

إشكاليات النظرية العربية في فكر خلدون حسن النقيب

الدكتور علي أسعد وطفة

مجلة إضافات : المجلة العربية لعلم الاجتماع

مجلة دورية محكمة

تصدر عن مركز دراسات الوحدة العربية في بيروت

العددان 21/20 - خريف وشتاء 2012 . صص 68-80.

إشكاليات التربية العربية في فكر خلدون حسن النقيب^(*)

علي أسعد وطفة^(**)

أستاذ في كلية التربية، جامعة الكويت.

مقدمة

يُعدُّ خلدون النقيب من كبار المفكرين العرب الذين تركوا بصماتهم المميزة في مجال علم الاجتماع السياسي النقدي وترسيخ أبعاده الأكاديمية في الوطن العربي. وقد عرف النقيب بغزارة إنتاجه العلمي، وامتاز بمنهجه النقدي وقدرته الإبداعية على تحليل الواقع الاجتماعي العربي المعاصر بما ينطوي عليه من مشكلات وما يعصف به من تحديات.

وتحفل الحياة الأكاديمية للنقيب بالمصداقية العلمية والجرأة النقدية إذ توغل بأبحاثه ودراساته في أعماق السياسة والدولة والمجتمع، فجال وصال في المناطق الممنوعة، وتقدم بخطاه الكبيرة في الأماكن المحظورة بدون تردد أو خوف أو وجل، ومن ثم أقدم على تأسيس منهج أصيل للنقد والاستكشاف والاستشراف والتحليل، ليوظفه في اختراق الجدران الصمّ للقضايا السوسولوجية والمشكلات الاجتماعية العvisية على تناول المفكرين والعلماء، واستطاع في النهاية أن يرسخ منهجاً سوسولوجياً رصيناً، وظّفه أروع توظيف في تناول المحظور والممنوع والمقدّس والمدنّس، في نسق رؤية نقدية تتصف بطابع الحكمة والذكاء، فجعل من القضايا المتعالية موضوعاً للسوسولوجيا النقدية، ومنطلقاً لها نحو علم اجتماعي عربي الهوى والهوية والانتماء.

ولم يتورع النقيب عن تناول أهم وأخطر القضايا الاجتماعية الحساسة مثل: الطائفة، والقبلية، والإثنية، والعرق، والدولة، والعلمانية، والأسطورة، والعقلية والمستقبل، ولم يتوان في العمل على توظيف مثقابه النقدي حفرّاً في جدار الواقع استكشافاً لأعمق مشكلاته وأخطر تحدياته، فكسر جليد الانكفاء على الواقع والمهادنة في طلب الحقائق، وحطم تقاليد الوصف الساذج في علم الاجتماع التربوي العربي الجديد، فأيقظ هذا العلم من سباته

(*) في الأصل ورقة قدمت إلى: ندوة «قراءات في فكر النقيب» التي انعقدت في دبي بتاريخ ١٤-١٥ تشرين الثاني/نوفمبر ٢٠١٢، برعاية مؤسسة سلطان بن علي عويس الثقافية.

وحفزه على مواكبة الواقع السوسولوجي العربي، نقداً وتحليلاً واستكشافاً، في ظل مشروع سوسولوجي وظفه بطريقة مميزة في تحليل مختلف القضايا الحيوية في المجتمع بالنقد والرصد والتحليل.

وقد ارتبط اسم النقيب بالفكر الليبرالي النقدي الحرّ، فلم يتردد في تناول مختلف القضايا الحساسة في مجتمعاتنا العربية والخليجية بدون خوف أو وجل. وقد شمل بنقده هذا مختلف المناطق الحمر مثل: القبيلة والدين والسياسة والقبلية والطائفة والطائفية والمرأة والعقل الأبوي. ولم تستطع مختلف القضايا الاجتماعية الخطرة أن تنفلت من قبضته النقدية التي ضربت ناقوس الخطر في مختلف المناحي الخطرة للحياة الاجتماعية والسياسية في الخليج والوطن العربي على حدّ سواء.

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

والفكر التربوي عند النقيب يشكل حمولة فكرية تتميز بالفنى والثراء، وهذه الحمولة التربوية تحتاج إلى جهود المفكرين العرب لاكتناها مضامينها والكشف عن أسرارها. ففي التجربة التربوية للنقيب ثراء فكري وسوسولوجي كبير يجب ألا نتردد في الكشف عنه وتحديد أبعاده العلمية والفكرية. في هذا السياق تأتي هذه الدراسة بحثاً في مضامين هذه الحمولة الفكرية التربوية التي تركها النقيب بما تنطوي عليه من طاقة إبداعية تجلت في مختلف أعماله ودراساته وأبحاثه.

أولاً: الاستكشاف النقدي لأزمات التربية العربية

غالباً ما يطلق النقيب على مفهوم الأزمات مصطلح «المشكل التربوي»، إذ وظّف هذا المفهوم في بحثيه التربويين المعروفين: «المشكل التربوي والثورة الصامتة: دراسة في سوسولوجيا الثقافة» (النقيب، ١٩٩٣: ٧)، ثم «المشكل التربوي ومستقبل العمل في عصر العولمة» (النقيب، ١٩٩٧: ٩٢ - ٩٧). وفي هذين البحثين يعمل النقيب على تفكيك عناصر الأزمة التربوية في ضوء المتغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية المختلفة في المجتمع.

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

١ - الفصل بين اليدوي والذهني في العملية التربوية والتعليم

يرى النقيب أن المجتمعات العربية بعامة، والمجتمعات الخليجية بصفة خاصة، تعاني أزمة حقيقية تتمثل في سيطرة التقاليد الميته، ويعني بها العزوف عن العمل اليدوي كقيمة متأصلة في تقاليد المجتمعات العربية وفي ثقافتها منذ أمد طويل (النقيب، ١٩٩٧: ٩٢). ومن هذا المنطلق يبحث النقيب عن الأسباب التي أدت إلى استمرار ثقافة العزوف عن العمل اليدوي واستمرارية الحضور القوي لثقافة التقاليد الميته. ويرجع النقيب حضور هذه الظاهرة إلى طبيعة التطور الاستثنائي للمجتمعات العربية التي لم تمر في الأطوار الحضارية الطبيعية للتطور من مجتمعات زراعية إلى صناعية. فالمجتمعات العربية انتقلت مباشرة من نظام الإنتاج الزراعي إلى المجتمع الاستهلاكي بدون المرور بالمجتمع الصناعي، وبدون أن تحقق لذاتها ما يسمى الثورة الصناعية (النقيب، ١٩٩٧: ٩٣).

وتبع ذلك ثورة واسعة في التعليم والمؤسسات التربوية ولاسيما في التعليم العالي بدون أن يرتبط هذا التعليم بحاجة المجتمع وتطلعات أبنائه، وقد أسس هذا الواقع لعملية الفصل بين العمل اليدوي والعمل الذهني من جهة، وما بين 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 «ولما كانت المجتمعات العربية لم تمر بمرحلة تصنيع واسعة، ولما كانت ثورتنا التحضر والتعليم قد وفرتا الوقود الذي يغذي النزعة إلى الاستهلاك على المستوى المحلي وتحت ضغوط العولمة فإن قطاع العمل اليدوي المنتج في الصناعة قد بدأ بدوه بالتضاؤل والضمور» (النقيب، ١٩٩٧: ٩٥).

ويركز النقيب كثيراً على خطورة الفصل بين العمل الذهني والعقلي والعمل اليدوي، ويرى بأن هذا الفصل يشكل أحد أبرز أشكال الأزمة التربوية. فالتربية العربية - كما يراها - تُعلي من شأن المهارات الذهنية والتفكير المجرد، وتقلل من أهمية العمل اليدوي والمهني وتبخسه قيمته، وهذا التحيز يجد أصوله في التراث الحضاري التاريخي للمجتمعات العربية. وقد أفرز هذا التحيز التربوي ظاهرة العزوف عن العمل اليدوي المهني الذي يشكل أساس الحضارة وعزوتها (النقيب، ١٩٩٣: ٧).

وفي هذا الخصوص يبين النقيب أن التحيز لصالح المهارات الذهنية ضد المهارات اليدوية يمارس وظائف خفية ذات طابع أيديولوجي، ويصف هذه العملية بدقة علمية، فيرى: أن التعليم اليدوي يهيئ الفرد للعمل المهني بدون أن يوسع مداركه الفكرية وزيادة معلوماته وهذا يؤدي إلى تمكين الفرد من إتقان مهنة بدون فكر أو ثقافة حقيقية، وعلى خلاف ذلك فإن التعليم الذهني العقلي يوسع مدارك الفرد ويزيد معلوماته بدون أن يمكنه من معرفة عملية مهنية، وهذا يجعله معتمداً في كسب دخله على سلطة من يملكون الثروة ومن يسيطرون على الموارد المالية. فلا غرابة إذن أن تسعى نظم 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 التمرد المبدع البناء عليه بقصد تغييره الواعي المقصود (النقيب، ١٩٩٣: ٨).

ويركز النقيب في هذا المسار على دور النظام التربوي القائم في ترسيخ الهوية القائمة بين العمل اليدوي والعمل الذهني. يقول النقيب في هذا الخصوص «إن النظام التعليمي بأكمله وسياسات المؤسسات التربوية ما هي إلا وسيلة للهروب من العمل اليدوي من جهة وتأجيل فعال في مستوى الدخول إلى سوق العمل» (النقيب، ١٩٩٧: ٩٦). ومع ذلك فإن الشباب خريجي النظام التعليمي غالباً ما يصابون بخيبة أمل عندما يكتشفون أن الشهادة التي حصلوا عليها لا تضمن لهم دخلاً وحياة حرة كريمة كما كانوا يتوقعون. فالتطور الاقتصادي في عصر العولمة يتطلب مهناً علمية راقية ومتطورة في مختلف مراحل دورة هذا الاقتصاد الجديد.

وفي هذا السياق يعلن النقيب أن أصحاب المهن العلمية العالية في المجتمعات العربية ذات الكثافة السكانية العالية غالباً ما تصاب بحالة من التراجع المستمر، وذلك نتيجة لغياب التأهيل والتدريب المستمر وحدوث طفرة في التغيرات والاكتشافات العلمية التي تجعل من خبراتهم ومعارفهم ساقطة بالتقدم. ومن هنا ينادي النقيب بالتوأمة بين الحق في العمل والحق في التعليم، وهذا يعني: أن يكون في مقدور المتخصصين الدخول إلى سوق العمل والعودة إلى التحصيل الدراسي في الوقت الذي يرغبون فيه من أجل تحقيق التواصل الفعال بين المعرفة والعمل (النقيب، ١٩٩٧: ٩٧).

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 توفر له فرص الحياة الحرة 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 المخزنة، أو على التميز الأكاديمي الذي لا يوظّف في عمل نافع (النقيب، ١٩٩٣: ١٣).

٢ - المنهج الخفي والتلقين: استلاب الوعي وتحقيق الطاعة المطلقة

يحذّر النقيب من المنهج الخفي الذي يندسّ في مناهج التربية العادية، والذي يعلم على مبدأ الطاعة المطلقة لمعايير الجماعة، ويخنق روح المبادرة والإبداع، فتصبح الدراسة وفقاً لهذا المنهج أداة لإعادة إنتاج الأمر الواقع بكل سلبياته لصالح النخبة السياسية والاجتماعية (النقيب، ١٩٩٣: ١٩). ولا توجد عناصر هذا المنهج الخفي بشكل مكتوب في المقررات الدراسية وإنما في اللوائح المنظمة للسلوك، وفي الضغوط التي يتعرض لها التلاميذ للالتزام بما تعارف عليه الجماعة في المدرسة كأنعكاس لما يحدث في المجتمع.

فالتعليم في الوطن العربي يتبنّى أسلوب الصم والتلقين، وهو أسلوب أدخله الاستعمار البريطاني (منهج بل/لانكستر) إلى البلدان التي استعمرها في الهند ومصر وغيرها من الدول التي استعمرت من قبل بريطانيا. ويوضح النقيب أن هذا المنهج يضمن الاستيلاء على أرواح الناس بعد السيطرة على أجسادهم. (النقيب، ١٩٩٣: ٩).

ووفقاً لهذا المنهج يتعلم التلميذ الخضوع المطلق حيث يتم ذلك بناء على تعليمات المدرسة المتشددة، مثل تنظيم أوقات الدوام، أوقات النوم، أوقات الفراغ، وقواعد السلوك، وقوائم المنوعات الطويلة. كما أن الطالب يتعلم شيئاً آخر إضافياً هو المحافظة على قيم المجتمع التي ترسخ الوضع القائم، وهو ما يطلق عليه ايليش المنهج الخفي. فجزء كبير مما يتعلمه التلميذ ليست له علاقة بمحتويات الدروس، وإنما يقصد به طلب الطاعة المطلقة وجعله يستهلك استهلاكاً سلبياً كل التحيزات الدينية والقيمية والأيدولوجية التي يزخر بها أي مجتمع. ولا تستهدف المدارس في التعليم الرسمي النظامي تحقيق المساواة في قدرات الأفراد الخلاقة وتنميتها وإنما تهدف إلى ترسيخ اللامساواة في هذه القدرات (النقيب، ١٩٩٣: ٩).

ومن ثم يبيّن النقيب أن النخب الحاكمة لطالما تخاف من التعليم النقدي والإبداعي الذي يمكنه أن يتعدى حدود المؤسسة البيروقراطية للمدرسة والوزارة. ومن هذا المنطلق فإن وزارات التربية تبذل جهوداً كبيرة في المحافظة على الأوضاع التربوية الراهنة خوفاً من التعليم النقدي. وأصبحت المشكلة بالنسبة إلى وزارات التربية والتعليم المحافظة على الوضعية التي تتمثل في حشو أدمغة الطلاب في اثنتي عشرة سنة (من المراحل الابتدائية إلى الثانوية) بمعلومات يضطرون إلى نسيانها في نهاية كل سنة من السنوات الدراسية بحيث إن الطلاب يتخرجون وهم لا يعرفون إلا مبادئ القراءة والكتابة (القرتابة) والحساب ونتف من المعلومات، وهو ما يمكن أن نطلق عليه الجهل الوظيفي (النقيب، ١٩٩٣: ١٢).

وباختصار، يريد النقيب أن يقول لنا بأن الجهود التي تبذلها وزارات التربية والتعليم تهدف في الجوهر إلى استلاب الوعي ووضع عقول الطلاب في أقباص الاستلاب والاغتراب عن طريق التجهيل الوظيفي والأيدولوجي المستمر للطلاب خلال مختلف المراحل الدراسية للإبقاء على الأوضاع الراهنة بما فيها من إكراهات التسلط والقمع والاستلاب (النقيب، ١٩٩٣: ١٣).

٣ - المدرسة للتربي الاجتماعي: مرض الشهادات

يرى النقيب أن النظام التعليمي يصبح مع الزمن نظاماً رأسالياً في جوهره ويفقد دوره الإنساني والأخلاقي في تكوين العقل وتشكيل الإنسان، وفي هذا يقول «إن التعليم الرسمي المنظم يصبح بمرور الزمن ليس وسيلة لتنمية القدرات وتناسبها مع حاجات المجتمع، وإنما لتقييم القدرات حسب تسعيرة عامة للعمل فقط أو في المقام الأول» (النقيب، ١٩٩٣: ٨).

ويبيّن أن المدرسة تحولت من مؤسسة لتشكيل الشخصية وبناء العقل إلى مؤسسة للتربي الاجتماعي. فالألوف المؤلفة من التلاميذ الذين التحقوا بالمدارس، يحدوهم حلم التربي في السلم الاجتماعي عن طريق التعليم وصولاً إلى الوظيفة الحكومية. ولذلك غلبت على مخرجات التعليم فئات تسعى إلى الوصول إلى وظائف معينة بوصفها رمزاً للمكانة الاجتماعية، ومفتاحاً للوصول إلى الثروة أو السلطة، أو كليهما. وإذا أردنا أن نتحقق 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 الثلاثينيات والأربعينيات جاء المحامون في المقدمة، وفي الخمسينيات والستينيات احتل المهندسون (بمباركة العسكر) المكانة الأكبر. أما مخرجات مجانية التعليم في السبعينيات والثمانينيات فقد عكست ازدياد الطلب على مهن العلوم الإدارية (إدارة الأعمال، محاسبة... الخ) إلى جانب تحول أغلب المهن إلى الاحتراف الذي يطلب فيه إما تأهيل مهني أو شهادة الدكتوراه كأساس لقياس المكانة أو المكافأة. حتى المهن الثقافية من صحافة وإعلام وفن وشعر ونقد أدبي والكتابة الأدبية عموماً تضاءل الجانب الإبداعي فيها مقابل طغيان الوظيفة الاحترافية (لكسب العيش!) (النقيب، ١٩٩٣: ١٠).

٤ - تسييس التعليم

يرى النقيب أن التربية في الوطن العربي لم تخرج عن كونها تسييساً للأجيال وتطبيعاً لها على قيم الموروث الاجتماعي بكل تناقضاته وعلله وتشكلاته القبلية والطائفية. فالتعليم العربي يعاني تصادماً أيديولوجياً كارثياً بين الأيديولوجيا الأصولية والأيديولوجية الليبرالية. وتأثير هذا الصراع بين التيارين فإن العصر الحالي في المرحلة النفطية و«الانفتاح الاستهلاكي» قد افتقد نهجاً تربوياً واضحاً يوجه 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 دلالاته التربوية كنظام يسعى إلى النهوض بمجتمعه. وقد أدى ذلك إلى غلق أدمغة التلاميذ العرب، والحجر على التفكير الحر الناقد المدقق غير المتعصب والعقلاني لديهم (النقيب، ١٩٩٣: ١٠).

لقد بقيت التربية العربية طوال الأعوام الثمانين الماضية مسيّسة بل وغارقة في التسييس. وكان التسييس ذا طبيعة سلفية ماضوية، فظل الماضي يشكل الحاضر؛ لأن التأكيد ظل ينصبّ على معطيات الماضي حتى صار يوحى للناشئة أن الحاضر الحقيقي هو الماضي الذي تجب استعادته لتأخذ الأمة مكانها في الحاضر. وفي إطار هذه التربية المسيسة انتهك للدور الإنساني للتربية في بناء جيل يواكب متطلبات العصر في بناء مجتمع يقدر إبداعات الإنسان المعاصر وإنسانيته.

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

ويلجّ النقيب على تآكل الدور التنويري للتربية في ضوء هذا التسييس الذي شمل كل مجالات التعليم من الدين إلى اللغة والدراسات الاجتماعية، ووظف في تطويع الفكر العلمي

للاعتبارات الدينية والقومية، وإلزام المؤسسة التعليمية بالترويج لغايات دينية واجتماعية فئوية غامضة. وهذا يعني أن القوى السياسية استطاعت أن توظف المؤسسة التعليمية لأغراضها العملية الآنية المحدودة بعيداً عن المصالح الكبرى للوطن والدولة والمجتمع.

٥ - التنمية والتربية: العلاقة بين التعليم والتوظيف والضبط الاجتماعي

لم يكن للعلاقة بين التنمية والتربية أن تكون غائبة عن مظلة التأمل الخلدوني وهو عالم الاجتماع الذي عني كثيراً بالطواهر الكلية في المجتمع. لقد أدرك النقيب هذه العلاقة وأولاهها اهتمامه العلمي فأعمل فيها معوله النقدي وأدواته الفكرية. فالتعليم يشكل اكتنازاً فعلياً لرأس المال البشري الهائل الذي أخذ صورة كفاءات ومهارات واستعدادات، وبالتالي كلما ارتفع منسوب هذا الرأس المال الثقالي 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 أن الثقافة والتربية تشكلان العنصر الحاسم في العملية التنموية برمتها. 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 هو العقدة الأساسية في كل عملية تطوير وبناء، وقد بدأت المجتمعات الإنسانية المتقدمة تنطلق حضارياً في عملية التنمية من عتبة التنمية الثقافية والفكرية ومن خلال بناء رأس المال البشري الهائل الذي يمكن من تحقيق النهضة التنموية الشاملة (النقيب، ٢٠٠٢: ١٥٣).

ويركز النقيب كثيراً على أهمية بناء مؤسسات تربوية وتعليمية قائمة على تحقيق أعلى درجة من درجات التميز والإبداع والابتكار، وهو يستند في تصوره هذا إلى ما حققته البرامج الإنمائية لدول جنوب شرق آسيا مثل: ماليزيا وتايوان وسنغافورة واليابان وكوريا الجنوبية (النقيب، ٢٠٠٢: ١٥٦).

ويركز 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 بأن التعليم يجب أن يخدم التنمية، أي أن مخرجات التعليم يجب أن توجه إلى سد حاجات القوى البشرية والمدربة. وهدف التعليم الوحيد أو الأهم - حسب هذا المذهب الوظيفي في التنمية - يجب أن يوجه إلى توفير الكوادر البشرية المدربة لشغل المهن المنتجة والوظائف الشاغرة التي يحتاجها المجتمع. ويبدو هذا المطلب للوهلة الأولى على أنه واقعي ومنطقي، ولكنه ينطوي على تبسيط مخل للمسألة وربط مبتسر غير مبرر بين التعليم والتوظيف. فلو افترضنا أن مجتمعاً صغيراً كالمجتمع الكويتي قد استطاع سد حاجاته من القوى العاملة المدربة خلال خمس أو سبع سنوات مثلاً، فهل ستتوقف عملية التعليم كأن تغلق المعاهد والجامعات ويرسل الطلاب الذين لا وظائف لهم إلى بيوتهم، أو أن يُدفعوا إلى التسكع في الشوارع» (النقيب،

١٩٩٣: ١٠). فهذا المنطلق يفترض وجود تطابق بين المؤهلات التربوية والمواصفات لأداء المهن. فإذا كان أداء مهنة يتطلب مهارة يدوية لا يحتاج إلى الشهادة الثانوية، أو أداء مهنة يتطلب مهارة ذهنية لا تحتاج إلى الإجازة الجامعية أو الماجستير، فإن الذين يؤدون هذه المهن في هذه الحالة يحملون مؤهلات أكثر من المطلوب وثقافتها الاقتصادية لا تتناسب مع الفوائد المرجوة من التعليم. وهكذا يتضح لنا أن هذا المنطق الذي يربط بين التعليم والتوظيف هو منطق أحادي البعد، يفسر التعليم بحساب الكلفة الاقتصادية والفائدة الاقتصادية والفائدة المالية، وقد يبلغ ضرره على المجتمع مبلغاً كبيراً لأن المسألة حسب هذا المنطلق لا تقف عند هذا الحد (النقيب، ١٩٩٣: ١٠).

٦ - اضطهاد المعلم

يتناول النقيب أوضاع المعلم في الوطن العربي ويرثي لأوضاعه المتردية. فالمعلم كما يرى النقيب أهم عنصر في العملية التربوية، ولكن نظرة المجتمع للمعلم نظرة سلبية إلى حد الاضطهاد، وفي دائرة هذه النظرة يحتل المعلم مكانة اجتماعية متدنية.

وهذا التيار الذي يضطهد المعلم هو تيار يمكن فهمه في المجتمع التقليدي الذي لا يحتاج المعلم فيه إلا إلى المهارات التقليدية في تعليم مبادئ القراءة والكتابة (القرتابة) والحساب. ولكننا لا نستطيع فهمه في المجتمع المعاصر عندما أصبحت مهنة التعليم تتطلب إعداداً مهنيّاً خاصاً ومهارات متقدمة. وهناك بطبيعة الحال من يقبل على مهنة التعليم ليس حباً في المهنة وإخلاصاً لها وإنما لأنها المهنة المفضلة عند النساء في البلدان العربية بسبب الاعتبارات العائلية، وأنها كسائر المهن الأخرى لمن لا يملك مهارات أخرى تجلب دخلاً أعلى. إن مهنة التعليم بحاجة إلى حوافز مادية ومعنوية، ولكننا إذا رفعنا معدلات الدخل في هذه المهنة فإننا سنواجه بإقبال فئات لا تسعى إلى امتحان هذه المهنة بالذات، وإنما طلباً للدخل العالي. ولذلك فرفع المكافآت والمرتبات إذا لم يكن مقرونًا ببرامج تدريب واختبار دقيق لن يكون بمقدوره الارتفاع بمستوى المهنة وتحسين أداء من يمتنها (النقيب، ١٩٩٣: ١٢).

٧ - 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 بدون الحاجة إلى استشارة مُلّا هنا أو مفتّ هناك أو آية الله هنا أو حجة الإسلام هناك. والسبب في ذلك أن المعرفة أصبحت متاحة (نظرياً) للجميع، وأن المجتمع والحضارة في تغير وتحويل متصل وسريع، وأن المتعلم أقدر من غير المتعلم في التكيف مع هذه التحولات والتبديلات التي تطرأ على الحياة الاجتماعية (النقيب، ١٩٩٣: ١٣).

يقرّ النقيب بأننا لا نملك وعياً تربوياً لأننا نفتقد الفلسفة التربوية التي توجه عملية التعليم، ولكننا بتعرضنا للثورة الصامتة في القيم والمطالب والمعلومات نواجه أزمة في

التعليم وبتصور أنها أزمة في نظم توصيل المعلومات ومناهج التعليم بحد 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، حقيقة، إلى معلمين، وإنما إلى مرشدين وموجهين (Instructors) (النقيب، ١٩٩٣: ١٦).

٨ - إخفاق التجارب الإصلاحية العربية: عندما يكون الإصلاح كارثة

يشكل الإصلاح التربوي جزءاً من المشكل التربوي عند النقيب، فالإصلاحات التربوية التي انطلقت في الوطن العربي كانت وبالاً على التربية نفسها ورسمت ظلالها السود على النظام التربوي العربي برمته. والسبب كما يرى النقيب أن هذه الإصلاحات كانت جزئية آلية غير علمية أو عقلانية ومسيئة حتى النخاع. ومن ثم فإن هذا الإصلاح نفسه يشكل بعداً من أبعاد الأزمة الشاملة في التعليم العام في دول المنطقة. فالأزمة قد تشكلت في وهادين إصلاحيين يتمثل 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 تطلعات الشعوب، أما الثاني فيتمثل في مسار المصلحين المعاصرين الذي استغرق في الجوانب الفنية للتربية تتمثل في إدارة المعلومات وطرق توصيلها وتصنيفها.

وفي هذا السياق يرفض النقيب أن تكون التربية مجرد تطبيق للنظريات التربوية في الفصول ثم قياس كفاءتها بالاختبارات، بل هي «سعي متعدد المستويات ومعقد التركيب يعمل على جعل ثقافة ما تستجيب لحاجات أفرادها وتمكنهم من معرفة ما يناسب ثقافتهم» (النقيب، ٢٠٠٢: ١٤٩). وفي هذا المسار أيضاً يرفض النقيب تطبيق الإصلاح التربوي وفقاً للمناهج الإصلاحية في اليابان وأمريكا وغيرها، ويأمل في بناء تجارب إصلاحية على مقياس التطور الحضاري والثقافي في بلدان الخليج العربي، أي ينادي بإصلاح يقوم على تلبية متطلبات الاحتياجات الحضارية والاجتماعية والتاريخية للمنطقة.

وفي هذا الخصوص يسرد النقيب كثيراً من التجارب التي منيت بالإخفاق الكبير ويخضعها للنقد التربوية، مثل: نظام المقررات والتعليم الفني، والنظام الفصلي، والسلم التعليمي، والفصل بين الجنسين، ونظام التقييم.... الخ (النقيب، ٢٠٠٢: ١٤٩). وهو في هذا السياق يطالب ببناء فلسفة تربوية جديدة، والانطلاق في إصلاح تربوي يحقق 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 وتطلعاته.

ويوضح في كثير من المواضع والمواقع أن دول الخليج العربي، ومنها الكويت، تمتلك

إمكانيات مادية هائلة تمكنها من تحويل التعليم العالي والجامعي إلى مراكز إشعاع علمي وثقافي وحضاري في المنطقة العربية والعالم (النقيب، ٢٠٠٢: ١٥١). وينادي النقيب في هذا السياق بأن يأخذ التعليم العالي مكان الصدارة في سلم الأولويات الوطنية، ومرة أخرى يطالب بأن تحول الأموال المخصصة للتسليح العبثي إلى مخصصات التعليم العالي والجامعي وإلى برامج الإصلاح التربوي، كما يطالب القطاع الخاص والأهلي بدعم الموارد المالية للتعليم العالي الذي يمكن أن يعول عليه في تحقيق نهضة البلاد ونمائها (النقيب، ٢٠٠٢: ١٥١).

ثانياً: حلّ المشكل التربوي: الخروج من الأزمة

يبرز النقيب هذه الصعوبات الكبيرة التي يتطلبها الإصلاح التربوي خروجاً من الأزمة التربوية الخانقة. فالأزمة تدور في فلك اجتماعي بلغ درجة عالية من التعقيد والصعوبة من حيث درجة التداخل في المتغيرات الاقتصادية والنفسية المعقدة المتشابكة. وهذا التعقيد في طبيعة الإشكالية التربوية يتطلب، حسب النقيب، تطوير مناهج تربوية جديدة قادرة على معالجة هذا الكم الكبير من الإشكالات المتعددة المزمدة المستعصية.

وفي هذا السياق يوجّه النقيب نقده إلى المناهج التربوية المعتمدة في المدرسة، ويرى أن أكثرها يرسخ ميكانيكية توصيل المعلومات ويؤدي إلى تدمير الوحدة البنائية للثقافة والمعرفة. وإذ ينادي بإصلاح هذه المناهج وتجاوز مواطن ضعفها وقصورها فإنه يرى بأن 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 المتطلبات 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. فالتيار 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 التخلف الحضاري (النقيب، ٢٠٠٢: ١٣٨).

وفي هذا السياق ينادي النقيب بإجراء مراجعة نقدية لمختلف التجارب الإصلاحية، ويطلب بطريقة جريئة الدولة بتحويل جزء من الاعتمادات العسكرية والتسليح لتمويل البرامج الإصلاحية في التربية (النقيب، ٢٠٠٢: ١٣٨).

وفي إطار النقد الموجه إلى النظام التربوي في الخليج، يرى النقيب أن «السياسات التربوية المعتمدة في الكويت والخليج العربي تستهدف المحافظة على الوضع القائم وهو مطلب يكاد يكون مستحيلًا، لأنه يؤدي إلى مزيد من التخلف» (النقيب، ٢٠٠٢: ١٣٨).

وتأسيساً على هذا التصور 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 والتنوع. ويرى بأن هذا الإجراء يجب أن يحظى باهتمام كبير، نظراً إلى أهميته وخطورته التاريخية (النقيب، ٢٠٠٢: ١٣٤).

ويشير النقيب إلى مواطن الخلل في العملية التربوية في دولة الكويت، ويبرز جانبين أساسيين على وجه الحصر والتحديد وهما: غياب التصورات الواضحة لسياسة تربوية فعّالة، والافتقار إلى مقاييس موضوعية لكفاءة النظام التعليمي. وفيما يتعلق بقياس كفاءة النظام التعليمي يحدد عشرين مجالاً من مجالات التربية منها: كفاءة المناهج، كفاءة المعلم، طرق التدريس، سياسات القبول، التكامل بين المناهج (النقيب، ٢٠٠٢: ١٣٩).

ومن أجل إجراء إصلاح تربوي شامل وحقيقي، يقترح النقيب معالجة عناصر المشكلة التربوي المتمثلة في:

١ - العمل على بناء فلسفة تربوية وأهداف تربوية واضحة في ضوء المتغيرات العاصرة الجديدة، وذلك في مواجهة غياب الفلسفة التربوية العربية.

٢ - ضرورة تطوير مناهج التربية وأساليب التعليم بما يتماشى مع الأهداف التربوية ومع مستجدات العصر.

٣ - العمل على تحسين أوضاع المعلمين في النظام التربوية ووضعهم في المكان المناسب للدور الكبير الذي يؤديه في مجال الثقافة والحياة.

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

٥ - هذه العناصر موجودة يجب أن تتكامل في أي مشروع لإصلاح التربية العربية (النقيب، ١٩٩٣: ١٩).

فإذا افترضنا أن هدف التربية هو تيسير الحصول على المعرفة، وأن المعرفة حق لكل مواطن، وأنها أداة لتحرير الإنسان من الجهل والطريق إلى السعادة فإن 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 بد أن تتضمن مناهج التربية خلاصة معارفنا لتفسير الظواهر الطبيعية والاجتماعية في صورتها الكلية الشاملة كشتات وليس كحقائق مجزأة ومعلومات مفتتة، عندئذ يتضح المسار الذي يجب أن تتخذه عملية تطوير المناهج وأساليب التعليم (النقيب، ١٩٩٣: ١٩).

ثالثاً: رؤية إجمالية

في دراساته الاستكشافية لأوضاع التربية العربية تتجلى النظرية التربوية في سوسيولوجيا النقيب التربوية. وقد تمكّن النقيب عبر نظريته هذه أن يؤسس 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 يشخص أوضاع التربية العربية، وأن يحدد جوهر إشكالياتها وتحدياتها التاريخية والمصرية.

هذا، وتتميز سوسولوجيا النقيب التربوية بالطابع الشمولي النقدي حيث نجد فكره التربوي ثابواً في ثنايا نظرياته السوسولوجية السياسية والتاريخية في الدولة والطائفة والثورة والمواطنة والقبيلة والسياسة. وقد تميز فكره التربوي بالطابع السوسولوجي الذي عرفناه عند بيير بورديو وإيفان إيليتش وجورج سنبر وبيير بورديو وغيرهم من كبار المفكرين في مجال السوسولوجيا التربوية.

وتأسياً على ما تقدم يمكن القول بأن النقيب قد أسس نوعاً من السوسولوجيا النقدية في التربية العربية حيث تناول مختلف الوضعيات المتأزمة والإشكالية للتربية العربية في سياق تفاعلها وتخاصبها مع القضايا الاجتماعية والسياسية الكبرى.

والنقيب في مختلف أعماله التربوية نراه يستكشف المشكلات التربوية ويفككها، ثم يحللها في إطار علاقتها بالمجتمع والمؤسسات 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 التصورات الاستراتيجية التي يمكن اعتمادها في تجاوز الأزمات والإشكاليات.

ولعل أهم ما قدمه النقيب في مجال الفكر التربوي أنه استطاع أن يفضح الدور الأيديولوجي للمؤسسات التربوية العربية التي وظفت في تكريس التفاوت الاجتماعي والهيمنة السياسية للطبقات العليا والنخب السياسية. فالتلقين والتعليم البنكي، والفصل بين العمل اليدوي والعقلي والمناهج الخفية، والربط بين الوظيفة والشهادة، فعاليات تربوية أيديولوجية تهدف في جوهرها إلى تمكين النخب من السيطرة والهيمنة والاستئثار بالموارد وتهميش الجماهير عبر فعاليات تربوية اغترابية مدمرة.

فالمدسة العربية، كما يرى النقيب، لا تؤدي دوراً تربوياً حضارياً وإنسانياً، بل تفعل فعلها في استلاب الإنسان العربي واختزاله إلى أبعاده الاستهلاكية. وبعبارة أخرى تعمل المؤسسات التربوي على تأصيل سمات الخضوع والاستكانة لدى الإنسان العربي، كما أنها تعمل على تنميط العقل والسلوك بما يلبي طموح النخب إلى الهيمنة والسيطرة. وهذا يعني أن المدرسة لا تعمل على بناء العقل النقدي وتمكين الإنسان العربي من القدرة على الامتلاك الحقيقي للمعرفة التي تؤسس لعملية البناء الفكري والأخلاقي، بل وعلى خلاف ذلك تعمل على تفرغ العقل وتكوين طبقات اجتماعية مهمشة وهامشية غير قادرة على المشاركة الحقيقية في الحياة السياسية والاجتماعية.

وباختصار، يمكن القول إن سوسولوجيا النقيب تبين لنا منهجياً وواقعياً بأن المؤسسات التربوية العربية تنتج وتعيد إنتاج الجوانب السلبية في حياتنا الاجتماعية مثل: الوسطة والمحسوبية والاتكالية والطاعة والإذعان والسلبية والشعور بالدونية. والمؤسسة المدرسية تزود

المجتمع بجيش من الموظفين الذي لا يملكون من المعرفة الحقيقية إلا مبادئ (القرتابة)، وخريجو المدرسة يمثلون جحافل الأمية الوظيفية الذين يشكلون الجماهير السلبية للأنظمة السياسية الحاكمة.

ولا يقف النقيب عند حدود استكشاف الواقع المأساوي للتربية العربية بل يقدم تصورات استراتيجية للنهوض بالمؤسسة التربوية، ومن أبرز ما يعلنه النقيب في تصورات الاستراتيجية هذه ضرورة العمل على هدم الحواجز بين العمل العقلي واليدوي، وتبني الأساليب الديموقراطية في التربية، وإعادة بناء المناهج على أسس نقدية رفضاً لكل أشكال التلقين والتعليم البنكي والاستلاب التربوي، وربط المدرسة بالخطط الاستراتيجية للتنمية الاجتماعية والثقافية.

وباختصار، تشكل سوسيولوجيا النقيب التربوية مرآة حقيقية للأوضاع التربوية والاجتماعية حيث ترسم في داخل هذه المرآة مختلف المشكلات والتحديات والأزمات، وعلى صفحاتها تتجلى أفضل الاستراتيجيات التي ترسم لنا إمكانية الانطلاق التربوي في خضم نهضة حضارية وإنسانية تتسم بالعمق والشمول، وتأسيساً على ما تقدم نستطيع أن نقول بأن النقيب من أكثر علماء الاجتماع السياسي اهتماماً بالتربية واستجاباً لقضاياها وإبداعاً في استكشاف عناصر الإشكاليات الحضارية للعالم العربي من منظور تربوي □

المراجع

- النقيب، خلدون حسن (١٩٩٣). **المشكل التربوي والثورة الصامتة: دراسة في سوسيولوجيا الثقافة**. الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية. (سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة؛ ١٩)
- النقيب، خلدون حسن (١٩٩٧). «المشكل التربوي ومستقبل العمل في عصر العولمة». مجلة **التربية**: السنة ٧، العدد ٢١، نيسان/أبريل.
- النقيب، خلدون حسن (٢٠٠٢). **آراء في فقه التخلف: العرب والغرب في عصر العولمة**. تحرير عبد الرحيم حسين. بيروت: دار الساقى.