ثلاثة أدواء للتربية ومتخصصيها

أ.د. عبد اللّه البريدي

أستاذ السلوك التنظيمي
جامعة القصيم

magdnes@hotmail.com

ثلاثة أدواءٍ للتربية ومتخصصيها

أ.د. عبد الله البريدي

أستاذ السلوك التنظيمي – جامعة القصيم

مدخل:

هذا الموضوع يلاحقني منذ بضع سنين، وظل يلح على بلورته وإنضاجه وإظهاره، والحقيقة أنني لم أكُ متوفراً على جسارة فكرية مسعفة لإبداء ما خلصت إليه إزاءه،إذ كنت أتحاشى إثارة «الاستياء المحتمل» لدى بعض أصدقائي وزملائي المتخصصين في حقول التربية، وأنا أعرف عدداً كبيراً منهم. ونظراً لاستفحاله وتمدد آثاره السلبية في المجال الأكاديمي العربي، بل في الفضاء الحضاري برمته (لخطورة الدور النهضوي للتربية)، فقد عزمت على طرح وجهة نظري الخاصة، التي لا أزعم أنها حق مطلق أو أنها نتيجة دقيقة في كل أبعادها، ولكنها مُقارَبة قد تستحق النظر والنقاش والتصويب، أو هكذا أرى.

وهذه المقالة تتأسس في منهجيتها على ما تراكم لدي من ملاحظات وانطباعات حيال بعض الأبعاد العلمية والمنهجية والبحثية ذات الصلة بحقل التربية، وقد تراكمت عبر سلسلة ممتدة من القراءات والنقاشات المطولة والمكثفة في أروقة مؤتمرات وندوات علمية وبعض الجلسات الحوارية العامة مع بعض المتخصصين، بجانب ملاحظاتي لأدائهم وطروحاتهم في المحاضرات العامة والمقابلات المتلفزة، وقد يعدُّ بعضهم- وربما الأكثرية - ذلك ضعفاً منهجياً في هذه المقالة، إذ أنها تستند إلى جانب «انطباعي ذاتي محض»،

وهم لا يرون ذلك مندرجاً ضمن شرائط «البحث العلمي المحكم»، وأنا أعد ذلك فخاً منهجياً وقعنا به، إذ سيطرت علينا «الشكلانية البحثية» التي تترسم خطوات عملية «متكلّفة» وقولبة إجرائية «مكرّرة»، في ممارسة بحثية تكاد تخلو من البعد التحليلي النقدي التنظيري، مع انحيازها الكبير لذهنية ومفاهيم وأدوات «البحث الكمي»، الذي يزعم امتلاك «الموضوعية» في وصف الظواهر وتفسيرها والتنبؤ بها، في غيبة كبيرة للبحث النوعي (الكيفي)، بشقيه: البنائي والنقدي.

وقد حرصت على هذه الإبانة عن المنهجية بشكل شفاف، بغية اصطحاب الحذر المنهجي اللازم في التعامل مع النتائج «الأولية» التي يتم الخلوص إليها، فأنا لا أتوق إلى جعل القارئ يصادق على صحة كل أو أكثر ما سيُذكر في مقالتي الصغيرة هذه، بقدر ما أتوق إلى الإثارة الفكرية لأسئلة يتوجب معالجتها بقوالب نقدية صارمة، وبمنهجية علمية أكثر دقة ومتانة في الأدوات والبيانات والتحليل والنتائج في دراسات مستقبلية، وإذا تحقق شيء من هذا، فإن هدف المقالة قد تحقق بنحو مرضٍ لي، ولعله لكم أيضاً. ولتناول هذا الموضوع، أجهد للإجابة عن سؤال إشكالي كبير، مفاده:

ما أبرز أدواء حقل التربية العربية المعاصرة، وما انعكاسات ذلك على بعض المتخصصين فيها؟

وللإجابة «الأولية» عن هذا السؤال العويص، أعقد المباحث الصغيرة التالية:

أدواء التربية ومتخصصيها - الماهية والهوية:

نقصد بهذه الأدواء جوانب الضعف والنقص والسطحية والشكلانية والتقليدية في الأبعاد المعرفية والعلمية والمنهجية لحقل التربية ولبعض المتخصصين في هذا الحقل. ومما لا شك فيه، أنه يتعذر علي مجرد الزعم بأن معالجتي ستحيط بكافة هذه الأدواء، فهي كثيرة ومعقدة ومتشابكة. ومن جهة أخرى لا أتوفر على بيانات نوعية (كيفية) أو كمية حول هذا الموضوع، إذ التحليل منصرف إلى «ذخيرتي الشخصية» من الملاحظات والاستنتاجات التي تبلورت لدي عبر القراءات والنقاشات التي أشرت إليها في المدخل إلى هذه المقالة.

ونعني بالمتخصصين التربويين: الأكاديميين أو أساتذة الجامعات والكليات والمعاهد

المتخصصة في حقول التربية بمختلف فروعها، على أنني لا أتورط البتة في «خطيئة التعميم»، ولست مكتفياً بهذا، بل إنني أقرر بأن النتائج الأولية المطروحة هنا لا تنصرف بالضرورة إلى المتخصصين بذواتهم، وإنما تُعنى بـ «الأنساق الذهنية» لدى شرائح من هؤلاء الأكاديميين. ولئن اتخذت لنفسي شيئاً من الاحتياط والاحتراس الواجبين في هذا الجانب، فإنني ومن جانب آخر أتجرأ بالإفصاح عن أنني أعتقد بأن تلك الأنساق طاغية وموجهة لتفكير نسبة لا يستهان بها من التربويين الأكاديميين، والأبحاث المستقبلية المعمقة هي القادرة وحدها على إثبات أو نفي هذه النتائج الأولية أو لنقل المزاعم أو الفرضيات.

الأدواء التربوية الثلاثة:

في هذا المبحث، استفرغ وسعي في التركيز على أهم ثلاثة أدواء من وجهة نظري، على أن استعراضي لها سيكون بنحو مجمل، لا تفصيل فيه، بحيث أوضح بخطوط عريضة الداءَ، ثم أبيّن بعض أعراضه وآثاره، مع سوق بعض الشواهد الدالة عليه، وذلك وفق العناوين الآتية:

الداء الأول - ماهية تائهة متسولة:

على الرغم من كثرة الفروع المعرفية للتربية في جامعاتنا العربية ووجود نوع من الاستقرار على تلك الفروع في الأقسام العلمية وكثرة المتخصصين في فروعها[1]، إلا أن «حقل التربية» يعاني من إشكاليات ضخمة في تحديد ماهيته، فما هو حقل أو «علم التربية»؟

أدرك بأن كل علم من العلوم الاجتماعية والإنسانية تعترضه إشكاليات معضلة في بلورة تعريف متفق عليه، ولكن الإشكالية في حقل التربية أعمق وأشد، إذ ثمة إشكاليات بنيوية في ماهيته وجوهره المعرفي وهويته البحثية، مما يجعلنا قبالة لون من «التيه الماهوي». وقد استعرضت مجدداً – لغرض هذه المقالة – كثيرا من الأبحاث والكتب التربوية، فلم أجد ما يدفع عن التربية شبهة هذا التيه، مع ملاحظة أن كثيراً من الأبحاث والكتب التربوية المتخصصة تعمد إلى سوق «أخلاط من التعريفات « المنزوعة من سياقات تاريخية

(1) أعدادهم بالآلاف، وهم أكثر أو من أكثر المتخصصين في العلوم الاجتماعية والإنسانية، ولا امتلك إحصائية دقيقة على ذلك، ولكني أقول ذلك من واقع مشاهداتي (وسماعي) في الأقسام العلمية في تلك العلوم.

وثقافية متباينة، مع عجز كثير من المتخصصين التربويين على سبك تعريفات متماسكة من شأنها تحديد ماهية التربية بوصفها علماً منتمياً للعلوم الاجتماعية والإنسانية. فعلى سبيل المثال، يقرر بعض التربويين الأكاديميين أن (التربية ليست مجرد علم، **بل هي مجال واسع كبير يضم عدداً من التخصصات العلمية والفروع المختلفة** التي تهتم بالعملية التربوية وتتناولها من زواياها المختلفة)[2]. والأمثلة كثيرة جداً، ولست استهدف تتبع ذلك في الأدبيات العلمية المتخصصة. والقول بأنها «مجال واسع كبير» علامة على ما وصفته بالتيه الماهوي للتربية، وقبولها لنوع من العمومية التائهة المتوهة.

وفي رأيي الخاص، أن حقل التربية وُلِدَ متسولاً، وعاش عالة على حقول علمية، ظلت تتصدق عليه بالمصطلحات والنظريات والمنهجية، مما جعله يستمرئ هذا النهج من العطالة والكلالة في توليد الأفكار الجديدة والنماذج التفسيرية الخاصة به. وقد نجم عن ذلك ضآلة في الإسهامات العلمية المبتكرة، فالمفاهيم والنماذج والنظريات الجديدة التي تمت بلورتها في حقل التربية قليلة جداً. ويمكن لك أن تفتّش في حقول تربوية كثيرة. فمثلاً، قلّب «علم النفس التربوي»، لتكتشف أن اللب والجوهر جاء من علم النفس، مع ترك هوامش صغيرة لحقل التربية لوضع إضافات يسيرة ذات طابع سلوكي تطبيقي، مع الاتسام بالجزئية وربما العشوائية في هذه الإضافات. وينطبق الشيء ذاته على «علم الاجتماع التربوي»، فاللبّ والجوهر مستورَد من علم الاجتماع، ويمكن أن تقول شيئاً قريباً من هذا حيال «الإدارة التربوية» و«أصول التربية» ونحوها. ولا أستثني من ذلك التوصيف إلا الفرع التربوي الذي يتعلق ببناء المقررات والمناهج (بمختلف قوالبها الورقية والإلكترونية)، وذلك أنه يقدم إسهامات علمية أصيلة، ويمثل مساراً علمياً قائماً بذاته مع اغترافه «المحتشم» من علوم إنسانية واجتماعية وحاسوبية، تحقق تكاملاً مع أطره المنهجية والمعرفية وتسهم في تجويد النتاج من المقررات والمناهج المصوغة ضمن السياسة التربوية المتعمدة.

وفي هذا السياق التحليلي، أشير إلى تقديري للأهمية التي يعطيها عبدالله عبدالدائم – لحقل التربية في إحداث النهضة العربية المنشودة، وأتفق معه تماماً بأن ذلك لا يمكن أن يحدث إلا بعد أن ينجح التربويون في النهوض بهذا الحقل عبر إسهاماتهم النوعية،

(2) القزاز، محمد، وأبو عراد، صالح (1416هـ)، المبادئ العامة للتربية، الرياض: دار المعراج الدولية للنشر.

وإبداعهم الفكري واستيعابهم للراهن ومواكبتهم للجديد، بطرائق تناسب المجتمع العربي وتحقق أهدافه العليا[3].

وفي الواقع المعيش – وفق ما أراه – لم يفلح التربويون الأكاديميون في معاونة حقلهم التربوي لكي يقتات من كسب عقله وعرق ذهنه، وعوض ذلك، راحوا يقنعون أنفسهم بأن حقلهم «**مجال واسع كبير**»، وأنه يتصيد «الفوائد والفرائد» من بقية الحقول المعرفية، لتحقيق هدفهم السامي المنشود، المتمثل في: تقويم سلوك «المتربين» وبناء «شخصيات سوية» في ضوء المنظومة الدينية والثقافية والقيمية للمجتمع. ولذا فإنك تجد كثيرامن «التربويين الأكاديميين» يقرؤون ويهضمون نتفاً في علم النفس، ونتفاً أخرى في علم الاجتماع والإدارة والاقتصاد والحاسوب وغيرها، في سياقات علمية متضعضعة، إذ لا أرضاً قطعوا ولا ظهراً أبقوا. وقد ترتب على هذا النهج آثار خطيرة، إذ انعكس هذا التشوش الماهوي لحقل التربية وتورطه بنمط من النقل التلقائي للأفكار من الحقول الأخرى على «ذهنية التربوي الأكاديمي»، مما يُفقده الممارسة النقدية والتفكير الخلاّق لنحت مفاهيم جديدة وبناء نماذج ذات قدرة تفسيرية عالية، ونلحظ أن بعضاً منهم – حين يُسألون مثلاً في حوارات أو مقابلات– يلوذون بإجابات فضفاضة لا تغني فكراً ولا تنطلق من منهجية صلبة ولا من أفكار تأسيسية، وإنما نتف من هنا ونتف من هناك. وأحسب أن كل ذلك داء عضال.

الداء الثاني - تطبيقية مجافية للتنظير:

سلف منا القول بأن بعض التربويين الأكاديميين يميلون إلى حسم «معركة الماهية» بالتقرير بأن «حقل التربية مجال واسع كبير»، ويرى بعضهم أن هذه المعركة تُحسَم تماماً حين يُسلَّم بأن «التربية حقل تطبيقي بامتياز»، فهم يطبقون «أفكار الآخرين» لتقويم السلوك وإصلاح العطب التربوي في الشخصية العربية المسلمة والسعي نحو إكمال بنائها العقلي والنفسي والقيمي والجسدي، ومثل هذا جذّر للنزعة التطبيقية بطريقة سطّحت النتاج العلمي التربوي، إن في الفضاء البحثي أو في المجال التأليفي.

ونظراً لوجود البعد التطبيقي وترسخه في عموم العلوم الاجتماعية والإنسانية عبر

(3) انظر كتابه: الثورة التكنولوجية في التربية العربية.

دراسات تطبيقية وتجريبية وميدانية، فقد ضاقت الفضاءات الجديدة للبحث التطبيقي في حقل التربية، الأمر الذي دفع كثيراً من التربويين الأكاديميين إلى محاكاة البحوث النفسية والاجتماعية والإدارية وغيرها، مع التكلف بإيجاد «فقرات تربوية» في البحث أو الكتاب، سواء كانت في قوالب «تطبيقات» أو «تنبهات» أو «توصيات»، ونحو ذلك من الممارسات البحثية والتأليفية التي لا تخلو من فائدة عملية لشرائح المربين من الآباء والمعلمين، ولكنها تعجز عن بلوغ مستويات مرتفعة من الأصالة العلمية والبحثية، وقد يتوفر بعض المربين على قدرات وخبرات تمكّنهم من صوغ مثل تلك التطبيقات والتنبهات والتوصيات دون الحاجة أصلاً لإعداد أبحاث ودراسات.

إن الإيغال في الممارسة البحثية التطبيقية – بطريقة هؤلاء التربويين – يؤثر سلباً في نجاعة التنظير والتفكير المنهجي في حقل التربية. كيف يكون هذا؟ دعونا نلتمس مقاربة ملائمة للمنهج العلمي من شأنها إظهار وظيفة التنظير الفكري في الممارسة البحثية النوعية الناقدة الخلاقة. **المنهج العلمي– في رأيي – هو: إعمال للتفكير بالتفكير وإبطال له به. ومثل هذه المقاربة، تدفعنا إلى القول بأن النزعة التطبيقية المتطرفة حرمت بعض التربويين الأكاديميين من المعالجات الفلسفية المتعمقة وممارسة «ما وراء التفكير» بقالب منهجي، إذ يندر أن نجد منهم من يشتغل في «تفكير في التفكير التربوي» أو في «إبطال تفكير تربوي بتفكير تربوي آخر»، فالغلبة لذهنية التطبيق العملي المباشر للأفكار التي يستجلبونها من هذا الحقل أو ذاك.**

وتقتضي الأمانة العلمية التقرير بأن مثل ذلك المسلك التطبيقي التسطيحي يزداد في حال اقتراب الممارسات البحثية والتأليفية التربوية من الأطر الدينية على وجه التحديد، إذ نجد أن «الأدبيات التربوية الإسلامية» تكتفي – في كثير من طروحاتها – بنهج سردي لنصوص دينية أو تطبيقات سلفية، مع قدر ضئيل من التحليل والتفكيك والتشخيص والتصنيف والبلورة للمفاهيم والنماذج، وغياب شبه تام للنقد المنهجي والتبيئة المفاهيمية والفكرية، على نحو يجعل من النتائج والتوصيات التطبيقية متناغمةً مع روح العصر ومستجيبةً لتحدياته الكبار.

الداء الثالث - أدلجة مُغيّبة للعَلمويّة:

ليس عيباً أن يكون للإنسان إطار فكري مرجعي محدد، بل لا يمكن تصور عقل بشري بدون إطار مرجعي كهذا، بشكل أو بآخر (مع تفاوت كبير في الممارسة، جودة ورداءة، عمقاً وسطحية، جموداً وإبداعاً)، ولكنه من غير المقبول إطلاقاً إخضاع حقولنا المعرفية لهذا الإطار، وكأن الحقيقة محتبسة داخل جدرانه وبين أركانه، فهذا المسلك يعني أننا شرينا عَلمويّتنا بأيدلوجيتنا بثمن بخس أفكار مؤدلجة معدودة. إن «المعرفة العلموية»تأبى أن تتأدلج، ولا يصلح لها ذلك، بل يُعطِبُها، فهي متأسسة على «أدلة صلبة متماسكة» مع دعوتها الدائبة لتحدي نتائجها التوصيفية والتفسيرية والتنبؤية؛ بخلاف «المعرفة المؤدلجة» التي تكتفي بصناعة «أفكار مقنعة» لأصحابها، مع تحذيرها ووعيدها من تورط «الأتباع» بأي نوع من المدارسة والمساءلة، فضلاً عن النقد والتقويم والتصحيح.

وأحسب أنني لا أجافي الحقيقة حين أقول بأن «الأكاديمي التربوي المؤدلج» أشد خطراً من سائري الأكاديميين في العلوم الاجتماعية والإنسانية، وذلك أنه يتوفر على منصات وفضاءات كثيرة للتأثير المباشر في عقول أطفالنا وشبابنا ووجداناتهم؛ في جرعات صغيرة وبطيئة، ولكنها متراكمة وأكيدة؛ عبر المناهج والمقررات والبرامج التربوية التي تتعدد أشكالها وقنواتها وتتنوع أساليبها وأهدافها، ولا سيما إن كان ذلك مصحوباً بنوع من «الثقة المجتمعية» بالقوالب التربوية المقدّمة، وغالباً ما يكون الحال كذلك في دولنا العربية، وذلك أن هذه القوالب إما أن تُقدّم عبر «أيديولوجية السياسي» (وقد يكون تحته الثقافي) أو «أيديولوجية الديني»، وهذه الأيديولوجيات تمتلك «عِصيّاً سحريةً»؛ فالسياسي والديني بعَصوي الدنيا والآخرة، يسوسان الناس ويضطرانهم لولوج طرقهم والسير بمنعرجاتهم، وهما يصنعان للناس تصوراتهم الكونية الكبرى وأفكارهم الفلسفية واتجاهاتهم وسلوكياتهم الاجتماعية، مع حرصهما الملموس على تغذية أفكار واتجاهات التصنيف والقولبة (التنميط) والتعصب والتمييز العنصري والفكري، إذ بأفكار التفريق يتسيّدون ويتوّجون، وبها يُميتون «فتنة الدنيا والآخرة»، زعموا.

وقد يفهم بعضهم- لأسباب متعددة -أن مثل هذا الطرح يعني إقصاء الدين والإيمان

عن المنظومة التربوية برمتها، كلا، وإنما تحذيرنا هو فقط من «نمنمة الدين»[4]، أي جعله صغيراً محشوراً في لفافات أيديولوجياتنا الضئيلة، فمثلاً نجد في الإسلام «المقاصدَ الكليةَ»، وإعلاءً للتفكير العلمي والنقدي، وترسيخاً للبعد القيمي، وتهذيباً روحياً عالياً، وكل ذلك يُعد ركائز تربوية تأسيسية، لا غنى لنا عنها، علماً وإيماناً، تنظيراً وتطبيقاً.

ومن مظاهر وآثار أدلجة التربية العربية المعاصرة أننا نذهل ونهزل عن بلورة «فلسفة تربوية عربية ناجعة»، على الرغم من تقرير بعض التربويين بأن (حاجتنا إلى فلسفة للتربية حاجتنا إلى الماء والهواء)، وأن أي تربية لا ترسخ البعد الديموقراطي بقوالب مجتمعية ملائمة وبأساليب ذكية هي (تربية تحرث في ماء)، **والتشديد على أنه في (غيبة فلسفة التربية، تتهيأ الظروف الموضوعية، كي يخضع بناء البشر للأفكار المتردية التي يبدعها حارقو البخور وماسحو الجوخ ومطلقو الشعارات والصيحات المردعة، الذين لا يعدمون حلاً جاهزاً لكل مشكلة وإجابةً حاضرةً عن كل سؤال)**[5]. ومثل هذه التربية الشوهاء من شأنها صناعة «المواطن الصالح الذي لا يدس أنفه إلا في منديله» (كما يقول الأديب المصري الساخر جلال عامر). **وعلى هذا، فبالتربية العلموية تنمو الحقائق وتُبنى «الأمم الناهضة»، وبالتربية المؤدلجة تتكاثر الخرافات وتصنع «الحشود الطائعة»، ولا تسل حينها عن كرامة ولا عدالة ولا حرية ولا جودة حياة.**

ما قبل الختام:

آمل ألا يَفهمَ أحدٌ أن هذه المقالة تمارس هجاء مفتوحاً لحقل التربية وللمتخصصين بها، أوأنها تسعى للتقليل من الإسهامات العلمية الكبيرة المتحققة في عدة مجالات وفروع معرفية للتربية المعاصرة في أدبياتنا العربية، بشطريها البنائي الابتكاري، والنقدي التقويمي. إذ، لا تتقصد المقالة شيئاً من هذا القبيل، **ولكنها مارست نوعاً من التفكير النقدي وفق «ذخيرة شخصية» لباحث عربي يقرأ التربية ونتاجَها، ويناقش بعض المتخصصين بها طيلة عقدين أو أزيد، وله وجهة نظر حيال ذلك، وقد أرتأى طرحها لتحريك مياه النقد في راكد التربية العربية وأدبياتها.**

(4) النمنمة في اللغة تعني تصغير الشيء، يقال: نمنم نموذجاً أي صممه بحجم صغير، انظر: معجم اللغة العربية المعاصر.

(5) عبدالفتاح تركي، النظرية التربوية – وجدل الأفكار والتحديات، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ص 252، 253، 254.

وكلي أمل، أن تُناقَش هذه النتائج الأولية بقالب منهجي هادئ، وبرافعة تُحقِق المصلحة العلمية والنهضوية السامقة على المستويات القُطرية والقومية، **فالغاية الملتمسةلنا جميعاً هي دفع التروس من أجل تحسين التفكير والأداء والنتاج للمتخصصين في حقول التربية، وكما نحب لـ «أولادنا البيولوجيين» أن يكونوا دائماً أفضل منّا، فيتوجب علينا الشيء ذاته لـ «أولادنا المعرفيين»، فتحسين «النسل المعرفي»- من الأجيال الأكاديمية القادمة -متحتم، ويقع في نطاق ما يُقدّس من الأعمال النبيلة الجميلة.**