20ـ سورة آل عمران ـ الآية: 110.

21ـ سورة المائدة ـ الآية: 2.

22ـ سورة آل عمران ـ الآية: 19.

23ـ سورة الرعد ـ الآية: 29.

24ـ عيد عمر: التحديات التربوية في الوطن العربي، مقال في مجلة المستقبل العربي، العدد: 5 سبتمبر 1987.

25ـ سورة الحجرات ـ الآية: 13.

26ـ د/ اسحاق فرحان، التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة، ص: 17-3.

27ـ أبو الحسن الندوى: نحو التربية الإسلامية الحرة، ص: 29-26، انظر د/اسحاق فرحان، المرجع السابق، ص: 15-14.

المصادر والمراجع

1ـ اسحاق أحمد فرحان، دكتور:

ـ التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة، دار الفرقان ـ عمان 1411هـ/1991م.

ـ نحو صياغة اسلامية لمنهاج التربية ـ الطبعة الثانية 1400هـ/1980م.

2ـ بحوث المؤتمر التربوي المنعقد في عمان بالأردن، ص 5-2 محرم 1411هـ، 27-24 نموز 1990 بعنوان: «نحو بناء نظرية تربية إسلامية معاصرة»، ص: 2.

3ـ أبو الحسن الندوي: نحو التربية الإسلامية الحرة ـ بيروت، دار المعرفة للطباعة.

4ـ عبد الله علوان: تربية الأولاد في الإسلام، ص3 ـ 1981م.

5ـ علي سعود عطية، دكتور، بحث بعنوان نظرات في ضعف المسلمين وبوادر نهوضهم.

6ـ مجلة المستقبل العربي: العدد: 5، سبتمبر 1987.

7ـ محمد عطية الابراشي: التربية الإسلامية وفلسفتها 3ـ القاهرة، دار الفكر العربي.

8ـ منير شفيق: الفكر الإسلامي المعاصر والتحديات، ثورات، حركات، كتابات ـ عمان 1408هـ/1988م.

9ـ يوسف القرضاوي:

الصحوة الإسلامية وهموم الوطن العربي ـ القاهرة 1413هـ/1993م أولويات الحركة الإسلامية في المرحلة القادمة، 1412/1991.

ـ الصحوة الإسلامية بين الجحود والنظر ـ القاهرة 1413/1992.

نحو تربية أفضل لأجيالنا في القرن القادم

رؤية للإشكاليات والحلول
المجتمع العربي نموذجا

د/ زكي حنوش
أستاذ إدارة الأعمال
- جامعة حلب -

إن تغيير التربية وإعدادها لمواجهة القرن الحادي والعشرين ليس خياراً يمكن قبوله أو رفضه. إنه ضرورة لجميع المجتمعات بسبب الأزمة التي يجتازها العالم، ونظراً لعمق التحولات الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية الجارية فيه... "اليونسكو".

فلم يسبق للتربية في سائر عصورها أن انكشفت وظيفتها الاجتماعية بكافة أبعادها، واتضح دورها في إحداث التغيير الشامل في المجتمعات كما حصل لها في القرن العشرين وبخاصة العقود الأخيرة منه (وستكون العقود التالية في القرن الحادي والعشرين امتداداً لها) إزاء التغيرات المتلاحقة في العالم المعاصر [1].

وبالتالي فإن دور التربية المعاصرة لم يعد يقتصر على مجرد تقبل التغيير والعمل على استحداثه إنما يقتضي هذا الدور أن يستند الخيار وما يترتب عليه من العمل المتواصل، إلى اعتبارات أساسية نابعة من خصائص المجتمع، وطبيعة ثقافته ومشكلاته، وحاجاته في نطاق فلسفة اجتماعية متكاملة تبدأ بالأسرة وتنتهي بالمجتمع.

تتناول هذه الدراسة الرؤية الاستراتيجية المستقبلية لما يجب أن تكون عليه منهجية وفلسفة التربية العربية والإسلامية، بعد تحليل الواقع الراهن وتصويره وتحديد أبعاده ومواطن القصور والخلل فيه، بهدف توفير المنطلقات

النظرية للفلسفة التربوية الهادفة إلى خلق جيل مستقل ومتحرر ثقافياً وفكرياً وإيديولوجياً واجتماعياً وسياسياً، قادر على الابتكار والإبداع كمدخل للقرن القادم، بعد احتواء القصور التربوي الذي خلفه لنا القرن العشرين. حيث أهمل النظام التربوي العربي (أو الأنظمة) إلى حد بعيد أثر العوامل الأسرية والاجتماعية والسياسية التي أكدتها نتائج الدراسة التي قام بها كل من هارتلي وسوانسن عام 1984. على سبيل المثال.

وكي لا نفاجأ ونحن نواجه العولمة، والغزو الثقافي، والاختراق، والمعلوماتية، وانفجار المعرفة، ولا محدودية الاتصالات، بنمط خلاسي هجين من التربية لا جذور له بل قد يكون بديلاً سيئاً لنظامنا التربوي، أو لنظمنا التربوية. فإنه لابد لنا من صياغة نظم تربوية قادرة على تحصين نشئنا ضد محو الهوية أو تزويرها، وبنفس الوقت إصلاح النظام التربوي القائم أو تغييره بدءاً من دائرتي الأسرة والمدرسة وصولاً إلى المجتمع.

ترتيباً على ذلك: فإن أولى حلقات التربية وأساسها يجب أن تبدأ من دائرة الأسرة لتنتقل بعد ذلك إلى دائرة المدرسة التي تؤطرها دائرة أوسع وهي المجتمع. وفي كل الأحوال لا يمكن لهذه الدوائر أن تنأى بنفسها عن دائرة التأثير العالمي عبر وسائل الاتصال والمعلوماتية الحديثة التي أصبحت تشكل عاملاً أشد تأثيراً تربوياً وأكثر دواماً في بعض الحالات من جهود الأسرة والمدرسة والمجتمع، كما تشكل في نفس الوقت مصدراً أساسياً لهبوب رياح التغيير السريعة التي يولدها انفجار المعرفة والتطور التكنولوجي اللامحدود. ومجتمع مابعد الصناعي.

وبعد: إن الحديث عن التربية يفترض من حيث المبدأ تناول كل الأبعاد الخاصة بهذا الموضوع الأساس في نمو وتقدم وتحضر كل مجتمع. والتي من أهمها [2]: أجهزة تحديد الغايات التي يسعى النظام التربوي لتحقيقها، وأجهزة المعلومات، والأجهزة الإدارية والأجهزة التنظيمية، وأجهزة التدخل، وخطط الدراسة ومناهجها، والطرائق التربوية، والأنشطة اللاصفية والتفتيش

التربوي، والعناصر المادية للتعليم من أبنية وكتب ومكتبات، وتجهيزات وأثاث، ووسائل إيضاح...، ومعاهد التعليم التربوي، والتمويل، وتقنيات التعليم، والتقويم، والتدريب والإدارة، والتشريع التربوي، والتخطيط التربوي...إلخ.

- ولكننا رغم ضرورة دراسة كل القضايا أو العناصر السابقة - سنكتفي في دراستنا هذه من باب الاعتقاد والاجتهاد بمناقشة قضية ثلاثية الأبعاد نرى بأنها تشكل البنية التحتية لأي جهد استراتيجي أو مرحلي للتطوير التربوي سواء كان قطرياً أم قومياً، وما نقصده بالبنية التحتية هنا يشتمل أربعة أبعاد:

- **البعد الأول:** الاتجاهات التربوية في الأسرة العربية ومكوناتها.
- **البعد الثاني:** التربية المدرسية وواقع النظام التربوي.
- **البعد الثالث:** المناخ السياسي والاجتماعي للعملية التربوية.
- **البعد الرابع:** الآفاق المستقبلية للنظام التربوي العربي.

وسنحاول بإيجاز إيضاح علاقات التأثير والتأثر المتبادل بين هذه الأبعاد والصيغ أو القيم، والمضامين التربوية التي ينتجها هذا التفاعل ومخرجاته، ومدى ملاءمة ومواكبة هذه المخرجات لمتطلبات الحداثة، والتقدم والعولمة.

وبمعنى آخر فإنه بمقدار ما يكون التجانس والتوالي في الأدوار قائماً بين هذه الأبعاد حيث تمهد التربية الأسرية وما قبل المدرسية التربة المناسبة لتغذية وتفعيل التربة المدرسية للتربية المستهدفة ومن ثم تمهد هذه الأخيرة لتربية اجتماعية غنية بعيداً عن تناقض مضامين المفاهيم والمعاني فيما بينها، بمقدار ما يكون ناتج التربية مؤهلاً ومحركاً لأي مجتمع باتجاه النمو والتقدم.

والسؤال هنا: هل تتوفر هذه الشروط للعلاقات المفترضة والمطلوبة بين هذه الأبعاد في المجتمعين العربي والإسلامي؟ أم هي على النقيض غير ناضجة، ومتخلفة في كل بعد على حدة وفي الثلاثة معاً... وبكل أسف تأتي الإجابة بنعم لعدم توفر الشروط، ونعم لعدم النضج بل والتخلف بدليل ما سنعرضه في المنظورات التالية:

المنظور الأول

ـ خلفية الاتجاهات التربوية في الأسرة العربية ومكوناتها ـ

يرى (سعد الدين إبراهيم) [3]: أن العلاقة بين الأسرة والتنشئة الاجتماعية لأفرادها هي علاقة معقدة، لأن الأسرة رغم أهميتها القصوى في هذه العملية ماهي إلا وسيط بين المجتمع والفرد، فهي لا تقوم بعملية التنشئة في فراغ بل تتأثر بالسياق المجتمعي العام وتتلقى منه (عبر عملية التغذية الراجعة) المضمون القيمي والمعياري والسلوكي الذي تغرسه بدورها في الفرد.

وهذا المضمون نفسه هو نتاج القاعدة الحضارية الثقافية العامة، وتتأثر الأسرة أيضاً بالسياق المجتمعي الخاص الذي تستقيه من التكوينة الاجتماعية التي تنتمي إليها (طبقة أو جماعة مهنية أو أثنيه أو نمط إيكولوجي...إلخ).

وبالتالي: فإننا حينما نتحدث عن الأسرة كوسيط نشط بين الفرد والمجتمع، لابد لنا أن ندرك بأن الفرد نفسه ليس كياناً بسيطاً يتم تشكيله بواسطة الأسرة بطريقة ميكانيكية حتى داخل الأسرة الواحدة.

نحن إذن بصدد ظاهرة معقدة تتداخل فيها مجموعة من المتغيرات لا تمثل الأسرة منها غير مجموعة واحدة إلا أنها برغم ذلك تقع في موضع البؤرة داخل هذه الشبكة الكثيفة من المتغيرات، لذلك حظيت بقدر كبير من اهتمام الباحثين في دور وعلاقة الأسرة بالتربية الذين اتفقوا على اعتبار الأسرة الوسيلة الرئيسية لعملية التنشئة الاجتماعية، وعن طريقها يكتسب الأبناء المعايير العامة التي تفرضها أنماط الثقافة السائدة في المجتمع [4] كما سنرى

في صورة الأسرة العربية.

وبرغم أن التنشئة الاجتماعية تمثل جانباً من الجوانب الهامة التي تؤثر في الشخصية أيضاً إلا أنها ليست مرادفاً لها ويجب أن لا نخلط بينهما فالشخصية في أبسط معانيها تدل على ذلك التنظيم الدينامي للأجهزة النفسية والجسمية التي تملي على الفرد طابعه في السلوك والتفكير، في حين أن التنشئة الاجتماعية تدل في معناها العام على العملية التي يصبح فيها الفرد واعياً ومستجيباً للمؤثرات الخارجية.

صورة الأسرة العربية:

تظهر صورة الأسرة العربية في معظم الكتابات بالملامح التالية: [5]

1ـ الأسرة الممتدة:

ليس فقط من حيث إقامة عدة أجيال معاً في المسكن نفسه واقتسام المعيشة ولكن أيضاً من حيث شبكة العلاقات والتفاعلات والالتزامات والحقوق والواجبات (رغم التقلص التدريجي للإقامة في مسكن واحد) وهذا الشكل العائلي يؤمن الثبات بأعلى درجاته.

وعلى النقيض من ذلك تقع العائلة المتغيرة، وبمقتضاها يترك الأبناء البيت حيث تسيطر عليهم النزعة الاستقلالية... (وبين هذه وتلك هناك العائلة الأرومة) وهي نظام وسط [6] وفي رأينا فإن العائلة المتغيرة تمثل أقل شريحة من الأنواع الأخرى في المجتمع العربي أما غالبية الشريحة المتغيرة فهي أقرب إلى العائلة الأرومة.

2ـ الأسرة الأبوية والعائلة البطركية [*]:

ليس فقط من حيث الأساس القرابي الذكوري ولكن أيضاً من حيث هيكل السلطة وتقسيم العمل والأدوار داخل الأسرة الواحدة، فالسلطة هنا هرمية تبدأ بأكبر الذكور عمراً وتتدرج إلى أصغر الإناث بعد الذكور عمراً.

والعائلة البطركية في المجتمع العربي عائلة شديدة الوطأة (زيعور) [7] مما يهيئ الطفل لأن يطيع في شبابه كما هو مطيع في طفولته فالكثير من وسائلنا التربوية التقليدية تنمي فيه الالتواء والازدواجية ـ لتجنب الضغوط ـ والاعتماد على الكبير، وتقبل الأوامر من شخص له سلطة عليه (الأب والكبير) وهذا مبني على احترام يمتزج فيه الحب بالخوف ولكنه احترام وحيد الطرف لأنه يربط شخصاً أدنى مقاماً بشخص أرفع مقاماً، ولابد هنا من التمييز بين هذا الشكل من الاحترام وحيد الطرف الذي يولّد في الأصل أخلاق الطاعة والخضوع دون اقتناع وبين الاحترام المتبادل المبني على تقدير متبادل يولّد في الطفل أخلاق الحرية وشعوراً بالعدل والمساواة والتقدير [8].

3ـ الأسرة التضامنية:

من حيث هي وحدة دفاعية عن الفرد والمجموع في مواجهة الفرد والمجموع (الآخر) وفي مواجهة العالم الخارجي كوحدة تكامل نفسي واجتماعي تضمن لأفرادها الأمان مقابل تفانيهم وذوبانهم في هذا الكيان الأسري، ويبدو أن هذه الصيغة مقبولة في المجتمع العربي والمجتمعات الإسلامية بعمومها بل هي موضوعة قيد الممارسة الفعلية خاصة في ضوء غياب أغلب حقوق الفرد الاقتصادية والسياسية والاجتماعية. ويكون من المفيد ومن باب المقارنة لا المقاربة ملاحظة أن العائلة اليابانية (هي عائلة بطركية أيضاً ولكن بمضون حداثي وعقلاني) تربي أطفالها على التضامن والطاعة بوصفهما شرطان من شروط الاستمرار في البقاء وذلك أسوة بما تفعله العائلة العربية، ولكن في حين أن اليابانيين ينقلون هذه القيم من داخل العائلة إلى الميدان الاجتماعي العام ـ ويتمثلونها في سلوكهم الاجتماعي دون الالتفات إلى الانتماء الضيق للأسرة ـ يميل المجتمع العربي والإسلامي إلى الاحتفاظ بها داخل الجماعات الصغيرة [9].

العائلة البطركية إذن: بإنتاجها أفراداً غير مستقلين من حيث توفر لهم الضمان والحماية، تلبي حاجة أساسية من حاجات المجتمع البطركي الحديث فهي

تعزز نظام الرعاية والولاء الشخصي، وتضمن استمرار السلطة ذات الطابع البطركي.

وعلى الرغم من جميع المظاهر الإيديولوجية فإن الولاء الأساسي للفرد في المجتمع البطركي الحديث هو من وجهة نظر (هشام شرابي) ولاء للعائلة والجماعة الأثنية أو الدينية ونجد بالنسبة إلى عامة الناس في المجتمعين العربي والإسلامي أن الأب، وشيخ العشيرة، والزعيم الديني في الممارسة الاجتماعية لدى الكثير من الشرائح هم الذين يحددون عملياً اتجاه الولاء الفردي وهدفه، وهذا يعزز الولاء الشخصي ويدعم نظام الرعاية المبني على توزيع المنافع والحماية بشكل يجعل من الإيديولوجيا السياسية ظاهرة لفظية بدليل ما نراه ونعيشه ونعاني منه.

ونظام الواسطة (وفق شرابي أيضاً) هو الوسيلة التي يستخدمها نظام الرعاية، والتي تضفي عليه طابعاً من المرونة والحيوية، ونظام الرعاية المتشعب كما هو حالياً في مجتمعاتنا عميق الجذور لأن اللجوء إلى الواسطة يضمن حماية الأفراد ومصالحهم مما يؤدي إلى تعزيز التماسك والشعور بالهوية ضمن الفئة الاجتماعية. وتبدأ عملية الوساطة ضمن العائلة فالأم هي الوسيط الأول لدى الأب، ويكتشف الطفل (هنا) عن طريق شفاعة الأم أو العم... إلخ. إنه يتمتع على الرغم من عجزه بمكانة معينة في نظام السلطة الذي يواجهه. وتنتقل الصورة ذاتها لتظهر في المجتمع بمعناه الواسع متمثلة في قدرة أدنى الناس مرتبة على أن يلاقي أذناً صاغية أو حماية أو حلاً لمشكلة من أصحاب الشأن والسلطة وذلك بواسطة أقربائه (**).

4ـ الأسرة التقليدية المحافظة:

ليس فقط بالمعنى السياسي ولكن من حيث تأكيدها على القيم والأعراف والتقاليد والعادات والطقوس المتوارثة (للأنساق العامة والأنساق الفرعية حتى عند تعارضها مع الأنساق العامة) وتأكيد أولوية الانتماء والولاء للكيان

الأسري [10]. ويأتي في مقدمة تلك القيم والأعراف والعادات والطقوس المتوارثة[11]:

- الطاعة العمياء لرب الأسرة
- التزويج باختيار وقرار الأهل
- التراتبية الأسرية
- تمجيد الذكورة
- الجنس كحق للرجال
- تفشي الجهل والخرافة والتعلق بالأوهام
- دونية الأنثى
- حجب النساء
- تعدد الزوجات
- انتشار الأمية
- شيوع الحذر والشك وتوسل الحيلة
- الثبات السلوكي (التقليدية والانغلاقية)

وقد تكون هناك تفاوتات في هذه الخصائص بين قطر وآخر أو بين ريف ومدينة ولكنها تفاوتات في الدرجة وليس في (الكيف والخصائص).

أساليب التنشئة في الأسرة العربية (***):

يلخص (سعد الدين إبراهيم) [12] ما يشبه الإجتماع لدى الدارسين العرب والأجانب على السمات العامة لأساليب التنشئة في الأسرة العربية والإسلامية والتي من أهمها:

أ- يصاحب ميلاد الذكور العديد من الطقوس ويضفي ذلك على الأم احتراماً في عين الزوج والأسرة والأقارب والمعارف.

ب - يعيش الطفل في مرحلة الرضاعة ملتصقاً بأمه، كما تشارك أخريات من الأقارب في العناية به، ولا تخضع تغذيته أو نموه لجدول محدد (كما يحدث في الغرب)، ولا يتم فطامه قبل مرور عام على الأقل، وحتى بعد ذلك فإن تغذيته ونومه يظلان أمراً مرناً يخضع لرغبات الطفل على الأغلب.

جـ - المرونة والتسامح يصبغان مسألة تدريب الطفل على الإخراج ووسائل الضبط الفيزيولوجي (التبرز والتبول) وعادة ما يتم التدريب في

مرحلة متأخرة، ولا تعول الأم على هذا الأمر عظيم أهمية.

د ـ تستقي الأم معظم ممارساتها في تربية أطفالها من الوالدة خاصة والقريبات، وبالتالي فإن أسلوب تنشئة الأطفال يميل إلى تكرار أسلوب الأجيال السابقة، مع عدم الميل إلى قراءة كتاب متوفر أو مراجعة طبيب في كثير من الشرائح.

هـ ـ يظل هذا الأسلوب التسامحي المرن في تنشئة الطفل إلى سن الرابعة أو الخامسة، ويميل الكبار إلى رعايته وتدليله وتلبية طلباته وليس هناك حرص معين أو منظم من الوالدين على استمالته عقلياً.

و- بين الخامسة والسادسة يبدأ الوالدان في مطالبة الطفل بأن يضبط سلوكه وأن يكون مهذباً مع الآخرين وخاصة الأسرة والأقارب، كما يتوقعون أن يكون مطيعاً وتزيد هذه التوقعات باطراد وبسرعة أكبر مما هي عليه عند الأب.

ز- يكافأ سلوك الامتثال والأدب رمزياً بعبارات الرضا، أما السلوك المخالف فهو يعاقب عادة بعبارات الزجر ونظرات الغضب والعقاب الجسدي، وهنا يبدأ الأب في دخول الصورة بشكل صارم كسلطة تهذيب وتأديب وعقاب كما يمارس السلطة نفسها الكبار من بقية العائلة والأقارب من الذكور.

حـ ـ في ذات السن (5-6) يتوقع الكبار من الطفل أن يؤدي بعض المهام (مهنية، منزلية، مدرسية إذا التحق) وتتزايد هذه التوقعات بسرعة واطراد مع كل سنة، ويدخل في هذه التوقعات أداء الطفل للطقوس الدينية والعبادات.

ط ـ في هذه السن يبدأ التمايز في الأدوار والفصل التدريجي في معاملة الأولاد والبنات...، ومع سن العاشرة فإن الطفل يتوقع أن يقلع عن اللعب وأن يكون جاداً... ويعامل تقريباً معاملة الرجال فيما يتعلق بالواجبات ولكن ليس فيما يتعلق بالحقوق.

ي ـ يقرب الطفل العربي سن المراهقة وقد تدرب ظاهرياً أو سلوكياً على الأقل على دور الكبار مع عدم اكتمال مقومات هذا الدور نفسياً وعقلياً

واجتماعياً، وتتصاعد التوقعات نحوه لكي يقوم بواجبات الدور، ويتضخم دور الأب في مرحلة المراهقة بالنسبة للذكور، يقابله بالنسبة للإناث دور الأم.

ك ـ إن تعميم الأساليب السابقة لا يعني وجود تفاوت نسبي في أساليب التنشئة، وبرغم التفاوت بين أساليب التنشئة في البيئات الاجتماعية الفرعية، إلا أن هناك اتفاقاً عاماً على بعض الخصائص البنيوية والتفاعلية للأسرة العربية والإسلامية المعاصرة... ومنها ما له علاقة إيجابية بتنمية القدرات الإبداعية (كالتقبل والدفء والتسامحية) في الطفولة المبكرة، فهذه السمات تعطي الطفل إحساساً بالأمان والاطمئنان الداخلي وهو أحد الشروط الضرورية لبناء الشخصية المهيأة للإبداع، ولكن كما رأينا، تتغير معاملة الأسرة تدريجيا وتصبح أقل تسامحية بعد سن السادسة...(أي في الوقت الذي يجب أن تستمر وتتصاعد)... وهذا ما لاحظه مورو بيرغر حيث يقول (****): «هناك صدع حاد بين الطفولة (العربية) المبكرة التي تتسم بدرجة عالية من التسامحية، وحد أدنى من التوجيه من ناحية، وبين الطفولة المتأخرة من (12-6 سنة) والمراهقة التي تتسم بدرجة عالية من التحكمية والتوجيه من ناحية أخرى... فالأطفال العرب يتسمون بتأكيد الذات والانشراح بينما الشباب يكونون أكثر خجلاً وتردداً وانطواء وتشاؤماً».

والتحكمية بمعنى الانضباط في السلوك والعمل، قد لا تكون سلبية في حد ذاتها ولكن الذي يجعلها كذلك في السياق العربي هو تضافرها مع سمات بنيوية وفاعلية أخرى في الأسرة العربية وأهمها سمتا ـ السلطوية والتقليدية المحافظة ـ ولمزيد من الإيضاح فيما يتعلق بسمة السلطوية نقول (*****):

«تقوم بنية العائلة العربية (******) الهرمية على أساس العمر كما تقوم على أساس الجنس، فالصغار تقليدياً عيال على الكبار، وتوجب عليهم الطاعة شبه المطلقة، وقيم التواصل تقليدياً بين الكبار والصغار ليس أفقياً بل عمودياً، فيتخذ من فوق إلى تحت طابع الأوامر والتبليغ وتوجيه التعليمات والتلقين والمنع، والتحذير والتخويف والتهديد والتوبيخ والتنديد والتخجيل

والاستهزاء والإذلال والشتم والتحريم وتوليد الشعور بالذنب والقلق...

وقد يقترن هذا التواصل من فوق إلى تحت بالعقاب والحرمان والغضب والصفع والإخضاع وكسر الأنف أو الشوكة أو العنفوان، أما التواصل من تحت إلى فوق فيتخذ طابع الترجي والإصغاء، ورفع التقارير (الضمنية والبينية) والانصياع والاسترحام والتذلل، مقترناً بالبكاء، والكبت والانسحاب، وإحناء الرأس، والمراقبة الذاتية القسرية، والقلق والخوف والرضوخ...».

إن هذه العلاقات السلطوية نادراً ما توجد بهذا التركيز أو هذه الكثافة والعتامة في معظم الأسر (بمعنى أنها تمارس على دفعة واحدة) ولكنها في الحقيقة تمارس على متصل ببعديه الزماني والمكاني ومع ذلك فهي كافية للمصادرة على إمكانيات نمو القدرات الإبداعية... فالإبداع هو استجابات مبكرة، هو نزعة إلى الخلاف والاختلاف في النظر إلى أمور المجتمع والطبيعة، ولا تنمو هذه النزعة في مثل هذا الجو التسلطي.

ل - إن ما عرضناه في الفقرات السابقة، ينقلنا إلى سلبية أخرى في بنية الأسرة العربية و(الإسلامية) وأسلوب تنشئتها لأبنائها، وهي التقليدية المحافظة، وكلمة (التقليدية) ليست بالضرورة مرادفة لكلمة (المحافظة) فبعض المجتمعات والثقافات تركز على قيمة التغيير كمؤشر للتقدم ومن ثم يصبح تكريس هذه القيمة هو أحد التقاليد في ذلك المجتمع (كالغرب في القرن 17) فلا أحد يرفض التغيير أو يشكك في قيمته ولكن الخلاف عادة يكون على سرعة التغيير واتجاهه وحول من يدفع ثمنه وحول توزيع عائده المادي وغير المادي (ثروة - سلطة - مكانة) أما المحافظة فتعنى اقتفاء الماضي والإقتداء بالأسلاف، فهي نوع من السلفية العامة في الدين وشؤون الحياة الأخرى.

من ذلك: أن وسيلة المحافظة على التراث الفكري والاجتماعية تكون (بحفظه) في الذاكرة دون ما كثير زيادة أو نقصان، والحفظ يعني التلقين والترديد. السلطة تلقن (الأب، الشيخ، المعلم، الحاكم) والفرد يردد. ويصبح معنى

الإنجاز بالنسبة للأبناء في هذا السياق الأسري هو الترديد السليم لما تلقوه من تلقين بواسطة الكبار فنموذج الفرد المؤدب هو نموذج الفرد الذي يستطيع أن يقدم استجابات نمطية في الحديث والسلوك لمنبهات نمطية فهو الذي: يهب واقفاً إذا دخل أحد رموز السلطة (الأب وغيره...) وهو الذي يستمع دون أن يناقش، ويطيع دون أن يتساءل، ويجيب إجابات وجيهة وسليمة (وهي ليست بالضرورة إجابات صحيحة) عن كل سؤال يوجه إليه... حتى إذا قدمت له السلطة جديداً فإن تلقينه وترديده يتمان بالطريقة نفسها دون مساءلة أو تشكك أو نقد أو تحليل، فحتى جديد السلطة يعامل معاملة التراث من حيث الإجلال والاحترام والحفظ والترديد... ويأخذ التلقين والترديد دوراً أساسياً كآلية للتنشئة والتعلم بعيداً عن الوظيفة التحليلية والنقدية للعقل.

م - إن الأسرة العربية والإسلامية في تنشئتها لأطفالها وأفرادها - هكذا - لا تلبي فقط احتياجات الكبار من أربابها (أيا كانوا في محيط الأسرة أو المجتمع) ولكنها تفعل ذلك ضمناً من قبيل تزويد أفرادها بآليات الحماية الذاتية تجنباً للإحباط والتهلكة في مجتمع تقليدي ومحافظ لا يسمح بحرية التعبير، ولا للاختلاف في الرأي.

إن هذه السمات العامة تعني أن المجتمع العربي يهدر إمكانياته الإبداعية بالصورة نفسها التي يهدر بها إمكانياته المادية والاجتماعية والبشرية ومع ذلك فإن هناك بعض العوامل الإيجابية التي يمكن أن تغير هذه الصورة المعتمة ومنها: الاستفادة من تجارب المجتمعات المعاصرة (كاليابان والصين) في التربية والتنشئة، وفي التغير الملحوظ في بنية الأسرة العربية والإسلامية كنمو حجم الطبقة الوسطى في المناطق الحضرية، وفي انفتاح الشباب على العالم الخارجي (تكنولوجياً - ثقافياً - معلوماتياً)، وفي التراجع التدريجي للسلطة البطركية في شرائح تزداد اتساعاً من الأسر العربية والإسلامية، وفي الزيادة الكمية في حجم التعليم والقاعدة الثقافية...إلخ.

المنظور الثاني

- التربية المدرسية وواقع النظام التربوي -

- أولاً: واقع النظام التربوي

بسبب الجذور التاريخية للأنظمة التربوية في الدول العربية ومثيلتها في الدول الإسلامية إلى حد معتبر، وبسبب التشابه في واقع التربية في مؤسسات القطاع التعليمي وأهدافها ونموها فإنه يمكن الحديث عن التربية العربية كنشاط عام تكاد لا تختلف سماته بين بلد وآخر وما زالت مرتبطة حتى الآن بمفهوم غير ملائم أو قاصر للتنمية، ومازالت سياستها إلى حد كبير شبيهة بالسياسة التعليمية لما قبل الاستقلال أما أهم هذه السمات فهي [13]:

1- اقتصار الجهود التربوية أو توجيه معظمها نحو التربية النظامية المؤسساتية وإهمال برامج التربية غير النظامية وقيمتها وعائدها الإنمائي.

2- أحادية التوجه الكمي أو اتباع استراتيجية النمو الكمي للتعليم على حساب نوعيته.

3- اقتصار التعليم على العمل المدرسي المعزول عن حياة المجتمع وواقعه.

4- مناهج رسمية ومركزية وجامدة، ويتم التركيز على استعمال الكتب المقررة نفسها في جميع المدارس والتشديد على المعلومات فيها بدون توفير المرونة للمعلم في اختيار المحتوى الذي يلائم قدرات تلاميذه واهتماماتهم واحتياجاتهم المعيشية اليومية.

5- تكمن إشكالية التربية في إعادة إنتاج عناصر الأزمة التي يعانيها الفكر العربي والثقافة العربية من خلال أزمة المناهج (التربوية) والافتقار إلى الفلسفة التربوية، وضعف التحصيل الدراسي لدى الطلبة.

والمشكل التربوي لا يتصل (كما يرى النقيب) [14] بنسب ومعدلات المعرفة بالقراءة والكتابة والحساب وإنما بوظائفها، فهذه النسب والمعدلات إذا أخذت

على أنها مؤشر للحضارة تدل (شكلاً) على أن نسبة الأميين انخفضت من 70٪ في الوطن العربي إلى 26٪ عام 1990. فهل نستطيع أن نعتبر هذا التراجع في الأمية بمثابة تقدم لمؤشر الحضارة.

6ـ إن النظام أو الأنظمة التربوية العربية بشكل عام تركز على تعليم التلميذ النظام والطاعة المطلقة أولاً، هذا إذا علمته ذلك، ثم القراءة والكتابة بالبصم والتلقين إضافة إلى قوائم الممنوعات الطويلة، كما تعلّم شيئاً آخر إضافيا هو المحافظة على قيم ومعايير المجتمع التي من شأنها ترسيخ الوضع القائم وهي ما يطلق عليه (Ivan Illich) المنهج الخفي، فجزء كبير مما يتعلمه التلميذ ليس له علاقة بمحتويات الدروس وإنما بقصد طلب الطاعة المطلقة مما جعل التلميذ يستهلك استهلاكاً سلبياً كل التحيّزات الدينية والقيمية والإيديولوجية.

7ـ تسود بشكل عام في معظم إن لم يكن في جميع البلدان العربية فلسفة تربوية مفادها أن التعليم يجب أن يخدم التنمية أي أن مخرجات التعليم يجب أن توجه إلى سد حاجات المجتمع من القوى البشرية، وبالتالي فإن هدف التعليم الوحيد حسب هذا المذهب الوظيفي في التنمية يجب أن يوّجه إلى توفير الكوادر لشغل المهن والوظائف التي يحتاجها المجتمع، ويبدو هذا المطلب واقعياً ومنطقياً ولكنه ينطوي على تبسيط مخل للمسألة وربط مبتسر غير مبرر بين التعليم والتوظيف ويعني ضمناً أن يرمي المجتمع جانباً ـ من خلال هذه الأحادية ـ بهدف الربط بين التعليم والثقافة والمعرفة والفكر ومتطلبات عملية التغيير الاجتماعي.

8ـ يتصور البعض أن أزمة التعليم الراهنة تكمن في نظم توصيل المعلومات ومناهج التعليم بينما هي في الحقيقة أزمة في أساليب الضبط والسيطرة على التلاميذ في عصر بدأنا نتجاوز فيه مرحلة التعليم المبرمج حسب منهج سكنر، وصندوق سكنر كما هو معروف) إلى التعليم بمساعدة الحاسوب الذي لا نحتاج فيه حقيقة إلى معلمين (بالمعنى التقليدي) وإنما إلى

مرشدين وموجهين، ويضاف إلى ذلك تعدد مصادر المعرفة والمعلومات وسهولة الحصول عليها خارج بيروقراطية التعليم، مما يؤكد أننا لا نملك حتى الآن وعياً تربوياً عصرياً يساعد على تطوير المؤسسة التربوية.

9ـ تواجه جميع الأنظمة التربوية العربية مشكلة الكم والكيف وأيهما أسبق في ضوء الطلب الإجتماعي في حين أن لا تناقض بينهما، ولكن الخطوات التي اتخذت بهذا الصدد تكاد لا ترقى إلى مستوى التطلعات ومازالت في نطاق محدود (استراتيجية تطوير التربية العربية...).

10ـ تعاني مناهج التربية العربية من صلابة وجمود بالنسبة لمطالب التغيير في البيئات المختلفة وحاجاتها، ومن ذلك أن مناهج التعليم الابتدائي لا تراعي بصورة وافية خصائص البيئات، فتتكيف لها وتحسن استثمارها والإفادة من إمكاناتها (استراتيجية تطوير التربية العربية).

11ـ إذا كان من بين الوظائف الأساسية للتربية في دائرة المدرسة الإسهام في التغيير والتجديد النوعي فإنه يشترط في التخطيط التربوي الفعال أن يخدم انتشار الأفكار الجديدة، والقيم الإنسانية الأصيلة التي يراهن العالم الحديث على بلوغها وبلورتها وذلك بتمكين الناشئة من الإفادة من مردودها وتمثلها، مثل قيم العدالة، والديمقراطية، والحرية، والمساواة، والتقدم، والعقلانية، والتفكير المستقل، وحرية التعبير والرأي... إلخ [15] ويبدو أن الوحدة الارتكازية في منظومة التربية العربية (المدرسة) لاتزال عموماً بعيدة عن هذه الوظائف خاضعة لمنطق المنهج الخفي كما ذكرنا سابقاً الذي يسعى إلى التركيز على الطاعة المطلقة، والمحافظة على ماهو قائم مع قليل من التغيير.

وفي هكذا مناخ تربوي تتحول المدرسة إلى بيئة أو مجتمع بطركي مطابق إلى حد بعيد مجتمع العائلة البطركي أو التقليدي حيث السلطة الهرمية، والاحترام الوحيد الطرف الذي يولد أخلاق الطاعة والخضوع، وفق ماتمت الإشارة إليه سابقاً.

وفي هذا السياق يرى (عبد الدائم) [16] أن هذا العجز التربوي أصبح على ما يبدو نوعاً من الاختيار في الرؤى يرفده كل مافي الحياة المدرسية من كتاب ومعلم، وامتحانات ومناهج وطرائق، مايزال ينتسب إلى مرحلة اجترار المعرفة وخزنها، وتغليب الألفاظ على الأشياء، وتفضيل النظر عن العمل، وتقديم الجدل العقلي على البحث المنهجي، وإيثار التقليد على التجديد أولاً وآخراً. حتى أصيب المجتمع العربي بالعجز عن دخول الثورة العلمية التقانية. والمشاركة الخلاقة فيها مكتفياً باستهلاك منجزاتها ووراء هذا العجز عجز اعمق هوضعف الروح العلمية والتفكير العلمي بل التشكيك في مبادئه أحياناً (والالتفاف عليه أحياناً أخرى).

وطبيعي أن ينعكس هذا العجز التربوي على التلاميذ فهو يبلد لديهم الحس بالزمان والحركة، ويلغي مكان المستقبل فيه ويضع على أبصارهم غشاوة تحول بينهم وبين الرؤية الديناميكية للزمان، ويسود عليهم هذا الموقف السكوني في عصر هو عصر التغير السريع الهائل حيث لا يكون المستقبل حتى القريب منه مجرد امتداد للحاضر والماضي بل يشمل من وجوه أساسية انقطاعاً عنها وولوجاً في عهد جديد.

ـ ثانياً: أسباب العجز التربوي

يلتمس (عبد الدائم) تفسير هذا العقم التربوي في علل اجتماعية أهمها:

1) **النزعة الماضوية:** المهيمنة على العقل العربي المعاصر والمتمثلة في عباءة الماضي واعتباره النموذج الأمثل للمستقبل، حتى كأننا نسقط المستقبل إسقاطا خلفياً على الماضي وهذا التقديس الصنمي ينسى أن ماضي الأمة العربية والإسلامية الممتد عبر العصور لا يعدو أن يكون تجربة إنسانية معرضة لشتى ضروب الخطأ والانحراف، وإن مبادئ الدين الإسلامي لم تجد دوماً تطبيقاً لها في تلك التجربة، كما لا تجد أفضل ترجمة لها فيها (والأسوأ من ذلك) أن يمتد سلطان هذا الماضي ليشمل ميادين أخرى في الحياة

الاجتماعية والسياسية والتربوية، وهذا السلطان مسلط بين الأجيال يفرض فيه كل جيل على الجيل اللاحق مفاهيمه ورؤاه، وسلطان الماضي حاضر في العلاقات الأسرية (والتربية الأسرية) التي مايزال قوامها وفقاً لما سبق ذكره (أسرة بطركية) إلى حد بعيد في العلاقات بين الآباء والأبناء وبين المرأة والرجل وهو قائم في الحياة السياسية وفي الصلة بين الحاكم والمحكوم في شتى مجالات الحياة وفي العلاقات داخل النظام التربوي لدرجة جعل هذا النظام بفلسفته أن وجدت أو اتجاهاته ومضامينه ومناهجه بشكل عام يميل إلى إقامة حاجز منيع بين تجربة الأمة العربية الماضية وبين تجارب الأمم الأخرى، وكأن الحضارة العربية غائبة كل الغياب عن ولادة الحضارة الغربية، ولا سيما حين يبلغ الأمر بأصحاب هذا الاتجاه إلى حد القول بأن الحضارة العربية الإسلامية في شتى عصورها وفي واقعها اليوم متفوقة على الحضارات الأخرى وليس بها حاجة إلى أن تأخذ من سواها.

2) **رفض التغيير:** أن أهم عامل في تقدم أي شعب هو قدرته على التحول سريعاً وفي الوقت المناسب... وهذا هو معنى التغيير الكامن وراء حركة التاريخ. غير أن التربية العربية في القرن العشرين - حتى اللحظة - لم تفلح في استزراع وقبول (التغيير والتغير) بين العرب، ولم تشجعهم على الدخول في تجارب جديدة والانفتاح على أفكار أخرى، ولم يجد المجتمع العربي في مؤسساته التربوية عوناً له على التحرر من ظاهرة التثبيت.

وعلى العكس من ذلك كانت المؤسسات التربوية (بدءًا من حلقتها الأصغر وأساسها المدرسة) هي نفسها من أدوات تعزيز ظاهرة التثبيت وتخليدها، حيث ارتطمت محاولات تجديد النظام (التربوي) والإداري وإدخال بنى وتقنيات محدثة فيه، بموقف الإداريين العصيّ غالباً على أي تطوير، والذين يؤثرون الاحتماء بأطر وأساليب قديمة مهما تكن بالية على المخاطرة في ولوج عالم جديد.

لا عجب إذن أن تكون الأجهزة الإدارية في معظم الأنظمة التربوية العربية ومؤسساتها متخلفة ومقصرة تقصيراً فاضحاً عن مواجهة التزايد الطلابي الكبير الذي تم في العقود الأخيرة عن الاستجابة لحاجات التربية الجديدة، وبوجه خاص لمستلزمات الربط بينها وبين حاجات التنمية الشاملة، وتحرير العقل والإنسان. وفي أفضل الأحوال نقع في معظم البلدان العربية على إدارة تربوية من أجل التسيير بأبسط معاني هذه الكلمة واضعفها لا من أجل التجديد والتطوير.

3) **التعصب:** إن علّتي الماضوية ورفض التغيير تجدان لهما رفداً قوياً في قصور آخر هو التعصب الفردي والجماعي وما يلحق به من روح عدوانية والتعصب للرأي أو للقبيلة أو للعائلة، أو للطائفة الدينية، أو لايديولوجية معينة (ورفض الآخر) مؤشر يفصح عن غلبة الغريزة على العقل، والإنفعال على الفكر، والموروث على الواقع، وعلى الرغم من أن منطق الأشياء يقضي أن تعمل التربية العربية المعاصرة على تحرير العقل العربي (وعقول الناشئة بداية وبداهة) من آثار هذا الالتواء السلوكي الذي كان له دوره القوي في تخريب الدولة العربية الإسلامية إلا أن السلوك الاجتماعي للفرد العربي اليوم فيه قدر كبير من التعصب وأن مستويات السماح متدنية فيه.

وتأسيسا على ذلك يأخذ (عبد الدائم) على التربية العربية ومؤسساتها غبش رؤيتها فيما كان ينبغي عليها أن تفعله بدلاً من التعلق بتوهمات غير قابلة للتطبيق، وتوقعات تولدت في فراغات الطموح ولم تنفرز من حاجات الواقع الإنساني للفرد العربي. وكان آخر صيغة لها ما ورد في استراتيجية تطوير التربية العربية ومبادئها الإثني عشر (رغم ما جاء في بعض هذه الاستراتيجية من تحليل منطقي) وهذه المبادئ المأخوذ عليها أو على بعضها بالأحرى - بسبب وضعها في هيكل متكامل - هي:

«المبدأ الإنساني، مبدأ التربية للإيمان، مبدأ التربية للعقل، المبدأ القومي، المبدأ التنموي، المبدأ الديمقراطي، مبدأ التربية للعلم مبدأ التربية

للحياة، مبدأ التربية للقوة، مبدأ التربية المتكاملة، مبدأ الأصالة والتجديد، مبدأ التربية الإنسانية».

لقد ظلت التربية الدينية المعاصرة تعاني الأدلجة والابتعاد عن المنهجية العلمية في رسم غاياتها، وكأن محض الحديث عن المبادئ يجعلها بديلاً من توظيف المؤسسة التربوية في تحقيق التقدم الاجتماعي ولم ينتبه المبدأيون إلى أن قيمة المبادئ في أنها كائنات حية تخضع لما تخضع له الحياة من نمو وضمور وأن نعي بالتالي أننا لسنا أمام مبادئ لا تقبل إلا التفسير الواحد والوحيد بل نحن أمام مبادئ قيمتها الكبرى في مرونتها وقدرتها على التكيف مع الأوضاع المختلفة والظروف المتباينة.

إن الخطاب التربوي المدرسي العربي إذاً هو في المحصلة والتحليل النهائي خطاب مرجعي يحيل ضمنياً (النظام القائم) إلى مصدره الاجتماعي الذي يرى في النظام التربوي التعليمي أداة فعالة لنشر نوع من الوعي الاجتماعي - الإيديولوجي ينسجم مع مصالح الطبقات السائدة ومع رؤيتها للعالم ومع طروحات (المبدأيين)، وبذلك فإن هذا النظام برمته لا يسهم فقط في إعادة إنتاج التراث الثقافي كما تروج الطروحات التربوية التقليدية بل يسهم أيضاً في إعادة الإنتاج على مستوى المجتمع. وبالتالي فإن العنف الرمزي أو التحكم التربوي والثقافي الذي تمارسه الطبقات المهيمنة اجتماعياً وتربوياً وثقافية على ميدان التربية والتعليم لضمان مشروعية وتأييد النظام السائد يمتد مفعوله إلى الإسهام في إنتاج وإعادة إنتاج العلاقات والمراتبيات الاجتماعية المتنفذة نفسها [17] وهكذا وعند هذه النقطة تلتقي بل تتكامل البنية البطركية للتربية الأسرية والمدرسية والمجتمعية لجهة الثبات السلبي للنظام التربوي في المجتمع العربي. بصيغ لا تتفق مع متطلبات التطور والتطوير والحراك والتغيير.

المنظور الثالث

ـ المناخ الاجتماعي والسياسي للتربية العربية ـ

ـ أولاً: استهلال

إن فلسفة المجتمع بمفهومها الواسع ـ التي تحدد الإطار الفكري لتوجهات التعليم ـ لا ينظر إليها بمنظور ثابت وجامد وإنما تتغير حسب معطيات معينة.

ويرى (فالوقي) [18] أن الفلسفات التعليمية السائدة في المجتمع التي هي من صنع أداة الحكم لها الأثر الأكبر في خلق إنسان خاضع يخدم مصالحها ويطيل بقائها.

ومن هنا نرى أن الأنظمة التعليمية تتأثر تأثراً مباشراً بنمط الفلسفة السائدة في المجتمع إذ أن التعليم ومناهجه الدراسية في أي مجتمع هو في الواقع نتاج نوع الفلسفة السائدة في ذلك المجتمع بجميع مناحيها الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والروحية، فتحديد مسارات المجتمع وأهدافه واتجاهاته... يحدد ويبلور أهدافه التربوية.

ويلعب الواقع السياسي بأبعاده المختلفة دوراً مهماً في تطوير النظام التعلمي، إذ أن معظم برامج النظم والأحزاب السياسية والمدارس العقائدية، لا تتضمن عادة فلسفة تربوية تعكس تصور هذه الأحزاب والمدارس الكفرية تنبثق عنها الأهداف التربوية الذي يسعى النظام التعليمي إلى ترجمتها في مواقف تعليمية. فديمقراطية التعليم والحرية فيه والعدالة في تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص كأهداف أساسية تسعى التربية إلى تحقيقها أصبحت تكوّن في مجموعها تطلعاً شعبياً لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال نظام سياسي (في مجتمع مدني) وبالتالي فإن النظام التعليمي الديمقراطي بفلسفته ونظامه وأنواعه لا يمكن أن يتطور في مجتمع غير ديمقراطي (*******). يقدم إلى المتعلم طفلاً وكبيراً نسقاً متكاملاً عبر المنهج التربوي وطرائقه من أهداف أو محتوى،

وطرق ووسائل، ومعلم ومتعلم، وبيئة طبيعية واجتماعية وثقافية ونفسية وفلسفية وإمكانات مادية وبشرية وفنية واتجاهات.

كل ذلك في إطار قيم من شأن التربية النظامية وغير النظامية ومن شأن الثقافة الاجتماعية بوجه عام أن تضطلع بغرسها ورعايتها وعلى رأسها:

تكوين روح الخلق والإبداع. تكوين القدرة على التغير والتغيير. التحرر من سلطان الماضي (مع الإبقاء على قيم التراث البارزة الحية المحملة بالقدرة على العطاء والابتكار والقيم العصرية العالمية التي تشوي وراء التقدم العلمي والثقافي)، تكوين الفكر الناقد. تكوين روح التسامح والتآلف. تكوين روح السيطرة على المستقبل...إلخ [19].

ـ ثانياً:واقع العلاقة بين التربية العربية والمناخ الاجتماعي والسياسي

يناقش (مدبولي) [20] هذه القضية بكثير من الوضوح والشفافية ويرى أن المتأمل لواقع الممارسات التربوية العربية يلحظ تدفقاً لمحاولات التطوير والإصلاح والتجديد وغيرها من المسميات في فترات زمنية قصيرة نسبياً كما يلحظ حرصاً متزايداً من قبل (الحكومات) على امتلاك وقيادة استراتيجيات وخطط وتجارب في هذا المجال بحيث ينتسب كل من تلك المشروعات إلى تحول سياسي أو إلى قيادة بعينها ويسمى باسمها ما أمكن ثم يزول بزوالها (في حالات كثيرة).

بيد أن هذه المحاولات والإستراتيجيات في مجموعها لا تتجاوز حتى في أكثرها ثورية وجدية في التطبيق مفهوم التغيير إلى الجوهر الحقيقي للتغير والاستحالة بمعنى أنها تستهدف تغيير الأشكال التعليمية دون أن تمس الصيرورة الاجتماعية بالتعديل أو التوجيه أو التنوير إلا في ما ندر وفي أضيق الحدود. ومن ناحية أخرى (يتابع مدبولي) تبدو هذه المحاولات وكأنها ردود أفعال لتغييرات دولية وإقليمية في كثير من الحالات بحكم الوضعية السياسية والمنفعلة لأغلب الدول العربية، وفي حالات أخرى تبدو كردود أفعال

لضغوط داخلية بهدف امتصاصها وعدم انفجارها... والإشكالية هي أن هذه الممارسات التربوية في مجتمعات تعاني على مستوى الدولة من أمراض السلطنة الحديثة أو ما يسميه البعض بالمجتمع البطركي الحديث، ويتسجد ذلك وفق (شرابي) [21] في التركيب الاجتماعي البطركي والعلاقات المهيمنة فيه مثلا في تغلب الانتماءات الجزئية المحلية كالطائفية والقبلية والمذهبية في الممارسات الاجتماعية ولكن ليس بعيداً عن عين السلطة أو رضاها لابل بتشجيعها ومباركتها. وبالعودة إلى التغيير نقول بأنه تغيير أيديولوجي بالأساس (إن صحت التسمية) أكثر منه تغييراً بنيوياً تركيبياً متراكماً.

فالتحولات السياسية الفكرية العديدة التي غزت المجتمع العربي على مدى ما يقرب من عشرة عقود كانت وراء ما ظهر في الساحة الاجتماعية من ظواهر ومستجدات ولكن هذه التحولات السياسية لم تمس البنية الاجتماعية وسماتها السكونية الراسخة وحتى الذي نجحت في إنجازه تلك التحولات من تغييرات في ظواهر المجتمع لم يكن في كل الأحوال موجهاً في الاتجاه الإيجابي التنويري بل توجه أحيانا في اتجاهات سلبية خصوصاً على مستوى الأطر القيمية المرجعية للأفراد والجماعات.

وبطبيعة الحال فإن هذا التغيير قد تم توظيفه غالباً لمصلحة بقاء القوى والنخب من خلال آليات تزييف الوعي الاجتماعي والسياسي ومن خلال إزكاء النزوع الأسطوري والقدري المتجذر في الوجدان الشعبي. والمؤسف بل والخطير ان التربية كانت هي الوسيلة والأداة التي استخدمت في ذلك مما أدى إلى قصور الوعي التربوي وأدواته التي استثمرت في غير مجالها وأهدافها عن إدراك التغيير الاجتماعي وتبعية هذا الوعي للأيدلوجيا الرسمية وفلسفتها التي انتزع أغلبها من سياقه الثقافي والاجتماعي الغربي مما أدى إلى حشر الوعاء التربوي العربي بخليط من غير متجانس الثقافات والفلسفات (على عدم تجانسه أصلا) إضافة إلى ضبابيته وعدم وضوحه دون الالتفات إلى ما يحدثه هذا الخليط العشوائي الذي تضمنته النظم التربوية

تأثيرها من الناحية الخلقية والتنشئة الاجتماعية بل يجب أن تكون استمرارا لها بالمفهوم التربوي الحداثي وليس العكس. فنقطة البداية في التعبير والتطوير والإصلاح هي الأسرة (الأم والأب معاً).

من هذه النقطة في تطوير وإصلاح النظام التربوي نبدأ بتحويل العلاقات البطركية بين الأب رأس الأسرة وبين الطفل تلك العلاقات التي يحكمها الاحترام الأحادي، والتبعية والهيمنة والتسلط، والكبت، والسيطرة، واستبدالها بعلاقات تدعم في الطفل: حب الإطلاع، والاستطلاع، والإتقان، والموضوعية، والعقلانية، والتروي في إصدار الأحكام [25] مع توفير جملة من العوامل النفسية الوسيطة أهمها: [26]

- الشعور بالاطمئنان الوجداني.
- احترام الآخرين المهمين للطفل.
- تمتع الطفل بهامش أكبر من الحرية.
- توقع الآخرين المهمين لأداء أفضل للطفل.
- تعود الطفل على هامش أكبر من المسئولية.
- تلقي الطفل لمكافآت فعالة (مادية ومعنوية) عند كل أداء أفضل.
- غياب العقاب المؤلم عند الفشل في أداء أفضل.
- تشجيع المحاولة المتكررة إلى أن يتم الأداء الأفضل.

وأخيراً فإن الاتساق والإيجابية في تعامل الأسرة مع الطفل في مرحلة طفولته الاستراتيجية (3-13 سنة) وتشجيع حبه للمعرفة واحترام فرديته، واستمالته ذهنياً وإعطائه الشعور بأنه محبوب ومقبول، يساعده في هذه المرحلة لا على تنمية شخصيته وإنما على استثمار قدراته الإبداعية حيث يغيب تماماً الاهتمام بهذه القدرات في كل التوجيهات والأساليب التربوية العربية (إلا ما ندر) إن في نطاق الأسرة أو المدرسة أو المجتمع على الرغم من أنها أساس كل تقدم ونمو.

وفي هذا الصدد يكون من المفيد بل من المهم جداً لسياق الدراسة وهدفها أن نستعرض ما توصلت إليه العديد من الدراسات في مجال استثمار القدرات الإبداعية والتي ملخصها: (27)

1- إن الشعور بالإطمئنان الوجداني أو احترام الذات متى تم غرسهما في الطفل من خلال الأخر المهم (الوالدين أو الأقارب أو المعلمين) فإن ذلك الشعور يصمد ضد سلبيات ومثبطات العناصر الأخرى في السياق الاجتماعي في مراحل تالية من العمر.. مما يساعد على تحويل الكوامن الإبداعية إلى سلوك ظاهر وفعلي... وحتى بعد زوال الفاعل الاجتماعي الأصلي (الأم الأب المعلم...إلخ) فإن قوة دفع هذه المشاعر قد تظل قائمة في مراحل لاحقة.

2- إن الذكاء رغم انه هبة وراثية إلا أنه قابل للتغيير والارتقاء عند الأطفال بحسب اختلاف البيئة الاجتماعية والاقتصادية التي ينشأون فيها فالأطفال المتساوون في اختبارات الذكاء عند سن الثالثة يكتسبون أو يفقدون من (20-10 درجة) خلال السنوات الخمس أو العشر التالية طبقاً لمقدار الرعاية الوجدانية التي يتلقونها وطبقاً لنوع المنبهات المنشطة لمهاراتهم وقدراتهم اللفظية والحركية حتّى عند التوائم الذين تتم تنشئتهم في ظروف وسياقات متفاوتة.

كما ثبت أيضاً أن هذه المتغيرات نفسها تؤثر أيضاً وبالقدر نفسه على مستوى الإنجاز الدراسي سلباً وإيجاباً.

3- ترتفع القدرات الإبداعية لدى الأطفال الذين ينشؤون في أسر تتيح لهم فرص التعبير عن أفكار جديدة أو عن أفكار شائعة ولكن بأساليب وتكوينات مبتكرة وتشجيعهم على التعبير عن تخيلاتهم وفضولهم، وعلى القيام بالأعمال الصعبة أو غير المؤلوفة لمن في عمرهم. كما ترتفع قدراتهم عندما يشعرون بحب والديهم تجاههم دون تعرضهم لحماية زائدة أو إسراف في التدليل. وأن الوالدين أو أحدهما على الأقل يثقون في قدراتهم واختباراتهم ويتركون لهم هامشاً من الحرية الشخصية في الاختلاف معهم.

4ـ ترتفع القدرات الإبداعية لدى الأطفال الذين لا يتعرضون كثيراً للعقاب من الوالدين وإذا وقع العقاب عليهم فإنه يكون غالبا لفظياً ورمزياً أكثر منه مادياً.

5ـ ترتفع القدرات الإبداعية كلما كان الوالدان ذوي اهتمامات وهوايات متنوعة ولكنها غير متنافرة مما يتيح للطفل مجالات وبدائل مرجعية أوسع لاكتساب الخبرات والمهارات وإشباع الفضول.

6ـ ترتفع القدرات الإبداعية لدى الأبناء الذين يشجعهم آباؤهم على الاستمرار في المحاولة رغم الفشل والإحباط المبدئي.

7ـ ترتفع القدرات الإبداعية كلما أتاح الجو الأسري للأبناء فرصاً للقراءة والاطلاع في مجالات متنوعة ومتخصصة، وكلما أتيحت لهم الفرصة لتوجيه الأسئلة ومناقشة ما يقرؤون.

8ـ ترتفع القدرات الإبداعية عند الأبناء الذين يتعودون بالتشجيع وليس بالقهر منذ الطفولة المبكرة (3-1 سنوات) على معايير عالية من الانضباط والتدريب المبكر على وظائف الإخراج (التبول والتبرز) والعناية بالنظافة الذاتية والانتظام في مواعيد تناول الوجبات والنوم واللعب، مع زيادة مطردة لهامش الحرية الذي يسمح به الوالدان بعد ذلك من ثلاث سنوات فصاعداً.

9ـ بصفة عامة ترتفع القدرات الإبداعية للأبناء في الأسرة التي تسود فيها علاقات المودة والحب والديمقراطية والاحترام بين الوالدين، عنها في الأسر التي يسودها قهر أو تسلط (الأسرة البطركية) وعنها في الأسر الذي يسودها جو مبالغ فيه من الحرية والتدليل والفوضى.

10ـ إن معظم ما ورد في التعميمات السابقة عن دور (الأب والأم) ينسحب بالطبع على أي بديل قرابي أو غير قرابي يقوم بالدور نفسه تجاه الأطفال.

11ـ إن الأسرة هي عنصر واحد من مجموعة عناصر متداخلة ومتشابكة يتكون منها السياق الاجتماعي وأهم هذه العناصر (المدرسة) ورفاق اللعب، والمؤسسة الدينية، ووسائل الإعلام، والنظام القيمي العام، وفيما بعد الجماعات المهنية، ومؤسسة الدولة.

12ـ رغم الأهمية القصوى لمراحل التنشئة الأولى (الولادة 13) التي تقوم الأسرة خاصة الوالدين بالقدر الأعظم منها. إلا أن المؤثرات الاجتماعية الأخرى غير الأسرية يمكن بمجهود غير عادي أن تعدل أو تصلح ما تكون الأسرة قد أفسدته، أو تشوه وتفسد ما تكون الأسرة قد كرسته وغرسته في مجال القدرات المختلفة والقدرات الإبداعية.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن عناصر التغيير الاجتماعي التي حدثت بنسب ما في المجتمع العربي رتبت حراكات مهنية (أفقية ورأسية) ومكانية ونوعية... كما رتبت في تفاعلاتها المركبة تغيراً نسبياً في الأدوار وفي المكانة الاجتماعية للمرأة وفي بنية العائلة العربية نفسها وأخيراً في طبيعة السلطة... وقد وقع في المحصلة النهائية تحرير متزايد في بعض جوانب حياة الشباب والنساء (ولو بمعدلات متواضعة) بالتوازي مع التغيرات البنيوية والعلائقية للعائلة العربية، وكانت النتيجة المباشرة لذلك هي حدوث انتقالات محورية ملموسة في محيط القيم [28]. ومن الممكن توظيفها في تحسين نوعية التربية باعتبارها من المؤثرات الاجتماعية التي أشرنا إليها.

ولعل هذا ان يكون صحيحاً اليوم أكثر مما كان منذ جيل أو جيلين لأن أكثر بلدان الوطن العربي قد جُذبت إلى (الحداثة) خلال السنوات الثلاثين الأخيرة.

ـ ثانياً: المدرسة دائرة التكوين الثانية للتربية

1ـ فلسفة التربية وغاياتها:

إذا كان الفكر التربوي العلمي قادرا على إثارة جملة من الأسئلة، فهو

أيضاً قادر من خلال هذه المقدرة على وضع الأجوبة للخروج من المعضلة أو الأزمة التربوية العربية.

وأول ما يشترطه (جواد رضا) [29] للخروج من الأزمة هو وجوب وعي الطبيعة القلقة للوجود الكوني العام الذي نعيش فيه ولا عاصم لنا مما يتعرض له من اضطرابات التقلب السريع الذي لا يستقر على حال ولا يستطيع اللحاق به إلا أناس دربوا على التغير والتغيير وتمت تربيتهم من أجل عالم متغير، وبناء على ذلك يتعين على التربية العربية دور وظيفي يتمثل في منح الأجيال العربية القادمة القدرة على التكيف مع مطالب التغير السريع في بنية مجتمعنا المعاصر وتجنيب ناشئتنا من سلطة النقل والتقليد والقوالب الجاهزة في نظام التربية أو مناهجها أو أهدافها عبر المناهج والأساليب قديمها وحديثها.

ويستوجب ذلك محورة التربية العربية روحاً ومنهجاً وطرائقاً حول مبدأ لا يقبل المساومة (مبدأ الفكر النقدي الحر) الذي لا يقبل الحدود أو القيود عندما يبحث عن حقائق الأشياء فيما يطلق عليه بالشك المنهجي. إذ أن إهمال فكرة التربية من أجل التغيير (كأساس لتصميم المناهج والطرائق التعليمية وتطبيقاتها في المدارس النظامية) لا تتوقف آثاره السلبية عند حدود التخلف الاقتصادي والاجتماعي ولكنها تمتد لتفسد على الناس أوضاعهم النفسية لأن التخلف عن فكرة التغيير يخلق لهم اضطرابات فردية واجتماعية إن لم نهيئهم عن طريق التربية الملائمة من أجل التكيف مع التغيير والتأثير فيه بدلاً من الانفعال به. وبالتالي فإن علينا أن نحيل ظاهرة التغيير المفروضة فرضاً إلى ظاهرة تغيير نحن صانعوها وموجهوها.

2ـ الإصلاح التربوي:

يرى (النقيب) [30] أن هدف التربية يجب أن يكون تيسير الحصول على المعرفة وأن المعرفة حق لكل مواطن. وأنها أداة لتحرير الإنسان من الجهل..

وعليه فإن الترجمة العملية لهذا الهدف هي جعل الفرد معتمداً على نفسه في الوصول إلى المعنى في اختيار ما يناسبه من المهن، وفي تكوين أحكامه وحتى يتحق هذا، لابد أن نضمّن مناهج التربية خلاصة معارفنا لتفسير الظواهر الطبيعية والاجتماعية في صورتها الكلية السائدة، وليس كحقائق مجزأة ومعلومات مفتتة، وعندها يتضح المسار الذي يجب أن تتخذه عملية تطوير المناهج والأساليب التعليمية ومن أجل ذلك لابد من:

1- تصحيح الاعتقاد الخاطئ للمدرسة الوظيفية بأن وظيفة التربية هي تخريج حملة الشهادات لشغل الوظائف الشاغرة.

2- الحذر من المنهج الخفي الذي يندس في مناهج التربية العادية والذي يعلم الطاعة المطلقة لمعايير الجماعة بعيداً التفكير النقدي الحر، ويخنق روح الإبداع بزرع الخوف من الخروج على إجماع الجماعة أسرة أو طائفة أو حزباً أو عشيرة أو حكومة. فتصبح المدرسة والحالة هذه أداة لإعادة إنتاج الأمر الواقع بكل سلبياته بدلاً من أن تكون أداة للإصلاح والتغيير الاجتماعي الواعي المقصود.

3- ان تعليم التلاميذ الاعتماد على النفس في الوصول إلى المعرفة أو في تكوين الأفكار واكتساب المهارات بطريقة عقلانية تقتضي مهارة خاصة متقدمة ليست موجودة بالكفاية والشمول اللازمين حتى الآن مما يقتضي رفع مستوى المهارات المطلوبة أدائها من المعلم على أن يكون ذلك رفعاً مستداماً وليس مؤقتاً ولمرة واحدة، ويستدعي هذا بالضرورة إعادة النظر في مناهج كليات التربية في الجامعات ومعاهد المعلمين إن وجدت بل إعادة النظر في أهدافها وخططها وأقسامها واختصاصاتها واختيار نخبة إدارية أعلى (تدريباً وإدارة) لقيادتها (********).

4- إن تحسين أوضاع المعلمين الاجتماعية والمادية أصبح الآن باتفاق آراء من يمتهن التعليم فعلا ومن يتوقع له أن ينتسب إلى هذه المهنة مستقبلاً مطلباً ملحاً وقاسماً مشتركاً إذ لا جدوى ولا نفعا من كل عمليات الإصلاح

والتطوير التربوي بكافة أبعاءها إن لم تسبقها هذه النقلة على المستويين الاجتماعي والمادي فبمقدار ما كان المعلم قدوة للأجيال من الأطفال وموضع التبجيل والاحترام من الكبار، غدا الآن نكراً منكراً من الطرفين معاً.

ووفقاً لما أكدته جملة الدراسات العربية التي أظهرت عزوفاً نسبياً عن مهنة التعليم مما يعزز التخوف من الشروط المتدنية للعمل (رواتب، حوافز، أجور، أنظمة ترفيهية، مشاركة...إلخ) كما أثر على مواقف المعلمين من مهنتهم ورضاهم عنها وبالتالي على أدائهم وسلم مازلو يقف لنا بالمرصاد حتى بعموميته أو تعميماته وليس باستثناءاته [31].

5ـ كذلك فانه من غير المناسب إخضاع مهنة التعليم لقوانين العرض والطلب ولتسعيرة العمل بالطريقة نفسها التي تخضع المهن الأخرى لآلية السوق.

6ـ إن التركيز على أوضاع المعلمين يجب أن لا يصرفنا عن مقومات وعناصر ومتطلبات التعليم ونوعيته، فمفهوم النوعية ليس محصورا بعملية التعليم كما هي العادة في تحديده، (بل أن فاعليته تقتضي أن تشمل جميع العناصر التي يتكون منها البنيان التربوي وبمعنى آخر يجب أن لا يشمل فقط نوعية البرامج وطرائق التربية إضافة إلى المعلم الكفء بل وأيضاً في توفير وسائل التدريس ومتطلباتها المادية واللائحية والإجرائية بكل أنواعها وعناصرها وفق ما أشرنا إليه في مطلع الدراسة) فمعنى النوعية يجب أن ينصرف إلى (النوعية الإجمالية) [32].

ـ ثالثاً: مؤثرات البيئة المحيطة

1ـ الإصلاح وتعزيز القدرات المؤسسية التربوية:

يرى (الحلاق) [33] إن سياق الإصلاح هو محصلة مجموعة من العوامل التي تشمل المناخ السياسي، والوضع الاجتماعي الاقتصادي، ونظام القيم البيئية والتشريعية والمؤسسية، وفي ما يخص المؤسسات فانه لابد من إيلاء

انتباه خاص للحالة الصحية للإدارة العامة ولمكان الدولة في المجتمع ولدورها في عملية التنمية.

أما في ما يتعلق بالعناصر المؤثرة في السياق السياسي الذي يندرج ضمنه الإصلاح التربوي فإن موضوع الامتيازات المكتسبة يستأهل انتباهاً خاصاً والحال أن انحرافاً في النظام السياسي (في العديد من البلاد العربية) قد قاد الطبقات الحاكمة إلى منح امتيازات لبعض الفئات بحيث طغى المنطق السياسي على ما عداه - وان الكفاح من أجل صيانة هذه المنافع المكتسبة برغم انتفاء مبرراتها، غالباً ما شكل عقبة مهمة في وجه الإصلاحات التربوية خاصة عندما تطال الإصلاحات بعض جوانب أوضاع المؤسسة التربوية والتعليمية أو تتناول شروط الانتساب إليها والعمل فيها.

وفي هذا المجال يمكن أن نلمح إلى بعض التوصيات التي صدرت عن اللجنة الدولية حول التربية للقرن الحادي والعشرين [34]:

- تعزيز التربية الأساسية مع التشديد على التعليم الابتدائي.
- تنمية التعليم الثانوي مع ضمان تنوع مساراته وامكان الإنتقال بين فروعه.
- تحسين أوضاع المعلمين.
- تعميم وتعزيز الإعداد المستديم.
- تعزيز اللامركزية واستقلالية مؤسسات التعليم كلما أمكن ذلك.
- تشجيع الجدل العام حول التربية وحفز مشاركة الأفرقاء الاجتماعيين في اتخاذ القرارات.

ولاستكمال الصورة نتابع ما يعرضه (الحلاق) إذ يؤكد أن الإصلاح التربوي هو أهم البنود المدرجة في الروزنامة السياسية ومن أكثرها حساسية فلئن كان الإصلاح يصمم على أساس تقني إلا أن الخيارات التي يعبر عنها تعكس بالضرورة سلم تفضيلات مما يضفي عليه طابعا سياسياً... هذا وأن

الجمود الذي تمارسه بعض شرائح الجسم الاجتماعي ضد حركة الإصلاح يتوقف هو الآخر على طبيعة العلاقات التي تقيمها مع الدولة وعلى المناخ الاجتماعي والسياسي السائدين.

وإلى جانب تلك الاعتبارات فإن قابلية الإصلاح للتطبيق على الصعيد السياسي تتوقف كذلك على الطريقة التي صمم فيها هذا الإصلاح من جهة، كما على مجهود الإعلام والتوعية الذي يبذل لحمل الرأي العام على تقبله.. فقابلية الإصلاح للتحقيق على الصعيد السياسي والاجتماعي تتوقف بمقدار واسع على مصداقيته وشفافيته أي على مدى قبول الناس لأهدافه وغاياته

ولابد هنا من تعبئة المعلومات أو بالأحرى توفير نظام متميز للمعلومات والتقييم فالإصلاح التربوي يتطلب تشكيلة واسعة من المؤشرات والمعايير، إذ ينبغي بناء لوحة قيادة خاصة تسمح إشاراتها الضوئية بقياس المسافة التي قطعتها كل من مكونات الإصلاح بالنسبة إلى الأهداف المنشودة، وأن تحليل وتقييم هذه المؤشرات أو الإشارات الضوئية ينبغي أن يقود - بسرعة - للبحث عن أسباب الانحرافات وتتوقف على نوعية هذا الإجراء القدرة على الرد بإدخال التصحيحات الملائمة، وبالتالي فإن من شأن غياب جهاز الإنذار هذا أن لا تكتشف الانحرافات إلا في وقت متأخر بحيث يتعذر علاجها فيضطر المعنيون إلى إعادة النظر في الإصلاح - ككل اعتقاداً منهم بعدم فاعليته وإلى تعديل الأهداف المرسومة التي لم تكن تحتاج إلى تعديل لو أن الانحرافات اكتشفت وعولجت.

2- توظيف وسائل المعرفة والمعلومات في البيئة المحيطة:

إن المدرسة لم تعد الطريق الوحيد لمصادر المعرفة مما يستوجب إعادة النظر ليس في نظم التعليم ومراحله فقط وإنما في أسلوب التعليم المبرمج الذي تستند إليه هذه النظم وفي أسلوب استخدام وسائل وأدوات التعليم غير النظامية.

فهيمنة الميديا ووسائل الإعلام والمعلومات والاتصال على الحياة الثقافية والعملية زادت من ضغوط الزمان والمكان مما جعل من العالم مساحة واحدة وزادت معدلات الحراك الجغرافي والثقافي والمعرفي والتربوي غير المبرمج وغير القابل للسيطرة المباشرة إلى حد بعيد، كل ذلك يستدعي مبادرة المؤسسات التربوية سريعاً إلى توظيف هذه الوسائل أو الضغط على أصحاب القرار (التربوسياسي) لتوظيف هذه الوسائل أولاً وقبل كل شيء لرفع سوية المعرفة التربوية ومستواها ومفاهيمها لدى الأسرة (والمدرسة ضمناً) ليس فقط بهدف تحسين وتطوير هذه المفاهيم والأساليب والسلوك لما هو قائم وممارس على نطاق الأسرة محلياً، إنما أيضاً وبنفس الأهمية مساعدة الأسرة (دائرة التربية الأولى) على فرز المناسب من غير المناسب لما هو آت من مصادر المعرفة الخارجية الضاغطة حيث لا مندوحة ولا فكاك من التعامل معها ولكن فعلا لا انفعالاً.

وخلاصة ذلك أن وضع الإصلاح التربوي موضع التنفيذ يجب أن تصحبه سياسة إعلام وتوعية تتدرج صزاحة ضمن خطة العمل ولكن مثل هذا النهج غالباً ما يفترض ذهنية جديدة (داخل مؤسسة التربية ورأسها) وزارة التربية خاصة عندما يكون عملها محاطاً بشيء من السرية.

رابعاً: العنصر الدولي في التربية

1ـ تطوير أسس التربية المستقبلية:

إن العنصر الدولي في التربية يثير كثيراً من التساؤلات ويتيح إمكانيات عديدة منها ما يتناول محتوى البرامج ومنها ما يتناول تنظيمها، ويجب على النظام التربوي أيا كانت طبيعته أن يهتم بمبادئ أساسية يعبر عنها بوضوح خاصة أن اليونسكو تهتم [35] بمحتوى هذه التربية وبمبادئها الأساسية ولكنها ترى أنه ينبغي لمختلف الدول أن تعمل على تطوير أسس التربية المستقبلية، وأن على تربية كهذه أن تتيح للناشئين التعمق في معرفة

مشكلات العالم الكبرى مع اكتساب القيم وأنماط السلوك التي تمكنهم من مجابهة هذه المشاكل بمزيد من الفاعلية ولابد لليونسكو من المساهمة في ذلك إرشاداً وتوجيها وبرمجة وتخطيطاً وتمويلاً.

إن الجهود التربوية الرامية إلى مواجهة القرن الحادي والعشرين يجب أن تتناول المجالات التالية بكل تفاصيلها وتفرعاتها:

أ- في مجال المعارف الواجب اكتسابها:

- المساواة بين الشعوب (مع التحفظ على إطلاق معنى المساواة عندما يتعلق الأمر بالاحتلال والتعديات وخلافها).
- الدفاع عن السلام (مع التحفظ أيضاً فأي سلام يمكن أن يكون مع الصهيونية بفلسفتها وأهدافها وإيديولوجيتها وسياستها الراهنة في عملية السلام).
- حقوق الإنسان.
- التنمية.
- التراث الدولي وتراث البشرية الثقافي.

ب - في مجال المواقف والقيم:

- احترام الذات والآخرين.
- الاهتمام بالبيئة.
- التمسك بالعدل والسلام (وتحديداً بالسلام القائم على العدل واحترام الشرعية الدولية غير المنحازة).
- الانفتاح الذهني.
- التعاطف.
- التضامن.

جـ - المؤهلات:

- الفكر النقدي.

- التعاون وحل المشكلات.
- التحليل.
- التوكيد الذاتي.
- حل النزاعات.
- التسامح (القائم على الفهم المشترك والتعاون والشفافية).
- المشاركة.
- القدرة على التخاطب.

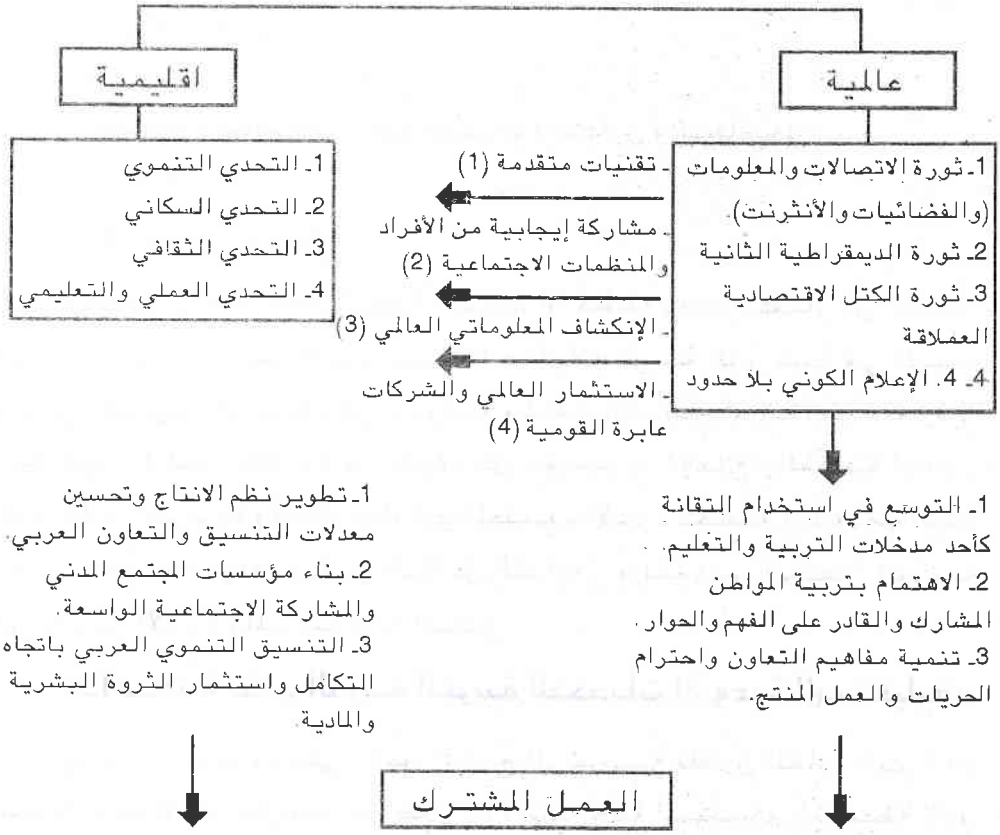
ويجب أن تأخذ استراتيجية التنفيذ أو خططه بعين الاعتبار أن المدرسة هي إطار التربية المستقبلية تسبقها عملية التربية التي تبدأ في البيت والتي يفترض أن تتعرض لبرامج وخطط (تدريس أو تطوير معرفي ومفاهيمي) غير نظامية بتوظيف كل مؤسسات الإعلام والثقافة لتغير الاتجاهات التربوية وأساليبها، لدى المجتمع والأسرة بخاصة وتدعيمها لجهة المجالات السابقة بهدف تحقيق التكامل التتابعي والتجانس المنهجي للتربية في دائرتي الأسرة والمدرسة وكذا المجتمع.

2ـ استجابة نظم التربية العربية للتحديات النوعية المستقبلية:

يمكن أن نتعرف على بعض الملامح الرئيسية للقرن القادم الذي نعد أبناءنا للحياة والعمل فيه من خلال ما ذكرته خطة اليونسكو متوسطة لأجل (1990-1995) والتي تضمنت أن أطفال اليوم سوف يتعلمون ويعيشون ويعملون في القرن الحادي والعشرين في عالم يزداد كل يوم تعقيداً وتلاحماً وهو معرض لتحولات سريعة سكانية، واقتصادية، وبيئية، وفي هيكل العمالة، والمعلوماتية، والاتصال، والعلم والتكنولوجيا، والإنتاج، ومصادر المعرفة وكل ذلك سيؤثر ويتفاعل في عملية بناء البشر وإعدادهم للتغير المتواتر ويشير الشكل التالي إلى استجابات نظم التربية والتعليم للتحديات القادمة على المستويين الدولي والإقليمي [37].

استجابات نظم التربية والتعليم العربية للتحديات القادمة

تحديات القرن القادم ومتطلبات الإستجابة لها



1- مواجهة التحديات الكمية بالتوسع في استخدام تكنولوجيا تساعد على تعليم الكثرة، وتحقيق ديمقراطية التعليم، وتنمية المهارات والقدرات الفردية لمواكبة الإنسان العربي لما يحدث من تقدم علمي وتقاني.

2- تنمية وتطوير وسائل وأساليب وأنماط التربية وإمكاناتها من خلال استراتيجية تربوية عربية لمواكبة الحداثة بإيجابياتها وخلق القدرة على التصدي لسلبياتها.

3- تحقيق التوازن بين القيم والمفاهيم والمعلومات الجديدة وبين ثقافة وتراث واحتياجات المجتمع.

4- التنسيق العربي للاتفاق على تمويل التربية والتعليم وإعداد الثروة البشرية في إطار قومي.

5- تحصين الأجيال العربية أطفالاً وشباباً من خطر فقدان الهوية العربية ومواجهة هجوم الغزو الثقافي والإعلامي والاستهلاكي.

6- تحصين الأجيال القادمة والجيل الحالي وتوعيته ضد أبعاد التطبيع وطروحات السلام الموهوم وفق ما تخطط له الصهيونية العالمية وحليفتها الكبرى.

7- امتداد البعد القومي العربي للعمل المشترك ليشمل البعد الإسلامي.

من واقع ما ذكرنا ولان من الوظائف الأساسية للتربية: الإسهام في التغيير والتجديد النوعي فإنه يشترط في التخطيط التربوي الفعال وكذلك في أي برنامج إصلاح أن يخدم في انتشار الأفكار الجديدة والقيم الإنسانية التي يراهن العالم الحديث على بلوغها وبلورتها، انطلاقا من تقدير سليم للواقع الاجتماعي والتربوي في المجتمع، مع ملاحظة أن أية خطة مبنية فقط على توصيات دولية لا تأخذ بالاعتبار خصوصية المجتمع وثقافته ومرتكزاته القيمية والحضارية بالمدلول السوسولوجي لمفهوم الثقافة - لا تخدم في الغالب غير مصادر القرار الخارجة عن المجتمع ويحيلنا ذلك إلى القول بأن المعرفة الشمولية للمجتمع وهمومه المستقبلية وللمجتمعات الأخرى التي يتعامل معها أو يتبنى أو يستعير نظمها التربوية، وللسياق الحضاري العام الذي يتم فيه هذا التعامل والتفاعل، كل ذلك يعتبر شرطاً مسبقا لأي إصلاح أو تخطيط تربوي.

هذا مع الحرص على عدم الوقوع في حبائل الطروحات (حسنة أو سيئة النية) التي تدعو لها خاصة بعض المنظمات الدولية [38] كالحض على تربية الأجيال على قيم العدالة والسلام والتفاهم، والعيش المشترك، والتسامح. في مناطق يسودها عدم التكافؤ والغبن والانحياز لمصلحة المعتدي.

كما هو حادث في قضية فلسطين والأراضي العربية المحتلة حيث تستلب الحقوق المشروعة للفلسطينيين والعرب عموماً وتخترق قواعد وقرارات الشرعية الدولية وبالتالي فإن تدعيم قيم السلام عبر التربية أمر مطلوب شريطة أن يكون هذا السلام عادلاً ومتكافئًا وما يقال عن السلام يقال أيضا عن التسامح، والعيش المشترك... وبالتالي فإن من أهم ما ينبغي أن يطرحه التربيون العرب والمسلمون في مواجهة الغزو الثقافي الصهيوني والغربي عموماً هو أن أي حوار ثقافي مع الدولة الصهيونية حوار مرفوض مادامت هذه الدولة مستمرة في منطلقاتها الشوفينية المجدة لشعب الله المختار والداعية إلى سيطرة هذه الثقافة على العالم.

ـ خامساً: استراتيجية تطوير التربية العربية بين الواقع والمأمول

1ـ استراتيجية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم:

يقول (وطفة) [39] في سياق حديثه عن التربية العربية: أما أجيال اليوم فهي وبفعل عملية الاستلاب التربوي تتفاخر بالانتماء إلى هذا القطر أو ذاك... وكأن هذا الانتماء القطري المصغر الضعيف قد أصبح تاجاً يزين الهامات... إلا أن ذلك لا يعني غياب أي جهد أو مسعى لوضع هذه الإستراتيجية فقد تضمنها تقرير (استراتيجية التربية العربية) والذي صدر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم [40] ويعتبر هذا التقرير أو المشروع بديلاً متقدماً لما سبقه نظراً لعدم وجود نصوص صريحة للإستراتيجيات في التربية العربية يتيسر الرجوع إليها وتتضمن وضعاً وتحديداً لمسارات العمل المطلوبة منه. ويمكن اعتباره بمثابة دليل قومي يمكن أن يترجم إلى خطط وبرامج في كل الدول العربية.

إلا أن هذا المشروع رغم فرادته وتقدمه عما سبقه، كما لم يليه أي مشروع آخر لاستراتيجية تربوية عربية لا يعني أنه بلغ حدود المأمول. وترد عليه بالتالي جملة من الملاحظات لخصتها (قدوح) [41] فيما يلي بعضها:

1ـ أن الدول العربية كأنظمة حاكمة هي التي تدعو إلى إقامة مؤتمرات وندوات ومؤسسات لوضع مشاريع تربوية وحدوية، مع ان باستطاعتها بما تملك من سلطة التقرير والتنفيذ أن لا تمر في هذا الطريق الشائك والطويل لتذهب مباشرة إلى مثل هذه الوحدة لتصبح التربية بعدها أداة اجتماعية أكثر فعالية.

2ـ تتضمن التربية المطروحة (أي التي تطرحها الأنظمة العربية) أهدافا تربوية مساعدة أو مؤدية لتكوين إنسان عربي قابل للتثاقف والتكيف مع أي نمط اجتماعي مفروض عليه.. وضمن أي شروط اجتماعية يتوجد فيها. بينما المطلوب والمعلن على أساس وحدوية هذه التربية هو تكوين إنسان عربي قادر

على تغيير الواقع الحالي الذي يسيطر عليه باتجاه تحقيق الوحدة.

3ـ إن التناقض الحالي الذي نلاحظه في مسار التربية ليس ناتجاً عن تنفيذ الدول العربية للتربية المطروحة، بل لأن التربية المطروحة هي نفسها متناقضة بين ما تعلنه وما تضمره، بين تقديمها لنفسها على أنها مطلقة تعبر عن وحدوية كل الفئات الاجتماعية فيما هي لا تعبر سوى عن وحدوية الدول العربية كأنظمة حاكمة للمحافظة على مصالحها وعلى مستوى الطرح النظري فقط لذلك يصعب القول بضرورة تنفيذ الدول العربية للتربية الوحدوية المطروحة في خانة المحافظة على الأوضاع التربوية والاجتماعية المجزأة وليس في خانة تغييرها.

2ـ التربية العربية والتحولات الجديدة:

في تقريرها عن تربية القرن الحادي والعشرين (1995) اجملت اليونسكو الغرض الأعلى من التربية في القرن القادم، بالطريقة التي تستطيع بها التربية أن تغرس وتنمي الطاقات المبدعة في كل فرد، وفي الوقت ذاته تسهم في تطوير تماسك المجتمع في زمن يزداد عولمة يوماً بعد يوم[42]. لقد حلت الآن لحظة الحقيقة بالنسبة للنظم التربوية العالمية لأن تراجع نفسها في ما فعلته وما لم تفعله... والتربية العربية (ومثلها التربية في العالم الإسلامي) ليست معصومة من هذه المسألة فقد أضر بالتربية العربية أمران: [43]

أولهما: أن هذه التربية منذ بدأت عملية تحديثها.. لم تخضع لعملية مراجعة أو تقويم، فلم يتح لأحد من المختصين أو السياسيين أن يعرف جدوى هذه التربية ولا نوعية إفرازاتها النفسية والفكرية والأخلاقية في عقول الأجيال التي مرت خلال هذه المؤسسة أو تخرجت منها، حتى غدت الممارسة التربوية نفسها نوعاً من السلفية الاجتماعية أو رافداً من روافدها... أفلم يكن لهذه التربية ـ التي كانت تصر على تلقين كل طفل وطفلة عربيين خطبة الحجاج عن الرؤوس التي أينعت وحان قطافها ـ علاقة من نوع ما بالارتداد السهل والسريع

عن التجربة الديمقراطية والفكر الإنساني المصاحب لها؟.

ثانيهما: أن هذه التربية ظلت طيلة الأعوام الثمانين الماضية تربية مسيسة بل غارقة في التسييس وكان التسييس نفسه ذا طبيعة ماضوية فظل الماضي يشكل الحاضر لأن التأكيد ظل ينصب على معطيات الماضي الحقيقي منها والمتوهم، حتى صار يوحي للناشئة جيلاً بعد جيل أن الحاضر الحقيقي هو الماضي الذي يجب استعادته لتأخذ الأمة مكانها في الحاضر.

(وقراءة الراهن تقول أن هذا الوضع لا تنفرد به التربية في المجتمع العربي فقط بل ينسحب على التربية في العالم الإسلامي أيضاً) حقاً إن تربية كهذه قد لا يكون من الإسراف في التشاؤم القول بأنها ستكون أحد مصادر الخطر الجاد على الوجود العربي (والإسلامي) في القرن القادم اللهم إلا إذا أمكن منذ الآن إحداث جملة انقلابات جوهرية في مضمونها الاجتماعي والأخلاقي والاقتصادي... (في طليعتها): إعادة توجيه المؤسسة التربوية العربية (ومثلها الإسلامية) من الماضي إلى العناية بالحاضر والمستقبل، إن ماضوية هذه التربية مسؤولة عن بعث ما كنا قد ظنناه مات واندثر من النزعات الطائفية والقبلية وقيم القوة والإستبداد [44].

هنا يبرز دور التربية، فالتربية العربية أمام هذا الواقع (وفق عبد الدائم) [45] ليست مهمتها تكوين جيل يتغنى بثقافته العربية الإسلامية... بل مهمتها تكوين فكر نقدي حر قادر على أن يترجم الثقافة العربية الإسلامية إلى لغة العصر وبالتالي بناء مركب ثقافي جديد قوامه الفهم الحي للثقافة العربية الإسلامية ولقيمتها ودورها.

المسألة إذن هي فهم الثقافة العربية الإسلامية فهماً حديثاً وقراءتها بعين واسعة الأفق... فالتجديد كل لا يتجزأ، إنه يعني في أن واحد تجديد التربية التقليدية كي تلتقي بجديد العالم وتجديد حصاد التربية الحديثة بحيث تلتقي بأصول الثقافة الذاتية وبحيث تتكون من هذا اللقاء الدفقة الحضارية التي

تقدمها الثقافة العربية الإسلامية للعالم ولمستقبله.

3ـ **مقاربة تربوية:** الأحكام الشرعية كمعطى من معطيات التربية

بداية نشير بوضوح وبصراحة إلى أن المقصود بهذه الخلفية والمقاربة لا يعني على الإطلاق الدعوة إلى (أدْيَنَةْ) أنظمة الحكم. إن ما نقصده بكل دقة اقتراح وسيلة بينية عبر الدعوة إلى تمثل الحكام الشرعية في سلوكنا التربوي في الأسرة، والمدرسة، ولدى الحاكم والمحكوم لأن في ذلك تدعيم جهد العمل التربوي العربي والإسلامي (46).

صحيح إن من المهم معرفة هذه الأحكام، ولكن الأهم من ذلك هو استخدامها كتربة ومناخ ووعاء للتربية ومصدراً من مصادرها ومحركاً للسلوك اليومي في أي مجال وفي أي نشاط، وتظهير مقاصدها ومراميها وغاياتها والعمل على تفعيل هذه القيم الكامنة في ضمير الأجيال كنتيجة للتربية وإعادة لإنتاجها، بعيداً عن صياغتها في قوانين وصيغ ولوائح كبديل للقوانين والأحكام المدنية الوضعية، بل رديفاً ضمنياً لها.

وبعبارة أخرى إنها ـ خلافاً لما تراه وتريده الحركات الأصولية أو ما في حكمها ـ دعوة إلى اعتماد مرجعية ذاتية داخلية تدعم التربية العلمية والعملية في المدرسة والبيت.

ـ من حيث المبدأ فاننا من أكثر شعوب العالم بحكم الشريعة صلاة وعبادة وصياما وذكراً لله. ومن حيث النص فإن الشريعة تقدم لنا نصوصاً واضحة وقاطعة لكل ماهو مطلوب في مجال المرجعية (للمهارة، والتهذيب والتعاون والصدق والعمل الجماعي والانتماء والاحترام المتبادل والتواضع والالتزام بالنظام العام والأمانة والصبر وصفاء الذهن والحكمة والابتعاد عن الموبقات ونكران الذات...إلخ)، بدلالة النصوص الشرعية التالية التي نورد القليل منها على سبيل المثال لا الحصر:

ـ **في الحكمة:** قال تعالى:

﴿ادع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم بالتي هي أحسن أن ربك هو أعلم بمن ضل عن سبيله وهو أعلم بالمهتدين﴾ [النحل: 125-124].

- في المشاورة: قال تعالى:

﴿...فاعف عنهم واستغفر لهم وشاورهم في الأمر فإذا عزمت فتوكل على الله، إن الله يحب المتوكلين﴾ [آل عمران: 159].

- في الصبر: قال تعالى:

﴿ولئن أذقنا الإنسان منا رحمة ثم نزعناها منه إنه ليؤس كفور. ولئن أذقناه نعماء بعد ضراء مسته، ليقولن ذهب السيئات عني أنه لفرح فخور. إلا الذين صبروا وعملوا الصالحات أولئك لهم مغفرة وأجر كبير﴾ [هود: 11-10-9].

﴿سارعوا إلى مغفرة من ربكم وجنة عرضها السموات والأرض أعدّت للمتقين الذين ينفقون في السراء والضراء والكاظمين الغيظ والعافين عن الناس والله يحب المحسنين﴾ [آل عمران: 134-133].

﴿وإن عاقبتم فعاقبوا بمثل ما عوقبتم به ولئن صبرتم لهو خير للصابرين﴾ [النحل: 126].

- في الرفق والعفو: قال تعالى:

﴿وجزاء سيئة سيئة مثلها فمن عفا وأصلح فأجره على الله إنه لا يحب الظالمين﴾ [الشورى: 40].

- في الصدق: قال تعالى:

﴿يا أيها الذين آمنوا لم تقولون ما لا تفعلون، كبر مقتاً عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون﴾ [الصف: 3-2].

- في فعل الخير والصلاح والأمر بالمعروف: قال تعالى:

﴿ولتكن منكم أمة يدعون إلى الخير ويأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر وأولئك هم المفلحون﴾ [آل عمران: 104].

﴿كنتم خير أمة أخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر﴾ [آل عمران:110].

﴿والمؤمنون والمؤمنات بعضهم أولياء بعض يأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر﴾ [التوبة: 71].

- في استعمال الأصلح (الرجل المناسب):

«من ولي من أمر المسلمين شيئاً فولى رجلا وهو يجد من هو أصلح للمسلمين منه فقد خان الله ورسوله» [حديث شريف].

- عن الأمانة وتجنب الغدر: قال تعالى:

﴿يا أيها الذين آمنوا أوفوا بالعقود﴾ [المائدة: 1].

﴿وأوفوا بالعهد إن العهد كان مسؤولا﴾ [الإسراء: 34].

﴿يا أيها الذين آمنوا لا تخونوا الله والرسول وتخونوا أماناتكم وأنتم تعلمون﴾ [الأنفال: 27].

- في الاستقامة: قال تعالى:

﴿إن الذين قالوا ربنا الله ثم استقاموا فلا خوف عليهم ولا هو يحزنون، أولئك أصحاب الجنة خالدين فيها جزاء بما كانوا يعملون﴾ [الأحقاف: 14-13].

- في العدالة والعهد، والابتعاد عن الموبقات: قال تعالى:

﴿إن الله يأمركم أن تؤدوا الأمانات إلى أهلها وإذا حكمتم بين الناس أن تحكموا بالعدل﴾ [النساء: 85].

﴿إن الله يأمر بالعدل والإحسان وإيتاء ذي القربى وينهى عن الفحشاء والمنكر والبغي يعظكم لعلكم تذكرون﴾.

﴿وأوفوا بعهد الله إذا عاهدتم ولا تنقضوا الأيمان بعد توكيدها وقد جعلتم الله عليكم كفيلاً إن الله يعلم ما تفعلون﴾ [النحل: 91-90].

- في التكافل الاجتماعي: قال تعالى:

﴿وآت ذا القربى حقه والمسكين وابن السبيل ولا تبذر تبذيراً﴾ [الإسراء: 26].

- في المعاملة الحسنة: قال تعالى:

﴿فقولا له قولاً ليناً لعله يتذكر أو يخشى﴾ [طه: 44].

- في القدوة الحسنة: قال تعالى:

﴿وجعلناهم أئمة يهدون بأمرنا﴾ [الأنبياء: 73].

- في انحراف الحاكم والقدوة من أولي الأمر: قال تعالى:

﴿ومن الناس من يعجبك قوله في الحياة الدنيا ويشهد الله على مافي قلبه وهو ألد الخصام، وإذا تولى سعى في الأرض ليفسد ويهلك الحرث والنسل. والله لا يحب الفساد، وإذا قيل له اتق الله أخذته العزة بالإثم فحسبه جهنم ولبئس المهاد﴾ [البقرة: 2-4. 2-5].

- وفي النهي عن التباغض والتقاطع والتدابر:

(عن أنس رضي الله عنه ـ قال: قال رسول الله): «لا تباغضوا، ولا تحاسدوا ولا تدابروا ولا تقاطعوا وكونوا عباد الله إخواناً».

إن الالتزام بمعاني وروح هذه القيم الشرعية كسلوك فردي وبغض النظر عن دستور الدولة لأن الإيمان أقوى من أي دستور وضعي مع حضور حازم للنظام العام الذي لا تتعارض أحكامه ومراميه في كل الأحوال مع روح هذه القيم ونظام تربوي حديث ومرن هو الذي من شأنه أن يجعل نموذجنا التربوي المستهدف أمراً ممكناً».

وبمعنى آخر: ليس شرطاً أن نضمن الدستور والقوانين هذه النصوص إنما الشرط هو أن نضمن سلوكنا وأعمالنا وتصرفاتنا وأداءنا هذه النصوص كل على حدة أفراداً وجماعات، وفي سلوك وأخلاق أولي الأمر بداية ونهاية عندئذٍ يستقيم السلوك العام وتستقيم التربية التي ستكون انعكاساً لمكونات قيم

المجتمع الأصلية والأصيلة وأخلاقه ومتطلبات الحداثة والتحديث.

مع تأكيد القول أخيراً، بأن هذه المقاربة التربوية لا يمكن أن تكون المعطى الوحيد لنظام تربوي عربي وإسلامي، فهي ستفقد معناها وأثرها التربوي إذا لم تقترن بالمعطيات العلمية والعقلانية الأخرى التي أتت الدراسة على شرحها وبسطها.

الهوامش والمصادر والمراجع

1ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم «استراتيجية تطوير التربية العربية (تقرير لجنة وضع استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية» 1979)، ص: 33-32.

2ـ أ. خيرية قدوح: التربية العربية الوحدوية (بيروت ـ معهد الإنماء العربي 1986)، ص: 48-47.

ب. ملك أبيض: التربية المقارنة (دمشق ـ جامعة دمشق، 1982)، ص: 52-49.

3ـ سعد الدين إبراهيم: الأسرة والمجتمع والإبداع في الوطن العربي، ندوة تهيئة الإنسان العربي للعطاء العلمي (بيروت ـ مركز دراسات الوحدة العربية، 1985)، ص: 168-167.

4ـ يوسف عبد الفتاح: العلاقة بين الرعاية الوالدية كما يدركها الأبناء وتوافقهم وقيمهم (مجلة العلوم الإجتماعية ـ جامعة الكويت العدد 4/3، 1992). نقلاً عن:
Alport G.W, Pattern and growth of Personality, N.Y HOLT Renehart, and winston 20-29.

5ـ سعد الدين إبراهيم: ذات المرجع، ص: 181-180.

6ـ زهير حطب: المرتكزات الفكرية للعائلة التقليدية ـ (بيروت ـ الفكر العربي ـ معهد الإنماء العربي، ع 1996/83)، ص: 24.

7ـ علي زيعور: التحليل النفسي للذات العربية (بيروت: دار الطليعة 977)، ص: 5.

8ـ هشام شرابي: البنية البطركية (بيروت دار الطليعة، 1987)، ص: 52، نقلاً عن:
The Essential Piaget, Howard E., Guber and Jaques Voneche (eds) N.Y., 1977, p.p 85-157.

9ـ هشام شرابي: المرجع ذاته (بيروت دار الطليعة، 1987)، ص: 54-45.

10ـ سعد الدين إبراهيم ـ المرجع ذاته مع الإشارة إلى:
ـ حليم بركات المجتمع العربي المعاصر، بحث استطلاعي اجتماعي (بيروت ـ مركز دراسات الوحدة العربية، 1984)، ص: 223-171.

Morroe Berger: The Arab World Today (Garden City N.Y, Double day, 1962) p.p: 117- - 153.

11ـ زهير حطب: تطور بنى الأسرة العربية (بيروت معهد الإنماء العربي ط3، 1983)، ص: 159.

12ـ سعد الدين إبراهيم ـ المرجع ذاته، ص: 192-182.

13ـ خليل محشي: التربية المدرسية والعطاء العلمي ـ تهيئة الإنسان العربي للعطاء العلمي (بيروت ـ مركز دراسات الوحدة العربية 1985)، ص: 223.

14ـ خلدون حسن النقيب: المشكل التربوي والثورة الصامتة (بيروت ـ مركز دراسات الوحدة العربية، المستقبل العربي، ع 174/1993)، ص: 85-67.

15ـ مصطفى محسن: التخطيط التربوي الاستراتيجي لتنمية الموارد البشرية العربية (بيروت، دراسات عربية، ع 6/5، 1997)، ص: 40-39.

16ـ عبد اللّه عبد الدائم، نحو فلسفة تربوية عربية، بيروت مركز دراسات الوحدة العربية، 1991) عرض محمد جواد رضا (المستقبل العربي، ع 212/1996)، ص: 154-146.

17ـ مصطفى محسن: المرجع ذاته، ص: 87.

18ـ محمد هاشم فالوقي: مظاهر أزمة التربية في المجتمع العربي (بيروت: الفكر العربي، ع 74/1993)، ص: 152-143.

19ـ عبد اللّه أبو هيف: عبد اللّه عبد الدائم: قضايا الثقافة والسياسة (بيروت، الفكر العربي، عدد 74، 1992)، ص: 214-207.

20ـ محمد عبد الخالق مدبولي: رؤية نقدية بين التغيرين الإجتماعي والتربوي (بيروت، الفكر العربي، ع 79/1995)، ص: 57-47.

21ـ هشام شرابي: المرجع ذاته، ص: 8.

22ـ زكي حنوش: أزمة الشباب العربي بين التغيير والإرهاب وصراع القيم (بيروت، الفكر العربي، ع80/1995)، ص: 50-39.

23ـ جاك حلاق: تعزيز القدرات المؤسسية تحقيقاً للإصلاحات التربوية (بيروت ـ مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية، 1996)، ص: 23-22.

24ـ مسارع الراوي: تهيئة الإنسان العربي للعطاء العلمي (بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، 1985)، ص: 208.

25ـ عبد اللطيف حسن حيدر: العلاقات البطركية وتأثيرها في الاتجاهات العلمية (بيروت ـ مركز دراسات الوحدة العربية، ع 224/1996)، ص: 106-87.

26ـ سعد الدين إبراهيم: مرجع سابق، ص: 178-176-172.

27ـ عبد الحليم محمود السيد: الأسرة وإبداع الأبناء (القاهرة ـ دار المعارف، 1980)،

ص: 136-115.
28ـ ثريا التركي، هدى زريق: تغير القيم في العائلة العربية (بيروت ـ المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، ع 200/1995)، ص: 115-76.
29ـ محمد جواد رضا: نحو فلسفة تربوية عربية ـ الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي (بيروت، المستقبل العربي ـ مركز دراسات الوحدة العربية، ع/1992 212)، ص: 153-152.
30ـ خلدون محسن النقيب: المرجع ذاته، ص: 84-82.
31ـ عدنان الأمين: التخطيط لتحسين نوعية التعليم الأساسي في إطار التعليم للجميع في الدول العربية ـ مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ـ ورشة عمل (سرس الليان ـ مصر العربية 10-6 شباط، 1983)، ص: 11.
32ـ قاسم بن صالح: التربية والإدارة الاستراتيجية للموارد البشرية (بيروت ـ مكتب اليونسكو الإقليمي في الدول العربية، 1996)، ص: 6.
33ـ جاك حلاق: المرجع ذاته، ص: 20-12.
34ـ جاك حلاق: المرجع ذاته، ص: 14.
35ـ قاسم بن صالح: التربية في القرن الحادي والعشرين (بيروت، مكتب اليونسكو الإقليمي في الدول العربية، 1997)، ص: 21-9.
36ـ عبد اللطيف محمود محمد: تحديات بناء البشر في الوطن العربي في القرن القادم (القاهرة، شؤون عربية، ع 74/1993)، ص: 104-103.
37ـ عبد اللطيف محمود محمد ـ المرجع ذاته، ص: 104، بتصرف.
38ـ المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي (اليونسكو ـ بيروت، مارس آذار، 1998) مشروع الإعلان الذي طرح على المؤتمر ومشروع خطة العمل.
39ـ علي وطفة، السياسات التربوية في الوطن العربي (بيروت، الفكر العربي، العدد 90/1997)، ص: 41.
40ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: المرجع ذاته، ص: 173.
41ـ خيرية قدوح: المرجع ذاته، ص: 128-124.
42ـ محمد جواد رضا: العرب في القرن الحادي والعشرين، المستقبل العربي، العدد 230، 4/1998، ص: 60. نقلاً عن:
Delorl (et.al) International Commission on Education for the Twenty - first Century (Paris, Unicsco, 1995, p. 28).
43ـ محمد جواد رضا: المرجع ذاته، ص: 62.
44ـ محمد جواد رضا: المرجع ذاته، ص: 63.
45ـ عبد الله عبد الدائم: التربية العربية والقيم الإنسانية (بيروت ـ مركز دراسات

الوحدة العربية، المستقبل العربي، العدد 230، 1998/4)، ص: 82-81.

46ـ د.زكي حنوش: المساءلة في التربية العربية، المؤتمر التربوي الأول عن المساءلة في التربية (عمان ـ الجامعة الأردنية 11-10 /1997/5).

*ـ المجتمع البطركي مقولة تشير إلى مجتمع تقليدي سابق على المجتمعات الحديثة، وهو مفهوم يستخدم بخاصة لتعريف نوع من التفكير والعمل، ونمط متميز من التنظيم الاجتماعي، وهو بنية اجتماعية سابقة على الرأسمالية وجدت بأشكال مختلفة في أوربا وآسيا والآن في المجتمعين العربي والإسلامي.

ـ Patriarchy: النظام الأبوي أو نظام اجتماعي يتميز بسلطة الأب المطلقة على الأسرة، أو العشيرة، أو بانتساب الأبناء إليه.

* *ـ تمت استعارة واقتباس العديد من النقاط التي أوردها (د.سعد الدين إبراهيم) حول التنشئة في دراسته المتميزة "الأسرة والمجتمع والإبداع في الوطن العربي" ص: 195-182 من بحوث ندوة تهيئة الإنسان العربي للعطاء العلمي (بيروت ـ مركز دراسات الوحدة العربية 1985).

* * *ـ في واقع الأمر لا يختلف النظام البطركي الحديث (الجديد) عن النظام البطركي التقليدي فالمظهر الخارجي الحديث يخفي واقعاً داخلياً آخر. وبالتالي فإن المجتمعات البطركية بغض النظر عن تنوعها الظاهر تتصف كلها ببنى داخلية متماثلة.

* * * *ـ انظر المرجع 10 نقلاً عن:

- Morroe Berger, The Arab World Today (Garden City, N.Y. Doubleday, 1962).

* * * * *ـ المرجع ذاته.

* * * * * *ـ نعتقد أن هذه السمات مشتركة بين المجتمعين العربي والإسلامي بعامة وهذا ما نشير إليه في السياق أحياناً.

* * * * * * *ـ يرى البعض في مسألة الديمقراطية والمجتمع المدني عدم إمكانية تطبيقها في الوطن العربي والمجتمع الإسلامي بسبب التركيبة البطركية، وأن تطبيقها في هكذا مناخ سيؤدي إلى عواقب وخيمة أكثر مما هو قائم. ولكننا نرى أن التربية والإصلاح التربوي الذي نقترحه سيؤدي بالتبعية والتداعي المنطقي فيما يشبه الحتمية إلى مجتمع ديمقراطي مدني وبالتالي الارتداد عن المجتمع البطركي.

* * * * * * * *ـ تقوم سورية الآن بالتخطيط لهذه النقلة على مستوى وزارتي التربية والتعليم العالي والجهات الأخرى صاحبة العلاقة.