البيداغوجيا النقدية في سوسيولوجيا النقيب

أ.د علي أسعد وطفة
أستاذ علم الاجتماع التربوي، بكلية التربية، جامعة الكويت

١ ـ مقدّمة:

يُعدُّ خلدون النقيب أحد كبار المفكّرين العرب الذين تركوا بصماتهم المميّزة في التأسيس لعلم الاجتماع السياسي النقدي وترسيخ أبعاده الأكاديمية في العالم العربي. وقد عرف النقيب بغزارة إنتاجه العلمي وموسوعيته، وامتاز بمنهجه النقدي وقدرته الإبداعية على تحليل الواقع الاجتماعي العربي المعاصر بما ينطوي عليه من مشكلات وما يعصف به من تحدّيات.

وقد عرف فكر النقيب بالطابع الموسوعي إذ تخطّى مواقع الفكر السياسي المحض، واتّسعت خطواته الأكاديمية للتحرّك في مجالات التربية واللغة والدين والثورة. وفي دائرة هذا التوجّه الموسوعي سجّل عدداً كبيراً من النشاطات الفكرية الأكاديمية المميّزة في مجال التربية والمؤسّسات التربوية والثقافة والتنشئة الاجتماعية، وقد أهّلته هذه الفعاليات العلمية ليكون أحد المفكّرين العرب المميّزين في مجال علم الاجتماع التربوي.

وتحفل الحياة الأكاديمية للنقيب بالمصداقية العلمية والجرأة النقدية، إذ توغّل بأبحاثه ودراساته في أعماق السياسة والدولة والمجتمع، فجال وصال في المناطق

الممنوعة، وتقدّم بخطاه الكبيرة في الأماكن المحظورة دون تردّد أو خوف أو وجل، ومن ثمّ أقدم على تأسيس منهج أصيل للنقد والاستكشاف والاستشراف والتحليل، ليوظّفه في اختراق الجدران الصماء للقضايا السوسيولوجية والمشكلات الاجتماعية العصية على تناول المفكّرين والعلماء، واستطاع في النهاية أن يرسّخ منهجاً سوسيولوجياً رصيناً، وظّفه أروع توظيف في تناول المحظور والممنوع والمقدّس والمدنّس، في نسق رؤية نقدية تتّصف بطابع الحكمة والذكاء، فجعل من القضايا المتعالية موضوعاً للسوسيولوجيا النقدية، ومنطلقاً لها نحو علمِ اجتماعٍ عربي الهوى والهوية والانتماء.

ولم يتورع النقيب عن تناول أهم وأخطر القضايا الاجتماعية الحسّاسة مثل: الطائفية، والقبلية، والإثنية، والعرق، والدولة، والعلمانية، والأسطورة، والعقلية والمستقبل، ولم يتوانَ في العمل على توظيف مثقابه النقدي حفراً في جدار الواقع استكشافاً لأعمق مشكلاته وأخطر تحدّياته، فكسر جليد الانكفاء على الواقع والمهادنة في طلب الحقائق، وحطّم تقاليد الوصف الساذج في علم الاجتماع التربوي العربي الجديد، فأيقظ هذا العلم من سباته وحفّزه على مواكبة الواقع السوسيولوجي العربي، نقداً وتحليلاً واستكشافاً، في ظلّ مشروع سوسيولوجي وظّفه بطريقة مميّزة في تحليل مختلف القضايا الحيوية في المجتمع بالنقد والرصد والتحليل.

ولم يكتفِ النقيب بالرصد والتحليل، بل قدَّم في جوهر الأمر مشروعاً نهضوياً إصلاحياً يدفع المجتمع العربي إلى التجاوب مع إيقاعات عصر جديد، ورسمَ تصوّراً إستراتيجياً يمكّن هذه المجتمعات من تجاوز عقد نقصها وتخلّفها، والخروج من بوّابات الانغلاق التاريخي، إلى الفناء الفسيح للحضارة الإنسانية المعاصرة.

وقد ارتبط اسم النقيب بالفكر الليبرالي النقدي الحرّ، فلم يتردّد في تناول مختلف القضايا الحسّاسة في مجتمعاتنا العربية والخليجية دون خوف أو وجل. وقد شمل

بنقده هذا مختلف المناطق الحمراء، مثل: القبيلة والدين والسياسة والقبلية والطائفة والطائفية والمرأة والعقل الأبوي. ولم تستطع مختلف القضايا الاجتماعية الخطرة أن تنفلت من قبضته النقدية التي دقّت ناقوس الخطر في مختلف المناحي الخطرة للحياة الاجتماعية والسياسية في الخليج والوطن العربي على حدّ سواء.

وقد لا نبالغ بالقول: إنَّ الشخصية الفكرية للنقيب قد تميّزت بعدّة سمات أساسية أهمها: الجرأة الفكرية، النقد الفكري، الرصانة الموضوعية، الرؤية الشمولية، التحليل المعمّق، والاستشراف المستقبلي للقضايا التي يدرسها.

رحل النقيب ولكنّه ترك تراثاً علمياً كبيراً يستحقُّ الدراسة والتحليل والنقد والاستكشاف في مختلف المستويات الفكرية والسياسية. وهذا التراث الفكري الكبير الزاخر بالعطاء في سوسيولوجيا النقيب يشكّل اليوم موضوعاً للدرس والدراسة والتحليل للكشف عن الذخائر الفكرية الثاوية في أعماق هذه الحمولة الفكرية. فالنقيب يشكّل بأعماله ودراساته ظاهرة فكرية جديرة باهتمام الباحثين والدارسين وعلماء الاجتماع.

والفكر التربوي عند النقيب يشكّل حمولة فكرية تتميّز بالغنى والثراء، وهذه الحمولة التربوية تحتاج إلى جهود المفكّرين العرب لاكتناه مضامينها والكشف عن أسرارها. ففي التجربة التربوية للنقيب ثراء فكري وسوسيولوجي كبير يجب ألا نتردّد في الكشف عنه وتحديد أبعاده العلمية والفكرية. ضمن هذا السياق تأتي هذه الدراسة بحثاً في مضامين هذه الحمولة الفكرية التربوية التي تركها النقيب، بما تنطوي عليه من طاقة إبداعية تجلّت في مختلف أعماله ودراساته وأبحاثه. ونأمل في أن تحقّق هذه الدراسة غايتها في الكشف عن الجوانب التربوية في سوسيولوجيا النقيب، وتحديد معالم التصوّرات التربوية التي أودعها في مختلف أعماله ودراساته السوسيولوجية.

٢ ـ إشكالية الدراسة:

عُرف النقيب مفكّراً وعالم اجتماع سياسيٍّ بالدرجة الأولى، وأعماله الكثيرة في مجال السياسة والمجتمع تشهد له على هذا الحضور الكبير في عالم الفكر السياسي المحض. ومع ذلك شغل النقيب بالتربية فأولاها اهتمامه، وانحنى على دراسة العلاقة بين التربية والمجتمع من جهة، وبين التربية والنهضة الحضارية للأمّة العربية من جهة أخرى. ومن هنا نجد أنَّ أغلب المكوّنات التربوية في فكر النقيب تغلغلت في مختلف أعماله السياسية والاجتماعية، ويسجَّل له أيضاً أنه أفرد بعض المقالات والدراسات الخاصّة بالتربية والعملية التربوية على وجه التحديد.

ولأنَّ النقيب كان يعتمد المنهج التاريخي في أعماله وأبحاثه، فإنَّ التربية كانت دائماً حاضرة دائماً كنسق من أنساق ومكوّنات الظواهر التي عالجها وتناولها بالبحث والدراسة والتحليل. ومن يتأمّل فكر النقيب بعناية ويتوغّل في مضامين تصوّراته الشمولية على الحياة السياسية العربية، سيجد بأنَّ النقيب كان يمتلك رؤية تربوية إستراتيجية في مشروعه الفكري السياسي، وهذه الرؤية تؤهّله في حقيقة الأمر لأن يكون أحد علماء اجتماع التربية العرب الذين استطاعوا رصد العلاقة الجوهرية القائمة بين التربية والمجتمع، أو بين الفكر الاجتماعي والفكر التربوي في نسق رؤية تاريخية إمبيريقية تتميّز بخصائص الوضوح والتناسق والتكامل.

تتناول هذه الدراسة الجوانب التربوية في فكر النقيب، وتحاول ضمن الأهداف التي حدّدتها استنباط مختلف المضامين السوسيولوجية للتربية في فكره وتصوّراته. فالنقيب كما تدلّ أعماله مفكّر سياسي وعالم اجتماع عربي مميّز في تناوله للقضايا المجتمعية. والسؤال الرئيس الذي تطرحه هذه الدراسة هو: ما أوجه العلاقة بين النقيب بوصفه وبين عالم التربية؟ وهل كانت التربية حاضرة في أعماله وأبحاثه؟ وهل يمكن النظر إلى النقيب بوصفه عالم اجتماع تربوي تأسيساً على إنتاجه العلمي في المجال التربوي والاجتماعي؟

وتنبثق من هذه الإشكالية أسئلة متعدّدة أبرزها:

- أين التربية في سوسيولوجيا النقيب؟
- هل استطاع النقيب أن يتناول أوجه العلاقة بين التربية والمجتمع في سياقٍ علمي وأكاديمي؟
- هل يمكن تصنيف خلدون النقيب واحداً من علماء اجتماع التربية المميّزين في العالم العربي؟
- ما أهم وأبرز المضامين التربوية التي عالجها النقيب في مختلف أعماله ودراساته وأبحاثه؟
- وما الطابع المنهجي للنقيب في تناوله للقضايا التربوية في العالم العربي؟

٢ـ المنهج التربوي في سوسيولوجيا النقيب:

تتّصف سوسيولوجيا النقيب بطابعها السياسي والاجتماعي من حيث المظهر والجوهر، ولم يكن النقيب بالمعنى الأكاديمي الدقيق للكلمة متخصّصاً في التربية أو في السوسيولوجيا التربوية، فأعماله كما تعرفون تناولت قضايا حيوية كبرى في المجتمع السياسي العربي والخليجي، وتمحورت حول الدولة والدولة التسلّطية والدين والإثنية والعرق والقبيلة والطائفة والديمقراطية. ولكن من يتأمّل في عمق السوسيولوجيا النقيبية سيجد أنّ التربية حاضرة في أعماله السياسية والفكرية، وأفكاره التربوية تتغلغل في مختلف تجلّيات الفكر السوسيولوجي عند النقيب، ويمكن للباحث أن يقع على مضامين تربوية هامّة جدّاً في مختلف أعماله التقليدية الكبرى، ولا سيّما في كتابه «آراء في فقه التخلّف: العرب والغرب في عصر العولمة»، وقد أفرد النقيب بعض المقالات والدراسات التي تتعلّق بالتربية، ولا سيّما بحثه الموسوم بـ «المشكل التربوي والثورة الصامتة: دراسة في سوسيولوجيا الثقافة»،

وبعض الأبحاث والمقالات التي نشرها في الجمعية الكويتية لتقدُّم الطفولة العربية، وفي المجلّات التربوية، وفي مختلف المقابلات التلفزيونية التي كانت تدور حول قضايا التربية ومشكلاتها في المجتمعات العربية، ولا سيّما في المجتمع الخليجي.

لقد جاء اهتمام النقيب بالتربية العربية عفويّاً وطبيعياً بحكم نظرته الشمولية إلى قضايا المجتمع وتحدّياته وظواهره ومعضلاته. وفي إطار هذه النظرية الشمولية الكلية كانت القضايا الاجتماعية والسياسية والتربوية تتشابك وتتعانق لتشكّل نسيجاً اجتماعياً حيوياً تتضافر فيها الظواهر الاقتصادية بالتربوية، والظواهر السياسية بالاجتماعية والثقافية.

ومن يتأمّل في أعمال خلدون النقيب سيجد أنّ القضايا التي يعالجها ترتبط جوهرياً بأنساقها وأروماتها الاجتماعية والسياسية، وفي هذا الترابط والتكامل والتضافر كانت التربية حاضرة دائماً بوصفها نسقاً حيوياً يتغلغل في مختلف الظواهر الاجتماعية، بوصفها أرومة مرجعية مهمّة في تفسير الأحداث الاجتماعية والسياسية وتشكيلها.

١/٣- الطابع النقدي للمنهج التربوي عند النقيب:

يشكّل المنهج التاريخي الجدلي أرومة المنهجية التي اعتمدها خلدون النقيب في تحليله للقضايا الاجتماعية والتربوية والسياسية. وقد تنوّعت مناهجه ضمن هذه الوشيعة المنهجية في صور متعدّدة متنوّعة. وضمن السياق العام لهذه المنهجية تبرز المناهج الإمبيريقية الوصفية التحليلية لتشكّل منطلقاً حيوياً في فهم الظواهر وتحليلها في إطار رؤيته التاريخية للظواهر الاجتماعية.

يأخذ المنهج السوسيولوجي عند النقيب طابعاً نقدياً، حيث يشكّل النقد الأداة المنهجية الأساسية في مختلف تجلّيات المنهج السوسيولوجي لديه، وقد أصبح اسم النقيب مقروناً بالنقد المنهجي الذي يتّصف بالحنكة والرشاقة والذكاء في تناوله للظواهر الاجتماعية.

كما يتّصف المنهج السوسيولوجي عند النقيب بطابعه البنيوي الشمولي التكاملي الدينامي، أو ما يمكن أن نطلق عليه «الماكروسوسيولوجي» الذي يتميّز بقدرة الباحث على النظر إلى الظاهرة الاجتماعية نظرة كلية في إطار تفاعلها وتكاملها وديناميّاتها. ومن يتأمّل في أعمال النقيب سيجد بأنّ النقيب يقدم لنا تصوّراً شاملاً عن الظواهر التي يدرسها في نسق بنيوي تفاعلي شمولي، وكأننا أمام فيلم وثائقي يبيّن لنا فيه تشكّل ظاهرة من الظواهر ونموّها من الجذور حتى مرحلة الاكتمال في دوّامة تفاعلاتها مع الوسط الذي تنشأ فيه. وفي هذه الرؤية تتكامل مختلف المتغيّرات الاجتماعية وتتضافر في نسق اجتماعي واحد.

وفي عمق هذه الرؤية الكلية تضافرت مختلف مناهج البحث السوسيولوجي في أعمال النقيب. فالنقيب يوظّف ثلاثية المنهج الجدلي التاريخي المقارن في تحليله للأوضاع التاريخية والظواهر الاجتماعية التي تتعلّق بالسلطة والدين والقبيلة والدولة والدين والأيديولوجيا، ثمَّ غالباً ما يستند إلى المناهج الإمبيريقية الميدانية في جمع البيانات والمعلومات ليوظّف المنهج الوصفي التحليلي في وصف الظواهر وتحليلها. ومن ثمّ بعد ذلك غالباً ما ينتقل إلى توظيف الرؤية الشمولية الكلية ليقدم لنا الظواهر في إطار تفاعلها وتكاملها وتخاصبها، بوصفها وحدة سوسيولوجية مصقولة بطابعها الإنساني، أي كظاهرة إنسانية تتّصف بطابعها الشمولي.

ومن يتأمّل في الحركة المنهجية عند النقيب يقع على هذه الحركة المنهجية الدينامية التي يتحرّك فيها بين الكشف عن الظواهر، حيث يبدأ بوصفها ثم ينتقل إلى تحليل معطياتها ويضعها في دائرة الاختبار الإمبيريقي بوسائله المنهجية الفاعلة، وفي النهاية يوحّد بين الكشف والتحليل والوصف ليقدم لنا الظاهرة في إطار وحدتها وتكاملها بعد أن يضعها في سياقها الاجتماعي التاريخي.

وما يَبرُز في هذه المنهجية الطابع النقدي الذي يوظّفه أفضل توظيف في الكشف عن ماهية الظواهر وبنيتها، فالنقيب غالباً ما يخوض في عمق الظواهر الاجتماعية يستكشف أبعادها وطبقاتها الدفينة ليكشف مواطن الضعف والقوة فيها، ومن ثمّ

يعيد بناء الظاهرة بعد أن يقوم بتفكيكها ويضعها في سياقها بعد أن يقدّم تصوّرات وإستراتيجيات جديدة وتصوّرات متقدّمة تمكّن من تجاوز مواطن الضعف والنقص فيها. وهو في سياق ذلك يستكشف جوانب الضعف والقصور، ويوضّح لنا نسق المتغيّرات المؤثّرة في ذلك، أي أسباب الضعف في الوضعية السوسيولوجية للظاهرة، ثم يرتقي ليقدّم لنا الحلول والتصوّرات المستقبلية لعمليةِ تجاوزٍ محتملة.

وعلى هذا النحو يُنظّم الظواهر التي يعالجها في نسق من الاستكشاف والتحليل والنقد والانتقال إلى أفضل السبل الممكنة لمعالجة الأوضاع السوسيولوجية للظواهر المدروسة. فعلى سبيل المثال: عندما يدرس الدولة التسلّطية في الوطن العربي ويبحث في ماهيّتها نجده يتناول مختلف العوامل التاريخية والسياسية والاجتماعية والذهنية والتربوية وتأثيرها المتزامن في تشكيل ظاهرة التسلّط السياسي للدولة.

وعلى هذا النحو ووفق هذه المنهجية يقدّم لنا النقيب مشروعاً فكرياً نقدياً حول القبلية والطائفية والدولة والدين والقبيلة والتربية والسياسة والطبقة، كما يقدِّم في مشروعه هذا نسقاً بمختلف الظواهر السلبية في هذه الظواهر، وينتهي إلى تقديم تصوّرات إستراتيجية بعيدة المدى لمعالجة السلبيات التي تنطوي عليها هذه الظواهر.

وباختصار، يمكن القول بأنّ خلدون النقيب عمل على تكوين نموذج نظري عن المجتمع العربي للكشف عما هو دينامي وفاعل فيه، أطلق عليه اسم: «نموذج الفاعليات السياسية الحضارية»، وذلك ردّاً على نماذج نظرية أخرى رآها غير صالحة، استشفّها مما كتب في العلوم الاجتماعية خلال الفترة من منتصف القرن الثاني عشر إلى منتصف القرن العشرين.

٢/٣- الطابع التاريخي للمنهج التربوي عند النقيب:

يشمل المنهج النقدي للنقيب على نسق من الفعاليات المنهجية التي تتمثّل في عمليات الاستبصار والاستكشاف والتحليل والتفكيك والتركيب والنظر والتأمّل

والمقارنة، وتشكّل هذه العمليات جميعها الأدوات المنهجية للنقيب في تناوله للظواهر التربوية في سياقها الاجتماعي.

وعلى إيقاعات هذا المنهج يتناول النقيب القضايا التربوية في سياقها التاريخي، وفي نسقِ علاقتها بالقضايا الاجتماعية والتاريخية الكبرى، مثل: الدولة، والقبيلة، والطائفة، والأزمات الاقتصادية، والحروب، والبطالة، والثقافة، والسياسة. وهذا المنهج التاريخي الديالكتيكي في تناوله للقضايا التربوية في سياقها التاريخي المجتمعي يجعل من النقيب أحد أهمّ علماء اجتماع التربية في العالم العربي.

ففي بحثه المعروف بـ «المشكل التربوي والثورة الصامتة: دراسة في سوسيولوجيا الثقافة»[١٦٥] يتناول النقيب القضايا التربوية العربية في أكثر مساراتها التاريخية شمولًا وأهمية وخطورة، فالتربية لديه لا تنفصل عن الأحداث التاريخية الكبرى التي تحتضنها، ولذا نراه يدرس تأثير الحروب الستّة الكبرى -التي مُنيَ بها العالم العربي فيما بعد الحرب العالمية الثانية- في الأنظمة التربوية العربية. وفي هذا السياق التاريخي للحروب الستة - الذي يطلق عليه المنقلب العظيم - يدرس النقيب المشكلات التربوية في نسق علاقتها بالتحدّيات المجتمعية التي فرضتها هذه الحروب الداهمة نفسها التي تهبُّ بين الحين والآخر في المنطقة العربية. وقد مكّنته هذه المنهجية الشمولية في التحليل أن يرى أكثر مما استطاع الآخرون أن يروه من آفاق إستراتيجية في مجال العلاقة بين التربية والمجتمع. والنقيب في هذا الإطار كان أشبه بالصقر الذي يحلّق في الأجواء ليرى لنا المشهد في أكثر تجلّياته الشمولية البعيدة المدى، حيث تنتظم المشاهد التربوية في سياقها التاريخي الشامل، وتتحدّد أنظمتها في دائرة علاقات بنيوية مع أكثر أوضاع المجتمع شمولاً وأهمية وخطورة.

وقد استخدم النقيب هذا المنهج الشمولي في تناوله لجدلية العلاقة الحيوية بين الثقافة والتربية، حيث عمل طويلاً على استكشاف أبعاد العلاقة السوسيولوجية بينها. وفي دائرة هذه العلاقة يستكشف تقاطع الأزمات بين الثقافة والتربية، بما في

١٦٥ - خلدون حسن النقيب، المشكل التربوي والثورة الصامتة: دراسة في سوسيولوجيا الثقافة، الجمعية الكويتية لتقدّم الطفولة العربية، سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصّصة، العدد ١٩، يوليو/ حزيران، الكويت، ١٩٩٣م، ص ٧.

هـذا التقاطـع مـن تخاصب تاريخي. وفي هذا السياق يـرى النقيب أنّ النظـام التربوي يُنتج ويعيـد إنتـاج الأزمة الثقافية في العالم العربي، وفي هذا المسـار يكتشـف بـأنَّ الأزمة التربوية هـي أزمـة ثقافيـة في أرومتهـا، وأنَّ ما يظهر على السـطح على أنّـه أزمة في المناهـج التعليمية وافتقـار إلى الفلسـفة التربويـة وضعـف في التحصيـل الـدراسي لـدى الطلبـة ليـس في نهاية الأمـر سـوى أزمـة ثقافيـة تنبجس من أعـماق الثقافـة العربيـة والوجـدان الثقـافي[١٦٦].

ويتجلّى هـذا المنهـج أيضـاً في تناولـه لمسـألة العنـف في التربيـة والمجتمـع، حيـث يتنـاول النقيـب هـذه الظاهـرة مـن مدخـل اجتماعـي ثقـافي. فالعنـف التربـوي -كـما يـراه- ظاهـرة خطيرة، وهـو في الوقـت نفسـه مؤشّر عـلى خلـل في الحيـاة الاجتماعية في المجتمـع يتمثّـل في ارتفـاع مخيف لمعدّلات الجريمـة في المجتمع وإلى ارتفـاع[١٦٧]. ووفقاً لهـذا التصـوّر الشـمولي يُعَـدّ العنـف المـدرسي إنـذاراً خطيراً يتبـدّى في أكثـر مؤسّسـات المجتمـع أهميـة وخطـورة وحيويـة، ونظـراً لهـذه الخطـورة الكبـيرة للعنـف في مختلـف وجوهـه يـرى النقيـب ضرورة تجفيـف مصـادره الثقافيـة والاجتماعيـة. فالعنـف ليـس مجـرّد ظاهـرة سـلبية في المدرسـة، بـل هـو ظاهـرة معقّـدة تتقاطـع فيهـا قضايـا المجتمـع والمدرسـة والتربيـة والثقافـة، وهـو تعبير عـن الضغـط الاجتماعي الـذي يواجهه مجتمع الشـباب الـذي لا يجـد مـا يحقّـق طموحاتـه ويلبّـي حاجاتـه الأساسـية[١٦٨].

وفي كلّ أمـر مـن أمور الحياة المجتمعية يستكشـف النقيب الأبعـاد التربوية والجذور الثقافيـة، كـما أنّـه يستبصر بعمـق منهجـي هـذه العلاقـة الجدليـة المستمرّة بـين التربيـة ومختلـف الظواهـر الكـبرى، مثـل: البطالـة، والقبيلـة، والعنـف، والتعصّـب، والدولة، والمواطنـة، حيـث نجد تحليلاً عميقاً لتأثير التربيـة وتأثُّرها في مختلف الظواهر المجتمعية الأساسية في المجتمـع. وقـد تميّز النقيب بقدرته الكبيرة على اسـتبصار الجـذور التربوية لمختلـف الظواهـر الاجتماعيـة القائمـة في المجتمعات العربيـة والخليجية.

---

١٦٦ ـ خلدون حسن النقيب، المشكل التربوي والثورة الصامتة، المرجع السابق، ص ٧.

١٦٧ ـ خلدون النقيب، آراء في فقه التخلّف: العرب والغرب في عصر العولمة، دار الساقي، بيروت، ٢٠٠٢م، ص ١٥١.

١٦٨ ـ خلدون النقيب، آراء في فقه التخلّف، المرجع السابق، ص ١٥٣.

٤ ـ سوسيولوجيا التربية في فكر النقيب:

ينسج النقيب نظريته التربوية في عمق الأنساق الفكرية الكبرى للسوسيولوجيا السياسية، فالتربية تأخذ مكانها في النسيج الفكري السياسي الاجتماعي عند خلدون النقيب. وكما أوضحنا سابقاً يتبنّى النقيب منهجاً شمولياً تتضافر فيه التربية مع السياسة، وتتكامل السياسة مع الاقتصاد، ويتخاصب الاقتصاد مع المجتمع في صورة بناء اجتماعي تتفاعل فيه المعطيات وتتضافر الإمكانيات والمتغيّرات في رؤية نظرية واحدة.

ومن هنا يصعب على المرء أن يتقصّى الجوانب التربوية في فكر النقيب تقصّياً منفرداً ينأى به عن الكل الذي يجمعه ويتآلف معه تآلفاً جوهرياً وصميمياً. وهذا يعني أنّه يجب علينا من أجل أن نقرأ الفكر التربوي عند النقيب أن نقرأ في فكره الشمولي الكلّي، وأن نتقصّى معالم الفكر في هذا الشمول الفكري المتضافر.

وبعبارة أخرى، من أجل أن نفهم الفكر التربوي عند النقيب يجب أن نقرأ مجمل أعماله، وأن نتبيّن مكان التربية والفكر التربوي في النسق العام لنظريّته السوسيولوجية. فالنقيب لم يعالج التربية في سياق عزلتها عن المجتمع، وفي نسق قطيعتها عن الحياة الاجتماعية السياسية برمّتها.

وهذا يعني أيضاً أنّ النقيب تناول التربية نقدياً في سياق تناوله للقضايا السوسيولوجية الكبرى، مثل: القبيلة والدولة والطائفة والأيديولوجيا والدين والسياسة، ومن الطبيعي أنَّ النقيب تناول هذه الظواهر في إطار دينامياتها الكلية والشمولية، وفي نسق وظائفها وتفاعلها وتكاملها.

وهذا النوع من التفكير يمكن أن نطلق عليه الرؤية الشمولية للمجتمع في دائرة فعله وانسياباته وتداخلاته الوظيفية المتكاملة. وفي هذا السياق يبيّن لنا النقيب هذه العلاقة الجوهرية التي تقوم بين التربية والدين والسياسة والأخلاق والقيم والدولة والحضارة والتقدّم والتاريخ.

وتأسيساً على هذا التصوّر، يشكّل النقيب واحداً من أبرز هؤلاء الذين أسّسوا لعلم الاجتماع التربوي العربي، إذ تناول النظام التربوي في تقاطعاته وتفاعلاته المجتمعية، موضّحاً لنا عوامل التأثير والتفاعل القائم بين التربية ومختلف الأنساق الاجتماعية السياسية.

في هذه السوسيولوجيا التربوية يحاول النقيب أن يبيّن لنا العلاقة بين الدولة والتربية، بين الدين والتربية، بين الحضارة والتربية، بين التعصّب والتربية، بين النظام الأبوي والتربية، بين الدين والتربية. وعلى نحو آخر يمكننا أن نقرأ العلاقات الدينامية بين التربية ومختلف الأنساق والظواهر والتجلّيات الاجتماعية القائمة في المجتمع. ففي كلّ الأعمال التي قدّمها النقيب نجد تركيزاً داخلياً على النسق التربوي في صميم هذه الأعمال وفي تجلّياتها المختلفة.

١/٤- الطفولة في سوسيولوجيا النقيب:

تأخذ الطفولة مكانة إستراتيجية في الفكر التربوي لدى النقيب، وقد تناول النقيب قضايا الطفولة في عدد كبير من نشاطاته الفكرية والتربوية. وتتّضح أهمية الطفولة في الفعاليات والكتابات والندوات الكثيرة التي قام بها النقيب في الجمعية الكويتية لتقدّم الطفولة العربية، التي وجدت في فكر النقيب وعقله ملاذاً فكرياً متقدّماً، فشكّل النقيب العمادة الفكرية للجمعية الكويتية لتقدّم الطفولة العربية، عبر نسق من الندوات التي أقامتها الجمعية على مدى سنوات طويلة، بدأت في السبعينات من القرن الماضي واستمرّت حتى نهايته. ويمكن الإشارة إلى الأعمال التالية التي قدّمها النقيب في مجال نشاطات الجمعية الكويتية: «المشكل التربوي والثورة الصامتة ١٩٩٣م»، «الطفولة والتنشئة ١٩٨٤م»، «الطفل العربي ومعضلات المجتمع البطركي ١٩٩٣م»، «الأسرة والطفل المعاق» ١٩٩٤م»، «الطفل والأسرة والواجبات المنزلية» ضمن «الأسرة والطفل وفرص السلام ١٩٩٤م».

وهناك عشرات المقابلات التلفزيونية والندوات المتلفزة وحلقات النقاش التي قدّمها النقيب حول الطفل والطفولة في المجتمعات العربية وفي المجتمع الكويتي على نحو الخصوص. وتشكّل هذه المقابلات والنشاطات في حقيقة الأمر ثراءً فكرياً وتربوياً في غاية الأهمية. ونحن بأمسّ الحاجة إلى جهود المفكّرين والباحثين لتنظيم الأطر النظرية لهذه النشاطات الفكرية التربوية التي تتميّز بالأصالة الفكرية.

٢/٤- القضايا التربوية في فكر النقيب:

تتجلّى معالم النظرية التربوية للنقيب في مختلف كتاباته وأعماله التربوية التي تنطوي على أنساق من الفكر التربوي الذي يمثّل بحدّ ذاته ثراءً فكرياً يمكن رصده وإعادة بناء معطياته في رؤية نظرية تتّسم بالتماسك والوضوح. وهذا العمل -أي استكشاف الفكر التربوي للنقيب- يحتاج إلى جهود المفكّرين والباحثين في مجال التربية، وسيكون على طلبة الماجستير والدكتوراة البحث في هذا المنجم الفكري الكبير استكشافاً وتقصّياً للمضامين التربوية الثاوية فيه، وإعادة بنائها في نسق نظري تربوي متكامل منهجياً وعلمياً.

وقد تُشكّل محاولتنا المتواضعة في هذا السياق خطوة على طريق الاستكشاف، حيث قمنا ضمن الإمكانيات الزمنية المتاحة بقراءة عدد كبير من المقالات والدراسات والمضامين التربوية للنقيب في أعماله الرئيسة وفي أعماله الفرعية، من أجل التأسيس لرؤية تربوية حول النظرية التربوية في فكر النقيب.

ومن هذا المنطلق قمنا بدراسة الأعمال الرئيسة:

- المشكل التربوي والثورة الصامتة عام ١٩٩٣م[١٦٩].
- ثورة التسعينات، العالم العربي وحسابات نهاية القرن ١٩٩٦م[١٧٠].

١٦٩ - خلدون حسن النقيب، المشكل التربوي والثورة الصامتة: دراسة في سوسيولوجيا الثقافة، الجمعية الكويتية لتقدّم الطفولة العربية، سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة، العدد ١٩، يوليو/ حزيران، الكويت، ١٩٩٣م.

١٧٠ - خلدون النقيب، ثورة التسعينات: العالم العربي وحسابات نهاية القرن، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٦م.

- آراء في فقه التخلّف: العرب والغرب في عصر العولمة[١٧١].

- المشكل التربوي ومستقبل العمل في عصر العولمة ١٩٩٧م[١٧٢].

أغلب المقالات والندوات التي قدّمها النقيب في الجمعية الكويتية لتقدّم الطفولة العربية (انظر الهوامش).

٣/٤- التربية والثورة الصامتة:

تتفجّر عبقرية النقيب في قدرته المبكّرة على استكشاف ملامح التغيّرات في الواقع، والتنبّؤ بالأحداث التاريخية التي نشهدها اليوم في مجال التغيير والثورات الشبابية والربيع العربي. لقد تفرّد النقيب من بين جميع المفكّرين في العالم العربي بقدرته على استشراف آفاق الثورة العربية الشبابية المعاصرة، وقد كان له قصب السبق في استكشاف العلاقة بين الثقافة الإلكترونية والثورة. وقد أفرد النقيب بحثه المشهور «المشكل التربوي والثورة الصامتة»[١٧٣] ثمّ طوّر أفكاره الثورية وصقلها في كتابه المعروف «ثورة التسعينات: العالم العربي وحسابات نهاية القرن»[١٧٤] لدراسة العلاقة الجوهرية بين الثورة وشبكات الاتّصال الاجتماعي المعروفة (الأنترنت والفيس بوك)، واستطاع النقيب في عملَيهِ هذين أن يستكشف أبعاد الواقع الثوري الذي نعيشه اليوم منذ ثلاثة عقود من الزمن، ويستشرف أهمّ الملامح الأساسية للثورات العربية والربيع العربي.

يرى النقيب في هذا السياق أنّ ثورة المعلومات خلقت فرصة لتكوين جيل عابر للحدود الاجتماعية التقليدية، القبلية والطائفية، يقول في هذا السياق: «أعتقد أنّ

---

١٧١ - خلدون النقيب، آراء في فقه التخلف، مرجع سابق.

١٧٢ - خلدون النقيب، المشكل التربوي ومستقبل العمل في عصر العولمة، مجلة التربية (مجلة تربوية صادرة عن وزارة التربية في الكويت) السنة السابعة، العدد ٢١، إبريل ١٩٩٧م، ص ٩٢-٩٧.

١٧٣ - خلدون النقيب، المشكل التربوي والثورة الصامتة، مرجع سابق.

١٧٤ - خلدون النقيب، ثورة التسعينات: العالم العربي وحسابات نهاية القرن، الهيئة المصرية العامّة للكتاب، ١٩٩٦م.

هذا التيّار الشبابي هو الأمل للمستقبل، حيث نجح جيل الـ (فيس بوك) في خلق مجتمعات تطوّعية عفوية وليست أحزاباً سياسية منظّمة، وأعتقد أنّ الأمل على تنمية هذه التنظيمات الشبابية التطوّعية العفوية التي لا تحكمها بيروقراطيةُ وتراتبيةُ المناصب الحزبية، فهذه الحركات الاجتماعية الجديدة التي تعتمد على وسائل الإعلام الحديثة وعلى الميديا بالدرجة الأولى تمكّنت من أن تحوِّل الإنترنت والـ (فيس بوك) إلى أدوات رابحة لاختيار شخصيات عابرة للانتماءات»[١٧٥].

ويؤكّد النقيب في هذا المقام أنّ الثورة في الثقافة العليا وفي المعلومات والميديا وفي أنماط الاستهلاك قد رافقتها وترتّبت عليها ثورة صامتة في القيم والاتّجاهات، وفي المهارات التي يحتاجها الناس في حياتهم، هذه الثورة الصامتة غيَّرت جذرياً نظرة الناس إلى الحياة وتصوّراتهم عن العالم، بحيث وسّعت طرق التعليم خارج المدرسة من التجارب الشخصية في المراحل التكوينية من حياتهم التي تعقب ذلك[١٧٦].

إنّ هذه التحوّلات الهائلة في القيم والاتّجاهات والمهارات (أو الثورة الصامتة) أدّت إلى تحوّلات هائلة في العقليات والذهنيات والقيم والسلوك الاجتماعي. وفي ظلّ حضارة استهلاكية بكلّ المعايير وُلدت معايير واتّجاهات جديدة تتعلّق بأنماط الاستهلاك وتحقيق الطموحات، تجاوزت حدود المتعارف عليه اجتماعياً وأخلاقياً في المجتمعات التقليدية، حيث برزت قيم استهلاكية جديدة تبلورت في قيم الاختلاس والرشوة والركض اللاهث وراء الثروة بأقصر الطرق بدون كبير عناء والتفنّن في الاحتيال، وقد أصبحت هذه القيم مقبولة وشائعة في المجتمع، وفي سياق ذلك كلّه ازدادت الهوّة بين السلوك اللفظي (ما يقوله الأفراد عن القيم والمُثل والأخلاق) والسلوك الفعلي بِنِسب كبيرة جدّاً[١٧٧].

---

١٧٥ ـ ميرزا الخويلدي، من «المجتمع والدولة خليجياً» إلى «فقه التخلف في عصر العولمة»، رحيل المفكّر الكويتي خلدون النقيب، منبر الحوار والإبداع، العدد ١١٨٤٢، الأحد / ١/ مايو ٢٠١١م.
http://menber9-tree99tree.info/news.php?action=view&id=8534

١٧٦ ـ خلدون النقيب، المشكل التربوي والثورة الصامتة، مرجع سابق، ص ١٣.

١٧٧ ـ المرجع السابق، ص ٢٠.

ففي دول الخليج لم يَعُد ما يدفع الأفراد ويحرّكهم هو الحصول على دخل أعلى أو تحقيق المتطلّبات الأساسية من مسكن ومشرب ومأوى، وإنما هو رغبتهم في الانتماء إلى جماعة معيّنة من اختيارهم، والسعي إلى تحقيق الذات وإشباع الطموح وطلب احترام الآخرين وتقديرهم.

ومثال آخر: الحصول على منزل لم يعد يكفي، فلا بدّ للمرء من أن يعتني بمظهر المنزل من تخطيط وأثاث وديكور، بحيث يعكس خصوصيته وذوقه. ومثال آخر: الانتماء إلى الطبقة العليا أصبح ممكناً بالمظاهر المتّصلة بتلك الطبقة (السفر، السيارة الفارهة، التليفون النقال، الملابس ذات الماركات الغالية الثمن). ولم يعد يفرق بين الفئات بالانتماء إلى الطبقة العليا الأنسب وأسلوب الحياة والنظرة إلى العالم[١٧٨].

٤/٤- النتائج المتناقضة للثورة الصامتة:

إنَّ الجيل الذي يعيش في ظلّ هذه الثورة الصامتة يخضع لتأثيرات متناقضة، لا نستطيع الدخول في سبب تناقضها في السياق الحالي، فهذا الجيل يملك مهارات أفضل للتعامل مع السياسة والقضايا العامّة، ولكنّه جيل تُشكِّل وعيَه وتلوِّنَه وسائلُ الإعلام أو الميديا[١٧٩].

هذا الجيل تجاوز دروس الأسد والثعلب التي كان يدرّسها الأستاذ حمام، إنه جيل الأبطال الإلكترونيين وسلاحف النينجا ومدرسة المشاغبين، وهذا الجيل أحسن تعليماً وأوسع أفقاً، ولكنّه فقدَ الثقة في الدولة القومية المبنية على فكرة الأمّة ذات الخصائص المشتركة، ولذلك فهو يوظِّف تعليمه في إذكاء النعرات القبلية والطائفية، تلك هي الجماعات التي يُحسّ في كنفها بالأمان بعلاقاتها الوشائجية (من حيث إنّ الوشيجة هي صلة الرحم العميقة الجذور في اللاوعي الجمعي)[١٨٠].

---

١٧٨ ـ المرجع السابق، ص ١٥.
١٧٩ ـ المرجع السابق، ص ١٥.
١٨٠ ـ المرجع السابق، ص ١٣.

ومن المظاهر المتناقضة اللافتة للنظر هذه الاستكانة إلى العلاقات الوشائجية والتبعية لشيخ القبيلة أو الداعية أو المفتي أو حجّة الإسلام، في الوقت الذي تتملّك هذا الجيل نزعةُ التحدّي للنخبة المهيمنة والحاكمة، والتمرّد يأخذ شكل التطرّف الديني أو الرقص في الديسكو، والغضب من اختلاس المال العام مع معرفة أنّ الاختلاس هو الطريقة الوحيدة للثراء بسرعة بدون جهد أو تعب، ويمكننا أن نتصوّر حالة شاب متعلّم لا ينقصه الذكاء، وهو من أبناء المتجنّسين لا يملك واسطة أو سنداً، ويجد صعوبة في الحصول على عمل، يريد في الوقت نفسه أن يظهر بمظهرٍ في حدود المتوسّط العام للطبقة الوسطى الذي يفوق إمكاناته المادّية الحاضرة والمتوقّعة، والذي يرى استحالة تحقيق طموحه في الوصول إلى أنماط استهلاكِ الطبقة العليا وكسب احترام الآخرين في الوقت نفسه[١٨١].

ليس أمام هذا الشباب إلا الانطواء أو الانسحاب أو الهروب باللجوء إلى الانحراف والمخدّرات أو الاختلاس والتدليس، فالتعليم الذي يرفع من طموحات الأفراد وتوقّعاتهم لا يُعلِّم في المتوسّط القناعةَ أو الرضا بمكان الفرد وجماعته بالسلَّم الاجتماعي، ولذلك فهو يدرك في وقت مبكرٍ أنه ليس للمدرسة علاقة بالنجاح في الحياة، فالتعليم لم يَعُد في ظلّ الثورة الصامتة في القيم وفي الثقافة وسيلةً عمليةً لتحقيق مطالب الفرد في الحياة، وما المدرسة إلا مضيعة للوقت، مرحلة لا بدّ من اجتيازها دون اقتناع ودون رغبة[١٨٢].

ويمكن اعتبار مدرسة المشاغبين تعبيراً عن ظاهرة حقيقية يرتبط فيها الإحباط في الحياة بالقصور في نُظم التعليم ووظائفه المسرحية من جهة أخرى، فمدرسة المشاغبين تقدّم مثالاً صارخاً على تحدّي الطلبة المشاغبين للنخبة المهنية من خلال مسلكيتهم، فهم يقومون بكلّ ما هو غير مطلوب من الطالب عمله، أو غير مسموح له القيام به من أساليب الشغب المضحكة، فالدراسة تعيد إنتاج كلّ مظاهر

١٨١ ـ المرجع السابق، ص ١٥.
١٨٢ ـ المرجع السابق، ص ١٥.

الإحباط واللامساواة والتمايز الاجتماعي، فهؤلاء الطلبة غير حريصين على الدراسة لأنهم سيعودون بعد تخرّجهم إلى بيئة عمل ليست أقلّ بؤساً من حالة تحصيلهم الدراسي[١٨٣].

٥ ـ الاستكشاف النقدي لأزمات التربية العربية: مكوّنات المشكل التربوي:

غالباً ما يطلق النقيب على مفهوم الأزمات مصطلح «المشكل التربوي»، إذ وظّف هذا المفهوم في بحثَيه التربويين المعروفين: «المشكل التربوي والثورة الصامتة: دراسة في سوسيولوجيا الثقافة»[١٨٤]، ثمّ «المشكل التربوي ومستقبل العمل في عصر العولمة»[١٨٥]. وفي هذين البحثين يعمل النقيب على تفكيك عناصر الأزمة التربوية في ضوء المتغيّرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية المختلفة في المجتمع.

يفكّك النقيب الأزمة التربوية إلى عناصرها المكوّنة، ثمّ يدرسها في سياقها الاجتماعي والتربوي ليعيد بناءها بعد أن يستكشف أبعادها ويرسم حدودها الجدلية مع الظواهر الاجتماعية المختلفة، ثم ينتهي بتقديم تصوّرات إستراتيجية لأفضل السبل التي يمكن اعتمادها لتجاوز عناصر الأزمة التربوية بكاملها. فالمشكل التربوي مكوّن كلّي دينامي ينطوي على نسق من العناصر الحيوية التي تشكّل في جماعها الأزمة التربوية في المجتمع، ومن أبرز عناصر المشكل التربوي:

٥/١- الفصل بين اليدوي والذهني في العملية التربوية والتعليم:

يرى النقيب أنّ المجتمعات العربية بعامّة والمجتمعات الخليجية بصفة خاصّة تعاني أزمة حقيقية تتمثّل في سيطرة التقاليد الميتة، ويعني بها العزوف عن العمل

---

١٨٣ ـ المرجع السابق، ص ١٥.

١٨٤ ـ المرجع السابق، ص ٧.

١٨٥ ـ خلدون النقيب، المشكل التربوي ومستقبل العمل في عصر العولمة، مجلة التربية (مجلة تربوية صادرة عن وزارة التربية في الكويت) السنة السابعة، العدد ٢١، إبريل، ١٩٩٧م، ص ٩٢-٩٧.

اليدوي كقيمة متأصّلة في تقاليد المجتمعات العربية وفي ثقافاتها منذ أمد طويل[١٨٦]. والنقيب كما عوّدنا لا يقف عند حدود الإعلان عن الأزمة، بل يخوض في أسبابها وجوانب وجودها، ويتحرّى الأسباب الكامنة فيها ليعمل على تفسيرها وتقديم الحلول المناسبة لها. ومن هذا المنطلق المنهجي يبحث النقيب عن الأسباب التي أدّت إلى استمرار ثقافة العزوف عن العمل اليدوي واستمرارية الحضور القوي لثقافة التقاليد الميتة. ويُرجع النقيب حضور هذه الظاهرة إلى طبيعة التطوّر الاستثنائي للمجتمعات العربية التي لم تمرّ في الأطوار الحضارية الطبيعية للتطوّر من مجتمعات زراعية إلى صناعية. فالمجتمعات العربية انتقلت مباشرة من نظام الإنتاج الزراعي إلى المجتمع الاستهلاكي، دون المرور بالمجتمع الصناعي، ودون أن تحقّق لذاتها ما يسمّى الثورة الصناعية[١٨٧].

وتبع ذلك ثورة واسعة في التعليم والمؤسّسات التربوية، ولا سيّما في التعليم العالي، دون أن يرتبط هذا التعليم بحاجة المجتمع وتطلّعات أبنائه، وقد أسّس هذا الواقع لعملية الفصل بين العمل اليدوي والعمل الذهني من جهة، وبين العلم والتقانة من جهة أخرى. وقد تقاطعت قيم القبيلة والنظام القبلي في هذا المستوى مع قيم المجتمع الرأسمالي، فكلاهما يدعو إلى الفصل بين العمل اليدوي والعمل الذهني. ويبين النقيب حضور هذه الإشكالية بقوله: «ولمّا كانت المجتمعات العربية لم تمرّ بمرحلة تصنيع واسعة، ولمّا كانت ثورتا التحضّر والتعليم قد وفّرتا الوقود الذي يغذّي النزعة إلى الاستهلاك على المستوى المحلي وتحت ضغوط العولمة، فإنّ قطاع العمل اليدوي المنتج في الصناعة قد بدأ بدوه بالتضاؤل والضمور[١٨٨].

ويركّز النقيب كثيراً على خطورة الفصل بين العمل الذهني العقلي والعمل اليدوي، ويرى بأنَّ هذا الفصل يشكّل أحد أبرز أشكال الأزمة التربوية. فالتربية

١٨٦ ـ المرجع السابق، ص ٩٢.
١٨٧ ـ المرجع السابق، ص ٩٣.
١٨٨ ـ المرجع السابق، ص ٩٥.

العربية -كما يراها- تُعلي من شأن المهارات الذهنية والتفكير المجرّد وتقلّل من أهمية العمل اليدوي والمهني وتبخسه قيمته، وهذا التحيّز يجد أصوله في التراث الحضاري التاريخي للمجتمعات العربية. وقد أفرز هذا التحيّز التربوي ظاهرة العزوف عن العمل اليدوي المهني الذي يشكّل أساس الحضارة وعزوتها[١٨٩].

وفي هذا الخصوص يبيّن النقيب أنّ التحيّز لصالح المهارات الذهنية ضدّ المهارات اليدوية يمارس وظائف خفية ذات طابع أيديولوجي، ويصف هذه العملية بدقّة علمية، فيرى أن: «التعليم اليدوي يهيّئ الفرد للعمل المهني دون أن يوسّع مداركه الفكرية وزيادة معلوماته، وهذا يؤدّي إلى تمكين الفرد من إتقان مهنة دون فكر أو ثقافة حقيقية، وعلى خلاف ذلك فإنّ التعليم الذهني العقلي يوسّع مدارك الفرد ويزيد معلوماته دون أن يمكّنه من معرفة عملية مهنية، وهذا يجعله معتمداً في كسب دخله على سلطةِ مَن يملكون الثروة ومَن يسيطرون على الموارد المالية. فلا غرابة إذن أن تسعى نُظم التعليم ومناهج التربية في كلتا الحالتين إلى الضبط الاجتماعي بدلاً من تكريس الحرية المترتبة على المعرفة، وإلى توليد المسايرة والانصياع لمعايير الجماعة للمحافظة على الوضع القائم بدلاً من زرع روح التمرّد المبدع البنّاء على هذا الوضع بقصد تغييره الواعي المقصود[١٩٠].

ويركّز النقيب على دور النظام التربوي القائم في ترسيخ الهوّة القائمة بين العمل اليدوي والعمل الذهني. يقول النقيب في هذا الخصوص: «إنّ النظام التعليمي بأكمله وسياسات المؤسّسات التربوية ما هي إلا وسيلة للهروب من العمل اليدوي من جهة، وتأجيلٍ فعّالٍ في مستوى الدخول إلى سوق العمل»[١٩١]. ومع ذلك فإنّ الشباب خريجي النظام التعليمي غالباً ما يصابون بخيبة أمل عندما يكتشفون أنّ الشهادة التي حصلوا عليها لا تضمن لهم دخلاً وحياة حرّة كريمة كما كانوا

١٨٩ ـ المرجع السابق، ص ٧.
١٩٠ ـ المرجع السابق، ص ٨.
١٩١ ـ المرجع السابق، ص ٩٦.

يتوقّعون. فالتطوّر الاقتصادي في عصر العولمة يتطلّب مِهَناً علمية راقية ومتطوّرة في مختلف مراحل دورة هذا الاقتصاد الجديد.

وفي هذا السياق يعلن النقيب أنَّ أصحاب المهن العلمية العالية في المجتمعات العربية ذات الكثافة السكّانية العالية غالباً ما تصاب بحالة من التراجع المستمر، وذلك نتيجة لغياب التأهيل والتدريب المستمر، وحدوث طفرة في التغيّرات والاكتشافات العلمية التي تجعل من خبراتهم ومعارفهم ساقطة بالتقادم. ومن هنا ينادي النقيب بالتوأمة بين الحقّ في العمل والحقّ في التعليم، وهذا يعني أنّ يكون في مقدور المتخصّصين الدخول إلى سوق العمل والعودة إلى التحصيل الدراسي في الوقت الذي يرغبون فيه من أجل تحقيق التواصل الفعّال بين المعرفة والعمل[١٩٢].

ومن أجل الخروج من هذه الأزمة يرى النقيب ضرورة المزاوجة بين التعليم المهني واليدوي في آن واحد، على نحو يمكّن الفرد من أن يحظى بمهنة توفّر له فرص الحياة الحرّة الكريمة، وثقافة تمكّنه من فرص التفاعل الإنساني في دائرة حياته الاجتماعية. فالتفكير الناقد يمكّن الطلاب من الاعتماد على النفس في تكوين الرأي، وليس على حجم المعلومات المختزنة، أو على التميُّز الأكاديمي الذي لا يوظّف في عمل نافع[١٩٣].

٢/٥- المنهج الخفي والتلقين: استلاب الوعي وتحقيق الطاعة المطلقة:

يحذّر النقيب من المنهج الخفي الذي يندسّ في مناهج التربية العادية، والذي يُعلِّم المتعلّمَ مبدأ الطاعة المطلقة لمعايير الجماعة، ويخنق روح المبادرة والإبداع، فتصبح الدراسة وفقاً لهذا المنهج أداةً لإعادة إنتاج الأمر الواقع بكلّ سلبياته لصالح النخبة السياسية والاجتماعية[١٩٤]. ولا توجد عناصر هذا المنهج الخفي بشكل مكتوب في

١٩٢ ـ المرجع السابق، ص ٩٧.
١٩٣ ـ المرجع السابق، ص ١٣.
١٩٤ ـ المرجع السابق، ص ١٩.

المقرّرات الدراسية، وإنما في اللوائح المنظّمة للسلوك، وفي الضغوط التي يتعرّض لها التلاميذ للالتزام بما تعارفت عليه الجماعة في المدرسة كانعكاس لما يحدث في المجتمع.

فالتعليم في العالم العربي يتبنّى أسلوب الصمّ والتلقين، وهو أسلوب أدخله الاستعمار البريطاني (منهج بل/ لانكستر) إلى البلدان التي استعمرها في الهند ومصر وغيرهما من الدول التي استُعمرت من قبل بريطانيا. ويوضّح النقيب أنّ هذا المنهج يضمن الاستيلاء على أرواح الناس بعد السيطرة على أجسادهم[١٩٥].

ووفقاً لهذا المنهج يتعلّم التلميذ الخضوع المطلق، حيث يتمّ ذلك بناءً على تعليمات المدرسة المتشدّدة، مثل: تنظيم أوقات الدوام، أوقات النوم، أوقات الفراغ، وقواعد السلوك، وقوائم الممنوعات الطويلة، كما أنّ الطالب يتعلم شيئاً آخر إضافياً هو المحافظة على قيم المجتمع التي ترسّخ الوضع القائم، وهو ما يطلق عليه «إيليش» المنهج الخفي. فجزء كبير مما يتعلّمه التلميذ ليس له علاقة بمحتويات الدروس، وإنما بقصد طلب الطاعة المطلقة جعله يستهلك استهلاكاً سلبياً passive consumption كلَّ التحيّزات الدينية والقيمية والأيديولوجية التي يزخر بها أي مجتمع. ولا تستهدف المدارس في التعليم الرسمي النظامي تحقيق المساواة في قدرات الأفراد الخلّاقة وتنميتها، وإنما إلى ترسيخ اللامساواة في هذه القدرات[١٩٦].

يرى النقيب أنّ أحد أهم عناصر المشكل التربوي يتمثّل في كيفية توصيل المعلومات بطريقة نقدية، وفي كيفية إعداد المناهج التربوية على أسس موضوعية وعقلانية، لأن هذا العنصر في المشكل التربوي يتّصل بأوضاع فتحت فيها مجّانية التعليم أبواب المدارس والجامعات على مصراعيها، وشُغل المربّون بموضوع غلبة

١٩٥ ـ المرجع السابق، ص ٩.
١٩٦ ـ المرجع السابق، ص ٩.

كمٍّ التعليم (إعداد الطلبة) على كيفيته (مناهج الدراسة والعناية الشخصية التي تعطى لكل طالب)، كما شغل الساسة والاقتصاديون بمسألة توفير الوظائف لهذه الجموع من الخرّجين بسبب الالتزام الضمني غير المعقول بتوفير وظيفة حكومية لكلّ خرّيج[١٩٧].

ومن ثمّ يبيّن النقيب أنّ النخب الحكمة لطالما خافت من التعليم النقدي والإبداعي الذي يمكنه أن يتعدّى حدود المؤسّسة البيروقراطية للمدرسة والوزارة. ومن هذا المنطلق فإنّ وزارات التربية تبذل جهوداً كبيرة في المحافظة على الأوضاع التربوية الراهنة خوفاً من التعليم النقدي. وأصبحت المشكلة بالنسبة إلى وزارات التربية والتعليم المحافظةَ على الوضعية التي تتمثّل في حشو أدمغة الطلاب في اثنتي عشرة سنة (من المراحل الابتدائية إلى الثانوية) بمعلومات يضطرون إلى نسيانها في نهاية كلّ سنة من السنوات الدراسية، بحيث إنّ الطلاب يتخرّجون وهم لا يعرفون إلا مبادئ القرتابة (القراءة والكتابة) والحساب ونتفاً من المعلومات، وهو ما يمكن أن نطلق عليه الجهل الوظائفي[١٩٨].

وباختصار، يريد النقيب أن يقول لنا بأنّ الجهود التي تبذلها وزارات التربية والتعليم تهدف في الجوهر إلى استلاب الوعي، ووضع عقول الطلاب في أقفاص الاستلاب والاغتراب، عن طريق التجهيل الوظائفي والأيديولوجي المستمر للطلاب خلال مختلف المراحل الدراسية، للإبقاء على الأوضاع الراهنة بما فيها من إكراهات التسلّط والقمع والاستلاب[١٩٩].

هل ما زلنا نقول للطلاب أنّ العلم يبحث عن الحقيقة؟ وأنّ العلوم فروع وميادين من المعرفة تهدف إلى تفسير الطبيعة والمجتمع وتبحث عن القوانين المنظمة لسلوك الأشياء والجماعات؟، وأنّ المعرفة نشاط متّصل لا ينقطع ولذلك لا تنطوي

---

١٩٧ ـ المرجع السابق، ص ١٢.
١٩٨ ـ المرجع السابق، ص ١٢.
١٩٩ ـ المرجع السابق، ص ١٣.

المعرفة بالكون على حقائق نهائية؟ وأنّ المعرفة هي إشباع لحاجة إنسانية تنحو إلى تخطّي الواقع وتستشرف المستقبل، فمعرفة المستقبل سرّ من أسرار الكون والتنبّؤ به هدف من أهداف العلم كما كان هدفاً من أهداف التنجيم والسحر في الماضي؟[٢٠٠].

٣/٥- المدرسة للترقّي الاجتماعي: مرض الشهادات:

يرى النقيب أنَّ النظام التعليمي يصبح مع الزمن نظاماً رأسمالياً في جوهره، ويفقد دوره الإنساني والأخلاقي في تكوين العقل وتشكيل الإنسان، وفي هذا يقول: «إنّ التعليم الرسمي المنظّم يصبح بمرور الزمن ليس وسيلة لتنمية القدرات وتناسبها مع حاجات المجتمع، وإنما لتقييم القدرات حسب تسعيرة عامّة للعمل فقط، أو في المقام الأوّل»[٢٠١].

ويبيّن أنّ المدرسة تحوّلت من مؤسّسة لتشكيل الشخصية وبناء العقل، إلى مؤسّسة للترقّي الاجتماعي. فالألوف المؤلّفة من التلاميذ الذين التحقوا بالمدارس، يحدوهم حلم الترقّي في السلّم الاجتماعي عن طريق التعليم وصولاً إلى الوظيفة الحكومية. ولذلك غلبت على مخرجات التعليم فئات تسعى إلى الوصول إلى وظائف معيّنة بوصفها رمزاً للمكانة الاجتماعية ومفتاحاً للوصول إلى الثروة أو السلطة أو كليهما. وإذا أردنا أن نتحقّق من مسيرة التعليم في مصر، أكثر الدول العربية عراقة في هذا الميدان، دعونا ننظر إلى مخرجات التعليم الجامعي من حيث النسبة الغالبة لمهن النخبة التي شغلت مراكز صنع القرار السياسي والاقتصادي ففي الثلاثينات والأربعينات، جاء المحامون في المقدّمة، وفي الخمسينات والستينات احتل المهندسون (بمباركة العسكر) المكانة الأكبر. أمّا مخرجات مجّانية التعليم في السبعينات والثمانينات فقد عكست ازدياد الطلب على مهن العلوم الإدارية (إدارة الأعمال، محاسبة ... إلخ)، إلى

٢٠٠ ـ المرجع السابق، ص ١٣.
٢٠١ ـ المرجع السابق، ص ٨.

جانب تحوّل أغلب المهن إلى الاحتراف الذي يطلب فيه: إمّا تأهيل مهني أو شهادة الدكتوراة كأساس لقياس المكانة أو المكافأة. حتى المهن الثقافية من صحافة وإعلام وفن وشعر ونقد أدبي والكتابة الأدبية عموماً تضاءَل الجانب الإبداعي فيها مقابل طغيان الوظيفة الاحترافية (لكسب العيش).[٢٠٢].

٤/٥- تسييس التعليم:

يرى النقيب أنَّ التربية في العالم العربي لم تخرج عن كونها تسييساً للأجيال وتطبيعاً لهم على قِيم الموروث الاجتماعي بكلّ تناقضاته وعلله وتشكيلاته القبلية والطائفية. فالتعليم العربي يعاني من تصادم أيديولوجي كارثي بين الأيديولوجيا الأصولية وبين الأيديولوجية الليبرالية. وبتأثير هذا الصراع بين التيارين فإنّ العصر الحالي في المرحلة النفطية و«الانفتاح الاستهلاكي» قد افتقد نهجاً تربوياً واضحاً يوجّه التعليم وأساليبه. وما زال النظام التربوي منشطراً على ذاته بين الاتجاهات الأصولية الدينية والأصوليات القومية والنزعات الليبرالية الساذجة، حيث أصبح التعليم معتركاً للسياسة التي أفقدته دلالته التربوية كنظام يسعى إلى النهوض بمجتمعه. وقد أدّى ذلك إلى غلق أدمغة التلاميذ العرب، والحجر على التفكير الحرّ الناقد المدقّق غير المتعصّب والعقلاني لديهم[٢٠٣].

لقد بقيت التربية العربية طوال الأعوام الثمانين الماضية مسيّسة بل وغارقة في التسييس، وكان التسييس ذا طبيعة سلفية ماضوية، فظلّ الماضي يشكّل الحاضر؛ لأنّ التأكيد ظلّ ينصبّ على معطيات الماضي حتى صار يوحي للناشئة أنّ الحاضر الحقيقي هو الماضي الذي تجب استعادته لتأخذ الأمّة مكانها في الحاضر. وفي إطار هذه التربية المسيّسة حدث انتهاك للدور الإنساني للتربية في بناء جيل يواكب متطلّبات العصر في بناء مجتمع يقدّر إبداعات الإنسان المعاصر وإنسانيته.

---

٢٠٢ ـ المرجع السابق، ص ١٠.
٢٠٣ ـ المرجع السابق، ص ١٠.

لقد كان المتعلّم في نسق هذا التسييس مجرّد وسيلة أو أداة لتخليد الوضع الاجتماعي القائم بأطيافه السياسية التي تتّسم بطابع المحافظة والتقليد. والتربية في هذا السياق لم تخرج عن كونها تسييساً يكرّس الواقع الاجتماعي القائم بتناقضاته وتشكيلاته الفئوية التعصّبية. ونتيجة لذلك صارت المدرسة تخرّج أفراداً أبعد ما يكونون عن دنيا العصر بما فيه من مآثر علمية وحضارية.

ويلحّ النقيب على تآكل الدور التنويري للتربية في ضوء هذا التسييس الذي شمل كلّ مجالات التعليم من الدين إلى اللغة والدراسات الاجتماعية، ووُظّف في تطويع الفكر العلمي للاعتبارات الدينية والقومية، وإلزام المؤسّسة التعليمية بالترويج لغايات دينية واجتماعية فئوية غامضة. وهذا يعني أنّ القوى السياسية استطاعت أن توظّف المؤسّسة التعليمية لأغراضها العملية الآنية المحدودة، بعيداً عن المصالح الكبرى للوطن والدولة والمجتمع.

٥/٥- التنمية والتربية: العلاقة بين التعليم والتوظيف والضبط الاجتماعي:

لم يكن للعلاقة بين التنمية والتربية أن تكون غائبة عن مظلّة التأمّل الخلدوني، وهو عالم الاجتماع الذي عُني كثيراً بالظواهر الكلية في المجتمع. لقد أدرك النقيب هذه العلاقة وأولاها اهتمامه العلمي فأعمل فيها معوله النقدي وأدواته الفكرية. فالتعليم يشكّل اكتنازاً فعلياً لرأس المال البشري الهائل الذي أخذ صورة كفاءات ومهارات واستعدادات، وبالتالي كلّما ارتفع منسوب رأس المال الثقافي هذا ازدادت احتمالات التنمية الشاملة والتنمية المستدامة في المجتمع. فالتنمية كما يراها النقيب لا تقف عند حدود التطوير في البنى التحتية والقطاعات الاقتصادية البحتة، بل أصبح من المتعارف عليه أنّ الثقافة والتربية تشكلان العنصر الحاسم في العملية التنموية برمّتها. فالتعليم يؤدي إلى تكوين المهارات والخبرات والاستعدادات، وهي صيغة من صيغ رأس المال البشري الخفي غير المنظور، الذي يأخذ صورة قدرات ثقافية

وخبرات ومهارات وهوايات وإبداعات فكرية وفنية في مختلف الاتجاهات. وقد أصبح رأس المال البشري هذا العقدة الأساسية في كلّ عملية تطوير وبناء، وقد بدأت المجتمعات الإنسانية المتقدّمة تنطلق حضارياً في عملية التنمية من عتبة التنمية الثقافية والفكرية، ومن خلال بناء رأس المال البشري الهائل الذي يمكّن من تحقيق النهضة التنموية الشاملة[٢٠٤]. ويركّز النقيب كثيراً على أهمية بناء مؤسّسات تربوية وتعليمية قائمة تحقيق أعلى درجة من درجات التميّز والإبداع والابتكار، وهو يستند في تصوّره هذا إلى ما حقّقته البرامج الإنمائية لدول جنوب شرق آسيا، مثل: ماليزيا وتايوان وسنغافورة واليابان وكوريا الجنوبية[٢٠٥].

ويركّز النقيب في مختلف أعماله على أهمية الربط بين التربية والتنمية. ومن ثم يتناول هذه العلاقة في إطار رؤية نقدية، وفي هذا يقول: «كثيراً ما تصادفنا دعاوى بأنّ التعليم يجب أن يخدم التنمية، أي أنّ مخرجات التعليم يجب أن توجَّه إلى سدّ حاجات المجتمع من القوى البشرية المدرّبة. وهدف التعليم الوحيد أو الأهم -حسب هذا المذهب الوظيفي في التنمية- يجب أن يوجَّه إلى توفير الكوادر البشرية المدرّبة لشغل المهن المنتجة والوظائف الشاغرة التي يحتاجها المجتمع. ويبدو هذا المطلب للوهلة الأولى أنه واقعي ومنطقي، ولكنّه ينطوي على تبسيط مخلٍّ للمسألة وربط مبتور غير مبرر بين التعليم والتوظيف. فلو افترضنا أنَّ مجتمعاً صغيراً كالمجتمع الكويتي قد استطاع سدّ حاجاته من القوى العاملة المدرّبة خلال خمس أو سبع سنوات مثلاً، فهل ستتوقّف عملية التعليم كأن تغلق المعاهد والجامعات، ويُرسل الطلاب الذين لا وظائف لهم إلى بيوتهم أو يُدفعوا إلى التسكّع في الشوارع»[٢٠٦].

لأنّ هذا المنطق يفترض وجود تطابق بين المؤهّلات التربوية وبين المواصفات لأداء المهن. فإذا كان أداء مهنة ما يتطلّب مهارة يدوية لا يحتاج إلى الشهادة الثانوية،

٢٠٤ ـ خلدون النقيب، آراء في فقه التخلف: العرب والغرب في عصر العولمة، دار الساقي، بيروت، ٢٠٠٢م، ص ١٥٣.
٢٠٥ ـ المرجع السابق، ص ١٥٦.
٢٠٦ ـ خلدون حسن النقيب، المشكل التربوي والثورة الصامتة، مرجع سابق، ص ١٠.

أو أداء مهنة يتطلّب مهارة ذهنية لا تحتاج إلى الإجازة الجامعية أو الماجستير، فإنّ الذين يؤدّون هذه المهن في هذه الحالة يحملون مؤهّلات أكثر من المطلوب، وثقافتنا الاقتصادية لا تتناسب مع الفوائد المرجوّة من التعليم. وهكذا يتّضح لنا أنّ هذا المنطق الذي يربط بين التعليم والتوظيف منطق أحادي البعد، يفسّر التعليم بحساب الكلفة الاقتصادية والفائدة الاقتصادية، والفائدة المالية قد يبلغ ضررها على المجتمع مبلغاً كبيراً لأنّ المسألة حسب هذا المنطلق لا تقف عند هذا الحد[٢٠٧].

لنفترض أنّ اقتصاد مجتمع ما بحاجة إلى أطبّاء ومهندسين ومبرمجي كمبيوتر وأعداد غير محدودة من المحامين، فحسب منطق الربط بين التوظيف والتعليم يصبح من المقبول أن نسأل ما حاجة العاملين إلى دراسة التاريخ والجغرافيا وعلم النفس والفلسفة؟ وإذا كان ذلك المجتمع بحاجة إلى متخصّصين باللغات الأجنبية بسبب انفتاح المجتمعات واقتصادياتها بعضها على بعض، فما حاجة هؤلاء إلى الفيزياء والكيمياء والأحياء؟ وإذا كان ذلك المجتمع بحاجة إلى متخصّصين في إدارة الأعمال والمحاسبة والتمويل فما حاجة هؤلاء إلى كلّ ما تقدّم أعلاه؟ أليس من الأجدى أن نقلّل تكاليف التعليم بحصره في المهارات التي تتطلّبها المهن[٢٠٨].

بل أننا إذا ما تبعنا الطريق الذي يقود إليه هذا المنطق إلى نهايته يمكننا أن نتصوّر الفوائد السياسية التي يمكن أن تجنيها النخبة الحاكمة بتفريغ المجتمع من المثقّفين والمفكّرين وقادة الرأي. وهذا سيمكّن النخبة الحاكمة من جني ثمار زراعة الطاعة المطلقة ومنهج الصمّ والتلقين الذي أتقنه التلاميذ في المدارس، بانتشار الاستقرار السياسي والاجتماعي، والسيطرة على عملية التغيير الاجتماعي وتوجيهها لصالحها لإدامة حكمها[٢٠٩].

---

٢٠٧ ـ المرجع السابق، ص ١٠.
٢٠٨ ـ المرجع السابق، ص ١١.
٢٠٩ ـ المرجع السابق، ص ١١.

وعندئذ ستصبح وظائف التعليم (أو أصبحت) مجرّد إبعاد للأطفال عن الشوارع ومبرّراً لتأخير سن اليأس، ومجرّد إعطاء شهادة بأنّ شخصاً ما قد انتظم في المدرسة وتخرّج فيها، وبالتالي فهو مؤهّل لشغل وظيفة ما، وتهيئة الأجيال المتعلّمة للدفاع عن مصالح القبيلة والطائفة والملة بشكل أفضل، وتوفير مستهلكين يستطيعون أن يميّزوا بين ماركات السلع غالية الثمن، ويستطيعوا أن يستهلكوا السلع التي تنتجها الثقافة العليا، ومبرّراً لتفاوت الدخل حسب درجة المهارة المطلوبة لأداء المهن، وتهيئة الأجيال القادمة ليس على الاختلاس والتدليس بصورة ذكية، وإنما اكتساب القدرة على تبرير الاختلاس والتدليس، وإنتاج أجيال من الشباب تساق كوقود إلى معارك التعصّب الديني والإثني، في مجتمعات لا يستطيع مواطنوها بسبب النقص في تعليمهم استشراف مستقبل أفضل، فهم لا يقدرون على أن يفلتوا من أغلال الواقع المادي المحيط بهم، ومن براثن الجهل بالأمور، وما يولّده هذا الجهل من تعصّب وخنوع للسلطة، فليس كلّ الجهل عدم الإلمام بمبادئ القرتابة[٢١٠].

ولا يفوته في النهاية أن يشير إلى كارثة الممارسات السياسية في أتون النظام التعليمي. وربَّ قائل بأنّ الفلسفة التربوية السائدة الآن لم تتخلَّ كلياً عن فكرة اللحاق بالغرب، لأننا ما زلنا ضمناً أو صراحة نعتبر أنّ التنمية هي اللحاق بالغرب، ولكنّ هذه التنمية قد تلوّنت بلونين جديدين:

- بردّة فعل التعصّب القومي في الخمسينات والستينات.
- وردّة فعل التعصّب الأصولي - الديني في السبعينات والثمانينات.

وليس من الصعب إدراك أنّ كلا التيّارين ما هما إلا ردود أفعال تسعى إلى غلق أدمغة التلاميذ العرب، والحجر على التفكير الحرّ الناقد المدقّق غير المتعصب والعقلاني[٢١١].

---

٢١٠ - المرجع السابق، ص ١١.

٢١١ - المرجع السابق، ص ١٠.

٦/٥- اضطهاد المعلم:

يتناول النقيب أوضاع المعلم في العالم العربي ويرثي لأوضاعه المتردّية. فالمعلم كما يرى النقيب أهمّ عنصر في العملية التربوية، ولكنّ نظرة المجتمع للمعلم نظرة سلبية إلى حدّ الاضطهاد، وفي دائرة هذه النظرة يحتلّ المعلّم مكانة اجتماعية متدنّية.

وهذا التيار الذي يضطهد المعلّم هو تيار يمكن فهمه في المجتمع التقليدي الذي لا يحتاج المعلم فيه إلا إلى المهارات التقليدية في تعليم مبادئ القرتابة والحساب، ولكننا لا نستطيع فهمه في المجتمع المعاصر عندما أصبحت مهنة التعليم تتطلّب إعداداً مهنياً خاصّاً ومهارات متقدّمة. وهناك بطبيعة الحال من يُقبل على مهنة التعليم ليس حباً في المهنة وإخلاصاً لها، وإنما لأنها المهنة المفضّلة عند النساء في البلدان العربية بسبب الاعتبارات العائلية، وأنها كسائر المهن الأخرى لمن لا يملك مهارات أخرى تجلب دخلاً أعلى. إنّ مهنة التعليم بحاجة إلى حوافز مادية ومعنوية ولكننا إذا رفعنا معدّلات الدخل في هذه المهنة فإننا سنواجَه بإقبال فئات لا تسعى إلى امتهان هذه المهنة بالذات وإنما طلباً للدخل العالي. ولذلك فرفع المكافآت والمرتّبات إذا لم يكن مقروناً ببرامج تدريب واختبار دقيقة لن يكون له أثر ملموس في الارتفاع بمستوى المهنة وتحسين أداء من يمتهنها[٢١٢].

٧/٥- غياب الوعي التربوي والفلسفة التربوية:

فالتعليم الحقيقي يهدف في النهاية إلى: «تحويل المعلومات التي اكتسبها الطالب إلى طاقة تمكّنه من معرفة ما يجب عليه أن يقوم به دون الحاجة إلى استشارة مُلّا هنا أو مُفتٍ هناك أو آية الله هنا أو حجّة الإسلام هناك. والسبب في ذلك أنّ المعرفة أصبحت متاحة (نظرياً) للجميع، وأنّ المجتمع والحضارة في تغيّر وتحويل متّصل وسريع، وأن المتعلّم أقدر من غير المتعلم على التكيّف مع هذه التحوّلات والتبدّلات التي تطرأ على الحياة الاجتماعية[٢١٣].

٢١٢ ـ المرجع السابق، ص ١٢.
٢١٣ ـ المرجع السابق، ص ١٣.

يقرّ النقيب بأننا لا نملك وعياً تربوياً لأننا نفتقد الفلسفة التربوية التي توجّه عملية التعليم، ولكننا بتعرضنا للثورة الصامتة في القيم والمطالب والمعلومات نواجه أزمة في التعليم، ونتصوّر أنها أزمة في نظم توصيل المعلومات ومناهج التعليم بحدّ ذاتها، بينما هي في الحقيقة أزمة في أساليب الضبط والسيطرة على الأفراد في عصر بدأنا نتجاوز فيه مرحلة التعليم المبرمج (حسب منهج سكنر) إلى استعمال آلة التعليم (Teaching Machine)، أي التعليم بمساعدة الحاسوب (Computer Assessed) الذي لا نحتاج فيه في الحقيقة إلى معلمين وإنما إلى مرشدين وموجّهين (instructors)[٢١٤].

دعونا نتذكر قصّة ميلو الشاب وثوره المفضّل، تخبرنا الحكاية اليونانية القديمة أنّ ميلو الذي كان شاباً يافعاً، كان يرفع في الهواء كل صباح ثوره المفضّل منذ كان عجلاً صغيراً، ولذلك فإنّ ميلو لم يلحظ أنّ العجل الصغير قد غدا ثوراً مكتمل النمو عندما كان يرفعه لأنه يقوم بهذا العمل كلّ صباح وبانتظام، أسلوب سكنر الذي أصبح معتمداً في التعليم النظامي الرسمي يشبه حكاية ميلو الشاب تماماً، فهو عبارة عن مجموعة من الخطوات المنطقية تتبع كل خطوة الأخرى، خطوة بعد خطوة، ومرحلة بعد مرحلة[٢١٥].

تبدأ الدراسة بتعليم مبادئ القرتابة والحساب والمعلومات العامّة، وفي المرحلة المتوسّطة أو الإعدادية تضاف مبادئ العلوم والإنسانيات (أو الاجتماعيات)، ثم تتدرّج بتقديم هذه المعلومات في المرحلة الثانوية، ومن ثم الجامعة، من حيث الصعوبة ومن حيث الشمول. كلما اكتملت مرحلة كوفئ الطالب بنقله إلى مرحلة أعلى، كما كان حال ميلو الشاب، أو بالطريقة نفسها التي كان يكافئ سكنر فيها الحمام في صندوقه: كلما نقرت الحمامة الزر الصحيح سقطت لها حبة من الطعام، فقد لاحظ سكنر أنّ الحمام في الطبيعة يتبع نظاماً في النقر يتعلّمه منذ

٢١٤ ـ المرجع السابق، ص ١٦.
٢١٥ ـ المرجع السابق، ص ١٦.

الميلاد، ثم اكتشف أنّ نظام النقر يخضع إلى تدرّج القوّة والسيطرة بين الحمام، فالأقوى ينقر الضعيف والضعيف ينقر الأضعف وهكذا Pecking order[٢١٦].

في عملية التعليم الخطّي هذه (Linear Programmers) تصبح الكتب الدراسية وأساليب التعليم مملّة ورتيبة، تخنق روح الإبداع والابتكار بين الطلبة، ولكنّ الاعتراض الأهم هو أنّ الموضوعات لا تظهر في وعي الطالب مترابطة متّصلة بعضها ببعض بحيث تفسّر الواقع أو الطبيعة بطريقة شمولية، فلا العلوم الطبيعية لها صلة بالعلوم الاجتماعية، ولا العلوم الاجتماعية لها صلة بالإنسانيات، ولكن بأيّ لغة يتمّ توصيل المعلومات للطلبة[٢١٧].

٨/٥- إخفاق التجارب الإصلاحية العربية: عندما يكون الإصلاح كارثة:

يشكّل الإصلاح التربوي جزءاً من المشكل التربوي عند النقيب، فالإصلاحات التربوية التي انطلقت في العالم العربي كانت وبالاً على التربية نفسها، ورسمت ظلالها السوداء على النظام التربوي العربي برمّته. والسبب كما يرى النقيب أنّ هذه الاصلاحات كانت جزئية آنية غير علمية أو عقلانية ومسيّسة حتى النخاع. ومن ثمّ فإنّ هذا الإصلاح نفسه يشكّل بعداً من أبعاد الأزمة الشاملة في التعليم العام في دول المنطقة. فالأزمة قد تشكّلت في وهادين إصلاحيين، يتمثّل الأول في نزع الأجيال الأولى من المربين المصلحين إلى استلهام الفكر القومي بطريقة الزهو والاستعراض فيه على نحو غير واقعي، وهو فكر مرفوض لا يفي بالواقع ولا يعبر عن تطلّعات الشعوب، أمّا الثاني فيتمثّل في مسار المصلحين المعاصرين الذي استغرق في الجوانب الفنية للتربية التي تتمثّل في إدارة المعلومات وطرق توصيلها وتصنيفها[٢١٨].

---

٢١٦ ـ المرجع السابق، ص ١٦.

٢١٧ ـ المرجع السابق، ص ١٦.

٢١٨ ـ خلدون النقيب، آراء في فقه التخلف: العرب والغرب في عصر العولمة، دار الساقي، بيروت، ٢٠٠٢م. ص ١٤٨-١٤٩.

وفي هذا السياق يرفض النقيب أن تكون التربية مجرّد تطبيق للنظريات التربوية في الفصول ثم قياس كفاءتها بالاختبارات، بل هي «سعي متعدّد المستويات ومعقّد التركيب يعمل على جعل ثقافة ما تستجيب لحاجات أفرادها وتمكّنهم من معرفة ما يناسب ثقافتهم»[٢١٩]. وفي هذاالسياق نرى النقيب يرفض تطبيق مناهج الإصلاح التربوي وفقاً للمناهج الإصلاحية في اليابان وأمريكا وغيرهما، ويأمل في بناء تجارب إصلاحية على مقياس التطوّر الحضاري والثقافي في بلدان الخليج العربي، أي إحداث إصلاح يقوم على تلبية متطلّبات الاحتياجات الحضارية والاجتماعية والتاريخية للمنطقة.

وفي هذا الخصوص يسرد النقيب كثيراً من التجارب التي منيت بالإخفاق الكبير ويخضعها للنقد التربوي، مثل: نظام المقرّرات والتعليم الفني، والنظام الفصلي، والسلّم التعليمي، والفصل بين الجنسين، ونظام التقييم... إلخ[٢٢٠]. وهو في هذا السياق يطالب ببناء فلسفة تربوية جديدة والانطلاق في إصلاح تربوي يحقّق الغايات المجتمعية لمجتمع ينحو إلى التغيير في اتجاهات حضارية أفضل.

ويشير النقيب في هذا الخصوص إلى أهمية حماية الجامعة والمحافظة على استقلالها ومنع تسييس التعليم بالشكل الفاجع الذي يطالب فيه الأصوليون. كما ينادي ببناء فلسفة تربوية متماسكة للنهوض بالتعليم العالي والجامعي بما يتناسب مع طموحات المجتمع الكويتي وتطلّعاته.

ويوضّح في كثير من المواضع والمواقع أنّ دول الخليج العربي ومنها الكويت تمتلك إمكانيات مادية هائلة تمكّنها من تحويل التعليم العالي والجامعي إلى مراكز إشعاع علمي وثقافي وحضاري في المنطقة العربية والعالم[٢٢١]. وينادي النقيب في هذا السياق بأن يأخذ التعليم العالي مكان الصدارة في سلّم الأولويات الوطنية، ومرّة أخرى يطالب بأن تحوَّل الأموال المخصّصة للتسليح العبثي إلى مخصّصات للتعليم العالي والجامعي وإلى برامج

٢١٩ ـ المرجع السابق، ص ١٤٩.
٢٢٠ ـ المرجع السابق، ص ١٤٩.
٢٢١ ـ المرجع السابق، ص ١٥١.

الإصلاح التربوي، كما يطالب القطاع الخاص والأهلي بدعم الموارد المالية للتعليم العالي الذي يمكن أن يعوّل عليه في تحقيق نهضة البلاد ونمائها[٢٢٢].

٦ـ نحو إستراتيجية تربوية من أجل النهوض بالتربية العربية:

لم يقف النقيب عند حدود الإعلان عن الأزمة التربوية واستكشاف عناصرها ومكوّناتها، بل تجاوز حدود الإعلان والكشف إلى البناء الإستراتيجي لفكر تربوي يراه مناسباً للخروج من الأزمات والانهيارات والتصدّعات. وفي هذا المسار استجمع النقيب شتات الطاقة الفكرية التي بذلها في تحليل المشكلات التربوية، ونسج منها روحاً جديدة تتمثّل بطاقة فكرية إستراتيجية للخروج من منطقة الأزمة إلى تخوم رؤية جديدة يمكن التأسيس عليها لإخراج التربية العربية من أزمتها ومن اختناقاتها الوجودية.

وفي هذا المسار يقدّم النقيب نموذجاً فكرياً إصلاحياً يعتمد على قراءته الرصينة المعمّقة للواقع وعلى تحليله السوسيولوجي لمعطيات التربية العربية وإشكالياتها. وهذا النموذج الذي يقدّمه يتّصف بالواقعية إذ يرتبط وشيجياً بقضايا التربية ومشكلاتها الحقيقية. وفي هذا التصوّر الإستراتيجي نجد تناغماً بين التصوّرات المقترحة والمشكلات الحقيقية التي اكتشفها وحلّلها وفنّد أبعادها وأصولها، فهي تشمل المعلم، والفصل بين العمل اليدوي الذهني، والفلسفة التربوية، والمنهج، والثورة، والواقع بكل معطياته الحداثية.

٦/١- إعادة النظر في التعليم على أساس التحوّلات الكبيرة في مجال الحياة:

إذا كان المشكل التربوي يشكّل أحد عناصر أزمة الفكر والثقافة العربية، فإنّ إصلاح التعليم يجب أن يرتبط بالسياق التاريخي للتربية، وأن يُجرى على أوثق صلة من أرومته الثقافية والاجتماعية. فالمشكل التربوي لا يمكن أن يعالج بمفرده منقطعاً عن سياقه التاريخي. فالإطار المرجعي الذي تتمّ العملية التعليمية فيه قد خضع

٢٢٢ ـ المرجع السابق، ص ١٥١.

في العقود الأخيرة أو الربع الأخير من القرن العشرين إلى تغيّرات هائلة وصفها (إنكلهارت) بالثورة الصامتة في القيم والمهارات والاتجاهات. وإنه لمن المؤسف أنّ المجتمع العربي قد تخلّف عن مواكبة التحوّل الثقافي الذي أحدثته هذه الثورة، كما أنّ المثقفين والمفكّرين قد تأخّروا بدورهم عن إدراك عمق هذا التغيّر العظيم الذي يعتور حياتنا ومعارفنا[٢٢٣].

إنّ البيئة التي نعيش فيها الآن لا تتطلب إعادة النظر في نظم التعليم ومراحل التعليم فحسب، بل في طبيعة العلاقة بين التعليم وما يدور خارج المؤسّسات التعليمية في قطاعات الثقافة والميديا والتطوّرات الحادثة في مجال العلوم والفنون. فهيمنة الميديا ووسائل الإعلام على الحياة الثقافية والعلمية قد وصلت إلى درجة عالية، كما أنّ ضغط الزمان والمكان بحيث قربت المسافات بين الشعوب وازدادت معدّلات الحراك الجغرافي بالهجرة والسفر والاطلاع، بحيث توصّل أغلب الأفراد إلى الاستنتاج بأنّ المدرسة ليست الطريق الوحيد للنجاح في الحياة، ولم يعد هناك متّسع من الوقت لدى الناس للتعمّق في العلم والتوسّع في المعلومات حتى أنّ أغلب الطلبة يعتمدون في دراستهم على الملخّصات وملخّصات الملخّصات كما اشتكى بعض المربّين، وأصبح طلبة الجامعات يعتمدون في بحوثهم على مكاتب تجارية لتبيع لهم هذه البحوث جاهزة يشترونها كما يشترون الوجبات الجاهزة من محلات ماكدونالد Macdonalization of Culture [٢٢٤].

٢/٦- حلّ المشكل التربوي: الخروج من الأزمة:

يُبرز النقيب هذه الصعوبات الكبيرة التي يتطلّبها الإصلاح التربوي خروجاً من الأزمة التربوية الخانقة. فالأزمة تدور في فلك اجتماعي بلغ درجة عالية من التعقيد والصعوبة من حيث درجة التداخل في المتغيّرات الاقتصادية والنفسية المعقّدة

٢٢٣ ـ خلدون حسن النقيب، المشكل التربوي والثورة الصامتة، مرجع سابق، ص ١٩.
٢٢٤ ـ المرجع السابق، ص ٢٠.

المتشابكة، وهذا التعقيد في طبيعة الإشكالية التربوية يتطلّب حسب النقيب تطوير مناهج تربوية جديدة قادرة على معالجة هذا الكمّ الكبير من الإشكالات المتعدّدة المزمنة المستعصية.

وفي هذا السياق يوجّه النقيب نقده إلى المناهج التربوية المعتمَدة في المدرسة، ويرى أنّ أكثرها يرسّخ ميكانيكية توصيل المعلومات، ويؤدّي إلى تدمير الوحدة البنائية للثقافة والمعرفة. وإذ ينادي بإصلاح هذه المناهج وتجاوز مواطن ضعفها وقصورها عاجلاً فإنه يرى بأنّ الإصلاح يجب أن يتجاوز حدود الإصلاح التربوي الصرف إلى النظر في مرجعية الثقافة العربية والتأسيس لأطر ثقافة كمرجعية جديدة تسهم في إطلاق العقل العربي والنهوض بالتربية العربية إلى مستوى المتطلّبات الحضارية المعاصرة.

في كتابه «آراء في فقه التخلف» وتحت عنوان أين الخلل في العملية التربوية في الكويت ودول الخليج العربي؟ يعالج النقيب قضايا التربية والإصلاح في التعليم ويتناول الاتجاهات الإصلاحية والأصولية في التعليم. فالتيّار الإصلاحي في التعليم يدعو إلى الانفتاح غير المتوازن، ويقابله التيار المحافظ الذي يهادن الجماعات الأصولية الداعية إلى الانكفاء والانغلاق على الذات. وفي هذا المسار يدعو النقيب إلى تجاوز هذه التناقضات السياسية والخروج من دائرة هذا الصراع إلى إجماع وطني على سياسة مشتركة تستجيب لمطالب العصر لإخراج البلاد من مستنقع التخلّف الحضاري[٢٢٥].

وفي هذا السياق ينادي النقيب بإجراء مراجعة نقدية لمختلف التجارب الإصلاحية ويطالب بطريقة جريئة الدولة بتحويل جزء من الاعتمادات العسكرية والتسليح لتمويل البرامج الإصلاحية في التربية[٢٢٦].

٢٢٥ ـ خلدون النقيب آراء في فقه التخلف، المرجع السابق، ص ١٣٨.
٢٢٦ ـ المرجع السابق، ص ١٣٨.

وفي إطار النقد الموجّه إلى النظام التربوي في الخليج يرى النقيب أنّ «السياسات التربوية المعتمدة في الكويت والخليج العربي تستهدف المحافظة على الوضع القائم، وهو مطلب يكاد يكون مستحيلاً لأنه يؤدّي إلى مزيد من التخلف»[٢٢٧].

وتأسيساً على هذا التصوّر حول الوضعية الأيديولوجية للتعليم ينادي النقيب بإنشاء هيئة وطنية أو خليجية لإعادة النظر فيما يجري في ميدان التربية والتعليم، وذلك انطلاقاً من أهمية التعليم في ميدان الصراع الجديد على الهوية في بيئة الاختلاف والتنوّع. ويرى بأنّ هذا الإجراء يجب أن يحظى باهتمام كبير نظراً لأهميته وخطورته التاريخية[٢٢٨].

ويشير النقيب إلى مواطن الخلل في العملية التربوية في دولة الكويت، ويبرز جانبين أساسيين على وجه الحصر والتحديد، وهما: غياب التصوّرات الواضحة لسياسة تربوية فعّالة. والافتقار إلى مقاييس موضوعية لكفاءة النظام التعليمي. وفيما يتعلّق بقياس كفاءة النظام التعليمي يحدّد عشرين مجالاً من مجالات التربية، منها: كفاءة المناهج، كفاءة المعلم، طرق التدريس، سياسات القبول، التكامل بين المناهج[٢٢٩].

ومن أجل إجراء إصلاح تربوي شامل وحقيقي يقترح النقيب معالجة عناصر المشكل التربوي المتمثّلة في:

١ـ العمل على بناء فلسفة تربوية وأهداف تربوية واضحة في ضوء المتغيّرات المعاصرة الجديدة، وذلك في مواجهة غياب الفلسفة التربوية العربية.

٢ـ ضرورة تطوير مناهج التربية وأساليب التعليم بما يتماشى مع الأهداف التربوية ومع مستجدّات العصر.

---

٢٢٧ ـ المرجع السابق، ص ١٣٨.
٢٢٨ ـ المرجع السابق، ص ١٣٤.
٢٢٩ ـ المرجع السابق، ص ١٣٩.

٣ ـ العمل على تحسين أوضاع المعلمين في النظام التربوي، ووضعهم في المكان المناسب للدور الكبير الذي يؤدّونه في مجال الثقافة والحياة.

٤ ـ كسر الحدود والحواجز بين التربية العقلية والتربية المهنية، أي تحقيق التوازن بين المهارات اليدوية والذهنية تحقيقاً لأغراض التنمية.

٥ ـ هذه العناصر يجب أن تتكامل في أيّ مشروع لإصلاح التربية العربية[٢٣٠].

فإذا افترضنا أنّ هدف التربية هو تيسير الحصول على المعرفة، وأن المعرفة حقّ لكل مواطن، وأنها أداة لتحرير الإنسان من الجهل، والطريق إلى السعادة، فإنّ الترجمة العملية لهذا الهدف هو جعل الفرد معتمداً على نفسه في الوصول إلى المعنى، وفي اختيار ما يناسبه من المهن، وفي تكوين أحكامه. وحتى يتحقق هذا الهدف لا بدّ أن تتضمّن مناهج التربية خلاصةَ معارفنا لتفسير الظواهر الطبيعية والاجتماعية في صورتها الكلية الشاملة، وليس كحقائق مجزّأة ومعلومات مفتّتة، عندئذ يتّضح المسار الذي يجب أن تتّخذه عملية تطوير المناهج وأساليب التعليم[٢٣١].

٧ ـ رؤية إجمالية:

في دراساته الاستكشافية لأوضاع التربية العربية تتجلى النظرية التربوية في سوسيولوجيا النقيب التربوية. وقد تمكّن النقيب عبر نظريته هذه أن يؤسّس نوعاً من السوسيولوجيا النقدية الذكية لأوضاع التربية العربية. وفي مرآة هذه السوسيولوجيا استطاع النقيب أن يتناول أغلب الظواهر التربوية بالدراسة والتحليل واستطاع عبر ذلك أن يشخّص أوضاع التربية العربية وأن يحدّد جوهر إشكالياتها وتحدّياتها التاريخية والمصيرية.

هذا وتتميّز سوسيولوجيا النقيب التربوية بالطابع الشمولي النقدي، حيث نجد فكره التربوي ثاوياً في ثنايا نظرياته السوسيولوجية السياسية والتاريخية في الدولة

٢٣٠ ـ خلدون حسن النقيب، المشكل التربوي والثورة الصامتة مرجع سابق، ص ١٩.
٢٣١ ـ المرجع سابق، ص ١٩.

والطائفة والثورة والمواطنة والقبيلة والسياسة. وقد تميّز فكره التربوي بالطابع السوسيولوجي الذي عرفناه عند بيير بورديو وإيفان إيلتش وجورج سنبدر وغيرهم من كبار المفكّرين في مجال السوسيولوجيا التربوية.

وتأسيساً على ما تقدم يمكن القول بأنَّ النقيب قد أسّس نوعاً من السوسيولوجيا النقدية في التربية العربية حيث تناول مختلف الوضعيات المتأزّمة والإشكالية للتربية العربية في سياق تفاعلها وتخاصبها مع القضايا الاجتماعية والسياسية الكبرى.

والنقيب في مختلف أعماله التربوية نراه يستكشف المشكلات التربوية ويفكّكها ثم يحلّلها في إطار علاقتها بالمجتمع والمؤسّسات الاجتماعية الكبرى بحثاً عن جذور الأزمات والإشكاليات في سياقها الدينامي. والنقيب لا يقف أبداً عند حدود الاستكشاف والاستبصار، بل يتجاوز الإعلان عن الأزمات إلى تقديم التصوّرات الإستراتيجية التي يمكن اعتمادها في تجاوز الأزمات والإشكاليات.

ولعلَّ أهمَّ ما قدَّمه النقيب في مجال الفكر التربوي أنه استطاع أن يفضح الدور الأيديولوجي للمؤسّسات التربوية العربية التي أمعنت في تكريس التفاوت الاجتماعي والهيمنة السياسية للطبقات العليا والنخب السياسية. فالتلقين والتعليم البنكي، والفصل بين العمل اليدوي والعقلي، والمناهج الخفية، والربط بين الوظيفة والشهادة، إنما هي فعاليات تربوية أيديولوجية تهدف في جوهرها إلى تمكين النخب من السيطرة والهيمنة والاستئثار بالموارد وتهميش الجماهير عبر فعاليات تربوية اغترابية مدمّرة.

فالمدرسة العربية كما يرى النقيب لا تؤدّي دوراً تربوياً حضارياً وإنسانياً، بل تفعل فعلها في استلاب الإنسان العربي واختزاله إلى أبعاده الاستهلاكية. وبعبارة أخرى تعمل المؤسّسات التربوية على تأصيل سمات الخضوع والاستكانة لدى الإنسان العربي، كما أنها تعمل على تنميط العقل والسلوك بما يلبّي طموح النخب إلى الهيمنة والسيطرة. وهذا يعني أنَّ المدرسة لا تعمل على بناء العقل النقدي

وتمكين الإنسان العربي من القدرة على الامتلاك الحقيقي للمعرفة التي تؤسّس لعملية البناء الفكري والأخلاقي، بل وعلى خلاف ذلك تعمل على تفريغ العقل وتكوين طبقات اجتماعية مهمّشة وهامشية غير قادرة على المشاركة الحقيقة في الحياة السياسية والاجتماعية.

إذن يمكن القول إنّ سوسيولوجيا النقيب تبيّن لنا منهجياً وواقعياً بأنّ المؤسّسات التربوية العربية تنتج وتعيد إنتاج الجوانب السلبية في حياتنا الاجتماعية، مثل: الواسطة والمحسوبية والاتكالية والطاعة والإذعان والسلبية والشعور بالدونية. والمؤسسة المدرسية تزوّد المجتمع بجيش من الموظّفين الذين لا يملكون من المعرفة الحقيقة إلا مبادئ (القرتابة)، وخرّيجو المدرسة يمثّلون جحافل الأميّة الوظيفية الذين يشكلون الجماهير السلبية للأنظمة السياسية الحاكمة.

وباختصار، يبيّن النقيب أنّ المدرسة العربية تنتج وتعيد إنتاج أدوات القهر والتسلّط، وقد تحوّلت إلى مدرسة رأسمالية تعزّز السلوك الاستهلاكي المفرط في عصر العولمة والميديا والحداثة وما بعدها.

ولا يقف النقيب عند حدود استكشاف الواقع المأساوي للتربية العربية، بل يقدّم تصوّرات إستراتيجية للنهوض بالمؤسسة التربوية، ومن أبرز ما يعلنه النقيب في تصوّراته الإستراتيجية هذه ضرورة العمل على هدم الحواجز بين العمل العقلي واليدوي، وتبنّي الأساليب الديمقراطية في التربية، وإعادة بناء المناهج على أسس نقدية رفضاً لكلّ أشكال التلقين والتعليم البنكي والاستلاب التربوي، وربط المدرسة بالخطط الإستراتيجية للتنمية الاجتماعية والثقافية.

وبالطبع يدرك النقيب أنَّ النهوض بالتربية لا يمكنه أن ينفصل عن أرومته الاجتماعية، فالنهضة التربوية رهينة النهوض الاجتماعي الشامل في مختلف المستويات الاقتصادية والاجتماعية، حيث يجب بناء فلسفات تربوية جديدة تتخاصب مع الواقع والتحديات المعاصرة للمجتمع والدولة والإنسان في العالم العربي.

تشكّل سوسيولوجيا النقيب التربوية مرآة حقيقية للأوضاع التربوية والاجتماعية، حيث ترتسم في داخل هذه المرآة مختلف المشكلات والتحدّيات والأزمات، وعلى صفحاتها تتجلّى أفضل الإستراتيجيات التي ترسم لنا إمكانية الانطلاق التربوي في خضم نهضة حضارية وإنسانية تتّسم بالعمق والشمول، وتأسيساً على ما تقدّم نستطيع أن نقول بأنّ النقيب من أكثر علماء الاجتماع السياسي اهتماماً بالتربية واستجواباً لقضاياها وإبداعاً في استكشاف عناصر الإشكاليات الحضارية للعالم العربي من منظور تربوي.

المراجع

١ ـ خلدون النقيب، آراء في فقه التخلف: العرب والغرب في عصر العولمة، دار الساقي، بيروت، ٢٠٠٢م.

٢ ـ خلدون النقيب، الدولة التسلطية في المشرق العربي المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٩١م.

٣ ـ خلدون النقيب، الطفولة والتنشئة في علم النفس الاجتماعي: بعض الاعتبارات النظرية، ضمن الجمعية الكويتية لتقدّم الطفولة العربية، الأطفال وحروب شتى في العالم العربي، الكتاب السنوي الثالث، الكويت، ١٩٨٥/ ١٩٨٦م.

٤ ـ خلدون النقيب، ملاحظات حول التعليم العالي والتنمية في البلدان النامية، مجلة الباحث، بيروت، العدد ١٤ - نوفمبر/ ديسمبر ١٩٨٠م.

٥ ـ خلدون النقيب، الجامعة والتعليم العالي بين الاستقلال والتبعية، بحث مقدّم إلى ندوة الجامعة اليوم وآفاق المستقبل، كلية الآداب- جامعة الكويت بالتعاون مع مؤسّسة الكويت للتقدم العلمي، ٢٥-٢٧/ ١١/ ١٩٩٦م.

٦ ـ خلدون النقيب، المجتمع الجماهيري والقطاع العام - رؤية مستقبلية، مشترك، دار طلاس، ١٩٨٨م.

٧ ـ خلدون النقيب، الدولة والمجتمع في الخليج والجزيرة العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٨م.

٨ ـ خلدون النقيب، المجتمع المدني في مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين في المجتمعات الخليجية العربية: العولمة وأثرها تربوياً، ضمن الملتقى الاجتماعي

الثقافي الخامس لجمعيات وروابط الاجتماعيين في مجلس التعاون لدول الخليج العربية، دولة الكويت، ٢١ - ٢٣ نوفمبر ١٩٩٨م.

٩ ـ خلدون النقيب، المجتمع والدولة في الخليج والجزيرة العربية من منظور متخلف، مركز دراسات الوحدة العربية، ط٢، بيروت، لبنان: كانون الثاني/ يناير ١٩٨٩م.

١٠ ـ خلدون النقيب، المشكل التربوي ومستقبل العمل في عصر العولمة، مجلة التربية، وزارة التربية في الكويت، س ٧، العدد ٢١، ١٩٩٧م.

١١ ـ خلدون النقيب، بناء المجتمع العربي: بعض الفروض البحثية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٨٩م.

١٢ ـ خلدون النقيب، ثورة التسعينات، العالم العربي وحسابات نهاية القرن، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٦م.

١٣ ـ خلدون النقيب، صراع القبيلة والديمقراطية، حالة الكويت، دار الساقي، ١٩٩٦م.

١٤ ـ خلدون النقيب، في البدء كان الصراع: جدل الدين والإثنية- الأمة والطبقة عند العرب، دار الساقي، ١٩٩٧م.

١٥ ـ خلدون النقيب، المشكل التربوي والثورة الصامتة: دراسة في سوسيولوجيا الثقافة الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة، العدد ١٩، يوليو/ حزيران، الكويت، ١٩٩٣م.

١٦ ـ خلدون النقيب، الطفل العربي ومعضلات المجتمع البطركي، الطفل والمجتمع: دراسات في التنشئة الاجتماعية للأطفال، الجمعية الكويتية لتقدّم الطفولة العربية، ١٩٩٣م.

١٧ ـ خلدون النقيب، الأسرة والطفل المعاق، ضمن الأسرة والطفل وفرص السلام القادم، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ١٩٩٤م.

١٨ ـ خلدون النقيب، الطفولة والتنشئة في علم النفس الاجتماعي، ضمن الطفولة في مجتمع عربي متغير، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ١٩٨٤م.

١٩ ـ خلدون النقيب، الطفل والأسرة والواجبات المنزلية، ضمن الأسرة والطفل وفرص السلام القادم، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ١٩٩٤م.

٢٠ ـ خلدون النقيب، الأسرة والطفل وفرص السلام القادم، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ١٩٩٤م.

● الجلسة الخامسة: أ. د. علي وطفة، د. محمد السهلي، د. حسن أشكناني

● كلمة أ. د. علي أسعد وطفة

مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية
تأسس عام ١٩٩٤م. جامعة الكويت

جامعة الكويت
KUWAIT UNIVERSITY

خلدون النقيب
إحياء لدوره الثقافي والعلمي

الأوراق العلمية لندوة
أقامتها اللجنة الثقافية في قسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية
خلال الفترة من ٣١ أكتوبر. ١ نوفمبر ٢٠٢٢م
المكان: قاعة الخطوط الجوية الكويتية. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الكويت. الشويخ

الكلمة الافتتاحية
نورية صالح الرومي

المشاركون

محمد غانم الرميحي	باقر سلمان النجار
غانم حمد النجار	محمد سليمان الحداد
علي أحمد الطراح	علي زيد الزعبي
محمد حسين اليوسفي	يعقوب يوسف الكندري
علي أسعد وطفة	حسن جاسم أشكناني

تحرير

باقر سلمان النجار	يعقوب يوسف الكندري

سلسلة محاضرات مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية

العدد ٧

الكويت ٢٠٢٤م