

لجنة التأليف والتعريب والنشر

تصدر كتبًا علمية محكمة - مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت

التربية والحداثة في الوطن العربي

رهانات الحداثة التربوية في عصر متغير

أ. د. علي أسعد وطفة

قسم أصول التربية - كلية التربية

جامعة الكويت

جامعة
الكويت

مجلس
النشر العلمي



ردمك: 5 - 99906 - 1 - 175

رقم الإيداع: 216/2013

2013

لجنة التأليف والطبع والنشر

تصدر كتبًا علمية محكمة - مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت

التربية والحداثة في الوطن العربي

رئاسات المدائد التربوية في عصر متغير

أ.د. علي أسعد وطفة

قسم أصول التربية - كلية التربية

جامعة الكويت

جامعة
الكويت

مجلس
النشر العلمي



978-9994-1-155-5-3

卷之三

第十一章



التربية والحداثة في الوطن العربي

رهانات الحداثة التربوية في عصر متغير

أ. د. علي أسعد وطفة

قسم أصول التربية كلية التربية

جامعة الكويت

2013

فهرسة مكتبة الكويت الوطنية

370 وطفة، أ.د. علي أسعد

التربيـة والـحداثـة في الوـطنـ العـرـبـيـ
رهـاـنـاتـ الـحـادـاثـةـ التـرـبـوـيـةـ فيـ عـصـرـ مـتـغـيرـ
طـاـ الـكـوـيـتـ: جـامـعـةـ الـكـوـيـتـ، لـجـنةـ التـالـيـفـ وـالتـعـرـيبـ وـالتـشـرـ، 2013ـ مـ
صـ: 24ـ 390ـ سـمـ: 17ـ

- 1ـ التـرـبـيـةـ الـحـادـاثـةـ
- 2ـ الـحـادـاثـةـ التـرـبـيـةـ
- 3ـ التـعـلـيمـ اـسـلـاحـ الـبـلـادـ الـعـرـبـيـةـ
- 4ـ عـوـلـةـ الـتـرـسـةـ
- 5ـ الـعـنـوانـ

ردمـكـ: 5ـ 978ـ 99906ـ 1ـ 175ـ

رقمـ الـإـيـدـاعـ: 216ـ /ـ 2013ـ

جـمـيعـ الـقـوـقـ مـحـفـوظـةـ لـمـجـلسـ النـشـرـ الـعـلـمـيـ
لـجـنةـ التـالـيـفـ وـالتـعـرـيبـ وـالتـشـرـ - جـامـعـةـ الـكـوـيـتـ

صـ .ـ بـ 28301ـ الصـفـاةـ - الرـمـزـ البرـيدـيـ 13144ـ، دـولـةـ الـكـوـيـتـ
تـلـفـونـ: (00965) 24843185ـ - تـلـفـونـ وـفـاـكـسـ: (00965) 24811375ـ

All Rights Reserved to

Authorship, Translation & Publication Committee, Kuwait University

P.O. BOX: 28301 Safat, Code No. 13144, State of Kuwait

Tel. (00965) 24811375 - Tel. & Fax: (00965) 24843185

E-mail: atpe@ku.edu.kw

<http://www.pubcouncil.kuniv.edu.kw/atpe>

إصدارات مجلس النشر العلمي

- 1973 - مجلة العلوم الاجتماعية
- 1974 - مجلة الكويت للعلوم الهندسية
- 1975 - مجلة براسيد ابحارج وابحرينة البحرين
- 1976 - لجنة التأليف والتعرية والتفسير
- 1977 - مجلة العلوم الطبيعية

لجنة التأليف والطبع والتغريب والنشر

رئيس اللجنة

أ. د. عزمي عبدالفتاح عطية

مديرة المكتب التنفيذي

الأستاذة/ غادة عبدالحميد الحسن

أعضاء اللجنة

أ. د. جمال فاخر النكاش

كلية الحقوق

د. جاسم محمد ناصر الحمدان

كلية التربية

د. عادل مبارك المطيرات

كلية الشريعة والدراسات الإسلامية

أ. د. رمضان عبدالستار أحمد

كلية العلوم الاجتماعية

أ. د. محمد أحمد العظمة

كلية العلوم الإدارية

د. عبدالله حمد محارب

كلية الأدب

أ. د. ناصر حسن جوهر حياة

كلية الطب

أ. د. محمد عبدالرحمن الصرعاوي

كلية العلوم

الأستاذة/ ضياء عبدالقادر الجاسم

مديرة إدارة المكتبات

أ. د. وليد صالح بوحمرا

كلية الهندسة

إشكالية الحداثة والتحديث

«من لا يعيد قراءة مفاهيمه وتجاربه تقدماً لا يتقدم ولا يتطور».

(جون سيمونس)

تعاني المجتمعات العربية المعاصرة من قهر التاءات الثلاث المعروفة بالتلخّف والتجزئة والتبعية، وهي اليوم أكثر ما تكون احتجاجاً إلى روح حضارية جديدة تخرجها من دوائر العتمة والجمود والتلخّف إلى منارات التقدم والحضارة الإنسانية، إنها معنية بالبحث عن هذه الروح الملهمة التي تبعث الحياة في أوصال الأمة، وتحيي الأمل والرجاء في نفوس أبنائها، وترسّخ الإيمان العميق بالقدرة على الانطلاق الشامل إلى الفناءات المضيئة للحضارة الإنسانية.

لقد اتخذت المجتمعات العربية من التحديث منهجاً في تطوير ذاتها وإمكاناتها، ولكنها في الوقت نفسه رفضت الحداثة بوصفها نقلة نوعية عقلانية قادرة على إحداث تغيير عميق وجوهري في أعماق الإنسان وفي شروط وجوده. وهذا يعني أن مجتمعاتنا عملت على تحديد شروط وجودها المادي، وأبقيت على الشرط الإنساني الحداثي في أسوأ حالاته وأدنى مستوياته. لقد أخذت الدول العربية بمظاهر الحضارة المادية، وأهملت الجوانب الإنسانية في الإنسان نفسه

المصدر الحقيقي لكل نهضة وحضارة ومدنية. وهذا التحديث في المظاهر والشروط المادي لم يؤت أكله لأنه جاء على صورة تحديث من غير حداة إنسانية وأخلاقية. فالتحديث يباشر شروط الحياة المادية، أما الحداثة الحقة فهي تغيير في عقل الإنسان وتطلعاته ونظرته إلى الوجود، إنها حالة من التنوير التي تدفع بالإنسان إلى مراتب القوة والحضارة والكمال، فالتحديث من دون حداة لن يكون قادراً أبداً على تحقيق ما تصبو إليه الشعوب من نهضة إنسانية وحضارية عاصرة. فالحداثة الحقيقة هي تغيير في الإنسان قبل كل شيء، وهي في جوهرها فعالية إنسانية تربوية تأخذ طابعاً إنسانياً وأخلاقياً وعلقرياً في جوهرها ومتداها، ومن هنا يترتب على المجتمعات التي تريد لنفسها التقدم أن تأخذ بأسباب الحداثة، وأن تنهض بالإنسان سبيلاً للنهوض بالمجتمع والحضارة الإنسانية.

وفي هذا السياق يميز محمد أركون في كتابه «الإسلام والحداثة» بين المفهومين «فالحداثة موقف للروح أمام مشكلة المعرفة، إنها موقف للروح أمام كل المذاهب التي يستخدمها العقل للتوصل إلى معرفة ملموسة للواقع. أما التحديث فهو مجرد إدخال للتقنية والمخترعات الحديثة (بالمعني الزمني للكلمة) إلى الساحة العربية أو الإسلامية، نقصد إدخال المخترعات الأوروبية الاستهلاكية وإجراء تحديث شكري أو خارجي، لا يرافقه أي تغير جذري في موقف العربي المسلم للكون والحياة»⁽¹⁾.

ويصف محمد أركون هذا الأمر بأمثلة مستمدة من واقع الجزائر

(1) محمد محفوظ، الإسلام، الغرب وحوار المستقبل، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1998، ص 45.

والخليج العربي. ففي الجزائر وفي صبيحة الاستقلال عام 1962 انخرط المجتمع في التحدث في مجال التصنيع التقليد، وذلك عن طريق استيراد المصانع والمعامل والخبرات، وهذه ليست حادثة، فالحادثة كانت ممكنة عن طريق بناء المخابر في مجال الفيزياء والكيمياء والرياضيات. وفي الخليج نشاهد الموقف عينه فبلدان الخليج تستورد مظاهر الحادثة المادية من آليات وسيارات وأجهزة وأنابيب نفط ومصافيه، وهي آلات ومخترعات كلفت أوروبا مئات السنين من البحث والتجريب العلمي، وفي أصل هذه المخترعات تكمن روح ديكارت وفرانسيس بيكون وغاليليو وكوبرنيكوس وأديسون وغيرهم، وهذه هي الروح العلمية روح العلم الحديث التي تمثل جوهر الحادثة. ونحن ننقل مظاهر هذه الروح، ولنست روح العلم والمعرفة العلمية الحقة.

ويقول نصر حامد أبو زيد ممizzaً بين «ال الحديث» و«الحادثة»: إن التحدث يأخذ صورة إجراءات عملية ذات طابع سياسي اجتماعي تفرضها ضرورات نفعية حيوية، في حين أن الحادثة تمثل عملية التأسيس المعرفي للحديث في برنامج ثقافة ما، أي: نقل الخبرة الحادثية من مجال الضروري النفعي إلى مجال الوعي⁽¹⁾. فنحن على سبيل المثال نستورد الأسلحة الحديثة من طائرات ودبابات وصواريخ وبارجات ومدمرات وشبكات، ولكننا لم نسع إلى امتلاك الحادثة الحقيقة؛ أي: الروح العلمية الكامنة في أصل هذه الحادثة، أي: القدرة على إنتاجها وتصنيعها أو تعديلها. وهذا يجري على خلاف ما حققه العدو الصهيوني الذي امتلك الحادثة والحديث في آن واحد،

(1) نصر حامد أبو زيد، دوائر الخوف: قراءة في خطاب المرأة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1999، ص 250.

واستطاع في الوقت نفسه أن يطور هذه الأسلحة، ويعيد إنتاجها بجدة وأصالة متفوقة النظير. وهذا ما حدث في إيران وباكستان والهند حيث استطاعت هذه الدول أن تمتلك الروح العلمية الحقيقية الكامنة في أصل هذا التحديث، الذي انتقل بها من مظاهر الحداثة إلى جوهرها، ومن عملية المحاكاة والتقليد إلى عملية الإبداع والابتكار في مجال السلاح والتكنولوجيا. فنحن العرب بالمقارنة نعيش على فتات الحداثة وقشورها، ومن ثم فإن روح الحداثة الحقيقة لم تستطع أن تأخذ مكانها في بنية الحياة الاجتماعية والروحية في المجتمع العربي.

وفي تحديد المضمون الحقيقي «للحداثة» وللفصل بينه وبين «التحديث»، يميز محمد محفوظ بين وجهين للحداثة: خارجي وداخلي، حيث يتجلّى الوجه الخارجي بالمنجزات المادية والتطورات العلمية والتكنولوجية، أي: بالمحيط الإنساني، ويتجلى الوجه الداخلي بالسلوك والشعور والقيم الإنسانية، فالحداثة لا تقوم بذاتها، وإنما تتواصل في النسق الاجتماعي الذي يشمل الوجهين المادي والمعنوي⁽¹⁾. فنحن «نعيش المدنية كتوسيع إسموني وتقنيات كمبيوتر متطرفة، ولا نملك من قيمتها إلا احتواها. كل ذلك يجري على أرضية العلاقات الإقطاعية (الخارجية) والجانب التجهيلي من البداوة، وليس البداوة الإنسانية المؤصلة لقيم إنسانية تضع الإنسان كقيمة أولى»⁽²⁾. وهذا يعني أننا نعيش قشور المدنية، وأن الروح الحقيقة للمجتمع المدني لم تستطع أن تأخذ مكانها في بنية الحياة الاجتماعية والروحية في

(1) محمد محفوظ، الإسلام، الغرب وحوار المستقبل، مرجع سابق، ص 35.

(2) جمال الدين الخضوري، مأساة العقل العربي: دراسة في البناء الأنثروبولوجي الثقافي المعرفي العربي المعاصر، دار الحصاد، دمشق، 1995، 119.

المجتمع العربي، فنحن نعيش على قشور المدنية ونتأصل فيما البداءة الشرسة التي تغيب معها القيم الإنسانية الأصيلة التي تضع الإنسان في صدارة غياباتها.

وتمثل الحداثة التربوية إحدى أهم الإشكاليات الحضارية للمجتمعات العربية في العصر الحديث، فالأنظمة التربوية العربية تنأى في أبراجها العاجية التقليدية عن قضايا العصر وحركته، وتعيش حالة استلابية تفقد معها القدرة على توجيه المجتمع نحو غياباته الحضارية، إنها تعيش خارج العصر، وتنأى بمناهجها وفعالياتها وغياباتها عن تحدياته، وتبتعد عن قضايا الإنسان العربي الحيوية في مختلف الميادين والأصعدة. فالإصلاح التربوي القائم في البلدان العربية يأخذ طابع التحديث، وليس الحداثة؛ إذ غالباً ما يتجلّى هذا الإصلاح - هذا إذا كان هناك إصلاح - في زيادة نسب التمدرس والقبول في الجامعات، والإإنفاق في التعليم وزيادة أجور المعلمين، لكن قلماً نجد إصلاحاً نوعياً يرتبط بالقدرة التنويرية لهذه الأنظمة التربوية، وقلماً تتجه هذه الإصلاحات إلى تأصيل قيم العقل والحرية والإنسان والعلم، وإلى تحويل الإنسان من الداخل وتنويره وتحريره لممارسة دوره الإنساني في مختلف نشاطات الحياة الاجتماعية وتجلياتها الإنسانية.

لقد آن الأوان، ونحن في القرن الحادي والعشرين، لمواجهة تحديات الواقع المأساوي للتربية العربية المعاصرة، والعمل على إخراج التربية العربية من دائرة عزلتها وانغلاقها وجمودها والدفع بها إلى التواصل الخالق مع مختلف مكونات المجتمع في مسيرة النهضة الحضارية. ومن أجل هذه الغاية يجب علينا أن نعمل على تحقيق ثورة حداثيةٍ تخرج التربية العربية من مأزقها الوجودي،

وتدفعها للمشاركة في بناء المجتمع، وتحقيق نهضته الإنسانية المنشودة.

فالحداثة كما يجري الاعتقاد، في أوساط كثير من المثقفين العرب، عملية يتم من خلالها نقل الأفكار الغربية والتكنولوجيا المتقدمة إلى الأقطار العربية، وعلى أساس هذا المنطق يعرف عبد الغفار رشاد الحداثة بوصفها «الأفكار والمعايير والقيم والمؤسسات ونماذج السلوك الجديدة الوافدة إلى المجتمع من الخارج، أو تلك التي ابتكرها المجتمع من خلال حركة تجديد أو إحياء داخلي»⁽¹⁾. وهذا يعني أن الحداثة يمكن أن تتحقق بكل بساطة مع انتقال المعلومات والمعارف والتكنولوجيا إلى البلدان العربية.

والتحديث في التجربة العربية يأخذ طابع المحاكاة الجوفاء لمظاهر المدنية في الغرب ونماذجه الحضارية، وهذه المظاهر لا تنم عن حالة حضارية أو حداثية تنبثق من صميم المجتمع، وت تكون في رحمه الحضاري. غالباً ما يظهر أن هذه النماذج الحضارية تتعارض مع النسق الحضاري العربي في أصوله وتجلياته الذاتية. وهذا يعني أن استجلاب مظاهر الحداثة من الغرب قد يؤدي إلى مزيد من الضياع والاحتضار. وقد يعني ذلك، وهذه هي الحالة على الأغلب في الوطن العربي، تعايش منظومتين اجتماعيتين متناقضتين في آن واحد هما: مجتمع تقليدي يمارس حياته وفق معايير وقيم تقليدية، ومجتمع حداثي يعيش وفق أحدث المعايير العصرية دون أن يتمثل روح هذه المعايير ويشرب من تدفقاتها الذاتية. ووفقاً لهذه التصور فإن التحديث العربي

(1) عبد الغفار رشاد، التقليدية والحداثة في التجربة اليابانية، مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت، 1984، ص 25.

في التاريخ المعاصر يأخذ صورة متناقضة مع الحداثة الحقيقة.

إن مجرد الحصول على المال والرجال والتكنولوجيا لا يعني في أي حال من الأحوال تحقيق الحداثة؛ لأن الحداثة عمل وفعل يجد نفسه في أعماق القوى الفاعلة في المجتمع. الحداثة فعل جوهري يحدث في الروح الدافعة للتطور والوجود، إنها طاقة تنوير هائلة تلامس الروح والعقل بالدرجة الأولى. وهذا يعني أن الحداثة لن تتحقق أبداً عبر المظاهر؛ لأنها في جوهرها رهينة الروح الحضارية التي تتمثل في تفجير طاقات العقل، وبناء الروح العلمية التي تستمد نسخ وجودها من القيم الإنسانية الحضارية التي تتعلق بالحرية والإنسان والمدنية والقيم الديمقراطية.

وفي معرض التمييز بين الحداثة الغربية والحداثة العربية يقول محمد محفوظ إشارة منه إلى عقم الحداثة العربية وبقيتها في مستوى الشعارات: «الحداثة الغربية كانت وليدة تطور تاريخي - اجتماعي لا يمكننا تجاوزه ... ومن ثم فالحداثة ليست شعارات سياسية، بل هي قبل ذلك كله صيرورة تاريخية - اجتماعية يصل إليها المجتمع بعد حقبة تاريخية من العمل المتواصل والجهد المركز في هذا السبيل»⁽¹⁾.

وهذا يعني أن علينا في حقيقة الأمر أن نظهر ساحة الفكر العربي من الأوهام والغيبيات والخرافات التي تعطل العقل، وتبدد كل إمكانات التطور والإبداع الإنساني، وتدفع بالإنسان إلى دوائر العطالة والجمود. وفي هذا المقام يقول حسن صعب: «إن بطء هذا التغير العقلي المنهجي هو

(1) محمد محفوظ، الإسلام، الغرب وحوار المستقبل، مرجع سابق، ص 47.

المسؤول الأول عن بقاء التقدم في العالم العربي وفي سائر أنحاء العالم الثالث. فالشرط الأول للتقدم هو في عقل الإنسان. والإنسان الوعي لخلفه وتقدم غيره هو الذي يندفع في طريق التقدم⁽¹⁾.

لقد استطاع الغرب أن يحقق اليوم حداثته، وأن يتجاوزها في الآن الواحد. والغرب الآن يحاكم مرحلة جديدة من تطوره هي مرحلة ما بعد الحداثة. حيث يواجه تحديات جديدة وقضايا جديدة تختلف كليةً عن تلك التي طرحت في مرحلة ما بعد الحداثة.

فال الفكر الأوروبي يشكل منطقة يترعرع فيه منطق وفكر ما بعد الحداثة، أما نحن فما زلنا نجوب مخففين في دائرة الحداثة بمفهومها التنويري المرتبط بفكرة التقدم فقط. وحتى التقدم هنا لا يأخذ معناه التقدي بل صيغته الاقتصادية الإنتاجية البحتة وأحياناً صورته المظهرية، وهو تقدم باش وحداثة مشوهة⁽²⁾.

إن مفهوم الحداثة التربوية الذي نعنيه في هذا الكتاب يتضمن في دلالته وفعاليته مفاهيم التجديد والتطوير والتنوير والإصلاح، ويتجاوزها إلى مستوى استكشاف الروابط الحيوية بين التربية والمجتمع. وهذا يعني بناء رؤية فلسفية متكاملة حول طبيعة التفاعل الحضاري بين التربية و مختلف مكونات المجتمع. وهذه الرؤية تتضمن في جوهرها العمل على الانطلاق من عملية بناء ثورية للإنسان العربي

(1) برهان غليون، اغتيال العقل، محن الثقافة العربية بين السلفية والتبعية، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت 1987، ص 184.

(2) بومدين بوزيد، الفكر العربي المعاصر وإشكالية الحداثة، ضمن مركز دراسات الوحدة العربية، قضايا التنوير والنهضة في الفكر العربي المعاصر، العدد 18، بيروت، (ص ص 19-31) ص 22.

تمكنه من التجاوب مع القضايا المصيرية للمجتمعات العربية في القرن الحادى والعشرين.

وفي هذا السياق يمكن القول: بأن المشكلة الحيوية الأعظم والأهم في أنظمتنا التربوية لا تكمن في قضايا الانتشار الأفقي والكمي لعدد طلاب والمدرسين والمتدرسين والمباني والإستراتيجيات والمناهج، بل في وضعية الانتشار العمودي النوعي والفكري الذي يتصل بعقل الإنسان وضميره وروحه. فالأنظمة التربوية القائمة في أحسن أحوالها تركز على ترسیخ أنساق من القيم المادية التي تتعلق بالعمل والتنافس والمهارات والحظوة الاجتماعية، وهي في سياق هذالكه تتجاوز الإنسان بما ينطوي عليه من قدرات إنسانية روحية عقلية إبداعية، وهي في نسق فعالياتها هذه تعنى بكل شيء لكنها تنسى الإنسان نفسه، وتغض النظر عن قيمة الإنسانية المتمثلة في عقله وروحه.

فالحداثة المرجوة والنشودة تتمثل في فعالية تربوية ت يريد أن تؤكد مركزية الإنسان وقيمه العقلية وقدرته على التغيير والبناء والصمود والفهم الشامل لمواجهة التحديات الكبرى التي تواجهها الشعوب العربية في هذا العصر. إنها نوع من التنوير الذي يجعل الإنسان يؤمّن بقدراته الذاتية، ويثق بنفسه وعقله، وينفض عن نفسه غبار التقليد والجمود والهزيمة والانكسار لينطلق إلى مسيرة التغيير والعمل والفعالية الحضارية.

ذلك هي شجون الحداثة التربوية وهمومها في مجتمعاتنا التي تشكل موضوع هذا الكتاب الذي يتناول مختلف جوانب هذه القضية الشائكة بالدراسة والتحليل، وما يتضمنه هذا الكتاب يشكل نمطاً

من الفعالية الفكرية الفلسفية التي تتناول قضايا الحداثة التربوية في علاقتها بالحداثة المجتمعية ودورها في توجيه الحياة الفكرية والعقلية في مجتمعات تعاني من القصور والأزمات والانتكاسات.

وفي سياق هذا التناول المنهجي لقضايا التطوير والتحديث يقدم الكتاب تصوراً لمفهومي الحداثة وما بعد الحداثة، ويعرف بطبيعة كل منها بوصفهما السياق العام المجتمعي للحداثة التربوية، ويأتي هذا التعريف بالمفهومين كضرورة حيوية لفهم طبيعة العلاقة بين التربية والحداثة نفسها، حيث تم تخصيص الفصلين الأول والثاني لهذه الغاية المتعلقة بتعريف الحداثة بما تنتهي عليه من انتصارات وهزائم ومخاطر.

وعلى الأثر يتناول الفصل الثالث (التربية في معركة الحداثة) إشكالية العلاقة بين التربية والحداثة في مختلف التقاطعات الممكنة بين الحداثة كسياق تاريخي وبين الحداثة التربوية بوصفها منطلقاً حيوياً للحداثة الشاملة في المجتمع على نحو كلي.

في الفصل الرابع (البعد الإنساني للحداثة التربوية) يتناول الكتاب البعد الإنساني للتربية في عصر الحداثة، ويحلل الجهود الفكرية التي بذلت لإضفاء الطابع الإنساني على التربية عبر المراحل التاريخية في دائرة التحديات التاريخية التي فرضتها الحداثة نفسها بوصفها سياقاً تاريخياً وفعالية حضارية بعيدة الأغوار.

ويشكل الفصل الخامس (الثورة الكوبرينيكية في التربية) مقاربة نقدية تتناول التحولات النوعية الكبرى التي فرضت نفسها في الأنساق الفكرية التربوية وفي الأنظمة التربوية، وقد تمثل ذلك في الانقلاب

من مظاهر التحديات التربوية للعولمة فيما بعد الحادي عشر من سبتمبر وانهيار مبنى التجارة العالمية في نيويورك. وقد تطرقنا في هذا الفصل إلى ما تتعرض له التربية العربية من دعوات إلى تعديل القيم والمضامين التربوية تفادياً للعنف الذي يتفجر في المنطقة العربية الإسلامية.

وفي الختام يمكننا القول: إن الكتاب يمثل محاولة علمية في استكشاف إحدى أهم وأخطر القضايا التي تواجه المجتمعات التربوية، وهي الحداثة التربوية التي ما زالت تمثل حقلًا غامضًا في الدراسات التربوية العربية، وإننا لنرجو أن تصل محاولتنا هذه إلى بعض غايتها، وأن تشكل منطلقاً للحوار البناء بهذا الصدد.

الحداثة التربوية ضرورة تاريخية

لكي تتجنب النقد، لا تقل شيئاً، لا تعمل شيئاً، ولا تكن شيئاً».

(أوبرت هابرد)

عندما هُزمت ألمانيا أمام نابليون، في معركة (بيانا) سنة 1806، انتاب الشعب الألماني شعور مرير بالاندحار والهزيمة، واكتسح هذا الشعور المرير قلب الفيلسوف والشاعر الألماني (يوهان غوتليب فيخته)، فخاطب أبناء أمته حينها معلناً أن هزيمة ألمانيا أمام نابليون كانت هزيمة تربوية بالدرجة الأولى، وانطلاقاً من هذا التصور وتأسيساً عليه دعا فيخته أبناء جلدته إلى تثوير نظامهم التربوي رفضاً لكل المضامين التقليدية والمناهج العدمية التي رسخت وتأصلت فيه، معلناً أنه لا بد لألمانيا كي تفسل عار الهزيمة أن تتحقق حادثتها التربوية لتنهض إلى مراتب الأمم العظيمة.

وتعانق نداء فيخته الفيلسوف مع صرخة (يوهان فولفغانغ فون غوته) أديب ألمانيا وشاعرها العظيم الذي تذوق مرارة الهزيمة، فاعتبر من جانبه أيضاً أن هزيمة ألمانيا لم تكن عسكرية أكثر منها هزيمة روحية وثقافية، ومن صلب هذا الإيمان استطاع أن يلهب مشاعر الشعب الألماني بخطبه وأدبه للانطلاق إلى تحقيق ثورة تربوية تعيد لألمانيا أمجادها التاريخية.

واستجاب الألمان لنداء مفكريهم وفلسفتهم، فعملوا بجد وكد ودون انقطاع على تثوير أنظمتهم التربوية والفكرية لتحقيق الحداثة التربوية المنشودة بتنوير عقول أبنائهم، وإخراجها من طيف الممارسات التقليدية، عبر ثورة تربوية صامدة مستمرة مؤمنة بأهمية تنوير العقل وتثويره لبناء الإرادة الحرة في نفوس الأبناء والأطفال إيماناً بالمستقبل، وتعطشاً إلى القوة والحضارة. وما هي إلا عقود من الزمن عمل فيها الألمان على تحديث أنظمتهم التربوية حتى استطاع الألمان تصدر البلدان القوية المتحضرة كدولة تسقط أمامها فرنسا وبقية الدول في معارك الحضارة والبناء.

وفيما بعد تجرع الفرنسيون ذل الهزيمة أمام ألمانيا في الحرب العالمية الثانية، وكما فعل الألمان للنهوض تأمل الفرنسيون في عوامل هزيمتهم وعوامل نكstهم، ووقع في افتناعهم أن هزيمتهم كانت هزيمة تربوية صامدة لنظام تربوي لم يستطع أن يفجر طاقات الشعب الفرنسي نهوضاً بها إلى مراتب القوة الحضارية المطلوبة، وأصدرت حكومة فرنسا الحرة في هذه المناسبة المريعة تقريراً عرف باسم «تقرير الجزائر» أعلنت فيه أن الهزيمة كانت نتاجاً لتردي النظام التعليمي وإخفاقه، وخلص هذا التقرير إلى تحويل نظام التعليم العام مسؤولية الهزيمة العسكرية التي منيت بها فرنسا في الحرب⁽¹⁾. ومن ثم عمل الفرنسيون كما فعل الألمان من قبل على تحديث نظامهم التربوي وتطويره وتثويره حتى عادت فرنسا كما نعرفها إلى صدارة الأمم في العصر الحديث.

(1) مصطفى محسن، الخطاب الإصلاحي التربوي: بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري (رؤى سوسيولوجية نقدية)، المركز الثقافي العربي: الدار البيضاء وبيروت، ط. 1، 1999، ص. 12.

في مستنقعات التخلف والجهل والتجزئة والتبعية غير قادرةٍ على متابعة المسارات الحضارية للأمم الراقية والمتحضرة.

وليس أمامنا اليوم من طريق آخر غير العمل على تثوير أنظمتنا التربوية ودفعها إلى تجاوز مواطن ضعفها وقصورها وانكسارها، عبر حداةٍ تربويةٍ ثوريةٍ تمكن التربية من الانطلاق في دروب العقلانية والتنوير والنهوض بالأمة والإنسان في مسار تدفقٍ حضاري شامل يأخذنا إلى موقع الكرامة والعطاء في مستقبل التاريخ الإنساني الواعد بالعطاء.

لقد أودعنا الغرب تجاربَ الحداثة في السياسة والفكر والاقتصاد والتربية، وعرفنا أنَّ الحداثة لا تكون جزئيةً مفككةً ومتناشرةً، بل هي حدثٌ كليٌّ كونيٌّ يأخذ بجماع السياسة والاقتصاد والمعرفة، وأدركنا أنَّ الحداثة تجربة حياةٍ ومسارٍ وجودٍ إنسانيٍّ. وفي دائرة هذا الكيان الإنساني النابض للحداثة أدركنا أنَّ التربية تشكل بوتقة العملية الحداثية؛ لأنَّ الحداثة تبدأ مع سقوط الأوهام ونهوض العقل والعقلانية في موكبٍ تنويريٍ يومض على دروبِ الحضارة. وعندما نتأمل في حداثة الغرب نجد أنه انطلق من ميادين التربية وساحاتها ليحقق ثورته الحداثية الكوبرنيكية التي أطلقت العقل من عقاله نحو عالم الحق والخير والجمال.

ومن هذا المنطلق نقول: إن أيٍّ نهضة أو حداثة لا يمكن أن تتحقق خارج أسوار التربية وبعيداً عن مداراتها، فال فعل التنويري والحداثي يجب أن ينطلق من ومض العقل ونور المعرفة ووهج القيم التربوية. وفي هذا المسار تتجلّى الصلة الجوهرية التي تربط ما بين التربية وما

وينطلق من فكرة أساسية قوامها أنه لا يمكن إصلاح مجتمع بصفار أفسدهم كبارهم. وهذا تبدي عبقرية أفلاطون التربوية؛ حيث يربط بين دور التربية في نهضة المجتمع في تحقيق العدالة والحرية والمساواة في نهضة الفكر والعقل والأخلاق.

وعلى هذا الإيقاع تجري محاولات روسو في كتابه (إميل) الذي يقترح منهجاً تربوياً لتطوير المجتمع، والنهوض به على مسارات التربية الحرة الديمقراطية. وهذا هو المنهج الذي يعلنه الفيلسوف الألماني التائز نيتше الملقب بفيلسوف المطرقة في كتابه (هكذا تكلم زرادشت) وفي كتابه المعروف، (أفول الأصنام)؛ حيث كان يدعو إلى تربية ثورية ثائرة تدك معاقل الظلم والقهر والعبودية والأصنام في المجتمع الألماني حينذاك⁽¹⁾.

ونستطيع أن نؤكد هنا أنه لا يمكن لمجتمع أن يحقق خطوةً على طريق التقدم ما لم يؤصل تاريخية العلاقة بين التربية والمجتمع بطريقة حيوية واستراتيجية، فعندما يراد لمجتمع أن يكون ديموقراطياً لا بد للتربية أن تتبنى منهجاً ديموقراطياً، وإذا أراد مجتمع ما أن ينهض فكريًا وعلقيًا فعليه أن يجعل من النسق التربوي منطلقاً حيوياً لـ مثل هذه الفعالية الإنسانية الخلاقة.

فالحداثة فعل حضاري يرتكز على ثالوث العقل والعلم والأخلاق، وهذه الثلاثية تشكل بالضرورة المضمون الحقيقي لأى عملية تربوية أياً كان نوعها وهدفها. فال التربية عملية بناء عقلي علمي

(1) فريدرick نيتše، أفول الأصنام، ترجمة حسان بو رقية، ومحمد الناجي، أفريقيا، الشرق، الدار البيضاء، 1996.

هذا المنطلق يجب أن نعي الحداثة الغربية، ثم نشكل تصوراً عن حداثتنا المطلوبة وعن الضرورة الازية للحداثة التربوية كمنطلق إلى الحداثة الإنسانية الشاملة.

ونريد هنا أن نقول: إن الأمم الكبرى العظيمة استطاعت أن تربط بين أنظمتها التربوية وأهدافها التنموية والحضارية الكبرى، فتمكنت من أن تنطلق في ميدان التقدم والنهضة والحضارة. ويمكن التأسيس على ذلك بالقول: إن أي محاولة للنهوض الحضاري سيكون قدرها الإخفاق ما لم تحقق التوازن الحرّ بين التربية والحضارة. ومن هنا نجد أن البرامج السياسية للحكومات والمرشحين في مختلف حقول العمل السياسي متسبعة بالتوجهات التربوية المأمولة، ولا يمكن لأي مشروع سياسي معاصر أن يخلو من التركيز على القضية التربوية بوصفها نابضاً حضارياً للأمة والمجتمع.

مشكلتنا في العالم العربي أن أنظمتنا التربوية سجينة الممارسات التقليدية التي تفصل بين التربية والمجتمع، أو بالأحرى بين التربية والتقدير، أو بين التربية والحضارة، فالأنظمة التربوية بينها التقليدية أصبحت كالآوابد التاريخية تشهد على عصور تاريخية مضت واندثرت، ولم تعد ثمة حياة فيها. فمعظم ما يدور في داخل أنظمتنا المدرسية لا يرتبط بمسارات تربوية نهضوية ديمقراطية، أو أي شيء من هذا القبيل. فالتعليم رهن ممارسات تقليدية ساذجة منفصلة عن أي إستراتيجية للنهضة بالمجتمع والبلاد والعباد، هذا إذا كان هناك إستراتيجيات حقيقة للنهوض بالمجتمع والإنسان والولوج في الحضارة.

وفي غمرة هذا الواقع المأساوي لل التربية في العالم العربي ترتفع أصوات خافتة وأحياناً جريئة تدعوا إلى تثوير التربية والنهوض بها للنهوض بالإنسان والحضارة الإنسانية، ولكن هذه الدعوات ما زالت سجينه الانساق التربوية ولم تتجاوز عتبة المدرسة إلى المجتمع بمشاريعه الحضارية. وما أريد قوله تحديداً هو: إن المشروع التربوي للنهضة لم يطرح بعد بصيغته الحادثية، وبالأحرى لا يوجد لدينا أي مشروع حادثي أو نهضوي للتربية، وإن الانكفاء على تطوير النظام التربوية دون استكشاف حلقات التواصل بين التربية والمشروع الحضاري للمجتمع لا يمكن أن يكون إلا خطوة قاصرة في ميدان التطوير الإنساني.

ويبقى في الوجود أن المجتمعات العربية المعاصرة تريد التثوير والنهوض والتحضر والتحديث والتقدم والتنمية، وباختصار تريد تحقيق الحداثة، وهذا المطلب لا يكون إلا بتربية ثورية نهضوية تنبوية يمكنها استشراف المستقبل واستكشاف متطلبات النهوض الاجتماعي وضرورات التقدم الإنساني.

فال التربية التي يمكنها أن تنفس بالمجتمع هي تلك التي تتبنى مقومات النهوض الحضاري، وهذه المقومات هي نفسها المقومات التي ارتكزت عليها الحضارات الإنسانية عبر التاريخ. والتاريخ يعلمنا بالاستحالة الحضارية دون انطلاق العقل على الحرية؛ إذ حيثما نهض العقل والمعرفة والحرية نهضت الحضارة وازدهرت، وذلك هو ثالوث الأنافي في كل نهضة حضارية، وتلك هي الأسس التي قامت عليها الحضارات الإغريقية والرومانية والعربية والغربية الحديثة. ومما لا شك فيه أن كل حضارة خصوصيتها وبنيتها وتراثها ومستوى تقدمها، وإذا كانت التجربة الحضارية الغربية المعاصرة هي الأقرب إلينا

الفصل الأول

الحداثة مفهوماً وشكلية

الفصل الأول

الحداثة مفهوماً وإشكالية

«لقد اجتثت الشجرة المقدسة من الجذور... ولكن... ما يدريك؟ لعل هناك جذراً صغيراً في الأرض ولعله يكبر ليصير شجرة من جديد»
(بلاك إيك)

مقدمة:

تأخذ الحداثة صورة إشكالية لوضعية إنسانية حضارية شديدة التعقيد، يتدخل الفكر بالواقع في بنيتها، وتشابك القيم بالدلائل في صورتها، وتنصارب في أعماقها المعاني الأخلاقية بالتصورات البرغماتية، ويختنق فيها التوازن بين الإنسان والطبيعة، وتنقض في أجواها التصورات المفاهيمية مع الممارسات التي تدعو إلى التشاوؤم عبر دينامية من تناقضات وثنائيات كالتصاد القائم بين الحرب والسلام، والظلم والعدل، والتقدم والتخلف، والمعرفة والجهل، والعبودية والحرية، والغنى والفقير. لقد أطلقت الحداثة انقلابها الكوني في العلاقات التي تربط بين الإنسان والإنسان، وبين الإنسان والله، كما بين الإنسان والطبيعة، فقلبت موازين التمركز في الإنسان من الأعلى إلى الأسفل، من العقل إلى الغرائز، ومن الله إلى الإنسان، ومن التأمل إلى التجربة، ومن الروح إلى الجسد.

وتتمثل الحداثة *Modernité* جوهرياً في منظومة من التحولات التاريخية التي شهدتها المجتمعات الغربية منذ عصر التنوير حتى اللحظة الحاضرة. وهي التحولات التي استندت في جوهرها إلى مبادئ العقلانية

والتنوير والمعرفة العلمية والقيم الديمقراطية. وتأخذ الحداثة في جانبها المضيء صورة نمط متقدم من التفكير والعمل الذي مكن الإنسانية من تحقيق أعظم طموحاتها العلمية والفكرية في السيطرة على مقدرات الطبيعة، والوصول إلى القمر، واكتشاف الطاقة النووية، وتحقيق الثورات العلمية المتلاحقة، والتبنّي بانفجارات الكواكب والنجوم في عمق الفضاء الكوني؛ واستطاعت في هذا السياق أن تشكل الحاضن التاريخي للعدالة، وحقوق الإنسان، والقيم الديمقراطية، والمساواة بين الجنسين، والتعليم الإلزامي، والضمان الصحي، ومهدت للثورة الاتصالية، وانفجار المعلومات، والثورة الرقمية، كما أسست للتطور المعرفي في مجال الجينات واكتشاف الشيفرة الوراثية، وتوجّت انتصارات الإنسان في مختلف الميادين العلمية والفكرية والاجتماعية⁽¹⁾.

ولكن هذه الحداثة، التي اقتحمت الكون بعقلانيتها الراسخة وإيمانها المطلق بقدرة الإنسان على تحقيق طموحاته الإنسانية الكبرى، لم تستطع أن تفي بوعودها الكبرى، على الرغم من التقدم الهائل الذي حققه على مختلف الأصعدة العلمية والاقتصادية والسياسية. لقد كان للحداثة أن تنطلق مضيئه وعقلانية، فتحققت إنجازات عظيمة للإنسانية، لكنها تاهت في مسار تقدمها على الدروب، وانقطعت على الطرق، ففقدت كثيراً من تألقها وبهجهتها وجمالها، وخسرت كثيراً من ضيائها الإنساني؛ لأنها لم تستطع أن تكون في مستوى الطموحات والطلعات الإنسانية في تحقيق العدل والتقدم والرفاهية والحياة الحرة الكريمة لسكان الكوكب قاطبة.

فالجانب المضيء من الحداثة يقابله جانب مظلم يتجلّى في عدد

(1) Regardez: Alain B.L. Gérard , Le cadre d'une nouvelle Ethique , Ethique et modernité , ERE. Paris . 1998.

من الأحداث والوضعيات الدمرة، التي تمثلت في الحروب الدموية الكاسحة، والنزاعات العصبية الجامحة، والفقر الأسود، وانهيار المعاني والدلالات، وسقوط النماذج، وتدمير النسيج الأخلاقي، والاعتداء على البيئة وتدمير الطبيعة، واستنزاف موارد الأرض، وظهور الديكتاتوريات والاستبداد السياسي، واستغلال الشعوب، واستعمار الأمم، وانتشار البطالة، والأزمات الاقتصادية، وانتشار الأوبئة، والأمراض السارية، والمخدرات، والجريمة. لقد هيأت الحداثة لاكتشاف السلاح النووي واستخدامه ضد البشرية، وكانت شاهداً على الحروب الكبرى الدمرة التي منيت بها الإنسانية ولا سيما الحربين العالميتين الأولى والثانية، وحاضناً للنزعات العرقية والتتعصب والكراهية، وغير ذلك من المثالب التي وضع الإنسان في دائرة الاغتراب والقهر والتشيؤ والاستلاب.

ولكن الحداثة لم تستنفذ بعد طاقتها الخلاقة وقدرتها على تجديد نفسها لتابعة مسيرة التقدم والعطاء، فهي ما زالت تعد بحياة إنسانية أكثر عدلاً وقوّة ونضجاً، وما زالت قادرة على تجاوز ضعفها وقصورها لتوجيه الحياة الإنسانية من جديد إلى مسارات خلاقة تعلي من شأن الإنسان والإنسانية، وتفي بوعودها الطموحة نحو مجتمعات أكثر عدلاً وخيراً وعطاءً. ومهما تكن أوجاعها وتناقضاتها ومثالبها فإنها ما زالت تمتلك في جعبتها كثيراً من القدرة على التقدم والتطور والأنسنة. وإذا كانت الحداثة قد أخفقت فإن الإنسانية لا تستطيع في مسار تقدمها أن تقطع عن أسباب الحداثة نفسها التي تتمثل في العقل والعلم والحرية والقيمة الإنسانية.

ومهما يكن أمر الحداثة فإنها استطاعت أن تستشرف عناصر التقدم الإنساني وأن تصقل منهجه، وأن تستجوب متغيرات الهدم الحضاري وعوامله، وهي بتجربتها التاريخية الغنية بسلبياتها وإيجابياتها ومقامراتها تشكل كتاباً

حضارياً مفتوحاً على التجربة الإنسانية، وسفراً تاريخياً يفيض بحكمة البشر وجذونهم وعيشتهم وأمالهم وطموحاتهم وألامهم، إنها كتاب مفتوح يجب أن يقرأ ويستلهم في استكشاف أفضل السبل لبناء حضارة إنسانية أكثر عدلاً وتسامحاً وأنسنة وانفتاحاً.

إن الصعوبة المنهجية في تناول الحداثة كظاهرة تاريخية تكمن في تشابك مذهل للمعطيات والمكونات الواقعية والفكيرية، فالحداثة ظاهرة معقدة جداً لأنها نتاج تفاعل حضاري بعيد الأغوار للعلاقة بين الإنسان والإنسان من جهة وبين الإنسان والطبيعة من جهة أخرى. ومن أجل فهم أعمق وأشمل للحداثة يمكن النظر إليها من زاويتين متكمالتين:

أولاً- الحداثة بوصفها تجربة إنسانية سياسية واجتماعية واقتصادية تجلت في حياة الأمم والشعوب بتخوم تاريخية ومحددات سياسية اجتماعية، والحداثة وفقاً لهذا التصور ظاهرة تاريخية وتجربة إنسانية محددة في الزمان والمكان تتجسد فيها عناصر الفكر في الممارسة السياسية والاجتماعية والاقتصادية.

ثانياً- الحداثة بوصفها فكراً وفلسفة عقلية تتجلى في نظريات فكرية واتجاهات فلسفية برزت على أيدي كبار المفكرين وال فلاسفة العقلانيين منذ القرن السادس عشر حتى اليوم، من أمثال ديكارت وكانت وروسو وفولتير وديدرو ونيتشه وماركس وأنجلز وبورديو وهابرماس وليوتار.

1 - الحداثة بوصفها تجربة إنسانية:

يطلق مصطلح الحداثة بوجه عام على مسيرة المجتمعات الغربية منذ عصر النهضة وحتى اليوم، ويغطي مختلف مظاهر الحياة الاجتماعية والاقتصادية

والسياسية والأدبية في هذه البلدان⁽¹⁾. لقد أدى التقدم المستمر للعلوم والتقنيات إلى إحداث تغيرات مذهلة مستمرة، وتسبيب في انهيار المعايير والقيم الثقافية التقليدية ولادة تصورات وقيم ومنظومات فكرية جديدة لبشر بمرحلة حادثة مبتكرة وفريدة. وفي ظل هذه الصيرورة الاجتماعية للتغيير والتبدل بمختلف اتجاهاتها تتجلى الحداثة بوصفها ممارسة اجتماعية ونمطاً من الحياة يقوم على أساس التغيير والابتكار؛ لذا غالباً ما يلجأ العلماء إلى تحديد العصر الحديث بتخوم الاكتشافات العلمية والفلكية والجغرافية الكبرى، وهم يقررون بأهمية هذه الاكتشافات والأحداث التاريخية الكبرى كمؤشر لانطلاق الحداثة، ولكنهم يختلفون في درجة التركيز على هذه العوامل أو تلك.

فبعض المؤرخين يركزون على أن عصر الحداثة بدأ فعلياً في عصر النهضة مع اكتشاف أمريكا من قبل كريستوفر كولومبس (Christopher Columbus) (1492-1506) عام 1492؛ وبعضهم يعطي أهمية أكبر للاكتشافات الفلكية في نظرتيي كوبيرنيكوس (Nicolaus Copernicus) (1473 - 1543) وغاليليو غاليليه (Galileo Galilei) (1564-1642) حول مركزية الأرض وحركة الأجرام السماوية؛ أما بعضهم الآخر فيركز كثيراً على اختراع الألماني غوتنبرغ (Johannes Gutenberg) (1398 - 1468) لآلة الطباعة عام 1450، وهو الاختراع الذي استطاع أن يبدل ذاكرة الإنسانية المنسوبة بذاكرة جديدة تعتمد الكتابة سجلًا تاريخياً، استندت إليها الأمم في حركة نهضتها، وبناء تقدمها العلمي والمعرفي. لقد شكل اختراع الطباعة بدون شك المرحلة التي انتقلت فيها الإنسانية من حضارة المشافهة إلى حضارة الكتابة، وعلى أساس ذلك استطاع الإنسان توظيف التراكم المعرفي في خدمة الثورات العلمية

(1) آلان تورين، نقد الحداثة، ترجمة أنور مغيث، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة 1992، ص 16.

المتاعبة التي توجد في أصل الحداثة. وغالباً ما يشدد المفكرون على الإصلاح الديني البروتستانتي الذي تفجرت ثورته في القرن السادس عشر على يد القس مارتن لوثر (1483–1546) Martin Luther زعيم حركة الإصلاح الديني البروتستانتي في أوروبا عام 1517 معترضاً على صكوك الغفران البابوية، وينظرون إلى هذه الحركة الإصلاحية بوصفها الحد الفاصل ما بين القدامة والحداثة الذي كسر ركائز المجتمعات الدينية القديمة في أوروبا، وفجر النظام الإمبراطوري الكنسي القديم في العالم المسيحي معلناً ظهور حقبة جديدة من التاريخ الحضاري في أوروبا⁽¹⁾.

لقد شكل عصر النهضة حاضناً للجهود التي بذلها الإنسان الأوروبي في سبيل تحطيم القيود التي فرضتها العصور الوسيطة، وما إن حطمها حتى «انطلق يفكر ويبتكر ويعمل على تغيير عالمه ولذلك فقد أطلق على عصر النهضة «عصر اكتشاف الإنسان» تماماً مثلاً أطلق على الوسطى «عصر الإيمان» أو عصر السلطة البابوية، وهو العصر الذي حظر حرية العقل»⁽²⁾.

في عصر «اكتشاف الإنسان» بدأ العقل الأوروبي يتحرر من سلطان الكنيسة، وبدأ نفوذ الكنيسة يتقلص ويتراجع، وبدأت رحلة الانطلاق إلى العلم وإلى الحكمة القديمة، ومن ثم بدأت العلوم الإنسانية تفرض نفسها في مناهج التعليم وفي المدارس والجامعات والأكاديميات العلمية التي وجهت الحياة والفكر في أوروبا إلى غاياتها الحرة، فحققت بذلك نقلة نوعية في تاريخ أوروبا والإنسانية جمعاء في اتجاه بناء الحضارة الغربية التي وصلت أوجها في

(1) علي أسعد وطفة، سعد الشريع، التربية تاريخاً وفلك التربوي تطوراً: معاينات في جدل الواقع والنظري، ط 2، شركة مطبعة الفيصل، الكويت، 2011، ص 375.

(2) عبد الغني عبود، دراسة مقارنة لتاريخ التربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1978، ص 278، 279.

العصور الحديثة⁽¹⁾.

هذا، ويجسد عصر التنوير *Époque des lumières* روح الحداثة وجوهرها، ويعد من أكثر العصور الأوروبية خصوبة وغنى بعطاءاته الفكرية والتربوية والإنسانية، كما يشكل منعطفاً في تاريخ الحياة الفكرية والسياسية في أوروبا. ومن أهم السمات الأساسية لهذا العصر تشبّعه بطابع الحياة النقدية، حيث وجهت موجة عارمة من النقد الفكري الذي اتسم بالشدة والمنهجية والصرامة ضد مختلف مظاهر المجتمع القديم بما ينطوي عليه من روح كنائسية وشعائر قدسية أبوية بطريركية في مختلف جوانب الحياة السياسية والاقتصادية.

يقدم الفيلسوف الألماني عمانويل كانط تصوّراً دقيقاً لمفهوم عصر الأنوار، ويحدد أهم السمات واللامحات الأساسية لهذا العصر، ويعرفه بأنه منظومة الوضعيّات التي يحاول فيها الإنسان أن يحطّم الأغلال التي وضعها هو نفسه في معصمه، إنها الحالة التي يسعى فيها الإنسان إلى تحطيم دائرة الوصاية التي تسبّب فيها نفسه بنفسه، إنه في نهاية الأمر العصر الذي أطلق فيه الإنسان الغربي عقله من الأفلاض التاريخية التي حاصرته حيناً من الدهر، فحرره من الوصاية التاريخية التي فرضتها عليه سلطة المقدس ورجال الدين والكهنوّت عليه من الخارج. وهكذا يتضح عبر هذا التصور الكانطي لعصر التنوير بأنه عصر الحرية والتقدّم وانطلاق العقل وحرية التفكير⁽²⁾.

(1) Paul Faure, *La renaissance*, Que sais-je, P.U.F., Paris, 1975, P.6,7.

(2) E.Kant, *Réponse a la question: Qu'est-ce que les lumières ?*, Flammarion, 1990, pp 43- 60.

ويؤكد الفيلسوف الألماني فريدريك هيغل (1770-1831) في هذا السياق أن الحداثة الحقيقة بدأت مع عصر الأنوار الذي انتصر فيه العقل والعقلانية ضد أصنام الكنيسة وأوهامها. وتعود الثورة الفرنسية في عام 1789 تتويجاً لمرحلة الحداثة بمعانٍها ولدلائلها التاريخية وقيمها الليبرالية والديمقراطية.

ويجمع عدد من مفكري الحداثة مثل أدورنو Adorno وهوركايمر Horkheimer وفوكو Foucault على أن المجتمعات الحديثة بدأت انطلاقتها في ت Homework عام 1800، حيث شهدت تلك المرحلة التاريخية تحولات كبرى اجتماعية وسياسية وفكرية واقتصادية، وشكلت هذه التحولات العمق التاريخي للتفكير الحديث الذي نعيشه في المرحلة المعاصرة. لقد احتضن القرن الثامن عشر عالماً بدأ البحث عن الدلالات والمعاني الكونية للعقل الغربي الذي فرض نفسه في كل مناحي الوجود وجوانب الحياة الإنسانية. وقد بدأ هذا العقل الغربي بداية بصورته الإنسانية يهدف إلى تحرير الإنسان والإنسانية لكنه مالبث أن وُظّف كأداة للعبودية والقهر تناول من جسد الإنسانية وروحها.

لقد أدخل التقدم المستمر للعلوم والتكنيات وتقسيم العمل إلى الحياة الاجتماعية بعد التغيير المستمر وانهيار المعايير والثقافة التقليدية. ومن ثم فإن التقسيم الاجتماعي للعمل أدى إلى اتصالات سياسية واسعة، وإلى إحداث نوع من الصراعات الاجتماعية التي شهدتها القرنان التاسع عشر والعشرين. وظهرت على التوالي أهمية النمو السكاني ومركزيات المدن والتطور الهائل لوسائل الاتصال والمعلوماتية، هذه العوامل مجتمعة سجلت انطباعاتها في مفهوم الحداثة وأبديتها على أنها ممارسة اجتماعية ونمط من الحياة يقوم على أساس التغيير والابتكار، وعلى أساس القلق واللااستقرارية والحركة الدائمة والأزمة.

وقد قُدر للإنجازات الحضارية، التي تجسدت بتطور العلوم والتقنيات والتطور العقلياني والنظم لأدوات الإنتاج، أن ترسم حدود الحداثة وتخومها، حيث تبدت هذه الحداثة في تكثيف العمل الإنساني، وتأكيد الهيمنة الإنسانية على الطبيعة، وتلك هي خاصة معظم المجتمعات الحداثية التي أدت إلى تغيير عميق وشامل في شروط الحياة والتفكير في آن واحد، وقد تمثل هذا التأثير في انتقال الحضارة من حضارة العمل والقدم إلى حضارة الاستهلاك والفراغ.

وتعد العولمة التي نشهد آثارها اليوم ونعيش في ظلها مرحلة حداثة تأخذ طابعاً كونياً، حيث تصل الحداثة إلى ذروتها في التقدم المادي والصناعي والاجتماعي، وستقتصر في هذا المقام على مجرد الإشارة إلى العولمة بوصفها حداثة، إذ سنتناول العولمة بوصفها حداثة في حيز آخر من هذا الكتاب.

وباختصار يمكن القول: إن عصر الحداثة «هو العصر الذي يختل فيه التوازن بين الماضي والمستقبل، إنه العصر الذي يحيى بدلالة المستقبل وينفتح على الجديد الآتي، إنه العصر الذي يستمد معياريته من ذاته محدثاً قطيعةً جذرية مع التراث والتقليد»⁽¹⁾. ومن ثم فإن الحداثة الغربية تغطي ثلاث مراحل أساسية في تاريخ المجتمعات الأوروبية هي: عصر النهضة، وعصر التنوير، وعصر العولمة الذي يشكل نوعاً من الحداثة التي فرضت نفسها على نحو عالمي.

2 - الحداثة بوصفها تجربة فكرية:

يركز كثير من المفكرين والمؤرخين على أهمية الثورات الفلسفية الكبرى في تحديد عصر الحداثة ومنطقه، لقد تدفقت الساحة الفكرية في القرن السابع

(1) محمد سبيلا، التحولات الفكرية الكبيرة للحداثة: مساراتها الإبستيمولوجية ودلالاتها الفلسفية، الفكر العربي المعاصر، العددان 110/111، ربيع وصيف 1999، (ص ص 30-37)، ص 32.

عشر بعدد كبير من المفكرين الذين أصلوا لفكرة الحداثة، وشيدوا نظرياتها النقدية الراسخة ضد النظام القديم والدعوة إلى مجتمع جديد يقوم على العقلانية والعلم والفردانية والقيم الديمقراطية. وشكل الفرد في فكر الحداثة مركز الكون ومحور الوجود بعد أن كان يتحرك في مدارات العبودية والهامشية تحت سطوة المعتقدات الاستلابية القديمة التي فرضتها الكنيسة ورجال الدين من أباطرة وقياصرة.

فحركة الإصلاح الديني كانت حدثاً تاريخياً مدوياً، لكن هذا الإصلاح كان في جوهرة ترجمة لفكرة مارتن لوثر الحداثي الذي شيد مملكة العقل الديني المنفتح على العلم والمعرفة والحضارة والحرية. لقد رفع لوثر من مبدأ الإيمان بالعقل والعقلانية منهجاً في العمل والتفكير والنظر. وكان يعتقد أن العقلانية تشكل منطق النهضة ومنطلقاً لها، وأنه لا تعارض بين الدين والعقل حيث يقول: «إن ما ينافق العقل ينافق الله مناقضاً أكبر دون شك، إذ كيف لا ينافق الله ما ينافق العقل؟» وينذهب لوثر إلى تمجيد العقل في كثير من كتاباته، حيث يقول أيضاً في العقل: «العقل رأس كل شيء»، وإنما، من بين الأشياء التي تنتسب إلى هذا العالم، أحسنها وأدنها إلى الله»، ثم كتب بعد ذلك «من المسلم به أن العقل أساس كل شيء»⁽¹⁾.

وكان للجهود التي بذلها فرنسيس بيكون (Francis-Bacon) (1561-1626) أكبر الأثر في ترسیخ العقلانية العلمية في القرن السابع عشر؛ إذ أعلن ثورة عصفت بالتقالييد العلمية للفكرية للمجتمع القديم. واستطاع أن يحدث إعصاراً فكرياً وفلسفياً في ثورته على أوهام المجتمعات القديمة، وقد تجاوز في ثورته هذه الفكر الديني ليصل إلى نقد صارم للعقل

(1) علي أسعد وطفة، سعد الشريع، التربية تاريخاً والفكر التربوي، مرجع سابق، ص 378.

الفلسفي الإغريقي، فهز العرش الذي يتربع عليه أرسطو درة العصر الفلسفية القديم. وتجلت أفكاره الثورية في كتابه المشهور «الأورغانون الجديد» اعتراضًا على كتاب أرسطو «الأورغانون القديم».

ومن أبرز الطر宦ات الفكرية لبيكون أنه رفض أوهام الفكر والعقل والدين، وطرح منهجاً ثورياً عظيماً لحركة فكرية جارفة ضد الظلم والأوهام والمعتقدات القديمة. وكان بيكون منهمكاً في التفكير بمسألة العلوم وبناء مشروع لإصلاحها، وشكل هذا المشروع هاجس بيكون العلمي. وقد أطلق على مشروعه هذا «التأسيس العظيم للعلوم» (The Great Instauration of Sciences)، ويمثل هذا المشروع تصورات بيكون لفهم العلم ومنهجه.

يتحدث بيكون عن مجموعة كبيرة من العوامل والمؤثرات التي تمنع العقل من الوصول إلى الحقيقة الموضوعية. ويطلق على هذه العوامل المعطلة لحركة العقل ونشاطه الموضوعي تسمية الأصنام حيناً، والأوهام حيناً آخر، وأخطاء العقل في أكثر الأحيان. وترمز أوهام العقل إلى الصور التي ترسّم في العقل عن الحقيقة دون الحقيقة نفسها، كما ترمز إلى الأفكار التي تؤخذ على أنها صحيحة، وهي ليست من الصحة في شيء. ويرى بيكون أن هذه الأوهام هي مصدر العطالة العقلية والجمود، فهذه الأوهام تمنع العقل من الانطلاق إلى غايتها كما أنها تعطل فيه القدرة على بناء الحقيقة الموضوعية.

وعلى هذا الأساس يرى بيكون أن بناء المعرفة الصحيحة لا يمكن أن يتم إلا بعد تصفية هذه الأوهام وتدميرها وتطهير العقل من أدراجه. وهكذا تبدأ الخطوة الأولى في إعادة الاعتبار إلى العقل وتحرير العقل من أوهامه وتحطيم الأصفاد التي تمنع انطلاقته. ومن أجل هذه الغاية فإن بيكون يقترح منهجه المعرفي الحسي التجريبي من أجل تخلص العقل من محنته

ومساعدته على تجاوز أوهامه وتحطيم أصنامه في عملية الكشف عن خفايا الكون وغواصات الحقيقة. ويصنف بيكون هذه الأوهام والآخاء والأصنام إلى أربعة أصناف أساسية وفقاً لطبيعتها ومصدرها وهي: أوهام القبيلة (الجنس)، وأوهام الكهف، وأوهام السوق، وأوهام المسرح.

ويعد الفيلسوف الفرنسي رينيه ديكارت René Descartes (1596-1650) أباً الحداثة، ولاسيما في مجال التفكير الفلسفى والعلمي؛ إذ قدر لعصريته التاريخية الفذة أن تمهد لاكتشاف المنهج العقلى الذى بدد ظلام العصور الوسطى، وحرر العقل من همجية الأفكار والمعتقدات القدسية التي حاضرته ودفعته إلى زنزانات العبودية والقهوة. وقد شكل منهج الشك المنهجى الديكارتى معمول الهمم الجبار الذى تناشرت تحت ضرباته الأوهام التاريخية التى صنعتها الكنيسة ورجال الإكليروس ورجال الإقطاع على مدى أجيال وأجيال، على مدى القرون العشرة التى بدأت فى القرن الخامس الميلادى. لقد أكد ديكارت روح البحث العلمي الحر والقناعة الفكرية الوعائية القائمة على العقل والعقلانية محل المعتقدات العمياء، وحرى بنا في هذا السياق أن نذكر بالقواعد النقدية التي أبدعها ديكارت في مجال المنهج المعرفي، وأهمها: **الإنقلاب شيئاً ونعتقد بصحته ما لم يتبين لنا بالبداية كذلك، وإنضم إلى أحکامنا حكمًا ما لم يره فكرنا ببینة واضحة متميزة، وما لم يكن في مأمن من كل شبهة وشك.** ومثل هذا المبدأ «لا يصلح به العلم ويقلب الفلسفة فحسب، بل يهدم مذهب السنة القديمة والطرق الآلية (...) ويوقظ أفكاراً، ويحرض الحكم والتفكير»⁽¹⁾. وهذا المنهج الذي ينطلق من الشك، ويدعو إليه هو الأصل في تبديد ظلام الأفكار والمعتقدات والأوهام الخاطئة التي رفعت إلى مرتبة القدسية في

(1) عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ: من العصور المسيحية حتى أوائل القرن العشرين، دار العلم للملايين، بيروت، 1978، ص 354.

العصور الوسطى المسيحية. وفي هذه المنهجية تمثلت واحدة من أهم لحظات الحداثة ومقوماتها في الحضارة الغربية. لقد أرجع هيغل ولادة الحداثة إلى الفيلسوف الفرنسي ديكارت بإنجازاته الكبرى في ميدان العقل، وبين أنه أقام الحداثة على أساس العقلانية والثقة بقدرة الإنسان على إنتاج الحقيقة، وتفسير الكون، ووضع نظم رائعة للحياة والوجود.

وعندما دعا فلاسفة التنوير في أوروبا في القرن الثامن عشر إلى تغليب حكم العقل والاهتداء به في الحكم على الأشياء، كانوا يدركون أن الإنسانية اهتدت بالعقل إلى اكتشافاتها وحضاراتها المتعاقبة. ومن هنا المنطلق ركزت دعوتهم التنويرية هذه على اعتماد العقلانية والمنهج العلمي النبدي التجريبي في النظر إلى الكون والوجود والحياة؛ وذلك للتحرر من أسر الأوهام والخرافات والتحيزات المسبقة التي تضرب أسس التفكير وتتشل قدرة العقل في الكشف عن ماهية الأشياء. وكانت دعوتهم هذه حرباً ضد كل أوهام الفكر والسحر والتخييف والشعوذة والتعصب التي فرضتها الأنظمة الكنسية الإقطاعية التي وضعـت تاريخ أوروبا الوسيط في دائرة الظلام^(١).

وفي عصر الأنوار في القرن الثامن عشر تضاعف ومض الحادثة وبريقها في أعمال رواد التنوير الذين دعوا إلى عقلنة العصر وتنويره وتنويره، وجاء كاتب يحمل إزمهياً لنقد العقل وهدم ضلالاته. وقد وصف ذلك العصر على لسان كاتب - وهو أحد أبرز رواده - بأنه منظومة الوضعيات التي يحاول فيها الإنسان أن يحطم الأغلال التي وضعها هو نفسه في معصمه، فالتنوير هو الوضعيه التي يسعى فيها الإنسان إلى

(1) جلال أمين، حول مفهوم التنوير: نظرية نقدية لتيار أساسي من تيارات الثقافة العربية المعاصرة، ضمن مركز دراسات الوحدة العربية، قضايا التنوير والنهضة في الفكر العربي المعاصر، العدد 18، بيروت، (ص ص 19-31)، ص 76.

تحطيم دائرة الوصاية التي تسبب فيها نفسه بنفسه، وهي العملية التي مكّن فيها لعقله التحرر من الوصاية التاريخية التي فرضت عليه من الخارج. وإذا كانت الحرية شرط التنوير والحداثة هو الحرية، فإن عصر التنوير يؤكد هذه الأمور التي تتصل بحرية العقل وحرية التفكير⁽¹⁾؛ لأن العقل إذا أراد الاستئنار فعليه أن يتحرر من سلطة المقدس ودرجات الكهنوت والكنيسة والوصاية وأصنام التماذج وأوهام العصر كي يستطيع الإنسان أن يحقق جوهره الإنساني، وأن ينطلق نحو الحضارة والمدنية والحداثة؛ فالتنوير عند كانط هو «خروج الإنسان من حالة الوصاية التي تتمثل في عجزه عن استخدام فكره دون توجيه من غيره»، لذا كان شعار الأنوار عبارة كانتية تقول: «أقدم على استخدام عقلك دون خوف أو وجع»⁽²⁾.

وقد عرف عصر الأنوار بصفوة من المفكرين العمالقة والعبقرىات الخالدة في مختلف الميادين وال مجالات العلمية والمعرفية من أمثال جون لوك Lekcol (1671 – 1704)، وإسحاق نيوتن Newton (1642 – 1727)، ومونتسكيو Condillac (1689 – 1755)، وكوندياك Montesquieu (1715 – 1780)، ومانويل كانط Kant (1724 – 1804)، ودافيد هيوم Hume (1711 – 1776)، وباركلி Berkeley (1685 – 1753)، وجان جاك روسو Rousseau (1713 – 1778)، وديدرو Didrot (1711 – 1784)، وفولتير Voltaire (1684 – 1778)، وكوندورسيه Condorcet (1743 – 1794)، وهو ليفيتوس Holbach (1723 – 1771)، وهو لباخ Helvetius (1770 – 1715)، وشكّل هؤلاء المفكرون كوكبة من

(1) E.Kant , Réponse a la question: Qu'est-ce que les lumières, op. cit.

(2) عياض بن عاشور، الضمير والتشريع، العقلية المدنية والحقوق الحديثة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، طبعة أولى 1998، ص 13.

النجوم الذين أضاقوا القارة الأوروبية، وبددوا عنها سحب الظلام⁽¹⁾. في ذلك العصر بدأ العقل يصول ويحول مديحاً بانتصاراته الهائلة في مختلف الميادين العلمية والمعرفية ولاسيما في مجال الفلسفة والتربية. وعمل مفكرو عصر التنوير على تطوير عصرهم فأخضعوه للعقلنة ووجهوا نقداً عميقاً وشاملاً لأسس التفكير الكلاسيكي في مجال الفلسفة والسياسة والتربية، واتجه نقدهم إلى المؤسسات التربوية القائمة مثل العائلة والمدرسة والدولة ولاسيما دورها في العملية التربوية⁽²⁾. ولم يقف هؤلاء المفكرون عند حدود النقد، بل عملوا على تقديم إجابات حرة حول أكثر القضايا أهمية وخطورة في عصرهم، فشيدوا ممالكهم الفكرية الحداثية، وبنوا نظرياتهم الفلسفية في اتجاه إسقاط النظام الفكري الكلاسيكي القائم وإعادة بناء الفكر والمعرفة على أساس علمية أصيلة تكون فيها للعقل مركز الصدارة وموقع الهيمنة.

وتمثل النزعة الوضعية في الفلسفة La Positivisme التي رسمخ معالمها العلمية الفيلسوف الفرنسي أوغست كونت August comte (1798- 1857) محطة أساسية في تاريخ الحداثة، لقد رسخت الوضعية أسس الحداثة العلمية ورسمت ملامحها الأساسية في فرنسا في النصف الثاني من القرن التاسع عشر. وكان للوضعية أكبر الأثر في إحداث القطيعة الكبرى مع التصورات الأبوبية والكتسنية التقليدية مؤكدة أهمية المعرفة العلمية والعقلانية في شتى مناحي الحياة الاجتماعية واتجاهاتها.

لقد جعلت الحداثة من التفكير العقلاني والعلمي منهجاً للحياة

(1) انظر: وليم كلي رايت، تاريخ الفلسفة الحديثة، ترجمة محمود سيد أحمد، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2001، (ص ص 147-318).

(2) Raulet, G., L'idée d'éducation dans les lumières Allemandes, Archives de Philosophie, N°42, 1979, p421- 437.

ومنطلاقاً للوجود وغاية للإنسان، واستطاعت في سياق هذا التمجيد المتواصل لنهج التفكير العقلاني أن ترفع العلم والعقلانية إلى دوائر المقدس ومراتب القداسة. واستطاعت تأسيساً على هذا المنهج تحرير العقل الإنساني من مظاهر الخرافية والأسطورة، فهتك عرش المقدس التقليدي، ومزقت حجبه، وأحرقت رموزه، وجعلت من العقل عينه صنماً للعبادة، ومن المعرفة العلمية مرتكزاً إنجيلياً للحياة الإنسانية.

ومنذ البداية، حاربت الحداثة نمط التفكير التقليدي بكل تجلياته، ورفضته بكل تنوعاته وإسقاطاته، وهي في ذلك كله قامت على رفض اليقينيات المسبقة، وهدمت بنى المعتقدات القديمة سعياً إلى تحرير الإنسان من أثقال التفكير الخافي وإكراه المعتقدات القدسية التي فرضها الكهنة وهندسها الأباطرة. واستطاعت الحداثة كفker ورؤى وتصورات أن تعيد للفرد اعتباره الإنساني، وأن تؤكد تفرده وخصوصيته، فأوجدت لديه الثقة التي لا تضاهي بقدرته على الحضور والمشاركة والإبداع بوصفه فاعلاً تاريخياً ومنطلاقاً لكل إبداع ونشاط إبداعي. واستطاعت عبر ذلك كله أن تضع المجتمعات الإنسانية في دائرة حركة حضارية لا تنتقطع ولا تتوقف في سعيها الدائم نحو الابتكار والتجديد والعمل من أجل تحقيق نهضات حضارية متعاقبة ومتواصلة في مختلف تقاطعات دوائر الزمان والمكان.

ومفهوم التقدم إبداع حداثي يرمز إلى التوظيف الأفضل والأمثل للتاريخ والإنسان. فحركة التاريخ الحداثي تعاند الاختزال الدائري للزمن الذي يجسد روح التقاليد القديمة وترفضه، لأن حركة التاريخ - كما يعتقد انصار الحداثة - تنطلق في حركة زمنية أمامية لا تلتقيت إلى الوراء؛ لأنه زمن تراكمي خطى متقدم ومتصاعد لا يعرف حركة الرجوع إلى الخلف إلا من

أجل قوة دفع جديدة إلى الأمام، فلا مجال للثبات والدورات المتغيرة التي تبدأ وتنقى وتنطلق من جديد نحو معاودة تقليدية متكررة لوجود يتصف بخصائص الجمود والتصلب والثبات. فالعالم يتغير، وهو في دائرة تغييره هذا يأخذ أشكالاً جديدة لا يمكن التنبؤ بها أبداً؛ فالجديد لا يمكنه أن يماضي القديم، أو أن يعود إليه، أو أن يختزل فيه، إنه حركة لا تنتقطع نحو الأمام.

ويعد مفهوم العقلانية من المفاهيم الحداثية الأساسية قوامه الرفض الشامل لأي معرفة مسبقة غير قابلة للاختبار والتحليل والتجريب، كما أنها ترفض أية معرفة لا تخضع للنقد والمراجعة. وهذا يعني أن العقلانية تعطي الأولوية للواقع والتجارب مقارنة بالمبادئ والنظريات والقوانين. إنها تسعى إلى البرهان والنقد والمراجعة، كما أنها تُعنى بإيصال المعرفة والحقيقة إلى كل إنسان بغض النظر عن عرقه ولونه وانت茂اته، ودون اعتراض على إمكاناته.

ويتميز الخطاب الحداثي بطابعه التحليلي، فهو نمط من التفكير الذي يتعارض مع الصيغ الفكرية الشمولية والكلية، وهي سمات الخطاب التقليدي القديم السابق للحداثة. فالحداثة تجانب هذه الشمولية في التجربة والممارسة. ومن ثم فإن تجاهل البعد الشمولي يؤدي إلى كثير من التحديات والمخاطر الجديدة التي تواجه الحداثة اليوم. فالحداثة طموحة بعيد المدى، وهو طموح يتتامي دون توقف؛ ولذلك فإن الحداثة تقف اليوم عاجزة عن تلبية المشاريع الطموحة التي وضعتها أمام عينيها؛ لأن طموحها هذا يتتجاوز ذاته، ويتجاوز في الآن الواحد إمكانات الحداثة وطاقاتها.

3 – مفهوم الحداثة:

استقطب مفهوم الحداثة La modernité اهتمام الأدباء والfilosophes وعلماء الاجتماع والمؤرخين والمربين، منذ عصر النهضة حتى اليوم، وأحتل

مكانه المميز في الأنماط الفكرية الكلاسيكية عند كل من أوغست كومت (1798-1857)، وكارل ماركس K.Marx (1818-1883)، وإميل دوركايم E. Durkheim (1844-1858)، وفريديريك نيتزشه F. Nietzsche (1864-1917)، وماكس فيبر M. Weber (1900-1939)، وفرويد S. Freud (1956-1939) واستطاع هذا المفهوم لاحقاً أن يأخذ مركز الأهمية في أعمال المحدثين، مثل: هابرماس J.Habermas، وجيدن A.Gidden، ولويثار J.F.Lyotard، وتورين A.Touraine.

ويأخذ مفهوم الحداثة La Modernité مكانه اليوم في حقل المفاهيم المعقدة. وإذا كان هذا المفهوم يعني من غموض كبير في بنية الفكر الغربي الذي أجبه، فإن هذا الغموض يشتند في دائرة ثقافتنا العربية، ويأخذ مداه ليطرح نفسه إشكالية فكرية مهمة تتطلب بذل مزيد من الجهود العلمية لتحديد مضامينه وتركيباته وحدوده. فالحداثة كما يعرفها رسول محمد رسول «مفهوم مراوغ، فهو أكثر من ذاته أبداً، ويقول أكثر مما يقال فيه وعنده، ولأنه يمضي في زمن خطي فإنه يدفع بالحاضر.. والآن.. إلى خلفه ليمارس حضوره وأنيته من جديد، هكذا إلى ما لانهاية، يحفل بالجديد ويمارس فعل الإدهاش دون هوادة»⁽¹⁾.

ويتميز مفهوم الحداثة بقدرته التحليلية الفائقة، وذلك على رغم الغموض المائل فيه، ويمتلك في ذاته قدرة نقدية كبيرة يمكنها تغطية وضعية الانطلاق الحضاري في حركة المجتمعات الإنسانية المعاصرة، كما يأخذ مكانه بين المفاهيم الكاشفة التي تمتلك في ذاتها قدرة كبيرة على التحليل والنقد والكشف والرصد

(1) رسول محمد رسول، الإسلام وحداثة الغرب الأولى، الكلمة، العدد 28، السنة 7، صيف 2000، (ص ص 84 - 93)، ص 85.

لقضايا الحياة الاجتماعية والثقافية في المجتمعات المعاصرة. ويُضاف إلى ذلك أيضاً أن هذا المفهوم يأخذ طابعاً كونياً يفرض نفسه في مختلف الثقافات والأنظمة الفكرية المحلية والإقليمية والعالمية. وعلى هذا الأساس يمكن هذا المفهوم من تقديم إمكانات واسعة للتعاطي الفكري والثقافي، ويقدم في الوقت نفسه إمكانية كبيرة للمناورة العقلية والذهنية بما ينطوي عليه من رصانة وقدرة تفسيرية صقلتها المغامرة الكبيرة لهذا المفهوم في ترحاله وممارساته النقدية منذ القرن الثامن عشر حتى اللحظة الراهنة.

وبعيداً عن التوظيفات الساذجة والشائعة لمفهوم الحداثة، التي تخزله إلى صيرورته الزمنية الراهنة، حيث يجري الحديث عن الزمن الحاضر، أو المرحلة الراهنة، أو العصر الحديث، أو المجتمع المعاصر، يمكن القول: بأن الحداثة هي غير بعدها الزمني، إنها مفهوم فلسفـي مركب قوامـه سعي لا ينقطع للكشف عن ماهية الوجود، وبـحث لا يتوقف أبداً عن إجابـات تغطي مسـالة القلق الـوجودـي وإـشكاليـات العـصرـ التي تـتـقـلـ على الـوجـودـ الإنسـانيـ⁽¹⁾.

يرى كل من كارل ماركس K.Marx، وإميل دوركهايم E.Durkheim، وماكس فيبر M.Weber، أن الحداثة تجسد صورة نـسـقـ اـجـتمـاعـيـ متـكـاملـ، وترسم ملامح نـسـقـ صـنـاعـيـ منـظـمـ وـآـمـنـ، وكلاهما يـقـومـ علىـ أـسـاسـ العـقـلـانـيـةـ فيـ مـخـتـلـفـ المـسـتـوـيـاتـ وـالـاتـجـاهـاتـ⁽²⁾.

وتتمثل الحداثة كما يحددها جيدن A.Giddens في نـسـقـ منـ الانـقـطـاعـاتـ

(1) Danilo Martuccelli , Sociologie de la modernité , E. Gallimard , Paris , 1999.

(2) Jean -Pierre Pourtois et Huguette Desmet , L'éducation postmoderne , P.U.F., Paris , 1997, P. 26.

التاريخية عن المراحل السابقة حيث تهيمن التقاليد والعقائد ذات الطابع الشمولي الكنسي. فالحداثة تميز بأنماط وجود وحياة وعقائد مختلفة كلّاً عن تلك التي كانت سائدة في المراحل التقليدية؛ حيث عرفت التغيرات التي شهدتها الحداثة بطابع التسارع والتنوع والشمول، ولاسيما في مجال التكنولوجيا والمعرفة العلمية، كما عُرِفت هذه المرحلة بتنامي الاتصالات الفعالة بين جوانب الحياة الإنسانية؛ حيث شملت الأقاليم والمناطق المتباينة في جغرافية الكون. وهذه هي المرحلة التي حدثت فيها تحولات جوهرية في عمق المؤسسات على مدى تنوعها. وسمحت هذه التحولات والتغيرات الجوهرية في شروط الوجود للناس بالسيطرة على مقدرات وجودهم وشروط حياتهم⁽¹⁾.

ويرتكز المفكرون عادة في تعريف الحداثة إلى فكرتين أساسيتين هما: فكرة الثورة ضد التقليد، وفكرة مركزية العقل⁽²⁾. وفي هذا المسار تعرف الحداثة « بأنها البحث المستمر للتعرف على أسرار الكون من خلال التعمق في اكتشاف الطبيعة، والسيطرة عليها، وتطوير المعرفة بها، ومن ثم الارتفاع الدائم بموضع الإنسان من الأرض. أما سياسياً واجتماعياً فالحداثة تعني الصياغة المتتجدة للمبادئ والأنظمة التي تنتقل بعلاقات المجتمع من مستوى الضرورة إلى الحرية، من الاستغلال إلى العدالة، ومن التبعية إلى الاستقلال ومن الاستهلاك إلى الإنتاج، ومن سطوة القبيلة أو العائلة أو الطائفة إلى الدولة الحديثة، ومن الدولة التسلطية إلى الدولة الديمقراطية»⁽³⁾. وهي حالة « الإبداع

(1) A.Giddens , *Les conséquences de la modernité* . Harmattan , Paris . 1994.

(2) Tom Rock More, *La modernité et la raison*, Habermas et Hegel, In *Archives de philosophie* 52, 1989, p177- 190.

(3) سمير أحمد جرار، التربية العربية ومتارق الثنائية المترهمة، الحداثة والتغريب، ضمن: الجمعية الكويتية لتقديم الطفولة العربية، العرب والتربية والعصر الجديد، الكتاب السنوي الثالث عشر، الكويت، 1997-1998، (ص ص 57-90)، ص 63.

الذى هو نقىض الاتباع، والعقل الذى هو نقىض النقل»⁽¹⁾.

ويصف أوزفالد شبلغر في كتابه (انحطاط الغرب) الحداثة بأنها حضارة الرجل الفاوستي (نسبة إلى فاوست)، والفاوستية هي محصلة خصائص الإنسان الغربي الحديث، أما فاوست فهو العملاق المبدع الذم الذي لا يشبع طموحه وظلمؤه إلى المعرفة، ولا يتوقف بحثه عن الحقيقة المطلقة، وفاؤست عند الشاعر الألماني (غوت) هو العقري المغامر دوماً وبلا هواة نحو المعرفة⁽²⁾.

فالحداثة مفهوم متعدد المعاني والصور، يمثل رؤية جديدة للعالم مرتبطة بمنهجية عقلية مرهونة بزمانها ومكانها⁽³⁾. فهي رفض الجمود والانغلاق والقبول بمبادئ الانفتاح والتفاعل مع الثقافات الإنسانية، وهي تعني إطلاق الحرية وفسح المجال لكل التعبيرات الاجتماعية لليقان بدورها.

يرى ناصيف نصار في مجال التمييز بين الحداثة والتقاليد «أن الحداثة هي المفهوم الدال على التجديد والنشاط الإبداعي، فحيث نجد إبداعاً نجد عملاً حادثياً، وبهذا المعنى فإن الحداثة ظاهرة تاريخية إنسانية عامة تجدها في مختلف الثقافات. و تتحدد الحداثة في هذا المعنى بعلاقتها التناقضية مع ما يسمى بالتقاليد أو التراث أو الماضي، فالحداثة هي حالة خروج من التقاليد وحالة تجديد»⁽⁴⁾.

(1) انظر: جابر عصفور، إسلام النفط والحداثة: الإسلام والحداثة، ندوة مواقف، دار الساقى، 1990، (ص ص 177-209).

(2) محمد محفوظ، الإسلام، الغرب وحوار المستقبل، مرجع سابق، ص 33.

(3) سمير أحمد جرار، التربية العربية ومازق الثنائية المترهمة، مرجع سابق، ص 63.

(4) غانم هنا، عبد الله الغذامي، مرسل العجمي، ناصيف نصار، ندوة حول «عناصر الحداثة في الفكر العربي المعاصر، مجلة العلوم الإنسانية، الكويت، عدد 61، السنة 16، شتاء 1998، (ص ص 218-247)، ص 221.

وباختصار، يمكن تعريف الحداثة بأنها الروح الحضارية الإبداعية التي تشكلت في رحم التحولات التاريخية التي شهدتها المجتمعات الغربية باتجاه العقلانية والفردانية والحربيات الديمقراطية وحقوق الإنسان. ويمكن تشبيهها بعربة حضارية يجرها حصان التغيير والإبداع، وتنطلق على عجلات الفردانية والعقلانية والنزعية العلمية والحرية، باتجاه تحقيق الطموحات الإنسانية الكبرى في مزيد من الرفاهية والسيطرة والتقدير.

3 – 1 – بين الحداثة والتحديث:

بعد الفصل بين مفهوم الحداثة والتحديث مدخلاً منهجاً لتعريف الحداثة بصورة علمية. غالباً ما يرسم الباحثون في ميدان العلوم الإنسانية حدوداً فاصلة بين مفهومي الحداثة والتحديث. وعلى الرغم من التداخل الكبير بين المفهومين. فغالباً ما يجري استخدام مفهوم التحديث للدلالة على الحداثة، وعلى خلاف ذلك كثيراً ما يستخدم مفهوم الحداثة للإشارة إلى ظاهرة التحديث.

وفي وصف طابع هذه الإشكالية يقول محمد محفوظ: «يبدو أن مصطلح الحداثة كأنه نص مفتوح على كل مسامين التقدم المعاصر، بحيث إنك لا تفرق بشكل صارم بين مضمون مصطلح الحداثة وبين مسامين مفاهيم التحديث والتقدم والعصرية أو الجديد. ويمتد التداخل ليشمل المعايير والقيم وأنماط السلوك واللباس وطراز السكن أي: كل مناحي الحياة في آخر المطاف»⁽¹⁾.

توجد في الحقيقة روابط جوهرية بين الحداثة والتحديث، فالتحديث في جوهره تجسيد للحداثة والحداثة في جوهرها تعبير فكري عن التحديث. وهذا يعني أنه يمكن توصيف العلاقة بين الحداثة والتحديث كالعلاقة بين الروح

(1) محمد محفوظ، الإسلام، الغرب وحوار المستقبل، مرجع سابق، ص 27.

والجسد. وتتضح هذه العلاقة في البلدان المقدمة التي لا يمكن الفصل فيها بين الحداثة والتحديث. ولكن الفصل بين الحداثة والتحديث أمر يتسم بالوضوح في كثير من البلدان النامية والمتخلفة التي تأخذ بمظاهر الحداثة؛ أي: بالتحديث دون أن تأخذ بأسباب الحداثة؛ أي: بالروح الحقيقة للنهضة والتقدم التي تتمثل بالانفتاح العقلي والمعرفي على الكون والحضارة والإنسان.

ويمكن التمييز بوضوح بين مفهومي الحداثة Modernity والتحديث Modernization بشكل واضح. فالحداثة هي موقف عقلي تجاه مسألة المعرفة، وازاء المناهج التي يستخدمها العقل في التوصل إلى معرفة ملموسة. أما التحديث Modernization فهو عملية تجسيد الحداثة عبر التقانة والإنتاج والمظاهر المادية للحضارة. وقد يجري التحديث في مجتمع دونما حداثة؛ أي: ليس بالضرورة أن يرافق التحديث أي تغيير عقلي أو ذهني للإنسان من الكون والعالم، حيث يمكن نقل واستيراد الحضارة المادية الصرف دون معطياتها الفكرية والعقلية. ومن أجل أن نفهم جوهر الحداثة يجب علينا أن ندركها كطاقة متجددّة متحركة منطلقة تتمثل الماضي والحاضر، وتعيد إنتاجهما بروح مستقبلية جديدة. فالتطورات التي تسجل في مستويات الإنتاج والاستهلاك في البنية التحتية تشكل صورة لعملية تحديث، وشتان ما بين الحداثة والتحديث، فالتحديث يعني مظاهر الحداثة المادية، في حين تعني الحداثة في الأصل اللحظة الوعية التي تتمثل في انتظام العقلانية والفردية والعلمانية والقيم الحرة في اندفاعه حضارية قادرة على إحداث تحولات عميقة في البنية الاجتماعية والبنائية للمجتمع. فالحداثة هي حالة فكرية قيمة عقلية روحية تعتمل في بوتقة الروح الاجتماعية وتتجلى في مظاهر الجسد الاجتماعي. أما التحديث فقد يكون حالة من حالات الاستيراد المنظم لشكليات الحداثة مثل: استيراد السيارات والطائرات وأنظمة التعليم

وبعد الاستهلاك الاجتماعي.

وهنا يجب علينا أن نحذر من اختزال الحداثة إلى أحدى عناصرها مثل الإبداع أو التغيير أو المعاصرة. فليس كل إبداع حداثة، وليس كل تحديد حداثة، كما أنه ليس كل معاصرة حداثة، فالحداثة روح أصلية تستند إلى مجموعة من السمات، أهمها:

- الإبداع والتغيير والتجديد والقطيعة مع التقاليد والماضي.
- العقلانية التي تؤكد على إماماة العقل وهدایته، وأن لا وصاية على العقل إلا العقل نفسه.
- الفردانية التي تتمثل في الحريات الفردية. وهي الحالة التي يمتلك فيها الفرد ذاته في مواجهة طغيان الجماعة.
- العلم والإيمان به مبدأً ومصيراً، والعمل على التوافق مع معطيات التجربة العلمية بلا حدود.
- الحريات الديمقراطية والسياسية وحقوق الإنسان في مختلف مستويات الوجود الإنساني.
- تأكيد الطموحات الإنسانية في تحقيق مزيد مت남 من التقدم والسيطرة والرفاهية والحرية.

3 – 2 – بين النهضة والحداثة:

يتناقض مفهوم الحداثة مع مفهوم النهضة ويتدخل، حتى إن بعض الباحثين يطابقون بين المفهومين، فيستخدمون أحدهما مكان الآخر، ويكتافياً بالنسبة لهم مفهوم النهضة مع مفهوم الحداثة ويتطابق، ويعتمد هذا التداخل على تكافؤ مركبات المفهومين، فكلاهما – الحداثة والنهاية – يرتكزان على العقل والعلمانية والفردية والمدنية وحقوق الإنسان.

ولكن بعض الباحثين استطاعوا التمييز بين حدود المفهومين، والفصل بين تشابكهما، وينتسب محمد عابد الجابري إلى صفة المفكرين الذين أتقنوا هندسة الفصل بين المفاهيم المتداخلة؛ إذ يرسم الحدود الفاصلة بين مفهومي الحداثة والنهضة، ويحدد مناطق التداخل والتشابك. يرى الجابري أن الحداثة بدأت في الغرب في القرن التاسع عشر، أي: بعد مرحلة التنوير التي رسخت في القرن الثامن عشر، ويبين في هذا السياق أن النهضة الغربية كانت عملية إحياء للتراث اليوناني والروماني في سبيل الإفلات من سلطة هيمنة الكنيسة ووصايتها على العقل. أما فكر التنوير فقوامه التحرر من جميع أشكال التسلط والاستبداد التي تمنع انطلاقرة الفكر الحر والتي تعيق حركة الإبداع والتجديد والابتكار. والأنوار تعني مطلق الإيمان بسلطان العقل وفقاً مبدأ لا سلطان على العقل إلا العقل نفسه. ووفقاً لهذه الرؤية فإن النهضة تعني إحياء التراث السابق على الكنيسة والمضاد لها، وبالمقارنة فإن الأنوار تعني الاستقلال عن كل تراث مضى وبناء تراث جديد على أساس من مرجعية العقل⁽¹⁾. وعلى أثر الأنوار تأتي الحداثة لتجعل من العقل منطقاً للتاريخ، وروحًا متنامية للحركة الاجتماعية. «فالتاريخ هنا يتحول إلى صيرورة يحكمها عقل خاص قوامه الانتقال من الأدنى إلى الأعلى، ومن المتعدد المشتت إلى الكل الواحد المنظم»⁽²⁾.

ومن أجل توضيح العلاقة بين مفهومي النهضة والحداثة بصورة أفضل، يمكن الاستئناس برأي الجابري الذي يقول في هذا الصدد: «بينما تدعى الحداثة الاكتفاء بذاتها متخذة من فكرها وأفاقها وطموحاتها مرجعية لها، معلنة بذلك

(1) محمد عابد الجابري، المشروع النهضوي العربي، محمد عابد الجابري، المشروع النهضوي العربي: مراجعة نقدية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1996، ص 59.

(2) محمد عابد الجابري، المشروع النهضوي العربي، المراجع السابق، ص 60.

استغناءها وتجاوزها لكل مرجعية سابقة، تبحث النهضة لنفسها عن مُتَّكأً في الماضي لتحقيق عملية النهوض. وبعبارة أخرى تقرأ الحداثة المستقبل في حاضرها، بينما تقرأ النهضة في الماضي وفي الحقبة التي تختارها منه⁽¹⁾. فالوحدة القومية من منظور الحداثة مطلب عقلاني لا يحتاج إلى سند من الماضي أو التاريخ؛ لأن الأمة هي ارتفاع بالجماعة الإنسانية من القبيلة إلى صيغتها الحضارية الأرقى. وهذا يعني أن الأمة حقيقة عقلانية موضوعية تفرض نفسها في غمرة التحولات التاريخية. وعلى خلاف هذه الرؤية فإن الأمة في الفكر النهضوي العربي حقيقة تاريخية تراثية يجب إحياؤها، وإيقاظ الوعي بها⁽²⁾.

فالنهضة تؤكد على أولوية التغيير والتحويل، أي: التغلب على الانحطاط، وتمثل الإبداعات الجديدة. ويفترض التغيير الثورة على الوعي القائم وعلى منظومة القيم التقليدية السائدة. وسواء تعلق الأمر بالصلحين الإسلاميين من أمثال محمد عبده أو رشيد رضا، أو بالمحدثين، فإن تغيير هذا الوعي من وعي تقليدي وخرافي إلى وعي عقلي وعلمي هو طريق التطور، وهو بمثابة إعداد التربية الصالحة لكل تغيير إيجابي مقبل.

كانت النهضة تعني استيعاب الحضارة ضمن التراث، أي: نهضة للذات التراثية نفسها، أما الحداثة فهي تفترض أن هذه الذات تخفي خطر الخصوصية المبعدة عن الحضارة والمبرأة للتقاليد. «فالحداثة ليست مشروعًا تاريخيًا اجتماعياً كالنهضة، وإنما هي سياسة وممارسة يومية، هي تغيير في كل الاتجاهات لبني الواقع والفكر. إنها اندراج دون أوهام في العالمية والحضارة

(1) محمد عابد الجابري، المشروع النهضوي العربي، المرجع السابق، ص 66.

(2) محمد عابد الجابري، المشروع النهضوي العربي، المرجع السابق، ص 66.

المادية، وأولوياتها هي إنتهاء هذه الخصوصية، وهذا التراث⁽¹⁾.

تأخذ الحداثة طابع الإبداع والتجديد، وعلى خلاف هذا يكون التقليد حالة من التكرار، وهي إنتاج وإعادة إنتاج ما هو قائم. فالحداثة تعني ظهور الفردية والوعي الفردي المستقل والاهتمامات الخاصة، وذلك بالقياس إلى المجتمع التقليدي الذي يتميز بالطابع السحري والديني. فالمجتمع التقليدي يبالغ عادة في احترام وتقدير الطرق والأنماط التقليدية التي توارثها الآباء والأجداد، والتي اعتادوا عليها لفترات طويلة، حيث تكون أفضل طريقة يسلكها الفرد أو الجماعة هي الطريقة التي رسمها واتبعها الآباء والأولون، وما هو شرعي ليس سوى كل ما انبع عن التراث وحفظ عن الماضي⁽²⁾.

وعندما تواجه الأنماط التقليدية طوفان الحداثة المتدفع فإن هذا لا يخلو من مظاهر التوتر والاضطراب، ويرجع هذا إلى استمرارية الأنماط التقليدية، حيث تكون متصلة عميقاً في نفوس الأفراد، خلال عملية التنشئة، ومن ثم لا يمكن تغييرها في يسر دون أن يتم تحويل وتغيير أنماط التنشئة السائدة في المجتمع. وهكذا فمع تدفق العناصر الحديثة يتوقع استمرار بعض الأنماط التقليدية⁽³⁾.

وعلى خلاف اللحظة التراثية تتميز اللحظة الحداثية بتفرد़ها، وتأخذ هذه اللحظة خطأً تصاعدياً ينطلق من الماضي إلى الحاضر، ومن ثم إلى المستقبل، خط الأصل والغاية، وهذه اللحظة قابلة للقياس، ولكنها غير قابلة للتراجع، إنها لحظة في البحث الدائم عن الجدة، وفي قلب الزمن اللامحدود الذي لا يعرف

(1) برهان غليون، *اغتيال العقل*، محدث الثقافة العربية بين السلفية والتبعية، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت 1987، ص 194.

(2) عبد الغفار رشاد، التقليدية والحداثة في التجربة اليابانية، مرجع سابق، ص 28.

(3) عبد الغفار رشاد، التقليدية والحداثة في التجربة اليابانية، المرجع السابق، ص 32.

معنى للخلود، فإن الأشياء في الحداثة ت يريد أن تأخذ طابع العاصرة، وهذا ما تتفرد به الحداثة، حيث تأخذ الحالية والفورية واليومية اللحظة الخالصة في الزمن الحداثي. فالحداثة هي صيغة انفصال وإبداع فردي وتتجدد يسم الظاهرة الاجتماعية، وهي محاولة دائمة لهدم القديم وتدميره (الصيغ الأدبية، وأنظمة التوازن، السلطة والشرعية والأشكال الأدبية القائمة).

4 - خصائص الحداثة وسماتها:

تتميز الحداثة بعدد من السمات والخصائص التي تضفي عليها هويتها الخاصة، ويمكن استقراء أهم هذه الخصائص عبر المدخل الفكرية التي تناولت الحداثة، وعرفتها بوصفها فكراً وممارسةً. وهناك عدد من الباحثين الذين حاولوا استخلاص سمات الحداثة وخصائصها، وذلك من أجل التعريف بها بصورة أكثر وضوحاً وجلاءً. ويمكن أن نستعرض بعضًا من هذه المحاولات التي ترسم حدود الحداثة وخصائصها بعدد من الأفكار الأساسية. وفي هذا السياق يورد محمد محفوظ عدداً من السمات والخصائص التي تتميز بها الحداثة وأبرزها:

- التجديد: فالحداثة مرحلة تبلغها المجتمعات الإنسانية من خلال عملية التراكم التاريخي والخروج من دائرة الوصاية التاريخية التي فرضت على العقل الإنساني في عصور الظلم.
- الحرية الإنسانية: وتأكيد دور الإنسان الحر في مختلف ميادين المجتمع وقضاياها انطلاقاً من حقوق الإنسان، وتعزيز القيم الديمقراطية.
- العقلانية حيث يتجلى العقل بسيادته وهيمنته في مختلف جوانب الوجود الاجتماعي والسياسي تجلياً لمبادئ التنوير وقيمه⁽¹⁾.

(1) محمد محفوظ، الإسلام، الغرب وحوار المستقبل، مرجع سابق، ص. 33.

- الأصلة: الحداثة لا يتم استيرادها من الخارج، بل هي حالة تنبثق من صميم المجتمع، وهذا يعني حالة تطور وتراكم تاريخي تتم في داخل المعطيات التاريخية للحياة الاجتماعية تمهد لعملية الحداثة وحضورها.
- فالحداثة بوصفها مرحلة تاريخية بحاجة إلى توفير الشروط الثقافية الضرورية لبلوغها، وهي لا تتم وفقاً مبدأ المصادفة، بل هي عملية فعل إنساني يقتضي منظومة من الشروط الذاتية والموضوعية.
- تؤكد الحداثة أهمية الوعي الإنساني وضرورة الحضور الثقافي لهذا الوعي في مختلف مجالات الحياة؛ حضوراً يؤكد تنامي العقلانية والتنوير، والقدرة على امتلاك اللحظة الذاتية في الوعي الاجتماعي^(١).

وتسجل الحداثة نفسها في مظاهر متعددة. ومن أهم الأسس والمنظلمات التي ترتكز إليها في المستوى الفلسفي يشير عياض بن عاشور إلى المركبات الآتية:

- يشكل العقل مبدأ الحداثة وخبرها؛ ولذلك فإن هيمنة العقل وسيادته تشكل المنطلق الحقيقي للحداثة وأساسها المركزي.
- يأخذ العلم والإيمان بدوره في الحياة الإنسانية دوراً مركزياً في مفهوم الحداثة، وهو دور يتكامل مع أهمية العقل ودوره التنويري. فالمعرفة العلمية هي المحور الأساسي في فهمنا للكون وحقائقه وعلمه وتجلياته بصرف النظر عن المعارف التراثية والتقاليدية التي سادت في العصور الماضية من تاريخ الإنسانية.
- تأخذ الحرية مكانها المميز في صميم مفهوم الحداثة. فالحداثة هي حالة من المغامرة في عالم الضرورة والاحتمالية، وهي من هذه الزاوية تتجلى في صورة إرادة إنسانية حرّة تتحدى وتنقصى وتغامر لتصنع مصير الإنسان على

(1) محمد محفوظ، الإسلام، الغرب وحوار المستقبل، مرجع سابق، ص 36.

مقاييس إرادته، وعلى أطيفات أحلامه الإنسانية. وتمثل هذه الحرية في إرادة إنسانية تسعى لهدم عالم الوصاية وتدميره ب مختلف تجلياته وحدوده ومرسماته.

- ويأخذ مفهوم الزمن وعلاقة الإنسان بالزمن أهمية مركزية بين أطيفات مفهوم الحداثة. فالإنسان في الحداثة يصنع زمنه، ويرسم ملامح مصيره بإرادته. فالزمن في الحداثة لا يأخذ صورة دورات متكررة صائرة إلى بداياتها، بل هو لحظات متقطعة متقدمة، وهو صولة الإنسان، وتجسيد لإرادته الخلاقة. والإنسان في هذا التصور يصنع تاريخه ويهندس لحظات وجوده تجداً وابتكاراً وإبداعاً. وفي أصل هذا التصور للزمن بوصفه حركة إنسانية واعية تجلت فكرة التقدم الإنساني، وفكرة المصير الذي تقرره إرادة البشر. إنها الحرية التي تتمثل في الخروج عن وصاية الزمن، إنها الإرادة التي تنتزع نفسها من قبضة الحتمية المتمثلة في دائرة الزمن.

- ويشكل الحق دائرة مركبة في أصل الحداثة، فالحق ينبع من إرادة البشر، وليس من عالم الطبيعة والقوى الخارقة لها. وهذا يعني أن الإنسان يشكل بإرادته وحرفيته وحجم حضوره في هذا الكون مصدر الحقيقة الأول وصانعها. والفعل الإنساني في نهاية الأمر صورة إرادة إنسانية تجعل من الإنسان بتصوره الاجتماعي مبدأ الحقيقة وغايتها⁽¹⁾.

وفي هذا السياق يرى قسطنطين زريق أن الحداثة تنطلق من المواقف

الآتية:

- إيمان بالعالم الطبيعي: بأنه العالم الحقيقي، فهو ليس عالماً زائلاً، وليس مجرد جسر نعبره إلى العالم الآخر، إنه عالم يمتلك الجدارة والأصلة، وهو

(1) انظر: عياض بن عاشور، الضمير والتشريع، مرجع سابق، ص 14 و 15.

قمين بأسباب اهتمامنا وعنايتنا.

- إيمان بالإنسان: بأنه أهم كائن في العالم الطبيعي، وأنه معيار الأشياء جميعاً وأغية الوجود. ولكونه غاية يجب على المجتمع أن يحيطه بكل أسباب الرعاية والحماية، وأن يوفر له شروط الإبداع والحياة الحرة الكريمة. وهذا يتأسس من منطلق أن الإنسان هو العامل الفاعل في التاريخ في ميادين التحضر والتطور، إنه سيد قدره وحاكم لصيرورته وجوده إبداعاً وعطاءً.
- إيمان بالعقل: وبأنه مصدر تفوق الإنسان وتفرده في مملكة الكائنات الحية، ومن ثم الإيمان بأن الإنسان يستطيع عبر هذا العقل أن يطور العلوم والمعارف باتجاه السيطرة على الوجود والمصير⁽¹⁾.

أما لوي ديمون فيرى أن الحداثة ترتكز على المعايير الآتية:

- الفردانية مقابل الجمعنة (حلول الفرد وذوبانه في الجماعة) ((Holisme)).
- أولوية العلاقة مع الأشياء مقابل أولوية العلاقة بين البشر.
- التمييز المطلق بين الذات والموضوع.
- فصل القيم عن الواقع والأفكار.
- تقسيم المعرفة إلى مستويات (فروع معرفية) مستقلة متناظرة ومتجلسة⁽²⁾.

ويحدد هайдغر خمسة مظاهر للحداثة، هي: العلم، والتكنولوجيا، والفن، والثقافة، ثم الانسلاخ عن المقدس⁽³⁾.

(1) محمد سبيلا وعبد السلام بنعبد العالي، الحداثة، دفاتر فلسفية، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، 1996، ص 12.

(2) محمد سبيلا وعبد السلام بنعبد العالي، الحداثة، المرجع السابق، 1996، ص 17.

(3) محمد سبيلا وعبد السلام بنعبد العالي، الحداثة، المرجع السابق، ص 62.

وفي هذا السياق، يحدد عياض بن عاشور عدداً من الأسس المركزية للحداثة، ويحددها بأهمية العقل ودوره في الحياة الإنسانية، ثم بأهمية الفردية الإنسانية، والإرادة البشرية، ومن ثم التأكيد على دور الطبيعة وأهميتها، وأخيراً الزمن بوصفه رصيداً يتجدد ويزيد بالتدريج⁽¹⁾.

A.Touraine وتعتمد الحداثة على ركيزتين أساسيتين كما يرى تورين هما: العقلانية والانفجار المعرفي⁽²⁾. فالعقلانية Rationalism كما يرى تورين تشكل مبدأ الحداثة وخبرها، ولا توجد حداثة من غير أساس عقلاني⁽³⁾، وتمثل الحداثة في عملية انتشار المنتجات العقلية والعلمية والتكنولوجية، وهي حالة رفض للتصورات القديمة التي تقوم على أساس ديني طوباوي، وتمثل في الوقت ذاته حالة قطعية مع الغائية الدينية التقليدية، إنها انتصار للعقل في مختلف مجالات الحياة والوجود، في مجال العلم والحياة الاجتماعية، وغاية الحداثة هي بناء مجتمع عقلاني⁽⁴⁾. وهذا يعني أن الحداثة هي حالة ولادة جديدة لعالم يحكمه العقل وتسوده العقلانية. وبعبارة أخرى الحداثة وضعية اجتماعية وحضارية تجعل من العقل والعقلانية المبدأ الأساسي الذي يعتمد عليه في مجال الحياة الشخصية والاجتماعية. وهذا يقتضي وجود حالة رفض لجميع العقائد والتصورات وأشكال التنظيم الاجتماعي التي لا تستند إلى أساس عقلية أو علمية. وهذا هو التصور الذي اعتمده فلسفة التتوير في القرن الثامن عشر، والتي نادت بوجود الإنسان على أساس التوافق

(1) عياض بن عاشور، العقلية المدنية العربية تجاه الحداثة لوموند دبلوماتيك، الطبعة العربية، 1989.

(2) A.Touraine, critique de la modernité, Fayard, Paris, 1993.

(3) A.Touraine , critique de la modernité, ibid.

(4) Jean -Pierre Pourtois et Huguette Desmet, L'éducation postmoderne, op.cit., P.27.

مع العقل والعقلانية، وذلك سعياً إلى تحرير الإنسان من العبودية والظلم ومن المخاوف الأسطورية والجهل والعبودية والسلط. وقد اتجهت هذه الحركة إلى إزالة العقبات التي تقف في وجه المعرفة العلمية.

وفيما يتعلق بالانفجار المعرفي *L'éclatement de connaissance*، يقول تورين في كتابه *نقد الحداثة*: « تستبدل الحداثة فكرة الله بفكرة العلم، وتقصر الاعتقادات الدينية على الحياة الخاصة بكل فرد، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإنه لا يكفي أن تكون هناك تطبيقات علمية وتقنولوجية للعلم كي نتكلم عن مجتمع حديث؛ حيث ينبغي أيضاً حماية النشاط العقلي من الدعايات السياسية ومن الاعتقادات الدينية^(١). وفي هذا المسار يمكن القول: بأن الحداثة شهدت وما زالت تشهد أيضاً نمواً متسارعاً في جميع ميادين المعرفة العلمية والتقنولوجية على مختلف المستويات الاجتماعية والإنسانية. وقد تنامت هذه المعرفة بصورة لا مثيل لها في تاريخ الإنسانية على مدى العصور والأزمنة. لقد تميزت مرحلة الحداثة بظهور عدد كبير من التيارات والنظريات والفلسفات والاختراعات العلمية والتقنولوجية في مجال الفن والنحت والتصوير والموسيقا والأدب والهندسة والكيمياء، وفي مجال الذرة والبيولوجية والشيفرة، وفي مجالات أخرى يصعب عدها وحصرها. وهذه الاكتشافات المتزايدة والمتناهية شكلت، وما زالت تشكل، ثورة معرفية حقيقة وجبارية في مجال العلم والمعرفة الإنسانية. وهذه الثورة أو التحولات العلمية تشكل الأساس المحوري والعلامة الفارقة في وضعية الحداثة، وذلك إلى جانب العقلانية التي تشغل فضاء الوجود الإنساني في عصر الحداثة.

وباختصار يمكن القول: بأن الإنسان يعدّ جوهر الحداثة ومنطلقها،

(١) آلان تورين، *نقد الحداثة*، ترجمة أنور مغيث، مرجع سابق، ص 29.

ومن ثم فإن عملية التحديث السليمة لا تبدأ بالظاهر والمؤشرات الكمية، وإنما «تبدأ بالمضمون والجوهر، وهو الإنسان، فبدون تغير الإنسان في ثقافته وقيمه ونظرته إلى الذات والأخر تبقى عملية التحديث ظاهيرية، مزيفة، لاتعكس الواقع بأمانة، وهذا ما تشير إليه الآية القرآنية في قوله تعالى «إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم» فمربي الفرس في عملية التحديث هو الإنسان، والنظام القيمي الذي يتحكم فيه على المستوى الشخصي والاجتماعي»^(١).

5 – هرائم الحداثة:

يتمثل طموح الحداثة الأول في السيطرة الكاملة على الطبيعة والعالم، وهذا الطموح يبدو كالسراب، فكلما لاح لها في الأفق أنها اقتربت من تحقيق هذا الهدف بدا لها الأمر وكأنه سراب يتبدد متتسارعاً بوتائر تفوق سرعة الحداثة عينها. إن السيطرة على الطبيعة هدف يبتعد كلما اشتد الطلب عليه، ولذلك بقيت مهمة السيطرة على الطبيعة هدفاً لا يمكن أن يقع في دائرة التحقق والسيطرة.

وهنا يمكن الإشارة إلى الكوارث التي واجهتها الحداثة والتي تتمثل في انفجار المركبة الأمريكية الفضائية كولومبيا، وإلى الكارثة النووية في تشينوبيل، والتي أثرت على أكثر من قارة بإشعاعاتها النووية، كما يشار إلى فايروس السيدا الذي ما زال يهدد ملايين البشر، ويقضي على الملايين، وكذلك فايروس الأبولا، وهجمة الكوارث الطبيعية، وثقب الأوزون، وتآكل البيئة، والحروب العرقية، والهزات الأرضية... إلخ.

ويتجلى أحد أهم التحديات التي تواجهها الحداثة هذه في مستوى العلوم

(١) محمد محفوظ، الإسلام، الغرب وحوار المستقبل، مرجع سابق، 1998، ص 27.

الفيزيائية والفالكية، فكلما استطاعت هذه العلوم أن تحقق انتصاراً في مجال معين بدا لها أن وراء هذا الانتصار أو ذاك أشياء تعصى على التحليل والتبني والتقسيير.

استطاعت الإنسانية اليوم أن تحقق أعظم انتصاراتها في مجال الطب، ومع هذا فإن هذا النجاح ترافقه وضعيات مأساوية خانقة، لقد ترافقت هذه النجاحات مع مظاهر الانفجار السكاني الذي يشكل اليوم واحداً من أكثر التحديات الإنسانية المعاصرة، لأن هذا الانفجار يؤدي، فيما يؤدي، إلى التلوث الشامل وإلى تناقض الناتج القومي للدول، وإلى تراجع مستوى التعليم، وهو في كل الأحوال يشكل عامل فقر وفاقة وبؤس، ولا سيما بالنسبة للبلدان المكتظة بسكانها ومعظمها من البلدان النامية.

والأخطر من ذلك كله أن انتصارات العلم والمعرفة العلمية غالباً ما توظف في أهداف غير إنسانية، وأحياناً إجرامية، مثل حرب المخدرات وحروب الإبادة الجرثومية والحروب النووية (هيروشيما وناغازaki) وحروب الإبادة الجماعية والعرقية كما حدث في كوسوفو، وكما يحدث في فلسطين والشيشان وأفغانستان وراوندا والجزائر وغيرها. وحروب الإبادة هذه تجري بأدوات الحداثة ومختبراتها.

وهذا يعني فيما يعنيه أن الحداثة تعاني في ثنايا انتصاراتها وعطاءاتها وضعيات حضارية مؤرقة للإنسانية ذات طابع مأساوي. وبعبارة أخرى فإن الحداثة، وهي في أجمل لحظات انتصاراتها، تشهد أكثر وضعيات الهزيمة بؤساً ومرارة.

ففي مجال الطب تختفي كثير من الأمراض تحت تأثير الاكتشافات العلمية في هذا الميدان، ولكن المراة الكبرى هي أن الإنسانية لا تكاد تجهز

على فيروس أو مرض حتى يعلن أكثر من فيروس آخر عن حضوره وأكثر من مرض جديد وأدهى عن وجوده. وهذا يعني أن موجة الأمراض الخطرة التي تولد وتظهر هي نتاج لشروط حياة جديدة فرضتها تطورات الحداثة، واقتضاها نمط التقدم الحداثي الذي تشهده المجتمعات الإنسانية المعاصرة.

فالفعل الحداثي يؤدي إلى تعقد أساليب الحياة والوجود. لقد أدى هذا الفعل الحداثي إلى بناء عالم تقني معقد ومتتطور إلى درجة لا يمكن معها اكتشاف العمليات الداخلية المدمرة التي تكمن في عمق هذه الحداثة. ومن هنا يمكن القول: إن دورة الحداثة تنظم الطبيعة بشكل مستمر و دائم، ولكنها وهي في دورة فعلها هذا تفقد قدرتها على التنبؤ بمخاطر ونتائج هذا التنظيم التي قد تكون قاتلة ومدمرة.

ومثال ذلك أن الحداثة قدمت لنا نظاماً اقتصادياً وعانياً لكنها لم تستطع أن تقدم نموذجاً حضارياً لإدارته؛ حيث لا يوجد هناك سيد وحيد الطرف في هذا المستوى الاقتصادي. وفي الاقتصاد، وعلى الرغم من التحليل العلمي الدقيق الذي يشهده هذا الميدان، وعلى الرغم من تزايد الخبرات والتجارب والعلوم الاقتصادية، فإن الحقيقة الاقتصادية تتجاوز كل التنبؤات، والشيء الوحيد الذي يمكن للأقتصاديين فعله في مجرى الحياة الاقتصادية هو تفسير ما يجري لاحقاً، أو تقديم تنبؤات غالباً ما تكون خاطئة، حيث لا يوجد اليوم أي نموذج للتنبؤ الاقتصادي الذي يقدم تصورات متوقعة يمكنها أن تحدث فعلاً. وهذا يعني أن الحداثة تفقد زمام السيطرة والمبادرة في حقل نتائجها وانتصاراتها.

وفي ظل هذه الفوضى والإخفاقات المتتابعة في مسيرة الحداثة يجب عليها أن ترك وراءها ما لا تستطيع فعله، أو ما لا يمكن أن تقدم له إجابة وكل ما

يتجاوز حدودها وإمكاناتها. ومن هذه القضايا التي تتركها الحداثة دون أن تخوض فيها التساؤلات الإنسانية القيمة حول الوجود والحياة والموت والعدم؛ لأنها قضايا لا تقع في حقل اهتمامها، ولا تستطيع أن تخوض فيها، باعتبارها لا تمتلك الأدوات الضرورية التي تجعلها قادرة على معالجة هذه القضايا وإغناط القول فيها. ونظراً لعدم قدرتها على الخوض في مجاهل هذه القضايا، أو لأنه لا يوجد لديها ما تقدمه في هذا الميدان فإنها تميل إلى إلغاء قضايا المقدس والمعالي والروح والموت وتتجاهلها.

ومع أن الحداثة كانت قد ولدت في أنساق فلسفية وعقلانية فإنها فقدت في مسار نمائها وتطورها هذه الأبعاد الفلسفية والروحية. لقد تحجرت هذه الحداثة تحت مطائق التطور التقني، وفقدت في داخلها النبض الوجداني والفلسفي الذي كان في نسخ نمائها وولادتها؛ لذا فإنها بدأت تعلق القضايا الوجدانية والوجودية والروحية إلى أجل غير مسمى.

والسمة الأساسية للحداثة اليوم أنها تستمد شرعية وجودها وحركتها من ذاتها؛ لذا فهي ترفض كل ما هو أولي وسابق، وترفض فيما ترفض جميع أشكال الخطاب القداسي والرؤى العقائدية. وهي عندما تعالج هذه القضايا الميتافيزيائية فإنها تعالجها بترفع واستعلاء، وتنظر إليها نظرة لا تخلو من معانٍ الإزدراء بوصفها قضايا مبتدلة ووضيعة. وإذا كانت الحداثة لا تلغي الخطاب التقليدي كليّة فإنها تفرغه من مضمونه، وتسقط ما فيه، لكنها تأخذ بعين الاعتبار والأهمية من بين مكونات هذا الخطاب مفهوم العقل أو ما كان يسميه القدماء اللوغوس، وهي من ثم تنتصر لهذا اللوغوس على «الميتوس» الذي يمثل الخطاب الأسطوري والقداسي.

وعلى الرغم من أن الحداثة تنظر إلى نفسها بوصفها مصدرًا ذاتها، وأن

شرعية وجودها كامنة فيها، فإن خطابها دائم التغيير والتبدل والصيغة. فالحداثة تتطور دون توقف، لا بل إن التغيير والصيغة يشكلان القانون الوحيد الثابت للحداثة.

هذا ويعد المجال الاجتماعي من أهم المجالات التي تسجل فيها الحداثة أكثر انتصاراتها تدميراً وفتراً ولا سيما فيما يتعلق بالجانب الأخلاقي والقيمي. فالحداثة تنظر إلى الإنسان كما تنظر إلى أي شيء آخر: إنها تحرره من جانب، ولكنها تضعه في أكثر أقفاص العبودية والقهر من جانب آخر. إنها تحرر الإنسان، وتحرمه في الوقت نفسه من إمكانية ممارسة هذه الحرية.

وهكذا فعلت الحداثة، رمت الأب التقليدي وقتله، وفجرت كل معايير المقدس وبنائه، وهدمت حضور القاتل والممنوع، وقلصت السلطة التقليدية إلى حدودها الدنيا (قتلت الأب)، ومنحت الإنسان الحرية التي يصبو إليها، وحرمته في الوقت نفسه من المرجعية الأخلاقية التي كان يستند إليها. لقد دمرت سلطة الأب وهدمت معاييره لكنها لم تقدم البديل الأخلاقي لوجوده وأهميته، وهنا يكمن الخطر الذي يداهم الحياة الاجتماعية والإنسانية.

ومن هذا المنطلق يمكن القول: إن الحداثة طاقة هائلة وبنية معقدة بأدواتها ومناهجها، وهي تحاول دائماً أن تدرس الإنسان، وأن تحلله وتفكك مكوناته وجوده، وهي غالباً ما تستغرق في التحليل والتفكيك والتجزئة إلى حد أنها تفقد القدرة على النظر إلى الإنسان في إطار وحدته وتكامله وشموله. لقد استغرقت في التحليل إلى حد جعلها تفقد القدرة على التركيب، وعلى بناء النظرة الشمولية إلى الإنسان بوصفه وحدة أخلاقية وإنسانية تتحرك في مجال حيوي يتصل هو أيضاً بالوحدة والتكامل. وهي في ذلك كله فقدت أكثر ما فقدت القدرة على النظر إلى الإنسان في دائرة وحدته الكونية مع الطبيعة

والحياة والوجود، لقد فقدت القدرة على إدراك دينامية العلاقة بين الإنسان والمجتمع وجدلية الترابط الوجودي بين الإنسان والكون. وبعبارة أخرى تتجاهل الحداثة الأبعاد الأخلاقية للإنسان، وهي لا تزوده بقواعد السلوك وقوانين الحياة الاجتماعية. إنها تؤسس للفردانية، ولكنها لا تمنع هذه الفردانية من السقوط في أحوال الأنانية والسلط والكربلاء الأجوف والعزلة القاتلة. إنها في دائرة نموها وتطورها تترك الإنسان معلقاً في الهواء، إنها تبحث عن المعرفة من أجل المعرفة، ولكنها لا تبحث عن الإنسان من أجل الإنسان؛ لأنها تجعل من هذا الإنسان عينه موضوعاً لا يتوقف للمعرفة كما هي حال الأشياء الأخرى، وهي وفقاً لذلك تشينه وتستله وتضعه في المستوى الأخلاقي على رفوف النسيان. وهذا كله يعني أن الحداثة تعيش حالة عطالة أخلاقية جارفة ومخيفة. فالإنسان في ظل هذه الحداثة الطاغية يفقد معنى وجوده الإنساني، ويفقد في هذا الاتجاه سمه الأخلاقي بوصفه ذاتاً إنسانية خلاقة ومبعدة.

ولا تقل همجية الحداثة في المجال السياسي عنها في المجال الاجتماعي. لقد تجلت الحداثة في السياسة بروح الأفكار والقيم الديمقراطية؛ إذ نادت بحقوق الإنسان، ورفعت شعار الديمقراطية، ودعت إلى تكافؤ الفرص السياسية. ومع ذلك كله فإن الحداثة لم تستطع أن توفر الإمكانيات الضرورية لتحقيق هذه المبادئ، إنها تشرع، ولكنها لا تبحث عن أدوات التنفيذ ولا تصمم الأدوات المناسبة لها، لقد أرست حقوق الإنسان، ولكنها لم تعمل على إيجاد قرارات تنفيذية تضع هذه الحقوق في دائرة الحضور والتنفيذ.

وباختصار حققت الحداثة انتصارات كبيرة في مجال السيطرة على الطبيعة، وفي مجال التقدم العلمي. وأرادت أن تمنع الإنسان حقه في امتلاك

ذاته، واكتساب حريته لكنها لم تستطع في مجال الواقع أن تجعل من حرية الإنسان حقيقة واقعية، ولم يستطع الإنسان في غمرة الحركة الحداثية أن يحقق هذه الحرية المنشودة؛ لأن الحداثة نفسها لم تتحقق الشروط التاريخية والموضوعي لتحقيق إنسانية الإنسان بالصورة التي يجب أن تكون عليها.

5 – النقد الحداثي للحداثة:

يشكل النقد المحرك الأساسي للحداثة ومنطلقاً من منطلقاتها الأساسية وسمة من سماتها المركزية، ويعرف الفكر الحداثي بأنه فكر نقدي في جوهره ومظاهره وممارساته وفعالياته. فالنقد عنوان الحداثة ودينه ومنهجها، والنقد الحداثي يتصف بأصالته وعمقه وشموله؛ ولذلك لم يتورع مفكرو الحداثة عن نقد كل مظاهر الحياة والوجود في مختلف المستويات، ولم يقف النقد الحداثي عند حد من الحدود؛ لأن الحداثة نفسها لا يمكن أن تكون من غير النقد بمختلف فعالياته وتجلياته. وقد شكلت الحداثة نفسها وفker الحداثة بذاته موضوعاً دائماً للنقد بصيروراته وفعالياته وتجلياته المختلفة. ولم يتوان مفكرو الحداثة قط عن نقد الحداثة نفسها، ونقد أنفسهم وأعمالهم وممارساتهم الفكرية.

وكان على مفكري الحداثة أن يقوموا بمسح نقدي ل مختلف الظروف التي تحيط بهم ول مختلف النظريات والأفكار التي كانت قائمة في عصرهم. وفي دائرة هذا التيار النقدي للحداثة وجه مفكروها نقداً صارماً إلى الوضعية الإنسانية المستلبة في ظل الحداثة نفسها، وشكلت هذه الوضعية الاستلابية منصة متقدمة لهاجمتها من قبل المفكرين والباحثين، والدعوة إلى إسقاط سلطتها، وكسر الركائز التي تستند إليها.

لقد كرس مفكرو الحداثة حياتهم الفكرية للنقد الحر الشامل، فكانوا كوكبة من كبار المفكرين النقاد عبر العصور، وعندما نستعرض أسماء مثل ديكارت ونيتشه وروسو وكانت وهيغل وماركس وفرويد وديدريو وفولتير ولوك وهيدجر وسارتر، والقائمة لا تنتهي، سنجد أنفسنا أمام أعظم المفكرين النقاد في تاريخ الحضارة الإنسانية. لقد عمل هؤلاء المفكرون على تفكيك العالم فكريًا، وأخضعوا كل الظواهر والمظاهر والكتينونات القائمة حولهم ومن قبلهم إلى عمليات النقد المنظم والمنهجي طلباً للتجدد والابتكار والتجاوز.

ومن هذا المنطلق يمكن القول: بأن الحداثة كانت موضوعاً نقدياً للحداثة ذاتها، أي: لمفكري الحداثة وروادها ومفكريها ودعاتها ومنظريها.

فالحداثة لم تستطع بنزعتها العقلانية ومحاوراتها العلمية أن تحقق الغايات التي كانت في أصل وجودها، وتكمم مأساتها كما يقول تورين: «أنها تطورت ضد ذاتها»⁽¹⁾. وهذا يعني أنها وجدت في الأصل والجوهر من أجل تحرير الإنسان، لكنها وفي سياق تطورها وضعيتها في أقفاص عبودية جديدة هي عبودية العقل والعقلانية والذنفعية، فقد الإنسان معاناته الإنسانية ودلالاته الأخلاقية.

لقد أعلن روسو زعيم النزعة الطبيعية، في القرن الثامن عشر، عن مثالب الحداثة ومخاطر العقلانية الصارمة التي اجتاحت الإنسانية واستلبت المشاعر السامية للإنسان. وتتجلى روئيته النقدية هذه في مختلف أعماله بدءاً من العقد الاجتماعي Le contra social، وانتهاء بكتابه إميل Emile. وروسو في مختلف أعماله العلمية يهاجم الحداثة الجائرة، ويتقد بشدة التقدم العلمي الذي أدى إلى اغتراب الإنسان واستلابه، وهو في هذا السياق لطالما كان ينادي

(1) A.Touraine , critique de la modernité, Fayard , Paris , 1993, P.241.

بإصلاح المجتمع وال التربية والقيم والمؤسسات السياسية والدين من أجل إحياء الإنسان، وبعث الجوانب الإنسانية المتأصلة فيه.

وإذا كان روسو قد وقع ضحية عصره مظلوماً مستقبلاً مغترياً هائماً على وجه لا يملك شروى نقير، ولا يجد ما يسد به رمقه تائهاً ضائعاً مشرداً حتى مرحلة الجنون، فإنه وجد في النهاية من ينصفه، وخير منصف له كان فيلسوف التنوير كانتط الذي قال عنه وفيه: إن «روسو هو نيوتن العالم الأخلاقي»⁽¹⁾. ففي رسالته المشهورتين: مقالة في العلوم والفنون Le Discours sur les sciences et les arts يؤكد روسو على أن الحضارة البشرية Discours sur l'origine de l'inégalité المادية العقلانية تؤدي إلى تراجع الأخلاق، وتراجع القيم الإنسانية، وتدفع الإنسان إلى دوائر الاستلاب والاغتراب. وكان يعتقد أن الحداثة المادية فساد في الأرض؛ لأنها تضع العقل في خدمة السياسة والمصالح والتزاعات الفردية على حساب الذات الإنسانية بما تنطوي عليه من قيم ومعان ودلائل. فانتصار العقل يؤدي إلى إزاحة الروح الإنسانية والقيمة الذاتية للإنسان بما تنطوي عليه من كرامة وخصوصية. ومن هذه المنصة يدعو روسو إلى استحضار الجانب الروحي والأخلاقي في الإنسان، وتحقيق التوازن بين العقل والروح والذات والمعاني كي يكون الإنسان سيداً لنفسه ولصيরه. لقد بين روسو في كثير من محطاته الفكرية أنه في ظل الحداثة والمدنية يتحول العقل إلى طاغية والعقلانية إلى قهر ينتهك القيمة الذاتية والأخلاقية للإنسان فيستتبه ويوضعه في دائرة الاغتراب⁽²⁾.

(1) L'encyclopédie française Universalise, Livre Numéro 20, Paris, 1995, P.318.

(2) Jean -Pierre Pourtois et Huguette Desmet, L'éducation postmoderne, op.cit., P. 29.

وعلى خطى روسو شكلت الحداثة دريئه للنقد من قبل مفكرين أخذوا مثل ماركس ونيتشه وفرويد الذين استكشفوا مختلف مواطن السلب والضعف في بنية الحداثة، وفي الأسس التي قامت عليها. وفي ظل هذه الانتقادات المتنامية طرحت العلاقة الإشكالية، أي: علاقة التضاد والتناقض بين الجانب الذاتي في الإنسان وبين العقلانية الأداتية، واستشرف التضاد والتناقض بين طغيان العقل واندفاعات الوجدان الإنساني الذي شكل أحد أهم التحديات التي واجهتها مرحلة الحداثة.

فالحداثة دأبت على تأكيد العقلانية على حساب الجوانب الذاتية في الإنسان، فأسقطت الروح والدلائل والمعاني والقيم الأخلاقية، ودفعت الإنسان إلى مجاهل جديدة للظلم. وهنا يجب على الحداثة – كما يرى نقادها – أن تتحقق التوازن الخلاق بين العقل والروح، وألا ترجع كفة أحدهما على الآخر؛ لأنه إذا كان تجاهل الجانب الذاتي الروحي في الإنسان يضع الحداثة في وضعية أزمة، فإن تغريب الجانب العقلي لحساب الجانب الذاتي يضاعف من حدة هذه الأزمة ويفاقمها، فالإنسان الذي يتجرد من عطاءات العقلانية يضع نفسه في زنزانات الهوية والنزوات الاعتباطية الذاتية المفرطة، وقد يذوب في معاصر التعصب، ويختلاش في زنزانات التحيز والانكماش.

وذلك هي المعادلة الصعبة، والحل لا يكون في خيار بين اثنين: العقل أو الذات، بل يكون في تحقيق التوافق والتوازن والانسجام الخلاق بين روح الإنسان وعقله؛ أي: بين وجوداته وذاته وبين عقله وعقلانيته. وإنه لمن مظاهر الخطر الكبير تنامي هذا الانفصال بين الجانبين: بين العالم العقلي وبين العالم الذاتي في مستوى الإنسان الفرد كما في مستوى المجتمع، بين الحياة الخاصة وبين الحياة العامة للفرد. وغالباً ما تجد هذه المعادلة الصعبة مخرجها عبر

عملية ديمقراطية تتميز بالقدرة الحقيقية على تحقيق علقة التوازن بين الفرد والمجتمع بين المصلحة الخاصة للفرد وبين المصلحة العامة، كما يؤكد في هذا السياق المفكر الأمريكي جون ديوي.

هذا الصراع بين الذاتي والموضوعي، والتناقض بين العقلاني والعرفاني، أفقد الحداثة بهجتها وكسرو مضها التاريخي، فأصبحت غير قادرة على تحقيق وعدها الأكبر بتحرير الإنسان. ويعبر آلان تورين عن هذه الوضعية المازقية للحداثة بقوله: «بقدر ما تنتصر الحداثة تفقد قدرتها على التحرير، إن دعوة التنوير مؤثرة عندما يكون العالم غارقاً في الظلام والجهل والعبودية»⁽¹⁾. ولكن هذا النداء يفقد قدرته وطاقته عندما ينبلج نور الشمس العظيم. ومن أجل تفسير هذا التناقض الكبير يشرح لنا تورين هذه الإشكالية، إشكالية التحرير والعبودية بين عصر التقاليد وعصر الحداثة، فيقول: «كنا نعيش في الصمت، فصرنا نعيش في الضجيج، كنا معزولين عن العالم فصرنا ضائعين وسط الزحام، كنا نتسلى قليلاً من الرسائل، والآن تنهمر علينا كوابيل من نار، لقد انتزعتنا الحداثة من الحدود الضيقة للثقافة التقليدية المحلية التي كنا نحيها وألقت بنا في جحيم الحرية الفردية، لقد ناضلنا ضد نظم الحكم القديمة الفاسدة وميراثها، أما في القرن العشرين فضد الأنظمة الجديدة والمجتمع الجديد والإنسان الجديد»⁽²⁾.

فالعقل يأخذ صورة أداتية في معركة الحداثة، ويترجم قوته في صورة تقدم تكنولوجي، ويتحول إلى مجرد جهاز للسيطرة على الإنسان ومقدراته الروحية الإنسانية. وفي هذا السياق يرى ثيودور ادورنو، أن

(1) آلان تورین، نقد الحداثة، مترجم سابق، ص 129.

⁽²⁾ آلان تورین، نقد الحداثة، مرجع سابق، ص 129.

الفصل الثاني ما بعد الحادثة

الفصل الثاني

ما بعد الحداثة

«إني أعرف مصيري. سوف يرتبط اسمي يوماً ما بذكرى شيء مروع، ذكرى شيء مهول، سوف يرتبط بتلك الزلزلة التي لم تشهد لها الأرض مثيلاً من قبل، بذلك الصدام الهائل لكل أشكال الوعي، بذلك الحكم المبرم ضد كل ما اعتقده البشر حتى هذه اللحظة، وكل ما هتفوا له وقدسوا. أنا لست إنساناً أنا ديناميت».

(الفيلسوف التأثير نيتше - هذا هو الإنسان)

مقدمة:

شكلت الانتقادات المنظمة والمكثفة التي وجهت إلى الحداثة المهاجم العلمي لولادة مفهوم «ما بعد الحداثة» الذي يأخذ صورة أنساخ من التصورات النقدية حول مفهوم «الحداثة» ذاتها. وهذا يعني أن «ما بعد الحداثة» ليس مجرد تعبير عن تتابع زمني لمرحلة الحداثة بقدر ما يشكل نسقاً من التصورات النقدية التي تشكلت ضد الحداثة بما تنطوي عليه من مضامين فكرية وممارسات مجتمعية في مختلف ميادين الحياة الإنسانية.

لقد أوجدت نخبة من مفكري ما بعد الحداثة المناخ الفكري لولادة مرحلة «ما بعد الحداثة»، ومهدت لتشكيل النظريات الفكرية ما بعد الحداثية، ومن أبرز المفكرين الذين أسسوا نقدياً لمرحلة «ما بعد الحداثة» يشار إلى كل من نيتše ودريدا وليوتار وفووكو وبورديو ودولوز وفوكوياما وهانتنغتون وهابرماس وإيهاب حسن وتورين وكافكا.

ويجب علينا في هذا السياق التمييز بين النقد الحداثي والنقد «ما بعد

الحادي» للحداثة ذاتها. فالنقد الأول اتسم بتناوله لأوضاع الحداثة في داخل الحداثة ذاتها، وهذا يعني أن النقد الحادثي الذي أشرنا له في الفصل السابق كان نقداً ضرورياً في حدود الحداثة ومن أجلها، ولم يتضمن دعوة إلى نفيها وإسقاطها، وعلى خلاف ذلك فإن النقد الذي وجه إلى الحداثة من قبل مفكري «ما بعد الحداثة» كان نقداً جذرياً كلياً شمولياً دان الحداثة، ودعا إلى رفضها وإسقاطها، وبشر بمرحلة ما بعد حداثية جديدة تقوم على أنقاض الحداثة القديمة، وهو ما اصطلح على تسميته بمرحلة «ما بعد الحداثة».

كان الفيلسوف الألماني نيتشه أول من دعا إلى قطيعة فكرية مع عقلانية الحداثة، وأول من رفضها، وهاجم عبئيتها وجذونها، متادياً بولادة إنسان خارق يمتلك القوة على صنع المصير، ومبشراً ببزوغ فجر جديد للبشرية يفيض بأنوار العلم والمعرفة والتمرد والثورة⁽¹⁾. لقد هاجم نيتشه عصر التنوير بمنظلماته العقلانية والتنويرية داعياً إلى تمجيد إرادة القوة والهيمنة والسيطرة الفاوتية، وسجل نفسه بين أكثر المفكرين تطرفاً في عدائه للحداثة الغربية.

ومع أن نيتشه كان متقدماً في تقاده للحداثة على عصره فإن انتقاداته للحداثة كانت جذرية وكلية وانقلابية، فنيتشه الذي توفي في نهاية القرن التاسع عشر لا ينتمي إلى مرحلة «ما بعد الحداثة» ولكنه يؤسس لها فكرياً، ويشكل بنقاده العدمي المستطير للحداثة الأب الحقيقي لفكرة «ما بعد الحداثة»، فـ نيتشه - الذي لقب بـ فيلسوف المطرقة - استطاع أن يتجاوز عصره، وأن يتألق نجماً فكرياً يسطع على مدارات القرن العشرين ببرمه.

(1) أويغن فنك، فلسفة نيتشه، ترجمة الياس بدبوبي، وزارة الثقافة السورية، دمشق، 1974، ص 183.

ومازال يلهم مفكري النقد والتقصّف والعدمية حتى يومنا المعاصر.

وليس من نقد يوجه إلى الحداثة ما لم يشير إلى الفيلسوف الفرنسي المعروف جان فرانسوا ليوتار Lyotard الذي يعد من كبار المفكرين الذين وضعوا الحداثة في قفص الاتهام، معلنًا نهايتها وميلاد عصر «ما بعد الحداثة» في كتابه المعروف الوضع ما بعد الحداثي *La condition postmoderne* عام 1979. وهو في هذا السياق يعلن عن سقوط النظريات والأيديولوجيات الكبرى، وعجز هذه النظريات عن قراءة الواقع أو تفسيره؛ لأن هذه الأنساق الفكرية تعاني من الجمود والانغلاق، وهي ليست قادرة أبدًا على تفسير العالم، وهو يعني بذلك الأنساق الفكرية الكبرى كالماركسيّة والوضعيّة والوجوديّة والبرغماتيّة وغيرها من الأساطير الكبرى في تاريخ الحداثة⁽¹⁾.

يتناول ليوتار في نقده للحداثة إشكالية الحتمية معلنًا سقوطها تأسيساً على تطور العلوم الطبيعية والتاريخ⁽²⁾. فالحتمية تعلن إفلاتها أمام المستجدات العلمية الجديدة في القرن العشرين. لقد بنت الأحداث المتتابعة، على مدى القرن العشرين، أن التاريخ لا يأخذ خطأً حتمياً تحركه تتابعات المراحل، واحتمالات التابع التاريخي الذي أنبأت عنه الماركسيّة وغيرها. فالتأريخ الإنساني قد يأخذ خط التقدم، ولكنه قد يتراجع وقد ينهض من جديد أو يراوح في مكانه، فلا مكان لأقدار الحتمية وأفكار الغايات التي يسعى إليها التطور في منظور الأنساق الفكرية الكبرى⁽³⁾.

(1) Jean -Pierre Pourtois et Huguette Desmet, *L'éducation postmoderne*, op.cit.

(2) Jean-Francois Lyotard , *La condition postmoderne* , Minuit , Paris , 1979.

(3) عصام عبد الله، الجذور النيتلوجية لـ«ما بعد» الحداثة، الفلسفه والعصر، العدد الأول، أكتوبر، 1999، ص 229 - 248.

وإزاء التناقضات التي نسبت إلى مرحلة الحداثة وُعرفت بها، وفي مواجهة الإشكاليات والتحديات التي انبثقت عن التحولات التاريخية، في النصف الثاني من القرن العشرين، توجب على الإنسانية أن تبحث عن حالة توازن جديدة لتحقيق التوافق الاجتماعي الثقافي، وتحقيق المصالحة بين العقل والروح، بين المظاهر المادية للحضارة والمظاهر الروحية، بين العقلانية والذاتية. وفي إطار البحث الإنساني عن مخارج حضارية جديدة للأزمات المتفاقمة ظهرت أفكار وآراء ونظريات مرشحة لتقديم تصورات ذكية عن المخارج الحضارية الجديدة لتجاوز الاختناقات التاريخية القائمة، واندفع بعض الباحثين إلى الاعتقاد بضرورة تجاوز الحداثة فكراً وممارسةً إلى مرحلة جديدة أطلقوا عليها «ما بعد الحداثة».

ومرحلة «ما بعد الحداثة» لا ترفض عطاءات المرحلة الحداثية، بل تأخذها وتعيد إنتاجها بصورة جديدة لتجاوز مختلف التناقضات، وتحقيق التكامل والانسجام بين مختلف جوانب الوجود الفكري والإنساني. وهذا يعني أن مرحلة «ما بعد الحداثة» محاولة لإعادة ترتيب الإشكاليات المطروحة، ومن ثم العمل على تنظيم تناقضاتها وإدماجها في حركة التطور الإنساني.

لقد شكلت التحولات الحضارية الجديدة مناخاً فكرياً لولادة أنظمة فكرية تتسم بطابع الذكاء والتعقide والتكامل في الآن الواحد. وهذه الولادة الذكية جاءت تعبيراً عن وعي إنساني جديد يتميز بطابعه النقدي المتمرد. وفي هذا السياق يمكن أن نقف عند محوريين إشكاليين أساسيين لمرحلة «ما بعد الحداثة»، وهما إشكالية العلاقة بين العقلانية والذاتية من جهة، وإشكالية التكاملية من جهة أخرى.

1 - تخوم ما بعد الحداثة:

ويجري الاعتقاد بين بعض الباحثين أن مرحلة «ما بعد الحداثة» بدأت تاريخياً في عام 1968 أي: في المرحلة التي عرفت بثورة الطلاب التي اندلعت في مختلف عواصم العالم، وأدت إلى إعادة النظر في مرحلة الحداثة والطعن في إنجازاتها الحضارية، ويقدم فريق آخر من الباحثين تصوراً آخر يرون فيه أن مرحلة «ما بعد الحداثة» بدأت مع سقوط جدار برلين عام 1989 تعبيراً عن سقوط المنظومة الاشتراكية ونهاية الحرب الباردة بين القوتين العظميين.

ويحدد بعض الباحثين مرحلة «ما بعد الحداثة» بمعايير التطور الصناعي والتكنولوجي المذهل الذي شهدته أوروبا الغربية، حيث «أطلق على المجتمعات ما بعد الصناعية مجتمعات «ما بعد الحداثة» بسبب الانتقال من الصناعات الثقيلة إلى الصناعات الإلكترونية وتكنولوجيا المعلوماتية والخدمات، ويقرن البعض «ما بعد الحداثة» بالرأسمالية المتأخرة التي تم فيها تحويل الحياة الاجتماعية والثقافية إلى نشاط تجاري⁽¹⁾. وذلك هو المعيار الذي يتبعاه ليوتار في تحديده لمرحلة «ما بعد الحداثة، حيث يورد في مقدمة كتابه المعروف وضعية «ما بعد الحداثة» (The postmodern condition) بأن مرحلة «ما بعد الحداثة» ترمز إلى وضع المعرفة في المجتمعات باللغة التقدم، ويعتقد أن هذا المصطلح يشير إلى حال الثقافة الإنسانية في أعقاب التغيرات التي بدللت قواعد اللعبة بالنسبة للعلم والأدب والفنون منذ نهاية القرن التاسع عشر⁽²⁾.

(1) انظر: نادية صادق العلي، مدخل لما بعد الحداثة، ترجمة أحمد ناهد، أبواب، العدد 13، صيف 1997، ص 132-147.

(2) حامد أبو حامد، الخطاب والقارئ: نظريات التلقى وتحليل الخطاب وما بعد الحداثة، كتاب الرياض - العدد 30 - يونيو 1996 - ص 191-225.

وهناك من يرى أن «ما بعد الحداثة» مرحلة تبدأ فعلياً مع نشوء النظام العالمي الجديد، الذي يهيمن عليه قطب واحد هو الولايات المتحدة الأمريكية، بعد انهيار النظام الثنائي القطبي إثر سقوط الاتحاد السوفيتي، ويؤكد أصحاب هذه الرؤية أن «ببروسترويكا» غورباتشوف تدرج ضمن منظومة أفكار ما بعد الحداثة⁽¹⁾.

2 - مفهوم ما بعد الحداثة :

يعد مفهوم «ما بعد الحداثة» مفهوماً معقداً غامضاً غريباً للأطوار؛ إذ يتداخل جوهرياً مع نسق عجيب من المفاهيم المجانسة له التي تدل عليه، وتشابك معه، وتقوم مقامه في كثير من الأحيان مثل: «الوضع ما بعد الحداثي» عند ليوتارد، و«الاحتمال ما بعد الحداثي» عند بارسونز، و«فكرة ما بعد الحداثة» عند هال فوستر و«الدورة الحداثية» عند إيهاب حسن، و«التفكيكية» عند دريدا. ويتشارك مفهوم «ما بعد الحداثة» زمنياً مع نسق آخر من التسميات المابعدية أو الماورائية التي شاع استخدامها منذ النصف الثاني للقرن العشرين مثل: مفهوم «ما بعد التاريخ» لدى رودريك سيدنبروج «وما بعد الحضارة» لدى كينيث بولالدنج، و«ما بعد الثقافة» لدى ليونيل تريلينج. و«ما بعد الصناعي» لدى دانييل بيل عام، «وما بعد الاقتصادي» لدى هيرمان كاهن ، و«ما بعد المادية» لدى رونالد انجلهارت و«ما بعد البنوية»، و«ما بعد الكولونيالية».

وهناك نسق آخر أيضاً من مفاهيم الفناء والموت والنهايات الرائجة مثل: مفهوم نهاية التاريخ عند فوكوياما، ونهاية المدرسة عند إيفان إليتش، وموت الإله عند نيشه، وموت الإنسان عند فوكو، وموت الأسرة، ونهاية المجتمع

(1) فريدة النقاش، قضايا ما بعد الحداثة في الأدب وال النقد، مجلة أدب ونقد، ديسمبر، 1994، (ص ص 29-9).

الصناعي، ونهاية الرأسمالية، ونهاية الحضارة، ونهاية المدرسة، وغير ذلك من التسميات التي تدل على النهایات وسقوط المؤسسات. وفي هذا السياق يقول عبد الله الغذامي: «نحن في مرحلة (الما بعد): ما بعد الحداثة، ما بعد البنوية، ما بعد الكولونيالية، ما بعد العصر الصناعي، وهي مرحلة تكشف عن حالة الانكسار المعرفي، ومن ثم هي وضعية انتقال وبحث عن إجابات جديدة لأسئلة قديمة لن تعد الحداثة كافية للإجابة عنها»⁽¹⁾.

ويشكل كتاب يورجين هابرمانس Jurgen Habermas «الحداثة مشروع لم يكتمل»⁽²⁾ واحداً من أبرز الأعمال التي تناولت مفهوم «ما بعد الحداثة» Post-modernité بالدراسة والتحليل. يرى هابرمانس في كتابه هذا أن المفكرين يستخدمون مفهوم «ما بعد الحداثة» بوصفه تعبيراً عن رغبة بعض المفكرين في الابتعاد عن ماض متشعب بتناقضات الحداثة واختناقاتها، ويرى في هذا السياق أن مفهوم «ما بعد الحداثة» مفهوم غامض لعصر يفيض بـالتناقضات والمفارقات؛ حيث تعذر على الإنسانية أن تجد الحلول المناسبة للإشكاليات الكبرى التي يشهدها ذلك العصر. ووفقاً لهذه الصيغة يرى هابرمانس أن مفهوم «ما بعد الحداثة» صيغة جديدة لمفهوم قديم هو مفهوم الحداثة ذاتها، ولا يعدو أن يكون إلا محاولة لإثراء مرحلة الحداثة ذاتها، وإنما مشروعها حتى النهاية⁽³⁾.

ويتبين عبد الله الغذامي هذا التصور بقوله: «إن ما بعد الحداثة ردة فعل على إخفاقات المشروع الحداثي المتمثل بالعلم الحديث. وهذا ما يجعل

(1) عبد الله الغذامي، آفاق ما بعد الحداثة، مجلة علامات، ج 20، مجلد 5، يونيو 1996، (ص من 13-20).

(2) Jurgen Habermas , "La modernité , un projet inachevé , Critique ,N 413, Octobre , 1981, (pp.950- 967).

(3) Tom Rock More, La modernité et la raison, op. cit.

أسئللة ما بعد الحداثة تنصب على كل مسلمات الحداثة، وهي تسعى لإعادة الاعتبار لما هو موضوعي، وما هو قدسي، ولما هو خصوصي، وما هو عقلاني في الحداثة نفسها⁽¹⁾.

وفي هذا السياق يقول روزينو Pauline Mari Rosenau في كتابه «ما بعد الحداثة»: «جاءت «ما بعد الحداثة» لتأخذ بعين الاعتبار الانطباعات البشرية الأساسية كالعواطف والانفعالات والحدس والانعكاسات النفسية والتأمل، والتجربة الذاتية، والعادات الخاصة، وما وراء ذلك كالعنف الذاتي والولع الروحي، وكل ما هو ميتافيزيائي أو سحري مع تقدير للوجودان الديني والتتجربة الروحانية، كل ذلك يأخذ اهتماماً يتجدد في مرحلة ما بعد الحداثة»⁽²⁾.

لقد أخذت مرحلة «ما بعد الحداثة» صورة رفض معلن للكلية والجدلي والمطلق والشمولي، فعملت على تكريس النسبي واليومي والجزئي مقابل الحتمي والتاريخي، ورفضت صيغة الزمن الخطى وهدمت الحواجز بين ما هو اجتماعي وثقافى، وردمت الحدود الفاصلة بين فروع المعرفة وأختصاصاتها، ثم أكدت الحق في الاختلاف رفضاً لفهوم التماهى والتماهي والتجانس والاستنساخ في الرأى والاتجاهات بدل رفضها للسياسات الحتمية وحيدة الاتجاه، وإيماناً بتتنوع الخطاب وتعدده ونسبته.

وتتمثل أهم السمات الأساسية التي يتميز بها فكر «ما بعد الحداثة» في عدة اتجاهات أهمها:

- إسقاط الأنماط الفكرية الجامدة والأيديولوجيات الكبرى المغلقة وتقويض أسسها.

(1) عبد الله الغذامي، آفاق ما بعد الحداثة، مرجع سابق.

(2) نقلًا عن: عبد الله الغذامي، آفاق ما بعد الحداثة، مرجع سابق.

- العمل على إزالة التناقض الحداثي بين الذات والموضوع، بين الجانب العقلاني والجانب الروحي في الإنسان، وذلك من منطلق الافتراض بعدم وجود مثل هذه الثنائية الميتافيزيائية.

- رفض الحتمية الطبيعية والتاريخية التي كانت سائدة في مرحلة الحداثة، ولا سيما مفهوم التطور التعلقي أو الخطي أو الزمني الذي يسجل حضوره في الأنماط الاجتماعية والحياة الاجتماعية⁽¹⁾.

ويعرف المفكر الأمريكي إيهاب حسن بصعوبة تعريف «ما بعد الحداثة» لكنه لا يتورع عن تقديم مجموعة من التصورات الأساسية حول نظرية «ما بعد الحداثة» أهمها:

- نظرية ترفض الشمولية في التفكير، ولا سيما النظريات الكبرى مثل نظرية كارل ماركس، ونظرية هيغل، ووضعية كونت، ونظرية التحليل النفسي، وبالمقابل ترکز هذه النظرية على العناصر الذاتية والرؤى التعددية المجهوية للكون والوجود.

- ترفض اليقين المعرفي المطلق والمنطق التقليدي الذي يقوم على تطابق الدال والمدلول، أي: تطابق الأشياء والكلمات.

- تلح على إسقاط نظام الاستبداد الفكري في المجتمع والجامعة، في الأدب والفن، والإطاحة بمشروعية القيم المفروضة من فوق في الأنظمة والمؤسسات الاجتماعية كافة⁽²⁾.

ويحدد إيهاب حسن السمات الأساسية لمفهوم «ما بعد الحداثة» على

(1) عصام عبد الله، الجنون النيتشوية لـ «ما بعد الحداثة»، مرجع سابق، ص 237.

(2) بومدين بوزيد، الفكر العربي المعاصر وإشكالية الحداثة، ضمن مركز دراسات الوحدة العربية، قضايا التنوير والنهضة في الفكر العربي المعاصر، العدد 18، بيروت، (ص ص 31-19)، ص 21.

النحو التالي:

- يوحي مفهوم «ما بعد الحداثة» بفكرة الحداثة ويتضمنها.
- لا يوجد إجماع بين النقاد على تعريف واضح لمفهوم ما بعد الحداثة.
- مفهوم «ما بعد الحداثة» عرضة كغيره للتغير والصيغة التي نلاحظها في المفاهيم الوليدة حديثاً⁽¹⁾.

ويعلن منظرو «ما بعد الحداثة» رفضهم للمفاهيم الحداثية التقليدية، مثل: العقل والذات والعقلانية والمنطق والحقيقة؛ لأن الحقائق المطلقة وهم كبير لا طائل منه، لأن الحقيقة ترتهن بعدد من المعايير الخاصة بالعقل والمنطق وهذه بدورها مرفوضة أيضاً⁽²⁾.

3 – العقلانية والذاتية :La rationalisation et la subjectivation

استطاعت النزعة العقلانية في الحداثة أن تقتسم روح الإنسانية، وأن تقوض حضورها الذاتية، وأن تحطم أعظم المشاعر والأحساس والقيم الأخلاقية. لقد تشيداً الإنسان تحت تأثير اندفاعات الحضارة المادية للحداثة، وتحول إلى موضوع أداتي لنزع عنها العقلانية. لقد تحول الإنسان إلى موضوع بعد أن كان ذاتاً عرفانية، وترتب عليه أن يخضع كلياً لمقتضيات النزعة العقلانية بسماتها المادية، وأن يقترب عن عناصر الخصوصية التي تميز بها روحه الفردية.

وقد تجلت هذه الوضعية وتجسدت في الأنساق التربوية القائمة، حيث عملت المدرسة على تأكيد هذا الانشطار بين الموضوع والذات، بين الإنسان

(1) عصام عبد الله، *الجذور النيتشوية لـ«ما بعد الحداثة»*، مرجع سابق، ص 232.

(2) عصام عبد الله، *الجذور النيتشوية لـ«ما بعد» الحداثة*، مرجع سابق، ص 238.

باعتباراته الذاتية وبين العقل باعتباراته الموضوعية. فالمدرسة كانت تعلم التفكير العقلاني، وتشدد على أهميته وتعارض مختلف مظاهر الذاتانية التي تتصل بالمشاعر والميلول والعواطف والحدوس والخيال والقيم الذاتية والجمالية.

وفي ظل هذه الإكراهات المتنامية التي فرضها منطق العقل والعقلانية ظهرت اتجاهات فكرية واجتماعية تنادي بإعادة الاعتبار للذات الإنسانية بكل ما تشتمل عليه هذه الذات الإنسانية من خصائص ومضامين أخلاقية. واتضح هذا الاتجاه في المراحل الأخيرة من الحداثة وبداية مرحلة ما بعد الحداثة.

إن ظهور النزعة الذاتانية في مرحلة «ما بعد الحداثة» لا يعني أبداً رفض العقلانية الحداثية حيث بقيت هذه العقلانية بوصفها السلاح النقدي الأكثر قدرة على مواجهة التسلط والشمولية. وهذا يعني تغييراً في الدور الذي كانت تمارسه هذه العقلانية الصارمة في مرحلة الحداثة وتوظيفها توظيفاً إنسانياً في مرحلة ما بعد الحداثة.

إن **الخصوصية التاريخية لـ«ما بعد الحداثة»** تكمن في تعزيز هذا التقاطع التكاملـي بين ذاتانية الفرد وعقلانـيتـه، بين الجوانـب الذاتـية والجوانـب الموضوعـية للحياة الإنسـانية. ولا يمكن الـيـوم إجرـاء المقارـنة القـديـمة بين هـذـين الجـانـبـين إـلا في سـيـاق الصـورـة التـكـاملـية والـجـلـية بـيـنـهـما حيث يـمـكـن لـلـإـنـسـان أن يـكـون مـوـضـوعـاً لـلـمـعـرـفـة الـعـلـمـيـة دون أن يـنـقـصـ ذلك من خـصـوصـيـةـ الذـاتـيـةـ والإـنسـانـيـةـ.

لقد بدأـتـ الخـصـوصـيـةـ الذـاتـيـةـ لـلـإـنـسـانـ تـتـجـلـيـ فيـ مـخـتـلـفـ مـسـارـاتـ الـحـيـاةـ التي اـتـسـعـتـ بـطـابـعـ ماـ بـعـدـ الـحدـاثـةـ، وـبـداـ الـاـهـتـامـ بـالـجـوـانـبـ الذـاتـيـةـ وـالـشـخـصـيـةـ للأـقـرـادـ يـأـخـذـ مـدـاهـ فيـ دـائـرـةـ حـيـاتـهـ الـاجـتمـاعـيـةـ. فـلـلـإـنـسـانـ يـمـتـلـكـ ذـاتـاـ وـهـوـيـةـ فـرـديـةـ، وـهـوـ فيـ الـوقـتـ نـفـسـهـ يـتـصـفـ بـكـيـونـتـهـ الـاجـتمـاعـيـةـ، وـهـوـ يـتـجـاـوزـ هـذـهـ الثـانـيـةـ ليـشـكـلـ لـحـظـةـ وـاحـدةـ لـاـ تـمـاـيزـ فـيـهاـ حـيـثـ يـتـحـقـقـ الـاـنـدـمـاجـ الـكـلـيـ

بين مكونيه الاجتماعي والذاتي في نبضة إنسانية واحدة وروح واحدة لا انفصام فيها، أي: بين مكوناتها الشخصية والاجتماعية.

مجتمع «ما بعد الحادثة» يتعارض من حيث المبدأ مع أي صورة للوجود الإنساني يتعالى فيها أحد الجانبين على الآخر أو يؤدي إلى إزاحته. وعلى هذا الأساس يمكن القول: بأن قوى الحضارة لا ترتهن اليوم بعملية النمو المعرفي وتنامي المعرفة العلمية والتكنولوجية فحسب، بل تجد هذه القوى نفسها في الإنسان وتتجلى في جماع طاقاته الذاتية والإنسانية التدمة التي يمكنها أن تحرك الطاقة الحضارية للمجتمع.

لقد سبق لدوركهaim Emile Durkheim أن أعطى هذه القضية جل اهتمامه، واستطاع بعقريته المعهودة أن يميز بين جانبي الشخصية، وأن يؤكد في الوقت نفسه الوحدة بينهما إذ يقول: «يوجد في كل منا كائنان لا يمكن الفصل بينهما إلا على نحو تجريدي، أحدهما نتاج لكل الحالات الذهنية الخاصة بنا وبحياتنا الشخصية، وهو ما يمكن أن نطلق عليه الكائن الفردي. أما الكائن الآخر، فهو نظام من الأفكار والمشاعر والعادات التي ننتهي إليها، مثل العقائد الدينية والمارسات الأخلاقية والتقاليد القومية والمهنية والمشاعر الجمعية من أي نوع كانت، وهي تشكل في مجموعها الكائن الاجتماعي الآخر. ومن ثم فإن بناء هذا الكائن الاجتماعي في كل منا يشكل في نهاية المطاف هدف التربية وغايتها»⁽¹⁾.

وفي هذا السياق يؤكد دوركهaim وهمية التصور بأنه يمكن الفصل بين هذين الجانبين إذ يقول: «إن المعارضنة بين الفرد والمجتمع فكرة لا تتوافق أبداً

(1) إميل دوركهaim، التربية والمجتمع، ترجمة علي أسعد وطفة، الينابيع، دمشق، 1994، ص 133.

مع معطيات الواقع؛ لأن هذين المفهومين يتناخلان ويترابطان. ومن ثم فإن الفعل الذي يمارسه المجتمع على الفرد لا يهدف أبداً إلى إفساد الفرد أو إلحاق الضرر به؛ لأن بناء الفرد على نحو اجتماعي ضرورة إنسانية وحضارية»⁽¹⁾.

4 – التكامل والشمولية L'intégration

يرى بعض المفكرين أن الحداثة تضج بمظاهر التجزئة والتشظي والانشطار في مختلف مظاهر الوجود الاجتماعي والفكري. وأمام هذا الواقع تتجه القوى الحضارية لمرحلة «ما بعد الحداثة» إلى توحيد هذه الاتجاهات وعقلنة وجودها في سياق تكاملـي. وهذا يعني البحث عن مبدأ التكامل في نسق الوجود الاجتماعي والإنساني، ومن ثم تحقيق النقلة الواقعية من مبدأ الفصل والاستبعاد إلى مبدأ الوحدة والتكمـل والأنسيابـية. ومن أجل هذه الغـاية يجب التدخل لتحقيق هذه الانسيابـية في مستوى المعرفـة العلمـية والتكنـولوجـية.

لقد بلغت المعرفـة العلمـية حالة مزرية من الفوضـى والجزئـية والتناقضـ، وقد خضـعت هذه المعرفـة لمبدأ التعدد المدرـسي في كل اتجـاه وحـدب وصـوبـ. وإذا كانت مرحلة الحـداثـة توـكـد هذه الوضـعـية وتـعرـف بها فإن «ما بعد الحـداثـة» توـكـد على أهمـية الوـحدـة والتـنـسـيق والتـكـامـل والتـبـادـل بين مختلف الاتـجـاهـات والتـيـارـات العـلـمـية المـتـنـافـرةـ. وهي وفقـاً لهذا الاتـجـاه تـبـحـث عن سـيـاق تـكـامـلـ فيه هذه الاتـجـاهـاتـ، وـتـتـحدـلـ لـتـشـكـلـ طـاقـةـ حـضـارـيـةـ مـتـجـدـدـةـ وـفـاعـلـةـ وـدـافـعـةـ إـلـىـ تـحـقـيقـ التـطـوـرـ.

وفي نـسـقـ روـيـةـ نقـديـةـ لـوضـعـيـةـ التـجـزـءـ وـالـفـوضـىـ المـعـرـفـيـةـ التيـ شـهـدـتـهاـ مرـحلةـ الحـدـاثـةـ يـرـىـ مـورـانـ E.Morinـ أنهـ قدـ حـانـ الـوقـتـ منـ أجلـ تـجاـوزـ وـضـعـيـةـ

(1) إميل دوركهـاـيمـ، التـربـيـةـ وـالـجـمـعـ، المرـجـعـ السـابـقـ، صـ 77ـ.

التشتت والتجزئة والفووضى العلمية القائمة، وإيجاد لحمة حقيقية بين التيارات والاتجاهات العلمية والفكرية المتنافرة. فالتيارات المتعددة يمكن أن تشكل العناصر الأساسية لنسيج علمي متتطور يؤدي إلى بناء تكوينات علمية جديدة قادرة على توفير الشروط الحضارية لعملية إبداع متواصلة وحركة تجديد في مختلف ميادين الوجود والحياة.

وفي غمرة هذه التصورات الجديدة الداعية إلى الوحدة والتكامل بين عناصر الحياة الفكرية والاجتماعية يحدد ليوتار J..F.Lyotard اتجاه وغاية هذه النزعة إلى التجديد والشمولية. فالهدف من هذه النزعة حسب ليوتار ليس مجرد إحداث القطعية مع الماضي وتفككه، وإنما تطوير الأنظمة القائمة وتغذيتها بطاقة جديدة فاعلة في ميدان الإبداع والتجديد. وفي هذا السياق عينه ينظر إلى التعقيد بوصفه صورة متقدمة لعملية التطور. وهذا يعني أن الأنظمة تصبح أكثر تطوراً كلما أصبحت أكثر تعقيداً. ومن هذا المنطلق يمكن القول: إن تجاوز الازدواجيات والثنائيات في الفكر والأيديولوجيا والنظريات يعني في الوقت ذاته نهاية الأنظمة الفكرية الشمولية والنظريات الكبرى التي تحجرت وتصلبت تحت تأثير الانغلاق الأيديولوجي والتعصب الفكري⁽¹⁾.

وعلى خلاف الأنظمة المغلقة فإن النظام ما بعد الحداثي يبشر بحالة من الانفتاح الواسعة، وهذا الانفتاح يؤسس بدوره لمناخ يحفز على الإبداع، وينمي إمكانات الابتكار والتجديد في مناحي الحياة المختلفة. فالتجديد يولد ويتوالد في قلب عملية الجدل والصراع والمواجهات المתחاصبة بين مختلف التيارات والاتجاهات التي يجب عليها أن تخرج من دوائر الجمود والانغلاق⁽²⁾.

(1) Jean-Francois Lyotard , *La condition postmoderne*, op. cit.

(2) Jean-Francois Lyotard , *La condition postmoderne*, op. cit.

هذه التصورات ما بعد الحداثية الجديدة، تعبر عن إرهادات واقع متقدم، يضج بطاقة الإبداع والابتكار، ويسعى إلى البحث الدائم عن آفاق إنسانية جديدة، وهي لا تتوانى عن إظهار بعض التحديات التي تواجه المصير الإنساني في هذه المرحلة المتقدمة من التطور. لقد كان الإيمان بالله في مرحلة ما قبل الحداثة هو الفكرة التي يخلد إليها العقل الإنساني ويستكين، وهو السكون الذي تلجم إليه النفس البشرية. فالإيمان بالله كان يمنح البشر هذا الإحساس الشامل بالأمن الوجودي الخلاق، ويعززهم بطاقة وجودية خلاقة تمنحهم الاستقرار والسكينة والقدرة على مواجهة مختلف التحديات الوجودية التي تضع الإنسان في دوائر الخوف والقلق. أما فيما بعد الحداثة فإن غياب هذا الإيمان النبيل بوجود الله كقوة علينا يدفع البشر إلى دائرة إحساس عميق لا حدود له بالقلق والخوف والتوتر. وهنا يمكن القول: بأن غياب ما هو إلهي يؤدي إلى غياب ما هو إنساني، ويولد حالة من القلق الوجودي والعصابة الذي يقهر كل الإرادات، ويقضى كل المضاجع، ويوضع الإنسان في حالة افتراض لا حدود لها.

وفي دائرة هذا الاختناق الوجودي المفعم بالقلق والتوتر والعصابة يجب على الإنسان أن يواجه عالمًا يفيض بالخطر الدائم. وهذا يعني أنه يجب على الإنسان أن يتكيّف مع هذا الواقع الجديد، وأن يتعايش مع هذا الخطر المستمر والألم الوجودي المزمن كما يتعايش مع أي مرض له طابع الاستمرارية الزمنية. ولا يبقى في جعبه الإنسان المعاصر إلا البحث الدائم عن صيغ جديدة وإبداعات جديدة يمكنها في سياق عملية التطور أن تخفف من حدة هذا الخطر وغلواط الشعور بالقهر الإنساني الذي تولده كل آليات الاستلاب الحضاري القائمة.

5 – ما بعد الحداثة تجاوزاً للحداثة:

يرى بعض المفكرين أن مفهوم «ما بعد الحداثة» هو استنساخ جديد

لمفهوم الحداثة، ذلك لأن معظم السمات الأساسية للحداثة ما زالت حاضرة في الواقع وفي الفكر والممارسة لما يصطلح على تسميته بمرحلة الحداثة. فمرحلة «ما بعد الحداثة» ما زالت تعتمد مبدأ تحرير الفكر الإنساني من طغيان المقدس والمتسامي، وتؤكد أولوية العقلانية ومفاهيم الحرية الفردية، وهي تطور عملية تراكم المعرفة والتقانة. وهذا يعني في النهاية أن «ما بعد الحداثة» ليست سوى الحداثة بأكمل إشكالها وأسمى تجلياتها. فالحداثة ما زالت حاضرة بحضور عناصر وجودها ومرتكزات انطلاقها التي تتمثل في العقلانية والفردانية والديمقراطية.

يصف فرانسوا ليوتار «ما بعد الحداثة» بعده من السمات والخصائص والأحوال التاريخية التي تميزها عن الحداثة. لقد أدى سقوط الشيوعية، برأيه، إلى دحض العقيدة الماركسية ولاسيما في جانب المادية التاريخية. وأدت أحداث 1968 إلى دحض مقوله الليبرالية الغربية وشككت في الليبرالية الاقتصادية. وهذا يعني أن كثيراً من المقولات الحداثية سقطت، وأن الحداثة قد شارت على نهاية مشروعها الحضاري.

وعلى الرغم من أهمية الانتقادات التي يوجهها ليوتار وغيره إلى الحداثة فإن هذه الانتقادات لم تستطع الصمود أمام الاختبار العقلي الرصين؛ لأن سقوط بعض مقولات الحداثة لا يعني أبداً سقوط الحداثة بوصفها طاقة حضارية وجهت حركة الحضارة الإنسانية لمني عام دون توقف. فسقوط المعسكر الاشتراكي لا يعني بالطبع سقوط الماركسية. نعم كانت الستالينية انحرافاً في تاريخ الحداثة، حيث أسهمت في تعزيز الروح القيصرية أكثر من تأكيدها للقيم الماركسية. والنازية تمثل بالتأكيد انكفاء الإنسانية إلى الأشكال البدائية الهمجية للوجود الإنساني. ومن ثم فإن أحداث 68 التي تتمثل في ثورة

الطلاب وتمردتهم تضع الديمقراطيات الغربية في صورتها الحقيقة وتكشف عن مدى الضعف في بنيتها ومدى هشاشتها وانحرافها.

ومع هذا كله فإن الانتكاسات التي شهدتها المجتمعات الإنسانية في ظل الحداثة لا تعني نهاية تراجيدية للطموح الإنساني نحو مزيد من التقدم والحرية والعدالة الإنسانية. فالمقوله الحادثية بامكانية التطوير الدائم لشروط الحياة الإنسانية ما زالت تضيّج بالحياة وتنبض بالقوة. لقد جرى الاعتقاد في المرحلة ما قبل الحادثة أن تحقيق الطموحات الإنسانية وإنجازها على نحو كامل أمر ممكّن، فجاءت الحداثة وبددت هذا الوهم، ولكنها مع ذلك لم تستطع أن تبدد مرحلة ما قبل الحادثة نفسها، حيث بقيت هذه المرحلة كجيوب متقدمة أحياناً في صلب الحداثة عينها (النازية والفاشية والستالينية والشمولية). وهذا يعني أن الحداثة مشروع لم ينجز بعد كما يقول: الفيلسوف الألماني المعاصر هابرمان. وفي هذا الصدد تقول أرندت Hannah Arendt: «إن الشمولية والأنظمة الديكتاتورية انتشرت في القرن العشرين لأن الإنسان المعاصر قد توقف عن التفكير». والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا السياق: هل بدأ الإنسان المعاصر في القرن الحادي والعشرين يفكر أم أنه ما زال على صورته في القرن الماضي؟ وما الذي يسمع لنا بالقول: بأن إنسان القرن العشرين قد فكر بدرجة أقل من إنسان القرن التاسع عشر.

فما سيالى الحربين العالميتين الأولى والثانية لا تضاهي - من حيث القيمة المأساوية - إحراق قرطاجة في القرن السادس الميلادي. لقد أحرق الرومان قرطاجة ورموا أنقاضها بالملح كي لا تُزعَج أبداً! ومن ينظر المقولات الماركسية اليوم يجد فيها أشياء جديدة وجديدة بالاهتمام.

إن «لaicينية الحقيقة» أمر يفرض نفسه في مختلف المراحل

التاريخية، وهذا ما تؤكده مختلف المذاهب الفكرية القديمة والحديثة. ومهما تكون الانتكاسات والتحديات التي واجهتها الديمقراطية فإن الديمقراطية اليوم على علاقتها وخيباتها ما زالت أفضل من أية مرحلة سابقة في التاريخ الإنساني، وهامش الديمقراطية يتزايد ويتوسع ويأخذ مكانه تحت الشمس على رغم كل الصعوبات والانتكاسات التي تواجهها الحياة الإنسانية في المستويات الديمقراطية. إن الديمقراطيات القائمة ديمقراطيات ناقصة وغير كاملة، لكنها موجودة وهي في طريقها نحو الأفضل.

فالماذب الإنسانية ليست جديدة في التاريخ الإنساني، لكننا اليوم نتحدث عنها ونرفضها وندينها. لقد أدينت العمليات التي فجرت مبانی اتحاد التجارة العالمية في نيويورك في الحادي عشر من سبتمبر 2001 من قبل مختلف التيارات الفكرية والدينية والسياسية من قبل المسلمين والمسيحيين والبوذيين والليبراليين والشموليين، وهذه الإدانة ما كان لها أن تجد هذا الإجماع الكلي في العصور الوسطى أو القديمة، بل كانت ستجد من يمجدها إذا كانت ترتسم في حساباته النفعية والتعصبية المجنونة.

إن فكرة «ما بعد الحداثة» تحمل في طياتها خطراً كبيراً لأن بعض المفكرين يربطها بفكرة النهايات، ونهاية الحداثة بالنسبة لبعضهم تعني نهاية التاريخ وعودة إلى مجتمعات ما قبل الحداثة، ورفض معطيات الحداثة ومكاسبها مثل الحرية والفردانية والعقلانية والتسامح والمعرفة العلمية.

كانت الحداثة مسرحاً لأحداث إنسانية دامية، وشهدت قيام أكثر الأنظمة تسلطاً في تاريخ الإنسانية مثل النازية والفاشية، وشهدت أكثر أحداث الوجود الإنساني دموية وفظاعة، وقد تمثل هذا في الحربين العالميتين وفي المذابج التاريخية العرقية الأعنف التي شهدتها راوندا وكوسوفو والبوسنة. ولكن هذا

لا يعني أبداً أن هذه الهمجية التي وسمت حياة الإنسانية في القرن العشرين هي فعل حداثي. هذه الهمجية التي سجلت حضورها تمثل امتداداً لالنزوات الإنسانية ما قبل حداثية، إنها جيوب تاريخية لمراحل التاريخ الأكفر همجية وسقوطاً وانحطاطاً في التاريخ الإنساني. وليس لأحد اليوم أن يعتقد أن سلوك التدمير والقتل والعبودية هي سلوكيات وممارسات حداثية، إن مثل هذه المظاهر تمثل بالتأكيد سلوكاً بدائياً رهيباً بمعطياته وتجلياته المختلفة. فالحداثة وإن كانت وفية لبادئها فإن هذا لم يمنع من سقوط الضحايا، ولم يحرر الإنسانية من انتكاساتها وألامها. وهذا يعني أن الحداثة لم تتخذ الإجراءات الوقائية الكفيلة بأمنها واستقرارها.

لقد شكلت الفاشية نموصاً حضارياً وعودة إلى الخلف، إنها عودة للسلوك البدائي ما قبل الحداثي، إنها عودة إلى العنف ومبادأ القوة والأساطير والعبادة البدائية للزعيم. وعلى خلاف الفاشية أخذت الشيوعية اتجاهها معاكساً. ويتمثل هذا في محاولتها تحقيق الحداثة عن طريق تحقيق أهدافها في السيطرة على الطبيعة وتحقيق رفاهية الإنسان والمجتمع. ومع ذلك كله شكلت الشيوعية واحداً من أكبر الإخفاقات التي منيت بها الحداثة. لقد أخفقت الشيوعية لأنها كانت **شمولية** (التسلط السياسي) والشمولية هذه حالة لا تتوافق مع معطيات الحداثة وطموحاتها؛ إذ لم تحقق الشيوعية الحداثة، لأن جوهرها يقوم على التسلط والقهر، وهي سمات ما قبل حداثية. فستالين كان يجسد صورة رجل من العصور الوسطى، ولم يكن يحمل من سمات الإنسان الحداثي أي صيغة أو مظهر.

في المجتمعات التقليدية ما قبل الحداثية كانت الحرب أداة سيطرة وازدهار وتحقيق الذات. كانت الحرب المكان الذي تثبت فيها الجداره والكتفاء

وتتحقق فيه الكرامة؛ ولذلك كان رجال الحرب يحتلون الدرجة العليا في سلم الحياة الاجتماعية. وهكذا كانت الحرب وقيمها التي تمثل في العنف والعدوانية والإكراه مجالاً يحقق فيه الناس ذواتهم وانتصاراتهم.

أما الحال فيختلف اليوم مع الحداثة. فالسلط الشمولية والإكراه والعنف وال الحرب قيم مرفوضة، بحد ذاتها. فالإنسانية تعيش حالة حروب تتشعب هنا وتذهب هناك، ولكن هذه الحروب مرفوضة، وينظر إليها بوصفها أموراً مخجلة وممهينة. ومن ثم فإن الجميع يعمل على إخمادها وإيقافها وإطفاء نارها. وغالباً ما ينظر إليها على أنها حالة من حالات المجتمعات البدائية المتوجهة.

والبلدان الأكثر حداة التي تمتلك اليوم أحدث الأسلحة النووية والتقنيات العسكرية العالية غالباً ما توظف هذه الأدوات في منع الحرب قبل وقوعها بالمعنى التقليدي للكلمة. فالجيوش اليوم لا تحارب غالباً بقدر ما تريد منع الحرب. ففي أحداث البوسنة والهرسك وكوسوفو لم ترغب أي دولة أوروبية في استمرار الحرب.

إن حروب المدن والعصابات والأحياء المدنية تأتي نتيجة للفقر والبؤس والبطالة والجهل. أما سقوط مبني اتحاد التجارة العالمية في نيويورك فيأتي تعبيراً أيضاً عن الإحساس بالظلم والقهر الذي تعيشه بعض شعوب العالم تحت الهيمنة الأمريكية في العالم. غالباً ما كان الباحثون والمفكرون يعزون هذه النزعة التدميرية الهائلة إلى ما تمارسه الولايات المتحدة من قهر ضد الشعوب، ولا سيما مناصرة إسرائيل ضد الشعب العربي في فلسطين، وموافقها التي تتميز بالغطرسة والانحصار والفوقيـة.

ومع ذلك كله يمكن القول: إن نمط التفكير الحداثي يعتمد على التسامح، ويسعى إلى نبذ العنف. لقد أكدت الحداثة منذ البداية على منظومة من المفاهيم

يأتي في طليعتها مبدأ العقل ضد مبدأ القوة، والديمقراطية ضد الصراع العسكري المدمر، والتحليل العلمي في مواجهة الدوغماتية العقائدية. ومهما يكن الأمر فإن الحداثة ترفض العنف والتسلط والشمولية، وتدين كل ما من شأنه أن يلامس كرامة الإنسان ويعطل طاقاته ويضعف من إمكانيات انطلاق نحو عالم أفضل. فالحداثة كانت وما زالت تؤكد على أهمية التحليل والتنظيم والتأمل العقلي والتدبير، وهي –على هذا الأساس– ترفض كل أشكال العنف والتسلط وصورهما. وإذا كان العالم يشهد حالة متزايدة من العنف كرد فعل تجاه إخفاقات الحداثة فإن هذا العنف ليس في جوهر الحداثة أو في مضامينها وحيتها.

إن السؤال الذي يطرح نفسه هنا: لماذا ولدت الحداثة في أوروبا في القرن الثامن عشر، وليس في بلاد الإغريق في عصر أرسطو وإرخميدس؟ أو لماذا لم تولد في عهد المسلمين في عهد ابن رشد وابن خلدون؟ والإجابة ليست عصية في هذا المستوى. فالحداثة لم تشهد ولادتها في هذه المجتمعات لأنها كانت مجتمعات عبودية. وفي معرض الإجابة عن السؤال السابق، يطالعنا ميشال سيرس Michal Serres برأي يتميز بطبع الغرابة إلى حدّ ما، فالحداثة لم تشهد انطلاقتها في بلاد الإغريق بسبب الطابع القداسي الذي أحاط بالحياة والإنسان في تلك المرحلة. فهناك تعدد في الآلهة، وهذا يغذي طابع القدسية التي تنسب إلى مختلف مكونات البيئة والوجود في العصر الإغريقي القديم. فكل شيء في الطبيعة مقدس أو سماوي إلى حد ما. ولذا كان من الصعوبة بمكان معالجة الأشياء ومكونات الطبيعة بشكل آلي أو يدوى لأنها مقدسة، وأنها مقدسة فإنها تمنع على المعاينة والمعالجة والاستقصاء. إن تحقيق التطور التكنولوجي كان ممكناً بالنسبة (لسيرس) في ظل الدين الواحد وفي عهد المسيحية التي استطاعت أن تفصل بين الدين والدنيا، بين الروحي والمادي. وهذه الرؤية تبدو

لنا متناقضة إلى حد ما لأن الإسلام أداة لله الواحد، وفصل بين العالم المادي والعالم الروحي، فلماذا إذن لم تتحقق الحداثة في ظل المجتمعات الإسلامية؟

وبعيداً عن كل ديماغوجيا القول، يمكن التأكيد بأن الحداثة وليدة عصرها وشروط وجودها التي تمثلت في عدد كبير من المعطيات أبرزها ظهور العلم التجريبي والتكنولوجيا، وظهور الاكتشافات العلمية الكبرى التي لم تشهدها بلاد الإغريق أو المجتمعات الإسلامية. ومن هذه العوامل أيضاً زيادة عدد السكان أو الانفجار السكاني، وظهور البرجوازية التجارية الغنية، واكتشافات عصر النهضة، وظهور الفردانية (غير معروفة في بلاد الإغريق والعرب)، هذا من غير أن نحسب الاكتشافات في المفاهيم وفي مجال الرياضيات تحديداً. وباختصار ولدت الحداثة على خلفيات من العوامل التاريخية المتنوعة.

6 – جيوب المقاومة:

يوجد في جغرافية الحداثة مناطق ما قبل حداثية، وهذا لا ينفي وجود قوى معادية للحداثة، ولا يخفى أننا نعيش في عصر يموج بعقلانيات وأنماط تفكير وثقافات ومجتمعات مناهضة للحداثة. فالمعتقدات التقليدية لا تعبر عن حالة حداثية لأن معطياتها لا تتوافق مع التفكير الحداثي الذي يرفض جميع أنواع التصورات المسبقة والأفكار الأسطورية والروح الميتافيزيائية التي تنتعش في الفكر الغيبي بصورة عامة. ومن المعروف بالإضافة إلى ذلك وجود مجتمعات إنسانية تعيش اليوم بكامل طاقتها على هامش الحداثة وتنهضها. ومع أن المعتقدات الدينية تعزز حالة معادية للحداثة إلا أن الحداثة تترك بدورها الدين مجاله الحيوي، وهي لا تعتمد كسر شوكته. لقد استمر الدين بمعتقداته المختلفة في تشكيل سلوك الناس ومعتقداتهم بصورة لا تستطيعها

الحداثة عينها⁽¹⁾.

وغمي عن البيان أن الحداثة استطاعت – إلى حد كبير – تحقيق التوازن والتكامل بينها وبين المجتمعات التقليدية والمعتقدات الدينية والميتافيزيائية السائدة هنا وهناك. لقد عرفت اليابان بهيمنة التقاليد وسيطرتها ومع ذلك استطاعت أن تتمثل الحداثة، وأن تحدث تغيرات جوهرية في خصوصيتها الثقافية والروحية. وكذلك هي حال الهند التي تعرف بثقافة تقليدية يندر مثيلها في تاريخ الإنسانية ومع ذلك استطاعت الهند أن تمتلك موجة الحداثة، وأن تحقق انتصارات هائلة في مختلف جوانب الحياة والوجود.

فالحداثة ظاهرة إنسانية معقدة في بناتها ومظاهرها، وهي إيجابية في أكثر معطياتها وعناصر وجودها، وهي سلبية في كثير من مظاهرها، ومع ذلك كله لا يمكن لأحد أن يتجاوز معطيات الحداثة، أو أن يتغافل حضورها لأن العالم لا يستطيع أن يستمر في الوجود من غير الحداثة التي تتمثل في هذه الروح الداخلية التي تحكمها. ومن ثم فإن تجاوز الحداثة في المستوى المادي أمر يضاهي المستحيل، إذ لا يمكن لأحد اليوم أن يحلق من غير طيرانها، وأن يتواصل مع الآخرين من غير أدواتها التي تتمثل في سهل لا ينقطع من اشتراكات التواصل، ولا يمكن لأحد أن يعالج نفسه من غير علومها الطبية ومخترعاتها ومخترعاتها. والبلدان التي حاولت أن تحدث هذه القطيعة انحدرت اليوم إلى الدرك الأسفل من الظلمامية والتخلف كما يحدث في أفغانستان وإيران وغيرهما من البلدان المناهضة للحداثة.

وإنه لمن المستحيل اليوم أن نتخذ موقفاً انتقائياً من الحداثة، لأن نهم

(1) Danilo Martuccelli , *Sociologie de la modernité* , E. Gallimard , Paris , 1999.

جوانبها السلبية، ونأخذ من جوانبها الإيجابية؛ لأن الحداثة كل لا يقبل التجزئة فهي لا تتأتى في أجزاء، ولا يمكن تقطيع أو صالحها. ولذلك لا يمكن أن تتحرك مع الحداثة بأنصاف الدوائر. فمن غير حرية التفكير لا توجد هذه الروح العلمية والحضارية، وهذا يعني أن إسقاط ما فرّاه سلبياً والاحتفاظ بما فرّاه إيجابياً في الحداثة مخادعة مرفوضة منهجياً في منطق الحداثة.

فالحداثة ضرورة تاريخية، ومن ثم فإن التخلّي عن الطب والتغذية والصناعة يعني الموت والعدم والمجاعة. وبلدان العالم الثالث محاطة بالحداثة، ولا يمكنها أن تخرج منها أو أن تتجاوزها. لقد بيّنت التجربة أن حماولات الخروج من الحداثة كانت بمثابة انتشار حضاري. واتضح عبر تجارب بعض البلدان أن القطيعة مع الحداثة تؤدي إلى حالة تراجيدية من المذلة والخضوع والظلمانية كما حدث في أفغانستان النموذج الأعلى لظاهرة الخروج من الحداثة. لقد تبيّن بوضوح أن التشدد الأفغاني ضد الحداثة لا مستقبل له، لأن زعماء القطيعة مع الحداثة أوصدوا أبواب المستقبل نهائياً أمام شعوبهم، ولم يستطعوا مواجهة المشكلات التي تتحدى مجتمعاتهم، أو تقديم أي حلٍ لأي من مشكلات الحياة التي تواجههم. لقد انتقلوا بشعوبهم إلى حالة ظلامية محزنة، حيث بدأ يخيم الجوع والجهل والمرض والعنف والصراعات الدامية. إنه من المراة بمكان أن تقوم السلطات في كابول عاصمة أفغانستان في عهد طالبان بتدمير أهم آوابد التاريخ (تمثيل بوذا) التي كانت تدر علّ البلاد مصدراً حيوياً للدخل الوطني والقومي على رغم النداءات العالمية حتى الإسلامية منها. ومن الأغرب تماماً أن هذه السلطات كانت تهدم تمثال بوذا بيد، وتستجدي الطعام والمؤمن والمساعدات الإنسانية من العالم المتقدم بيد أخرى، وكان الحصول على العون من أمريكا عدوة الشعوب مشروع تارياً وفقيهاً. من ينظر إلى أفغانستان سيجد أن كل مشاهد الحياة تعتمد

على العنون الخارجي والاستجاء إلى حد التسول الذي يشمل مؤن المستشفيات ومراکز العنون الصحي، أما الإنتاج الوطني لحكومة أفغانستان المتشددة فهو العنف والدمار وعبودية المرأة والكراهية والتعصب والهمجية البدائية من كل حدب وصوب.

وأخيراً يجب القول: إنه لا يجب رفض الحداثة، ولا يمكن ذلك أبداً، حتى إن رفض الحداثة بذاتها يجب أن يعتمد بالضرورة على معايير الحداثة ذاتها، على أساس منطق الحداثة ومنهج التفكير الذي صقلته وقدمته للإنسانية جموعه. ونحن في النهاية حتى في مجال الصراع والمواجهة لا نستطيع أن نقارع الحداثة إلا بأدواتها وليس بأدوات تقليدية سابقة للحداثة.

الفصل الثالث

التربية في معرك الحداثة

الفصل الثالث

التربية في معرك الحادثة

«تنقد الحقيقة في مواجهة صعبة بين الإنسان والأشياء، من حيث هي مواجهة تُكرِّهنا على التأمل والتفكير، وتحثّنا على استجواب الحقيقة».

(جيل دولوز)⁽¹⁾

يفرض خطاب الحادثة نفسه في الأنماط الفكرية للتربية المعاصرة على نحو تصادمي، ويعمل على تحريض الفكر التربوي للتجاوب مع الطرفـات الكونية الكبرى للتطور الإنساني في مختلف تجلياته الفكرية والاجتماعية. وفي خضم هذا التصادم بين خطاب الحادثة، الذي يتصف بتمرده ونزعـه وانطلاقـاته المتـسارعة، وبين الخطاب التربوي المـتـقل بالـتقـالـيد والمـمارـسـات التقليدية الجـامـدة، ولـدت حـالـة من التـصـدـعـاتـ الفـكـرـيـةـ والإـشـكـالـيـاتـ التـرـبـوـيـةـ التي وضـعـتـ الـبـاحـثـيـنـ التـرـبـوـيـيـنـ فيـ مـوـاجـهـةـ فـكـرـيـةـ معـ مـقـضـيـاتـ هـذـاـ التـصـادـمـ وـمـتـطلـبـاتـهـ. فـفـيـ الـوقـتـ الـذـيـ تـرـتـبـطـ فـيـ التـرـبـيـةـ بـأـوـتـادـ الـوـاقـعـ وـتـعـمـلـ عـلـىـ إـنـتـاجـ هـذـاـ الـوـاقـعـ، وـمـعـاـوـدـ إـنـتـاجـهـ بـحـكـمـ طـبـيـعـتـهاـ وـحدـودـ وـظـلـيفـتـهاـ، يـنـتـلـقـ الـفـكـرـ الإـنـسـانـيـ الـحـادـثـيـ فـيـ فـضـاءـ التـجـدـيدـ، وـفـيـ دـائـرـةـ هـذـهـ الـعـلـاقـةـ ماـ بـيـنـ فـكـرـ طـلـيقـ يـحـلـقـ فـيـ الـآـفـاقـ، وـتـرـبـيـةـ مـمـلـحةـ بـتـرـابـ الـأـرـضـ، مـتـكـسـرـةـ عـلـىـ أـمـوـاجـ الـوـاقـعـ، يـجـدـ الـمـفـكـرـوـنـ التـرـبـوـيـيـنـ أـنـفـسـهـمـ فـيـ مـطـارـدـةـ يـائـسـةـ لـوـمـخـسـاتـ فـكـرـ لـاـ يـمـكـنـ اللـحـاقـ بـهـ إـلـاـ عـلـىـ نـحـوـ اـفـتـرـاضـيـ.

فالتعليم يعيش وضعية معقدة من التحولات الكبرى الحادثة في صلب

(1) Deleuze Gilles , Proust et les signes, P.U.F , Paris , 1964.

الحياة الإنسانية المعاصرة، وهو يواجه فيضاً متدفقاً من التحديات المصيرية، التي تتأيّد به عن دوره الحضاري والتنويري الفاعل في زمن يختنق بتحولات العولمة والإعلام وثورة التقانة والمعلوماتية؛ وفي ظل هذه الظروف التاريخية الصادمة، بدأت الأنظمة التربوية تعاني حالة اهتزاز وتصدع، في بنيتها وأدوارها ووظائفها، وقدرتها على المناورة والمشاركة والتأثير. وفي مواجهة هذه الأوضاع المتهورة، وإزاء هذه التحولات الصادمة، تجد هذه الأنساق التربوية نفسها اليوم أمام متطلبات البحث عن عوامل الانطلاق الذاتية، التي تمنحها القدرة على الانفلات من أسر التخلف، وتشكيل المدارس التنويرية انطلاقاً نحو تربة خصبة وآفاق أرحب.

لقد شكل موضوع العلاقة بين التربية ومتطلبات الحداثة الشغل الشاغل للمفكرين والباحثين والمربيين في مختلف أنحاء العالم وأركان المعمورة، وهم يكادون يجمعون على أن العلاقة بين التربية والحداثة علاقة إشكالية بامتياز، وهي دائماً تستحق التطلع والنظر، ومن هذا المنطلق الإشكالي وفي دائرة هذه العلاقة المعقّدة بين فكر الحداثة بومضاتها الفكرية وبين الفكر التربوي المشدود إلى أوتاد الواقع والممارسة الحياتية يقع هذا الفصل الذي يبحث في واقع التصادم والتناقض بين التربية والحداثة الإنسانية المعاصرة.

ومما لا شك فيه أن التحولات الكبرى السياسية والفكرية والاجتماعية التي جرت في القرن الثامن عشر شكلت المخاض التاريخي لولادة الحداثة، ففي أحضان القرن الثامن عشر (عصر التنوير) ولدت الدلالات، وتشكلت المعانى الكبرى للعقل الحداثي الذي فرض نفسه في كل مناحي الوجود وجوانب الحياة الإنسانية. وقد هدف هذا العقل بدايةً إلى تحرير الإنسانية وتحقيق تقدمها، لكنه مالبث أن وُظف لاحقاً كأداة للعبودية والقهر، تناول من جسد الإنسانية

وروحها^(١). وهذا ما يذهب إليه أدورنو Theodor Adorno عندما يوجه نقده الشامل إلى الهيمنة الاغترابية للحداثة عبر مسیرتها التاریخیة^(٢).

وفي العقود الأخيرة من الزمن شكلت الحداثة موضوعاً للنقد بباشره المفكرون التقديرون بأسئلته وجودية تدور حول طبيعة الحداثة ووظيفتها ودورها التاریخي، وفي دائرة النقد ضد الحداثة يوجه دولوز نقداً لمبدأ العقلانية في الحداثة التي لم تستطع أن تحقق وعودها الإنسانية في تحرير المجتمعات الإنسانية وتحقيق تقدمها. وقد شكلت سهام النقد المتواترة في الفكر الفلسفی مهاد ولادة التفكير النقدي لما بعد الحداثة، وهو نوع من التفكير الذي يضع الحداثة وشروطها في حالة من المسائلة النقدية حول مقومات الحداثة نفسها^(٣).

لقد أسست الحداثة نسقاً من الأفكار والمقولات والتصورات عبر القرنين التاسع عشر والعشرين تحت عنوان التحرير الإنساني، وارتسمت صورة هذا التحرير الإنساني المنشود في كوكبة من الأيديولوجيات الكبرى التي هيمنت ووظفت عملياً في الترويج لفكرة الحداثة الخلافة التي تقول بالخلاص الإنساني عبر فكرة تحرير الإنسانية من الجهل والعبودية عبر المعرفة والعلم والمساواة والعقلانية^(٤).

(١) علي أسعد وطفة، الحداثة هرائم وانتصارات، الأسبوع الأدبي، جريدة اتحاد الكتاب العرب، العدد 788، 2001، (ص 5-4).

(٢) عدنان المبارك، مفهوم الحداثة عند تيودور أدورنو: التناقض بدل الهمارموني - جريدة (الزمان)، العدد 1402، 2003.

(٣) Deleuze (Gilles), Différence et répétition, Paris, PUF, 1969.

(٤) علي أسعد وطفة، مقاربات في الحداثة وما بعد الحداثة، مجلة فكر ونقد، السنة الخامسة، العدد 43، تشرين الثاني / نوفمبر، 2001، (ص 95-118).

ومن الثابت جوهرياً أن رواد الحداثة الأوائل أكدوا على أهمية العقل والعلم بوصفه ركناً أساسياً من أركان التقدم الإنساني للمجتمع الإنساني والحداثة ذاتها، ولكن العلم الحداثي تكشف في النهاية عن أزمة أخلاقية تمثلت في القطيعة الكبرى بين العلم والأخلاق. فالعلم من غير ضمير - كما تبين الحكمة التاريخية للإنسانية - ليس إلا تدميراً للروح الإنسانية بكل مضمونها الأخلاقية، وفي المقابل فإن الروح الإنسانية من غير علم هي هباء وفراغ وعدم وخواء، فالعلم هو الأداة التي مكنت البشر من التنبؤ والاستباق، وهو الوسيلة التي جعلت الإنسانية أكثر قدرة على الاستفادة من تجاربها، إنه منطلق الحرية والرفاهية، وهو الذي مكنا من تنظيم البيئة والعيش فيها على رغم تحولات الطقس وقسوة الأحوال الجوية، ومكنا من بالتواصل مع الآخر بكل ثقة وإيمان، وحررنا من الألم والشقاء، ووفر للناس المسكن والدفء والغذاء، وتلك هي الصورة الأولى للعلم التي نريدها أن تتحقق دائماً.

ولكن هذا الجمال الأخلاقي للعقل يجب أن لا ينسينا قبحه الأداتي وسطوته المدمرة؛ حيث وظف هذا العقل بإبداعاته التكنولوجية والعلمية في إيقاظ الحروب الشاملة ضد الإنسان والإنسانية، فعمق الفروق في الثراء بين الشمال والجنوب، فتمرّكز الغنى في الشمال وراسخ الفقر المدقع في الجنوب. لقد كرس العقلانية الأداتية ظاهرة الفقر والفاقة والجوع، ودمر البيئة بالتلوث، وأحدث أزمة ثقافية ترافقت مع أزمة تربوية خانقة أدت إلى الفصل بين المعرفة وغايتها الإنسانية؛ أي: تفريغ المعرفة والثقافة من المضمون الإنسانية ذات الطابع الأخلاقي، وذلك هو الجانب المظلم لهذا العقل الحداثي الذي استوجب الهجوم والنقد والرفض من قبل المفكرين والباحثين.

في علاقتنا المعقدة والمؤلمة مع العلم غالباً ما نمتلك الأمل ونعياني

من الألم، وفي جدل الأمل والآلم غالباً ما تشعر بأن هناك أموراً خفية تمنع استمرار المشروع الحداثي لتحرير الإنسانية عبر المعرفة. والأمر الذي يجعل الأشياء أكثر تعقيداً، ونحن ندرك ذلك، أن المشروع الحداثي لتحرير الإنسانية لن يتراجع أبداً، فلا يمكن أن يكون هناك أي تراجع في مجال التقدم الذي حققه المعرفة العلمية التطبيقية، وعلى رغم هذا التقدم فإن العقل الإنساني لا يمكنه أن يلبي حاجات الإنسان بصورة نهائية، وهذا ما تكشف عنه العلوم، فالتقدم التكنولوجي والعلمي يؤدي إلى خير الإنسان وبؤسه في آن واحد، وهناك اليوم ما يدعوه إلى الشك بأن التاريخ الإنساني يسير إلى الأفضل؛ لأن الأسوأ قادم على دروب هذا التطور.

وتأسيساً على هذا التصور فإن كل شيء في عالمنا الفكري يوضع في قفص الاتهام، ويختضع للنقد: مشروع التتوير، عقلانية الغرب، والعقائد الدينية نفسها، وهذا النقد يشمل أيضاً صورة الإنسان نفسه والأمل الذي وضعه في إمكانية بناء إنسان يتميز بمواصفات القدرة على تعزيز القيمة الإنسانية نفسها، والأمل في تجاوز حدود العنف، ومما لا شك فيه أن هذه الرؤى الانتقادية تضع المشروع الحداثي برمته في دائرة النقد وإعادة النظر⁽¹⁾.

يتناول ميشال هنري Michel HENRI في كتابه «البربرية La Barbarie» مسألة العقلانية الأخلاقية، وينظر في عقيدة أفلاطون القائلة بأن: «المعرفة تؤدي إلى الخير الذي يبدع الجمال»، فيقوم بتفنيد هذا التصور وتقدده، حيث يعلن أن الحداثة قد خارت حدود هذا الأمل، وأخفقت في تحقيق هذا الحلم الذي يبين بأن المعرفة تؤدي إلى الخير، وأن الخير ينتج الجمال، وأن المقدس

(1) Lyotard Jean-François, Le postmoderne expliqué aux enfants, Paris, Galilée, 1988, p39- 40.

ينير دروب الأشياء جمِيعاً⁽¹⁾.

ومنا يمكن طرح السؤال التالي: هل يمكن للإنسانية أن تنهج نهجاً آخر؟ أي: هل يمكن للمعرفة أن تؤدي إلى الخير والخير الإنساني فحسب؟ وإذا كان الأمر كذلك فكيف لنا أن نفهم التجربة التاريخية الضاربة للغرب وهي الأكثر حضوراً في الوعي وفي التجربة الإنسانية: الشعوب الغربية الأكثر تحضراً وتتفيقاً في العالم هي الشعوب التي ارتكبت أكثر الأفعال همجية وبربرية وجنوها في التاريخ؟ لا يجب علينا أن نعي هذه الحقيقة المؤلمة المرّة؟ نعم إنها الشعوب الأكثر تحضراً واستمتاعاً بالموسيقا والأدب، ولكنها أكثر الشعوب التي مارست القتل والإبادة والتدمير في تاريخ البشرية جمّعاً !!!

نحن نعرف جيداً أن الجلادين يمكنهم أن يكونوا عشاقاً لموسيقاً باخ وببيتهوفن، وهذا ليس من قبيل الإدهاش. وهذا يعني أن يكون الإنسان قادرًا على التماهي بالإنجازات الفكرية العظيمة للإنسانية في مجال الأدب والفن ومختلف أشكال التعبير الإنساني، لكن ذلك كله لا يمنعه من اقتراف أبشع الجرائم الإنسانية ضد الإنسانية، وهذه هي حال غزة قبل سنوات وكذلك قانا اللبنانيه وبغداد من قبل، والقائمة لا تنتهي أبداً. ونحن لا نعلم اليوم كيف أن الأشكال العليا من الثقافة لا يمكنها أن تمنع الإنسان من السقوط في مستنقع العنف والجريمة، ولن يست الثقافة مؤهلة لحمايتنا من البربرية والهمجية التي شابت كثيراً مراحل التاريخ الإنساني.

وهنا أيضاً يمكن القول في عمق هذا السياق: إن الثقافة الأخلاقية شهدت كثيراً من الإخفاقات، ومنها إخفاق مبدأ العقلانية الأخلاقية وسقوط (الكوجيتو الكانطي) المتمثل في الكمال الأخلاقي الكوني وفقاً لقاعدة الكلية التي تقول:

(1) Henry Michel, La barbarie, Paris, Grasset, 1987.

«اعمل دائمًا بحيث تستطيع أن تجعل من قاعدة فعلك قانوناً كلياً شبيهاً بقانون الطبيعة». ففي زمن الحرب - على سبيل المثال - هل يجب على المحارب أن يترك ساح المعركة؟ ومع أن ذلك قد يبدو مرغوباً حيث يمكن للحرب أن تتوقف إذا امتنع الجميع عنها، ولكن - للأسف - فإن هناك من يتثبت بها فيجعل من الاحتراط ضرورة أو شرًا لا بد منه كي لا تقع البلاد بأيدي الغزاة والطغاة.

هناك شعور واضح اليوم بأن العالمية تنضوي على أشياء كثيرة سلبية لم تؤخذ بعين الاعتبار، وهذا ما أكدته الحروب الاستعمارية، حيث تأخذ هذه العالمية الحداثية الداعية إلى حرية الإنسان من حيث الشكل صورة الأداة التي يستخدمها الإنسان الأبيض لفرض إرادته وسلطته على الشعوب الأخرى.

وهذا كلّه يجعل من مفهوم العالمية موضوعاً للتساؤل، ولا سيما فيما يتعلق بسمتي التحرير أو الاستعباد، وتتجلى هذه الازدواجية في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان؛ حيث تتضمن المقدمة هذه المفارقة بين العالمية والخصوصية، فالمقدمة - أي: مقدمة الإعلان - عالمية لكنها تعلم باسم الشعب الفرنسي. وهنا يمكن الإشارة إلى مسألة تطرح نفسها باستمرار: ما مصدر شرعية السلطة؟ حيث يجيب الجميع بأن الشعب هو مصدرها بالتأكيد. ولكن من هو الشعب؟ حيث نجد تعددًا في الإجابة واختلافًا كبيرًا في تقديم تصور واضح عن الشعب. وهنا نجد تفسيراً للحروب الأهلية التي تندلع بين الشعوب، وهذه الحروب التي تقوم بين الإخوة تكون أخطر الحروب وأشرسها على الإطلاق. وفي هذا السياق يقول جان فرانسوا ليوتار: «لماذا يأخذ التأكيد على الجانب العالمي إذا كانت من يعلنها قوة محلية (مثل الشعب الفرنسي)؟ فالكانطيون (أتباع كانط) يعتقدون أن كل حقيقة جزئية خاصة تتناقض مع الحقيقة العامة، والحل يكون في تسبيط مبدأ العالمية وفقاً لمبدأ العقل».

في مفهوم الحداثة التربوية:

إذا كانت الحداثة تعنى القدرة على تغيير موقف الإنسان من الحياة، وإحداث تحولات جوهرية عميقة في بنية التصورات السائدة في المجتمع نحو آفاق علمية وعقلانية، فإن إحداث هذا التغيير في العقلية وفي بنية التصورات يأخذ صورة عملية تربوية بالضرورة. ومن هنا يمكن القول: بأن الحداثة رهان تربوي، وإنه لا يمكن لأي حادثة في المجتمع أن تتحقق خارج السياق التربوي في المجتمع. وهذا يعني أن الحداثة فعل تربوي في الجوهر؛ لأنها ترتكز في الأصل على عملية تنوير تتميز بروح التجديد والمغامرة. فالحداثة التربوية - وفقاً لهذه الصورة - تأخذ مكان الأولوية في حركة الحداثة بصورة عامة؛ لأن الحادثة الحقيقية هي موقف يتصل بالجوهر والروح الحقيقية للعملية التربوية، إنها تعنى القدرة على بناء النزعة العقلية في الإنسان، وترسيخ الروح العلمية، والنهوض بالفرد إلى مستوى الحرية الفردية، ومن ثم تربية الإنسان على قيم الإبداع والحرية وحقوق الإنسان. وبتحديد منهجي ترمز الحداثة إلى انتصار العقل والعقلانية، وهيمنة المعرفة العلمية وتأكيد الحرية الفردية، وتغيير الإبداع، وبناء المجتمع المدني بكل الأبعاد الديمقراطية التي ينطوي عليها ولا سيما حقوق الإنسان وحرياته. ومن أجل التمييز بين مفهومي التقليد والحداثة يمكن أن نستعرض معطيات وبيانات الجدول (1):

الجدول (١) الروح الحضارية للحداثة التربوية

الموضوع	العقالية التقليدية	العقالية الحداثية
المعرفة	أسطورية / خرافية	معرفة عقلية
الحقيقة	مطلقة / تقليدية / تعليمية	نسبية / علمية / نقدية
اللغة	بيانية خطابية / مقدسة	تحليلية وضعية
النظام الاجتماعي	إيمان بسلطة الفرد الكلارزمية	إيمان بالديمقراطية ومبادئها
الانتماء	العائلة والقبيلة / والطائفة	الطبقة / الحزب / الأرض
صنع المصير	القدرة / قوى خارجية	الإنسان والإرادة البحرة
الفرد	امتثال وذوبان في الجماعة	استقلال وحرية فردية
الزمن	الإيمان بالماضي	الإيمان بالمستقبل
الكون	طابع مقدس	طابع دنيوي
العادات والتقاليد	ثابتة نسبياً / ومقيدة	متغيرة / ووضعية
منهج التفكير	امتثال / وقبول / وتقليد	تحليل / تفكيك / ونقد

وتأسيساً على هذه الصورة الحداثية التي ترسّم في هذا الجدول يمكن القول: بأن التربية الحداثية هي هذه التي تنمو في الفرد عقلية علمية ديمقراطية تعتمد مبدأ الابتكار والتجديد، إنها التربية التي تناهُتُ إلى الطفل العقل لا الذكرة، والنشاط لا الجمود، والحرية لا الإكراه، والغاية لا الوسيلة، وهي في النهاية تناهُتُ إلى الإنسان في الطفل، وتعمل على إنبات حواسه الإنسانية. وتأخذ هذه التربية تأخذ صورة نظام يعمل على انتزاع الفرد من عالمه الضيق الذي تحاصره الأوهام والخرافات والقيم المغرقة في عالم التقاليد. إنها التربية التي تحرر الفرد من حصار التصورات التقليدية

الضيقة لتبصره في عالم ينضح بمختلف عطاءات العقلانية والتصورات العلمية.

وهذا يعني في النهاية أن الحداثة في التربية ليست في تحديد المباني والوسائل، بل هي عملية تقتضي بناء العقل الإنساني على أساس من الحرية والإبداع والقدرة على إنتاج الوجود وشروط الحياة بطريقة مبتكرة. وهذه التربية الحداثية يجب أن تعتمد منظومة من الفعاليات والصيغ والآدوات التي تتمثل في مبادئ التربية الحديثة التي تقوم على أساس النتائج المقدمة في علم النفس والاجتماع والفيزيولوجيا والتربية، والتي تؤكد بجماع طاقاتها على مبادئ أهمها: مبادئ الحرية والعقلانية والموضوعية والإبداع والفردانة. فالحداثة مصير وقدر حضاريان، ومن غير الحداثة في التربية لن تتحقق حداثة في المجتمع أو نهضة في الحياة.

تقاطعات التربية والحداثة:

تجسد التربية قيم الحداثة، وتعمل على ترجمتها إلى تصورات وقيم وسلوكيات وممارسات قيمة ومعيارية. وبعبارة أخرى تعامل التربية الحداثية على تجسيد قيم الحداثة في مجال بناء الإنسان المؤمن بالتقدم والحرية والعدل والمساواة والإبتكار، كما تعمل على بناء ذهنيات وعقليات تتناغم مع قيم التطور والتنوير الحداثي. وعلى هذا النحو تتمثل الحداثة التربوية في نسق من التصورات الغائية للتربية؛ حيث يجري التأكيد على أهمية تعليم الأطفال وتحرير المرأة، وتحقيق مبدأ المساواة بين الجنسين، وترسيخ قيم الأمن والسلام والعدل والحرية والمساواة⁽¹⁾. والحداثة التربوية

(1) سامي نصار، قضايا تربوية في عصر العولمة وما بعد الحداثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2005.

كما تعان نفسها راسخة الحضور في المجتمعات الغربية، ويمكن الاستدلال على حضورها عبر نسق من المؤشرات البسيطة للحداثة ذاتها، وأكثر هذه المؤشرات حضوراً وتواتراً مؤشر الديمocrاطية الذي يفرض نفسه ضرورةً حيوية، ولكنها ضرورة تتأيي عن التتحقق في الوقت نفسه، فالديمقراطية التربوية تفرض نفسها عبر الطلب الاجتماعي المكثف على التعليم، وهي في الوقت نفسه تبدو مستحيلة التتحقق، لأن حصول الجميع على النجاح المدرسي وفقاً للمعايير الديمقراطية المطلوبة سيفرغ الشهادات العلمية والمدرسية من قيمتها ومعناها، ولا سيما في سوق العمل، وفي مجال الحياة الاجتماعية.

لقد سبق لبيرنار شارلو، أحد المفكرين الفرنسيين، القول: «لم يكن الإخفاق المدرسي في يوم من الأيام مشكلة، بل كان دائماً وأبداً هو الحل لمسألة الاصطفاء التربوي، وهو حل يأخذ مكان الحلول السابقة التي تمثلت في مسألة الإرث والاصطفاء الطبيعي». وهنا وفقاً لهذا التصور سيد المربيون والمعلمون أنفسهم إزاء معضلة ثنائية التكوين متناقضة البنيان: فالكثير من النجاح يعني **تغييب النجاح ذاته**، وفي الوقت نفسه إذا كان النجاح قليلاً فإن ذلك قد يعني إخفاقاً في نشاط المؤسسة المدرسية ذاتها، وإخفاقاً لجهود المربيين أنفسهم في عملية التعليم. فهذه الديمقراطية التي تفرض نفسها، وتمتنع عن التتحقق، أو بعبارة أخرى هذه الديمقراطية التي تقتضي الضرورة حضورها وغيابها في آن واحد، تشكل منطلقاً لقطيعة بين الأجيال المتلاحقة.

وهنا يمكن التعبير عن هذه الوضعية بلغة إدغار بو Edgar Allan Poe عندما يقول: «إن المعرف تتجدد بدرجة أكثر تسارعاً وتراكماً من تجدد الأجيال المتلاحقة». وهذا يعني أن المسافة الثقافية بين الأجيال تتسع ما بين جيل وأخر، فعلى سبيل المثال قد تكون المسافة الثقافية التي تميزني عن والدي ليست

كبيرة لكنها ستكون أكبر عندما يتعلق الأمر بالمسافة التي تفصل بيني وبين أبني في المستقبل. وهذا يعني أن الهوة الثقافية بين الأجيال تميل إلى الاتساع والترافق تدريجياً عبر الأجيال. وهذا يتم عبر عملية الانتقال الثقافي التي تتم وفقاً لعملية فقدان المستمر للقيم التقليدية التي كانت سائدة بين الأجيال السابقة، والتي تخضع لمبدأ الفائدة والفاعلية.

وفي هذا السياق نجد إشارات حول هذه المسألة لدى حنا آrendt Hanna Arendt، ولاسيما في كتابها «شرط الإنسان المعاصر» Condition de l'Homme moderne، حيث تلمح إلى أن الحياة والموت يفترضان عالمًا يتميز بالحركة المستمرة، ومن ثم فإن الاستمرارية تفترض أيضاً وجود عالم سابق على وجود الفرد ومستمر في الوجود بعد فنائه⁽¹⁾. فالعائلة عندما تستمرة وفقاً لمعايير التطور الجاري فإنها ستكون مجرد اجتماع أفراد يستخدمون الثلاجة التي توجد في المطبخ، فلم تعد العائلة هذا الكيان الذي يجتمع أفراده لمشاهدة التلفزيون، حيث يوجد تلفزيون في كل غرفة من غرف المنزل، وليس هي العائلة التي تشارك في هموم وتطلعات واحدة، فكل فرد فيها همومه وتطلعاته، كما أن أفرادها لا يتناولون وجبة واحدة في وقت واحد كما كانت العائلة تجتمع حول مائدة واحدة، فكل وجنته وأفضلياته، وهذا التغير يدعونا إلى التأسف على عالم مضى كانت فيه الروابط بين أفراد الأسرة على أشدّها، وبين الناس في أفضل حالاتها الإنسانية.

هذا التفكك يجري أمام أعيننا، ونحن لا نستطيع حتى أن نكتبه جماحه، أو أن نوقف عجلاته. فعلماء الاجتماع يلاحظون اليوم تردي العلاقة بين الأجيال

(1) ARENDT Hannah, *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calman-Lévy, 1983.

المتعاقبة، كما يلاحظون أن العلاقات الثقافية والإنسانية بين هذه الأجيال تتم بطريقة معقدة وصعبة.

ويلمع علماء الاجتماع بصورة مستمرة إلى تأكل النسيج الاجتماعي بين الأجيال والشباب وغياب مفاهيم التقارب وتلاشي الشخصيات العائلية التي كانت سائدة في الماضي مثل العم والخال والجد، وتنامي القطيعة بين عالي الكبار والصغار، وغياب المربيين المتطوعين الذين كانوا يساعدون الأطفال في عملية الانتقال بين عالم وآخر، وهذا كله يضعنا في مشهد ثقافتين متلاقيتين متباينتين تجهل إحداهما الأخرى. ولما كانت كل ثقافة تجهل الأخرى فهذا يعني وجود علاقات متدينة وضعيفة بين عالي الصغار والكبار. وهذا عندما ينقطع الحوار بين الأجيال فإن العلاقات بين الناس تحول إلى علاقات نفعية وأداتية كما يرى آلان توران، Alain TOURAIN، وكما يؤكّد فرانسوا دوبيه .⁽¹⁾

وتنجلى هذه العلاقة النفعية الأداتية في المدرسة بصورة واضحة حيث يكون شعار التلميذ في علاقته بالمعلم: سأعطيك بعضاً من ساعات عمري، فأعطيك مزيداً من الدرجات، أعطني شهادة في نهاية العام الدراسي؛ لأن مثل هذه الشهادة ستسمح لي بالحصول على عدد كبير من الشهادات الأعلى في المستقبل. لقد تعلم الأطفال والشباب أن يساوموا آباءهم، حيث يقول الأب لابنه: إذا بقيت في المنزل فإنني سأضاعف لك مصروفك اليومي، وإذا خرجمت فإبني سأنقصه لك. ونلاحظ اليوم أن هذه العلاقة السوقية قائمة وسارية المفعول في مختلف أوجه حياتنا التربوية في علاقتنا مع الأطفال مع أبنائنا ومع تلامذتنا.

(1) Dubet, François, Martuccelli, Danilo, *À l'école - Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil, 1996.

وهذا كله يعني أن المعارف قد اختزلت إلى أبعادها النفعية والمدرسية، وهي ترتبط اليوم بمخطط مدرسي يعده التلاميذ الذين يحظون بتشجيع آبائهم. وقد خصص كورنيليوس كاستورياديis Cornélius Castoriadis فصلاً كاملاً من كتابه المعنون «صعود اللامعنى» La montée de l'insignifiance لدراسة هذه الظاهرة النفعية في المدرسة، فيقول: «السر يكمن هنا، ولا أحد يتغوفه به، لا الشباب ولا الصغار، ولا الراشدون يهتمون بما يجري في المدرسة. فال التربية لا تقوم بتنمية الشخصية كما كانت سابقاً بل تحولت إلى عبء ومصدر رزق للمعلمين، وإلى معاناة قاسية مزعجة بالنسبة للتلاميذ»⁽¹⁾.

هذه النزعة الأداتية في العلاقات بين الأجيال أصبحت اليوم في منتهى الوضوح، وهي علاقات تعاني من الفوضى والعدمية؛ ومما لا شك فيه أن هذه العلاقات العدمية ليست جديدة كل الجدة، فمنذ مئة عام استخدمت الدولة العنف للسيطرة على العنف الذي اندلع في بعض المدارس الثانوية في أوروبا والعالم (ثورة السبعينات)، واليوم يشكل العنف لسان حال المدارس والمؤسسات المدرسية، ويكتفي اليوم لمجموعة صغيرة من الطلاب المتفردين الذين يمارسون العنف لجعل الحياة المدرسية صعبة ومعقدة في داخل الصف أو في داخل المدرسة، أو على الأقل تعطيل مسار العملية التربوية الطبيعية.

ومما لا شك فيه أن تمرد الطلاب أصبح اليوم ظاهرة اجتماعية تجري أحداثها خارج المدرسة، كما هي الحال في داخلها، فبعض الأطفال العدوانيين في بعض المدارس لا يستطيعون التوقف عن ممارسة رغباتهم حتى في داخل الصفوف والقاعات، إنهم يخرجون من الصف من أجل شرب الماء، ثم يعودون

(1) Castoriadis Cornélius, Les carrefours du labyrinthe 4 - La montée de l'insignifiance, Paris, Le Seuil, 1996, p.19.

بعد نصف ساعة بعده يكونوا قد قاموا بعدة أشكال من العنف الذي يمارس ضد المقتنيات المادية للمدرسة والطلاب. وهؤلاء الأطفال العدوانيون لا يستطيعون حتى فهم ما يقال لهم؛ لأنهم لا يملكون أي آداة للتفاهم والتواصل مع الآخرين. وهذا يدعونا إلى طرح التساؤل نفسه الذي طرحته بستانلوتزري منذ زمن بعيد: **كيف يمكن التواصل عقلياً مع طفل يفتقد إلى العقل والتفكير العقلاً؟** وما عدد المعلمين الذين ينهمكون أنفسهم في إقناع الشباب والطلاب وهدايتهم إلى الصراط المستقيم دون أن يلحظوا أن هؤلاء الشباب لا يمتلكون الحد الأدنى من القدرة العقلية على الفهم والتفكير؟ إنهم في عالم آخر يختلف عن العالم العقلاً والرمزي الذي ننتمي إليه، إنهم يعيشون في عالم خيالي حيث كل شيء يبدو لهم ممكناً وقابلًا للتحقيق. وتحت تأثير هذا العالم المتخيل ينتمي هؤلاء الشباب سلوكاً عديمياً فوضوياً يتسم بالعنف والعدوانية والانحراف، ويسلكون في سبيل تحقيق أهدافهم كل سبيل ممكن، وكل درب مخيفة. فالمعرفة لم تعد تستثمر كما يفترض وكما يجب أن تكون بل توظف كأداة في تحقيق النجاح المدرسي والنجاح فحسب.

وإنه لمن التراجيدي في حقيقة الأمر أن ينخفض الوعي التربوي عند الطلاب إلى درجة يتصور فيها بعض الطلاب أن مادة الرياضيات أعدتها المدرسون والخبراء التربويون من أجل اصطفاء الطلاب إلى الصنوف العليا، فالرياضيات وغيرها من المواد تحتل مكانها في عقول كثير من التلامذة والطلاب بأنها وسائل اصطفائية، وتمارين معدة مسبقاً لأجل اصطفاء التلاميذ مدرسياً وتربوياً، حيث يمكن لبعضهم أن ينجح وبعضهم الآخر أن يخفق مدرسياً. ومن ثم فهم لا يمتلكون أي فكرة حقيقة عن أهمية الرياضيات في عملية بناء العقل والمعرفة الإنسانية في مختلف وجوهها ومناحيها، فالرياضيات - كما تقع في تصورهم - هي مجرد أداة تسمح لبعضهم بالنجاح ولبعضهم الآخر بالإخفاق.

والرسوب في المدرسة، وهي علم ينفصل - كما يعتقدون - عن أي غاية علمية حية ترتبط بالحياة والوجود. وهذا يبرر لهم السلوك الأداتي والنفعي الذي يسود في المؤسسات المدرسية والتربوية. ويمكن القول في هذا الخصوص: بأن السلوك الفوضوي أصبح واضحاً، حيث يتم الإعلان غالباً عن انحراف الشباب في الضواحي والمدن، وهذا الانحراف يعمل وظيفياً على تقليل الثقافة واختزالها إلى مستوياتها النفعية والأداتية المباشرة.

وفي عمق التفاعلات التربوية لهذه الثقافة بدأ المعلمون يشعرون بضرورة تقديم التربية بأبعادها الثقافية على التعليم، وهنا يمكن استعارة المنهج الذي اعتمدته أفلاطون في الكتابة على مدخل أكاديميته، فلستنا بعد الآن في المدرسة التي ترفع قيم الحرية المساواة والإخاء، بل نحن في المدرسة التي تطبق شعار: «لا يدخل إلى هذه المدرسة من لم يحظ بال التربية مسبقاً»؛ وهذا يعني أنه يجب على المرء أن يكون متعلماً ومثقفاً ويقطعاً ومؤدياً قبل دخوله إلى المدرسة، أي: أن يكون مهذباً يقطعاً عارفاً قادرًا على احترام المعلم، وعلى التعامل معه باستحياء واحترام. ومع الأسف عندما ندخل إلى مدارس اليوم نشعر أن المتعلمين يفتقرن إلى التربية، حيث يجب على المربى أن يقوم بمهمة التربية والتعليم في آن واحد.

وإذا كان المربى معنياً بعملية بناء شخصية المتعلم وصقله وتعليمه، فإنه يجب علينا في هذا السياق أن نعرف المربى من أجل إزالة الغموض الذي يحيط به، حيث يجب التمييز بين المربى والمعلم في بداية أي محاولة لتعريف المربى. فالمربي هو الذي يعني ببث ثقافة أخلاقية ووجدانية وعملية عند المتعلم، أما المعلم فهو الذي يبث المعرفة ويعلم الأطفال وفقاً لمنطق اكتساب المعرفة وألياته المعروفة، فالمربي هو الذي يساعد الطفل التلميذ على حمل حقيبته، ويساعد

على ضمان أمنه في الشارع، وحمايته أيضاً من أي خطر محتمل في داخل المدرسة وخارجها، ولاسيما المخاطر الأخلاقية والقيمية، إنه يحميه من العنف ويسهر على راحته ويحرص على تكوينه أخلاقياً وإنسانياً.

وقد حظى المربى باهتمام واحترام متزايد عبر المراحل التاريخية. ففي المرحلة الرومانية كانت مهمة التربية موزعة بين الوالدين والمعلمين، ولم يكن المربى يفارق الطفل، حتى إنه كان عليه أن يرافقه حتى المنزل، وكان يُنتظر من المربى أن يساعد التلميذ على كتابة واجباته ووظائفه كما كان يقوم بمساعدة تلميذه على حفظ دروسه، ولكن الأمر منوط بالمعلم عندما يتعلق الأمر بالتعليم والمعرفة العلمية. ووفقاً لهذا التصور كان المربى يمهد لعمل المعلم، و يجعل التلميذ في حالة تأهب لاستقبال المعرفة والتعليم في المدرسة. وهذا يعني أن المعلم لا يمتلك القدرة الكافية على أداء عمله من غير مساعدة المربى الذي يشكل وجوده شرط الضرورة من أجل النهوض بالתלמיד والمربى عموماً. وهذا ما يذكرنا به بستالوتشي Pestalozzi في كثير من وصاياته وأعماله. فالتعليم هو منهج وطريقة تعمل على تمرير القدرات العقلية بالدرجة الأولى: كالانتباه والفهم والتحليل والتذكر وإصدار الأحكام، ومن ثم يساعدنا على اكتساب المعلومات والمعارف الضرورية حول ظواهر الحياة ومقومات وجودها. ووفقاً لهذه الوظيفة فإن المعلم لا يمكنه أن يتجاوز المربى أو أن يتتجاهله، علماً بأن المعلم غالباً ما كان يعمل على تجاوز هذا الدور والقيام بدور المربى⁽¹⁾.

في هذا المسار يمكن القول: بأن التحاق أفواج كبيرة من الأطفال بالمدرسة دون أن يكون لديهم أي تربية مسبقة، ودون أن يحظوا بأي رعاية تربوية يشكل

(1) Pestalozzi, J.-H., *Comment Gertrude instruit ses enfants*, Yverdon-les-Bains, Centre de documentation et de recherche Pestalozzi, 1985.

وضعاً دراماتيكياً في النسق التربوي للمدرسة.

ومن أجل مواجهة هذه الوضعية الإشكالية، تعمل الحادثة التربوية على تطوير إستراتيجيات احتواء وتجاوز، ولكن هذه الإستراتيجيات غالباً ما تفتقر إلى الفعالية. ومن أجل إدراك هذه المشاكل علينا التمعن في رؤية روسو التربوية، ففي الكتاب الثاني من إميل نجد نصاً رائعاً حول عملية تحويل إميل وجعله كائناً آخر مختلفاً تماماً، كتب روسو يقول: «فالطفل يجب عليه أن يفعل ما يرغب به المربى، ولكن لا يجب عليه أبداً أن يرغب ويريد ما يريد المعلم. ويتمثل داء روسو هنا في صورة مفارقة: فالطفل لا يستطيع أن يحدد ويختار ما يجب أن يتعلمه، وفي الوقت نفسه فإن الطفل لن يتتطور وينمو إلا إذا تعلم بعض الأشياء التي تناسبه بصورة فردية وشخصية، أي: بما يتوافق مع طبيعته الخاصة. وهذا يعني أنه يجب لأنمارس التأثير في الطفل، بل في الوضعية التربوية التي تحيط به. والمربى هنا هو المعنى بالتحضير لختلف الوضعيات التربوية الممكنة، حيث يترك للطفل حرية السلوك في حدود الوضعية المتاحة والمحددة مسبقاً من قبل المربى نفسه، وهذا يعني أن نعطي للطفل مطلق الحرية، ومن دون أي إكراه يمارس عليه في ممارسة الوضعية التي يجد نفسه في داخلها»⁽¹⁾.

إن علم النفس التربوي برمته - ولا سيما علم النفس التربوي السويسري بزعامة كلاباريد Claparede - يستلهم فكرة روسو وشعاره التربوي الشهور في التربية الطبيعية الحرة المفعمة بالخير: «كل شيء يخرج خيراً من بين يدي الباري، وكل شيء يفسد بين يدي الإنسان». لقد أشار كلاباريد في خطابه عام 1912 - بمناسبة تشنين معهد العلوم التربوية - إلى أن روسو نجح في التأسيس لعلم النفس التربوي، وأن تطور شروط النمو التربوي للطفل يوجد

(1) Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, Paris, Garnier-Flammarion, 1966.

في أصل علم النفس التربوي: تعليم الطفل، يجب أن يتم على أساس طبيعته الإنسانية وحرىته الفردية في مناخ لا يواجه فيه قهراً أو تسلطاً أياً كان نوعه وطبيعته. وقد تمثلت فكرة روسو العبرية في ظهور مفهوم التربية بالمشكلات Situations-problèmes Pédagogies de projet والتربيّة بالتفاعل والتعاقب Pédagogie par alternance. وكل هذه الصيغ التربوية هي تجلّيات لفكرة الوضعيّة التربوية الحرة التي أسس لها روسو في كتابه إميل. فعلى سبيل المثال يمكن أن نأخذ الطفل إلى الغابة، وهناك سيقوم الطفل باكتشاف طرقاتها والكشف عن معالها وخصائصها بنفسه.

وحالياً، يرى كثير من المتخصصين في المناهج التربوية أن حيلة روسو أخفقت، وأنها لم تعد قادرة على توجيه الحياة التربوية للتلاميذ، فإميل الشخصية الرئيسية في كتاب إميل التربوي لروسو) طفل صغير رائع يستقيند من دروس خاصة تتم بعنایة، وفي شروط تربوية مناسبة، وإميل هذا طفل وديع يطيع مربيه، ويُخضع لإرادته. وهذا يجب علينا أن ندرك أن هذا الطفل الوادع، وفقاً للوضعية التي يتحدث عنها روسو في كتابه إميل، لم يعد موجوداً. فأطفال اليوم أطفال يتصرفون بالعناد والفووضى والمشاكلة والرفض، وهم لا يقبلون الألعاب التي اختارها لهم والأشياء التي تحضرها لتحقيق نمائهم، ومع أننا نبذل كل الجهد في توفير الأفضل لهم في مختلف جوانب الحياة فإن هذا لا يفي بمتطلباتهم.

فأي مفارقة هذه للمربي الذي يصنع العبودية وهو في الوقت نفسه - أي: في دورة فعله التربوي العبودي هذا - يريد أن يبني إنساناً حقيقياً أي: إنساناً موهوباً وحراً. والسؤال هنا ما قيمة المعرفة والثقافة

التي يقتنيها عبد؟ إنه من الواضح أن ثقافة العبد لا معنى لها ولا قيمة لأنها تستوطن العبودية ولا يمكن للعبودية أن تحتضن الثقافة والمعرفة حق الاحتضان، وبعبارة أخرى لن يكون للثقافة والمعرفة قيمة ما دام حاملها تحت نير العبودية والشقاء. فالثقافة حرية، وليس هناك مكان للثقافة في العبد ما لم يصبح حراً. وإذا أردنا أن نستوحي قول كامو CAMUS «يجب دائماً أن نرى سيزيف Sysiphe سعيداً» يمكننا القول: بأن «كل مرب كائن تعس وشقى»، وذلك لأنه يريد أن يحقق أمرين: أن يعمل على بناء الآخر على صورته، وفي الوقت نفسه يريد أن يصنعه نذاله.

فالحداثة التربوية تتآكل في أنساق إيتوبية تكنوقراطية، وهي في سياق ذلك تشكل مصدراً للعنف الذي تزعم بأنها تحاربه، وللشقاء الذي تدعى أنها تستأصله. وهي في دورة العمل على تحقيق سيادتها تولد في ذاتها النزعة إلى المقاومة والتمرد، حيث تشدد على صراع الإرادات في الوظائف الأساسية للمؤسسات التربوية، إنها تولد التصلب والتمرد كما تفعل فعلها في رفض المعارف التي تزعم أنها تبنيها وتؤصلها في مجال الثقافة والتربية.

الفصل الرابع

البعد الإنساني للحداثة التربوية

الفصل الرابع

البعد الإنساني للحداثة التربوية

«إن الحضارة المادية ستخسر كل شيء إذا فقدت روحها، وإن البشرية ستصبح مهددة بالفناء في ظل جسد بلا روح، ويقيناً أنه عندما تصبح الحضارة بلا قلب فإنها ستفقد أهم مقومات الحياة».

(طاغور)

مقدمة:

تتمثل الحداثة التربوية في نزع منظم ومتوازن لإضفاء الطابع الإنساني على التربية وتوجيهها أخلاقياً خارج دوائر الجمود اللاهوتية الإقطاعية القديمة التي أفقدت الإنسان دلالته الإنسانية وقيمتها الأخلاقية. لقد تعرضت القيمة الإنسانية للخياع في عصر الظلام، فجاء الرهان الحداثي لإعادة الاعتبار إلى إنسانية الإنسان تأسيساً لرؤيه جديدة يكون فيها الإنسان غاية الوجود ومحوره. وقد وجدت هذه الرؤية الحداثية صداتها العميق في المجال التربوي الذي واكب التنویر والحداثة بنزعة تربوية إنسانية حديثة قطعت مع الماضي وتواصلت مع الحاضر والمستقبل بوتائر إنسانية تتسم بطابعها الإنساني والروحي.

وفي غمار هذا التوجه شكلت النزعة الإنسانية في التربية أحد أهم تيارات عصر النهضة وأحد أبرز مكوناتها. وتعد هذه النزعة من أهم الحركات الفكرية والتربوية التي توجت عصر النهضة الأوروبية، وفجرت يتبعها الفكرية والأدبية. وقد قدمت بأساقها الفكرية رؤية جديدة حول طبيعة الإنسان تتمثل

في التأكيد على جوهر الإنسان بما ينطوي عليه هذا الجوهر الإنساني من حرية وإرادة وقدرة على تحديد المصير. وأبدع هذه الحركة روّية فلسفية جديدة تتجه نحو الإنسان وتسليمه، فشكلت في عصرها ثورة فكرية شاملة على المنظومات الفكرية التقليدية التي كانت سائدة في العصر الوسيط، ولا سيما في القرنين الخامس والسادس عشر^(١).

بدأت النزعة الإنسانية بدايةً أدبيةً تتمثل في ابdaعات فكرية وفنية وأدبية غايتها النهوض بالروح الجمالية والفنية عند الإنسان، فأطلق المؤرخون على هذه الحركة تسمية «الهيومانيزم Humanisme» أي: النزعة الإنسانية، ثم أطلقوا على روادها «الهيومانيست Les Humanistes» أي: الإنسانيين أو رواد النزعة الإنسانية. وقد أطلقت هذه التسمية لأن أصحاب هذه النزعة، الذين كانوا رواداً للأدب والفنون واللغات القديمة، وجدوا في هذه الأدب والفنون المثال الأعلى للإنسانية، فآمنوا بأهمية إعادة بناء الإنسان في عصرهم وفقاً لهذه الروح الأدبية الإنسانية الجديدة^(٢).

فالأدب القديم يبحث في ماهية الإنسان، ويحاول أن يرسم ويلور قضاياه واهتماماته، وأن يرتفع به ويسمو روحياً ونفسياً وأخلاقياً. وكان ذلك حال الأدب القديمة التي كانت تبعث في النفس هذه الطاقة الإنسانية الملهمة فتحرکها في اتجاه تجسيد قيم الحق والخير والجمال والفضيلة. فالفن والأدب كما يذهب أنصار هذا الاتجاه يسموان بالإنسان، ومن ثم فإن النزعة الإنسانية تسعى إلى تحقيق هذا السمو الجمالي والروحي بحثاً في ماهية الإنسان واستجواباً لمعانيه الإنسانية، وسعياً إلى تحريره، وإعادة الاعتبار لإنسانيته المقهورة آخذة به إلى

(1) Vedrin H., *Les philosophies de la renaissance*, PUF, Paris , 1971.

(2) Hubert Hannoun, *Anthologie des penseurs de l'éducation*, P.U.F., Paris, 1995, P.82.

مراقب الكمال.

وكانت إيطاليا في بداية النهضة في القرنين الخامس عشر والسادس عشر مهد النهضة الفنية والأدبية لأصحاب النزعة الإنسانية في أوروبا. ومن أبرز رواد هذا الإبداع الإنساني ليوناردو دافنشي Leonardo Davinci ومايكيل أنجلو Michel Angelo ورافائيل Raphael وهم من أبرز رواد النهضة الفنية في إيطاليا.

ويعد الأديب المشهور دانتي اليفاييري Dante alighieri 1265-1321 رائد حركة النهضة الإنسانية الأصلية في إيطاليا. وهو مبدع الكوميديا التي أطلق عليها المعجبون بها «الكوميديا الإلهية». وتتضمن هذه الكوميديا وصفاً أدبياً رائعاً لآحوال العصر الذي عاش فيه. كان دانتي هذا شغوفاً بأداب الأقدمين، وكان تقديره وحبه للثقافة اليونانية يفوق كل حدود ووصف. وكانت أعمال دانتي تقع في دائرة ما يسمى بالنزعة الإنسانية الحقة المبكرة التي كانت منطلقاً جديداً للعناية بالإنسان كجواهر إنساني وإعادة النظر نظرياً في التصورات السيكولائية الصرفة التي حرمت الإنسان من معانٍ الخلاقة وجوانبه الإنسانية المشرقة.

ويعد الأديب المشهور بترارك Petrarch 1304-1374 من أبرز دعاة هذا الاتجاه الإنساني، وهو من أكثر أدباء الدنيا حباً وعشقاً للأدب الكلاسيكي في إيطاليا وفي أوروبا باقاطبة. وكان قد جمع مئات المخطوطات القديمة في الأدب الكلاسيكي ونسخها بنفسه. وكانت مكتبة من أنفس مكتبات الدنيا بالكتب اليونانية والمخطوطات الأصلية لأفلاطون وشيشرون وغيرهما⁽¹⁾.

(1) Margolin G.C., L'humanisme en Europe au temps de la renaissance , P.U.F., Paris , 1981.

لقد سُمِّيت التربية الجديدة التي تتمركز حول قضايا الإنسان عن طريق الأدب واللغة والفن بال التربية الإنسانية . وكان اهتمام هذه التربية موجهاً إلى توظيف الأدب والفن في تأكيد الفاعلية الإنسانية . وكانت آداب اليونان والرومان وسيلة في تفجير هذه الطاقة الإنسانية وتوجيهها نحو تحرير الإنسان وتأكيد إنسانيته . ولكن النزعة الإنسانية أخذت اتجاهين ، يتمثل الأول في النزعة الشكلية الشيشرونية الضيقـة ، والثاني في النزعة الإنسانية الواقعية في التربية .

١ - أنسنة العصر الوسيط :

تقوم الفلسفة الإنسانية على منطلقات فلسفية تعلـى من شأن الإنسان عبر التأكيد على قيم الحرية والعقلانية والإبداع . وتعد هذه الحركة الفكرية من أكثر الحركات النقدية في أوروبا في العصر الوسيط ، حيث استهدفت مختلف المؤسسات والمنظومات الفكرية التقليدية التي كانت سائدة ، فاستطاعت عبر ذلك أن تقدم صورة جديدة للإنسان تعبر عن الطموحات الكبرى للعصر الذي أزدهرت فيه .

ولـا يمكننا فهم الأساس الفكري للنزعة الإنسانية في الفكر والثقافة والتربية ما لم نقف مليـاً عند أهم التصورات الفكرية التقليدية التي كانت سائدة في العصر الأوروبي الكنسي الإقطاعي في العصر الوسيط ، حيث فرضت الكنيسة في حينها منظومة فكرية أيديولوجية تعكس إلى حد كبير طبيعة العصر بتكويناته الاجتماعية الطبقية والسياسية التي تبلورت في وجود نظام إقطاعي يقوم على تحالف عميق وشامل بين الكنيسة ، بوصفها أهم مؤسسة فكرية أيديولوجية في العصر الوسيط ، وبين الإقطاعيين والأباطرة الذين كانوا يضعون مقدرات الإنسان والبلاد تحت رحمة جشعهم وسلطهم الذي

لا يرحم. وقد تمثلت هذه المنظومة الفكرية الأيديولوجية في ركائز أساسية ذات طابع تيولوجي يضع الإنسان في دائرة من السلبية المطلقة، ويرى أن الإنسان محكوم بقدر نهائٍ محتمٍ لا يمكن تغيير مساره في رحلته عبر الكون. تلك هي النظرة التيولوجية التي كانت سائدة في العصر الوسيط حول الإنسان في علاقته بالكون.

وعلى خلاف هذه الرؤية التيولوجية للوجود قدمت النزعة الإنسانية تصوراً فلسفياً مختلفاً إلى حد كبير ينطلق من أهمية الإنسان بوصفه كائناً غائباً بذاته في مملكة الوجود. فالإنسان ليس مجرد ريشة في مهب الريح تتلقّفها الأقدار، بل هو الإنسان الفاعل تاريخياً القادر على أن يصنع مصيره، ويرسم قدره ب بصيرة وعقلانية تحكمها إرادة إنسانية باللغة القوة والاقتدار.

يعبر الأديب والمفكر الفرنسي بيير دولا ميراندول De La Mirandole (1494-1463) عن الروح الفلسفية للنزعة الإنسانية في كتابه «أهلية الإنسان» عام 1486 الذي أحدث ضجة علمية كبيرة في عصره. في هذا الكتاب ينظر ميراندول إلى الإنسان بوصفه قادراً على تحديد حياته ومصيره بنفسه وهنا تكمن خصوصيته وجذارته الإنسانية. فالإنسان يمكنه أن يقرر ماهيته ويحدد أبعاد كينونته الإنسانية، وهو قادر عبر هذه الحرية على أن ينحدر بقيمه إلى ما هو أدنى من مستوى الإنساني فيكون عبداً لأهوائه وميوله البدائية، ويمكنه في المقابل أن يتجاوز حدود إنسانيته الخلاقة، وأن يسمو بها إلى مصاف عليا تضاهي مصاف الملائكة.

وقد تعددت الأعمال والأفكار المشكلة للنزعة الإنسانية في عصر النهضة، وبدأت حالة من التحول الجديد في النظرة إلى الإنسان بوصفه جوهراً إنسانياً. وتستند هذه النظرة الجديدة إلى الإنسان إلى التصورات الآتية:

- 1 - يشكل الإنسان غاية إنسانية متفيدة بذاتها، فالإنسان يجب أن يكون في هذا التصور في مركز الوجود والعالم؛ لأن الله سبحانه وتعالى منح الإنسان هذا الطابع الغائي.
- 2 - يتميز الإنسان بتفوقه النوعي حيث يتميز بقدرته على الإبداع وامتلاكه العقل والذكاء، وهو فوق ذلك كله يدرك مدى تفوقه على مختلف الكائنات الحية.
- 3 - الإنسان هو سيد مصيره ومهندس وجوده، وهو يمتلك القدرة على أن يحدد الغاية التي يسعى إليها في معركة الوجود. والإنسان ليس محكوماً بقدر نهائي وتحتمية مصيرية تفرضها قوى عليا؛ لأن الله سبحانه وتعالى حمل الإنسان مسؤولية الاختيار وتحديد المصير.

لقد تغير مفهوم الإنسان والرؤى التي كان يخضع لها في العصر الوسيط، فالإنسان وفقاً لهذا التصور لا يخضع لأى حتمية اجتماعية أو سياسية أو كنессية مهما كان نوعها، وإذا كان هناك من خضوع فهو يخضع لحتمية الحرية وقدر الذكاء الإنساني الذي يتفرد به الإنسان عن بقية الكائنات الحية في مملكة الطبيعة الإنسانية. وعلى هذا الأساس فإن الإنسان في هذه الرؤى لا يحدد بطبيعة واحدة، بل يستطيع أن يتجلّى وفقاً للحرية والإرادة في مختلف الطبائع التي يريدها ويسعى إليها. وهو وفقاً لهذه الصورة المبدع الذاتي لوجوده، ومن ثم فإن الحياة الدنيا تفرض على الإنسان أن يغير عالمه، وأن يكيفه لمتطلباته واحتياجاته، وهذا يعني أن عليه أن يؤنسن الطبيعة ويسماها بطابعه الإنساني المنفرد.

وفي دائرة هذا التصور الجديد للإنسان نجد هذا التقدير الذاتي الذي يتخذه الإنسان إزاء وجوده الإنساني. فاحترام الإنسان وتقديره لذاته يأخذ

مكانة مركبة في منظومة اهتماماته. وهذا يعني أنه يجب أن يعامل معاملة غائية مفعمة برحابة الاتصال وعطاء الخير والحرية. هذه هي الصورة الجديدة للإنسان التي تتفرد في تعظيم الروح الإنسانية، ولا تهمل مع ذلك أهمية الجسد، حيث تعيد للجسد الإنساني اعتباره بعد مرحلة طويلة من الاحتقار الذي اخترق الجسد وأبلأه عبر ظلمات العصر الوسيط برمته. يقول إيراسموس Erasmus (1536-1469) أحد زعماء هذا التيار في هذا الخصوص: «الإنسان لا يولد إنساناً بل يصير كذلك». وفي هذا القول تأكيد على طبيعة الإنسان المفترد وقدرته على تحديد المصادر عبر الفعل التربوي المدهش.

2 – الروح التربوية الجديدة للنزعه الإنسانية :

لقد كانت التربية المسيحية السائدة في العصر الوسيط معاذية لفطرة الإنسان وقواه الطبيعية، وكانت هذه التربية صوفية تقشفية بالغت في احتقار الطبيعة الإنسانية ومقتضيات وجودها، فاختزلت الإنسان إلى بعد واحد وأفرغته من مضمونه الإنساني. لقد أسقطت هذه التربية من اعتباراتها متطلبات الجسد والعقل والعاطفة في تربية الإنسان.

لقد شكلت هذه الوضعية التربوية الاغترابية للإنسان بما تنطوي عليه من قهر وازدراء واحتزاز لمتطلبات الإنسان المقدمات الأساسية لتطور تربوي يدعو إلى احترام الإنسان، وإعادة الاعتبار إلى جوهره الإنساني، وانطلق هذا التطور في تجليات نزعه الإنسانية تأخذ في جوهرها الجوانب الخلاقية في الإنسان التي تتمثل في القلب والجسد والعاطفة والوجدان، وتنطلق من مبدأ إحياء هذه الجوانب الإنسانية وتلبية متطلباتها في اتجاه تحقيق الغاية الإنسانية من وجود الإنسان. لقد كان هذا الإحياء الجديد لإنسانية الإنسان والوقف على متطلباته الإنسانية، ورفض النظرة التي تختزل الإنسان إلى بعده الواحد يشكل

منطلق وغاية ما يسمى بالنزعة الإنسانية في الحياة وال التربية.

وتتمثل النزعة الإنسانية في التربية في إحياء فكرة التربية الحرة وفقاً للتصورات اليونانية والرومانية القديمة. وكانت هذه الحركة الإحيائية تمثل الرغبة الكبرى في نمط متجدد من الحياة والتربية يختلف عن معايير وقيم التربية الترويضية السائدة في العصر الوسيط.

ولذا راجعنا منظومة التصورات الإنسانية التي نجدها عند أيراسموس ورابليه وموتنين وغيرهم لوجدنا أن لديهم خطاباً تربوياً إنسانياً يتصف بالجدة والاصالة، ولذا حاولنا أن نقدم تصنيفًا لأهم الأفكار الجديدة التي يستندون إليها في منظومتهم التربوية لوجدناها مختزلة في الأفكار الرئيسة الآتية:

1 - يؤكد الخطاب التربوي الإنساني أهمية العودة إلى كتب القدماء وحكمتهم، ولاسيما في المرحلتين الإغريقية والرومانية. لقد شكل الأدب الكلاسيكي اللاتيني والإغريقي القديم مركز اهتمام الإنسانيين وشغفهم بلا حدود. وكان حبهم للعلوم العقلية والفلسفية وإعجابهم بها يفوق كل تصور وحدود.

2 - عملت الحركة الإنسانية على تأكيد شخصية الطفل ومحبته واحترامه بوصفه كينونة إنسانية خيرة وأصيلة، وهي بذلك تتحذّر موقفاً رافضاً من النظرة السلبية التي أحاطت بالطفولة في العصر الوسيط. فالطفل ليس كائناً سلبياً، وليس الطفولة مرحلة انتقالية، بل هي كينونة إنسانية قائمة بذاتها ومؤثرة في تكوين الشخصية وبعثها في اتجاه الخلق والإبداع.

3 - أكدت النزعة الإنسانية على أهمية بناء الجانب العقلي النبدي في الطفل، وذلك على خلاف ما هو سائد في ذلك العصر حيث كان الطفل يتلقى تربية ترويضية تعتمد على الانطباعات التي تسجلها الذاكرة. ومن أجل هذه الغاية

فإن التربية الإنسانية كانت ترتكز على أهمية بناء ملحة الحكم والتفكير عند الطفل عبر منهج الحوار النقدي المستمر بين المعلم والتلميذ.

4 - الحياة التربوية تقتضي عنصر المنافسة في اتجاه تكوين العقول والإرادة، وعلى هذا الأساس فإن النزعة الإنسانية في التربية كانت تؤكد روح المنافسة بين الأطفال والمتعلمين في سبيل الوصول إلى أعلى درجة من درجات النضج العقلي والإبداع الذهني عند الناشئة والأطفال.

5 - وقد يكون موقف النزعة الإنسانية من مسألة التوازن بين الجسد والعقل والنفس أكثر القضية أهمية وخطورة في النظام الفكري للنزعة الإنسانية في التربية. لقد رفع الإنسانيون شعار التوازن التربوي بين النفس والعقل والجسد. وهم بذلك كانوا يستلهمون الروح التربوية التي كانت سائدة في العهد الإغريقي التي نلمسها في التربية الأثينية، والتي تتجلّى في الفكر التربوي عند سocrates وأفلاطون وأرسطو. ومن هذا المنطلق كانت النزعة الإنسانية تعارض الموقف التربوي الكلاسيكي الذي أهمل مطالب الجسد والعقل في الطفولة والإنسان. لقد عبر الإنسانيون عن هاجسهم الإنساني هذا في إعادة الاعتبار للإنسان كجوهر لا ينفصّم عراه بين الجسد والروح والعقل والنفس، وهو مبدأ إنساني يؤكد مثال الإنسان الكامل روحًا وعقلاً وجسداً.

6 - كان عصر الظلام يخيم على العقل بدياجيره الفكرية، وكأن العالم قد اكتشف مرة واحدة وإلى الأبد فأسدل الستار على إمكانية العقل في الاكتشاف والبحث والإبداع !! ذلك لأن الحقائق الدينية وصلت إلى غاية الإنسانية في كشف مجاهل الطبيعة والإنسان. لقد اعترضت الكنيسة على محاولات العقل في الكشف عن العالم والإبداع في هتك الحجب التي وضعتها الكنيسة على عيون العلماء والفقهاء من الناس. فالحركة الإنسانية

تريد أن تكتشف العالم من جديد، وأن تكتشف فيه عناصر الجدة في مختلف تكويناته في الجغرافية والتاريخ والفلك والإنسان. فالروح التي سادت الحركة الإنسانية هي روح نزاعة إلى اكتشاف العالم والإنسان. وعلى هذا الأساس أطلق على عصر النهضة، ولا سيما الحركة الإنسانية فيه بأنه عصر اكتشاف الإنسان، حيث بدأ العقل الإنساني يتفتق في الكشف عن مجاهل الطبيعة والإنسان كشفاً لا ينقطع سعيه، ولا ينفك طموحه.

3 – النزعة الإنسانية الضيقية والمحدودة:

إحياء الإنسان، وإعادة الاعتبار إلى إنسانيته المقهورة في العصر الوسيط، كان يشكل جوهر الحركة الإنسانية في التربية، وقد أسس لهذه الحركة مفكرون عمالقة عرموا بقدرتهم العبرية الهائلة على تحريك المشاعر الإنسانية، واحترام متطلبات القلب والعاطفة والوجودان⁽¹⁾.

ولكن النزعة الإنسانية بأصالتها التي وجدناها عند دانتي وبترارك، تحولت مع الزمن إلى نزعة شكلية قوامها مجرد الاهتمام بلغات القدامي وأدابهم، وأصبح هدف التربية الاهتمام بمظاهر اللغة والأدب عوضاً عن الحياة. وهذا يعني أن الاهتمام بدأ يتجه نحو الشكل على حساب الجوهر والمضمون. وهذا التوجه الجديد بدأ يأخذ ما يسمى بال التربية الإنسانية الضيقة. وقد شاع هذا النوع من التربية في مدارس أوروبا من القرن السادس عشر حتى منتصف القرن التاسع عشر.

لقد أهملت التربية الإنسانية الشكلية هذه مطالب الروح والجسد والاهتمام

(1) علي أسعد وطفة، النزعة الإنسانية في التربية: أنسنة التربية و التربية الإنسان، الأسبوع الأدبي، اتحاد الكتاب العربي، العدد 1046، تاريخ 10/3/2007.

بقضايا الإنسان الحيوية من جديد، بل أصبحت تمريناً له على الشكليات وتهيئة لحياة شكلية كانت مقبولة في ذلك الحين. واقتصرت التربية مرة أخرى على ممارسات مشبعة بالشكلية القاصرة على اللغة والأدب. وحتى التندوق الأدبي لم يعد أمراً مهماً في هذه النزعة الإنسانية؛ لأن الأهمية انتقلت إلى الشكل. وقد شملت هذه النزعة الجامعات كما سادت في المدارس الثانوية. ولم يكِن القرن السابع عشر يطل حتى أصبحت شكلية هذا النوع من التربية لا تقل سخافة عن شكلية التربية المدرسية في العصور الوسطى. وهذا يمكن القول في وصف هذه الوضعية: بأن هذه التربية لم تفعل أكثر من أنها «أنزلت سقراط عن العرش لتجلس عليه شيشرون».

ولقد سميت هذه التربية الإنسانية الضيقة بالشيشرونية (نسبة إلى شيشرون)، حيث كان هدف التربية مجرد تمكين الفرد من الإنشاء باللاتينية إنشاء صحيحاً. وكان شيشرون رائد هذا الاتجاه في العصر الروماني. وعلى هذا الأساس كانت مناهج المدرسة تقتصر على دراسة كتابات شيشرون ومقدديه، وأن يكون الحديث والكتابة على طريقة شيشرون وبجمله.

وهكذا أصبحت التربية الإنسانية تقوم على استعراض الأدب الكلاسيكي. وأصبحت هذه التربية تقوم على تعليم الأطفال القواعد الشكلية للغة اللاتينية، وبعض قواعد اليونانية وقليلًا من الحساب.

أما الطرائق المتبعة فكانت شكلية لا تأخذ طبيعة الطفل بعين الاعتبار، حيث أقرت هذه الطرائق مبدأ أن الطفل راشد صغير (وليس صغير الرشد)، حيث كان يطالب بتعلم اللغات الأجنبية وتعلم لغته الأم. ناهيك عن أن هذا التعليم كان تعليماً شكلياً للنحو والبيان. ومن جديد أصبح الاستظهار والحفظ والتلقين الأصم هو عmad هذه التربية ودينه. وقد اعتمدت هذه التربية العقاب البدني

في أكثر صوره صرامة وصلفاً. وهذا يعني في نهاية الأمر أن النزعة الإنسانية في التربية قد سقطت إلى مستوى التربية الوسيطية إن لم تزد عليها من حيث إهمالها للجوانب الإنسانية في الإنسان بعد أن كانت ممثة لهذا التوجه الإنساني؛ أي: إنها انقلبت على مبادئها الأصلية وموجهاتها الفلسفية الأولى التي كانت إنسانية في حقيقة الأمر.

3 – النّزعة الإنسانية الواقعة:

بدأت النزعة الإنسانية الضيقية تضيق الخناق من جديد على الإنسان في بداية عصر النهضة. وكان البلاء الذي جاءت به أشد ويلًا وثبوراً من البلاء الذي ألحقه التربية المسيحية الوسيطة بالإنسان. ولم تكن التربية الإنسانية الشكلية الضيقية أكثر من مقصولة جديدة لإنسانية الإنسان في نهاية الأمر. لقد فقد الإنسان من جديد معالم إنسانيته وأسقط جوهره الإنساني من جديد. إنه يروض الآن بشدة أكبر وقسوة أشد، إنه يوضع في قفص الاغتراب من جديد. فالإنسان لم يعد أكثر من ذاكرة لا حياة فيها؛ إنه ذاكرة للنصوص الأدبية القديمة، وأريد له أن يصبح شيئاً في عصر لم يدفعه شيئاً خطيباً مفوهاً.

هذا الواقع الاغترابي الجديد، وهذه المحنـة الإنسانية وجدت في أصل البحث عن طاقة جديدة للخروج بالإنسان من مأزقه الاغترابية الجديدة. وكان على كوكبة من المفكرين العمالقة أن يتحرّكوا التّجّير تصورات جديدة تستطيع أن تحرّك المياه الراکدة وأن تدفع العصر إلى رؤية جديدة وتربيّة أكثر جدّة. وهذه التّصوّرات كانت تجسّد رحلة الإنسان للبحث عن هويّته الإنسانية. وقد تمثّلت هذه الحركة الجديدة في أعمال عدد من الرواد الإنسانيين الذين عرّفوا بعقرّيهم الفذّة وثقافتهم الواسعة، وإيمانهم المطلق بالإنسان كقيمة إنسانية. وهؤلاء الرواد كثُر، وأبرزهم إبراهيموس ورابيليه ومونتن. لقد أعلن هؤلاء الرواد

ثورتهم ضد التربية الشكلية الضيقة، وأعلنوا رفضهم المطلق ل مختلف الأشكال التربوية الاغترابية السائدة في عصرهم، وانطلقا للتبشير بتربية إنسانية جديدة أقل ما يقال عنها أنها كانت تبحث عن القيمة الجوهرية للإنسان، وتعمل على إعادة الاعتبار للجوهر الإنساني.

فالإنسان ليس قيمة شكلية، ولا تكمن قيمته في صوغ شكلي للأدب والشعر والخطابة؛ إنه إنسان يتدفق بالمعاني الإنسانية، و يمتلك قلباً وعواطف و ميولاً إنسانية، إنسان يفيض بقدرة على التأمل والتفكير، إنه عقل يعقل، إنسان يحيا بجسد ينبض بالحس والحركة، ومن ثم فإن تلبية مطالب الجسد والروح والحياة والعقل تمثل الجوهر الحقيقي لإنسانية الإنسان. وتلك هي الغاية التي كان يسعى إليها كل مفكر إنساني أصيل. لقد انتظمت جهود هؤلاء المفكرين في البحث عن الإنسان وتأكيد قيمته الإنسانية، فحددوا السبل والمضامين والغايات التربوية والأساليب التي تمكنهم من الوصول إلى الغاية التي تمكنهم من تحقيق التوافق بين الإنسان وقيمه الإنسانية من جهة وبين الإنسان والواقع الذي يعيش فيه من جهة ثانية.

4 - أنسنة التربية في عصر الثورة الصناعية:

بين شارلي شابلن في فيلمه الشهير «العصور الحديثة» Modern Times في عام 1936 حالة الاغتراب والقهر التي يتعرض لها الإنسان داخل المصنع فيما أطلق عليه خط التجميع. وهو شيء يجري في داخل المصنع، ولم يتطرق لما يحدث للمستهلك خارجه. وبعد ثلاثين عاماً اندلعت ثورة الشباب في أوروبا عام 1968، وكانت هذه الثورة تعبيراً عن حالة القهر وعن الثورة ضد ما تتعرض له أدمية الإنسان، وكانت هذه الثورة تعبيراً عما يجري للمستهلكين خارج المصنع من تنميط ينذر بتحول كل منهم إلى الإنسان ذي البعد الواحد

Herbert Marcuse One-dimensional Man كما يسميه هيربرت ماركوز وبعد مرور ثلاثة عقود شهدت الإنسانية أعنف مظاهر الخطر والقهر الإنساني، وببدأ هذه المرة الخطر التكنولوجي يتحرك بعيداً ليتجاوز كل الحدود والخطوط والمنوعات، إنه اليوم يتحرك ليدمّر أعمق أعمق الإنسان، إنه يهدّد شعوره وأعمقه الواقعية واللاواقعية الشعورية واللاشعورية، إنه يمارس قهراً على المخ والتفكير عند الإنسان. وتمثل هذه الثورة التكنولوجية الدمرة في ما يطلق عليه اليوم «ثورة المعلومات» والأنفوميديا. وهذا يعني في نهاية الأمر أن التهديد هذه المرة ينال من الإنسان بوصفه كائناً عاقلاً يمارس ملكة التفكير وكائناً يمارس فعالية المشاعر والأحساس الإنسانية⁽¹⁾.

لقد شكل عصر الثورة الصناعية في أوروبا مخاضاً تاريخياً لدوره حادثية فرضتها التكنولوجيا الهائلة، وقد شهدت هذه المرحلة تغيرات جذرية في حياة الناس وطريق تفكيرهم، وأدت إلى سقوط مدوٍّ لسلمات الماضي الموروثة وأساطيره الزائفة، وشكلت هذه المرحلة بداية العصر الحديث الذي نحيا اليوم تحت تأثيراته، وعلى ذبذبة «ماكينت» الجباره⁽²⁾.

وفي غمرة هذا المشهد التاريخي للثورة الصناعية برزت فلسفة جيرمي بنتام المادية – النفعية Utilitarianism بوصفها مرتكزاً فكريأً وفلسفياً للثورة الصناعية في أوروبا. وقد عمل «جون ستيفارت مل» على تأصيل هذه الفلسفة تربوياً بوصفها فلسفة تربوية قادرة على توجيه الحياة

(1) انظر: جلال أمين، العولمة والهوية الثقافية والمجتمع التكنولوجي الحديث، ورقة مقدمة إلى مؤتمر «العولمة وقضايا الهوية الثقافية» الذي نظمه المجلس الأعلى للثقافة في القاهرة في الفترة بين 12-16 نيسان /أبريل 1998.

(2) محمد الدعمي، نظريات التربية والتعليم في عصر الثورة الصناعية، المعرفة السعودية، العدد 117 - ذو الحجة، 1425هـ 2004.

التربوية بصورة نفعية وعملية. وتحت تأثير هذه الفلسفة بدأت التربية تفقد مضمونها الروحية والأخلاقية لحساب العلوم التطبيقية والمهنية المرتبطة بحلة التطور الصناعي. وأدى تبني هذه الفلسفة النفعية في التربية إلى تحويل العملية التعليمية من جديد إلى عملية تلقين وترويض، إذ عملت على تحويل الطلبة إلى مجرد ماكينات لحفظ المعلومات واستظهارها، فاختزلت مشاعرهم الإنسانية إلى ثنائية «السعادة – الألم»، ورسخت في نفوسهم قيم الربح والخسارة والمنافسة والنجاح بوصفها القيم الأساسية في الوجود والحياة.

ووفقاً لهذه الرؤية والممارسة تحولت المدرسة والمؤسسات التربوية إلى نظام يعمل على سحق إنسانية الإنسان، وتدمير مكوناته الداخلية بما تنطوي عليه من مشاعر إنسانية وأخلاقية. لقد «تحولت المدارس إلى ماقنات لـ«فرم» الطلبة، وتخرِّجهم بصفة «الجنتلمن» (الرجل المهذب) الذي لا يمت بصلة إلى الخيال، ولا يفقه شيئاً من الحياة الروحية»⁽¹⁾. وتتجلى هذه الصورة النقدية للنظام التربوي في رواية «الأوقات العصيبة» لشارلز ديكنز الذي صور لنا المشهد التربوي على نحو يقف فيه المعلم في قاعة الصف، وكأنه فوهة مدفعة يقذف بالمعلومات كالقنابل على صفوف الطلبة الذين يقومون بتلقي هذه المذوقات المعلوماتية بدقة لحفظها وتكرارها في الاختبارات، فيتحولون مع الزمن إلى كائنات تض محل فيهم ملكات الخيال وقيم الروح، وتتراجع قيمتهم الإنسانية من أجل الحفظ والتلقين والاستظهار»⁽²⁾.

ويمكن الإشارة في هذا الجانب الناري إلى ما�يو آرنولد Arnold الذي رفض كل أشكال الامتهان التربوي للتربية النفعية، ورفض كل أشكال التربية

(1) محمد الدعمي، نظريات التربية والتعليم في عصر الثورة الصناعية، المراجع السابق.

(2) Charles Dickens, Hard Times (Hounds Mills: Macmillan Education Ltd., 1983, (pp. 1 -7).

والتعليم التي تؤسس على قانونية «العرض والطلب». فالتعليم يجب أن يرسخ العملية الثقافية الإنسانية في المجتمع؛ لذا نادى بأن تكون التربية تربية إنسانية مستنيرة بعيدة عن مهابط التربية البرغماتية المبتذلة التي تخضع الإنسان لقوانين العرض والطلب.

وفي هذا السياق ينتقد توماس كارلайл سياسة عدم تدخل الدولة Non-interventionism في العملية التربوية، وإخضاعها لقانون العرض والطلب، ويقدم صورة نقدية للأوضاع التربوية التي ارتسست على مقاييس الفلسفة المادية النفعية مطالبًا بأنسنة التربية وإخراجها من دوائر الجمود النفعي المبتذل. لقد ارتكز نقده لأنظمة التربية السائدة في بريطانيا عصره على فكرة رفض استعباد التكنولوجيا للإنسان، ورفض «مكانة» الإنسان، منادياً بنظام تربوي يرفع من القيمة الإنسانية للإنسان وينادي بحرفيته وتمكينه من أن يكون غاية التربية لا أداتها⁽¹⁾.

وفي هذا المسار يؤكّد جون رسكن Ruskin أهمية البعد الجمالي الطبيعي في أنسنة التربية والمجتمع، ويرى أن تراجع الفنون الجمالية يترك آثاره السلبية العميقه في تكوين البشر، فيجردهم من الطابع الإنساني ويحاصرهم في زنزانات مغلقة صماء مفرغة من إمكانية الإلهام الروحي الذي تتتيحه الطبيعة للإنسان. فالمدينة الصناعية بأوابدها وترساناتها المادية كما يراها هي «ثقب جحيم Hell Hole» لأنها تسحق البعد الجمالي في الإنسان فتضعف فيه مكوناته الروحية ثم تحوله إلى أداة صماء عمباء لا روح فيها ولا حياة أو أنسنة. ومن هذا المنطلق كان يعتقد بضرورة استهلاك الطبيعة كي يصبح

(1) Garin E, L'éducation de l'homme moderne: La pédagogie de la renaissance, 1400- 1600, Fayard , Paris , 1968.

التلاميذ أمضى بصرًا وأعمق بصيرة؛ لأن الطبيعة إنما هي آية من آيات الجمال التي أودعها الله في هذا الكون العظيم، وهي بأسرارها وجمالها تشكل منطلقاً لكل إحساس بالنبل والسمو والجمال. ومن هذا المنطلق كان يدعو إلى التربية الطبيعية التي تمكن الأطفال من التوافق الحر مع الطبيعة، استلهاماً لطاقتها الجمالية في تشكيل الإنسان على مقاييس الروعة الأخلاقية والجمالية.

فالجمال يمكنه أن ينهض بالقيمة الإنسانية إلى درس تربوي أخلاقي، ومن هذا المنطلق فإن إسقاط المكتنف يؤدي إلى إسقاط الحواجز التي شرطت البشر إلى حفة من الأغنياء وغالبية من الفقراء المسحوقيين. لكن هذا المشروع الجمالي للتربية الإنسانية التي نادى بها رسكن كان مشروعًا خيالياً يصعب تنفيذه في عصر كان يندفع فيه نحو التكنولوجيا بلا حدود أو قيود.

5 – الأنسنة الأحدث في القرية المعاصرة:

بعد غفوة طويلة في أحضان الزمن الحداثي بدأت النزعة الإنسانية في التربية تسجل حضورها الميمون، ولاسيما في العقود الأخيرة من الألفية الثانية، وقوبلت هذه العودة المظفرة بدرجة عالية من الحفاوة والتكرير الذي يبديه عدد كبير من الباحثين والمفكرين لمرحلة ما بعد الحداثة. وهناك تنبؤات تربوية ترى أن النزعة الإنسانية في التربية ستكون إحدى أهم سمات الألفية الثالثة.

ويأتي هذا الحضور المميز للاتجاه الإنساني في التربية استجابة للحاجات الإنسانية المت坦مية إلى إحياء الجوانب الذاتية والأخلاقية التي دمرتها الحضارة المادية، عبر تسويق الإنسان واحتزازه إلى أبعاده المادية المبتذلة، وحرمانه من الطابع الإنساني الغائي لوجوده وكونيته. إنها مسألة البحث الفلسفى الخلاق

عن معانٍ الحياة الإنسانية وعن جوهرها وغاياتها.

تنطلق النزعة الإنسانية الأحدث في التربية من فكرة مركبة قوامها أن الحياة تمتلك بالإضافة إلى بعدها المادي بعداً غير مادي يسمى غالباً الروح والوعي الكوني. وتركتز على مفهوم الوجود المتسامي Transcendance، أي: على وجود عالم آخر علوي قدسي آخر يتجاوز حدود إمكانات البشر وطاقاتهم، وهو عالم يجب أن نواصله ونؤصله في أعمقنا وجودنا. وتركتز هذه النزعة على مركبة الوعي الكوني بوصفه الشكل الأكثر سمواً وأهمية في مجال الوعي، وهو يتميز بشعور الانتماء إلى الكون بواسطة مشاعر الفرح والسعادة وإحساس الخلود والسمو الأخلاقي، إنه حالة من النشوة التي تحدث للإنسان على نحو مفاجئ ووقتي، والتي حالما تنتهي تؤدي بالإنسان إلى حالة وعي وعرفان تبعث فيه إرادة التغيير المستمر⁽¹⁾.

6 - الإشكالية الحضارية والنزعـة الإنسـانية:

أدت النزعة الإنسانية دوراً كبيراً في نشر وتعظيم فكرة الثقافة الروحية في مواجهة مجتمع مسحور بقيم الاستهلاكية، وذلك من أجل رؤية جديدة سامية، ومن أجل تصور جديد للعالم يستند إلى قيم روحية وإنسانية موجودة على مر العصور.

والنزعة الإنسانية التربوية بصورتها الفلسفية العامة تضع الإنسان في مواجهة التحدى الحضاري الذي يعصر وجوده. فالحضارة الإنسانية متشبعة بالأخطاء والأمراض؛ لأن الإنسان يستغرق في طور متقدم لطموحات إنسانية بالغة الأنانية.

(1) Jacques Ulmann , La pensée éducative , Librairie Philosophique J. Vrin
, Paris , 1982.

ولذلك فإن عدداً من الباحثين يعتمدون رؤية إنسانية للعالم يمكنها أن تعالج أصل المشكلات التي تعانيها المجتمعات الإنسانية المعاصرة. فالتكوينات الصناعية التي تعتمد على استغلال الموارد والإنسان هي التي توجد في أصل المشكلات الكبرى للمجتمعات الإنسانية. لقد اعتقد الناس أن التقدم التقني والصناعي هو الحل الأمثل والوحيد ربما لمشكلات الحياة، وكل واحد منا مسحور بالتقدم الصناعي ومنوم بسحر هذا التقدم التقاني الذي تشهده الإنسانية المعاصرة. فالنموذج الصناعي يعكس ثقافة الهيمنة؛ هيمنة الإنسان على العالم، ومن ثم فإن هذا النموذج يطرح نسقاً من التحديات الإنسانية أبرزها:

- نمو وتطبيق مبالغ للمنهج العلمي.
- هيمنة النظرية الوضعية للمعرفة.
- تعاظم السيطرة على الطبيعة.
- التزاوج بين التقدم العلمي والتقدم التكنولوجي.
- هيمنة مجتمع الاستهلاك وأخلاق العمل.
- إيمان بلا حدود بأهمية التقدم المادي.
- فردانية المجتمع وتنامي أهمية المصالح الشخصية.
- هيمنة المصالح الفردية على المصالح الجماعية وال العامة.

وذلك هي المشكلات التي تسعى النزعة الإنسانية إلى إيجاد الحلول المناسبة لها.

7 - الاتجاهات الأساسية للتربية الإنسانية المعاصرة:

تقوم التربية الإنسانية الحديثة على أساس رؤية روحية للعلاقات بين الإنسان والعالم. فالعالم هو حالة علوية مقدسة، ونحن نشكل جزءاً من هذا

النزعه الإنسانية في التربية. وقد تأثر ماسلو بقراءة الأداب الزرادشتية وقراءة أعمال بويك Buke وهووكسلي Huxley وأنتو Otto وإيلياد Eliad. وساعدت هذه القراءات ماسلو على تطوير فكره نحو مرحلته الثالثة، وهي مرحلة علم نفس السمو Transcendance أو علم النفس الصوفي كما يحب أن يطلق عليه. لقد جعل في هذا السياق من تصوره عن التجربة مطابقاً للمفهوم البوذى الخاص بالتأمل والصفاء. وحاول أن يستبدل مفهوم الآنية بمفهوم الكمال الإنساني، وأن يؤكّد مفهوم الوعي الكوني. وكان في سعيه هذا يصف التجربة الصوفية والدينية ويحللها على أساس سيكولوجي. وهو في هذا السياق يميز بين نوعين من المعارف الإنسانية، المعرفة الكونية بوصفها إحساساً بالانتماء إلى الكون والعالم الكلي هذا من جهة، ومن جهة أخرى يتحدث عن المعرفة التي تتعلق بعنصر من عناصر الوجود والكون مثل زهرة أو فراشة، وهي الحالة التي ينسى فيها العارف نفسه وينخرط في انفعالات تجربة صوفية مع هذا العنصر المعرفي أو مع موضوع معرفته. فالوعي الكوني يقضي حالة من الذوبان والانصهار بين العارف وموضوع المعرفة، بين الإنسان والعالم. إنها معرفة حدسية وهنا يؤكّد ماسلو على أن هذه المعرفة الحدسية الصوفية إمكانية توجد عند كل إنسان بدون استثناء؛ إذ يمكن اكتشاف المعنى الإلهي للعالم عبر التجربة الصوفية. إنه اكتشاف للذات نفسها، وهذا يعني اكتشاف الجوهر الإلهي في الإنسان، ويمثل هذا الموضوع اليوم أهمية كبيرة عند الصوفيين الأميركيين المعاصرین، ولاسيما عند أميرسون⁽¹⁾.

وهنا يحدد ماسلو عدداً من القيم، وهي قيم إنسانية تعلو على آنية الذات الإنسانية. وتتمثل هذه القيم في جوهر الحقيقة، وهي ليست مجرد أحاسيس

(1) Jean Beaté , *Les courants de la pédagogie contemporaine* , Erasme , Paris, 1998.

أو عواطف أو انفعالات، إنها قيم تعلو على الحاجات الإنسانية، بمعنى أنها قيم فوق الحاجات، مثل قيم: الحقيقة والجمال والخير والوحدة والطاقة الحيوية والجوهر الأصيل للإنسان، إنها الكمال والضرورة والتكامل والعدالة والنظام والبساطة والغنى والرحمة والاستقلال ومعنى الحياة. فالشخص الذي يشعر بالسعادة في عمله، والذي يحقق جوهره الحيادي، لا يعيش ما يسمى بالتناقض بين العمل والحياة، وذلك لأنّه يرى أن عمله امتداد لمواهبه وقدراته حيث لا يوجد تناقض بين السعادة والعمل، حيث يختفي هذا التناقض لصالح وحدة عميقة بين الطرفين.

ويمكن للتربية في هذا السياق أن تبسط وتمهد لمعرفة الذات في دائرة الانتماء إلى العالم. فهي تساعد الإنسان على الاستماع إلى النداء الداخلي لوجوده، كما تساعد على اكتشاف معنى الحياة. واكتشاف الهوية – كما يرى ماسلو – هي عملية اكتشاف القدر والمصير. والناس الذين يعيشون هذه المعرفة الداخلية يستطيعون أن يهتدوا إلى زخم القيم الإنسانية الخلاقة. وهنا يجب أن تعمل التربية على تأكيد حقيقة أن الحياة ثمينة جداً، وأنه يجب على الإنسان أن يشعر بمتاعة الحياة؛ ولذلك فإن النظام التربوي المدرسي بفنيّه وتنظيماته الحالية لا يساعد أبداً الطلاب على تذوق معنى الحياة وسعادتها. ولذلك يجب علينا أن نعمل على رفض هذه التجربة المدرسية كما يقول ماسلو، وهذا يعني أن تقنية التوسط والتأمل الروحي يجب أن تأخذ حضورها في داخل التربية والتجربة المدرسية. فالمعلم يجب أن يكون على درجة قصوى من الوداعة والانفتاح، ويجب عليه أن يمتلك رؤية إيجابية عن الطلاب، عليه أن يساعد الطالب على أن يكتشف نفسه. وعليه أيضاً أن يساعد على إشباع احتياجات الطالب النفسية الأساسية، وأن يتحقق له الأمان، ويعزز لديه الإحساس بالانتماء والحب والاحترام والتقدير.

إن الطريقة المثلى لعملية التعليم هي أن نعمل على تنمية مهارات الطلاب، ولا سيما المعرفة الحدسية التي تمكّنهم من إدراك العالم. والطفل يجب أن يحظى بهذه التجربة التأملية التي تمكّنه من معرفة حقيقة بالزمني والخالد في أن واحد، وعليه أن يدرك الأشياء في أبعادها الدنيوية والقدّسية. باختصار يجب على التربية أن تعزّز عند الأطفال والناشئة معرفة بالكائن الإنساني عينه في علاقته مع الوجود الكوني بشموليته وطليته.

1/8 - هارمان : Harman

يقدم هارمان Harman تصوّراً للمعرفة الإنسانية بوصفها رؤية ميتافيزيائية للحياة. فالمعرفة داخلية وليس خارجية حيث تؤدي التجربة الذاتية دوراً حاسماً في عملية المعرفة، دوراً يؤدي إلى هدم الحدود التقليدية الفاصلة بين العلم والدين. وهذا يعني أن هارمان ومن يذهب به يولون أهمية كبيرة للتجربة الذاتية قياساً إلى التجربة الموضوعية.

فالعلم انتقائي بمناهجه، ومن ثم فإن التجربة المضبوطة ليست هي الوسيلة الوحيدة من أجل الوصول إلى المعرفة؛ إذ يمكن اللجوء إلى التأمل كوسيلة معرفية مهمة. والتأمل يأخذ صورة نموذج جديد للمعرفة يتميز بانفتاحه على كل محاولة تنظيمية للتجربة الذاتية. فالعلم لا يقوم على أساس التناقض بين الملاحظ والملاحظ، أو بين الباحث وموضوع بحثه، فهو يحاول دائماً أن يعزّز الثقة والتعاون ولا سيما في حقل البحث الجمالي. والعلم يبحث عن الحياديّة والموضوعيّة ويؤكد معايير أخلاقيّة مرتبطة بالحياة الإنسانية. والعالم يحاول أن يحقق المصالحة بين تناقضات تمثل بين ازدواجيات قيمية: الحرية في مواجهة الحتمية، والمادية في مواجهة المثالية، والعلم في مواجهة الدين.

ولكن النموذج المعرفي الجديد يؤكد أهمية مختلف مستويات الوعي، وهذا النموذج الميتافيزيائي يعزز رؤية كلية شاملة للتجارب الإنسانية المختلفة، مثل الإبداع والحدس والتصوف والتجربة الدينية والظواهر الفيزيائية.

وتأسيساً على ذلك يرى هارمان أن على التربية الجديدة أن ترتكز على الجانب الإنساني الروحي، وهذا يعني أن عليها أن تبحث في المطلق، وأن تعتمد تكنولوجيا جديدة قادرة على أن تعزز مسيرة البحث عن المطلق الإنساني، وأن تؤكد على وجود المعرفة المختلفة. فالتربيـة وفقاً لـهارمان يجب أن تكون في خدمة الفرد، وأن تسمح له بإدراك عميق لتجربته الداخلية والخروج من قواعده.

وهذا يعني أن على التربية أن تؤكد على الشكل الأعلى للمعرفة الإنسانية. ويستند هارمان إلى معطيات ودراسات مفكرين مثل ايكهارت وهوكلسي وأفلاطون الذين يتحدثون عن البعد الواحد لحياتنا اليومية وتصوراتها الخاصة بالأشياء. ويفصل لنا هارمان ثلاثة مستويات من المعرفة:

- 1 - المعرفة الحسية السمعية.
- 2 - المعرفة عبر المفاهيم.
- 3 - عالم ما فوق المفاهيم.

وكل مستوى من هذه المستويات يشتمل على سابقه. فالمستوى الثاني يستكمل عيوب المستوى الأول، ويعطينا معنى ودلالة التنوع العبثي للعالم الحسي. وهذا الأمر نجده في المستوى الثالث الذين يبين لنا أن الحدود الحسية الحرافية للذات ليست غير خرافـة خالصة كاملة.

وأخيراً يرى هارمان أن النشاط التربوي هو تكنولوجيا تمكـن الإنسان من ممارسة وظيفته الفلسفية المثالية الوجودية. فتنظيم النشاطات التربوية يجب أن يتمركز حول شخصية الطالب. وهدف هذه النشاطات هو تعزيز نمو

وازدهار الفرد؛ لأن المحور الأساسي للتربية هو الطالب، وهو وحده يمكنه أن يحدد اتجاه وغاية التربية المنشودة. فهو يختار التربية التي يعتقد أنها تساعد على تطوير ذاته وإمكاناته. وهو وحده الذي يستطيع أيضاً أن يصحح سلوكه الخاطئ. أما المعلم فيجب عليه أن يكون في خدمة الطالب، وأن يساعده مهما تكن متطلبات ذلك على تحقيق نمائه المعرفي والعاطفي.

2/8 - Leonard ليونارد :

يرى ليونارد أن النظام التربوي الحالي يعيق عملية التربية الحقيقية. فال التربية السائدة تمارس التنويم المغناطيسي على الطلاب لغرس القيم الاجتماعية السائدة التي تقتل لديهم كل إمكانية للنقد والحرية. فلا يوجد عند الطلاب والأطفال اليوم، في ظل التربية السائدة، غير أوهام التعلم، وهم بجلوسهم في الفصل يتكون لديهم انطباع العمل وتعلم النظام والأدب الشخصي.

فـنظام التعليم الحالي يولد عند الطلاب الروح السلبية وروح اللامسؤولية والاتكال. ومن ثم فإن المعلم في هذا النظام ليس إلا عبداً يعمل على استمراريته وديمومته دون اعتراض. وهنا يطرح ليونارد نوعاً جديداً من التربية يعتمد مبدأ الحياة والإحساس بمنعة الحياة. وهو في هذا السياق يقدم نظرية تأخذ مكانها بين النظريات الروحية عند كل من ماسلو وواتس *Watls*. كريشنانوري Krishnamurti وروان *Rowan*. وهنا يؤكد ليونارد على الشرط الطبيعي للإنسان والتكوين الداخلي الانفعالي الذي يتمثل في السعادة والفرح. فالإنسان في حالته الطبيعية يشعر بأنه يمتلك قوة نشوة داخلية، ولكن قوة خارجية تأخذه من ذاته تدفعه خارج هذه الذات وتحرمه من أجمل وأسمى شعور إنساني يتمثل بحالة الافتتان والنشوة والشعور العارم بعظمة الحياة ونشوتها وجمالها.

ونشوء الحياة هي الحالة التي يشعر فيها المرء بحالة من التواصل والتوحد مع الوعي الكوني أو الروح الكونية. وهو عندما يصل إلى هذه الحالة فإنه يتحرر من إكراه مركزية الذات والضياع الدننيوي، وينطلق نحو رؤية كونية، وهو في هذا المستوى ليس مركزاً للكون، بل ينسى مشكلاته الصغيرة اليومية والمنزلية من أجل الوصول إلى حالة كونية متناهية الجمال، إلى بهجة روحية عظيمة تمتلك سحرها ووقع جمالها وروعتها، إنها حالة الوجود التي يغذيها الصوفيون في تجاربهم الروحية والصوفية.

هذه الرؤية الجديدة للحياة التي يقدمها ليونارد تقود بالضرورة إلى تصورات روحية للعملية التربوية. فهو يبحث عن تربية فرحة خلاقة بعيدة كلّياً عن صورة العنف التي تحيط بالمدرسة الحالية. فال التربية الروحية هذه تسمح لنا بإعطاء الأطفال أجمل لحظات وجودهم وحياتهم، وهم في غمرة التعليم والتدريب، إنها تربية تحقق المصالحة الحقة بين العمل والانفعالات. وهذه التربية كما يؤكد ليونارد تستند إلى أسس صوفية، وإلى مقدمات علم النفس الإنساني والروح الفلسفية الشرقية.

فالصوفية التي تشكل الأساس الروحي للتربية عند ليونارد هي عقيدة روحية تسعى إلى تحقيق الوحدة بين الله والعالم والإنسان. وهذا النوع من التفكير يأخذ أسماء شتى وفقاً لتعدد الفلسفات والأديان والعقائد. ولكن هذه المعرفة في النهاية تعتمد على تجربة واحدة هي التجربة الحدسية الميتافيزيائية والصوفية حيث النشوء الإنسانية التي يصعب تفسيرها أو شرحها؛ لأنها حالة صميمية داخلية في عمق الشخصية الإنسانية.

يجب على التربية كما يرى ليونارد أن تتجزّ هدفين أساسيين:

المهمة الأولى: وتمثل في تحرير الأطفال من أعباء الحياة اليومية، التي

يمكنها أن تضعف لديهم إمكانات التعلم وتحقيق الازدهار، ثم إجراء تحويل جوهري في بنية النظام المدرسي وكيفياته. وهذه المرحلة من التحرير صعبة ولكنها جوهرية. ومن ثم التحرر من روتين التفكير والعمل على تغذية التفكير المبدع وذلك يحتاج إلى جهود كبيرة.

المهمة الثانية: العمل على تمكين الطالب من تطوير إمكاناته الداخلية وتنظيم طاقاته الروحية باتجاه بناء معنى جديد لروح المسؤولية الكونية، وتكوين المعرفة الحدسية التي تسمى غالباً بالحكمة. يجب على الطالب هنا أن يتعلم كيف ينظم حياته على أساس المبادئ مثل: المشاركة والإبداع، والمحبة، والتعاون، والكرم، والانفتاح. ومن ثم فإنه في كل الأحوال يجب على الطالب نفسه أن ينظم عملية تعلمه وفعالية تربيته.

إن الأعمال الصوفية تمثل نوعاً من الإستراتيجية التربوية التي تعزز ما يسمى بتربية النشوء الروحية السامية. فالتأمل تجربة تساعد الإنسان على امتلاك وحدته الكونية بعد حالة انفصال بدأت مع ولادته، إنها حالة تتم فيها الوحدة بين جانبين هما الشعور واللاشعور. والشعور هو العنصر الذي يظهر حالة الاختلاف والتفرد والفردانة في الشخص.

أما اللاشعور فهو العنصر الذي يوحد الإنسان مع الكون؛ لذا فإن الوحدة بين هذين الجانبين عبر عملية التأمل تشكل المبدأ الأساسي الذي تستند إليه التربية عند ليونارد. فالتكامل بين الشعور واللاشعور يعني الشخصية، ويضع الفرد في نسق وعي جديد بالسمو والعظمة الروحية.

والتأمل في نهاية المطاف يقود إلى إلغاء الاختلاف والتناقض. وهذه المرحلة من التكامل والتفاعل تؤدي إلى حالة من التحرر من مختلف أشكال التناقضات التي يعيشها المرء في حياته اليومية أو في داخله، وهنا في هذه

الحالة تغيب هذه المفارقة بين الموضوع والذات، وتنتهي حالة الانشطار في التفكير والعقل.

فالتربيـة المثالية تهدف إلى تحرير الإنسان من التمزق والتناقض والصراع، وهي الحالة التي توجد بين الإنسان والعالم، وذلك من أجل تحقيق وحدة الكائن الإنساني. وهنا يجب علينا ألا ننسى أن هذه التناقضات والانشطارات توجد في أصل الجهل والمرض والقلق.

فالتربيـة يجب أن تكون إنسانية، هذا ما يؤكدـه ليونارد في فلسفته التربوية هذه. والتربيـة يجب أن تكون محررة (عامل تحرير) يدفعـ الإنسان خارجـ تناقضـاته الجوهرية، تربية مشبعةـ بالطاقةـ والفرحـ والنشوةـ، وهي تربية تؤديـ في نهايةـ المطافـ إلىـ ولادةـ كائنـ إنسانيـ جديدـ فيـ داخلـ كلـ فردـ وإنسانـ، وإلىـ بناءـ عـلاقـاتـ إـنسـانـيـةـ جـديـدةـ ذاتـ طـابـ كـوـنيـ معـ العـالـمـ.

3/8 - Ferguson فيرغسون

تقترـحـ فيـرغـسـونـ تـربـيـةـ سـامـيـةـ ضـرـورـيـةـ لـعـملـيـةـ التـجـدـيدـ الروـحـيـ فيـ التـربـيـةـ الإـنـسـانـيـةـ. هـذـهـ التـربـيـةـ كـمـ تـؤـكـدـ فيـرغـسـونـ تـقـومـ عـلـىـ رـفـضـ التـصـورـ الـحـالـيـ للـتـربـيـةـ السـائـدـةـ. فالـتـربـيـةـ القـائـمـةـ هيـ تـربـيـةـ بـيـروـقـراـطـيـةـ تـسـعـيـ لـأـنـ تـكـوـنـ صـحـيـحةـ أـكـثـرـ مـنـهـاـ مـفـتوـحةـ. وـالـمـارـسـ القـائـمـةـ لـيـسـ سـوـىـ أـدـوـاتـ روـيـةـ خـاطـئـةـ وـمـقـطـوـعـةـ عـنـ الـحـقـيـقـةـ. فـهـيـ تـضـعـ التـجـرـبـةـ إـنـسـانـيـةـ وـالـعـرـفـةـ فـيـ قـوـالـبـ الـمـوـادـ وـالـمـقـرـراتـ، وـهـيـ بـذـلـكـ تـحـدـثـ قـطـيـعـةـ مـعـ الـعـرـفـةـ وـالـعـلـمـ. هـذـهـ التـربـيـةـ تـعـيـقـ عـلـمـيـةـ نـمـاءـ الشـبـابـ وـالـطـلـابـ وـازـدـهـارـهـمـ. فـالـشـبـابـ يـعـانـونـ مـنـ الـاخـتـنـاقـ فـيـ كـلـ يـوـمـ، وـإـنـهـ لـمـ الـمـؤـلمـ جـداـ حـتـىـ مجـرـدـ التـفـكـيرـ فـيـماـ يـعـانـيـهـ هـؤـلـاءـ الشـبـابـ فـيـ دـائـرـةـ نـظـامـنـاـ التـعـلـيمـيـ الذـيـ يـمـنـعـ كـلـ أـشـكـالـ الـإـبـدـاعـ وـالـابـتـكـارـ وـالـنـمـوـ. وـالـنـاسـ كـمـ

- يقال يختلفون عن الحشرات لأنهم يبدؤون فراسفات، وينتهون إلى شرائق.
- والتربيـة الإنسـانية التي تـطـرـحـها فيـرـغـسـونـ تـتـحدـدـ بـالـسـمـاتـ الـأـتـيـةـ^(١):
- يجب أن تعطى لكل من يرغب بها؛ لذا فهي لا ترتبط بالمدارس مع ذلك يمكن أن تقدم في دائرة المدارس الحالية.
 - تنطلق هذه التربية من حاجات الطالب ورغباته، وهي تجعل التعليم مرحًا وممتعًا وعلى صورة تجربة ذاتية داخلية تسمى بالنفس والإنسان، فهي تشجع الطالب على أن يكون يقظاً ومستقلًا ومتسائلًا. وأن يكون مستشرفاً للواقع والتجارب الواقعية، وباحثاً عن معنى الحياة وعن الحدود الخارجية، وقدراً على وضع الحدود وتاكيد عمق الذات الإنسانية.
 - فالتربيـة الإنسـانية يـجـبـ أنـ تـؤـكـدـ الأـبعـادـ الـمـتـنـوـعـةـ لـلـمـعـرـفـةـ، وـهـيـ تـخـتـلـفـ مـعـ التـنـظـيرـ التـقـليـديـ الـمـعـرـوفـ حولـ مـضـامـينـ الـمـوـادـ التـرـبـوـيـةـ، وـتـقـسـيمـ الـمـوـادـ وـالـبـرـامـجـ وـتـوزـيعـ الـطـلـابـ وـفـقـاـ لـأـعـمـارـهـ. إـنـهـ تـؤـكـدـ عـلـىـ أـهـمـيـةـ الرـحـلـاتـ الـمـدـرـسـيـةـ فـيـ الطـبـيـعـةـ وـالـأـرـيـافـ، وـعـلـىـ أـهـمـيـةـ الـزـيـاراتـ الـخـاصـةـ.
 - هذه التربية لا تؤكد أهمية اكتساب المعلومات، بل تؤكد على أهمية التعلم الذاتي والتدريب على معطياته، إنها تؤكد أهمية القدرة على طرح الأسئلة، كما تؤكد قدرة الطالب على إيجاد المعلومات وتنظيمها وتنسيقها، ومن ثم أهمية الإطلاع على جوانب جديدة في مجال المعرفة. إنها تؤكد أهمية التحليل والتفكير النقدي والتفكير الإستراتيجي بعيد المدى، كما تؤكد أهمية العمليات المعرفية في التبصر والتحليل والحدس. فغياب المعرفة الحدسية يعني أننا نعيش في الكهوف المظلمة كما ترى فيرغسون.
 - فكل تقدم حضاري في التاريخ ارتبط بالضرورة بمعرفة عقلية ناجمة عن

(1) L. Laberthonnière . Théorie de l'éducation , Librairie Philosophique J. Varin, Paris , 1935.

دماغ صحيح ومبدع، ومن هنا يجب علينا أن نعتني بتنمية الدماغ وملكة التفكير عن طريق التركيز وتوجيه الحواس والمشاعر.

وهذه التربية لا تفرض على مريديها عملية التعليم والتدريب؛ إذ يجب على المعلم أن يحترم استقلالية الطالب دون ضعف في الشخصية، وهنا تؤكد فيرغسون أن التعليم المفتوح يساعد التلميذ على كشف بنية الأشياء وعلاقاتها. إنها توظف فيه إمكانات إبداعية جديدة، إنها مولدة للأفكار، وتعمل على بناء أبناء أقوياً فاعلين في المجتمع. وتنتهي نظرية فيرغسون إلى أن المدرسة لا يمكنها أن تحقق نجاحاً بمفردها، بل يجب أن تعزز جهود المدرسة بجهود المجتمع والبيئة، كما كان يحدث في عهد أفلاطون. إن القالب التربوي الذي يتشكل ثقافياً يمكنه أن يكون مصدراً تربوياً للإبداع، وذلك من أجل الوصول إلى الروح السامية للذات.

4/ Krishnamurti - كريشنانامورتي :

تنطلق نظرية كريشنانامورتي من أهمية نقد المجتمعات المعاصرة، حيث نجد زخماً من النقد الذي يوجهه كريشنانامورتي إلى المجتمع والتكنولوجيا والسلطة والتطرف الديني. فالزرعاء يكتفون بتحديد ما يجب تعليمه، وما يجب فعله، ولكن عندما يتعلق الأمر بتحقيق ذلك فإنهم يهربون من هذه المواجهة، إنهم يعملون فحسب على تعزيز سلطاتهم، ولذلك فإنهم يقضون وقتهم في تقدير قوتهم وقوة أتباعهم.

ويؤكد كريشنانامورتي في جانب آخر من نظريته على أهمية الحرية الداخلية وعلى الحب والاحترام والجمال والرحمة. وهنا يؤكد أن الخير المطلق يتمثل في عدم الفصل بين الخير والشر. فالإنسان الجيد هو إنسان بكليته

لا يمكن لنا تقسيمه، ويؤكد أيضاً في هذا السياق، على أهمية الجمال والفطنة، فإذا كنت عاشقاً لشيء فإنه أبداً لا تحتاج إلى أن تثار أو أن يولد لديك الشوق إليه، فالعشق يحرق بذاته كالنار، وهو يتعلق بشخصية الإنسان وإرادته لا بشيء آخر⁽¹⁾.

خلاصة:

تؤكد النظريات الإنسانية المختلفة التي سطرها رواد عصر التنوير والنهضة وفي العصر الحديث جميعها على أهمية ردم الهوة الفاصلة بين الإنسان والعالم، وذلك لأنهما - الإنسان والعالم - يشكلان وحدة لا يمكن الفصل بينهما. فالإنسان يشكل قطبًا وجودياً للعالم وجزءاً حيوياً في بنية هذا الكون.

وهنا فإن العلاقة بين الإنسان والعالم تأخذ بعدين أساسيين:

يتمثل الأول في أنه لا وجود لحقيقة خارج نطاق العالم، ولا توجد حقيقة أبداً مستقلة عن الإنسان كما يرى كريشناورتي، ولا أهمية هنا إلا للإنسان في دائرة علاقاته مع الآخر المطلق، فالعالم ليس سوى نحن كما يقول باريير⁽²⁾.

ويتمثل البعد الثاني في العلاقة مع الروحي والصوفي، وهذا يعني حدس الوحدة التي توجد في أعماق الروحانية. فالوعي الكوني يوجد في أعماق التجربة، وهذا ما يطلق عليه أحياناً الذاتانية الخالصة، وذلك عندما

(1) Yves Bertrand , Théorie contemporaines de l'éducation , Edition Nouvelles, Montréal , 1998.

(2) Morandi, Franc, Modèles et méthodes en pédagogie Paris: Nathan, 1997.

تنفصل هذه التجربة عن السمات الفردية للوعي. فالأنما في هذه الحالة يختفي في غamar التجربة الكلية وفي دائرة علاقة الإنسان بالعالم. ومن ثم فإن سمو الأنما يكمن في المعرفة الذاتانية الروحية.

فالتربيـة الإنسـانية تـسـعـي إـلـى تـحرـيرـ الإـنـسـانـ منـ حـالـةـ الـاـنـشـطـارـ بـيـنـ الـمـوـضـوـعـ وـالـذـاـتـ، بـيـنـ الإـنـسـانـ وـالـعـالـمـ، وـذـلـكـ مـنـ أـجـلـ تـحـقـيقـ الـوـحـدـةـ، إـنـهـاـ تـشـمـلـ عـمـلـيـاتـ مـتـعـدـدـةـ أـفـهـمـاـ: الإـصـفـاءـ، الـحـدـسـ، الـحـبـ، وـالـانـفـعـالـ وـمـوهـبـةـ الـذـاـتـ وـالـطـاـقةـ الـرـوـحـيـةـ، هـذـهـ جـمـيعـهـاـ تـقـوـدـ الإـنـسـانـ إـلـىـ حـالـةـ مـنـ النـشـوـةـ وـالـفـرـحـ وـإـلـىـ سـعـادـةـ إـنـسـانـيـةـ كـوـنـيـةـ كـبـرـىـ كـمـاـ يـعـلـنـ لـيـونـارـدـ وـاتـسـ. فـالـنـشـوـةـ الـحـبـ وـالـتـوـجـ وـالـتـوـحـدـ هـيـ سـمـاتـ أـصـلـيـةـ وـرـائـعـةـ لـلـحـيـاـةـ، وـعـلـىـ إـنـسـانـ أـنـ يـتـزـوـدـ مـنـ الـعـطـاءـاتـ الـخـلـاقـةـ لـهـذـهـ الـحـيـاـةـ فـيـ مـسـارـ نـمـائـهـ وـحـرـكـتـهـ الـوـجـوـدـيـةـ.

من يـُـنـظـرـ إـلـىـ مـؤـسـسـاتـنـاـ التـرـبـيـةـ الـعـرـبـيـةـ يـُـصـبـ بـصـدـمـةـ عـنـيفـةـ لـمـاـ أـكـلـتـ إـلـيـهـ مـنـ تـصـدـعـ وـانـهـيـارـ. وـتـكـوـنـ هـذـهـ الصـدـمـةـ عـلـىـ أـشـدـهـاـ عـنـدـمـاـ يـقـارـنـ بـيـنـ أـوـضـاعـ التـرـبـيـةـ فـيـ الـعـصـرـ الـوـسـيـطـ الـغـرـبـيـ الـذـيـ عـرـفـ بـعـصـرـ الـظـلـامـ وـبـيـنـ التـرـبـيـةـ الـتـيـ تـسـودـ فـيـ مـخـتـلـفـ الـمـؤـسـسـاتـ التـرـبـيـةـ الـعـرـبـيـةـ الـقـائـمـةـ الـيـوـمـ. فـأـوـضـاعـ الـتـعـلـيمـ لـدـيـنـاـ الـيـوـمـ شـدـيـدـةـ التـشـابـهـ مـعـ أـوـضـاعـ الـتـعـلـيمـ وـالـتـرـبـيـةـ فـيـ الـعـصـرـ الـوـسـيـطـ، وـهـنـاكـ عـوـاـمـلـ مـشـتـرـكـةـ بـيـنـ الـمـرـحلـتـيـنـ تـتـمـثـلـ فـيـ شـكـلـيـةـ الـتـعـلـيمـ وـنـصـيـتـهـ وـغـيـابـ الـبـعـدـ إـلـيـانـيـ فـيـ مـخـتـلـفـ الـمـظـاهـرـ التـرـبـيـةـ فـيـ التـرـبـيـةـ الـأـسـرـيـةـ، كـمـاـ هـوـ الـحـالـ فـيـ التـرـبـيـةـ الـمـؤـسـسـاتـيـةـ. فـالـأـجيـالـ الـعـرـبـيـةـ تـعـيـشـ أـكـثـرـ حـالـاتـ الـاغـتـرـابـ التـرـبـويـ الـتـيـ تـتـمـثـلـ فـيـ إـسـقـاطـ مـطـالـبـ الـرـوـحـ وـالـجـوـهـرـ الـإـنـسـانـيـ. وـالـسـؤـالـ الـذـيـ يـطـرـحـ نـفـسـهـ الـيـوـمـ: مـاـذـاـ تـبـقـيـ مـنـ إـنـسـانـ الـعـرـبـيـ كـجـوـهـرـ إـنـسـانـيـ؟ أـينـ هـيـ النـزـعـةـ إـلـيـانـيـةـ الـتـيـ يـمـكـنـ أـنـ تـعـيـدـ لـلـإـنـسـانـ الـعـرـبـيـ الـمـقـهـورـ بـعـضـاـ مـنـ إـنـسـانـيـتـهـ الـمـهـدـوـرـةـ؟ أـلـسـنـاـ الـيـوـمـ بـحـاجـةـ إـلـىـ وـمـيـضـ إـنـسـانـيـ

جديد يجدد الظلام الذي تفرضه الأنظمة التربوية العربية على القلوب والعقول؟
أسئلة وأسئلة كثيرة يمكن لنا أن نطرحها في واقعنا التربوي والثقافي في ضوء
النزعة الإنسانية، وفي ضوء غيرها من الحركات الفكرية التي دفعت العالم إلى
قمم حضارية شامخة.

الفصل الخامس
الثورة الكوبيرنيكية في التربية
التجليات الحداثية للتربية الجديدة

الفصل الخامس

الثورة الكوبينيكية في التربية التجليات الحداثية للتربية الجديدة

«من السهولة بمكان أن نعلم أي شخص حقيقة جديدة، لكننا بحاجة إلى معجزة من السماء لتمكن معلم ما من كسر إطار قديم اعتاد الطالب رؤية الأشياء فيه».

(أرثر كويستلر)

مقدمة:

شهدت الساحة الفكرية منذ النصف الثاني من القرن التاسع عشر ولادة منظومات فكرية مشحونة بطاقة نقدية موجهة إلى التفكير التربوي والممارسات التربوية التقليدية السائدة. واستطاعت هذه المنظومات النقدية الجديدة أن تتجاوز حدود ما هو كائن إلى ما يجب أن يكون، وتنأى عن الماضي والحاضر في سعيها نحو المستقبل، وهي لم تقف عند حدود تفسير الحقائق القائمة بل عملت بصورة مستمرة على إعادة بناء هذه الحقائق وتكوينها وإبداعها من جديد رفضاً للبحث فيما هو موجود أو في أسباب وجوده، وسعياً إلى بناء تصورات جديدة عن كيفيات الوجود. وباختصار كانت هذه الحركات الفكرية النقدية تؤسس في المستوى التربوي لما يجب أن يكون من منطلق ما هو كائن بحثاً في شروط الكيّونة وأسباب التكوين. ومهما يكن أمر التزعمات التربوية الأكثر حداثة فإنه لا يمكن لنا أن نفهم طبيعة هذه الممارسات النقدية إلا من خلال وعي نceği متقدم بطبعية التربية الحديثة وطبعية الثورات التربوية التي ولدتها

في سياق نعائهما وتطورها وتتابع تموجاتها.

فالعالم المعاصر يشهد تدفقاً ثقافياً رمزاً يغمر الحياة الإنسانية ويستقرّها كلياً، ويشكل هذا الغمر الرمزي المصدر الحيوي الذي يستلهمه الإنسان المعاصر في تنمية ذكائه وتغذية أنساغه الوجودية. ويتضمن هذا العالم الرمزي تدفقاً هائلاً من الأفكار والصور والدلالات والمعانٍ والرموز والإشارات والأساطير والخيالات التي تتحرك وتتدافع كالأمواج العاتية. والإنسان في هذا الغمر الرمزي استطاع أن ينهض بآفاقه المعرفية والتربوية، وأن يطلق خياله الإنساني، وأن ينمي مشاعره الدفينة إلى أقصى الحدود الممكنة.

وفي غمار هذا التدفق الرمزي الثقافي، استطاعت شرائح واسعة من البشر الانطلاق في دائرة هذا العالم الرمزي والتفاعل مع أكثر معطياته تدفقاً وحيوية. ففي الماضي كانت فئة قليلة محظوظة من الناس تستطيع التوغل في دائرة الحياة الرمزية واستثمار المصادر الثقافية التي تتصرف بثرائها وغناها، أما اليوم فإن أكثر الناس يستطيعون تحت تأثير التعليم والتنقيف ووسائل الاتصال والمعلوماتية الاستفادة من الطاقات الكبرى لعالم الرمزي الذي يتصرف بالتنوع والغنى والثراء.

ويمكّنا - تأسياً على هذا الاتساع والشمول في تفاعل الشرائح الأوسع من السكان في الفضاء الرمزي للحضارة الإنسانية المعاصرة - أن نقول: إن الثورة التربوية تتمثل في فيض لا يتوقف للمعاني والرموز كما في دورة متتسارعة لهذه الرموز في عالم البشر. وهذا يعني أنها فيض من الرموز يتتدفق في حركة لا متناهية من تموجات البشر. والنظام التعليمي هنا يمثل إحدى الوكالات الأساسية لهذه الثورة الرمزية كما يشكل جدار الصدى في حركتها وتموجاتها.

ويتمثل المعنى الجوهرى للثورة التربوية إزاء هذه التحولات الراديكالية العاصفة في التغيير الذي يمكن للمؤسسات التربوية أن تحدثه في مجال الذهنيات والعقليات وأنماط التفكير لدى الأطفال والناشئة والشباب، ويمكن تشبيه هذا النمط الثوري إلى حد كبير بنمط الثورة الثقافية الراديكالية التي عرفناها حديثاً في الصين التي حدثت بزعامة ماوتسى تونغ، وهي الثورة التي استهدفت تطهير الحياة الثقافية الصينية من خرافاتها وأساطيرها وزندقاتها وهرطقاتها الإقطاعية القديمة المضادة للحضارة والتطور الإنساني. وعلى الرغم من العنف والإفراط الذي رافق هذه الثورة فإنها كانت تهدف إلى بناء روح جديدة وإنسان صيني جديد بفكر جديد قادر على التكيف مع متطلبات النظام الاشتراكي الجديد في الصين، وكانت تهدف أيضاً إلى تطهير الوعي الصيني من المفاهيم والتصورات الإقطاعية القديمة. لقد أدرك ماوتسى تونغ أنه لا يمكن بناء مجتمع جديد إلا بإنسان جديد وعقلية جديدة تقطع صلتها بنظام التفكير القديم وتتبني رؤية جديدة للعالم والحياة. وهذا يعني بالضرورة أنه لا يمكن تثوير مجتمع من غير إحداث تحولات عميقة وجوهرية في التكوين الأخلاقي والعقلي والروحي لدى الإنسان.

والثورة الكوبيرنيكية في التربية هي فعالية مستمرة لتطهير الحياة التربوية القديمة من مختلف أشكال التقاليد القديمة التي تناسب العصور الإقطاعية، والخروج بها من دائرة المراوحة في المكان إلى آفاق مستقبلية تمكّنها من مواكبة العصر ومجاراة الحياة الإنسانية في أكثر صورها تقدماً ورقياً وتحضراً.

١ - التربية الحديثة :

ارتبط اسم التربية الحديثة بأسماء مفكرين عمالقة تفتقت عقولهم عن

أبدع عطاءات الفكر التربوي عبقرية وإدهاشاً، ومن منا لا يقف اليوم إكباراً وإعجاباً بالفكر التربوي الإنساني الذي فاض عن عبقرية جان جاك روسو وفولفغانغ فون ليشن ورافائيله وايراسموس ومونتنين وبستالتوزي وبلياجيه وفروبيل ومونتسوري وفرويد وكلابارايد الذين يُشهد لهم بأنهم حققوا ثورة تربوية عارمة في عطائهما النقدي ضد الممارسات التربوية التقليدية لمعاصريهم⁽¹⁾.

لقد أحدثت التربية الحديثة عبر اندفاعات العقل التربوي منذ عصر النهضة حتى اليوم ثورات متلاحقة في المفاهيم والتحصيات والفلسفات وأساليب العمل والممارسات. ويمكن القول: إن هذه الثورة التربوية تجد ثوابتها في ثلاثة مجالات رئيسية:

أولاً - يتمثل المجال الأول في الأهمية المتعاظمة للعلوم التربوية الوليدة والعلوم النفسية الناهضة؛ إذ أعطت هذه العلوم للمفكرين والكتاب والمنظرين دفعة علمية بعيدة المدى مكنتهم من تجاوز التقاليد التربوية بسماتها الباردة والجامدة، ومن ثم العمل على تأسيس تربية جديدة على أساس علمية وعملية في الآن الواحد. وقد قدر لعلم النفس بإرهاصاته القديمة والحديثة أن يؤدي دوراً كبيراً في إطلاق القدرات، وفي تفجير الإمكانيات العبقرية للمفكرين والمنظرين، إذ قدم لهم أساساً سيكولوجياً علمياً ساعدتهم على الانطلاق إلى آفاق أرحب مكنت التربية من أن تحول إلى علم تطبيقي بالدرجة الأولى.

ثانياً - ويبين المجال الثاني في التجليات السياسية للتربية، إذ يبدأ
السياسة تفعل التربية في مشاريع إصلاحية مجتمعية ذات آثار بعيدة

(1) E. Durkheim, *Nature et méthode de la pédagogie*, En éducation et sociologie, Edition Alcan, Paris, 1911, (pp85 -86).

ومتوسطة وقصيرة المدى. ويأخذ هذا الاتجاه السياسي مداه في الموجة الثانية للاتجاهات التربوية الجديدة، ولا سيما بعد الحرب العالمية الثانية.

فعلى أثر الحرب العالمية المدمرة التي ألمت بالإنسانية، ظهرت إرادة إصلاح شاملة تعتمد تربية السلام والتسامح والمواطنة من أجل أمن الإنسانية وتقدمها، وتتجه هذه التربية إلى البحث عن نموذج لإنسان جديد أكثر قدرة على تجاوز أمراض التعصب والكراهية والعدوان. وتتجلى هذه التربية في العمل المنظم من أجل إزالة كل أشكال التعصب والعنصرية والعدوانية، وكل الأسباب التي تؤدي إلى الحرب والدمار. ويمثل أصحاب هذا التيار الاتجاه الطبيعي في التربية، حيث يستمدون عناصر تفكيرهم من جان جاك روسو، ومن سار على نهجه من المربين والمفكرين.

ثالثاً - ويأخذ المجال الثالث للتربية الحديثة طابعاً روحيّاً وإنسانياً
يجسد مختلف الطموحات الإنسانية التي يسمو بها إيمان الناس وإحساسهم الإنساني. تقول ماريا مونتسوري في هذا الخصوص: «في الوقت الذي تم فيه اكتشاف قوانين نمو الطفل وتطوره تم اكتشاف الروح وحكمة الله التي أودعها في الطفل؛ لذا يجب على التربية أن تعمل على اكتشاف الحلول للمشكلات التي نواجهها في أصل القوانين الكونية للوجود».

وفي هذا السياق يرى أدولف فيريير Adolphe Ferrière أن مهمة التربية تكون في تحقيق سمو الروح وصفاء النفس الإنسانية. ومن هنا المنطلق بدأ المفكرون التربويون في موجة «ما بعد الحداثة» يؤكدون أهمية النزعة الإنسانية والروحية في التربية جنباً إلى جنب مع أهمية الجوانب العلمية والسياسية. فالجانب الإيماني في الناس يشكل منطلق الفعل الأخلاقي، كما يشكل صمام الأمان في حركة الإنسانية نحو السمو الأخلاقي والروحي.

ويصف كوزينيه أهم السمات والخصائص الأساسية للتربية الحديثة في مجال الطفولة على النحو الآتي: إن التربية الحديثة تتمثل في رؤية جديدة للطفل قوامها فهم الطفل، ومحبته واحترامه والصبر على تربيته، والتسامح والقبول، ولاسيما في مرحلة الطفولة المبكرة. والتربية الحديثة هذه تتطلب من المربى قبول أخطاء الطفل وهفواته وإخفاقاته وتردداته وخجله⁽¹⁾.

2 – الأساس السيكولوجي للثورة الحداثية في التربية :

شهد القرن العشرون ولادة مدرسة التحليل النفسي على يد سigmund Freud 1856-1939 الذي أحدث ثورة في التصورات وفي القيم والمعايير السيكولوجية والتربوية كاشفاً عن المحاكل الكبرى للنفس الإنسانية، كما أنها قدمت للبشرية إمكانات هائلة في معرفة خصائص النفس الإنسانية، وفي تحديد مراحل النمو السيكولوجي للشخصية، وفي الكشف عن متاهات الأعماق الإنسانية. وفي دائرة هذه المدرسة يشار إلى أعلام مثل Erik Erikson 1902-1994، الذي قدم رؤية سيكولوجية تربوية لمستويات نمو الذات عند الأطفال. ويمكن الإشارة إلى نظرية جان لاكان Jacque Lacan كأحد الأبعاد المتقدمة لنظرية التحليل النفسي، وبخاصة في تحديد بنية اللاشعور اللغوية، وفي الكشف عن تخوم جديدة في أعماق النفس الإنسانية. ويمكن الوقوف أيضاً عند نظرية ميلاني كلاين Melanie Klein 1882-1960، ولاسيما في تأكيدها على خصوصية الآنا والطفولة وانبعاث الذات في مرحلة الرضاعة المبكرة. ومن أعلام هذه المدرسة ينظر إلى تلامذة فرويد، ولاسيما الفرد أدلر A. Adler 1870-1937)، وكارل فيونج Jung 1875-1961)، وإريك فروم Erich Fromm 1900-1980).

(1) E. Durkheim, *Nature et méthode de la pédagogie*, ibid.

وفي أحضان هذه المرحلة التاريخية تناولت الاتجاهات المعرفية في علم النفس التربوي والتعليمي، فيشار إلى ولادة نظريات النمو المعرفي، ولاسيما نظرية جان بياجيه Jean Piaget (1896 - 1980) التي كرست لدراسة مراحل النمو المعرفي والإدراكي عند الطفل.

وتقسم التربية الحديثة كوكبة من المفكرين الكبار أهمهم:

- المربية الإيطالية المشهورة ماريا مونتسوري Maria Montessori (1870 - 1952).
- المربي الفرنسي إدوارد كلاباريد Edouard Claparede (1873 - 1940).
- المربي السويسري أدolf فيريلير Adolphe Ferrière (1879 - 1960).
- المربي الفرنسي روجيه كوزينيه Roger Cousinet (1881 - 1973).
- المربي الفرنسي سيلستان فرينيه Célestin Freinet (1896 - 1966).
- المربي البلجيكي أو فيد دوكرولي Ovid Decroly (1871 - 1932).
- المربي الأمريكي جون ديوي John Dewey (1859 - 1952) زعيم النزعة البرغمانية في التربية والفلسفة.
- المربي وعالم الاجتماع الفرنسي إميل دوركهايم Emil Durkheim (1858 - 1917).

لقد استطاع هؤلاء المفكرون عبر نظرياتهم وتصوراتهم الفكرية التربوية إحداث ثورة كوبيرنيكية في عالم التربية؛ فبددوا أوهام التربية التقليدية، وأسقطوا أقنعتها المظلمة. وتنتمل هذه الثورة الكوبيرنيكية في تحويل الاهتمام المركزي للتربية من عالم الراشدين إلى عالم الطفل وبنيته السيكولوجية الداخلية. وغالباً ما يجري التعبير عن ذلك بالقول: إن هذه الثورة استطاعت أن تحدث انقلاباً في المفاهيم والتصورات التربوية وأن تجعل عالم الطفل الداخلي

باهتماماته وميوله وطبيعته منطلق العملية التربوية وغايتها. في التربية التقليدية كانت التربية تركز على العالم الخارجي للطفل وتحاول أن يجعل منه كياناً يتشكل على محو العالم الخارجي، أي: عالم الراشدين. والطفل في هذه التربية التقليدية صفة بيضاء ينسج عليها الراشدون مقتضيات عالمهم دون أن يأخذوا بعين الاعتبار هذا الغنى الكبير الذي يتضمن عليه التكوين النفسي للأطفال.

إن النقطة الأساسية التي انطلق منها المفكرون الحديثون في التربية، وأجمعوا عليها، هي تحقيق القطعية مع الممارسة التربوية التقليدية في المضمون والشكل والجوهر، ونجد هذا التصور في نص يعود إلى فرينيه الذي يقول: «يوجد بين مناهج التربية التقليدية ومناهجنا اختلاف جوهري»، ومن غير أن يؤخذ هذا التباين بعين الاعتبار، فإن أي فهم للتربية الحديثة سينطوي على الكثير من المغالطات والأخطاء، فالمنهاج التقليدية هي مناهج مدرسية، وقد ولدت وجربت وأعدت من أجل أن تمارس في الوسط المدرسي، وهو وسط يفرض أنماطاً وأساليب ومناهج وقيمَا مختلفة عن الأساليب والمناهج والقيم الخاصة بالوسط غير المدرسي الذي يتمثل بوسط العمل والحياة، والذي نطلق عليه الوسط الحي، ونحن نرى أن الوسط المدرسي غير عقلاني ومتخلف وخطر، وذلك بالنسبة إلى الوسط الاجتماعي والحي والمعاصر، وعلى خلاف ذلك فإن التربية يجب أن تعمل على بناء إنسان المستقبل في الطفل، وهو الإنسان القادر على إدراك حقوقه، وأداء واجباته في العالم الذي يوجد فيه حيث يجب عليه أن يكون فاعلاً ومسطراً على عالمه هذا^(١).

(1) Célestin Freinet, Méthode naturelle et méthodes traditionnelles, In La Méthode naturelle, Marabout, Paris, P. 28.

وفي هذا المستوى يقول جون ديوي: «إذا استطاع المرء أن يتأمل بعمق في الفلسفة السائدة في الممارسة التربوية الحديثة يستطيع كما يبدو لي أن يميز مجموعة من المبادئ المشتركة في مختلف المدارس النقدية الموجودة، وذلك على الرغم من الاختلاف القائم بينهما، وكل ما يفرض من الخارج يتعارض مع مفهوم الثقافة الشخصية الذاتية، فالنظام الخارجي يتعارض مع النظام الحر، والتعليم الذي يجري عبر الكتب المدرسية يتعارض مع التجربة، وهذا أيضاً يحدث في التعارض بين اكتساب العادات عبر أسلوب الترويض مع هذه التي تكتسب في نسق ارتباطها بالحاجات الإنسانية العميقة. وهنا أيضاً يجري التعارض بين مهمة التحضير للمستقبل مع مهمة الإعداد للحاضر والمستقبل في آن واحد، وأخيراً يمكن الإشارة إلى التعارض بين الأهداف التي تحدها مناهج ثابتة ستاتيكية وبين التعامل مع عالم متغير دائماً»⁽¹⁾.

وهذا النص كما هو واضح يعتمد على نسق من التعارض المنظم بين عدد من المفاهيم المتعارضة التي نوضحها في الجدول التالي:

تراثية حديثة	تراثية تقليدية
ثقافة تعبر عن داخل الشخصية	ثقافة تفرض من الخارج
نشاط حر	نظام خارجي
تجربة منظمة	كتب مدرسية
تنمية وازدهار	ترويض
تراثية للحاضر والمستقبل	تراثية ماضوية
مناهج متغيرة في عالم متغير	مناهج جامدة

(1) J. Dewey, expérience et éducation, Armand colin, Paris, 1968,P.60.

3 - الخروج من عدمية التفكير التربوي الكلاسيكي:

إن الاكتشاف الأهم في التربية الحديثة يعود إلى جان جاك روسو الأب الروحي للاتجاهات التربوية الحديثة. ويتمثل هذا الاكتشاف في القول: بأن الطفولة ليست مجرد مرحلة عابرة أو جسر للوصول إلى مرحلة الرشد، فالطفولة ليست تحضيراً لمرحلة الرشد وإعداداً لها بل هي قيمة في ذاتها قيمة عظيمة وكبرى في حياة الإنسان، إن المبدأ الأساسي التي ينطلق منه روسو، وينطلقه نداء إنسانياً في هذه المرحلة هو: دعوا الطفولة تتم في الأطفال، يسروا لها ألعابها ومسراتها، ووفروا لها أجواءها المفرحة. ففي هذه المرحلة يجب أن لا نجعل الطفل يبحث عن مخرج ينطلق منه إلى عالم الرشد والمسؤولية، وأن لاندفعه إلى مغادرة هذه المرحلة بسرعة كبيرة، بل على خلاف ذلك كله يجب علينا أن نتعايش مع هذه المرحلة ونحييها ونفنيها ونعيشها بكل ما تحتاج إليه من زمن ممكн وأماكنات متاحة، وهنا تكمن الجدة والأصالة في مرحلة الطفولة، وهي الأصالة والجدة التي أطلق عليها كلاباريد من دون مبالغة اسم «الثورة الكوبيرنيكية في التربية» *Révolution copernicienne*، وتلك هي الفكرة المحورية التي تحكم كل أشكال التربية الجديدة، والتي تميزها عن التربية التقليدية القديمة.

لقد كانت التربية التي عهدها روسو تتمرّكز حول إعداد الطفل ليصبح راشداً بصورة مبكرة، إنها المرحلة التي كان فيها الطفل ينتزع انتزاعاً من طفولته، ويقهر قهراً على مغادرتها قبل الأوان، إذ يجب على الطفل منذ ميلاده حتى بلوغه أن ينضج سريعاً وعلى عجلة. وعلى خلاف ما كان سائداً في عصر روسو تناادي التربية الحديثة بالعمل على تفتح الطفولة وتحقيق ازدهارها في الأطفال، فعلى الطفولة أن تكتمل وتنضج على نار الزمن الهاوئة. ولأننا نقر

بوجود رشد كامل في صورة رجل فإنه يجب علينا أيضاً أن نعترف بوجود طفولة ناضجة للأطفال. ونحن عندما نسمح للطفل بأن يكون طفلاً كما يجب عدتها نستطيع أن نبحث في مسألة انتقال الطفل إلى مرحلة الرشد⁽¹⁾.

وفيما بعد روسو اكتشفت التربية الحديثة القيمة الإنسانية والوظيفية للطفل، لقد كان روسو في حقيقة الأمر أول من اهتم وشغل بمسألة الطفولة، وهو أول من قدم إجابات إبداعية حول هذه المسألة حتى إن التربية الحالية ليست سوى تعبير عن أفكار مطورة ومتعددة لجان جاك روسو. لقد كان روسو يعتقد أن الإنسان الذي لم يعش مرحلة طفولة حقيقة هو إنسان خطر ومعرض للخطر في آن واحد. فالصعوبات والخبرات السيئة للطفل قد تضعه في طريق الهاوية والانحراف، كما أن الطفولة الهدامة والسعيدة قد تؤدي إلى بناء الإنسان القادر على مواجهة التحدي والتغلب على الصعاب. لقد أولى روسو لطبيعة الطفل أهمية خاصة وعالجها على نحو لا يفتقر إلى العبرية، فالطفولة مرحلة غنية بإيحاءاتها وخصوصياتها وتضاريسها، وهو في هذا السياق يبرز بعض السمات والخصوصيات التي تفرد بها مرحلة الطفولة ومنها:

- أن الطفل يمتلك عقلاً خاصاً، ويتميز بطبيعة خاصة تختلف عن طبيعة الراشدين. فالطفل ليس راشداً صغيراً، وإنما هو صغير الرشد، وهذا الصغير يتميز بوضعية متفردة تميزه عن الراشدين.
- يحتاج الطفل إلى توازن من نوع خاص.
- يحتاج إلى نضج من نوع طفولي.
- سعادة الأطفال والطفولة هي النقطة المركزية في تربية الأطفال.

(1) Roger Cousinet, L'éducation nouvelle, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, Paris, 1968, P.27 -28.

- طبيعة الطفل خيرة وما من شر أصيل في النفس الإنسانية. فالطفل طاهر وبريء، وكل شيء يخرج من يد الباري خير يفسد بين يدي الإنسان. فالطفل لا يمتلك نزعة شريرة، بل يمتلك كل صنوف الخير والعطاء، وهو يصور الطفولة على أنها بعد من أبعاد الوجود الإنساني، ونموذج إنساني فريد بأبعاده وتطلعاته⁽¹⁾.

4 - الثورة الكوبرنيكية في التربية:

يرى كلا باريد صاحب مقوله الثورة الكوبرنيكية في التربية أن التغير الانقلابي المذهل الذي أحدثته النظريات الحديثة في التربية، يشبه التحول الثوري في علم الفلك الذي حدث مع اكتشاف كوبيرنيكوس لمركزية الشمس، حيث تبين نظرية كوبيرنيكوس بوضوح أن الأرض هي التي تدور حول الشمس، وليس الشمس هي التي تدور حول الأرض، كما كان سائداً في علم الفلك القديم عند أرسسطو وأقليدس.

كان التلميذ في التربية التقليدية يتمحور حول المنهج، فجاءت التربية الحديثة لتحل انقلاباً بدأ في المناهج - على خلاف ما هو معهود - تتمحور حول التلميذ، وأصبح الطفل هو محور المجموعة التربوية بعد أن كان يدور في هامشها.

وهذا يعني - كما يرى جون ديوي - أن الطفل هو نقطة البداية وهو المركز، كما أنه الهدف في العملية التربوية في التربية الحديثة. إن الثورة التربوية هذه استطاعت أن تؤدي إلى انقلاب حقيقي في المعايير وال العلاقات

(1) Regarde: Georges Snyders, La Pédagogie aux 17 eme et 18 eme siècle, Paris, PUF, 1970.

التربوية السائدة، فالتربيّة ليست رهناً بالمعارف العلمية لعلم نفس الطفل فحسب، بل هي رهان موقف جديد من الطفل يرتكز على فهم الطفل وحبه (كما فعل بستالوتسن)، وعلى احترام الطفل، وتحقيق حاجاته والصبر عليه، إنه الموقف الذي يؤكد على قبول الطفل كما هو عليه، وقبول الطفولة كقيمة إنسانية أو مرحلة ضرورية في عملية نمو الطفل وازدهاره، وفوق ذلك كله فإن التربوية الحديثة هذه تؤكد أهمية التسامح وقبول أخطاء الطفل وإخفاقاته واندفاعاته على مبدأ الإيمان الراسخ بأن الطفل هو طفل مهما يصدر منه، ومهما يكن من أفعاله، وعلى مبدأ الاعتقاد أن الطفل بقدر ما يكون طفلاً كاملاً يستطيع أن يكون في المستقبل رجلاً كاملاً.

وهنا يجب التأكيد أيضاً على أن الطفل يجب أن يعيش السعادة، وفي أجواء الإحساس بالبهجة والحرية، ويجب أن يكون سعيداً حتى ولو كان ذلك على حساب الأهداف التربوية التي نسعى إليها، وأن مهمتنا كراشدين وكمربين هي أن نبقي الطفل قدر الإمكان وبقدر ما نستطيع في حالة الطفولة والبراءة التي تزدهر في مرحلة الطفولة. ويجب علينا نحن أيضاً أن ننعم ببراءة هؤلاء الأطفال، ونشبع بعطائاتهم، وذلك بدلاً من العمل على تشكيل الأطفال من خلال نظرتنا للكون والحياة. يجب هنا أن نؤمن بأن الطفل يمتلك في ذاته كل شروط التربية الحقيقة، ولاسيما هذا النشاط العارم الذي لا يتوقف أبداً، وهو الذي يشكل فعالية تربوية حقة تؤكد نماءه ونضجه وتقدمه أيضاً، وهذا يعني أن مساعدتنا للطفل ليست ضرورية، بل توجيهنا له هو الضروري في العملية التربوية برمتها⁽¹⁾.

(1) Roger Cousinet, L'éducation nouvelle, ibid, P.22 -23.

5 - ثورة المفاهيم:

تحدد تصوراتنا عن الطفل والطفولة مفهومنا عن التربية، وهذا يعني أن على المربى أن ينطلق من الصورة الحقيقية بين إمكانات الطفل وبواعث حركته واندفاعاته، وبين المهام المدرسية التي توكل إليه، وهذا يعني مجموعة من النقاط التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار، وهي:

- أهمية العلاقة بين عالم الطفل وعالم المدرسة.
- أهمية العلاقة بين المعرفة وحاجات الطفل.
- مبدأ الحاجات التربوية، حيث يؤكد كلاباريد على هذا المبدأ عند الطفل، وينادي بتوليد قابلية الطفل، وشهيته إلى المعرفة؛ لأن الطفل يجب أن ينطلق نحو المعرفة كما ينطلق نحو الطعام.
- مركزية الاهتمام في العملية التربوية. وهنا يؤكد جون ديوي على مبدأ الاهتمام الحقيقي عند الطفل، ويرى أن الطفل يمتلك حاجات أصلية في نفسه وذاته، وفي الوقت الذي تتماهي فيه الذات مع فكرة أو موضوع ما فإن الاهتمام يلغي المسافة التي تفصل بين وعي الأشياء والنشاط الذي يرتبط بهذا الوعي، وعلى خلاف ذلك فإن الجهد يحدث القطيعة بين الأنماط والفعل والميل إلى التنفيذ⁽¹⁾.
- مبدأ النشاط والعمل: وهذا يبدع سيلستان فرينيه Celestin Freinet مفهوم العمل واللعب Jeu Travail، ويرى أن النشاط الذي يتحرك في أعماق الإنسان يتحول إلى وظيفة، ومن ثم فإن ممارسة هذا النشاط تعطي نوعاً من الرضا والإحساس بالثقة.

وفي هذا الصدد يؤكد كوزينيه Cousinet أن حاجات الطفل تحديد مسار

(1) Regarde J. Dewey, l'intérêt et l'effort, In l'école et l'enfant, Viesté, Paris, 1912, Paris Nies.

حياته، ففي إطار التربية التقليدية نجد تحديداً ضيقاً مفتعللاً للوسط التربوي، وهذا الوسط يفرض على الطفل أن يحقق تكيفه وفقاً لعناصره. وعلى خلاف ذلك فإن التربية الحديثة تنطلق من حاجات الطفل وميوله واهتماماته بوصفها العناصر الأساسية لبيئة الطفل، ومن ثم تعمل على تنظيم هذه البيئة لتحقيق إشباعاً متوازناً لختلف عناصر هذه البيئة، وهذا يعني أن التربية الحديثة تكيف البيئة لاحتياجات الطفل على خلاف ما يحدث في التربية التقليدية.

ومع أهمية ما يطرح حول قضية الحاجات ومفهوم الحاجات المركزية عند الطفل يجب على المرء أن يتسائل عن إمكانية إخضاع هذه المفاهيم وهذه التصورات للرؤى النقدية، إلا يمكن لنا على سبيل المثال أن تخلط بين الحاجات الثقافية والاحتياجات الطبيعية عند الطفل؟ إلا يمكن لهذه التربية أن تقود إلى تحويل التربية إلى نوع من الأفعال التي تهتمي بقوانين البيولوجيا؟

وهنا يمكن لنا أن نبحث القيمة الكبرى التي تُعطى للطفولة مقابل هذه التي تُعطى لمرحلة الرشد كما نرى عند كوزينيه الذي يؤكد أن الراشدين هم الذين يحقون مكاسب عندما يعطون الطفل الفرصة الأكبر لأن يكون طفلاً، وأن يبقى زمناً أكبر في مرحلة البراءة.

6 – المدرسة الفعالة:

لقد تبلورت مفاهيم وتصورات التربية الحديثة في ما يطلق عليه بالمدرسة الفعالة (*L'école active*), وظهرت هذه المدرسة في نهاية السنتينيات من القرن العشرين، ولاسيما في ثنایا الخطاب التربوي الحداثي الذي حقق انتشاراً واسعاً. وفي أصل فكرة المدرسة الفعالة توجد فكرة ممارسة الحرية والاستقلال *l'exercice de l'autonomie*, وتتضمن هذه المدرسة منظومة من الأفكار التربوية أهمها:

- يكون العمل بالتعاقد وليس بالفرض والإكراه.
- توليد إحساس الحرية والمسؤولية عند الطفل في كل مستويات نشاطه وعمله (نصوص حرة، بريد، مدرس، صحف، مناقشات، أبحاث).
- يوضع الطفل أو التلميذ في مواجهة صعوبات وتحديات حقيقة من نوع تربوي.
- يكون شعار هذه المدرسة المبادرة والحرية والمسؤولية، وهي الثلاثية المختلفة في المفاهيم المركزية لهذه المدرسة. ففي المدرسة الفعالة، كل شيء حتى المناهج نفسها يجب أن تنبع بصورة عفوية من المبادرات العفوية للتلاميذ، ومن اقتراحاتهم الموجهة والمحددة من قبل المعلم، ويتم ذلك بصورة تلقائية وعفوية⁽¹⁾.

- هذا ويعزى دافع هاملين بين تصوريين أساسيين للطفل الفعال هما:
- **عنفوان الإرادة:** تحت اندفاعات الإرادة يتحرك الطفل، ويتصرف، ويعمل على توجيه ذاته بذاته، ويكون فعله طوعياً دون إكراه.
 - **عنفوان الحركة:** حيث يعرف الطفل باللهو والنشاط المتنوع، وتتمرّكز حركته الحرة حول الاهتمامات الفاعلة المتتجدة دون إكراه.

7 - المدرسة المفتوحة:

يعد مفهوم المدرسة المفتوحة L'école ouvert من أهم المفاهيم الأساسية للتربية الحديثة؛ لأن الثورة الكوبرنيكية في التربية استطاعت أن تحطم الأصفار وتكسر القيود التي تكبل المدرسة التقليدية. وينطوي مفهوم المدرسة المفتوحة على معادلة من الأفكار أهمها:

- تحقيق المصالحة بين الثقافة والمدرسة والحياة.

(1) Regarde: Daniel Hmeline, l'école active, textes fondamentaux, PUF, Paris, 1965 .

- المدرسة يجب أن تفيض بمختلف النشاطات والفعاليات التي تشكل لحظات أساسية في حياة الطفل.
- تكون اللغة في المدرسة لغة واقعية، وتكون مفرداتها حية تعبر عن التواصل الأصيل وال حقيقي.
- تكون المعرفة معرفة تجريبية ناجمة عن علاقة التلميذ بالتجربة الحية.
- تكون مجموعة الأطفال جماعة حقيقة أو مجتمعاً حقيقة بكل ما ينطوي عليه من ممارسات وفعاليات.

8 - صورة المعلم في التربية الحديثة:

إن فعل المربى يجب ألا يمارس على الطفل بصورة مباشرة، بل يجب أن يتوجه نحو الوسط الذي يعيش فيه الطفل. فالمربي يعمل على تنظيم الوسط بطريقة يستطيع معها الطفل أن يعبر عن ذاته، وأن يتعلم بطريقة نشطة وفعالة، لأن المعرفة التي ترتبط بحاجات الطفل هي التي تسمح بإعادة تنظيم الوسط وربطه بإمكانات جديدة لنمو الطفل وازدهاره. وينطلق هذا التنظيم من مبدأ احترام الطفل وعفويته، وهذا يعني أنه يجب تنظيم الوسط بطريقة تسمح للطفل بالتقدم بما يتوافق مع إمكاناته الخاصة. والسؤال هنا: هل يعني أن وظيفة المعلم قد انتهت، ولم تعد هناك حاجة إليه؟ أو هل يعني ذلك أن هذه الوظائف قد تغيرت كلية، وأصبحت من معطيات الوسط المدرسي ذاته؟ تلك هي القضية التي شغلت المفكر الفرنسي سيندر Synders في كتابه التربية التقدمية⁽¹⁾. لقد شكلت التربية التي فعلتها المربية ماريا مونتسوري نموذجاً من نماذج التربية الحديثة. وفي هذه التربية تعلمـنا مونتسوري الكيفية التي تتحول بها سلطة العلم من التأثير المباشر على التلميذ إلى التأثير في معطيات الوسط الذي يحيط بالتلميذ.

(1) Regarde: Georges Snyders, La pédagogie progressiste, PUF, Paris, 1971.

خلاصة:

يمكن تحديد التربية الحديثة بصورة إستراتيجية بمعايير تعارضها مع التربية التقليدية، وذلك وفقاً لأنساق محددة من المفاهيم التي تتصل بغایة التربية، ومناهجها، ومفهوم الطفولة، ومفهوم المدرسة، ودور المعلم، وطبيعة النظام التربوي، وطبيعة العملية التربوية.

وفي النهاية نقول: بأن التربية الحديثة ترتبط بمبدأ الثورة الكوبرنيكية، ولاسيما فيما يتعلق بمهماتها في داخل المدرسة وخارجها: فبدلاً من التركيز على أهمية المتطلبات المجردة والخارجية للمجتمع أو للمدرسة في عملية التربية يجري التركيز في التربية الحديثة على حاجات الأطفال واهتماماتهم من أجل بناء وسط تربوي يمكنهم من النجاح وتحقيق الازدهار والتكميل الداخلي لشخصياتهم^(١).

ومهما يكن أمر التفسيرات التي تقدم في هذا الخصوص فإن عقائد التربية الحديثة (كما هي حال مختلف العقائد التربوية) يجب أن تناوش بعمق في مختلف أبعادها وتحليلاتها التربوية والعلمية والسياسية والاجتماعية والفلسفية.

ومع أهمية ما ذكرناه من مفاهيم حول دلالة التربية الحديثة فإن التربية الحديثة لا يمكنها أن تحدد بطريقة بسيطة عفوية عبر مقارنتها بالتربية التقليدية، فهي تمثل حركة إنسانية عميقه ومعقدة استطاعت أن تحكم ممارسات القرن العشرين، وهي حركة لا تنفصل عن أفكار المجتمعات الإنسانية وتطوراتها، كما يقول فيليب رايوند Philippe Raynaud: «إن التربية الحديثة هي ترجمة مرئية لمنطق الديموقراطية الحديثة، لأنها تتمرّض حول حاجات الفرد

(١) Philippe-Raynaud, et Poul Thiboud, *La fin de l'école républicaine*, Calmann-levy, Paris, 1990, P 58.

واهتماماته⁽¹⁾.

ويمكن لنا أن نقدم صورة مقارنة للتربية الحديثة والتربية التقليدية
بأسلوب منهجي في الجدول الآتي :

مقارنة بنوية بين التربية التقليدية والتربية الحديثة⁽²⁾

ال التربية الحديثة	التربية التقليدية	
<ul style="list-style-type: none"> - تربية حديثة - مدرسة فعالة - تربية وظيفية - مدرسة متقدمة - تربية عضوية - تربية منفتحة وغير شكلية - مدرسة جديدة - تربية تتمرّكز حول الطفل 	<ul style="list-style-type: none"> - تربية ماضوية - تربية منفعلة وسلبية - تربية شكلية - تربية تقليدية - تربية مغلقة - تربية آلية وميكانيكية - تربية موسوعية - تربية تتمرّكز حول المدرسة 	المفاهيم الأساسية
<ul style="list-style-type: none"> - تحويل الثقافة ونقلها عبر القوى الحية للطفل. - تطوير القوى الصادرة عن الحقن الداخلي للطفل. - قيم ذاتية وشخصية. 	<ul style="list-style-type: none"> - تحويل الثقافة ونقلها إلى الأجيال الصاعدة. - تشكيل الطفل وقوليته وفق قوالب محددة. - قيم موضوعية (الحقيقة، المجال الخير). 	غاية التربية
<ul style="list-style-type: none"> - تعليم الطفل من الداخل للخارج. - ذات الطفل واهتماماته بشكل منتظم. - التربية والتعليم. - تربية تقوم على مبدأ الإهتمام. - مدرسة فعالة. - تربية وظيفية. 	<ul style="list-style-type: none"> - التعليم من الخارج إلى الداخل. - النظام الثقافي الخارجي بشكل نقطة الانطلاق. - والبداية حيث يتم تقطيعه وتقسيمه في أجزاء يتم تمثيله. - تربية تقوم على الجهد. - مدرسة سلبية تسعى إلى تقليد النماذج. - تربية موسوعية. 	مناهج

(1) Philippe Rayanoud, l'école et la démocratie, Le Dedat, n 64, Narub-auril-Paris, 1991, P. 42.

(2) Clermont Gauthier, la pédagogie, théorie et pratique de l'antiquité à nos jour, Montereal, Gaeton Morin, 1996.

تابع: مقارنة بنوية بين التربية التقليدية والتربية الحديثة

التربية الحديثة	التربية التقليدية	
<ul style="list-style-type: none"> - الطفل له حاجاته واهتماماته. وطرائقه الخلاقة. - الطفل طاقة حيوية خلقة. - الطفولة قيمة بحد ذاتها. - الطفل هو الذي يتصرف. - هناك نموٌ متكاملٌ للطفل. - المنام تدور حول الطفل. 	<ul style="list-style-type: none"> - الطفل صفة بيضاء. - قيمة الطفولة نسبية قياساً إلى قيمة الرشد. - يجب التأثير على الطفل مباشرة. - الطفل يتحرك ويدور حول منامٍ محددة خارجياً. 	مفهوم الطفل
<ul style="list-style-type: none"> - وسطٌ طبيعيٌ واجتماعيٌ تجري فيه الحياة على نحو عفوي. - عفوية الأطفال. - أهمية الحاضر. - تجعل الطفل يعيش مشكلاته الخاصة ويعزم على حلها. 	<ul style="list-style-type: none"> - وسطٌ صفيٌ مختلف. - التأكيد على الانفعالات. - التأكيد على الحدود والفالصل. - حل المشكلات الصعبية. - التحضير لمستقبل الطفل. 	المدرسة
<ul style="list-style-type: none"> - المعلم مجرد ناصح يواظب على حب المعرفة وهو مصدر المعرفة. - الطفل هو مركز العملية التربوية. - الطفل يمارس وي فعل وينشط. 	<ul style="list-style-type: none"> - المعلم يوجه الطفل بشكل مباشر. - المعلم محور العملية التربوية. - المعلم تشط وهو نموذج يجب على الطفل أن يحتذى به. 	دور المعلم
<ul style="list-style-type: none"> - نظام يعتمد على اهتمامات الطفل ويراعيها. - نظام ينطلق من داخل الطفل وليس من خارجه. 	<ul style="list-style-type: none"> - نظامٌ تسلطيٌ يعتمد على العقاب والثواب. - نظامٌ خارجيٌ يعمل على قهر إرادة الطفل. 	النظام التربوي
<ul style="list-style-type: none"> - تربية ذاتيةٌ تسعى إلى تنمية شخصية الطفل. - تربية عفوية. 	<ul style="list-style-type: none"> - تربية بالمواضيع مهمتها نقل الثقافة. - تربية من نسقٍ ميكانيكيٍّ. 	نموذج التربية

الفصل السادس

إصلاح التعليم العربي بوصفه حداثة تربوية

الفصل السادس

إصلاح التعليم العربي بوصفه حداثة تربوية

«ثمة اكتشافان أساسيان يحق للمرء أن يعدهما من أصعب الأمور
هما: فن حكم الناس، وفن تربيتهم».

(عمانويل كانط)

مقدمة:

تشكل مسألة الإصلاح التربوي في النظام التعليمي واحدة من القضايا الساخنة في مجال الحياة السياسية والاجتماعية للعالم المعاصر. وتحفل الساحة العالمية بالنشاطات السياسية والمؤتمرات التربوية التي تسعى إلى بناء منطق جديد يكفل للتربية المدرسية أن تتجاوز التحديات التي تحيط بها، وينجحها القدرة على مواكبة عصر الحضارة التكنولوجية المتقدمة، وعلى احتواء التفجر المعرفي بما ينطوي عليه من خصائص التسارع والتقادم والتنوع.

لقد تجاوز تطور الثقافة الإنسانية التكنولوجية حدود كل تصور، وفاق ومضات كل خيال، وفي خضم هذه التغيرات العاصفة التي أحاطت بالمجتمع الإنساني بدأت الأنظمة التربوية تتتصدّع وتتداعى أمام هذا المدّ الحضاري الأسطوري الذي يهدّد المعايير والأسس التقليدية التي قامت عليها المؤسسات التربوية التقليدية.

وإزاء هذه التحديات الجديدة أخذت الإنسانية على عاتقها مسؤولية إعادة بناء أنظمتها التعليمية، لتكون قادرة على التواصل مع تطور الحياة، بروح متقالة وطاقات متعددة تتتيح لهذه المجتمعات القدرة على الإحاطة بآفرازات

الحضارة المادية واندفاعاتها.

لقد وجدت المجتمعات الإنسانية في الإصلاح التربوي منطلقاً لإصلاح أحوالها والنهوض بطاقاتها، وفي كل مرة يدق فيها ناقوس الخطر تستنهض هذه المجتمعات أنظمتها التربوية بالإصلاح من أجل مواجهة الخطر وبناء الإنسان القادر على تجاوز محن الحضارة والمشاركة في بنائها.

وفي نسق التحديات الحضارية الجديدة ما زال الإصلاح التربوي يشكل هاجساً للمجتمعات الإنسانية، وما زال الحلم في بناء تربية متعددة قادرة على تجاوز قهر الإنسان وتصفية معاناته، والانتقال به إلى عالم العدالة والقوة والمساواة يحتل مكانة مهمة في وجدان القيادات السياسية والتربوية في المجتمعات الإنسانية المعاصرة.

1 - من مفهوم الأزمة التربوية إلى مفهوم الإصلاح التربوي:

يعد مفهوماً الإصلاح التربوي والأزمة التربوية من المفاهيم المركزية في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، ومن أكثر المفاهيم شيوعاً وتداولاً في الأدبيات التربوية المعاصرة ولاسيما في النصف الثاني من القرن العشرين، وقد شهدت الساحة الفكرية في مجال التربية والعلوم الاجتماعية ولادة متتسارعة لعدد كبير من المؤلفات والمقالات التي تتنطلق من هذين المفهومين لدراسة وتحليل الأنظمة التربوية المعاصرة. وتأسисاً على ذلك بدأ هذان المفهومان يشكلان أداة مهمة من أدوات التحليل السوسيولوجي والتربوي، ومدخلاً منهجياً من مداخل البحث والتحصي في مجال القضايا التربوية والاجتماعية.

يشير مفهوم الأزمة في مجال التربية إلى حالة عطالة أو جمود تناول جانب أو جوانب متعددة في النظام التربوي فتقعده التوازن، وتدلي إلى

خلل في مدى قدرته على أداء وظيفته، وضعف في قدرته على تحقيق الغايات الأساسية التي يؤديها. وقد تعود الأزمة إلى أسباب خارجية أو إلى أسباب داخلية أو إلى كليهما في آن واحد. ويمكن للأزمة أن تكون جزئية أو كليلة، وأن تكون ممتدة عبر الزمن أو آنية في دورته. ويمكن للحلول المناسبة أن تتم من داخل النظام التربوي أو من خارجه أو من كليهما معاً⁽¹⁾. فالأزمة قد تتبادر من عطالة في جزء من النظام التربوي مثل: الإدارة، أو المناهج، أو الخطة الدراسية. كما يمكن أن تمثل في عطالة تصيب مجموعة من العوامل الداخلية للنظام. وفي كل الأحوال فإن ما يعترى الجزء من عطالة أو تقصير يؤدي إلى شلل عام في مستويات النظام التربوي. غالباً ما تكون الأزمة التربوية ناشئة عن مجموعة عوامل تاريخية وثقافية واجتماعية ولاسيما التحولات السريعة التي تؤدي إلى خلل في وظيفة النظام وفي سير عمله⁽²⁾. وبعبارة أخرى تمثل الأزمة التربوية في عدد من المشكلات والتحديات التي يواجهها النظام التربوي، والتي تؤدي به إلى عطالة وظيفية تتباين في مستوى شدتها ودرجتها.

وتأسيساً على مفهوم الأزمة التربوية يتنامي اليوم استخدام مفهوم الإصلاح التربوي، والذي يشير إلى منظومة من الإجراءات التربوية التي تهدف إلى إخراج النظام التربوي من أزمته إلى حالة جديدة من التوازن والتكامل الذي يضمن له استمرارية وتوازناً في أداء وظيفته بصورة منتظمة. وقد يتوجه الإصلاح إلى إجراء تغييرات نوعية في جميع جوانب النظام التربوي المراد إصلاحه، كما يمكن للإصلاح أن يتم في جانب من جوانب النظام التربوي. ويمكن القول في هذا السياق: إن مفهوم إصلاح وإجراءاته مرهونة بمستوى ودرجة الأزمة التي يعاني منها النظام التربوي أو التعليمي.

(1) انظر: أحمد ذكي بدوي، معجم العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت، 1978.

(2) Madeleine Grawitz, Lexique des sciences sociales , Dalloze, Paris, 1983.

وقد يأتي الإصلاح التربوي في شكل تجديدات وتعديلات جزئية، وقد يتم في صورة **تغييرات جذرية** تتناول جميع العوامل التي تتعلق بالوضعية التربوية، بما تتطوّر عليه من سياسات وأهداف وعنابر مختلفة. وغنى عن البيان أن الإصلاح يكون جوهرياً وجذرياً عندما يتم في سياق تحولات اجتماعية شاملة، ويكون جزئياً عندما يتم في إطار البنى والسياسات الاجتماعية القائمة في إطار المجتمع. هذا ويمكن التمييز بين ثلاثة أنواع من الإصلاح التربوي وهي: النوع الذي يركز على أهمية تحقيق التوازن النسبي، والإصلاح الذي يأخذ طابع التغيير التدريجي، وأخيراً الإصلاح الذي يأخذ اتجاه التغيير الجذري^(١). وتتحدد هذه الصيغة على منوال الأزمة أو المشكلات التي يواجهها المجتمع أو النظام التربوي في نسق الحياة الاجتماعية.

2 - جوهر الأزمة التربوية العالمية وأبعادها:

تعاني الأنظمة التربوية المعاصرة من أزمة تربوية، وتنبع هذه الأزمة من إشكالية الوظائف والأدوار التي تؤديها هذه الأنظمة، وتمثل هذه الأزمة في إشكالية العلاقة القائمة بين المدرسة وبين المجتمع. فالمدرسة ليست عالماً مستقلاً يوجد في فراغ، بل نظام تتعدد وظيفته وصيرواته في جملة من العمليات الاجتماعية المتكاملة في إطار النظام الاجتماعي الشامل.

وتمثل العلاقة بين المدرسة والتغيير الاجتماعي أحد وجوه الأزمة التربوية المعاصرة. وتجسد هذه الإشكالية في الثورات العلمية التكنولوجية التي شهدتها وتشهدها الإنسانية في النصف الثاني من القرن العشرين، والتي أدت إلى وجود هوة عميقة بين الحياة المدرسية والحياة الاجتماعية.

(١) انظر: مكتب التربية العربي لدول الخليج، الإصلاحات التربوية، مطبعة مكتبة التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 1984.

لقد فقدت المدرسة قدرتها على مواكبة هذه التغيرات المتتسعة والمتراءة في مختلف المجالات الاجتماعية والثقافية. وفي إطار هذه التغيرات بدأت المدرسة تفقد كثيراً من تأثيرها وحيويتها، على مستوى الأدوار والوظائف التي تؤديها داخل المجتمع.

ويتمثل أحد وجوه الأزمة التربوية المعاصرة في أن التربية تستهدف المستقبل، في حين أنها مصممة على أساس الماضي، وهنا تبرز مفارقة التضاد بين الماضي الذي تقوم عليه وبين المستقبل الذي تدع له. لقد تحولت المدرسة في إطار التغيرات الجارية إلى متحف تاريخي يعيش فيه الأطفال والتلاميذ على إكران منهم^(١). ويعبر مارشال ماك لوهان عن هذه الإشكالية بقوله: «يبدو العالم الخارجي أكثر غنى وجمالاً وتنوعاً من عالم المدرسة، وذلك بما يشتمل عليه من أدوات اتصال وترفيه كالراديو والتلفزيون والسينما، وليس غريباً أن يقول الأطفال: إننا لا نريد أن نذهب إلى المدرسة لنتنسى ما تعلمناه خارجها»^(٢). فالتعليم يتم اليوم بالدرجة الأولى خارج جدران المدرسة؛ إذ تبين الدراسات أن الطفل يكسب في كل دقيقة يعيشها خارج المدرسة عشرة أضعاف ما يمكن له أن يتعلمه داخل المدرسة^(٣).

فال التربية المدرسية في العالم العربي تكسر ما هو قائم وتنزع إلى المحافظة، وهذا من شأنه أن يكرس الهوة العميقه التي تقوم بينها وبين المجتمع،

(١) هوغ دي جوفنيل، ماذ عن التربية للمستقبل، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مستقبل التربية وتربية المستقبل، التقرير النهائي للحلقة الدراسية التي عقدها المعهد الدولي للخطيط التربوي، باريس من 23-26 تشرين الأول / أكتوبر 1978. (ص ص 268-278).

(٢) انظر: علي أسعد وطفة، علم الاجتماع التربوي، جامعة دمشق، مطبعة الاتحاد، دمشق، 1993.

(٣) علي أسعد وطفة، الإلكترونيات والاتصال النفسي، مجلة الطيران المدني في السعودية، العدد 1996، 19.

أو بين الحياة المدرسية والحياة الاجتماعية. لقد أشار دور كهaim إلى النزعة المحافظة للمدرسة، حيث يقول: «إن التربية نزاعة إلى أن تستمر كما هي» وأكد من جهة ثانية أن على البيداغوجيا (علم التربية) يمكن أن تساعد على انتباخ بعض ضروب التجديد⁽¹⁾.

يقول عبدالله عبد الدايم في هذا السياق: «لقد أصبح العمل التربوي في المدرسة نسقاً من الجهود المنظمة التي تستهدف خنق قابليات الإنسان بدلًا من خلقها، وإفقار قوى الإبداع الالزمة للمجتمع بدلًا من تغذيتها وإغاثتها»⁽²⁾.

ويمكن لنا في هذا السياق أن نحدد الجوانب الأساسية للأزمة التربوية المعاصرة:

1 - غياب الصلة العميقة بين مذاهب المدرسة وبين التجربة الحياتية للأطفال والناشئة، فالمدرسة كما يقال تشغل نفسها اليوم أكثر مما يجب في تعليم الصيادين مهارات السير على الأقدام⁽³⁾.

2 - ينطلق العمل المدرسي من مبدأ حشو الذاكرة والاستظهار، ويسجل غياباً ملحوظاً لمبدأ التغذية الراجعة، والعمل على بناء الفكر النبدي الفاعل عند التلاميذ.

3 - تعاني العلاقات المدرسية من إكراه العلاقات البيروقراطية، وانحسار التفاعل التربوي بين المعلمين والتلاميذ والطلاب والإدارة، كما تعاني من

(1) غي أفالزيوني، الجمود والتجديد في التربية المدرسية، ترجمة عبد الله عبد الدايم، دار العلم للملائين، بيروت، 1981، ص 340.

(2) عبد الله عبد الدايم، من التسبيب الذاتي للمجتمع إلى التسبيب الذاتي للمدرسة، المعلم العربي، السنة السادسة والعشرون، العدد الخامس، أيار / مايو، 1973، ص 9.

(3) هارولد لنستون، مستقبل التربية: نظرية عالمية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مستقبل التربية و التربية المستقبل، التقرير النهائي للحلقة الدراسية التي عقدها المعهد الدولي للخطيط التربوي، باريس من 23-26 تشرين الأول / أكتوبر 1978 (ص ص 279 - 294).

غياب عنصر المبادرة و مبدأ المسؤولية في العمل التربوي.

4 - لم تستطع المدرسة احتواء معطيات التطور التكنولوجي المتذبذب، وما زالت هذه المعطيات بعيدة عن متناول حركتها ونشاطها.

ويشكل البعد الزمني لعملية إنتاج المعرفة الإنسانية وتوزيعها الخلفية الأساسية للأزمة التربوية في العالم المعاصر. ويتمثل هذا في الإيقاع المتسارع لإنتاج المعرفة العلمية وتطورها. لقد بدأت عملية إنتاج المعرفة تأخذ سمة التقادم والفورية والزوالية والتنوع على حد تعبير آلان توفلر^(١)، وهذا يشير إلى تعاظم أهمية الثورات المعرفية الإنسانية التي تتضاعف كل سبع سنوات تقريباً حسب التقديرات الإحصائية الجارية. كانت المدرسة في الماضي تشكل مسرحاً متعدد على خشبة المعرفة الإنسانية، وكانت ينبعوا للعطاء العلمي المتجددة، وكان الناس يأتون إليها لينهلوا الجديد والتجدد من هذه المعرفة العلمية. أما اليوم فإن المعرفة الإنسانية بدأت تأخذ طابعاً مؤسسياً مختلفاً تماماً: فآلاف المؤسسات الصناعية والإنتاجية والتجارية تنتج المعرفة اليوم، وتعمل في الوقت نفسه على نشرها إعلامياً وتجارياً بعيداً عن أجواء المدرسة الرتيبة. وجميعنا يعرف اليوم على سبيل المثال أن محلّاً تجاريّاً مصغراً يتاجر بالبرامج الخاصة بالحاسوب يمكنه أن ينشر المعرفة التكنولوجية في مجال الحاسوب أكثر بعشرين المرات من المدرسة. ففي مثل هذا المتجر نجد الجديد المتجدد في كل لحظة، وما إن يغيب المرء يوماً أو أكثر ويعود حتى يجد عند البائع نفسه معلومات جديدة وبرامج جديدة. ولو انتظرنا المدرسة لتعمل على نشر هذه المعرفة لا احتجنا إلى زمن طويل جداً.

ومن أجل تحديد جوهر الأزمة العالمية التربوية يمكن لنا إيراد هذه النقاط التي تبين لنا الحدود الفاصلة في العلاقة بين المجتمع والمدرسة في

(١) آلان توفلر، صدمة المستقبل أو التغيرات في عالم الغد، ترجمة محمد علي ناصيف، نهضة مصر، القاهرة، 1990.

مجال المعرفة العلمية:

- لم تعد المدرسة المنتج الوحيد للمعرفة كما كانت الحال سابقاً، حيث ظهرت آلاف المؤسسات العلمية والتجارية المنتجة للمعرفة والموزعة لها.
- لم تعد المدرسة هي التي تنشر المعرفة وحدها، فالمؤسسات السابقة تعمل على نشرها بسرعة مذهلة من خلال وسائل الإعلام ووسائل الاتصال الاجتماعي والمؤسسات التدريبية التابعة لها، ومن هنا يقال: لقد ولى زمن التمدرس!
- المعرفة تتطور بإيقاعات مذهلة مما يجعل المدرسة بأساليبها التقليدية عاجزة عن مواكبة تطور هذه المعرفة إنتاجاً وتوزيعاً.

وإذاء هذه الإشكالية بدأت المدرسة تؤدي دوراً سلبياً في قضايا التثقيف والمعرفة، فهي، بدلاً من أن تعمل على تقديم المعرفة الجديدة والمستجدة إلى الطلاب والتلاميذ، تحاصر الطلاب والتلاميذ بمناهجها وأساليبها القديمة، وتحرمهم من التواصل مع المعرفة والحياة الاجتماعية التي تتصرف بفنائها وتجاربها. لقد تحولت المدرسة إلى سجن كبير يحرم الطلاب من غنى الحياة الاجتماعية والمعرفية الذي يتالق ويزدهر خارج جدرانها. وهنا يقول بعض الأطفال احتجاجاً على هذا الواقع: إننا نأتي إلى المدرسة لننسى ما تعلمناه خارجها⁽¹⁾.

لقد أصبحت المدرسة بحكم التطور المذهل للمعرفة والتكنولوجيا خارج المجتمع، وغير قادرة على مواكبتها، لا بل أصبحت المدرسة تحت تأثير هذا التطور مؤسسة تناهض تيار الحياة الاجتماعية بحكم رتابتها في بناء المعرفة، وعدم قدرتها على مواكبة الزمن. وبعبارة أخرى يمكن القول: إن دورة المعرفة، إنتاجاً وانتشاراً وتوزيعاً، أصبحت اليوم تتم خارج جدران المدرسة، وتلك

(1) علي أسعد وطفة، علم الاجتماع التربوي، جامعة دمشق، مطبع الاتحاد، دمشق، 1991.

هي خلاصة الأزمة التربوية للمدرسة المعاصرة وللأنظمة التربية العالمية الراهنة.

وتكمّن إحدى أهم صيغ الأزمة التربوية للمدرسة في أن المدرسة معنية بـأداء وظيفتين متناقضتين في الجوهر: وظيفة المحافظة من جهة ووظيفة التجديد من جهة ثانية، إذ يترتب على المدرسة القيام بوظيفة المحافظة على القيم، وعلى تدجين روادها وفقاً لمعايير أيديولوجية سائدة في المجتمع من جهة، كما يترتب عليها في ظل التموجات التكنولوجية أن توّاكب الجديد والمتجدد في عالم التكنولوجيا والثقافة والقيم من جهة أخرى. ومن هنا تنشأ إحدى كبريات الأزمات التربوية في العالم: إذ كيف تستطيع المدرسة أن توفق بين هذين الاتجاهين المتناقضين وظيفياً في إطار العملية التربوية.

وتأسيساً على ما تقدم يمكن القول: إن إصلاح المدرسة وأنظمة التعليمية القائمة يمكن أن يتم من خلال تحقيق الدمج الوظيفي والمعرفي والاجتماعي بين المدرسة والمجتمع، ومن خلال هدم الحواجز التي تقوم بين الطرفين، وإعطاء المدرسة دوراً أكثر أهمية وتسارعاً في نشر المعرفة وإنتاجها وإعداد الكفاءات العلمية في ميادين الحياة المختلفة.

3 - ملامح الأزمة العالمية للتربية والتعليم:

تعيش معظم الأنظمة التعليمية العالمية، إن لم يكن جميعها، أزمة تربوية ذات طابع شمولي، ومن منطلق هذه الأزمة، وفي مواجهتها، تضع الأمم، المتقدمة والنامية منها، أنظمتها التعليمية موضع النقد حيث تدور التساؤلات حول: هويتها الثقافية، وجدواها الحضارية، والمشروعية التاريخية لوجودها، ومدى قدرتها على تلبية احتياجات العصر وتجسيد طموحات الإنسان والشعوب في

عصر أصبح قانونه الوحديد الثابت هو: التغيير الدائم! وفي سياق ذلك كله تبذل هذه الأمم مساعيها من أجل إعادة بناء أنظمتها التربوية بصورة مستمرة ودائمة تتسمج مع تطلعاتها المستقبلية في العصور القادمة.

ومن هذا المنطلق تشهد الساحة الفكرية اليوم، وكما كانت الحال في الأمس، ميلاد نظريات عديدة، تبحث في ماهية الأنظمة التعليمية، وفي وظيفتها وجدواها، وفي إمكانية تطويرها، لتلحق بركب الحضارة الإنسانية المتسارعة. وفي هذا السياق يرى عدد كبير من المفكرين أن المدرسة وجدت في عصور سابقة لتلبى حاجات اقتصادية واجتماعية اقتضتها طبيعة التطور في المجتمع الصناعي الأول، حيث وظفت المدرسة في مجال تأهيل الطبقة العاملة والإداريين والاختصاصيين بما ينسجم مع حاجة المجتمع ومتطلباته؛ ولذلك فإن مناهج المدرسة وأساليب عملها وقيمها اليوم تجسد مرحلة ماضوية من مراحل تطور المجتمع الإنساني يتمثل في المجتمع الصناعي الأول مجتمع الإنتاج الكبير. فالمدرسة موروث من الماضي، وهي في هذا السياق تعمل على بناء الإنسان وفقاً لروح الماضي، ومنطق المجتمعات الصناعية الأولى. وإذا كانت الحضارة الإنسانية قد تجاوزت مرحلة المجتمع الصناعي الأول بمؤسساته فإنها تطرح اليوم مسألة مدى مشروعية المدرسة بأشكالها الحالية ومدى قدرتها على المشاركة في نهضة المجتمعات الإنسانية وتطلعاتها المستقبلية.

وتأسيساً على ذلك ظهرت مجموعة من النظريات والكتابات التي ترى أن المدرسة فقدت مشروعية وجودها في عصر تجاوز حدود المعطيات التي أدت إلى ولادتها. ومن أبرز هذه الكتابات يشار إلى كتاب إيفان إلليش (1) مجتمع من غير مدرسة *Une societe sans école*: وكتاب Ivan Illich

(1) Illiche Ivan, *Une société sans école*, Seuil, Paris, 1971.

بودلو واستابليه ⁽¹⁾ Baudelot et Establet المدرسة الرأسمالية في فرنسا Bourdieu et Bourdon L'école Capitaliste en France بودون ⁽²⁾ La Reproduction وكتاب بير بودون Passeron Pierre تكافؤ الفرص التعليمية L'Inegalité des chances ⁽³⁾. وعلى هذا الأساس ظهر جيل جديد من الكتاب والمفكرين يدعون إلى إعادة النظر في المدرسة وفي بنيتها على أساس من معطيات حضارية جديدة.

4 - صورة الأزمة التربوية في العالم العربي:

يفتضي المنهج الشمولي أن ننظر في النظام التعليمي العربي في سياقه العالمي، وفي ضوء الإشكاليات والتحديات التي يواجهها التعليم في بلدان العالم المتقدم والنامي. ومن ينظر في الأنظمة التعليمية في البلدان المتقدمة يشهد صورة أزمة قوامها عدد كبير من الإشكاليات والتحديات التي تواجه مسيرة هذه الأنظمة وتهدد وجودها، وتصبح هذه الصورة قائمة أكثر كلما اتجهنا من البلدان المتقدمة إلى البلدان النامية، أو كما يقال اليوم: من بلدان الشمال إلى بلدان الجنوب.

إذا كان التعليم في البلدان المتقدمة يعاني من أزمة حقيقة فإن هذه الأزمة تأخذ أبعاداً مأساوية متراوحة بين الأطراف في البلدان النامية، ولا سيما في البلدان العربية. فالأنظمة التربوية في المجتمعات المتقدمة تتصدى اليوم لمشكلات ما بعد الحضارة الصناعية، ولكنها ما زالت في البلدان النامية تعاني من مشكلات

(1) Baudelot (C.) et Establet (R.), *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero, 1971.

(2) Bourdieu.(p.) et Passeron (J. C.), *La reproduction*, Paris, Minuit, 1970.

(3) David Cooper, *Mort de la Famille*, Point, Paris, 1972.

سابقة للحضارة الصناعية الأولى. وإذا كانت مشكلات المستقبل والمستقبل البعيد جداً هي هاجس البلدان المتقدمة، فإن مشكلات الماضي والماضي البعيد ما زالت تشكل محور اهتمام الشعوب في البلدان العربية. ومن هذا المنطلق يمكن القول: إن الأزمة التربوية في البلدان العربية هي أزمة تتميز بالدقة والخصوصية. فالتعليم في الوطن العربي لم يصل إلى المستوى الذي يمكنه فيه أن يُعدَّ آناساً من أجل الحاضر، أو من أجل المستقبل البعيد؛ لأن الأنظمة التربوية في هذا الوطن ما زالت تستمد نسخ وجودها وأنظمتها من قلب الماضي، وما زال الماضي يشكل محور اهتمامها.

وفي معرض المقارنة بين إشكالية التربية في العالم المتقدم وهذه في العالم النامي يتبدى تباين نوعي صارخ بين مضامين واتجاهات ووظائف ومحددات هذين النظاممين، حيث يمكن الإشارة إلى الفروق الآتية:

بيان مقارن بين مضمونين واتجاهات

الأنظمة التعليمية في البلدان المتقدمة والنامية

اتجاه التربية والتعليم في البلدان المتقدمة	اتجاه التربية والتعليم في البلدان النامية
التأكيد على الاتجاهات المستقبلية البعيدة المدى في مضمون التعليم	التأكيد على خبرات الماضي في مضمون التعليم ومقرراته
حضور منهجية التخطيط الشامل وربط التربية بخطط التنمية الاجتماعية الشاملة	غياب منهجية التخطيط الإستراتيجي وربط التربية بالتنمية الشاملة
تعليم يتجه إلى بناء العقل والتفكير المنطقي ويمكن من اكتساب المهارات العقلية العليا	تعليم يعمل على بناء الذاكرة ويركز على مبدأ الحفظ والاستظهار
تعليم تجريبي ويعمل على بناء عقل تجريبي يمتلك القدرة على بناء التجربة وتوظيفها	تعليم نظري بالدرجة الأولى وتغيب فيه إمكانية التعامل مع التجربة
نظام مرن وقابل للتغيير وفقاً لاحتياجات المجتمع وتطوراته	نظام جامد وغير مرن لا يربط بين مضمون التعليم وأحتياجات المجتمع
تعليم ديمقراطي تتسع فيه دائرة ديمقراطية التعليم والذاتية	تعليم لا تتحقق فيه الفرص التعليمية المتساوية لجميع الملتحقين
يشارك المجتمع ب مختلف فئاته في صياغة أهدافه ومنطلقاته	تتم صياغة أهدافه ومنطلقاته من قبل النخبة والسلطة السياسية
يقوم على تكوين التفكير العقلاني من خلال المناقشة والحوار المباشر والمشاركة	يعتمد على التقليد والتوجيه المباشر وقلة المشاركة وإبداء الرأي
يواصل بين التعليم المهني والتعليم النظامي ويوازن بين المعرفة النظرية والعملية	يفصل بين التعليم النظامي والتعليم المهني ويفصل بين المعرفة النظرية والعملية

وهنا يتبيّن لنا إلى أي حد يترتب على الدول النامية أن تبذل جهوداً مضاعفة من أجل إصلاح أنظمتها التعليمية؛ لأنها مطالبة اليوم بتجاوز المسافات

الشاسعة التي قطعتها الأنظمة التربوية المتقدمة. وفي هذا السياق يمكن القول: إن معظم الأنظمة التربوية في البلدان النامية هي أقرب إلى الأنظمة التربوية التي كانت سائدة في منتصف القرن التاسع عشر. ومن هذا المنطلق يجب على الدول النامية أن تبذل طاقات هائلة في ميدان إصلاح التعليم وتطويره، وإذا كان يترتب على البلدان المتقدمة أن تضاعف جهودها لبناء أنظمتها التعليمية فإن على الدول النامية أن تبذل أضعافاً مضاعفة من الجهد في سبيل تجاوز مواطن الضعف والقصور في أنظمتها التعليمية والتربوية.

5 - حركات الإصلاح العالمية:

شهد القرن التاسع عشر، ولا سيما في النصف الثاني منه، حركات إصلاح واسعة في مجال التربية والتعليم. لقد أثار إطلاق الاتحاد السوفياتي لقمره الصناعي الأول سبتوتنيك عام 1957 قلق البلدان الغربية، ولا سيما الولايات المتحدة الأمريكية، التي بدأت نشاطاً نقدياً واسعاً للبحث عن مواطن الضعف في أنظمتها التعليمية والتربوية، مفترضة أن النظام التعليمي في الاتحاد السوفياتي، يمتلك جوانب قوة خاصة أتاحت له مثل هذا التطور. وعلى أثر ذلك نشطت عمليات التجسس العلمي والتربوي بين الدول الكبرى وشكلت هذه المحاولات التجسسية التربوية أساساً لنشوء وتطور علم تربوي يدعى التربية المقارنة الذي يعد اليوم من أكثر العلوم التربوية أهمية وخطورة في مجال التربية والتعليم.

ومن أهم المبادرات الإصلاحية التي عرفها القرن الماضي هي الإصلاحات التربوية التي عرفتها اليابان في عصر ميجي في عام 1870. ومن الأهمية بمكان الإشارة إلى أن ميجي هذا قد أرسل بعثة لدراسة النظام التعليمي في مصر في عهد محمد علي في عام 1882، أي: بعد عامين من قيام ثورته، حيث

كان التعليم العالي قد بدأ في مصر منذ 1830، أي: قبل أربعين عاماً حيث كانت اليابان تعيش في عصر الظلام. وبعد عشر سنوات، استطاعت اليابان أن تعمم التعليم الابتدائي ليشمل كل الأطفال في عمر الدخول إلى المدرسة الابتدائية، وهذا هو الأمر الذي لم نستطع نحن أن ننفذه بعد أكثر من 120 سنة من قدوم البعثة اليابانية إلى مصر⁽¹⁾.

لقد شكل ظهور كتاب أمة في خطر (A Nation at Risk) عام 1984، في الولايات المتحدة الأمريكية، منطلق صحوة علمية تربوية في أمريكا، امتد صداتها إلى مختلف بلدان العالم⁽²⁾. لقد تحسنت السياسة التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية بشكل مستمر و دائم خطورة وأهمية العملية التربوية في بناء الإنسان، وفي الحفاظ على موقع الولايات المتحدة الأمريكية المتميز في سلم الحضارة الإنسانية. ومن هذا المنطلق جاءت مبادرة الرئيس الأمريكي رونالد ريغان التي تعد من أهم المبادرات الحديثة لأنظمة السياسية في الولايات المتحدة الأمريكية، التي دعا بمحاجتها إلى تشكيل لجنة رئاسية عالية المستوى لإعادة النظر في الإستراتيجيات والسياسات التربوية الكفيلة بتطوير النظام التربوي في الولايات المتحدة، وذلك من أجل المحافظة على موقع أمريكا المتميز في صدارة الحضارة الإنسانية المعاصرة. وقد أحدث تقرير هذه اللجنة هزة في الرأي العام الأمريكي. وانطلاقاً من ذلك انبرت مؤسسات المجتمع الأمريكي لتقسي مواطن الضعف في النظام التعليمي الذي يشكل منطلق قوة أمريكا ونفوذها.

(1) نادر فرجاني، مجتمعنا نسخ مشوهة المجتمعات الغربية، الباحث العربي، بيادر (كانون الثاني)، 1997.

(2) مكتب التربية العربي لدول الخليج، الإصلاح التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية، مطبعة مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 1988.

ثم تلاحت المبادرات العالمية في اليابان وأوروبا والهند وإسرائيل وببلدان أخرى على متواز ما حدث في الولايات المتحدة الأمريكية لتقسي جوانب الضعف والقوة في أنظمتها التعليمية. ومن أجل هذه الغاية خصص رؤساء دول السوق الأوروبية المشتركة اجتماع قمة منفردة في عام 1986، عرفت باسم يوريكا، لدراسة مخاطر التأثير العلمي والتكنولوجي على دولهم، وبحثوا في أهمية إيجاد الوسائل الكفيلة بمجابهة هذه التحديات والمخاطر، وكان التعليم من أهم هذه القضايا التي طرحت في هذه القمة.

وقد شهدت الولايات المتحدة الأمريكية أهم حركة إصلاح تربوي في عام 1989، حيث عقدت قمة رئاسية حول أوضاع التعليم، حضرها وشارك فيها الرئيس الأمريكي جورج بوش في الفترة الواقعة بين 27-28 سبتمبر (أيلول)، في مدينة تشارلزفيل في ولاية فرجينيا، وأطلق على هذه القمة قمة الرئيس وحكام الولايات للتربية. وصدر لاحقاً على أساس هذه القمة وثيقة في 18 أبريل (نيسان) عام 1991 بعنوان: أمريكا عام 2000 إستراتيجية للتربية تضمنت ملامح حركة إصلاح تربوي شاملة تعدّ أمريكـا لـقيادةـ العالمـ فيـ القرـنـ الحـادـيـ والعـشـرـينـ⁽¹⁾.

ومع ذلك كله يقال: إن العرب لم يأخذوا تحديات القرن القادم أو التحديات المعاصرة حتى الآن على محمل الجد، ولم يدرك معظم صانعي القرار في هذا الوطن، أن التعليم يشكل الخط الأول في مواجهة التحديات المستقبلية. فالسياسيون العرب لا يستجيبون كفاية لنداءات المربين وخبراء التعليم في الوطن العربي، ولإجراء الإصلاحات التربوية

(1) عزت عبد الموجود، أمريكا عام 2000 إستراتيجية للتربية، مركز البحوث التربوية في جامعة قطر، الدوحة، 1992، ص 19

الضرورية والمشاركة في بناء القرار التربوي، لأن اتخاذه مهمة اجتماعية متكاملة، وهو أخطر من أن يترك للتربويين وحدهم مثلما أن الحرب أخطر من أن تترك للعسكريين وحدهم⁽¹⁾.

6 - واقع التعليم العربي وإشكالياته المعاصرة:

بعيداً عن الخوض في إحصاءات جامدة تمل منها القلوب، ودون أن نستغرق في وصف أدبي تعافه العقول، نقول: إن التعليم في الوطن العربي يعاني من صعوبات تربوية حقيقة، شأنه في ذلك شأن معظم الأنظمة التربوية في بلدان العالم. فهناك إشكاليات تتعلق بالأهداف، والمعلمين، والمناهج، والبناء المدرسي، والإدارة ومستوى الطلاب. وتلك هي النتائج التي تؤكدها معظم الدراسات والبحوث الجارية حول التعليم في الوطن العربي.

الوطن العربي بأقطاره المختلفة يواجه تحديات تاريخية ومصيرية كبيرى، ويشكل التحدي التربوي واحداً من التحديات التي تقع في قلب التحديات الكبرى للوطن العربي. فالتعليم العربي على حد تعبير أحد الباحثين «يواجه العديد من المعضلات التي عطلته عن القيام بدوره الطبيعي في بناء المجتمع، وأدت إلى تخلفه»⁽²⁾. هذا وتشير الدراسات الجارية في ميدان التربية والتعليم إلى عدد كبير من المشكلات التي يعاني منها التعليم، و منها⁽³⁾:

1 - غياب ديمقراطية التعليم.

(1) المعهد العربي للتخطيط، المعهد العربي للتخطيط، وثيقة تعليم الأمة العربية في القرن العشرين «الكارثة والأمل» التقرير التلخيصي لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي، تحرير سعد الدين ابراهيم، القاهرة - 18 - 30 - نيسان (أبريل)، 1992، ص 4.

(2) علي عبد الله المناعي، من يعلق الجرس؟ التربية التي تريد تربية مستقبلية، قطر، وثيقة غير منشورة. الدوحة، 1996، ص 9.

(3) علي عبد الله المناعي، من يعلق الجرس؟ المرجع السابق.

2 - ضعف توزيع الخدمات التعليمية وتركيزها في مناطق الندرة السكانية وقلصها في المناطق المكتظة.

3 - افتقار التخطيط إلى الدراسات والبحوث المستقبلية، حيث لا تقوم إدارة البحث العربية بأداء وظيفته الأساسية، وهي البحث والاستقصاء في الواقع التربوي.

1 - ضعف مستوى خريجي النظام التعليمي بصورة عامة، ولاسيما في مجال الرياضيات واللغة العربية، وهو ضعف يعود، بالدرجة الأولى، إلى ضعف المناهج والمستوى التعليمي وطرق التدريس في مختلف المراحل التعليمية⁽¹⁾.

2 - ازدحام الصفوف بالطلاب في معظم المدارس العربية.

3 - ضعف مستوى إعداد المعلمين، وانخفاض مستوى تأهيلهم العلمي.

4 - جمود المناهج وأساليب التدريس، وضعف بنية العلاقات التفاعلية بين أطراف العملية التربوية.

5 - تدني مستوى الكتاب المدرسي، ونقص التجهيزات المدرسية، ونقص المكتبات⁽²⁾.

وفي هذا السياق يمكن القول: إن الدراسات التي أجريت حول التعليم في الوطن العربي، على رغم أهميتها وتعددتها، لم تغط جوانب مهمة في بنية النظام، فهناك نقص كبير في الدراسات التي تبحث الجوانب التربوية في التعليم المدرسي، وهناك ربما غياب للدراسات التي تباشر مسألة العلاقة بين المؤسسات التربوية، وغياب تجريبية أيضاً للدراسات التي تتناول مسألة البنية

(1) علي عبد الله المناعي، من يعلق الجرس؟ المرجع السابق، ص 12.

(2) محمد منير مرسي، الإصلاح والتجميد التربوي في العصر الحديث، عالم الكتب، القاهرة، 1992، ص 265.

الداخلية للعلاقات التربوية في داخل المدرسة، وغياب للدراسات الجارية حول مسألة التكامل بين المدرسة والمؤسسات الدينية، والأسرة، وجماعة الأقران. ونحن نفترض في المقابل أن كل علاقة بين مؤسسة وأخرى تطرح مشكلة تربوية تضيف إلى لون الأزمة عملاً.

7 - الضرورة التاريخية للإصلاح التربوي في الوطن العربي:

يشهد العالم اليوم تحولات سياسية واجتماعية بالغة الأهمية والخطورة، وهي تحولات تفرض نفسها تحديات جديدة في مواجهة التنمية في البلدان العربية. وهذا بدوره يجعل من الإصلاح التربوي ضرورة تاريخية ملحة تملأ على هذه الدول العمل المتواصل والتقاني في بناء أنظمتها التربوية في مواجهة التحديات المصيرية القائمة. ومن أهم التحولات السياسية المعاصرة التي تأخذ في المدى البعيد صورة تحديات عالمية يمكن أن يشار إلى التحولات الآتية:

- قيام السوق الأوروبية المشتركة كخطوة نحو توحيد أوروبا وازدياد أهميته ككتلة اقتصادية في العالم⁽¹⁾.
- سقوط الاتحاد السوفيتي كقوة عظمى وانتهاء الحرب الباردة.
- ظهور النمور الآسيوية كقوى اقتصادية هائلة: الصين، تايلاند، تايوان، كوريا الجنوبية.
- تنامي اليابان كقوة اقتصادية متزايدة في العالم.
- اشتداد وطأة الصراع العسكري في الشرق الأوسط.
- تسرب السلاح النووي إلى أماكن متعددة في العالم.
- تفاقم حدة التضخم والركود في الدول الصناعية وتصديره إلى الدول النامية.

(1) محمد متولي نعيمة، القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي، الوضع الراهن واحتمالات المستقبل، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1996.

- إقامة المزيد من العوائق أمام صادرات البلدان النامية.
- تزايد المديونية الخارجية للدول النامية.
- عدم التزام الدول المتقدمة بتقديم قدر كافٍ من المعرفة المتفق عليها دولياً إلى الدول المحتاجة في أثناء قيامها بعملية التنمية.
- ازدياد موجة التقدم العلمي والتكنولوجي في الدول المتقدمة، واحتكار هذه التكنولوجيا، وعدم السماح بتصديرها إلى الخارج.
- اتساع حجم النشاطات الخاصة بالشركات المتعددة الجنسية بالشكل الذي يؤثر سلباً على اتجاهات التنمية في البلدان النامية.
- تمثل هذه التحولات نوعاً من التحديات التي تضرّب جذورها في العمق التربوي، وفي مستوى النظام التعليمي. ومن هذا المنطلق يترتب على النظام التعليمي أن يتحمل مسؤولياتٍ جساماً ترتبط برفع إمكانات المجتمع القيمية والعلمية لمواجهة التحديات الصارخة التي تهدّد الوجود الحضاري والثقافي للأمم الضعيفة.

وفي خضم هذه الأحداث الجسام التي تشهدها الأمة العربية، تقتضي الضرورة التاريخية، في هذه المرحلة التاريخية الحرجة، التي يتحول فيها المستقبل أمواجاً عاتية تتربع لها سفن الحضارات الكبيرة، وتهزّ صدماتها قلاع الوجود القيمي للإنسان المعاصر، أن يعمل أبناء هذه الأمة على تطوير أنظمتهم التعليمية بما يناسب عصر ما فوق التصنيع، وبما يجعل هذه الأمة قادرة على مواجهة صدمات الحضارة. ومن أجل هذه الغاية يجب أن نبحث عن وسائلنا، وأن نحدد غاياتنا في عمق المستقبل بدلاً من أن نبحث عنها في الماضي⁽¹⁾.

(1) آلفين توفلر، صدمة المستقبل أو المتغيرات في عالم الغد، مرجع سابق.

لكل مجتمع موقف فلسي محدد من الماضي والحاضر والمستقبل، ومعظم المجتمعات المعاصرة تعطي اليوم للمستقبل أهمية كبيرة متنامية، وعلى خلاف هذا كله ما زال الماضي يحتل أهمية كبيرة في حياة المجتمعات العربية، ففي هذه المجتمعات يزحف الماضي إلى الحاضر ويعيد نفسه في المستقبل. ولابد لنا من أجل أن نلحق بالأمم المقدمة أن نعيد بناء موقعنا من الزمن، حيث يجب أن نرسم موقفاً جديداً من الزمن يعطي للحاضر أهميته، وللمستقبل ضرورته. ويشكل مثل هذا الموقف الجديد من الزمن ضرورة إصلاحية تاريخية في مختلف اتجاهات الحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية ولاسيما في مجال التربية والتعليم.

لقد بقي الإصلاح التربوي في الوطن العربي بعيداً عن مقاربة مفهوم الزمن، وبقي يمثل محاولات متفرقة جزئية لا تمس جوهر العملية التعليمية السائدة. وبقيت هذه المحاولات نوعاً من المبادرات التي تخشى الهدم حتى لو كان من أجل إقامة بناء راسخ متين⁽¹⁾.

إن السبب الأساسي في قصور محاولات الإصلاح التربوي في البلاد العربية، أو التردد في تبني الإستراتيجيات الإصلاحية بصورتها الشمولية، يمكن في أن النظام التربوي نظام فرعي من نظام كلي شامل هو النظام الاجتماعي الاقتصادي السائد⁽²⁾. ونتيجة للنظرية الجزئية في سياسة الإصلاح تجد أن جهود أساتذة الجامعة والباحثين والمناهج والكتب الدراسية وأساليب التدريس المعدلة تخرج للمجتمع دون جدوى⁽³⁾.

(1) محمد متولي نعيمة، القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي، مرجع سابق، ص 205.

(2) محمد متولي نعيمة، القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي، مرجع سابق، ص 206.

(3) محمد متولي نعيمة، القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي، مرجع سابق، ص 207.

8 - تحديات الإصلاح التربوي العربي:

يواجه الإصلاح التربوي العربي عدداً كبيراً من التحديات التي تتشكل خطواته، وتشل قدرته على الانطلاق. فالوطن العربي يعاني من النساء الثلاثة: التبعية والتجزئة والتخلف، وهو الثالث الذي يشكل قدر هذه الأمة في المرحلة الراهنة، ويعيق حركة نمائتها، ويجعل من حركة نهوضها وتطورها محفوفاً بالخطر. ومن هذا المنطلق الشمولي يمكن القول: إن الإصلاح يجري في سياق تاريخي بالغ الصعوبة والتعقيد، ومن ثم يمكننا في قلب هذه الرؤية الشمولية أن نميز حالات مجهرية تتمثل في منظومة من التحديات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية القيمية. وهذه التحديات تمثل في الوقت نفسه منطقات للعمل الإصلاحي في مجال التربية والتعليم، وفي المجالات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية المختلفة.

ولابد لنا من القول في هذا السياق: إن الإصلاح التربوي العربي، لايمكن أن يتحقق فعلياً، وأن يصل إلى غاياته، إلا في موكب من الإصلاحات الاجتماعية الشاملة، التي يجب أن تتم في ميدان الإدارة والاقتصاد والحياة السياسية والاجتماعية في مختلف تجلياتها وإسقاطاتها. وهذا يعني بالضرورة أن الإصلاح التربوي لن يتم بتصوره الطبيعية مالم يتم في إطار رؤية شمولية للواقع السياسي والاجتماعي برمته.

على الرغم من الجهد الكبيرة التي بذلتها الدول العربية سياسياً وتربوياً واجتماعياً، ما زال النظام التعليمي يرافق في مكانه، وما زالت الصعوبات تمنعه من الانطلاق، والتحرر من آثقاله التاريخية. والسؤال الكبير لماذا لم يستطع التعليم أن ينهض على رغم هذه الجهد الكبيرة التي بذلت في مختلف المستويات؟ والإجابة عن هذا السؤال الكبير ليست بالأمر اليسير.

و قبل أن نرسم الإجابة حول هذا التساؤل الكبير لا بد لنا من استعراض بعض الأسباب والعوامل الأساسية التي تؤدي إلى إخفاق برامج الإصلاح التربوي أو نجاحها.

٨/١ - أولاً - تحديات اقتصادية:

يدخل الواقع الاقتصادي العربي بصعوباته وإشكالياته في قلب الأزمة التربوية، ويشكل في الوقت نفسه جزءاً من بنيتها. وتنسحب هذه الحالة على معظم بلدان الوطن العربي حتى البلدان العربية النفطية التي بدأت تعاني في الآونة الأخيرة من عجز في الموارد العامة. هذا وتبيّن المتبعات الخاصة بالإصلاحات التربوية أن بعض البلدان العربية النفطية أجلت كثيراً من مشاريعها التربوية بانتظار تحسن الواقع الاقتصادي، وتحسن الموارد العامة، وإذا كان هذا هو لسان الحال في البلدان العربية النفطية فإن الواقع يأخذ طابعاً مأساوياً في البلدان العربية التقليدية التي ترزح تحت ديون كبيرة متراكمة، وتعاني إلى حد كبير من شلل اقتصادي شامل ينعكس على مجمل الحياة الاقتصادية والاجتماعية بصورة عامة.

ومن الطبيعي جداً أن ينعكس هذا الواقع الاقتصادي على إمكانيات الإصلاح التربوي. فالأسباب الاقتصادية توجد في بنية الأسباب التي أعاقت حركة الإصلاحات التربوية، في الوطن العربي، حيث بقيت معظم المشاريع والخطط التربوية العربية معلقة بسبب التحديات الاقتصادية التي تجعل معظم المحاولات الإصلاحية حبراً على ورق.

٨/٢ - ثانياً - تحديات علمية:

ينطلق الإصلاح التربوي من واقع الدراسات والأبحاث الجارية حول

النظام التعليمي القائم. فالدراسات الجارية هي التي تحدد مواطن القوة والضعف والقصور في النظام التعليمي، وهي التي تبين الصعوبات والتحديات التي تعيق نهضة التعليم وتطوره. وهي التي تشكل قاعدة الإصلاحات والمشاريع الإصلاحية الممكنة. ويمكن تسجيل عدد كبير من الملاحظات التي تقلل من مشروعية الدراسات الجارية بوصفها المقدمات الأساسية للإصلاح التربوي ومنها:

- لم تأخذ الدراسات الجارية طابعاً شمولياً، بمعنى أنها كانت دائمة وأبداً تقتصر على دراسة جانب دون الآخر في النظام التعليمي، وهذا يضعف من شأن هذه الدراسات عندما تكون الغاية تهيئة المجال لإصلاح تربوي شامل.
- معظم الدراسات التي أجريت بوحي من وزارات التربية والتعليم لم تأخذ طابعاً منهجياً أكاديمياً وبقيت هذه الدراسات أقرب إلى التقارير منها إلى البحث العلمية المتكاملة.
- يلاحظ غياب التنسيق المطلوب بين الجامعات العربية ووزارات التربية في مجال إجراء البحث والدراسات، وهذا ينعكس سلباً على وضعية التعليم وإمكانية التطوير والإصلاح.
- فلما اتجهت هذه الدراسات إلى تناول العمق التربوي للنظام التعليمي، وبقي هذا العمق غالباً نسبياً في الدراسات التي أجريت حول الأنظمة التربوية العربية.
- لا توجد دراسات كافية حول اتجاهات التلاميذ وحاجاتهم وصعوباتهم وتفاعلاتهم في داخل المدرسة، ومن هنا يمكن القول: إن الاتجاه نحو دراسة قضايا التعليم كان هو الغالب في أكثر الأحيان، ومن هنا أيضاً أهملت الجوانب التربوية التي تعد أساس أي إصلاح تربوي ممكن.
- غياب نسق الأولويات في تحديد المشكلات: يضع الباحثون العرب غالباً

نتائج أبحاثهم في سلة واحدة، حيث تضيع الحدود الفاصلة بين التحديات الكبرى والمشكلات الصغيرة. فغالباً ما تخرج هذه الدراسات بمئات التوصيات التي لا تتناسب في أهميتها. فرجال السياسة يعرفون اللغة الواضحة والمحددة، وفي هذا السياق يتحركون، وتولد لديهم القناعة في بناء ما يمكن بناؤه، وإصلاح ما يمكن إصلاحه. وباعتقادنا أن وضع الأشياء المتباينة في كيس واحد يشكل واحداً من أهم المعوقات على طريق التطوير التربوي في الوطن العربي.

3/ 3 - ثالثاً - تحديات في مستوى التخطيط التربوي:

يشكل التخطيط منطلق الإصلاح التربوي في العالم المتقدم. ومن يبحث في مضمون الجهد الإصلاحي، التي أشرنا إليها في البلدان المتقدمة، يجد أنها تقوم على أساس التخطيط والتنظيم المتكامل. وغني عن البيان أن التخطيط يضمن للنظام التعليمي القدرة على تحقيق التكامل والتوازن في مسار تطوره الدائم.

وفي هذا المستوى يمكن القول: إن التخطيط للإصلاح التربوي في الوطن العربي يأخذ طابعاً تراجيدياً. فمعظم الإصلاحات التربوية في الوطن العربي تأتي بصورة اعتباطية، والأمثلة أكثر من أن تحصى في هذا الميدان. ويمكننا أن نورد مثالاً من جمهورية مصر العربية، وهي إحدى أهم الدول العربية، وأكثرها عراقة في ميدان الإصلاح التربوي: يورد الدكتور محمد منير مرسي في كتابه الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث أن قرار خفض مدة الدراسة في المرحلة الابتدائية في مصر من ست سنوات إلى خمس في عام 1989، جاء بناء على مجرد رأي استشاري من اليونسكو، قدم للسيد وزير التربية والتعليم في جمهورية مصر العربية. وهذا يعني غياب الحد الأدنى من

التخطيط لعملية الإصلاح في أحد أهم البلدان العربية⁽¹⁾.

ويمكن أن نسوق أمثلة عديدة في مستوى الجمهورية العربية السورية التي يفتقر فيها الإصلاح التربوي إلى الحدود الدنيا أيضاً من التخطيط والدراسات. لقد اتخذ قرار في سوريا في التسعينيات من القرن الماضي يعد من أهم القرارات المصيرية في تاريخ التربية والتعليم في سوريا قوامه، تحويل نسبة 60 % من الطلاب الناجحين في الشهادة الإعدادية إلى التعليم الفني والمهني، وعلى حدود علمنا لا توجد أية دراسات راهنة أو مستقبلية تبحث في نتائج مثل هذا القرار الخطير جداً، ونحن نعتقد (ونتمنى أن تكون مخطئين في اعتقادنا هذا) أن هذا القرار يعبر عن رأي فئة من العاملين في وزارة التربية الذين يثرون بقراراتهم إلى حد كبير، وفي كل الأحوال ما نستطيع أن نؤكده أن هذا القرار لم تشارك في دراسته كلية التربية في جامعة دمشق، وهي المؤسسة التي ينتمي إليها الخبراء والمفكرون في مجال التربية.

وفي هذا السياق يمكن الإشارة إلى مجموعة من التحديات في مستوى التخطيط، التي انعكست سلباً على طبيعة العمل التربوي في مسيرته التنموية خلال الفترة الماضية، ومنها:

- آلية التخطيط وдинامياته: يأتي النشاط التخططيي بتوجيهات الإدارات العليا غالباً، وهي صورة معكوسة لما يحدث عادة في البلدان المتقدمة. فالمشاريع التخططية تطرح في المؤسسات الاجتماعية المعنية وفي برامج الأحزاب السياسية، وتأخذ اتجاهات صاعداً، حيث تصل القضايا المعنية ناضجة إلى المستويات السياسية العليا، وعندما تتخذ القرارات السياسية المناسبة

(1) المعهد العربي للتخطيط، وثيقة تعليم الأمة العربية في القرن العشرين «الكارثة والأمل»، مرجع سابق.

لإجراء الدراسات والأبحاث المطلوبة. وعلى خلاف هذا يتم التخطيط في

/

البلدان النامية بصورة معكورة؛ فغالباً ما تأتي المبادرات من قبل القيادات السياسية العليا. وهذا ينعكس سلباً على نتائج النشاط التخطيطي، ويؤدي إلى بناء خطط هزلية غير قادرة على أداء الغاية التربوية المنشودة.

- وجود نقص كبير جداً في الخبراء والخبرات الضرورية للتخطيط في المستوى التربوي. وعلى حد علمنا لا يوجد عدد كافٍ من الخبراء المتخصصين في مجال التخطيط التربوي في المؤسسات التربوية المعنية.

- **غياب منهجية التخطيط التكاملي داخل النظام التربوي:** وهذا يعني أن التخطيط التربوي يأخذ جوانب منفصلة من جوانب الحياة التربوية، ويوضع لها خططاً بصورة منفصلة عن مجريات الحياة التربوية برمتها، وبعيداً عن صيغة الأهداف التربوية. على سبيل المثال يلاحظ أن الخطط التربوية مثل خطط المخابر والبناء المدرسي غير متكاملة مع بعضها البعض، أو مع الجوانب الأخرى التي تتصل بالمعلمين والمناهج والتصورات المستقبلية إلى آخره. فالمعنيون بالأمر يخططون لكل جانب من جوانب الحياة التعليمية بصورة منفصلة تماماً عن الجوانب الأخرى.

- **غياب منهجية التخطيط التكاملي بين التربية وخطط التنمية:** يلاحظ بصورة عامة غياب التنسيق بين التخطيط التربوي القائم وإستراتيجيات التنمية التي تعتمدتها الدولة في المستويات الاقتصادية والاجتماعية. وبصورة عامة يمكن القول: إن أي عمل تخططي تربوي أو غيره لا يأخذ بعين الاعتبار الصيغة التكاملية سيطرح نفسه عبثاً على عملية التنمية في المستقبل، وسيشكل في نهاية الأمر نوعاً من الهدر الاقتصادي.

- **تجاهل العلاقة بين المدرسة والمؤسسات التربوية الأخرى:** يسعى الإصلاح التربوي إلى بناء المدرسة ويتجاهل أهمية المؤسسات التربوية

الأخرى كالأسرة وجماعات الأقران والمساجد وهي مؤسسات تربوية لا تقل أهمية عن المدرسة في بناء الشخصية وبناء الإنسان. مما لا شك فيه أن المدرسة لا تعمل منفصلة عن الأسرة والمؤسسات التربوية الأخرى، ومع ذلك لا نجد في الإصلاحات التربوية ما يشير إلى الاهتمام بالصلة الحقيقية بين المدرسة والأسرة والمساجد.

- عدم الاستفادة من التجارب العالمية الإصلاحية المعاصرة: تشكل التجارب التنموية العالمية في مجال التربية والتخطيط التربوي خزانًا معرفياً ومنهجياً بالغ الأهمية في مجال التخطيط التربوي. ومع ذلك يبين الواقع أن نتائج هذه التجارب لم توظف بعد في خدمة التنمية والتخطيط في مجال التعليم بصورة عامة في الوطن العربي⁽¹⁾.

8/4 - رابعاً - تحديات ثقافية قيمة:

يرى عدد كبير من الكتاب الغربيين أن النمط الثقافي السائد في البلدان النامية يعيق عملية التنمية. يقول ميردال Gunnar Myrdal في هذا الخصوص: إن اتجاهات السكان في الدول النامية نحو الحياة والعمل تعتبر معوقاً للتنمية، لما تتميز به من عدم احترام للنظام وانتشار الخرافات والحاجة إلى اليقظة والتكييف والطموح والاستعداد للتغيير والتجريب واحتقار العمل اليدوي والخضوع للاستغلال وعدم الرغبة في التعاون وغير ذلك⁽²⁾.

تشكل التحديات الاجتماعية والثقافية للواقع الذي نعيش فيه منطلق

(1) محمد منير مرسي، الإصلاح والتجميد التربوي في العصر الحديث، مرجع سابق، ص 254.

(2) انظر: مكتب التربية العربي لدول الخليج، أمة في خطر، ترجمة يوسف عبد المعطي، 1984. وانظر أيضاً: البيت البيض، أمريكا عام 2000، إستراتيجية للتربية، 1990، ترجمة محمد عزت عبد الموجود، جامعة قطر، مركز البحوث، الدوحة، 1992.

الإصلاح التربوي، وفي نسق هذه التحديات يمكن تحديد الدور الذي يمكن للتربيبة أن تؤديه في عملية النهضة التنموية الشاملة، ولا سيما في مجال التنمية الثقافية.

يجب أن ننطلق في تحقيق الإصلاح التربوي من رؤية شاملة تكاملية، ويعني ذلك أن علينا إذا أردنا إصلاح الأنظمة التربوية في الوطن العربي أن ننطلق من صورة الحياة الواقعية ومن المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتقانية والحضارية السائدة في المجتمع⁽¹⁾.

لقد بيّنت مختلف الاتجاهات الفكرية والتاريخية أن النهضة الحضارية مرهونة بفعالية النظام القيمي في المجتمعات الإنسانية. ويشهد تاريخ الحضارات الإنسانية بأن النهوض الحضاري في مختلف تعرجات التاريخ ومنعطفاته، كان مرهوناً بتحولات نوعية في أنظمة القيم الثقافية والاجتماعية السائدة. فالقيم هي نوابض الفعل الإنساني، ومن غيرها لا يمكن للمجتمعات الإنسانية أن تسعى إلى أمجادها الحضارية.

تبين الدراسات الاجتماعية الجارية في الوطن العربي أن الثقافة العربية مشحونة بعدد كبير من القيم السلبية التي تشكل نسقاً من التحديات التنموية الشاملة. فالثقافة العربية تعاني من هجين قيمي يتمثل في احتقار العمل اليدوي، ورفض عمل المرأة، وسيطرة الانتماء القبلي والعائلي، وهيمنة قيم المjalمة والواسطة، وقيم المسيرة والطموح، وحب المظاهر والتفاخر والاتكالية⁽²⁾. وتبيّن الدراسات الجارية أن الأسرة العربية بصورة عامة تعاني من غلاء المهر،

(1) يحيى حسن درويش، الجوانب الاجتماعية للتربية والخطاب، معهد التخطيط القومي، القاهرة، 1988.

(2) علي عبد الله المناعي، من يعلق الجرس؟، مرجع سابق.

والطلاق، وتعدد الزوجات، وضعف الروابط الأسرية، وضيق فرص مشاركة المرأة في العمل وفي النشاطات الاجتماعية^(١).

ومن قلب هذه الإشكاليات القيمية يجب على التربية أن تنطلق، ومن هنا أيضاً يجب على نسق الأهداف التربوية أن يتحدد لمواجهة هذه التحديات الثقافية والاجتماعية. وهذا يعني أن المدرسة يجب أن تساهم بمناهجها وأدبياتها وفعالياتها في معالجة هذه القضايا، وبناء نسق قيمي جديد يركز على أهمية العمل والتفاني في الدقة والاقتصاد والتوفير والمشاركة، وغير ذلك من القيم التي ترتبط بالتنمية وتشكل شرطاً أساسياً من شروطها. وباختصار يجب على الإصلاح التربوي أن ينطلق من أهمية إزاحة القيم السلبية لصالح قيم إيجابية تنموية قادرة على بناء المخارج إلى الحضارة والتقدم. ويجب أن ينعكس هذا في الأهداف التربوية وفي مناهج التعليم بالضرورة.

٩ - منطلقات الإصلاح التربوي في الوطن العربي وأبعاده:

تقدّم بيانات اليونسكو صورة محزنة للتعليم العربي في البلدان الغنية والفقيرة منها. فالتعليم العربي بمناهجه ومقدماته وفعالياته تعليم تقليدي، لا يمكنه أن يشكل منطلقاً لبلدان تريد أن تنهض، وأن تنمو وتقدم؛ وذلك لأنّه تعليم ينطلق من الماضي، ويتمحور حوله، ولا يرتبط بالواقع أو يعبر عنه.

وإذا أردنا أن نرسم صورة مصغرّة لإشكالية هذا التعليم وأزمه نقول:
إن إشكاليته تكمن في جدل الزمن والواقع والوظيفة والطموح. فالتعليم في

(١) عبد العزيز عبد الرحمن كمال و عبد الباسط محمد عبد المعطي و عبد العزيز عبد القادر المغىصب وأمينة علي كاظم و سبيكة محمد خالد الخاطر و كلّم علي غانم الغانم، دراسة تحليّلية لبعض ظواهر المجتمع القطري و مشكلاته الاجتماعية و النفسية في ضوء ما هو متاح من بحوث، جامعة قطر، من غير تاريخ.

البلاد العربية يعيش زمناً غير زمنه، وهو لا يرتبط بواقع الحياة واتجاهاتها، كما أن وظيفته ما زالت بعيدة عن تأدية دور واضح في إطار الحياة الاجتماعية والاقتصادية. ومن هنا يتربّب النّظر، من منطلق علمي، إلى واقع التعليم وإمكانيات إصلاحه من خلال الأبعاد الآتية:

أولاً - بعد المستقبلي للإصلاح التربوي في البلدان العربية: «يتوقف مصير العرب في المستقبل على الكيفية التربوية التي سيعدون بها أبناءهم في القرن الحادي والعشرين. فالمستقبل هو حاضن الثورات المعرفية التي تتضاعف كل سبع سنوات تقريباً»⁽¹⁾. ومن هذا المنطلق فإن القدرة على تنظيم وتوظيف التدفق المعرفي الهائل الذي نشهده اليوم وسنشهده في الغد يعد المحك الأساسي للتقدّم في القرن القادم. ومن هنا يتربّب على الأنظمة العربية التربوية. ومن هذا المنطلق يجب التخطيط ل التربية عربية مستقبلية تعبر عن طموح العرب في عصر التحوّلات الحضارية القادمة.

ثانياً - بعد التخطيط العلمي المتكامل لجوانب الحياة التربوية: يشكل التخطيط العلمي التكاملـي في داخل مكونات النظام التربوي، وبين النظام التربوي وخطط التنمية الاجتماعية الشاملة ضرورة حيوية لبناء أنظمة تعليمية قادرة على خدمة مجتمعاتها في تحقيق النهوض الحضاري الشامل. وغنى عن البيان أن العفوية والاعتباط والارتجال في بناء الإصلاح التربوي يعد من أخطر ما يمكن للمجتمع أن يقع فيه. فالمشكلات والتحديات التي تواجهها اليوم هي نتائج قرارات خاطئة اتخذت في الزمن الماضي.

ثالثاً - بعد الواقعي والحياتي للتربية: لا يمكن للتربية أن تمارس

(1) عبد العزيز عبد الرحمن كمال وآخرون، دراسة تحليلية لبعض ظواهر المجتمع القطري ومشكلاته الاجتماعية والنفسية في ضوء ما هو متاح من بحوث، المرجع السابق، ص 36.

دورها ووظيفتها مالم ترتبط بالواقع وتعبر عنه، ومن هنا يجب هدم الحاجز التي تقوم بين المدرسة والتعليم والحياة. والغاية هي مدرسة للحياة وليس حياة للمدرسة منفصلة عن الواقع وتجلياته. فمن الخطر كل الخطر أن تتحول المدرسة إلى متحف تاريخي يعيش فيه الأطفال على إكراه منهم.

رابعاً - البعد الوظيفي للتربية والتعليم أو الموقف من الإنسان:
ويتمثل هذا الجانب في إعداد أجيال قادرة على المشاركة في بناء الوطن والحضارة. ومن أجل هذه الغاية يجب على المدرسة العربية أن تعمل على بناء الإنسان المبدع المفكر الناقد الخلاق الواثق بنفسه المؤمن بوطنه وأمته. وأن تحرر روادها من قهر التبعية والسلبية والقصور والإحساس بالدونية.

10 - نحو إستراتيجية تربوية لتحقيق الإصلاح التربوي في الوطن العربي:

ولا بد لنا في نهاية الأمر من أن نركز على القضايا الإستراتيجية الآتية التي يمكنها أن ترسم صورة متقدمة لإمكانيات تعليم عربي قادر وفاعل، وهي :

1 - بناء قاعدة واسعة للتعليم من رياض الأطفال ودور الحضانة تعتمد
أحدث المناهج في مجال تربية الأطفال وتعليمهم وإعدادهم للمستقبل
(ولانستطيع في هذا السياق أن ننصل في أهمية رياض الأطفال، ولكن
يمكن القول: إن أفضل الأنظمة التربوية هي هذه التي تبني الأطفال قبل مرحلة دخولهم إلى المدرسة الابتدائية).

2 - التأكيد على تدريس الرياضيات والعلوم التطبيقية في المدرسة وزيادة
المحصص المقررة للطلاب في مجال العلوم الدقيقة والتطبيقية. (الأنظمة
العالمية تتنافس في مدى تركيز أنظمتها وقدرتها على تدريس الرياضيات

والعلوم التطبيقية).

3 – التركيز على التكنولوجيا في العمل التربوي من زاويتين: توظيف هذه التكنولوجيا في التعليم (استخدام الحاسوب والتلفزيون والأنترنت كأداة تعليمية)، ومن ثم توظيف هذه التكنولوجيا موضوعاً للتعليم من جهة أخرى، ويتمثل ذلك في مادة الحاسوب والأنترنت وغير ذلك من المواد التكنولوجية المتاحة.

4 – التأكيد على أهمية التنمية الثقافية والقيمية: إعادة توظيف مواد التربية الدينية واللغة العربية والتاريخ والفلسفة لتعزيز قيم: العمل، والعلم، والطموح، والإنجاز، وقيمة المهن، وغير ذلك من القيم التي تصب في مجال التعزيز الإيجابي للوجود الحضاري.

5 – تبني أساليب ديمقراطية حرة في مجال العلاقات التربوية القائمة بين المعلمين والتلاميذ والإدارة، وهذا بالضرورة يصب في مجال بناء العقل الحر المبدع؛ لأن الحرية هي المناخ الضروري للإبداع. ويتطلب ذلك بناء جيل من المعلمين يرفضون العلاقات التقليدية الأبوية في إطار الحياة المدرسية، ويعملون على بناء علاقات إنسانية متكاملة بعيدة عن التسلط والإكراه التي تتنافى مع إمكانات البناء التربوي.

6 – التنسيق بين المدرسة والمؤسسات التربوية: كالأسرة والمساجد في العمل التربوي والعمل على تحقيق التواصل القيمي والحضاري بين هذه المؤسسات: يمكن للمساجد أن تسهم إلى جانب المدارس في التركيز على قيم العمل وطلب العلم والإنجاز والطموح بالدرجة الأولى، وذلك تعزيزاً لدور المدرسة في هذا السياق

7 – هدم الهوة القائمة بين المدرسة والحياة الاجتماعية والاقتصادية: فتح محاور اتصال بين المدرسة وبين المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية

المنتجة: مشاركة هذه المؤسسات في تدريب الطلاب وتأهيلهم في بعض المجالات، ومشاركة أولياء الأمور في نشاطات العمل المدرسي. ويقتضي هذا المبدأ إدخال المدرسة في المجتمع وإدخال المجتمع في فعاليات المدرسة.

8 - العمل على تفادي الأساليب التربوية التقليدية (طرق تدريس الامتحانات، العلاقات التربوية داخل المؤسسات التعليمية) التي ترتكز على الحفظ والاستظهار، والعمل بكل الأساليب الممكنة لجعل المدرسة مؤسسة تعتمد على مبدأ بناء العقل وتطوير إمكانات الطلاب في تمثيل العمليات العقلية المنطقية العالية في التحليل والتركيب والمناقشة والاستنتاج والاستدلال، واعتماد مختلف الأساليب الممكنة في هذا المجال.

11 - خلاصة ورؤية إجمالية: من الإصلاح إلى التجديد:

ينبئ بيان الواقع بأن المصلحين العرب في مجال التربية والتعليم ما زالوا ينظرون إلى الإصلاح التربوي على أنه مجرد إصلاح في الكتب والدروس والبناء والمخبرات. أما الإصلاح الحقيقي المطلوب في غمرة التحولات التاريخية الجدية فهو تعامل حضاري مع متطلبات المرحلة التاريخية، وسعى إلى بناء قدرة الشعوب العربية على الدخول في التنافس الحضاري الثقافي مع الأمم والشعوب الأخرى⁽¹⁾.

فتدفق الإصلاحات التربوية في الوطن العربي لم يؤت أكله، وبقي جزئياً وقاصرأً وشكلياً، ولم يستطع أن يدخل في عمق القضية الحضارية الثقافية للوجود الحضاري. فما زالت السياسات التربوية القائمة في الوطن العربي سياسات ضبابية، تجعل من القراءة في معانيها أشبه ما تكون

(1) حسن خلدون النقبي، أين الخلل في العملية التربوية في الكويت ودول الخليج، جريدة الخليج، الأربعاء 14/5/1997، العدد 6569.

بالقراءة في الخطوط الهيروغليفية، وهي في أحسن أحوالها خطب ارجلتها قرائح المهووبين وبقيت بعيدة عن معاحداث العقل الحصيف والفكر الناقد.

لقد بقيت السياسات التربوية المعتمدة في الوطن العربي محاولات مقهورة للحفاظ على الوضع القائم بأبعاده السياسية والاجتماعية والأيديولوجية، وبقي حال السياسيين العرب حال من يجذب بعكس التيار الذي يمثل اندفاعات الحضارة الإنسانية وطفراتها. ومع ذلك كله فإن المحافظة على الوضع القائم هي أشبه ما تكون اليوم بعملية انتحار حضاري شامل، وتلك هي الحقيقة التي يجب على السياسيين العرب أن يدركونها بكل ما يملكون من موهبة الإدراك.

لقد بدأت الأمم، التي تريد أن تشارك في سبق الحضارة، والصعود في مدارجها، تتجاوز وضعية الإصلاح التربوي إلى وضعية التجديد والتثوير وتحقيق التحولات النوعية في مختلف في مجالات الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والإدارية. وظهرت اليوم ملامح العصر الذي تتخلّى فيه مقاهيم الإصلاح التربوي لمفاهيم التجديد والتحولات النوعية. فالعصر الذي نعيش فيه هو عصر الطفرات والتحولات النوعية المستمرة والانتقال إلى عمق هذا العصر يتطلب من الأمم والشعوب أن ترکب أمواج الحضارة على إيقاعات متسرعة تكافئ ومض الطفرات الحضارية وخطفاتها.

عندما يستعرض المرء تجارب الحياة التربوية في الوطن العربي، لا يجد في متأهلات هذه التجارب محاولات تتعلق بالتجدد التربوي، أو تجارب تتعلق بالابتكار. فالتجدد التربوي ما زال لغة مجهولة وصماء في السياسات التربوية في الوطن العربي. وليس في هذا الأمر من غرابة؛ لأن الإصلاح التربوي نفسه

ما زال تجربة تعاني من قصورها الشامل في مختلف أرجاء الوطن العربي.

فالدول التي تسجل حضورها في موقع متقدمة للحضارة تعتمد اليوم الإصلاح الجذري الذي يتكامل في مقومات وجوده، وفي نسق علاقاته بالصير الحضاري لهذه الأمم، وذلك في مختلف مجالات الحياة، ولاسيما التعليم وال التربية. ومن ينظر في تجاربها يرى بوضوح لا غبار فيه أن هذه التجارب التربوية تعتمد على عطاءات العلم والعقل والخبرة التربوية الشاملة وترتبط بإرادة أمم تقارع زمن الخوف وتحديات الحضارة.

لقد تبين لنا في ضوء الخبرة والعمل في ميدان التربية، ومن خلال تأملنا في تجارب الإصلاح العربية أن الإصلاح التربوي – وهذا ينسحب ربما على مختلف جوانب الحياة الأخرى – يعني من أمور خطيرة نعلن منها ما يلي:

1 - تجهض إرادة أصحاب القرار من سياسيين وإداريين عطاءات عقل الخبراء والمفكرين، وتعطل إمكانات النهوض التربوي على أساس علمية متوازنة ورصينة. فالعلماء والمفكرون العرب ينظمون ويخططون وأصحاب القرار يعملون، عن غير قصد، على إلغاء عطاءات هذه العقول بسلطات قلم أو جرّاته كما يقال⁽¹⁾.

2 - غياب الرؤية التكاملية للتخطيط بصورة عامة، وفي مجال العمل التربوي على نحو خاص. فالرؤية الجزئية المجزأة ما زالت تسيطر على مختلف محاولات النهوض والتطوير التربوي في البلدان العربية، وهذا ينسحب أيضاً على المجالات الأخرى للحياة السياسية والاقتصادية والإدارية. وغنى

(1) هذه حقيقة لمسناها في مستوى خطط التنمية الاقتصادية الاجتماعية ويمكن الرجوع في هذا المستوى إلى كتابات علي الكواري ولاسيما في كتابه التنمية والتنمية البديلة، ويمكن الرجوع إلى مقالة محمد محمود الإمام: التخطيط التكامل في المستوى الشامل: تجربة مجلس التعاون ومتطلبات تجاحها، التعاون، السنة الثانية، العدد السادس، يوليو 1987 (ص 15-75).

عن البيان أن هذه الخطط، إذا كانت جديرة بهذه التسمية، غير مترابطة داخلياً فيما يتعلق بعناصرها الداخلية، أو فيما يتعلق بالتناسق الممكن بين هذه الخطط والخطط التنوية الشاملة للمجتمعات العربية.

3 - **غياب الرؤية المستقبلية**: ذكرنا في طيات هذا الفصل أن موقف العقل العربي ما زال سلبياً من حركة الزمن، وهو يتحرك في رمال الزمن الماضي بالدرجة الأولى، فالماضي كما يقال يزحف إلى الحاضر، ويعيد إنتاج نفسه في المستقبل. والمستقبل اليوم هو المعادلة الصعبة، ومن ثم فإن تحديد الموقف الفلسفى من الزمن ما زال يطرح نفسه بالحاج على العقل العربي إذا كان هذا العقل يريد فعلاً أن يواجه حركة التاريخ التي تتجاوز الحاضر والماضى إلى آفاق مستقبلية بعيدة المدى.

4 - **غياب الموقف الفلسفى الواضح** من صورة الإنسان الغاية الذي يجب على التربية أن تعمل على بنائه. فالإنسان الذي تعدد المدرسة العربية والتربية العربية عموماً إنسان اغترابي سلبي لا يمتلك القدرة على مواجهة التحديات الحضارية أو القدرة على تمثيل معطياتها. وهنا يتربت على المخططين في مجال التربية العمل على تحديد الموقف الفلسفى من الإنسان. فالمجتمعات الغربية التي قطعت شوطاً كبيراً في ميدان المشاركة الحضارية حددت صورة الإنسان الغاية منذ زمن بعيد، وصورته هي: **الإنسان المبدع والناقد والمتوازن الإنسان العالم التكنولوجى الحر الذى أعد للمشاركة فى بناء الحضارة وتمثل معطياتها. إن تكنولوجيا الغد لا تحتاج إلى ملايين الرجال السطحي التعليم المستعدين للعمل المتساوى في أعمال لانهائية التكرار، ولكنها تتطلب رجالاً قادرين على إصدار أحكام حاسمة، رجالاً يستطيعون أن يشقوا طريقهم وسط البيئات الجديدة، ويستطيعوا أن يحددوا موقع العلاقات الجديدة في الواقع السريع التغير،**

إنها تتطلب رجالاً من ذلك النوع الذي وصفه س.ب. سنو بأنهم يحملون المستقبل في عظامهم⁽¹⁾.

5 - **غياب الأهداف التربوية الواضحة: فالآهداف التربوية العربية هي** ظلال مقولات خطابية مسجعة رنانة لا حياة فيها. وهي نوع من الحل المزيفة التي توضع على صدور الأنظمة التعليمية العربية. ومن هذا المنطلق لا نستطيع فعلياً أن نتحدث عن أهداف تربية عربية؛ لأن هذه الأهداف ما زالت سجينة الزيارات النظرية وبقيت مجرد شعارات ترتفع عن الواقع وتتأى عن همومه⁽²⁾.

وفي النهاية يمكن القول: إن التربية العربية تحتاج اليوم أكثر من أي وقت مضى إلى إمكانات جديدة تمثل في حركة تجديد تربوي شاملة تتجاوز حدود الإصلاح المببور، وتأخذ باعتبارها أولويات ورؤى جديدة تنطلق من الواقع في صورته كما يقدمها العلم، وتببدأ برسم الأهداف الواضحة والسياسات الجريئة، التي تحدد الموقف من الإنسان والزمن والحضارة بصورة علمية تكفل للإنسان العربي من جهة وللمجتمعات العربية من جهة أخرى أن تشارك في بناء الحضارة والصعود في مدارجها.

(1) ألفين توبلر، صدمة المستقبل أو المتغيرات في عالم الغد، مرجع سابق، ص 423.

(2) علي أسعد وطفة، رؤية نقدية لوثيقة الأهداف التربوية المطورة في دولة قطر، الدوحة، مجلس التخطيط، 1996.

الفصل السابع

معادلة التنوير في التربية العربية

من الإصلاح التربوي إلى الحداثة التربوية

الفصل السابع

معادلة التنوير في التربية العربية من الإصلاح التربوي إلى الحداثة التربوية

«الحرية ليست شيئاً يودع في عقول الرجال، بل هي ممارسة أو استجابة واعية نحو العالم».

(باولو فرايدري)

تواجه المجتمعات العربية المعاصرة اليوم منظومة معقدة من التحديات المصيرية، وبنية مركبة من المفارق الحضارية، التي تهدد الوجود القومي العربي ثقافة وهوية وحضارة ومصيرأً. وتأخذ هذه الوضعية الحضارية صورة تقاطع بين تحديات التخلف النابعة من قلب التكوين الداخلي للمجتمعات العربية، وبين التحديات التي تفرضها عولمة متواحشة تنبثق من صلب الحضارة الغربية المتقدمة. وفي دائرة هذا الصدام التاريخي، بين أقصى حالات التخلف التي تعيشها الأمة وبين أقصى حالات التقدم الحضاري التي تفرضها الحداثة الغربية، تجد الأمة نفسها في حالة من الفوضى والعدمية في مختلف جوانب الحياة الاقتصادية والاجتماعية. وقد أصبحت طموحات الخروج من دائرة هذا الاختناق الحضاري بحثاً عن الهوية والوجود الحضاري، هاجساً حضارياً يقض مضاجع الإنسان العربي، ويهدد منه الوجودي.

فالامة في المستوى الداخلي تعيش وضعية تخلف حضارية شاملة في

مختلف مناحي الحياة والوجود، وهي تواجه في الوقت ذاته اندفاعات حضارية مذهلة تفرضها ثورات علمية عالمية متقدمة فرضت نفسها في مختلف ميادين الوجود والحياة ولاسيما في مجال المعرفة والتكنولوجيا والمعلوماتية. وهذا الوضعية تضع العالم العربي في أزمة حضارية فريدة في تاريخ الأمة، إذ لم يسبق للأمة أن عرفت في تاريخها القديم والحديث مثل هذا الاندحار الحضاري الشامل الذي يضعها بين مطرقة الغرب القوية وسندان التخلف الداخلي الذي لايرحم.

وفي مواجهة هذه الاختناق الحضاري الذي يهدد الأمة العربية بالتدويب والفناء ترتب على المجتمعات العربية أن تبحث عن شروط الوجود والخلاص في مختلف الميادين الاقتصادية والثقافية والاجتماعية. وقد تقرر في مختلف الرؤى والتصورات الفكرية أن السبيل إلى حماية الهوية والوجود والخروج من دوامة التخلف والاختناق يكون بالعمل المنهجي والإستراتيجي على تجديد البنى الاجتماعية والثقافية والاقتصادية وتحقيق الحداثة في مختلف ميادين الحياة الاجتماعية، ولاسيما في مجال الحياة العلمية والثقافية.

ومن أجل تحقيق هذه الحداثة المنشودة يعمل المفكرون العرب - منذ بداية القرن التاسع عشر حتى اليوم - على توليد فكر تنويري متقدم يمكن هذه الأمة من الانطلاق في دروب النهضة والتنوير والتنمية. ومع أهمية الجهد الكبرى فإن هذه الحداثة المنتظرة لم تتحقق ولم تؤت أكلها؛ لأن معادلة الحداثة في وضعية التخلف تأخذ صورة معادلة شديدة الصعوبة والتعقيد. ولذلك بقيت الساحة الفكرية مفتوحة على مختلف الاتجاهات الفكرية والمحاولات الجادة في الكشف عن عناصر الغموض في هذه المعادلة التنويرية المعقّدة. ومع تعاظم الانتكاسات التاريخية وتضخم مؤشرات التخلف في مختلف جوانب الحياة،

فإن المفكرين العرب ما زالوا يحملون أحلام أمتهم، ويستشرفون مستقبلها بحثاً عن السبل الحضارية التي تمكنها من تخطي حالة اليأس والانطلاق نحو آفاق تاريخية جديدة.

١ - التربية العربية في معركة الحداثة:

لا يمكن للتربية أن تتفصل عن التحولات التاريخية التي يشهدها العصر. فالنسق التربوي يعكس طبيعة التحولات الجارية ويعبر عن منطقها، ومن ثم يسعى إلى إعادة إنتاجها. ومن هنا فإن التربية الحداثية مطالبة بالاستجابة التاريخية لمنطق جديد، وتصورات جديدة، تمكنها من أن تحدث تحولات بنوية في بنية الأنظمة التربوية القائمة، بما من شأنه أن يحقق منطق الاستجابة التاريخية للتحولات الجديدة. وهذا يعني أن هذه التحولات الجديدة لن تتأصل في الواقع، ولن تسجل حضورها الحقيقي إلا من خلال التربية، ويقتضي ذلك أن مشروعية هذه التحولات والأفكار لا يمكنها أن تأخذ مكانها إلا في إطار النسق التربوي.

وإذا كانت التربية في هذا السياق تشكل الضمان الحقيقى لمشروعية التطورات الاجتماعية، فإن علينا أن نأخذ بعين الاعتبار التحولات التي يمكن أن تسجل حضورها في النسق التربوي عينه من أجل مواكبة الواقع والتعبير عنه. والسؤال الذى يطرح نفسه في هذا السياق هو كيف يمكن للتربية أن تستجيب لمنطق التحولات الجديدة؟ وكيف يمكنها تعزيز اتجاه هذه التحولات وإكسابها المشروعية التربوية والتاريخية التي تحتاجها.

ومن هذا المنطلق لا يمكن لأى مجتمع أن يحقق نهضته وحداثته خارج الأساق التربوية أو خارج دورة الفعل التربوي. فال التربية تأخذ دورها في

عمق التحولات الحضارية، وتشكل مبتدأ النهوض الحضاري وخبره.
ويعلمنا تاريخ الحضارات أن التربية تشكل عmad كل نهضة أو حركة في اتجاه التحديث والبناء. ومن يتمتعن في حركة الحداثة الغربية سيدج أن التربية كانت في أصل هذه الحداثة وفي جوهرها. فالرتبة جوهر كل حداثة ومعين كل نهضة حدثت في التاريخ. وأي محاولة للنهوض بالمجتمع وإحداث تحولات جوهرية في تكويناته ستكون محاولة عدمية ما لم تجد منطلقها في الفعل التربوي؛ لأن التربية معنية بإنتاج وإعادة إنتاج الثقافة وبناء العقل والمعرفة وإعداد الإنسان. فالعقل الإنساني هو مصدر أي تقدم أو نهضة أو تنمية، والتربية معنية بإعداد العقل وتشكيله. وهذا يعني أن وظيفة التربية تتحول في عملية إنتاج ما يسمى اليوم برأس المال البشري، أو ما يسمى اليوم بثورة المعلومات والمعرفة، وهي كما يعلم الجميع اليوم تشكل وقود الحضارة ولهيبيها في آن واحد. فمن أجل أن تحدث تحولاً في المجتمع يجب أن تحدث في العقل والتفكير والوعي، وهنا يمكن فعل التربية وجوهر وظيفتها.

وقد علمتنا التجارب التاريخية أن النهضة الغربية كانت تربوية في جوهرها، وكان روادها منذ بداية النهضة حتى نهاية القرن الثامن عشر فلاسفة مربين أو مربين فلاسفة. وفي أصل النهضة الغربية كان أيراسموس ورابليه ومونتين، وفي أصل التنوير كان كانت وروسو وديدررو ولاماتريه وهيغل. ومن هنا يجب علينا أن ندرك بعمق أن أي محاولة للنهوض الحضاري ستكون محاولة عدمية ما لم تجد في التربية منطلقًا لها وأساساً لحركتها.

2 - التربية العربية واجراق المشروع الحداثي العربي:

شُغل المفكرون العرب، منذ القرن التاسع عشر حتى اليوم، بالبحث عن مخرج حضاري يمكن المجتمعات العربية من تجاوز أزماتها واحتقاناتها

نحو آفاق حضارية جديدة. وما زال البحث عن هذا المخرج الحضاري يشكل هاجس هؤلاء المفكرين الذين يكرسون جهودهم الفكرية في سبيل بناء مشروع حضاري يمكن الأمة العربية من أداء دورها الحضاري، ويخرجها من دوائر الجمود والتخلف.

وعلى الرغم من تعدد المشاريع النهضوية ورصانتها، وصدق النوايا التاريخية لرواد النهضة العربية، فإن هذه الأمة ما زالت ترسف في أغلال التخلف وتنداعى وسط رحام الانكسارات التاريخية التي مرت بها. فالظروف والعوامل الداخلية والخارجية التي تمنع نهضة هذه الأمة ما زالت تمتلك شروط القوة والاقتدار، ومن بين هذه العوامل الكثيرة التي مانعت تحقيق الحداثة في المجتمعات العربية يمكن أن يشار إلى تراجع في الدور الحضاري للتربية العربية التي أدت، على خلاف ما هو متظر منها، دوراً مناهضاً للحداثة المنشودة. لقد أحدثت مشاريع النهضة العربية على أولوية الجوانب السياسية والثقافية في حياة الأمة. ولم تستطع هذه المشاريع النهضوية أن تسجل حضورها المطلوب في نسق الأنظمة التربوية بمفاهيمها وتصوراتها الحضارية والنهضوية. وبعبارة أخرى لم توأكب هذه النهضة المجتمعية نهضة تربوية تؤازرها وتعزز مسارها، وتكتسبها مشروعها ثقافياً.

فالتاريخ بفصوله المختلفة يعلمنا أن فرسان النهضة وجدوا في التربية منطلقاً للحركة النهضوية، فأعلنوا مشاريعهم التربوية منطلقاً للتقدم والنهضة والحرية. ومن هذا المنطلق كان المفكرون يعتقدون أن ما لا يستطيع عن طريق الثورة الحمراء يمكن أن يتم عن طريق التربية. وإذا كانت الحلول السياسية لقضايا المجتمع تأتي من بوابات الثورات الخاطفة في التاريخ من أجل التغيير الاجتماعي، فإن الحلول التربوية هي بمثابة الثورة الصامتة التي

تتغلغل في صلب الوجود الاجتماعي، وتأخذ مجريها في أعماق الوعي، لتحول إلى قوة تاريخية، تمكن المجتمع من الانطلاق نحو غاياته الحضارية السامية. فالثورة التربوية تشكل في عصرنا كما يقول لوبرو (Lobrot): «شرطًا لازباً لكل ثورة مهما يكن شأنها»⁽¹⁾.

وتأسيساً على هذه الحقيقة فإن على أي مشروع نهضوي أو حداثي أن يجد في التربية وسليته وغايتها؛ لأن التربية هي وحدها التي يمكنها أن تجعل من المشروع الحضاري قوة نهضوية حقيقة متأصلة في عقول الأفراد ووجдан الأجيال المتلاحقة.

هذا الإصرار على دور التربية لا يعني أبداً تجاهل أهمية الأنساق الاجتماعية الأخرى التي يجب أن توافق حركة التربية، وأن تسرع من خطها. فالتغيير لا يبدأ في نسق دون الآخر؛ لأن عملية النهوض عملية شمولية تتداخل فيها، وفي الآن الواحد، مختلف اللحظات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتربوية. ومع ذلك يبقى للتربية أهمية خاصة كونها معنية ببناء الوعي ونشر الثقافة وتشكيل الإنسان.

لقد بقيت التربية العربية خارج دائرة المشاريع النهضوية، ولم تحظ بالاهتمام والعناية الكبيرة من قبل المنظرين والمفكرين. وبتأثير هذه القطعية بين التربية وفكرة النهضة، بقيت أفكار النهضة وطموحاتها أسيرة النخب السياسية والصفوة الاجتماعية، التي لم تستطع أن تشكل وعيًا جماهيريًا عاماً بقضايا النهضة ومفاهيمها. ومن هنا بقيت أفكار النهضة سجينه صفوة سياسية وفكرية ضيقة، ولم تستطع وبالتالي هذه الأفكار النهضوية

(1) عبد الله عبد الدايم، التربية والقيم الإنسانية في عصر العلم والتكنولوجيا والمال، المستقبل العربي، السنة العشرون، العدد 230، نisan/ابريل، 1998، (ص ص 86-64)، ص 79.

أن تمارس دورها، أو أن تجد صداتها الاجتماعي الكبير الذي يمكنه أن يكفل لها تدفق طاقة روحية واجتماعية تحصنها ضد مختلف الصدمات والاختناقات التاريخية.

إننا نعتقد اليوم أن الإشكالية التاريخية لقضايا النهضة والحداثة تمثل اليوم في إمكانية بناء وعي جماهيري يخترق صفوف النخب الفكرية السياسية والاجتماعية، ليتحول إلى طاقة جماهيرية عامة، أي: إلى قوة حقيقة فاعلة. ونعتقد في هذا السياق أيضاً أن جانباً من إخفاق الفكر التنويري والمشاريع النهضوية يعود إلى أن هذا الفكر النهضوي لم يستطع أن يتتحول إلى حقيقة تربوية، ولم يجد طريقه إلى عقل ووجدان الشرائح الواسعة من الجماهير العربية التي يمكنها وحدتها أن تحول هذه المشاريع النهضوية إلى واقع حقيقي ينبعض بالحياة.

فالوعي الجماهيري في نهاية الأمر هو الذي يمتلك زمام الحركة التاريخية، وهذا يعني أن الوعي التنويري يمكنه أن يتتحول إلى قوة اجتماعية حقيقة عندما يتواصل في عقول الجماهير. ومن هنا يجب على أي مشروع تنويري أو نهضوي أو حداثي أن يأخذ بعين الاعتبار أهمية الجوانب التربوية وأولويتها في تحقيق مشاريع التنوير والنهوض الحضاري. وإننا لعلى يقين بأن فكر النخبة أو الصفة أو المثقفين لن يكون له وزن مهما بلغ شأنه إذا لم يستطع أن يتواصل مع وعي الجماهير أو السواد الأعظم من أبناء الأمة والمجتمع. فالوعي النجبو يقع خارج التاريخ حين ينكمف على ذاته، ويدور في أبراجه الذاتية، وييفقى الحسم لدائرة الوعي الجماهيري الذي يتمثل في وعي العاديين والبساطاء الذين يمثلون لحمة المجتمع وسداه.

وتأسيساً على ما سبق نقول: بأن الفعل الحضاري يجب أن يكون تربوياً

بالدرجة الأولى؛ لأن التربية وبوصفها صيرورة إنسانية مشكلة للوعي يمكنها أن تعيد بناء الوعي على صورته الخلاقة. ومن هنا يجب علينا أن نولي التربية في المشاريع النهضوية والحداثية اهتماماً خاصاً، وأن نعيد النظر في تصوراتنا ومشاريعنا بما ينسجم مع هذا التصور الذي يؤكد أهمية التربية في بناء الوعي الجماهيري، وفي تشكيل العقلية الشعبية وتنويرها بما ينسجم مع التحديات التاريخية التي تقرع وجودنا وتهدد مصيرنا.

فالتحدي الأكبر الذي يواجه المجتمعات العربية يكمن في تشكيل عقلية حضارية بالدرجة الأولى. فالعقلية العربية في مستواها العام، تعاني من تدهور تاريخي يدفعها إلى دائرة الأوهام والأساطير والتصورات المعطلة لنمو العقل والعلم والمعرفة العلمية. وليس خافياً على أحد أن تشكيل هذا الوعي المتنور يأتي في صلب الدور التاريخي للعملية التربوية بصيروراتها المتنوعة.

فالحداثة في التربية لا يمكن اختزالها إلى مجرد حداثة مادية صرفة، مثل تحديث المباني والوسائل والأدوات. فالحداثة - كما أبرزناها - تتمثل في عملية بناء العقل الإنساني على أساس الحرية والإبداع والقدرة على إنتاج الوجود وشروط الحياة بطريقة مبتكرة.

ومثل هذه التربية الحداثية يجب أن تعتمد منظومة من الفعاليات والصيروارات ومنظومة من مبادئ التربية الحديثة التي تقوم على أساس النتائج المتقدمة في علم النفس والاجتماع والفيزيولوجيا والتربية وغيرهما من العلوم الإنسانية، والتي تؤكد بجماع طاقاتها على مبادئ الحرية والعقلانية والموضوعية والإبداع والفردانة. فالحداثة مصر وقدر حضاري، ومن غير الحداثة في التربية لن نحقق حداثة في المجتمع أو نهضة في الحياة. إن إحداث تحولات عقلية إبىستيمولوجية في مختلف مظاهر وجودنا وحياتنا

مطلوب حضاري أيضاً، وهذا المطلب الحضاري يفرض نفسه ضرورة تاريخية في النسق التربوي.

فالعالم يتحرك بطاقة هائلة نحو فضاء جديد يتجاوز حدود تصوراتنا، ونحن كما تقول إحدى الباحثات: «نسير بسرعة فائقة نحو مستقبل لم نعد أنفسنا أو نحضرها بعد الدخول فيه، أو حتى استخدام آلياته وتوجهاته، فما زلنا نعيش قيم المجتمع الزراعي والصناعي التقليدي بأساليبه الرتيبة، وقيم بطء التفكير والاستكانة والتواكلية، والسلبية واللامبالاة وبمنطق الروتين التقليدي الذي يتعامل بأسلوب تبادل السلع والمنافع»^(١). وهذا يعني أن تحقيق الحداثة التربوية في مجتمعاتنا، سيفرض نفسه بالحاج ليس له مثيل؛ لأن التربية تشكل حامل الوجود الاجتماعي بكل ما ينطوي عليه هذا الوجود من تصورات وقيم وقدرات إبداعية خلاقة.

3 – التربية العربية وإعادة إنتاج عناصر الجمود والخلاف:

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: إذا لم يكن للتربية العربية حضور في مشاريع النهضة العربية، أو في مشاريع الحداثة، فما هو الدور الحضاري الذي مارسته أو تمارسه هذه التربية بفعالياتها وأنساقها واتجاهاتها؟ هل مارست هذه التربية وتمارس دوراً حضارياً يدفع بالمجتمعات العربية إلى آفاق حضارية؟ أم أنها، على خلاف ما هو متظر منها، مارست وتمارس دور المكافحة التاريخية وتعطيل حركة النهضة والحداثة العربية؟ ويمكن صوغ هذه المسألة بسؤال الحداثة نفسه، وهو: هل حققت التربية العربية حداثتها؟

(١) زينب عفيفي شاكر، مناهج تدريس الفلسفة بين التقليد والتجدد، جامعة المنوفية، بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم الجامعي في القاهرة. (غ.ت.).

أسئلة منهجية جديرة بأن تجد إجابات موضوعية. والإجابات عن هذه الأسئلة نجدها في حصاد الدراسات والبحوث العربية، وفي أعمال المفكرين العرب التقدين، الذين يؤكدون حقيقة مريرة ومرة، وهي أن التربية العربية لم تمارس دورها الحضاري المنشود، بل كانت وما زالت تمارس دوراً أيديولوجياً سلبياً وظلف، وما زال يوظف، في خدمة مصالح الصفوقة الاجتماعية والذخب السياسية، دون أن تمارس فعلاً حضارياً نهضوياً أو حداثياً يدفع بالشعوب العربية إلى مسارات الحضارة والتقدير.

فال التربية العربية وفقاً لصورتها التقليدية تنتج وتعيد إنتاج المجتمع ثقافياً بكل ما ينطوي عليه هذا المجتمع من اختناقات ثقافية وحضارية. وبعبارة أخرى فإن التربية العربية تعيد إنتاج التخلف وترسخه في مختلف جوانب الحياة وقطاعاتها الاجتماعية والثقافية.

وباختصار فإن التربية العربية ماضية حتى اليوم في إنتاج عناصر الجمود وتكريس العقلية التقليدية بما تنتطوي عليه هذه العقلية من قيم التسلط والجمود والتواكل وتغريب العقل في مختلف ميادين الوجود الإنساني؛ إذ لا يمكن للفعل التربوي أن ينفصل عن سياقه الاجتماعي؛ فال التربية تأخذ نسخ وجودها من المجتمع بوصفه الحاضن التاريخي لوجودها. وهي في آليات عملها واحتغالها تستجيب لحاجات هذا الواقع وتعبر عنه، وذلك عبر نسق من العمليات الجدلية بينها وبين القوى الاجتماعية التي تسود وتهيمن في هذا الواقع. وفي دائرة هذه العلاقة الجدلية، فإن التربية غالباً ما تعمل على إنتاج وإعادة إنتاج الواقع. وهذا يعني أن التربية تؤدي دوراً ستاتيكياً محافظاً أكثر منه دوراً دينامياً يأخذ بزمام التغيير والحركة. والتربية تؤدي دور التغيير الاجتماعي عندما تستطيع القوى التي تحكمها أن تأخذ زمام الأمور في الحياة الاجتماعية.

وفي هذه الدائرة نقول: إن القوى الاجتماعية المناهضة لحركة التاريخ استطاعت أن تدرك هذه الحقيقة، واستطاعت بحكم موقعها أن تشكل وعي الجماهير العربية، وأن تعيد تشكيل هذا الوعي بصورة استلابية، عبر فيض من الأفكار والتصورات الخرافية والأسطورية، واستطاعت أيضاً في النهاية أن تعلب الوعي الجماهيري، وأن تضعه في دائرة افتراض موصدة. ومن هذا الواقع بدأت هذه القوى المناهضة لحركة التطور تمتلك كل القوى الضرورية لتعطيل أي مشروع حضاري أو أي نقلة حداشية بسهولة ويسر. فالعقل العربي اليوم وبفعل الصيرورات التربوية التاريخية المستمرة والفعل الاستلابي الدائم أصبح بطبيعته مناهضاً لكل أفكار التقدم وممتنعاً بصورة ذاتية على المفاهيم العقلانية والتنويرية والتقدمية إن جاز التعبير.

لقد وظفت المؤسسات التربوية العربية توظيفاً أيديولوجياً، وما زالت تؤدي دوراً طبيعياً يعزز اتجاهات التسلط والإكراه في الوطن العربي بصورة عامة. فهي بأساليب عملها وأدواتها اشتغالها تعمل بصورة واعية شعورية أو لاشعورية على تعزيز قيم التسلط والتمايز والإكراه والتمييز والاصطفاء. وتعطل، بصورة عامة، اتجاهات العمل الحر والإبداع وتحقيق التكامل في الشخصية الإنسانية.

وفي هذا المضمار، يمكن القول: إن التربية العربية لم تمارس دورها الدينامي أو النهضوي؛ لأنها ما زالت تدور في فلك المصالح الاجتماعية الضيقة والمحدودة، وما زالت رهينة القوى الاجتماعية والسياسية التي تحافظ على وجودها وتميزها وهيمنتها من خلال التأكيد على ثقافة الجمود، ومحاصرة كل اتجاهات النهوض الحضاري في المجتمعات العربية. فالمجتمعات العربية على الأغلب تخضع لأنظمة اجتماعية قروسطوية، قوامها

الحافظة على مظاهر الوجود التقليدي بما ينطوي عليه هذا الوجود من تغريب لكل معاني وقيم الحياة الديمقراطية بمظاهرها الإنسانية.

لقد عملت الأنظمة العربية على تحديد أنظمتها التربوية من حيث المظهر، ولكنها استطاعت أن تدمر في أعماق هذه التربية كل قيم الحداثة والتنوير بما تشمل عليه هذه القيم من اتجاهات النهوض بالمجتمع والانتقال به إلى آفاق جديدة. لقد شكل التحديد التربوي^(١)، بمظاهره الخارجية المختلفة (مبان - أدوات - إتفاق - خطط تربوية - أجهزة ... إلخ) إطاراً يشتمل على مختلف فعاليات التربية التقليدية التي تؤكد أكثر قيم الوجود تعارضاً مع اتجاهات التغيير نحو مجتمعات علمية وديمقراطية. ففي دوائر الحياة التربوية العربية ما زالت الحرب الخفية تعلن حقيقة ضد اتجاهات القيم الديمقراطية، وما زالت قيم الترويض والتقطيع وقمع الإبداع، تشكل المحاور الأساسية للتربية العربية القائمة. ولا نحتاج في تأكيد هذه المظاهر إلى أي من التأكيدات المعرفية أو التوثيق العلمي. فكل صفحات الفكر التربوي العربي المعاصر تؤكد هذه الحقيقة وتوضح بها، وكل لحظات الواقع التربوي تجذر بهذه المظاهر التي يندى لها جبين الإنسانية خجلًا. فال التربية العربية في معظم تجلياتها تربية تسلطية قمعية تقليدية تسعى إلى تصفيه مظاهر الإبداع وقهقر معاني الابتكار، وهي في كل هذا تسعى إلى ترسين قيم أيديولوجية سياسية تصفيفي في نهاية الأمر بعض النخب الاجتماعية التي ترهب كل مظاهر التطور

(١) يجب التمييز بين الحداثة ومظاهرها التي تأخذ طابع التحديد. فالتحديد لا يطابق الحداثة بل يعني نقل مظاهر الحداثة دون جوهرها. فالتحديد هو نقل التكنولوجيا والمظاهر الحديثة دون تأصيل الروح الحداثية التي تمثل في إيمان عميق وشامل بالعقل والمعرفة العلمية واتخاذ موقف فلسفية عميق للإنسان بوصفه قيمة عليا ومن ثم التأكيد العميق والشامل على قيم الحرية والعدالة والمساواة. فالتعليم في البلدان العربية حديث بمظاهره ولكنه قروسطي بمضامينه وجوهره ووظائفه.

والحداثة في دائرة المجتمع.

يذكر تقرير تعليم الأمة العربية في القرن الحادى والعشرين أن التربية العربية أدت دوراً مدمراً في الحياة العربية خلال القرن الماضى، ويتمثل هذا الدور في ثالث وظائف تتعارض مع اتجاهات التحضر والتنوير وهي: العزلة الحضارية، وقهر العقلانية، ومن ثم تجنبها في التعامل مع مشاكل الحياة ومع النفس، وأخيراً تبخيس قيمة الإنسان العربى. وتتجسد هذه الثلاثية القاتلة في المناهج العربية من خلال غياب الفكر العلمي في التعامل مع قضايا الحياة، وفي غياب مفاهيم الديمقراطية وحقوق الإنسان وسيادة القانون، كما يتجسد هذا كله في المكانة الدونية التي تحتلها المرأة العربية، وفي الجهل المتفاقم بقيم التسامح، والرأى الآخر، ومعنى الإنسان⁽¹⁾.

فالتربيـة العـربـية تـرـبـية تقـليـديـة تمـجدـ المـاضـي وتخـلـعـ عـلـيـه لـبوـسـاـ قدـسيـةـ. فالـلحـظـةـ المـاضـيـ تـحـلـ فـضـاءـ التـرـبـيـةـ العـربـيـةـ عـلـىـ حـسـابـ المـسـتـقـبـلـ وـالـحـاضـرـ. وـفـيـ هـذـاـ تـقـولـ زـينـبـ شـاـكـرـ: «ماـزـلـنـاـ نـعـمـلـ بـمـفـهـومـ تـقـليـديـ؛ إـذـ يـغـلـبـ عـلـيـنـاـ الـوـاقـعـ الـرـزـنـيـ الـمـاعـصـرـ أوـ الـمـاضـيـ، أـمـاـ الـبـعـدـ الـمـسـتـقـبـلـ فـلـاـ يـزالـ مـحـدـودـاـ لـلـغاـيـةـ فـيـ مـنـاهـجـنـاـ فـلـسـفـيـةـ وـفـيـ مـقـرـرـاتـنـاـ الـدـرـاسـيـةـ، بـلـ وـفـيـ تـفـكـيرـكـثـيرـيـنـ سـوـاءـ مـنـ الـأـسـاتـذـةـ أـوـ الـطـلـابـ. (...) وـمـنـهـجـنـاـ يـعـتمـدـ عـلـىـ الـحـفـظـ الـحـرـفيـ لـلـمـعـلـومـاتـ وـالـتـلـقـيـنـ، وـشـرـحـ الـمـأـثـورـاتـ الـفـلـسـفـيـةـ وـالـنـصـوصـ الـدـينـيـةـ وـالـدـورـانـ بـهـاـ فـيـ حـلـقـةـ مـفـرـغـةـ دـوـنـ تـحـلـيلـهـاـ تـحـلـيـلـاـ عـلـمـيـاـ يـوـضـعـ مـعـانـيـهـاـ وـأـبـعادـهـاـ، (...)، وـمـنـ ثـمـ وـقـفـنـاـ بـعـقـولـ طـلـابـنـاـ عـلـىـ ثـقـافـةـ الـذـاـكـرـةـ دـوـنـ أـنـ نـتـعـدـاـهـاـ إـلـىـ ثـقـافـةـ الـإـبـدـاعـ وـالـابـتـكـارـ»⁽²⁾. وـهـذـهـ هـيـ الـحـقـيقـةـ، فـالـتـرـبـيـةـ العـربـيـةـ مـاـزـلـتـ تـتـحـركـ بـسـرـعـةـ

(1) سعد الدين إبراهيم، تعليم الأمة العربية في القرن الحادى والعشرين: الكارثة والأمل، التقرير التأسيسي لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي، عمان، منتدى الفكر العربي، 1991.

(2) زينب عفيفي شاكر، مناهج تدريس الفلسفة بين التقليد والتجدد، مرجع سابق.

السلحفاة في زمن يومنض بالضوء والتسارع.

يقول عبد الله عبد الدايم في وصفه للتربية العربية مؤكداً الطابع التقليدي لهذه التربية: «إن كل ما في الحياة العربية من كتاب ومعلم وامتحانات ومناهج وطرائق ما زال ينتمي إلى مرحلة اجتذار المعرفة وخزنها، وتغليب الألفاظ على الأشياء، وتفضيل النظر على العمل، وتقديم الجدل العقلي على البحث المنهجي، وإيثار التقليد على التجديد أولاً وأخراً»⁽¹⁾.

ولا يختلف رأي عبد الدايم عن رأي خلدون النقيب الذي يؤكّد بدوره جمود المدرسة العربية حيث يصفها بقوله: «إن المدرسة العربية تسعى إلى تلقين الطالب مبدأ الطاعة العميم، والمحافظة على قيم ومعايير المجتمع التي تحافظ على وضعية المجتمع الراهنة.... فجزء كبير مما يتعلمته الطالب ليس له علاقة بمحفوظات الكتب والدروس، وإنما هو سعي لتلقين الطالب الطاعة، وجعل التلميذ يستهلk سلبياً كل التجهيزات القيمية والأيديولوجية التي يزخر بها أي مجتمع»⁽²⁾. فالنظم التربوية في المجتمعات العربية «تسعي إلى الضبط الاجتماعي بدلاً من تكريس الحرية المترتبة على المعرفة، وإلى توليد المسيرة والانصياع لمعايير الجماعة للمحافظة على الوضع القائم بدلاً من زرع روح التمرد المبدع البناء»⁽³⁾.

وفي إطار هذه التصورات يقدم برهان غليون تصوراً سوسيولوجياً للمدرسة العربية بأدوارها ووظائفها. ففي إشارة منه إلى واقع التعليم في البلدان

(1) عبد الله عبد الدايم، نحو فلسفة تربية عربية، الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1991، ص 248.

(2) انظر: خلدون حسن النقيب، المشكل التربوي والثورة الصامتة: دراسة في سوسيولوجيا الثقافة، المستقبل العربي، عدد 174، آب / أغسطس، 1993، (ص 67-86).

(3) خلدون حسن النقيب، المشكل التربوي والثورة الصامتة، المرجع السابق، ص 68.

العربية يرى غليون في كتابه «مجتمع النخبة» أن العلم والتعليم يأخذان وظيفة اجتماعية لا علاقة لها بالوظيفة التي يحققانها في المجتمعات المستقرة، وهي الاستجابة لحاجات المجتمع المتغيرة (...) فالمدرسة تنتج المتفوقين الذين يبرر لهم تفوقهم نفوذهم في مختلف ميادين السلطة والمجتمع⁽¹⁾. وعلى هذا الأساس «تصبح المدرسة إحدى وسائل تعميق التفكك الاجتماعي والاختناقات الاقتصادية والصراعات الاجتماعية بدل أن تكون أداة لحل مسائل المجتمع الإنتاجية والاجتماعية»⁽²⁾.

وعندما «تكتف المدرسة عن نقل المعارف الحقيقة كي تتحول إلى مؤسسة فرض الشعارات والاعتقادات والعبادات والطقوس القديمة والحديثة، فإنها بدل أن تصير إطاراً لل التربية الاجتماعية لا تقوم إلا بنزع وإزالة كل ثقافة، وقص جذور الأجيال التاريخية والثقافية، وتسليمها لحكم العاطفة والغرائز»⁽³⁾.

يرى غليون «أن المدرسة العربية تحولت إلى أداة سياسية تقوم بوظيفتين أساسيتين: تخريج نخبة بيد السلطة، هي ثمرة تفوق الأقلية الداخلة إلى المدرسة من جهة، وتكوين أغلبية ساقطة وأمية لكن خاضعة أيضاً ومفككة الوعي، وبدون علم أو تربية أو ثقافة، عناصر هي في نهاية الأمر قاعدة الانهيار والوصولية والمخبرين واللصوص في المستقبل»⁽⁴⁾.

ويتساءل محسن خضر في معرض تناوله للتربية العربية: ما الذي يمنع العقل من أن يكون عقلاً مبدعاً؟ ثمة عائقان مهمان: المحرمات الثقافية ونظام

(1) برهان غليون، مجتمع النخبة، معهد الإنماء العربي، دراسات الفكر العربي، بيروت، 1986، ص 240.

(2) برهان غليون، مجتمع النخبة، معهد الإنماء العربي، المرجع السابق، ص 240.

(3) برهان غليون، مجتمع النخبة، معهد الإنماء العربي، المرجع السابق، ص 240.

(4) برهان غليون، مجتمع النخبة، معهد الإنماء العربي، المرجع السابق، ص 252.

التعليم، فالمحرمات الثقافية تمنع الإنسان من ممارسة الفكر الناقد. وتظل قيمة الطاعة في المجتمع الأبوي هي القيمة العليا.. (وبالتالي) أنظمتنا التعليمية تقينية تطالب بالحفظ وإعادة الإنتاج، ولا تسمح بالاختلاف⁽¹⁾. أما عبد الهادي عبد الرحمن فيرى في هذه التربية منطلق عبودية وإكراه، حيث يقول: «إن الوسائل التربوية المعتمدة في التربية العربية تشبه كثيراً وسائل غسل الدماغ؛ أي: إنها وسائل ترددية تعتمد أساساً على حشو الرؤوس بمادة كثيفة ثقيلة تزرع زرعاً في المخزون الذاكرة لأطفالنا وتلاميذنا وطلابنا»⁽²⁾.

لقد بقيت التربية العربية طوال الأعوام الثمانين الماضية مسيّسة، بل غارقة في التسييس. وكان التسييس ذا طبيعة سلفية ماضوية، فظل الماضي يشكل الحاضر؛ لأن التأكيد ظل ينصب على معطيات الماضي حتى صار يوحى للناشئة أن الحاضر الحقيقي هو الماضي الذي يجب استعادته لتأخذ الأمة مكانها في الحاضر. وفي إطار هذه التربية، أو في هذه العملية لتربيف العقل لا مكان ذا معنى للديمقراطية، ولا لإنسانية الإنسان المتعلم نفسه، وقدراته وطاقاته وحريته وفرديته وحقوقه الإنسانية. كما لم يكن في هذه التربية شأن يذكر لا احترام الحاضر الحضاري للإنسانية، وإنباءات الإنسان المعاصر في العلوم والفنون (...) والتفكير المستقبلي⁽³⁾.

فالتعليم السائد يعمل على استلاب الأطفال وال المتعلمين وتغييبهم،

(1) محسن خضر، صناعة القهوة: علاقة التعليم بالإبداع في المجتمع العربي، الناقد العدد 71، 1/مايو 1994، (ص ص 42-46) ص 44.

(2) عبد الهادي عبد الرحمن، الذهنية العربية: منظور لغوي، دراسات عربية، عدد 3/4 كانون الثاني / شباط 1993، (ص ص 11-30)، ص 16.

(3) محمد جواد رضا، العرب في القرن الحادي والعشرين: تربية ماضوية وتحديات غير قابلة للتبنّي، المستقبل العربي، السنة العشرون، العدد 230، نيسان / إبريل، 1998، (ص ص 47-63).

ولكنهم لم يبحثوا في الآليات فعلها وتأثيرها بصورة علمية. فالباحثون مثلاً يقولون لنا إن العولمة تهدد هويتنا، ولكن المهم أن يقولوا لنا كيف تهدد العولمة هويتنا؟ وما الآليات التي يمكن أن تعتمد في هذا التهديد؟ يقولون لنا: إن العولمة خطرة وخطرة جداً، ولكنهم لا يحددون لنا مكامن الخطر والآليات الخطر. يبحثون في مسألة أن العولمة تدمر القيم، لكن المهم كيف تدمر القيم، وما الآلية، وما الأداة، وما القيم التي تتعرض للتهديد؟

باختصار الخطاب العالمي في عالمنا العربي، يحتاج إلى مزيد من العقلنة والنظرية النقدية التي لا تقف عند حدود الوصف العام العابر، إنه بحاجة إلى هذه الرؤية التي تدخل في صميم الظاهرة، وتحاول أن تكشف عن هويتها وديندها وآلياتها ومكامن القوة والضعف فيها، وذلك بصورة عيانية واقعية تتضح فيها العالم وتتبعد منها كل صيغ الوهم والعموميات التي تتنافى مع منطق العلم والمعرفة الموضوعية الرصينة.

ففي غمرة الاهتمام بقضية العولمة، وانبهار المفكرين العرب بقضاياها المختلفة وإشكالياتها المتنوعة، بدأ المفكرون العرب يهملون قضية الغزو الثقافي المنظم، ويقللون من أهميته إزاء مخاطر العولمة، وبأنهم قلماً يحاولون الفصل بين معطيات العولمة كصيغة حضارية تحمل في طياتها منظومة طبيعية من التحديات التي تفرزها طبيعة التغير الحضاري الشامل، وبين التحديات الثقافية الصهيونية والأمبريالية التي تستهدف الإنسان العربي ثقافة وهوية وانتماء وحضوراً.

وفي غمرة الخطاب العالمي، وتحت تأثير الانبهار بمصطلح العولمة، أسلى المفكرون العرب الستار على خفايا وآليات الغزو الثقافي المنظم الذي تنظمه الصهيونية العالمية والأمبريالية الأمريكية لاحتواء الثقافة العربية والسيطرة

عليها، ومن ثم تدمير مختلف معطياتها الحضارية والإنسانية، بهدف السيطرة على العالم العربي ثقافياً واجتماعياً واقتصادياً. وعلى هذا الأساس خاعت ملامح الغزو الثقافي المنظم، وتبدد خطابه في حنایا الخطاب عن العولمة، فقد مشروعيته العلمية. وهذا يعني أن البحث في قضايا العولمة وتحدياتها يتداخل حتى الصعيم مع تحديات الغزو الثقافي والتطبيع والتذويب الذي تمارسه الولايات المتحدة الأمريكية ورببيتها إسرائيل والصهيونية العالمية.

وتأسياً على منهجية الفصل بين تحديات العولمة التي يفرضها التطور التاريخي للقوى الاقتصادية والاجتماعية الليبرالية، وبين تحديات الغزو الثقافي المنظم الذي يستهدف ثقافتنا العربية إسلامية بعينها، يمكننا القول: بأن الثقافة العربية الإسلامية تعاني اليوم هجمة عولمة بحدين خطرين: يتمثل أحدهما في معطيات التطور الطبيعي لثقافة عالمية جديدة، في حين يتمثل الآخر في هجمة عنصرية ثقافية تهدف إلى احتواء الوجود العربي الإسلامي ثقافة وحضارة، ومن ثم هدم مختلف معطيات وقيم هذه الثقافة وتلك الحضارة.

نعم الهوية العربية الإسلامية تعاني من هجمة صهيونية تحت عباءة العولمة، وفي ظل هذه العبادة الغادرة يدهمنا مشروع صهيوني محك ومنظم يسعى إلى دك المعاقل الأخيرة للثقافة العربية الإسلامية وحصونها المنيعة التي تتمثل في المؤسسات التربوية بما تتطوي عليه من مضامين وقيم وأصالة وقدرة. هذا المشروع الذي يتميز بدهائه يوظف كل الإمكانيات الحضارية للغرب في الإجهاز على الحصون الأخيرة التربوية للثقافة والهوية العربية الإسلامية. هذا المشروع الصهيوني يقتضي من الجميع، مفكرين وساسة ومربيين وعلماء،

2 - تأخذ المسافة الحضارية الفاصلة بين المجتمعات العربية والمجتمعات

الغربية المتقدمة طابع التزايد المستمر، فالغربيون يتبعون رحلتهم الحضارية في اتجاه آفاق جديدة وفتحات جديدة، أما نحن فإننا نحافظ على موقعنا الحضاري في الأنساق الخلفية، هذا إذا كانت مجتمعاتنا لا تتراجع في مختلف جوانب حركة التطور التاريخي. وهذا يعني أن المسافة الحضارية تتسع وتزداد بصورة مستمرة، وهذا يشكل بعدها من أبعاد الإشكالية الحضارية التي تعانينا مجتمعاتنا.

3 - لم تستطع المجتمعات العربية أن تحقق نهضتها، وأن تتجزء حداثتها، ولم تأخذ مكانها في طور التقدم نحو هذه الغاية. ولكن البقاء في نسق الصنوف الخلفية لا يعني هذه المجتمعات من شقاء الحضارة الغربية الحداثية التي بقيت كابوساً يثقل على قلوبنا وعقولنا منذ عصر النهضة الغربية في القرنين السابع والثامن. لقد أنهكتنا الحضارة الغربية بمعناها الحداثي فلم تستطع أن تحقق ما يجدها في مجتمعاتنا، كما أنها لم تستطع أن تتجاوز «تعرقات» هذه الحضارة وإفرازاتها وسمومها التاريخية.

4 - لقد فرض علينا التطور الحضاري في المجتمعات الغربية أن نعيش مشكلات وتحديات ليست في أصل تطورنا الحضاري أو في أصل إشكالياتنا الحضارية. وهذا يعني أن علينا في الوقت نفسه أيضاً أن نعيش إشكاليات الحضارة الغربية بما تفرضه هذه الحضارة الحداثية والبعدية من إشكاليات حضارية. وهذا يعني أننا نعيش إشكاليات تخلفنا وإشكاليات تقدم الآخر بصورة مستمرة. وبعبارة أخرى نحن نعيش مشكلات التقدم الحضاري الذي يتحققه الغرب، ولا سيما النتائج السلبية لهذا التقدم الحضاري، كما أننا نعيش من جهة أخرى أكثر مظاهر الوجود المخالف في مختلف المجالات الاجتماعية. ومن أجل توضيح هذه الصورة

يمكن أن نضرب هذا المثال: فالتلות الصناعي لا يوجد في صميم وضعينا الحضارية، حيث لا توجد لدينا صناعة، ومع ذلك فإن ما نعانيه من التلوث وأثاره يفوق ما تعانيه المجتمعات الغربية مصدر هذا التلوث. وهذه المجتمعات - وإن كانت تعاني من التلوث - استطاعت أن تحصد قوتها وثروتها وتقدمها عبر هذه الصناعة. أما نحن فإن هذه الصناعة جلبت لنا المرض والموت والألم، واستطاعت أن تأتي على قيمنا وتصوراتنا الإنسانية والاجتماعية، وأن تحولنا إلى مجرد مستهلكين سلبيين لمنتجاتها، وتأسیساً على ما سبق يمكن القول: بأننا نعيش إشكالية متعددة الأبعاد مشكلات تخلفنا الحضاري من جهة، ومشكلات تقدم الآخر من جهة أخرى.

وفي ظل هذه الظروف التاريخية الإشكالية وفي مسار هذا الواقع التاريخي يجب علينا منهجياً أن ننظر في النسق التربوي، وفي وظائف الأنظمة التربوية القائمة في مجتمعاتنا. وهذا يعني من وجهة نظر منهجية أن أي نظرية للحياة التربوية في مجتمعاتنا، بعيداً عن السياق الإشكالي للحياة الحضارية بصورة عامة، ستكون نظرية غير تاريخية ورؤى غير منهجية، فال التربية ليست في معزل عن التحولات الحضارية الجارية، بل توجد في صميم هذه التحولات مؤثرة ومتأثرة بالعملية التاريخية وبالتحولات الإنسانية الجارية.

وفي ظل الإشكالية الحضارية المركبة التي وضحتنا بعض معالمها تعيش التربية العربية المعاصرة تحديات حضارية مزدوجة أيضاً؛ إذ يتربّ عليها أن تواجه في الوقت ذاته تحديات التخلف الذي نعانيه من جهة، وتحديات التقدم الحضاري الذي تسجله الحضارة الغربية من جهة أخرى. وهذه التحديات تتضاعف خطورتها في أنساق وجودنا التربوي وحياتنا الاجتماعية بصورة عامة.

فالتربيـة هي النـسق الـذـي يـقوم بـإنتاج وإـعادـة إـنتاج الحـيـة الـاجـتمـاعـية، وهذا يـعـني أـنـها وـثـيقـة الـصـلـة بـالـتـحـولـات الـاجـتمـاعـية وـالـفـكـرـية الـحادـثـة فـي المـجـتمـع. فالـصـيرـورـة الـاجـتمـاعـية التـارـيخـية تـجـد صـداـها فـي الـعـمـلـيـة التـرـبـوـيـة الـتـي تـنـتـج وـتـعـيـد إـنتاج المـجـتمـع ثـقـافـيـاً. وـفي دـائـرة هـذـه الصـيرـورـة غالـباً ما يـعـزـى إـلـى التـرـبـيـة دور سـلـبـيـ يـتـمـثـل فـي الـمـحـافظـة عـلـى الـأـوضـاع الـاجـتمـاعـية الـقـائـمة، وـكـبـح حـرـكة التـغـيـر فـي المـجـتمـع. وـلـكـن هـذـا الدـور لا يـمـنـع التـرـبـيـة، فـي الـلـحظـات التـارـيخـية الـحرـجة، وـفـي نـسـق التـحـولـات السـرـيعـة، من تـمـثـل دـورـة هـذـا التـغـيـر وـمـواـكـبـة هـذـا التـطـوـر، وـمـن ثـمـ تعـجيـل خـطاـه. وـمـثـال ذـلـك الدـور الـذـي أـدـتـه الـأـنسـاق التـرـبـوـيـة فـي الثـورـة الثـقـافـيـة فـي الـصـين، وـهـذـا الـذـي مـارـسـتـه فـي حـرـكة الثـورـة الـبـلـشـفـيـة فـي الـاـتـحـاد السـوـفـيـيـ سـابـقاً. كـمـا يـمـكـن العـودـة بـالـذـاكـرـة إـلـى عـصـر التـنـوـير وـالـنـهـضـة.

فالـتـرـبـيـة بـطـبـيـعـتـها الـمـحـافظـة قـد تـجـد نـفـسـها مـكـرـهـة، بـحـكـم التـطـوـر التـارـيخـي، عـلـى أـنـ تـجـارـي التـغـيـر الـاجـتمـاعـي، وـتـدـفعـه إـلـى آـفـاقـه الـبعـيـدة، كـمـا يـمـكـنـها فـي الـلـحظـات التـارـيخـية الـحرـجة، أـو هـذـه الـتـي تـشـهـد انـعـطـافـات سـيـاسـيـة معـيـنة أـنـ تـؤـدي دـورـاً خـطـيرـاً يـجـارـي التـوجـهـات الـحـقـيقـيـة لـلـسـيـاسـات الـاجـتمـاعـية وـالـثـقـافـيـة فـي بـعـض المـراـحل التـارـيخـية لـلـأـمـم وـالـشـعـوبـ.

وـالـيـوـم وـعـلـى خـلـافـ المـراـحل الـماـضـيـة فـي التـارـيخ الـإـنـسـانـي يـمـكـنـ الحديث عنـ قـانـونـيـة جـديـدة قـوـامـها أـنـ التـرـبـيـة تـجـدـ نـفـسـها فـي دـائـرة الـاستـجـابـة لـمـتـطلـباتـ الـعـصـرـ الجـديـد بـتـحـولـاتـهـ الـعـاصـفـةـ الشـامـلـةـ، وـذـلـك لـأـنـ مـكـابـحـتـهاـ لـتـوـجـهـاتـ التـغـيـرـ ستـضـعـهـاـ خـارـجـ دـائـرةـ الـعـصـرـ وـحـرـكةـ التـارـيخـ. فـالـمـدـرـسـةـ مـطـالـبـةـ الـيـوـمـ بـأـنـ تـزوـدـ سـوقـ الـعـلـمـ بـحـاجـتـهـ الـمـتـنـاـمـيـةـ إـلـىـ الـاختـصـاصـاتـ وـالـكـفاءـتـ الـعـلـمـيـةـ الـمـتـطـوـرـةـ. وـهـيـ فـيـ هـذـهـ الـوـضـعـيـةـ مـكـرـهـةـ عـلـىـ الـاسـتـجـابـةـ وـالـتـكـيفـ

مع هذا الواقع الجيد، وهي قد تفقد دورها التاريخي ومبررات وجودها حين لا تستطيع أن توافق موجة الاندفاعات الحضارية الجارفة، والأمثلة التي تبرهن على هذه القانونية الجديدة لا حدود لها، ونجدها في مختلف البلدان التي تخلفت فيها عن الركب الحضاري. لقد فقدت بعض المؤسسات التربوية الحكومية إقبال التلاميذ على التسجيل فيها أو متابعة الدراسة؛ لأن هذه المدارس لا توافق حركة العصر في مجال تعليم اللغات والتكنولوجيا والحاسوب والأنترنت. وقد وجدت بعض الحكومات العربية نفسها مرغمة عند مواجهة هذا الموقف على تطوير هذه الأنساق التربوية بصورة فعالة تمكنها من أن تستجيب في الحدود الدنيا لمقتضيات العصر، ولضرورات التعليم الذي يسعى إليه الأفراد في المجتمع لضمان حياتهم ووجودهم.

ومن هذه الزاوية يرتسם منطق العلاقة اليوم بين التطورات الاجتماعية المتتسارعة في كل ميدان، وبين النسق التربوي الذي يترتب عليه مجاراة هذا التطور الصاعق في مختلف ميادين الحياة والوجود. وحين نأخذ بأطراف هذه العلاقة الجوهرية بين التربية والتحولات الاجتماعية يمكن لنا أن نسلط الضوء على إشكالية العلاقة بين التربية المعاصرة وتحديات مرحلة ما بعد الحداثة.

5 - الوضع الإشكالي للتربية العربية المعاصرة:

يواجه النسق التربوي في المجتمعات العربية المعاصرة تحدياً حضارياً ثلثي الأبعاد:

أولاً- تحديات ما قبل الحداثة: فهي معنية بمواجهة حالة من التخلف الشاملة التي تعانيها المجتمعات العربية، والتي تمثل في التبعية والتجزئة وانتشار الأمية والخرافة وغياب الروح النقدية وهيمنة التسلط في مختلف

جوانب الحياة. وبعبارة أخرى على التربية العربية أن تواجه مختلف التحديات التاريخية التي توجد في أصل مجتمع زراعي متخلف تحكمه عقليات تقليدية تعصبية، وتنتشر فيه أمراض وأوهام المجتمعات الإقطاعية القديمة.

ثانياً - تحديات الحداثة: فال التربية العربية معنية أيضاً بمواجهة التحديات التي أفرزتها مرحلة الحداثة الغربية، والتي تمثلت في نهضة العقلانية والفردانية والمعرفة العلمية بأبعادها وتجلياتها التكنولوجية، وفي حقوق الإنسان والليبرالية بمختلف تجلياتها وأبعادها. وهي هنا في موقف مزدوج حيث يجب عليها من جهة أن تحقق حداثتها في تأكيد العقلانية والفردانية والنهضة الحداثية بمختلف تجلياتها. كما أنها معنية بمواجهة ما تتعرض له هذه الحداثة التقليدية من انتقادات وما تجره من ويلات وإكراهات حضارية تتمثل في تدهور القيم وترابع الثقافات التقليدية وتصدع الانتقامات.

ثالثاً - تحديات ما بعد الحداثة: وهي مرحلة «ما بعد الحداثة» التي يشهدها المجتمع الغربي المعاصر في أنساقه الفكرية، وفي نسق حركاته الاجتماعية من جهة أخرى. وتمثل هذه المرحلة في طروحات ما بعد الحداثة والعولمة، كما تجد نفسها في هذه النظريات الجديدة التي تدعو اليوم إلى نقض مرحلة الحداثة السابقة كلية، وتبني نظريات جديدة وأفكار جديدة يراد لها أن تستجيب لحاجات الإنسانية المتنامية إلى مزيد من الحرية والرفاهية، وبناء أنساق قيمية جديدة تعيد للإنسان تأله الإنساني وتخرج به من دائرة اغترابه إلى مساحة رحبة من المعاني الإنسانية الحرة.

وفي ظل هذا التحول الجديد الذي تجترح فيه الحضارة الغربية آفاقاً جديدة لتجاوز الحداثة التي بدأت تعاني من الضعف والشيخوخة والتصدع بدأت رياح هذه الموجة تعصف في مجتمعاتنا العربية فكراً وممارسة.

٦ - جوهر الإشكالية الحضارية للتربية العربية:

يواجه نظامنا التربوي - كما بینا سابقاً - تحديات ثلاثة تمثل في تحديات ما قبل الحداثة (مواجهة سلبيات المجتمع القديم)، ومرحلة الحداثة، ثم مرحلة ما بعد الحداثة. والمشكلة في هذا كله أن كل مرحلة من هذه المراحل تشكل نفياً منهجياً للمرحلة السابقة. فالمجتمع الغربي المعاصر الذي تجاوز المرحلة الإقطاعية وحقق حداثته يضع اليوم هذه الحداثة في أقفاص النقد، ويشن عليها حملة نقدية عارمة، وهو يبذل طاقة حضارية جديدة للخروج إلى مرحلة جديدة اصطلاح على تسميتها بمرحلة ما بعد الحداثة.

أما فيما يتعلق بوضعيتنا التاريخية فإن الحداثة التي لم نستطع أن نحققها ما زالت تمثل هاجساً حضارياً وتربوياً في الأنساق التربوية العربية. ونحن إذ نسعى لتحقيق الشروط الأولى لمثل هذه الحداثة فإن الغرب يهجرها ويندد بها ويحاول - إن لم يكن قد فعل - أن ينتقل إلى صيغة حضارية جديدة تأخذ أبعاداً حضارية مختلفة كلياً عن المرحلة السابقة وقائمة على نفيها.

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: هل يمكن للتربية العربية المعاصرة أن تسعى إلى تحقيق حداثة مضى عليها الزمن ووضعت في قفص الاتهام؟ هل يجب على التربية العربية أن تحقق مثل هذه الحداثة المعطوبة (كما تبدو للغربين اليوم)؟ أم أنه يجب عليها أن تسعى لل التجاوب مع مرحلة ما بعد الحداثة؟ وإذا كانت مرحلة «ما بعد الحداثة» هي بيت القصيد والقصد، فهل تستطيع هذه التربية أن تتجاوز القيم والمعايير التي حققتها الحضارة الغربية في مرحلة الحداثة؟ وهل يمكن منهجياً أداء فعل تربوي لمرحلة ما «بعد حداثة» انطلاقاً من وضعية مجتمع لم يحقق حداثته الحضارية، وما زال يئن من أوجاع المجتمعات الإقطاعية؟

وبعبارة أخرى، توضع قيم العقلانية والعلمانية والفردانية والليبرالية - التي تشكل مقومات الفعل الحداثي - في قفص الاتهام الشديد في المرحلة المعاصرة من قبل بعض المفكرين الغربيين، فهل يجب على التربية العربية أيضاً أن تدعوا إلى قيم العقلانية والفردانية والليبرالية؟ أم أن عليها أن تضع هذه القيم الحضارية في موقع الاتهام؟ هذه هي الأسئلة الصعبة التي يجب على التربية العربية أن تطرحها في عصر ما بعد الحداثة؟ ومن المؤكد أن هذه الأسئلة تجسد إشكالية العصر برمتها، وأن الإجابة عنها تدخل في صميم المشروع الحضاري الذي يمكن أن يطرح نفسه في مواجهة التحديات الحضارية في لحظات تاريخية متباينة: ما قبل الحداثة، والحداثة، وما بعد الحداثة.

7 - كيف يمكن للتربية العربية تحقيق حداثتها:

على الرغم من الصورة السوداء التي تظلل الواقع وتأخذ مجريها في الفكر، فإن بعض القوى الاجتماعية تتحرك بما تمتلك عليه من قوة وقدرة، سعياً إلى إيجاد تغيرات عميقة وجوهرية في التربية العربية، ومن ثم النهوض بها نحو مجتمع علمي وديمقراطي في الآن الواحد. وفي مقدمة هذه القوى الاجتماعية تبرز الأعمال الفكرية لعدد كبير من المفكرين العرب الذين يحملون على سلبيات التربية العربية، ويكتشفون سلبياتها، ويعلنون عن مشاريع تربوية نهضوية يمكنها أن تضع التربية العربية في مستوى القدرة على التجاوب مع متطلبات الواقع وطموحات المستقبل.

لقد رصد المفكرون العرب، ولاسيما التربويون منهم، واقع التربية العربية، وبينوا ما تعيشه هذه التربية من قصور وضعف، وأكدوا في النهاية أهمية إحداث تغيير عميق وشامل في أوصال هذه التربية، ومن ثم تطويرها لتكون في مستوى التجاوب مع متطلبات الحاضر ومقتضيات المستقبل. والسؤال الذي

يطرح نفسه هنا هو كيف يمكن للتربية العربية أن تحقق حداثتها؟ وما مقدمات وشروط تحقيق هذه الحداثة في عصر تغمره موجات التغيير المستمرة؟

فال التربية العربية – من أجل أن تغير المجتمع – يجب أن تتغير هي أولاً. وهذا يعني أن عليها أن تحدث في ذاتها تحولات إبىستيمولوجية عميقة لكي تستطيع أن تنطلق إلى تأكيد الروح الحضارية في العالم الخارجي.

فكل النهضات الإنسانية المعروفة تاريخياً «بدأت بنوع من الثورة الإبىستيمولوجية التي غيرت من نظرة الإنسان إلى نفسه ومجتمعه وإلى العالم من حوله، سواء تحدثنا عن النهضة الإسلامية (وهي النهضة الناجحة الوحيدة في تاريخنا) أو النهضة الأوروبية أو النهضة اليابانية، ابتدأت هذه النهضات بثورة إبىستيمولوجية غيرت من العلاقة الذهنية بين الكائن والمحيط الذي يعيش فيه، فكانت النهضة والإبداع والعقل الخطابي»⁽¹⁾. لم تتم نهضة في التاريخ إلا وكانت مسبوقة بثورة إبىستيمولوجية غيرت من نسق القيم والمفاهيم والتصورات السائدة هذه المرحلة أو في ذلك المجتمع.

وإذا كانت التربية «هي سبيل تجاوز التخلف في بلادنا وسواها، فإنها لن تكون كذلك إلا إذا حققت في ذاتها وداخلها أولاً الثورة العلمية والتكنولوجية التي تسعى إلى تفجيرها. ولا يمكن لنا أن نتحدث عن توليد ثورة علمية تكنولوجية عن طريق تربية محافظة تقليدية بعيدة عن روح العصر بما فيه تقنياته وأساليبه»⁽²⁾.

وهذا يعني في نهاية الأمر أن التربية العربية يجب أن تحقق حداثتها

(1) تركي الحمد، الثقافة العربية أمام تحديات التغيير. دار الساقى، بيروت، 1993، ص 77.

(2) عبد الله عبد الدايم، الثورة التكنولوجية في التربية العربية. دار العلم للملايين، بيروت، 1974، ص 8.

في اتجاهات متعددة: فهي معنية بأن تتجاوز نفسها من جهة، وأن تتجاوز الواقع الاجتماعي المتلخص من جهة ثانية، وأخيراً يجب أن تحضر لمرحلة تاريخية معقدة ومركبة هي مرحلة العولمة التي تفرض على التربية العربية مزيداً من التحديات التاريخية الكبرى.

في معرض الاستجابة لهذا التساؤل التاريخي، تدرج هذه المحاولة المتواضعة الساعية إلى تقديم رؤية تربوية نقدية لواقع الحياة التربوية العربية، ومن ثم تحديد إمكانات الدور الحضاري الذي يمكن أن يؤديه في مسار التطورات المعاصرة التي تقع أبواب العصر بمزيد من اتجاهات الحركة والتسارع.

فالواقع الاجتماعي المتلخص، كما أسلفنا، يشكل الحاضن الحقيقي للنسق التربوي في الوطن العربي، وهذه هي الحقيقة التي يجب أن ننطلق منها في تصسيماتنا التربوية. فالنسق التربوي العربي لا ينفصل عن سياقه الاجتماعي، وهذا يعني أن التربية العربية تعاني أيضاً بحكم حاضنتها الاجتماعي وضعية اختناق وتصلب وجمود؛ لأنها جزء لا يتجزأ من الواقع المتلخص الذي تدرج فيه.

ومع ذلك كله فإن النسق التربوي يمتلك خصوصية قد تتجاوز من حيث الأهمية حدود الأنساق الاجتماعية الأخرى. ومن ثم فإن الدور الحضاري الذي يمكن للنسق التربوي أن يؤديه في بناء النهضة قد يتتجاوز حدود الأدوار التاريخية التي تؤديها الأنساق الاجتماعية الأخرى.

8 – المراجعة النقدية للتربية العربية :

تشكل المراجعة النقدية للتربية العربية الخطوة الأولى في أي توجه حداثي، ومن هذا المنطلق يجب على المفكرين العرب (وهذا ما يفعلونه) أن

يقدموا رؤية نقدية للتربية العربية، وأن يراجعوا أولوياتها، ويرصدوا فعالياتها وأليات اشتغالها في ضوء التحديات الكبرى التي تواجهها المجتمعات العربية. فال التربية العربية تحتاج اليوم إلى مراجعة نقدية شاملة في بناها وأهدافها ومناهجها وطرائق عملها. وهذه المراجعة التي نعنيها ليست من نوع هذه المراجعات الشكلية التي تطالعنا بها الإدارات التربوية في الوطن العربي. إن المراجعة المقصودة يجب أن تتبني روحًا جديدةً ومنهجًا جديداً في التفكير والتحليل والعمل ينطلق من طبيعة التطور المعرفي الهائل في ميادين المنهج وفي سياق التحديات التاريخية التي تواجه المجتمعات العربية المعاصرة. وهذا يعني أن علينا أن نعمل على تفكيك بنية التخلف التربوي وإعادة بناء هذه البنية بما ينسجم مع التطلعات الحضارية للشعوب العربية.

دروس الحداثة الغربية: من أين نبدأ؟

يرت trenn اليوم كل فعل إنساني بطابعه الكوني تأثيراً وتأثيراً، ولا نستطيع اليوم أن نتحدث عن حداثة أو نهضة دون أن نأخذ بعين الاعتبار كونية المجال الحيوي لهذه الحداثة أو تلك النهضة. إننا نؤثر ونتأثر، بصورة مباشرة أو غير مباشرة، بمنظومة الفعاليات الكونية، فكل حركة في هذا الكون تجد صداتها مباشرة في أنظمة حياتنا ووجودنا، بدءاً من تغير المناخ وصولاً إلى أسعار البورصة، أو أسعار النفط في الأسواق العالمية.

وفي حدود هذه المنهجية يجب أن نأخذ بعين الاعتبار والأهمية المناخ الحضاري للكون عندما نفكر بتحقيق حداثتنا التربوي أو نهضتنا الإنسانية. هذا يقتضي منا أن ننظر في حاضرنا وماضينا، في حاضر الكون وفي ماضيه، وأن نتأمل في المستقبل وفي اتجاهات الأحداث الكونية ابتداءً وانتهاءً وصيروحة. هذا التحسب الذي يأخذ اتجاهات متعددة يشكل المنهج الحقيقي لأي محاولة

نهضوية. فمن غير النظر في طبيعة الأحداث الكونية، تجارب ومهارات وإخفاقات، فإننا لن نستطيع أن نرسم خطوة واحدة على طريق الحداثة أو النهضة. ويجب علينا أن ندرك نقدياً طبيعة التجارب العالمية في مختلف الميادين، وأن نوظف حصاد هذه التجارب في تأصيل تجاربنا الحضارية، وأن ننطلق من المستوى الذي استطاعت هذه التجارب أن تصل إليه.

وإذا كان من فعل حداطي كوني يجب أن ننظر إليه فإنها الحداثة الغربية تتالق اليوم كالشمس التي لا نستطيع أن نتجاهل شعاعها الذي يتغلغل في نخاع عظامنا. ولكن هذا لا يعني أبداً أن علينا أن نقف مبهورين أمام هذه الحداثة، بل علينا أن ننظر إليها نظرة تقديرية ومنهجية تضمنا خارج دائرة وهجها. وعلى أساس هذه المنهجية يجب أن ننطلق في تحديد إشكالية حداثتنا التربوية المنشودة. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا: إلى أي حد يمكن لنا أن نستفيد من تجارب الحداثة الغربية ومعطياتها؟ وما النقطة التي يجب أن ننطلق منها؟ هل نبدأ من نقطة البداية التي انطلقت منها الحداثة الغربية؟ أم علينا أن ننطلق من خلاصات هذه الحداثة بما أكتبه من صروف الضعف والشيخوخة؟ فالقراءة المنهجية لمقولات «ما بعد الحداثة» تبين أن المجتمع الأوروبي يعني اليوم من تختمة حضارية. لقد أسرف الغرب في تنمية الجوانب العقلانية والمادية لوجوده وصيرورته، وأخفق في تحقيق الأحلام الإنسانية الكبرى التي أعلن عنها في عصر النهضة. وبعبارة أخرى يعيش الغرب مرحلة جديدة هي مرحلة ما بعد الحداثة، فهل يجب علينا أن نبدأ مما وصل إليه الغرب، أم يجب علينا أن نبدأ من النقطة التي بدأ منها؟ هذا السؤال الصعب الذي يجب علينا أن نطرحه.

بعض المفكرين العرب يرون أن علينا أن نبدأ من النقطة التي وصلت بها أوروبا، وهذا ما يراه عبد السلام المؤذن، إذ يقول: «إن مهمة تمثل العناصر

التقدمية في تراثنا وتطويرها التي يطالعنا بها بعض المثقفين العرب هي مهمة أنجزت تاريخياً من قبل الأوروبيين؛ لذلك فالمطروح علينا ليس الانطلاق ما انطلقت منه أوروبا الناهضة؛ لأن تكرار ذلك الموقف لا طائل من ورائه، بل يجب الانطلاق مما وصلت إليه أوروبا، فال الفكر هو إنساني قبل أن يكون فكراً عربياً أو تركياً⁽¹⁾. إذا كنا نستطيع فعلاً أن ننطلق من المستوى الذي وصلت إليه أوروبا فعلاً فإن إشكاليتنا الحضارية ستنتهي مع لحظة البداية، وهذا يعني أنه يمكننا أن نضع إرث التخلف خلفنا دفعة واحدة، وأن هذا التخلف لا يستطيع أن يمارس أي دور في حياتنا وجودنا.

إنه من السذاجة المنهجية أن نطرح القضية بهذه البساطة الهندسية، وأن نقول: إنه يجب علينا أن نبدأ من حيث انتهت المجتمعات المقدمة، وهذه الانطلاق غير ممكنة أبداً، لا في مستوى التفكير ولا في مستوى الواقع. إن هذه الانطلاق تعني أن يجب أن نصل إلى المستوى الحضاري الذي وصلته أوروبا، وأن نتجاوز آلاف الأميال من التخلف الحضاري.

إذا كان الغرب يعاني من أوجاع التخمة الحضارية فإننا - على خلافه - نعاني من تخمة التخلف وأوجاعه. وإذا كانت المجتمعات الغربية تسعى للتخفيف من آلام التخمة الحضارية، فعلينا نحن أن نتحرر قليلاً من تخمة التخلف التي تتمثل في صرامة مجتمع استهلاكي يقوم على قاعدة من التفكير الخرافي والأسطوري الذي يتحقق بالعقل الإنساني.

هذا يعني أنه لا نستطيع أن نطرح في مجتمعاتنا اليوم مشكلات التخمة الحضارية بل مشكلات المجموعة الحضارية، وشتان ما بين التخمة والجماعة. فإذا كانت قضيّاً الغرب هي مشكلات التقدم فإن مشكلاتنا مشكلات التخلف، وهذا

(1) تركي الحمد، الثقافة العربية أمام تحديات التغيير، مرجع سابق، ص.88.

الفردانية: تعني الفردية وضعية اجتماعية يستطيع الناس فيه اختيار طريقة حياتهم وسلوكهم وعقائدهم، والسيطرة على معاالم وجودهم بطرق مختلفة كان أسلافنا يجهلونها تماماً ولا يمكنون عنها أي فكرة، ومن ثم فإن النظام الاجتماعي يعمل على حماية هذه الحقوق. والناس وفقاً لهذه الفردية ليسوا مجبرين على التضحية بشيء على أساس القيم التي كان ينظر إليها على أنها قدسية، وأنها تتجاوزهم. وعلى هذا الأساس يجب على التربية العربية إعادة الاعتبار للفرد العربي كقيمة في ذاته وشخصه؛ لأن الفرد هو مصدر كل ابتكار وإبداع. وهذا يعني أنه يجب أن توفر للفرد كل مستلزمات وشروط الحياة والإبداع والتفرد والخصوصية. وتأكيد أهمية الفرد إزاء تحديات الذوبان في الجماعة هي إحدى مقدمات وشروط التربية الحداثية الحقة.

العقلانية: وهذا يعني «الأخذ بشروط العقل ومستلزماته وتطبيقاته أي: الأخذ بقواعد التفكير الموضوعي المنهجي وصولاً إلى تطبيقاته في العلم ثم في التكنولوجيا. إن ثقافة ترفض العقل وتتجأ إلى نفائضه من السحر إلى الميتولوجيا هي ثقافة لاتضيق جديداً، ولا تنتهي إلى العصر في شيء»⁽¹⁾. وهذا يعني أنه يجب على التربية أن تؤكد هذه العقلانية، وأن تقتلع جذور التفكير الأسطوري والسحري الذي يدمر حياتنا العقلانية. من أجل أن يكون للعرب دور في هذا العالم لابد أن تكون البداية في مستوى العقل، وفي مستوى الخطاب، ومن خلال نسق جديد للمعرفة يستوعب الحديث ولا يرفض القديم ولا يغرق فيه في ذات الوقت⁽²⁾. لقد تحررت الحداثة الغربية من الموروث الثقافي وقيود الماضي، وفتحت الباب أمام الإبداع والتغيير. ولم يكن ذلك ممكناً - كما يقول أحد الكتاب

(1) محمد شيا، الثقافة العربية والتحولات العالمية الراهنة، شؤون عربية، العدد 75، سبتمبر / أيلول 1993، (ص ص 90-98)، ص 97.

(2) عبد السلام المؤمن، الموقف من التراث، أنوال الثقافي، العدد 16، 425/7/1988، ص 86.

يعني أن علينا أن نبحث عن حلول لمشكلات التخلف قبل أن نبحث عن حلول لمشكلات التخمة الحضارية.

وهنا يجب علينا أن نبحث عن أسباب النقلة الحضارية وعن آليات التحديث والنهضة. بعبارة أخرى يجب أن نبحث عن أسرار النهضة وسنجد لها واضحة في البدايات: الغرب نهض على عجلات العقلانية والعلم والتكنولوجيا والفردية والقيم الديمقراطية والإبداع. هذه هي أسرار الحضارة الغربية. وهذا يعني أن يجب علينا أن نمتلك هذه الأسرار، وأن نعالج واقعنا المتخلَّف بمفاتيح الحضارة الغربية والكشف عن أسرارها. وهذه الأسرار ليست غريبة عن حضارتنا العربية في العصر الوسيط (القرن التاسع والعشر والحادي عشر)، فحضارتنا القديمة أيضاً قامت على أساس من وهج العقلانية والعدالة الاجتماعية، وتلك هي حال الحضارات الإنسانية الكبرى عبر التاريخ: كالحضارة الإغريقية، وحضارات الشرق القديم. وهذا يعني في النهاية أن نهضتنا مرهونة بامتلاك أسرار الحضارة ولا سيما الغربية، ومن ثم العمل على تحقيق الحداثة التربوية وغيرها في ضوء التجارب التاريخية للحضارات الإنسانية.

فالمسافة التي تفصل بيننا وبين الغرب شاسعة واسعة، ويجب علينا أن نختصر هذه المسافة ونرميها، وأن نعمل على تسريع وتأثير الحركة والنشاط واستثمار كل الطاقات الممكنة لتحقيق هذه الغاية العظيمة. ونحن في دائرة هذه الحركة يجب علينا أن نستفيد من أخطاء الغرب، وأن نتجنب سلبيات رحلته الحضارية، وأن نستثمر بإيجابيات العطاءات التاريخية لمسار حركته الحضارية.

عندما نأخذ بمعايير الحداثة التربوية يجب علينا أن نؤكد مجموعة من الصيغ التربوية الحداثية وأهمها:

العرب: «لولا الإيمان بقدرة العقل البشري على فك رموز الطبيعة والإنسان والإقرار بنسبية الحقيقة، وبحق الاختلاف، والاعتقاد، والتعدد الفكري»⁽¹⁾.

الديمقراطية: وهذا يعني تأكيد مختلف اتجاهات الفعل الديمقراطي والحياة الديمقراطية بكل ما تشتمل عليه هذه الديمقراطية من قيم يمكنها أن تشكل منطلق الفرد والمجتمع في تحقيق النماء والتطور والإبداع والابتكار.

وهذا يعني أن على هذه التربية أن تحدث تغيرات عميقة وجوهرية في بنية الأنظمة التربوية نحو آفاق حضارية جديدة، وهذه التغيرات الجوهرية تحتاج إلى عجلات العقلانية وقيمها التي تمثل في المعرفة العلمية وتعزيز قيمة الفرد وإرساء قيم الحرية والديمقراطية وقيم المجتمع المدني.

لقد آن للنظام التربوي العربي حقاً «أن يهجر التقليد، تقليد النموذج الغربي، وأن يهجر عملية الرصف والجمع، رصف القديم إلى جانب الجديد، ورصف الجديد إلى جانب القديم، وأن له في مقابل ذلك أن يولد نظاماً تربوياً عربياً الوجه واليد واللسان، إنساني الرؤى جديداً في أصالته، أصيلاً في جذته»⁽²⁾. وإذا كان لكل زمن أفكاره وفلسفته، «فالحقيقة أننا لا يمكن أن نعيش زمناً جديداً بأفكار قديمة، ولا يمكن أن ندخل إلى مجتمع جديد بلغة لا يعرفها مجتمعنا، ولا يمكن أن تسير حياتنا ببطء في وقت كسرت فيه ثورة المعلومات حدود الزمان والمكان»⁽³⁾.

(1) سيدى محمود ولد سيدى محمد، التنمية والقيم الثقافية، المعرفة السورية، العدد 381، يونيو / حزيران 1995، (ص ص 83-95)، ص 87.

(2) عبد الله عبد الدايم، التربية والقيم الإنسانية في عصر العلم والتقانة والمال، مرجع سابق، ص 81.

(3) زينب عفيفي شاكر، مناهج تدريس الفلسفة بين التقليد والتجديد، جامعة المنوفية، بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم الجامعي في القاهرة (ع.ت).

إذ «ليس للتربية معنى إن لم يكن هدفها بناء إنسان جديد من خلال قيم إنسانية جديدة تستمد رخصتها من حصاد الثقافات العالمية الكبرى عبر القرون. ومن ثم ليس للتربية شأن إذا لم تولد إنساناً مؤمناً بالقيم الإنسانية من خلال إيمانه بذاته وثقافته، ومن خلال إيمانه برسالة الإنسان على الأرض»⁽¹⁾.

9 - التربية العربية ودروس ما بعد الحادثة:

تؤكد الحادثة التربوية على أهمية العقلانية والتكنولوجيا والمعرفة العلمانية والقيم الديمقراطية بعامة. وهذا ما أكدنا عليه عبر طروحاتنا في هذا البحث. ومع ذلك يجب ألا نغمض العين عن معطيات الحادثة الجديدة التي يطلق عليه اليوم مفهوم «ما بعد الحادثة» في البلدان الغربية. لقد تنبأ المفكرون الغربيون إلى كثير من الجوانب السلبية في مرحلة الحادثة، وهم في هذا السياق يحاولون تصحيح مسار هذه الحادثة، وتحليل مضامينها وتأكيد مسارات حادثة جديدة. ونحن في هذا السياق عندما نعمل على بناء حادثتنا التربوية يجب ألا نغض الطرف عن أهمية هذه المراجعات التي تجري باسم «ما بعد الحادثة»، حيث يجب أن نتبصر، ومن ثم أن نعمل على تجنب مزالق الحادثة الغربية الأولى.

فمرحلة «ما بعد الحادثة» تتميز بسمتين أساسيتين هما: التكاملية من جهة والتأكيد على وحدة الذات والموضوع، أي: على علاقة التوازن بين الفرد بخصائصه الذاتية والمجتمع بخصائصه العقلانية من جهة أخرى. وهنا يجب التأكيد على قضية منهجية، وهي أن العمل التربوي بمختلف أنساقه وتجلياته يجب أن يؤكد حضوره عبر رؤية عميقة وجوهية لطبيعة المرحلة وخصائص الوضعية الحضارية للمجتمع. ويطلب هذا في مرحلة «ما بعد الحادثة» أو غيرها

(1) عبد الله عبد الدايم، التربية والقيم الإنسانية في عصر العلم والتقانة والمال، مرجع سابق، ص.82.

بناء التربية على أساس التحليل العميق والمنهجي لخصائص المرحلة ولطبيعة التحولات الجارية والممكنة، وهذا أيضاً يجب أن تؤخذ الآفاق المستقبلية بعين الأهمية والاعتبار. ووفقاً لمثل هذه الرؤية يمكن للتربية أن تستجيب في الحدود الدنيا لمتطلبات العصر والمجتمع ومقتضيات الضرورة التاريخية.

تولي مرحلة «ما بعد الحادثة» الجوانب الذاتية في صيغة تكاملها مع الجوانب العقلانية أهمية تتميز بالأهمية والخصوصية، ويأتي هذا الاهتمام استجابة لوضعية الانشطار الذي أحدثته مرحلة الحادثة بين الذات والموضوع وبين الجوانب العقلية والجوانب الذاتية في حياة الإنسان والأفراد. ومن منطلق طغيان الجوانب العقلية على منطق الحياة الذاتية والشخصية عند الأفراد. ويأتي الاهتمام بالجوانب الذاتية في الشخصية الإنسانية تعبيراً عن أهمية إذكاء روح الإبداع والابتكار عند الأفراد؛ لأن هذا التوجه الإبداعي يمثل الملمع الأساسي لعصر ما بعد الحادثة. ومن ثم فإن تنمية هذا الجانب لا يمكنه أن يأخذ دورته الحيوية في ظل الانشطارات والثنائيات التي تفصل بين الموضوعية والذاتية بين العقلانية والذاتانية بين الاجتماعي والفردي. وهذا يعني ضرورة تحقيق الاندماج الحيوي بين اللحظة الاجتماعية واللحظة الفردية في عمق الحياة الاجتماعية كما يقتضي منطق ديوبي في تصوراته حول الديمقراطية.

وفي دورة هذا التوجه التربوي الجديد يترتب على التربية أن تبني قدرات الإنسان وإمكاناته في مواجهة التحديات الجديدة التي تمثل في عالم تحكمه عصرية التكنولوجيا والاكتشافات العلمية المتقدمة. ومن هنا تبرز أيضاً أهمية تكوين الإنسان الذي يستطيع أن يندمج ويتكيف في عالم متغير ومتبدل ومتشعب بكل معطيات التحول والتسارع والجدة على حد تعبير ألفين توفلر⁽¹⁾.

(1) ألفين توفلر، صدمة المستقبل أو التغيرات في عالم الغد، مرجع سابق، ص 424.

10 - إشكالية العقلانية والذاتية:

في المجتمع الحداثي تتخطى المظاهر العقلانية للحياة الاجتماعية ذاتانية الأفراد وتنتجاوزها. في هذا المجتمع تطالعنا حاكمة العقل الذي يتحول إلى صنم للعبادة. وهذه الصنمية تؤدي إلى إكراهات، وإلى حالة اغتراب شاملة. فالعمل يتطور الإنسان كما يقول ماركس لكنه في الوقت نفسه يستله. والمجتمع يتحول إلى عقلانية البعد الواحد كما يرى ماركوز. وهذا يعني فيما يعنيه أن التنظيم العقلاني للحياة الاجتماعية، ومن ثم فإن السيطرة المطلقة لمنتجات العلم والعقل والمعرفة العلمية تختزل الإنسان وتستبيح عالمه الداخلي، وتحاصره فيه أسمى المشاعر الإنسانية. فالقيم تتحول إلى قيم مادية مبتذلة والحياة تتحول إلى صناعة يفوز بها القابرون، ويسقط الضعفاء في مستنقع الهراء وإكراه والعبودية، والإنسان في هذه المجتمع يربح كل شيء إذا استطاع، ولكنه يخسر نفسه، وماذا ينفع الإنسان لوربح العالم وخسر نفسه. فالإنسان في عالم الحداثة والعولمة، يتحول إلى رقم يلهم وراء التضخم السرطاني الذي يأتي على عالمه الداخلي، وينمي فيه بذور فنائه بوصفه إنساناً يفيض بالمشاعر والأحساس.

فالمدرسة تهمل إلى حد كبير الجوانب الذاتية والشخصية عند الطلاب والتلاميذ، وهي في سياق ذلك تنقل إلى الأطفال النماذج الفكرية الجاهزة وأنظمة التأديب، وتتجاهل عالم الطفل وكل ما يدور في وسطه الاجتماعي، وتلقي باهتماماته وعوامل وجوده النفسية والسيكولوجية خارج دائرة العمل التربوي. وهذا الفعل يجرد العملية التربوية من قدراتها ويفرغها من مضامينها ويضعفها في مواجهة التحديات التي تحملها طبيعة الحياة الاجتماعية، ولا سيما هذه التغيرات العاصفة في كل ميدان، وفي كل موقع من موقع الحياة الفكرية والاجتماعية.

وهنا يمكن الإشارة إلى تناقض صارخ فيما يتعلق بطبيعة التربية بين المدرسة والأسرة. ففي المدرسة يجري التأكيد على الجانب العقلاني الأداتي في العملية التربوية، ويتم إهمال العامل العاطفي والإنساني، وعلى خلاف ذلك فإن الأسرة تؤكد غالباً على الجانب الذاتي في شخصية الأطفال، وتبالغ في الاهتمام والتأكيد على هذه الجوانب العاطفية. وبين المؤسستين تتعرض شخصية الطفل لصدمات وجدانية تستغل طاقته وتضعف قدراته وتضع في دائرة التصدع السيكولوجي والتربوي.

وفي ظل هذه المعادلة الاغترابية يجب على التربية أن تحقق مصالحة حقيقة تتجاوز فيه هذا التصدع الذي يحدثه التعارض بين المدرسة والأسرة. وهذا يعني تحقيق التوازن في العمل التربوي بين المستويات الوجدانية الذاتية وبين الجوانب العقلانية في حياة الطفل سواء في المدرسة أو في الأسرة.

11 - التربية والصناعة الثقافية:

تأخذ المجتمعات الحداثية، ولاسيما الصناعية منها، طابع مجتمعات مبرمجة على درجة عالية من الدقة والتنظيم، كما يرى آلان تورين، ويتصحّح أيضاً أن هذه المجتمعات تأخذ طابع التحول إلى مجتمعات مختلفة كلياً عن صورتها في المراحل السابقة. ومن أهم السمات التي تعرف بها هذه المجتمعات ما يعرف بالصناعة الثقافية. وهذا يعني أن عملية الإنتاج تصبح على نحو تدريجي عملية ثقافية تربوية. وهذا بالتأكيد ما تنبئ به ثورة المعلومات والانفجار المعرفي الذي يؤكد على أهمية المعرفة في المراحل الحالية والمستقبلية في المجتمعات الإنسانية. ومن البداية القول اليوم: بأن المعرفة والمعرفة العلمية تشكل اليوم وقود الحضارة الحديثة ونوابض وجودها واستمرارها.

وإذا كانت المعرفة العلمية تشكل وقود الحضارة وطاقتها الحيوية يمكننا أن ندرك الأهمية الصارخة للتربية ب مختلف أنساقها وتنوعاتها، ولاسيما التربية المدرسية التي تأخذ على عاتقها تأهيل الأجيال علمياً وعلى نحو مهني. وفي غمرة هذه التصورات يصبح من الضرورة بمكان أن تُعنى المجتمعات المعاصرة بصورة لم يسبق لها مثيل بالعملية التربوية، وأن تشتد من أزراها، وتأخذ بها في اتجاه التحولات الحضارية، لجعل منها منطلقاً لتصنيع الثقافة وبناء المعرفة العلمية وقوداً للتقدم والحضارة.

هذه التصورات للحالة الثقافية الاجتماعية التي تتحول فيها الصناعة المادية إلى صناعة ثقافية تقتضي بناء نماذج تربوية جيدة تستطيع أن تستجيب لهذه المطالب الحضارية المتعددة، وتستطيع أيضاً أن تحفي في المجتمع نوازع التجديد والابتكار في مجال الصناعة الثقافية التي يمكنها أن تنتقل بالإنسان من صورته بوصفه إنساناً متعلماً إلى صورة الإنسان المثقف القادر على أداء دوره الحقيقي في التجديد والإبداع. فالدرسة يجب أن تتحول من مؤسسة تعليمية إلى مؤسسة تجمع بين اتجاهي التربية والتعليم معاً. والتربية والتعليم ضروريان من أجل إغناء الفعل التربوي والانتقال به إلى مستوى ما هو متظر منه⁽¹⁾. وكذلك هي الحال بالنسبة إلى التربية في أسرة حيث يجب أن تتحول الأسرة من مجرد مؤسسة تربوية عفوية إلى مؤسسة تعليمية أيضاً. وفي الوسط الأسري توجد اليوم أدوات تعليمية هائلة مثل الأنترنت والإعلام والحاسوب، وغير ذلك من الوسائل التعليمية.

فقاعة الدرس يجب أن تتحول إلى مكان تتكامل فيه الجوانب النفسية والاجتماعية والثقافية لعملية النمو التربوي. وقاعات الدرس لن تكون - كما

(1) Jean –Pierre Pourtois et Huguette Desmet, L'éducation postmoderne, op.cit., P43.

كانت دائماً - التي يتم إعدادها بصورة مسبقة، بل ستتحول إلى مكان يتم إعداده ويعاد تشكيله دائماً وفقاً للظروف المتأحة، وفي كل موقف جديد.

12 - التكامل التربوي منطلق الحداثة التربوية:

المجتمع الحداثي الذي ننشده يأخذ طابعاً تتكاملاً فيه مختلف مظاهر الوجود واتجاهات التفكير والعمل، ومن هنا يجب على التربية أن تأخذ بدورها طابعاً تكاملياً تتكامل فيه مختلف عناصر العملية التربوية، وذلك من أجل مواكبة الجدة والتطور التكاملية في دائرة المجتمع.

وهذا يعني أنه يجب التأكيد في الوقت نفسه على أهمية التعدد والتنوع في اتجاهات التفكير التربوي، وأن على التربية أن تحقق التكامل والتوازن بين هذه الاتجاهات التي تغنى الفعل التربوي وتجعله أكثر أصالة وحيوية. ومن هذا المنطلق يمكن القول: إن التعدد ضروري وجوهري في دائرة التكامل، وإن هذا التعدد بمختلف اتجاهاته وتكويناته يجب لا يأخذ مظاهر تناقضية تناحرية، بل يجب تبني هذه الاتجاهات في دوائر الجدل والتخالب الذي يثير الحياة، و يجعل العملية التربوية أكثر تشويقاً وعطاء.

إن هيمنة إرادة وحيدة الطرف أصبحت أمراً غير ممكن في عصر الحداثة والعولمة، ولا يمكن لأي نموذج تربوي أن يدعى أنه وحده أفضل في توجيه العملية التربوية. فالحياة أصبحت أكثر تعقيداً مما مضى، وأصبح من السخف الاعتقاد بإمكانية الهيمنة الفكرية وحيدة الطرف. فالحياة التربوية تحتاج إلى خصوبة التنوع، وعطاء التعدد، وتخالب الاختلاف، وعقبالية التكامل، بين مختلف الاتجاهات والاحتمالات الممكنة، التي يمكنها أن تكون في أصل البناء والإبداع والابتكار في عالم الحداثة.

في مجتمع الحداثة هناك عدد كبير من النظريات واتجاهات التفكير والرؤى التربوية التي تعيش جنباً إلى جنب في دائرة التبادل والتكامل، ومن ثم فإن المجتمع يحتاج إلى مثل هذا التنوع والتعدد ويقتضيه في مساره وحركة تطوره؛ لأن التنوع والتباين والصراع الفكري الهدف يشكل منطلق الإبداع والتجديد في مجال التربية.

وإذا كان الطفل في هذه المرحلة يمتلك القدرة الكبيرة على ممارسة التعلم الذاتي دون سلطة أو رقابة أو قهر، فإن هذا لا يمنعنا من توظيف إمكاناتنا التربوية وقدراتنا على إيجاد وضعيات تربوية مناسبة لإعطائه مزيداً من القدرة على التعلم والإبداع⁽¹⁾.

فال التربية تصبح تربية حداثية إذا استطاعت أن تترك وراءها النماذج الأحادية الاتجاه، وتتصبح كذلك عندما يتوقف المفكرون والساسة التربويون عن اتخاذ نموذج واحد للتفكير والعمل، وستكون هذه التربية في سياقها الإبداعي إذا استطاعت حقيقة أن تعمل على بناء شروط الحوار المبدع والخلق بين مختلف الاتجاهات الفكرية والرؤى والنظريات التربوية.

فالحقيقة التربوية ليست حقيقة جامدة متصلة، بل هي حقيقة متغيرة تأخذ مسارها في صورة صيرورة تتكامل في بناء إنساني دينامي. وهذه الحقيقة تنمو وتنتكامل بصورة مستمرة. وهي وفقاً لهذا التصور ليست رأسماً جاماً، يودع في الحساب دفعة واحدة وإلى الأبد، بل هي حقيقة متنامية تدخل في الحسابات على نحو متدرج بالعطاء والنمو والصيرورة. وهنا أيضاً تتجسد التربية الحداثية في صورة حركة تتجه

(1) Jean -Pierre Pourtois et Huguette Desmet, L'éducation postmoderne, op.cit., P46.

نحو كينونة الوحدة والتكامل والإبداع، ومع ذلك كله تبقى هذه الكينونة ناقصة لم تنجز بعد وتحتاج دائمًا إلى هذه الحركة التي تنقل من حالة إلى حالة أخرى دون الوصول إلى الكمال، لأن الوصول إلى الكمال يعني نهاية التطور وتوقف حركة التاريخ، وهذا هو القول الذي يخالف منطق العصر وقانونية التطور. فالتربيـة هي حالة البحث عن الكمال الذي لا يمكنه أن يتحقق أبداً. ومع ذلك تكتسب التربية في سياق هذه المرحلة التماـئية عطاءً جديداً وروحاً جديدة وأصالة وجدة تتراكم عبر الزمن والتاريخ لتعطي هذه التربية بنياناً مركباً معقداً ومتطوراً يمتلك فعالية متـانـمية في قدرته على بناء الإنسان ومواكبة العصر.

13 - الديمـقراـطـية ضرورة حـدـاثـية:

تأكيد الـديـمـقـراـطـية في العمـلـيـة التـربـوـيـة ليس فـعلـاً تـربـويـاً تـفـرضـه إـرـادـة إـنسـانـيـة طـيـبـة وـخـيـرـةـ إنـالـحـضـور الـديـمـقـراـطـيـ فيـ العمـلـيـة التـربـوـيـة ضـرـورـةـ تـفـرضـها التـحـولـات الـجـارـيـةـ فيـ الـحـيـاة الـاجـتمـاعـيـةـ وـلاـسـيـماـ هـذـهـ الـتـيـ تـتـعـلـقـ بـتـنـامـيـ الـحـريـاتـ الـدـيمـقـراـطـيـةـ فيـ الـجـمـعـمـ،ـ وـحرـيـةـ الـعـلـاقـةـ بـيـنـ الـجـنـسـيـنـ،ـ وـحرـيـةـ الـإـجـهـاضـ،ـ وـحرـيـةـ الـصـحـافـةـ،ـ وـترـاجـعـ دـورـ الـأـسـرـةــ فـهـذـهـ التـحـولـاتـ تـجـدـ صـدـاـهاـ الـكـبـيرـ فـيـ مـضـمارـ الـفـعـلـ التـربـوـيـ وـتـتأـصلـ فـيـ أـعـقـمـ طـبـقـاتـهــ فـالـأـسـرـةــ فـيـ ظـلـ هـذـهـ التـحـولـاتــ تـتـجـهـ بـصـورـةـ مـتـزاـيدـةـ نحوـ مـبـادـيـ الـتسـامـحـ وـالـحرـيـةـ وـتـأـكـيدـ الـاسـتـقلـالـ وـالـنزـعـةـ الـفـرـديـةـ وـحرـيـةـ الـتـعبـيرــ وـهـذـهـ الـمـعـايـرـ الـجـديـدةـ أـصـبـحـتـ تمـثـيلـ نـسـقاـ جـديـداـ مـنـ الـقـيـمـ وـالـمـبـادـيـ الـتـربـوـيـةــ الـتـيـ تـأـخـذـ دـورـهاـ الـمـتـانـميـ فـيـ دـائـرـةـ الـحـيـاةـ الـاجـتمـاعـيـةــ فـالـأـبـاءـ بـدـؤـواـ يـتـحـولـونـ ضـمـنـ حـيـاتـهـمـ الـعـائـلـيـةـ إـلـىـ مـرـشـدـيـنـ وـمـحـاـوـرـيـنـ وـسـدـنـةـ عـلـاقـاتـ إـنـسـانـيـةـ مـتـكـاملـةــ وـفـيـ النـسـقـ الـموـازـيـ لـهـذـهـ الـعـلـاقـةــ بـدـأـ الـأـطـفـالـ وـالـأـبـنـاءـ يـأـخـذـونـ صـورـةـ كـائـنـاتـ إـنـسـانـيـةـ يـتـمـرـكـزـ

اهتمامها حول الجوانب الشخصية لحياتهم ووجودهم بالدرجة الأولى.

ومهما تكن المسألة فإن تحقيق التوازن بين الجوانب العقلانية والذاتية ضرورة تربوية تاريخية يفرضها المد الحضاري في عالم العولمة والحداثة. إن إهمال الجوانب الموضوعية وتنحى الجوانب العقلانية بشكل خطراً يهدد التربية والعملية التربوية، وينال منها في صميم وظيفتها الحضارية. وهذا يعني أنه يجب على التربية في عصر الحداثة والعولمة أن تحقق هذا التوازن الخلاق بين **الجوانب الذاتية والجوانب الموضوعية** بين العقلانية المنفلترة من عقالها، وبين هذه الذاتية التي تتجاوز حدودها. وبعبارة أخرى يجب على التربية أن تحقق عنصري التكامل والتوازن بين العناصر العقلانية والعناصر الذاتية في العملية التربوية. وهذا يقتضي تحقيق التكامل بين عالم القيم الإنسانية وعالم القيم النفعية التي تأخذ طابعاً عقلانياً وموضوعياً.

وفي نسق هذه التوجهات، يجب على المدرسة أن تتنطلق على أساس جديد، يحررها من وضعيتها المهنية المجردة، لتأخذ صورة جديدة، تكون بمقتضاهما مؤسسة خلاقة، تستطيع أن تحقق دورة تربوية جديدة، تأخذ بعين الاعتبار **الجوانب الروحية والشخصية** عند روادها ومربيديها من الأطفال والشباب.

14 – المجتمع الحداثي مجتمع تربوي :

وفي ظل هذه المنهجية يمكن لنا أن نحدد طبيعة العلاقة بين التربية وبين المجتمع الذي يأخذ مسار تطوره باتجاه الحداثة. ففي المجتمعات الحداثية تشكل المدرسة مجرد نسق فرعي في النسق التربوي الذي يشتمل على عدة أنساق فرعية تتمثل في الأسرة، وأماكن العبادة، وجماعة الأقران، وفي المؤسسات التربوية الوزارية، والمكتبات، والدورات العلمية التأهيلية، والمنشآت الاجتماعية

العامة والتعاونية، والتلفزيون، والإعلام، والحاسوب، والأنترنت. وهذا التعدد هو إحدى سمات المجتمع الحداثي أو السائر في طريق الحداثة. فالمجتمع الحداثي مجتمع تربوي في جوهره وفي مضمونه. فنحن كما يرى بيروت J. Beillerot في كتابه «المجتمع التربوي»⁽¹⁾ La société pédagogique نعيش في مجتمع تربوي حيث تتجدر المؤسسات التربوية في كل موقع، وفي كل اتجاه، من اتجاهات المجتمع الحداثي⁽¹⁾. الجديد في هذا الأمر أن المدرسة والأسرة كانتا اللحظتين التربويتين الأساسيتين في المجتمعات التقليدية ما قبل الحداثية. أما اليوم وفي المجتمعات المعاصرة فإن الفضاء الثقافي متشعب بذرات الفعل التربوي بدءاً بالحاسوب والفضائيات ووصولاً إلى الانترنت. وبعبارة أخرى التربية في المجتمع الحداثي تتغلغل في مسامات الوجود الاجتماعي، وتتأصل في جوهر وجوده. وهذا يعني أن التربية تصبح مسؤولة عن جميع أفراد المجتمع وجميع المواطنين، فكل فرد في المجتمع وفي دائرة هذا الفضاء يتولى مسؤولية تربية خارج نطاق المؤسسة التربوية التقليدية التي تتمثل في المدرسة والمؤسسات الرسمية. ومن هذه الزاوية يترتب على التربية الحداثية أن تأخذ هذه الوضعية الجديدة في حساباتها التربوية. فالفرد يعوم في وسط تربوي والتخطيط يجب أن يترك ميدانه التقليدي في المدرسة، وأن يُعْنَى بطبيعة المؤسسات التربوية المختلفة. والسؤال الذي يطرح نفسه بقوة في هذا المستوى هو كيف يمكن التنسيق بين مختلف مكونات النسق التربوي، وكيف يمكن تحقيق المواءمة بين هذه الأنساق الفرعية للنظام التربوي؟ وكيف يمكن أن نضمن عملية التساوق والتكامل بين مختلف هذه الأنساق والمؤسسات التربوية المختلفة؟

(1) J. Beillerot, *La société pédagogique*, P.U.F., Paris, 1982.

وفي هذه الوضعية تتجسد التحديات الكبرى للفعل التربوي؛ فالتنسيق والضبط بين مختلف هذه الأنساق يبدو أمراً لا يمكن تحقيقه. وعلى هذا الأساس ربما أطلق فرويد على التربية بأنها المهمة المستحيلة. وهذه الاستحالة كما يبدو تتمثل في درجة التعقيد التي انتهت إليها العملية التربوية في عصر الحداثة والعولمة.

15 - معادلة التنوير في التربية العربية:

إن مصير العرب في القرن القادم «يتوقف على الكيفية التي سيعدون بها أبناءهم تربوياً في القرن الواحد والعشرين». إن بناء جيل عربي نceği قادر على المواجهة وعلى التصدي والمشاركة والحضور في عالم متواحش يشكل منطق كل محاولة نهضوي وأسّها الحضاري. في البداية علينا أن نرفض كل صيغ التربية التقليدية السائدة يجب علينا أن نترجم التلقين والتسلط والإكراه، وأن نبني فلسفة تربية نقدية في تربية الأجيال العربية والعنابة بها وهدايتها إلى سبل المشاركة في بناء الحضارة الإنسانية. إن الخيار الأصيل للتنمية العربية يجب أن يكون في العمل على بناء أجيال قادرة على صنع المصير، أجيال لا تنغلق في التراث، ولا تذوب في حماة العولمة والحداثة، أجيال تصنع التاريخ وتبدع الحضارة الإنسانية وتشارك فيها.

نحن مطالبون اليوم بتربية جديدة تعتمد أساساً جديدة، تربية تتطلّق من مبدأ التغيير، وتسير على هدى الإبداع وتعتمد الحوار، وتعلّي من القيم الديمقراطية، تربية مفتوحة تعتمد على معطيات التكنولوجيا ومبدأ الاستمرارية وقيم التعاون والتكامل، إنها في النهاية تربية علمية عقلانية ناقدة. هذه التربية تأتي رفضاً شاملأً للتربية التقليدية التي تعتمد على التلقين والجمود والذاكرة والتسلط والانغلاق واللحظات العابرة، تلك التي تعتمد على التجزؤ وترفض

العقلانية والروح النقدية في المجتمع. ومن أجل هذه الغاية الكبرى يترتب علينا أن نعمل على تأصيل منظومة من الفعاليات التربوية التي تشكل ركائز التنوير في العقل العربي. وتأسيسًا على ما سبق فإننا نقترح مجموعة من النقاط الإستراتيجية لبناء ثقافة عربية جديدة وعقلية عربية متقدمة أهمها:

١ / ١٥ – بناء العقل العلمي:

تتطلب هذه المرحلة بناء العقل العلمي عند الناشئة والخروج من دائرة التقليد، ويتضمن هذا التوجه العمل على تحرير هذا العقل من أمراض الاستظهار والحفظ والتلقين، ومن ثم بناء الأسس المنهجية للتفكير الحر الذي يمكن الطالب من امتلاك أصيل للقدرات الذهنية والعقلية التي يقتضيها منطق الحياة والتفكير في عصر العولمة. وي يتطلب ذلك تطوير مهارات الطلاب الإدراكية والعقلية، وتزويدهم بمهارات التحليل والتركيب والتفسير والافتراض والاكتشاف، وتمكينهم أيضًا من مختلف المنهجيات العقلية والفكيرية، التي تعطيهم القدرة على فهم الظواهر وتحليلها، ومن ثم اتخاذ القرارات الذكية في المواقف الصعبة. فتعليم «الطلبة الفكر الإبداعي، والتفكير الناقد، والمشاهدة النقدية، والإصغاء النقيدي، والقراءة النقدية، وال التربية الروحية الحقيقية لا الخرافية، كل هذا يمكن الأجيال من مواجهة مخاطر ما يقرؤون وما يشاهدون ويسمعون، وما يعيشون من تحديات عصر العولمة وما بعد الحداثة». في هذا المستوى يجب ألا يخضع الطفل إلا لمنطق العقل ونداءه الداخلي، ومن ثم أن يرفض كل المضامين التقليدية التي لا تنطلق من هذا التوجه الخالق للعقل العلمي.

٢ / ١٥ – بناء العقل النقيدي:

كان النقد وما زال مهمًا التقدم الإنساني في مختلف مراحل الحضارة

الإنسانية. ويتفق المفكرون على أن النقد هو الخطوة الأولى باتجاه التغيير، وأنه لا أحد يخشى النقد إلا من يعتقد كماله، ولا ريب أن من اعتقاد نفسه الكمال فلن يقبل التغيير إطلاقاً. ومن لا يعيid قراءة مفاهيمه وتجاربه ندياً لا يتقدم ولا يتتطور كما يقول جون سيمونس. فالنقد حالة دائمة من التساؤل والبحث عن الحقيقة، إنه صورة من صور الشك المنهجي في حقيقة معارفنا وقيمها وجودنا، وقد كان أبو حامد الغزالى أكثر الناس إدراكاً لأهمية النقد والشك حيث يقول: «الشك أولى مراتب اليقين، من لم يشك لم ينظر، ومن لم ينظر لم يبصر، ومن لم يبصر يبقى في العمى والضلال». فالشك الذي هو الصورة المثلثة للنقد ضروري من أجل بناء المعرفة وتطويرها وتجاوزها. وقد برهنت تجارب الأمم على أن النقد حالة حضارية يمكن الأمم من النهوض بصورة مستمرة إلى القمم. ولا غرو فإن الحضارة الغربية برمتها قامت على الشك المنهجي عند ديكارت، والعقل النقدي عند كانت وفلسفية التنوير والحداثة دون استثناء. فالعقل النقدي الذي يستشرف الحقيقة، ويبحث في ماهيتها وطبعاتها ومواطن ضعفها وقوتها يشكل محرك الحضارة وداعف النقلة الحضارية. ويمكننا القول في هذا السياق: إن الحضارة الغربية برمتها حضارة نقدية متقدة تحاول أن تتجاوز مواطن ضعفها عبر التفكير النقدي الذي يتميز بطابع الشمول والاستمرارية. وبعبارة صريحة يشكل النقد الدورة الدموية للحضارة برمتها، وهو المعنى أبداً باستلهام الحضارة ودفعها إلى مواطن جديدة سامة وسامية.

ومن هنا يتربّ على التربية العربية أن تجعل من التفكير النقدي منهجاً وسبيلاً لإحياء الحضارة وإطلاق شعلتها، وهذا يعني أنه يجب عليها أن تحرر نفسها من هيمنة التقليد والتلقين والتربيـد والسلطـ وـأن تـعمل على تحطـيم أوـثـانـ التـبعـيـةـ وـالـاسـتـسـلامـ وـالـوـصـاـيـةـ فـيـ مـخـتـلـفـ مـراـحـلـ الـعـمـلـيـةـ التـرـبـوـيـةـ وـالـتـعـلـيمـيـةـ. وـأنـ تـنـيرـ عـقـولـ الطـلـابـ وـالـناـشـئـةـ بـالـرـوـحـ الـنـقـدـيـةـ الـتـيـ تـمـكـنـهـمـ منـ

امتلاك الحقيقة وصلتها بالتفكير النبدي لإزالة الصدا الذي يغلفها وإسقاط الأقنعة التي تحجبها. وبعبارة أخرى بناء العقل النبدي عند الطلاب والناشئة يشكل مطلباً حضارياً تربوياً لا يمكن أبداً تجاوزه أو تجاهله.

15/3 - بناء العقل النسبي:

الحقيقة دائماً نسبية، والمطلق الوحد يتعين في ذات الله وحده وقدرته. وهذا يعني أن بناء المطلقات في العقل يؤدي إلى وضع العقل في زنزانات أبدية. وهذا بدوره يدفع إلى التتعصب والدوغماتية؛ ولذلك فإن الإيمان بنسبية الأشياء يتبع لنا بناء العقل المنفتح الذي يرسم للظاهرة الواحدة مبدأً واسعاً من الاحتمالات، وهذا يجعل العقل أكثر نضارة وحيوية وانطلاقاً وفعلاً. فالحقيقة متغيرة دائماً، والكون يتحرك في دائرة التغير والتبدل من حال إلى حال، وجَلَّ حالُ الذي لا يتغير.

15/4 - بناء العقل على مبدأ الاختلاف:

الاختلاف مبدأ الوجود والتطابق استثناء مستحبيل. هذه القاعدة يجب أن تؤخذ منطلقاً في بناء منطق الأجيال لقبول مبدأ الاختلاف ورفض التماثل والتطابق. وهذا المبدأ هو مبدأ العقل الحر الذي يبحث عن الاختلاف ويرى فيه ناموساً كونياً لامتناهياً في حدود. وهذا بدوره يجعل العقل أكثر قدرة على الحركة وأكثر ميلاً إلى الإبداع؛ لأن الإيمان بمبدأ الاختلاف يجسد هدماً لكل الحواجز التي تمنع العقل من الانطلاق والإبداع. وفي هذا المبدأ تتحقق في النهاية منطلقات قبول الآخر على مبدأ الاختلاف وقبول الأفكار المضادة دون تعصب أو صدود أو انكفاء.

5/15 - بناء العقل على مبدأ التغيير الدائم:

لا ثبات في هذا الكون. فالعالم يتغير بإيقاعات ضوئية، والقانون الوحيد الثابت في هذا الكون هو قانون التغيير عينه. فحقائق الأمس هي أباطيل اليوم وحقائق اليوم ستكون ضلالات الغد. التغيير مبدأ كوني تقره الشرائع والنوميس والقوانين السماوية.

وتأسيساً على هذه الحقيقة يجب إعداد الطلاب لعصر متغير بعقل متغير وإيمان بالتغيير، وتزويدهم بمختلف الأدوات والقدرات والإمكانات الذهنية التي تجعلهم أكثر قدرة على مواجهة احتمالات التغيير. وهنا يجب أن نعلم الطلاب والناشئة الكيفية التي يمكنهم بها مواجهة التغيرات المحتملة، وأن نجعل المتعلمين قادرين على بناء سيناريوهات مستقبلية متعددة فاعلة تمكّنهم من التكيف في عالم لا يتوقف عن التغيير وامضًا بكل جديد واعداً بكل مدهش. ومن هذا المنطلق، وبعيداً عن كل ممانعة ثقافية، يجب على المؤسسة التربوية أن تعمل جاهدة من أجل إعداد الأجيال لتقبل التغيرات والمستجدات في عالم اليوم، وأن تدعم أدوارها في نشر قيم الحداثة دون تفريط في وظيفتها التقليدية المتمثلة في خلق مناعة ذاتية لدى الأفراد ضد الذوبان في العولمة المت渥حة.

6/15 - بناء العقل الكلي:

يجب علينا أن نربي أطفالنا على إمكانية النظر إلى العالم ورؤيه الأشياء بعين صقر، وليس بعين دودة. لأن الرؤية من على هي الرؤية التي يقتضيها عالم يأخذ طابع الكلية والشمول. فالبعد الشمولي في تكوين المعرفة يأخذ أهمية تربوية بالغة، فهي التي تستطيع أن تأخذ بيد الناشئة بعيداً عن الرؤى الضيقة والمجذأة. وهي التي تساعد الناشئة أيضاً على تكوين روح فلسفية نقدية

7 / 15 - بناء العقل المعقّد:

في عصر العولمة أصبحنا غارقين في التعقيد الذي يحيط بنا، نعوم في فيض المعلومات التي تشكل أخطر التحديات التي تواجه الذكاء البشري في قدرته على المواجهة. إننا نعيش مركباً من التناقضات والازمات والمفاجآت التي تحيط بوجودنا من كل حد وصوب وجانب.

وما يضاعف المشكلة إحساسنا المتعاظم بصعوبة فهم عالمنا وفق معايير التفكير النمطي التقليدي السائد، لأننا في أمس الحاجة اليوم إلى نمط من الإدراك النقدي الجديد الذي يتسم بالطابع الكلي الشمولي، وهو نوع من الإدراك الذي يمتلك في ذاته القدرة على فهم الأطر الجديدة المعقدة لوجودنا المعاصر المشبع بكل إشكاليات التغير والصعوبة والتعقيد. فالظواهر المعقدة تحتاج إلى منهجية تفكير ذكية شمولية معقدة قادرة على تحليل أوجه التعقيد في الظواهر المحيطة بنا وتنفيذ المهم، وهو ما

إن من أوليات متطلبات هذا العصر القدرة على التفكير الشمولي، والقدرة على تحليل السياق المعقّد للعلاقات القائمة بين الأشياء والظواهر. وهنا تتبدى ضرورة التفكير في إصلاح منهج التفكير وتطوير قدرته على التعامل مع الطابع

الشمولي والسياسي للعصر الذي نعيش فيه.

فالكون ليس نظاماً شمومياً فحسب، بل هو دوامة من الحركة لا مركزية لها؛ لذا فإن هذا التعقيد وهذه الدوامة من التغير تحتاج إلى نوع من التفكير الشمولي المتعدد والمعقد قادر على اكتناف الطابع العالمي والكوني للأشياء وقدر على إدراك الوحدة والتنوع في الشرط الإنساني، إنه نوع من التفكير متعدد الاتجاه مهياً لإدراك الظاهر في كليتها وشموليتها وتغييرها.

ومن أجل بناء هذا النوع من التفكير المعقّد وتطوير منهجهية النظر المركبة يبرز دور التربية المستقبلية التي يجب عليها أن تعمل على بناء الإنسان من أجل هوية متشبعة بالطابع الكوني.

8/ بـناء العقل المستقبلي:

إذا كانت الإنسانية قد أبدعت في القرن العشرين ما يفوق الحلم من اكتشافات علمية وتكنولوجية فإنه من المتوقع أن يشهد القرن الحادي والعشرون إبداعات واكتشافات تفوق حدود الخيال وشطحات الوهم، وسيكون لهذه الاختراقات تأثير تهتز له أركان الحضارة الإنسانية وبرمتها. ومن هذا المنطلق يجب على المجتمعات الإنسانية أن توظف مخزون طاقتها الفكرية الإستراتيجية للتحضير لمثل هذه التحوّلات، وتجنب الصدمات الهائلة التي يمكن أن تولدتها في مستوى الحياة الثقافية والقيمية.

يرى عالم الاجتماع د. سينجر من جامعة ويسترن إنترنيشن أن المستقبل يؤدي دوراً كبيراً وغير مستحب إلى حد كبير في سلوكنا الحاضر. ويرى أن ذات الطفل تعتبر جزئياً بمثابة تغذية مرقدة لما هو في سبيل أن يكونه أو لمسار كينونته المستقبلية، وأن الهدف الذي يتحرك إليه الطفل هو «صورة

دوره في المستقبل» تصوره لما يجب أن يكون عليه.

ومن هذا المنطلق يجب أن نشجع الناس منذ طفولتهم على التأمل الحر،
ليس فقط عما يخبيء لنا الأسبوع القادم، بل عما يخبئه الجيل القادم للجنس
البشري. إننا نعطي أولادنا دراسات في التاريخ، فلماذا لا نعطيهم دراسات في
المستقبل واحتمالاته بطريقة منهجية؟

خاتمة:

يصف توفر مستقبل الحياة المستقبلية القادمة، أي: مرحلة ما بعد التصنيع، بأن الإنسان سينصرف إلى معالجة الأفكار ويتزايد وبالتالي أداء الماكينات للمهام الروتينية إن تكنولوجيا الغد لا تحتاج إلى ملايين الرجال السطحي التعليم المستعدين للعمل المتساوق في أعمال لا نهاية التكرار، ولا تتطلب رجالاً يتلقون الأوامر دون طرفة عين، (...) بل تتطلب رجالاً قادرين على إصدار أحكام حاسمة، رجالاً يستطيعون أن يشقوا طريقهم وسط البيئات الجديدة، ويستطيعون أن يحددو موقع العلاقات الجديدة في الواقع السريع التغير، إنها تتطلب رجالاً من ذلك النوع الذي وصفه س.ب. سنو بأنهم يحملون المستقبل في عظامهم^(١). إن الهدف الأول للتعليم ينبغي أن يكون رفع قدرة

(١) آفرين توفلر، صدمة المستقبل أو المتغيرات في عالم الغد، مترجم سابق، ص 423.

التكيف لدى الفرد، أي: تحقيق السرعة والاقتصاد في القوى التي يستطيع بها أن يتكيف مع التغير المستمر⁽¹⁾.

وإذا كان الغرب قد حقق أكثر من حداة في مختلف جوانب الحياة والوجود فإن المجتمعات العربية مطالبة اليوم بتحقيق المهام الصعبة التي تتمثل في الخروج من دهاليز التخلف إلى عالم النور والحضارة. ومع كل التحديات التي تواجهها التربية العربية التي تتمثل في السبق الحضاري، فإن المسافة الحضارية التي يسجلها الغرب يمكن أن تشكل مقدمات تساعد على بناء مشروعنا التنهضوي في مختلف المستويات الحضارية. فنحن في نهاية الأمر يمكننا أن نستفيد من تجربة الغرب، وأن نستخلص الدروس الحضارية ونوظفها في تحقيق انطلاقتنا الحضارية.

وإذا كان الغرب اليوم يسجل لمرحلة ما بعد الحداة وتجاوزها، فإن هذه التجربة الحضارية النقدية التي يدخلها الغرب يمكنها أن تسد خطاناً، وأن تساعدنا على اكتشاف سلبيات التجربة الغربية وتأكيد إيجابياتها. وهذا يعني أن حداثتنا التربوية يمكنها أن تحقق في الآن الواحد متطلبات الحادة الأولى، وأن تجنبنا في الآن الواحد تحديات الحادة الثانية التي تتجلّى في عصر العولمة، وما بعد الحادة أو المجتمع الصناعي.

لابد من إحداث انقلابات جوهرية في التربية والحياة لكي لا تداهمنا دواهي العصر القادم. وهذا يمكن أن يتجلّى في أمور عديدة منها:

- 1 - توجيه المؤسسة المدرسية للعناية بالحاضر والمستقبل.
- 2 - جعل الإنسان محور التفكير وغاية التربية.
- 3 - التأكيد على دور المعلم في الوضع الإنساني الجديد.

(1) ألفين توفلر، صدمة المستقبل أو المتغيرات في عالم الغد، مرجع سابق، ص424.

4 - التأكيد على قضيّا الثقافة والهوية والنظر إليها قضيّة مركزية في التربية والفكر العربي المعاصر، وهذا يعني ضرورة العمل على تعريف الأطفال بثقافتهم وتراثهم وقيمهم العربية المضيئه والمشرقة في التاريخ الإنساني⁽¹⁾.

إن مفهوم الحداثة التربوية يمكنه ببساطة أن يتجلّى في صورة الإنسان الذي تسعى التربية إلى تحقيقها. لقد بَيَّنت التجارب والأدبيات التربوية ظاهر ثابتة تتعلق بوصف الفاعلين والمبدعين في الاقتصاد والحياة الاجتماعية والسياسية في عالم متغير متفجر. ومن هذه السمات الثابتة للأشخاص الفاعلين في هذا المستوى يمكن أن نأتي على ذكر السمات الآتية:

1- تأهيل مهني تكنولوجي متميز يمكّنهم من الصمود أمام التحولات الكبيرة التي يشهدها العصر.

2 - أنساس يمتلكون إمكانات التفكير النقدي المتميّز.

3 - يملكون عادة القدرة الهائلة على حل المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب⁽²⁾.

ومن سمات إنسان المستقبل الذي يجب على التربية العربية أن تعمل على إعداده لمواجهة التحديات المصيرية الكبرى هو ذلك الذي يمتلك ما يأتي:

1 - يتميّز بقدرة كبيرة على تمثيل معطيات التكنولوجيا الحديثة ومواكبة تطورها، ومن ثم العمل على إبداعها وإعادة إنتاجها.

(1) محمد جواد رضا، العرب في القرن الحادي والعشرين: تربية ماضوية وتحديات غير قابلة للتنبؤ، مرجع سابق، ص 62.

(2) Ministère de l'éducation National de la suisse, La secrétariat général de la conférence des directeurs nationaux de l'instruction publique, développement de l'éducation, Rapport national de la suisse , Aut, 1990.

-
- 2 - يكون قادراً على بناء المعرفة وتوظيفها ومعالجة المعلومات والمعطيات، ومن ثم تنظيمها والوصول إليها في الوقت المناسب وعند الحاجة.
 - 3 - يكون متقدراً بخصوصياته ورؤاه ونظرته إلى الوجود بعيداً عن الروح النمطية والقوالب الجامدة والأيديولوجيات السائدة في المجتمع.
 - 4 - قادر على ممارسة النقد والتفكير النقدي، ومشبع بإمكانات التعلم الذاتي ومهاراته.
 - 5 - يتميز بروح الإبداع والابتكار والتجديد.
 - 6 - أن يكون متشبعاً بقيم الديمقراطية، وقيم التسامح واحترام الآخرين، وقبولهم بلا حدود.
 - 7 - يمتلك فلسفة شاملة متكاملة حول ماهية الوجود وغايته وطبيعة الأشياء.
 - 8 - يؤمن بلا حدود بالقيمة المطلقة للحرية الشخصية وحرية التفكير والقيم الديمقراطية.
 - 9 - أن يكون قادراً على أن يقتلع نفسه من الأطر العقائدية الضيقة، وأن ينزع نفسه من الانتماءات التعصبية بمختلف أشكالها وتجلياتها.

تلك هي صورة الإنسان التي تسعى المجتمعات الإنسانية المتقدمة إلى بنائها وتشكيلها في قلب الأنظمة التربوية المعاصرة. وبالطبع هذه هي الصورة التي كان أفلاطون يرسمها في فلسفته التربوية، منذ ألفين وأربعين سنة تقريباً، إذ كان يريد بناء جمهورية يحكمها الفلاسفة والعلماء والمفكرين وجمهوريّة لا يكون فيه المكان الرفيع للقاصرين والضعفاء. وأخيراً إن بناء الإنسان على هذه الصورة مرهون بكل مقتضيات الحداثة التربوية وضروراتها.

الفصل الثامن
التربية العربية وحداثة العولمة
بنية التحديات وتقاطع الإشكاليات

الفصل الثامن

التربية العربية وحداثة العولمة بنية التحديات وتقاطع الإشكاليات

«تكمّن أزمة المناهج في البلدان النامية في استمرار هذه البلدان في مواجهة مشكلاتها التربوية بالذهنية القديمة والأساليب القديمة.»

(فيليب كورن)

مقدمة:

يوظف توفرلر مفهوم «الموجات الثلاث» للتعبير عن ثالث مراحل ثورية كبرى في تاريخ الإنسانية، وتتمايز كل موجة من هذه الأمواج عن الأخرى، حسب توفرلر، بنوع الطاقة التي استلهمنتها في انطلاقتها الحضارية؛ لقد اعتمدت الإنسانية في ثورتها الأولى على البخار والفحم وال الحديد، في حين اعتمدت في ثورتها الثانية على الكهرباء والنفط والطاقة النووية، أما الموجة الثالثة، وهي الأحدث فقد استلهمنت العقل البشري والمعرفة الإنسانية وقوداً حضارياً لا ينضب ولا يفنى أبداً. فالمعلوماتية تشكل اليوم وقود الحضارة الإنسانية ومنطلقاتها. وتأسساً على معطيات الموجة الثالثة بمنظلماتها المعرفية بدأت بلدان العالم وشعوبه تعيد النظر في أنظمتها الفكرية والتربوية وتجري مراجعة شاملة وجذرية من أجل إعداد البشر للخوض في عالم يتقد بالمعرفة والإبداع الإنسان⁽¹⁾.

(1) Regardez: Alvin Toffler,Créer une nouvelle civilisation, La politique de la troisième vague, ED.Fayard , Paris. 1995.

والسؤال الكبير الذي يطرح نفسه هنا هو: ماموقف البلدان العربية وأنظمتها التربوية من الموجة الثالثة التي يتحدث عنها توفر؟ وإلى أي حد يتم توظيف المعلوماتية والعقل البشري في بناء الحضارة في عالمنا العربي؟ وما مكان التربية العربية من صرخة التقدم الإنساني في الموجة الثالثة، أي: في عصر المعلوماتية والثورة الرقمية؟

فالرتبة العربية المعاصرة تواجه منظومة معقدة من التحديات المصيرية، وبنية مركبة من المفارقات الحضارية، حيث تأخذ هذه الوضعية الحضارية صورة تقاطع بين تحديات التخلف النابعة من قلب التكوين الداخلي للتربية العربية نفسها، وبين تحديات التقدم التي تفرضها عولمة متقدمة منبثقه من صلب الحضارة الغربية المتقدمة؛ فالأمة العربية تعيش وضعية تخلف حضاري تتسم بطابع العمق والشمول في مختلف جوانب الحياة ومناحيها، وهي في الوقت نفسه تواجه اندفاعات حضارية كبرى تفرضها عولمة متوجهة في مختلف جوانب الوجود، ولاسيما في المعلوماتية والتكنولوجيا والخطاب الإعلامي.

وتشكل هذه الوضعية الحضارية السياق العام لمنظومة من التحديات المدمرة، التي تهدد النظام التربوي العربي بكل مضامينه الإنسانية والأخلاقية. وتأسساً على هذه الرؤية، يمكن القول: بأن أي محاولة لفهم أوضاع التربية العربية، وتشخيص مشكلاتها، ستكون محاولة عدمية، ما لم تنطلق من فهم عميق لهذا السياق التاريخي، بما ينطوي عليه من صدام التحديات وتقاطع الإشكاليات.

وفي هذا السياق، يلاحظ المهيمنون والنقاد أن المفكرين العرب قلما يلتقطون إلى دور الأنساق التربوية وأهميتها الكبرى والتاريخية في مواجهة الاندفاعات الحضارية للعولمة بتحدياتها المختلفة. فالبحث في

قضايا العولمة، ما زال سجين المقارب الثقافية المضطهدة، ورهين السجالات الاقتصادية الخالصة، حيث بقيت التربية العربية، بما ينطوي عليه من أسواق وفعاليات، بعيدة عن حقل البحث والتقصي والرصد والتحليل العلمي، وذلك على الرغم من الأهمية الكبيرة التي تتميز بها التربية في عالم الصراعات والتحديات.

فال التربية تشكل عمق الثقافة وجواهر تكوينها، وحصناً منيعاً يمكن توظيفه في وجه التحديات الثقافية والتاريخية، التي تفرضها عولمة جارفة طاغية. ومن ثم فإن التحولات الحضارية للعولمة والحداثة المتقدمة تتضمن من المفكرين والباحثين، من مختلف المشارب والتيارات، أن يأخذوا بعين الأهمية والاعتبار الدور الثقافي للتربية في إعداد المجتمع وتحضيره إنسانياً لمواجهة التحديات التي ينذر بها زمان العولمة. وهذا يعني أن الباحثين والدارسين مطالبون اليوم أكثر من أي وقت مضى برصد النظام التربوي القائم وتحليله، والكشف عن عناصر قوته وضعفه، وتحديد مدى قدرته على أداء رسالته التاريخية، في تأصيل القيم الحضارية الحقة، وتعزيز الانتماء، وتأكيد الهوية، بعيداً عن كل محاولات الصهر والتذوب والانحلال.

إن الخطوة الإستراتيجية الأولى التي يجب أن تتخذ، في نسق هذه المواجهات الخطيرة، تكون في إخضاع الأنظمة التربوية العربية للدراسات والأبحاث العلمية النقدية، سعياً إلى تشخيص مواطن القوة والضعف في بنى هذه الأسواق التربوية وتقويتها، وذلك من أجل تقديم تصورات علمية واضحة لإستراتيجيات تربوية عربية متقدمة، تأخذ في مقدمة اعتباراتها احتواء التحولات الكبرى في عصر الإعلام والحداثة المتقدمة، التي يشهدها العالم في مختلف ميادين الوجود، بما ينطوي عليه هذا الوجود من تخوم وحدود وأسواق.

وإذا كان علينا أن نسلم اليوم، بكل المقاييس، بأن العولمة خطر حضاري داهم في المقام الأول، وأنها تشكل تهديداً وجودياً للثقافة والتربية العربية بما تنطوي عليه من إمكانيات إنسانية وحضارية، فإن الأسئلة المصيرية التي تطرحها هذه المرحلة التاريخية الصعبة، بتحدياتها وصراعاتها عصية على الضبط والتحديد؛ والسؤال الكبير الجامع الذي يفرض نفسه في هذا المقام، هو: كيف يمكن للتربية العربية أن توافق هذا المَّد الحضاري المذهل؟ وكيف يمكنها أن تتمثل روح العصر وتنطلق بالإنسان العربي والمجتمع نحو آفاق إنسانية حضارية أكثر رحابة وعطاء؟ هذا السؤال الكبير الجامع يمثل إطاراً لإشكالية حضارية قوامها فيض من الأسئلة الفرعية حول طبيعة العلاقة بين التربية والدولية:

- 1 - ما أهم التحديات الثقافية والتربوية التي تفرضها العولمة على التربية العربية؟
- 2 - ما جوانب الضعف والقصور في التربية العربية؟ وهل تستطيع التربية العربية بوضعها الراهن، بمناهجها وأدليات اشتغالها، أن تستجيب لمتطلبات المواجهة الحضارية، وأن ترقي إلى مستوى التحديات التاريخية القادمة التي تفرضها العولمة؟
- 3 - هل يجب على التربية العربية أن تعمل على تحصين الأجيال العربية، وترسيخ هويتها التراثية التقليدية، والامتناع على كل أشكال الحداثة التي تفرضها العولمة؟
- 4 - أم أن عليها أن تدفع بهذه الأجيال إلى حماة الحداثة، وإلى قبول صاغر لكل المعطيات التي تبشر بها العولمة؟
- 5 - هل هي مطالبة اليوم بالعمل على بناء جيل يمتلك القدرة على بناء المصير عبر طاقة إبداعية خلاقة ووفقاً لعادلة جديدة تنتفتح على الجديد دون أن

تدوب فيه، وتشرع أبوابها للتراث دون أن تسجن فيه؟

ونحن لا نزعم أننا سنقدم إجابات لهذه الأسئلة الكبرى؛ لأن الإجابة عنها تشكل مشروعًا فكريًا حضاريًا يطرح نفسه على مختلف الباحثين والدارسين والمهتمين في الوطن العربي بقضايا التربية والعولمة.

1 - في مفهوم العولمة كقوة حضارية مدمرة:

يعد مفهوم العولمة من أكثر مفاهيم القرن العشرين، انتشاراً واستهلاكاً في دنيا الثقافة والفكر. ويعود هذا الانتشار الكبير، إلى المرونة الهائلة لهذا المفهوم في التعبير عن أخطر مراحل تطور الإنسانية، في مختلف مستويات الوجود والحياة الحضارية المعاصرة. ومن يرجع إلى الأدبيات العربية يجد أنها « لا تقدم فهماً واستكشافاً للعولمة بقدر ما تقدم تهويلاً وكأنها تصف شباحاً قادماً من عالم غريب خارج كوكبنا الشمسي، على طريقة من تصفهم روايات الخيال العلمي»⁽¹⁾.

العولمة في العربية ترجمة لكلمة Globalization في الإنكليزية، وتقابها الكلمة Mondialisation في اللغة الفرنسية. وهي كلمة حديثة في اللغة العربية وتعود في أصلها الاشتقaci العربي إلى الكلمة عالم، وتعني تعميم الشيء ليصبح عالمياً، أو نقله من حيز الخصوصية إلى مجال العمومية في مستواها الكوني. ويغطي هذا المفهوم التطورات المذهلة التي شهدتها المجتمع الإنساني في مجال الاقتصاد والمال والتسويق بالتوازي مع التحولات النوعية التي شهدتها في مجال الاتصال وللعلوميات والانفجار المعرفي. ويعبر عن هذه التحولات

(1) زكي الميلاد، الفكر الإسلامي وقضايا العولمة، الكلمة، السنة 5، العدد 20، صيف 1998، (ص ص 9-21)، ص 15.

وتكاملها بتعبير القرية الكونية Global Village الذي يرمز إلى حالة التكامل والاندماج بين أطراف العالم اقتصادياً وعلوماتياً وثقافياً، حيث تتوارى الحدود والحواجز الجمركية والثقافية والمذهبية بين مكونات الوجود الإنساني.

فمع العولمة تشهد الإنسانية عصراً جديداً «تتغير معه علاقاتنا بمفردات وجودنا بالزمان والمكان، بالمعرفة والثورة، بالمجتمع والسلطة، بالهوية والغير، بالواقع والحقيقة. إنها شكل جديد من أشكال الإنتاج والاتصال والتداول، يتجسد في هذه المخلوقات الجديدة، المسماة بالواقع الافتراضي أو النص الفائق أو اللغة الرقمية أو المعلومة الكونية، وهي كائنات هشة بقدر ما هي ذكية، وعابرة بقدر ما هي سريعة، وهي شبحية، ولكنها ذات طاقة إعلامية هائلة، ومتناهية في الصغر، ولكنها ذات موارد لا تنتهي»⁽¹⁾.

العولمة في أبسط تعريفاتها وأكثرها إجرائية «سهولة حركة الناس والمعلومات والسلع والأموال والأفكار بين مختلف الدول على نطاق الكرة الأرضية»⁽²⁾. وهي في الاتجاه السياسي والحقوقي تعني «عملية تحول تستهدف الانتقال من وضع الدولة، بحدودها وقوانينها ونظمها وقراراتها، إلى وضع جديد يتحلى بعض ذلك أو كله، سعياً نحو تداخل وتفاعل ومشاركة تتجه إلى عالم متفاعل، يتم فيه زوال كثير من هذه الحواجز أو في النهاية كلها فتحت تحول إلى عالم واحد»⁽³⁾. يرى السيد يسین في العولمة واقعاً تاريخياً ومفهوماً في الآن الواحد، وتأسیساً على ذلك يعرفها بأنها «ليست مجرد مفهوم، وإنما

(1) علي حرب، حوار الثقافات والخروج من المأزق: تمرس في سياسة معرفية جديدة، المنطلقة الجديدة، العدد الثالث، صيف - خريف 2001. (ص ص 103-118)، ص 109.

(2) فتحي يكن، العولمة الحقيقة والابعاد، مؤتمر كلية الشريعة الثامن، بعنوان (ملامح إستراتيجية المشروع الإسلامي في مطلع القرن القادم) الكويت، 24 نوفمبر 1999. ص 3.

(3) يوسف عبد المعطي، عولمة.. إلى أين؟، مجلة التربية، الصادرة عن وزارة التربية، العدد 34، السنة العاشرة، يوليو 2000، ص 64.

هي عملية تاريخية، ونتاج تراكم طويل في إطار النظام الرأسمالي، وهي مفهوم أيضاً نستخدمه في التحليل العلمي⁽¹⁾.

ويتجانس تعريف السيد يسين، إلى حد كبير، مع التعريف الذي يقدمه صادق جلال العظم الذي يصفها بأنها الحلقة الأعلى من حلقات تطور الرأسمالية، وبأنها صيرورة من صيرورات إعادة إنتاج النظام الرأسمالي على صورة عولمة إنتاجية؛ يقول العظم في هذاخصوص: «العولمة هي وصول نمط الإنتاج الرأسمالي (...) إلى نقطة الانتقال من عالمية التبادل والتوزيع والسوق والتجارة والتداول إلى دائرة عالمية الإنتاج، وإعادة الإنتاج ذاتها (...)، وهي بهذا المعنى رسملة العالم على مستوى العمق بعد أن كانت رسملتة على مستوى سطح النمط ومظاهره قد تمت»⁽²⁾. وهذا يعني أن العولمة ظاهرة تاريخية في منظور العظم كما هي في منظور السيد يسين.

وعلى خلاف السيد يسين، وصادق جلال العظم، يؤكد محمد عابد الجابري على الجوانب الأيديولوجية للعولمة، ويرى أنها ظاهرة أيدلوجية تعكس إرادة الهيمنة على العالم؛ يقول الجابري في هذاخصوص: «ليست العولمة مجرد آلية من آليات التطور التلقائي للنظام الرأسمالي، بل إنها، أيضاً وبالدرجة الأولى دعوة إلى تبني نموذج معين (...) إنها تعكس مظهراً أساسياً من مظاهر التطور الحضاري الذي يشهده عصرنا، بل هي أيضاً إيدلوجياً تعبّر بصورة مباشرة، عن إرادة الهيمنة على العالم وأمركته»⁽³⁾. ويجد هذا البعد

(1) السيد يسين، العولمة فرص ومخاطر، تحرير د.شبل بدران ميريت للنشر والعلوم، الطبعة الأولى، القاهرة، 2000، ص 20.

(2) صادق جلال العظم، عولمة وثقافة، المجلة العربية للثقافة، عدد 39، سبتمبر / أيلول، 2000، (ص ص 9-47)، ص 21.

(3) محمد عابد الجابري، العولمة والهوية الثقافية، عشر أطروحتات، فكر ونقد، العدد 6، شباط / فبراير، 1998، (ص ص 5-18)، ص 8.

الأيديولوجي للعولمة تأكيداً له في تعريف عبد الإله بلقزين الذي يرى في العولمة « فعل اغتصاب ثقافي وعدوان رمزي على سائر الثقافات، إنها رديف الاختراق الذي يجري بالعنف - المسلح بالتقانة - فيهدى سيادة الثقافة في سائر المجتمعات التي تبلغها عملية العولمة»⁽¹⁾. وتبليغ هذه الرؤية مداها فيما يعلنه طيب تيزيني الذي يصف العولمة « بأنها نظام اقتصادي سياسي اجتماعي وثقافي يسعى إلى ابتلاع الأشياء والبشر في سبيل تمثيل هضمهم وإخراجهم سلعاً»⁽²⁾. فالفكر العالمي اليوم يفيض بتعريفات العولمة، ويعمل على تقديم تصورات جديدة تسعى إلى تغطية أبعاد هذا المفهوم العملاق الذي ينفلت من حصار التعريف والتحديد.

ومهما يكن الأمر فإن العولمة تجسد حالة حضارية يكون معها العالم أكثر تواصلاً وانفتاحاً، وتدخلاً وتكاملاً وتجانساً، في مختلف ميادين الحياة. إنها هذه الحالة الحضارية التي تمكّن الإنسان من أن يكون قاب قوسين أو أدنى من أكثر أصقاع الدنيا ابتعاداً وأشدّها نأياً. إنها المرحلة التي تذوب فيها الحدود والحواجز بين مختلف ميادين الحياة ومظاهرها الاقتصادية والسياسية، إنها باختصار المرحلة التي يمكن للإنسان أن يكون فيها افتراضياً في أي مكان من المعمورة، أو يكون في مكان إنه عصر الاتصالات والتبادل المكثف، عصر التكنولوجيا والمعلوماتية الذي تتجاوز فيه قدرة الإنسان على الفعل والتاثير حدود كل وهم وتصور، إنه عصر الأنترنت والفاكس والشيفرات، العصر الذي تتحول فيه شطحات الخيال إلى إمكانية وواقع، وتتضاعل فيه إمكانات الخيال

(1) عبد الإله بلقزين، العولمة والهوية الثقافية: عولمة الثقافة أم ثقافة العولمة، ضمن ندوة «العرب والعولمة»، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 18-20 كانون الأول / ديسمبر 1997.

(2) طيب تيزيني، الواقع العربي والآلفية الثالثة، ضمن: ندوة حوارات في الفكر، الواقع العربي وتحديات الآلفية الثالثة، مراجعة وتنقية ناصيف نصار، مؤسسة عبد الحميد شومان، العدد 3، عمان، 2001، (ص ص 42-17)، ص 21.

أمام إبداعات الإنسان واختراعاته.

وفي المستوى الثقافي تتجه العولمة إلى تشكيل وصياغة ثقافة كونية (Global Culture) تشمل جميع الأمم والشعوب، وتؤكد على إنشاء نوع جديد من الوعي يستجيب لأبعاد واتجاهات هذه الكونية الثقافية الجديدة. وفي مواجهة هذا المشروع الثقافي الكوني غالباً ما تثار مسألة الخصوصيات الثقافية للأمم والشعوب. حيث تطرح الأمم والشعوب المعاصرة أهمية المحافظة على خصوصياتها الثقافية والروحية في مواجهة هذا المدّ الأسطوري لعولمة ثقافية متوجهة

فالعولمة حادة فرضت نفسها كنموذج عالمي للحياة، وهي على الغالب حادة غربية بمعطياتها العلمية والثقافية، إنها المرحلة العليا من مراحل تطور الرأسمالية العالمية الكبرى؛ إنها تعبّر عن روح الهيمنة الإمبريالية الغربية في نسختها الأميركيّة المَصْهُونَة. إنها تعبّر عن انسحاق الإنسان أمام سطوة الآلة والتقدم العلمي وتمرّز رأس المال وانعدام القيم الإنسانية والأخلاقية وسيادة منطق الربح والفردية والبقاء للأقوى من خلال تجارة السوق والمعلوماتية والاستلاب الثقافي للشعوب والدول والقوميات.

هذا ويتمثل جوهر العولمة تربوياً، في أنماق متنوعة من الفعاليات المنظمة الساعية إلى بناء الإنسان، وتسويقه على منوال القيم ومعايير الاستهلاكية، التي تحكم اتجاهات الحياة ومطالب السوق الرأسمالية الجديدة. لقد فرضت هذه العولمة على الأنماق التربوية العربية والعالمية تحديات مصيرية كبرى، تفرضها تحولات حضارية مذهلة تفوق حدود الخيال في مجال التكنولوجيا والمعلوماتية والاتصال، وأدت هذه التحولات الحضارية الهائلة إلى تصدع مرعب في مختلف التكوينات التقليدية للوجود الإنساني، وتحت تأثير هذا التصدع

المتواتر تتعرض معظم هذه التكوينات للانهيار والاختفاء من دائرة الوجود. فالتحولات العاصفة تأخذ اليوم صيورة انفجارات تكنولوجية ومعرفية تتتابع وتعاقب وتتواءر في تموجات مرعبة، وهي في زخم حركتها هذه تؤدي إلى تغيير العالم التقليدي برمته وتحويله إلى أنقاض حضارية باائدة. وفي ظل هذه التموجات والتصدعات التي تفرضها عولمة مت渥حة زاحفة بدأت الأنساق التربوية التقليدية تهتز بدورها وتتداعى وتسقط، وبذات تبحث عن تكوينات متعددة تسمح لها بالاستمرار في عالم يرتفع بالاهتزازات المدمرة.

فالعولمة بوصفها مرحلة ما بعد حداثية «تفيلق الفرد وتنظمه في طرازات ذوقية واستهلاكية وغذائية ورمزية، وترتفع السلعة فيها من قيمة استعمالية إلى قيمة رمزية بحد ذاتها فتقنن لأجلها. وبكلام آخر فإنها تكيف الفرد وفق نمط واحد وبعد واحد، وتتغلغل صنمياً السلعة إلى تلك المناطق من الخيال والنفس التي اعتبرت دائماً منذ الفلسفة الكلاسيكية الألمانية معقلًا أخيراً يستحيل اختراقه على المنطق الأداتي لرأس المال»⁽¹⁾. إنها تعمل على بناء الإنسان ذي البعد الواحد في كينونة صنمية قوامها تكيف البشر اغترابياً مع منظومة القيم الرأسمالية الجديدة القائمة على أساس الربح والقوة والسلطة. إنها بالمعنى الثقافي هذه القوة التي تفيليق الإنسان وتحوله إلى وقد يخذلي الجشع الامبرالي الجديد بما ينطوي عليه من أورام الشهوة إلى الربح والمجد والقوة والهيمنة.

لقد ابتدعت هذه العولمة الجديدة معاوٍ هدم جبار، فأصبحت اليوم أكثر قدرة على تدمير الأعمق الدفين في الإنسان، إنها تتوغل في الأعمق، وتعيد بناء الروح الإنسانية على نحو اغترابي يستجيب لطالب الروح الفاوستية الجديدة، هذه الروح التي تحطب لهب وقدها من مشاعر الإنسان وأحساسه.

(1) محمد جمال باروت، الدولة والنهضة والحداثة، مراجعات نقدية، دار الحوار، اللاذقية، ط. 1، 2000، ص 129.

يعبر الفيلسوف الفرنسي كورنيليس كوستريادييس عن هذه الوضعية الإنسانية المأساوية في كتابه «صعود اللامعنى»، ويبدي قلقاً وجودياً نتيجة انهيار المرجعيات الثقافية بمنظوماتها الأخلاقية في عصر العولمة وما بعد الحداثة. فعالمنا حسب قوله «يعيش اليوم ظاهرة خطيرة وفريدة في التاريخ الإنساني، وتمثل هذه الظاهرة في تصدع الأسس القيمية وانهيار المنظومات الأخلاقية، وتفكك المرجعيات المنتجة للدلالة والمعنى»⁽¹⁾. والعالم اليوم «أصبح بدون حدود، ودون موجهات، ولا مشاريع غائبة. فسمات الزمن العالمي هي التفكك الإقليمي (ضياع الهوية القومية) والتفكك الأيديولوجي (ضياع الموجهات) مما يجرفنا في فضاء كوني مفتوح، لا أفق له ولا تخوم»⁽²⁾.

فالعولمة تسويق لنموذج حضاري حداثي غربي بمرجعياته وأنساقه الفكرية، وهذا التسويق يمكنه أن ينال من القيم التقليدية في الصميم، ونحن في خضم التحديات التي تفرضها العولمة، مطالبون بإنتاج المنظومات الثقافية والفكرية التي تعبر عن خصوصيتنا، وعن قدرتنا على استيعاب التأثيرات الثقافية الخارجية دون أن يؤثر ذلك على خصوصيتها أو أن يدمر تكويناتها الذاتية. وهذا الفعل يعتمد على مبدأ الإبداع والتجديد والابتكار والحضور الدائم في ميادين الفعل الثقافي والإنتاج الحضاري بمختلف تجلياته.

ولا يمكن للفتاوى، التي سارع العلماء والفقهاء إلى إصدارها، أن تمنع هذا الاتجاه الجارف للعولمة تحت ضغط الحركة الاقتصادية العالمية. فالعولمة ليست جراراً يهاجمنا في الأرض، بل هي كون فضائي

(1) Regarde, Cornelius Castoriadis, *La Montée de l'insignifiance: les carrefours de labyrinthe*, Seuil, Paris, 1996, p 43.

(2) السيد ولد آباه، اتجاهات العولمة: إشكاليات الألفية الجديدة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2001، ص 137.

تشهدها المعرفة الإنسانية، وتلك التي تفرضها التقنيات التربوية والمعرفية الجديدة في مختلف الميادين.

وفي معرك هذه التحولات الكبرى يبدو أن الأنظمة التربوية التقليدية عاجزة كلياً عن تقديم إجابات قديمة لتحديات جديدة. فعولته المعلومات والاتصالات ستؤدي إلى تقليل دور وفرص المؤسسات التعليمية وتضاعفها في موضع الخطر فيما يتعلق بأدائها التقليدي. وهذا يعني أنه يجب على الأنظمة التعليمية والتربوية المعاصرة أن تستثمر طاقاتها لتواجه تحديات معقدة تتعلق بوضع إنساني جديد ومرعب يقتضي ضرورة العمل على بناء منظومات فكرية جديدة قادرة على المواجهة والمناورة في مختلف الاتجاهات والميادين⁽¹⁾.

وإذا كان عالم اليوم يعيش حاليه المأساوية فاقداً لرموزياته القيمية وموجهاته الأخلاقية، فإن هذه الوضعية المأساوية تتکائف وتشتد وطأتها في الأساق التربوية المعنية بإنتاج القيم وتوليد المرجعيات. فالأساق التربوية العربية المعاصرة تتتصدّع وتتداعى تحت تأثير الصدمات الثقافية والمجتمعية للعولمة. وتأخذ هذه الصدمات المدمرة صورة نسقين من التحديات، يفرض أحدهما نفسه بقوة الاندفاعات الحضارية الراحفة للعولمة، التي تفرضها طبيعة التحولات التكنولوجية والاندفاعات الحضارية للإنسانية في مسار حركتها وتطورها؛ أما المجموعة الأخرى من الصدمات فتتمثل في حركة سياسية عنصرية تستهدف التربية العربية بوصفها العمق الحضاري الذي يحتضن ثقافة عربية إسلامية تصمد في وجه التذويب الحضاري الذي تواجهه الهوية العربية الإسلامية، ولم تستطع السياسة الأمريكية الصهيونية اليوم أن

(1) محمد بن شحات الخطيب، مستقبل التعليم في دول الخليج العربية في ظل العولمة، ندوة مستقبل التربية في ظل العولمة: التحديات والفرص، الصخير، دولة البحرين 2-3/مارس/آذار 1999، ص.11.

تخيّي سعيها إلى تفريغ الثقافة العربية الإسلامية من مضامينها الحضارية، ومن ثم العمل المنظم على هدم مشاعر الانتماء العربي والإسلامي، وبناء مشاعر النقص والقصور والتبعية والاستسلام والخضوع، في الشخصية العربية، كمقدمة أساسية للسيطرة على مقدرات الشعوب العربية اقتصادياً وسياسياً واجتماعياً وثقافياً. ومن يراقب الساحة السياسية فيما بعد الحادي عشر من سبتمبر فسيرى بكل الأدلة التي تفرض نفسها أن التربية العربية أصبحت مستهدفة، ومستهدفة في العمق والضمير، فسيرى أن بعض القوى السياسية العالمية تسعى إلى تطبيع التربية العربية وترويضاً لها في السر والعلن بوصفها الحصن الحصين للثقافة العربية الإسلامية، والمعلم الأخير لطموحات الإنسان العربي في معركة الوجود والمصير.

ويتجلى هذا البعد العالمي للتربية في مظاهر الإنتاج الثقافي الذي يأخذ في عصر العولمة طابع الإنتاج الغلبي، حيث تكاد الثقافة في معلميات ثقافية تتضمن زاداً ثقافياً وتربوياً جاهزاً للاستهلاك، حيث تعجب هذه الثقافة بطريقة مغربية جداً تسحر الفواد، فتسثير عند المستهلك جوعاً وتتجويناً واقبالاً مذهلاً على تناول هذه الوجبات المعلبة السريعة. إنها تغريه بومضات الصور، وسحر الكلمات، وتألق الألوان، فتضنه في عالم ساحر مسحور، وعندها يجد المستهلك نفسه مأكولاً بقيم جديدة، أخاذة في مظهرها، جذابة في تذوقها، ولكنها قاتلة في العمق، فانكحة في المضمون؛ لأنها تسطح الوعي وتنتهك العالم الداخلي للإنسان فتسريح قيمه.

فالعولمة هذه بثقافتها الوضمية تعمل على هندسة الإغراء، وصناعة أسباب الجاذبية والإدهاش، حيث تضع الوعي الإنساني في دائرة المستباح، وتقوم بتفریغ هذا الوعي، وإعادة تشكيله، على نحو يستجيب

لتطبعات العولمة في تشكيل الإنسان على مقياس الاستهلاك ومعايير القبول والانصياع لعالم يفتك بكل القيم الإنسانية ويستغرق في لحج القيم اللذوية الحسية والبدائية.

في هذا الامتداد المرعب لعالم الصورة في عصر العولمة تشهد المعرفة العقلية النقدية ضموراً وتراجعاً وتصدعاً وانحساراً يهدد القيم التقليدية ويبعد عطاءات الثقافة الإنسانية على نحو مروع. وفي هذا كله تنقض قيم الفردية والأناانية واللذوية والنفعية والغرائزية على حساب القيم التبليغية الخلاقة التي تتسم بالعقلانية والغيرية والتسامي والإنسانية.

لقد انتقد صاموئيل هنتيغتون من يدعون إلى ثقافة عالمية واحدة مرجعيتها الغرب بقوله: «كثيرون في الغرب يعتقدون أن العالم يسير نحو ثقافة عالمية موحدة واحدة هي ثقافة غربية أساساً. ومثل هذا الاعتقاد متغطس وزائف وخطير. فانتشار السلع الاستهلاكية الغربية لا يعني انتشار الثقافة الغربية»⁽¹⁾. إن «نظام العولمة التي تحاول بعض الدول المتقدمة فرضه على كل دول العالم، سيعمق الفوارق بين الفئات المحرومة والفقيرات الميسورة (...). وسيؤدي إلى نشوب صراع من نوع خاص بين من يعرف ومن لا يعرف، وهذا الصراع سيؤدي إلى نشوب أزمات بين أهل المعرفة وبين من لا علاقة لهم بالمعرفة»⁽²⁾.

فالعولمة الثقافية تمتلك اليوم أكثر أدوات القهر فتكاً بالعقل وتدمرها للإنسان، إنها تُجهزُ على ما تبقى من ومض حياة عقلية وروحية في الأطفال، ثم تعمل بوسائلها على اختزال الأطفال إلى ركام مهزوم من الميل البدائي الذي

(1) عن: زكي الميلاد، الفكر الإسلامي وقضايا العولمة، مرجع سابق، ص 12.

(2) محمد عباس نور الدين، التموضع في المجتمع العربي السلطوي، قراءة نفسية للعلاقة بين الذات والأخر، المركز الثقافي العربي، بيروت، 2000، ص 124.

تحول الطفل إلى مجرد كيان ساذج تحركه نوازع الاستهلاك والشهوة والرغبة. فالعولمة لا تشكل وعي الطفل فحسب، بل تهندس منظومة إدراكه للوجود وتولد فيه الميول الغريزية البدائية، وتنقل في العقل كل إمكانات النظر والتحليل والتأمل المنطقي والقدرة على التفكير المنظم؛ لأن السيطرة على البشر تبدأ بالسيطرة على عقولهم ونوازع تأملهم وتفكيرهم وهنا يكمن منتهى الخطر.

3 - المعادلة الصعبة (معادلة التخلف التربوي):

يحكم اليوم على مجتمع ما بأنه يعيش في العصور الوسطى، إذا كان نظامه التعليمي لم يتتطور مع إيقاعات الزمن ومع درجة تطور التقانة التي شهدتها في القرن الحادي والعشرين؛ وهذه هي حال التربية العربية كما يرى نقادها ومنظروها. وتأسيساً على هذا التصور يمكن القول: بأن التربية العربية قد فقدت روابطها التاريخية بالقرن الحادي والعشرين وما يليه، وبأنها ما زالت ترافق في المفازات المظلمة للعصور القديمة.

يصف العالم الأميركي سيمور باپرت Symour Pappert من معهد ماساشوستس للتكنولوجيا، وضعية تخلف الأنظمة التربوية في البلدان الغربية وصفاً لا يخلو من الطرافاة الحضارية بقوله: «إنه إذا ما سافر ضيف قادم من أوائل القرن التاسع عشر عبر الزمن، ووصل إلى مستشفى أو بنك فإنه سيصاب بالدهشة مما يرى، غير أنه إذا ما زار مدرسة في أواخر القرن العشرين فإن ما يجري أمامه سيكون مألوفاً، إذ لم يتغير شيء مما اعتاد أن يراه في المدرسة»⁽¹⁾. وهذا القول ينطبق اليوم على المدارس الغربية ربما

(1) دونا أو تشيدا ومارفين سيترون وفلوريتا ماكينزي، إعداد التلاميذ للقرن الحادي والعشرين، ترجمة: محمد نبيل نوبل، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والمركز العربي للتعریف والترجمة والتالیف والنشر بدمشق، دمشق(غ.ت.).

دون مدارستنا، ونحن إذا أردنا أن نصف واقع الحال، فيما يتعلق بمدارستنا ومؤسساتها التربوية، يمكننا أن نعكس تصور بابيرت قائلين: بأن ضيفاً من العصور الحديثة يستطيع أن يخترق الزمان ويعود بعقاربه إلى العصور الوسطى، عندما يزور مدارستنا، لما سيجده من ممارسات تربوية ظلامية، أصبحت من مخلفات التاريخ وبقاياه الأكثر ظلامية واندحاراً.

وإذا كانت العولمة، بوصفها ظاهرة حديثة ومرحلة عليا من مراحل التطور، تحمل في ذاتها مخاطر، وفي جوهرها تحديات، فإن التحدي الأكبر الذي تفرضه العولمة لا ينبع من جوهرها، ولا يفيض من طبيعتها الحضارية، بل يتحرك وينطلق من طبيعة الأوضاع الداخلية للأمم والدول. فالعولمة تحول إلى ظاهرة خطيرة عندما تكون تحديات الداخل كبيرة، وحين تكون مظاهر التخلف عميقة وواضحة. وفي دائرة هذه المعادلة، تتحدد درجة التحديات التي تفرضها العولمة وفقاً لمكانة التي يشغلها المجتمع في سلم التقدم الحضاري والإنساني. فالعولمة تكون أشد خطراً كلما تراجعت مكانة المجتمع في السلم الحضاري، وقد تحمل هذه العولمة فرصاً حضارية متاحة كلما تدرجت الأمم صعوداً في هذا السلم الحضاري.

ووفقاً لهذه المعادلة، معادلة التخلف والتقدم، فإن العولمة تشكل خطراً داهماً لا يبقي ولا يذر في بلداننا ومجتمعاتنا العربية؛ لأن بيونتنا مصنوعة من القش والقصب، في الوقت الذي شيد الآخر منزله في الجبال الشامخة وحرفها في الصخور الصماء، وهكذا عندما تهب رياح العولمة تتطاير أ��واخنا، وتندثر في الوقت الذي تتحدى فيه البيوت الصماء الأعاصير الهوجاء العاتية.

وفي مستوى نظامنا التربوي، تأخذ هذه المعادلة صورة مركب بدائي يجوب البحيرات المغلقة والمياه الملوحة الآسنة، في هذه البحيرات تسير قواربنا

بدفع المجاديف في بقایا الأوحال والأخسفات. ومع العولمة تنتفتح هذه البحيرات المغلقة على أبواب المحيطات، فيجد المركب نفسه في مواجهة الأمواج العاتية والتيارات البحرية الهائلة التي لا تنفع معها بدائية الإبحار عبر المجاديف الموجلة، فيتصدع المركب ويتهادى ويتساقط في أعماق المحيط بمن فيه؛ لأن الإبحار في المحيط يحتاج إلى سفن مدبجة بالمعرفة ومحصنة بالتقنولوجيا المتقدمة.

إن التحدي الحقيقى الذى تفرضه العولمة، يتمثل في معادلة التطور الحضاري، أو في الدرجة التي بلغتها كل أمة من الأمم في سلم التطور الاجتماعى والاقتصادي. وتلك هي المعادلة الصعبة التي جعلت الغرب الطرف الفاعل والمستفيد الأكبر من هذه العولمة. لقد حقق الغرب حداثته، وأنجز مشاريعه النهضوية، واستطاع أن يحقق أقصى درجات التحضر والمدنية، وهذا بدوره أعطاه القدرة على تكيف المتغيرات العالمية، والتحكم في مسار العولمة وتوجيهها لخدمة مصالحه. وعلى خلاف ذلك فإن الأمم المستضعفة، التي أخفقت في إنجاز مشروعها الحضاري، تواجه تحديا يفرض عليها تبعات الاندحار والهامشية في علاقتها مع الغرب، الذي أسس مشروعه الحضاري الجديد وأنجزه على أنقاض التخلف الذي تواجهه هذه البلدان فدفع بها إلى حالة جديدة مكثفة من حالات التبعية والسيطرة.

4 - رؤية نقدية للتربية العربية:

لقد عملت الأنظمة العربية منذ منتصف القرن الماضي، على تفريغ النظام التربوي العربي من مختلف مظاهر الروح النقدية، فاستأصلت قيم الامتناع والنقد والجهاد والنضال والاجتهداد، فتحولت المؤسسات التربوية إلى حظائر تروض فيها الأجيال وتتطوعها وتُفرغها من كل القيم التي تدعو إلى الحرية والتحرر. لقد عملت الأنظمة العربية على وأد كل بواعث النقد والتمرد والجهاد

والاجتهد في مضمون الحياة الثقافية العربية في مختلف المؤسسات، بدءاً من أحضان الأمهات إلى مدرجات الجامعات والمؤسسات التعليمية.

فنظمتنا التربوي يشيخ ويحتضر إن لم يكن قد أصبح من مخلفات الاحتضار ذاته. ولكي لا نغوص في لغة الشعارات والخطب الرنانة، حول عجز النظام التربوي العربي وتخلفه، يمكننا القول: بأن هذا النظام أدى دوره التاريخي في إنتاج التخلف وإعادة إنتاجه بكل معانيه وصوره ودلاته. فال التربية العربية أدت دورها في بناء أيديولوجيا الإكراه والتسلط، واستطاعت أن تزود النظام العربي بجيوش الموظفين والموالين والخاضعين. وباختصار كانت هذه التربية وما زالت تعمل على ترسير وجود الأنظمة السياسية والاجتماعية القائمة، وعلى تأصيل الأيديولوجيات العبودية في أوساط المتعلمين والمتربسين. هي تربية تعمل على تسريح الوعي وتزييفه، وتأصيل الخضوع للسلطة، ودفع الجماهير العربية إلى دائرة البؤس والقهر والاستلاب.

لقد أدت التربية العربية دورها التاريخي في إنتاج وإعادة إنتاج الجوانب المظلمة في حياتنا الاجتماعية، وغيّبت كل إمكانات التقدم، وعطلت كل عوامل الانطلاق إلى حياة أفضل. لقد عملت على قتل الإبداع، وتعطيل الوعي، وتسريح الفهم، وتدمیر الحلم؛ لقد حولت الهرائم إلى انتصارات، والسقوط إلى أمجاد، ورسخت كل معاني القهر وأشكال الاغتراب، وكانت بجدرة تربية التسلط والعنف والتلقين والتدجين، واستئصال العفوية، وإنتاج الأيديولوجيات، وتحويل المعرفة إلى عقائد جامدة، إنها تربية التعصب والتطرف والعنف والجمود والانغلاق. لقد حولت «التربية العربية السائدة» قيم القمع والتسلط إلى ديمقراطية، والتخلف إلى ازدهار، فخلقت أفراداً مشوهين يعتزون بلغتهم وأمتهن ووطنهما لفظاً، ولكنهم بعيدون عملياً عن إتقان لغتهم

وبناء وطنهم وأمتهن، إن لم نقل أنهم يعيشون فيها فساداً وخراباً ودميراً،
ويؤثرون العدو على الصديق والأجنبي على العربي»⁽¹⁾.

إن الأوضاع التربوية المتردية التي تشهدها المجتمعات العربية تعود إلى أمرين: يتمثل أحدهما في الاختراقات الثقافية الخارجية المنظمة والمكثفة، التي تستهدف ثقافتنا العربية؛ ويتمثل الآخر في تتبع الإخفاقات الثقافية والتربوية التي شهدتها الساحة الداخلية للمجتمعات العربية. كما يتمثل في انهيار المؤسسات التربوية والتعليمية التي يفترض بها أن تعمل على إنتاج الرموز والقيم الثقافية في داخل المجتمع. هذه المؤسسات الثقافية المنتجة للرموز والقيم، تعاني اليوم من التكسل والتصدع والانهيار، وهي غير قادرة بينها ووظائفها الحالية وأدبيات اشتغالها، على مواجهة التحديات التي تفرضها العولمة، أو احتواء التغيرات التي تفرضها المراحل التاريخية المتعاقبة. وبالنتيجة فإن ضعف هذه المؤسسات التربوية يؤدي إلى تقدم الزحف الثقافي للعولمة، الذي ينذر بأخطر التصورات الممكنة عن وضعية الثقافة والقيم في عصر العولمة والتحديات الكبرى. وفي هذا يقول أحد الكتاب العرب: «إن كل ما في الحياة العربية من كتاب ومعلم وامتحانات ومناهج وطرائق ما زال ينتمي إلى مرحلة اجتذار المعرفة وخزنتها، وتغلب الالفاظ على الأشياء، وتفضيل النظر على العمل، وتقديم الجدل العقلي على البحث المنهجي، وإيثار التقليد على التجديد أولاً وأخراً»⁽²⁾.

إن أزمة المذاهع في البلدان النامية تكمن في استمرار هذه البلدان في

(1) سمر روحي الفيصل، *الثقافة المستقبلية للطفل العربي*، شؤون عربية، العدد 93، مارس، 1998، (ص ص 160-170)، ص 166.

(2) عبد الله عبد الدايم، *نحو فلسفة تربية عربية*، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1991، ص 248.

مواجهة مشكلاتها التربوية بالذهنية القديمة والأساليب القديمة⁽¹⁾. فال التربية العربية «ما تزال تقليدية في محتوياتها ومضمونها، عتقة في مكوناتها ومظاهرها، محافظة في أسسها ومبادئها، خجولة في نتائجها ومحدوديتها، جامدة في توجهاتها وآفاقها، متصلة في تغيراتها وتحولاتها، ورافضة لاي تحدٍ أو تجديد؛ لهذا فإن الفكر التربوي الذي يبني على هذه الأنظمة والبرامج يقع فريسة تناقض صارخ لكون أن مبدأ الأساسي المتمثل في تمكين المجتمع العربي من تجاوز البنى السوسيو - اقتصادية والثقافية المختلفة عادة ما يبقى شعاراً فضفاضاً، أو مطمحًا عسير التحقيق»⁽²⁾.

يقول محمد جواد رضا وهو باوضاع التربية العربية ذو علم وخبرة: «لقد أضر بال التربية العربية أمران لو أصابا أي نظام تربوي في العالم لكانا كافيين لإبتلائه بالعجز والعقم، وبما هو شر من العجز والعقم، وهما: عزل الأمة عن حضارة العصر، وإفساد نظام التفكير عند الأجيال التي تعاقبت منذ الحرب العالمية الأولى حتى الوقت الحاضر»⁽³⁾.

فالتعليم السائد، يعمل على استلب الأطفال والمتعلمين وتغريبهم وتجريدهم من إمكانيات التفتح الإنساني. والتربية تستلب الأطفال والناشئة بدلاً من تحقيق نمائهم وبناء شخصياتهم، إنها تعزب وتشوه وتقمع وتتهر وتستلب، وتقوم بأداء أدوار تتنافي مع التوجهات الإنسانية ل التربية تعلی في الإنسان كل الملكات والقابليات، وتنمي فيه أسمى المشاعر وأذهى القيم.

(1) انظر فيليب كومزن، أزمة التعليم في عالمنا المعاصر، ترجمة أحمد خيري كاظم وخالد عبد الحميد، القاهرة، دار النهضة، 1971.

(2) احرشاو الغالي، الفكر التربوي العربي المعاصر: مقوماته وخصائصه وتفاعلاته من منظور عالمي، دراسة مقدمة إلى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

(3) محمد جواد رضا، العرب في القرن الحادي والعشرين، تربية ماضية وتحديات غير قابلة للتنبؤ، مرجع سابق، ص 60.

وتأسيساً على ما تقدم، يمكن القول: بأن التربية العربية، بآليات اشتغالها وإستراتيجيات عملها، تشكل بذاتها تحدياً كبيراً يتجاوز من حيث الأهمية والخطورة تحديات العولمة ذاتها. ومن ثم فإن تخلف التربية العربية ذاته يضعنا في مواجهة مضاعفة مع تحديات العولمة الجديدة. وعلى خلاف ما هو متظر من دور إيجابي للتربية في مواجهة التحديات التربوية والثقافية للعولمة، فإن التربية العربية وفقاً لهذه الصورة تشكل عامل ضعف وأنهيار يجعل من الخطر وبالاً على وبال، ويدفع بأنظمتنا الفكرية والقيمية إلى وضعية التصدع والانهيار.

فأنظمتنا التربوية الحالية تفعل فعلاً لا يقل خطراً عن فعل العولمة؛ إذ تسقط الوعي، وتقتل الإبداع، وتدفع الإنسان إلى حالة اغتراب تتسم بطابع العمق والشمول. وهذا يعني أن أنظمتنا التربوية الحالية تمهد للعولمة بمعناها الاستلابي وتساعدها وتساعدها على تحويل الإنسان العربي إلى كائن مستهلك ومسلخ ومسطح الوعي، إنها تقدم للنظام الاقتصادي العالمي ما يفوق أحلامه؛ إذ تعمل على إنتاج الإنسان المستهلك بوعي مسطح وارادة مستلبة وثقافة مهزومة تفعل فعلها في تبخيس الذات والانبهار والاستسلام.

وتتمثل الأهداف المضمرة للتربية العربية في المحافظة على النظام السياسي الاجتماعي القائم، وتوفير شروط استمراره وإعادة إنتاجه، ويتم ذلك من خلال تمجيد رموز السلطة، والتأكيد على قيم الطاعة والخضوع للحكام والطبقة التي تسود، وتوظيف الطاقة الرمزية في تمجيد السلطة (الصور، المقولات، الخطاب التربوية والمدرسية)، والتأكيد على نمط علاقة الخضوع الهرمي بين المعلمين والتعلمين والإدارة، وتوظيف المنهج والخطاب المدرسي

بصورة عامة بمنظومة من المقولات والنصوص التي - تمجد الحاكم بصورة مباشرة أو غير مباشرة، ومن ثم توظيف الإمكانيات المدرسية من أجل رفض قيم الثورة والتمرد والاعتراض والنقد والرفض، وأخيراً اعتماد طرق التلقين في التدريس والتعليم بوصفها أكثر الطرق فعالية في قتل إمكانية العقل والتفكير وبناء روح المذلة والاستكانة والانصياع في نفوس المتعلمين.

إن الخطر الحقيقي الذي يهدد ثقافتنا يكمن في النسق التربوي نفسه الذي لا يقدم لأطفالنا ولشبابنا إلا أجوبة عن كيفية التحول إلى مستهلكين بامتياز، فيكونون مجرد سوق يوفر الربح للشركات العالمية. وكيف يكونون مقلدين بامتياز، فيأخذون وضعية الانفعال لا وضعية الفاعل، ويراد لهم ولا يريدون، فنحن حقيقة أمام تحدٍ حضاري كبير، ولكن مفاتيح النجاح بأيدينا، وليست بعيدة عنا. فلنبدأ بتحصين أنفسنا، وليس علينا أن نغلق الأبواب والنوافذ، فالرياح أقوى بكثير، ومن ثم فإن من يعلن الحرب على العولمة شأنه شأن من يضرب رأسه بالصخر، أو كمن يقطع يمناه بيسراه^(١).

فال التربية التقليدية السائدة في بلداننا تقف عائقاً أمام انطلاق المجتمع وتكتسب قدرته على الانطلاق. ومن هذا المنطلق يجب على المجتمع أن يعمل على تفكيرك بنى وأسس التربية التقليدية السائدة، وإعادة بناء هذه التربية وفقاً لمعطيات العصر ومتطلباته في عصر العولمة وما بعد الحداثة.

جاء في وثيقة تعليم الأمة العربية في القرن العشرين: أنه إذا استمرت أوضاع التعليم على ما هي عليه من تردد وتخلف فإن على الأمة العربية أن

(1) عبد العزيز التويجري، ياسر الزعاترة، محمد الغازى، بشرى المفلح، ندوة حول «مستقبل الأمة التربوي في ظل العولمة الثقافية»، تحرير محمد خالد مصعب، مريم التاجي، جلنار فهيم، مجلة الشقاقي، العدد 35، أغسطس - سبتمبر / آب - أيلول، 2000، (ص ص 13-20)، ص 17.

تواجه فعلياً مليون مشكلة في مطلع القرن القادم. فالتعليم الذي يفترض به أن يساعد على مجابهة مشكلات التخلف هو بذاته مشكلة عاتية معقدة تضاف إلى مشكلات التخلف الأخرى كالفقر والمرض والاستبداد⁽¹⁾. فنظام التعليم في العالم العربي ومناهجه تحقق الضبط الاجتماعي بدلاً من تكريس الحرية المترتبة على المعرفة، وتؤدي إلى المحافظة على الوضع القائم بدلاً من زرع روح التمرد المبدع البناء في اتجاه تغيير الواقع نحو الأفضل⁽²⁾.

5 – التحديات التربوية للعولمة:

تنصف التحديات، التي تفرض نفسها على التربية والتعليم في العالم العربي، بدرجة عالية من الخطورة والتنوع والأهمية في عصر العولمة، ويمكن التمييز بين نوعين من التحديات الحضارية التي تواجه التربية العربية. فهناك تحديات التقانة والانفجار المعرفي، وهي التحديات التي تتمثل في تدفق الصورة، وتواءر الثورات العلمية التطوير المذهل لوسائل الإعلام، والطفرات المتقدمة في مجال الإنتاج العلمي والتكنولوجي، والتحولات العميقية والشاملة في مختلف جوانب الحياة وتجلياتها، وهي جميعها تشكل قصفاً ثقيلاً يهز أركان البنى والمؤسسات التربوية التقليدية، ويحرضها في الوقت نفسه على تثوير إمكاناتها، وتطوير فعالياتها ووظائفها، إلى الحدود الحضارية القصوى الممكنة، في اتجاه الحفاظ على دورها وجودها ووظيفتها في المجتمع.

أما المجموعة الأخرى من الصدمات والتحديات، فتتمثل في حركة سياسية

(1) المعهد العربي للتخطيط في الكويت: وثيقة تعليم الأمة العربية في القرن العشرين، «الكارثة والأمل»، مرجع سابق، ص 4.

(2) خلدون حسن النقيب، المشكل التربوي، والثورة الصامتة: دراسة في سوسيولوجيا الثقافة، الجمعية الكويتية لتقدير الطفولة العربية، سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة، العدد 19، يوليو / حزيران، الكويت، 1993، ص 8.

صهيونية عنصرية تركب أمواج العولمة، وتستهدف الثقافة العربية، بوصفها العمق الحضاري لثقافة قادرة على الصمود في وجه التذويب الحضاري للهوية العربية الإسلامية. وبسبب «كتافة وخطورة الاختراق الثقافي الذي يتعرض له نسق القيم ونظام إنتاج الرموز في المجتمع العربي، فإن مؤسسات الاجتماع والثقافة التقليدية، وهي الأسرة والمدرسة لم تعودا قادرتين وفق صيغ أدائهما الحالية على حماية الأمن الثقافي في المجتمع، والإيفاء بحاجات أفراده من القيم والرموز والمعايير والمرجعيات التي أصبحت تصاغ خارج حدود الجغرافيا والاجتماع والثقافة الوطنية»⁽¹⁾. إن «سيلاً من الصور والأصوات والأفكار والمنتجات يغرق الكوكب بكامله، ويغير يوماً بعد يوم من أذواقنا ومتطلباتنا وتصرفاتنا وطرق عيشنا ورؤيتنا للعالم، وكذلك رؤيتنا لذاتنا»⁽²⁾.

فالغرب ينتج العولمة ويعيشها ويمارسها ويدركها ويروج لها، وهو يخطط لحركتها ويكيف آلياتها ويوظفها في خدمة مصالحه ويجسدها في مستوى طموحاته وأغراضه. أما «نحن في العالم العربي فنشغل بالعولمة وليسنا طرفاً فاعلاً فيها، أو مؤثراً في حركتها وصيرورتها، بل ما زلنا لم نحسن بعد قراءتنا لماهية العولمة وفلسفتها، فنحن منفعلون وليسنا فاعلين، متاثرون بها وليسنا مؤثرين، محكومون بالخوف منها والحذر منها؛ لأننا لأنعرف موقعنا فيها ولا مستقبلنا منها»⁽³⁾.

وفي مواجهة هذا المد الشامل للعولمة، يوجه التيار النقي سهام النقد إلى

(1) كريم أبو حلاوة، الآثار الثقافية للعولمة: حظوظ الخصوصيات الثقافية في بناء عولمة بديلة، عالم الفكر، العدد الثالث، المجلد 29، يناير / مارس 2001، (ص ص 171-202)، ص 187.

(2) أمين المعلوف، الهويات القاتلة: قراءة في الانتماء والعولمة، ترجمة نبيل محسن، ورد للطباعة والنشر، دمشق، 1999، ص 96.

(3) زكي الميلاد، الفكر الإسلامي وقضايا العولمة، مرجع سابق، ص 15.

التربية العربية، ويضعها في قفص الاتهام. فال التربية العربية، كما أسلفنا آنفاً، لم تستطع أن تحضر المجتمع لمواجهة هذا التحول التاريخي الذي تفرضه العولمة. وهي فوق ذلك كله لم تحضر نفسها ذاتياً لمواجهة التحديات العالمية الجديدة، ولا سيما في مستوياتها التكنولوجية.

إن التحدي الأكبر للعولمة في بلادنا يتمثل في تخلف أنظمتنا التربوية التي تعاني كثيراً من مواطن الضعف والقصور، و يجب علينا، قبل أي تدخل خارجي تفرضه مقتضيات العولمة، ويقتضيه زحفها في ميدان التربية العربية، أن نعمل على تغطية مناهجنا وأساليب عملنا التربوي بالدراسات النقدية التي تتبصر في عوامل الضعف والقوة في هذه المناهج وفي هذه المضامين. وإذا كانت الولايات المتحدة ترى في المنظومة التربوية العربية والإسلامية ما يهدد أنها وما يقض مضاجعها، أقلليس من الواجب علينا اليوم أن ننظر نحن في هذه القدرة الهائلة التي يمتلكها نظامنا التربوي، من أجل توجيه طاقته في معركة التحرير والتحديث والبناء؟ فالنظام التربوي العربي يمتلك قدرات هائلة يمكن توظيفها في معركة التسامح والحرية والبناء والديمقراطية.

وإذا كانت الدوائر المعادية للإسلام والعروبة ترى أن نظامنا التربوي منتج لقيم العنف والإرهاب، حسب مفهومهم النازي وتصوراتهم الشوفينية، فإننا - على خلاف هذه الرؤية - نرى ويرى أهل الحل والربط من المفكرين، أن عيوب مناهجنا التربوية تكمن في كونها منتجة لقيم الخضوع والانصياع والاستسلام والسكنينة والطاعة والاستكانة بالدرجة الأولى، وأن هذه المضامين ممنهجة في حقيقة الأمر لترويض الأجيال على الولاء والطاعة لأولي الأمر وأهل الحل والربط من حكام وسلطانين وقادة وأساطير وسذلة وكهنوة وآباء ومسنين.

وتأسياً على ما تقدم من تصورات يمكن القول: بأن العولمة تفرض منظومة من التحديات والاستحقاقات التي تثير جدلاً واسعاً بين صفوف المفكرين والباحثين. ومن أهم التحديات التربوية المثيرة للجدل في عصر العولمة يمكن الإشارة إلى النقاط الآتية:

- 1 - يعتقد كثير من الباحثين أن العولمة تؤدي إلى تكافؤ الفرص التعليمية والتربوية بما توفره من إمكانات مفتوحة للمعرفة والتعليم عبر وسائل تقنية وعلوماتية وتكنولوجية لا حصر لها. والحقيقة أنه على الرغم مما توفره العولمة من وسائل تكافؤ الفرص التعليمية تزداد حدة وتمور بالخطورة؛ لأن هذه الوسائل تجد في بعض الأوساط دون غيرها وفرة تمكن أصحابها الميسورين من التحليق مجدداً في فضاء التحصيل العلمي. وهذا يعني أن العولمة تزيد المسافات بين الفئات الاجتماعية اتساعاً في المستوى التربوي والثقافي، وتجعل الأقوياء أكثر قوةً والضعفاء أكثر اهتزازاً وضعفاً وتراجعاً.
- 2 - ومن أهم التحديات التي تواجه المجتمعات العربية في هذا العصر عدم قدرة المؤسسات التربوية على إعداد الأجيال لمواجهة تحديات العولمة، بما تفرضه وتنقضيه من ظروف جديدة وبيئة متعددة في مختلف مستويات الحياة الاقتصادية والاجتماعية. فالمؤسسات التربوية تعيش وضعية أزمة وأزمة خانقة مختلفة فيما يتعلق بقدرتها على التجاوب مع معطيات العصر الجديد، ومتضيّات عولمة زاحفة عاصفة بمتضيّات العلوماتية والتكنولوجيا والافتتاح والتجانس. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: هل يستطيع نظامنا التربوي العربي بوضعه الراهن مواجهة تحديات العولمة؟ فالدول العربية تتبنى إستراتيجيات محددة ومحدودة في مواجهة تحديات العولمة تربوياً. وكثيراً ما توضع هذه الإستراتيجيات في

قفص الاتهام. وهذه الإستراتيجيات غالباً ما تكون ذات طابع إيديولوجي وعقائدي ينأى بها عن الواقع ويضعها خارج القصد في مستنقع العطالة والجمود.

3 - وتشكلاليوم مسألة التربية على حقوق الإنسان إحدى القضايا التي تفرض نفسها في حقل العلاقة بين التربية والعولمة. واليوم يوجد توجه عالمي تشرف عليه المنظمات الدولية لاستدخالتربية على حقوق الإنسان والسلام العالمي في مختلف أصقاع المعمورة. وقد أثارت التربية على حقوق الإنسان بمفهومها الغربي كثيراً من الجدل في المجتمعات العربية الإسلامية. وهناك كثير من الباحثين والمفكرين الذين ينظرون بتوجس وحذر إلى الجهود المبذولة عالمياً في هذا المستوى، حيث يعتقد كثير من المفكرين أن حقوق الإنسان هذه ليست أكثر من ذريعة للتدخل في الأنظمة التربوية الوطنية وتشويه معالمها.

4 - وهناك أيضاً إشكالية التعليم العالي والجامعي في العالم العربي ومدى قدرته على مواجهة التحديات الكبرى للعولمة. والجامعة - كما ينظر إليها اليوم - هي مرآة المجتمع وعنوان تقدمه، وهي الجسر الذي يضع الأمة على طريق الحداثة والحضارة. وإذا كانت الجامعة على هذا المستوى من الأهمية في مجال الحداثة والمدنية فإن السؤال الذي يقفز إلى العقل هو: هل تمتلك هذه المؤسسة إمكانية إعداد الطلاب لمعترك الحياة لمواجهة تحديات العولمة والتكيف مع مطالبيها؟

5 - فالنظام التربوي سيعتمد في مرحلة العولمة في آليات عمله على مبدأ القانون الاقتصادي المعروف؛ قانون العرض الطلب في إعداد الكوادر والخريجين في مختلف المستويات. وسيكون الإقبال على الخريجين وفقاً لهذا القانون الاقتصادي ووفقاً لمبدأ جودة التعليم. فالنظام التربوي

التقليدي يعتمد على مبدأ العرض، فهو يقدم مخرجاته ويطرحها في السوق دون أن يراعي حدود الحاجة أو الطلب في السوق أو المجتمع.

6 - هناك تصورات أصبحت مؤكدة إلى حد كبير عن شعار دمج التربية والحياة بصورة مباشرة وهدم الحواجز بين المدرسة والمجتمع. وهنا يجري الحديث عن مدرسة في المجتمع أو مجتمع في المدرسة، بمعنى أن المدرسة ستتحول إلى كيانة اجتماعية تضاهي الصورة الاجتماعية للحياة خارج المدرسة؛ ومن جهة أخرى فإن حديثاً آخر يجري عن الانتقال بالمدرسة إلى المجتمع بمعنى تحقيق الدمج بين المدرسة والمجتمع، حيث يكون الأطفال في دائرة الحياة الاجتماعية مباشرة وهم في أحضان المدرسة.

7 - معرفة متداقة بلا حدود في الزمان والمكان، حيث يجري التعليم والتعلم بصورة مستمرة عبر الوسائل والتكنولوجيا في العمل والمنزل والفراش، في منتصف الليل واضحة النهار، وفي أيام العطل فيما بعد الحدود، وفي الحقل والشارع وأينما اتفق.

8 - تأخذ الإدارة في المؤسسات التربوية طابعاً ديموقراطياً لا مركزياً، حيث يحظى المعلمون والمديرون وال媢جهون بدرجة كبيرة من الحرية، في إدارة العملية التربوية وتوجيهها، وكذلك تكون الحال بالنسبة للطلاب والتلاميذ الذين ينتظمون في تنظيمات نقابية وصفية وكشفية تؤكد حضورهم ومشاركتهم الفاعلة في مختلف جوانب الحياة التربوية في المؤسسة.

9 - ترفع المؤسسات التربوية في عصر العولمة شعار كيف تعرف؟ وذلك مقابل شعار المدرسة التقليدية الذي يؤكد على مقوله: ماذا تعرف؟ ففي الوقت الذي كانت فيه المعلومات والمعرف تشكل معين العمل التربوي في المؤسسات التقليدية، فإن الروح النقدية والمنهجية في التفكير وكيفيات بناء المعرفة تكون عماد ومنطلق التربية الحديثة في عصر المعلومات والعلوم.

- وتشكل المعرف والمعلومات منطلق التربية ومحورها.
- 10 - يفقد المعلم دوره التربوي المتمثل في التعليم والتلقين ويتحول دوره كلياً إلى مرشد وموجه والمحفز ومحرض ومشوق ومرغب ومشارك، وهذا يعني أن التلميذ يصبح جوهر العملية التربوية ومحورها⁽¹⁾.
- 11 - مع تتابع الانفجارات المعرفية وتقانة المعلومات ستعتمد المدرسة على مبدأ تعدد مصادر المعرفة وتتنوعها وتتنوع مصادرها، فلم تعد هناك إمكانية لما يسمى بأحادية المنهاج والكتاب المدرسي ومحدودية مصادر المعرفة، بل ستكون تعددية المصادر بالإضافة إلى المقررات المدرسية.
- 12 - وفي هذه المرحلة سنجد ما يطلق عليه استمرارية التربية والتعليم على مبدأ شجرة المعرفة، وهذا يعني ديمقراطية تربوية نوعية تقوم على أسس التعلم الذاتي والتعلم المستمر، والتعلم مدى الحياة دون تقاطعات ومتوازيات محددة.
- 13 - تعمل المؤسسات التربوية على مبدأ إعداد مخرجاتها والقوى العاملة وفقاً لمبدأ المهارات المتعددة أو تعدد المهارات، فهي تهبي، وذلك يخالف مبدأ المدرسة التقليدية التي تعمل على إعداد خريجيها للتخصصات الوحيدة؛ لأن الإنسان في عصر العولمة سيمارس أعمالاً متعددة ومنهاً متنوعة خلال الحياة.
- 14 - ستؤكد التربية في عصر العولمة على أهمية التجديد والمبادرة والغامرة والاجتهاد والإبداع في كل مراحل العمل التربوي، وهذا يتم على حساب التقليد والجمود والروتين والتلقين وعبادة النماذج في المدارس التقليدية⁽²⁾.

(1) منذر واصف المصري، الواقع التعليمي والثقافي والإعلامي، قضايا إستراتيجية، العدد 9، مارس / آذار، 2002، (ص ص 39-21).

(2) انظر: منذر واصف المصري، الواقع التعليمي والثقافي والإعلامي، المرجع السابق.

6 - التحديات الإعلامية لعصر العولمة - غزو الصور:

في العولمة يرتبط الإنسان بالفضاء الكوني ارتباطاً أسطورياً، والفضاء الإلكتروني يشكل اليوم أذواق البشر وقيمهم وعاداتهم واهتماماتهم، وهو يملك القدرة على تشكيل وعي الإنسان ونظامه الإدراكي. ويعتمد هذا الفضاء أكثر النظريات العلمية تطوراً في محاصرة إدراك البشر ووعيهم. وتعتمد العولمة الفضائية في عملية السيطرة على وعي البشر وسائل خفية مستترة وعلنية مضمورة، مباشرة وغير مباشرة، شعورية ولاشعورية، ذكية ومتناهية الذكاء، قادرة وبالغة الاقتدار، وذلك من أجل محاصرة وعي الإنسان وتصفية قدراته النقدية، ومن ثم استلابه وتوظيفه في خدمة التسلیع الاقتصادي والسلعة.

وتتمثل التحديات الإعلامية للعولمة في نزعة «السيطرة على الإدراك وتعطيل فاعلية العقل، وتكثيف المنطق، والتشويش على نظام القيم، وتجييه الخيال، وتنميط الذوق وقولبة السلوك، وتكثيف نوع معين من المعارف والسلع والبضائع عبر ثقافة الاختراق الإعلامي، التي تهدف إلى التطبيع والهيمنة، حيث تعمل في اتجاه تسطيح الوعي واختراق الهوية وتعليب الثقافة»⁽¹⁾. ويمكن أن نصنف التحديات الإعلامية الجديدة وفقاً لوسائل الإعلام المتنوعة على النحو الآتي:

1 - تأثير المحطات الفضائية العربية بوصفها جزءاً من بنية العولمة الثقافية: تسير معظم الفضائيات العربية في نسق فعاليتها الإعلامية على النهج العالمي للشركات الاقتصادية الكبرى في ترويج السلع وبيع الأحلام والإثارة والمتعة والنجومية والبورصة والحظوظ والثروة والحظوظ.

(1) ميهوب غالب أحمد، العرب والعولمة، المستقبل العربي، العدد 256، حزيران/يونيو، 2000، ص ص 58-70، ص 62.

تواجه فعلياً مليون مشكلة في مطلع القرن القادم. فالتعليم الذي يفترض به أن يساعد على مجابهة مشكلات التخلف هو بذاته مشكلة عاتية معقدة تضاف إلى مشكلات التخلف الأخرى كالفقر والمرض والاستبداد⁽¹⁾. فنظام التعليم في العالم العربي ومناهجه تحقق الضبط الاجتماعي بدلاً من تكريس الحرية المترتبة على المعرفة، وتؤدي إلى المحافظة على الوضع القائم بدلاً من زرع روح التمرد المبدع البناء في اتجاه تغيير الواقع نحو الأفضل⁽²⁾.

5 – التحديات التربوية للعولمة:

تنصّف التحديات، التي تفرض نفسها على التربية والتعليم في العالم العربي، بدرجة عالية من الخطورة والتنوع والأهمية في عصر العولمة، ويمكن التمييز بين نوعين من التحديات الحضارية التي تواجه التربية العربية. فهناك تحديات التقانة والانفجار المعرفي، وهي التحديات التي تتمثل في تدفق الصورة، وتواءر الثورات العلمية التطوير المذهل لوسائل الإعلام، والطفرات المتقدمة في مجال الإنتاج العلمي والتكنولوجي، والتحولات العميقية والشاملة في مختلف جوانب الحياة وتجلياتها، وهي جميعها تشكل قصفاً ثقيلاً يهز أركان البنى والمؤسسات التربوية التقليدية، ويحرضها في الوقت نفسه على تثوير إمكاناتها، وتطوير فعالياتها ووظائفها، إلى الحدود الحضارية القصوى الممكنة، في اتجاه الحفاظ على دورها ووجودها ووظيفتها في المجتمع.

أما المجموعة الأخرى من الصدمات والتحديات، فتتمثل في حركة سياسية

(1) المعهد العربي للتخطيط في الكويت: وثيقة تعليم الأمة العربية في القرن العشرين، «الكارثة والأمل»، مرجع سابق، ص 4.

(2) خلدون حسن النقبي، المشكل التربوي، والثورة الصامتة: دراسة في سوسيولوجيا الثقافة، الجمعية الكويتية لتقدير الطفولة العربية، سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة، العدد 19، يوليو / حزيران، الكويت، 1993، ص 8.

صهيونية عنصرية تركب أمواج العولمة، وتستهدف الثقافة العربية، بوصفها العمق الحضاري للثقافة قادرة على الصمود في وجه التذويب الحضاري للهوية العربية الإسلامية. وبسبب «كتافة وخطورة الاختراق الثقافي الذي يتعرض له نسق القيم ونظام إنتاج الرموز في المجتمع العربي، فإن مؤسسات الاجتماع والثقافة التقليدية، وهي الأسرة والمدرسة لم تعودا قادرتين وفق صيغ أدائهما الحالية على حماية الأمان الثقافي في المجتمع، والإيفاء بحاجات أفراده من القيم والرموز والمعايير والمرجعيات التي أصبحت تصاغ خارج حدود الجغرافيا والاجتماع والثقافة الوطنية»⁽¹⁾. إن «سيلًا من الصور والأصوات والأفكار والمنتجات يغرق الكوكب بكامله، ويغير يوماً بعد يوم من أدواتنا واتصالاتنا وتصرفاتنا وطرق عيشنا ورؤيتنا للعالم، وكذلك رؤيتنا لذاتنا»⁽²⁾.

فالغرب ينتج العولمة ويعيشها ويمارسها ويدركها ويروج لها، وهو يخطط لحركتها ويكيف آلياتها ويوظفها في خدمة مصالحه ويجسدها في مستوى طموحاته وأغراضه. أما «نحن في العالم العربي فنشغل بالعولمة ولسنا طرفاً فاعلاً فيها، أو مؤثراً في حركتها وصيرورتها، بل ما زلنا لم نحسن بعد قراءتنا لما هي العولمة وفلسفتها، فنحن منفعلون ولسنا فاعلين، متأثرون بها ولسنا مؤثرين، محكومون بالخوف منها والحدّ منها؛ لأننا لأنّنا لا نعرف موقعنا فيها ولا مستقبلنا منها»⁽³⁾.

وفي مواجهة هذا المَّ الشامل للعولمة، يوجه التيار النّقدي سهام النقد إلى

(1) كريم أبو حلاوة، الآثار الثقافية للعولمة: حظوظ الخصوصيات الثقافية في بناء عولمة بديلة، عالم الفكر، العدد الثالث، المجلد 29، يناير / مارس 2001، (ص ص 171-202)، ص 187.

(2) أمين المعلوف، الهويات القاتلة: قراءة في الانتماء والعولمة، ترجمة نبيل محسن، ورد للطباعة والنشر، دمشق، 1999، ص 96.

(3) زكي الميلاد، الفكر الإسلامي وقضايا العولمة، مرجع سابق، ص 15.

التربية العربية، ويضعها في قفص الاتهام. فال التربية العربية، كما أسلفنا آنفاً، لم تستطع أن تحضر المجتمع لمواجهة هذا التحول التاريخي الذي تفرضه العولمة. وهي فوق ذلك كله لم تحضر نفسها ذاتياً لمواجهة التحديات العالمية الجديدة، ولا سيما في مستوياتها التكنولوجية.

إن التحدي الأكبر للعولمة في بلادنا يتمثل في تخلف أنظمتنا التربوية التي تعاني كثيراً من مواطن الضعف والقصور، و يجب علينا، قبل أي تدخل خارجي تفرضه مقتضيات العولمة، ويقتضيه زحفها في ميدان التربية العربية، أن نعمل على تفعيلية مناهجنا وأساليب عملنا التربوي بالدراسات النقدية التي تتبصر في عوامل الضعف والقوة في هذه المناهج وفي هذه المضامين. وإذا كانت الولايات المتحدة ترى في المنظومة التربوية العربية والإسلامية ما يهدد أنها وما يقض مضاجعها، أفليس من الواجب علينا اليوم أن ننظر نحن في هذه القدرة الهائلة التي يمتلكها نظامنا التربوي، من أجل توجيه طاقته في معركة التحرير والتحديث والبناء؟ فالنظام التربوي العربي يمتلك قدرات هائلة يمكن توظيفها في معركة التسامح والحرية والبناء والديمقراطية.

وإذا كانت الدوائر المعادية للإسلام والعروبة ترى أن نظامنا التربوي منتج لقيم العنف والإرهاب، حسب مفهومهم النازي وتصوراتهم الشوفينية، فإننا - على خلاف هذه الرؤية - نرى ويرى أهل الحل والربط من المفكرين، أن عيوب مناهجنا التربوية تكمن في كونها منتجة لقيم الخضوع والانصياع والاستسلام والسكينة والطاعة والاستكانة بالدرجة الأولى، وأن هذه المضامين مهتلة في حقيقة الأمر لترويض الأجيال على الولاء والطاعة لأولي الأمر وأهل الحل والربط من حكام وسلطانين وقادة وأساطين وسذنة وكهنة وأباء ومسنين.

وتأسيساً على ما تقدم من تصورات يمكن القول: بأن العولمة تفرض منظومة من التحديات والاستحقاقات التي تثير جدلاً واسعاً بين صفوف المفكرين والباحثين. ومن أهم التحديات التربوية المثيرة للجدل في عصر العولمة يمكن الإشارة إلى النقاط الآتية:

- 1 - يعتقد كثير من الباحثين أن العولمة تؤدي إلى تكافؤ الفرص التعليمية والتربوية بما توفره من إمكانات مفتوحة للمعرفة والتعليم عبر وسائل تقنية وعلمية وتقنية لا حصر لها. والحقيقة أنه على الرغم مما توفره العولمة من وسائل تكافؤ الفرص التعليمية تزداد حدة وتغير بالخطورة؛ لأن هذه الوسائل تجد في بعض الأوساط دون غيرها وفرة تمكن أصحابها الميسورين من التحليق مجدداً في فضاء التحصيل العلمي. وهذا يعني أن العولمة تزيد المسافات بين الفئات الاجتماعية اتساعاً في المستوى التربوي والثقافي، وتجعل الأقواء أكثر قوة والضعفاء أكثر اهتزازاً وضعفاً وتراجعاً.
- 2 - ومن أهم التحديات التي تواجه المجتمعات العربية في هذا العصر عدم قدرة المؤسسات التربوية على إعداد الأجيال لمواجهة تحديات العولمة، بما تفرضه وتنطويه من ظروف جديدة وبيئة متعددة في مختلف مستويات الحياة الاقتصادية والاجتماعية. فالمؤسسات التربوية تعيش وضعية أزمة وأزمة خانقة مختنقة فيما يتعلق بقدرتها على التجاوب مع معطيات العصر الجديد، ومتطلبات عولمة زاحفة عاصفة بمتطلبات المعلوماتية والتكنولوجيا والانفتاح والتجانس. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: هل يستطيع نظامنا التربوي العربي بوضعه الراهن مواجهة تحديات العولمة؟ فالدول العربية تتبنى إستراتيجيات محددة ومحدودة في مواجهة تحديات العولمة تربوياً. وكثيراً ما توضح هذه الإستراتيجيات في

قفص الاتهام. وهذه الإستراتيجيات غالباً ما تكون ذات طابع إيديولوجي وعقائدي ينأى بها عن الواقع ويضعها خارج القصد في مستنقع العطالة والجمود.

3 - وتشكل اليوم مسألة التربية على حقوق الإنسان إحدى القضايا التي تفرض نفسها في حقل العلاقة بين التربية والعولمة. واليوم يوجد توجه عالمي تشرف عليه المنظمات الدولية لاستدخال التربية على حقوق الإنسان والسلام العالمي في مختلف أصقاع المعمورة. وقد أثارت التربية على حقوق الإنسان بمفهومها الغربي كثيراً من الجدل في المجتمعات العربية الإسلامية. وهناك كثير من الباحثين والمفكرين الذين ينظرون بتوهجس وحذر إلى الجهود المبذولة عالمياً في هذا المستوى، حيث يعتقد كثير من المفكرين أن حقوق الإنسان هذه ليست أكثر من ذريعة للتدخل في الأنظمة التربوية الوطنية وتشويه معالها.

4 - وهناك أيضاً إشكالية التعليم العالي والجامعي في العالم العربي ومدى قدرته على مواجهة التحديات الكبرى للعولمة. والجامعة - كما ينظر إليها اليوم - هي مرآة المجتمع وعنوان تقدمه، وهي الجسر الذي يضع الأمة على طريق الحداثة والحضارة. وإذا كانت الجامعة على هذا المستوى من الأهمية في مجال الحداثة والمدنية فإن السؤال الذي يقفز إلى العقل هو: هل تمتلك هذه المؤسسة إمكانية إعداد الطلاب لمعترك الحياة لمواجهة تحديات العولمة والتكيف مع مطالبيها؟

5 - فالنظام التربوي سيعتمد في مرحلة العولمة في آليات عمله على مبدأ القانون الاقتصادي المعروف؛ قانون العرض الطلب في إعداد الكوادر والخريجين في مختلف المستويات. وسيكون الإقبال على الخريجين وفقاً لهذا القانون الاقتصادي ووفقاً لمبدأ جودة التعليم. فالنظام التربوي

التقليدي يعتمد على مبدأ العرض، فهو يقدم مخرجاته ويطرحها في السوق دون أن يراعي حدود الحاجة أو الطلب في السوق أو المجتمع.

6 - هناك تصورات أصبحت مؤكدة إلى حد كبير عن شعار دمج التربية والحياة بصورة مباشرة وهدم الحواجز بين المدرسة والمجتمع. وهنا يجري الحديث عن مدرسة في المجتمع أو مجتمع في المدرسة، بمعنى أن المدرسة ستتحول إلى كينونة اجتماعية تضاهي الصورة الاجتماعية للحياة خارج المدرسة؛ ومن جهة أخرى فإن حديثاً آخر يجري عن الانتقال بالمدرسة إلى المجتمع بمعنى تحقيق الدمج بين المدرسة والمجتمع، حيث يكون الأطفال في دائرة الحياة الاجتماعية مباشرة وهم في أحضان المدرسة.

7 - معرفة متداقة بلا حدود في الزمان والمكان، حيث يجري التعليم والتعلم بصورة مستمرة عبر الوسائل والتكنولوجيا في العمل والمنزل والفراش، في منتصف الليل واضحة النهار، وفي أيام العطل فيما بعد الحدود، وفي الحقل والشارع وأينما اتفق.

8 - تأخذ الإدارة في المؤسسات التربوية طابعاً ديموقراطياً لا مركزيأ، حيث يحظى المعلمون والمديرون وال媢جهون بدرجة كبيرة من الحرية، في إدارة العملية التربوية وتوجيهها، وكذلك تكون الحال بالنسبة للطلاب والتلاميذ الذين ينتظمون في تنظيمات نقابية وصفية وكشفية تؤكد حضورهم ومشاركتهم الفاعلة في مختلف جوانب الحياة التربوية في المؤسسة.

9 - ترفع المؤسسات التربوية في عصر العولمة شعار كيف تعرف؟ وذلك مقابل شعار المدرسة التقليدية الذي يؤكّد على مقوله: ماذا تعرف؟ ففي الوقت الذي كانت فيه المعلومات والمعرفة تشكل معيناً العمل التربوي في المؤسسات التقليدية، فإن الروح النقدية والمنهجية في التفكير وكيفيات بناء المعرفة تكون عماد ومنطلق التربية الحديثة في عصر المعلومات والعلوم.

وتشكل المعرفة والمعلومات منطلق التربية ومحورها.

- 10 - يفقد المعلم دوره التربوي المتمثل في التعليم والتلقين ويتحول دوره كلياً إلى مرشد وموجه والمحفز ومحرض ومشوق ومرغب ومشارك، وهذا يعني أن التلميذ يصبح جوهر العملية التربوية ومحورها⁽¹⁾.
- 11 - مع تتابع الانفجارات المعرفية وتقانة المعلومات ستعتمد المدرسة على مبدأ تعدد مصادر المعرفة وتنوعها وتتنوع مصادرها، فلم تعد هناك إمكانية لما يسمى بأحادية المنهاج والكتاب المدرسي ومحدودية مصادر المعرفة، بل ستكون تعددية المصادر بالإضافة إلى المقررات المدرسية.
- 12 - وفي هذه المرحلة سنجد ما يطلق عليه استمرارية التربية والتعليم على مبدأ شجرة المعرفة، وهذا يعني ديمقراطية تربوية نوعية تقوم على أسس التعلم الذاتي والتعلم المستمر، والتعلم مدى الحياة دون تقاطعات ومتوازيات محددة.
- 13 - تعمل المؤسسات التربوية على مبدأ إعداد مخرجاتها والقوى العاملة وفقاً لمبدأ المهارات المتعددة أو تعدد المهارات، فهي تهبي، وذلك يخالف مبدأ المدرسة التقليدية التي تعمل على إعداد خريجيها للتخصصات الوحيدة؛ لأن الإنسان في عصر العولمة سيمارس أعمالاً متعددة ومنها متنوعة خلال الحياة.
- 14 - ستؤكد التربية في عصر العولمة على أهمية التجديد والمبادرة والمغامرة والاجتهاد والإبداع في كل مراحل العمل التربوي، وهذا يتم على حساب التقليد والجمود والروتين والتلقين وعبادة النماذج في المدارس التقليدية⁽²⁾.

(1) منذر واصف المصري، الواقع التعليمي والثقافي والإعلامي، قضايا إستراتيجية، العدد 9، مارس / آذار، 2002، (ص ص 39-21).

(2) انظر: منذر واصف المصري، الواقع التعليمي والثقافي والإعلامي، المرجع السابق.

6 - التحديات الإعلامية لعصر العولمة - غزو الصور:

في العولمة يرتبط الإنسان بالفضاء الكوني ارتباطاً أسطورياً، والفضاء الإلكتروني يشكل اليوم أذواق البشر وقيمهم وعاداتهم واهتماماتهم، وهو يملك القدرة على تشكيل وعي الإنسان ونظامه الإدراكي. ويعتمد هذا الفضاء أكثر النظريات العلمية تطوراً في محاصرة إدراك البشر ووعيهم. وتعتمد العولمة الفضائية في عملية السيطرة على وعي البشر وسائل خفية مستترة وعلنية مضمورة، مباشرة وغير مباشرة، شعورية ولاشعورية، ذكية ومتناهية الذكاء، قادرة وبالغة الاقتدار، وذلك من أجل محاصرة وعي الإنسان وتصفية قدراته النقدية، ومن ثم استلابه وتوظيفه في خدمة التسلیع الاقتصادي والسلعة.

وتتمثل التحديات الإعلامية للعولمة في نزعة «السيطرة على الإدراك وتعطيل فاعلية العقل، وتكثيف المفطلق، والتشويش على نظام القيم، وتوجيه الخيال، وتنميط الذوق وقولبة السلوك، وتكثيف نوع معين من المعارف والسلع والبضائع عبر ثقافة الاختراق الإعلامي، التي تهدف إلى التطبيع والهيمنة، حيث تعمل في اتجاه تسطيح الوعي واختراق الهوية وتعلیب الثقافة»⁽¹⁾. ويمكن أن نصنف التحديات الإعلامية الجديدة وفقاً لوسائل الإعلام المتنوعة على النحو الآتي:

1 - تأثير المحطات الفضائية العربية بوصفها جزءاً من بنية العولمة الثقافية: تسير معظم الفضائيات العربية في نسق فعاليتها الإعلامية على النهج العالمي للشركات الاقتصادية الكبرى في ترويج السلع وبيع الأحلام والإثارة والمتعة والنجومية والبورصة والحظ و الثروة والحظوة.

(1) ميهوب غالب أحمد، العرب والعولمة، المستقبل العربي، العدد 256، حزيران/يونيو، 2000، (ص ص 58-70)، ص 62.

ومن المدهش أن وسائل التلفزة الفضائية العربية لا تقل خطراً وهمجية عن الوسائل الغربية والصهيونية أحياناً في قتل الروح النقدية عند الطفل، وترويج الخرافات، وتعزيز القيم الاستهلاكية، والترويج لكل مفاهيم العنصرية والطائفية والعشائرية. فبعض المحطات العربية تدمر عقل الطفل والأجيال عشرة أضعاف ما تفعله المحطات الفضائية الغربية. فهناك بعض الفضائيات العربية المهمة تخصص برامج كاملة يومية تمتد لساعات من البث التلفزيوني للتبييض والتنجيم والترويج للخرافات والأساطير. وهناك بعض المحطات الفضائية العربية تمارس فعلها للترويج للتعصب الطائفي والعشائري عبر برامج مشهورة ومنظمة، وهي تستهدف الإنسان العربي والثقافة العربية والوجود الإنساني العربي، وقد أفلحت أكثر من أي محطة صهيونية في تاريخ الإعلام العربي.

2 - الإنترنـت والشبـكات الإلـكتـرونـية: يشكل الإنترنـت - الـبدـعة الأـكـثر تـقدـماً في عـالم الإـعلامـ الحديث - الـوجهـ الآـخـرـ لهـجمـةـ الصـورـةـ وـذـبـدـبـاتـ الـخـيـالـ، وـهـوـ يـتـجاـوزـ التـلـفـزـيونـ فـيـ مـدـىـ خـطـورـتـهـ التـقـاعـلـيـةـ. إـنـهـ وـسـيـلـةـ أـخـرىـ أـكـثـرـ خـطـورـةـ لـبـيعـ الـأـحـلـامـ وـصـنـعـ الـأـوـهـامـ وـاسـتـلـابـ الـعـقـولـ وـتـدـمـيرـ الـمـرـجـعـيـاتـ الـطـفـولـيـةـ. وـمـعـ أـنـ الـحـاسـوبـ وـالـشـبـكةـ وـمـلـحـقـاتـهـماـ يـشكـلـانـ أـعـظـمـ إـنـجـازـ إـنـسـانـيـ وـمـنـ أـكـثـرـ الـعـطـاءـاتـ الـمـعـرـفـيـةـ فـيـ تـارـيخـ إـنـسـانـيـةـ فـإـنـ الـأـطـفـالـ الـعـربـ -ـ نـتـيـجـةـ لـغـيـابـ التـوـجـيـهـ وـوـجـودـ الـإـغـرـاءـ الـتـجـارـيـ الـمـسـتـمـرـ -ـ يـقـعـونـ ضـحـيـةـ اـسـتـهـلاـكـ مـجـنـونـ لـلـجـوـانـبـ الـمـدـمـرـةـ فـيـ هـذـهـ الـوـسـائـلـ كـالـلـعـبـ وـالـأـفـلامـ وـالـتـسـلـيـةـ وـالـصـورـ الـفـاضـحةـ.

3 - توظيفـاتـ الـحـاسـوبـ: مـنـ يـنـظـرـ فـيـ توـظـيفـاتـ الـإنـترـنـتـ الـمـعـرـفـيـةـ، الـيـوـمـ، سـيـجـدـ أـنـ هـذـهـ الـوـسـيـلـةـ، الـتـيـ تمـثـلـ خـلـاـصـةـ تـطـورـ الـمـعـرـفـةـ إـنـسـانـيـةـ وـأـعـظـمـ منـجزـاتـهـ، تـسـتـخـدـمـ فـيـ عـالـمـاـ الـعـربـيـ منـ أـجـلـ تعـزـيزـ الـقـيـمـ الـطـائـفـيـةـ وـالـمـذـهـبـيـةـ

والقبلية. لقد أصبح الفكر المنغلق والظلامي بتأثير الانترنت أكثر حضوراً وتأثيراً، وأصبح الضغط المعرفي الإعلامي المنغلق أكثر قوة وسطوة، فانتشرت القيم الطائفية والعشائرية إلى حدّ الفضيحة، وتتابعت الفتاوی الجاهلية التي تصادر الطاقة الإبداعية للعقل إلى حدّ التخمة، وتمكنـت خرافات الفكر وضلالـات التفكير أن تسجل نفسها وحضورها في أعظم منتجات الحضارة الإنسانية.

لقد وظف الانترنت في المجتمعات العربية أخطر توظيف في إنتاج الخرافات والتعصب وقيم الطائفية وأمراض الفكر وخرافات التفكير وأساطير الكراهية، ناهيك عن الطبيعة الاستهلاكية لهذه الأداة التي استثمرت استثماراً مذهلاً في الترويج لقيم الفضائح والجنس والذمية؛ حيث أصبح سلطان اللذة الجنسية، هو الأمر الذي يهيمن في استخدام هذه الأداة العقلية. وكأن هذه الأداة قد جاءتاليوم لتشكل مهمازاً جديداً يدفعنا إلى مفازات التخلف والجنون وإلى متأهـات القيم الظلامية والأفكار السوداوية التي تضـج بأفضـح القيم وأكثر تصـورات الدنيا جـنوناً وفضـحاً، وأكثر قـيم الـوجود تـخـفاً وفتـكاً وهمـجـيةً. هذا في الوقت الذي تعتمـد فيه المجتمعـات الغـربـية هذه الأداة لمزيد من فـعـاليـات التـقدـمـ والـحـضـارـةـ والإـنـتـاجـ المـعـرـفيـ والإـبـدـاعـ التـقـنيـ فيـ مـخـلـفـ مـجاـلاتـ الـحـيـاةـ وـمـيـادـينـهاـ.

7 - مؤشرات الضغط والإكراه العالمي: العولمة الموجهة:

تأخذ العولمة الثقافية في مجال الطفولة والتربية صورة أخرى تمثل في التدخل المنظم من أجل إحداث موجة من التحولات العميقة في بنية الثقافة والتربية الموجهة للأطفال، وهي تهدف في جوهرها إلى تسطيح الوعي وتشكيل النظام الإدراكي للطفل على مقياس الجشع الإمبريالي وطموحاته في مرحلة العولمة.

فالمحاولات التي تبذلها بعض المنظمات العالمية مثل اليونيسكو واليونسيف والبنك الدولي تتجاوب في جوهرها مع متطلبات العولمة المجففة، وتستجيب لطموح الجشع الإمبريالي. ويمكن أن نشير في هذا المقام إلى عدد من المحاولات الدولية وأهمها:

- 1 - هناك إلحاح دولي (عبر المنظمات الدولية) مثل اليونيسكو على إدماج مضامين تربوية جديدة في الأنظمة التربوية، مثل حقوق الإنسان والتربية السكانية والديمقراطية والتربية من أجل السلام الدولي. وعلى الرغم من أهمية هذه المضامين وضرورتها فإنها جاءت في الأصل لتعبير عن اتجاهات العولمة التي تسعى إلى تأكيد كل القيم والمعايير التي تصب في خدمة النظام العالمي الجديد.
- 2 - تدخل المؤسسات المالية العالمية مثل البنك العالمي وبينك النقد الدولي الذي يقضي بإجراء إصلاحات في النظام التعليمي، ولا سيما توصيات هذه المؤسسات بترشيد الإنفاق في التربية، وتنويع مصادر التعليم وعقلنته لصالح الأهداف والإستراتيجيات الخاصة بالنظام العالمي. ولا يخفى على أحد اليوم المرامي القريبة والبعيدة لمثل هذا التدخل المالي الذي يهدف في نهاية المطاف إلى التحكم بمصادر التربية وأهدافها، وتوجيهها لخدمة المصالح الاقتصادية العليا للشركات والدول الرأسمالية.
- 3 - التدخل الأمريكي المباشر الذي يفرض نفسه دون خجل أو حياء على الحكومات العربية لتغيير المناهج والمضامين التربوية تحت ذريعة التطوير والتحديث. ولا يخفى الأمر بأن هذا التحدث المطلوب يتباين مع تطلعات ومصالح أمريكا والصهيونية في العالم العربي. فالولايات المتحدة الأمريكية - كما نعرف - تبذل جهوداً كبيرة اليوم للتحكم في طبيعة المناهج التربوية وممضامينها في المدارس العربية والإسلامية. وهي اليوم تصر

على تغيير منظومة من الأفكار والمضامين التربوية والثقافية التي تبناها المدارس العربية، وذلك بذرية أن هذه المضامين تغذي الإرهاب والعنف والعدوانية والتعصب.

وفي كل ما سبق يمكن القول: إن التربية العربية تواجه موجة منظمة من التحديات والمخاطر التي تأخذ صيفاً وأشكالاً متعددة، صريحة واضحة أحياناً ومضمرة وخفية في معظم الأحيان. إن هذه العولمة تسعى إلى تدمير عقول الأطفال وتهبيشهم ثقافياً، بدءاً من تدفق الصور والمعلوماتية وانتهاء بالجهود المنظمة التي تبذلها في مجال السياسة الثقافية والإعلامية عبر المنظمات والمؤسسات والحكومات.

8 - التربية في مواجهة التحديات:

إن مصير العرب في القرن القادم كما يعلن تقرير الكارثة والأمل «يتوقف على الكيفية التي سيعدون بها أبناءهم تربوياً في القرن الواحد والعشرين». ومن ثم فإن بناء جيل عربي نceği قادر على المواجهة وعلى التصدي والمشاركة والحضور في عالم متواحش يشكل منطلق كل محاولة نهضوية وأساسها الحضاري. فالبداية تكون في الداخل، ومن هذا الداخل ننطلق من المنطقة الإستراتيجية فيه، أي: في عالم الطفولة والأطفال، حيث يجب أن نبدأ وننطلق نحو المشاركة في بناء الحضارة وإنجادها.

في البداية علينا أن نرفض كل صيغ التربية التقليدية السائدة، يجب علينا أن نصب اللعنة على أساليب القهـر الثقافي، وأن نترجم التلقين والتسلط والإكراه، وأن نبني فلسفة تربوية نقدية في تربية الأطفال، والعنابة بهم، وهدايتهم إلى سبل المشاركة في بناء الحضارة الإنسانية.

نحن مطالبون اليوم ب التربية جديدة تعتمد أساساً جديدة، تربية تنطلق من مبدأ التغيير، وتسير على هدى الإبداع وتعتمد الحوار، وتعلّي من القيم الديمقراطيّة، تربية منفتحة تعتمد على معطيات التكنولوجيا، ومبادئ الاستمرارية وقيم التعاون والتكامل؛ إنها في النهاية تربية علمية عقلانية ناقدة. هذه التربية تأتي رفضاً شاملأً للتربية التقليدية التي تعتمد على التلقين والجمود والذاكرة والتسلط والانغلاق واللحظات العابرة، تلك التي تعتمد على التجزؤ وترفض العقلانية والروح النقدية في المجتمع.

9 - تأثير التربية في عصر العولمة:

تبين إنيت شونفلونج، في مقالة لها حول العولمة والتعليم، أن الإنسان يعاني اليوم من مشكلات كبرى في التكيف مع الأوضاع الاجتماعية والثقافية الجديدة التي تفرضها العولمة. فالعدة الوراثية ومهارات الإدراك الحسي التي يمتلكها الأفراد تساعدهم في التكيف وحل المشكلات التي تقع في وسطهم القريب ومحيطهم التقليدي، ولكن أدوات التكيف هذه أصبحت عاجزة اليوم عن أداء دورها في فضاء التحولات الجديدة والبيئة الجديدة التي تطرحها مرحلة العولمة⁽¹⁾. لقد تطورت قدرات الإنسان على التكيف في مضمون المحيط المباشر له، وفي نسق الاحتياجات التي يفرضها هذا المحيط القريب. فالإنسان في وسطه الطبيعي التقليدي يرى ويسمع ويسمع ويحس ويتذوق. ولكن هذا الإنسان «لا يمكنه الإحساس بالإشعاعات فوق الحمراء (كما تفعل الحياة ذات الأجراس)، ولا بال المجالات المغناطيسية (كما يفعل طائر الروبن)، أو بالتيارات الكهربائية (كما يفعل الجمناركوس)»⁽²⁾.

(1) إنيت شونفلونج، العولمة تحد للتعلم الإنساني، ترجمة محمد سعيد الصباريني، الثقافة العالمية، العدد 85، نوفمبر/تشرين أول / ديسمبر / كانون أول، 1997، (ص ص 173-181)، ص 176.

(2) إنيت شونفلونج، العولمة تحد للتعلم الإنساني، المرجع السابق، ص 177.

وهذا يعني أن الإنسان العادي يتكيف وفقاً لمنهجيات التكيف التي اعتادها في موطنه الأصلي، وفي وسطه الأدنى، فعلى سبيل المثال نحن ندرك جيداً الأمور التي اعتدناها في بيئتنا البسيطة مثل:

- تحديد المسافات والأزمان التي يمكن أن نقطعها بالمشي.

- معرفة العائلات والأسر والجيران حتى وإن بلغ عدد أفراد هذه الأسر 100 شخص.

- يمكننا أن نحل مشكلات يمكن تجزئتها إلى حدود 10 مشكلات فرعية أو جزئية، ولا سيما هذه التي تقع في حدود قدرتنا على حل المشكلة بمقاييس مدى ذاكرتنا القصير.

هذا ما نستطيعه وما أفتاه في بيئتنا، وفي طرق تكيفنا في دائرة وسطنا المألف⁽¹⁾.

وعلى خلاف ما هو مألف ومعتاد في دائرة وسطنا فهناك عدد كبير من الأمور والمشكلات وأنماط التكيف التي لا نستطيع أن نحسها أو نشعر بها مثل:

- المسافات الصغيرة جداً والفترات الزمنية القصيرة مثل (الإلكترونيات والكورارات).

- السرعات العالية مثل هذه التي توصف في مجال النظرية النسبية.

- المسافات الكبيرة جداً مثل (نشأة الكون والثقوب السوداء والانفجار الكوني).

والسؤال الذي تطرحه إينيت شونفلونج، هو: كيف يمكن للإنسان أن يعيش قدرته الإدراكية، وكيف يمكنه أن يضع مثل هذه الأشياء غير المحسوسة

(1) إينيت شونفلونج، العولمة تحد للتعلم الإنساني، المرجع السابق، ص 177.

في دائرة وعيه وإدراكه؟

والإجابة عن هذا السؤال ليست عسيرة جداً، فالإنسان يمكنه عن طريق التفكير المجرد والتأمل العميق وبتوسط أشكال جديدة من الإدراك الوصول إلى وعي شامل ودقيق مثل هذه القضايا. والتفكير المجرد إضافة إلى التقنيات والتكنولوجيات المتقدمة يمكن الإنسان من الامتداد خارج الكون الصغير الذي يوجد فيه، وهذا يمكنه من التكيف على الأقل مع ظواهر العالمية والعولمة وتحديات الفضاء المعلوماتي والتكنولوجي المتعدد.

فالعالم الذي نعيش فيه أصبح على درجة لا توصف من التعقيد، ومن ثم فإن إدراك هذا العالم يحتاج إلى درجة أكثر تعقيداً من أنماط التفكير والتحليل والتفكيك والنظر. معرفة هذا العالم بتعقيداته تحتاج إلى أعلى درجة من درجات التفكير المعقّد والمتتطور، كما تحتاج إلى منهجهات نوعية متقدمة تقوم على مبدأ التفكير النقدي المعقّد. وهنا تكمن مهمة التربية والتعليم في عصر يفجّر بالعلومانية والتعقيد.

وقد بيّنت التجارب العديدة التي أجريت في مجال علم النفس أن الأفراد الذين يعتمدون على كثير من التفكير وقليل من العمل هم الأكثر قدرة بالطلاق على التكيف، وعلى إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات المعقدة. وببيّنت مثل هذه التجارب أيضاً أن المتفوّقين في إيجاد الحلول للمشكلات الصعبة كانوا يتميّزون عن غيرهم بالسمات الآتية:

- يمتلكون معلومات و المعارف عامة تتسم بطابع العمق والشمول.
- الثقة بالنفس بدلاً من الخوف.
- الاستعداد الدائم لاتخاذ القرارات.
- قدرة هائلة على ترتيب المشكلات وتصنيفها وتجزئتها.

- قدرة أكبر على بناء الفرضيات واختبارها، ومن ثم تصحيحها وتصويبها.
- قدرة أكبر على صوغ الأسئلة وطرحها، وإعادة تشكيلها بطريقة تتصرف بالذكاء والخبرة.
- الميل الأكبر نحو الشك على حساب اليقين⁽¹⁾.

وتأسيساً على ما تقدم يمكن القول: بأن قدرات الإنسان التقليدية على التكيف، وحل المشكلات ومواجهة المستجدات، قد فقدت مشروعيتها وفاعليتها في مواجهة المستجدات والاستحقاقات الجديدة التي تفرضها مرحلة العولمة. وبعبارة أخرى فإن جهاز الإنسان التكيفي، الذي تطور في بيئة تقليدية، أصبح غير قادر على الاشتغال في ظروف ثقافية جديدة تتصرف بطابع الشمول والتعقيد. وهنا يجب على التربية أن تطور لدى الإنسان المقدرات العقلية والمهارات والفعاليات التي تساعده على مواجهة الجدّة والتحولات النوعية الجديدة في عصر العولمة الذي يفيض بالتحولات الظرفية المعقدة. وبعبارة أخرى على التربية أن تمكن الطفل اليوم من إدراك الأشعة تحت الحمراء، وأن تجعله يستشعر الجاذبية، وينظر في ذبذبات التكوينات الفضائية، وأن يدرك دقائق لا ترى بالنظر، ومسافات لا يدركها الخيال، وأزماناً لا تتحقق بها شطحات الوهم، عن طريق بناء العقل الإنساني المجرد، العقل الذي يمكنه أن يعيد ترتيب الكون وتنظيمه في سياق إدراكي جديد بوسائل ومنهجيات نقدية جديدة متجددة.

وفي مواجهة التحديات الجديدة التي تفرضها المرحلة القادمة يجب على التعليم أن يؤكد من جديد على معايير جديدة أهمها:

- التفكير المجرد والمناهج الأكثر قدرة على بناء هذا التفكير. وذلك دون التقليل

(1) إنيت شونفلونج، العولمة تحد للتعلم الإنساني، مرجع سابق، ص 179.

من أهمية التفكير الحسي والتجارب الذاتية.

- التفكير المعد الذي يعتمد في الوقت نفسه أكثر من منهجية في النظر، وأكثر من آلية في التحليل والبناء والتفكيك والتركيب.

- التفكير الذي يقوم على مبدأ الشك والشك المنهجي في حلقات تتوالى فيها مطارحات الشك في قضايا اليقين؛ إذ يجب على المتعلم أن يعرف الكيفية التي يولد بها الشك من قلب اليقين، والكيفية التي يندفع بها نحو يقين آخر يخالجه الشك الذي يتتجاوزه في صولات وجولات لا تتعب في عملية البحث عن الحق والحقيقة.

- التفكير النسبي المتعدد إذ لا توجد حقيقة بالطلق، فالوجود وجود بما هو نسبي، والحقائق المطلقة لا وجود لها إلا في عالم المكوت. فالحقيقة نسبية والباطل نسبي، وبين جدل النسبيات هذه يتكمّل الفكر ويغتنى وينهض باتصالات جديدة تجعل الإنسان أكثر قدرة على السيطرة والحضور في عالم عجيب معقد.

- التفكير المتفجر بالتساؤل، إذ يتوجب على التربية أن تعلم الأطفال الكيفية التي يمكنهم بها بناء السؤال وصياغة الفرضيات والافتراضات. يجب على التربية أن تعلم الكيفية لتي يمكن بها للسؤال أن يفجر عيون المعرفة، والكيفية التي يمكن بها الافتراض أن يعمل على وضعنا أمام إشكاليات معرفية تجعلنا أكثر قدرة على الفهم والحضور والإبداع. إن مهمة التربية هنا هي بناء الإنسان المتسائل دائماً، المفكر دائماً، الذي ينظر إلى الكون بعيون الشك، ويسعى إلى بناء الحقيقة بمنظار النسبية، ويهدف إلى صوغ الحقيقة بأعلى درجة من الدقة العلمية تحت مطائق التساؤل والشك والافتراض والبحث المنهجي مجرد المعد.

10 - الأسس الموضوعية والتاريخية للتغيير المنشود:

لقد أريد للتربيـة العربية الـيـوم أن تكون أكثر فعـالية واستعدادـاً وقدرة على مواجهـة التـحدـيات الجديدة، فالنـقـاد والـبـاحـثـون يـعلـونـونـ، إـزـاءـ هـذـهـ المـواـجـهـةـ مع عـولـةـ سـاخـطـةـ، أـنـ المؤـسـسـاتـ التـرـبـوـيـةـ العـرـبـيـةـ تـشـهـدـ حـالـةـ سـقـوـطـ حـضـارـيـ، وـتـرـاجـعـ مـخـجـلـ أـمـامـ التـحـولـاتـ الـهـائـلـةـ فـيـ مـجـالـ الإـعـلـامـ وـالـمـعـلـومـاتـيـةـ وـالـمـعـرـفـةـ الـعـلـمـيـةـ. فـاـلـإـصـلـاحـاتـ الـجـزـئـيـةـ وـالـشكـلـيـةـ الـتـيـ شـهـدـتـهاـ الـأـنـظـمـةـ التـرـبـوـيـةـ أـضـعـفـتـ النـظـامـ التـرـبـوـيـ الـعـرـبـيـ، وـأـفـرـغـتـهـ مـنـ قـدـرـتـهـ عـلـىـ مـوـاجـهـةـ التـحدـياتـ الرـئـيـسـيـةـ الـتـيـ تـفـرـضـهاـ عـولـةـ. وـتـأـسـيـساـ عـلـىـ هـذـهـ الـوـضـعـيـةـ يـرـفـعـ المـفـكـرـونـ وـالـمـربـونـ الـعـرـبـ قـرـيـحـتـمـ مـطـالـبـنـ بـإـجـرـاءـ إـصـلـاحـاتـ تـرـبـوـيـةـ تـرـتـقـيـ إـلـىـ مـسـتـوـيـ الـمـرـحـلـةـ الـحـالـيـةـ بـمـاـ تـنـطـوـيـ عـلـيـهـ مـنـ تـحـديـاتـ وـمـخـاطـرـ وـطـموـحـاتـ فـيـ عـصـرـ الـمـعـلـومـاتـ وـالـعـولـةـ.

يدور في عالم الفكر التربوي المعاصر أننا نستطيع مواجهة التحدى بإحداث تحولات نوعية في أنظمة التعليم. وغالباً ما تطرح الشعارات والمقولات و«البنية» في الخطاب التربوي المعاصر. وعلى الرغم من أهمية الطرóرات التي يتضمنها الخطاب الإصلاحـيـ التـرـبـوـيـ فإنـ عـلـيـنـاـ أـنـ نـأـخـذـ بـعـينـ الـاعتـبارـ مـجمـوعـةـ مـنـ الـمـلـاحـظـاتـ الـجوـهـرـيـةـ الـتـيـ يـجـبـ أـنـ تـشـكـلـ الـإـطـارـ الـعـامـ لـكـلـ خـطـابـ إـصـلـاحـيـ فـيـ مـجـالـ التـرـبـوـيـةـ:

1 - إن أي إصلاح تربوي يجب أن يحدث في سياق اجتماعي وسياسي. ويختفي اليوم من يعتقد أنه يمكن إحداث إصلاح تربوي ذاتي. «إن التعليم أخطر من أن يترك للتربويين وحدهم مثلما أن الحرب أخطر من ترك للعسكريين وحدهم»⁽¹⁾. وهذا يعني أن الإصلاح التربوي يجب أن يجري في شروط

(1) المعهد العربي للتخطيط في الكويت: وثيقة تعليم الأمة العربية في القرن العشرين، مرجع سابق، ص 4.

إصلاح سياسي واجتماعي شامل.

- 2 - لا يمكن إجراء أي إصلاح تربوي حقيقي وفعال في سياق أنظمة سياسية مستبدة وغير ديمقراطية. وهذا يعني أن التحولات التربوية الحقيقية مرهونة بإجراء تحولات سياسية ديمقراطية في جوهرها وفي مسارها العام. وستبقى الأنظمة التربوية العربية سجينه واقع التخلف السياسي الذي يحتضنها، وستبقى وظيفتها في حدود ترسيخ قيم التسلط والاستبداد السياسي للأنظمة السياسية القائمة على التسلط والاستبداد.
- 3 - يخطئ من يعتقد اليوم أن التربويين قادرون على توجيه الإصلاح التربوي الحقيقي. ونقول دون خجل أو وجع: بأن الإصلاح لا يمكنه أن يأتي من وسط التربويين؛ لأن التربويين يمثلون رموزاً مدجنة للأنظمة السياسية والاجتماعية القائمة، وأن التربية بذاتها محافظة ورجعية وغير قادرة على اتخاذ زمام المبادرة. ومن يتأمل في واقع التربية العربية سيجد أن هذه الأنظمة لم تخرج مصلحين أو مفكرين من الوسط التربوي، والمصلحون في غالب الأمر يتخرجون من المؤسسات الدينية والاجتماعية والفكرية. إنهم أدباء وفلاسفة ورجال دين ومصلحون اجتماعيون. وغالباً ما يكون الإصلاح التربوي البحث إصلاحاً على مقاييس الأنظمة السياسية القائمة ومصالحها الأيديولوجية.

11 - نحو إستراتيجية تربوية للنهوض بال التربية العربية في زمن التحديات:

تتمحور المهمة الأساسية للمثقفين والمربين في مرحلة العولمة في تحليل الواقع بكل ما يضج به من أقوال وأفعال ومارسات ومفاهيم وتحديات، وفي العمل على مواصلة النقد والتحليل باستمرار من أجل تجديد الروح الفكرية

وتأصيل المنهج العقلي في اتجاه الابتكار والتحليل والتجديد والاجتهاد. وهذا يعني أن رهان حركتنا إلى الأمام لن يكون أبداً إلا بإحداث هذه الثورة العميقية في المفاهيم والأمزجة والتصورات في إطار روح نقدية مغامرة وطموحة.

يجب على التربية، في مجتمعاتنا العربية، أن تعمل على تفكك بنية التخلف السائدة، وتكتيف جهود الأجيال في اتجاه البناء الحضاري لعالم يفيض بقدرات العلم، ويتحرك بطاقة الثورة المعرفية المتقدمة. فال التربية التقليدية تقف عائقاً أمام انطلاق المجتمع، وتکبح قدرته على الانطلاق. ومن هذا المنطلق يجب على المجتمع أن يعمل على تفكك بنى وأسس التربية التقليدية السائدة، وإعادة بناء هذه التربية وفقاً لمعطيات العصر ومتطلباته في عصر العولمة وما بعد الحداثة. فال التربية الحداثية التي ينشد لها المجتمع هي التربية النقدية التي تفعل كل الطاقات والإمكانات المتاحة في اتجاه بناء الإنسان بمواصفات حداثية متقدمة، تتجلّى في تكريس التفكير النقدي المنطلق، والعقل المركب الإبداعي المجدد، الذي يتتصف بدرجة عالية من القدرة على تفكك الظاهر وتحليلها، وهو العقل الذي يرفض المعانى الوحيدة للظواهر، ويبحث عن بدائل متعددة في كل موقف. إنها التربية التي تسعى إلى تكريس قيم التسامح والديمقراطية وقبول الآخر وتحقيق الذات.

يتضمن العمل في اتجاه بناء ثقافة نقدية عند الإنسان منظومة متكاملة من الطموحات الثقافية التي يمكنها أن تتجاوز مع العصر بتحدياته وإشكالياته. فالطموحات والأهداف يجب أن تنسجم مع طبيعة التحديات التي يفرضها النظام الفكري الجديد للعولمة والحداثة وما بعد الحداثة.

وفي مواجهة هذا الرزحف العولمي، في ميدان الحياة، يجب على التربية العربية أن تعيد النظر في أدوات عملها ومناهجها وتقنياتها بما يضاهي التحديات

التي تفرضها هذه المرحلة، وهذا يعني أن على هذه التربية أن تطور إمكاناتها في مستويين، هما:

أولاً - في مستوى الوسائل التعليمية: يجب إدماج التقانة الحديثة بكل معطياتها وتجلياتها في مجال الاتصال ضمن التقنيات التربوية.

ثانياً - في مستوى المناهج «يجب إدماج قيم الحداثة ضمن المناهج التعليمية وذلك من خلال التفتح على المعرفة الحداثة والمضامين العصرية، واعتماد تصور جديد للعلاقة بين التقليد والحداثة في المناهج الدراسية. وذلك انطلاقاً من تقويم شامل للقيم التي تنتجه الأنظمة التعليمية حالياً، وأيضاً من خلال فحص مجمل تلك القيم لتبيان هل هي قيم تقليدية في الأساس؟ أم هي قيم يتعاريش فيها التقليدي والحداثي في إطار من التوازن، دون أن تكون هناك هيمنة لأحدهما على الآخر؟ أم أن قيم الحداثة - التي تبئها الأنظمة التعليمية - تخفي بنية تقليدية عميقة توجه وتؤثر في السلوك والاتجاهات، وتعمل على تحديد البنية السطحية التي تبدو حديثة»⁽¹⁾.

وهنا، لابد من إحداث انقلابات جوهرية لكي لا تدهمنا دواهي العصر القاسم، وهذا يمكن أن يتجلى في أمور عديدة منها:

- 1 - توجيه المؤسسة المدرسية للعناية بالحاضر والمستقبل.
- 2 - جعل الإنسان محور التفكير وغاية التربية
- 3 - التأكيد على دور المعلم في الوضع الإنساني الجديد.
- 4 - التأكيد على قضايا الثقافة والهوية والنظر إليها كقضية مركبة في التربية والفكر العربي المعاصرین، وهذا يعني ضرورة العمل على تعريف الأطفال بثقافتهم وتراثهم وقيمهم العربية المضيئة والشرقية في التاريخ

(1) عبد الله الخياري، التعليم وتحديات العولمة، مرجع سابق، ص 48.

الإنساني⁽¹⁾.

تسرد هدى حسن منظومة من الغايات التربوية الواجبة في مجتمع العولمة ومنها:

- 1 - لم تعد المعرفة بحد ذاتها غاية التربية وهدفها بل أصبحت الغاية هي تمكين الأطفال والناشئة من تحديد مصادرها والوصول إليها وتصنيفها وتوظيفها في حل المشكلات ومواجهة التحديات. «لقد أصبحت القدرة على طرح السؤال في هذا العالم المتغير الزاخر بالاحتمالات والبدائل تفوق أهمية القدرة على الإجابة عنها»⁽²⁾.
- 2 - إعداد الإنسان لحياة متغيرة متبدلة حبلى بمختلف الاحتمالات، وهذا يعني بناء الإنسان القادر على احتواء التغيير والتكيف معه مهما تجلى هذا التغيير في أماكن العمل وفي طبيعته وتغير أسلوب الحياة والتنقل عبر الجغرافية والبلدان وتغير المفاهيم والتصورات.
- 3 - تنمية روح المبادرة والإبتكار والإبداع والمغامرة في مواجهة مستجدات العصر وتقلب أحواله.
- 4 - لم تعد وظيفة التعليم قاصرة في مستوى بناء المعرفة العقلية وتلبية احتياجات الإنسان المعرفية، بل بدأت تتعدى هذا المستوى إلى الوضعيّة التي تعنى بالجوانب الوجودانية والأخلاقية والروحية عند الإنسان، وذلك من أجل تحقيق ذاته.
- 5 - العمل على بناء منهجيات جديدة للتفكير والنظر والتحليل والتفاعل مع العالم الرمزية التي تشكل فضاء وجودنا الإنساني في عصر العولمة.

(1) محمد جواد رضا، العرب في القرن الحادي والعشرين، مرجع سابق، ص 62.

(2) هدى حسن حسن، التعليم وتحديات ثقافة العولمة، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 1999.23، (ص ص 185 – 219)، ص 210.



6 - على التربية أن تعمل لتهيئة الإنسان في عالم يصبح فيه العمل سلعة نادرة. وهناك من يتوقع أن تصبح فيه فرصة العمل أحد مظاهر الرفاهية الاجتماعية. إن الغاية الكبرى للتربية هي أن يتعلم الإنسان ليصبح قادراً على أن يخلق عمله بنفسه. وأن يوظف أوقات فراغه بما يثري حياته، ويعود بالخير على مجتمعه وأسرته⁽¹⁾.

12 - التربية النقدية ضرورة تاريخية:

إن المعرفة الحقة هي تلك التي تؤهل البشر لمواجهة عالم شديد التعقيد، سريع التغير، إنها معرفة الحياة، ومعرفة عن الحياة، وحياة قائمة على المعرفة. إن الثقافة التي نريدها لأطفالنا في عصر العولمة هي هذه التي تجعلهم أكثر قدرة على الكشف والإبداع والخلق والابتكار في أكثر الظروف حركة وصعوبة، إنها الثقافة التي تجعلهم أكثر قدرة على مواجهة التحديات وتسجيل الانتصارات في مختلف ميادين الحياة الاجتماعية والثقافية.

ومن هذا المنطلق يجب على التربية العربية بمؤسساتها المختلفة أن تساعد الأطفال على تجاوز هذه النظرة التي يحكمها الوعي اليومي، وأن تطور لديهم وعياً علمياً يساعدهم على تلقي الحقيقة بأسلوب علمي يتميز بطابع الأصالة والعمق، وهذا الوعي العلمي المطلوب يساعد الناشئة على التحرر من إسار تجربتهم الحسية المباشرة، والتحرر من إكراهات الاستنتاجات العامة المباشرة، ويمكنهم من أن يمتلكوا القدرة على كشف العلاقات الجوهرية التي تقوم في بنية الأشياء والظواهر، وذلك على خلاف ما يجري في نسق الوعي اليومي المباشر.

(1) هدى حسن حسن، التعليم وتحديات ثقافة العولمة، المرجع السابق، ص 211.

فالتربيـة صـيـرورـة، يـكـونـ فـيـهاـ الإـنـسـانـ ذـاـتـاًـ وـمـوـضـوـعـاًـ فـيـ آـنـ وـاحـدـ، وـمـنـ هـنـاـ يـتـرـتـبـ عـلـىـ التـرـبـيـةـ آـنـ تـنـمـيـ فـيـ الإـنـسـانـ الـحـسـ النـقـديـ، وـآـنـ تـعـلـمـهـ الـكـيـفـيـةـ الـقـيـ يـضـعـ بـهـ مـوـضـعـ الشـكـ أـكـثـرـ الـأـفـكـارـ عـمـومـيـةـ فـيـ اـنـتـشـارـهـاـ وـقـدـسـيـةـ فـيـ مـرـكـزـهـاـ. وـضـمـنـ هـذـهـ إـسـتـرـاتـيـجـيـةـ التـرـبـيـةـ الـقـاـفـيـةـ، الـتـيـ نـطـرـحـهـاـ فـيـ مـواجهـهـ التـحدـيـاتـ فـيـ عـصـرـ الـتـقـانـةـ وـالـعـولـةـ وـالـحـدـاثـةـ، يـجـبـ عـلـىـنـاـ جـمـيـعـاـ وـعـلـىـ الـمـعـنـيـنـ بـالـأـمـرـ مـنـ قـادـةـ وـسـيـاسـيـنـ وـمـرـبـيـنـ وـمـتـقـفـيـنـ – الـعـمـلـ عـلـىـ تـعـزـيزـ مـجـمـوعـةـ مـنـ الـأـفـاعـيـلـ الـحـضـارـيـةـ وـالـقـيـمـ الـقـاـفـيـةـ عـنـ الدـلـفـ أـهـمـهـاـ:

1 – إنـاـ فـيـ عـصـرـ الـعـولـةـ فـيـ مـسـيـسـ الـحـاجـةـ إـلـىـ بـنـاءـ عـقـلـ نـقـديـ مـنـفـعـ غـيرـ مـتـعـصـبـ وـمـتـسـامـحـ، يـقـبـلـ الـاخـتـلـافـ. وـيـؤـمـنـ بـأـهـمـيـةـ الـأـسـسـ الـعـقـلـانـيـةـ فـيـ التـفـكـيرـ وـالـنـظـرـ. إنـاـ فـيـ أـمـسـ الـحـاجـةـ إـلـىـ التـحـدـيـتـ وـإـلـىـ الـانـخـراـطـ فـيـ عـصـرـ الـعـلـمـ وـالـتـقـانـةـ عـلـىـ مـبـدـأـ الـإـبـدـاعـ وـالـمـشـارـكـةـ، وـذـلـكـ مـنـ أـجـلـ الـبـنـاءـ الـحـضـارـيـ لـلـإـنـسـانـ فـيـ مـجـمـعـاتـاـنـ مـتـخـلـفـةـ نـسـبـيـاـ عـنـ موـكـبـ الـحـضـارـةـ. فـمـصـيـرـ الـأـمـمـ رـهـنـ بـإـبـدـاعـ الـبـشـرـ الـفـاعـلـيـنـ الـقـادـرـيـنـ عـلـىـ تـوـجـيـهـ مـسـارـ الـحـيـاةـ عـلـىـ دـرـوبـ الـتـقـدـمـ وـالـحـضـارـةـ.

فـالـطـفـلـ – وـهـوـ الـصـورـةـ الـأـوـلـىـ لـلـإ~ن~س~ان~ – يـشـكـلـ الرـهـانـ الـأـسـاسـيـ فـيـ عـمـلـيـةـ الـنـهـوـضـ الـحـضـارـيـ، وـمـنـ أـجـلـ بـنـاءـ الـإ~ن~س~ان~ بـدـءـاـ مـنـ الطـفـولـةـ يـجـبـ عـلـىـنـاـ أنـ نـرـسـمـ الـغـايـاتـ الـقـرـبـيـةـ الـكـبـرـىـ لـصـورـةـ الـإ~n~s~an~ الـحـضـارـيـةـ الـتـيـ نـسـعـىـ إـلـيـهاـ، وـآـنـ نـحـدـدـ الـوـسـائـلـ وـالـغـايـاتـ، وـآـنـ نـرـسـمـ الـإـسـتـرـاتـيـجـيـاتـ، مـنـ أـجـلـ الـوـصـولـ إـلـىـ هـذـهـ الغـايـةـ.

2 – فـيـ الـبـدـاـيـةـ عـلـىـنـاـ أـنـ نـرـفـضـ كـلـ صـيـغـ التـرـبـيـةـ الـتـقـلـيدـيـةـ السـائـدـةـ، وـيـجـبـ عـلـىـنـاـ أـنـ نـصـبـ الـلـعـنـةـ عـلـىـ أـسـالـيـبـ الـقـهـرـ الـثـقـافـيـ، وـآـنـ نـرـجـمـ الـتـلـقـينـ، وـآـنـ نـبـنيـ فـلـسـفـةـ تـرـبـيـةـ نـقـديـةـ فـيـ تـرـبـيـةـ الـأـطـفـالـ وـالـعـنـيـةـ بـهـمـ وـهـدـاـيـتـهـمـ إـلـىـ سـبـلـ الـمـشـارـكـةـ فـيـ بـنـاءـ الـحـضـارـةـ الـإ~n~s~an~يـةـ.

3 - في هذه المواجهة يجب على التربية العربية أن تعمل على تعطيل طاقة الجمود، وتصفية عناصر التخلف في الثقافة عند الأطفال، وأن تمنع على القيم الثقافية الظلامية حضورها في عملية بناء عقل الطفل وسلوكه. فالطفل العربي يحتاج اليوم إلى بصيرة جديدة وعقل منفتح نقي يمكّنه من مواصلة الحضور الإنساني للأمة العربية في المستقبل القريب والبعيد. ومن أجل هذه الغاية يجب أن توفر للطفل ثقافة تناسب هذا المقام، وتناسب هذه المرحلة التاريخية، بعيداً عن التعسّف التربوي والقهر والتسلط والتلقين والترويض الذي وصفناه في مجال التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها هذا الطفل.

4 - إن الخيار الأصيل للتربية العربية يجب أن يكون في العمل على بناء أجيال قادرة على صنع المصير، أجيال لا تنغلق في التراث ولا تذوب في حماة العولمة والحداثة، أجيال تصنع التاريخ، وتبدع الحضارة الإنسانية وتشارك فيها.

5 - في عصر العولمة يجب على التربية أن تعمل على بناء إنسان جديد بمواصفات وسمات جديدة تمكن الأجيال من مواجهة التحديات والتكيف بمعايير إبداعية خلاقة، إنها التربية التي تعلي من شأن العقل وتصقله على إمكانات النقد والخلق والإبتكار والإبداع، تربية تحرر العقل من الأوهام والخرافات وعتمة التقاليد والأساطير، تربية مؤمنة بالله والإنسان والحضارة، تربية مستمرة ذاتية متغيرة لا تقف عند مرحلة معينة أو آفاق مرسومة، تربية ذاتية مستمرة متغيرة في مجتمع يسوده قانون التغيير. تربية تعزز مبدأ الاختلاف، وترفض التسليم والاستسلام للأفكار الجاهزة والمقولات والأيديولوجيات السائدة.

ومن أجل أن تكون هذه التربية في مستوى التحديات المصيرية يجب عليها

أن تعمل على بناء إستراتيجية تربوية أصلية تأخذ في اعتبارها نسقاً منظماً من الفعاليات المنظمة التي تشكل ركيزة بناء جيل قادر على امتلاك المصير ومواجهة التحدي والمشاركة في بناء الحضارة وإبداعها. ومن أهم المحاور الأساسية لهذه الإستراتيجية المنشودة بناء العقل المنهجي والعقل المنفتح المتسائل، وبناء منظومة من القيم الحضارية التي تشكل منطلق كل بناء إنساني أصيل.

في مواجهة سلبيات ما بعد الحداثة والعولمة يجد حسني عايش «أن تعليم الطلبة الفكر الإبداعي، والتفكير الناقد، والمشاهدة النقدية، والإصغاء النقدي، القراءة النقدية، والتربيـة الروحـية الحـقـيقـية لا الخـراـفـية، كل هـذـا يـمـكـنـ الأـجيـالـ من مواجهة مخاطر ما يـقـرـؤـونـ وـمـاـ يـشـاهـدـونـ وـيـسـمـعـونـ، وـمـاـ يـعاـيشـونـ من تحـديـاتـ عـصـرـ العـولـمـةـ وـمـاـ بـعـدـ الحـدـاثـةـ»⁽¹⁾.

خلاصة:

في تضاريس هذه المعالجة حول بنية التحديات والإشكاليات التي تواجه التربية العربية في عصر العولمة، أشرنا إلى وجود منظومة من الحقائق المهمة، ونسق من المعطيات الواقعية للتحديات التي تفرضها العولمة على التربية العربية بمختلف تجلياتها وأبعادها.

وقد تبين لنا عبر هذه المعالجة أهمية وضع مشروع تربوي عربي لمواكبة العولمة، وتجنب مخاطرها. إن البداية لمواجهة العولمة تكون بتعزيز القيم الحضارية ذات الطابع الإيجابي، وتأكيد الخصوصية التاريخية للأمة العربية في مواجهة التحديات العاصفة للعولمة. ولا بد لنا في هذا السياق من التأكيد على

(1) حسني عايش، الحداثة وما بعد الحداثة وتاثير كل منها على المجتمع والاسرة، دراسات عربية، السنة 33، العددان 3/4، كانون الثاني / شباط - يناير / فبراير، (ص ص 76-95)، ص 95.

أهمية إجراء تطوير عميق وشامل في مختلف المستويات التربوية، ولا سيما في المناهج وأساليب العمل والمضامين والأدوات والتصورات. كما يجب على المشروع التربوي التأكيد على أهمية المعرفة العلمية، وأهمية احتواء التكنولوجيا المتقدمة، واستنباتها وتطويرها في بيئتنا العربية. وهنا تتبدى أهمية تربية التسامح والانفتاح على الآخر، وقبوله على مبدأ الاختلاف، كأساس لمشروع عربي متكامل في مواجهة المتغيرات العالمية يمكن الأجيال العربية من الحضور والمشاركة في صيرورات الحضارة الإنسانية.

وفي مجال الصورة الإنسانية المرغوبة، التي يجب على التربية أن تعمل على بنائها وتشكيلاها وتكونيتها، فإن الإنسان العربي يجب أن يخترم في بونقة الإبداع، وأن ينشأ في رحم التسامح، وأن يسمو إيماناً بالعقل والحرية والقيم الإنسانية السمحاء. ومن أجل أن يكون الإنسان العربي مشاركاً في بناء الحضارة وفاعلاً فيها، يجب أن يكون مؤمناً ناقداً متسامحاً مبتكرأً، قادراً على اتخاذ القرار، وتحمل المسؤولية، زاخراً بإمكانات التفاعل مع العلم والتكنولوجيا، مؤمناً بعروبه وإسلامه وحضارته، يرفض الذوبان أو قبول الهزائم، ويعمل على تحرير نفسه من كل أشكال العطالة والجمود. تلكم هي الصورة التربوية التي يمكن للمشروع التربوي العربي أن يؤكدها من أجل بناء لإنسان العربي القادر على الصمود في وجه التحديات ومواجهة المصاعب التاريخية.

وباختصار، نحن مطالبون اليوم بتربية جديدة تعتمد أساساً جديدة، تربية تنطلق من مبدأ التغيير، وتنطلق على هدى الإبداع، وتعتمد الحوار، وتعلى من القيم الديمقراطية، تربية منفتحة تعتمد على معطيات التكنولوجيا ومبدأ الاستمرارية وقيم التعاون والتكامل، إنها في النهاية تربية علمية عقلانية ناقدة.

هذه التربية تأتي رفضاً شاملأً للتربية التقليدية التي تعتمد على التقليدين والجمود والذاكرة والتسلط والانغلاق واللحظات العابرة، أو تلك التي تعتمد على التجزؤ وترفض العقلانية والروح النقدية في المجتمع.

ويمكّننا في النهاية أن نحدد مجموعة من النقاط الإستراتيجية لمشروع المواجهة التربوية أهمها:

- 1 - إخضاع النظام التربوي العربي لدراسات سوسيولوجية نقدية تبحث في وظائفه وبنائه وأدبيات اشتغاله، ومن ثم العمل على صياغة غائياته وأعراضه وأهدافه ومناهجه في ضوء عولمة المعرفة التي أصبحت تفرض نفسها بقوة الواقع.
- 2 - إجراء دراسات نقدية ميدانية متعددة حول طبيعة العلاقة بين التربية والعولمة، وتحديد أهم المخاطر والتحديات التي تواجهها التربية العربية والإنسان العربي في هذه المرحلة.
- 3 - إعداد الإنسان العربي لحياة متغيرة متبدلة، وهذا يعني بناء الإنسان القادر على احتواء التغيير والتكييف معه مهما تجلّى هذا التغيير في أماكن العمل، وفي طبيعته وتغير أسلوب الحياة، والتنقل عبر الجغرافية والبلدان، وتغيير المفاهيم والتصورات.
- 4 - تنمية روح المبادرة والابتكار والإبداع والمغامرة في مواجهة مستجدات العصر وتقلب أحواله.
- 5 - العمل على بناء منهجيات جديدة للتفكير والنظر والتحليل والتفاعل مع العالم الرمزية التي تشكل فضاء وجودنا الإنساني في عصر العولمة.
- 6 - تعزيز التربية على مبدأ العيش المشترك، وقبول الآخر على مبدأ الاختلاف.
- 7 - تعزيز التربية على حقوق الإنسان وتعزيز إحساس الأجيال بهذه القيم وتأصيلها.

8 - تعزيز التربية على قيم الديمقراطية السياسية ومفاهيم المشاركة السياسية.

9 - بناء التربية على قيم التسامح والتفاعل والحوار بين الأمم والشعوب.

10 - بناء الروح الحرة النقدية الملهمة في نفوس الأجيال والناشئة وتربيتها على قيم الإبداع والابتكار والمبادرة.

وتأسيساً على ما سبق يمكن القول: بأن علينا نحن العرب، في مطلع القرن الحادي والعشرين، من مفكرين وسياسيين وعلماء وكتاب ودارسين، أن نوجه طاقة إحيائية تنويرية في المجتمع تسعى إلى حماية الأطفال من كل أشكال الاغتراب والاستلاب، وإلى تحصينهم ضد مختلف أشكال التحديات الحداثية التي تدهمهم دون رحمة في زمن التحديات.

ومن أجل مواجهة العولمة وتحدياتها يجب «إنشاء نظام تعليمي مختلف كلياً عن النظم القائمة حالياً في مجتمعاتنا العربية، مختلف في مادته وفلسفته، يقوم في الأساس على تأهيل وإعداد كوادر تعليم عالية المهارات، وتوفير وسائل تمكن الأجيال من الاستيعاب الناقد للمعلومات والأراء وإبداع الأفكار، واختصار الزمن في مناهجنا التعليمية، وإطلاق العنان للطاقات الشابة في كل المجالات لكي تفكر وتبدع، وتعزز ثقتها بنفسها وبإمكاناتها»^(١).

فال التربية العربية السائدة والمهيمنة تظهر الطفل و تستله، و تمنع عليه تفتح إمكانات العطاء والإبداع، و تعمل على تطويقه و ترويضه، و تدفعه إلى دوائر السلبية والقصور والبطالة والجمود ثقافياً وإنسانياً. هذه التربية، التي تسود في مجتمعاتنا، ما زالت تعاني من هيمنة أسطورية لفلاهيم وتصورات

(1) سليمان العسكري، قرن يمضي... قرن يحيى: العرب والقرن الحادي والعشرون، مجلة العربي، العدد 493، ديسمبر / كانون الأول، 1999 (ص ص 18-21).

أشبه بالخرافات والأوهام، وإزاء هذا التحدي يجب علينا أن نحقق ثورة في المفاهيم التي تتصل بالتربيـة، ولا سيما تربية الأطفال؛ إذ علينا اليوم أن نقتـل كل الأعشاب الضارة التي نبتت في تربة التربية التي ننهجها حالياً في تربية الأطفال. وهي تربية تقليدية تدمر وتوذـي وتقتل وتضعف، وذلك بـدلاً من أن تبني وتصـلـح وتحـيـي وتقـوي؛ لأنـه في التربية الحديثـة حـكـمة تقول: كل ما لا يحيـي يـمـيت، وكل ما لا يـقـنـي يـفـقـر، وكل ما لا يـبـنـي يـهـدـم.

وأخـيراً نـقـول مع توـفـلـر: إنـ تـكنـلـوـجـياـ الغـدـ لاـ تـحـتـاجـ إـلـىـ مـلـاـيـنـ الرـجـالـ السـطـحـيـيـ التـعـلـيمـ، المـسـتـعـدـيـنـ لـلـعـلـمـ الـمـسـاقـوـقـ فـيـ أـعـمـالـ لـاـ نـهـائـيـةـ التـكـرـارـ، وـلـاـ تـنـطـلـبـ رـجـالـاـ يـتـلـقـوـنـ الـأـوـامـرـ دـوـنـ طـرـفـةـ عـيـنـ، مـقـدـرـيـنـ أـنـ ثـمـنـ الـخـبـزـ هـوـ الـخـضـوـعـ الـآـلـيـ لـلـسـلـطـةـ. وـلـكـنـ تـنـطـلـبـ رـجـالـاـ قـادـرـيـنـ عـلـىـ إـصـدـارـ أـحـكـامـ حـاسـمـةـ، رـجـالـاـ يـسـتـطـيـعـونـ أـنـ يـشـقـوـاـ طـرـيقـهـمـ وـسـطـ الـبـيـئـاتـ الـجـديـدـةـ، وـيـسـتـطـيـعـونـ أـنـ يـحدـدواـ مـوـقـعـ الـعـلـاقـاتـ الـجـديـدـةـ فـيـ الـوـاقـعـ السـرـيـعـ التـغـيـرـ، إـنـهـاـ تـنـطـلـبـ رـجـالـاـ مـنـ ذـلـكـ النـوـعـ الـذـيـ وـصـفـهـ سـ.ـبـ.ـسـنـوـ بـأـنـهـمـ يـحـمـلـوـنـ الـمـسـتـقـبـلـ فـيـ عـظـامـهـمـ⁽¹⁾. فالـتـرـبـيـةـ الـتـيـ نـرـيـدـهـاـ هـيـ التـرـبـيـةـ الـتـيـ تـخـاطـبـ فـيـ الطـفـلـ العـقـلـ لـاـ الـذـاـكـرـةـ، وـالـنـشـاطـ لـاـ الـجـمـودـ، وـالـحـرـيـةـ لـاـ الإـكـرـاهـ، وـالـغـاـيـةـ لـاـ الـوـسـيـلـةـ، وـهـيـ فـيـ النـهـائـيـةـ تـخـاطـبـ الـإـنـسـانـ فـيـ الـإـنـسـانـ، وـتـعـمـلـ عـلـىـ إـنـمـاءـ حـوـاسـهـ الـإـنـسـانـيـةـ وـتـحـقـيقـ تـكـاملـهـ وـازـدـهـارـهـ الـإـنـسـانـيـ.

(1) ألفين توـفـلـرـ، صـدـمةـ الـمـسـتـقـلـ أوـ الـمـتـغـيـرـاتـ فـيـ عـالـمـ الـغـدـ، مـرـجـعـ سـابـقـ، صـ423ـ.

الفصل التاسع

عولمة التربية العربية بعد الحادي عشر من سبتمبر
هل نحن أمام اجتياح تربوي منظم؟

الفصل التاسع

عولمة التربية العربية بعد الحادي عشر من سبتمبر هل نحن أمام اجتياح تربوي منظم؟

«حفلة من القوّة تعادل قنطرةً من الحقيقة».

(أفلاطون)

مقدمة:

تقوم ثقافة العولمة باجتياح ثقافات العالم وتفكيك الانتماءات التاريخية والثقافية لشعوبه. وقد صنفت الثقافة العربية الإسلامية في مقدمة الثقافات التي يمكنها أن تشكل جبهة عاتية من جبهات الصدام الحضاري الذي تحدث عنه صمويل هنتنغتون⁽¹⁾ في كتابه صراع الحضارات Clash of Civilization. وتزايدت هذه الهجمة على أثر الصدمة الكبرى التي تعرضت لها الولايات المتحدة الأمريكية في الحادي عشر من سبتمبر، حيث بدأت الحياة السياسية والثقافية العالمية تشهد ولادة أيديولوجيا صهيونية جديدة مفرقة في تعصبها وعنصريتها قوامها أن الإسلام، بمنظوماته الفكرية والعقائدية، يشكل تهديداً للوجود الغربي حضارة وثقافة. ومن هذا المنطلق بدأت الدوائر العنصرية في الغرب والشرق تنظر إلى العرب والمسلمين بوصفهم العدو الأول للحضارة الغربية بعقائدها وليبرالياتها وأنظمتها الفكرية. وعلى هذا الأساس بدأت الدوائر الإمبريالية الغربية، تحت تأثير

(1) S. Huntington, "Clash of Civilizations", London: Touchstone Books, 1996, P.27

التحريض الصهيوني الواسع، تشن حملات إعلامية وثقافية متنابعة ضد العرب والمسلمين، واستمرت تروج صورة مرعبة مجنونة للعرب والمسلمين ملوثة بأصباغ العنف والتعصب والعدوان والسلط والعنصرية، وذلك بهدف محاصرة العرب المسلمين وجوداً وثقافة وهوية وحضارة.

وفي غمرة هذه التزاعات العنصرية المنظمة ضد العرب والمسلمين عقيدة وحضارة، تشهد الثقافة العربية الإسلامية اليوم، للمرة الأولى في تاريخها، منظومة أخرى من التحديات التاريخية التي تتمثل في صيرورة حادة جديدة، تأخذ حضورها في صورة تحولات كونية في مجال التكنولوجيا والاتصال والإعلام الفضائي الجديد ومختلف جوانب الحياة وتجلياتها. وتأخذ هذه التحديات صورة اندفاعات قيم مادية مبتذلة وزاحفة، تفرضها طبيعة التحولات التكنولوجية عبر الأنترنت والفضائيات والأزياء والاتصالات والمؤسسات الثقافية التي تعمل على تعزيز حضور قيم اغترابية، تتعارض مع القيم العربية الإسلامية وتهدد صيرورتها ومضامينها الإنسانية الضاربة الجذور عبر التاريخ والحضارة.

فالثقافة العربية الإسلامية تواجه مجموعتين من التحديات التاريخية:

تتمثل المجموعة الأولى في إفرازات العولمة بوصفها صيغة حضارية، ترتبط بمعطيات التكنولوجيا والتقدم المادي الذي تحققه الإنسانية في مسار حركتها وتطورها.

أما المجموعة الأخرى من التحديات فتتمثل في حركة عولمة ثقافية صهيونية أمريكية، تهدف إلى تذويب الهوية العربية الإسلامية، وتفریغ الثقافة العربية الإسلامية من مضامينها الحضارية، كما تهدف إلى هدم مشاعر الانتماء العروبي والإسلامي، وبناء مشاعر النقص والقصور والتبعية

والاستسلام والخضوع في الشخصية العربية كمقدمة أساسية للسيطرة على

مقدمة المدخل إلى الدين الإسلامي والتضليل والخداع والغافلية

وفي مواجهة هذه التحديات تأخذ التربية مكانها في مركز الصراع والتحدي الحضاري حول الهوية والانتماء، حيث يشكل المشروع الحضاري العربي التربوي جوهر النضال من أجل الحفاظ على الهوية والوجود الثقافي العربي الإسلامي بكل ما ينطوي عليه هذا الوجود من قيم ومشاعر وانتماء.

ومن المفارقة التاريخية أن كثيراً من المفكرين والسياسيين العرب ما زالوا يعيشون غفلتهم الحضارية المذهبة فيما يتعلق بدور التربية في عمق الصراع الحضاري، فالمفكرون العرب قلما يؤكدون أولوية الفعل التربوي أو المشروع التربوي العربي في مواجهة التحديات الحضارية عولمةً وتطبيعاً ثقافياً. ومع غياب هذه الأهمية الكبرى للنسق التربوي في الفعل الحضاري غابت عن أذهان هؤلاء المفكرين - بصورة واضحة - الرؤية الإستراتيجية التي يمكنها أن تأخذ العولمة في صيغتها الحضارية والسوسيولوجية تحليلًا وكشفاً ودراسة.

ففي سلب هذا الخطاب العالمي يلاحظ المهتمون أن هذا الخطاب قلما يباشر دور الأنساق التربوية في مواجهة المد التاريخي للعولمة بتحدياتها المختلفة من جهة ولتحديات الثقافية التطبيعية من جهة أخرى. وهذا يعني أن البحث في قضايا العولمة ما زال سجين المقاربات الثقافية ورهين الخطاب الاقتصادي، وما زلت التربية - بما تنطوي عليه من أنساق وفعاليات - بعيدة عن حقل البحث والقصصي والرصد والتحليل العلمي، على الرغم من الأهمية الكبيرة التي تتميز به التربية في عالم الصراعات والتحديات في عصر صدام الحضارات أو نهاية التاريخ.

ليس من قبيل المزاودة العلمية إذا قلنا بأن التربية تشكل عمق الثقافة، وتدخل في جوهر تكوينها، وذلك عندما نأخذ الثقافة بمعناها الأنثروبولوجي الذي يقضي بأنها «منظومة التصورات والقيم والمعايير التي تحكم سلوك المجتمع بما ينطوي عليه من أفراد وجماعات». فالرتبة هي المعنية أصلاً ببناء ثقافة المجتمع وتحديد السمات العامة للشخصية الأساسية في المجتمع، والتي تشكل القاسم الثقافي المشترك لأفراد المجتمع.

وليس خافياً على أهل الدراسة والمعرفة أن أي تغيير في المجتمع مرهون بمدى قدرته على الحضور في النسق التربوي للمجتمع. وهذا يعني أن إحداث أي تغيير في الأسواق الفكرية والثقافية سيكون عابراً وأنياً مال ميسجل نفسه قضية تربوية.

في عصر العولمة هذه تنطوي التربية العربية في ذاتها على إمكانات حضارية لا حدود لها، وعندما تفجر هذه الإمكانيات وتستثمر وتوظف، فإنه يمكن للتربية العربية أن تنهض حصناً منيعاً في وجه التحديات الثقافية والتاريخية والاجتماعية التي تفرضها عولمة جارفة طاغية. وهذا يتطلب من المفكرين من مختلف المشارب والتيارات أن يأخذوا بعين الأهمية والاعتبار الدور الثقافي للتربية في إعداد المجتمع للصمود في وجه الأعاصير التي يبشر بها زمن العولمة. وهذا بدوره يتطلب رصد وتحليل النظام التربوي القائم، والكشف عن عناصر قوته وضعفه، وتحديد مدى قدرته على أداء رسالته التاريخية في تأصيل القيم العربية الإسلامية، وتعزيز الانتماء العربي الإسلامي، وتأكيد الهوية العربية الإسلامية بعيداً عن كل محاولات الصهر والتذويب والانحلال.

لقد أشبع الباحثون العرب العولمة تطبيلاً وتزميراً، وهولوا من شأنها،

ولكنهم لم يبحثوا في آليات فعلها وتأثيرها بصورة علمية. فالباحثون مثلاً يقولون لنا إن العولمة تهدد هويتنا، ولكن المهم أن يقولوا لنا كيف تهدد العولمة هويتنا؟ وما الآليات التي يمكن أن تعتمد في هذا التهديد؟ يقولون لنا إن العولمة خطيرة وخطرة جداً، ولكنهم لا يحددون لنا مكامن الخطر والآليات الخطر. يبحثون في مسألة أن العولمة تدمر القيم، لكن المهم كيف تدمر القيم، وما الآلية، وما الأداة، وما القيم التي تتعرض للتهديد؟

باختصار الخطاب العالمي في عالمنا العربي، يحتاج إلى مزيد من العقلنة والنظرة النقدية التي لا تقف عند حدود الوصف العام العابر، إنه بحاجة إلى هذه الرؤية التي تدخل في صميم الظاهرة، وتحاول أن تكشف عن هويتها ودينها وآلياتها ومكامن القوة والضعف فيها، وذلك بصورة عيانية واقعية تتضمن فيها العالم وتتعدد منها كل صيغ الوهم والعموميات التي تتنافى مع منطق العلم والمعرفة الموضوعية الرصينة.

ففي غمرة الاهتمام بقضية العولمة، وانبهار المفكرين العرب بقضاياها المختلفة وإشكالياتها المتنوعة، بدأ المفكرون العرب يهملون قضية الغزو الثقافي المنظم، ويقللون من أهميته إزاء مخاطر العولمة، وبدا أنهم قلماً يحاولون الفصل بين معطيات العولمة كصيغة حضارية تحمل في طياتها منظومة طبيعة من التحديات التي تفرزها طبيعة التغير الحضاري الشامل، وبين التحديات الثقافية الصهيونية والأمبريالية التي تستهدف الإنسان العربي ثقافة وهوية وانتماء وحضوراً.

وفي غمرة الخطاب العالمي، وتحت تأثير الانبهار بمصطلح العولمة، أسلوا المفكرون العرب الستار على خفايا وآليات الغزو الثقافي المنظم الذي تنظمه الصهيونية العالمية والأمبريالية الأمريكية لاحتواء الثقافة العربية والسيطرة

عليها، ومن ثم تدمير مختلف معطياتها الحضارية والإنسانية، بهدف السيطرة على العالم العربي ثقافياً واجتماعياً واقتصادياً. وعلى هذا الأساس ضاعت ملامح الغزو الثقافي المنظم، وتبدل خطابه في حنایا الخطاب عن العولمة، وقد شرّوّعّته العلمية. وهذا يعني أن البحث في قضايا العولمة وتحدياتها يتدخل حتى الصميم مع تحديات الغزو الثقافي والتطبيع والتذويب الذي تمارسه الولايات المتحدة الأمريكية ورببيتها إسرائيل والصهيونية العالمية.

وتأسيساً على منهجية الفصل بين تحديات العولمة التي يفرضها التطور التاريخي للقوى الاقتصادية والاجتماعية الليبرالية، وبين تحديات الغزو الثقافي المنظم الذي يستهدف ثقافتنا العربية إسلامية بعينها، يمكننا القول: بأن الثقافة العربية الإسلامية تعاني اليوم هجمة عولمة بحدفين خطرين: يتمثل أحدهما في معطيات التطور الطبيعي لثقافة عالمية جديدة، في حين يتمثل الآخر في هجمة عنصرية ثقافية تهدف إلى احتواء الوجود العربي الإسلامي ثقافة وحضارة، ومن ثم هدم مختلف معطيات وقيم هذه الثقافة وتلك الحضارة.

نعم الهوية العربية الإسلامية تعاني من هجمة صهيونية تحت عباءة العولمة، وفي ظل هذه العباءة الفادحة يدهمنا مشروع صهيوني محك ومنظم يسعى إلى ذلك المعاقل الأخيرة للثقافة العربية الإسلامية وحصونها المنيعة التي تمثل في المؤسسات التربوية بما تنطوي عليه من مضامين وقيم وأصالة وقدرة. هذا المشروع الذي يتميز بدهائه يوظف كل الإمكانيات الحضارية للغرب في الإنجاز على الحصون الأخيرة التربوية للثقافة والهوية العربية الإسلامية. هذا المشروع الصهيوني يقتضي من الجميع، مفكرين وساسة ومربيين وعلماء،

العمل بصورة مستمرة ودائمة من أجل بناء مشروع ثقافي تربوي مضاد يمكنه أن يدفع عن هذه الأمة هذا الشر المستطير الذي يهدد هويتنا وجودنا. وهذا الفصل يمثل محاولة جادة في الكشف عن بعض مكامن الخطر للمشروع الصهيوني بعد الحادي عشر من سبتمبر، والذي يكشف عن النوايا المرعيبة لعدو مجنون غادر.

١ - الغرب بين صدمتين:

عاش العالم العربي وخِبر صدمته الحضارية الأولى في عام 1957، عندما أطلق الاتحاد السوفييتي صاروخه الأول سبوتنيك إلى الفضاء، مسجلاً بذلك سبقه العلمي الهائل في ميدان الفضاء وتكنولوجيا المعلوماتية. وعلى الأثر، اعتقد معظم العلماء في الغرب أن هذا السبق الحضاري للاتحاد السوفييتي يعود في أصله إلى سبق أعظم في مجال التربية والتعليم. ومنذ تلك اللحظة أصبح النظام التربوي السوفييتي هدفاً حيوياً للدراسات والأبحاث التي وجهتها المؤسسات العلمية الغربية، تحت غطاء منظومة معرفية جديدة، أدت بدورها إلى ولادة علم التربية المقارن، الذي كرس للبحث في أسرار التفوق التكنولوجي في الشرق السوفييتي سابقاً.

وبعد نصف قرن تقريباً من صدمة الفضاء الأولى، اهتز كيان الغرب تحت صدمة أشد وقعاً، وهي صدمة الرعب في الحادي عشر من سبتمبر عام 2001. وعلى أثر هذه الصدمة الجديدة بدأت الدوائر العلمية والسياسية تشير بأصابع الاتهام إلى النظام التربوي العربي والإسلامي بوصفه منتجأً للعنف والإرهاب على حد التعبير الصهيوني الإمبريالي.

ومع الاختلاف الكبير بين الصدمتين في مستوى الغايات، وبين الحديثين

في طبيعة التكوين والأثر، فإن وجه التشابه بين هاتين الصدمتين يتمثل في المرجعية التربوية لكل منهما. لقد جرى الاعتقاد في الولايات المتحدة الأمريكية أن النظام التربوي في مستوى الحدثين كان مسؤولاً عن إنتاج الصدمةتين. وبالمقارنة بين الحدثين، يجب علينا أن نقول، في هذا المقام، بأن الاتحاد السوفييتي كان فخوراً بإنجازه الحضاري، وكان الغرب له حاسداً، وإنجازه العلمي معجباً، أما العالم العربي والإسلامي فكان بفعلته خجلاً متبرئاً ولها مُنكرأً، وكان الغرب حانقاً وناقاً وحاذداً. ومع أن العرب والمسلمين قد استنكروا واستهجنوا هذا العمل الإجرامي البغيض بحق الإنسانية والإنسان؛ لأن ضحاياه جميعاً كانوا بالطلاق من الأبراء والأطفال والنساء، فإن هذا العمل قد أدى بقضايا العرب والمسلمين أشد الضرر، حيث وجدت الصهيونية العالمية في هذا الحدث حسان طروادة الذي سمح لها وشجعها على تدمير كل الحصون الإنسانية والأخلاقية، فعاشت في الأرض فساداً وفتكاً وذبحاً بالشعب الفلسطيني، الذي تحمل فيما تحمل وزير الحقد الأمريكي وهمجية الإبادة الصهيونية.

ومنذ أن استيقظت الولايات المتحدة من هول صدمتها بدأت توجه أنظارها إلى النظام التربوي العربي الإسلامي لتوجه إليه أصابع الاتهام، فشلت رحالها إلى صناع القرار في هذه البلدان تحثهم على إعادة النظر في مضمون العملية التربوية، وتطالعهم بتقنية المناهج والمقررات من مختلف القيم التي تحض على الشهادة وتطهيرها من كل موجبات النقد والمقاومة والجهاد.

وفي هذا المقام يجب علينا اليوم أن نقف وقفه نتأمل فيها أبعاد هذه القضية ومضامينها، وفي دائرة هذا التوقف يمكننا القول: بأن مناهجنا التربوية تعاني في حقيقة الأمر كثيراً من مواطن الضعف والقصور، وأن علينا قبل أي تدخل خارجي تفريسه مقتضيات العولمة ويقتضيه زحفها في ميدان التربية العربية أن نعمل على تغطية مناهجنا وأساليب عملنا التربوي بالدراسات النقدية التي

تبصر في عوامل الضعف والقوة في هذه المناهج وفي هذه المضامين. وإذا كانت الولايات المتحدة ترى في المنظومة التربوية العربية والإسلامية ما يهدد أمنها وما يقض مضاجعها، أليس من الواجب علينا اليوم أن ننظر نحن في هذه القدرة الهائلة التي يمتلك عليها نظامنا التربوي من أجل توجيه طاقته في معركة التحرير والتحديث والبناء؟ فالنظام التربوي العربي يمتلك قدرات هائلة وطاقات جبارة يمكن توظيفها في معركة التسامح والحرية والبناء والديمقراطية.

وإذا كانت الدوائر الأمريكية والصهيونية ترى أن نظامنا التربوي منتج لقيم العنف والإرهاب - حسب مفهومهم النازي وتصورهم الشوفيني الحاقد على الإنسان وال الإنسانية - فإننا على خلاف هذه الرؤية، نرى ويرى أهل الحل والربط من المفكرين، أن عيوب مناهجنا التربوية تكمن في كونها منتجة لقيم الرضوخ والانصياع والاستسلام والسكنينة والطاعة والاستكانة بالدرجة الأولى، وأن هذه المضامين ممنهجة في حقيقة الأمر لترويض الأجيال على الولاء والطاعة لأولي الأمر وأهل الحل والربط من حكام وسلطانين وقادة وأساطين وسذلة وكهنوة وآباء ومسنين.

لقد عملت الأنظمة العربية منذ البداية على تفريغ النظام التربوي العربي من مختلف مظاهر الروح النقدية، فاستأصلت قيم الامتناع والنقد والجهاد والنضال والاجتهاد، فتحولت المؤسسات التربوية إلى حظائر تروض فيها الأجيال وتتطوع وتفرغ من كل القيم التي تدعو إلى الحرية والتحرر. إن الولايات المتحدة تدرك أبعاد هذه القضية وملابساتها، ويعرف خبراؤها التربويون أن النظام التربوي العربي هو الحصن الحصين الذي يضمن لنظامهم العالمي أعلى درجة من درجات الأمان الوجودي في مناطق نفوذهم وفي مراكز

صوّلتهم وجولتهم. ولكنهم مع ذلك يبحثون في أعماق هذه المناهج، وفي مضامين هذه الممارسات عن بقایا مقولات أو تصورات أورُؤى أو رموز باعثة على الإحساس بالحرية والتضاحية من أجلها، إنهم يريدون أن يجهزوا كلياً على كل مقومات الوجود الحر والإحساس بالحرية أو مجرد الإيمان بمنطق الكرامة والعزّة، إنهم يعملون على وأد كل بواعث النقد والتمرد والجهاد والاجتهداد في مضامين الحياة العربية الإسلامية في مختلف المؤسسات، بدءاً من أحضان الأمهات إلى مدرجات الجامعات والمؤسسات التعليمية.

تشكل صدمة الحادي عشر من سبتمبر تখوم عولمة جديدة، تخوم عولمة صهيونية تتذكر لكل القيم الإنسانية ولكل منجزات التاريخ في ميدان الحرية والديمقراطية. إنها عودة متواحشة إلى أكثر القيم ظلامية ووحشية في تاريخ الإنسانية. عولمة متواحشة تهتك حجب الإنسان الأخلاقية، وتدمير كل المعاني الإنسانية النبيلة بأكثر أدوات الدنيا فتكاً وقهراً وتدميراً. عولمة وحشية مدمرة تغسل بدماء الأطفال، وتنهش في لحم الأبرياء، وترقص على أوجاع الأطفال، وتنتشي على أدين التكالى وعلى إيقاع الآلام البشرية والإنسان في أفغانستان وفلسطين والشيشان. والمذهل تماماً أن هذه العولمة الصهيونية بردائها الأمريكي تتبنى إيديولوجيات مخبولة مجنونة يتحول فيها الضحية إلى جlad والجلاد الهمجي إلى حمل وديع، ويتحول فيها الجlad إلى رمز محبة ورسول سلام.

ويتضح هذا التدخل المرعب من جانب الولايات المتحدة الأمريكية فيما بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر، حيث بدأت الولايات المتحدة الأمريكية توجه أصابع الاتهام إلى الأنظمة التربوية العربية والإسلامية بوصفها مؤسسات تغذي قيم الإرهاب، وتنمّي مشاعر العداون ضدها. وهناك اليوم ضغوط

أمريكية منظمة لتعديل الأنظمة التربوية العربية، ولتعديل المقررات وإجراء مراقبة مستمرة، وإجراء مراجعة شاملة لتنقية هذه الأنظمة من كل المفردات والقيم التي لا تناسب العولمة الأمريكية في المنطقة.

وهناك من يعتقداليوم أن المنظمات الدولية ستقوم، بإشراف الولايات المتحدة الأمريكية وضغطها، بتطهير الأنظمة التربوية العربية من القيم الإسلامية، ولا سيما تلك التي تتضمن مفاهيم الجهاد والعنف والاعتزاز بالذات. وستعمل على تصدير البدائل التربوية التي يراها الغرب مناسبة لحركة العولمة الصهيونية الراهنة التي تتحرك في السطح والأعماق. ولن يكون غريباً أبداً أن يعمل هذا التدخل على منع توظيف المفردات المعادية لإسرائيل أو الصهيونية، على غرار التطبيع التربوي الذي شهدناه في مصر العربية زمن السادات، والذي يؤكد على تطهير المناهج المدرسية من المفردات المعادية للصهيونية وإسرائيل.

والسؤال الذي يطرح نفسه هو: هل ستنزل أمريكا عقوبات اقتصادية على الدول العربية التي يثبت أن مناهجها التربوية تتضمن قيم العنف والكرامة والإيمان بالنضال ضد إسرائيل. وليس غريباً أن تلجم الولايات المتحدة الأمريكية عن طريق المنظمات والمؤسسات الدولية إلى إصدار قائمة تضم الدول التي ترعى الإرهاب تربوياً؛ بمعنى تلك التي لا تلتزم بمخططات مستقبلية تحدد لهذه الدول الممكن والممنوع في العملية التربوية. والسؤال المشروع أيضاً: هل ستعمل أمريكا على تشكيل لجان تربوية عالمية دائمة في كل بلد عربي لمراقبة حركة النظام التربوي وتطوراته ومدى التزامه بالإستراتيجيات التي ستحدد خارج البلدان العربية في أمريكا أو إسرائيل عبر المؤسسات والمنظمات الدولية؟

2 - عولة تربوية مجحة:

يتجاوز تأثير العولمة حدود ميادينها الأساسية في التجارة والاقتصاد والمعلوماتية، ويسجل هذا التأثير حضوره الظاهر والمميز في قلب الأنظمة الثقافية والاجتماعية. وبعبارة أخرى، إذا كانت العولمة تجسد نسقاً من التحولات الاقتصادية والسياسية والتكنولوجية الهائلة، فإن هذه التحولات تجد صداتها الكبير في مضمون الحياة التربوية والثقافية. وغالباً ما تكون هذه التحولات الثقافية والتربوية هي الأكثر أهمية والأقل وضوهاً وتحديداً في عملية العولمة ذاتها. فالعولمة ظاهرة اقتصادية بمعايير ولايتها وانطلاقها ولكنها تحول اليوم إلى ظاهرة ثقافية وتربوية من حيث أهميتها وآثارها. فالتحولات الاجتماعية والثقافية التي ترافقت مع حركة رأس المال وتدفق التجارة الحرة حملت للإنسانية تحولات ذات طابع أسطوري في مستوى الأسواق الثقافية والتربوية، وفي مختلف تكوينات الوجود الإنساني المعاصر.

وفي ظل هذه التحولات الكبرى الجديدة يجد النظام التربوي نفسه في مواجهة خطرة مع الآثار الناجمة لهذه التحولات ذات الطابع الكوني. وقد تحمّل على التربويين أن يتحسّسو أهمية هذه التغيرات الكونية المذهلة التي تشهدها الحياة التربوية. لقد أدت المعلوماتية الجديدة وثورة التكنولوجيا الاتصالية إلى اهتزاز المركزية التربوية وسقوط النماذج التربوية التقليدية بصورة مروعة. وفي ظل هذه التأثيرات التي تفرضها العولمة يجري الاعتقاد أن الأنظمة التربوية التقليدية قد تخفي كلية على إيقاع هذه التحولات النوعية العميقية، التي تشهدها المعرفة الإنسانية، وتلك التي تفرضها التقنيات التربوية والمعرفية الجديدة في مختلف الميادين.

تمثل التغيرات الراديكالية التي تشهدها التربية في انهيار أو اختفاء البنى

التعليمية التقليدية. وهذا يعني أنه ليس في المدرسة وحدها يقوم التعليم، بل في مكان من المجتمع وفي كل لحظة من لحظاته. ومن هذا المنطلق يمكن القول: بأن التربية التي تعتمد على المبادرة وهذه التي تعتمد على التراكم قد تفقد دورها في المستقبل القريب. فال التربية تتتحول إلى تربية مستمرة دائمة، ومن ثم فإن تطور المعرفة يتطلب من كل شخص أن ينظم معارفه وأن ينسقها.

3 - مؤشرات الضغط والإكراه:

- هناك إلحاح دولي (عبر المنظمات الدولية) مثل اليونيسكو على إدماج مضامين تربوية جديدة في الأنظمة التربوية مثل حقوق الإنسان والتربية السكانية والديمقراطية والتربية من أجل السلام الدولي. وعلى الرغم من أهمية هذه المضامين وضرورتها فإنها جاءت في الأصل لتعبر عن اتجاهات العولمة التي تسعى إلى تأكيد كل القيم والمعايير التي تصب خدمة النظام العالمي الجديد⁽¹⁾.
- هناك محاولات عالمية، تصل إلى حد التدخل الصارخ أحياناً، لربط التعليم بالأهداف التنموية العالمية (وليس القومية أو الوطنية) تحت تسميات مثل التنمية البشرية والتنمية المستدامة.
- تدخل المؤسسات المالية العالمية مثل البنك العالمي وبنك النقد الدولي لإجراء إصلاحات في النظام التعليمي، ولا سيما توصيات هذه المؤسسات بترشيد الإنفاق على التربية، وتنوع مصادر التعليم وعقلنته لصالح الأهداف والإستراتيجيات الخاصة بالنظام العالمي. ولا يخفى على أحد اليوم المرامي القريبة والبعيدة مثل هذا التدخل المالي الذي يهدف في نهاية المطاف إلى التحكم بمصادر التربية وأهدافها وتوجيهها لخدمة المصالح الاقتصادية

(1) عبد الله الخياري، التعليم وتحديات العولمة، فكر ونقد، عدد 12، السنة الثانية، أكتوبر، 1998، (ص ص 45-82)، ص 50.

العليا للشركات والدول الرأسمالية⁽¹⁾.

- إن من أخطر مظاهر هذا التدخل الخفي للنظام العالمي الجديد يكمن في انتشار سرطاني للمدارس الأجنبية أو هذه التي تعتمد مناهج أجنبية في التدريس والتعليم. وخطر هذا التعليم الأجنبي يبدأ من أسماء هذه المدارس وصولاً إلى مناهجها وقيمها وهوية العاملين فيها. وأصبحت أسماء هذه المدارس لها رنين إيجابي في أذهان المواطنين مثل: مدرسة الإبداع الأمريكية، مدرسة الإبداع البريطانية، ثانوية التعليم الملكي البريطاني، المدرسة الإنكليزية، المدرسة الأمريكية... إلخ. وهذه المدارس حريصة على أن يكون مدرسوها من الجنسيات الغربية الأمريكية والبريطانية. ونحن نعتقد أن هذه المدارس تتلقى مساعدات هائلة من المؤسسات الغربية، وذلك من أجل خدمة مصالح وإستراتيجيات ما فوق قومية أو عالمية. واستطاعت هذه المدارس أن تستقطب وتصطف في معظم أبناء الفئات النخبوية من موظفين كبار، وتجار واقتصاديين ومتقين ومحظوظين.

- ولا يمكن لنا في هذا السياق أن نتجاهل تناami التأثير الكبير الذي يمارسه النظام الإعلامي العالمي، عبر الأنترنت ووسائل الإعلام والاتصال، التي تعمل وبصورة مستمرة على تشكيل نظام تربوي ضوئي وإلكتروني ضاغط وفاعل، يهدف إلى تصفية حساباته مع النظام التربوي التقليدي، الذي يعاني من الانهيار والتراجع والضعف سواء في مستوى الدراسة والأسرة والمؤسسات التربوية الأخرى. وهذا النظام التربوي الفضائي الجديد يعمل - من دون شك - على تعزيز القيم العولمية الجديدة التي تصب في خدمة المصالح الاقتصادية الكبرى للمؤسسات والشركات العالمية.

(1) انظر عبد الله الخياري، التعليم وتحديات العولمة، المرجع السابق، ص 50.

4 - التربية العربية في مواجهة العولمة:

يتجه زحف العولمة بطابعه المعلوماتي نحو تقليل دور وفرص المؤسسات التعليمية ووضعها في موضع الخطر فيما يتعلق بأدائها التقليدي. وهذا يعني أن على الأنظمة التعليمية والتربية المعاصرة أن تستنفر طاقاتها لمواجهة تحديات معقدة تتعلق بوضع إنساني جديد يقتضي ضرورة العمل على بناء منظومات فكرية جديدة وعقائدية مناسبة تمثل في قيم السلام والتعاملك الدولي⁽¹⁾.

ومن هذا المنطلق وبعيداً عن كل ممانعة ثقافية «يجب على المؤسسة التربوية أن تعمل جاهدة من أجل إعداد الأجيال لتقبل التغيرات والمستجدات في عالم اليوم، وأن تدعم أدوارها في نشر قيم الحداثة دون تفريط في وظيفتها التقليدية المتمثلة في خلق مناعة ذاتية لدى الأفراد ضد الذوبان في العولمة المت渥حة»⁽²⁾.

وتأسيساً على ما تقدم يمكن الاستنتاج أن عملية اختراق العولمة للتعليم كحقل تربوي هي ظاهرة أكيدة وذلك نتيجة فعل مزدوج: فمن جهة هناك تصاعد هيمنة العولمة على الحقل التربوي (تشكيل الأذواق والاتجاهات والقيم والسلوكيات)، ومن جهة أخرى هناك استعمال وسائل تقانية جبارية لإثارة الإدراك وتنميط الأذواق والفكر»⁽³⁾.

وفي مواجهة هذا المد الشامل للعولمة يوجه التيار النقي سهام النقد

(1) محمد بن شحات الخطيب، مستقبل التعليم في دول الخليج العربية في ظل العولمة، ندوة مستقبل التربية في ظل العولمة: التحديات والفرص، الصخير، دولة البحرين 2-3 / مارس / آذار 1999، ص 11.

(2) عبد الله الخياري، التعليم وتحديات العولمة، مرجع سابق، ص 47.

(3) عبد الله الخياري، التعليم وتحديات العولمة، مرجع سابق، ص 48.

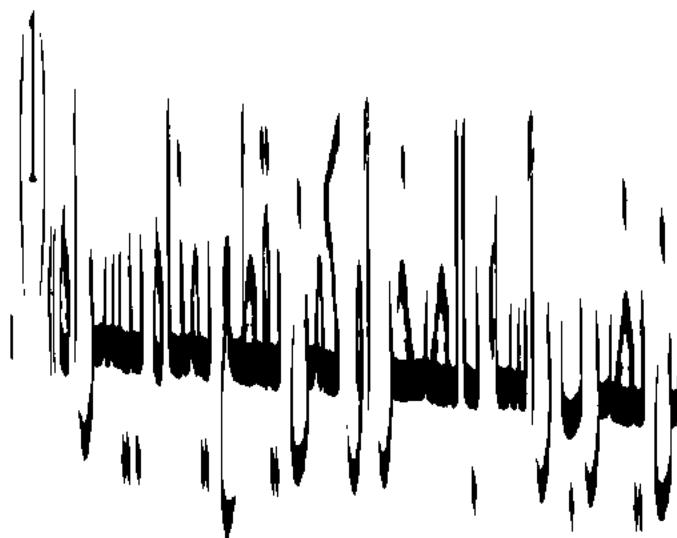
إلى التربية العربية، ويضعها في قفص الاتهام. فال التربية العربية، كما يرى أصحاب هذا التيار، لم تستطع أن تحضر المجتمع لمواجهة هذا التحول التاريخي الذي تفرضه العولمة. وهي فوق ذلك كله لم تحضر نفسها ذاتياً لمواجهة التحديات العولمية الجديدة ولا سيما في مستوياتها التكنولوجية.

لقد أريد للتربية العربية اليوم أن تكون أكثر فعالية واستعداداً وقدرة على مواجهة التحديات الجديدة، فالنقاد والباحثون يعلّمون، إزاء هذه المواجهة مع عولمة ساخطة أن المؤسسات التربوية العربية تشهد حالة سقوط حضاري، وتراجع مخجل أمام التحولات الهائلة في مجال الإعلام والمعلوماتية والمعرفة العلمية. فإصلاحات الجزئية والشكلية التي شهدتها الأنظمة التربوية أضعفـتـ النظام التربوي العربي وأفرغته من قدرته على مواجهة التحديات الرئيسية التي تفرضـهاـ العولمة. وتأسـيسـاًـ علىـ هذهـ الوضـعـيةـ يـرـفـعـ المـفـكـرـونـ وـالـمـرـبـونـ الـعـرـبـ قـرـيـحـتـهمـ مـطـالـبـينـ بـإـجـراـءـ إـصـلـاحـاتـ تـرـبـوـيـةـ تـرـتـقـيـ إلىـ مـسـتـوىـ الـمـرـحـلـةـ الـحـالـيـةـ بـمـاـ تـنـطـوـيـ عـلـيـهـ مـنـ تـحـديـاتـ وـمـخـاطـرـ وـطـمـوـحـاتـ فـيـ عـصـرـ الـمـلـومـاتـ وـالـعـولـمـةـ.

ترى بشري المفلح - في إشارة منها إلى الواقع التراجيدي للتربية العربية - أنه «إذا كانت العولمة تتضمن قيمـاـ إـيجـابـيةـ، فإنـنيـ أـرـىـ أنـ التـرـبـيـةـ التـيـ نـتـلـقـاـهـاـ لـنـ تـسـهـمـ أـبـدـاـ فـيـ اـسـتـفـادـتـنـاـ مـنـ هـذـهـ إـلـيـجاـبـاـتـ بلـ عـلـىـ العـكـسـ لـنـ تـكـرـسـ إـلـاـ انـهـزـامـيـةـ (...) فـلاـ خـطـرـ عـلـىـ حـضـارـتـنـاـ مـنـ العـولـمـةـ بلـ الـخـطـرـ الـحـقـيقـيـ فـيـ النـسـقـ التـرـبـوـيـ الـذـيـ لـاـ يـقـدـمـ لـأـطـفـالـنـاـ وـلـشـبـابـنـاـ إـلـاـ جـوـبـةـ عـنـ كـيـفـ يـكـوـنـونـ مـسـتـهـلـكـيـنـ بـاـمـتـيـازـ وـكـيـفـ يـتـحـولـونـ إـلـىـ مـجـرـدـ سـوقـ يـوـفـرـ الـرـبـحـ لـلـشـرـكـاتـ الـعـالـمـيـةـ. وـكـيـفـ يـكـوـنـونـ مـقـلـدـيـنـ بـاـمـتـيـازـ فـيـأـخـذـوـنـ وـضـعـيـةـ الـانـفـعـالـ لـاـ وـضـعـيـةـ الـفـاعـلـ، وـيـرـادـ لـهـمـ وـلـاـ يـرـيدـوـنـ، فـنـحنـ حـقـيـقـةـ أـمـامـ تـحـدـ حـضـارـيـ كـبـيرـ، وـلـكـنـ

مفاتيح النجاح بآيديينا، ليست بعيدة عننا. فلنبدأ بتحصين أنفسنا، ليس بغلق

الآن والآن والآن كثيـر الدارـة الـوـاسـعـة الـدـرـبـلـيـسـانـ



يقول عبد العزيز التويجري: «يرتبط المستقبل للأمة الإسلامية بالجهود التي يبذلها أبناؤها في اتجاهين اثنين: الحفاظ على الهوية الثقافية والحضارية، والتأسيس للهبة تربية ثقافية تهدف إلى تجديد البناء الحضاري للعالم الإسلامي على القواعد التربوية والعلمية والثقافية»⁽²⁾.

وفي مواجهة هذا الزحف العالمي في ميدان الحياة يجب على التربية العربية أن تعيد النظر في أدوات عملها ومناهجها وتقنياتها بما يضاهي التحديات التي تفرضها هذه المرحلة، وهذا يعني أنه يجب على التربية أن تطور إمكاناتها في مستويين هما:

أولاً - في مستوى الوسائل التعليمية: يجب إدماج التقانة الحديثة بكل معطياتها وتجلياتها في مجال الاتصال ضمن التقنيات التربوية.

ثانياً - في مستوى المنهج: «يجب إدماج قيم الحداثة ضمن المنهج التعليمية، وذلك من خلال التفتح على المعرفة الحداثية والمضامين العصرية، واعتماد تصور جديد للعلاقة بين التقليد والحداثة في المنهج الدراسية. وذلك انطلاقاً من تقويم شامل لقيم التي تنتجه الأنظمة التعليمية حاليًا، وأيضاً من خلال فحص مجمل تلك القيم لتبين هل هي قيم تقليدية في الأساس؟

(1) عبد العزيز التويجري، ياسر الزعاترة، محمد الغازى، بشرى المفلح، ندوة حول «مستقبل الأمة التربوي في ظل العولمة الثقافية»، تحرير محمد خالد مصعب، مريم التاجي، جلنار فهيم، مجلة الشقائق، العدد 35، أغسطس - سبتمبر / آب - أيلول، 2000، (ص ص 13-20)، ص 17.

(2) عبد العزيز التويجري، أثر العولمة الثقافية على هوية الشعوب وتربية الأجيال، مجلة الشقائق، العدد 35، أغسطس - سبتمبر / آب - أيلول، 2000، (ص ص 18-20)، ص 18.

أم هي قيم يتعالى فيها التقليدي والحداثي في إطار من التوازن، دون أن تكون هناك هيمنة لأحدهما على الآخر؟ أم أن قيم الحداثة - التي تبُثُّها الأنظمة التعليمية - تخفي بنية تقليدية عميقة توجه وتؤثر في السلوك والاتجاهات، وتعمل على تحديد البنية السطحية التي تبدو حديثة⁽¹⁾.

لابد من إحداث انقلابات جوهرية لكي لا تدهمنا دواهي العصر القادم، وهذا يمكن أن يتجلّى في أمور عديدة منها:

- 1 - توجيه المؤسسة المدرسية للعناية بالحاضر والمستقبل.
- 2 - جعل الإنسان محور التفكير وغاية التربية.
- 3 - التأكيد على دور المعلم في الوضع الإنساني الجديد.
- 4 - التأكيد على قضايا الثقافة والهوية، والنظر إليها قضية مركزية في التربية والفكر العربي المعاصرين، وهذا يعني ضرورة العمل على تعريف الأطفال بثقافتهم وتراثهم وقيمهم العربية المضيئة والمشرقة في التاريخ الإنساني⁽²⁾.

خاتمة:

في دائرة هذا التحول الكبير في التصورات والأيديولوجيات والقيم والمواقف، يجب على المعنيين بأمر الثقافة الإسلامية وسدنة التربية العربية، أن يستجمعوا طاقة التحليل والنظر بحثاً عن رؤية جديدة في مواجهة هذا الزحف المجنون الأرعن لثقافة عولمية جديدة مت渥حة وفتاكه. فال التربية العربية بأنساقها وتكويناتها، المتواضعة جداً والقاصرة إلى أبعد الحدود، تتوضع

(1) عبد الله الخياري، التعليم وتحديات العولمة، مرجع سابق، ص 48.

(2) محمد جواد رضا، العرب في القرن الحادي والعشرين: تربية ماضوية وتحديات غير قابلة للتنبؤ، مرجع سابق، ص 62.

اليوم في قفص الاتهام الأمريكي والصهيوني. وفي مواجهة هذا المَدُّ الأرعن وهذا التحدي الصهيونيالأمبريالي الجنون، يجب على المربين والباحثين والسياسيين أن يبحثوا عن إستراتيجيات جديدة تمكن التربية العربية من المحافظة على وجودها، وأداء دورها التاريخي في بناء الأجيال وتمكينها من حماية التخوم الثقافية لهذه الأمة في مواجهة هذه العولمة الرعناء.

فالتربيـة العربـية تـشكل أـهم الأـنسـاق الـاجـتمـاعـية التي تـواجه عـينـ الخـطـر وـتـقـع فـي مـكـائـد السـيـاسـة الأمـريـكـوـصـهـيـونـية. وـعـنـدـما تـمـكـنـ هذهـ العـولـمةـ المتـوحـشـةـ منـ اـجـتـياـحـهاـ فإـنـهاـ لـقـادـرـةـ بـالـضـرـورـةـ عـلـىـ اـحـتوـاءـ التـقـاـفـةـ العـرـبـيـةـ وـتـصـفـيـةـ الـوـجـودـ الثـقـافـيـ العـرـبـيـ وـالـإـسـلـامـيـ وـوـضـعـ الإـنـسـانـ العـرـبـيـ فـيـ دـائـرـةـ الـاسـتـلـابـ المـفـلـقـ،ـ وـفـيـ زـنـزـانـاتـ الـقـهـرـ الإـنـسـانـيـ الـذـيـ يـأـتـيـ عـلـىـ مـعـانـيـ الـوـجـودـ وـالـمـصـيرـ.

وتـكـمـنـ الـخـطـوةـ الـأـوـلـىـ،ـ فـيـ نـسـقـ هـذـهـ الـمـوـاجـهـاتـ الـخـطـرـةـ،ـ فـيـ إـخـضـاعـ الـأـنـظـمـةـ التـرـبـوـيـةـ الـعـرـبـيـةـ لـمـنـطـقـ الـدـرـاسـاتـ وـالـأـبـحـاثـ الـعـلـمـيـةـ الـنـقـدـيـةـ.ـ وـفـيـ نـسـقـ هـذـهـ الـأـبـحـاثـ يـتـوـجـبـ عـلـىـ الـبـاحـثـيـنـ أـنـ يـشـخـصـوـاـ مـوـاطـنـ الـقـوـةـ وـالـضـعـفـ فـيـ بـنـىـ هـذـهـ الـأـنـسـاقـ التـرـبـوـيـةـ.ـ وـعـلـىـهـمـ أـنـ يـقـدـمـوـاـ فـيـ نـهـاـيـةـ الـأـمـرـ تـصـورـاتـ عـلـمـيـةـ وـاضـحةـ لـإـسـتـرـاتـيـجـيـاتـ تـرـبـوـيـةـ عـرـبـيـةـ مـتـقـدـمـةـ تـأـخـذـ فـيـ مـقـدـمـةـ اـعـتـبارـاتـهـاـ التـحـولـاتـ الـجـهـنـمـيـةـ الـمـرـعـبـةـ الـتـيـ يـشـهـدـهـاـ الـعـالـمـ فـيـ مـخـتـلـفـ مـيـادـيـنـ الـوـجـودـ بـمـاـ يـنـطـويـ عـلـىـهـ هـذـهـ الـوـجـودـ مـنـ تـخـومـ وـحـدـوـدـ وـأـنـسـاقـ.

إنـ الـأـسـئـلـةـ الـمـصـيـرـيـةـ الـتـيـ تـطـرـحـهـاـ هـذـهـ الـمـرـحـلـةـ التـارـيـخـيـةـ الصـعـبةـ بـهـجـمـاتـهـاـ وـتـحـديـاتـهـاـ وـصـرـاعـاتـهـاـ أـكـثـرـ مـنـ أـنـ تـحـصـيـ،ـ وـلـكـنـ السـؤـالـ الجـامـعـ الـذـيـ يـفـرـضـ نـفـسـهـ فـيـ هـذـاـ المـقـامـ،ـ هوـ:ـ كـيـفـ يـمـكـنـ لـالـتـرـبـيـةـ الـعـرـبـيـةـ أـنـ تـواـكـبـ هـذـاـ المـدـ الـحـضـارـيـ الـمـذـهـلـ؟ـ وـكـيـفـ يـمـكـنـهـاـ أـنـ تـمـثـلـ رـوـحـ الـعـصـرـ،ـ وـتـنـطـلـقـ بـإـلـإـنـسـانـ

العربي والمجتمع نحو آفاق إنسانية حضارية حرة ومعطاءة؟

وفي النهاية يمكن القول: إن البحث عن مواطن الضعف والقصور في تربيتنا العربية يشكل المنعطف الأساسي نحو بناء المظالمات والأدوات والسبل التي تجعل هذه التربية في مستوى المسؤولية التاريخية التي تقتضيها هذه المرحلة التاريخية، بما تنتهي عليه من عريبة وجنون ومجون.

خاتمة الكتاب

نحو حداثة تربوية عربية الهوى والانتماء

«وقفت اليابان من الحضارة الغربية موقف التلميذ ووقفنا نحن العرب والمسلمين موقف الزبون، وفي الوقت الذي كانت فيه اليابان تستورد معارف الحضارة الغربية وعلومها كما وما زلنا نستورد منها البضائع الاستهلاكية».

(مالك بن نبي)

يقول المفكر الهندي طاغور (رابيندراناث) الحاصل على جائزة نوبل في الآداب: «لقد ظل الغرب المزدهر يجرنا طوال أكثر من قرن وراء عربته، فكان الغبار يخنقنا و كان الضجيج يصم آذاننا، وكنا مذلولين بجرتنا، ومرتبكين نتيجة للسرعة، ووافقنا على أن نعترف بأن مسيرة العربية هذه تقدم، وأن التقدم حضارة، وإذا جرؤنا على أن نتساءل: تقدم نحو ماذا؟ وتقدم لمن؟ كان يعتبر أن من غرابة وسفح الشرق أن تساوره مثل هذه الأفكار عن القيمة المطلقة للتقدم. ومؤخرًا استعدنا صوتنا الذي نراجع ليس فحسب الكمال الكلي للعربة، بل أيضًا عمق المستنقعات التي تعرّض مسيرتها»⁽¹⁾.

لقد أخفقت الحداثة الغربية نسبياً في تحقيق الطموحات الكبرى للمجتمعات الإنسانية في الأمن والسلام، وترجعت القيمة الإنسانية تحت عجلات حداثته المرعبة، وأصبح من الضرورة بمكان أن نتساءل نقديًا عن ماهية التقدم الغربي وطبيعته واتجاهاته، وأن نرسم لأنفسنا صيغة نقدية

(1) مجدي عزيز إبراهيم، المنهج التربوي العالمي، أسس تصميم منهج تربوي في ضوء التنوع الثقافي، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 2001، ص 232.

للتقديم نستشرف عبرها عمق المستقعات التي يمكن أن تتعرض مسيرة حادثنا الإنسانية. فالتجربة الحداثية في الغرب بانتصاراتها وإخفاقاتها تمثل فرصة تاريخية نادرة لاستشراف المستقبل الذي نرسمه لأنفسنا، بحثاً عن هوية حضارية جديدة والنهوض بمشروع حداشي جديد يجنبنا التمرغ في أحوال الحداثة الغربية والسقوط في مستقعاتها.

إن نقد الحداثة الغربية وإنانتها لا يقلل من القيمة التاريخية لهذه التجربة العظيمة، ولا يعني أبداً أنه يجب علينا أن نرفض الحداثة كمنهج في الحياة وطريقة في التنشير والنهوض، بل يجب علينا أن نستلهم هذا النقد في بناء منظورنا النقدي للحداثة المرتقبة في مجال الحياة الاقتصادية والثقافية والاجتماعية، وإذا كان علينا أن نرفض الحداثة الغربية اليوم فإنه لا يمكننا أن نرفض المركبات الأساسية التي قامت عليها، ولا يمكننا أن نرفض المنهج العقلي الذي أسست عليه، وانطلقت منه في بناء صرح الحضارة. فالغرب يعيد اليوم النظر في مثالب حداثته، ويحاول أن يتجاوز مواطن ضعفها وقصورها، وأن يستفيد من التجربة التاريخية لحداثة التي عمرت خمسة قرون متباينة من الزمن، فلم لا نفعل نحن ذلك في مشروعنا الحداثي الذي لم ينطلق بعد.

لقد وقع اختيارنا على مفهوم الحداثة التربوية للتعبير عن الروح الحقيقية للتغيير الشامل الذي يقود الأمة إلى النهضة الحقيقة، فالحداثة برأينا مفهوم ثوري يرمي إلى التغيير الشامل في المجتمع والإنسان الذي يقوم على العقلانية والحرية والعلم والأخلاق التي تشكل الشروط الأساسية للحضارة الإنسانية أيًّا كانت وأينما وجدت. فالحداثة في جوهرها فعالية إنسانية تنهض بالأمة استناداً إلى عمليات التنشير وإطلاق العقل من عقاله والحرية من قمقها والأخلاق من زنزاناتها، إيماناً بالإنسان، ونزوغاً إلى النهوض به إلى مراتب العطاء والحرية والعقلانية.

فليست الحداثة حكراً على أمة بعينها أو شعب بالتحديد، فكل حضارة إنسانية تعبر عن حداثة لشعب ما وأمة ما. وإذا كان الغرب قد حقق حداثته فإن بلدانًا كثيرة قد حققت حداثتها ونهضتها، فأنسنت الإنسان ودفعت به إلى مراتب الحضارة. ومن هذا القبيل يمكن القول: إن دولاً مثل اليابان وكوريا وماليزيا والصين والهند وسنغافورة وإفريقيا الجنوبية قد حققت حداثتها المعاصرة بطريقتها ومنهجها وخصوصيتها، وإن كلّاً من هذه البلدان وغيرها تشارك في بناء الحضارة الإنسانية وتغذيها. ونحن الآن ما زلنا أبعد ما نكون عن تحقيق الحداثة في أي من مستوياتها. ونحن مطالبون اليوم أكثر من أي وقت مضى بتحقيق حداثتنا في الميادين ومختلف المستويات الإنسانية.

لقد قامت الحداثة الغربية على اعتاب حداثة تربوية وفكيرية، إذ لا يمكن للمجتمع أن يحقق حداثته المجتمعية دون حداثة تربوية شاملة. والحداثة الغربية هي خلاصة التجربة الحضارية للغرب نفسه، وهذا يمكن أن يطلق على مختلف أشكال الحداثة في أوروبا وأمريكا وأسيا. فالحداثة ترمذ إلى تكامل بنوي بين فكر الإنسان وعقله وإمكاناته المادية وتجربته الحضارية.

وقد يقول قائل: لماذا نستوحى الحداثة ونستلهما مع أنها تتهاوى شائخة هرمة في أقفال الاتهام؟ لا يوجد طريق آخر نعبر منه إلى الحداثة؟ لا يوجد مفهوم آخر للحداثة نُعبر به عن تطلعاتنا وطموحاتنا الحضارية؟ والجواب ببساطة نعم، يمكننا اعتماد مفاهيم أخرى كثيرة مثل: النهضة والتقدم والتنوير والتحديث والتطوير، وهي جميعها مفاهيم فرعية في بنية الحداثة، وإذا استطعنا اجتراح تسمية جديدة تعبّر عن تصوّراتنا التقدمية والثورية، فإننا لا نستطيع تجاوز حدود المنهجية التي تبنتها المجتمعات الإنسانية عبر تاريخها الطويل في مسار نهضتها وتقدمها. فالملاهي التاريخية لها منطق

العلم وقانونياته، إذ لا يمكن لعالم فلكي اليوم أن يتجاوز قوانين الجاذبية، وألا يستنير بأفكار كوبيرنيكوس ونيوتون وغاليليو وانشتاين الفلكية؛ لأن الاستنارة بالنظريات الفلكية القديمة والحديثة ضرورة علمية لا يمكن تجاوزها أو تجاهلها. ومن هذا المنطلق لا يمكن أبداً تجاهل قانونية التطور التاريخي للحداثة الغربية إذا شئنا أن نستكشف معالم جديدة لحداثة أو نهضة جديدة، فالحداثة الغربية نتاج تطور تاريخي للإنسانية ذاتها، وهي تجربة إنسانية اطلقت من قوانين تحكم تاريخ تطور المجتمعات الإنسانية، وبناء عليه فإن التقدم الاجتماعي - في أي صورة كان وفي أي هيئة تجلّى - يهتمي بقوانين اجتماعية تاريخية تفرض نفسها على أي تجربة تاريخية ممكنة في الحاضر والمستقبل. وهنا تكمن مهمتنا في استخلاص العبر التاريخية من هذه التجربة واستكشاف قانونيتها الإنسانية التي تجعلنا أكثر قدرة على فهم التاريخ وتغيير اتجاهاته في الآن الواحد.

فالحداثة الغربية ليست تجربة عبّرة، أو مجرد تجلّيات كيفية لحضارة متفردة في التاريخ، بل هي تعبير عن حقائق كونية يرسمها تطور إنساني يغور في أعماق التاريخ، وهي نتاج وصيروحة لقانونية اجتماعية تاريخية تشتبك فيها مختلف الظروف، وتفاعل في بوتقة مختلف القوانين والعوامل والتغيرات الفكرية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية والجغرافية والسياسية لتولّد الروح الحقيقة في الحضارة الإنسانية.

وبعبارة أخرى نقول: إن الحداثة صيروحة تاريخية لا يمكن تجاهلها في عملية التغيير والنهوض الإنساني، ولابد من استكشاف منهاها، وتوظيف حصادها التاريخي في أي تقدم إنساني؛ لأن أي تقدم لا يمكنه أن يكون انقطاعاً في التاريخ الإنساني، فكل تطور في المجتمعات الإنسانية - وإن كان فريداً أو متقدراً - يستند إلى معطيات التجارب التاريخية، ويشكل تواصلاً تاريخياً جوهرياً لمعطيات التجربة الإنسانية.

ويمكن التأسيس بأنه لا يمكننا أن ننقطع عن صيرورة التاريخ الإنساني، ولا أن ننفصل عن دينامياته وقانونياته، فنحن أمة كسائر الأمم تنتسب إلى المجتمع الإنساني، وتتفاعل مع معطياته الكونية، وهذا الأمر يأخذ قانوناً كلياً في تطور المجتمعات الإنسانية، فالغرب، وهو في غمار بنائه لحضارته وتشكيله لحداثة، لم يستطع أن ينقطع عن معطيات الحضارة العربية الإسلامية وغيرها من الحضارات، وبقيت الحضارة الإغريقية حاضرة، حتى اليوم، في وجдан الغرب وتاريخه ونهضته وتنويره وتقديمه، ولم يكن في الإمكان قط تجاهل هذا المنطق التاريخي بما يشتمل عليه من قانونية الحضارة وصيرورتها.

ونحن الآن في عصر تغمرنا فيه الحداثة بمعطياتها وبحضورها المكثف على صورة عولمة جارفة تقذفنا إلى عالم الغد بمختبراتها واستكشافاتها وأنظمتها وثوراتها العلمية والتكنولوجية، وإذا شئنا أو أبینا، فنحن الآن ندور في فلك الحضارة الغربية دوراناً هائماً سلبياً، وعلينا أن نعترف بذلك الحقيقة الدامغة، كما علينا أن نعترف أيضاً بأنه لا سبيل لنا للخروج من مدار المركزية الغربية إلا بتكون الثقل المطلوب والجاذبية الضرورية للانفراد بمدارنا الخاص وحضورنا المميز، وأي محاولة للانفلات الفلكي عن حداثة الغرب من غير الثقل المطلوب قد تدفعنا للضياع في الفضاء الكوني دون مسار أو ثقل حضاري.

وهذا يعني، أن علينا، كي تكون مدارنا الخاص في رحاب الحضارة الإنسانية، أن نمتلك القوة والثقل والجاذبية والثقالة للانفلات من أسر الدوران في فلك الحضارة الغربية، وهذا يقتضي منا أن نمتلك مقومات هذه الحضارة ذاتها، وأن نكتنف أسرارها وأخبارها كي نتجاوزها لبناء حداثة تدور حول مركزها الذاتي بعيداً عن الأفلاك الخارجية، إذ لا يمكن لنا تجاوز الحضارة الغربية أو الحداثة الغربية قبل امتلاكها معرفياً والتحضير للشروط التاريخية

التي كانت في أصل الحضارة الغربية ذاتها.

فنحن الآن، شئنا أم أبينا، ندور في فلك الحضارة الغربية، بوصفها حضارة المركز؛ لذا علينا أن نكتشف مكاننا في هذا الكون ونقطلنا فيه، وطبيعة الأفلاك التي تتحرك فيها ومعها وحولها، علينا أن ندرك كل التفاصيل التي تتعلق بالمحور الذي ندور حوله، إذا أردنا الانفلات يوماً من مدار الدوران حول الآخر. وبعبارة أخرى، إذا أردنا أن ندرك أنفسنا – وهذا ضروري للنهضة – فلابد لنا من أن ندرك ما يحيط بنا، وأن نعرف الأجرام التي تحيط بنا وتكرهنا على الحركة والدوران في محورها. وهذا يتطلب منا أن ندرك قوانين التطور الإنساني، ونتمثل إلى قوانين النهضة والتنوير والتقدير، وتلك هي القوانين التي ترسم حدود وأبعاد التجربة الحضارية للغرب والشرق على حد سواء. وهذا يعني أيضاً أننا لا نستطيع تجاوز الحضارة الغربية وحداثة الغرب دون امتثال لقانونية الحضارة ذاتها، وسيكون خيارنا الأفضل أن نمتلك الشروط التاريخية للتقدير وأن نتفقه في استكشاف دينامييات التقدير والتنوير وقوانينه الأساسية كي ننطلق إلى رحاب الحضارة الإنسانية. وباختصار يجب أن نمتلك الحضارة الغربية ونعرفها، ونختبر معدها، ونستكشف تضاريسها كي نتجاوزها ونخرج من أسرها، ويمكنا أن نستلهمنا في البداية ونتقدم معها، ثم نتجاوزها عندما نمتلك أسبابها، ونعرف صيرورات الخروج عنها.

وما أريد قوله: إنه لا يمكننا أن نتجاوز حدود الحضارة الغربية، ونحن نعاني من التخلف في مختلف الميادين والاتجاهات، والمطلوب أن نحقق تقدماً نتجاوز فيه تخلفنا أولاً كي نستطيع مجاراة هذه الحضارة بداية، ثم علينا المشاركة في بناء هذه الحضارة، وصولاً إلى إبداعها بمقاييس ما به نتفرد وما به نختص ونتميز حضارياً، وهذا يعني في النهاية أن المسألة لا تقع في دورة المصطلحات الفكرية، بل في الواقع والصيرورات والفعاليات الإنسانية.

لنطلق على محاولتنا مسمى التقدم أو النهضة أو التنوير أو التحدي، ولكن أي تسمية لن تقدم ولن تؤخر شيئاً فيما يتعلق بتجربة الحضارة وقوانينها التي تسبّب حضورها وتفرضه في مختلف مسارات الحضارة الإنسانية، فنحن نستطيع أن نغير تسمية قانون الجاذبية، لكننا لا نستطيع أن نغير الجاذبية أو قانون الجاذبية نفسه، ولكن نفهم الجاذبية ونستفيد من معطياتها، لابد لنا من اكتشاف القانون، أي: قانون الجاذبية كي نحقق تقدماً في علم الفلك والفضاء. وهذه هي حالنا مع الحادثة التي يرفض البعض توظيفها في وصف ما نرثو إليه من تحضر. فالحادثة مسار من الفعاليات الإنسانية تحكمها قوانين الحضارة كما تحكم الجاذبية حركة النجوم والكواكب؛ لذا يجب علينا فهم قوانين الحادثة كتجربة تاريخية لننهض بها في بناء حضارتنا وحداثتنا وتقمنا.

فالشروط التاريخية التي أحاطت بالحادثة الغربية تختلف عن الشروط التاريخية التي تحيط بأوضاع حداثتنا المرتقبة والمنشودة، ويمكننا أن نؤسس عليها كتجربة تاريخية، وأن نوظف الحصاد التاريخي للتجربة الغربية في ميدان الحادثة والحضارة والتقدير. فالحادثة الغربية ليست نموذجاً يجب أن نحتذى به استنساخاً بل منهاجاً وتجربة تاريخية يجب الاستفادة منها استخلاصاً لحداثة شاملة بمقاييس إنسانية وأخلاقية توّاكب روح الإنسان وعقله وشروط وجوده الاجتماعية.

فنحن، اليوم، مطالبون أكثر من أي وقت مضى، بالعمل على تحقيق حادثة إنسانية شاملة، يحيا فيها الإنسان ويحييها، وتسقط معها الأوهام، من أجل نهضة راسخة في مختلف مجالات الوجود وميادينه، وذلك بعد أن أثقلنا التخلف والتصدع والانكسار الحضاري عيشاً على فئات الغرب وبقاياه الحادثية.

المراجع

المراجع العربية:

- 1 - احرشاو الغالي، الفكر التربوي العربي المعاصر: مقوماته وخصائصه وتفاعلاته من منظور عالمي، دراسة مقدمة إلى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- 2 - أحمد زكي بدوي، معجم العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت، 1978.
- 3 - آلان تورين، نقد الحداثة، ترجمة: أنور مغيث، المجلس الأعلى للثقافة، المطابع الأميرية، القاهرة، 1992.
- 4 - ألفين توبلر، صدمة المستقبل أو المتغيرات في عالم الغد، ترجمة محمد علي ناصيف، نهضة مصر، القاهرة، 1990.
- 5 - إميل دوركهايم، التربية والمجتمع، ترجمة: علي أسعد وطفة، الينابيع، دمشق، 1994.
- 6 - أمين المعلوف، الهويات القاتلة: قراءة في الانتماء والعالمية، ترجمة: نبيل محسن، ورد للطباعة والنشر، دمشق، 1999.
- 7 - إنريت شونفلونج، العولمة تحدي التعليم الإنساني، ترجمة: محمد سعيد الصباريني، الثقافة العالمية، العدد 85، نوفمبر / تشرين أول / ديسمبر / كانون أول، 1997، ص ص 173 – 181.
- 8 - اويفن فنك، فلسفة نيتشه، ترجمة: الياس بدبوبي، وزارة الثقافة السورية، دمشق، 1974.
- 9 - برهان غليون، اغتيال العقل، محنّة الثقافة العربية بين السلفية والتبعية، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، 1987.
- 10 - برهان غليون، مجتمع النخبة، معهد الإنماء العربي، دراسات الفكر

- العربي، بيروت، 1986.
- 11 - بومدين بوزيد، الفكر العربي المعاصر وإشكالية الحداثة، ضمن مركز دراسات الوحدة العربية، قضايا التنوير والنهضة في الفكر العربي المعاصر، العدد 18، بيروت، ص ص 19 – 31.
- 12 - البيت الأبيض، أمريكا عام 2000، إستراتيجية للتربية، 1990، ترجمة: محمد عزت عبد الموجود، جامعة قطر، مركز البحوث، الدوحة، 1992.
- 13 - تركي الحمد، الثقافة العربية أمام تحديات التغيير. دار الساقى، بيروت، 1993.
- 14 - جابر عصفور، إسلام النفط والحداثة: الإسلام والحداثة، ندوة مواقف، لندن، دار الساقى، 1990، (ص ص 177 – 209).
- 15 - جلال أمين، العولمة والهوية الثقافية والمجتمع التكنولوجي الحديث، ورقة مقدمة إلى مؤتمر «العولمة وقضايا الهوية الثقافية» الذي نظمه المجلس الأعلى للثقافة في القاهرة في الفترة بين 16 نيسان / أبريل 1998.
- 16 - جلال أمين، حول مفهوم التنوير: نظرة نقدية لتيار أساسى من تيارات الثقافة العربية المعاصرة، ضمن مركز دراسات الوحدة العربية، قضايا التنوير والنهضة في الفكر العربي المعاصر، العدد 18، بيروت، (ص ص 19 – 31).
- 17 - جمال الدين الخضور، مأساة العقل العربي: دراسة في البناء الأنثروبولوجي الثقافي المعرفي العربي المعاصر، دار الحصاد، دمشق، 1995.
- 18 - حامد أبو حامد، الخطاب والقارئ: نظريات التلاقي وتحليل الخطاب وما بعد الحداثة، كتاب الرياض، العدد 30، يونيو، 1996.
- 19 - حسني عايش، الحداثة وما بعد الحداثة وتأثير كل منها على المجتمع

- والأسرة، دراسات عربية، السنة 33، العددان 3/4، كانون الثاني / شباط – يناير / فبراير، (ص ص 76 – 95).
- 20 - خلدون حسن النقيب، المشكل التربوي والثورة الصامتة: دراسة في سوسيولوجيا الثقافة، المستقبل العربي، العدد 174، آب / أغسطس، العدد 1993، 8، (ص ص 67 – 86).
- 21 - خلدون حسن النقيب، أين الخلل في العملية التربوية في الكويت ودول الخليج، جريدة الخليج، الأربعاء 14/5/1997، العدد 6569.
- 22 - داريوش شايغان، أوهام الهوية، ترجمة: محمد علي مقلد، دار الساقى، بيروت، 1993.
- 23 - رسول محمد رسول، الإسلام وحداثة الغرب الأولى، الكلمة، العدد 28، السنة 7، صيف 2000، (ص ص 84 – 93).
- 24 - زكي الميلاد، الفكر الإسلامي وقضايا العولمة، الكلمة، السنة 5، العدد 20، صيف 1998.
- 25 - زينب عفيفي شاكر، مناهج تدريس الفلسفة بين التقليد والتجديد، جامعة المنوفية، بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم الجامعي في القاهرة (غ.ت).
- 26 - سامي نصار، قضايا تربوية في عصر العولمة وما بعد الحداثة، الدار المصرية اللبنانية، بيروت، 2005.
- 27 - سعد الدين إبراهيم، تعليم الأمة العربية في القرن الحادى والعشرين: الكارثة والأمل، التقرير التخريصي لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي، عمان، منتدى الفكر العربي، 1991.
- 28 - سعيد إسماعيل علي، فلسفات تربوية، عالم المعرفة، العدد 198، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، يونيو / حزيران، 1995.
- 29 - سليمان العسكري، قرن يمضي... قرن يجيء: العرب والقرن الحادى

- والعشرون، مجلة العربي، العدد 493، ديسمبر / كانون الأول، 1999.1.
- 30 - سمر رحبي الفيصل، الثقافة المستقبلية للطفل العربي، شؤون عربية، العدد 93، مارس، 1998.
- 31 - سمير أحمد جرار، التربية العربية ومؤازق الثنائية المتوجهة، الحداثة والتغريب، ضمن: الجمعية الكويتية لتقدير الطفولة العربية، العرب والتربية والعصر الجديد، الكتاب السنوي الثالث عشر، الكويت، 1997، 1998.
- 32 - السيد ولد أباه، اتجاهات العولمة: إشكاليات الألفية الجديدة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2001.
- 33 - السيد يسین، العولمة فرص ومخاطر، تحرير د. شبل بدران، ميريت للنشر والعلوم، الطبعة الأولى، القاهرة، 2000.
- 34 - سيدى محمود ولد سيدى محمد، التنمية والقيم الثقافية، المعرفة السورية، عدد 381، حزيران 1995
- 35 - صادق جلال العظم، عولمة وثقافة، المجلة العربية للثقافة، عدد 39، سبتمبر / أيلول، 2000.7.
- 36 - الطيب التيزيني، الواقع العربي والألفية الثالثة، ضمن: ندوة حوارات في الفكر، الواقع العربي وتحديات الألفية الثالثة، مراجعة وتدقيق ناصيف نصار، مؤسسة عبد الحميد شومان، العدد 3، عمان، 2001.
- 37 - عبد الإله بلقزيز، العولمة والهوية الثقافية: عولمة الثقافة أم ثقافة العولمة، ضمن ندوة «العرب والعولمة»، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 18 - 20 كانون الأول / ديسمبر 1997
- 38 - عبد السلام المؤذن، الموقف من التراث، أنوال الثقافي، العدد 16، 425 / 1988/7.
- 39 - عبد العزيز التويجري، أثر العولمة الثقافية على هوية الشعوب وتربيتها

الأجيال، مجلة الشقائق، العدد 35، أغسطس سبتمبر / آب أيلول،

2000 ..

40 - عبد العزيز التويجري، ياسر الزعاترة، محمد الغازى، يشرى المفلح، ندوة حول «مستقبل الأمة التربوي في ظل العولمة الثقافية»، تحرير محمد خالد مصعب، مريم التاجي، جلنار فهيم، مجلة الشقائق، العدد 35، أغسطس سبتمبر / آب أيلول، 2000.

41 - عبد العزيز عبد الرحمن كمال، وعبد الباسط محمد عبد المعطي، وعبد العزيز عبد القادر المغىصب، وأمينة علي كاظم، وسبيكة محمد خالد الخاطر، وكلثم علي غانم الغانم، دراسة تحليلية لبعض ظواهر المجتمع القطري ومشكلاته الاجتماعية والنفسية في ضوء ما هو متاح من بحوث، جامعة قطر، من غير تاريخ.

42 - عبد الغفار رشاد، التقليدية والحداثة في التجربة اليابانية، مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت، 1984.

43 - عبد الغني عبود، دراسة مقارنة لتاريخ التربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1978.

44 - عبد الله الخياري، التعليم وتحديات العولمة، فكر ونقد، العدد 12، السنة الثانية، أكتوبر، 1998.

45 - عبد الله الغذامي، آفاق ما بعد الحداثة، علامات، ج 20، المجلد 5، يونيو 1996.

46 - عبد الله عبد الدايم، الثورة التكنولوجية في التربية العربية، دار العلم للملائين، بيروت، 1974.

47 - عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ: من العصور المسيحية حتى أوائل القرن العشرين، دار العلم للملائين، بيروت، 1978.

- 48 - عبدالله عبد الدايم، التربية والقيم الإنسانية في عصر العلم والتقانة والمال، المستقبل العربي، السنة العشرون، العدد 230، نيسان / إبريل، 1998.
- 49 - عبد الله عبد الدايم، من التسيير الذاتي للمجتمع إلى التسيير الذاتي للمدرسة، المعلم العربي، السنة السادسة والعشرون، العدد الخامس، أيار / مايو، 1973.
- 50 - عبد الله عبد الدايم، نحو فلسفة تربوية عربية، الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1991.
- 51 - عبد الهادي عبد الرحمن، الذهنية العربية: منظور لغوي، دراسات عربية، عدد 3/4 كانون الثاني / شباط 1993.
- 52 - عدنان المبارك، مفهوم الحداثة عند تيودور أدورنو: التناقض بدل الهارموني، جريدة (الزمان)، العدد 1402، 2003.
- 53 - عزت عبد الموجود، أمريكا عام 2000 إستراتيجية للتربية، مركز البحوث التربوية في جامعة قطر، الدوحة، 1992.
- 54 - عصام عبد الله، الجذور النيتلشوية لـ «ما بعد» الحداثة، الفلسفة والعصر، العدد الأول، أكتوبر، 1999، (ص ص 229 – 248).
- 55 - علي حرب، حوار الثقافات والخروج من المأزق: تمرس في سياسة معرفية جديدة، المذالق الجديد، العدد الثالث، صيف خريف 2001.
- 56 - علي عبدالله المناعي، من يعلق الجرس؟ التربية التي نريد تربية مستقبلية، قطر، وثيقة غير منشورة، الدوحة، 1996.
- 57 - علي أسعد وطقة، النزعة الإنسانية في التربية: أنسنة التربية وتربية الإنسان، الأسبوع الأدبي، اتحاد الكتاب العرب، العدد 1046، تاريخ 10/3/2007.
- 58 - علي أسعد وطقة، الحداثة هزائم وانتصارات، الأسبوع الأدبي، جريدة

- اتحاد الكتاب العرب، العدد 788، 2001.
- 59 - علي أسعد وطقة، مقاربات في الحداثة وما بعد الحداثة، مجلة فكر ونقد، السنة الخامسة، العدد 43، تشرين الثاني / نوفمبر، 2001.
- 60 - عليأسعد وطقة، الإلكترونيات والاغتراب النفسي، مجلة الطيران المدني في السعودية، العدد 19، 1996.
- 61 - عليأسعد وطقة، رؤية نقدية لوثيقة الأهداف التربوية المطورة في دولة قطر، الدوحة، 1996.
- 62 - عليأسعد وطقة، سعد الشريع، التربية تاريخاً وفكراً تربوياً: معايير في جدل الواقع والنظرية، ط 2، شركة مطبعة الفيصل، الكويت، 2011.
- 63 - عليأسعد وطقة، علم الاجتماع التربوي، جامعة دمشق، مطبع الاتحاد، دمشق، 1991.
- 64 - عياض ابن عاشور، الضمير والتشريع، العقلية المدنية والحقوق الحديثة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 1998.
- 65 - عياض ابن عاشور، الضمير والتشريع، العقلية المدنية والحقوق الحديثة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، طبعة أولى 1998.
- 66 - عياض بن عاشور، العقلية المدنية العربية تجاه الحداثة، لوموند ديبلوماتيك، الطبعة العربية، 1989.
- 67 - غانم هنا، عبد الله الغذامي، مرسل العجمي، ناصيف نصار، ندوة حول عناصر الحداثة في الفكر العربي المعاصر، العدد 61، السنة 16، شتاء 1998.
- 68 - غي أفانزيوني، الجمود والتجديد في التربية المدرسية، ترجمة: عبدالله عبدالدائم، دار العلم للملايين، بيروت، 1981.

- 69 - فتحي يكن، العولمة الحقيقة والأبعاد، مؤتمر كلية الشريعة الثامن،
عنوان (ملامح إستراتيجية المشروع الإسلامي في مطلع القرن القادم)
الكويت، نوفمبر 1999.
- 70 - فريدة النشاش، قضايا ما بعد الحداثة في الأدب والنقد، مجلة أدب ونقد،
ديسمبر 1994.
- 71 - فريديريك نيتشه، أقول الأصنام، ترجمة: حسان بورقية، ومحمد الناجي
أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 1996.
- 72 - فيليب كومز، أزمة التعليم في عالمنا المعاصر، ترجمة: أحمد خيري كاظم
وخالد عبد الحميد، القاهرة، دار النهضة، 1971.
- 73 - كريم أبو حلاوة، الآثار الثقافية للعولمة حظوظ الخصوصيات الثقافية
في بناء عولمة بديلة، عالم الفكر، العدد الثالث، المجلد 29، يناير / مارس
2001.
- 74 - محمد الدعمي، نظريات التربية والتعليم في عصر الثورة الصناعية،
المعرفة السعودية العدد 117 ذو الحجة 1425هـ 2004.
- 75 - محمد بن شحات الخطيب، مستقبل التعليم في دول الخليج العربية
في ظل العولمة، ندوة مستقبل التربية في ظل العولمة: التحديات والفرص،
الصخير دولة البحرين 2 - مارس / آذار 1999.
- 76 - محمد جمال باروت، الدولة والنهضة والحداثة، مراجعات نقدية، دار
الحوار، اللاذقية، ط 1، 2000.
- 77 - محمد جواد رضا، العرب في القرن الحادي والعشرين: تربية ماضوية
وتحديات غير قابلة للتنبؤ، المستقبل العربي، السنة العشرون، العدد 230،
نيسان / أبريل، 1998.
- 78 - محمد سبيلا و عبد السلام بنعبد العالي، الحداثة، دفاتر فلسفية، دار

- توبقال للنشر، الدار البيضاء، 1996.
- 79 - محمد سبيلا، التحولات الفكرية الكبيرة للحداثة: مساراتها الإبستيمولوجية ودلالاتها الفلسفية، الفكر العربي المعاصر، العددان 111/110، ربيع صيف 1999.
- 80 - محمد شيا، الثقافة العربية والتحولات العالمية الراهنة، شؤون عربية، عدد 75 سبتمبر / أيلول 1993.
- 81 - محمد عابد الجابري، العولمة والهوية الثقافية، عشر أطروحات، فكر ونقد، العدد 6، شباط / فبراير، 1998.
- 82 - محمد عابد الجابري، المشروع النهضوي العربي: مراجعة نقدية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1996.
- 83 - محمد عباس نور الدين، التمويه في المجتمع العربي السلطوي، قراءة نفسية للعلاقة بين الذات والآخر، المركز الثقافي العربي، بيروت، 2000.
- 84 - محمد متولي نعيمة، القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي، الوضع الراهن واحتمالات المستقبل، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1996.
- 85 - محمد محفوظ، الإسلام، الغرب وحوار المستقبل، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 1998.
- 86 - محمد محمود الإمام، التخطيط التكاملي على المستوى الشامل: تجربة مجلس التعاون ومتطلبات نجاحها، التعاون، السنة الثانية، العدد السابع، يوليو 1987.
- 87 - محمد منير مرسي، الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، عالم الكتب، القاهرة، 1992.
- 88 - محسن خضر، صناعة القهر: علاقة التعليم بالإبداع في المجتمع العربي،

- الناقد، العدد 71، أيار / مايو 1994.
- 89 - المعهد العربي للتخطيط في الكويت، وثيقة تعليم الأمة العربية في القرن العشرين، «الكارثة والأمل» التقرير التلخيمي لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي، تحرير سعد الدين ابراهيم، القاهرة، إبريل / نيسان 1992.
- 90 - مكتب التربية العربي لدول الخليج، الإصلاح التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية، مطبعة مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 1988.
- 91 - مكتب التربية العربي لدول الخليج، الإصلاحات التربوية، مطبعة مكتبة التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 1984.
- 92 - مكتب التربية العربي لدول الخليج، أمة في خطر، ترجمة: يوسف عبد المعطي، 1984.
- 93 - منذر واصف المصري، الواقع التعليمي والثقافي والإعلامي، قضايا إستراتيجية العدد 9، مارس / آذار، 2002.
- 94 - ميهوب غالب أحمد، العرب والعالم، المستقبل العربي، العدد 256، حزيران يونيو، 2000.
- 95 - نادر فرجاني، مجتمعاتنا نسخ مشوهة للمجتمعات الغربية، الباحث العربي، ينابير (كانون الثاني) 1997.
- 96 - نادية صادق العلي، مدخل لما بعد الحداثة، ترجمة: أحمد ناهد، أبواب، العدد 13، صيف 1997.
- 97 - نصر حامد أبو زيد، دوائر الخوف: قراءة في خطاب المرأة، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى، 1999.
- 98 - هارولد لنستون، مستقبل التربية نظرة عالمية، المنظمة العربية للتربية

- والثقافة والعلوم، مستقبل التربية و التربية المستقبل، التقرير النهائي للحلقة الدراسية التي عقدها المعهد الدولي للتخطيط التربوي، باريس من 23 - 26 تشرين الأول / أكتوبر 1978 ..
- 99 - هدى حسن حسن، التعليم وتحديات ثقافة العولمة، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 23، 1999.
- 100 - هوغ دي جوفنيل، مانا عن التربية للمستقبل، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مستقبل التربية و التربية المستقبل، التقرير النهائي للحلقة الدراسية التي عقدها المعهد الدولي للتخطيط التربوي، باريس من 23 - 26 تشرين الأول / أكتوبر 1978 .
- 101 - وليم كلي رايت، تاريخ الفلسفة الحديثة، ترجمة: محمود سيد أحمد، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2001. يحيى حسن درويش، الجوانب الاجتماعية للتنمية والتخطيط، معهد التخطيط القومي، القاهرة، 1988.
- 102 - يوسف عبد المعطي، عولمة .. إلى أين؟، مجلة التربية، الصادرة عن وزارة التربية، العدد 34، السنة العاشرة، يوليو 2000، دولة الكويت.

المراجع الأجنبية :

- 103- A.Giddens, *Les conséquences de la modernité*, Harmattan, Paris, 1994.
- 104 - A.Touraine, *critique de la modernité*, Fayard, Paris, 1993.
- 105 - Alain B.L. Gérard, *Le cadre d'une nouvelle Ethique, Ethique et modernité*, ERE, Paris, 1998.
- 106 - Alvin Tofflér, *Créer une nouvelle civilisation, La politique de la troisième vague*, ED.Fayard, Paris. 1995.
- 107- Arendt Hannah, *Condition de l'homme moderne*, Paris,

- Calman Lévy, 1983.
- 108- Baudelot (C.) et Establet (R.), L'école capitaliste en France, Paris, Maspero, 1971.
- 109- Bourdieu.(p.) et Passeron (J. C.), La reproduction, Paris. Minuit, 1970.
- 110- Castoriadis Cornelius, Les carrefours du labyrinthe 4 La montée de l'insignifiance, Paris, Le Seuil, 1996.
- 111-Célestin Freinet, Méthode naturelle et méthodes traditionnelles, In La Méthode naturelle, Marabout, Paris.
- 112- Charles Dickens, Hard Times (Hounds Mills: Macmillan Education Ltd., 1983.
- 113 - Clermont Gauthier et Autres, Pour une théorie de la pédagogie, Université Laval, 1997.
- 114- Clermont Gauthier, la pédagogie, théorie et pratique de l'antiquité à nos jours, Montréal, Gaeton Morin, 1996.
- 115- Cornelius Castoriadis, La Montée de l'insignifiance: les carrefours de labyrinthe, Seuil, Paris, 1996.
- 116- Cousinet, L'éducation nouvelle, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, Paris, 1968.
- 117- Daniel Hmeline, l'école active, textes fondamentaux, PUF, Paris, 1965.
- 118 - Danilo Martuccelli, Sociologie de la modernité, E. Gallimard, Paris, 1999.
- 119 - David Cooper, Mort de la Famille, Point, Paris, 1972.

- 120- de documentation et de recherche Pestalozzi, 1985.
- 121- Deleuze (Gilles), Différence et répétition, Paris, PUF, 1969.
- 122- Deleuze Gilles, Proust et les signes, P.U.F, Paris, 1964.
- 123- Dubet, François, Martuccelli, Danilo, A l'école Sociologie de l'expérience scolaire, Paris, Le Seuil, 1996.
- 124- E. Durkheim, Nature et méthode de la pédagogie, En éducation et sociologie, Edition Alcan, Paris, 1911, pp85 86.
- 125- E.Kant, Réponse a la question: Qu'est ce que les lumières ?, Flamamarion, 1990, pp 43 60.
- 126- Eliade Mircea, le Sacré et le profane, NRF, Paris, 1965.
- 127- Garin E, L'éducation de l'homme moderne: La pédagogie de la renaissance, 1400 1600, Fayard, Paris, 1968.
- 128- Georges Snyders, La Pédagogie aux 17 eme et 18 eme siecle, Paris, PUF, 1970.
- 129- Georges Snyders, La pédagogie progressiste, PUF, Paris, 1971
- 130- Henry Michel, La barbarie, Paris, Grasset, 1987.
- 131- Horkheimer, M. and Th. Adorno, Dialectic of enlightenment, and Herder, New York. 1973.
- 132- Hubert Hannoun, Anthologie des penseurs de l'éducation, P.U.F, Paris, 1995.
- 133- Illiche Ivan, Une société sans école, Seuil, Paris, 1971.
- 134- J. Dewey, expérience et éducation, Armand colin, Paris, 1968.

- 135- J. Dewey, l'intérêt et l'effort, In l'école et l'enfant, Viesté, Paris, 1912.
- 136- J. Beillerot, La société pédagogique, P.U.F. Paris, 1982.
- 137- Jacques Ullmann, Lapensée éducative, Librairie Philosophique J. Varin, Paris, 1982.
- 138- Jean Beaté, Les courants de la pédagogie contemporaine, Erasme, Paris, 1998.
- 139- Jean Francois Lyotard, La condition postmoderne, Minuit, Paris, 1979.
- 140- Jean -Pierre Pourtois et Huguette Desmet, L'éducation postmoderne, P.U.F., Paris, 1997.
- 141- Jurgen Habermas, " La modernité, un projet inachevé, Critique, N 413, Octobre, 1981, pp.950 967.
- 142- L. Laberthonnière, Théorie de l'éducation, Librairie Philosophique J. Varin, Paris, 1935.
- 143- L'encyclopédie française Universalise, Livre Numéro 20, Paris, 1995.
- 144- Licien Morin – Louis Brunet, Philosophie de l'éducation, Université Laval, 1992.
- 145- Lyotard Jean François, Le postmoderne expliqué aux enfants, Paris, Galilée, 1988.
- 146- Madeleine Grawitz, Lexique des sciences sociales, Dalloze, Paris, 1983.
- 147- Margolin G.C., L'humanisme en Europe au temps de la

- renaissance, P.U.F., Paris, 1981.
- 148- Ministère de l'éducation National de la suisse, La secrétariat général de la conférence des directeurs nationaux de l'instruction publique, développement de l'éducation, Rapport national de la suisse, Aut, 1990.
- 149- Morandi, Franc, Modèles et méthodes en pédagogie Paris: Nathan, 1997.
- 150- Paul Faure, La renaissance, Que sais je, P.U.F., Paris, 1975.
- 151- Pestalozzi, J. H., Comment Gertrude instruit ses enfants, Yverdon les Bains, Centre.
- 152- Philippe Raynaud, et Poul Thiboud, La fin de l'école républicaine, Calmann levy, Paris, 1990.
- 153- Phillippe Rayanoud, l'école et la démocratie, Le Dedat, n 64, Narub auril Paris, 1991, P 42.
- 154- Raulet, G., 1979, L'idée d'éducation dans les lumières Allemandes, Archives de Philosophie, N°42, p421- 437.
- 155- Roger Cousinet, L'éducation nouvelle, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, Paris, 1968.
- 156- Rousseau (Jean Jacques), Emile ou de l'éducation, Paris, Garnier Flammarion, 1966.
- 157- S. Huntington,, Clash of Civilizations, London: Touchstone Books, 1996.
- 158- Tom Rock More,La modernité et la raison, Habermas et Hegel, In Archives de philosophie 52, 1989, p177- 190.

- 159- Tom Rock More, La modernité et la raison, Habermas et Hegel, In Archives de philosophie 52, 1989, p.177- 190.
- 160- Vedrin H., Les philosophies de la renaissance, PUF, Paris, 1971.
- 161- Yves Bertrand, Théorie contemporaines de l'éducation, Edition Nouvelles, Montréal, 1998.

الملخص

يتناول الكتاب إشكالية التربية والحداثة في العالم العربي في ضوء المتغيرات الاجتماعية والتربوية في عصر العولمة. ويتضمن الكتاب تسعه فصول بالإضافة إلى مقدمة وخاتمة.

يتناول الفصل الأول من الكتاب مفهوم الحداثة في تجلياته المختلفة وإسقاطاته المتنوعة، وفي الفصل الثاني يعالج مفهوم بعد الحداثة في مختلف تعرجاته وتكونياته. أما الفصل الثالث فيتناول التربية في سياق الحداثة ويستكشف أبعاد العلاقة القائمة بينهما. وقد خصص الفصل الرابع لمناقشة الجوانب الإنسانية للحداثة التربوية. ومن ثم يتناول الفصل الخامس الثورة الكوبرينكية في التربية بوصفها حداثة تربوية مستجدة تتغير فيها موازين العلاقة في المعادلات التربوية الجديدة.

في الفصل السادس يتناول الكتاب الإصلاح التربوي في التربية العربية بوصفه صيغة حديثة جديدة تحاول تحقيق التوازن في معادلة التربية والحداثة في عصر متغير، أما الفصل السابع فيتناول معادلة التنوير في التربية العربية بوصفه حداثة متجددة تنقل التربية العربية إلى آفاق جديدة في معادلة التربية والحداثة.

وفي الفصل الثامن نجد تناولاً للعلاقة بين التربية والعلولة بوصفها حداثة اقتصادية متقدمة.

وفي الفصل التاسع والأخير يتناول الكتاب إشكالية التربية والحداثة في ضوء التغيرات السياسية والاجتماعية للحادي عشر من سبتمبر.

والكتاب في مجللة يشكل محاولة لتحليل طبيعة العلاقة بين متغيرات العصر والتربية من مدخل الحداثة التربوية المنتظرة التي يمكنها أن تخرج التربية العربية من أزماتها واحتقاناتها. وقد أعد ليكون كتاباً مرجعياً للمفكرين والباحثين والطلاب في الجامعات العربية .

Abstract

Education and Modernity in the Arab World Educational Modernity Challenges in a Changing Era

Prof. Dr. Ali Assad Watfa

Dept. of Foundations of Education

Faculty of Education

Kuwait University

The book deals with the problematic of education and modernity in the Arab world in the light of social and educational changes in the era of globalization.

The book contains nine chapters in addition to the introduction and the conclusion. The first chapter addresses the concept of modernity in its different aspects and projections, while the Second chapter deals with the concept of post-modernity in its various Meanders and formations.

In this line, the third chapter deals with the Education in the context of modernity and explores the dimensions of the relationship between both concepts. Chapter IV is dedicated to discuss the humanitarian aspects of educational modernity, while the next

addresses the Copernican revolution in education an emerging educational modernity, in which the balance of the relationship in the new educational equations is changing.

In Chapter VI we expose educational reforms in Arab Educational systems as a new modernist version which is trying to achieve a new balancing in the equation of education and modernity in a changing era. The Chapter VII deals with the equation of enlightenment in the education at the Arab world as a renewed modernity that takes Arab education to new heights in the equation of education and globalization.

Chapter VIII addresses the relationship between Education and Globalization described as an advanced economic modernity, when the ninth and last chapter addresses the problematic of education and modernity in the light of the political and social changes up to 11th of September.

The book as a whole is an essay to analyze the nature of the relationship between the era and education variables from the scope of the expected educational modernity that can take it out from its difficulties and crisis. The book has been elaborated to be a reference book for students of the Faculty of Education at the University of Kuwait and other Arab universities.

الفهرس

رقم الصفحة	الموضوعات
5	تمهيد: إشكالية الحداثة والتحديث
17	<p>مقدمة: الحداثة التربوية ضرورة تاريخية</p> <p>الفصل الأول</p> <p>الحداثة مفهوماً وإشكالية</p> <p>29 مقدمة</p> <p>32 1 - الحداثة بوصفها تجربة إنسانية</p> <p>37 2 - الحداثة بوصفها تجربة فكرية</p> <p>45 3 - مفهوم الحداثة</p> <p>50 1-3 - بين الحداثة والتحديث</p> <p>52 2-3 - بين النهضة والحداثة</p> <p>56 4 - خصائص الحداثة وسماتها</p> <p>62 5 - هرائم الحداثة</p> <p>68 5 - النقد الحداثي للحداثة</p> <p>73 خاتمة</p> <p>الفصل الثاني</p> <p>ما بعد الحداثة</p> <p>77 مقدمة</p> <p>81 1 - تخوم ما بعد الحداثة</p> <p>82 2 - مفهوم ما بعد الحداثة</p> <p>86 3 - العقلانية والذاتية</p> <p>89 3 - التكامل والشمولية</p>

91	..... 5 - ما بعد الحداثة تجاوزاً للحداثة
98	..... 6 - جيوب المقاومة
الفصل الثالث	
105	..... التربية في معرك الحداثة
112	..... في مفهوم الحداثة التربوية
114	..... تقاطعات التربية والحداثة
الفصل الرابع	
البعد الإنساني للحداثة التربوية	
127	..... مقدمة
130	..... 1 - أنسنة العصر الوسيط
133	..... 2 - الروح التربوية الجديدة للنزعـة الإنسانية
136	..... 3 - النزعـة الإنسانية الضـيقة والمحدودـة
138	..... 3 - النزعـة الإنسانية الواقعـية
139	..... 4 - أنسنة التربية في عـصر الثورة الصناعـية
143	..... 5 - الأنسنة الأحدث في التربية المعاصرـة
144	..... 6 - الإشكالية الحضـارـية والنزعـة الإنسـانـية
145	..... 7 - الاتجـاهـات الأساسية للتربية الإنسـانـية المعاصرـة
147	..... 8 - ماسلو Maslaw
150	..... 1/8 - هارمان Harman
152	..... 2/8 - ليونارد Leonard
155	..... 3/8 - فيرغـسـون Ferguson
157	..... 4/8 - كريشـنـامـورـتـي Krishnamurti
158	..... خـلاصـة

الفصل الخامس

الثورة الكوبورنيكية في التربية

التجليات الحداثية للتربية الجديدة

163	..... مقدمة
165	..... 1 - التربية الحديثة
168	..... 2 - الأساس السيكولوجي للثورة الحداثية في التربية
172	..... 3 - الخروج من عدمية التفكير التربوي الكلاسيكي
174	..... 4 - الثورة الكوبورنيكية في التربية
176	..... 5 - ثورة المفاهيم
177	..... 6 - المدرسة الفعالة
178	..... 7 - المدرسة المفتوحة
179	..... 8 - صورة المعلم في التربية الحديثة
180	..... خلاصة

الفصل السادس

إصلاح التعليم العربي بوصفه حداة تربية

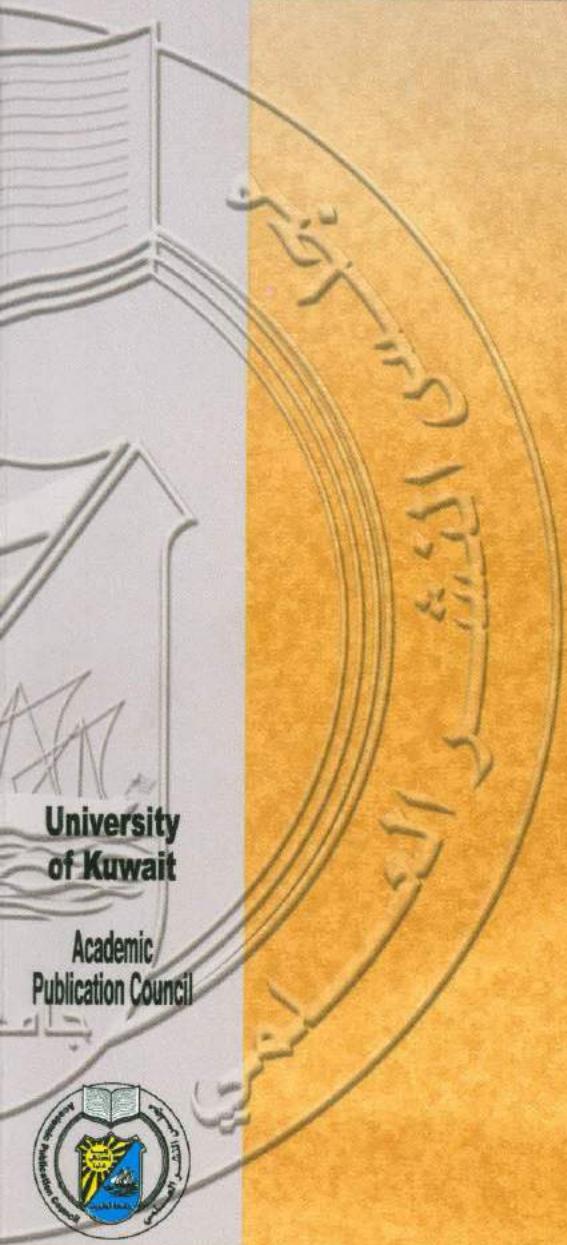
185	..... مقدمة
186	..... 1 - من مفهوم الأزمة التربوية إلى مفهوم الإصلاح التربوي
188	..... 2 - جوهر الأزمة التربوية العالمية وأبعادها
193	..... 3 - ملامح الأزمة العالمية للتربية والتعليم
195	..... 4 - صورة الأزمة التربوية في العالم العربي
198	..... 5 - حركات الإصلاح العالمية
201	..... 6 - واقع التعليم العربي وإشكالياته المعاصرة
203	..... 7 - الضرورة التاريخية للإصلاح التربوي في الوطن العربي

206	..... 8 - تحديات الإصلاح التربوي العربي.....
207	..... 1/8 - أولاً- تحديات اقتصادية.....
207	..... 2/8 - ثانياً- تحديات علمية.....
209	..... 3/8 - ثالثاً- تحديات في مستوى التخطيط التربوي.....
212	..... 4/8 - رابعاً- تحديات ثقافية قيمية.....
214	..... 9 - منطلقات الإصلاح التربوي في الوطن العربي وأبعاده.....
216	..... 10 - نحو إستراتيجية تربوية لتحقيق الإصلاح التربوي في الوطن العربي.....
218	..... 11 - خلاصة ورؤية إجمالية: من الإصلاح إلى التجديد.....
	الفصل السابع
	معادلة التنوير في التربية العربية
225	من الإصلاح التربوي إلى الحداثة التربوية
227	..... 1 - التربية العربية في معركة الحداثة.....
228	..... 2 - التربية العربية وإخراق المشروع الحداثي العربي.....
233	..... 3 - التربية العربية وإعادة إنتاج عناصر الجمود والتخلف.....
242	..... 4 - مركب التحديات الحضارية الجديدة أمام التربية العربية.....
246	..... 5 - الوضع الإشكالي للتربية العربية المعاصرة.....
248	..... 6 - جوهر الإشكالية الحضارية للتربية العربية.....
249	..... 7 - كيف يمكن للتربية العربية تحقيق حداثتها.....
251	..... 8 - المراجعة النقدية للتربية العربية.....
258	..... 9 - التربية العربية ودروس ما بعد الحداثة.....
260	..... 10 - إشكالية العقلانية والذاتية.....
261	..... 11 - التربية والصناعة الثقافية.....
263	..... 12 - التكامل التربوي منطلق الحداثة التربوية.....

265	..... 13 - الديمقراطية ضرورة حدايثية
266	..... 14 - المجتمع الحداثي مجتمع تربوي
268	..... 15 - معادلة التنوير في التربية العربية
269	..... 1/15 - بناء العقل العلمي
269	..... 2/15 - بناء العقل النقدي
271	..... 3/15 - بناء العقل النسبي
271	..... 4/15 - بناء العقل على مبدأ الاختلاف
272	..... 5/15 - بناء العقل على مبدأ التغير الدائم
272	..... 6/15 - بناء العقل الكلي
273	..... 7/15 - بناء العقل المعقّد
274	..... 8/15 - بناء العقل المستقبلي
275	..... خاتمة
الفصل الثامن	
التربية العربية وحداثة العولمة	
بنية التحديات وتقاطع الإشكاليات	
281	..... مقدمة
285	..... 1 - في مفهوم العولمة كقوة حضارية مدمرة
292	..... 2 - في مفهوم العولمة التربوية
297	..... 3 - المعادلة الصعبة (معادلة التخلف التربوي)
299	..... 4 - رؤية نقدية للتربية العربية
305	..... 5 - التحديات التربوية للعولمة
312	..... 6 - التحديات الإعلامية لعصر العولمة: غزو الصور
314	..... 7 - مؤشرات الضغط والإكراه العالمي: العولمة الموجهة

AUTHORSHIP, TRANSLATION & PUBLICATION COMMITTEE

Publishes Refereed Academic Books - By The Academic Publication Council - University of Kuwait



University
of Kuwait

Academic
Publication Council



ISBN: 978 - 99906 - 1 - 175 - 5

Depository Number: 216/2013

2013