

التربية والابستمولوجيا

مجلة علمية دولية محكمة تصدر عن مخبر التربية والابستمولوجية بالمدرسة العليا للأساتذة - بوزريعة

العدد السابع / السادس الثاني 2014



التربية العربية في معترك الحداثة

بنية التحديات وتقاطع الإشكاليات

د. علي اسعد وطفة
أستاذ علم الاجتماع التربوي
بجامعتي الكويت ودمشق

"نقد الحقيفة في مواجهة صعوبة بين الإنسان والأشياء من حيث هي مواجهة تُكْرِهُنا على التأمل والتفكير ونُحْننا على استحباب الحقيقة". (جيل دولوز)⁽¹⁾

يفرض خطاب الحداثة نفسه في الأنساق الفكرية للتربية المعاصرة على نحو تصادمي، ويعمل على تحريض الفكر التربوي للتجاوب مع الطفرات الكونية الكبرى للتطور الإنساني في مختلف تجلياته الفكرية والاجتماعية. وفي خضم هذا التصادم بين خطاب الحداثة، الذي يتصف بتمرده ونزقه وانطلاقه المتسارعة، وبين الخطاب التربوي المثقل بالتقاليد والممارسات التقليدية الجامدة، ولدت حالة من التصدعات الفكرية والإشكاليات التربوية التي وضعت الباحثين التربويين في مواجهة فكرية مع مقتضيات هذا التصادم ومتطلباته. ففي الوقت الذي ترتبط فيه التربية بأوتاد الواقع وتعمل على إنتاج هذا الواقع ومعاودة إنتاجه بحكم طبيعتها وحدود وظيفتها، ينطلق الفكر الإنساني الحداثي في فضاء التجديد، وفي دائرة هذه العلاقة ما بين فكر طليق يخلق في الآفاق، وتربية مُلْحَحة بتراب الأرض متكسرة على أمواج الواقع، يجد المفكرون التربويون أنفسهم في مطاردة يائسة لومضات فكر لا يمكن اللحاق به إلا على نحو افتراضي.

فالتعليم يعايش وضعية معقدة من التحولات الكبرى الحادثة في صلب الحياة الإنسانية المعاصرة، وهو بالتالي يواجه فيضا متدفقا من التحديات المصيرية، التي تنأى به عن دوره الحضاري والتنويري الفاعل في زمن يحتنق 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 المدارات التنويرية انطلاقا نحو تربة خصبة وآفاق أرحب.

لقد شكل موضوع العلاقة بين التربية ومتطلبات الحداثة الشغل الشاغل للمفكرين والباحثين والمربين في مختلف أنحاء العالم وأركان المعمورة، وهم يكادون يجمعون على أن العلاقة بين التربية والحداثة علاقة إشكالية بامتياز وهي دائما تستحق التطلع والنظر، ومن هذا المنطلق الإشكالي وفي دائرة هذه العلاقة المعقدة 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 المعاني الكبرى للعقل الحداثي الذي فرض نفسه في كل مناحي الوجود وجوانب الحياة الإنسانية. وقد هدف هذا العقل بدايةً إلى تحرير الإنسانية وتحقيق تقدمها لكنه ما لبث أن وُظف لاحقا كأداة للعبودية والقهر تنال من جسد الإنسانية

وروحها⁽²⁾. وهذا ما يذهب إليه أدورنو Theodor Adorno عندما يوجه نقده الشامل إلى الهيمنة الاعترابية للحدثة عبر مسيرتها التاريخية⁽³⁾.

وفي العقود الأخيرة من الزمن شكلت الحدثة موضوعا للنقد يباشره المفكرون النقادون بأسئلة وجودية تدور حول طبيعة الحدثة ووظيفتها ودورها التاريخي، وفي دائرة النقد ضد الحدثة يوجه دولوز نقدا لمبدأ العقلانية في الحدثة التي لم تستطع أن تحقق وعودها الإنسانية في تحرير المجتمعات الإنسانية وتحقيق تقدمها. وقد شكلت سهام النقد المتواترة في الفكر الفلسفي مهاد ولادة التفكير النقدي لما بعد الحدثة وهو نوع من التفكير الذي يضع الحدثة وشروطها في حالة من المساءلة النقدية حول مقومات الحدثة نفسها⁽⁴⁾.

لقد أسست الحدثة نسقا من الأفكار والمقولات والتصورات عبر القرنين التاسع عشر والعشرين تحت عنوان التحرير الإنساني، وارتسم صورة هذا التحرير الإنساني المنشود في كوكبة من الأيديولوجيات الكبرى التي هيمنت ووظفت عمليا في الترويج لفكرة الحدثة الخلاقة التي تقول بالخالص الإنساني عبر فكرة تحرير الإنسانية من الجهل والعبودية عبر المعرفة والعلم والمساواة والعقلانية⁽⁵⁾.

ومن الثابت جوهريا أن رواد الحدثة الأوائل أكدوا على أهمية العقل والعلم بوصفه ركنا أساسيا من أركان التقدم الإنساني للمجتمع الإنساني وللحدثة ذاتها، ولكن العلم الحدائي تكشف في النهاية عن أزمة أخلاقية تمثلت في القطيعة الكبرى بين العلم والأخلاق. فالعلم من غير ضمير - كما تبين الحكمة التاريخية للإنسانية- ليس إلا تدميرا للروح الإنسانية بكل مضامينها الأخلاقية، وفي المقابل فإن الروح الإنسانية من غير علم هي هباء و فراغ 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 مكنتنا من تنظيم البيئة والعيش فيها رغم تحولات الطقس وقسوة الأحوال الجوية، ومكنتنا من التواصل مع الآخر بكل ثقة وإيمان، وحررنا من الألم والشقاء، ووفر للناس المسكن والدفء والغذاء، وتلك هي الصورة الأولى للعلم التي نريدها أن تتحقق دائما.

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

في علاقتنا المعقدة والمؤلمة مع العلم غالبا ما نمتلك الأمل ونعاني من الأمل، وفي جدل الأمل والألم غالبا ما نشعر بأن هناك أمورا خفية تمنع استمرار المشروع الحدائي لتحرير الإنسانية عبر المعرفة. والأمر الذي يجعل الأشياء أكثر تعقيدا، ونحن ندرك ذلك، أن المشروع الحدائي لتحرير الإنسانية لن يتراجع أبدا، فلا يمكن أن يكون هناك أي تراجع في مجال التقدم الذي حققته المعرفة العلمية التطبيقية، ورغم هذا التقدم فإن العقل الإنساني لا يمكنه أن يلي حاجات الإنسان بصورة نهائية، وهذا ما تكشف عنه العلوم، فالتقدم التكنولوجي والعلمي يؤدي إلى

خير الإنسان وبؤسه في آن واحد، وهناك اليوم ما يدعو إلى الشك بأن التاريخ الإنساني يسير إلى الأفضل لأن الأسوأ قادم على دروب هذا التطور.

وتأسيسا على هذا التصور فإن كل شيء في علمنا الفكري يوضع في قفص الاتهام ويخضع للنقد: مشروع التنوير، عقلانية الغرب، والعقائد الدينية نفسها، وهذا النقد يشمل أيضا صورة الإنسان نفسه والأمل الذي وضعه في إمكانية بناء إنسان يتميز بمواصفات القدرة على تعزيز القيمة الإنسانية نفسها، والأمل في تجاوز حدود العنف، ومما لاشك فيه أن هذه الرؤى الانتقادية تضع المشروع الحدائي برمته في دائرة النقد وإعادة النظر⁽⁶⁾.

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 بتنفيذ هذا التصور ونقده حيث يعلن أن الحداثة قد خبرت حدود هذا الأمل وأخفقت في تحقيق هذا الحلم الذي يبين بأن المعرفة تؤدي إلى الخير وأن الخير ينتج الجمال وأن المقدس ينير دروب الأشياء جميعا⁽⁷⁾.

وهنا يمكن طرح السؤال التالي: هل يمكن للإنسانية أن تنهج نهجا آخر؟ أي هل يمكن للمعرفة أن تؤدي إلى الخير والخير الإنساني فحسب؟ وإذا كان الأمر كذلك فكيف لنا أن نفهم التجربة التاريخية الضارية للغرب وهي الأكثر حضورا في الوعي وفي التجربة الإنسانية: الشعوب الغربية الأكثر تحضرا وتنقيفا في العالم هي الشعوب التي ارتكبت أكثر الأفعال همجية وبربرية وجنونا في التاريخ! ألا يجب علينا أن نعني هذه الحقيقة المؤلمة المرة؟ نعم إنها الشعوب الأكثر تحضرا واستمعا بالموسيقا والأدب ولكنها أكثر الشعوب التي مارست القتل والإبادة والتدمير في تاريخ البشرية جمعا!!!

نحن نعرف جيدا أن الجلادين يمكنهم أن يكونوا عشاقا لموسيقا باخ وبيتهوفن وهذا ليس من قبيل الإدهاش. وهذا يعني أن يكون الإنسان قادرا على التماهي بالإنجازات الفكرية العظيمة للإنسانية في مجال الأدب والفن ومختلف أشكال التعبير الإنساني، لكن ذلك كله لا يمنعه من اقتزاف أبشع الجرائم الإنسانية وضد الإنسانية، وهذه هي حال غزة قبل سنوات وكذلك قانا اللبنانية وبغداد من قبل، والقائمة لا تنتهي أبدا. ونحن لا نعلم اليوم كيف أن الأشكال العليا من الثقافة لا يمكنها أن تمتع الإنسان من السقوط في مستنقع العنف والجريمة، وليست الثقافة مؤهلة لحمايتنا من البربرية والهمجية التي شابت كثيرا مراحل التاريخ الإنساني. وهنا أيضا يمكن القول في عمق هذا السياق إن الثقافة الأخلاقية شهدت كثيرا من الإخفاقات ومنها إخفاق مبدأ العقلانية الأخلاقية وسقوط (الكوجيتو الكانطي) المتمثل في الكمال الأخلاقي الكوني وفقا لقاعدة الكلية التي تقول "أعمل دائما بحيث تستطيع أن تجعل من قاعدة فعلك قانونا كليا شبيها بقانون الطبيعة". ففي زمن الحرب -على سبيل المثال- هل يجب على المحارب أن يترك ساح المعركة؟ ومع أن ذلك قد يبدو مرغوبا حيث يمكن للحرب أن تتوقف إذا امتنع الجميع عنها، ولكن - للأسف - فإن هناك من يتشبث بها فيجعل من الاحتراب ضرورة أو شرا لا بد منه كي لا تقع البلاد بأيدي الغزاة والطماعة.

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 كله يجعل من مفهوم العالمية موضوعا للتساؤل، ولاسيما فيما يتعلق بسمي 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 يجب الجميع بأن الشعب هو مصدرها بالتأكيد. ولكن من هو الشعب؟ حيث نجد تعددا في الإجابة واختلافا كبيرا 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 تسييد مبدأ العالمية وفقاً لمبدأ العقل.

تحديات الحداثة في العالم العربي:

تواجه المجتمعات العربية المعاصرة منظومة معقدة من التحديات المصيرية وبنية مركبة من المفارقات الحضارية التي تهدد الوجود القومي العربي ثقافة وهوية وحضارة ومصيراً. وتأخذ هذه الوضعية الحضارية صورة تقاطع بين تحديات التخلف النابعة من قلب التكوين الداخلي للمجتمعات العربية، وبين التحديات التي تفرضها عولمة متوحشة 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 بحثا عن الهوية والوجود الحضاري، هاجسا حضاريا يقضّ مضاجع الإنسان العربي ويهدد أمنه الوجودي.

فالأمة 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 متدفقة فرضت نفسها في مختلف ميادين الوجود والحياة ولاسيما في مجال المعرفة والتكنولوجيا والمعلوماتية. وهذا الوضع تزع العالم العربي في أزمة حضارية فريدة في تاريخ الأمة حيث لم يسبق للأمة أن عرفت في تاريخها القديم والحديث مثل هذا الاندحار الحضاري الشامل الذي يضعها بين مطرقة الغرب القوية وسندان التخلف الداخلي الذي لا يرحم.

وفي مواجهة هذه الاختناق الحضاري الذي يهدد الأمة العربية بالتذويب 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 والاستراتيجي 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 الجهود الكبرى فإن هذه الحداثة المنتظرة لم تنطلق ولم تؤتي 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 المعقدة. ومع تعاظم الانتكاسات التاريخية وتضخم مؤشرات التخلف في مختلف جوانب الحياة فإن المفكرين العرب ما زالوا يحملون أحلام

أمتهم ويستشفون مستقبلها بحثا عن السبل الحضارية التي تمكنها من تخطي حالة اليأس والانطلاق نحو آفاق تاريخية جديدة.

في مفهوم الحدائة التربوية:

يتميز مفهوم الحدائة Modernity بقدرته التحليلية الفائقة بما يتسم به من وضوح وتماسك، ويمتلك قدرة نقدية كبيرة في تغطية وضعية الانطلاق الحضاري في حركة المجتمعات الإنسانية المعاصرة، ويأخذ مكانه بين المفاهيم الكاشفة التي تمتلك في ذاتها قدرة كبيرة على التحليل والنقد والكشف والرصد لقضايا الحياة الاجتماعية والثقافية في المجتمعات المعاصرة. ويضاف إلى ذلك أيضا أن هذا المفهوم يأخذ طابعا كونيا يفرض نفسه في مختلف الثقافات والأنظمة الفكرية المحلية والإقليمية والعالمية. وعلى هذا الأساس يمكن هذا المفهوم من تقديم إمكانيات 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.

تجسد الحدائة Modernity الروح الحضارية للمجتمعات الإنسانية المعاصرة، وتتمثل هذه الروح الحضارية في منظومة التحولات الفكرية والاجتماعية والسياسية، التي شهدتها المجتمعات الإنسانية منذ عصر التنوير حتى اللحظة الحاضرة. وهي التحولات التي استندت إلى مبادئ العقلانية والعلمانية والفردانية والديمقراطية. ويطلق مصطلح الحدائة بوجه عام على مسيرة المجتمعات الغربية منذ عصر النهضة حتى اليوم ويغطي مختلف مظاهر الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والأدبية⁽⁸⁾.

ويرتكز المفكرون عادة في تعريف الحادثة إلى فكرتين أساسيتين هما: فكرة الثورة ضد التقليد، وفكرة مركزية العقل⁽⁹⁾. هذا ويعرف الفيلسوف الألماني كانط الحادثة في سياق إجابته عن سؤال " ما الأنوار؟ في مقولته المشهورة: " الأنوار خروج الإنسان من حالة الوصاية التي تتمثل في عجزه عن استخدام فكره دون توجيه من غيره " ولذا كان شعار الأنوار عبارة تقول: " أقدم على استخدام فكرك"⁽¹⁰⁾.

ويمكن تعريف الحادثة بأنها الروح الحضارية الإبداعية التي تشكلت في رحم التحولات التاريخية التي شهدتها المجتمعات الغربية باتجاه العقلانية والفردانية والحريات الديمقراطية وحقوق الإنسان.

ويمكن تشبيه الحادثة بعربة حضارية يجرها حصان التغيير والإبداع، وتنطلق على عجلات الفردانية والعقلانية والنزعة العلمية والقيم الديمقراطية وحقوق الإنسان، باتجاه تحقيق الطموحات الإنسانية الكبرى في مزيد من الرفاه والسيطرة والتقدم.

وهنا يتوجب علينا أن نحذر من اختزال الحادثة إلى إحدى عناصرها مثل الإبداع أو التغيير أو التحديث أو المعاصرة. فليس كل إبداع حادثة وليس كل تحديث حادثة كما أنه ليس كل معاصرة حادثة فالحادثة روح أصيلة تستند إلى مجموعة من المتغيرات وأهمها:

- الإبداع والتغيير والتحديد والقطيعة مع التقاليد والماضي.
- العقلانية والتي تؤكد على إمامة العقل وهدايته وأن لا وصاية على العقل إلا العقل نفسه.
- الفردانية والتي تتمثل في الحريات الفردية. وهي الحالة التي يمتلك فيها الفرد ذاته في مواجهة طغيان الجماعة.
- العلم والإيمان به مبدأ ومصيرا 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 متنامي من التقدم والسيطرة والرفاه والحرية.

إذا كانت الحداثة تعني القدرة على تغيير موقف الإنسان من الحياة وفي إحداث تحولات جوهرية عميقة في بنية التصورات السائدة في المجتمع نحو آفاق علمية وعقلانية، فإن إحداث هذا التغيير في العقلية وفي بنية التصورات يأخذ بالضرورة صورة عملية تربوية بالضرورة. ومن هنا يمكن القول بأن الحداثة رهان تربوي وأن لا يمكن لأي حداثة في المجتمع أن تتحقق خارج السياق التربوي في المجتمع. وهذا يعني أن الحداثة فعل تربوي في الجوهر لأنها تركز في الأصل إلى عملية تنوير تتميز بروح التجديد والمغامرة. فالحداثة التربوية وفقا لهذه الصورة تأخذ مكان الأولوية في حركة الحداثة بصورة عامة. لأن الحداثة الحقيقية هي موقف يتصل بالجوهر والروح الحقيقية للعملية التربوية، إنها تعني 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، وتفجير الإبداع، وبناء المجتمع المدني بكل الأبعاد الديمقراطية التي ينطوي ولا سيما حقوق الإنسان وحياته. ومن أجل التمييز بين مفهومي التقليد والحداثة يمكن أن نستعرض معطيات وبيانات الجدول التالي:

الروح الحضارية للحدائثة التربوية

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

وتأسيسا على هذه الصورة الحدائثة التي ترسم في هذا الجدول يمكن القول بأن التربية الحدائثة هي هذه التي تنمي في الفرد عقلية علمية ديمقراطية تعتمد مبدأ الابتكار والتجديد، إنها التربية التي تحاطب في الطفل العقل لا الذاكرة، والنشاط لا الجمود، والحرية لا الإكراه، والغاية لا الوسيلة، وهي في النهاية تحاطب الإنسان في الطفل وتعمل على إتمام 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 هذه ن تحرر الفرد من حصار التصورات التقليدية الضيقة لتضعه في عالم ينضح بمختلف عطاءات العقلانية والتصورات العلمية.

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

دور التربية العربية في معركة الحداثة:

لا يمكن للتربية أن تنفصل عن التحولات التاريخية التي يشهدها العصر. فالنسق التربوي يعكس طبيعة التحولات الجارية ويعبر عن منطقتها ومن ثم يسعى إلى إعادة إنتاجها. ومن هنا فإن التربية الحداثية مطالبة بالاستجابة التاريخية لمنطق جديد، وتصورات جديدة، تمكّنها 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 الحقيقي لمشروعية التطورات الاجتماعية، فإنه يتوجب علينا أن نأخذ بعين الاعتبار التحولات التي يمكن أن تسجل حضورها في النسق التربوي عينه من أجل مواكبة الواقع والتعبير عنه. والسؤال الذي 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 لأي مجتمع أن يحقق نهضته وحدثه خارج الأنساق التربوية أو خارج دورة الفعل التربوي. فالتربية تأخذ دورها في عمق التحولات الحضارية وتشكل مبتدأ النهوض الحضاري وخبره. ويعلمنا تاريخ الحضارات أن التربية تشكل عماد كل نهضة أو حركة في اتجاه التحديث والبناء. ومن يتمعن في حركة الحدائث الغربية سيجد بأن التربية كانت في أصل هذه الحدائث وفي جوهرها. فالتربية جوهر كل حدث ومعين كل نهضة حدثت في التاريخ. وأية محاولة للنهوض بالمجتمع وإحداث تحولات جوهرية في تكويناته ستكون محاولة عديمة 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 تتمحور في عملية إنتاج ما يسمى اليوم برأس المال البشري أو ما يسمى اليوم بثورة المعلومات والمعرفة وهي كما يعلم الجميع اليوم تشكل وقود الحضارة ولهيبتها في آن واحد. فمن أجل أن تحدث تحولا في المجتمع يجب أن تحدث في العقل والتفكير والوعي وهنا يكمن 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. ففي أصل النهضة الغربية كان أيراسموس ورابليه ومونتيني وفي أصل التنوير كان كانط وروسو وديدرو ولاماتريه وهيغل. ومن هنا يتوجب علينا أن ندرك بعمق أن أية محاولة للنهوض الحضاري ستكون محاولة عديمة ما لم تجد في التربية منطلقا لها وأساسا لحركتها.

التربية العربية وإخفاق المشرع الحدائثي العربي.

شُعِلَ المفكرون العرب، منذ القرن التاسع عشر حتى اليوم، بالبحث عن مخرج حضاري يمكن المجتمعات العربية من تجاوز أزماتها واختناقاتها نحو آفاق حضارية جديدة. وما زال البحث

عن هذا المخرج الحضاري يشكل هؤالء المفكرين الذين يكرسون جهودهم الفكرية في سبيل بناء مشروع حضاري يمكّن الأمة العربية من أداء دورها الحضاري ويخرجها من دوائر الجمود والتخلف.

وعلى الرغم من تعدد المشاريع النهضوية ورسالتها، وصدق النوايا التاريخية لرواد النهضة العربية، إلا أن هذه الأمة ما زالت ترسف في أغلال التخلف وتتداعى وسط زحام الانتكاسات التاريخية التي منيت بها. فالظروف والعوامل الداخلية والخارجية التي تمنع نهضة هذه الأمة ما زالت تمتلك شروط القوة والاعتدال. ومن بين هذه العوامل الكثيرة التي منعت تحقيق الحداثة في المجتمعات العربية يمكن أن يشار إلى تراجع في الدور الحضاري للتربية العربية التي لعبت، وعلى خلاف ما هو منتظر منها، دورا مناهضا للحداثة المنشودة. لقد أحت 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 تواكب هذه النهضة المجتمعية نهضة تربوية تؤازرها وتعزز مسارها وتكسبها مشروعيتها ثقافيا .

فالتاريخ بفصوله المختلفة يعلمنا بأن فرسان النهضة قد وجدوا في التربية منطلقا للحركة النهضوية، فأعلنوا مشاريعهم التربوية منطلقا 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 مجراها في أعماق الوعي، لتتحول إلى قوة تاريخية، تمكن المجتمع من الانطلاق نحو غاياته

الحضارية السامية. فالثورة التربوية تشكل في عصرنا كما يقول لوبرو (Lobrot): " شرطا لازما لكل ثورة مهما يكن شأنها"⁽¹¹⁾.

وتأسيسا على هذه الحقيقة فإنه يتوجب على أي مشروع نهضوي أو حدثي أن يجد في التربية وسيلته وغايته، لأن التربية هي وحدها التي يمكنها أن تجعل من المشروع الحضاري قوة نهضوية حقيقية متأصلة في عقول الأفراد ووجدان الأجيال المتلاحقة.

هذا الإصرار على دور التربية لا يعني أبدا تجاهل أهمية الأنساق الاجتماعية الأخرى التي يجب أن تواكب حركة التربية وأن تسرع من خطاها. 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. وتأثير هذه القطيعة بين التربية وفكر النهضة، بقيت أفكار النهضة وطموحاتها أسيرة النخب السياسية والصفوة الاجتماعية، التي لم تستطع أن تشكل وعيا جماهيريا عاما بقضايا النهضة ومفاهيمها. ومن هنا بقيت أفكار النهضة سجين صنفوية سياسية وفكرية ضيقة ولم تستطع بالتالي هذه الأفكار النهضوية أن تمارس دورها أو أن تجد صداها الاجتماعي الكبير الذي يمكنه أن يكفل لها تدفق طاقة روحية واجتماعية تحصنها ضد مختلف الصدمات والاختناقات التاريخية.

إننا نعتقد اليوم بأن الإشكالية التاريخية لقضايا النهضة والحادثة تتمثل اليوم في إمكانية بناء وعي جماهيري يخترق صفوف النخب الفكرية السياسية والاجتماعية، ليتحول إلى طاقة

جماهيرية عامة أي إلى قوة حقيقية فاعلة. ونعتقد في هذا السياق أيضا أن جانبا من إخفاق الفكر التنويري والمشاريع النهضوية يعود إلى أن هذا الفكر النهضوي لم يستطع أن يتحول إلى حقيقة تربوية، ولم يجد طريقه إلى عقل ووجدان الشرائح الواسعة من الجماهير العربية التي يمكنها وحدها أن تحول هذه المشاريع النهضوية إلى واقع حقيقي ينبض بالحياة.

فالوعي الجماهيري في نهاية الأمر هو الذي يمتلك زمام الحركة التاريخية، وهذا يعني أن الوعي التنويري يمكنه أن يتحول إلى قوة اجتماعية حقيقية عندما يتأصل في عقول الجماهير. ومن هنا يتوجب على أي مشروع تنويري أو نهضوي أو حدثي أن يأخذ بعين الاعتبار أهمية الجوانب التربوية وأولويتها في تحقيق مشاريع التنوير والنهوض الحضاري. وإنما لعل يقين بأن فكر النخبة أو الصفوة أو المثقفين لن يكون له وزن مهما بلغ شأنه إذ لم يستطع أن يتواصل مع وعي الجماهير أو السواد الأعظم من أبناء الأمة والمجتمع. فالوعي النخبوي يقع خارج التاريخ حين ينكفي على ذاته ويدور في أبراجه الذاتية، ويبقى الحسم لدائرة الوعي الجماهيري الذي يتمثل في وعي العاديين والبسطاء الذين يمثلون لحمة المجتمع وسداه.

وتأسيسا على ما سبق نقول بأن الفعل الحضاري يجب أن يكون تربويا 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 والحدثية اهتماما خاصا، 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 تفرع 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 خافيا على أحد أن تشكيل هذا الوعي المتطور يأتي في صلب الدور التاريخي للعملية التربوية بصيورتها المتنوعة.

فالحدثة في التربية لا تختزل إلى مجرد حداثة مادية صرفة مثل تحديث المباني والوسائل والأدوات. فالحدثة كما أبرزناها تتمثل في عملية بناء العقل الإنساني على أساس الحرية والإبداع والقدرة على إنتاج الوجود وشروط الحياة بطريقة مبتكرة. وهذه التربية الحداثية يجب أن تعتمد منظومة من الفعاليات والصورات التي تتمثل في مبادئ التربية الحدثة التي تقوم على أساس النتائج المتقدمة في علم النفس والاجتماع والفيزيولوجيا والتربية والتي تؤكد بجماع طاقاتها على كبادئ أهمها: مبادئ الحرية والعقلانية والموضوعية والإبداع والفردانية. فالحدثة مصير وقد حرضنا، ومن غير الحدثة في التربية لن نحقق حداثة في المجتمع أو نهضة في الحياة. إن إحداث تحولات عقلية إبيستمولوجية في مختلف مظاهر وجودنا وحياتنا مطلب حضاري أيضا. وهذا المطلب الحضاري يفرض نفسه ضرورة تاريخية في النسق التربوي.

فالعالم يتحرك بطاقة كونية نحو فضاء جديد يتجاوز حدود تصوراتنا ونحن كما تقول إحدى الباحثات " نسير بسرعة فائقة نحو مستقبل لم نعد أنفسنا بعد الدخول فيه أو حتى استخدام ألياته وتوجهاته، فمازلنا نعيش قيم المجتمع الزراعي والصناعي التقليدي بأساليبه الرتيبة وقيم ببطء التفكير والاستكانة والتواكلية، والسلبية واللامبالاة ومنطق الروتين التقليدي الذي يتعامل بأسلوب تبادل السلع والمنافع" (12). وهذا يعني أن تحقيق الحدثة التربوية في مجتمعاتنا، سيفرض

نفسه بإلحاح ليس له مثيل، ذلك لأن التربية تشكل حامل الوجدان الاجتماعي بكل ما ينطوي عليه هذا الوجدان من تصورات وقيم وقدرات إبداعية خلاقة.

التربية العربية وإعادة إنتاج عناصر الجمود والتخلف:

شهادات تربوية:

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو إذا لم يكن للتربية العربية حضورا في مشاريع النهضة العربية أو في مشاريع الحداثة، فما هو الدور الحضاري الذي مارسه أو تمارسه هذه التربية بفعاليتها وأنساقها واتجاهاتها؟ هل مارست هذه التربية وتمارس دورا حضاريا يدفع بالجماعات العربية إلى آفاق حضارية؟ أم أنها، وعلى خلاف ما هو منتظر منها، مارست وتمارس دور المكابحة التاريخية وتعطيل حركة النهضة والحداثة العربية؟ ويمكن صوغ هذه المسألة بسؤال الحداثة نفسه وهو: هل حققت التربية العربية حداثتها؟

أسئلة منهجية جديدة بأن تجد إجابات موضوعية. والإجابات عن هذه الأسئلة نجدها في حصاد الدراسات والبحوث العربية، وفي أعمال المفكرين العرب النقديين، الذين يؤكدون حقيقة مريرة ومرة، وهي أن التربية العربية لم تمارس دورها الحضاري المنشود، بل كانت وما زالت تمارس دورا أيديولوجيا سلبيا وظف، وما زال يوظف، في خدمة مصالح الصفوة الاجتماعية والنخب السياسية، دون أن تمارس فعلا حضاريا تهنؤيا أو حداثيا يدفع بالشعوب العربية إلى مسارات الحضارة والتقدم.

فالتربية العربية وفقا لصورتها التقليدية تنتج وتعيد إنتاج المجتمع ثقافيا 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 تنطوي عليه هذه العقلية من قيم التسلط والجمود والتواكل وتغييب العقل في مختلف ميادين الوجود الإنساني.

لا يمكن للفعل التربوي أن ينفصل عن سياقه الاجتماعي. فالتربية تمتح نسغ وجودها من المجتمع بوصفه الحاضن التاريخي لوجودها. وهي في آليات عملها واشتغالها تستجيب لحاجات هذا الواقع وتعبر عنه، وذلك عبر نسق من العمليات الجدلية بينها وبين القوى الاجتماعية التي تسود وتهمين في هذا الواقع. وفي دائرة هذه العلاقة الجدلية، فإن التربية غالبا ما تعمل على إنتاج وإعادة إنتاج الواقع. وهذا يعني أن التربية تلعب دورا ستاتيكيًا محافظًا أكثر منه دورا ديناميا يأخذ بزمام التغيير والحركة. والتربية تلعب دور التغيير الاجتماعي عندما تستطيع القوى التي تحكمها الفاعلة أن تأخذ زمام الأمور في الحياة الاجتماعية.

وفي هذه الدائرة نقول أن القوى الاجتماعية المناهضة لحركة التاريخ استطاعت أن تدرك هذه الحقيقية، واستطاعت بحكم مواقعها أن تشكل وعي الجماهير العربية وأن تعيد تشكيل هذا الوعي بصورة استلابية، عبر فيض من الأفكار والتصورات الخرافية والأسطورية، واستطاعت أيضا في النهاية أن تعلّب الوعي الجماهيري وأن تضعه في دائرة اغتراب موصدة. ومن هذا الموقع بدأت هذه القوى المناهضة لحركة التطور تمتلك كل القوى الضرورية لتعطيل أي مشروع حضاري أو أية نقلة حدائية بسهولة ويسر. فالعقل العربي اليوم وبفعل الصيرورات التربوية

التاريخية المستمرة والفعل الاستلابي الدائم أصبح بطبيعته مناهضا لكل أفكار التقدم وممتنعا وبصورة ذاتية على المفاهيم العقلانية والتنويرية والتقدمية إن جاز التعبير.

لقد وظفت المؤسسات التربوية العربية توظيفاً أيديولوجياً وما زالت تلعب دوراً طبقياً يعزز اتجاهات التسلط والإكراه في الوطن العربي بصورة عامة. فهي بأساليب عملها وآليات اشتغالها تعمل بصورة واعية شعورية أو لا شعورية 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 أن 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 المحافظة على مظاهر الوجود التقليدي بما ينطوي عليه هذا الوجود من تغييب لكل معاني وقيم الحياة الديمقراطية بمظاهرها الإنسانية.

لقد عملت الأنظمة العربية على تحديث أنظمتها التربوية من حيث المظهر، ولكنها استطاعت أن تدمر في أعماق هذه التربية كل قيم الحداثة والتنوير بما تشتمل عليه هذه القيم من اتجاهات النهوض بالمجتمع والانتقال به إلى آفاق جديدة. لقد شكل التحديث التربوي⁽¹³⁾. بمظاهره الخارجية المختلفة (مباني - أدوات - إنفاق - خطط تربوية - أجهزة... الخ.) 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 والتطويع 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 وتضج بها، وكل لحظات الواقع التربوي تجأر بهذه المظاهر التي يندى لها جبين الإنسانية خجلا. فالتربية العربية في أغلب تجلياتها تربية تسلطية قمعية تلقينية تسعى إلى تصفية مظاهر الإبداع وقهر معاني الابتكار، وهي في كل هذا تسعى إلى ترسيخ قيم أيديولوجية سياسية تصطفي في نهاية الأمر بعض النخب الاجتماعية التي ترهب كل مظاهر التطور والحداثة في دائرة المجتمع.

يذكر تقرير تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين أن التربية العربية أدت دورا مدمرا في الحياة العربية خلال القرن الماضي ويتمثل هذا الدور في ثلاث وظائف تتعارض مع اتجاهات التحضر والتنوير وهي: العزلة الحضارية، وقهر العقلانية ومن ثم تجنبها في التعامل مع مشاكل الحياة ومع النفس، وأخيرا تبخيس قيمة الإنسان العربي. 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 والرأي الآخر ومعنى الإنسان⁽¹⁴⁾.

فالتربية العربية تربية تقليدية تمجد الماضي وتخلع عليه لبوسا قدسية. فاللحظة الماضية تحتل فضاء التربية العربية على حساب المستقبل والحاضر. وفي هذا تقول زينب شاكر: "مازلنا نعمل بمفهوم تقليدي إذ يغلب علينا الواقع الزمني المعاصر أو الماضي، أما البعد المستقبلي فلا يزال محدودا للغاية في مناهجنا الفلسفية وفي مقرراتنا الدراسية، بل وفي تفكير الكثيرين سواء من

الأساتذة أو الطلاب. (...) ومنهجنا يعتمد على الحفظ الحرفي للمعلومات والتلقين، وشرح المأثورات الفلسفية والنصوص الدينية والدوران بها في حلقة مفرغة دون تحليلها تحليلًا علميًا يوضح معانيها وأبعادها، (...) ومن ثم وقفنا بعقول طلابنا على ثقافة الذاكرة دون أن نتعدها إلى ثقافة الإبداع والابتكار⁽¹⁵⁾. وهذه هي الحقيقة فالتربية العربية ما زالت تتحرك بسرعة السلحفاة في زمن يومض بالضوء والتسارع.

يقول عبد الله عبد الدايم في وصفه للتربية العربية مؤكدا الطابع التقليدي لهذه التربية: "إن كل ما في الحياة العربية من كتاب ومعلم وامتحانات ومناهج وطرائق ما زال ينتسب إلى مرحلة اجترار المعرفة وخزنها، وتغليب الألفاظ على الأشياء، وتفضيل النظر على العمل، وتقديم الجدل العقلي على البحث المنهجي، وإيثار التقليد على التجديد أولا وآخرا"⁽¹⁶⁾.

ولا يختلف رأي الدايم عن رأي النقيب الذي يؤكد بدوره جمود المدرسة العربية حيث يصفها بقوله: "إن المدرسة العربية تسعى إلى تلقين الطالب مبدأ الطاعة العمياء والمحافظة على قيم ومعايير المجتمع التي تحافظ على وضعية المجتمع الراهنة.... فجزء كبير مما يتعلمه الطالب ليس له علاقة بمحتويات الكتب والدروس وإنما هو سعي لتلقين الطالب الطاعة وجعل التلميذ يستهلك سلبيا كل التجهيزات القيمية والأيدولوجية التي يزخر بها أي مجتمع"⁽¹⁷⁾. فالنظم التربوية في المجتمعات العربية "تسعى إلى الضبط الاجتماعي بدلا من تكريس الحرية المترتبة على المعرفة، وإلى توليد المسابرة والانصياع لمعايير الجماعة للمحافظة على الوضع القائم بدلا من زرع روح التمرد المبدع البناء"⁽¹⁸⁾.

وفي إطار هذه التصورات يقدم برهان غليون تصورا سوسيوولوجيا للمدرسة العربية بأدوارها ووظائفها. ففي إشارة منه إلى واقع التعليم في البلدان العربية يرى برهان غليون في كتابه "مجتمع

النخبة" أن العلم والتعليم يأخذان وظيفة اجتماعية لا علاقة لها بالوظيفة التي يحققها في المجتمعات المستقرة وهي الاستجابة لحاجات المجتمع المتنامية (...). فالمدرسة تنتج المتفوقين الذين يرر لهم تفوقهم نفوذهم في مختلف ميادين السلطة والمجتمع⁽¹⁹⁾. وعلى هذا الأساس "تصبح المدرسة إحدى وسائل تعميق التفكك الاجتماعي والاختناقات الاقتصادية والصراعات الاجتماعية بدل أن تكون أداة لحل مسائل المجتمع الانتاجية والاجتماعية"⁽²⁰⁾.

وعندما " تكف المدرسة عن نقل العارف الحقيقية كي تتحول إلى مؤسسة فرض الشعارات والاعتقادات والعبادات والطقوس القديمة والحديثة فإنها بدل أن تصبح إطارا للتربية الاجتماعية لا تقوم إلا بنزع وإزالة كل ثقافة وقص جذور الأجيال التاريخية والثقافية وتسليمها لحكم العاطفة والغريزة"⁽²¹⁾.

يرى غليون " بأن المدرسة العربية قد 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 أيضا ومفككة الوعي وبدون علم أو تربية أو ثقافة، عناصر هي في نهاية الأمر قاعدة الانتهاز والوصولية والمخبرين واللصوص في المستقبل"⁽²²⁾.

ويتساءل مصطفى صفوان في معرض تناوله للتربية العربية: ما الذي يمنع العقل من أن يكون عقلا مبدعا؟ ثمه عائقان هامان: المحرمات الثقافية ونظام التعليم، فالمحرمات الثقافية تمنع الإنسان من ممارسة الفكر الناقد. وتظل قيمة الطاعة في المجتمع الأبوي هي القيمة العليا.. (وبالتالي) أنظمتنا التعليمية تلقينية تطالب بالحفظ وإعادة الإنتاج ولا تسمح بالاختلاف⁽²³⁾.

أما عبد الهادي عبد الرحمن فيرى في هذه التربية منطلق عبودية وإكراه حيث يقول: "أن الوسائل التربوية المعتمدة في التربية العربية " تشبه كثيرا وسائل غسل الدماغ أي أنها وسائل ترديدية تعتمد أساسا على حشو الرؤوس بمادة كثيفة ثقيلة تزرع زرعاً في المخزون الذاكري لأطفالنا وتلاميذنا وطلابنا"⁽²⁴⁾.

لقد بقيت التربية العربية طيلة الأعوام الثمانين الماضية مسيّسة بل وغارقة في التسييس. وكان التسييس ذو طبيعة سلفية ماضوية فظل الماضي يشكل الحاضر لأن التأكيد ظل ينصب على معطيات الماضي حتى صار يوحي للناشئة أن الحاضر الحقيقي هو الماضي الذي تجب استعادته لتأخذ الأمة مكانها في الحاضر. وفي إطار هذه التربية أو في هذه العملية لتزييف العقل مكان ذو معنى للديمقراطية، ولا لإنسانية الإنسان المتعلم نفسه، قدراته وطاقاته وحريته وفرديته وحقوقه الإنسانية. كما لم يكن في هذه التربية شأن يذكر لاحترام الحاضر الحضاري للإنسانية وإبداعات الإنسان المعاصر في العلوم والفنون (...). والتفكير المستقبلي⁽²⁵⁾.

فالتعليم السائد يعمل على استلاب الأطفال والمتعلمين وتغريبهم ويجردهم من إمكانيات التفتح الإنساني علي. والتربية تستلب الأطفال والناشئة بدلا من تحقيق نائمهم وبناء شخصياتهم إنها تغرب وتشوه وتقمع وتقهّر وتستلب وتقوم بأداء أدور تتنافى مع التوجهات الإنسانية لتربية تنهض في الإنسان كل الملكات والقابليات وتنمي فيه أسمى المشاعر وأزهى القيم.

وفي هذا السياق يعلن سعيد إسماعيل علي مأساوية الوضع التربوي في مجتمعاتنا العربية إذ يقول: "إن التربية في حضارتنا كثيرا ما تفضي إلى استئصال التلقائية وإحلال مشاعر وأفكار ورغبات مفروضة على الأفعال النفسية الأصيلة"⁽²⁶⁾. فالتعليم في الوطن العربي لم يستطع أن يعمل على تحقيق تكامل الشخصية وبنائها لقد بقي قشرة خارجية تنهار عند الأزمات لتعود الشخصية إلى نظرتها الخرافية، وبالتالي فإن العلم "لا يشكل بالنسبة للعقل المتخلف أكثر من قشرة خارجية رقيقة يمكن أن تتساقط إذا تعرض هذا العقل للاهتزاز"⁽²⁷⁾.

هذه الشهادات التربوية تؤكد بصورة واضحة على أن التربية العربية ما زالت تتحرك في دوائر الظلام. وأن هذه التربية تلعب دورا مناهضا لدورة الحضارة. فالتربية العربية في آليات فعلها

واشتغالها توجد في حالة تنافر مع قيم الحداثة والحضارة. ومن يتأمل جيدا في وظيفتها السياسية فسيجد هذه الصورة واضحة لا لبس فيها. لقد لعبت التربية العربية دور المحافظة السياسية. لقد ساهمت في تمجيد رموز السلطة السياسية في مختلف جوانب الحياة السياسية العربية. وأكدت على قيم الطاعة والخضوع للحكام والطبقة التي تسود.

ومن ثم وظفت كل طاقاتها الرمزية في تمجيد السلطة (الصور، المقولات، الخطب التربوية والمدرسية). لقد وظف الخطاب المدرسي في تمجيد الحاكم والحكام والأنظمة السياسية القائمة بصورة مباشرة ورمزية. كما أنها قد وظفت في سياق حركتها كل الإمكانيات من أجل رفض قيم الثورة التمرد الاعتراض النقد.

مركب التحديات الحضارية الجديدة أمام التربية العربية:

تواجه التربية العربية بنية مركبة معقدة من التحديات فهناك تحديات التخلف الداخلية للمجتمع العربي وهناك تحديات الحداثة الغربية والعولمة التي تفرض نفسها بصورة مدمرة للهوية والإنسان في المجتمعات المتخلفة. وهناك أيضا التحديات الداخلية للتربية العربية التي تتمثل في آليات اشتغالها ومنهجيات فعلها من جهة أخرى. وفي نسق هذه التحديات يتوجب علينا أن نتحدث اليوم عن تحديات جديدة تتمثل فيما يواجهه العالم اليوم من تحديات الحداثة وما بعد الحداثة، ومن ثم ما يواجهه أيضا من تحديات العولمة، بما تنطوي عليه هذه التحديات الجديدة من سيورات جديدة تضع التربية العربية في ظروف بالغة الصعوبة والتعقيد.

وفي ظل هذه الإشكالية المزدوجة يمكن لنا أن نصف وضعيتنا الإشكالية المركبة في الوطن العربي على الصورة التالية:

1- نحن نعيش في عالم البدايات أو عالم "المقابليات" مثل ما قبل الحضارة، ما قبل المجتمع الصناعي، ما قبل العولمة، ما قبل الحداثة، ما قبل العولمة. وهذا يعني أنه إذا كانت مشكلات العالم المتقدم هي مشكلات ما بعد الحضارة وما بعد المجتمع الصناعي فإن مشكلاتنا هي مشكلات ما قبل الحضارة أو ما قبل المجتمع الصناعي.

2- تأخذ المسافة الحضارية الفاصلة بين المجتمعات العربية والمجتمعات الغربية المتقدمة طابع التزايد المستمر، فالغريون يتابعون رحلتهم الحضارية في اتجاه آفاق جديدة وفتوحات 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 وتزيد بصورة مستمرة وهذا يشكل بعدا من أبعاد الإشكالية الحضارية التي تعانيها مجتمعاتنا.

3- لم تستطع المجتمعات العربية أن تحقق نهضتها و أن تنجز حداثتها ولم تأخذ مكانها في طور التقدم نحو هذه الغاية. ولكن البقاء في نسق الصفوف الخلفية لا يعني هذه المجتمعات من شقاء الحضارة الغربية الحداثية التي بقيت كابوسا يثقل على قلوبنا وعقولنا منذ عصر النهضة الغربية في القرنين السابع والثامن. لقد أمهكتنا الحضارة الغربية بمعناها الحداثي فلم نستطع أن نحقق ما يجانسها في مجتمعاتنا كما أننا لم نستطع أن نتجاوز " 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 أنه يجب علينا في الوقت نفسه أيضا أن نعيش إشكاليات الحضارة الغربية بما تفرضه هذه الحضارة الحداثية والبعديّة من إشكاليات حضارية. وهذا يعني أننا نعيش إشكاليات نخلفنا وإشكاليات تقدم

الآخر بصورة مستمرة. وبعبارة أخرى نحن نعيش مشكلات التقدم الحضاري الذي يحققه الغرب ولا سيما النتائج السلبية لهذا التقدم الحضاري، كما أننا نعيش من جهة أخرى أكثر مظاهر الوجود المتخلف في مختلف المجالات الاجتماعية. ومن أجل توضيح هذه الصورة يمكن أن نضرب هذا المثال: فالتلوث الصناعي لا يوجد في صميم وضعيتنا الحضارية، حيث لا توجد لدينا صناعة ومع ذلك فإن ما نعانيه من التلوث وآثاره يفوق ما تعانيه المجتمعات الغربية مصدر هذا التلوث. فهذه المجتمعات وإن كانت تعاني من التلوث إلا أنها 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. وتأسيسا 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 يتوجب علينا منهجيا أن ننظر في النسق التربوي وفي وظائف الأنظمة التربوية القائمة في مجتمعاتنا. وهذا يعني من وجهة نظر منهجية أن أية نظرة للحياة التربوية في مجتمعاتنا، بعيدا عن السياق الإشكالي للحياة الحضارية بصورة عامة، ستكون نظرة غير تاريخية ورؤية غير منهجية. فالتربية 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 وضحنا بعض معالمها تعيش التربية العربية المعاصرة تحديات حضارية مزدوجة أيضا، إذ يترتب 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.

فالتربية هي النسق الذي يقوم بإنتاج وإعادة إنتاج الحياة الاجتماعية، وهذا يعني أنها وثيقة الصلة بالتحويلات الاجتماعية والفكرية الحادثة في المجتمع. فالصيورة الاجتماعية التاريخية تجد صداها في العملية التربوية التي تنتج وتعيد إنتاج المجتمع ثقافيا. وفي دائرة هذه الصيورة غالبا ما يعزى إلى التربية دورا سلبيا يتمثل في المحافظة على الأوضاع الاجتماعية القائمة وكبح حركة التغيير في المجتمع. ولكن هذا الدور لا يمنع التربية، في اللحظات التاريخية الحرجة وفي نسق التحويلات السريعة، من تمثل دورة هذا التغيير ومواكبة هذا التطور ومن ثم تعجيل خطاه. ومثال ذلك الدور الذي لعبته الأنساق التربوية في الثورة الثقافية في الصين، وهذا الذي مارسه في حركة الثورة البلشفية في الاتحاد السوفييتي سابقا. كما يمكن العودة بالذاكرة إلى عصر التنوير والنهضة.

فالتربية بطبيعتها المحافظة قد تجد نفسها مكرهة، بحكم التطور التاريخي، على أن تجاري التغيير الاجتماعي وتدفع به إلى آفاقه البعيدة، كما أنه يمكنها في اللحظات التاريخية الحرجة أو هذه التي تشهد انعطافات سياسية معينة أن تؤدي دورا خطيرا يجاري التوجهات الحقيقية للسياسات الاجتماعية والثقافية في بعض المراحل التاريخية للأمم والشعوب.

واليوم وعلى خلاف المراحل الماضية في التاريخ الإنسانية يمكن الحديث عن قانونية جديدة قوامها أن التربية تجد نفسها في دائرة الاستجابة لمتطلبات العصر الجديد بتحولاته العاصفة الشاملة، وذلك لأن مكابحتها لتوجهات التغيير سيضعها خارج دائرة العصر وحركة التاريخ. فالمدرسة مطالبة اليوم بأن تزود سوق العمل بمجتمه المتنامية إلى الاختصاصات والكفاءات

العلمية المتطورة. وهي في هذه الوضعية مكرهة على الاستجابة والتكيف مع هذا الواقع الجيد وهي بالتالي قد تفقد دورها التاريخي ومبررات وجودها حين لا تستطيع أن تواكب موجة الاندفاعات الحضارية الجارفة. والأمثلة التي تبرهن 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 وذلك لأن هذه المدارس لا تواكب حركة العصر في مجال تعليم اللغات والتكنولوجيا والحاسوب والأنترنت. وقد وجدت بعض الحكومات العربية نفسها مرغمة في مواجهة هذا الموقف على تطوير هذه الأنساق التربوية بصورة فعالة يمكنها أن تستجيب في الحدود الدنيا لمقتضيات العصر ولضرورات التعليم الذي يسعى إليه الأفراد في المجتمع لضمان حياتهم ووجودهم.

ومن هذه الزاوية يرتسم منطلق العلاقة اليوم بين التطورات الاجتماعية المتسارعة في كل ميدان، وبين النسق التربوي الذي يترتب عليه مجازاة 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.

الوضع الإشكالي للتربية العربية المعاصرة:

يواجه النسق التربوي في المجتمعات العربية المعاصرة تحديا حضاريا ثلاثي الأبعاد:

- تحديات ما قبل الحداثة: فهي معنية بمواجهة حالة من التخلف الشاملة التي تعانيها المجتمعات العربية والتي تتمثل 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 الأقطاعية القديمة.

تحديات الحداثة الأولى: فالتربية العربية معنية أيضا بمواجهة التحديات التي أفرزتها مرحلة الحداثة الغربية والتي تمثلت في نهضة العقلانية والفردانية والمعرفة العلمية بأبعادها وتجلياتها التكنولوجية وفي حقوق الإنسان والليبرالية بمختلف تجلياتها وابعادها. وهي هنا في موقف مزدوج حيث يتوجب عليها من جهة أن تحقق حداتها في تأكيد العقلانية والفردانية والنهضة الحداثية بمختلف تجلياتها. كما أنها معنية أيضا بمواجهة ما تتعرض له هذه الحداثة التقليدية من انتقادات وما تجرّه من ويلات وإكراهات حضارية تتمثل في تدهور القيم وتراجع الثقافات التقليدية وتصعد الانتماءات.

- 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 والعمولة، كما تجذ نفسها في هذه النظريات الجديدة التي تدعو اليوم إلى نقض مرحلة الحداثة السابقة كليا، وتبني نظريات جديدة وأفكار جديدة يراد لها أن تستجيب لحاجات الإنسانية المتنامية إلى مزيد من الحرية والرفاه، وبناء أنساق قيمية جديدة تعيد للإنسان تألقه الإنساني وتخرج به من دائرة اغترابه إلى مساحة رحبة من المعاني الإنسانية الحرة.

وفي ظل هذا التحول الجديد الذي تجرّح فيه الحضارة الغربية آفاقا جديدة لتجاوز الحداثة التي بدأت تعاني من الضعف والشيخوخة والتصعد بدأت رياح هذه الموجة تعصف في مجتمعاتنا العربية فكريا وممارسة.

جوهر الإشكالية الحضارية للتربية العربية:

كما بينا سابقا يواجه نظامنا التربوي تحديات ثلاثة تتمثل في تحديات ما قبل الحداثة (مواجهة سلبيات المجتمع القديم)، ومرحلة الحداثة، ومن ثم مرحلة ما بعد الحداثة. والمشكلة في هذا كله أن كل مرحلة من هذه المراحل تشكل نفيا منهجيا للمرحلة السابقة. فالمجتمع الغربي المعاصر الذي تجاوز المرحلة الإقطاعية وحقق حدائه يضع اليوم هذه الحداثة في أقفاص النقد ويشن عليها حملة نقدية عارمة وهو يبذل طاقة حضارية جديدة للخروج إلى مرحلة جديدة اصطلح على تسميتها بمرحلة ما بعد الحداثة.

أما فيما يتعلق بوضعيتنا التاريخية فإن الحداثة التي لم نستطع أن نحققها ما زالت تمثل هاجسا حضاريا وتربويا 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 أبعادا حضارية مختلفة كليا 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 للغربيين اليوم)؟ أم أنه يجب عليها أن تسعى للتجاوب مع مرحلة ما بعد الحداثة؟ وإذا كانت مرحلة ما بعد الحداثة هي بيت القصيد والقصيد فهل تستطيع هذه التربية أن تتجاوز القيم والمعايير التي حققتها الحضارة الغربية في مرحلة الحداثة؟ وهل يمكن منهجيا أداء فعل تربوي لمرحلة ما "بعد حداثة" انطلاقا من وضعية مجتمع لم يحقق حدائه الحضارية وما زال يئن من أوجاع المجتمعات الإقطاعية؟

وبعبارة أخرى، توضع قيم العقلانية والعلمانية والفردانية والليبرالية - التي تشكل مقومات الفعل الحدائي - في قفص الاتهام الشديد في المرحلة المعاصرة من قبل بعض المفكرين الغربيين، فهل يجب على التربية العربية أيضا أن تدعو إلى قيم العقلانية والفردانية والليبرالية؟ أم انه يتوجب عليها أن تضع هذه القيم الحضارية في موقع الاتهام؟ هذه هي الأسئلة الصعبة التي يتوجب على التربية العربية أن تطرحها في عصر ما بعد الحداثة؟ ومن المؤكد أن هذه الأسئلة تجسد إشكالية العصر برمته 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.

كيف يمكن للتربية العربية تحقيق حداثتها:

على الرغم من الصورة السوداء التي تظلل الواقع وتأخذ مجراها في الفكر، فإن بعض القوى الاجتماعية، تتحرك بما تمتلك عليه من قوة وقدرة، سعيا 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 سلبات التربية العربية، ويكشفون سلباتها، ويعلنون عن مشاريع تربوية نخصوية يمكنها أن تضع التربية العربية في مستوى القدرة على التجاوب مع متطلبات الواقع وطموحات المستقبل.

لقد رصد المفكرون العرب، ولا سيما التربويون، منهم واقع التربية العربية، وبينوا ما تعانيه 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؟

فالتربية العربية ومن أجل أن تغير المجتمع يجب أن تتغير هي أولاً. وهذا يعني أنه يجب عليها أن تحدث في ذاتها تحولات إبستمولوجية عميقة لكي تستطيع أن تنطلق إلى تأكيد الروح الحضارية في العالم الخارجي.

فكل النهضات الإنسانية المعروفة تاريخياً بدأت بنوع من الثورة الإبستمولوجية 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 إبستمولوجية غيرت من العلاقة الذهنية بين الكائن والمحيط الذي يعيش فيه فكانت النهضة والإبداع والعقل الخطابي⁽²⁸⁾. لم تتم نهضة في التاريخ إلا وكانت مسبقة بثورة إبستمولوجية 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⁽²⁹⁾.

وهذا يعني في نهاية الأمر أن التربية العربية يجب أن تحقق حدثها في اتجاهات متعددة: فهي معنية بأن تتجاوز نفسها من جهة، وأن تتجاوز الواقع الاجتماعي المتخلف من جهة ثانية، وأخيراً يجب أن تحضّر 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 إمكانيات الدور الحضاري الذي يمكن أن تؤديه في مسار التطورات المعاصرة التي تفرع أبواب العصر بمزيد من اتجاهات الحركة والتسارع.

فالواقع الاجتماعي المتخلف، كما أسلفنا، يشكل الحاضن الحقيقي للنسق التربوي في الوطن العربي، وهذه هي الحقيقة التي يجب أن ننطلق منها في تقصيائنا التربوية. فالنسق التربوي العربي لا ينفصل عن سياقه الاجتماعي وهذا يعني أن التربية العربية تعاني أيضا بحكم حاضنها الاجتماعي وضعية اختناق وتصلب وجمود لأنها جزء لا يتجزأ من الواقع المتخلف الذي تندرج فيه.

ومع ذلك كله فإن النسق التربوي يمتلك خصوصية قد تتجاوز من حيث الأهمية حدود الأنساق الاجتماعية الأخرى. وبالتالي فإن الدور الحضاري الذي يمكن للنسق التربوي أن يلعبه في بناء النهضة قد يتجاوز حدود الأدوار التاريخية التي تلعبها الأنساق الاجتماعية الأخرى.

المراجعة النقدية للتربية العربية:

تشكل المراجعة النقدية للتربية العربية الخطوة الأولى في أي توجه حديثي، ومن هذه المنطلق يجب على المفكرين العرب (وهذا ما يفعلونه) أن يقدموا رؤية نقدية للتربية العربية، وأن يراجعوا أولوياتها ويرصدوا فعاليتها وآليات اشتغالها في ضوء التحديات الكبرى التي تواجهها المجتمعات العربية. فالتربية العربية تحتاج اليوم إلى مراجعة نقدية شاملة في بنائها وأهدافها ومناهجها وطرائق عملها. وهذه المراجعة التي نعيها ليست من نوع هذه المراجعات الشكلية التي تطالنا بها الإدارات التربوية في الوطن العربي. إن المراجعة المقصودة يجب أن تتبنى روحا جديدة ومنهجاً 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 أنه يجب علينا أن نعمل على تفكيك بنية التخلف التربوي وإعادة بناء هذه البنية بما ينسجم مع التطلعات الحضارية للشعوب العربية.

الهوامش:

- (1)- Deleuze (Gilles), *Différence et répétition*, Paris, PUF, 1969.
- (2)- علي أسعد وطفة، الحداثة هزائم وانتصارات، الأسبوع الأدبي، جريدة اتحاد الكتاب العرب، العدد 788، 2001، ص 4-5.
- (3)- عدنان المبارك، مفهوم الحداثة عند تيودور أدورنو: التنافر بدل الهارموني - جريدة (الزمان)، العدد 1402، 2003.
- (4)- Deleuze (Gilles), *Différence et répétition*, Paris, PUF, 1969.
- (5)- علي أسعد وطفة، مقاربات في الحداثة وما بعد الحداثة، مجلة فكر ونقد، السنة الخامسة، العدد 43، تشرين الثاني / نوفمبر، 2001، ص 95-118.
- (6)- Lyotard Jean-François, *Le postmoderne expliqué aux enfants*, Paris, Galilée, 1988, p39-40.
- (7)- Henry Michel, *La barbarie*, Paris, Grasset, 1987.
- (8)- آلان تورين، نقد الحداثة، ترجمة أنور مغيث، المجلس الأعلى للثقافة، المطابع الأميرية، القاهرة 1992، ص 16.
- (9)-Tom Rock More, *La modernité et la raison*, Habermas et Hegel, In *Archives de philosophie* 52, 1989, p177-190.
- (10)- عياض ابن عاشور، الضمير والتشريع، العقلية المدنية والحقوق الحديثة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 1998، ص 13.
- (11)- عبد الله عبد الدائم، التربية والقيم الإنسانية في عصر العلم والتقانة والمال، المستقبل العربي، السنة العشرين، العدد 230، نيسان/إبريل، 1998، (صص 64-86)، ص 79.
- (12)- زينب عفيفي شاکر، مناهج تدريس الفلسفة بين التقليد والتجديد، جامعة المنوفية، بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم الجامعي في القاهرة.
- (13)- نحن نميز هنا بين الحداثة و مظاهر الحداثة التي تأخذ طابع التحديث. فالتحديث لا يطابق الحداثة بل يعني نقل مظاهر الحداثة دون جوهرها. فالتحديث هو نقل التكنولوجيا والمظاهر الحديثة دون تأصيل الروح الحداثيّة التي تتمثل في إيمان عميق وشامل بالعقل والمعرفة العلمية واتخاذ موقف فلسفي عميق الإنسان بوصفه قيمة عليا ومن ثم التأكيد العميق والشامل على قيم الحرية والعدالة والمساواة. فالتعليم في البلدان العربية حديث بمظهره ولكنه قروسطي بمضمونه وجوهره ووظائفه.
- (14)- سعد الدين إبراهيم، تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين: الكارثة والأمل، التقرير التلخيصي لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي، عمان، منتدى الفكر العربي، 1991.
- (15)- زينب عفيفي شاکر، مناهج تدريس الفلسفة بين التقليد والتجديد، جامعة المنوفية، بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم الجامعي في القاهرة (غ.ت).
- (16)- عبد الله عبد الدائم، نحو فلسفة تربوية عربية، الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1991، ص 248.
- (17)- انظر: خلدون حسن النقيب، المشكل التربوي والثورة الصامتة: دراسة في سوسيولوجيا الثقافة، المستقبل العربي، عدد 174، آب / أغسطس عدد 8، 1993. (صص: 67-86).
- (18)- خلدون حسن النقيب، المشكل التربوي والثورة الصامتة، المرجع السابق، ص 68.
- (19)- برهان غليون، مجتمع النخبة، معهد الإنماء العربي، دراسات الفكر العربي بيروت 1986، ص 240.

التربية العربية في معترك الحداثة بنية التحديات وتقاطع الاشكاليات (الجزء الثاني)

أ.د. علي أسعد وطفة
أستاذ علم الاجتماع التربوي
بجامعتي الكويت ودمشق

دروس الحداثة الغربية: من أين نبدأ

يرتكن اليوم كل فعل إنساني بطابعه الكوني تأثيرا وتأثرا، 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 صداها مباشرة في أنظمتنا وحياتنا ووجودنا، بدءا من تغيرات المناخ وصولا 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 ابتداء وانتهاء وصبورة. هذا التحسب الذي يأخذ اتجاهات متعددة يشكل المنهج الحقيقي لأية محاولة نهضوية. فمن غير النظر في طبيعة الأحداث الكونية، تجاربا وممارسات وإخفاقات، فإننا لن نستطيع أن نرسم خطوة واحدة على طريق الحداثة أو النهضة. إنه يتوجب علينا أن ندرك نقديا 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 حدثاتي كوني يجب أن ننظر إليه فإنها الحادثة الغربية تتألق اليوم كالشمس التي لا نستطيع أن نتجاهل شعاعها الذي يتغلغل في نخاع عظامنا. ولكن هذا لا يعني أبداً أنه يجب علينا أن نقف مبهورين أمام هذه الحادثة، بل علينا أن ننظر إليها نظرة نقدية ومنهجية تضعنا خارج دائرة وهجها. وعلى أساس هذه المنهجية يجب أن ننطلق في تحديد إشكالية حدثتنا التربوية المنشودة. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا: إلى أي حد يمكن لنا أن نستفيد من تجارب الحادثة الغربية ومعطياتها؟ وما هي النقطة التي يجب أن ننطلق منها؟ هل نبدأ من نقطة البداية التي انطلقت منها الحادثة الغربية؟ أم يتوجب علينا أن ننطلق من خلاصات هذه الحادثة بما آلت إليه من صروف الضعف والشيخوخة؟ فالقراءة المنهجية لمقولات ما بعد الحادثة تبين أن المجتمع الأوروبي يعاني اليوم من تخمة حضارية. لقد أسرف الغرب في تنمية الجوانب العقلانية والمادية لوجوده وصيروته، وأخفق في تحقيق الأحلام الإنسانية الكبرى التي أعلن عنها في عصر النهضة. وبعبارة أخرى يعيش الغرب مرحلة جديدة هي مرحلة ما بعد الحادثة 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 اليوم.

بعض المفكرين العرب يرون أنه يجب علينا أن نبدأ من النقطة التي وصلتها

أوروبا هذا ما يراه عبد السلام المؤذن إذ يقول: "إن مهمة تمثل العناصر التقدمية في تراثنا وتطويرها التي يطالبنا بها بعض المثقفين العرب هي مهمة أنجزت تاريخياً من قبل الأوربيين، 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 فالفكر هو إنساني قبل أن يكون فكرة 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 ووجودنا.

إنه لمن السذاجة المنهجية أن نطرح القضية بهذه البساطة الهندسية وأن نقول بأنه يجب علينا أن نبدأ من حيث انتهت المجتمعات المتقدمة، فهذه الانطلاقة غير ممكنة أبداً لا في مستوى التفكير ولا في مستوى الواقع. إن هذه الانطلاقة 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 وعلى خلافه نعاني من تخمة التخلف وأوجاعه. وإذا كانت المجتمعات الغربية تسعى للتخفيف من آلام التخمة الحضارية، فعلياً نحن أن نتحرر قليلاً من تخمة التخلف التي تتمثل في صرامة مجتمع استهلاكي يقوم على قاعدة من التفكير الخرافي والأسطوري الذي يحيق بالعقل الإنساني.

هذا يعني أنه لا نستطيع أن نطرح في مجتمعاتنا اليوم مشكلات التخمة الحضارية بل مشكلات المجاعة الحضارية وشتان ما بين التخمة والمجاعة. فإذا كانت قضايا الغرب هي مشكلات التقدم فإن مشكلاتنا مشكلات التخلف وهذا يعني أنه يجب علينا أن نبحث عن حلول لمشكلات التخلف قبل أن نبحث عن حلول لمشكلات التخمة الحضارية.

وهنا يتوجب علينا أن نبحث عن أسباب النقلة الحضارية وعن آليات التحديث والنهضة. بعبارة أخرى يجب أن نبحث عن أسرار النهضة وسنجدها واضحة في البدايات: الغرب نهض على عجالات العقلانية والعلم والتكنولوجيا والفردية والقيم الديمقراطية والإبداع. هذه هي أسرار الحضارة الغربية. وهذا يعني أن يجب علينا أن نمتلك هذه الأسرار وأن نعالج واقعنا المتخلف بمفاتيح الحضارة الغربية والكشف عن أسرارها. وهذه الأسرار ليست غريبة عن حضارتنا العربية في العصر الوسيط (القرن التاسع والعاشر 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 وأن نعمل على تسريع وتائر الحركة والنشاط واستنفار كل الطاقات الممكنة لذلك. ونحن في دائرة هذه الحركة يتوجب علينا أن نستفيد من أخطاء الغرب، وأن نتجنب سلبيات رحلته الحضارية وأن نستتير بإيجابيات العطاءات التاريخية لمسار حركته الحضارية. عندما نأخذ بمعايير الحداثة التربوية يتوجب علينا أن نؤكد مجموعة من الصيغ التربوية الحداثيّة وأهمها:

الفردانية: تعني الفردية وضعية اجتماعية يستطيع الناس فيه اختيار طريقة حياتهم وسلوكهم وعقائدهم، والسيطرة على معالم وجودهم بطرق مختلفة كان أسلافنا يجهلونها تماما ولا يملكون عنها أية فكرة، وبالتالي فإن النظام الاجتماعي يعمل على حماية هذه الحقوق. والناس وفقا لهذه الفردية ليسوا مجبرين على التضحية بشيء على أساس القيم التي كان ينظر إليها على أنها قدسية وأنها تتجاوزهم. وعلى هذا الأساس يتوجب 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 الحداثيّة الحقّة.

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 وتلجأ إلى نقائضه من السحر إلى الميتولوجيا هي ثقافة لا تضيف جديداً ولا تنتهي إلى العصر في شيء⁽²⁾. 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 لا بد 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⁽³⁾. لقد تحررت الحداثة الغربية من الموروث الثقافي وقيود الماضي، وفتحت الباب أمام الإبداع والتغيير. ولم يكن ذلك ممكنا- كما يقول أحد الكتاب العرب: "لولا الإيمان بقدرة العقل البشري على فك رموز الطبيعة والإنسان والإقرار بنسبية الحقيقة، وبحق الاختلاف، والاعتقاد، والتعدد الفكري"⁽⁴⁾.

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 أنه يتوجب 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 تتمثل في المعرفة العلمية وتعزيز قيمة الفرد وإرساء قيم الحرية والديمقراطية وقيم المجتمع المدني.

لقد آن للنظام التربوي العربي حقا كما يقول عبد الله عبد الدايم " أن يهجر التقليد، تقليد النموذج الغربي، وأن يهجر عملية الرصف والجمع، رصف القلم إلى جانب الجديد، ورصف الجديد إلى جانب القديم، وأن له في مقابل ذلك أن يولد نظاما تربويا عربي الوجه واليد واللسان، إنساني الرؤى جديدا في أصالته، أصيلا في جدته"⁽⁵⁾. وإذا كان لكل زمن أفكاره وفلسفته، " فالحقيقة أننا لا يمكن أن نعيش زمنا جديدا بأفكار قديمة، ولا يمكن أن ندخل إلى مجتمع جديد بلغة لا يعرفها مجتمعنا، ولا يمكن أن تسير حياتنا ببطيء في وقت كسرت فيه ثورة المعلومات حدود الزمان والمكان"⁽⁶⁾.

إذ " ليس للتربية معنى إن لم يكن هدفها بناء إنسان جديد من خلال قيم إنسانية جديدة تستمد زخمها من حصاد الثقافات العالمية الكبرى عبر القرون. وبالتالي ليس للتربية شأن إذا لم تولد إنسانا مؤمنا بالقيم الإنسانية من خلال إيمانه بذاته وثقافته ومن خلال إيمانه برسالة الإنسان على الأرض"⁽⁷⁾.

التربية العربية ودروس ما بعد الحداثة:

تؤكد الحداثة التربوية على أهمية العقلانية والتكنولوجيا والمعرفة العلمانية والقيم الديمقراطية بعامه. وهذا ما أكدنا عليه عبر طروحاتنا في هذا البحث. ومع ذلك يجب ألا نغض العين عن معطيات الحداثة الجديدة التي يطلق عليه اليوم مفهوم ما بعد الحداثة في البلدان الغربية. لقد تنبه المفكرون الغربيون إلى كثير من الجوانب السلبية في مرحلة الحداثة وهم في هذا السياق يحاولون تصحيح مسار هذه الحداثة وتحليل مضامينها وتأكيد مسارات حداثة جديدة. ونحن في هذا السياق عندما نعمل على بناء حدثنا التربوي يجب ألا نغض الطرف عن أهمية هذه المراجعات التي تجري باسم ما بعد الحداثة حيث يجب أن نتنبه، وبالتالي أن نعمل على تجنب مزالق الحداثة الغربية الأولى.

فمرحلة ما بعد الحداثة، 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 وتحليلاته يجب أن يؤكد حضوره عبر رؤية عميقة وجوهرية لطبيعة المرحلة وخصائص الوضعية الحضارية للمجتمع. ويتطلب هذا في مرحلة ما بعد الحداثة أو غيرها بناء التربية على أساس التحليل العميق والمنهجي لخصائص المرحلة ولطبيعة التحولات الجارية والممكنة، وهنا أيضا يجب أن تؤخذ الآفاق المستقبلية بعين الأهمية والاعتبار. ووفقا لمثل هذه الرؤية يمكن للتربية أن تستجيب في الحدود الدنيا لمتطلبات العصر والمجتمع ومقتضيات الضرورة التاريخية.

تولي مرحلة ما بعد الحداثة الجوانب الذاتية في صيغة تكاملها مع الجوانب العقلانية أهمية تتميز بالأهمية والخصوصية، ويأتي هذا الاهتمام استجابة لوضعية الانشطار الذي أحدثته مرحلة الحداثة بين الذات والموضوع وبين الجوانب العقلية والجوانب الذاتية في حياة الإنسان والأفراد. ومن منطلق طغيان الجوانب العقلية على منطلق الحياة الذاتية والشخصية عند الأفراد. ويأتي الاهتمام بالجوانب الذاتية في الشخصية

الإنسانية تعبير عن أهمية إدكاء روح الإبداع والابتكار عند الأفراد لأن هذا التوجه الإبداعي يمثل الملمح الأساسي لعصر ما بعد الحداثة. وبالتالي فإن تنمية هذا الجانب لا يمكنه أن يأخذ دورته الحيوية في ظل الانشطارات والشائيات التي تفصل بين الموضوعية والذاتية بين العقلانية والذاتانية بين الاجتماعي والفردى. وهذا يعنى ضرورة تحقيق الاندماج الحيوى بين اللحظة الاجتماعية واللحظة الفردية في عمق الحياة الاجتماعية كما يقتضى منطق ديوي في تصوراته حول الديمقراطية.

وفي دورة هذا التوجه التربوي الجديد يترتب على التربية أن تنمي قدرات الإنسان وإمكاناته في مواجهة التحديات الجديدة التي تتمثل في عالم تحكمه عبقرية التكنولوجيا والاكتشافات العلمية المتدفقة. ومن هنا تبرز أيضا أهمية تكوين الإنسان الذي يستطيع أن يندمج ويتكيف في عالم متغير ومتبدل ومتشعب بكل معطيات التحول والتسارع والجدة على حد تعبير ألفين توفلر⁽⁸⁾.

إشكالية العقلانية والذاتية:

في المجتمع الحدائى تتخطى المظاهر العقلانية للحياة الاجتماعية ذاتانية الأفراد وتتجاوزها. في هذا المجتمع تطالعا حاكمية العقل الذي يتحول إلى صنم للعبادة. وهذه الصنمية تؤدي إلى إكراهات وإلى حالة اغتراب شاملة. فالعمل يطور الإنسان كما يقول ماركس ولكنه في الوقت نفسه يستلبه. والمجتمع يتحول إلى عقلانية البعد الواحد كما يرى ماركوز. وهذا يعنى فيما يعنيه أن التنظيم العقلاني للحياة الاجتماعية وبالتالي فإن السيطرة المطلقة لمنتجات العلم والعقل والمعرفة العلمية تحتزل الإنسان وتستبيح عالمه الداخلي، وتحاصره فيه أسمى المشاعر الإنسانية. فالقيم تتحول إلى قيم مادية مبتذلة والحياة تتحول إلى صناعة يفوز بها القادرون ويسقط الضعفاء في مستنقع القهر وإكراه والعبودية، والإنسان في هذه المجتمع يربح كل شئ إذا استطاع ولكنه يخسر نفسه، وماذا ينفع الإنسان لو ربح العالم وخسر نفسه. فالإنسان في عالم الحداثة والعمولة، يتحول

إلى رقم يلهث وراء التضخم السرطاني الذي يأتي على علمه الداخلي، وينمي فيه بذور فئائه بوصفه إنسانا يفيض بالمشاعر والأحاسيس.

فالمدرسة تهمل وإلى حد كبير الجوانب الذاتية والشخصية عند الطلاب والتلاميذ، وهي في سياق هذا 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 يجرّد 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 مواقع 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 غالبا على الجانب الذاتي في شخصية الأطفال، وتبالغ في الاهتمام والتأكيد على هذه الجوانب العاطفية. وبين المؤسستين تتعرض شخصية الطفل لصدمات وجدانية تستلب طاقته وتضعف قدراته وتضع في دائرة التصدع السيكولوجي والتربوي.

وفي ظل هذه المعادلة الاغترابية يتوجب 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.

التربية والصناعة الثقافية:

تأخذ المجتمعات الحديثة، ولا سيما الصناعية منها، طابع مجتمعات مبرمجة على درجة عالية من الدقة والتنظيم كما يرى آلان تورين، ويتضح أيضا بأن هذه المجتمعات تأخذ طابع التحول إلى مجتمعات مختلفة كليا عن صورتها في المراحل السابقة.

ومن أهم السمات التي تعرف بها هذه المجتمعات ما يعرف بالصناعة الثقافية. وهذا يعني أن عملية الإنتاج تصبح وعلى نحو تدريجي عملية ثقافية تربوية. وهذا بالتأكيد ما تنبئ عنه ثورة المعلومات والانفجار المعرفي الذي يؤكد على أهمية المعرفة في المراحل الحالية والمستقبلية في المجتمعات الإنسانية. ومن البداهة 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 بمختلف أنساقها وتنوعاتها، ولا سيما التربية المدرسية التي تأخذ على عاتقها تأهيل الأجيال علميا وعلى نحو مهني. وفي غمرة هذه التصورات يصبح من الضرورة بمكان أن تعني المجتمعات المعاصرة بصورة لم يسبق لها مثيل بالعملية التربوية وأن تشد من أزرها، وتأخذ بها في اتجاه التحولات الحضارية، لتجعل منها منطلقا لتصنيع الثقافة وبناء المعرفة العلمية وقودا للتقدم والحضارة.

هذه التصورات للحالة الثقافية الاجتماعية التي تتحول فيها الصناعة المادية إلى صناعة ثقافية يقتضي بناء نماذج تربوية جيدة تستطيع أن تستجيب لهذه المطالب الحضارية المتجددة وتستطيع أيضا أن تحيي في المجتمع نوازع التجديد والابتكار في مجال الصناعة الثقافية التي يمكنها أن تنتقل بالإنسان من صورته بوصفه إنسانا متعلما إلى صورة الإنسان المثقف القادر على أداء دوره الحقيقي في التجديد والإبداع. فالمدرسة يجب أن تتحول من مؤسسة تعليمية إلى مؤسسة تجمع بين اتجاهي التربية والتعليم معا. والتربية والتعليم ضروريان من أجل إغناء الفعل التربوي والانتقال به إلى مستوى ما هو منتظر منه⁽⁹⁾. وكذلك هو الحال بالنسبة إلى التربية في أسرة حيث يجب أن تتحول الأسرة من مجرد مؤسسة تربوية عفوية إلى مؤسسة تعليمية أيضا. ففي الوسط الأسري توجد اليوم أدوات تعليمية هائلة مثل الأنترنت والميديا والحاسوب وغير ذلك من الوسائل التعليمية.

فقاعة الدرس يجب أن تتحول إلى مكان متكامل فيه الجوانب النفسية والاجتماعية والثقافية لعملية النمو التربوي. وقاعات الدرس لن تكون كما كانت دائما الذي يتم

إعداده بصورة مسبقة بل ستحول إلى مكان يتم إعداده ويعاد تشكيله دائما وفقا للظروف المتاحة وفي كل موقف جديد.

التكامل التربوي منطلق الحداثة التربوية:

المجتمع الحدائثي الذي ننشده يأخذ طابعا تتكامل فيه مختلف مظاهر الوجود واتجاهات التفكير والعمل. ومن هنا يجب على التربية أن تأخذ بدورها طابعا تكامليا تتكامل فيه مختلف عناصر العملية التربوية وذلك من أجل مواكبة الحداثة والتطور التكاملي في دائرة المجتمع.

وهذا يعني أنه يجب التأكيد في الوقت نفسه على أهمية التعدد والتنوع في اتجاهات التفكير التربوي، وأنه يتوجب على التربية أن تحقق التكامل والتوازن بين هذه الاتجاهات التي تغني الفعل التربوي وتجعله أكثر أصالة وحيوية. ومن هذا المنطلق يمكن القول إن التعدد ضروري وجوهري في دائرة التكامل وأن هذا التعدد بمختلف اتجاهاته وتكويناته يجب ألا يأخذ مظاهر تناقضية تناحرية بل يجب تبني هذه الاتجاهات في دوائر الجدل والتخاصب الذي يثري الحياة ويجعل العملية التربوية أكثر تشويقا وعطاء.

إن هيمنة إرادة وحيدة الطرف أصبح أمرا غير ممكن في عصر الحداثة والعولمة ولا يمكن لأي نموذج تربوي أن يدعي أنه وحده افضل في توجيه العملية التربوية. فالحياة أصبحت أكثر تعقيدا مما مضى، وأصبح من السخف الاعتقاد بإمكانية الهيمنة الفكرية وحيدة الطرف. فالحياة التربوية تحتاج إلى خصوبة التنوع، وعطاء التعدد، وتخاصب الاختلاف، وعبقرية 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 جنبا إلى جنب في دائرة التبادل والتكامل، وبالتالي فإن المجتمع يحتاج إلى مثل هذا التنوع والتعدد ويقتضيه في مساره وحركة تطوره. ولا امتنع في هذا الموقف عن تكرار كما سبق أن أشرت إليه وهو إن التنوع والتباين والصراع الفكري الهادف 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 إمكانياتنا التربوية وقدراتنا على إيجاد وضعيات تربوية مناسبة لإعطاء مزيدا من القدرة على التعلم والإبداع⁽¹⁰⁾.
فالتربية تصبح تربية حدثية إذا استطاعت أن تترك وراءها النماذج الأحادية الاتجاه، وستصبح 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 والخلاق بين مختلف الاتجاهات الفكرية والرؤى والنظريات التربوي.

فالحقيقة التربوية ليست حقيقة جامدة متصلبة بل هي حقيقة متغيرة تأخذ مسارها في صورة صيرورة تتكامل في بناء إنساني دينامي. وهذه الحقيقة تنمو وتتكامل بصورة مستمرة. وهي وفقا لهذا التصور ليست رأسمال جامد، يودع في الحساب دفعة واحدة وإلى الأبد، بل هي حقيقة متنامية تدخل في الحسابات على نحو متدرج بالعطاء والنمو والصيرورة. وهنا أيضا تتجسد التربية الحدثية في صورة حركة تتجه نحو كينونة الوحدة والتكامل والإبداع ومع ذلك كله تبقى هذه الكينونة أبدا ناقصة لم تنجز بعد وتحتاج دائما 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. فالتربية هي حالة البحث عن الكمال الذي لا يمكنه أبدا أن يتحقق أبدا. ومع ذلك تكتسب التربية في سياق هذه المرحلة النمائية عطاء جديدا وروحا جديدة وأصاله وجمدة تتراكم عبر الزمن والتاريخ لتعطي هذه التربية بنيانا مركبا معقدا ومتطورا يمتلك فعالية متنامية في قدرته على بناء الإنسان ومواكبة العصر.

الديمقراطية ضرورة حداثة:

تأكيد الديمقراطية في العملية التربوية ليس فعلا تربويا تفرضه إرادة إنسانية طيبة وخيرة. إن الحضور الديمقراطي في العملية التربوية ضرورة تفرضها التحولات الجارية في الحياة الاجتماعية ولا سيما هذه التي تتعلق يتنامي الحريات الديمقراطية في المجتمع، وحرية العلاقة بين الجنسين، وحرية الإجهاض، وحرية الصحافة، وتراجع دور الأسرة. فهذه التحولات تجد صداها الكبير في مضمار الفعل التربوي وتتأصل في أعماق طبقاته. فالأسرة وفي ظل هذه التحولات تتجه وبصورة متزايدة نحو مبادئ التسامح والحرية وتأكيد الاستقلال والنزعة الفردية وحرية التعبير. وهذه المعايير الجديدة أصبحت تمثل نسقا جديدا من القيم والمبادئ التربوية التي تأخذ دورها المتنامي في دائرة الحياة الاجتماعية. فالآباء بدؤوا يتحولون ضمن حياتهم العائلية إلى مرشدين ومحاورين وسدنة علاقات إنسانية متكاملة، وفي النسق الموازي لهذه العلاقة بدأ الأطفال والأبناء يأخذون صورة كائنات إنسانية يتمركز 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 وتنحي الجوانب العقلانية يشكل خطرا 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 المنفلتة من عقالها، وبين هذه الذاتية التي تتجاوز حدودها. وبعبارة أخرى إن يتوجب على التربية أن تحقق عنصرا التكامل والتوازن بين العناصر العقلانية والعناصر الذاتية في العملية التربوية. وهذا يقتضي تحقيق التكامل بين عالم القيم الإنسانية وعالم القيم النفعية التي تأخذ طابعا عقلانيا وموضوعيا.

وفي نسق هذه التوجهات، يجب على المدرسة أن تنطلق على أساس جديد، يجرها من وضعيتها المهنية المجردة، لتأخذ صورة جديدة، تكون بمقتضاها مؤسسة خلاقية، تستطيع أن تحقق دورة تربوية جديدة، تأخذ بعين الاعتبار الجوانب الروحية والشخصية عند روادها ومريديها من الأطفال والشباب.

المجتمع الحدائي مجتمع تربوي:

وفي ظل هذه المنهجية يمكن لنا أن نحدد طبيعة العلاقة بين التربية وبين المجتمع الذي يأخذ مسار تطوره باتجاه الحداثة. ففي المجتمعات الحدائية 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، والإنترنت. وهذا التعدد هو أحد سمات المجتمع الحدائي أو السائر في طريق الحداثة. فالمجتمع الحدائي مجتمع تربوي في جوهره وفي مضامينه. فنحن كما يرى بييرو J. Beillerot في كتابه "المجتمع التربوي ، La société pédagogique " نعيش في مجتمع تربوي حيث تتجذر المؤسسات التربوية في كل موقع، وفي كل اتجاه، من اتجاهات المجتمع الحدائي⁽¹¹⁾. والجديد 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 بدءا بالحاسوب والفضائيات ووصولاً إلى الانترنت. وبعبارة أخرى التربية في المجتمع الحدائي تتغلغل في مسامات الوجود الاجتماعي وتتأصل في جوهر وجوده. وهذا يعني أن التربية تصبح مسؤولية جميع أفراد المجتمع وجميع المواطنين، فكل فرد في المجتمع وفي دائرة هذا الفضاء يتولى مسؤولية تربوية خارج نطاق المؤسسة التربوية التقليدية التي تتمثل في المدرسة والمؤسسات الرسمية. ومن هذه الزاوية يترتب على التربية الحدائية أن تأخذ هذه الوضعية الجديدة في حساباتها التربوية. فالفرد يعوم في وسط تربوي والتخطيط يجب أن يترك ميدانه التقليدي

في المدرسة وأن يعني بطبيعة المؤسسات التربوية المختلفة. والسؤال الذي يطرح نفسه بقوة في هذا المستوى هو كيف يمكن التنسيق بين مختلف مكونات النسق التربوي وكيف يمكن تحقيق الموازنة بين هذه الأنساق الفرعية للنظام التربوي؟ وكيف يمكن أن نضمن عملية التساوق والتكامل بين مختلف هذه الأنساق والمؤسسات التربوية المختلفة؟ وفي هذه الوضعية تتجسد التحديات الكبرى للفعل التربوي بالتنسيق والضبط بين مختلف هذه الأنساق يبدو أمرا 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.

معادلة التنوير في التربية العربية:

إن مصير العرب في القرن القادم "يتوقف على الكيفية التي سيعدون بها أبناءهم تربويا في القرن الواحد والعشرين". إن بناء جيل عربي نقدي قادر على مواجهة وعلى التصدي والمشاركة والحضور في عالم متوحش يشكل منطق كل محاولة نهضوي وأسّها الحضاري. في البداية علينا أن نرفض كل صيغ التربية التقليدية السائدة يجب علينا أن نرجم التلقين والتسلط والإكراه وأن نبي فلسفة تربوية نقدية في تربية الأجيال العربية والعناية بها وهدايتها إلى سبل المشاركة في بناء الحضارة الإنسانية. 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 حمأة العولمة والحداثة، أجيال تصنع التاريخ وتبدع الحضارة الإنسانية وتشارك فيها.

نحن مطالبون اليوم بتربية جديدة تعتمد أسسا جديدة تربية تنطلق من مبدأ التغيير وتسير على هدى الإبداع وتعتمد الحوار وتعلي من القيم الديمقراطية، تربية منفتحة تعتمد على معطيات التكنولوجيا ومبدأ الاستمرارية وقيم التعاون والتكامل إنها في النهاية تربية علمية عقلانية ناقدة. هذه التربية تأتي رفضا شاملا للتربية التقليدية التي تعتمد

على التلقين والجمود والذاكرة والتسلط والانغلاق واللحظات العابرة تلك التي تعتمد على التحزؤ 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 . وتأسيسا على ما سبق وتقدم في هذه الورقة فإننا نقترح مجموعة من النقاط الاستراتيجية لبناء ثقافة عربية جديدة وعقلية عربية متنورة أهمها:

1/3/3/ 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 الحرّ الذي يمكن الطالب من امتلاك أصيل للقدرات الذهنية والعقلية التي يقتضيها منطق الحياة والتفكير في عصر العولمة. ويتطلب ذلك تطوير مهارات الطلاب الإدراكية والعقلية، وتزويدهم بمهارات التحليل والتركيب والتفكيك والتفسير والافتراض والاكتشاف، وتمكينهم أيضا من مختلف المنهجيات العقلية والفكرية، التي تعطيهم القدرة على فهم الظواهر وتحليلها ومن ثم اتخاذ القرارات الذكية في المواقف الصعبة. فتعليم "الطلبة الفكر الإبداعي، والتفكير الناقد، والمشاهدة النقدية، والإصغاء النقدي، والقراءة النقدية، والتربية الروحية الحقيقية لا الخرافية، كل هذا يمكن الأجيال من مواجهة مخاطر ما يقرؤون وما يشاهدون ويسمعون وما يعايشون من تحديات عصر العولمة وما بعد الحداثة ". في هذا المستوى يجب ألا يخضع الطفل إلا لمنطق العقل ونداءه الداخلي وبالتالي أن يرفض كل المضامين التقليدية التي لا تنطلق من هذا التوجه الخلاق للعقل العلمي.

2/3/3/ بناء العقل النسبي:

الحقيقة دائما نسبية والمطلق الوحيد يتعين في ذات الله وحده وقدرته. وهذا يعني أن بناء المطلقات في العقل يؤدي إلى وضع العقل في زنانات أبدية. وهذا بدوره يدفع إلى التعصب والدوغماتية ولذلك فإن الإيمان بنسبية الأشياء يتيح لنا بناء العقل

المنفتح الذي يرسم للظاهرة الواحدة مدًا واسعًا من الاحتمالات وهذا يجعل العقل أكثر نضارة وحيوية وانطلاقًا وفعلاً، فالحقيقية متغيرة دائماً والكون يتحرك في دائرة التغيير والتبدل من حال إلى حال وجل حال الذي لا يتغير.

3/3/3/ بناء العقل على مبدأ الاختلاف:

الاختلاف مبدأ الوجود والتطابق هو استثناء مستحيل. 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 لا متناهِياً في حدود. وهذا بدوره يجعل العقل أكثر قدرة على الحركة وأكثر ميلاً إلى الإبداع. لأن الإيمان بمبدأ الاختلاف يحسد هدمًا 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 وانكفاء.

3/3/4/ 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 والنواميس 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 يتوجب أن نعلم الطلاب والناشئة كيف يمكنهم مواجهة التغييرات المحتملة وأن نجعل المتعلمين قادرين على بناء سيناريوهات مستقبلية متجددة فاعلة تمكنهم من التكيف في عالم لا يتوقف عن التغيير وامتضا بكل جديد واعداداً بكل مدهش. ومن هذا المنطلق وبعيدا عن كل ممانعة ثقافية " يجب على المؤسسة التربوية أن تعمل جاهدة من أجل إعداد الأجيال لتقبل المتغيرات 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 المتوحشة".

3/3/5/ بناء العقل الكلي:

يجب علينا أن نربي أطفالنا بإمكانية النظر إلى العالم ورؤية الأشياء بعين صقر وليس بعين دودة، لأن الرؤية من عل هي الرؤية التي يقتضيها عالم يأخذ طابع الكلية والشمول.

يأخذ البعد الشمولي في تكوين المعرفة أهمية تربوية بالغة فهي التي تستطيع أن تأخذ بيد الناشئة بعيدا عن الرؤى الضيقة والمجتزأة . وهي التي تساعد الناشئة أيضا على تكوين روح فلسفية نقدية تتميز بطابع الشمولية. فالتجزؤ يؤدي إلى وضعية الإنشطار المعرفي وإلى حالة من الاغتراب والتشوه. ومن هذا المنطلق ومن أجل بناء أناس يمتلكون ناصية القدرة على الإدراك الفلسفي المتكامل يتوجب على العملية التربوية أن تغذي الناشئة والطلاب بأهمية إدراك السياق العام لحالة الأشياء بالضرورة. وهذا يعني أنه يجب علينا أن نقدم المعلومات للأطفال والتلاميذ في سياقها العام وفي إطارها الشمولي.

3/3/6/ بناء العقل المعقد:

في عصر العولمة أصبحنا غارقين في التعقيد الذي يحيط بنا وأصبحنا نعوم في فيض المعلومات الذي يخلق إمكانيات ذكائنا وقدراتنا العقلية في تنظيم هذه المعلومات والسيطرة عليها.

وهنا يتوجب على الإنسان أن يكشف المشكلة الحيوية الأساسية أو أم المشكلات التي تشكل محور المشكلات الأخرى وهي مشكلة التعقيد الذي نعيشه في عصر العولمة. إننا نعيش مركب من التناقضات والأزمات والمفاجآت الذي يمثل تفاعل وتكامل مجموعة كبيرة من المشكلات التي تحيط بنا وتحقق بوجودنا.

إن ما يضاعف صعوبة فهم عالمنا يتمثل في طريقة التفكير المعاصر وهي طريقة تقتل في أعماقنا القدرة على الإدراك الكلي الشمولي والإدراك السياقي ثم الإدراك المعقد. فالظواهر المعقدة تحتاج إلى منهجية تفكير معقدة أيضا قادرة على تحليل أوجه التعقيد في هذه الظاهر والنفاد إلى جوهرها.

إن من أوليات متطلبات هذا العصر تتمثل في القدرة على التفكير الشمولي والقدرة على تحليل السياق المعقد للعلاقات والأشياء والمظاهر. وهنا تتبدى ضرورة التفكير في إصلاح منهج التفكير وتطوير قدرته على التعامل مع الطابع الشمولي والسياقي للعصر الذي نعيش فيه.

فالكون ليس نظاما شموليا فحسب بل هو دوامة من الحركة لا مركزية لها. ولذا فإن هذا التعقيد وهذه الدوامة من التغيير تحتاج إلى نوع من التفكير الشمولي المتنوع والمعقد قادر على اكتناه الطابع العالمي والكوني للأشياء وقادر على إدراك الوحدة والتنوع في الشرط الإنساني، إنه نوع من التفكير متعدد الاتجاه مهياً لإدراك الظاهر في كليتها وشموليتها وتغايرها.

ومن أجل بناء هذا النوع من التفكير المعقد وتطوير منهجية النظر المركبة يبرز دور التربية المستقبلية التي يتوجب عليها أن تعمل على بناء الإنسان من أجل هوية متشعبة بالطابع الكوني.

7/3/3/ بناء العقل المستقبلي:

إذا كانت الإنسانية قد أبدعت في القرن العشرين ما يفوق الحلم من اكتشافات علمية وتكنولوجية فإنه لمن المتوقع أن يشهد القرن الحادي والعشرين إبداعات واكتشافات تفوق حدود الخيال وشطحات الوهم وسيكون لهذه الاختراعات تأثير تهتز له أركان الحضارة الإنسانية وبرمتها. ومن هذا المنطلق يجب على المجتمعات الإنسانية أن توظف مخزون طاقتها الفكرية الاستراتيجية للتحضير لمثل هذه التحولات وتجنب الصدمات الهائلة التي يمكن أن تولدها في مستوى الحياة الثقافية والقيمية.

يرى عالم الاجتماع د. سينجر من جامعة ويسترن إنتراريو أن المستقبل يلعب دورا ضخما وغير مستحب إلى حد كبير في سلوكنا الحاضر. ويرى أن ذات الطفل تعتبر جزئيا بمثابة تغذية مرتدة لما هو بسبيل أن يكونه أو لمسار كينونته المستقبلية. وان الهدف الذي يتحرك إليه الطفل هو " صورة دوره في المستقبل " تصوره لما يجب أن يكون عليه.

إذ لا يمكن لإنسان اليوم، على حد تعبير توفلر، أن يفهم الماضي، أو حتى لم يعد كافيا أن يتعلم كيف يفهم الحاضر، لأن بيئة الحاضر سرعان ما تتلاشى، إنه يجب عليه أن يتعلم كيف يحتسب اتجاه معدل التغير وأن يتوقعه. إنه حسب التعبير الفني، يجب أن يكثر من وضع الفروض الاحتمالية البعيدة المدى حول المستقبل، وهذا ما يجب على معلمه أن يفعله أيضا.

ومن هذا المنطلق يجب أن نشجع الناس منذ طفولتهم على التأمل الحر ليس فقط عما يخبئه لنا الأسبوع القادم بل عما يخبئه الجيل القادم للجنس البشري إننا نعطي أولادنا دراسات في التاريخ فلما لا نعطيهم دراسات في المستقبل واحتمالاته بطريقة منهجية.

خاتمة:

يصف توفلر مستقبل الحياة المستقبلية القادمة أي مرحلة ما بعد التصنيع بأن الإنسان سينصرف إلى معالجة الأفكار ويزداد بالتالي أداء الماكينات للمهام الروتينية... إن تكنولوجيا الغد لا تحتاج إلى ملايين الرجال السطحيي التعليم المستعدين للعمل المتساق في أعمال لا نهائية التكرار، ولا تتطلب رجالا يتلقون الأوامر دون طرفة عين، (...). بل تتطلب رجالا قادرين على إصدار أحكام حاسمة، رجالا يستطيعون أن يشقوا طريقهم وسط البيئات الجديدة، ويستطيعون أن يحددوا موقع العلاقات الجديدة في الواقع السريع التغير، إنها تتطلب رجالا من ذلك النوع الذي وصفه س.ب.سنو بأنهم يحملون المستقبل في عظامهم⁽¹²⁾. إن الهدف الأول للتعليم ينبغي أن يكون رفع قدرة التكيف لدى الفرد أي تحقيق السرعة والاقتصاد في القوى التي يستطيع بها أن يتكيف مع التغير المستمر⁽¹³⁾.

وإذا كان الغرب قد حقق أكثر من حادثة في مختلف جوانب الحياة والوجود فإن المجتمعات العربية مطالبة اليوم بتحقيق المهمات 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 في بناء مشروعنا النهضوي 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 مرحلة ما بعد الحداثة فإن هذه التجربة الحضارية النقدية التي يدخلها الغرب يمكنها أن تسد خطانا وأن تساعدنا في اكتشاف سلبيات التجربة الغربية وتأكيد إيجابياتها. وهذا يعني أن حدثتنا التربوية يمكنها أن نحقق في الآن الواحد متطلبات الحداثة الأولى وأن تجنبنا في الآن الواحد تحديات الحداثة الثانية التي تتجلى في عصر العولمة وما بعد الحداثة أو المجتمع الصناعي.

لا بد من إحداث انقلابات جوهرية في التربية والحياة لكي لا تدهمنا دواهي العصر القادم 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 قضية مركزية في التربية والفكر العربي المعاصرين وهذا يعني يجب أن نعمل على تعريف الأطفال بثقافتهم وتراثهم وقيمهم العربية المضيئة والمشرفة في التاريخ الإنساني⁽¹⁴⁾.

إن مفهوم الحداثة التربوية يمكنه ببساطة أن يتجلى في صورة الإنسان الذي تسعى التربية إلى تحقيقها. لقد بينت التجارب والأدبيات التربوية مظاهر 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 التالية:

- 1- تأهيل مهني تكنولوجي متميز يمكنهم من الصمود أمام التحولات الكبيرة التي يشهدها العصر.

- 2- أناس يمتلكون إمكانيات التفكير النقدي المتميز.
- 3- يملكون عادة القدرة الهائلة على حلّ المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب⁽¹⁵⁾.
- ومن سمات إنسان المستقبل الذي يجب على التربية العربية أن تعمل على إعداد لمواجهة التحديات المصرية الكبرى هو ذلك الذي يمتلك:
- 1- يتميز بقدرة كبيرة على تمثل معطيات التكنولوجيا الحديثة ومواكبة تطورها ومن ثم العمل على ابداعها وإعادة انتاجها.
- 2- أن يكون قادرا على بناء المعرفة وتوظيفها ومعالجة المعلومات والمعطيات ومن ثم تنظيمها والوصول إليها في الوقت المناسب وعند الحاجة.
- 3- إنسان متفرد بخصوصياته ورؤاه ونظراته إلى الوجود بعيدا عن الروح النمطية والقوالب الجامدة والأيدولوجيات السائدة في المجتمع.
- 4- قادر على ممارسة النقد والتفكير النقدي ومشبع بإمكانيات التعلم الذاتي ومهاراته.
- 5- يتميز بروح الإبداع والابتكار والتجديد.
- 6- أن يكون متشبعا بقيم الديمقراطية وقيم التسامح واحترام الآخرين وقبولهم بلا حدود.
- 7- يمتلك فلسفة شمولية متكاملة حول ماهية الوجود وغايته وطبيعة الأشياء.
- 8- يؤمن بلا حدود بالقيمة المطلقة للحرية الشخصية وحرية التفكير والقيم الديمقراطية.
- 9- أن يكون قادرا على أن يقتلع نفسه من الأطر العقائدية الضيقة وأن ينتزع 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 وأربعمائة سنة تقريبا، إذ كان يريد بناء جمهورية

يحكمها الفلاسفة والعلماء والمفكرين وجمهورية لا يكون فيه المكان الرفيع للقاصرين والضعفاء. وأخيرا إن بناء الإنسان على هذه الصورة مرهون بكل مقتضيات الحداثة التربوية وضرورتها.

الهوامش:

- (1) - تركي الحمد، الثقافة العربية أمام تحديات التغيير. دار الساقى، بيروت، 1993، ص88.
- (2) - محمد شيا، الثقافة العربية والتحولت العلمية الراهنة، شؤون عربية، عدد 75 سبتمبر/ أيلول 1993، (صص 90-98)، ص 97.
- (3) - عبد السلام المؤذن، الموقف من التراث، أنوال الثقافي، العدد 425. 1988/7/16 ص86.
- (4) - سيدي محمود ولد سيدي محمد، التنمية والقيم الثقافية، المعرفة السورية، عدد381، حزيران 1995، صص83-95، ص87.
- (5) - عبد الله عبد الدائم، التربية والقيم الإنسانية في عصر العلم والتقانة والمال، المستقبل العربي، السنة العشرون، العدد 230، نيسان /إبريل، 1998، (صص 64-86)، ص81.
- (6) - زينب عفيفي شاكر، مناهج تدريس الفلسفة بين التقليد والتجديد، جامعة المنوفية، بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم الجامعي في القاهرة (غ.ت).
- (7) - عبد الله عبد الدائم، التربية والقيم الإنسانية في عصر العلم والتقانة والمال، مرجع سابق، ص82.
- (8) - آلفين توفلر، صدمة المستقبل أو المتغيرات في عالم الغد، ترجمة محمد علي ناصيف، نخصة مصر، القاهرة 1990، ص424.
- (9) - Jean -Pierre Pourtois et Huguette Desmet, L'éducation postmoderne, P.U.F., Paris, 1997, P43.
- (10) - Jean -Pierre Pourtois et Huguette Desmet, L'éducation postmoderne, P.U.F. ، Paris, 1997 ،P46.
- (11) - J.Beillerot, La société pédagogique, P.U.F. ،Paris, 1982.
- (12) - آلفين توفلر، صدمة المستقبل أو المتغيرات في عالم الغد، ترجمة محمد علي ناصيف، نخصة مصر، القاهرة 1990، ص423.
- (13) - آلفين توفلر، صدمة المستقبل أو المتغيرات في عالم الغد، المرجع السابق، ص424.
- (14) - محمد جواد رضا، العرب في القرن الحادي والعشرين: تربية ماضوية وتحديات غير قابلة للتنبؤ، المستقبل العربي، السنة العشرون، العدد 230، نيسان /إبريل، 1998، (صص 47-63)، ص 62.
- (15) - 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.