التربية العربية بين حداثتين :
بحث في إشكالية الحداثة التربوية

الدكتور علي أسعد وطفة

مجلة شؤون عربية : مجلة قومية فصلية تعنى بدراسة قضايا الأمة العربية

تصدر عن الأمانة العامة لجامعة الدول العربية

العدد 107، سبتمبر/أيلول 2001 صص 173-197.

التربية العربية بين حداثتين : بحث في إشكالية الحداثة التربوية

د. علي أسعد وطفة
أستاذ علم الاجتماع التربوي – جامعة الكويت

مقدمة

شُغِلَ المفكرون العرب ، منذ القرن التاسع عشر حتى اليوم ، بالبحث عن مخرج حضاري يمكّن المجتمعات العربية من تجاوز أزماتها واختناقاتها الإنسانية نحو آفاق حضارية جديدة . ومازال البحث عن هذا المخرج الحضاري يشكل هاجس هؤلاء 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 ورصانتها ، وصدق النوايا التاريخية لرواد النهضة العربية ، إلا أن هذه الأمة مازالت ترسف في أغلال التخلف وتتداعى وسط زحام الانتكاسات التاريخية التي منيت بها . فالظروف الداخلية والخارجية التي تعرقل نهضة هذه الأمة مازالت تمتلك شروط القوة والاقتدار . ومع تعاظم الانتكاسات التاريخية وتضخم مؤشرات التخلف في مختلف جوانب الحياة فإن المفكرين العرب مازالوا يحملون أحلام أمتهم ويستشرقون مستقبلها بحثاً عن السبل الحضارية التي تمكنها من تخطي حالة اليأس والانطلاق نحو آفاق تاريخية جديدة .

لقد ألحت 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 .

فالتاريخ بفصوله المختلفة يعلمنا أن فرسان النهضة قد وجدوا في التربية منطلقاً للحركة النهضوية ، فأعلنوا مشاريعهم التربوية عنواناً للتقدم والنهضة والحرية . ومن هذا المنطلق كان المفكرون يعتقدون أن ما لا يستطاع 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) : « شرطاً لازماً لكل ثورة مهما يكن شأنها »[1] .

وتأسيساً على هذه الحقيقة فإنه يتوجب على أي مشروع نهضوي أو حداثي 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 أبداً 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 شاملة 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 .

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو إذا لم يكن للتربية العربية حضوراً في مشاريع النهضة العربية أو في مشاريع الحداثة ، فما هو الدور الحضاري الذي مارسته أو تمارسه هذه التربية بفعالياتها وأنساقها واتجاهاتها ؟ هل مارست هذه التربية وتمارس دوراً حضارياً يدفع بالمجتمعات العربية إلى آفاق حضارية ؟ أم أنها ، وعلى خلاف ما هو منتظر منها ، مارست وتمارس دور المكابحة التاريخية وتعطيل حركة النهضة والحداثة العربية ؟

أسئلة منهجية جديرة بأن تجد إجابات موضوعية . والإجابات عن هذه الأسئلة نجدها في حصاد الدراسات والبحوث العربية ، وفي أعمال المفكرين العرب النقديين ، الذين يؤكدون حقيقة مريرة ومرّة ، وهي أن التربيـة العربيـة لم تمارس دورها الحضاري المنشود ، بل كانت ومازالت تمارس دوراً أيديولوجياً سلبياً وظف ، وما زال يوظف ، في خدمة مصالح الصفوة الاجتماعية والنخب السياسية ، دون أن تمارس فعلاً حضارياً نهضوياً أو حداثياً يدفع بالشعوب العربية إلى مسارات الحضارة والتقدم .

لقد بقيت التربية العربية خارج دائرة المشاريع النهضوية ولم تحظ بالاهتمام والعناية الكبيرة من قبل المنظرين والمفكرين . وبتأثير هذه القطيعة بين التربية وفكر النهضة ، بقيت أفكار النهضة وطموحاتها أسيرة النخب السياسية والصفوة الاجتماعية ، التي لم تستطع أن تشكل وعياً جماهيرياً عاماً بقضايا النهضة ومفاهيمها . ومن هنا بقيت أفكار النهضة سجينة صفوة 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 .

---

(1) عبد الله عبد الدايم : التربية والقيم الإنسانية في عصر العلم والتقانة والمال ، المستقبل العربي ، السنة العشرون ، العدد 230 ، نيسان / إبريل 1998 ، ص64-86 ، ص79 .

إننا نعتقد اليوم بأن الإشكالية التاريخية لقضايا النهضة والحداثة 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 أيضاً أن جانباً 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 حقيقة 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 حداثي أن يأخذ بعين الاعتبار أهمية الجوانب التربوية وأولويتها في تحقيق مشاريع التنوير والنهوض الحضاري . وإننا لعلى يقين بأن فكر النخبة أو الصفوة أو المثقفين لن يكون له وزن مهما بلغ شأنه إذا لم يستطع أن يتواصل مع وعي الجماهير أو السواد الأعظم من أبناء الأمة والمجتمع . فالوعي النخبوي يقع خارج التاريخ حين ينكفئ على ذاته ويدور في أبراجه الذاتية ، ويبقى الحسم لدائرة الوعي الجماهيري الذي يتمثل في وعي العاديين والبسطاء الذين يمثلون لحمة المجتمع وسداه .

وتأسيساً على ما سبق نقول إن الفعل الحضاري يجب أن يكون تربوياً بالدرجة الأولى ، لأن التربية وبوصفها صيرورة إنسانية مشكلة للوعي يمكنها أن تعيد بناء الوعي على صورته الخلاقة . ومن هنا يجب علينا أن نولي التربية في المشاريع النهضوية والحداثية اهتماماً خاصاً ، وأن نعيد النظر في تصوراتنا ومشاريعنا بما ينسجم مع هذا التصور الذي يؤكد أهمية التربية في بناء الوعي الجماهيري ، وفي تشكيل العقلية الشعبية ، بما ينسجم مع التحديات التاريخية التي تقرع وجودنا وتهدد مصيرنا .

فالتحدي الأكبر الذي يواجه المجتمعات العربية يكمن في تشكيل عقلية حضارية بالدرجة الأولى . فالعقلية العربية في مستواها العام ، تعاني من تدهور تاريخي يدفعها إلى دائرة الأوهام والأساطير والتصورات المعطلة لنمو العقل والعلم والمعرفة العلمية . وليس خافياً على أحد أن تشكيل هذا الوعي يأتي في صلب الدور التاريخي للعملية التربوية بصيروراتها المتنوعة .

ومن هذه المنطلقات يجب على المفكرين العرب أن يقدموا رؤية نقدية للتربية العربية ، وأن يراجعوا أولوياتها ويرصدوا فعالياتها وآليات اشتغالها . فالتربية العربية تحتاج اليوم إلى مراجعة نقدية شاملة في بناها وأهدافها ومناهجها وطرائق عملها . وهذه المراجعة التي نعنيها ليست من نوع هذه المراجعات الشكلية التي تطالعنا بها الإدارات التربوية في الوطن العربي . إن المراجعة المقصودة يجب أن تتبنى روحاً 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 .

ماذا نعني بالحداثة التربوية ؟

يكمن سر الحداثة في القدرة على تغيير موقف الإنسان من الحياة وفي إحداث تحولات جوهرية عميقة في بنية التصورات السائدة في المجتمع نحو آفاق علمية وعقلانية . فالحداثة التربوية وفقاً لهذه الصورة تأخذ مكان الأولوية في حركة الحداثة بصورة عامة . فالتربية ومن أجل أن تغير العالم يجب أن تتغير هي أولاً . وهذا يعني أنه يجب عليها أن تحدث في ذاتها تحولات إبيستمولوجية عميقة لكي تستطيع أن تنطلق إلى تأكيد الروح الحضارية في العالم الخارجي .

فكل النهضات الإنسانية المعروفة تاريخياً « بدأت بنوع من الثورة الإبيستيمولوجية 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 إبيستيمولوجية غيرت من العلاقة الذهنية بين الكائن والمحيط الذي يعيش فيه فكانت النهضة والإبداع والعقل الخطابي » [2] . لم تتم نهضة في التاريخ إلا وكانت مسبوقة بثورة إبيستيمولوجية غيرت من نسق القيم والمفاهيم والتصورات السائدة في هذه المرحلة أو في ذلك المجتمع .

وإذا كانت التربية كما يقول عبد الله عبد الدايم « 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 (...) وإنه لمن التخلف المنطقي أن نتحدث عن توليد ثورة علمية تكنولوجية عن طريق تربية محافظة تقليدية بعيدة عن روح العصر بتقنياته وأساليبه » [3] .

وهذا يعني في نهاية الأمر أن التربية العربية يجب أن تحقق حداثتها 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 .

---

(2) تركي الحمد : الثقافة العربية أمام تحديات التغيير ، دار الساقي ، بيروت ، 1993 ، ص77 .

(3) عبد الله عبد الدايم : الثورة التكنولوجية في التربية العربية ، دار العلم للملايين ، بيروت ، 1974 ، ص8 .

وفي هذا السياق تأتي أهمية التمييز بين الحداثة والتحديث في المجال التربوي . فالتحديث هو استجلاب التقنيات الحديثة وتبني مختلف المظاهر الخارجية للتعليم والتربية من مدارس وأدوات تعليم ومباني ومؤسسات وأدوات وإدارة وتزويد المدارس بمختلف التقنيات الحديثة في التربية .

أما الحداثة الحقيقية فهي 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 (الفردانية) ، ومن ثم تربية الإنسان على قيم الإبداع والحرية وحقوق الإنسان . الحداثة الحقيقية في التربية هي هذه التي تتكامل مع اتجاهات الحداثة المجتمعية وتعززها في مستويات العقلانية والفردانية والنزعة العلمية وحقوق الإنسان . وهذه القيم الأربعة هي التي تمثل قيم الحداثة الحقيقية التي تؤدي إلى نهوض المجتمع وتطور حركته . وبتحديد منهجي آخر الحداثة الحقيقية تعني انتصار العقل والعقلانية ، وهيمنة المعرفة العلمية وتأكيد الحرية الفردية ، وتفجير الإبداع ، وبناء المجتمع المدني بكل الأبعاد الديمقراطية ولا سيما حقوق الإنسان وحرياته . وهذه المبادئ الحداثية نجدها في عدد متواتر من النظريات التربوية التي يشهد لها تاريخ الإنسانية بالأصالة والجدارة في تحقيق الإنسان الحر المتكامل . ونذكر من هذه النظريات : النظرية الطبيعية في التربية والتي يتزعمها جان جاك روسو ، والنزعة البرغماتية التي رسم معالمها جون ديوي ، ومدرسة التحليل النفسي التي قدمت للتربية عصارات العطاء في مجال علم النفس وعلم النفس التربوي ، والنزعة الإنسانية في التربية التي سارت على هدي مونتين وإيراسموس ورابليه ، وعلى مبدأ الحرية الذي صاغه كانط ، أيضاً على أساس من مدارس التربية الحديثة التي تتمثل في أفكار دكرولي ومنتسوري وفرويل . إن أفكار هذه النظريات والمبادئ التي أرستها تشكل منطلق الحداثة التربوية وغايتها . فإلى أي حد تعني المدرسة العربية المعاصرة بترسيخ مفاهيم هذه الحداثة الحقيقية ؟

. يعرف بستالوتزي « التربية بأنها النمو المتناسق لكل قوى الفرد النفسية » [4] . فالتربية هي عملية نمو الفرد وازدهاره وتكامله السيكولوجي ، وهذه هي الحقيقة التي تؤكدها سائر النظريات الحديثة في علم النفس . وفي هذا التعريف تتجلى الحقيقة الحداثية وهي حقيقية هذا النمو المتكامل لقدرات الفرد وإمكانياته النفسية . ففي النمو المتناسق لقوى الفرد النفسية تتجسد صورة حية للتربية الحرة الإنسانية وفعالياتها ، وهي التربية التي تخاطب في الطفل العقل لا الذاكرة ، والنشاط لا الجمود ، والحرية لا الإكراه ، والغاية لا الوسيلة ، وهي في النهاية تخاطب الإنسان في الطفل وتعمل على إنماء حواسه الإنسانية .

---

(4) فاخر عاقل : التربية قديمها وحديثها ، دار العلم للملايين ، بيروت ، 1977 ، ص168 .

وفي هذا المضمار يمكن القول بأنه لا يمكن لنا أن نتحدث عن تربية حداثية دونما النظر إلى الوظيفة الاجتماعية للتربيـة الحداثية عينها . فلا يمكن للتربية أن تنفصل عن التحولات التاريخية التي يشهدها العصر . فالنسق التربوي يعكس طبيعة التحولات الجارية ويعبر عن منطقها ومن ثم يسعى إلى إعادة إنتاجها . ومن هنا فإن التربية الحداثية مطالبة بالاستجابة التاريخية لمنطق جديد ، وتصورات جديدة ، تمكّنها من أن تحدث تحولات بنيوية في بنية الأنظمة التربوية القائمة ، ما 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 النسق 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 في مرحلة ما بعد الحداثة أن تستجيب لمنطق التحولات الجديدة وكيف يمكنها تعزيز اتجاه هذه التحولات وإكسابها المشروعية التربوية والتاريخية التي تحتاجها .

فالتربية الحداثية تأخذ صورة نظام يمكنه انتزاع الفرد من عالمه الضيق الذي تحاصره الأوهام والخرافات والقيم المغرقة في عالم التقاليد . هذا يعني أن التربية الحديثة هي هذه التي يمكنها أن تحرر الفرد من حصار التصورات التقليدية الضيقة ، وأن تضعه في عالم ينضح بمختلف عطاءات العقلانية والتصورات العلمية . وهذا يقتضي في الوقت ذاته إخراج الطفل من عالمه التربوي الذي يختنق بتصورات وقيم تفرضها العائلة والأوساط التربوية التقليدية .

وهذه المهمة تكون في البداية مسؤولية المدرسة بالدرجة الأولى ، لأن المدرسة تشكل المكان الذي ينقطع (من حيث المبدأ) عن الأصل الاجتماعي للطلاب والتلاميذ . فالأطفال في المدرسة يأخذون صورة التلاميذ ، والمعلمون يأخذون دور الوسطاء في نقل المعرفة العلمية وغرس القيم الاجتماعية في نفوس طلابهم . وتعد عملية انتخاب الصفوة الاجتماعية أو النخبة التي تسود وتهيمن في المجتمع من أهم الوظائف الاجتماعية التي تؤديها المدرسة . وهذه هي الحقيقة التي تلح عليها الدراسات السوسيولوجية المعاصرة والتي تؤكد على أهمية الدور الطبقي الاصطفائي للمدرسة [5] .

---

(5) Le Thana Khoi, L'éducation culture et société, Publication de Sorbon, Paris, 1991, p. 279.

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 والصيرورات 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 : مبادئ الحرية والعقلانية والموضوعية والإبداع والفردانية . فالحداثة مصير وقدر حضاريان ، ومن غير الحداثة في التربية لن نحقق حداثة في المجتمع أو نهضة في الحياة . إن إحداث تحولات عقلية إبيستيمولوجية في مختلف مظاهر وجودنا وحياتنا مطلب حضاري أيضاً . 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 للدخول فيه أو حتى استخدام آلياته وتوجهاته ، فمازلنا نعيش قيم المجتمع الزراعي والصناعي التقليدي بأساليبه الرتيبة وقيم بطء التفكير والاستكانة والتواكلية ، والسلبية واللامبالاة وبمنطق الروتين التقليدي الذي يتعامل بأسلوب تبادل السلع والمنافع » [6] . وهذا يعني أن تحقيق الحداثة 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 .

فالتربية التقليدية هي هذه التي تتبنى منهجاً يتحرك على مبادئ تقليدية سلطوية وغير علمية . أما التربية الحديثة فهي التربية التي تعتمد مبادئ التربية الحديثة التي تشكل نتائج للدراسات والأبحاث العلمية في مجالات علمية متعددة أهمها البيولوجيا وعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم التربية . هذا يعني أن التربية الحديثة تقوم على أساس علمي وتهدف إلى تحقيق نماء الكائن الإنساني بأبعاده العقلانية والحرة . ومن أجل المقارنة بين التربية التقليدية والتربية الحديثة يمكن النظر إلى الجدول التالي الذي يتضمن صورة بصرية لطابع الاختلاف بين منظومتي المبادئ التي تعتمدها التربية الحديثة قياساً إلى التربية التقليدية .

---

(6) زينب عفيفي شاكر ، مناهج تدريس الفلسفة بين التقليد والتجديد ، جامعة المنوفية ، بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم الجامعي في القاهرة .

مقارنة بين مبادئ التربية الحديثة والتربية التقليدية

التربية الحديثة	التربية التقليدية
الطفل صغير راشد .	الطفل راشد صغير .
الطفل خير بطبعه .	الطفل شرير بطبعه .
الطفل محور العملية التربوية وغايتها .	التركيز على المحيط والثقافة .
الطفل يمتلك خصوصية .	الطفل صفحة بيضاء .
مبدأ اللعب كأداة من أدوات التربية .	رفض مبدأ اللعب كوسيلة تربوية .
الثواب والتقدير الدائم والمساندة .	العقاب والقصاص الجسدي .
التربية تحرير .	التربية ترويض .
التفكير والنقد والتحليل .	الحفظ والاستظهار .
العنصر الإيجابي للطفل .	الطفل صفحة بيضاء .
مبدأ الحوار .	مبدأ الإلزام والقسر .
مبدأ المسؤولية .	مبدأ الاتكالية .
مبدأ الاستقلال .	مبدأ التبعية .
مبدأ الاعتماد على التجربة الذاتية .	الاعتماد على تجارب الآخرين .
تربية متغيرة لزمن متغير .	التربية المستوحاة من الماضي .
التربية عملية حياة وليست إعادة حياة .	التربية إعداد للحياة .
تفريد التعليم لخصوصية كل طفل .	التربية نموذج واحد .
تبسيط العملية التربوية .	تلقين التربية بصورة مجردة .
تقديم التربية على التعليم .	تقديم التعليم على التربية .
التربية عملية حياة من الولادة إلى الرشد .	التربية مرحلة وقتية تعد للمستقبل .

الوضع الإشكالي للتربية العربية المعاصرة

يواجه النسق التربوي في المجتمعات العربية المعاصرة تحدياً حضارياً 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 الإقطاعية القديمة .

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

تحديات الحداثة الثانية : وهي مرحلة ما بعد الحداثة التي يشهدها المجتمع الغربي المعاصر في أنساقه الفكرية وفي نسق حركاته الاجتماعية من جهة أخرى . وتمثل هذه المرحلة في طروحات ما بعد الحداثة والعولمة ، كما تجد نفسها في هذه النظريات الجديدة التي تدعو اليوم إلى نقض مرحلة الحداثة السابقة كلياً ، 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 تجترح فيه الحضارة الغربية آفاقاً جديدة لتجاوز الحداثة التي بدأت تعاني من الضعف والشيخوخة والتصدع بدأت رياح هذه الموجة تعصف في مجتمعاتنا العربية فكراً وممارسة .

مركب التحديات الحضارية الجديدة أمام التربية العربية

لقد تبين لنا أن التربية العربية تعاني تحديات متعددة الاتجاهات . فهي معنية بالتحديات التقليدية التي تتصل بالواقع الاجتماعي المعاش من جهة ، وبالتحديات التي تواجه هذه التربية في أعماق ذاتها والتي

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 أيضاً من تحديات العولمة ، بما تنطوي عليه هذه التحديات الجديدة من صيرورات جديدة تضع التربية العربية في ظروف بالغة الصعوبة والتعقيد .

فالفكر الإنساني المعاصر يضج بمفاهيم النهائيات و « الماورائيات » مثل : نهاية الحضارة ، ونهاية التاريخ [7] ، ونهاية الأيديولوجيا ، أو ما بعد المجتمع الصناعي ، وما بعد الرأسمالية ، وما بعد العولمة ، ومن ثم ما بعد الحداثة . وهي مفاهيم تعكس وضعية الأزمات التاريخية التي تعانيها الحضارة الغربية المعاصرة التي تحاول أن تتجاوز ذاتها وحدود تطورها عبر صيرورة حضارية جديدة تخرجها من مأزقها الحضارية الخانقة .

لقد ولدت هذه المفاهيم العدمية ونشأت في حضن الحضارة الغربية المتقدمة وهي تشكل جوهر أزمتها الحضارية . وإن كانت هذه الإشكاليات توجد في أصل الحضارة الغربية المعاصرة وتعبر عن آفاق تطورها ، فإنها تجد مع ذلك صداها الصاعق في مجتمعات الجنوب ومنها مجتمعاتنا العربية الإسلامية . وإذا كانت المجتمعات الغربية تعيش اليوم في ظل مشكلاتها الخاصة ، فإن المجتمعات النامية تعيش اليوم إشكاليات تحمل طابعاً مزدوجاً فهي تعيش مشكلاتها ، التي هي مشكلات التخلف والتبعية ، كما أنها تتحمل وزر مشكلات الغرب وهي مشكلات التقدم والحداثة . 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 « الماقبليات » مثل ما قبل الحضارة ، ما قبل المجتمع الصناعي ، ما قبل العولمة ، ما قبل الحداثة . 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 ، فالغربيون 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

---

(7) يتربع المفكر الأمريكي فرنسيس فوكوياما عرش القائلين بنهاية التاريخ حيث يضمن كتابه المعروف « نهاية التاريخ والرجل الأخير » منظومة من الأفكار التي يثبت فيها مقولات نهاية التاريخ . وهو يبني أطروحته هذه على أساس انهيار الاتحاد السوفيتي وما يمثله من نظم شمولية واقتصادية . ويرى بأن هذا الانهيار ينهي الصراع بين القوتين الأعظم في العالم حيث أصبح نظام الاقتصاد الحر ونظامه السياسي هو وحده النظام والقوة الأكبر في عالم اليوم وهو يمثل خلاصة ما انتهت إليه البشرية . وهذا يعني بالنسبة له أن التاريخ قد أكمل دورته الزمنية متوجاً بالليبرالية التي نادى بها هيجل في القرن التاسع عشر .

التطور التاريخي . وهذا يعني أن المسافة الحضارية تتسع وتتزايد بصورة مستمرة وهذا يشكل بعداً من أبعاد الإشكالية الحضارية التي تعانيها مجتمعاتنا .

3- لم تستطع المجتمعات العربية أن تحقق نهضتها وأن تنجز حداثتها ولم تأخذ مكانها في طور التقدم نحو هذه الغاية . ولكن البقاء في نسق الصفوف الخلفية لا يعفي هذه المجتمعات من شقاء الحضارة الغربية الحداثية التي بقيت كابوساً يثقل على قلوبنا وعقولنا منذ عصر النهضة الغربية في القرنين السابع والثامن . لقد أنهكتنا الحضارة الغربية بمعناها الحداثي فلم 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 أيضاً أن نعيش إشكاليات الحضارة الغربية بما تفرضه هذه الحضارة الحداثية والبعدية من إشكاليات حضارية . وهذا يعني أننا نعيش إشكاليات تخلفنا وإشكاليات تقدم الآخر بصورة مستمرة . وبعبارة أخرى نحن نعيش مشكلات التقدم الحضاري الذي 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 . وتأسيساً 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 منهجياً 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 ، بعيداً 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 أيضاً ، إذ يترتب عليها أن تواجه وفي 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 بالتحولات الاجتماعية والفكرية الحادثة في المجتمع . فالصيرورة الاجتماعية التاريخية تجد صداها في العملية التربوية التي تنتج وتعيد إنتاج المجتمع ثقافياً . وفي دائرة هذه الصيرورة غالباً ما يعزى إلى التربية دوراً سلبياً يتمثل في المحافظة على الأوضاع الاجتماعية القائمة وكبح حركة التغير في المجتمع . ولكن هذا الدور لا يمنع التربية ، في اللحظات التاريخية الحرجة وفي نسق التحولات السريعة ، من تمثل دورة هذا التغير ومواكبة هذا التطور ومن ثم تعجيل خطاه . ومثال ذلك الدور الذي لعبته الأنساق التربوية في الثورة الثقافية في الصين ، وهذا الذي مارسته في حركة الثورة البلشفية في الاتحاد السوفيتي سابقاً . كما يمكن العودة بالذاكرة إلى عصر التنوير والنهضة .

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

واليوم وعلى خلاف المراحل الماضية في التاريخ الإنساني يمكن الحديث عن قانونية جديدة قوامها أن التربية تجد نفسها في دائرة الاستجابة لمتطلبات العصر الجديد بتحولاته العاصفة الشاملة ، وذلك لأن مكافحتها لتوجهات التغير سيضعها خارج دائرة العصر وحركة التاريخ . فالمدرسة مطالبة اليوم بأن تزود سوق العمل بحاجته المتنامية إلى الاختصاصات والكفاءات العلمية المتطورة . وهي في هذه الوضعية مكرهة على الاستجابة والتكيف مع هذا الواقع الجديد 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 والإنترنت . 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 اليوم منطق العلاقة بين التطورات الاجتماعية المتسارعة في كل ميدان ، وبين النسق التربوي الذي يترتب عليه مجاراة هذا التطور الصاعق في مختلف ميادين الحياة والوجود . وحين نأخذ بأطراف هذه العلاقة الجوهرية بين التربية والتحولات الاجتماعية يمكن لنا أن نسلط الضوء على إشكالية العلاقة بين التربية المعاصرة وتحديات مرحلة ما بعد الحداثة .

جوهر الإشكالية الحضارية للتربية العربية

كما بيّنا سابقاً 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 نفياً منهجياً للمرحلة السابقة . فالمجتمع الغربي المعاصر الذي تجاوز المرحلة الإقطاعية وحقق حداثته يضع اليوم هذه الحداثة في أقفاص النقد ويشن عليها حملة نقدية عارمة وهو يبذل طاقة حضارية جديدة للخروج إلى مرحلة جديدة اصطلح على تسميتها بمرحلة ما بعد الحداثة .

أما فيما يتعلق بوضعيتنا التاريخية فإن الحداثة التي لم نستطع أن نحققها مازالت تمثل هاجساً حضارياً وتربوياً في الأنساق التربوية العربية . ونحن إذ نسعى لتحقيق الشروط الأولى لمثل هذه الحداثة فإن الغرب يهجرها ويندد بها ويحاول إن لم يكن قد فعل أن ينتقل إلى صيغة حضارية جديدة تأخذ أبعاداً حضارية مختلفة كلياً عن المرحلة السابقة وقائمة على نفيها .

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو : هل يمكن للتربية العربية المعاصرة أن تسعى إلى تحقيق حداثة مضى عليها الزمن ووضعت في قفص الاتهام ؟ هل يجب على التربية العربية أن تحقق مثل هذه الحداثة المعطوبة (كما تبدو للغربيين اليوم) ؟ أم أنه يجب عليها أن تسعى للتجاوب مع مرحلة ما بعد الحداثة ؟ وإذا كانت مرحلة ما بعد الحداثة هي بيت القصيد والقصد فهل تستطيع هذه التربية أن تتجاوز القيم والمعايير التي حققتها الحضارة الغربية في مرحلة الحداثة ؟ وهل يمكن منهجياً أداء فعل تربوي لمرحلة ما « بعد حداثية » انطلاقاً من وضعية مجتمع لم يحقق حداثته الحضارية ومازال يئن من أوجاع المجتمعات الإقطاعية ؟

وبعبارة أخرى ، توضع قيم العقلانية والعلمانية والفردانية والليبرالية – التي تشكل مقومات الفعل الحداثي – في قفص الاتهام الشديد في المرحلة المعاصرة من قبل بعض المفكرين الغربيين ، فهل يجب على التربية العربية أيضاً أن تدعو إلى قيم العقلانية والفردانية والليبرالية ؟ أم أنه 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 ؟

هل حققت التربية العربية حداثتها ؟

ليس للفعل التربوي أن ينفصل عن سياقه الاجتماعي . فالتربية تستمد 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 وتهيمن في هذا الواقع . وفي دائرة هذه العلاقة الجدلية ، فإن التربية غالباً ما تعمل على إنتاج وإعادة إنتاج الواقع . وهذا يعني أن التربية تلعب دوراً ستاتيكياً محافظاً أكثر منه دوراً دينامياً يأخذ بزمام التغيير والحركة . والتربية تلعب دور التغير الاجتماعي عندما تستطيع القوى الفاعلة التي تحكمها أن تأخذ زمام الأمور في الحياة الاجتماعية .

وفي هذه الدائرة نقول إن القوى الاجتماعية المناهضة لحركة التاريخ استطاعت أن تدرك هذه الحقيقة ، واستطاعت بحكم موقعها أن تشكل وعي الجماهير العربية وأن تعيد تشكيل هذا الوعي بصورة استلابية ، عبر فيض من الأفكار الخرافية والأسطورية ، واستطاعت أيضاً 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 حداثية بسهولة ويسر . فالعقل العربي اليوم وبفعل الصيرورات التربوية التاريخية المستمرة والفعل الاستلابي الدائم أصبح بطبيعته مناهضاً لكل أفكار التقدم وممتنعاً وبصورة ذاتية على المفاهيم العقلانية والتنويرية والتقدمية إن جاز التعبير .

لقد وظفت المؤسسات التربوية العربية توظيفاً أيديولوجياً ومازالت 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 إن التربية العربية لم تمارس دورها الدينامي أو النهضوي ، لأنها مازالت تدور في فلك المصالح الاجتماعية الضيقة والمحدودة ، ومازالت 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 قوامها المحافظة على مظاهر الوجود التقليدي بما ينطوي عليه هذا الوجود من تغييب لكل معاني وقيم الحياة الديمقراطية بمظاهرها الإنسانية .

لقد عملت بعض الأنظمة العربية على تحديث أنظمتها التربوية من حيث المظهر ، ولكنها استطاعت أن تدمر في أعماق هذه التربية كل قيم الحداثة بما تشتمل عليه هذه القيم من اتجاهات النهوض بالمجتمع والانتقال به إلى آفاق جديدة . لقد شكل التحديث التربوي [8] 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 مازالت الحرب الخفية تعلن حقيقة ضد اتجاهات القيم الديمقراطية ، ومازالت 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 . 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 : الكارثة والأمل أن التربية العربية أدت دوراً مدمراً 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 ، وأخيراً 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 الدولية التي تحتلها المرأة العربية ، وفي الجهل المتفاقم بقيم التسامح والرأي الآخر ومعنى الإنسان [9] .

---

(8) نحن نميز هنا بين الحداثة ومظاهر 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 الحداثية التي تتمثل في إيمان عميق وشامل بالعقل والمعرفة العلمية واتخاذ موقف فلسفي عميق من الإنسان بوصفه قيمة عليا ومن ثم التأكيد العميق والشامل على قيم الحرية والعدالة والمساواة . فالتعليم في البلدان العربية حديث بمظاهره ولكنه ينتمي للقرون الوسطى بمضامينه وجوهره ووظائفه .

(9) 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 .

وفي هذا المستوى يعلن أحد الباحثين العرب « أن التربية العربية تؤكد على الماضي وتفرض خطرها على المستقبل ، وهي تحاول أن تجعل الأطفال نسخاً قديمة مكررة وظلالاً للآخرين ، وهذا من شأنه توليد الإحساس بالاغتراب الثقافي لدى الأجيال التي تتطلع نحو مستقبل أفضل »[10] .

فالتربية العربية تربية تقليدية تمجد الماضي وتخلع عليه لبوساً 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 محدوداً 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 تحليلاً علمياً يوضح معانيها وأبعادها ، (...) ومن ثم وقفنا بعقول طلابنا على ثقافة الذاكرة دون أن نتعداها إلى ثقافة الإبداع والابتكار »[11] . وهذه هي الحقيقة فالتربية العربية مازالت تتحرك بظاقة السلاحف في زمن يومض بالضوء والتسارع .

يقول عبد الله عبد الدايم في وصفه للتربية العربية مؤكداً الطابع التقليدي لهذه التربية : « إن كل ما في الحياة العربيـة من كتاب ومعلم وامتحانات ومناهج وطرائق مازال ينتسب إلى مرحلة اجترار المعرفـة وخزنها ، وتغليب الألفاظ على الأشياء ، وتفضيل النظر على العمل ، وتقديم الجدل العقلي على البحث المنهجي ، وإيثار التقليد على التجديد أولاً وآخراً »[12] .

ولا يختلف رأي عبد الدايم عن رأي النقيب الذي يؤكد بدوره جمود المدرسة العربية حيث يصفها بقوله : « إن المدرسـة العربيـة تسعى إلى تلقين الطالب مبدأ الطاعة العمياء والمحافظـة 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 سلبياً كل التجهـيزات القيمية والأيديولوجية التي يزخر بها أي مجتمع »[13] . وفي مكان آخر يقول خلدون النقيب :

---

(10) قاسم الصراف : الطفل العربي المعاصر ومشكلة الاغتراب الثقافي ، جمعية الكويت للطفولة ، الطفل والمجتمع ، نوفمبر 1993 ، ص155 ، ص161 ، ص163 .

(11) زينب عفيفي شاكر ، مناهج تدريس الفلسفة بين التقليد والتجديد ، جامعة المنوفية ، بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم الجامعي في القاهرة (غ.ن.) .

(12) عبد الله عبد الدايم ، نحو فلسفة تربوية عربية ، الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، 1991 ، ص248 .

(13) انظر : خلدون حسن النقيب : المشكل التربوي والثورة الصامتة : دراسة في سوسيولوجيا الثقافة ، المستقبل العربي ، عدد 174 ، آب / أغسطس 1993 ، عدد 8 ، ص67-86 .

« تسعى النظم التربوية الحية إلى الحفاظ على توازن حيوي بين الحياة داخل المدرسة وخارجها ، وإلى تهيئة السبل الكفيلة بتحقيق هذا التوازن ، وذلك من خلال تنمية الوعي بالمشكلات المحيطة بالمدرسة ، وتشجيع المشاركة الفعالة في حلها » (14) .

وفي إطار هذه التعريفات يقدم يحيى عليان تعريفا سوسيولوجيا للمدرسة الحية بإعتبارها مؤسسة . فيرى أنها « هي تلك المدرسة التي يحاول عليان في حياته ، ومجتمع النخبة ، أن العلم التعليمي الجديد يحقق أهدافه التي وضعت لها بالكيفية التي وضعت لها في المجتمعات المتقدمة وهي الاستجابة لحاجات المجتمع المتنامية (...) فالمدرسة تنمو المتغيرات الذين يدرسها ويعيش فيها في مختلف مجالات الحياة في المجتمع » (15) . ويعلق على هذا القول ، بقوله المدرسة أحدى وسائل تحقيق التكامل الاجتماعي ، وتعمل على تنمية الاتجاهات الاجتماعية السليمة لدى الأفراد بما يحقق أهداف المجتمع الإنتاجية والاستهلاكية والاجتماعية والسياسية والاجتماعية » (16) .

ويتابع عليان رأيه قائلا ، تعتبر المدرسة من أهم العوامل الحقيقية التي تساعد الفرد على ممارسة أدواره الاجتماعية المختلفة ، وتعمل على تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المجتمع

هذه التربية منطلق عبودية وإكراه حيث يقول : « إن الوسائل التربوية المعتمدة في التربية العربية تشبه كثيراً وسائل غسل الدماغ ، أي أنها وسائل ترديدية تعتمد أساساً على حشو الرؤوس بمادة كثيفة ثقيلة تزرع زرعاً في المخزون الذاكري لأطفالنا وتلاميذنا وطلابنا » [19] .

لقد بقيت التربية العربية طيلة الأعوام الثمانين الماضية مسيّسة بل وغارقة في التسييس . وكان التسييس ذا طبيعة سلفية ماضية ، 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 فلا مكان ذا 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 [20] .

فالتعليم السائد يعمل على استلاب الأطفال والمتعلمين وتغريبهم وبجردهم من إمكانيات التفتح الإنساني . والتربية تستلب الأطفال والناشئة بدلاً من تحقيق نمائهم وبناء شخصياتهم . إنها تغرب وتشوه وتقمع وتقهر وتستلب وتقوم بأداء أدوار 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 كثيراً ما تفضي إلى استئصال التلقائية وإحلال مشاعر وأفكار ورغبات مفروضة على الأفعال النفسية الأصيلة » [21] . 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 ، « إن العلم لا يشكل بالنسبة للعقل المتخلف أكثر من قشرة خارجية رقيقة يمكن أن تتساقط إذا تعرض هذا العقل للاهتزاز » [22] .

---

(19) عبد الهادي عبد الرحمن : الذهنية العربية : منظور لغوي ، دراسات عربية ، عدد 4/3 ، كانون الثاني / شباط – يناير / فبراير 1993 ، ص11–30 .

(20) محمد جواد رضا : العرب في القرن الحادي والعشرين : تربية ماضوية وتحديات غير قابلة للتنبؤ ، المستقبل العربي ، السنة العشرون ، العدد 230 ، نيسان / إبريل 1998 ، ص47–63 .

(21) سعيد إسماعيل علي : فلسفات تربوية ، عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، عدد 198 ، يونيو / حزيران 1995 ، ص20 .

(22) المرجع السابق ، ص202 .

هذه الشهادات التربوية تؤكد بصورة واضحة على أن التربية العربية مازالت تتحرك في دوائر الظلام . وأن هذه التربية تلعب دوراً مناهضاً لدورة الحضارة . فالتربية العربية في آليات فعلها واشتغالها توجد في حالة تنافر مع قيم الحداثة والحضارة . ومن يتأمل جيداً 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 .

الاتجاهات الحداثية في التربية العربية

علي الرغم من الصورة السوداء التي تظلل الواقع وتأخذ مجراها في الفكر ، فإن بعض القوى الاجتماعية ، تتحرك بما تمتلك عليه من قوة وقدرة ، سعياً إلى إيجاد تغيرات عميقة وجوهرية في التربية العربية ، ومن ثم النهوض بها نحو مجتمع علمي وديمقراطي في الآن الواحد . وفي مقدمة هذه القوى الاجتماعية تبرز الأعمال الفكرية لعدد كبير من المفكرين العرب الذين يحملون على سلبيات التربية العربية ، ويكشفون سلبياتها ، ويعلنون عن مشاريع تربوية نهضوية يمكنها أن تضع التربية العربية في مستوى القدرة على التجاوب مع متطلبات الواقع وطموحات المستقبل . لقد رصد المفكرون العرب ، 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 هي مقدمات وشروط تحقيق هذه الحداثة في عصر تغمره موجات التغيير المستمرة ؟

في معرض الاستجابة لهذا التساؤل التاريخي ، تندرج 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 تقرع 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 تقصياتنا التربوية . فالنسق التربوي العربي

لا ينفصل عن سياقه الاجتماعي وهذا يعني أن التربية العربية تعاني أيضاً 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 .

دروس الحداثة الغربية : من اين نبدأ ؟

يرتهن اليوم كل فعل إنساني بطابعه الكوني تأثيراً وتأثراً ، 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 أنظمة حياتنا ووجودنا ، بدءاً من تغيرات المناخ وصولاً إلى أسعار البورصة أو أسعار النفط في الأسواق العالمية .

وفي حدود هذه المنهجية يجب أن نأخذ بعين الاعتبار والأهمية المناخ الحضاري للكون عندما نفكر بتحقيق حداثتنا التربوية 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 وصيرورة . 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 نقدياً طبيعة التجارب العالمية في مختلف الميادين وأن نوظف حصاد هذه التجارب في تأصيل تجاربنا الحضارية وأن ننطلق من المستوى الذي استطاعت هذه التجارب أن تصل إليه .

وإذا كان من فعل حداثي كوني يجب أن ننظر إليه فإنها الحداثة الغربية التي 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 الحداثة ، بل علينا أن ننظر إليها نظرة نقدية ومنهجية تضعنا خارج دائرة وهجها . وعلى أساس هذه المنهجية يجب أن ننطلق في تحديد إشكالية حداثتنا التربوية المنشودة . والسؤال الذي يطرح نفسه هنا : إلى أي حد يمكن لنا أن نستفيد من تجارب الحداثة الغربية ومعطياتها ؟ وما هي النقطة التي يجب أن ننطلق منها ؟ هل نبدأ من نقطة البداية التي انطلقت منها الحداثة الغربية ؟ أم يتوجب علينا أن ننطلق من خلاصات هذه الحداثة بما آلت إليه من صروف الضعف والشيخوخة ؟ فالقراءة المنهجية

لمقولات ما بعد الحداثة تبين أن المجتمع الأوروبي يعاني اليوم من تخمة حضارية . لقد أسرف الغرب في تنمية الجوانب العقلانية والمادية لوجوده وصيرورته ، وأخفق في تحقيق الأحلام الإنسانية الكبرى التي أعلن عنها في عصر النهضة . وبعبارة أخرى يعيش الغرب مرحلة جديدة هي مرحلة ما بعد الحداثة فهل يجب علينا أن نبدأ مما وصل إليه الغرب أم يجب علينا أن نبدأ من النقطة التي بدأ منها ؟ هذا السؤال الصعب الذي يجب علينا أن نطرحه 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 الأوروبيين ، لذلك فالمطروح علينا ليس الانطلاق مما 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 فكراً عربياً أو تركياً »[23] . 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 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 أنه 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 ، فعلينا 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 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 .

---

(23) تركي الحمد : الثقافة العربية أمام تحديات التغيير . دار الساقي ، بيروت ، 1993 ، ص88 .

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 عجلات العقلانية والعلم والتكنولوجيا والفردية والقيم الديمقراطية والإبداع . هذه هي أسرار الحضارة الغربية . وهذا يعني أنه 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 ولاسيما 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 نستنير بإيجابيات العطاءات التاريخية لمسار حركته الحضارية .

عندما نأخذ بمعايير الحداثة التربوية يتوجب علينا أن نؤكد مجموعة من الصيغ التربوية الحداثية وأهمها :

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

– **العقلانية** : وهذا يعني « الأخذ بشروط العقل ومستلزماته وتطبيقاته ، أي الأخذ بقواعد التفكير الموضوعي المنهجي وصولاً إلى تطبيقاته في العلم ثم في التكنولوجيا . إن ثقافة ترفض العقل وتلجأ إلى نقائضه من السحر إلى الميتولوجيا هي ثقافة لا تضيف جديداً ولا تنتهي إلى العصر في شيء [24] . وهذا يعني أنه يجب

---

(24) محمد شيا : الثقافة العربية والتحولات العالمية الراهنة ، شؤون عربية ، عدد 75 ، سبتمبر / أيلول 1993 ، ص90–98 .

على التربية أن تؤكد هـذه العقلانية وأن تقتلع جذور التفكير الأسطوري والسحري الذي يدمر حياتنا العقلانية . من أجل أن يكون للعرب دور في هذا العالم لابد أن تكون البداية في مستوى العقل ، وفي مستوى الخطاب ، ومن خلال نسق جديد للمعرفة يستوعب الحديث ولا يرفض القديم ولا يغرق فيه في ذات الوقت [25] . لقد تحررت الحداثة الغربية من الموروث الثقافي وقيود الماضي ، وفتحت الباب أمام الإبداع والتغيير . ولم يكن ذلك ممكناً – كما يقول أحد الكتاب العرب : « لولا الإيمان بقدرة العقل البشري على فك رموز الطبيعة والإنسان والإقرار بنسبية الحقيقة ، وبحق الاختلاف ، والاعتقاد ، والتعدد الفكري » [26] .

– **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 حقاً كما يقول عبد الله عبد الدايم « أن يهجر التقليد ، تقليد النموذج الغربي ، وأن يهجر عملية الرصف والجمع ، رصف القديم إلى جانب الجديد ، ورصف الجديد إلى جانب القديم ، وآن له في مقابل ذلك أن يولد نظاماً تربوياً عربي الوجه واليد واللسان ، إنساني الرؤى جديداً في أصالته ، أصيلاً في جدته » [27] . وإذا كان لكل زمن أفكاره وفلسفته ، « فالحقيقة أننا لا يمكن أن نعيش زمناً جديداً بأفكار قديمة ، ولا يمكن أن ندخل إلى مجتمع جديد بلغة لا يعرفها مجتمعنا ، ولا يمكن أن تسير حياتنا ببطيء في وقت كسرت فيه ثورة المعلومات حدود الزمان والمكان » [28] .

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 إنساناً مؤمناً بالقيم الإنسانية من خلال إيمانه بذاته وثقافته ومن خلال إيمانه برسالة الإنسان على الأرض [29] .

(25) عبد السلام المؤذن : الموقف من التراث ، أفول الثقافي ، العدد 524 ، 1988/7/16 ، ص86 .

(26) سيدي محمود ولد سيدي محمد : التنمية والقيم الثقافية ، المعرفة السورية ، عدد 381 ، حزيران / يونيو 1995 ، ص83–95 .

(27) عبد الله عبد الدايم : التربية والقيم الإنسانية في عصر العلم والتقانة والمال ، مرجع سابق ، ص81 .

(28) زينب عفيفي شاكر ، مناهج تدريس الفلسفة بين التقليد والتجديد ، جامعة المنوفية ، بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم الجامعي في القاهرة (غ.ت.) .

(29) عبد الله عبد الدايم : مرجع سابق ، ص82 .

خاتمـــة

يصف توفلر مستقبل الحياة المستقبلية القادمة ، أي مرحلة ما بعد التصنيع ، بأن الإنسان سينصرف إلى معالجة الأفكار ، ويتزايد بالتالي أداء الماكينات للمهام الروتينية ... إن تكنولوجيا الغد لا تحتاج إلى ملايين الرجال السطحيي التعليم المستعدين للعمل المتساوق في أعمال لا نهائية التكرار ، ولا تتطلب رجالاً يتلقون الأوامر دون طرفة عين ، (...) بل تتطلب رجالاً قادرين على إصدار أحكام حاسمة ، رجالاً يستطيعون أن يشقوا طريقهم وسط البيئات الجديدة ، ويستطيعون أن يحـددوا موقع العلاقات الجديدة في الواقع السريع التغـير ، إنها تتطـلب رجـالاً من ذلك النوع الذي وصفـه س.ب.سنو بأنهـم يحملون المستقبل في عظامهم [30] . 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 [31] .

« إننا لا نملك وعياً تربوياً في الوطـن العربي لأننا نفتقـد الفلسفـة التربويـة التي توجـه عمليـة التعليـم » [32] . وهذا يعني أن المجتمعات العربية تشهد اليوم ضغط حاجة مضاعفة « إلى بناء فلسفة تربوية تضع في رأس اهتماماتها الخروج بالإنسان العربي من « فرد » في القبيلة إلى عضو في المجتمع المدني ، وبالعلاقات الاجتماعية من علاقات قبيلة إلى علاقات مدنية تتجاوز الأطر العشائرية والطائفية » [33] .

وإذا كان الغرب قد حقق أكثر من حداثة 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 لمرحلة ما بعد الحداثة ، فإن هذه التجربة الحضارية النقدية التي يدخلها الغرب يمكنها أن تسدد خطانا وأن تساعدنا في اكتشاف سلبيات التجربة الغربية وتأكيد إيجابياتها . وهذا يعني

---

(30) ألفين توفلر : صدمة المستقبل أو المتغيرات في عالم الغد ، ترجمة محمد علي ناصيف ، نهضة مصر ، القاهرة ، 1990 ، ص423 .

(31) المرجع السابق ، ص424 .

(32) خلدون حسن النقيب : مرجع سابق ، ص78 .

(33) أحمد الأمين : إعادة بناء العقلية العربية : مقدمات من أجل بناء المجتمع المدني وإقامة الديمقراطية ، دراسات عربية ، العدد 2/1 ، نوفمبر / ديسمبر – تشرين الثاني / كانون الأول 1998 ، دار الطليعة ، بيروت ، ص2–12 .

أن حداثتنا التربوية يمكنها أن تحقق 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 .

لابد من إحداث انقلابات جوهرية في التربية والحياة لكي لا تداهمنا 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 والمشرقة في التاريخ الإنساني [34] .

إن مفهوم الحداثة التربوية يمكنه ببساطة أن يتجلى في صورة الإنسان الذي تسعى التربية إلى تحقيقها . لقد بيّنت 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 حل المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب [35] .

ومن سمات إنسان المستقبل الذي يجب على التربية العربية أن تعمل على إعداده لمواجهة التحديات المصيرية الكبرى هو ذلك الذي يمتلك :

- قدرة كبيرة على تمثل معطيات التكنولوجيا الحديثة ومواكبة تطورها ، ومن ثم العمل على إبداعها وإعادة إنتاجها .
- قدرة بناء المعرفة وتوظيفها ومعالجة المعلومات والمعطيات ، ومن ثم تنظيمها والوصول إليها في الوقت المناسب وعند الحاجة .
- أن يكون متفرداً بخصوصياته ورؤاه ونظرته إلى الوجود بعيداً عن الروح النمطية والقوالب الجامدة والأيديولوجيات السائدة في المجتمع .

(34) محمد جواد رضا : العرب في القرن الحادي والعشرين : تربية ماضوية وتحديات غير قابلة للتنبؤ ، المستقبل العربي ، السنة العشرون ، العدد 230 ، نيسان / إبريل 1998 ، ص47-63 .

(35) 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.

شؤون عربية

العدد 107 سبتمبر / أيلول 2001م

جماد ثاني 1422 هـ

د. علي أسعد وطفة
جامعة الكويت - كلية التربية

* مجلة قومية ، فصلية ، تُعنى بدراسة قضايا الأمة العربية ، وشؤون العمل العربي المشترك ومؤسساته
* تصدرها الأمانة العامة لجامعة الدول العربية في الشهر الثالث ، والسادس ، والتاسع والثاني عشر ، من كل عام .
* الآراء الواردة في المجلة لا تعبّر بالضرورة عن رأي جامعة الدول العربية ، أو الجهة التي يعمل فيها الكاتب .

رئيس التحرير

السفير / سعيد رفعت

هيئة التحرير

أ. طلعت حامد السيد
د. معتصم سليمان
أ. علي الجاروش
د. ناصيف حتي
أ. سمير حسني