التربية العربية في معترك الحداثة

بنية التحديات وتقاطع الإشكاليات

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

"تنقدح الحقيقة في مواجهة صعبة بين الإنسان والأشياء من حيث هي مواجهة تُكْرِهنا على التأمل والتفكير وتَحُثنا على استجواب الحقيقة" .(جيل دولوز)[1]

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

فالتعليم يعايش وضعية معقدة من التحولات الكبرى الحادثة في صلب الحياة الإنسانية المعاصرة، وهو بالتالي يواجه فيضا متدفقا من التحديات المصيرية، التي تنأى به عن دوره الحضاري والتنويري الفاعل في زمن يختنق بتحولات العولمة والإعلام وثورة التقانة والمعلوماتية؛ وفي ظل هذه الظروف التاريخية الصادمة، بدأت الأنظمة التربوية تعاني حالة اهتزاز وتصدع، في بنيتها وأدوارها ووظائفها، وقدرتها على المناورة والمشاركة والتأثير. وفي مواجهة هذه الأوضاع المتهورة، وإزاء هذه التحولات الصادمة، تجد هذه الأنساق التربوية نفسها اليوم أمام متطلبات البحث عن عوامل الانطلاق الذاتية، التي تمنحها القدرة على الانفلات من أسر التخلف، وتشكيل المدارات التنويرية انطلاقا نحو تربة خصبة وآفاق أرحب.

لقد شكل موضوع العلاقة بين التربية ومتطلبات الحداثة الشغل الشاغل للمفكرين والباحثين والمربين في مختلف أنحاء العالم وأركان المعمورة، وهم يكادون يجمعون على أن العلاقة بين التربية والحداثة علاقة إشكالية بامتياز وهي دائما تستحق التطلع والنظر، ومن هذا المنطلق الإشكالي وفي دائرة هذه العلاقة المعقدة بين فكر الحداثة بومضاتها الفكرية وبين الفكر التربوي المشدود إلى أوتاد الواقع والممارسة الحياتية يقع هذا الفصل الذي يبحث في واقع التصادم والتناقض بين التربية والحداثة الإنسانية المعاصرة.

ومما لا شك فيه أن التحولات الكبرى السياسية والفكرية والاجتماعية التي جرت في القرن الثامن عشر شكلت المخاض التاريخي لولادة الحداثة، ففي أحضان القرن الثامن عشر (عصر التنوير) ولدت الدلالات وتشكلت المعاني الكبرى للعقل الحداثي الذي فرض نفسه في كل مناحي الوجود وجوانب الحياة الإنسانية. وقد هدف هذا العقل بدايةً إلى تحرير الإنسانية وتحقيق تقدمها لكنه ما لبث أن وُظف لاحقا كأداة للعبودية والقهر تنال من

جسد الإنسانية وروحها[2]. وهذا ما يذهب إليه أدورنو Theodor Adorno عندما يوجه نقده الشامل إلى الهيمنة الاغترابية للحداثة عبر مسيرتها التاريخية[3].

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

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

ومن الثابت جوهريا أن رواد الحداثة الأوائل أكدوا على أهمية العقل والعلم بوصفه ركنا أساسيا من أركان التقدم الإنساني للمجتمع الإنساني وللحداثة ذاتها، ولكن العلم الحداثي تكشف في النهاية عن أزمة أخلاقية تمثلت في القطيعة الكبرى بين العلم والأخلاق. فالعلم من غير ضمير – كما تبين الحكمة التاريخية للإنسانية– ليس إلا تدميرا للروح الإنسانية بكل مضامينها الأخلاقية، وفي المقابل فإن الروح الإنسانية من غير علم هي هباء وفراغ وعدم وخواء، فالعلم هو الأداة التي مكنت البشر من التنبؤ والاستباق، وهو الوسيلة التي جعلت الإنسانية أكثر قدرة على الاستفادة من تجاربها، إنه منطلق الحرية والرفاهية، وهو

الذي مكننا من تنظيم البيئة والعيش فيها رغم تحولات الطقس وقسوة الأحوال الجوية، ومكننا من بالتواصل مع الآخر بكل ثقة وإيمان، وحررنا من الألم والشقاء، ووفر للناس المسكن والدفء والغذاء، وتلك هي الصورة الأولى للعلم التي نريدها أن تتحقق دائما.

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

في علاقتنا المعقدة والمؤلمة مع العلم غالبا ما نمتلك الأمل ونعاني من الألم، وفي جدل الأمل والألم غالبا ما نشعر بأن هناك أمورا خفية تمنع استمرار المشروع الحداثي لتحرير الإنسانية عبر المعرفة. والأمر الذي يجعل الأشياء أكثر تعقيدا، ونحن ندرك ذلك، أن المشروع الحداثي لتحرير الإنسانية لن يتراجع أبدا، فلا يمكن أن يكون هناك أي تراجع في مجال التقدم الذي حققته المعرفة العلمية التطبيقية، ورغم هذا التقدم فإن العقل الإنساني لا يمكنه أن يلبي حاجات الإنسان بصورة نهائية، وهذا ما تكشف عنه العلوم، فالتقدم التكنولوجي والعلمي يؤدي إلى خير الإنسان وبؤسه في آن واحد، وهناك اليوم ما يدعو إلى الشك بأن التاريخ الإنساني يسير إلى الأفضل لأن الأسوأ قادم على دروب هذا التطور.

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

يتناول ميشال هنري Michel HENRI في كتابه "البربرية La Barbarie "مسألة العقلانية الأخلاقية وينظر في عقيدة أفلاطون القائلة بأن: "المعرفة تؤدي إلى الخير الذي يبدع الجمال "، فيقوم بتفنيد هذا التصور ونقده حيث يعلن أن الحداثة قد خبرت حدود هذا الأمل وأخفقت في تحقيق هذا الحلم الذي يبين بأن المعرفة تؤدي إلى الخير وأن الخير ينتج الجمال وأن المقدس ينير دروب الأشياء جميعا(7).

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

نحن نعرف جيدا أن الجلادين يمكنهم أن يكونوا عشاقا لموسيقا باخ وبيتهوفن وهذا ليس من قبيل الإدهاش. وهذا يعني أن يكون الإنسان قادرا على التماهي بالإنجازات الفكرية العظيمة للإنسانية في مجال الأدب والفن ومختلف أشكال التعبير الإنساني، لكن

ذلك كله لا يمنعه من اقتراف أبشع الجرائم الإنسانية وضد الإنسانية، وهذه هي حال غزة قبل سنوات وكذلك قانا اللبنانية وبغداد من قبل، والقائمة لا تنتهي أبدا. ونحن لا نعلم اليوم كيف أن الأشكال العليا من الثقافة لا يمكنها أن تمنع الإنسان من السقوط في مستنقع العنف والجريمة، وليست الثقافة مؤهلة لحمايتنا من البربرية والهمجية التي شابت كثيرا مراحل التاريخ الإنساني. وهنا أيضا يمكن القول في عمق هذا السياق إن الثقافة الأخلاقية شهدت كثيرا من الإخفاقات ومنها إخفاق مبدأ العقلانية الأخلاقية وسقوط (الكوجيتو الكانطي) المتمثل في الكمال الأخلاقي الكوني وفقا لقاعدة الكلية التي تقول ‘‘اعمل دائما بحيث تستطيع أن تجعل من قاعدة فعلك قانونا كليا شبيها بقانون الطبيعة". ففي زمن الحرب –على سبيل المثال– هل يجب على المحارب أن يترك ساح المعركة؟ ومع أن ذلك قد يبدو مرغوبا حيث يمكن للحرب أن تتوقف إذا امتنع الجميع عنها، ولكن — للأسف – فإن هناك من يتشبث بها فيجعل من الاحتراب ضرورة أو شرا لا بد منه كي لا تقع البلاد بأيدي الغزاة والطغاة.

هناك شعور واضح اليوم بأن العالمية تنضوي على أشياء كثيرة سلبية لم تؤخذ بعين الاعتبار، وهذا ما أكدته الحروب الاستعمارية، حيث تأخذ هذه العالمية الحداثية الداعية إلى حرية الإنسان من حيث الشكل صورة الأداة التي يستخدمها الإنسان الأبيض لفرض إرادته وسلطته على الشعوب الأخرى.

وهذا كله يجعل من مفهوم العالمية موضوعا للتساؤل، ولاسيما فيما يتعلق بسمتي التحرير أو الاستعباد، وتتجلى هذه الازدواجية في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان حيث تتضمن المقدمة هذه المفارقة بين العالمية والخصوصية، فالمقدمة – أي مقدمة الإعلان – عالمية لكنها تعلم باسم الشعب الفرنسي. وهنا يمكن الإشارة إلى مسألة تطرح نفسها باستمرار: ما مصدر شرعية السلطة؟ حيث يجيب الجميع بأن الشعب هو مصدرها

بالتأكيد. ولكن من هو الشعب؟ حيث نجد تعددا في الإجابة واختلافا كبيرا في تقديم تصور واضح عن الشعب. وهنا نجد تفسيرا للحروب الأهلية التي تندلع بين الشعوب، وهذه الحروب التي تقوم بين الإخوة تكون أخطر الحروب وأشرسها على الإطلاق. وفي هذا السياق يقول جان فرانسوا ليوتار "لماذا يأخذ التأكيد على الجانب العالمي إذا كانت من يعلنها قوة محلية (مثل الشعب الفرنسي)؟ فالكانطيون (أتباع كانط) يعتقدون أن كل حقيقة جزئية خاصة تتناقض مع الحقيقة العامة، والحل يكون في تسييد مبدأ العالمية وفقا لمبدأ العقل.

تحديات الحداثة في العالم العربي:

تواجه المجتمعات العربية المعاصرة منظومة معقدة من التحديات المصيرية وبنية مركبة من المفارقات الحضارية التي تهدد الوجود القومي العربي ثقافة وهوية وحضارة 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 وبين أقصى حالات التقدم الحضاري التي تفرضها الحداثة الغربية، تجد الأمة نفسها في حالة من الفوضى والعدمية في مختلف جوانب الحياة الاقتصادية والاجتماعية. وقد أصبحت طموحات الخروج من دائرة هذا الاختناق الحضاري بحثا عن الهوية والوجود الحضاري، هاجسا حضاريا يقضّ مضاجع الإنسان العربي ويهدد أمنه الوجودي.

فالأمة في المستوى الداخلي تعيش وضعية تخلف حضارية شاملة في مختلف مناحي الحياة والوجود، وهي تواجه في الوقت ذاته اندفاعات حضارية مذهلة تفرضها ثورات علمية عالمية متدفقة فرضت نفسها في مختلف ميادين الوجود والحياة ولاسيما في مجال المعرفة والتكنولوجيا والمعلوماتية. وهذا الوضعية تضع العالم العربي في أزمة حضارية فريدة في تاريخ الأمة حيث لم يسبق للأمة أن عرفت في تاريخها القديم والحديث مثل هذا الاندحار

الحضاري الشامل الذي يضعها بين مطرقة الغرب القوية وسندان التخلف الداخلي الذي لا يرحم.

وفي مواجهة هذه الاختناق الحضاري الذي يهدد الأمة العربية بالتذويب والفناء ترتب على المجتمعات العربية أن تبحث عن شروط الوجود والخلاص في مختلف الميادين الاقتصادية والثقافية والاجتماعية. وقد تقرر في مختلف الرؤى والتصورات الفكرية أن السبيل إلى حماية الهوية والوجود والخروج من دوامة التخلف والاختناق يكون بالعمل المنهجي والاستراتيجي على تجديد البنى الاجتماعية والثقافية والاقتصادية وتحقيق الحداثة في مختلف ميادين الحياة الاجتماعية ولاسيما في مجال الحياة العلمية والثقافية.

ومن أجل تحقيق هذه الحداثة المنشودة يعمل المفكرون العرب منذ بداية القرن التاسع عشر حتى اليوم على توليد فكر تنويري متقدم يمكن هذه الأمة من الانطلاق في دروب النهضة والتنوير والتنمية. ومع أهمية الجهود الكبرى فإن هذه الحداثة المنتظرة لم تنطلق ولم تؤتي أكلها. لأن معادلة الحداثة في وضعية التخلف تأخذ صورة معادلة شديدة الصعوبة والتعقيد. ولذلك بقيت الساحة الفكرية مفتوحة على مختلف الاتجاهات الفكرية والمحاولات الجادة في الكشف عن عناصر الغموض في هذه المعادلة التنويرية المعقدة. ومع تعاظم الانتكاسات التاريخية وتضخم مؤشرات التخلف في مختلف جوانب الحياة فإن المفكرين العرب ما زالوا يحملون أحلام أمتهم ويستشرفون مستقبلها بحثا عن السبل الحضارية التي تمكنها من تخطي حالة اليأس والانطلاق نحو آفاق تاريخية جديدة.

في مفهوم الحداثة التربوية:

يتميز مفهوم الحداثة Modernity بقدرته التحليلية الفائقة بما يتسم به من وضوح وتماسك، ويمتلك قدرة نقدية كبيرة في تغطية وضعية الانطلاق الحضاري في حركة المجتمعات الإنسانية المعاصرة، ويأخذ مكانه بين المفاهيم الكاشفة التي تمتلك في ذاتها قدرة كبيرة على التحليل والنقد والكشف والرصد لقضايا الحياة الاجتماعية والثقافية في

المجتمعات المعاصرة. ويضاف إلى ذلك أيضا أن هذا المفهوم يأخذ طابعا كونيا يفرض نفسه في مختلف الثقافات والأنظمة الفكرية المحلية والإقليمية والعالمية. وعلى هذا الأساس يمكن هذا المفهوم من تقديم إمكانيات واسعة للتعاطي الفكري والثقافي ويقدم في الوقت نفسه إمكانية كبيرة للمناورة العقلية والذهنية بما ينطوي عليه من رصانة وقدرة تفسيرية صقلتها المغامرة الكبيرة لهذا المفهوم في ترحاله وممارساته النقدية منذ القرن الثامن عشر حتى اللحظة الراهنة.

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

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

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

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

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

– الإبداع والتغيير والتحديد والقطيعة مع التقاليد والماضي.

– العقلانية والتي تؤكد على إمامة العقل وهدايته وأن لا وصاية على العقل إلا العقل نفسه.

– الفردانية والتي تتمثل في الحريات الفردية. وهي الحالة التي يمتلك فيها الفرد ذاته في مواجهة طغيان الجماعة.

– العلم والإيمان به مبدأ ومصيرا والعمل على التوافق مع معطيات التجربة العلمية بلا حدود.

– الحريات الديمقراطية والسياسية وحقوق الإنسان في مختلف مستويات الوجود الإنساني.

- تأكيد الطموحات الإنسانية في تحقيق مزيد متنامي من التقدم والسيطرة والرفاه والحرية.

إذا كانت الحداثة تعني القدرة على تغيير موقف الإنسان من الحياة وفي إحداث تحولات جوهرية عميقة في بنية التصورات السائدة في المجتمع نحو آفاق علمية وعقلانية، فإن إحداث هذا التغيير في العقلية وفي بنية التصورات يأخذ بالضرورة صورة عملية تربوية بالضرورة. ومن هنا يمكن القول بأن الحداثة رهان تربوي وأن لا يمكن لأي حداثة في المجتمع

أن تتحقق خارج السياق التربوي في المجتمع. وهذا يعني أن الحداثة فعل تربوي في الجوهر لأنها ترتكز في الأصل إلى عملية تنوير تتميز بروح التجديد والمغامرة. فالحداثة التربوية وفقا لهذه الصورة تأخذ مكان الأولوية في حركة الحداثة بصورة عامة. لأن الحداثة الحقيقة هي موقف يتصل بالجوهر والروح الحقيقية للعملية التربوية، إنها تعنى القدرة على بناء النزعة العقلية في الإنسان، وترسيخ الروح العلمية، والنهوض بالفرد إلى مستوى الحرية الفردية، ومن ثم تربية الإنسان على قيم الإبداع والحرية وحقوق الإنسان. وبتحديد منهجي ترمز الحداثة إلى انتصار العقل والعقلانية، وهيمنة المعرفة العلمية وتأكيد الحرية الفردية، وتفجير الإبداع، وبناء المجتمع المدني بكل الأبعاد الديمقراطية التي ينطوي ولا سيما حقوق الإنسان وحرياته. ومن أجل التمييز بين مفهومي التقليد والحداثة يمكن أن نستعرض معطيات وبيانات الجدول التالي:

الروح الحضارية للحداثة التربوية

الموضوع	العقلية التقليدية	العقليةالحداثية
المعرفة	أسطورية /خرافية	معرفة عقلية
الحقيقة	مطلقة/ تقليدية / تعليمية	نسبية /علمية / نقدية
اللغة	بيانية خطابية/ مقدسة	تحليلية وضعية
النظام الاجتماعي	إيمان بسلطة الفرد	إيمان بالديمقراطية ومبادئها

الانتماء	العائلة والقبيلة/ والطائفة	الطبقة/ الحزب/ الأرض
صنع المصير	القدرية / قوى خارجية	الإنسان والإرادة الحرة
الفرد	امتثال وذوبان في الجماعة	استقلال وحرية فردية
الزمن	الإيمان بالماضي	الإيمان بالمستقبل
الكون	طابع مقدس	طابع دنيوي
العادات والتقاليد	ثابتة نسبيا/ ومقدسة	متغيرة /و وضعية
منهج التفكير	امتثال/ وقبول / وتقليد	تحليل/ تفكيك/ ونقد

وتأسيسا على هذه الصورة الحداثية التي ترتسم في هذا الجدول يمكن القول بأن التربية الحداثية هي هذه التي تنمي في الفرد عقلية علمية ديمقراطية تعتمد مبدأ الابتكار والتجديد، إنها التربية التي تخاطب في الطفل العقل لا الذاكرة، والنشاط لا الجمود، والحرية لا الإكراه، والغاية لا الوسيلة، وهي في النهاية تخاطب الإنسان في الطفل وتعمل على إنماء حواسه الإنسانية. وتأخذ هذه التربية تأخذ صورة نظام يعمل على انتزاع الفرد من عالمه الضيق الذي تحاصره الأوهام والخرافات والقيم المغرقة في عالم التقاليد. إنها التربية هذه ن تحرر الفرد من حصار التصورات التقليدية الضيقة لتضعه في عالم ينضح بمختلف عطاءات العقلانية والتصورات العلمية.

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

دور التربية العربية في معركة الحداثة:

لا يمكن للتربية أن تنفصل عن التحولات التاريخية التي يشهدها العصر. فالنسق التربوي يعكس طبيعة التحولات الجارية ويعبر عن منطقها ومن ثم يسعى إلى إعادة إنتاجها. ومن هنا فإن التربية الحداثية مطالبة بالاستجابة التاريخية لمنطق جديد، وتصورات جديدة، تمكّنها من أن تحدث تحولات بنيوية في بنية الأنظمة التربوية القائمة، بما من شأنه أن يحقق منطق الاستجابة التاريخية للتحولات الجديدة. وهذا يعني أن هذه التحولات الجديدة لن تتأصل في الواقع ولن تسجل حضورها الحقيقي إلا من خلال التربية ويقتضي ذلك أن مشروعية هذه التحولات والأفكار لا يمكنها أن تأخذ مكانها إلا في إطار النسق التربوي.

وإذا كانت التربية في هذا السياق تشكل الضمان الحقيقي لمشروعية التطورات الاجتماعية، فإنه يتوجب علينا أن نأخذ بعين الاعتبار التحولات التي يمكن أن تسجل حضورها في النسق التربوي عينه من أجل مواكبة الواقع والتعبير عنه. والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا السياق هو كيف يمكن للتربية أن تستجيب لمنطق التحولات الجديدة ؟ وكيف يمكنها تعزيز اتجاه هذه التحولات وإكسابها المشروعية التربوية والتاريخية التي تحتاجها.

ومن هذا المنطلق لا يمكن لأي مجتمع أن يحقق نهضته وحداثته خارج الأنساق التربوية أو خارج دورة الفعل التربوي. فالتربية تأخذ دورها في عمق التحولات الحضارية وتشكل مبتدأ النهوض الحضاري وخبره. ويعلمنا تاريخ الحضارات أن التربية تشكل عماد كل نهضة أو حركة في اتجاه التحديث والبناء. ومن يتمعن في حركة الحداثة الغربية سيجد بأن التربية كانت في أصل هذه الحداثة وفي جوهرها. فالتربية جوهر كل حداثة ومعين كل نهضة حدثت في التاريخ. وأية محاولة للنهوض بالمجتمع وإحداث تحولات جوهرية في تكويناته ستكون محاولة عدمية ما لم تجد منطلقها في الفعل التربوي لأن التربية معنية بانتاج وإعادة إنتاج الثقافة وبناء العقل والمعرفة وإعداد الإنسان. فالعقل الإنساني هو مصدر أي تقدم أو

نهضة أو تنمية، والتربية معنية بإعداد العقل وتشكيله. وهذا يعني أن وظيفة التربية تتمحور في عملية انتاج ما يسمى اليوم برأس المال البشري أو ما يسمى اليوم بثورة المعلومات والمعرفة وهي كما يعلم الجميع اليوم تشكل وقود الحضارة ولهيبها في آن واحد. فمن أجل أن تحدث تحولا في المجتمع يجب أن تحدث في العقل والتفكير والوعي وهنا يكمن فعل التربية وجوهر وظيفتها.

وقد علمتنا التجارب التاريخية أن النهضة الغربية كانت تربوية في جوهرها وكان روادها منذ بداية النهضة حتى نهاية القرن الثامن عشر فلاسفة مربين أو مربين فلاسفة. ففي أصل النهضة الغربية كان أيراسموس ورابليه ومونتين وفي أصل التنوير كان كانط وروسو وديدرو ولاماتريه وهيغل. ومن هنا يتوجب علينا أن ندرك بعمق أن أية محاولة للنهوض الحضاري ستكون محاولة عدمية ما لم تجد في التربية منطلقا لها وأساسا لحركتها.

التربية العربية وإخفاق المشرع الحداثي العربي.

شُغِلَ المفكرون العرب، منذ القرن التاسع عشر حتى اليوم، بالبحث عن مخرج حضاري يمكِّن المجتمعات العربية من تجاوز أزماتها واختناقاتها نحو آفاق حضارية جديدة. وما زال البحث عن هذا المخرج الحضاري يشكل هاجس هؤلاء المفكرين الذين يكرسون جهودهم الفكرية في سبيل بناء مشروع حضاري يمكّن الأمة العربية من أداء دورها الحضاري ويخرجها من دوائر الجمود والتخلف.

وعلى الرغم من تعدد المشاريع النهضوية ورصانتها، وصدق النوايا التاريخية لرواد النهضة العربية، إلا أن هذه الأمة ما زالت ترسف في أغلال التخلف وتتداعى وسط زحام الانتكاسات التاريخية التي منيت بها. فالظروف والعوامل الداخلية والخارجية التي تمانع نهضة هذه الأمة ما زالت تمتلك شروط القوة والاقتدار. ومن بين هذه العوامل الكثيرة التي مانعت تحقيق الحداثة في المجتمعات العربية يمكن أن يشار إلى تراجع في الدور الحضاري للتربية العربية التي لعبت، وعلى خلاف ما هو منتظر منها، دورا مناهضا للحداثة المنشودة. لقد ألحت مشاريع النهضة العربية على أولوية الجوانب السياسية والثقافية في حياة الأمة. ولم

تستطع هذه المشاريع النهضوية أن تسجل حضورها المطلوب في نسق الأنظمة التربوية بمفاهيمها وتصوراتها الحضارية والنهضوية. وبعبارة أخرى لم تواكب هذه النهضة المجتمعية نهضة تربوية تؤازرها وتعزز مسارها وتكسبها مشروعيتها ثقافيا .

فالتاريخ بفصوله المختلفة يعلمنا بأن فرسان النهضة قد وجدوا في التربية منطلقا للحركة النهضوية، فأعلنوا مشاريعهم التربوية منطلقا للتقدم والنهضة والحرية. ومن هذا المنطلق كان المفكرون يعتقدون أن ما لا يستطاع عن طريق الثورة الحمراء يمكن أن يتم عن طريق التربية. وإذا كانت الحلول السياسية لقضايا المجتمع تأتي من بوابات الثورات الخاطفة في التاريخ من أجل التغيير الاجتماعي، فإن الحلول التربوية هي بمثابة الثورة الصامتة التي تتغلغل في صلب الوجود الاجتماعي وتأخذ مجراها في أعماق الوعي، لتتحول إلى قوة تاريخية، تمكن المجتمع من الانطلاق نحو غاياته الحضارية السامية. فالثورة التربوية تشكل في عصرنا كما يقول لوبرو (Lobrot): " شرطا لازبا لكل ثورة مهما يكن شأنها"[11].

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

هذا الإصرار على دور التربية لا يعني أبدا تجاهل أهمية الأنساق الاجتماعية الأخرى التي يجب أن تواكب حركة التربية وأن تسرع من خطاها. فالتغيير لا يبدأ في نسق دون الآخر، لأن عملية النهوض عملية شمولية تتداخل فيها، وفي الآن الواحد، مختلف اللحظات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتربوية. ومع ذلك يبقى للتربية أهمية خاصة كونها معنية ببناء الوعي ونشر الثقافة وتشكيل الإنسان.

لقد بقيت التربية العربية خارج دائرة المشاريع النهضوية ولم تحظ بالاهتمام والعناية الكبيرة من قبل المنظرين والمفكرين. وبتأثير هذه القطيعة بين التربية وفكر النهضة، بقيت أفكار النهضة وطموحاتها أسيرة النخب السياسية والصفوة الاجتماعية، التي لم تستطيع أن تشكل وعيا جماهيريا عاما بقضايا النهضة ومفاهيمها. ومن هنا بقيت أفكار النهضة سجينة صفوة سياسية وفكرية ضيقة ولم تستطع بالتالي هذه الأفكار النهضوية أن تمارس دورها أو أن تجد صداها الاجتماعي الكبير الذي يمكنه أن يكفل لها تدفق طاقة روحية واجتماعية تحصنها ضد مختلف الصدمات والاختناقات التاريخية.

إننا نعتقد اليوم بأن الإشكالية التاريخية لقضايا النهضة والحداثة تتمثل اليوم في إمكانية بناء وعي جماهيري يخترق صفوف النخب الفكرية السياسية والاجتماعية، ليتحول إلى طاقة جماهيرية عامة أي إلى قوة حقيقية فاعلة. ونعتقد في هذا السياق أيضا أن جانبا من إخفاق الفكر التنويري والمشاريع النهضوية يعود إلى أن هذا الفكر النهضوي لم يستطع أن يتحول إلى حقيقية تربوية، ولم يجد طريقه إلى عقل ووجدان الشرائح الواسعة من الجماهير العربية التي يمكنها وحدها أن تحول هذه المشاريع النهضوية إلى واقع حقيقي ينبض بالحياة.

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

لدائرة الوعي الجماهيري الذي يتمثل في وعي العاديين والبسطاء الذين يمثلون لحمة المجتمع وسداه.

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

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

فالحداثة في التربية لا تختزل إلى مجرد حداثة مادية صرفة مثل تحديث المباني والوسائل والأدوات. فالحداثة كما أبرزناها تتمثل في عملية بناء العقل الإنساني على أساس الحرية والإبداع والقدرة على إنتاج الوجود وشروط الحياة بطريقة مبتكرة. وهذه التربية الحداثية يجب أن نعتمد منظومة من الفعاليات والصيرورات التي تتمثل في مبادئ التربية الحديثة التي تقوم على أساس النتائج المتقدمة في علم النفس والاجتماع والفيزيولوجيا والتربية والتي تؤكد بجماع طاقاتها على كبادئ أهمها: مبادئ الحرية والعقلانية والموضوعية والإبداع والفردانية. فالحداثة مصير وقدر حضاريين، ومن غير الحداثة في التربية لن نحقق حداثة في المجتمع أو نهضة في

الحياة. إن إحداث تحولات عقلية إبيستيمولوجية في مختلف مظاهر وجودنا وحياتنا مطلب حضاري أيضا. وهذا المطلب الحضاري يفرض نفسه ضرورة تاريخية في النسق التربوي.

فالعالم يتحرك بطاقة كونية نحو فضاء جديد يتجاوز حدود تصوراتنا ونحن كما تقول إحدى الباحثات " "نسير بسرعة فائقة نحو مستقبل لم نعد أنفسنا بعد الدخول فيه أو حتى استخدام آلياته وتوجهاته، فمازلنا نعيش قيم المجتمع الزراعي والصناعي التقليدي بأساليبه الرتيبة وقيم بطء التفكير والاستكانة والتواكلية، والسلبية واللامبالاة وبمنطق الروتين التقليدي الذي يتعامل بأسلوب تبادل السلع والمنافع" [12]. وهذا يعني أن تحقيق الحداثة التربوية في مجتمعاتنا، سيفرض نفسه بإلحاح ليس له مثيل، ذلك لأن التربية تشكل حامل الوجدان الاجتماعي بكل ما ينطوي عليه هذا الوجدان من تصورات وقيم وقدرات إبداعية خلاقة.

التربية العربية وإعادة انتاج عناصر الجمود والتخلف:

شهادات تربوية:

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

أسئلة منهجية جديرة بأن تجد إجابات موضوعية. والإجابات عن هذه الأسئلة نجدها في حصاد الدراسات والبحوث العربية، وفي أعمال المفكرين العرب النقديين، الذين يؤكدون

حقيقة مريرة ومرّة، وهي أن التربية العربية لم تمارس دورها الحضاري المنشود، بل كانت وما زالت تمارس دورا أيديولوجيا سلبيا وظف، وما زال يوظف، في خدمة مصالح الصفوة الاجتماعية والنخب السياسية، دون أن تمارس فعلا حضاريا نهضويا أو حداثيا يدفع بالشعوب العربية إلى مسارات الحضارة والتقدم.

فالتربية العربية وفقا لصورتها التقليدية تنتج وتعيد إنتاج المجتمع ثقافيا بكل ما ينطوي عليه هذا المجتمع من اختناقات ثقافية وحضارية. وبعبارة أخرى فإن التربية العربية تعيد انتاج التخلف وترسخه في مختلف جوانب الحياة وقطاعاتها الاجتماعية والثقافية.

وباختصار فإن التربية العربية ماضية حتى اليوم في إنتاج عناصر الجمود وتكريس العقلية التقليدية بما تنطوي عليه هذه العقلية من قيم التسلط والجمود والتواكل وتغييب العقل في مختلف ميادين الوجود الإنساني.

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

وفي هذه الدائرة نقول أن القوى الاجتماعية المناهضة لحركة التاريخ استطاعت أن تدرك هذه الحقيقية، واستطاعت بحكم مواقعها أن تشكل وعي الجماهير العربية وأن تعيد تشكيل

هـذا الـوعي بصـورة اسـتلابية، عـبر فـيض مـن الأفكـار والتصـورات الخرافيـة والأسـطورية، واسـتطاعت أيضـا في النهايـة أن تعلّـب الـوعي الجمـاهيري وأن تضـعه في دائـرة اغـتراب موصـدة. ومـن هـذا الموقـع بـدأت هـذه القـوى المناهضـة لحركـة التطـور تمتلـك كـل القـوى الضرورية لتعطيل أي مشروع حضاري أو أية نقلة حداثية بسهولة ويسر. فالعقل العربي اليوم وبفعل الصيرورات التربوية التاريخية المستمرة والفعل الاستلابي الدائم أصبح بطبيعته مناهضا لكل أفكار التقدم وممتنعا وبصورة ذاتية على المفاهيم العقلانية والتنويرية والتقدمية إن جاز التعبير.

لقد وظفت المؤسسات التربوية العربية توظيفا أيديولوجيا وما زالت تلعب دورا طبقيا يعزز اتجاهـات التسـلط والإكـراه في الـوطن العـربي بصـورة عامـة. فهـي بأسـاليب عملهـا وآليـات اشتغالها تعمل بصورة واعية شعورية أو لا شعورية على تعزيز قيم التسلط والتمايز والإكراه والتمييز والاصطفاء. وتعطل، بصورة عامة، اتجاهات العمل الحر والإبداع وتحقيق التكامل في الشخصية الإنسانية.

وفي هذا المضمار، يمكن القول أن التربية العربية لم تمارس دورهـا الدينامي أو النهضوي، لأنها ما زالت تدور في فلك المصالح الاجتماعية الضيقة والمحدودة، وما زالت رهينة القوى الاجتماعية والسياسية التي تحافظ على وجودها وتميزها وهيمنتها من خلال التأكيد على ثقافة الجمود، ومحاصرة كل اتجاهات النهوض الحضاري في المجتمعات العربية. فالمجتمعات العربية على الأغلب تخضع لأنظمة اجتماعية قروسطوية قوامها المحافظة على مظاهر الوجود التقليـدي بمـا ينطـوي عليـه هـذا الوجـود مـن تغييـب لكـل معـاني وقـيم الحيـاة الديمقراطيـة بمظاهرها الإنسانية.

لقد عملت الأنظمة العربية على تحديث أنظمتها التربوية من حيث المظهر، ولكنها استطاعت أن تدمر في أعماق هذه التربية كل قيم الحداثة والتنوير بما تشتمل عليه هذه القيم من اتجاهات النهوض بالمجتمع والانتقال به إلى آفاق جديدة. لقد شكل التحديث التربوي[13]. بمظاهره الخارجية المختلفة (مباني – أدوات – إنفاق – خطط تربوية – أجهزة ...الخ.) إطارا يشتمل على مختلف فعاليات التربية التقليدية التي تؤكد أكثر قيم الوجود تعارضا مع اتجاهات التغيير نحو مجتمعات علمية وديمقراطية. ففي دوائر الحياة التربوية العربية ما زالت الحرب الخفية تعلن حقيقة ضد اتجاهات القيم الديمقراطية، وما زالت قيم الترويض والتطويع وقمع الإبداع، تشكل المحاور الأساسية للتربية العربية القائمة. ولا نحتاج في تأكيد هذه المظاهر إلى أي من التأكيدات المعرفية أو التوثيق العلمي. فكل صفحات الفكر التربوي العربي المعاصر تؤكد هذه الحقيقة وتضج بها، وكل لحظات الواقع التربوي تجأر بهذه المظاهر التي يندى لها جبين الإنسانية خجلا. فالتربية العربية في أغلب تجلياتها تربية تسلطية قمعية تلقينية تسعى إلى تصفية مظاهر الإبداع وقهر معاني الابتكار، وهي في كل هذا تسعى إلى ترسيخ قيم أيديولوجية سياسية تصطفي في نهاية الأمر بعض النخب الاجتماعية التي تَرهب كل مظاهر التطور والحداثة في دائرة المجتمع.

يذكر تقرير تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين أن التربية العربية أدت دورا مدمرا في الحياة العربية خلال القرن الماضي ويتمثل هذا الدور في ثلاث وظائف تتعارض مع اتجاهات التحضر والتنوير وهي: العزلة الحضارية، وقهر العقلانية ومن ثم تجنبها في التعامل مع مشاكل الحياة ومع النفس، وأخيرا تبخيس قيمة الإنسان العربي. وتتجسد هذه الثلاثية القاتلة في المناهج العربية من خلال غياب الفكر العلمي في التعامل مع قضايا الحياة، وفي غياب مفاهيم الديمقراطية وحقوق الإنسان وسيادة القانون، كما يتجسد هذا كله في المكانة

الدونية التي تحتلها المرأة العربية، وفي الجهل المتفاقم بقيم التسامح والرأي الآخر ومعنى الإنسان[14].

فالتربية العربية تربية تقليدية تمجد الماضي وتخلع عليه لبوسا قدسية. فاللحظة الماضية تحتل فضاء التربية العربية على حساب المستقبل والحاضر. وفي هذا تقول زينب شاكر: " مازلنا نعمل بمفهوم تقليدي إذ يغلب علينا الواقع الزمني المعاصر أو الماضي، أما البعد المستقبلي فلا يزال محدودا للغاية في مناهجنا الفلسفية وفى مقرراتنا الدراسية، بل وفى تفكير الكثيرين سواء من الأساتذة أو الطلاب. (...) ومنهجنا يعتمد على الحفظ الحرفي للمعلومات والتلقين، وشرح المأثورات الفلسفية والنصوص الدينية والدوران بها في حلقة مفرغة دون تحليلها تحليلا علميا يوضح معانيها وأبعادها، (...) ومن ثم وقفنا بعقول طلابنا على ثقافة الذاكرة دون أن نتعداها إلى ثقافة الإبداع والابتكار "[15]. وهذه هي الحقيقة فالتربية العربية ما زالت تتحرك بسرعة السلحفاة في زمن يومض بالضوء والتسارع.

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

ولا يختلف رأي الدايم عن رأي النقيب الذي يؤكد بدوره جمود المدرسة العربية حيث يصفها بقوله: "إن المدرسة العربية تسعى إلى تلقين الطالب مبدأ الطاعة العمياء والمحافظة على قيم ومعايير المجتمع التي تحافظ على وضعية المجتمع الراهنة.... فجزء كبير مما يتعلمه الطالب ليس له علاقة بمحتويات الكتب والدروس وإنما هو سعي لتلقين الطالب الطاعة وجعل التلميذ يستهلك سلبيا كل التجهيزات القيمية والأيديولوجية التي يزخر بها أي

مجتمع[17]. فالنظم التربوية في المجتمعات العربية " تسعى إلى الضبط الاجتماعي بدلا من تكريس الحرية المترتبة على المعرفة، وإلى توليد المسايرة والانصياع لمعايير الجماعة للمحافظة على الوضع القائم بدلا من زرع روح التمرد المبدع البناء "[18].

وفي إطار هذه التصورات يقدم برهان غليون تصورا سوسيولوجيا للمدرسة العربية بأدوارها ووظائفها. ففي إشارة منه إلى واقع التعليم في البلدان العربية يرى برهان غليون في كتابه "مجتمع النخبة" أن العلم والتعليم يأخذان وظيفة اجتماعية لا علاقة لها بالوظيفة التي يحققانها في المجتمعات المستقرة وهي الاستجابه لحاجات المجتمع المتنامية (...) فالمدرسة تنتج المتفوقين الذين يبرر لهم تفوقهم نفوذهم في مختلف ميادين السلطة والمجتمع"[19]. وعلى هذا الأساس "تصبح المدرسة إحدى وسائل تعميق التفكك الاجتماعي والاختناقات الاقتصادية والصراعات الاجتماعية بدل أن تكون أداة لحل مسائل المجتمع الانتاجية والاجتماعية"[20].

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

يرى غليون " بأن المدرسة العربية قد تحولت إلى أداة سياسية تقوم بوظيفتين أساسيتين: تخريج نخبة بيد السلطة، هي ثمرة تفوق الأقلية الداخلة إلى المدرسة من جهة، وتكوين أغلبية ساقطة وأمية لكن خاضعة أيضا ومفككة الوعي وبدون علم أو تربية أو ثقافة، عناصر هي في نهاية الأمر قاعدة الانتهاز والوصولية والمخبرين واللصوص في المستقبل"[22].

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

بالاختلاف[23]. أما عبد الهادي عبد الرحمن فيرى في هذه التربية منطلق عبودية وإكراه حيث يقول: "أن الوسائل التربوية المعتمدة في التربية العربية " تشبه كثيرا وسائل غسل الدماغ أي أنها وسائل ترديدية تعتمد أساسا على حشو الرؤوس بمادة كثيفة ثقيلة تزرع زرعا في المخزون الذاكري لأطفالنا وتلاميذنا وطلابنا "[24].

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

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

وفي هذا السياق يعلن سعيد إسماعيل علي مأساوية الوضع التربوي في مجتمعاتنا العربية إذ يقول: "إن التربية في حضارتنا كثيرا ما تفضي إلى استئصال التلقائية وإحلال مشاعر وأفكار ورغبات مفروضة على الأفعال النفسية الأصيلة"[26]. فالتعليم في الوطن العربي لم

يستطع أن يعمل على تحقيق تكامل الشخصية وبنائها لقد بقي قشرة خارجية تنهار عند الأزمات لتعود الشخصية إلى نظرتها الخرافية، وبالتالي فإن العلم "لا يشكل بالنسبة للعقل المتخلف أكثر من قشرة خارجية رقيقة يمكن أن تتساقط إذا تعرض هذا العقل للاهتزاز"[27].

هذه الشهادات التربوية تؤكد بصورة واضحة على أن التربية العربية ما زالت تتحرك في دوائر الظلام. وأن هذه التربية تلعب دورا مناهضا لدورة الحضارة. فالتربية العربية في آليات فعلها واشتغالها توجد في حالة تنافر مع قيم الحداثة والحضارة. ومن يتأمل جيدا في وظيفتها السياسية فسيجد هذه الصورة واضحة لا لبس فيها. لقد لعبت التربية العربية دور المحافظة السياسية. لقد ساهمت في تمجيد رموز السلطة السياسية في مختلف جوانب الحياة السياسية العربية. وأكدت على قيم الطاعة والخضوع للحكام والطبقة التي تسود.

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

مركب التحديات الحضارية الجديدة أمام التربية العربية:

تواجه التربية العربية بنية مركبة معقدة من التحديات فهناك تحديات التخلف الداخلية للمجتمع العربي وهناك تحديات الحداثة الغربية والعولمة التي تفرض نفسها بصورة مدمرة للهوية والإنسان في المجتمعات المتخلفة. وهناك أيضا التحديات الداخلية للتربية العربية التي تتمثل في آليات اشتغالها ومنهجيات فعلها من جهة أخرى. وفي نسق هذه التحديات يتوجب علينا أن نتحدث اليوم عن تحديات جديدة تتمثل فيما يواجهه العالم اليوم من

تحديات الحداثة وما بعد الحداثة، ومن ثم ما يواجهه أيضا من تحديات العولمة، بما تنطوي عليه هذه التحديات الجديدة من سيرورات جديدة تضع التربية العربية في ظروف بالغة الصعوبة والتعقيد.

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

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

2- تأخذ المسافة الحضارية الفاصلة بين المجتمعات العربية والمجتمعات الغربية المتقدمة طابع التزايد المستمر، فالغربيون يتابعون رحلتهم الحضارية في اتجاه آفاق جديدة وفتوحات جديدة، أما نحن فإننا نحافظ على موقعنا الحضاري في الأنساق الخلفية، هذا إذا كانت مجتمعاتنا لا تتراجع في مختلف جوانب حركة التطور التاريخي. وهذا يعني أن المسافة الحضارية تتسع وتتزايد بصورة مستمرة وهذا يشكل بعدا من أبعاد الإشكالية الحضارية التي تعانيها مجتمعاتنا.

3- لم تستطع المجتمعات العربية أن تحقق نهضتها و أن تنجز حداثتها ولم تأخذ مكانها في طور التقدم نحو هذه الغاية. ولكن البقاء في نسق الصفوف الخلفية لا يعفي هذه المجتمعات من شقاء الحضارة الغربية الحداثية التي بقيت كابوسا يثقل على قلوبنا وعقولنا منذ عصر النهضة الغربية في القرنين السابع والثامن. لقد أنهكتنا الحضارة الغربية بمعناها

الحداثي فلم نستطع أن نحقق ما يجانسها في مجتمعاتنا كما أننا لم نستطع أن نتجاوز " تعرقات " هذه الحضارة وإفرازاتها وسمومها التاريخية.

4- لقد فرض علينا التطور الحضاري في المجتمعات الغربية أن نعيش مشكلات وتحديات ليست في أصل تطورنا الحضاري أو في أصل إشكالياتنا الحضارية. وهذا يعني أنه يجب علينا في الوقت نفسه أيضا أن نعيش إشكاليات الحضارة الغربية بما تفرضه هذه الحضارة الحداثية والبعدية من إشكاليات حضارية. وهذا يعني أننا نعيش إشكاليات تخلفنا وإشكاليات تقدم الآخر بصورة مستمرة. وبعبارة أخرى نحن نعيش مشكلات التقدم الحضاري الذي يحققه الغرب ولا سيما النتائج السلبية لهذا التقدم الحضاري، كما أننا نعيش من جهة أخرى أكثر مظاهر الوجود المتخلف في مختلف المجالات الاجتماعية. ومن أجل توضيح هذه الصورة يمكن أن نضرب هذا المثال: فالتلوث الصناعي لا يوجد في صميم وضعيتنا الحضارية، حيث لا توجد لدينا صناعة ومع ذلك فإن ما نعانيه من التلوث وآثاره يفوق ما تعانيه المجتمعات الغربية مصدر هذا التلوث. فهذه المجتمعات وإن كانت تعاني من التلوث إلا أنها استطاعت أن تحصد قوتها وثروتها وتقدمها عبر هذه الصناعة. أما نحن فإن هذه الصناعة جلبت لنا المرض والموت والألم، واستطاعت أن تأتي على قيمنا وتصوراتنا الإنسانية والاجتماعية،وأن تحولنا إلى مجرد مستهلكين سلبيين لمنتجاتها. وتأسيسا على ما سبق يمكن القول بأننا نعيش إشكالية متعددة الأبعاد مشكلات تخلفنا الحضاري من جهة ومشكلات تقدم الآخر من جهة أخرى.

وفي ظل هذه الظروف التاريخية الإشكالية وفي مسار هذا الواقع التاريخي يتوجب علينا منهجيا أن ننظر في النسق التربوي وفي وظائف الأنظمة التربوية القائمة في مجتمعاتنا. وهذا يعني من وجهة نظر منهجية أن أية نظرة للحياة التربوية في مجتمعاتنا، بعيدا عن السياق الإشكالي للحياة الحضارية بصورة عامة، ستكون نظرة غير تاريخية ورؤية غير منهجية.

فالتربية ليست في معزل عن التحولات الحضارية الجارية بل توجد في صميم هذه التحولات مؤثرة ومتأثرة بالعملية التاريخية وبالتحولات الإنسانية الجارية.

وفي ظل الإشكالية الحضارية المركبة التي وضحنا بعض معالمها تعيش التربية العربية المعاصرة تحديات حضارية مزدوجة أيضا، إذ يترتب عليها أن تواجه وفي الوقت ذاته تحديات التخلف الذي نعانيه من جهة، وتحديات التقدم الحضاري الذي تسجله الحضارة الغربية من جهة أخرى. وهذه التحديات تتضاعف خطورتها في أنساق وجودنا التربوي وحياتنا الاجتماعية بصورة عامة.

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

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

واليوم وعلى خلاف المراحل الماضية في التاريخ الإنسانية يمكن الحديث عن قانونية جديدة قوامها أن التربية تجد نفسها في دائرة الاستجابة لمتطلبات العصر الجديد بتحولاته العاصفة الشاملة، وذلك لأن مكابحتها لتوجهات التغير سيضعها خارج دائرة العصر وحركة التاريخ. فالمدرسة مطالبة اليوم بأن تزود سوق العمل بحاجته المتنامية إلى الاختصاصات والكفاءات العلمية المتطورة. وهي في هذه الوضعية مكرهة على الاستجابة والتكيف مع هذا الواقع الجيد وهي بالتالي قد تفقد دورها التاريخي ومبررات وجودها حين لا تستطيع أن تواكب موجة الاندفاعات الحضارية الجارفة. والأمثلة التي تبرهن هذه القانونية الجديدة لا حدود لها ونجدها في مختلف البلدان التي تخلفت فيها عن الركب الحضاري. لقد فقدت بعض المؤسسات التربوية الحكومية إقبال التلاميذ على التسجيل فيها أو متابعة الدراسة وذلك لأن هذه المدارس لا تواكب حركة العصر في مجال تعليم اللغات والتكنولوجيا والحاسوب والأنترنيت. وقد وجدت بعض الحكومات العربية نفسها مرغمة في مواجهة هذا الموقف على تطوير هذه الأنساق التربوية بصورة فعالة يمكنها أن تستجيب في الحدود الدنيا لمقتضيات العصر ولضرورات التعليم الذي يسعى إليه الأفراد في المجتمع لضمان حياتهم ووجودهم.

ومن هذه الزاوية يرتسم منطق العلاقة اليوم بين التطورات الاجتماعية المتسارعة في كل ميدان، وبين النسق التربوي الذي يترتب عليه مجاراة هذا التطور الصاعق في مختلف ميادين الحياة والوجود. وحين نأخذ بأطراف هذه العلاقة الجوهرية بين التربية والتحولات الاجتماعية يمكن لنا أن نسلط الضوء على إشكالية العلاقة بين التربية المعاصرة وتحديات مرحلة ما بعد الحداثة.

الوضع الإشكالي للتربية العربية المعاصرة:

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

– تحديات ما قبل الحداثة: فهي معنية بمواجهة حالة من التخلف الشاملة التي تعانيها المجتمعات العربية والتي تتمثل في التبعية والتجزئة وانتشار الأمية والخرافة وغياب الروح النقدية وهيمنة التسلط في مختلف جوانب الحياة. وبعبارة أخرى على التربية العربية أن تواجه مختلف التحديات التاريخية التي توجد في أصل مجتمع زراعي متخلف تحكمه عقليات تقليدية تعصبية وتنتشر فيه أمراض وأوهام المجتمعات الأقطاعية القديمة.

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

– تحديات ما بعد الحداثة : وهي مرحلة ما بعد الحداثة التي يشهدها المجتمع الغربي المعاصر في أنساقه الفكرية وفي نسق حركاته الاجتماعية من جهة أخرى. وتمثل هذه المرحلة في طروحات ما بعد الحداثة والعولمة، كما تجد نفسها في هذه النظريات الجديدة التي تدعو اليوم إلى نقض مرحلة الحداثة السابقة كليا، وتبني نظريات جديدة وأفكار جديدة يراد لها أن تستجيب لحاجات الإنسانية المتنامية إلى مزيد من الحرية والرفاه، وبناء أنساق قيمية جديدة تعيد للإنسان تألقه الإنساني وتخرج به من دائرة اغترابه إلى مساحة رحبة من المعاني الإنسانية الحرة.

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

جوهر الإشكالية الحضارية للتربية العربية:

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

أما فيما يتعلق بوضعيتنا التاريخية فإن الحداثة التي لم نستطع أن نحققها ما زالت تمثل هاجسا حضاريا وتربويا في الأنساق التربوية العربية. ونحن إذ نسعى لتحقيق الشروط الأولى لمثل هذه الحداثة فإن الغرب يهجرها ويندد بها ويحاول إن لم يكن قد فعل أن ينتقل إلى صيغة حضارية جديدة تأخذ أبعادا حضارية مختلفة كليا عن المرحلة السابقة وقائمة على نفيها.

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: هل يمكن للتربية العربية المعاصرة أن تسعى إلى تحقيق حداثة مضى عليها الزمن ووضعت في قفص الاتهام؟ هل يجب على التربية العربية أن تحقق مثل هذه الحداثة المعطوبة (كما تبدو للغربيين اليوم)؟ أم أنه يجب عليها أن تسعى للتجاوب مع مرحلة ما بعد الحداثة؟ وإذا كانت مرحلة ما بعد الحداثة هي بيت القصيد والقصد فهل تستطيع هذه التربية أن تتجاوز القيم والمعايير التي حققتها الحضارة الغربية في

مرحلة الحداثة؟ وهل يمكن منهجيا أداء فعل تربوي لمرحلة ما "بعد حداثية"انطلاقا من وضعية مجتمع لم يحقق حداثته الحضارية وما زال يئن من أوجاع المجتمعات الإقطاعية؟

وبعبارة أخرى، توضع قيم العقلانية والعلمانية والفردانية والليبرالية – التي تشكل مقومات الفعل الحداثي- في قفص الاتهام الشديد في المرحلة المعاصرة من قبل بعض المفكرين الغربيين، فهل يجب على التربية العربية أيضا أن تدعو إلى قيم العقلانية والفردانية والليبرالية؟ أم انه يتوجب عليها أن تضع هذه القيم الحضارية في موقع الاتهام؟ هذه هي الأسئلة الصعبة التي يتوجب على التربية العربية أن تطرحها في عصر ما بعد الحداثة؟ ومن المؤكد أن هذه الأسئلة تجسد إشكالية العصر برمته وأن الإجابة عنها تدخل في صميم المشروع الحضاري الذي يمكن أن يطرح نفسه في مواجهة التحديات الحضارية في لحظات تاريخية متباينة: ما قبل الحداثة، والحداثة، وما بعد الحداثة.

كيف يمكن للتربية العربية تحقيق حداثها:

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

لقد رصد المفكرون العرب، ولا سيما التربويون، منهم واقع التربية العربية، وبينوا ما تعانيه هذه التربية من قصور وضعف، وأكدوا في النهاية أهمية إحداث تغيير عميق وشامل في

أوصال هذه التربية، ومن ثم تطويرها لتكون في مستوى التجاوب مع متطلبات الحاضر ومقتضيات المستقبل. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو كيف يمكن للتربية العربية أن تحقق حداثتها ؟ وما مقدمات وشروط تحقيق هذه الحداثة في عصر تغمره موجات التغيير المستمرة؟

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

فكل النهضات الإنسانية المعروفة تاريخياً" بدأت بنوع من الثورة الإيبيستيمولوجية التي غيرت من نظرة الإنسان إلى نفسه ومجتمعة وإلى العالم من حوله، سواء تحدثنا عن النهضة الإسلامية (وهي النهضة الناجحة الوحيدة في تاريخنا) أو النهضة الأوروبية أو النهضة اليابانية، ابتدأت هذه النهضات بثورة إبيستيمولوجية غيرت من العلاقة الذهنية بين الكائن والمحيط الذي يعيش فيه فكانت النهضة والإبداع والعقل الخطابي"[28]. لم تتم نهضة في التاريخ إلا وكانت مسبوقة بثورة إبيستيمولوجية غيرت من نسق القيم والمفاهيم والتصورات السائدة هذه المرحلة أو في ذلك المجتمع.

وإذا " كانت التربية " هي سبيل تجاوز التخلف في بلادنا وسواها فإنها لن تكون كذلك إلا إذا حققت في ذاتها وداخلها أولاً الثورة العلمية والتكنولوجية التي تسعى إلى تفجيرها ولا يمكن لنا أن نتحدث عن توليد ثورة علمية تكنولوجية عن طريق تربية محافظة تقليدية بعيدة عن روح العصر بما فيه تقنياته وأساليبه"[29].

وهذا يعني في نهاية الأمر أن التربية العربية يجب أن تحقق حداثتها في اتجاهات متعددة: فهي معنية بأن تتجاوز نفسها من جهة، وأن تتجاوز الواقع الاجتماعي المتخلف من جهة ثانية، وأخيرا يجب أن تحضّر لمرحلة تاريخية معقدة ومركبة هي مرحلة العولمة التي تفرض على التربية العربية مزيدا من التحديات التاريخية الكبرى.

في معرض الاستجابة لهذا التساؤل التاريخي، تندرج هذه المحاولة المتواضعة الساعية إلى تقديم رؤية تربوية نقدية لواقع الحياة التربوية العربية، ومن ثم تحديد إمكانيات الدور الحضاري الذي يمكن أن تؤديه في مسار التطورات المعاصرة التي تقرع أبواب العصر بمزيد من اتجاهات الحركة والتسارع.

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

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

المراجعة النقدية للتربية العربية:

تشكل المراجعة النقدية للتربية العربية الخطوة الأولى في أي توجه حداثي، ومن هذه المنطلق يجب على المفكرين العرب (وهذا ما يفعلونه) أن يقدموا رؤية نقدية للتربية العربية، وأن يراجعوا أولوياتها ويرصدوا فعالياتها وآليات اشتغالهافي ضوء التحديات الكبرى التي تواجهها المجتمعات العربية. فالتربية العربية تحتاج اليوم إلى مراجعة نقدية شاملة في بناها وأهدافها ومناهجها وطرائق عملها. وهذه المراجعة التي نعنيها ليست من نوع هذه المراجعات الشكلية التي تطالعنا بها الإدارات التربوية في الوطن العربي. إن المراجعة المقصودة يجب أن تتبنى روحا جديدة ومنهجا جديدا في التفكير والتحليل والعمل ينطلق من طبيعة التطور المعرفي الهائل في ميادين المنهج وفي سياق التحديات التاريخية التي تواجه المجتمعات

العربية المعاصرة. وهذا يعني أنه يجب علينا أن نعمل على تفكيك بنية التخلف التربوي وإعادة بناء هذه البنية بما ينسجم مع التطلعات الحضارية للشعوب العربية.

الهوامش:

(1)- Deleuze (Gilles), Différence et répétition, Paris, PUF, 1969.

(2)– علي أسعد وطفة، الحداثة هزائم وانتصارات، الأسبوع الأدبي، جريدة اتحاد الكتاب العرب، العدد 788، 2001، ص 4-5.

(3)– عدنان المبارك، مفهوم الحداثة عند تيودور أدورنو: التنافر بدل الهارموني – جريدة (الزمان)، العدد 1402، 2003.

(4)- Deleuze (Gilles), Différence et répétition, Paris, PUF, 1969.

(5)– علي أسعد وطفة، مقاربات في الحداثة وما بعد الحداثة، مجلة فكر ونقد، السنة الخامسة، العدد 43، تشرين الثاني / نوفمبر، 2001، ص 95-118.

(6)- Lyotard Jean-François, Le postmoderne expliqué aux enfants, Paris, Galilée, 1988, p39-40.

(7)- Henry Michel, La barbarie, Paris, Grasset, 1987.

(8)– آلان تورين، نقد الحداثة، ترجمة أنور مغيث، المجلس الأعلى للثقافة، المطابع الأميرية، القاهرة 1992، ص 16.

(8)-Tom Rock More, La modernité et la raison, Habermas et Hegel, In Archives de philosophie 52, 1989, p177-190.

(10)– عياض ابن عاشور، الضمير والتشريع، العقلية المدنية والحقوق الحديثة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الأولى 1998، ص 13.

(11)– عبد الله عبد الدايم، التربية والقيم الإنسانية في عصر العلم والتقانة والمال، المستقبل العربي، السنة العشرون، العدد 230، نيسان/إبريل، 1998، (صص 64-86)، ص79.

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

(13)– نحن نميز هنا بين الحداثة و مظاهر الحداثة التي تأخذ طابع التحديث. فالتحديث لا يطابق الحداثة بل يعني نقل مظاهر الحداثة دون جوهرها. فالتحديث هو نقل التكنولوجيا والمظاهر الحديثة دون تأصيل الروح الحداثية التي تتمثل في إيمان عميق وشامل بالعقل والمعرفة العلمية واتخاذ موقف فلسفي عميق الإنسان بوصفه قيمة عليا ومن ثم التأكيد العميق والشامل على قيم الحرية والعدالة والمساواة. فالتعليم في البلدان العربية حديث بمظاهره ولكنه قروسطي بمضامنيه وجوهره ووظائفه.

(14)– سعد الدين إبراهيم، تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين: الكارثة والأمل، التقرير التلخيصي لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي، عمان، منتدى الفكر العربي، 1991.

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

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

[17]–انظر: خلدون حسن النقيب، المشكل التربوي والثورة الصامته: دراسة في سوسيولوجيا الثقافة، المستقبل العربي، عدد 174، آب / أغسطس عدد 8، 1993.(صص:67-86).

[18]– خلدون حسن النقيب، المشكل التربوي والثورة الصامته، المرجع السابق، ص 68.

[19]–برهان غليون، مجتمع النخبة، معهد الإنماء العربي، دراسات الفكر العربي بيروت 1986، ص 240.

[20]– برهان غليون، مجتمع النخبة، معهد الإنماء العربي، المرجع السابق، ص 240.

[21]– برهان غليون، مجتمع النخبة، معهد الإنماء العربي، المرجع السابق، ص 240.

[22]– برهان غليون، مجتمع النخبة، معهد الإنماء العربي،، المرجع السابق، ص 252.

[23]– مصطفى صفوان، صناعة القهر: علاقة التعليم بالإبداع في المجتمع العربي، الناقد العدد الواحد والسبعون أيار/ مايو 1994، (صص 42-46)ص، 44.

[24]– عبد الهادي عبد الرحمن، الذهنية العربية: منظور لغوي، دراسات عربية، عدد 4/3 كانون الثاني /شباط 1993 (صص: 11-30)، ص 16.

[25]– محمد جواد رضا، العرب في القرن الحادي والعشرين: تربية ماضوية وتحديات غير قابلة للتنبؤ، المستقبل العربي، السنة العشرون، العدد 230، نيسان /إبريل، 1998، (صص 47-63)، ص 61.

[26]– سعيد إسماعيل علي، فلسفات تربوية، عالم المعرفة، عدد 198، المجلس الوطني للثقافة والفنون والاداب، يونيو/حزيران، 1995، ص 201.

[27]– سعيد إسماعيل علي فلسفات تربوية، عالم المعرفة، المرجع السابق، ص 202.

[28]– تركي الحمد، الثقافة العربية أمام تحديات التغيير. دار الساقي، بيروت، 1993، ص77.

[29]– عبد الله عبد الدايم الثورة التكنولوجية في التربية العربية – دار العلم للملايين – بيروت – 1974، ص 8.

(يتبع في العدد

المقبل).....