ثقافة الطفل العربي في زمن التحديات :

دور التربية العربية في بناء ثقافة المواجهة والانطلاق

د. علي أسعد وطفة (*)

مقدمة

تواجه المجتمعات العربية المعاصرة منظومة معقدة من التحديات المصيرية، وبنية مركبة من المفارقات الحضارية التي تهدد الوجود القومي العربي، ثقافة وهوية وحضارة ومصيرا. 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، وأقصى 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 الحصار العدمي، بحثا عن الهوية والوجود الحضاري، هاجسا حضاريا يقض 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، لا سيما في مجال

(*) استاذ علم الاجتماع التربوي - جامعة الكويت - دولة الكويت.

المعرفة والتكنولوجيا والمعلوماتية. وهذه الوضعية تضع العالم العربي في أزمة حضارية فريدة في تاريخ الأمة، حيث لم يسبق للأمة أن عرفت في تاريخيها القديم والحديث مثل هذا الانحدار الحضاري الشامل الذي يضعها بين مطرقة الغرب القوية، وسندان التخلف الداخلي الذي لا يرحم.

فالأمة العربية تعيش أزمة حضارية مزمنة وخانقة، وبالتالي فإن أي محاولة لفهم أوضاع هذه الأمة، أو تشخيص آلامها ستكون محاولة عدمية، ما لم تنطلق من فهم عميق لهذا السياق التاريخي بما ينطوي عليه من صدام التحديات، وتقاطع الإشكاليات. وينبني على هذه الوضعية أن أي محاولة جادة تسعى إلى فهم قضايا الأمة يجب أن تنطلق من تقاطع بنية التخلف العربي مع بنية التحديات التي تفرضها الحداثة الغربية ممثلة بالعولمة، وهي صيغتها الأكثر تقدما ونموا. وعلى أساس هذه المنهجية تجري معالجتنا للتحديات التي تواجه ثقافة الطفل العربي في الألفية الجديدة عصر الثورات الأحدث في مجال الميديا والتكنولوجيا والمعلوماتية.

ومن هذا المنطلق المنهجي، فإن الظاهرة الثقافية للطفل العربي يجب أن تدرس في نسق الرؤية الشمولية للحياة المجتمعية العربية، بما تنطوي عليه من فرص وتحديات. وهذا يتطلب منا أن ننظر إلى ثقافة الطفل في سياق الأزمات والمشكلات الحضارية والتاريخية التي تواجه الأمة العربية، وتعطل مسار انطلاقها ونمائها.

تشكل مرحلة الطفولة المنطقة الجيولوجية الأعمق في نسيج الوجود الإنساني، وفي هذا التكوين الأعمق تكمن نفائس الأمم وذخائرها الإنسانية. فعملية بناء الإنسان، وتشكيل شخصيته تبدأ في مرحلة الطفولة، وفي هذه المرحلة تتحدد السمات الأساسية للفرد سيكولوجيا وثقافيا وعقليا. ففي مرحلة الطفولة يعدّ المجتمع نفسه للمستقبل، ويرسم لذاته الصورة التي يجب أن يتسم بها في معركة البناء الحضاري. إنها المرحلة التي ينتج فيها المجتمع نفسه، ويعيد إنتاج وجوده اجتماعيا وثقافيا وإنسانيا.

ولذلك، فإن أي محاولة للنهوض بالمجتمع والإنسان لا تنطلق من هذه المنطقة الأعمق في التكوين الإنساني محكوم عليها بالإخفاق والفشل. فالطفولة تشكل المنطقة الأكثر خطورة في معركة البناء الحضاري، وهي رهان القوى الوطنية التي تريد أن تنهض بالأمة للمشاركة في بناء الحضارة، ومقالبة مختلف أشكال القهر والاستلاب اللذين تتعرض لهما هذه الأمة.

لقد وجدت الأمم الكبيرة المتحضرة في الأطفال ينبوعا ثرا للعطاء، واستمرارية في القدرة على النهوض والبناء. ويبدو اليوم أن درجة عناية الأمم بأطفالها ورعايتها لهم تحدد درجة كل أمة من هذه الأمم في السلم الحضاري وفي الموقع الذي سجلته في سلم العلم والمعرفة العلمية.

إن الشرارة الأولى التي تنطلق منها النهضة والتنوير والحضارة في أي أمة من الأمم تتقدح شعلتها بداية في عالم الطفولة والأطفال، وذلك لأن الطفولة تشكل العمق الإستراتيجي الإنساني للمجتمع، وكل بداية حضارية أو نهضوية لا تبدأ من هذا العمق هي بداية سطحية عابرة ومؤقتة ولن تؤتي أكلها أبدا.

وليس في التأكيد على الأهمية الصارخة للعناية بالأطفال وتربيتهم ما يخضع للشعارات الرنانة، أو للأيديولوجيات البراقة، أو ما يمت بصلة إلى العقائد الغراء. إن الطفولة هي أهم الطبقات في تكوين المجتمعات الإنسانية من حيث خطورتها وأهميتها، فالطفولة تشكل الطبقة الأعمق في حياة الفرد منفردا، وفي حياة الكيان المجتمعي، حيث يتحد الأفراد، وقد حظيت هذه الحقيقة، حقيقة الأهمية الكبرى لمرحلة الطفولة، بإجماع المفكرين والعلماء والعارفين.

فالسمات والخصائص الثقافية التي يكتسبها الفرد في مرحلة الطفولة تشكل الشخصية المرجعية لوجوده وحياته في مختلف مراحل الحياة القادمة. فالإنسان يتبلور في مرحلة الطفولة، ويتشكل روحيا وإنسانيا وأخلاقيا بطريقة يصعب معها في المستقبل إحداث أي تغيير أو تبديل مهما كان نوعه، فإدراك الطفل للعالم وموقفه من الوجود ونظامه الإدراكي وعاداته العقلية وقدراته الإبداعية جميعها تتحدد بصورة أساسية في مرحلة الطفولة، لا سيما في المرحلة الأخيرة من طفولته.

ومن منطلق هذه الحقيقة، يشكل الأطفال في عصر العولمة المنطقة الأكثر حساسية وخطورة في ما يتعلق بالتأثيرات الثقافية، لأن الأطفال في هذه المرحلة أكثر الشرائح والفئات الاجتماعية تعرضا لوسائل التقانة والميديا الحديثة التي تفرضها العولمة الزاحفة. فعقول الأطفال وأنظمة إدراكهم تشكل المنطقة الإستراتيجية التي تقع تحت مطارق ثقافة العولمة الساعية إلى تذويب الثقافة العربية وهدم مكوناتها. وهذه العولمة الثقافية تستهدف عقول الأطفال ومداركهم وثقافتهم وتعمل على تذويب القيم وتدمير الأسس الإنسانية للوجود الثقافي للطفل العربي. ومن هنا، يتعين على العرب في مواجهتهم الحضارية والثقافية أن ينطلقوا في صراعهم الحضاري من المنطقة الأكثر أهمية وإستراتيجية وخطورة، وهي ثقافة الأطفال كمنطلق لحماية الهوية والحضارة والثقافة.

وتأسيسا على ما تقدم، فإننا سنتناول الظاهرة الثقافية للطفل العربي في نسق الرؤية الشمولية للحياة المجتمعية. وهذا يتطلب منهجيا أن ننظر إلى ثقافة الطفل في سياق الأزمات والمشكلات الحضارية والتاريخية التي تواجه الأمة العربية، وتعطل مسار انطلاقها ونمائها. وفي هذا الاتجاه، تسعى الدراسة عبر هذه المنهجية إلى تحديد معالم الانطلاق نحو ثقافة واعدة يمكنها أن تشكل مقدمة للنهوض العربي الشامل ثقافيا وإنسانيا.

فالمنهجية التي يعتمدها هذا البحث تنطلق من أسس التحليل النظمي الذي يدرس الظواهر الاجتماعية عبر علاقتها الدينامية مع مختلف الظواهر الاجتماعية الأخرى. وتأخذ هذه المنهجية طابعا سوسيولوجيا نقديا ينأى عن مختلف الصيغ الأيديولوجية والأدبية التي تسم كثيرا من جوانب الخطاب العربي الرسمي المعاصر. وعلى هذا الأساس النقدي، لن نجد مفردات التبجيل والقدح والذم والتهويل بالإنجازات والعطاءات وأوهام التقدم - لن تجد طريقها في منهج تناولنا للتحديات المصيرية التي تواجه ثقافة الطفل العربي.

مفهوم ثقافة الطفل

يعرف الفيلسوف الألماني كانط الثقافة بأنها «مجموعة من الغايات الكبرى التي يمكن للإنسان تحقيقها بصورة حرة وتلقائية، انطلاقا من طبيعته العقلانية»، وبهذا تكون الثقافة في نظر كانط أعلى ما يمكن للطبيعة أن ترقى إليه. ويعد مفهوم الثقافة Culture من أكثر المفاهيم تداولا وشيوعا، ومن أكثرها غموضا وتعقيدا[1]. فالثقافة، في بعدها الأنثروبولوجي، هي كل شيء يُنتَج عن طريق الخبرة الرمزية المشتركة، وله القدرة على مساندتها. وهي بذلك أداة الإنسان في مواجهة المشكلات التي تعترضه. والثقافة في نهاية الأمر هي «المخطط الأساسي الذي يضعه المجتمع للسلوك الإنساني، وهذه الثقافة هي التي توضح ما يجب عمله وما يحسن عمله، وما يمكن عمله، وما يجب ألا يعمل» [2]. «فالسلوك الإنساني ترجمة عملية للتصورات الذهنية المنبثقة عن ثقافة ما [3]. ومن هنا، جاء التعريف الأشمل الذي يقول بأن الثقافة هي طريقة شعب في السلوك والحياة. فطريقة شعب ما في الحياة تجسد ثقافته، وعلى هذا الأساس يستقيم تعريف تايلور للثقافة بأنها «كل متكامل من القيم والمعايير والتصورات والاتجاهات وأنماط السلوك التي يعتمدها شعب ما في الاستجابة لشروط وجوده. فالسلوك عبارة عن ترجمة عملية للتصورات الذهنية المنبثقة عن ثقافة ما [4]، وعلى الرغم من أهمية التعريفات الأنثروبولوجية البنائية للثقافة، وغزارتها، فإن تعريفات الثقافة في الدراسات العربية غير المتخصصة ما زالت تركز على الفكر وتستبعد في الغالب المكونات الأخرى البنائية لهذا المفهوم[5]. فالثقافة ظاهرة اجتماعية نفسية تحتل مكانها في عقول الأفراد، وتظهر على شكل سلوك في تصرفاتهم اليومية، وبالتالي فإن الإنسان تكوين ثقافي ونتاج للثقافة التي تحتضنه، وهذا يعني أن الثقافة فعل تكويني بنائي لا يقتصر على الجانب المعرفي، بل يشمل مختلف جوانب الفرد وتجلياته الإنسانية [6].

يركز تعريف الثقافة بمعناها الأنثرولوجي الواسع على المضامين المعرفية والقيمية للمجتمع الإنساني. ولا يمكننا عندما نتحدث عن ثقافة الطفل أن نستنسخ التعريفات الأنثروبولوجية وننسجها على مقياس الطفولة. إذ غالبا ما يجري تعريف ثقافة الطفل بوحي من تعريف تايلور الأنثروبولوجي للثقافة أو غيره من التعريفات الكلاسيكية للثقافة. فثقافة الأطفال ليست تعبيرا فرعيا مصغرا للثقافة

المجتمعية، كما ترد في التعريفات الكبرى، ولا يمكن من زاوية منهجية أن ننسج تعريفا لثقافة الطفل على منوال التعريفات التي تقدم للثقافة الشاملة. فعالم الطفولة يختلف عن عالم الكبار والراشدين بصورة نوعية، وبالتالي فإن مشكلات الطفولة واحتياجاتها وخصوصياتها النمائية تجعلنا في حل من الاستنتاجات المعرفية التي تتعلق بثقافة الراشدين وعالمهم.

تكمن خصوصية ثقافة الأطفال في تركيزها على الطابع النمائي للطفل، فهي تشكله وتنميه أخلاقيا ونفسيا وجسديا وعقليا، وهذا يتضمن إشارة صريحة إلى الدور التربوي البنائي للثقافة في عالم الأطفال. فالثقافة الموجهة للطفل ثقافة إنمائية تساعده على تحقيق الازدهار والتكامل نفسيا وجسديا ومعرفيا وعقليا. وعلى هذا الأساس يمكن القول بأن الثقافة الطفلية ثقافة بنائية تتجه إلى بناء الشخصية، وتكوين الطفل إنسانيا، ومن هذا المنطلق الوظيفي، فإن ثقافة الطفل تكون وثيقة الصلة بهويته إنها صيرورة إنسانية تولِّد في الطفل عناصر نمائه وتكامله الإنساني، وتؤدي دورا مركزيا في بناء شخصيته وتكوين هويته المستقبلية.

فثقافة الطفل ليست مجرد منظومة مكتسبات معرفية أو علمية أو قيمية مكدسة في عقله أو ذاكرته، بل هي فعل تكويني يشتمل على مختلف الجوانب الوجودية في حياة الطفل، وفي صميم وجوده الإنساني، وهنا يتعين علينا أن نخرج من دوامات التعريفات الكلاسيكية التي ترى في ثقافة الطفل تكديسا لمنظومة من المعارف والقيم ومنظومات مختزنة من أدب وشعر وموسيقى. فثقافة الطفل في نهاية التحليل تأخذ طابع تكوين معرفي وأخلاقي وعقلي مشكل لوحدة هوية الطفل وشخصيته. ولا يمكن لنا أن نختزل ثقافة الطفل في ركام من المعارف والمعلومات التي تكدست في الذاكرة والوعي، بل هي أكثر من ذلك، إنها ترمز إلى مختلف القدرات العقلية والإنسانية والأخلاقية التي تتشكل في بوتقة التكوين الشخصي للطفل.

فالهوية عطاء ثقافي بكل المقاييس والمعايير، لأنها تنشأ وتتكون في عمق الثقافة، وعلى مقاييسها. وهوية الفرد هي تشبعات ثقافية بالدرجة الأولى، فالمشاعر والوعي والتفكير وطريقة التفكير والقدرات تتحدد على نحو ثقافي. وهذا يعني أن هوية الطفل نتاج لتكثيف ثقافي ونتاج عملية بلورة ثقافية. وثقافة الأطفال هي ما يدركه الأطفال ويعرفونه ويشعرون به[٧].

وهذا التعريف يتضمن جانبين **الجانب الأول** يتمثل في ثقافة الطفل، أي الحالة الثقافية الواقعية للطفل، أي المعايير والقيم والتصورات والاتجاهات التي تمثلها الطفل في واقع الأمر. أما **الجانب الثاني**، فهو نظرة الكبار إلى الصغار، أي الطفل، كما يبدو للكبار أو منظومة التصورات التي يمتلكها الراشدون عن الصغار. ويتضمن هذا التعريف أيضا مستويين من مستويات الفعالية الثقافية: يتمثل **الأول** في أن الثقافة معطى خارجي تفرضه الثقافة السائدة في المجتمع، ويتمثل ذلك في الوسط الثقافي الذي يحيط بالطفل، ويأخذ **الثاني** صورة الدور

الذاتي الذي يلعبه الأطفال في بناء ثقافتهم الخاصة. فالطفل في هذا المستوى يبدو منتجا لثقافته مبدعا لها، في ما يخص أنماط السلوك التي يبديها عبر تفاعله مع البيئة التي يعيش بها. والأطفال وفقا لهذه الصورة يتعلمون من الكبار ويتعلمون بعضهم من بعض.

فالأطفال يمتلكون نسقا من «مفردات لغوية متميزة وعادات وقيم ومعايير وطرق خاصة في اللعب وأساليب خاصة في التعبير عن أنفسهم، وفي إشباع حاجاتهم. ولهم تصرفات وانفعالات ومواقف واتجاهات وقدرات، إضافة إلى ما لهم من نتاجات فنية ومادية (...)، إنهم يمتلكون خصائص ثقافية يتفردون بها ولهم أسلوب حياة خاص بهم، وهذا يعني أن لهم ثقافة خاصة بهم هي: **ثقافة الأطفال** [٨].

وثقافة الأطفال لا توجد منقطعة عن ثقافة المجتمع، بل تحمل السمات والملامح العامة في المجتمع، إنها ثقافة فرعية تستمد نسغ وجودها من الثقافة السائدة في المجتمع. وهي تعبر عن مختلف الوضعيات السيكولوجية والعقلية والقيمية التي تسم مرحلة الطفولة. ومن هذا المنطلق، يمكن القول بأن هوية الأطفال تشبع ثقافي يتميز بخصوصية نمائهم وتطورهم في مختلف الاتجاهات والجوانب. فثقافة الطفل - بالتعريف الشامل - صيرورة تفاعل بين الطفل والبيئة التي تحيط به، وهي ما تأصل في وعي الطفل من قيم وتصورات وقدرات عقلية واتجاهات نفسية ومفاهيم ومنظومات سلوكية، كما أنها صورة لمختلف الجوانب النمائية والأخلاقية والقدرات العقلية التي يمتلكها الطفل. وهنا يجب أن نميز عدة جوانب في ثقافة الطفل أهمها:

١- **الجانب السيكولوجي**: ويجسد هذا الجانب القدرات السيكولوجية في الطفل من ذكاء ونباهة، وما يكون عليه من وضعيات نفسية محددة تتعلق بمشاعرهم الانفعالية وحاجاتهم السيكولوجية التي تتصف بالغنى والتنوع.

٢- **الجانب العقلي**: ويتمثل هذا الجانب في إمكانات التفكير والتحليل والتركيب التي نجدها عند الأطفال.

٣- **الجانب الأخلاقي**: ويأخذ هذا الجانب المعايير والقيم الأخلاقية التي تتعلق بالخير والشر والحق والواجب، وهو ما نطلق عليه الجانب القيمي في حياة الطفل.

٤- **الجانب المعرفي**: ويتصل بالتصورات المعرفية التي رسمها الطفل عن الأشياء والحياة والكون والطبيعة وما يحيط به من أشياء.

في مفهوم العولمة

يعد مفهوم العولمة من أكثر مفاهيم القرن العشرين انتشارا واستهلاكا في دنيا الثقافة، وفي عالم المعرفة والعلوم. ويعود هذا الانتشار الكبير إلى المرونة الهائلة لهذا المفهوم في التعبير عن أخطر مراحل تطور الإنسانية في مختلف مستويات الوجود والحياة الإنسانية المعاصرة.

يطابق بعض المفكرين بين مفهومي العولمة، والحداثة، فالعولمة بالتعريف هي حداثة فرضت شروط وجودها كنموذج عالمي للحياة، وهي على الغالب حداثة غربية فيما يتعلق بمعطياتها العلمية والعقلية. ويعتقد بعض آخر أن مضمون العولمة ورؤيتها الفكرية تعبر عن مرحلة الحداثة، وما بعد الحداثة في آن واحد، وهي وفقا لهذا التصور تمثل مرحلة متقدمة في العقلانية والتطور الاقتصادي والتكنولوجي والعلمي [٩]. ويذهب فريق من المفكرين أيضا إلى الاعتقاد أن ما بعد الحداثة يجسد أيديولوجيا العولمة، وهذا يعني أن العولمة هي امتداد معمق للحداثة، وهي بعد من أبعادها [١٠].

العولمة في العربية ترجمة لكلمة Globalization في الإنجليزية، وتقابلها كلمة Mondialisation في اللغة الفرنسية. وهي كلمة حديثة في اللغة العربية، وتعود في أصلها الاشتقاقي العربي إلى كلمة عالم، وتعني تعميم الشيء ليصبح عالميا، أو نقله من حيز الخصوصية إلى مجال العمومية في مستواها الكوني. ويغطي هذا المفهوم التطورات المذهلة التي شهدها المجتمع الإنساني في مجال الاقتصاد والمال والتسويق بالتوازي مع التحولات النوعية التي شهدها في مجال الاتصال والمعلوماتية والانفجار المعرفي. ويعبَّر عن هذه التحولات وتكاملها بتعبير القرية الكونية Global Village الذي يرمز إلى حالة التكامل والاندماج بين أطراف العالم اقتصاديا ومعلوماتيا وثقافيا، حيث تتوارى الحدود والحواجز الجمركية والثقافية والمذهبية بين مكونات الوجود الإنساني.

يعرض محمد عابد الجابري التعريف الاقتصادي للعولمة، ويرى أنها ظاهرة أيديولوجية تعكس إرادة الهيمنة على العالم. يقول الجابري في هذا الخصوص «ليست العولمة مجرد آلية من آليات التطور التلقائي للنظام الرأسمالي، بل إنها أيضا وبالدرجة الأولى دعوة إلى تبني نموذج معين (...)، إنها تعكس مظهرا أساسيا من مظاهر التطور الحضاري الذي يشهده عصرنا، بل هي أيضا أيديولوجيا تعبر بصورة مباشرة، عن إرادة الهيمنة على العالم وأمركته[١١]، إنها تعبير عن روح الهيمنة الإمبريالية الغربية في نسختها الأمريكية المصهينة [١٢].

ويجد هذا البعد الأيديولوجي للعولمة تأكيدا له في تعريف عبد الإله بلقزيز الذي يرى في العولمة «فعل اغتصاب ثقافي وعدوان رمزي على سائر الثقافات، إنها رديف الاختراق الذي يجري بالعنف - المسلح بالتقانة - فيهدر سيادة الثقافة في سائر المجتمعات التي تبلغها عملية العولمة [١٣].

فالعولمة «فعل اغتصاب ثقافي وعدوان رمزي على سائر الثقافات». إنها «تعبير عن انسحاق الإنسان أمام سطوة الآلة والتقدم العلمي وتمركز رأس المال، وانعدام القيم الإنسانية والأخلاقية، وسيادة منطق الربح والفردية والبقاء للأقوى من خلال تجارة السوق والمعلوماتية والاستلاب الثقافي للشعوب والدول والقوميات» [١٤].

والعولمة في نهاية الأمر تسويق لنموذج حضاري حداثي غربي بمرجعياته وأنساقه الفكرية والثقافية، وهذا التسويق يمكنه أن ينال من القيم التقليدية في الصميم، ونحن في خضم التحديات التي تفرضها العولمة، مطالبون بإنتاج المنظومات الثقافية والفكرية التي تعبر عن خصوصيتنا ورفع مستوى الفعل الثقافي والحضاري إلى مستوى يمكنه أن يستوعب التأثيرات الوافدة في الأنساق الثقافية دون أن يؤثر في خصوصيتها، أو أن يدمر تكويناتها الذاتية. وهذا الفعل يعتمد على مبدأ الإبداع والتجديد والابتكار والحضور الدائم في ميادين الفعل الثقافي والإنتاج الحضاري بمختلف تجلياته.

فالعولمة في نهاية الأمر «هي تعبير عن انسحاق الإنسان أمام سطوة الآلة والتقدم العلمي، وتمركز رأس المال وانعدام القيم الإنسانية والأخلاقية، وسيادة منطق الربح والفردية والبقاء للأقوى من خلال تجارة السوق والمعلوماتية والاستلاب الثقافي للشعوب والدول والقوميات»[15].

١ - ثقافة الطفل إزاء تحديات التخلف

تشكل تحديات التخلف الخلفية الأساسية والإطار المرجعي لتحديات العولمة والحداثة، فالعولمة تفرض تحدياتها الكبرى على المجتمعات التي تعاني من التخلف والقصور والتبعية، وبالتالي فإن درجة خطورتها تتضاءل تدريجيا كلما اتجهنا صعودا نحو المجتمعات المتقدمة، فالخطر الحقيقي يكمن في عدم قدرة المجتمعات ذات الثقافة التقليدية على احتواء الصدمات الحضارية للعولمة والحداثة. ومن هنا يمكن القول إن تحديات التخلف تشكل جزءا حيويا من بنية التحديات التي تفرضها العولمة، وبالتالي فإن أي فهم لمخاطر العولمة، وتحدياتها خارج هذا السياق المنهجي سيكون في منأى عن الحقيقة الموضوعية، وغير قادر على تشخيص الأزمة الحقيقية للإنسان والثقافة في المجتمع العربي. ومن هذا المنطلق، فإن أي محاولة نهضوية لا تنطلق من تقفي آثار التخلف، ودراسة مكوناته، وتحليل مضامينه ستبوء بالإخفاق والفشل.

وباختصار نقول بأن مخاطر العولمة، وتحدياتها تنبع من مظاهر الضعف والتخلف والعدمية التي تواجهها المجتمعات الإنسانية، وهذا يتضح عندما ننظر موضوعيا، فالمجتمعات المتقدمة قادرة على احتواء مظاهر العولمة وترويض تحدياتها وتجاوز متطلباتها بصورة دينامية متقدمة.

يتضمن الواقع الثقافي والتربوي التراجيدي والمأساوي، الذي يعيشه الطفل العربي في أكثر الأوساط الاجتماعية اتساعا وشمولا، نسقا من التحديات والمفارقات الإنسانية الصعبة التي يتعين علينا أن نرصدها ونحددها قبل الخوض في التحديات الخارجية التي يواجهها الطفل العربي.

وتأسيسا على ما تقدم، يجب علينا في البداية أن نرصد المخاطر والتحديات الداخلية التي تواجه الطفل ثقافيا وإنسانيا قبل البحث في ماهية التحديات الخارجية والثقافية التي يتعرض لها الطفل ثقافيا وحضاريا. لأن ثقافة الصغار وأوضاعهم لا تنفصل أبدا عن الواقع الثقافي والاجتماعي الذي يفرض نفسه على الحياة الاجتماعية بكليتها.

ومن البداهة بمكان أن نقول إن المعاناة الكبرى للطفولة العربية بتحدياتها المختلفة لا تنفصل عن المعاناة الحضارية للمجتمع. وبالتالي فإن أي فهم لأوضاع الطفل ثقافيا أو إنسانيا يتجاوز هذه الرؤية هو محاولة للقفز فوق الحقيقة وبعيدا عن الرؤية المنهجية والموضوعية لقضايا التربية والثقافة. فمعاناة الأطفال جزء بنيوي من المعاناة الاجتماعية العامة، وبالتالي فإن تخلف أوضاعهم جزء من تخلف الوضع الحضاري والثقافي العام.

وإذا كانت المسألة الحضارية للأمة ليست في وارد هذا البحث حول ثقافة الطفل، فإنه يجب علينا مع ذلك أن نرسم الصورة العامة للوضعية الثقافية التاريخية التي تعيشها الأمة، لأن هذه الوضعية الصعبة توجد في أصل المعاناة الإنسانية والثقافية للطفل. فالبؤس الاجتماعي العام والتخلف الثقافي والحضاري يجدان صداهما في وضعية الأطفال، ويجدان ترجمة لهما في واقعهم الثقافي والإنساني أيضا.

والسؤال الذي يطرح نفسه: ما واقع التحديات التي تفرض نفسها على ثقافة الطفل العربي، وتربيته في هذه المرحلة التاريخية؟

١-١: الواقع الثقافي والتربوي للطفل العربي: أطفال من غير طفولة

يعيش الطفل العربي حالة عدمية فيما يتعلق بالمؤثرات الثقافية التي تحيط به. وعندما نتحدث عن الطفل العربي، فإننا نركز هنا على السواد الأعظم من هذه الفئة الاجتماعية التي تنتمي إلى الطبقات والفئات الاجتماعية الواسعة، لا سيما في الأوساط الشعبية، أوساط الفلاحين والعمال والمهنيين والكادحين في مختلف المستويات الاجتماعية. وهذه الشرائح الاجتماعية تشكل لحمة الواقع الاجتماعي العربي وسداه. فالأوضاع الثقافية والإنسانية التي تحيط بالأطفال العرب الذين يتحدرون غالبا من هذه الفئات وغيرها أيضا تأخذ طابعا تراجيديا ومأساويا. فهناك غياب كبير للمؤثرات والوسائط الثقافية التي يجري الحديث عنها في أروقة المؤتمرات والندوات والمجالس العلمية. ففي أغلب القرى الريفية على امتداد الجبال والوهاد والصحارى لا نجد مكتبات للأطفال أو كتبا، كما لا توجد مسارح أو سينما أو كمبيوتر أو إنترنت أو حتى تلفزيون. وحتى المدارس المتوافرة في هذه المناطق، تعاني من كل أوجه النقص وتفتقر إلى متطلبات الوجود الإنساني والتربوي: معلمون لا يمتلكون تأهيلا علميا أو تربويا كافيا، فصول متعددة في صف واحد. وباختصار، لا نستطيع أن نتحدث عن بيئة ثقافية حقيقية في هذه البيئات، بل يمكننا أن نتحدث عن بؤس ثقافي بكل ما تنطوي عليه هذه الكلمة من معنى.

وعندما نأخذ بعين الاعتبار فئات الأطفال الذين يعيشون في المدن وفي الأحياء الفقيرة، فإن واقع الحال لا يختلف كثيرا عن حال الفئة الأولى، وهي فئة الأوساط الشعبية. وقد تتوافر مثل هذه المؤثرات الثقافية في الأوساط الغنية والميسورة في الأحياء الراقية، لا سيما أبناء الفئات الميسورة والغنية من كبار الموظفين والتجار ورجال الأعمال.

ولو أخذنا الجو العام للمعطيات الثقافية، فإننا نعتقد أن ما يقدم للطفل العربي من مثيرات ثقافية لا يمكنه بأي حال من الأحوال أن يعبر عن طموح ثقافي حقيقي للنهوض بالطفل العربي ثقافيا وروحيا. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا: هل توجد في العواصم العربية الكبرى مكتبات عامة مخصصة للأطفال؟ هل هناك فعلا مسرح خاص بالطفل في أي من البلدان العربية؟ هل هناك سينما خاصة بالطفل؟ هل هناك إذاعة واحدة للأطفال؟ وهل تنتج البلدان العربية ما يكفي من البرامج التلفزيونية المعدة للأطفال وفق معايير ثقافتنا العربية الإسلامية؟ وهل هناك من كفاية في عدد الدوريات والمجلات الخاصة بالطفل؟ نحن في معرض الإجابة عن هذه الأسئلة نميل إلى الإجابة بالنفي. فالطفل العربي يعيش وضعية تراجيدية ومحزنة جدا فيما يتعلق بالوسائط الثقافية التي تحيط به؟ وفي حال توافر مثل هذه الوسائط، فإننا نجزم بأن الفئة العليا في المجتمع هي التي تمتلك إمكان الاستفادة من تأثير هذه الوسائط التربوية في حال توافرها كما يجب.

تبين الإحصاءات الجارية وضعية مخجلة للمؤثرات الثقافية الموجهة إلى الأطفال في البلدان العربية، وهذه الوضعية تشكل تهديدا خطيرا للمستقبل الثقافي للأطفال في البلدان العربية، وباستثناء بعض الطفرات النوعية التي شهدتها بعض الدول العربية، فإن الأداء الثقافي لوسائل الثقافة ووسائطها يعاني أقصى درجات التخلف المخجلة. ومن أجل التدليل على هذه الوضعية المخجلة ثقافيا نستعرض ومضة إحصائية تتعلق بنصيب الطفل العربي من الكتب المخصصة له مقارنة بالأطفال في بعض دول العالم. ففي عام الطفل ١٩٧٩، بلغ نصيب الطفل في الاتحاد السوفييتي ٤,٧ كتاب، وفي الولايات المتحدة الأمريكية ٣,٩ كتاب، وفي إنجلترا ٢,٦ كتاب، وبالمقارنة فإن نصيب الطفل العربي قد وصل إلى «نصف كلمة».

فالكيان الصهيوني الذي لا يتجاوز عدد سكانه أربعة ملايين، يترجم إلى العبرية كل عام مالا يقل عن ٥٠٠ عنوان من الكتب والمراجع العلمية والثقافية العالمية، بينما لا تبلغ هذه النسبة أكثر من ٤٠٠ عنوان مترجم إلى اللغة العربية التي ترمز إلى أمة يبلغ عدد سكانها ٣٠٠ مليون تقريبا، وهذا دون أن نأخذ في الحسبان عشرات الملايين من المسلمين الذي يتكلمون العربية، ويستفيدون من عطاءاتها. لقد قامت إسرائيل على سبيل المثال بترجمة العهد القديم إلى ١١٣٠ لغة، ووصل عدد النسخ إلى مليار نسخة في الوقت الذي ترجم فيه القرآن الكريم إلى ٤٠ لغة فقط، وبنسب مخجلة بالقياس إلى العهد القديم. وفي هذا الأمر مؤشر كبير على مدى التخلف الثقافي في البلدان العربية مجتمعة، وذلك قياسا بالكيان الصهيوني. لقد بلغ مجموع الكتب المترجمة إلى اللغة العربية منذ عصر المأمون حتى الآن نحو مائة ألف كتاب، وهو يوازي تقريبا ما تترجمه إسبانيا في عام واحد [١٦].

يمكن القول إن طابع ومحتوى وشكل التنشئة الاجتماعية يؤثر في بناء الشخصية، ويحدد السمات الأساسية للهوية الفردية. والتنشئة بالتعريف هي العملية التي يتم فيها ومن خلالها دمج الفرد في الثقافة ودمج الثقافة في الفرد.

يذكر تقرير «تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين: الكارثة والأمل» 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 بخْس قيمة الإنسان العربي. وتتجسد هذه الثلاثية القاتلة في المناهج العربية من خلال غياب الفكر العلمي في التعامل مع قضايا الحياة، وفي غياب مفاهيم الديموقراطية وحقوق الإنسان وسيادة القانون، كما يتجسد هذا كله في المكانة الدونية التي تحتلها المرأة العربية، وفي الجهل المتفاقم بقيم التسامح والرأي الآخر ومعنى الإنسان [٢٢].

يعاني الطفل العربي من هيمنة أنماط تربوية تقليدية صماء تحاصره وتستلبه في الآن الواحد. فالطفل العربي يخضع لأنماط تربوية تعتمد مبدأ الترويض والإخضاع وقهر العفوية، فالطفل في هذه التربية يروض ترويضا يفقد معه إمكانات المبادهة والإبداع.

وفي وصف هذه التربية التي يتلقاها الطفل العربي يمكننا أن نستعين بهذه الصورة التي قدمها المربي الشهير فيريير A. Ferrière للتربية التقليدية في كتابه «التربية الفعالة» [٢٣]، حيث يقول: «إن الطفل يحب الطبيعة، ولكننا نحبسه في غرف مغلقة، وهو يحب اللعب، ولكننا نطلب منه أن يدرس ويجتهد، إنه يحب أن يرى نشاطه يتجسد في أداء خدمة معينة، ولكننا نحاول ألا يكون لنشاطه أي غاية أو هدف. إنه يحب أن يمسك الأشياء بيديه، بيد أننا لا نفسح المجال إلا لذاكرته. هو يحب الكلام ولكننا نكرهه على الصمت. هو يود أن يحاكم الأمور ونود نحن أن يحفظ. يحب أن يبحث عن العلم فنقدمه له ممضوغا جاهزا، ويهوى أن يسير على هواه فنخضعه لنير الراشد. إنه ينزع إلى أن يتحمس للأمور، فنبتكر له العقاب جزاءً له، ويؤثر أن يقوم بخدماته عفو الخاطر بملء حريته ونعلمه الطاعة السلبية» [٢٤].

فشخصية الطفل تتشكل عبر قوالب التنشئة الاجتماعية التي يعتمدها مجتمع ما في تربية الأطفال، والتنشئة الاجتماعية هي العملية التي يشكَّل من خلالها النظام القيمي الثقافي في الفرد وبناء السجل العصبي لسلوكه الحيوي. ومن هذا المنطلق يمكن القول إن طابع ومحتوى وشكل التنشئة الاجتماعية يؤثر في بناء الشخصية، ويحدد السمات الأساسية لهوية الطفل وشخصيته، هذا وبغض النظر عن المحتوى القيمي للثقافة التي تُنقل إلى الأفراد يلعب أسلوب التنشئة الاجتماعية دورا كبيرا في التأثير سلبا أو إيجابا في بنية الشخصية.

وهذه الصورة القاتمة تبلغ مداها فيما يتعلق بالمجلات الأسبوعية أو الشهرية المخصصة للطفل العربي، فهناك سبع دول عربية لا توجد فيها أي مجلات أسبوعية، وهناك خمس دول أخرى تقدم مجلة أسبوعية واحدة للطفل، وهناك أربع دول تقدم مجلتين أسبوعيتين، بينما تقدم قطر ٤ مجلات والسودان ٦ مجلات، ويصل هذا إلى أقصاه في لبنان حيث توجد ١٠ مجلات أسبوعية موجهة للطفل، وليست هذه الصورة أفضل من صورة المجلات الشهرية حيث نجد أربع دول لا تقدم أي مجلات شهرية، وخمس دول تصدر مجلة واحدة، أما بقية الدول العربية فتصدر ما يتراوح بين مجلتين وخمس مجلات شهرية [١٧].

وتشير هذه الإحصائية في ما يتعلق بالوقت المخصص لبرامج الأطفال إلى أن الإرسال الإذاعي للطفل قد بلغ في مصر مثلا ١٪، من إجمالي الإرسال الإذاعي، وفي قطر ٩, ٠٪، ويبين التقرير الإحصائي السنوي للمجلس العربي للطفولة والتنمية في العدد السابع لعام ٢٠٠١، الذي شمل الفترة الإحصائية ما بين عامي ١٩٩٢/١٩٩٩، وجود خمس دول عربية لا تقدم أي برامج للأطفال، وهناك أربع دول عربية تقدم برنامجا واحدا للأطفال أسبوعيا، وقد بلغت هذه النسبة ١٣ برنامجا في السعودية و٨ برامج في تونس، وهي أقل من ٥ برامج في الدول العربية الأخرى [١٨].

وفي مجال التلفزة، لا تزيد برامج الأطفال على واحد أو اثنين أسبوعيا في بعض الدول العربية وتصل إلى ١٦، برنامجا أسبوعيا في بعض البلدان العربية الأخرى، وهذا الواقع أيضا يدل على معاناة ثقافية هائلة ومروعة جدا، وتعاني برامج الأطفال التلفازية من عدم كفاية الميزانيات المخصصة لهذه البرامج، وعدم توافر الكتاب والمخرجين الأكفاء، وعدم توافر الاستوديوهات الكافية والمجهزة، وندرة برامج التدريب اللازمة لرفع مستوى الأداء بين العاملين في برامج الأطفال. وفيما يتعلق بمسرح الطفل، فإن عدد المسارح قليل للغاية، ولا تعمل هذه المسارح إلا في فترات معينة من العام، وتتركز عادة في العاصمة، أما سينما الأطفال فلا يوجد سوى ٤ دول عربية فقط هي التي تنتج أفلاما للأطفال [١٩]. فالواقع الثقافي للطفل العربي واقع مدمر ومحزن ومأساوي، وهو تعبير عام عن حالة التخلف الثقافي الذي تعيشه البلدان العربية بصورة عامة.

وفيما يتعلق بالبرامج التلفزيونية (في الفترة نفسها ما بين ١٩٩٢ - ١٩٩٩) هناك ٤ دول عربية لا تقدم أي برامج متلفزة للأطفال، وهي الجزائر وجيبوتي والصومال والمغرب، بينما تقدم موريتانيا برنامجا أسبوعيا واحدا يليها الأردن الذي يقدم برنامجين، وعلى التوالي السودان وفلسطين ٣ برامج، ليبيا ٤ برامج، العراق وقطر ٦ برامج، لبنان ٧ برامج، السعودية ٨ برامج [٢٠]. هذه الصورة السوداوية القاتمة تخيم على ثقافة الطفل وعالمه. وتقدم لنا صورة بائسة ومحزنة للحالة الثقافية يعيشها الطفل العربي إنسانيا وأخلاقيا.

وفيما يتعلق بالتعليم، فإن المسوح والدراسات العربية تؤكد انخفاض معدلات الاستيعاب في مراحل التعليم، خاصة الأساسي في الأقطار العربية المصنفة ضمن الدول المنخفضة التنمية، فهي تصل في ضوء تقارير التنمية البشرية الدولية إلى ٢١٪ في جيبوتي، ٣٤٪ في السودان، ٤١٪ في موريتانيا، وحوالي ٥٠٪ في اليمن. وتبين هذه الإحصائيات أيضا وجود قرابة ١١ مليون طفل ويافع عربي لا يحصلون على حقهم في التعليم الأساسي، ونحو ١٠ ملايين طفل ويافع يعملون لكسب قوتهم أو لمساعدة عائلاتهم، وهؤلاء محرومون أيضا من حقهم في النمو السليم.

١-٢ : المستوى النوعي لثقافة الطفل العربي

إن أغلب ما يقدم للطفل في المستوى الإعلامي ينتمي إلى فئة الثقافة الرخيصة والهابطة، التي تستهدف الطفل في عقله ووجدانه؟ إنها ترجمات وافدة لثقافة غربية تفيض بقيم غربية تقع خارج السياق القيمي للثقافة والإنسان في المجتمع العربي؟ وبعضها إن لم يكن أكثرها يفيض بثقافة موجهة مضادة ومعادية للثقافة العربية بما تنطوي عليه من قيم سامية خلاقة تتميز بالرفعة والسمو والأصالة.

تلك هي الصورة الواقعية للثقافة التي تقدم للطفل العربي، ولأن الطفل العربي لا يجد في هذه الوسائط الثقافية ما يلبي طموحه الثقافي والإنساني، فإنه يتجه إلى مصادر قد تكون خطرة جدا على عقل الطفل، ومضامين وجوده الإنساني، ويتجلى ذلك في الانتشار الواسع وبلا حدود للألعاب الإلكترونية، وهي ثقافة مزيفة تستهلك الطفل وتدمره من الداخل وتستنزفه روحيا وإنسانيا. وهذا الانتشار الواسع لألعاب الـ «ستيشن» وغيرها يجري تحت أنظار القائمين على الثقافة في أغلب البلدان العربية.

وفي هذا السياق، يمكن أن نلفت الانتباه إلى ظاهرة ثقافية تتقطر بالخطر، وهي ظاهرة الانتشار السرطاني للمحلات التجارية التي تبيع الأفلام الأجنبية على أقراص مدمجة يمكن مشاهدتها عبر الفيديو والكمبيوتر بأبعاد ثلاثية. وأصبح من الشائع اليوم أن يصطحب الآباء - الميسورون طبعا - أبناءهم الصغار إلى مثل هذه المحلات، حيث يعطى دليل الأفلام للطفل الذي ينتقي عددا من الأفلام المدمجة بناء على الصورة التي توجد في غلاف الفيلم ثم يقوم الأب بشراء هذه الأفلام لمصلحة الطفل، علما بأن الأب والابن كليهما لا يعرف اللغة الإنجليزية، وفي الغالب المؤكد تكون هذه الأفلام أفلام عنف وجنس رخيصة. وهكذا يدفع الآباء أبناءهمن إلى مصير ثقافي مأساوي محزن.

١-٣ : التصورات التربوية الكلاسيكية عن الطفل

يشكل الوعي بطبيعة الطفولة واحدا من أكبر التحديات التي يواجهها الطفل العربي في مسار نموه سيكولوجيا وثقافيا. فالتصورات غير العلمية هي التي تسود وتهيمن في الساحة

الثقافية العربية حول الطفل والطفولة. وهي تصورات تقليدية مثقلة بالأوهام والمغالطات التي أسقطها العلم الحديث، وبددها التطور التربوي والسيكولوجي.

تبلور الثقافة التقليدية السائدة مجموعة من الرؤى والتصورات الخاطئة، أهمها: أن الطفل راشد صغير، وأن الطفولة مرحلة عابرة في تطور الإنسان، وأن التربية يجب أن تسرع عملية النضج عند الطفل والانتقال به إلى مرحلة الرشد. والطفل كما يبدو في هذه الثقافة لا يمتلك خصوصية إنسانية يتفرد فيها، وهو مفعم بنزع فطري شرير، وأن الشدة خير معلم ومرشد للطفل. وهناك فيض كبير آخر من الأفكار الخاطئة التي تتعلق بتربية الأطفال وأكثرها تصورات مشوبة بطابع خرافي وسحري في أحيان كثيرة تتعلق بالحجاب والتمائم والحسد والخرافات والأساطير.

وهذه الأفكار الخاطئة والتصورات الخرافية تشكل العناصر الأولى التي تدفع الطفل إلى دائرة الاغتراب والاستلاب. والعلوم السلوكية ترفض اليوم هذه التصورات التقليدية في النظر إلى الطفولة. فالطفولة مرحلة مهمة وغائية في حياة الفرد، والطفل خير بطبعه، وكل طفل يشكل بصمة متفردة في الوجود، والطفل ليس راشدا صغيرا، بل هو كينونة متفردة مختلفة كليا عن كينونة الراشد.

هذا وتبين الدراسات الجارية في ميدان الطفولة وجود جهل شامل بحقوق الطفل الإنسانية والأخلاقية، وهذا الجهل ينسحب حتى على شرائح المعلمين والمربين الذين لا توجد لديهم - إلا فيما ندر - فكرة عن التشريعات الدولية في مجال حقوق الطفل التربوية والإنسانية.

فالخبرات التي تقدمها المدرسة العربية تأتي بمعيار ما يعتقده الكبار صالحا، وهنا يكمن لب المشكلة على حد تعبير بدر العمر (١٩٨٤)، إذ لا أحد يستطيع أن يقدر علميا الحاجات الحقيقية للأطفال في كل مرحلة من مراحل تطورهم، وتأسيسا على ذلك أي على غياب الوعي العلمي بخصوصية مراحل الطفولة تتداعى شخصية الأطفال في المدرسة، كما هي الحال في المنزل، وذلك لأن كل شيء معد للطفل بصورة مسبقة وعلى مقاييس الكبار أو ما يقدره الكبار [٢١].

وباختصار شديد، فإن الثقافة العلمية التي تتعلق بتربية الأطفال وتنشئتهم لا تزال غائبة في الساحة التربوية العربية. وهذه المعاناة لا تشكل غيابا في الساحة الثقافية الشعبية فحسب، بل تنتشر في أوساط المثقفين، وقد لا نبالغ إذا قلنا إن هذه الثقافة العلمية الخاصة بفهم الطفل ومراحل تطوره واحتياجات نمائه والسبل العلمية لتربيته تسجل أيضا حضورا محدودا حتى في الساحة الأكاديمية العربية المعاصرة، وفي تجربتنا التربوية التي تمتد إلى سنوات طويلة يكمن الخبر.

١-٤: الوجه الاستلابي للتنشئة الثقافية في العالم العربي

تشكل التنشئة الاجتماعية نسقا من العمليات والفعاليات الثقافية التي تؤدي إلى تشكيل النظام القيمي الثقافي في الفرد، وبناء السجل العصبي لسلوكه الحيوي. ومن هذا المنطلق

وفي أسلوب التنشئة الاجتماعية يكمن واحد من المخاطر الكبرى التي تواجه عملية البناء الثقافي في البلدان العربية، فأغلب الدراسات تؤكد أن أسلوب التنشئة الاجتماعية السائد في الوطن العربي، هو أسلوب تسلطي تمييزي مرعب. وهذا الأسلوب يدمر شخصية الطفل، ويفرغ هويته الإنسانية من أكثر المضامين الإنسانية حضورا في الإنسان. والطفل العربي تحت تأثير هذا الأسلوب التسلطي والديكتاتوري في التنشئة يفقد قدرته على المبادهة والمبادأة والإبداع، ويفقد توازنه وتماسكه الإنساني، ويعيش حياته في ظل الخوف والتردد وفقدان الثقة بالنفس والذات الإنسانية.

إن نظرة متأنية لواقع التربية العربية تؤكد أن التربية مغرقة في تقليديتها، وذلك على مستوى كل من المدرسة والأسرة، وفيما يلي نصف ملامح هذه التربية:

١- أسلوب التنشئة الاجتماعية أسلوب تقليدي يعتمد على التسلط والإكراه.

٢- أسلوب الضرب والعقاب الجسدي هو السائد في المدرسة والأسرة.

٣- أسلوب التحقير والإذلال والازدراء هو السائد في الأسرة والمدرسة.

٤- تتداخل في أساليب التنشئة العربية أساليب الشدة والتذبذب والمحاباة والترك والحماية الزائدة بنسب مختلفة.

٥- تعتمد التربية العربية على المبادئ التقليدية ومنها:

- الطفل ينطوي على نزعة شريرة.
- تقديم التعليم على التربية.
- الطفل راشد صغير.
- التربية إعداد للحياة وليست هي الحياة.
- التربية ترويض وليست تحريرا.

وهذه التربية تعوّد الإنسان الإحساس بكل مشاعر الضعف والنقص والقصور والدونية والإحساس بالذنب. فالأطفال الذين يعانون عقد النقص والقصور والدونية هم هؤلاء الأطفال الذين خضعوا لتنشئة اجتماعية تقليدية متصلبة في مراحل طفولتهم الصغرى. فأجواء التسلط تعطل إمكانات الإبداع، وتدفع الفرد إلى دوائر الجمود والانصياع والسلبية [٢٥].

إن الطفل العربي لأحوج اليوم إلى تربية حرة تخاطب فيه العقل لا الذاكرة، والنشاط لا الجمود، والحرية لا الإكراه، والغاية لا الوسيلة، وهي في النهاية تخاطب الإنسان في الطفل وتعمل على إنماء حواسه الإنسانية.

١-٥: ثقافة التلقين: تدمير العقل

من أشد الأساليب فتكا بالعقل وتدميرا للإنسان وعصفا بالطفولة أسلوب التلقين الذي تعتمده التربية العربية في تنشئة الأطفال وتربيتهم وتثقيفهم. فالمدرسة والأسرة والمؤسسات

الاجتماعية تعتمد التلقين في عملية تثقيف الطفل وتربيته، وتشبه الوسائل التربوية التلقينية المعتمدة في الأسرة والمدرسة «وسائل غسل الدماغ»؛ أي أنها وسائل ترديدية تعتمد أساسا على حشو الرؤوس بمادة كثيفة ثقيلة تزرع زرعا في المخزون الذاكري لأطفالنا وتلاميذنا وطلابنا[٢٦]. ويأخذ التلقين والترديد كآلية للتنشئة الاجتماعية أحيانا صورا مبالغا فيها في الثقافة العربية، حتى الوظيفة التحليلية والنقدية للعقل عند الفرد العربي تتعطل وتضمر وتحل مكانها وظيفة التذكر والحفظ [٢٧].

وتتجذر هذه الظاهرة في المدرسة العربية، «فالمدرسة العربية تسعى إلى تلقين الطالب مبدأ الطاعة العمياء والمحافظة على قيم ومعايير المجتمع التي تحافظ على وضعية المجتمع الراهنة. وبالتالي فإن جزءا كبيرا مما يتعلمه الطالب ليس له علاقة بمحتويات الكتب والدروس، وإنما هو سعي لتلقين الطالب الطاعة، وجعل التلميذ يستهلك سلبيا كل التجهيزات القيمية والأيديولوجية التي يزخر بها أي مجتمع» [٢٨]. فالنظام التعليمي العربي «يقوم على التلقين، ولا يقوم على ما يسمى بالعقل النقدي، وهذا جزء من مشكلتنا الحقيقية في الوطن العربي» [٢٩].

وغني عن البيان أن الهدف من التلقين «هو نقل قيم المجتمع وعاداته الثابتة إلى صميم التركيب الذهني في الفرد» [٣٠].

والفرد في سياق فعل التلقين يتلقى تركيبات فكرية جاهزة أو خلائط عقائدية مركزة ويؤسس عليها أنماطه السلوكية، دونما قدرة على التأمل النقدي في طبيعة هذه الأنماط السلوكية، أو في منظوماتها الذهنية المؤسسة لها، وهذا من شأنه بالتالي أن يؤدي إلى تدمير إمكانات الفرد العقلية والنقدية.

فالتلقين شكل من أشكال التسلط والقهر الواضح، لأن التلقين عملية تفرض فرضا على الطفل من الخارج. إنها عملية تطبيع، أي انتهاك للعالم الداخلي للطفولة، فالطفل عندما يلقن لا يسمح له بإبداء رأيه فيما يتلقن، وهذا يشكل نوعا من استباحة المجال الداخلي للإنسان. فالتلقين وفقا لهذا المعنى يُدخل في الطفل ما لا يرغب، أي أنه يبرمج الطفل على إكراهٍ منه. وبعبارة أخرى ما يتوغل إلى عالم الطفل الداخلي يتجاوز رغبته، بل يتعارض مع هذه الرغبة وينفيها، والمهم أيضا أن عملية تلقين الطفل المعلومات تتم من دون محاكمة منطقية، حيث لا يُسمح له بها، ومع الزمن يصبح عقل الطفل موطنا، لا بل مستعمرة لأنظمة فكرية لا تمت إليه بصلة، ولكنه يعتاد مع الزمن، وبفعل هذا الترويض المعرفي، أن يركن إلى ما آل إليه وضعه، وما حدث لعقله، بمعنى آخر، لقد رُوِّض وخضع لبرمجة عقلية منهجية منظمة ومستمرة.

يقول محمد جواد رضا في هذا الخصوص «إننا عندما نضخ في عقل الطفل مئات، بل آلافا من المعلومات غير المترابطة، فإننا نستنزف عقل الطفل وطاقاته في جهد آلي لا يترك له فرصة التفكير والانطلاق العقلي» [٣١]. فالتربية التسلطية القائمة في المجتمع تدفع في أعماق

الطفل منظومة من المقاييس التي تعبر عن معايير الفئات السائدة في المستويات السياسية والاجتماعية والطبقية. وعلى هذا الأساس، تستطيع الثقافة السائدة أن تعمل على إلغاء إرادة الطفل واغتيال إمكاناته الأخلاقية الحرة من خلال تذويب إمكانات هذه الإرادة في عمق المنظومة الأخلاقية والتوجهات السياسية والاجتماعية التي تعبر عن ضمير وإرادة الفئات السائدة اجتماعيا. «فالمجتمع يقسرنا على التوافق معه إلى درجة التطابق، ويحاول أن يحصرنا في قوالبه الضيقة، والتربية تضخ فينا معارف لا معنى لها عندنا» (٣٢).

فالمعلومات المجزأة المتناثرة التي لا تلتئم في سياق معرفي منظم تشكل أخطر أداة في قتل إمكانية التفكير عند الطفل، وهي كافية بذاتها لتحطيم قدرة الطفل على المحاكمة والتساؤل العقلي الحر، وذلك لأنها تدمر كل نوع من أنواع حيازة الصور المركبة عن العالم في ذهن الفرد(٣٣).

إن اغتصاب عقل الفرد واستباحة عالمه الداخلي عبر التلقين، فعل يتميز بطابع الاستمرار والديمومة، فالعملية تبدأ على أشدها في الأسرة، وتأخذ طابعا ممنهجا في المدرسة، وتتحول إلى عملية منظمة في إطار الحياة الاجتماعية، بما تنطوي عليه هذه الحياة من منظومات فكرية وأيديولوجية عرجاء. إن التلقين يؤدي إلى جملة من النتائج السلبية الخطيرة على عقول الأطفال وثقافتهم وتكوينهم السيكولوجي:

١- يولد التلقين الاتكالية والسلبية في شخصية الطفل، ويطمس معالم النبوغ والقدرات العقلية النقدية عند الطفل.

٢- يؤدي التلقين إلى تكوين ثقافة مشتتة مفككة بعيدة عن مقومات الفهم والتحليل والنقد ويؤدي إلى قبول الصاغر للطفل بكل ما يحيط به من معطيات ثقافية.

٣- تؤدي ثقافة التلقين إلى تذويب شخصية الطفل وتدمير مختلف إمكانياته الإبداعية والعقلية.

٤- يضعف التلقين إنسانية المتعلم ويهدد تكامله الإنساني ويجعله مطواعا خاضعا وسلبيا.

٢ - التحديات الثقافية للعولمة

تعمل العولمة على بناء الإنسان ذي البعد الواحد في كينونة صنمية قوامها تكييف البشر اغترابيا مع منظومة القيم الرأسمالية الجديدة القائمة على أسس الربح والقوة والسلطة. إنها بالمعنى الثقافي هذه القوة التي تفيلق الإنسان وتحوله إلى وقود يغذي الجشع الإمبريالي الجديد بما ينطوي عليه من أورام الشهوة إلى الربح والمجد والقوة والهيمنة.

لقد ابتدعت هذه العولمة الجديدة معاول هدم جبارة، فأصبحت اليوم أكثر قدرة على تدمير الأعماق الدفينة في الإنسان، إنها تتوغل في الأعماق وتعيد بناء الروح الإنسانية على نحو اغترابي يستجيب لمطالب الروح الفاوستية الجديدة التي تحتطب لهب وقودها من مشاعر

الإنسان وأحاسيسه. باختصار هذه العولمة الجديدة تبتدع أخطر أساليب القهر الإنساني، وتعمل على اغتيال كل المضامين الحية في الإنسان، إنها تسعى إلى تدمير الروح الإنسانية التي كانت يوما هي الحصن الأخير للمعاني الإنسانية.

فالتغير يجري في المجتمع والحياة المعاصرة على إيقاعات أسطورية، ومعالم الحياة تتحرك وتتغير بمقاييس ومضية وضوئية، وفي عمق هذه التحولات الخارقة تتشكل منظومات قيمية جديدة تستجيب لمتطلبات هذه المرحلة التي لا يتوقف فيها جنون التغير والتحول.

وفي خضم هذه التحولات المصيرية وجد النظام التربوي - الثقافي العربي نفسه في مواجهة خطرة مع زحف العولمة وتحدياتها. لقد أدت المعلوماتية الجديدة وثورة التكنولوجيا الاتصالية إلى اهتزاز المركزية التربوية وسقوط النماذج التربوية التقليدية بصورة مروعة. وفي ظل هذه التأثيرات التي تفرضها العولمة يجري الاعتقاد بأن الأنظمة التربوية التقليدية قد تختفي كليةً على إيقاع هذه التحولات النوعية العميقة، التي تشهدها المعرفة الإنسانية، وتلك التي تفرضها التقنيات التربوية والمعرفية الجديدة في مختلف الميادين.

فالأنساق الثقافية التربوية العربية المعاصرة تتصدع وتتداعى تحت تأثير الصدمات الثقافية والمجتمعية للعولمة. وتأخذ هذه الصدمات المدمرة صورة نسقين من التحديات، يفرض أحدهما نفسه بقوة الاندفاعات الحضارية الزاحفة للعولمة التي تفرضها طبيعة التحولات التكنولوجية والاندفاعات الحضارية للإنسانية في مسار حركتها وتطورها. أما المجموعة الأخرى من الصدمات فتتمثل في حركة سياسية عنصرية تستهدف التربية العربية بوصفها العمق الحضاري الذي يحتضن ثقافة عربية إسلامية تصمد في وجه التذويب الحضاري الذي تواجهه الهوية العربية الإسلامية. ولم تستطع السياسة الأمريكوصهيونية اليوم أن تخفي سعيها إلى تفريغ الثقافة العربية الإسلامية من مضامينها الحضارية، ومن ثم العمل المنظم على هدم مشاعر الانتماء العروبي والإسلامي، وبناء مشاعر النقص والقصور والتبعية والاستسلام والخضوع في الشخصية العربية كمقدمة أساسية للسيطرة على مقدرات الشعوب العربية الإسلامية اقتصاديا وسياسيا واجتماعيا وثقافيا. ومن يراقب الساحة السياسية فيما بعد الحادي عشر من سبتمبر سيرى بكل الأدلة التي تفرض نفسها أن التربية العربية أصبحت مستهدفة في العمق والصميم، وسيرى أن الإدارة الأمريكية مدفوعة بالقوى الصهيونية العالمية تسعى إلى تطبيع التربية العربية وترويضها في السر والعلن بوصفها الحصن الحصين للثقافة العربية الإسلامية والمعقل الأخير لطموحات الإنسان العربي في معركة الوجود والمصير.

فالعولمة الثقافية، باختصار تعمل على تنميط الثقافة المحلية وتقويضها، ومن ثم على تهميشها وتكريس تبعيتها ودونيتها، وتجعل المجتمع أسيرا لتطلعاته الاستهلاكية، أي تؤكد البعد الاستهلاكي للإنسان، وتفعل فعلها في تذويب الانتماءات القومية والوطنية عبر مختلف

الأدوات والتقنيات المعلوماتية.

لقد بينت دراسة حديثة أجريت حول مخاطر العولمة وتحدياتها والتي استأنست برأي خمسة عشر مفكرا وفقا لمنهجية القصف الذهني منظومة من العوامل السلبية، حيث أقر المشاركون عددا من العوامل السلبية للعولمة هي:

١- الابتلاع الثقافي.

٢- طمس الهوية.

٣- تحويل غالبية البشر إلى مستهلكين.

٤- تكريس التبعية السياسية.

٥- زيادة الهوة بي الأغنياء والفقراء.

٦- استقطاب العقول واستنزافها.

٧- تعطيل الطاقات الإبداعية للقوى الأقل نفوذا.

٨- السيطرة الاقتصادية.

٩- السيطرة العسكرية.

وقد أبدى المشاركون في القصف الدماغي عددا من السمات الإيجابية أهمها:

١- إشاعة روح المنافسة بين الجميع.

٢- إتاحة الفرصة أمام الجميع للمشاركة.

٣- استنفار القوى الكامنة عند الجميع.

٤- إتاحة الفرصة للتلاقح الثقافي.

٥- إزالة عوامل الاستكانة والتبعية.

٦- تحرير الإنسان من سيطرة القوى المحلية.

٧- توفير ضمانات لسيادة حقوق الإنسان [٣٤].

وفي الندوة التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية في بيروت من ١٨ - ٢٠ ديسمبر ١٩٩٧، تحت عنوان «العرب والعولمة»، يذكر محمد عابد الجابري مجموعة من التحديات التي تفرضها العولمة، ومنها:

١- العولمة ثقافة غازية.

٢- تعكس العولمة إرادة الهيمنة على العالم.

٣- تمثل العولمة صورة لأيديولوجيا الاختراق التي تبشر وتكرس جملة من الأوهام هدفها التطبيع والاستتباع الحضاري.

٤- تعمل العولمة على إفراغ الهوية الجماعية من كل محتوى ومضمون.

٥- تكرس مبدأ الانشطارات في الثقافة الواحدة [٣٥].

فالهدف النهائي للعولمة هو «السيطرة على الإدراك وتعطيل فاعلية العقل وتكييف المنطق والتشويش على نظام القيم وتوجيه الخيال وتنميط الذوق وقولبة السلوك، وبالتالي فهي تكريس لنوع معين من المعارف والسلع والبضائع، وهي معارف تشكل ما يمكن أن نطلق عليه ثقافة الاختراق، وهدف ثقافة الاختراق هو التطبيع والهيمنة، حيث تقوم هذه الثقافة بتسطيح الوعي واختراق الهوية» (٣٦).

٢-١: العولمة وأسلوب التضليل الثقافي

في عملية الاقتلاع والتذويب الثقافي تلجأ ثقافة العولمة إلى أكثر العمليات الثقافية والدعائية مراوغة ومداهنة وتدليسا وتضليلا وتمويها وذرا للرماد في العيون. فتحت ستار مكثف من المفاهيم والقيم الإنسانية السامية، مثل السلام والأمن والعدالة والديموقراطية والعدل وحقوق الإنسان والمساواة بين الجنسين، تعمل على تدمير القيم الإنسانية، وتذويب المعاني الخلاقة للثقافات الإنسانية التقليدية، فهي ترفع شعارات سامية وبراقة في ظاهر الأمر، ولكنها تضرب في العمق كل ما يتصل بهذه الشعارات والقيم وتدمره، إنها تعلن قيما ورموزا في العلن والظاهر، ولكنها تضربها وتجتثها في الخفاء والعمق.

ويمكن أن نورد في هذا السياق مثالا فنيا سينمائيا يعبر عن جوهر التضليل القيمي، ويتمثل هذا المثال في فيلم فرنسي قديم يعود إلى الستينيات من القرن الماضي عنوانه «البقرة والسجين» La Vache et Le Prisonnier، حيث يقوم فيه الممثل الفرنسي «فرناندل» بدور أحد سجناء الحرب الذين كانت ألمانيا النازية تقوم بتشغيلهم في المزارع مقابل أجر يدفعه صاحب المزرعة إلى الجيش الألماني، وقد فكر هذا السجين بالهرب، والهرب في وضعيته كان أشبه بالمستحيل، لأن الجيوش الألمانية تحيط بالمزرعة من كل جانب، ولكن السجين اعتمد فكرة أسطورية مجنونة ساعدته على الهرب، إذ أخذ «مارجريت» - وهي إحدى بقرات المزرعة التي يعمل بها - وعلق في رقبتها جرسا يدق بأصوات عالية، ثم سار بها عبر المراعي الألمانية المفتوحة وسط الجيش الألماني، وعبر نقاط المراقبة الرئيسية للجيش الألماني، وعلى مدى رحلته إلى الأراضي الفرنسية لم يخالج أيَّ جندي ألماني الشك قط أن صاحب البقرة يمكن أن يكون سجينا هاربا. لقد أوهم الجندي جميع من مر بهم، من خلال جرس بقرته الذي يطن ويرن ويدندن، بأنه مجرد عامل في إحدى المزارع القريبة يرعى بقرته، وهل يعقل لسجين هارب أن يلجأ إلى بقرة يدوي في عنقها جرس رنينه يوقظ الموتى؟ وهل يعقل لسجين هارب أن يسلك طريقه وسط زحام الجستابو ومراكز تفتيش الجيش الألماني والطرق البعيدة الخفية تترامى في كل مكان؟ لقد وظف السجين الهارب نظاما صارخا مضللا من المعلومات: البقرة والجرس والسهول المكشوفة ونقاط التفتيش معلومات، وهي معلومات تعطي انطباعا مموها ومخادعا بأنه مجرد راع وليس سجينا هاربا في أي حال من الأحوال (٣٧). وهذه هي حال

العولمة الثقافية التي ترفع شعارات وحقائق مزيفة ومضللة ومخادعة، ترفع شعار الديموقراطية، وتعزز الاستبداد، ترفع شعار السلام وتقتل الشعوب بأشد أدوات القتل فتكا بالإنسانية والإنسان، تدعو إلى الديموقراطية وتصنع أكثر الأنظمة الديكتاتورية حماقة وتسلطا وفتكا.

٢-٢ : عولمة الثقافة الطفلية

تتمثل العولمة الثقافية عند الطفل في منظومة من التحديات والتقنيات التي تتصل بالوسائط والوسائل والبيئة الثقافية التي تولدها العولمة، وتفعلها حاضنا تختمر فيه إمكانات التذويب الثقافي للطفل وثقافته. ونحن هنا أمام منظومتين من التحديات: التحديات التي تفرضها العولمة بوصفها ظاهرة تاريخية غربية، والتحديات التي تفرضها العولمة بصفتها الأمريكية الصهيونية التي تستهدف، بشكل منظم، كيان الإنسان العربي في مختلف المستويات والمراحل مع التشديد على مرحلة الطفولة، ويصل الخطر ذروته عندما يجري اختراق وسائل الإعلام ووسائط الثقافة العربية التي تصبح مطية وأداة طيعة تتجاوب مع متطلبات الروح الفاوستية الأمريكوصهيونية.

تعتمد العولمة في غزوها لعالم الطفولة على إغراءات لا تقاوم ومثال ذلك إغراءات الحاسوب التي تتمثل في برامج وألعاب ومعلومات مذهلة للعقل الإنساني. وهناك تأثيرات الصوت والصورة والإنترنت والأغاني والأفلام المدمجة التي تسحر العقل وتستلب لب الطفل بما تمتلكه من قدرة وسحر وشاعرية وإبداع. وهناك التكنولوجيا المذهلة التي تخلب العقل وتستلب الوعي بما فيها من غرائب وعجائب وهلوسة، وهذا فضلا عن سحر الصورة التلفزيونية، وقدرتها المدمرة للعقل في استهواء النفوس والقلوب وتشكيل الأذواق [٣٨]، وتعتمد العولمة الثقافية وسائل تقنية عالية الفعالية أهمها:

- الوسائط الإعلامية المرئية والمسموعة والمكتوبة.
- وسائط الإنترنت والشبكات الإعلامية.
- الوسائط الإلكترونية التي تتمثل في الحاسوب وفي الميديا ذات الصلة بالحاسوب مثل: أجهزة اللعب والتسلية والأفلام المدمجة.

٢-٣ : الوسائط الإعلامية المرئية : غزو الصور

في العولمة يرتبط الإنسان بالفضاء الكوني ارتباطا أسطوريا، وتتنوع أدوات هذا الاتصال عبر الهاتف الخليوي والتلفاز والإنترنت والفاكس والفضائيات، وفي دائرة هذا الارتباط يغتذي الإنسان ويتكون ثقافيا على نحو فضائي وإلكتروني. فالفضاء الإلكتروني يشكل اليوم أذواق البشر وقيمهم وعاداتهم واهتماماتهم، وهو يملك القدرة على تشكيل وعي الإنسان ومضمونه الثقافي، ويعتمد هذا الفضاء أكثر النظريات العلمية تطورا في محاصرة إدراك البشر ووعيهم،

فالعولمة الفضائية في عملية السيطرة على وعي البشر تعتمد وسائل خفية مستترة وعلنية مضمرة، مباشرة وغير مباشرة، واعية ومن غير وعي، شعورية ولا شعورية، ذكية ومتناهية الذكاء، قادرة وبالغة الاقتدار، وذلك من أجل محاصرة وعي الإنسان، وتصفية قدراته النقدية، ومن ثم استلابه وتوظيفه في خدمة التسليع الاقتصادي والسلعة. فالعولمة حولت الصراع من مجال تشكيل الوعي إلى مجال تشكيل الإدراك من خلال الصورة الضوئية وومض الصور.

ولا يمكن للمحطات الفضائية العربية أن تكون خارج السرب، «فهناك ٣٣ محطة فضائية عربية رسمية وتجارية، وهي في نسق فعالياتها الإعلامية تسير على النهج العولمي للشركات الاقتصادية الكبرى في ترويج السلع وبيع الأحلام والإثارة والمتعة والنجومية والبورصة وأسواق الأسهم والحظ والثروة والحظوة» (٣٩).

وتهيمن ثقافة الصورة في عهد العولمة، وهي الثقافة التي تنتجها الإمبراطوريات الإعلامية الكبرى التي تشكل، بما تضخه من ملايين الأطنان من الصور والألوان والومضات الضوئية، وعي البشر وضمائرهم وأذواقهم. فثقافة الصورة في عصر العولمة تعمل من دون انقطاع على تقليص الإنسان إلى بعده اللذّوي الاستهلاكي، فتنحصر قيمته وتميزه بما يستهلك، وفي هذه الثقافة الرقمية يقوم الإعلان التلفزيوني بوصفه: «صناعة الموافقة وبيع الأحلام»، بتعطيل الميل العقلاني والحس النقدي، فتتخلق هويات جديدة مقطوعة الصلة بواقعها وتاريخها ومرجعياتها الثقافية الوطنية، وتتمركز حول «النحن الاستهلاكية»، التي تبتكر نجومها وقيمها المتصلة بالربح والنجاح باعتبارهما البوابتين الرمزيتين لامتلاك روح العصر والانتماء إليه (٤٠)».

العولمة هذه بثقافتها الومضية تعمل على هندسة الإغراء وصناعة أسباب الجاذبية والإدهاش، فتضع الوعي الإنساني في دائرة المستباح، حيث يفرَّغ هذا الوعي يعاد تشكيله على نحو يستجيب لتطلعات العولمة في تشكيل الإنسان على مقياس الاستهلاك، ومعايير القبول والانصياع لعالم يفتك بكل القيم ويستغرق في لجج القيم اللذوية الحسية والبدائية.

في هذا الامتداد المرعب لعالم الصورة في عصر العولمة «تشهد المعرفة العقلية النقدية ضمورا وتراجعا وتصدعا وانحسارا يهدد القيم التقليدية، ويبدد عطاءات الثقافة الإنسانية على نحو مروع. وفي هذا كله، تنهض قيم الفردية والأنانية واللذوية والنفعية والغرائزية على حساب القيم النبيلة الخلاقة التي تتسم بالعقلانية والغيرية والتسامي والإنسانية.

تفرض العولمة الفضائية على الطفل العربي، ومختلف الشرائح الاجتماعية هوية استهلاكية مسطحة لا عمق فيها ولا معنى. إنها ثقافة السلعة والتسويق والربح، ثقافة استهلاك تتمثل في الهامبورجر والأزياء، والمأكولات، والبيتزا، والمياه الغازية، والأفلام السينمائية، وأغاني مادونا، ومايكل جاكسون، وملابس الجينز، وماركات كلفن كلاين، وبينيتون، والتيتانك، وحرب النجوم (٤١).

فالعولمة الفضائية تريد أن تجرد عقل الإنسان من قدرته النقدية، وتريد أن تدمر في ثقافته كل المعاني الروحية والدينية والأخلاقية، وأن تجعله مجرد أداة استهلاك في دورة المصالح والهيمنة والربح للإمبريالية العليا [٤٢]. وعلى هذا الأساس، تعمل الفضائيات على تسطيح عقل الطفل، وتدمير قدرته على المحاكمة، وهدم القيم الإنسانية التي تمثلها وجدانيا، ثم تعمل على تزييف انفعالاته ومشاعره وأحاسيسه وإثارة غرائزه البدائية والبهيمية وتحويله إلى مجرد طاقة استهلاكية عبثية مدمرة مستلبة الهوية والإرادة.

تعمل الفضائيات، بحكم انتمائها وانبثاقها وظيفيا من صلب العولمة المتوحشة، على اجتثاث التراث الثقافي للإنسان العربي، وتركز بذلك على مرحلة الطفولة، وهي تسعى إلى تفريغ مضامين الثقافة الشعبية والتراثية، حيث يتم الترويج للثقافة الأمريكية المبتذلة مثل «ميكي روني، وميكي ماوس، وسوبرمان، والوطواط، والنينجا، وحرب الفضاء، وهاري بوتر»، وهي عبر ذلك تسعى إلى طمس المعالم الثقافية للتراث العربي والإنساني في آن واحد الذي يتمثل في «إيزيس وأوزوريس، والسندباد، وعلي بابا، وعلاء الدين، وأبي زيد الهلالي، والأميرة ذات الهمة، وعلي الزيبق، وعنترة [٤٣]. وفي هذه الثقافة، تطمس معالم الثقافة العربية التي تتصل بصلاح الدين، وخالد بن الوليد، والظاهر بيبرس وقطز، وجلجامش... إلخ. وفوق ذلك كله بدأت مغريات الألفاظ العولمية التي تفرضها الصورة التلفزيونية والإنترنت تأخذ مكانها في الساحة على حساب الألفاظ العربية، «فالحاج عتريس يسمي شركته عتريسكو بدلا من شركة عتريس، ومتوليكو بدلا من شركة متولي، ويقال دريم لاند بدلا من أرض الأحلام، وجرين لاند بدلا من الأرض الخضراء، وزمزم كولا بدلا من ماء زمزم [٤٤].

والطفل العربي يعيش اليوم في دوامة هذه الهجمة العولمية عبر تواصله مع ذبذبات الفضاء التلفزيوني التي تذهب بكل المعاني والقيم التي يتشربها في إطار الثقافة التقليدية. ومن المدهش أن وسائط التلفزة الفضائية العربية لا تقل خطرا وهمجية عن الوسائط الغربية والصهيونية أحيانا في قتل الروح النقدية عند الطفل، وترويج الخرافات، وتعزيز القيم الاستهلاكية والترويج لكل مفاهيم العنصرية والطائفية والعشائرية. فبعض المحطات العربية تدمر عقل الطفل والأجيال عشرة أضعاف ما تفعله المحطات الفضائية الغربية. فهناك بعض الفضائيات العربية المهمة تخصص برامج كاملة يومية تمتد لساعات من البث التلفزيوني للتبصير والتنجيم والترويج للخرافات والأساطير. وهناك بعض المحطات الفضائية العربية تمارس فعلها للترويج للتعصب الطائفي والعشائري عبر برامج مشهورة ومنظمة، وهي تستهدف الإنسان العربي والثقافة العربية والوجود الإنساني العربي، وقد أفلحت أكثر من أي محطة صهيونية في تاريخ الإعلام العربي، وبعض هذه البرامج يدعو إلى الفتن العشائرية

والطائفية في بعض البلدان العربية بصورة مباشرة، ودون خجل أو وجل. أما ما تبقى من الإعلام، فهو ترويج للدعايات الرخيصة والتسويق للأزياء والجنس، وأدوات التجميل، وكل ما من شأنه أن يدفع الطفل العربي إلى متاهة الاغتراب الثقافي والإنساني، ولا يفوتنا في هذا الصدد أن بعض التلفزات الأجنبية تروج للجنس والفضح والهمجية، وتعمل على اختزال الطفل العربي إلى غرائزه البدائية والأولية. لقد عملت التلفزة الإسرائيلية منذ نصف قرن، ولا تزال، على الترويج لأفلام الدعارة والجنس والفضيحة في محاولة صريحة للتأثير على الأجيال العربية المتعاقبة وتدميرها أخلاقيا وثقافيا وإنسانيا.

إن الخطر الذي يواجه الثقافة الوطنية، ويهدد وجودها، يتمثل في العناصر الثقافية للفضائيات التي تمسخ عقول الأطفال والشباب، فتدفعهم إلى تمثل عادات ممسوخة، وقيم سليبة مستلبة. تلك هي الثقافة العولمية المشبوهة اللاإنسانية التي تختزل الكون في ثقافة الفوضى والجنس والتسلط والاستهلاك، تلك هي الثقافة العولمية التي «تحاول أن تغزونا بإمكانات تقنية ضخمة لا قبل لنا بمواجهتها أو مقاومتها من تلفاز وسينما ومؤسسات إعلام عالمية وأقمار صناعية» [٤٥].

العولمة الفضائية تهدد الهوية الثقافية بالفناء، أو التذويب، وتعمل على إعادة تشكيل هذه الهويات على منوال احتياجات النظام العالمي الجديد. وهذا يعني أن الغرب لا يسعى أبدا إلى تحقيق التجانس الثقافي، أو الوحدة الثقافية بين الشعوب والأمم. فالغرب في مرحلة العولمة، كما تبين النظريات الفكرية يسعى إلى تدمير الهويات المثمرة وابتعاث هويات أخرى طائفية وإثنية وإقليمية تساعده في السيطرة على العالم وتسويقه. وباختصار، إنه يسعى إلى تشويه الهويات الثقافية، وبناء منظومة ثقافية استهلاكية واحدة تعطي لدورة الاقتصاد العالمي الجديد اندفاعاته التاريخية التي يبحث عنها.

فالعولمة الفضائية تدهم الأعماق بالصور والألوان وذبذبات الخيال، وتقتحم معاقل العقل الباطن للإنسان بطاقة الكلمات والرموز والإيحاءات والصور، إنها تدمر الأعماق وتجتث الثوابت السيكولوجية وتُحدث الفوضى، وهي في ذلك كله تسعى إلى تشكيل الإنسان من الداخل على صورة غول استهلاكي يلتهم ولا يشبع. إنها تنمي في الإنسان الأبعاد الحسية وتضخمها، وتعيد الإنسان إلى أكثر مظاهر وجوده بدائية ونزوية.

وتحت تأثير الضغط الإعلامي المنظم للفضائيات العربية، منها والأجنبية أصبحت مظاهر الاغتراب والفردية والمادية والاستهلاك الترفي هي سمات سائدة في مجتمعاتنا العربية، حيث «تحولت الثقافة العربية إلى ثقافة من نوع جديد، حتى أصبح كل شيء الآن يمكن أن يباع ويشترى»، حتى روح الإنسان نفسه تخضع لقانون العرض والطلب [٤٦]، إن العولمة في نهاية الأمر تفعل فعلها في غسل حقيقي لأدمغة الأطفال والبشر؟

٣-٤ : الحاسوب والإنترنت والشبكات الإلكترونية

يشكل الإنترنت - البدعة الأكثر تقدما في عالم الميديا الحديثة - الوجه الآخر لهجمة الصورة، وذبذبات الخيال، وهي تتجاوز التلفزيون في مدى خطورته التفاعلية، إنها وسيلة أخرى أكثر خطورة لبيع الأحلام وصنع الأوهام، واستلاب العقول وتدمير المرجعيات الطفولية.

تروج العولمة الثقافية عبر الإنترنت والحاسوب والفيديو والأقراص المدمجة نسقا منظما من الفعاليات المدمرة للعقل والترويج للثقافة الرخيصة التي تبدأ بالألعاب الإلكترونية التي تروج لثقافة العنف وتدمير الأمن الثقافي للطفل العربي، وتمتد إلى الأقراص المدمجة التي تنتهك الوجدان وتجرح المشاعر عبر قيم الجنس والعنف والاستهلاك.

ومع أن الحاسوب والشبكة وملحقاتهما تشكل أعظم إنجاز إنساني، ومن أكثر العطاءات المعرفية في تاريخ الإنسانية، فإن الأطفال العرب، وكنتيجة لغياب التوجيه ووجود الإغراء التجاري المستمر يقعون ضحية استهلاك مجنون للجوانب المدمرة في هذه الوسائل، كاللعب والأفلام والتسلية والصور الفاضحة.

وإذا كان الإنترنت، كما بيّنا، أداة معرفية وعلمية مهمة في عملية التواصل، سرعان ما استطاعت القوى الظلامية أن تركب أمواج العولمة الثقافية، وتوظفها في خدمة ثقافة جامدة تفتك بالإنسان. ومن يدخل اليوم على شاشة الإنترنت سيجد أن الفكر الطائفي والعشائري والعنصري يحتل المواقع، ويجلجل في الساحات، وهذا بذاته يزيد من المخاطر والتحديات التي تفرضها التقانة الحديثة ضد الطفل والإنسان في الوطن العربي.

من ينظر في توظيفات الإنترنت المعرفية اليوم، فسيجد أن هذه الوسيلة التي تمثل خلاصة تطور المعرفة الإنسانية، وأعظم منجزاتها تستخدم في عالمنا العربي من أجل تعزيز القيم الطائفية والمذهبية والقبلية. لقد أصبح الفكر المنغلق والظلامي بتأثير الإنترنت والشبكة الإلكترونية أكثر حضورا وتأثيرا، وأصبح الضخ المعرفي الإعلامي المنغلق أكثر قوة وسطوة، فانتشرت القيم الطائفية والعشائرية إلى حد الفضيحة، وتتابعت الفتاوي الجاهلية التي تصادر العقل إلى حد التخمة، وتمكنت خرافات الفكر وضلالات التفكير من أن تسجل نفسها وحضورها في أعظم منتجات الحضارة الإنسانية. وحين نقارن حضور هذا الظلام الفكري في الإنترنت بالتوظيفات العقلانية والإنسانية نجد المسافة كبيرة ومخيفة جدا. لقد وُظف الإنترنت في الوطن العربي حتى اليوم أفضل توظيف في إنتاج الخرافات والتعصب، وقيم الطائفية وأمراض الفكر، وخرافات التفكير وأساطير الكراهية، ناهيك عن الطبيعة الاستهلاكية لهذه الأداة التي استثمرت استثمارا مذهلا في الترويج لقيم الفضائح والجنس واللذوية، حيث أصبح سلطان اللذة الجسدية هو الأمر المهيمن في استخدام هذه الأداة العقلية. وكأن هذه الأداة قد جاءت اليوم لتشكل مهمازا جديدا يدفعنا إلى مفازات التخلف

والجنون، وإلى متاهات القيم الظلامية والأفكار السوداوية التي تضج بأفضح القيم وأكثر تصورات الدنيا جنونا وفضحا، وبأكثر قيم الوجود تخلفا وفتكا وهمجية. هذا في الوقت الذي تعتمد فيه المجتمعات الغربية هذه الأداة لمزيد من فعاليات التقدم والحضارة والإنتاج المعرفي والإبداع التقني في مختلف مجالات الحياة وميادينها.

٢-٥ : مؤشرات الضغط والإكراه العالمي : العولمة الموجهة

تأخذ العولمة الثقافية في مجال الطفولة والتربية صورة أخرى تتمثل في التدخل المنظم من أجل إحداث موجة من التحولات العميقة في بنية الثقافة والتربية الموجهة للأطفال، وهي تهدف في جوهرها إلى تسطيح الوعي، وتشكيل الأطفال على مقياس الجشع الإمبريالي في مرحلة العولمة. ويأخذ هذا التدخل الموجه عبر المؤسسات الدولية والقنوات العالمية والمنظمات التربوية صورة محاولات تعمل على تطوير التربية والثقافة، وتعزيز قدراتها الإنسانية، ولكنها في حقيقة الأمر تخفي وراءها ما تخفيه «مارجريت» بقرة السجين الهارب. فالمحاولات التي تبذلها بعض المنظمات العالمية مثل اليونيسكو واليونيسيف وغيرهما تهدف إلى تحقيق متطلبات العولمة المجحفة، وتسعى إلى تدمير الثقافة التقليدية بما يحقق طموح الجشع الإمبريالي، ويمكن أن نشير في هذا المقام لأي عدد من المحاولات الدولية وأهمها:

- هناك إلحاح دولي (عبر المنظمات الدولية)، مثل اليونيسكو على إدماج مضامين تربوية جديدة في الأنظمة التربوية، مثل حقوق الإنسان والتربية السكانية والديموقراطية والتربية من أجل السلام الدولي. وعلى الرغم من أهمية هذه المضامين وضرورتها، فإنها جاءت في الأصل لتعبر عن اتجاهات العولمة التي تسعى إلى تأكيد كل القيم والمعايير التي تصب في خدمة النظام العالمي الجديد [٤٧].

- هناك محاولات عالمية، تصل إلى حد التدخل الصارخ أحيانا، لربط التعليم بالأهداف التنموية العالمية (وليس القومية أو الوطنية) تحت تسميات مثل التنمية البشرية والتنمية المستدامة.

- تدخل المؤسسات المالية العالمية، مثل البنك العالمي، وبنك النقد الدولي الذي يقضي بإجراء إصلاحات في النظام التعليمي، لا سيما توصيات هذه المؤسسات بترشيد الإنفاق في التربية، وتنويع مصادر التعليم وعقلنته لمصلحة الأهداف والإستراتيجيات الخاصة بالنظام العولمي، ولا يخفى على أحد اليوم المرامي القريبة والبعيدة لمثل هذا التدخل المالي الذي يهدف في نهاية المطاف إلى التحكم في مصادر التربية وأهدافها، وتوجيهها لخدمة المصالح الاقتصادية العليا للشركات والدول الرأسمالية [٤٨].

- إن من أخطر مظاهر هذا التدخل الخفي للنظام العالمي الجديد في الانتشار السرطاني للمدارس الأجنبية، أو هذه التي تعتمد مناهج أجنبية في التدريس والتعليم. وخطر هذا التعليم الأجنبي يبدأ من أسماء هذه المدارس وصولا إلى مناهجها وقيم وهوية العاملين فيها،

وأصبحت أسماء هذه المدارس لها رنين إيجابي في أذهان المواطنين مثل: مدرسة الإبداع الأمريكية، مدرسة الإبداع البريطانية، ثانوية التعليم الملكي البريطاني، المدرسة الإنجليزية، المدرسة الأمريكية... إلخ. وهذه المدارس حريصة على أن يكون مدرسوها من الجنسيات الغربية الأمريكية والبريطانية، ونحن نعتقد أن هذه المدارس تتلقى مساعدات هائلة من المؤسسات الغربية، وذلك من أجل خدمة مصالح وإستراتيجيات ما فوق قومية أو عالمية، واستطاعت هذه المدارس أن تستقطب وتصطفي أغلب أبناء الفئات النخبوية من موظفين كبار وتجار واقتصاديين ومثقفين ومحظوظين.

- ولا يمكن لنا في هذا السياق، أن نتجاهل تنامي التأثير الكبير الذي يمارسه النظام الإعلامي العالمي، عبر الإنترنت والفضائيات ووسائل الميديا والاتصال، التي تعمل بصورة مستمرة على تشكيل نظام تربوي ضوئي وإلكتروني ضاغط وفاعل، يهدف إلى تصفية حساباته مع النظام التربوي التقليدي، الذي يعاني الانهيار والتراجع والضعف، سواء في مستوى المدرسة أو الأسرة أو المؤسسات التربوية الأخرى. وهذا النظام التربوي الفضائي الجديد يعمل من دون شك على تعزيز القيم العولمية الجديدة، التي تصب في خدمة المصالح الاقتصادية الكبرى للمؤسسات والشركات العالمية.

وفي كل ما سبق، يمكن القول إن الثقافة التربوية للطفل العربي تواجه موجة منظمة من التحديات والمخاطر التي تأخذ صيغا وأشكالا متعددة صريحة واضحة أحيانا ومضمرة خفية في أغلب الأحيان. إن هذه العولمة تسعى إلى تدمير عقول الأطفال، وتهميشهم ثقافيا، بدءا من تدفق الصور والمعلوماتية، وانتهاء بالجهود المنظمة التي تبذلها في مجال السياسة الثقافية والإعلامية عبر المنظمات والمؤسسات والحكومات. فالولايات المتحدة الأمريكية - كما نعرف - تبذل جهودا كبيرة اليوم للتحكم في طبيعة المناهج التربوية، ومضامينها في المدارس العربية والإسلامية. وهي اليوم تصادر على منظومة من الأفكار والمضامين التربوية والثقافية التي تبثها المدارس العربية، وذلك بذريعة أن هذه المضامين تغذي الإرهاب والعنف والعدوانية والتعصب.

٣ - في مواجهة التحديات

يعاني الطفل العربي - ثقافة ومصيرا - تدفقا متعاظما لتحديات ومخاطر متنوعة المضامين والاتجاهات، فالتخلف الثقافي والبؤس الاجتماعي يحاصران الطفولة، ويصفيان أطياف الحلم الإنساني عند الأطفال، ثم تأتي العولمة بمدها الزاحف وطغيانها المدمر لتجهز على البقية الباقية من هذا الحلم الإنساني للطفولة. فالبؤس الاجتماعي يحصد آمال الطفولة في الأوساط الفقيرة والمعدمة، بينما تؤدي العولمة هذا الدور نفسه في الأوساط البورجوازية الميسورة. ونحن هنا إزاء شريحتين من الأطفال، فالسواد الأعظم من أطفالنا يحاصرهم الفقر والفاقة والبؤس

الاجتماعي، وهناك الأطفال الذين تسمح لهم ظروفهم الاجتماعية بالتواصل مع ثقافة العولمة التي تدمر فيهم كل جوهر إنساني وأخلاقي، ومن منهم من لا يحصده البؤس تدمره العولمة، وتأتي على كينونته الإنسانية.

تتعرض ثقافة الطفل بوصفها العمق الإستراتيجي للثقافة العربية، كما بيّنا في هذه الدراسة، لشبكة معقدة من التحديات الداخلية والخارجية. وتتمثل التحديات الداخلية في نسق من عوامل العطالة والجمود الثقافي والاجتماعي التي تفرض نفسها في الساحة الداخلية للثقافة والحياة الاجتماعية. وفي المقابل، فإن التحديات الخارجية تتمثل في نمط من فعاليات العولمة الثقافية التي تفرض نفسها في مختلف جوانب الحياة وتجلياتها الإنسانية.

وفي دائرة هذه العلاقة بين بنية التحديات وآليات اشتغالها، يلاحظ أن مخاطر العولمة تشتد كلما ازدادت درجة التخلف ومظاهره الاجتماعية، ولكن هذه المخاطر تتراجع وتتضاءل كلما كان التقدم أكثر حضورا وتجسدا في دائرة الحياة الإنسانية، فالعولمة تشكل خطرا يشتد كلما اشتدت درجة تخلف المجتمعات الإنسانية.

إن التحدي الحقيقي الذي تفرضه العولمة يتمثل في معادلة التطور الحضاري، أو في الدرجة التي بلغتها كل أمة من الأمم في سلم التطور الاجتماعي والاقتصادي، وتلك هي المعادلة الصعبة التي جعلت الغرب الطرف الفاعل، والمستفيد الأكبر من هذه العولمة. لقد حقق الغرب حداثته وأنجز مشاريعه النهضوية، واستطاع أن يحقق أقصى درجات التحضر والمدنية، وهذا بدوره أعطاه القدرة على تكييف المتغيرات العالمية والتحكم في مسار العولمة، وتوجيهها لخدمة مصالحه، وعلى خلاف ذلك، فإن الأمم المستضعفة التي لم تحقق مشروعها الحضاري تواجه تحديا يفرض عليها تبعات الاندحار والهامشية في علاقة مع الغرب الذي أسس مشروعه الحضاري الجديد على أنقاض التخلف الذي تواجهه هذه البلدان، فدفع بها إلى حالة جديدة مكثفة من حالات التبعية والسيطرة.

وتأسيسا على العلاقة الجوهرية بين التخلف والعولمة، يترتب على المجتمعات العربية أن تعمل على تحطيم أركان التخلف الاجتماعي والثقافي، وتحليل عناصره والكشف عن تضاريسه، ومن ثم العمل على وضع إستراتيجيات حقيقية تدفع المجتمع خارج دوائر الضعف والتخلف والتداعي، إذ لا يمكن أبدا مواجهة مخاطر العولمة، وتحدياتها ببنية حضارية متخلفة.

إن التحدي الحقيقي الذي تفرضه العولمة يتمثل في معادلة التطور الحضاري، أو في الدرجة التي بلغتها كل أمة من الأمم في سلم التطور الاجتماعي والاقتصادي، وتلك هي المعادلة الصعبة التي جعلت الغرب الطرف الفاعل والمستفيد الأكبر من هذه العولمة. لقد حقق الغرب حداثته وأنجز مشاريعه النهضوية، واستطاع أن يحقق أقصى درجات التحضر والمدنية، وهذا بدوره أعطاه القدرة على تكييف المتغيرات العالمية والتحكم في مسار العولمة، وتوجيهها

لخدمة مصالحه، وعلى خلاف ذلك، فإن الأمم المستضعفة التي لم تحقق مشروعها الحضاري تواجه تحديا يفرض عليها تبعات الاندحار والهامشية في علاقة مع الغرب الذي أسس مشروعه الحضاري الجديد على أنقاض التخلف الذي تواجهه هذه البلدان، فدفع بها إلى حالة جديدة مكثفة من حالات التبعية والسيطرة.

وفي هذا النسق من التحليل، يمكن القول بأن ثقافة الطفل تعاني نسقا من التحديات الداخلية التي تتمثل في بنية من الفعاليات التربوية والثقافية التقليدية، التي تعمل على تحضير الطفل تحضيرا إنسانيا جامدا وتقليديا عبر أساليب ومضامين التسلط والقمع والتلقين والترويض، وهي الأساليب التي تنتج وتعيد إنتاج الإنسان والمجتمع على نحو استلابي اغترابي. فالتربية العربية في الأسرة والمدرسة والمؤسسات التربوية الأخرى تغرس بذور التخلف الثقافي والإنساني في الطفولة، وتستنبت كل مظاهر البؤس الاجتماعي التي تتعلق بعملية بناء الإنسان وتكوينه.

إن نقطة البداية في مواجهة التحديات يجب أن تبدأ من مواجهة التحديات الداخلية للثقافة والتربية. ومن هذا المنطلق، يجب على التربية في مجتمعاتنا العربية أن تعمل على تفكيك بنية التخلف السائدة وتحطيمها. وتكثيف جهود الأجيال في اتجاه البناء الحضاري لعالم يفيض بقدرات العلم، ويتحرك بطاقات الثورة المعرفية المتجددة. فالتربية التقليدية تقف عائقا أمام انطلاق المجتمع، وتكبح قدرته على الانطلاق. ومن هذا المنطلق، يتعين على المجتمع أن يعمل على تفكيك بنى وأسس التربية التقليدية السائدة، وإعادة بناء هذه التربية، وفقا لمعطيات العصر ومتطلباته في عصر العولمة، وما بعد الحداثة. فالتربية الحداثية التي ينشدها المجتمع هي التربية النقدية التي تفعّل كل الطاقات والإمكانات المتاحة في اتجاه بناء الإنسان بمواصفات حداثية متقدمة تتجلى في تكريس التفكير النقدي المنطلق، والعقل المركب الإبداعي المجدد، الذي يتصف بدرجة عالية من القدرة على تفكيك الظواهر وتحليلها، وهو العقل الذي يرفض المعاني الوحيدة للظواهر، ويبحث عن بدائل متعددة في كل موقف، إنها التربية التي تسعى إلى تكريس قيم التسامح والديموقراطية وقبول الآخر وتحقيق الذات.

وفي المستوى الثقافي، لا سيما في بعده الإستراتيجي المتمثل في ثقافة الطفل والأجيال، فإن العمل يجب أن ينطلق من فهم علمي عميق وشامل لعوامل التخلف الثقافي والتربوي في مختلف اتجاهات الحياة التربوية والثقافية. ومن ثم يتعين العمل على تدمير أركان وأسس التخلف الثقافي في نسق العملية التربوية من أجل بناء ثقافة طفلية إبداعية قادرة على الإنتاج والحضور والفعل في مختلف الميادين والاتجاهات، وليس خافيا على أهل البصيرة أن عملية تشكيل الأطفال ثقافيا تعني إنتاج وإعادة إنتاج المجتمع ثقافيا واجتماعيا.

٣-١ : نحو ثقافة نقدية للطفل العربي

«إن المعرفة الحقة هي تلك التي تؤهل البشر لمواجهة عالم شديد التعقيد، سريع التغير، إنها معرفة الحياة، ومعرفة عن الحياة، وحياة قائمة على المعرفة» [٤٩]. إن الثقافة التي نريدها لأطفالنا في عصر العولمة هي هذه التي تمكنهم من الإبصار في الظلام، والانتصار في عالم الهزيمة، هذه التي تجعلهم أكثر قدرة على الكشف والإبداع والخلق والابتكار في أكثر الظروف حلكة وصعوبة، إنها الثقافة التي تجعلهم أكثر قدرة على مواجهة التحديات، وتسجيل الانتصارات في مختلف ميادين الحياة الاجتماعية والثقافية.

ومن هذا المنطلق، يتعين على التربية العربية بمؤسساتها المختلفة أن تساعد الأطفال على تجاوز النظرة التي يحكمها الوعي اليومي، وأن تطور لديهم وعيا علميا يساعدهم في تلقف الحقيقة بأسلوب علمي يتميز بطابع الأصالة والعمق، وهذا الوعي العلمي المطلوب يساعد الناشئة على التحرر من إسار تجربتهم الحسية المباشرة، والتحرر من إكراهات الاستنتاجات العامة المباشرة، ويمكنهم بالتالي أن يمتلكوا القدرة على كشف العلاقات الجوهرية التي تقوم في بنية الأشياء والظواهر، وذلك على خلاف ما يجري في نسق الوعي اليومي المباشر.

فالثورة التربوية تشكل في عصرنا، كما يقول لوبرو: «شرطا لازما لكل ثورة مهما يكن شأنها» [٥٠]، وتأسيسا على ذلك يمكن القول: إن تربية الأطفال في بوتقة رؤية منفتحة، و رؤية موضوعية للعالم بعيدة عن مشاعر التعصب والتمييز يمكن أن تستند إلى تعليم يعزز قيم التسامح، وحقوق الإنسان عبر مختلف مقررات التعليم ومواده، بدءا من الرياضيات والبيولوجيا والأدب واللغات. ومع ذلك، فإن المواد الأكثر أهمية هي المواد الاجتماعية، كالأدب والتاريخ والجغرافيا والدين. فالأطفال يتعلمون عبر هذه المقررات الاجتماعية كيفية تطور المجتمعات الإنسانية وتاريخها، ويدركون العلاقات التاريخية التي تربط بين الأمم والشعوب، وهذه المعلومات تساهم في تشكل الرؤية العلمية للأطفال إزاء العالم، وبالتالي فإن مثل هذه المعلومات يمكنها أن تؤثر في عاداتهم واتجاهاتهم ومواقفهم من معاصريهم في البلدان والشعوب الأخرى.

فالتربية صيرورة يكون فيها الإنسان ذاتا وموضوعا في آن واحد، ومن هنا، يترتب على التربية أن تنمي في الإنسان الحس النقدي، وأن تعلمه كيف يضع موضع الشك أكثر الأفكار عمومية...[٥١]. فالسؤال الكبير الذي يشغل التربية الأمريكية اليوم على سبيل المثال هو: كيف يمكن إعداد الطفل كي يكون قادرا على مواجهة البيئة التي يعيش فيها بالفكر والتأمل العقلي، وكيف يمكن تزويده بالقدرة على أن يقارع الحجة بالحجة وليس بالاعتداء الجسدي [٥٢]. وهذا يعني أن التربية الأمريكية تسعى إلى إعداد الإنسان الذي يمكنه أن يعالج قضاياه في جو من الإحساس بالأمن والثقة وقبول الآخر، وعدم اللجوء إلى العنف.

وضمن هذه الإستراتيجية الثقافية التي نطرحها في مواجهة التحديات في عصر التقانة والعولمة والحداثة، يتعين علينا جميعا وعلى المعنيين بالأمر من قادة وسياسيين ومربين ومثقفين العمل على تعزيز مجموعة من الأفاعيل الحضارية والقيم الثقافية عند الطفل أهمها [٥٣]:

اولا: تعظيم قيمة العلم والمعرفة والعقلانية في مختلف أنساق التربية والتعليم عند الطفل العربي.

ثانيا: تعظيم قيمة العمل والإنتاج على نحو إبداعي، والتحرر من مفهوم العمل بوصفه روتينا يوميا نؤديه لضمان كسب الحياة وإعادة إنتاج طاقة العمل.

ثالثا: التخلص من الرواسب والقيم الثقافية المعيقة للتنمية مثل التواكل والهدر، وتأكيد روح المسؤولية والموضوعية، والتفاني في خدمة العمل بوصفه جوهر الإنسان وغايته.

رابعا: إعطاء الأولوية للتنمية البشرية على أساس أن الإنسان هو صانع التنمية وغايتها في آن واحد، وأن التغيرات تكون في وعي الناس وقيمهم ونوازعهم قبل أي شيء آخر.

خامسا: تأكيد قيم الديموقراطية والعدالة والمساواة، وتأكيد أهمية المشاركة والحوار والانفتاح [٥٤].

في عصر العولمة، إننا في أمس الحاجة إلى بناء «عقل منفتح غير متعصب، ونقدي يقبل الاختلاف وينتج الاختلاف، ويسعى إلى الاتفاق على أسس مقبولة عقلية وعقلانية، فنحن إذن محتاجون إلى تفتح فكري وروح نقدية، ومحتاجون إلى فكر يحارب الإحباط الذي في أنفسنا أو الذي في نفوس بعضنا» [٥٥]. «نحن في حاجة إلى التحديث وإلى الانخراط في عصر العلم والثقافة كفاعلين ومساهمين، ولكننا في حاجة أيضا إلى مقاومة ثقافة الاختراق، وحماية هويتنا القومية، وخصوصيتنا الثقافية من الانحلال والتلاشي تحت تأثير موجات الغزو الذي يمارس علينا، وعلى العالم أجمع بوسائل العلم والثقافة، والوسيلة في كل ذلك واحدة هي اعتماد الإمكانات اللامحدودة التي توفرها العولمة نفسها، أعني الجوانب الإيجابية منها وفي مقدمتها العلم والتقانة» [٥٦].

لن تكون العولمة خطرا على الهوية في مجتمعات تفيض بالعقول القادرة على الإبداع والابتكار «في سياق حركة اجتماعية عنوانها وأفقها المحرك هو التنمية الشاملة، وتوسيع إطار الديموقراطية وتعزيز مؤسسات المجتمع المدني، وتفعيل قيم الحوار والديموقراطية، وقبول الرأي والرأي الآخر، وفي القلب من تلك الحركة الاجتماعية توفير حرية التفكير والبحث العلمي» [٥٧].

٣-٢ : التربية في مواجهة العولمة

وفي مواجهة هذا المد الشامل للعولمة، يوجه التيار النقدي سهام النقد إلى التربية العربية، ويضعها في قفص الاتهام. فالتربية العربية، كما يرى أصحاب هذا التيار، لم تستطع أن تعد المجتمع لمواجهة هذا التحول التاريخي الذي تفرضه العولمة. وهي فوق ذلك كله، لم تعد نفسها ذاتيا لمواجهة التحديات العولمية الجديدة، لا سيما في مستوياتها التكنولوجية.

هناك عدد كبير من الباحثين الذي يعلنون أن المؤسسات التربوية العربية تشهد حالة سقوط حضاري، وتراجع مخجل أمام التحولات الهائلة في مجال الإعلام والمعلوماتية والمعرفة العلمية.

إن الخطر الحقيقي الذي يهدد ثقافتنا يكمن في النسق التربوي الذي «لا يقدم لأطفالنا ولشبابنا إلا أجوبة عن كيف يكونون مستهلكين بامتياز فيكونون مجرد سوق يوفر الربح للشركات العالمية، وكيف يكونون مقلدين بامتياز فيأخذون وضعية الانفعال لا وضعية الفاعل، ويراد لهم ولا يريدون، فنحن حقيقة أمام تحد حضاري كبير، ولكن مفاتيح النجاح بأيدينا وليست بعيدة عنا. فلنبدأ بتحصين أنفسنا، ليس بغلق الأبواب والنوافذ، فالرياح أقوى بكثير، فمحاربة العولمة وشن الحرب عليها شأن من يضرب رأسه بالصخر، أو كمن يقطع يمناه بيسراه» (٥٨).

في مجال تأكيد خطورة المعرفة وأهميتها في عصو العولمة والحداثة، يدعو عالم الذرة الباكستاني عبدالقادر خان، المشرف على برنامج باكستان النووي، الدول الإسلامية إلى المزيد من الإنفاق في مجال التعليم، حيث يقول: «كنت أكرر دائما ومازلت أكرر بأن على العالم الإسلامي أن يتجه نحو الاستثمار في التعليم إذا أراد أن يسترجع هيبته المفقودة وحماه المستباح، فالتعليم هو رأس المال الذي يجب إنماؤه والسهر عليه، وهو الثروة التي لا تعدلها أي ثروة في العالم» (٥٩). «فمصير الأمم رهن بإبداع البشر، وعندما تعجز التربية عن بناء الإنسان القادر على المواجهة والتحدي، فإن مصير جهود التنمية آيلة إلى الفشل المحتوم مهما توافرت الموارد الطبيعية والمادية» (٦٠).

في مواجهة مركب التحديات التي تواجه الثقافة والحضارة، يجب أن نبحث عن الإنسان الذي يمتلك القدرة على المواجهة لأن قدر المواجهة قدر إنساني بالدرجة الأولى. وفي دائرة هذه المواجهة، يجب أن نبدأ بمواجهة التحديات الداخلية أي تحديات التخلف، لأن أي محاولة نهضوية لا تنطلق أو تبدأ بمواجهة تحديات التخلف ستنتهي إلى مواقع الهزيمة والفشل. لذا، فإن البحث عن موقع في هذا العالم يتطلب منا نحن العرب أن نرسم خارطة التخلف الذي يجثم على صدر الأمة، وعلينا أن نضع إستراتيجيات كبرى تخرجنا من هذه الدائرة المظلمة إلى موقع مناسب في الحضارة الإنسانية.

وفي دائرة هذه المعادلة، يجب علينا أن نؤكد أيضا أن بناء جيل عربي نقدي قادر على المواجهة، وعلى التصدي والمشاركة والحضور في عالم متوحش يشكل منطق كل محاولة نهضوية وأسها الحضاري. فالبداية تكون في الداخل، ومن هذا الداخل ننطلق من المنطقة الإستراتيجية فيه أي في عالم الطفولة والأطفال، حيث يجب أن نبدأ وننطلق نحو المشاركة في بناء الحضارة وإنتاجها. فالطفل، وهو الصورة الأولى للإنسان، يشكل الرهان الأساسي في عملية النهوض الحضاري، ومن أجل بناء الإنسان بدءا من الطفولة، يتعين علينا أن نرسم الغايات التربوية الكبرى لصورة الإنسان الحضارية التي نسعى إليها، وأن نحدد الوسائل والغايات، وأن نرسم

الإستراتيجيات، من أجل الوصول إلى هذه الغاية. فمصير العرب في القرن القادم «يتوقف على الكيفية التي سيعدون بها أبناءهم تربويا في القرن الواحد والعشرين» [٦١].

في البداية، علينا أن نرفض كل صيغ التربية التقليدية السائدة، كما يجب علينا أن نصب اللعنة على أساليب القهر الثقافي، وأن نرجم التلقين، وأن نبني فلسفة تربوية نقدية في تربية الأطفال والعناية بهم، وهدايتهم إلى سبل المشاركة في بناء الحضارة الإنسانية.

في هذه المواجهة، يتعين على التربية العربية أن تعمل تعطيل طاقة الجمود وتصفية عناصر التخلف في الثقافة عند الأطفال، وأن تمنع على القيم الثقافية الظلامية حضورها في عملية بناء عقل الطفل وسلوكه، فالطفل العربي يحتاج اليوم إلى بصيرة جديدة، وعقل منفتح نقدي يمكنه من مواصلة الحضور الإنساني للأمة العربية في المستقبل القريب والبعيد. ومن أجل هذه الغاية، يجب أن توفر التربية للطفل ثقافة تناسب هذا المقام وتناسب هذه المرحلة التاريخية، بعيدا عن التعسف التربوي والقهر والتسلط والتلقين، والترويض الذي وصفناه في مجال التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها هذا الطفل.

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.

في عصر العولمة، يتعين على التربية أن تعمل على بناء إنسان جديد بمواصفات وسمات جديدة، تمكن الأجيال من مواجهة التحديات والتكيف بمعايير إبداعية خلاقة، إنها التربية التي تعلي من شأن العقل وتصقله على إمكانات النقد والخلق والابتكار والإبداع، تربية تحرر العقل من الأوهام والخرافات، وعتمة التقاليد والأساطير، تربية مؤمنة بالله والإنسان والحضارة، تربية مستمرة ذاتية متغيرة لا تقف عند مرحلة معينة أو آفاق مرسومة، تربية ذاتية مستمرة متغيرة في مجتمع يسوده قانون التغير، تربية تعزز مبدأ الاختلاف، وترفض التسليم والاستسلام للأفكار الجاهزة والمقولات والأيديولوجيات السائدة.

ومن أجل أن تكون هذه التربية في مستوى التحديات المصيرية، يجب عليها أن تعمل على بناء إستراتيجية تربوية أصيلة تأخذ في اعتبارها نسقا منظما من الفعاليات المنظمة، التي تشكل ركائز بناء جيل قادر على امتلاك المصير ومواجهة التحدي والمشاركة في بناء الحضارة وإبداعها. ومن أهم المحاور الأساسية لهذه الإستراتيجية المنشودة بناء العقل المنهجي والعقل المنفتح المتسائل، وبناء منظومة من القيم الحضارية التي تشكل منطلق كل بناء إنساني أصيل.

لقد تضمن تقرير اليونيسكو للتربية في القرن الواحد والعشرين أن مواجهة التحديات التي يفرضها القرن القادم تقتضي من التربية أن تعمل على ترسيخ منظومة من الفعاليات والقيم، التي يمكنها أن تصقل الإنسان على منوال هذه المحاور الأربعة:

١- تربية الفرد على نحو شمولي على مبدأ تحقيق التكامل والازدهار في مختلف جوانب الشخصية الإنسانية، بوصفها كينونة واحدة قادرة على اتخاذ المواقف وممارسة الدور والقرار على مبدأ المبادهة والكفاءة والاستقلال.

٢- تأكيد التعلم للمعرفة النقدية، وتأصيل الثقافة بمضامينها الحقيقية التي تعتمد على صقل الشخصية، وتمكينها من منهجية النظر والبحث والتأمل في عالم يفيض بالمعرفة ويتدفق بالمعلوماتية.

٣- تأكيد التربية على مبدأ العمل والتجربة، وهي التربية التي تمكن الفرد من مواجهة تحديات الحياة المختلفة، كلما اقتضت مستجدات الحاجة إلى ذلك.

٤- التربية على مبدأ العيش المشترك وقبول الآخر على مبدأ الاختلاف [٦٢].

وتحت عنوان «القيم الثقافية العامة» التي يجب علينا تنميتها ورعايتها لتحقيق أخلاق عالمية، يؤكد تقرير اللجنة الدولية للتربية في القرن الواحد والعشرين منظومة من القيم الأساسية التي يتعين تعزيزها وتأصيلها في الأجيال نسردها فيما يلي:

١- التربية على حقوق الإنسان وتعزيز إحساس الأجيال بهذه القيم وتأصيلها.

٢- التربية على قيم الديموقراطية السياسية ومفاهيم المشاركة السياسية.

٣- التربية على قيم التسامح والتفاعل والحوار بين الأمم والشعوب.

٤- بناء الروح الحرة النقدية الملهمة في نفوس الأجيال والناشئة.

٥- التربية على قيم الإبداع والابتكار والمبادهة والإنتاج والعطاء.

٦- الإيمان بقيم التغيير والتجديد وبناء العقل المنفتح [٦٣].

تسرد هدى حسن حسن منظومة من الغايات التربوية الواجبة في مجتمع العولمة منها:

١- إعداد الإنسان لحياة متغيرة متبدلة حبلى بمختلف الاحتمالات، وهذا يعني بناء الإنسان القادر على احتواء التغير والتكيف معه مهما تجلى هذا التغير في أماكن العمل وفي طبيعته، وتغير أسلوب الحياة والتنقل عبر الجغرافيا والبلدان وتغير المفاهيم والتصورات.

٢- تنمية روح المبادرة والابتكار والإبداع والمغامرة في مواجهة مستجدات العصر وتقلب أحواله.

٣- لم تعد وظيفة التعليم مقتصرة على مستوى بناء المعرفة العقلية وتلبية احتياجات الإنسان المعرفية، بل بدأت تتعدى هذا المستوى إلى الوضعية التي تعنى بالجوانب الوجدانية والأخلاقية والروحية عند الإنسان، وذلك من أجل تحقيق ذاته.

٤- العمل على بناء منهجيات جديدة للتفكير، والنظر والتحليل والتفاعل مع العوالم الرمزية التي تشكل فضاء وجودنا الإنساني في عصر العولمة.

٥- على التربية أن تعمل على تهيئة الإنسان في عالم يصبح فيه العمل سلعة نادرة، وهناك من يتوقع أن تصبح فيه فرصة العمل أحد مظاهر الرفاهية الاجتماعية «إن الغاية الكبرى

للتربية هي أن يتعلم الإنسان ليصبح قادرا على أن يخلق عمله بنفسه، وأن يوظف أوقات فراغه بما يثري حياته ويعود بالخير على مجتمعه وأسرته» (٦٤).

فالوظيفة الأساسية للتعليم في المستقبل لا تكون في النقل المنظم للمعلومات، بل في تكريس القدرة على التكيف والتجاوب مع التغيرات المستمرة، فالتوجهات الحديثة للسياسات التعليمية في الدول المتقدمة موجهة نحو التعليم الإبداعي (بناء الإنسان المبدع القادر على التعامل مع التقنية الحديثة الضرورية لمواجهة متطلبات المستقبل)، وهذا يتطلب تغيرات جوهرية في النظم التعليمية، خاصة التعليم العالي والتقني (٦٥). نحن مطالبون اليوم بتربية جديدة تعتمد أسسا جديدة تنطلق من مبدأ التغير وتسير على هدي الإبداع، وتعتمد الحوار وتعلي من القيم الديموقراطية، 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 التجزؤ وترفض العقلانية والروح النقدية في المجتمع.

٣-٣ : نحو إستراتيجية تربوية للنهوض بثقافة الطفل العربي في زمن التحديات

يتضمن العمل في اتجاه بناء ثقافة نقدية عند الطفل العربي منظومة متكاملة من الطموحات الثقافية، التي يمكنها أن تتجاوب مع العصر بتحدياته وإشكالاته. فالطموحات والأهداف يجب أن تنسجم مع طبيعة التحديات التي يفرضها النظام الفكري الجديد للعولمة والحداثة، ومابعد الحداثة. وفي هذا المستوى، يجب على التربية العربية أن تعتمد منظومات من الفعاليات والجهود الكبرى لتحقيق هذه الغايات والطموحات، التي نستجمع أكثرها أهمية في العناصر التالية، التي يمكنها أن تشكل نسقا إستراتيجيا في التكوين الثقافي للطفل العربي في زمن التحديات الكبرى:

١- 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 الحر، 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، كل هذا يمكّن الأجيال من مواجهة مخاطر ما يقرؤون وما

يشاهدون ويسمعون وما يعايشون من تحديات عصر العولمة، وما بعد الحداثة» [٦٦]. 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.

٢ - بناء العقل المتسائل

ويتطلب هذا أن يعمل النظام التربوي على تأسيس العقل على مبدأ التساؤل المنهجي، وهذا يعني أن يكون التساؤل المستمر والدائم حركة فكرية ذهنية تتميز بطابع الديمومة والاستمرار، لأن التساؤل والتساؤل المستمر من دون توقف يشكل منطلق العقل الباحث ومنطق الروح الإنسانية المتوثبة دائما إلى المعرفة. فالتساؤل هو الديناميت الذي يفجر ماء العقل، ويحرك فيه القدرة اللامتناهية على طلب التحليل والتفسير، التساؤل والتساؤل المنهجي المستمر، هو أداة العقل في محاربة الصدأ الذهني والاستكانة الفكرية، وهو منطلق كل تفكير منهجي، فالمعرفة في حد ذاتها ليست غاية التربية وهدفها، بل أصبحت الغاية هي تمكين الأطفال والناشئة من تحديد مصادرها، والوصول إليها وتصنيفها وتوظيفها في حل المشكلات ومواجهة التحديات.

«لقد أصبحت القدرة على طرح السؤال في هذا العالم المتغير الزاخر بالاحتمالات والبدائل تفوق أهمية القدرة على الإجابة عنها» [٦٧].

٣ - 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 زنزانات أبدية. وهذا بدوره يدفع إلى التعصب والدوغماتية. ولذلك، فإن الإيمان بنسبية الأشياء يتيح لنا بناء العقل المنفتح الذي يرسم للظاهرة الواحدة مدا واسعا من الاحتمالات، وهذا يجعل العقل أكثر نضارة وحيوية وانطلاقا وفعلا. فالحقيقة متغيرة دائما، والكون يتحرك في دائرة التغير والتبدل من حال إلى حال، وجل حال الذي لا يتغير.

٤ - بناء العقل على مبدأ الاختلاف

الاختلاف مبدأ الوجود والتطابق هو استثناء مستحيل، هذه القاعدة يجب أن تؤخذ منطلقا في بناء منطق الأجيال لقبول مبدأ الاختلاف ورفض التماثل والتطابق. وهذا المبدأ هو مبدأ العقل الحر الذي يبحث عن الاختلاف، ويرى فيه ناموسا كونيا لا متناهيا في حدود. وهذا بدوره يجعل العقل أكثر قدرة على الحركة، وأكثر ميلا إلى الإبداع، لأن الإيمان بمبدأ الاختلاف يجسد هدما لكل الحواجز التي تمنع العقل من الانطلاق والإبداع، وفي هذا المبدأ تتحقق في النهاية منطلقات قبول الآخر على مبدأ الاختلاف، وقبول الأفكار المضادة من دون تعصب أو صدود وانكفاء.

٥- بناء العقل على مبدأ التغير الدائم

لا ثبات في هذا الكون، فالعالم يتغير بإيقاعات ضوئية، وحقائق الأمس هي أباطيل اليوم، وحقائق اليوم ستكون ضلالات الغد. التغير مبدأ كوني تقره الشرائع والنواميس والقوانين السماوية. والمشكلة اليوم ليست في إقرار هذه الحقيقة، بل في طبيعتها. فالتغير اليوم وعلى خلاف الأمس أصبح ساحقا لطبيعة الأشياء، ففي ظل التدفق المعلوماتي يتعين على المربين أن يأخذوا بعين الاعتبار أن مناهج المدرسة التي تدرس اليوم قد تفقد مبررات وشرعية وجودها في غضون فترة زمنية قصيرة جدا. ومن هذا المنطلق، يمكن القول بأن ما يتعلمه الطالب اليوم في المدرسة قد يفقد دلالته عندما يتخرج في المدرسة. وتأسيسا على هذه الحقيقة، يجب إعداد الطلاب لعصر متغير بعقل متغير وإيمان بالتغير، وتزويدهم بمختلف الأدوات والقدرات والإمكانات الذهنية التي تجعلهم أكثر قدرة على مواجهة احتمالات التغير. وهنا يتعين أن نعلم الطلاب والناشئة كيف يمكنهم مواجهة التغيرات المحتملة، وأن نجعل المتعلمين قادرين على بناء سيناريوهات مستقبلية متجددة فاعلة، تمكنهم من التكيف في عالم لا يتوقف عن التغير وامض بكل جديد، واعد 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» (٦٨).

٦- توجيه التعليم توجيها إشكاليا

تتحدد معالم العصر العولمي بفيض متزايد متوالد من المشكلات والتحديات والصعوبات، ولذلك فإنه يجب على التعليم أن يرتبط بمشكلات المجتمع، وأن يتمرس بمعرفتها، وأن يسعى إلى إيجاد الحلول المناسبة لها. فالتفكير في مشكلات المجتمع ووضع هذه المشكلات في أولويات المنهج التعليمي، يعزز دائرة الارتباط بين التعليم والمجتمع. ومن هنا، يمكن القول بأن عملية الربط بين مشكلات المجتمع والتعليم يؤدي إلى بناء العقل النقدي المنفتح على الحياة الذي يبحث في جوانبها، ويسعى إلى مواجهة تحدياتها عبر تفكير نقدي، فالتعليم بالمشكلات ومن خلال المشكلات والتحديات، يشكل اليوم منطلقا جوهريا في عملية التعليم والتربية في عصر تتفجر فيه المشكلات والتحديات بصورة مستمرة و دائمة، وأحيانا بطريقة نوعية داهمة.

٧- بناء العقل العالمي: فكر عالميا وتصرف محليا

الإنسان اليوم يعيش في قرية صغيرة. وبالتالي، فإن الطابع العالمي يقوض أسس العالم المحلي، ويتحرك على أرضه الخاصة، فالتشابك والارتباط والتداخل بين المحلي والعالمي تدخل

مرحلة معقدة تزداد فيها غلبة العالمي على المحلي. ومن هنا يتعين على التربية أن تعد الأطفال بمواصفات التحديات العالمية، وهذا يعني أنه يجب أن نكوّن الأطفال تكوينا يمتلكون عبره القدرة على فهم العالم بمشكلاته وتحدياته وتضاعيفه، ومن ثم فهم طبيعة الترابط بين المحلي والعالمي بصورة منهجية. لم يعد اليوم ما هو عالمي عالميا بالمعنى المحدود للكلمة، فالعالمي اليوم يتحرك في أعماق وجودنا عبر شبكة من الوسائل والأدوات الاتصالية. والإنسان اليوم مكره على العيش في عالم جديد، هو عالم يتصف بالعالمية بكل ما تنطوي عليه هذه الكلمة من معنى. فالشركات والفنادق ووسائل الإعلام والبنوك والأسواق خرجت اليوم من دائرة المحلية على وجه الاطلاق، وأصبحت ظواهر عالمية بدرجة كبيرة، ومن هنا، يتعين على التربية أن تعد الأطفال والتلاميذ والطلاب لعالم من هذا النوع.

إن المنطق الرئيسي للتعليم في عصر العولمة هو تطبيق للمعرفة عن العالم في مجتمع محلي واحد، والمنطق الذي يهيمن على التربية والتعليم يتمثل في شعار يقول: «فكر عالميا وتصرف محليا»، وهذا يعني معرفة شمولية بالثقافات المتعددة والأنظمة والقضايا العالمية من أجل اتخاذ قرارات أفضل في حياتنا اليومية. فمهارات التفكير النقدي مثل المقدرة على التنبؤ بالتحيز، أو التعرف على الافتراضات الجوهرية، كلها أمور مهمة إذا كان يتعين على الطلاب تقييم المعلومات بدلا من قبولها كحقيقة، أي صفحة مطبوعة أو قصة إعلامية.

٨- بناء العقل الحداثي

«في مستوى المناهج يجب إدماج قيم الحداثة ضمن المناهج التعليمية، وذلك من خلال التفتح على المعرفة الحداثية والمضامين العصرية، واعتماد تصور جديد للعلاقة بين التقليد والحداثة في المناهج الدراسية. وذلك انطلاقا من تقييم شامل للقيم التي تنتجها الأنظمة التعليمية حاليا، وأيضا من خلال فحص مجمل تلك القيم لتبيان هل هي قيم تقليدية في الأساس، أم هي قيم يتعايش فيها التقليدي والحداثي في إطار من التوازن، دون أن تكون هناك هيمنة لأحدهما على الآخر، أم أن قيم الحداثة - التي تبثها الأنظمة التعليمية - تخفي بنية تقليدية عميقة توجه وتؤثر في السلوك والاتجاهات، وتعمل على تحييد البنية السطحية التي تبدو حداثية؟» (٦٩).

٩- بناء العقل الشمولي

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 في تكوين روح فلسفية نقدية تتميز بطابع الشمولية، فالتجزؤ يؤدي إلى وضعية الانشطار المعرفي وإلى حالة من الاغتراب والتشوه. ومن هذا المنطلق، ومن أجل بناء أناس يمتلكون

ناصية القدرة على الإدراك الفلسفي المتكامل، يتعين 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، فعندما نحدث الأطفال عن التقدم التكنولوجي والتلوث بعيدا عن السياق العام للظاهرتين، سيكون تأثير هذه المعلومات خافتا وضعيفا وواهنا. وعلى خلاف ذلك، عندما نقدم هذه المعلومات في إطارها العام، وفي نسق أسبابها وظروفها الاجتماعية والسياسية والتاريخية، فسيكون لهذه المعلومات تأثير علمي وسيكولوجي وتربوي بعيد المدى، فالمعرفة عندما تقدم في سياقها الموضوعي تلعب دورا تربويا، وعندما تقدم مجزأة وممضوغة، فإنها تؤدي وظيفة ربما قد تكون سلبية إلى حد ما. على سبيل المثال، عندما نقدم للأطفال مشهدا تلفزيونيا منفصلا عن سياقه العام من مشاهد المعارك التي يسقط فيها الناس ضحايا، قد يكون لذلك تأثير بالغ السلبية أو الإيجابية، فقد تكون المعركة دفاعا عن الوطن، وقد تكون حربا بين العصابات، أو قد تكون جريمة ترتكب، وشتان بين كل حالة من الحالات، ولكن عندما نقدم الحدث في دائرة مقدماته وعوامله، فإن سقوط الضحايا قد يبدو أمرا سليما من الناحية التربوية.

١٠- بناء العقل المعقد

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

وهنا يتعين 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 مركبا من التناقضات والأزمات والمفاجآت الذي يمثل تفاعل وتكامل مجموعة كبيرة من المشكلات التي تحيط بنا وتحيق 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 الظاهرة والنفاذ إلى جوهرها.

إن 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 التغير، يحتاجان 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 مهيأ لإدراك الظواهر في كليتها وشموليتها وتغايرها.

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

١١- بناء العقل الناقد

إن المزاوجة بين المعلومات المجردة وطرق الاستفادة منها تمثل أحد عناصر المشكلات التربوية الأخرى، التي ليس لها حل مرض في ظل الأوضاع القائمة وفي ظل عملية التعليم بالجملة. إن الطريقة المثلى هي تعليم الطلّاب التفكير الناقد الذي يؤهلهم للاعتماد على النفس في تكوين الرأي. وليس على حجم المعلومات المختزنة، هذا هو المنهج الذي اقترحه جون ديوي الذي تمرد على أسلوب بل/ لانكستر. لقد اعتقد ديوي أن هذا المنهج هو الطريقة المثلى في إعداد المواطن الصالح، ولكن كل هذا سيبقى جملا إنشائية إذا لم يترجم إلى عمليات وتعريفات إجرائية (٧٠).

١٢- بناء العقل المستقبلي

إذا كانت الإنسانية قد أبدعت في القرن العشرين ما يفوق الحلم من اكتشافات علمية وتكنولوجية، فإنه لمن المتوقع أن يشهد القرن الواحد والعشرون إبداعات واكتشافات تفوق حدود الخيال وشطحات الوهم، وسيكون لهذه الاختراعات تأثير تهتز له أركان الحضارة الإنسانية برمتها. ومن هذا المنطلق، يجب على المجتمعات الإنسانية أن توظف مخزون طاقتها الفكرية الإستراتيجية للتحضير لمثل هذه التحولات، وتجنب الصدمات الهائلة التي يمكن أن تولدها في مستوى الحياة الثقافية والقيمية، 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 (٧١).

ومن أجل إيجاد تعليم مستقبلي يتجاوب مع التطور المذهل في عالم العولمة، سوف نحتاج إلى خلق صور متتابعة وتبادلية للمستقبل، أي افتراضات حول الأعمال، والمهن، والحرف، التي قد نحتاج إليها خلال العشرين أو الخمسين سنة القادمة، وافتراضات عن أشكال الأسر والعلاقات الإنسانية التي ستظهر، وأنواع المشكلات الأخلاقية والمعنوية التي ستثور وأنواع التكنولوجيا التي ستحيط بنا، والبنى التنظيمية التي علينا أن نبنيها (٧٢).

وبوضع مثل هذه الفروض، وتحديدها، ومناقشتها، ومنهجتها، وتطويرها باستمرار، سيمكننا أن نستنتج طبيعة المهارات الإدراكية والفعالة التي سيحتاج إليها أهل المستقبل لاجتياز أزمة التغير المتسارع بسلام (٧٣).

ومن هذا المنطلق، يجب أن نشجع الناس منذ طفولتهم على التأمل الحر، ليس فقط فيما يخبئه لنا الأسبوع القادم، بل فيما يخبئه الجيل القادم للجنس البشري، إننا نعطي أولادنا دراسات في التاريخ، فلما لا نعطيهم دراسات في المستقبل واحتمالاته بطريقة منهجية؟ (٧٤).

يقول روبرت يونك، وهو من أبرز فلاسفة أوروبا المستقبليين: «في وقتنا الراهن يكاد يكون التعليم مركزا تركيزا تاما على ما حدث وما صنع. أما في الغد، فلا بد من أن يخصص ثلث المحاضرات والتدريبات على الأقل للاهتمام بالأعمال الجارية في المجالات العلمية والتكنولوجية والفن والفلسفة، ومناقشة الأزمات المتوقعة والحلول الممكنة مستقبلا لمواجهة تحدياتها»(٧٥).

يمكن استخدام تدريبات بالنسبة إلى الصغار حول المستقبل مثل: أن يطلب منهم كتابة وصف أوضاعهم المستقبلية لمرحلة ما بعد مرور خمسة عشر أو عشرين عاما من عمرهم المستقبلي.

يرى عالم الاجتماع د. سينجر من جامعة ويسترن إنتاريو أن المستقبل يلعب دورا ضخما وغير مستحب إلى حد كبير في سلوكنا الحاضر. ويرى أن ذات الطفل تعتبر جزئيا بمنزلة تغذية مرتدة لما هو بسبيل أن يكونه أو لمسار كينونته المستقبلية (٧٦). وإن الهدف الذي يتحرك إليه الطفل هو «صورة دوره في المستقبل»، تصوره لما يجب أن يكون عليه. ويقول سينجر هذه الصورة للطفل عن دوره في المستقبل تساعده في تكوين وإضفاء معنى على نموذج الحياة المتوقع منه أن يحتذيه. ولكن عندما لا يكون ثمة وجود عملي لهذا الدور، أو عندما لا يكون هنا سوى صورة ضبابية التحديد له، يصبح عندئذ لا وجود لأي معنى مرتبط بما يضفيه المجتمع الكبير من قيمة على السلوك، فتصبح دروس المدرسة بلا معنى، وكذلك قواعد مجتمع الطبقة الوسطى وسلطة الوالدين (٧٧).

وتأسيسا على ما تقدم، يمكن القول بأن قدرات الإنسان التقليدية على التكيّف وحل المشكلات ومواجهة المستجدات، قد فقدت مشروعيتها وفاعليتها في مواجهة المستجدات والاستحقاقات الجديدة التي تفرضها مرحلة العولمة. وبعبارة أخرى، فإن جهاز الإنسان التكيفي الذي تطور في بيئة تقليدية أصبح غير قادر على الاشتغال في ظروف ثقافية جديدة تتصف بطابع الشمول والتعقيد. وهنا يتعين على التربية أن تطور لدى الإنسان المقدرات العقلية والمهارات والفعاليات التي تساعده في مواجهة الجدة والتحولات النوعية

الجديدة في عصر العولمة الذي يفيض بالتحولات الطفرية المعقدة. وبعبارة أخرى، فإن على التربية أن تمكن الطفل اليوم من إدراك الأشعة تحت الحمراء، وأن تجعله يستشعر الجاذبية، وينظر في ذبذبات التكوينات الفضائية، وأن يدرك دقائق لا ترى بالنظر ومسافات لا يدركها الخيال، وأزمات لا تلحق بها شطحات الوهم عن طريق بناء العقل الإنساني المجرد، الذي يمكنه أن يعيد ترتيب الكون وتنظيمه في سياق إدراكي جديد بوسائل ومنهجيات نقدية جديدة متجددة.

٣-٤ : صورة الإنسان في عصر العولمة

إن أي مشروع نهضوي يوضع للخروج من وضعية الأزمة الحضارية التي تعيشها الأمة يتضمن في أعماقه مشروعا تربويا قد يكون واضحا أو مضمرا، ولا يمكن لأي مشروع تربوي أن ينطلق من دون أن يحدد غايته الإنسانية التي تتمثل في صورة الإنسان الذي يجب على التربية أن تضطلع بإعداده. ومن هذا المنطلق يجب على التربية العربية أن تقدم تصورا واضحا لصورة الإنسان الذي يجب أن تعمل على تكوينه في مرحلة العولمة، إذا كانت تريد أن تتبنى مشروعا حقيقيا للنهضة الثقافية والحضارية في المجتمع. وهذه الصورة غالبا ما تكون منظومة من السمات والخصائص الإنسانية، التي تمكن الإنسان من التجاوب الفعال مع مقتضيات هذه المرحلة الحداثية بتعقيداتها ومتطلباتها.

والسؤال الحضاري الذي يطرح نفسه في هذا المستوى هو: ما صورة الإنسان الذي يجب على التربية العربية أن تعمل على بنائها في عصر العولمة، وفي عصر التحديات الكبرى؟ لأنه لا يمكن لأي نظام تربوي أن ينطلق إلى غاياته الكبرى، إلا من خلال تحديد الإنسان الذي يريده ويسعى إلى إعداده في كل مرحلة من مراحل التطور التاريخي للمجتمع [٧٨].

وهنا تأتي الخطوة الأساسية والمهمة وهي أن نحدد ما يترتب على التربية أن تقوم به في عصر متفجر متغير، أن نحدد ما صورة الإنسان التي يشكلها النظام التربوي القائم؟ ما الإنسان الذي نريده؟ ما المجتمع الذي نريده؟ هل نريد إنسانا للحاضر أم للمستقبل، الإنسان المنتج أم الإنسان المستهلك؟ وما صورة الإنسان الذي يمكنه أن يواجه تحديات الحداثة والعولمة وما بعدهما؟

فالإنسان المبدع صاحب الإرادة والقدرة على اتخاذ القرار ومواجهة التحديات القادر على تبديد الغموض وابتكار إمكانات متجددة لعالم مفتوح على احتمالات لا حدود لها، الإنسان الذي يمتلك شروط الرؤية المستقبلية، هو الإنسان الذي ينبغي إعداده لمواجهة تحديات العولمة والحداثة وما بعدهما. إن الإنسان «هو الثروة والقوة الجوهرية للمواجهة، إنه الإنسان الفرد المتفرد المسلح بالوعي الإيجابي، ولكي نطور هذا الإنسان، فليس ثمة اختيار إلا المضي في طريق تنشئته تنشئة إبداعية لمجموعة من الأسباب هي:

١- أن يتحصن بطاقة إبداعية نقدية تحميه من الذوبان.
٢- أن يخلق واقعا إبداعيا منافسا.
٣- أن يكون قادرا على المواجهة إذا لزم الأمر» (٧٩).
٤- إنسان مؤهل ومهيأ لمواجهة المستقبل، يمتلك مختلف المهارات والقدرات التي تجعله في موقع السيطرة على احتمالات التغير والتبدل السريع في عصر لا يعرف إلا منطق التغير.
٥- إنسان يمتلك القدرة على مواجهة التحديات التي تفرضها المفاجآت التي يفجرها منطق المجهول في عالم لا يكف عن المفاجآت النوعية.
٦- إنسان بمواصفات عالمية، يمتلك القدرة على التكيف والعمل والعيش في أي مكان من هذا العالم المتغير. وهذا يعني أنه إنسان تتوافر فيه تعددية في المواهب والقدرات والكفاءات، وهذا بدوره يمنحه القدرة على التفاعل والتكامل مع أبناء الإنسانية في أي زمان ومكان.
٧- إنسان يمتلك العقل النقدي القادر على المساءلة والمواجهة والمجابهة. إنسان يمتلك عقلا منهجيا مزودا بمختلف إمكانات التحليل النقدي وبمختلف مهارات التحليل والنقد والتفكيك. باختصار، إنسان يستطيع أن يضع المشكلات أمام العقل وأن يحللها في بوتقة التحليل المنهجي في مختلف الجوانب، وفي أجواء تحسب فيها معدلات التغير الدائم في طبيعة الظواهر والأشياء.
٨- إنسان يمتلك جماع المواصفات السيكولوجية الضرورية في عصر تصدم فيها المتغيرات والتحولات الأسطورية، وتأسيسا على هذه الضرورة، يجب أن يتمتع بالثقة والجدارة والاستحقاق والقدرة على التحمل والإزاحة والإسقاط والاحتمال.
٩- إنسان ديموقراطي يؤمن بحقوق الإنسان وبالقيم الديموقراطية وحرية التعبير والقول، ويعلي من شأن الآخر قبولا بمبدأ الاختلاف (٨٠).

ففي إحدى الدراسات التي أجريناها حول صورة الإنسان الذي يجب على التربية العربية أن تعمل على بنائه في عصر العولمة، تضمنت الدراسة سؤالا مفتوحا وجهناه إلى عينة بلغت ٣٧٠ من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الكويت ومؤسساتها العلمية. والسؤال هو: ما الخصائص والسمات التي يجب على التربية العربية أن تؤكدها وتعززها في بناء الإنسان في عصر العولمة والحداثة؟

وفي معرض استجابة أساتذة الجامعة لهذا السؤال المفتوح، فإنهم يؤكدون منظومة من السمات والخصائص التي يجب أن توفرها التربية العربية في الإنسان لمواجهة التحديات المستقبلية للعولمة. وفي الجدول التالي، نستعرض إجابات السادة أفراد العينة أعضاء الهيئة التدريسية حول هذه القضية:

صورة الإنسان العربي التي يجب أن يكون عليها في عصر العولمة آراء عينة من أساتذة جامعة الكويت			
	خصائص الصورة المعلنة	تكرارات	٪
١	الإنسان المؤمن بالإسلام والعقيدة الإسلامية	١٥٠	٢٦,٧٤
٢	الإنسان الذي يمتلك الروح النقدية	٥٥	٩,٨٠
٣	الإنسان المتسامح	٥١	٩,٠٩
٤	الإنسان الذي يتميز بالإبداع والابتكار	٤٧	٨,٣٨
٥	إنسان يمتلك روحا علمية ومؤمن بالعلم	٤٧	٨,٣٨
٦	الإنسان القادر على التكيف ومواكبة العصر	٤٦	٨,٢٠
٧	قادر على اتخاذ القرار والمسؤولية والمبادرة	٤٣	٧,٦٦
٨	الإنسان المتعلم المثقف الواعي	٤٠	٧,١٣
٩	يمتلك القدرة على استخدام التكنولوجيا وتوظيفها	٣٨	٦,٧٧
١٠	الإنسان المؤمن بعروبته وقوميته العربية	٢٧	٤,٨١
١١	متكامل روحا وجسدا وعقلا	١٧	٣,٠٣
	المجموع	٥٦١	١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن أساتذة الجامعة يؤكدون عددا من السمات والملامح الأساسية لصورة الإنسان في عصر العولمة، وهي في نسق أولوياتها وعلى التوالي تؤكد بناء الإنسان العربي المؤمن بدينه، الإنسان الناقد المتسامح، المبدع، المؤمن بالعلم، القادر على التكيف ومواكبة روح العصر، الذي يمتلك القدرة على اتخاذ القرار، الإنسان المتكامل عقلا وروحا

وجسدا، ويبدو لنا أن السادة أعضاء الهيئة التدريسية قد قدموا خلاصة موضوعية لصورة الإنسان العربي تربويا في عصر العولمة.

وتأسيسا على رؤية السادة أعضاء الهيئة التدريسية أفراد العينة، يمكن تأكيد النقاط التالية في عملية بناء الإنسان وتحديد صورته. فالإنسان الذي نريده في النهاية القادر على التجاوب بحرية ومسؤولية مع هذه المرحلة مع المستقبل والعولمة وما بعدها، هو الإنسان الذي يمتلك السمات التالية:

- مؤمن بالإسلام ورسالته الحضارية إيمانا راسخا (الإنسان المؤمن بدينه).
- يمتلك قدرة فائقة على بناء المعرفة ومعالجة المعلومات والوصول إليها في الوقت المناسب (عالم).
- يتميز بقدرة كبيرة على تمثل معطيات التكنولوجيا الحديثة ومواكبة تطورها (تكنولوجي).
- إنسان متفرد بخصوصياته وبعيد عن الروح النمطية (فردي).
- قادر على ممارسة النقد والتفكير النقدي (نقدي).
- مشبع بإمكانات التعلم الذاتي ومهاراته (ذاتي التعلم).
- يتميز بروح الإبداع والابتكار والتجديد (مبدع).
- يمتلك في شخصيته أبعاد إيمان كبير بالديموقراطية والتسامح واحترام الآخرين (ديموقراطي).
- يمتلك فلسفة شمولية متكاملة حول ماهية الوجود وغايته وطبيعة الأشياء (فيلسوف).
- يؤمن بلا حدود بالقيمة المطلقة للحرية الشخصية وحرية التفكير (حر)[٨١].

هذه هي بعض السمات الأساسية لإنسان المستقبل، وهذه بالتالي هي السمات التي يجب أن ننطلق لنؤكدها فيه. **وفي الخلاصة**، إذا كنا نريد أن نلحق بركب الحضارة، فيجب أن يركز التعليم على بناء الإنسان العالم المفكر القادر على إنتاج التكنولوجيا المتقدمة بالدرجة الأولى، فإنتاج التكنولوجيا والمعرفة هو اليوم معيار قدرة شعب ما في التواصل مع الحضارة والحضور فيها. تلك هي صورة الإنسان التي تسعى المجتمعات الإنسانية المتقدمة إلى بنائها وتشكيلها في قلب الأنظمة التربوية المعاصرة. ومع تأكيد أهمية المعرفة والمعرفة العلمية، تكون هذه الصورة الإنسانية متقاربة مع هذه الصورة التي كان أفلاطون ينحتها في فلسفته التربوية، منذ ألفين وأربعمائة سنة تقريبا، إذ كان يريد بناء جمهورية يحكمها الفلاسفة والعلماء والمفكرون، وجمهورية لا يكون فيها المكان الرفيع للقاصرين والضعفاء.

وفي سؤال مفتوح آخر، طلبنا إلى أعضاء الهيئة التدريسية تحديد الوسائل والكيفيات التي يمكن من خلالها تفعيل التربية العربية في مواجهة العولمة الثقافية. وقد أفاد أعضاء الهيئة التدريسية بنسق من الأفكار التي نودعها في الجدول التالي:

صورة الإنسان العربي التي يجب أن يكون عليها في عصر العولمة آراء عينة من أساتذة جامعة الكويت			
	أفكار لمواجهة تحديات العولمة في المستوى التربوي	تكرارات	٪
١	تأصيل القيم الدينية الإسلامية الإيمان بالله والدين	٣٥٠	٢٦,٧٦
٢	تطوير المناهج والنظم التربوية وتطوير التعليم	٢٣٦	١٨,٠٤
٣	التعريف بالعولمة سلبياتها وإيجابياتها واختيار الأفضل	١٤٠	١٠,٧٠
٤	الاعتماد على تطوير التكنولوجيا المعرفية من حاسوب وإنترنت ومعلوماتية	٩٠	٦,٨٨
٥	تأكيد القيم الديموقراطية حقوق الإنسان حرية الرأي ديموقراطية التعليم	٨٥	٦,٥٠
٦	الوحدة العربية وتعزيز الانتماء الثقافي القومي العربي	٨٠	٦,١٢
٧	التأكيد على دور الإعلام العربي وأهميته في مواجهة تحديات العولمة	٧٥	٥,٧٣
٨	التأكيد على بناء مشاريع وإستراتيجيات وخطط تربوية لمواجهة المرحلة القادمة	٧٠	٥,٣٥
٩	الانفتاح على الآخر والحوار معه	٦٠	٤,٥٩
١٠	تكامل عربي اقتصادي وسوق عربية اقتصادية	٤٥	٣,٤٤
١١	التأكيد على أهمية البحث العلمي في تطوير مراكز البحوث العربية	٤٠	٣,٠٦
١٢	التأكيد على أهمية العناية باللغة العربية وتطوير حضورها في الحياة الفكرية	٣٧	٢,٨٣
١٣	مواكبة التطور والتقدم العلمي والمعرفي والتقني للعصر	٣٠	٢,٢٩
١٤	تشجيع الإبداع والابتكار ورعايتهما	١٠	٠,٧٦
	المجموع	١٣٠٨	١٠٠

وكما يتضح من خلال الجدول السابق، فإن أفراد العينة من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة يوردون التحديات والحلول المطلوبة، وفي طليعة الأفكار التي أوردها أفراد العينة نجد أهمية وأولوية تأصيل القيم الدينية الإسلامية كالإيمان بالله والدين في مواجهة قيم العولمة وتحدياتها، وينبع هذا الاهتمام من محاولة تأكيد الخصوصية الثقافية للمجتمع العربي

الإسلامي، ومن ثم يأتي تأكيد أهمية تطوير المناهج التربوية ونظم التعليم لتكون أكثر قدرة على التجاوب مع متطلبات العولمة ومقتضياتها. وعلى التوالي يورد أعضاء الهيئة التدريسية نسقا من الأولويات التي تتصل بالتكنولوجيا والوحدة العربية والديموقراطية. وفي الحقيقة، يمكن القول إن الجدول السابق يتضمن إستراتيجية عمل منظمة وفاعلة يمكنها أن تُعتمد في مواجهة العولمة بتحدياتها المختلفة.

خلاصة الدراسة: رؤية إجمالية

يعاني الطفل العربي - ثقافة وهوية - نسقا من الإكراهات الاستلابية التي تحاصره، وتضعه في دائرة محنة حضارية تراجيدية ومأساوية. فالطفل العربي محاصر بوضعية تخلف ثقافية تتسم بطابع الشمول والعمق والاستمرار، وهو في الوقت نفسه مهدد بعولمة فضائية متوحشة تستهدف عقله ووجدانه الداخلي. فالتربية العربية بأساليبها الاستلابية تقهر الطفل وتستلبه، وتمنع عليه تفتح إمكانات العطاء والإبداع، وتعمل على تطويعه وترويضه، وتدفعه إلى دوائر السلبية والقصور والعطالة والجمود ثقافيا وإنسانيا.

ويأتي دور العولمة الثقافية عبر أكثر أدوات القهر فتكا بالعقل والإنسان لتجهز على الطفل ثقافة ومصيرا، إنها تجهز على ما تبقى من ومض حياة عقلية وروحية في الأطفال، ثم تعمل بوسائطها على اختزال الأطفال إلى ركام مهزوم من الميول البدائية التي تحول الطفل إلى مجرد كيان ساذج تحركه نوازع الاستهلاك والشهوة والرغبة. فالعولمة لا تشكل وعي الطفل فحسب، بل تهندس منظومة إدراكه للوجود، وتولد فيه الميول الغريزية البدائية، وتقتل في العقل كل إمكانات النظر والتحليل والتأمل المنطقي والقدرة على التفكير المنظم، لأن السيطرة على البشر تبدأ بالسيطرة على عقولهم ونوازع تأملهم وتفكيرهم، وهنا يكمن منتهى الخطر.

المعاناة الوجودية للطفل في مجتمع متخلف بأساليب تربوية مدمرة وثقافة مهزومة تمهد للعولمة، وتأتي العولمة فتجهز على ما تبقى من أثر في الإنسان بوصفه جوهرا إنسانيا. فثقافتنا بوصفها ثقافة متخلفة تضعف في الطفل إرادة الوجود وإمكانات الإبداع، والعولمة تجتث البقية الباقية، إن كانت هناك بقية في الإنسان.

ومع حجم المعاناة، وحجم الخطر الذي يداهم الطفل، وهو عبر الطفل يداهمنا ويداهم حضارتنا ووجودنا، لا تزال بقية أمل وبصيص أنوار في نهاية النفق. وإمكانات الإنسان في الخروج من المآزق لا حدود لها، لأن العقل لا يمكن أن يسجن إلى الأبد. فرهان التغيير والتأثير في معادلة الوجود الحضاري أمر ممكن ومحتمل ويبقى قائما.

في حلكة هذا الظلام الحضاري، وفي زنزانة هذا الحصار الوجودي الذي يعانيه الطفل العربي، ثمة إمكان للنهوض وقلب المعادلة، ونهوضنا الحضاري يجب أن يبدأ بومض العقول

الثائرة التي يمكنها أن تغرس روح التغيير والعمل والفعل والإبداع في اتجاه بناء الإنسان الجديد الذي يمتلك القدرة على التجاوب والنهوض. فالبداية في الإنسان ومن الإنسان في الطفل والطفولة.

وفي رحلة البحث عن مخرج حضاري وإنساني، نحن مُكرَهون على تفكيك بنية التخلف ودراسة عوامله، وبالتالي في هذا السياق نحن ملزمون بدراسة العولمة كظاهرة تاريخية، لا ينفع رجمها أو قدحها وذمها، وعلى الأثر توجد لدينا إمكانات واسعة لإعادة النظر في أساليب تربيتنا للطفل وتحرير الطفولة من عوامل جمودها وتخلفها.

بقي أن نقول إن التربية التي تسود مجتمعاتنا ما زالت تعاني هيمنة أسطورية لمفاهيم وتصورات أشبه بالخرافات والأوهام، وأنه يجب علينا إزاء هذا التحدي أن نحقق ثورة في المفاهيم التي تتصل بالطفولة وتربية الأطفال، وعلينا أن نقتلع كل الأعشاب الضارة وخضراء الدمن التي نبتت في تربة التربية التي ننتهجها حاليا في تربية الأطفال، وهي تربية تقليدية تدمر وتؤذي وتقتل وتضعف، وذلك بدلا من أن تبني وتصلح وتحيي وتقوي، لأن في التربية الحديثة حكمة تقول: كل ما لا يحيي يميت وكل ما لا يبني يهدم. ومعيار البناء الصحيح، وفقا للتربية الحديثة، هو الوعي والوعي العلمي بأصول التربية الحديثة ومفاهيمها واتجاهاتها ونظرياتها وأسسها السيكولوجية.

وتأسيسا على ما سبق، يمكن القول إنه يتعين علينا نحن العرب، في مطلع هذا القرن، الواحد والعشرين، من مفكرين وسياسيين وعلماء وكتاب ودارسين، أن نوجه طاقة إحيائية تنويرية في المجتمع تسعى إلى حماية الأطفال من كل أشكال الاغتراب والاستلاب، وإلى تحصينهم ضد مختلف أشكال التحديات الحداثية التي تداهمهم من دون رحمة في زمن التحديات. وغني عن البيان أن هذا الطموح الإنساني ينطلق من اعتبارين أساسيين:

أولا - اعتبارات ذاتية في الطفولة عينها: حيث يتعين علينا أن نؤكد من جديد أن الطفولة يجب أن تكون غاية بذاتها، لا بل يجب أن تكون غاية الغايات ونهاية كل طموح إنساني في مجال التربية والتعليم، وهذا التوجه ينبع من اعتبارات أخلاقية وإنسانية ودينية ووجدانية تتجاوز حدود كل وصف وتصنيف.

ثانيا - اعتبارات حضارية وإنسانية ونهضوية: فالطفولة تشكل نقطة انطلاق كل محاولة نهضوية أو حضارية، لأنها كما أسلفنا، تشكل العمق الإستراتيجي في المجتمع والحياة، والطبقة الأعمق في التكوين الإنساني، ولذلك فإن أي محاولة للنهضة بالمجتمع لا تأخذ هذه التوجه بعين الاعتبار ستمنى بالإخفاق والفشل، وهكذا، فإن أي محاولة أخرى تنطلق بعيدا عن هذه المرحلة لن تحظى بأي نجاح ممكن أو محتمل، وبالتالي فإن درجة الإخفاق تكون أكبر كلما كانت المسافة الفاصلة بين مرحلة الطفولة ونقطة الانطلاق أكثر عمقا واتساعا.

23 A. Ferrière: l'école active, Delachux et Niestlé, cinquième édition, 1946.
24 عبدالله عبدالدايم، التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، بيروت، ط٣، ١٩٧٨، ص٥١٧.
25 انظر محمد عماد إسماعيل، نجيب إسكندر إبراهيم، رشدي منصور، كيف نربي أطفالنا: التنشئة الاجتماعية للطفل في التنشئة الاجتماعية، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٧٤.
26 عبدالهادي عبدالرحمن، الذهنية العربية: منظور لغوي، دراسات عربية، العددان ٣/٤، يناير، فبراير ١٩٩٣، ص ١١ - ٣٠، ص١٦.
27 سعد الدين جلال، الأسرة والمجتمع والإبداع في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، ندوة تهيئة الإنسان العربي للعطاء العلمي، بيروت، ١٩٨٥، ص ١٦٧ - ٢١٩، ص١٨٨.
28 انظر: خلدون حسن النقيب، المشكل التربوي والثورة الصامتة: دراسة في سوسيولوجيا الثقافة، المستقبل العربي، العدد ١٧٤، أغسطس، العدد ٨، ١٩٩٣، ص ٦٧ - ٨٦.
29 السيد يسين، الفكر العربي والزمن، أين نحن الآن من نهضة مطلع القرن؟ المجلد السادس والعشرون، العددان الثالث والرابع، يناير/مارس - أبريل/يونيو، ١٩٩٨، ص ١٨٣ - ٢٢٤، ص ٤٤٦.
30 هشام شرابي، مقدمات لدراسة المجتمع العربي، دار الطليعة، بيروت، ١٩٩١، ص٣٨.
31 محمد جواد رضا، أزمات الحقيقة والحرية والضرورة، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، سلسلة الدراسات العلمية والموسمية المتخصصة، العدد ٢٢، يناير، الكويت ١٩٩١، ص ١١٩.
32 المرجع نفسه، ص١٢٠.
33 التربية مستقبل الكويت لكيلا تكون المحنة درسا مهملا والمستقبل فرصة ضائعة أخرى، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، أكتوبر، ١٩٩٢، ص٢٠.
34 مصري عبدالحميد حنورة، الإبداع في عصر العولمة، التقدم العلمي، العدد ٢٨، أكتوبر/ ديسمبر، ١٩٩٩، ص ٥٦ - ٦١، ص٦٠.
35 المرجع نفسه، ص٦٠.
36 ميهوب غالب أحمد، العرب والعولمة، مشكلات الحاضر وتحديات المستقبل، المستقبل العربي، العدد ٢٥٦، يونيو ٢٠٠٠، ص ٥٨ - ٧٠، ص٦٢.
37 عن: حازم أحمد حسني، المعلوماتية والعولمة: رؤية من الجنوب، محاضرة في الموسم الثقافي لقسم العلوم السياسية بجامعة القاهرة، ١٩٩٩ - ٢٠٠٠، القاهرة: كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، ٢٠٠٠.
38 انظر: عبدالله الخياري، التعليم وتحديات العولمة، فكر ونقد، العدد ١٢، السنة الثانية، أكتوبر، ١٩٩٨، ص ٤٥ - ٨٢، ص٤٥.
39 مصطفى حجازي، العولمة والتنشئة المستقبلية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة البحرين، العدد ٢، صيف ١٩٩٩، ص ١٨ - ٤٧، ص٢٦.
40 مصطفى حجازي، حصار الثقافة بين القنوات الفضائية والعودة للأصولية، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، ١٩٩٨، ص١٥٧.
41 عبدالخالق عبدالله، العولمة جذورها وفروعها وكيفية التعامل معها، عالم الفكر، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ديسمبر، ١٩٩٩، ص ٧٩ و٨٠.
42 أحمد يوسف داؤود، في الأمن الثقافي العربي، مجلة الموقف الأدبي، مجلة أدبية شهرية تصدر عن اتحاد الكتاب العرب بدمشق، العدد ٣٦٢، يونيو، ٢٠٠١. (موقع اتحاد الكتاب العرب).

وهنا في هذا السياق، يتعين علينا أن نذكّر أن التربية العلمية الحديثة في مستوى الطفولة تشكل الشرط اللازم في كل إصلاح تربوي ممكن ومحتمل، وأن الإصلاح التربوي يشكل العمق الإستراتيجي للإصلاح الاجتماعي برمته، ومن هذا المنطلق، يجب أن نقول بأن الرهان الحضاري لوجودنا وحياتنا المجتمعية يتمثل في مدى قدرتنا على إيجاد تحولات عميقة وبنيوية في أساليب تربية الأطفال، والعناية بهم وتنشئتهم وفقا لأحدث معطيات المعرفة العلمية والنفسية.

الهوامش والمراجع

1 الطاهر الليبي، سوسيولوجيا الثقافة، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، ١٩٨٧، ص٦.
2 بيتر فارب، «بنو الإنسان» تعريب زهير الكرمي، عالم المعرفة، العدد ٦٧ يوليو ١٩٨٣، ص٢٣٣.
3 تركي الحمد، الثقافة العربية أمام تحديات التغيير. دار الساقي، بيروت، ١٩٩٣، ص٥٥.
4 المرجع نفسه، ص٥٥.
5 المختار بنعبدلاوي، الثقافة العربية ومعطيات الواقع الراهن والآفاق المنظورة، مجلة الوحدة، العدد غير مذكور، ص ٤٤ - ٥٠، ص٤٦.
6 عز الدين دياب، الشخصية والثقافة: محاولة لفهم دور الفرد في النهضة العربية المعاصرة، شؤون عربية، العدد ٤، يونيو، ١٩٨١، ص ١٢٥ - ١٣٨.
7 كافية رمضان وفيولا البيلاوي، ثقافة الطفل، جامعة الكويت، ١٩٨٤، ص١٣٦.
8 هادي نعمان الهيتي، ثقافة الأطفال، سلسلة عالم المعرفة، العدد ١٢٣، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٨٨، ص٣٠.
9 حيدر إبراهيم، العولمة وجدل الهوية الثقافية، مجلة عالم الفكر، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ديسمبر ١٩٩٩، ص ١٠٧ و١٠٨.
10 خلاف خلف الشاذلي، المجتمع العربي بين مخاطر العولمة الثقافية وتحديات ثقافة العولمة، شؤون عربية، العدد ١٠٧، سبتمبر ٢٠٠١، ص ٨٦ - ١٠٦، ص٩٣.
11 محمد عابد الجابري، العولمة والهوية الثقافية، عشر أطروحات، فكر ونقد، العدد٦، فبراير ١٩٩٨، ص٥ - ١٨، ص٨.
12 أحمد يوسف داؤود، في الأمن الثقافي العربي، مجلة الموقف الأدبي، مجلة أدبية شهرية تصدر عن اتحاد الكتاب العرب بدمشق، العدد ٣٦٢، يونيو ٢٠٠١، (موقع اتحاد الكتاب العرب).
13 عبدالإله بلقزيز، العولمة والهوية الثقافية: عولمة الثقافة أم ثقافة العولمة، ضمن ندوة «العرب والعولمة»، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٨ - ٢٠ ديسمبر ١٩٩٧.
14 عبدالله أبو راشد، العولمة: إشكالية المصطلح ودلالته في الأدبيات المعاصرة، معلومات دولية، العدد ٥٨، خريف ١٩٩٨، ص ١٩ - ٢٥، ص٢٣.
15 المرجع نفسه، ص٢٣.
16 برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٠، دار الشروق للتوزيع والنشر، عمان، ٢٠٠٢، ص٧٦.
17 المجلس العربي للطفولة والتنمية، التقريرالإحصائي السنوي، العدد السابع، القاهرة، ٢٠٠١، ص٢١٩.
18 المرجع نفسه، ص٢٠٨.
19 حمد عباس خضير، سمير سالم الميلادي، واقع الطفل في الوطن العربي، القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية، ١٩٨٩، ص ٥٠ - ٥٤.
20 المجلس العربي للطفولة والتنمية، التقرير الإحصائي السنوي، العدد السابع، القاهرة، ٢٠٠١، ص٢١٢.
21 بدر العمر، رجولة الصغار أم طفولة الكبار، ضمن: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الطفولة في مجتمع عربي متغير، الكتاب السنوي الأول، الكويت، ١٩٨٣ و١٩٨٤، ص ٢٠٥ - ٢٢١، ص٢١٢.
22 سعد الدين إبراهيم، تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين: الكارثة والأمل، التقرير التلخيصي لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي، عمان، منتدى الفكر العربي، ١٩٩١.

A. Ferrière: l'école active, Delachux et Niestlé, cinquième édition, 1946. 23
24 عبدالله عبدالدايم، التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، بيروت، ط٣، ١٩٧٨، ص٥١٧.
25 انظر محمد عماد إسماعيل، نجيب إسكندر إبراهيم، رشدي منصور، كيف نربي أطفالنا: التنشئة الاجتماعية للطفل في التنشئة الاجتماعية، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٧٤.
26 عبدالهادي عبدالرحمن، الذهنية العربية: منظور لغوي، دراسات عربية، العددان ٤/٣، يناير، فبراير ١٩٩٣، ص ١١ - ٣٠، ص١٦.
27 سعد الدين جلال، الأسرة والمجتمع والإبداع في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، ندوة تهيئة الإنسان العربي للعطاء العلمي، بيروت، ١٩٨٥، ص ١٦٧ - ٢١٩، ص١٨٨.
28 انظر: خلدون حسن النقيب، المشكل التربوي والثورة الصامتة: دراسة في سوسيولوجيا الثقافة، المستقبل العربي، العدد ١٧٤، أغسطس، العدد ٨، ١٩٩٣، ص ٦٧ - ٨٦.
29 السيد يسين، الفكر العربي والزمن، أين نحن الآن من نهضة مطلع القرن؟ المجلد السادس والعشرون، العددان الثالث والرابع، يناير/مارس - أبريل/يونيو، ١٩٩٨، ص ١٨٣ - ٢٢٤، ص ٤٤٦.
30 هشام شرابي، مقدمات لدراسة المجتمع العربي، دار الطليعة، بيروت، ١٩٩١، ص٣٨.
31 محمد جواد رضا، أزمات الحقيقة والحرية والضرورة، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، سلسلة الدراسات العلمية والموسمية المتخصصة، العدد ٢٢، يناير، الكويت ١٩٩١، ص ١١٩.
32 المرجع نفسه، ص١٢٠.
33 التربية مستقبل الكويت لكيلا تكون المحنة درسا مهملا والمستقبل فرصة ضائعة أخرى، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، أكتوبر، ١٩٩٢، ص٢٠.
34 مصري عبدالحميد حنورة، الإبداع في عصر العولمة، التقدم العلمي، العدد ٢٨، أكتوبر/ ديسمبر، ١٩٩٩، ص ٥٦ - ٦١، ص٦٠.
35 المرجع نفسه، ص٦٠.
36 ميهوب غالب أحمد، العرب والعولمة، مشكلات الحاضر وتحديات المستقبل، المستقبل العربي، العدد ٢٥٦، يونيو ٢٠٠٠، ص ٥٨ - ٧٠، ص٦٢.
37 عن: حازم أحمد حسني، المعلوماتية والعولمة: رؤية من الجنوب، محاضرة في الموسم الثقافي لقسم العلوم السياسية بجامعة القاهرة، ١٩٩٩ - ٢٠٠٠، القاهرة: كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، ٢٠٠٠.
38 انظر: عبدالله الخياري، التعليم وتحديات العولمة، فكر ونقد، العدد ١٢، السنة الثانية، أكتوبر، ١٩٩٨، ص ٤٥ - ٨٢، ص٤٥.
39 مصطفى حجازي، العولمة والتنشئة المستقبلية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة البحرين، العدد ٢، صيف ١٩٩٩، ص ١٨ - ٤٧، ص٢٦.
40 مصطفى حجازي، حصار الثقافة بين القنوات الفضائية والعودة للأصولية، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، ١٩٩٨، ص١٥٧.
41 عبدالخالق عبدالله، العولمة جذورها وفروعها وكيفية التعامل معها، عالم الفكر، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ديسمبر، ١٩٩٩، ص ٧٩ و٨٠.
42 أحمد يوسف داؤود، في الأمن الثقافي العربي، مجلة الموقف الأدبي، مجلة أدبية شهرية تصدر عن اتحاد الكتاب العرب بدمشق، العدد ٣٦٢، يونيو، ٢٠٠١. (موقع اتحاد الكتاب العرب).

43 عبدالتواب يوسف، ثقافة الطفل العربي فيما بعد عصر العولمة، ضمن: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، التكامل الثقافي العربي في عصر العولمة، تحرير، عز الدين إسماعيل، ص ١٨١ - ١٩٥، ص١٨٨.

44 انظر: رشدي أحمد طعمة، مناهج التعليم العام في ظل العولمة، مجلة التربية والتعليم، العددان ١٧/١٨، أكتوبر، يناير، ١٩٩٩، ص ٨ - ٤٦، ص ٢٢.

45 فؤاد زكريا، خطاب إلى العقل العربي، العربي، الكتاب السابع عشر، الكويت ١٩٨٧، ص٤٠.

46 جلال أمين، ماذا حدث للمصريين؟ تطور المجتمع المصري في نصف قرن، ١٩٤٥ - ١٩٩٥، القاهرة: دار الهلال، ١٩٩٨، ص٢٨٣.

47 عبدالله الخياري: التعليم وتحديات العولمة، فكر ونقد، العدد ١٢، السنة الثانية، أكتوبر، ١٩٩٨، ص ٤٥ - ٨٢، ص٥٠.

48 المرجع نفسه، ص٥٠.

49 برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٠، دار الشروق للتوزيع والنشر، عمان، ٢٠٠٢، ص٧٠.

50 عبدالله عبدالدايم: التربية والقيم الإنسانية في عصر العلم والتقانة والمال، المستقبل العربي، السنة العشرون، العدد ٢٣٠، أبريل ١٩٩٨، ص ٦٤ - ٨٦، ص٧٩.

51 فيليب أوجيه، التربية من أجل الديموقراطية، المرجع السابق، ص٣٣.

52 لبنى القاضي، التسامح في التنشئة الاجتماعية، ص١٠٩.

53 انظر خلاف خلف الشاذلي، المجتمع العربي بين مخاطر العولمة الثقافية وتحديات ثقافة العولمة، شؤون عربية، العدد ١٠٧، سبتمبر ٢٠٠١، ص ٨٦ - ١٠٦، ص١٠١.

54 المرجع نفسه، ص١٠١.

55 محمد عابد الجابري، مستقبل الثقافة العربية في ظل العولمة الثقافية، الكلمة، العدد ١٨، السنة ٥، شتاء ١٩٩٨، ص ١٣٧ و١٣٨، ص١٣٨.

56 المرجع نفسه، ص١٣٨.

57 سليمان العسكري، قرن يمضي.. قرن يجيء: العرب والقرن الحادي والعشرون، مجلة العربي، العدد ٤٩٣، ديسمبر، ١٩٩٩، ص١٨.

58 عبدالعزيز التويجري، ياسر الزعاترة، محمد الغازي، بشرى المفلح، ندوة حول «مستقبل الأمة التربوي في ظل العولمة الثقافية»، تحرير محمد خالد مصعب، مريم التاجي، جلنار فهيم، مجلة الشقائق، العدد ٣٥، أغسطس، سبتمبر، ٢٠٠٠، ص ١٣ - ٢٠، ص١٧.

59 محمد عباس نور الدين، التمويه في المجتمع العربي السلطوي، قراءة نفسية للعلاقة بين الذات والآخر، المركز الثقافي العربي، بيروت، ٢٠٠٠، ص١٢٤. (عن صحيفة الحياة في ١٩/٥/١٩٩٨، ص٦).

60 هدى حسن حسن، التعليم وتحديات ثقافة العولمة، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ٢٣، ١٩٩٩، ص ١٨٥ - ٢١٩، ص٢١٠.

61 المعهد التربوي للتخطيط في الكويت، وثيقة تعليم الأمة العربية في القرن العشرين، «الكارثة والأمل» التقرير التلخيصي لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي، تحرير سعد الدين إبراهيم، القاهرة، ١٨ - ٣٠، أبريل، ١٩٩٢، ص٤.

62 انظر: جاك ديلور، التعلم ذلك الكنز الكامن، ترجمة جابر عبدالحميد جابر، دار النهضة، القاهرة، ١٩٩٨.

63 المرجع نفسه، ص٣٠٦.

64 هدى حسن حسن: التعليم وتحديات ثقافة العولمة، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ٢٣، ١٩٩٩، ص ١٨٥ - ٢١٩، ص٢١١.

65 بدر سعيد علي الأغبري، العولمة والتحديات التربوية في الوطن العربي، مجلة التربية، (صادرة عن وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين)، العدد الأول، السنة الأولى، أكتوبر، ٢٠٠٠، ص ٩ - ٢٣، ص٢١.

66 حسني عايش، الحداثة وما بعد الحداثة، وتأثير كل منهما على المجتمع والأسرة، دراسات عربية، السنة ٣٣، العددان ٤/٣، يناير - فبراير، ص ٧٦ - ٩٥، ص٩٥.

67 هدى حسن حسن، التعليم وتحديات ثقافة العولمة، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ٢٣، ١٩٩٩، ص ١٨٥ - ٢١٩، ص٢١٠.

68 عبدالله الخياري، التعليم وتحديات العولمة، مرجع سابق، ص٤٧.

69 عبدالله الخياري، التعليم وتحديات العولمة، مرجع سابق، ص٤٨.

70 خلدون حسن النقيب، المشكل التربوي والثورة الصامتة: دراسة في سوسيولوجيا الثقافة، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة، العدد ١٩، يوليو، الكويت، ١٩٩٣، ص١٣.

71 آلفين توفلر، صدمة المستقبل أو المتغيرات في عالم الغد، ترجمة محمد علي ناصيف، نهضة مصر، القاهرة، ١٩٩٠، ص ٤٢٤.

72 المرجع نفسه، ص٤٢٤.

73 المرجع نفسه، ص٤٢٤.

74 المرجع نفسه، ص٤٤٧.

75 المرجع نفسه، ص٤٤٧.

76 المرجع نفسه، ص٤٤٣.

77 المرجع نفسه، ص٤٤٣.

78 علي ماضي، فلسفة في التربية والحرية، دار المسيرة، بيروت، ١٩٧٩، ص١٥٠.

79 مصري عبدالحميد حنورة، الإبداع في عصر العولمة، التقدم العلمي، العدد ٢٨، أكتوبر - ديسمبر ١٩٩٩، ص ٥٦ - ٦١، ص٥٩.

80 انظر: مجدي عزيز إبراهيم، المنهج التربوي العالمي، أسس تصميم منهج تربوي في ضوء التنوع الثقافي، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، ٢٠٠١، ص١٩٢.

81 علي عبدالله المناعي، من يعلق الجرس؟ التربية التي نريد تربية مستقبلية، قطر، الدوحة، ١٩٩٦.