الجامعة الجزائرية من أزمة التحديث إلى محنة العولمة

University of Algeria from the crisis of modernization to the plight of globalization

إعداد: د. العربي فرحاتي

قسم علم النفس– جامعة باتنة

الملخص:

يشخص هذا المقال محنة الانتقال من الوضع الاستعمار إلى حالة ما بعد الاستعمار، ويكشف في ضوء ذلك عن التجربة التي شهدتها الجامعة رافقت تأسيس الدولة الوطنية الجزائرية الحديثة باختيار نموذج أفرزته التجربة الغربية خلال القرنين الثامن والتاسع عشر في فرنسا، حيث شهدت الجامعة تعليما مفرنس في لغته، يكرر تقاليد الإدارة الفرنسية المصممة أصلا لخدمة النخبة، ويروج لمحتويات بسيطة من الناحية المعرفية، وغامض غير واضح الأهداف، أيديولوجي حزبي التوجه، أبوي سلطوي في بيداغوجيته، يعتمد أكثر على استعارة الخبرة الأجنبية.

في الوقت الذي كان الأمر يستدعي التغيير وفق مبادئ الوطنية الجديدة. غير وبدت للحداثيين أو بالأحرى التحديثيين الذين ورثوا السلطة في الجزائر والعالم العربي بصفة عامة تحركوا من منطلق المنبهر بالمدنية الأوربية الوافدة مع الاستعمار؛ وعملوا على تطوير الموروث الاستعماري، وتركوا علوم الأولين وما أسسوه من معارف وهياكل علمية جانبا واعتبروها غير صالحة في زمن الحداثة، وغير قابلة للتطوير والتحديث، يحاول هذا المقال تشخيص هذه الوضعية ورصد أزمة الجامعة في ذلك الوقت، ثم ما أعقب ذلك من أزمات في عصر العولمة.

Abstract :

This article identifies the plight of the transition from colonialism to post-colonialism, and reveals in this light the experience of the university that accompanied the establishment of the modern Algerian national state by choosing a model produced by the Western experience during the eighteenth and nineteenth centuries in France. Reiterates the tradition of French administration originally designed to serve the elite, promotes the contents of a simple cognitive, vague and unclear objectives, ideological party-oriented, authoritarian patriarchal in its pedagogy, relies more on the metaphor of foreign experience.

At a time when change was required in accordance with the new national principles. The Modernists, or rather the modernists who inherited power in Algeria and the Arab world as a whole, moved from the point of view of European civilization to colonialism; they developed the colonial legacy, leaving the science of the first and the foundations of scientific knowledge and structures aside and considered it invalid in modern times. For development and modernization, this article tries to diagnose this situation and monitor the crisis of the university at the time, and then the crises in the era of globalization.

التحديث وإنتاج الأزمة:

تأسس مع تأسيس الدولة الوطنية الجزائرية الحديثة، نموذج الجامعات التي أفرزتها التجربة الغربية خلال القرنين الثامن والتاسع عشر في فرنسا، ورثتها الجزائر وهي تعاني من إعاقات إبستمولوجية وموضوعية، وإذا أردنا وصف التعليم فيها فجر الاستقلال، فهو تعليم مفرنس في لغته، يكرر تقاليد الإدارة الفرنسية المصممة أصلا لخدمة النخبة، ومحتوياته بسيطة وساذجة من الناحية المعرفية، وغامض غير واضح الأهداف، أيديولوجي حزبي التوجه، أبوي سلطوي في بيداغوجيته، طبقي في نسيجه البشري، تقليدي في وسائله، غير موحد في إدارته ومستوياته التعليمية، ناقص في كفاءته الداخلية والخارجية، يعتمد أكثر على استعارة الخبرة الأجنبية.

وهي مواصفات تستدعي التغيير وفق مبادئ الوطنية الجديدة. وبدت للحداثيين أو بالأحرى التحديثيين الذين ورثوا السلطة في الجزائر والعالم العربي بصفة عامة، وتحديدا الذين وقعوا تحت تأثير جذب المدنية الأوربية الوافدة مع الاستعمار؛ أن ذلك لا يكون إلا بتطوير الموروث الاستعماري، ذلك أن علوم الأولين وما أسسته من معرفة وهياكل كمدارس بجاية وتلمسان والزوايا والبيمارستانات والجامعات كالقرويين والزيتونة والأزهر ومعهد بن باديس كتجربة ذاتية في التعليم والتربية.

هي خبرة للأنثروبولوجيين عفا عنها الزمان غير صالحة في زمن الحداثة، وغير قابلة للتطوير والتحديث، بل هي مدارس لإعادة إنتاج الهوية المستعصية غير القابلة للاستجابة الحضارية ومواكبة حياة العصرنة التي انبهروا بها؛ ففي نظرهم أن علوم القرآن والتفسير والأصول وعلم المواريث والعمران وعلم الكلام والفقه والشريعة واللغة العربية والبلاغة والطب والصيدلة والتشريح وعلم الفلك والكيمياء والعلوم الأداتية والصناعية والزراعية والعمران المستوحاة من أداتية بن خلدون... الخ كلها خبرة ومعرفة ذات مرجعية إبستمولوجية سلفية ماضوية غيبية، لا تتوفر على ميكانزمات الاستمرارية، ولا تقبل البعث وإعادة التأهيل، ولا تلبي حاجات المجتمع العصري، لا سيما وأن المبادرة العلمية صارت للمرجعية الغربية.

وبهذه الدوغمائية الشديدة، وعلى الرغم من أن الصيغ التحديثية، وفدت إلينا وورثناها كقيمة استعمارية بالدرجة الأولى، كان الغرض منه استكمال احتلال الجزائر ثقافيا، أعلنت الصفوة المثقفة المستأثرة بالحكم، الثورة على المحلي وعلى الذات الحضارية، وبدت هذه الأنتلجانسيا ذات المنزع الأيديولوجي الحداثي، وكأنها في تحالف ثقافي مع المشروع الاستعماري الانفصالي، لا تعير أي

اهتمام في إجراءاتها الإصلاحية لسمة تراكمية العلم حتى في صيغة "الانتقال من مرحلة إلى آخر" ومدى أهميتها في انتخاب الحلول العلمية للمشكلات الواقعية، واختارت التموقع في مربع الرفض وحنى العداء لكل مشاريع بعث الذات الحضارية العلمية، بما في ذلك مشروع بن باديس التعليمي، ذلك على الرغم من اعتمادها الكلي زمن التحرير على مؤسسة الزاوية في إنتاج الثورة والتحرر.

وبذلك اختارت الانطلاق في إصلاح التعليم الجامعي من الموروث الاستعماري، واكتفوا بتطوير المعاهد العليا التي تأسست في الجزائر في ضوء علمنة التعليم الفرنسي إلى جامعات بمنهج تكييفي وفق مبادئ الوطنية، وبذلك أسست الجامعات والعلوم والمعارف التربوية الجامعية على مرجعيات إبستمولوجية غربية بناء على فرضية وجود العلاقة الارتباطية الموجبة بين التحديث على الطريقة الغربية كمتغير مستقل، ينتج بالضرورة التقدم كمتغر ناتج، وهي في ذلك حذت حذو تجربة المشرق العربي في تطوير الجامعات وبناء منظومات تربوية على أسس الحداثة الغربية خلال القرن الماضي بناء على المقايسة.(1: 16)

وفي ضوء هذه القطيعة الابستمولوجية، صارت معطيات فيزياء نيوتن وآنشطين وتطورية دارون مركزيات للمعرفة التربوية في علوم الإحياء والطبيعة والدقيقة، وسيكولوجية فرويد واجتماعية دوركايم وحرية آدم سميث وحتمية ماركس والارتكاس الشرطي السكنري وتفاعلية بياجيه وجون ديوي، هي المرجعيات العليا في بناء مضامين المعرفة المدرسية الجامعية في مجال علوم الاقتصاد والنفس والاجتماع والتربية والبيداغوجيا والديمغرافيا والأدب واللغة والفلسفة والتاريخ والأنثروبولوجيا... الخ

وفي مجال الميتودولوجيا تأطرت البحوث العلمية في جزء منها بمثالية أفلاطون وحوار سقراط ومنطقية أرسطو وسرمدية توينبي، وفي جزء منها بوضعانية كونت وما تولد عنها من وظيفية وأمبيريقية وبنيوية وتفكيكية وسيميائية، وفي جزء منها باستقراء بيكون وإشكالية ديوي وبعقلانية ديكارت وجدلية هيجل وماركس، وجزء آخر بتواصلية هبرماس وتكذيبية بوبر وفوضوية فايربند...الخ، وبهذا تأدلجت البرامج التربوية في جميع الحقول المعرفية من الابتدائي إلى الجامعة، وتدثرت بالمعرفة الغربية وكأنها مجرد مشاريع تعليمية لتسويق الخطاب الغربي الموسوم بالعلمية.

وعلى الرغم من أن هذه العلوم والمعارف الغربية، إن هي إلا إحدى المعارف التي ساهمت في جدال مازال قائما وسيستمر حول جدل الحقيقة، إلا أن التحديثيين للمعارف الجامعية عندنا، بدءوا في تطبيقات التحديث في ضوء ما بنوه من فرضيات سبق وأن تأكد صحتها في التجربة الغربية، بمنطق

دوغمائي وأسسوا الجامعات على معارف غربية كنهايات للعلم والحقيقة الكلية، إيمانا منهم بإمكانية تكرار التجربة الغربية في محيطنا الثقافي، وبالتالي فهم بصدد وضع استراتيجية إصلاحية لتأهيل الجامعة للاستهلاك، وتخلوا تدريجيا عن التجربة التاريخية أو التاريخ لصالح القيم الفلسفة ومعايير العلوم الغربية القائمة على العلمنة، وما أنتجته من نهضة علمية وتكنولوجية وتقدم وازدهار، جدير في نظر الحداثيون بأن يحتذي به.

بيد أن هذه القراءة التي اهتدى بها الحداثيون إلى تبني مبدأ المقايسة، وتأسيس الجامعات على النمط الغربي في كل العلوم والمعارف، وهم ينشدون بذلك التقدم الذي أحرزته المجتمعات الغربية، قد ثبتت سطحيتها عند كثير من علماء الغرب أنفسهم، ومن أشهرهم " ماكس فيبر" الذي يعتقد أن الرأسمالية التي حدثت في الغرب وما ولدته من علوم وتكنولوجيا وازدهار اجتماعي، إن هي إلا تعبير عن الأخلاق البروتستانتية المسيحية أو على الأقل هي المقدمات الضرورية لنشأة العقلانية الرأسمالية التي تعد الروح المركزية للحضارة الغربية (2: 24)

وهو الأمر الذي يجعل بداهة أن منطق المقايسة الذي وقع فيه ماكس فيبر نفسه ليس صحيحا دائما، كما أنهم" أي التحديثيون لجامعاتنا " لم يعتبروا من ما نبه إليه بعض علماء التربية المقارنة في الغرب ذاته من مخاطر الاستعارة الثقافية كـ "سادلر " صاحب القول المشهور (... ينبغي عند دراسة نظم التعليم الأجنبية، ألا ننسى أن الأشياء الموجودة خارج المدرسة، قد تكون أكثر أهمية من الأشياء الموجودة داخلها، بل إنها تتحكم فيها وتفسرها، إننا لا نستطيع أن نجول بين النظم التعليمية في العالم، كطفل يلهو في حديقة غناء يقطف زهرة من هنا وورقة من هناك، ثم نتوقع بعد ذلك أننا إذا غرسنا ما جمعناه من تربة في بلادنا نحصل على نبات حي، فالنظام التعليمي ثمرة النضال الذي غمره النسيان...) (3: 41).

وبناء عليه فإننا نعتبر أن القراءة السطحية للتجربة الغربية هذه، أول خطوة في الانزلاق في التناقض الميتودولوجي، والسوسيوثقافي والتعارض المنطقي في مواجهة المسألة التربوية وحيثيات إشكالياتها غداة الاستقلال، فمن الناحية السوسيوثقافية يتجلى التعارض والتناقض في القفز على شروط الفعالية الحضارية الوجودية وما تشكله المركزية الإسلامية في الحفاظ على تجديد وبعث القابلية للحياة المؤسسية المجتمعية للشعب الجزائري في مرحلة التكوين، والفعالية الوظيفية الكلية في مرحلة البناء.

ذلك أن الدراسات الأنثروبولوجية الإسلامية في الجزائر تؤكد على أن الأنتلجينسيا الوطنية، العلمية منها والثقافية والسياسية، هي في عمومها بنت الزاوية، وحتى تلك الملحدة فهي في تحالف إستراتيجي في مواجهة مشكلة الاستعمار، وبالتالي فهي التي أنتجت الثورة بتوظيف الإرادة الكلية، وكونت الملمح العام لشخصية الشعب الجزائري، وأن القفز على هذه السيرورة التاريخية، وتجاوز الموروث الثقافي الجماعي والمخزون المعرفي للمؤسسات التربوية في المشروع التربوي لا سيما الجامعي منه، يعني تأسيس القطيعة وسياسة الفصل والانفصالات عن الماضي العلمي والثقافي، وإنتاج التناقض المفضي إلى الصراع بمختلف أوجهه.

ومن ثمة فاستغناء النخبة السياسية الحاكمة عن التاريخ وتعويضه بالمعايير الفلسفية وعلوم الغرب، إنما هو تأسيس للتناقض حسب عباسي مدني (4:)♣وأن ما يسمى بمحاولات تأصيل الحداثة وتحديث الأصالة، إنما هو استنبات للكتل السياسية الأيديولوجة المتعارضة حول المسألة الوطنية لا سيما الجانب الثقافي والتعليمي منه حسب الجابري (5: 40).

وأنتبني مبدأ المقايسة والاستغناء عن الدراسات المقارنة الجادة هو تبني للمشاريع الجاهزة واعتماد الشراء من السوق العالمية لتحديث جامعاتنا، هو اختيار للأسهل والبسيط لمسائل ومشكلات معقدة بحجم تعقيد مسألة الاستقلال الحضاري والعلمي، ولذلك فمجرد تحديث المعاهد التي أسسها الاستعمار في الجزائر وتطويرها إلى جامعات تظم كليات بتخصصات معرفية في ضوء المرجعية المعرفية الغربية، وتجربتها في التسيير وعلم المانجمنت، ليست إلا ناتج من نواتج التفسير الميكانيكي للحياة وعقلية المقايسة والقول بالاطراد والحتمية، بدل المقارنة والتطوير الذاتي، فلم تنتج إلا الاستمرارية في استحداث التوتر الثقافي والانقسامات المجتمعية الشعبية منها والنخبوية، وتكرار التجربة الغربية في الصراع الأيديولوجي، باستنبات التكتلات المتناحرة، بحسب الموزييك الأيديولوجي الوافد المستعصي على الفهم لكثرة تنوع مشاريع الاستعارة وغموضها، فهو صراع متأزم متعدد الأوجه يتجلى مرة في صراع مدارس أيديولوجية، ومرة أخرى في صيغة مدارس معرفية، ومرة في صيغة صراع لغوي ومرة يتجلى في الأصالة والتحديث، ولذلك كانت نتائج التجربة ضئيلة بضآلة حلولها،

♣بحث غير منشور

لأنها تجربة قبعت في اجترار تاريخ العلوم الغربية، ولم تلامس العلم ذاته، فعجزت عن التغيير وأنتجت التأزم.

أما من حيث التناقض الميتودولوجي (المنهجي) فيظهر في أن التحديثيين في مشروعهم الجامعي قد وقعوا في فخ أيديولوجية العلم وما تنتجه من خطاب ملحمي أو مشروعية حكائية كما سماها" ليوتار"(6: 84) وهو خطاب يمركز التصديق الإيماني بدل البرهان العقلي أو التجريبي، فقد تأكد للعلماء المعاصرين ومن بينهم " دوبرال Dupreel " أن المعرفة العلمية من حيث هي اختيار الحل – في هذا المقام – لا تستمد أدلتها ومبرراتها من بداهتها ومنطقيتها، أو نجاحها في زمان ومكان ما، بقدر ما تستمد ذلك من البرهان التجريبي أو المنطقي في الزمان والمكان، (7: 240)

وهو ما تجاهله الحداثيون عندنا في مسألة تحديث الجامعة، فبمنطوق فرضيتهم القائمة على المقايسة على التجربة الغربية، في حشد مبررات التقدم والازدهار، هي مقايسة الحاضر بالماضي، أي توظيف الخبرة والمعرفة الغربية التي صارت في حكم الماضي على الواقع الجزائري، الذي يفتقد كلية لكل المبررات العلمية والحضارية المماثلة للتي أنتجت حضارة الغرب بمختلف أطيافها.

فالحقيقة العلمية نسبية في عرف المنهجيين، تفقد حقيقتها ومشروعيتها ومصداقيتها، إذا فقدت مبرراتها بفقدان وضعيتها الثقافية، وتحتاج بعدئذ إلى أدلة وبراهين لاستعادة بداهتها من جديد، ذلك إضافة إلى اختلاف السياق الزماني وأنماط الأنساق الاجتماعية والحضارية، فالوضع الأنطولوجي للجامعة كمؤسسة، لا يمكن أن تنفصل عن بعدها السوسيولوجي في المنظور الميتودولوجي، فهي نسق صغير لا تنفصل وظيفيا عن نسقها الأكبر (الحضارة والمجتمع)، ومقولة العلم لا حدود مكانية ولا جنسية له، إنما هو قول في غاية التبسيط لمسألة الاستعارة والنقل، فالتجارب تثبت أن نقل التكنولوجيا إلى العالم الثالث غير منفصلة تماما عن الوضعية الثقافية للتكنولوجيا ذاتها.

فتأثيراتها السلبية بادية جدا على مستوى التبعية ومحدودية نتائجها في المجالات التطبيقية، وإذا كان الحال بهذه الصورة في مجال النقل التكنولوجي، فما بالنا بالنقل والاستعارة الثقافية في المجال الاجتماعي والتربوي والنفسي.. الخ. فالأنثربولوجيا بوصفها علما وورثها التحديثيون بصفتها تلك، هي في حقيقتها مجرد وضع معلومات الأنثروبولوجي في خدمة الإدارة الاستعمارية بلافتة علمية.

والتناقض الأبرز الذي وقع فيه التحديثيون بتبنيهم مبدأ المقايسة في التعامل مع التفاوت الحضاري والعلمي، هو تبنيهم لمشروع التحديث من أجل تطويع المجتمع وبرمجته أيديولوجيا وتغييره

نحو الأفضل المعياري (الغرب) في الوقت الذي يعملون فيه على استنبات مفاهيم ومعرفة لا علاقة لها بالواقع العلمي والثقافي والاجتماعي المتأزم، فهي معرفة مستعارة لم تستطع حتى الانفتاح على الواقع ومعرفته وتشخيصه فضلا عن توظيفها لاستحداث التحديث والتغيير الاجتماعي المنشود كما تصوروه، فتحولوا بذلك إلى دعائيين لعلم دعائي.

فعوضا عن أن تكون المعرفة قوة واعية للتجاوز وقدرة ذكائية فاعلة، يواجه بها الأجيال مشكلات الواقع بالابتداع والتجديد – كما بشر بها الحداثيون – صارت المعرفة المستعارة عندنا عدمية، ناكرة للذات تستنبت التناقضات تلو التناقضات على المستويين النفسي والاجتماعي، ثم ما تلبث أن تصبح وسيلة للهروب من الواقع بدل تغييره. وهو ما جعل المشكلات تتكاثر بالجملة، لا نواجهها إلا بمنطق استقرائي تجزئي ودعائي، لا يستجيب إلا بمستوى الاستمرار في الوجود الاستهلاكي للحلول الجاهزة، خال من الرؤية الكلية للمشكلات في عمقها الحضاري.

واستحالت بذلك مشكلات الجامعة إلى أزمة مركبة عميقة، والتي تتطلب إبداعا لا ترقيعات. وهو الأمر المتعذر عند التحديثيين، إذ عجزوا عن إدراك المشكلات في كلياتها حتى ينتجوا التساؤلات الفلسفية المفضية إلى صياغة الحلول الكلية المستوعبة لتجليات الأزمة العلمية، أو إبداع ما يسمى بسؤال النهضة العلمية؛ ذلك أن الإبداع أو التجديد أو التحديث لا يعقل أن يكون من غير أصالة، فمن لا أصل له، لا حض له في الإبداع والابتكار.

فمفهوم التجديد والابتكار والإبداع، إنما يرتبط بالأصالة، فكيف نستطيع أن نجدد فيما نحن لسنا أصل فيه، والتغيير لا يمكن أن يكون إلا بقوة المعرفة ومجالها التجريبي في عرف الميتودولوجيين. وعندما تعذر ذلك على الحداثيين صمموا تجاربهم الإصلاحية الأولية والشمولية بشكل انفرادي، وبمركزية شديدة، ودفعوا بالجامعة إلى التشكل في صيغة – ما يشبه وصف ليوتار – حزب سياسي للبروليتاريا، تدمج مناضلين وضباط الاشتراكية في كل مواقع العمل والإنتاج، بوصفها مخرجات تعليمية عالية تتموقع في مراكز القرار البيرقراطي والتسيير الجماعي كمبشرين، منشغلين إلى حد بعيد باستنبات الوعي الاشتراكي المزيف، وتحويل الأمة عن ذاتيتها الحضارية، في الوقت الذي كانت فيه الجامعات الإسرائيلية تمركز ذاتيتها العلمية والدينية وتؤسس للصراع المستقبلي بإنتاج النووي.

وكان من الطبيعي وفي ظل ازدهار أسعار المحروقات والاستقرار السياسي وما ترصده الدولة من أغلفة مالية ضخمة للتعليم، وفي ظل التوجه الاشتراكي أن تزدهر مبادئ الوطنية الجماعية في

السياسة التعليمية بالنمو المتسارع في جميع مجالات التعليم وعلى مختلف مستوياته خلال سبعينيات وأوائل ثمانينيات القرن الماضي.

فديمقراطية التعليم ومركزيته وثوريته وجزأرته وتعريبه وإلزاميته على المستوى القاعدي، هي مبادئ جميلة ظهرت منذ الاستقلال ولا غبار عليها، ساعدت على نمو التعليم وترقيته كميا، بانتشار واسع للجامعات واستيعاب معنوي ومادي لفئة عريضة من حاملي الباكالوريا، واستدماج أعداد ضخمة في مواقع العمل لخريجي الجامعة، كل ذلك كمغريات محفزة ولدت مناخ من الثقة العالية لدى الأمة في التعليم، جعلتها تدفع بأبنائها نحو التعلم والالتحاق بالجامعة بأمل استحداث حراك اجتماعي للفئات والطبقات الاجتماعية. فالإحصائيات الرسمية تشير إلى أن سياسة الدمج(التكويني والهيكلي والاجتماعي) المتبناة في السبعينيات لإصلاح الجامعة (8: 21 – 27)

تأسيا بالتجربة اليوغسلافية وبعض الدول الاشتراكية، استهدفت بالدرجة الأولى توسيع قاعدة القوى العاملة، وسمحت بتزايد مستمر في رفع منسوب الانتساب الجامعي للطلبة باستمرار، ورفعت مستوى التأطير الكمي والنوعي في كل الفروع، ومستوى أهلية المتخرجين، وظيفيا بتحديد أدق للتخصصات العلمية، مع الاحتفاظ بالتكامل المعرفي في التكوين، والوحدات المستقلة، وإعادة تشكيل التصورات الذهنية أيديولوجيا لفئة من الطلبة المجندة لتحويل الأمة عن قيمها الأصلية ومحاولة برمجتها على الإيقاع الأيديولوجي الاشتراكي بآلية التطوع في الثورة الزراعية، والتطبيقات أو ما يسمى بالتربصات الميدانية، والاندماج في الطبقة العمالية. كل ذلك استجابة لشعار " ياعمال العالم إتحدوا ".

غير أن هذه الصورة الوردية للسياسة الدمجية التي ظهرت خلال السبعينيات على مستوى النمو، لم تظهر نتائجها إلا شكليا على المستوى العلمي والبيداغوجي والميداني الاجتماعي، فالإدماج واستحداث التكامل بين المواد التدريسية المختلفة كان مجرد تجميع شكلي لعدة مقاييس أو وحدات منفصلة عن بعضها البعض، بل كثيرا ما تعارضت المحتويات بسبب فوضى الإسقاط الأيديولوجي، إذ كيف يؤدي طبيب الأطفال وظيفته على أكمل وجه دون معرفته لمبادئ علم النفس الطفل مثلا، وكيف يباشر الأستاذ الجامعي مهنته في التدريس دون أي علم بأوليات البيداغوجيا، وكيف يخطط المهندس لعمارة أو لمدينة دون معرفة بالخصوصيات الثقافية والنمو الديمغرافي وأساليب التنشئة الاجتماعية... الخ.

وقبل ذلك كيف تؤدي الجامعة وظيفتها الاجتماعية في التغيير أو التطوير وهي مشبعة بالقيم الفلسفية العلمانية المتناقضة أصلا مع القيم الاجتماعية التاريخية، إنه انفصام تام بين مختلف ألوان المعرفة والأمة، ناتج عن استعارة مشوشة لتيبولوجيا العلوم الغربية والفشل في البحث عن النماذج المتماثلة في الفروع العلمية وتكوين العائلات العلمية على ضوء ذلك.

حيث بدت فكرة الإدماج التكويني عندهم إن هي إلا تقليد لفكرة ربط المدرسة بسوق العمل والإنتاج على صيغة التجارب الاشتراكية وعلى رأسها الاتحاد السوفياتي آن ذاك، وهي فكرة تعود إلى التفسير الماركسي للنشاط الذهني والعلاقة بين الحسي والمعنوي والفكري والتطبيقي في حياة الإنسان (9: 143).

وبذلك بقي التعليم الجامعي بعيدا عن هدف الحراك الاجتماعي كهدف إجرائي موضوعي لسياسة الدمج، إذ لم يكن لتطبيق فكرة دمج التكوينات من نتائج غير تحويل الجامعة إلى مجرد مكتب للتوظيف وتوزيع لمخرجاتها البشرية على سوق العمل، وسرعان ما اختفى ذلك مع ركود النشاط المهني والصناعي والتجاري في الثمانينات.

وصارت مخرجات التعليم الجامعي الهائلة في موضع النتيجة العكسية، حيث استحالت إلى أزمة حادة، وأصبح حاملي الشهادات الجامعية عالة على الاقتصاد الوطني، وبدأ إقبالهم على التعليم والتعلم من أجل المعرفة والتفوق تنطفئ جذوته.

بل صار في نظر الطلبة الالتحاق بالتكوين المهني أو بسوق العمل مبكرا، أفضل من الالتحاق بالجامعة. وبدت الجامعة في عقود التسعينيات وكأنها خضعت للتأنيث جراء فقدان الذكور للثقة في الجامعة. وقد لخص ولد خليفة (1989) نقائص الإصلاح في مستواه التنظيمي الإداري في هيمنة العمل البيروقراطي وإهدار جهود كل من الأستاذ والطالب في المتابعة الإدارية المكتبية (10: 188)

والمستقرئ لما حدث في دمج التكوينات وإنشاء المعاهد في أواخر السبعينيات من القرن الماضي يتضح له أن ما حدث كان رغبة في التحكم الهيكلي وتشديد الرقابة البيداغوجية وفرض الوصاية الفكرية بآلية الشرعية الجماعية، وتطبيق ما يسمى بالتسيير الذاتي للمؤسسة الجامعية على غرار ما كان يحدث في القطاع الفلاحي خاصة، كإشراك كل من الأستاذ والطالب في التسيير عن طريق المجالس العلمية والبيداغوجية، ولجان الطلبة.

وهي التنظيمات التي استطاعت السلطة بواسطتها تسويق مفاهيمها الأيديولوجية والتحكم في المطلبية الطلابية وتلبيتها والتي تتلخص عادة في تيسير النجاح حتى تتحاشى الاضطرابات، ومن ذلك تعويض النظام التقويمي المبني على معيار التكوين النوعي واستبداله بنظام التعويض الذي يغطي الإخفاق حتى ولو في المواد الأساسية بالنتيجة العامة المعتمدة " النجاح الموهوم أو المزيف " قصد التضخيم من رصيد الناتج العام.

وعليه فكل هذه الإجراءات البيداغوجية كانت طلبا للاستقرار واستجابة لمطالب تيار أيديولوجي يؤمن بالمساواة التعليمية بشكل مجحف، حتى أخذت تطبيقات ديمقراطية التعليم تنحرف عن معناها الأصلي في تكافؤ الفرص التعليمية لتأخذ منحى خطيرا في مفاهيمها الإجرائية، تجلت خصوصا في ديمقراطية النجاح عبر آلية تجزئة المادة التعليمية " المقياس " إلى ذرات من المعلومات يمتحن فيها الطلبة كوحدات مستقلة، ويقاس تحصيله فيها بمستوى معرفي (تعلم لتعرف) وهي الضربة القاصمة للتكوين النوعي"، إذ أن تجزئة المعلومات في ذهن الطالب، واستدعائها في يوم الامتحان.

هي بيداغوجيا لا تتجاوز في أهدافها الحد الأدنى الذي أعلنته اليونسكو من التعليم في مستوياته الدنيا (تعلم لتعرف) وإن هي عملية بيداغوجية مفيدة بشكل ما في المستويات الدنيا من النظام التعليمي، فإن ذلك يكون غير ذي قيمة في المستويات العليا التي تتطلب بيداغوجيا أكثر انحيازا للمسائل الكلية، والتصدي للمشكلات في كلياتها، تبعا لسمات إدراك الراشد ومستوى نموه. وهي بيداغوجيا تحقيق الذات والمساهمة في إنتاج المعرفة تناسب المستويات العليا من التعلم والتعليم التي حددتها اليونسكو (تعلم لتعمل، تعلم لتكن) وبعيدة كل البعد عن مبدأ تعلم لتشارك الذي أضافه بن علي (11: 307) وبعيدة عن مستوى تربية المسلم (تعلم لتتوسط).

والمستقرئ لسياسة الدمج في المجتمع، في خطة الحداثيين يكشف أنها لم تكن لربط المعرفة النظرية بالتطبيق الميداني، بقدر ما كانت لتسويق الأيديولوجا في الأوساط العمالية ومواقع المؤسسة الإنتاجية والخدماتية، وقد تجلى ذلك في أعمال لجان التطوع ونشر الكتاب الأيديولوجي والأخذ بنظام " تدعيم الكتاب الأيديولوجي " لاستحداث الوعي الثقافي المطلوب باتجاه تكريس أساطير الأيديولوجيا في العدالة الاجتماعية.

ففي الواقع الميداني لم تظهر تفعيل المخرجات الجامعية كقدرات معرفية وخبرات مهنية تدمج في الأمة، بقدر ما سعت إلى دمج الأمة وتغيير قيمها وفق أيديولوجيتها بالشرعية العلمية، حيث بقيت

قابعة في اجترار ثقافة الماضي للغرب وتسويقها في الأوساط الشعبية عن طريق خريجي الجامعات وما يسمى بـ"لجان التطوع" وهي التشكيلات الطلابية الأيديولوجية الدغمائية الشمولية، التي مارست عنفا ثقافيا رهيبا على الفئات الشعبية الفلاحية على أوسع نطاق، حيث بلغ بها الأمر إلى تسويق ثقافة الإلحاد عبر الإنتاج الأدبي والمسرحي (كرواية نجمة ومسرحية بوعلام زيد القدام، محمد أرفع حقيبتك، وكلاب الدوار، والصواريخ التي لا تنطلق... الخ ".

وهكذا أخذت هذه الإصلاحات الدمجية شكلها النهائي وذروتها في تنميط الجامعة في أواخر السبعينيات تحت شعار " الجامعة في خدمة الشعب والثورة ". وصارت جامعة أيديولوجية أكثر منها علمية، تحولت وظيفيا إلى مجرد آلية لتسويق وترويج الأيديولوجية، وهو ما يسميه بورديو " بعنف المؤسسة، وتأدلجت برامجها ومحتوياتها بشكل تناقضي، تؤجج الصراع في صمت الدولة الأيديولوجية.

فقد كانت مضامين علم النفس تكرس الحرية الجنسية واللبرالية، والآداب واللغة تكرس الأيديولوجيا القومية، وعلم الاجتماع يكرس شيئية الظاهرة النفسية والاجتماعية، والفلسفة تكرس العقلانية التجريدية المتطرفة، والاقتصاد يكرس قيم الصراع الطبقي، والتاريخ يكرس منطق الحتمية والجدلية المادية التاريخية واطراد الظواهر... الخ وكلها شحنات علمانية رأسمالية واشتراكية يخضع لها الطالب لا كدراسات مقارنة بمنهج نقدي، بل بمنطق العلم النهائي، (12: 60).

ذلك إضافة إلى ما يعانيه التعليم من ازدواجية رهيبة بين الفرنسة والتعريب وتأرجح التعليم في ذلك بينهما حسب النفوذ السياسي، كما كشف عن ذلك إضراب التعريب المشهور عام 1979.

فهذا الانحياز المفرط للطابع العلماني وتسيير الازدواجية أسس لمواجهة مفتوحة بين خطاب الهوية والأصالة، وبين الخطاب الحداثي، وتجلى ذلك فيما كان ينتجه الطلبة والأساتذة من عنف مضاد لعنف الجامعة على قيم الأمة، خارج البنيات الرسمية من معايير وقيم الانتماء الحضاري عبر مؤسسة مسجد الجامعة، والتي كان مالك بن نبي رحمه الله قد أسسها في أواخر الستينيات لتساهم في ربط الجامعة والعلم بالبعد الروحي وتفعيل تواصلها الحضاري ومقاومة الصياغة اللائكية للجامعة.

أزمات ما بعد الإصلاح الشامل:

إن ما عرف بالإصلاح التربوي الشامل الذي انطلق 1980 قد فصح عن نتائج تطبيق مبدأ المقايسة، وفجر تناقضات شتى، تشكلت في أزمة معرفية وأيديولوجية ولغوية، سرعت بإجراءات ترقيعية لصالح السياسة التوفيقية أو التفكيكية التي طبعت زمن شعار من أجل حياة أفضل، كتعريب

العلوم الاجتماعية وتأسيس الجامعة الإسلامية وشعبة العلوم الشرعية في الثانوي وإدماج التربية الإسلامية... الخ.

ذلك كتعويض عن الفراغ الذي أحدثه إصلاح 1976 الذي صيغ في ضوء العلمنة المتطرفة، وهي الإجراءات التي فجرت في المقابل الربيع الأمازيغي وشعار التاريخ في المزبلة، وما زالت تفجر الصراعات اللامتناهية. ذلك أن هيمنة الخطاب الأيديولوجي في زمن من أجل حياة أفضل ظل مهيمنا على الجامعة في صيغة التفكيكات المؤسسية غير القابلة لإعادة البناء وليس في صيغة البرسترويكا.

كالذي يفكك نصه ويعجز عن إعادة بنائه، فما حدث من إصلاحات هي مجرد تفكيكات لما أنتجته المقايسة، استهدفت التخفيف في الجانب التجميعي للطلاب بتفكيك التجمعات الكبرى، وفي الجانب المعرفي استهدفت التخفيف من حدة العلمنة والفرنسة والخطاب التغريبي، واستهدف المركزية، بإعادة هيكلة الخريطة الجامعية وإنشاء المعاهد الوطنية المستقلة ماليا وتوسيع المدن الجامعية واستيعاب التناقضات الأيديولوجية.

ولا يفوتنا هنا أن نذكر ببعض التحسينات جراء هذه الترقيعات في مجال ما ظهر من نتائج مشجعة على مستوى الهيأة التدريسية، إذ يمكن تسجيل بعض التحسينات الكمية، فحسب دراسة عزي (1992) فقد أتاحت الأفواج الهائلة من العائدين في هذه الفترة من البعثات التكوينية في الخارج الانتقال بنظام الدراسات ما بعد التدرج من نظام DEA، DES، والدكتوراه الدرجة الثالثة، وهو نظام فرنسي، إلى نظام الماجستير ودكتوراه الدولة، ابتداء من 1987، كما سمح ذلك بجزأرة معظم التخصصات العلمية، ولم يتبق من المتعاونين إلا نسبة ضئيلة لا تتجاوز 8.9 بالمائة.

وتم الشروع منذ 1985 في البحث الجماعي أو فرق البحث، وتطورت تدريجيا، حتى عمت الآن جميع الاختصاصات، وبفضل تعريب العلوم الاجتماعية بصفة نهائية منذ 1980 ارتفع إنتاج بحوث الماجستير والدكتوراه إلى 655 بحث عام 1992 موزعة على جميع الاختصاصات، منها باللغة العربية نسبة 51 %. (13: 39). غير أنه من جهة أخرى لم يستفد الأساتذة من أي تكوين بيداغوجي أو معرفي أو تكييف مع واقع الإصلاحات الجامعية، وبقيت الدروس تعطى كما هي منذ 1962 أو قبل ذلك، تقليدية في محتواها، جامدة في طرقها (نظام المحاضرة والتطبيق) غربية المضمون في عمومها، مفعمة بالخطاب الأيديولوجي التبريري.

وانهمك الأستاذ في استهلاك الخبرة الأجنبية وتكريس العقل التبريري. ولذلك كانت هذه الإصلاحات مبرمجة أيديولوجيا لضبط إيقاع الجامعة واستيعاب التناقض الأيديولوجي بالأيديولوجية الهلامية، وقد تعاملت التوفيقية على سبيل المثال مع الظاهرة المعرفية الإسلامية التي كانت تنموا في الظل، بالاحتواء بالإضافة العددية داخل الأطر الجامعية بفتح فروع لها في الثانوي والاهتمام بالجامعة الإسلامية.

فصارت مجرد رقم آخر في أطياف الصراع الأيديولوجي لا تنتج غير تكافؤ الصراع كمنهج لإدارة استقرار الدولة؛ حيث ظهرت جامعات مستحدثة علمانية، يقابلها جامعات إسلامية، وهو ما نعده خطر ينذر بالصراع ويعمل بعمق على التمييز في فرص الالتحاق بالعمل.

ولذلك يمكن القول إجمالا أن التوسع الكمي الهائل للجامعات المأدلج بالتوفيقية، وتحسين مستوى هيأة التدريس لم يمنع مساوئ تطبيق مبدأ الجزأرة بمفهومه الشوفيني الضيق وما نتج عنه من حرمان الجامعة من الخبرة الأجنبية، بما فيها العربية في التدريس والبحث العلمي لا سيما في العلوم الإنسانية حيث تنتشر ظواهر سلبية كثيرة منها ما ذكره (بوعشة 2000) (طالب يدرس لطالب، والانتشار الغوغائي للجامعات والكليات، والتضارب بين القطاعات وتدني التعليم العالي والبحث العلمي، وانتشار الرشوة في التقييم، والتلاعب بالاتحادات الطلابية، والترقيات بدون أبحاث واستمرار إشكالية اللغة... الخ) (14: 25 – 93).

وقد لخص عزي (1992) نقائص الإصلاح على مستوى نظام الدراسات العليا في تجمد المحتويات دون إخضاعها لأي نقد، وبقيت تعتمد على ثقافة الأستاذ المحدودة غير المتجددة، والاكتظاظ الذي يصل إلى حد إسناد 25 مذكرة للأستاذ الواحد، ونقص المخابر وشح كبير في الموارد المالية الخاصة بالكتاب، وندرة في إنتاج الأستاذ وتركيزه على الأدبيات والاهتمامات الشخصية، ووصف التكوين بالخارج بخسوف المردودية، والتي تضاءلت إلى درجة 10%. (13: 39– 69).

كما سجل الباحث جمود كبير في البرامج والمحتويات، حيث بقيت خاضعة للانطباعات والمزاجات ورهينة الصراع الفرنكوفوني الأنجوسكسوني بعيدة عن التقييم الموضوعي. ولم تتمكن الجهود من تحريرها من سياسة الأدلجة وترقيتها إلى صناعة البرامج، أوحتى إعادة إنتاجها بصيغة جديدة، فبقيت جامدة في استهلاك ما أنتجه الغير، على الرغم من استحداث اللجنة الوطنية البيداغوجية التي تسهر على ترقية البرامج وتحديثها.

أما عن تعريب العلوم الإنسانية فقد بقي رهن إشكالية المصطلح الذي لم يرص أهل اللغة العربية عن معنى موحد له، وبقي قابع في تبليغ المحتوى الفكري التراثي الغربي، وتاريخ العلم بنص مكتوب بالعربية وبمفاهيم مختلفة ومتناقضة أحيانا، واقتصر تعريب العلوم الاجتماعية منذ ثمانينات القرن الماضي على ما جادت به الجامعات المصرية من تأليف وترجمة في هذه الشعب العلمية وسمحت الموارد المالية باستيراده.

ولم تفكر جامعاتنا حتى في تنشيط الترجمة لأهم الكتب الأكاديمية ما دامت تتبنى سياسة الاستعارة الثقافية، وأصيبت المكتبة الجامعية إثر الأزمة الاقتصادية بقحط كبير في مجال تنوع الكتاب الأكاديمي كما ونوعا، مما أثر سلبا على النوعية، وحرمان الطلبة من كل ما جد في العلوم النظرية والتطبيقية في كل مجالات المعرفة، ما عدا تلك المطبوعات التي تصدر عن الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، وهي الملاذ الوحيد للطلبة.

ولم يستطع التعليم الجامعي أن يؤسس في ضوء المعطى الحضاري الثقافي العربي حتى آليات الانفتاح على الثقافة العربية بفعل صرامة الانتماء الشديد لماضي الثقافة الغربية، بل انغلق على نفسه ولم ينفتح حتى على الثقافة الوطنية، كالثقافة الأمازيغية والاباضية، فاللغة العربية والنص العربي يدرس الآن في جامعاتنا بأدوات ومناهج غربية لا علاقة لها بالتراث ولا يستطيع الجيل أن يتواصل بها مع تراثه ولا مع العلوم الحداثية ولا مع الثقافة الوطنية المحلية بسبب دغمائية السياسة اللغوية.

وبقي كذلك الخيار العلمي وتنشيط مشاريع البحث المعلنة، مجرد مبادئ طوباوية بعيدة عن التجسيد الواقعي باستثناء القلة القليلة من مشاريع البحث التي سجلتها بعض الجامعات مع الجامعات العالمية، وباستثناء أيضا ما يجري منذ سنوات ابتداء من سنة 1984 من تسجيل لمشاريع بحثية وطنية ومحلية، تجاوزت الآن 800 بحث في مختلف التخصصات أكثرها مجمد وتراوح مكانها، فلم يسمع الطالب عنها شيئا ولا اطلع على نتائج معظمها إلى الآن، كما لم تظهر نتائجها لا في تطوير البحث العلمي، ولا في تنشيط وحل المشاكل التنموية، وتعاني من نزعة البحث من أجل البحث، إن لم نقل تسجيل البحث من أجل إستفادات مالية زائدة من الريع الوطني.

وما يظهر من سياسة تنظيم الملتقيات الدولية والوطنية التي تنظمها المخابر العلمية من حين لآخر – على ما لها من فائدة في اللقاءات العلمية بين هيئة الباحثين – إلا مهرجانات وصيغة من صيغ تبديد جهود لجان المخابر في غير موضعها، فمن المفترض في هذه الملتقيات أن تعرض ما

توصلت إليه فرقها البحثية من نتائج، وما تعانيه من المشكلات التي يطرحها العلم في اختصاصاتها والدراسات المقارنة السابقة في ذلك، وما يمكن أن تظيفه للخبرة الوطنية العلمية الخاصة، إلا أنها ملتقيات لعرض الأفكار والإثراء النظري في معظم الحالات من باحثين غير مستوعبين جيدا لموضوع المخبر ومشكلاته.

وبغياب فلسفة واضحة في كل الإصلاحات الجامعية السابقة، وإخضاع تسييرها وتطويرها وتخطيطها للقرار السياسي الأيديولوجي الفردي، فسح المجال واسعا للهوى الشخصي في تطوير التعليم الجامعي، حيث أصبح مألوفا أن تتغير المنظومة البيداغوجية كلما تغير الوزير، واللجوء بكل سهولة إلى التنكر الكلي للإصلاحات السابقة في إيجابياتها وسلبياتها، مما أفقر الجامعة إلى تقاليد تضمن لها سيرورتها الطبيعية.

وكأنه محكوم عليها بأن تمارس القطيعة، ليس فقط مع كل ما هو ماضي ولو إيجابيا؛ بل حتى مع نفسها، فقد تم إلغاء المعاهد الوطنية على مستوى المراكز الجامعية وما بني من استقلال مالي لها، كانت قد سمحت إلى حد بعيد على تفعيلها بيداغوجيا وعلميا.

وما نراه اليوم هو العودة إلى نظام الكليات بمبررات جديدة، تتعلق بإقتداء ومواكبة ما يجري في العالم في المجال العلمي والتنظيم الجامعي. وهو في حقيقة أمره تخبط بدون هدي، فقد مر على هذا النظام ثلاث سنوات وما زال يراوح مكانه ولم يتخلص بعد من المركزية القاتمة حتى في أبسط القضايا البيداغوجية. (14: 43).

وقد كشفت طوطاوي (1995) في بحث أمبريقي عدم رضا الأساتذة عن التنظيم السائد في مؤسسات التعليم العالي الذي يعرقل حرية الأستاذ ويعيق نشاطه، وعدم الشعور بالاستقلالية وعن عدم الرضا عن الاستقرار والأمن، واستنتجت الباحثة من بين ما استنتجته أن الأستاذ الجامعي على الرغم من هذه الإصلاحات لم يحقق بعد الحاجات الأولية حسب سلم ما سلو. (15: 64).

وبلغ تناقض الإصلاحات أوجه بظهور أو تشكل الثنائية الحرجة كما يسميها " كارل بيبر " وهي عند " هولمس " التناقض بين إرادة التغيير والقوانين المعيارية والترسبات الذهنية الثقافية؛ ففي المجال التربوي مثلا يتعرض خريجي الجامعات لقيود قاسية من التنظيمات البيداغوجية التقليدية، وأنماط من التشريعات والوضعيات، لا يمكن معها تطبيق أفضل الطرق لتدريس المواد العلمية والأدبية، وما كان

في وسع خريجي الجامعات إلا أن يكدس تلك المعلومات في قوالب من التنظيمات، جامدة غير قابلة للاستيعاب المعرفي الجديد.

فكل هذا يشكل مأزقا معرفيا متأزما بستدعي الخلاص من حالة اليأس اللاهوية (وجوديا وبيداغوجيا ومنهجيا ومعرفيا) لمواجهة العولمة. . وتلك هي المحنة لأنه تمثل للقيم المضادة بدون خيار، وإعادة إنتاجها في مجتمعات ما قبل الحداثة أو كما يسميها باسكون (المجتمع المركب).

مواجهة محنة العولمة:

لم تعد العولمة Globalization شأن اقتصادي تخص التجارة والأسواق والهيآت العالمية بل أصبحت تشمل الحياة برمتها، حيث تمدد المفهوم واتسع ليشمل الثقافة والتربية والتعليم والإعلام والاجتماع والتاريخ والجغرافيا والبيئة... الخ، إنها خطاب ما بعد الحداثة والمتعلق بإزالة الدولة الحداثية وتهديد مباشر لسلطة الدولة المحلية على المكان والعلاقات الاجتماعية المحلية، (16: 35)

وهي الدولة التي انخرطنا بقوة في تكوينها وركزنا سلطتها المطلقة على العلم والثقافة والمجتمع زمن الهرولة نحو الحداثة. بمعنى أن احتكار الدولة للتأطير الأيديولوجي والسياسي الذي ساد في زمن الحداثة لكل النشاط الوطني المحلي، بما في ذلك النشاط العلمي والاقتصادي، أصبح اليوم في تراجع لصالح المؤسسات والشركات العالمية الكبرى الممركزة في الدول المالكة لما يسمى بالثقافة العالية والراقية في مجال التكنولوجيا والإعلام والعلم والمعرفة والصناعة والمعلوماتية...الخ. وهي الدول ذات الروابط اللغوية والتحيزات السياسية الناشئة عن المركزية الغربية؛ والتي تفرض نفسها كقوة عالمية تحتكر منها أمريكا وحدها أزيد من نصفها في كل مجالات الحياة(17: 26)

وهو ما يشجع البعض على تسمية العولمة كما تطرح في المنتديات العالمية بالأمركة المهيمنة، فالعولمة كما نراها هي تعميم أساليب العيش والحياة الغربية، والتواجد اللامحدود مكانيا وزمانيا للأنشطة الإنسانية الغربية الثقافية منها والاقتصادية، عبر الشركات المتجاوزة للحدود الوطنية، وتقليص سلطة الدولة إلى مجرد تصريف الأعمال.

وقد تجلت صيغتها الأولى في المنضمات الدولية والشركات المتعددة الجنسيات، وهي الآن تتطور تحت ضغط المركزية الأمريكية في صيغة تمثل القيم اللبرالية النهائية، وضبط وتوحيد سلوك الأفراد والجماعات بمعايير الحرية الفردية، حيث إلغاء الخصوصيات الاجتماعية. فأقلمة العالمية التي

كانت سائدة في زمن المقايسة عندنا، تطورت إلى الهيمنة الثقافية الأحادية التي تلغي تحرير الثقافة ذاتها، بل وتحيل الثقافة الأصلية المحلية إلى أنثروبولوجيا، وشأن خاص بالباحثين.

وهو ما يفسر ما اكتشفناه من جهل مطبق للغربيين بعد أحداث11 سبتمبر بقيمنا العلمية والإنسانية والثقافية، حيث وجدنا أنفسنا – بعد أربعين سنة من ضجة التحديث – ما زلنا نحتاج إلى دعاية لتبديد ما علق بذهن الآخرين منذ أيام هتلر من أننا ضفادع، لنثبت لهم أننا من جنس البشر، لأننا انهمكنا منذ مدة في التعتيم على ثقافتنا بالاستعارة.

فإذا كانت العولمة تعبر عن نفسها اقتصاديا بإزالة الحدود والعوائق أمام الشركات والتجارة العالمية لعولمة الأسواق المحلية وغزوها، فقد تمددت الآن للثقافة والتربية والتعليم والمجتمع بتحرير الوصول إليها، وإزالة الحواجز والخصوصيات الثقافية المسماة بالأصولية بما فيها الدين واللغة والتاريخ، والاندماج الكلي في الثقافة الكونية للوصول إلى أهم أهداف العولمة الثقافية التي تختصر في "وحدة التعبير الثقافي"على حد تعبير " نادين كوردمر (18: 13).

ومن هذا المفهوم بالذات تولد المحنة، إذ أن المسألة الثقافية أصبحت هي الأخرى تجارة ترتكز على فكرة تنمية الموارد البشرية التي لم نعر لها أي اهتمام في زمن المقايسة واستهلاك تجارب الآخرين، أو في زمن التفكيك ومن أجل حياة أفضل، فالجامعة المنشغلة بالاستهلاك، الفاقدة لهويتها العلمية، هي الآن في محنة مواجهة السوق العالمية التي تفرض عليها نمط من الثقافة والتفكير والتكنولوجيا عبر الجامعات الافتراضية والالكترونية، تواجه الجودة العالية من التعليم، بدون هوية.

وهو الأمر الذي يضعها بين خيارين، إما أن تكون أو لا تكون، ومن الحتمي أن تختار أن لا تكون؛ لأنها بدون هوية وبدون علم منتج يثرى بشكل متبادل في الأسواق العالمية، فكيف تكون، وهي فاقدة للكينونة العلمية، فعلاقة الشراكة والتبادل الثقافي هي في انقراض لتحل محلها المنافسة وعلاقة سلطة الخبير، وهي السلطة التي تنتظم فيها العلاقات وفق علاقة (القوي بالضعيف).

ولذلك فالتحديثيون وورثتهم وهو مدفوعين بضعفهم، يستعدون للسبق واحتلال موقع ما في الخريطة الجامعية العالمية، بملاءمة ومواءمة الجامعة والبرامج للثقافة الوافدة، وإحالة كل ما تعلمناه من الهوية إلى متحف التاريخ والأنثربولوجيا؛ لأنه لا مكانة له في المنظومة العالمية القائمة على القوة المادية المعلوماتية والفكرية والفعالية، وليس على القوة العددية كما يتوهم البعض؛ لأنها قوة غثائية، فتصنيف الثقافات واللغات يخضع للهرمية، فالتكتل الإسلامي الضخم عدديا لا قيمة له أمام إسرائيل،

واللغة العربية التي يفوق عدد الناطقين بها بعض اللغات العالمية، لا قيمة نفعية لها في منظور العولميين.

ولذلك معقدة السبق التي نراها في السياسات الجامعية، هي أخطر من الإصلاح بالمقايسة في سلبياتها، وأخطر من التفكيك وسياسة الإضافات من أجل الاستمرار في البقاء، ذلك أن السبق إلى تمثل العولمة هو السبق، لمنع الانبعاث لإنهاء الوجود وتقمص الآخر بأقنعة كاذبة، وهي سياسة ناتجة عن ضعف في الهوية وإنتاج البدائل للتبادل، فهي غير مؤهلة في هويتها العلمية للتعامل مع الأقوى بعقد الشراكة، فاستسلمت لصيغة الخبير، وبالتالي فهي تستعير الخبرة من الخبير لتعيد إنتاجها حتى لا تتهم بالتخلف.

ولذلك فالتحديثيون يجددون أنفسهم على مستوى البقاء، ويستجيبون آليا لشعار من إنتاج" دانييل دريزنز " ياعولمييي العالم اتحدوا " وهو شعار بالنسبة للغرب ضروري لأنه يعمل في صيغة التبشير للرأسمالية الحديثة لمنع تنبؤات ماركس في اندلاع الحرب بين من يملك ومن لا يملك، ويعمل عندنا للأسف كدعوة أخرى للهروب من المشكلات المحلية الاجتماعية، والتموقع المزيف في الخريطة العالمية، كما تموقعوا بالأمس مع الحداثة وهربوا بالأمس من المشكلات الواقعية بحجة عالمية العلم، فما نراه من إجراءات لترتيب الجامعة وتهيئتها للدمج العولمي، لا يفسر إلا في ضوء نزعة السبق الإصلاحي وقطع الطريق أمام كل محاولة لعولمة مضادة أو انبعاث آخر للهوية والاحتماء، ذلك أن البدائل التي تطرح الآن في غير شفافية (ل. م. د) (3. 5.8) هي بدائل لمجتمعات تتأهب للتحول بنيويا والانتقال من المجتمعات الصناعية الحداثية إلى مجتمعات المعرفة والمعلوماتية. فلا علاقة لها بحاجات مجتمعنا الذي يصنف في ما قبل الحداثة أو كما يسميه باسكون بالمجتمع المركب.

وإذا كانت بعض التجارب العربية استشعرت منذ مدة خطورة الوضع التعليمي الموسوم بالمأزق المعرفي، فإنها حاولت، إنتاج ما يشبه البدائل لمواجهة انعكاسات العولمة، كالكفاءة اللازمة للمنافسة، وخصخصة التعليم اللازمة لحرية الجامعة، والبحث عن الشركاء لتجاوز التخلف، وتشجيع انفتاح الطالب على الثقافة العالمية، (19: 89- 94)

وشرعت بعض الجامعات في إصلاح جدي منهجي على مستوى العالم العربي نذكر منها خاصة البديل التكنولوجي الذي يقوم على أساس مستقبلي استشرافي حيث يقوم في تحديث الجامعة على ما تؤكده الدراسات المستقبلية من سيادة التكنولوجيا والمعلوماتية، وبمنطق الاحتمالات والتقديرات

والتخطيط والتحليل للأوضاع الراهنة تقف هذه الدراسات على ضرورة زيادة ديمقراطية التعليم الجامعي لتشمل أكثر الفئات الاجتماعية، وإعادة النظر في الهياكل المستوعبة لنوعية التعليم المستقبلي وتأسيس ما يسمى بالجامعة المفتوحة والجامعة الافتراضية والجامعة الشاملة والتعليم التعاوني والقصير الدورة... الخ، وإدماج علوم جديدة وطرق تدريسية جديدة وفق ما يتيحه تخطيط الدروس الهادفة وتكنولوجيا التدريس. (20: 10-46).

وفي مجال العلاقات تبرز البدائل مفاهيم جديدة للعلاقة بين التعليم الجامعي والعمل وعلاقتها بالمجتمع، بحيث تتبوأ فيها الجامعة دور الريادة للمشاريع الاقتصادية والاجتماعية وتقودها، بدلا من العلاقة التقليدية القابعة في التبعية والتكيف مع الأوضاع، ويتم ذلك وفق عملية المواءمة والملاءمة في ضوء تجزئة سوق العمل، وعبر آلية التعديل الهيكلي المستمر على مستوى السياسات والأهداف والمحتويات والطرائق وسوق العمالة (10 :39-54).

كما تبرز هذه الأبحاث ضرورة تفعيل قانون تفرغ الأستاذ ليتجاوز مفهوم الترقية والراتب والراحة، إلى مفهوم أخلاقي، يتعلق بترتيبه واصطفائه في المكانة الأولى للبحث العلمي، واعتباره الأداة الأولى الإنمائية للمجتمع. (21: 21 -28).

وتسعى بعض البدائل إلى التكفل بالأستاذ ماديا وتحريره من بعض الأعباء ومنحه الحرية الأكاديمية اللازمة لإبداعه (22: 107).

وفي مجال التعليم تبرز البدائل ضرورة الانتقال إلى مفهوم التعلم والتعليم التشاركي، وإدماج الطالب في المشروعات التنموية، وتحويل الجامعة إلى مخبر يحلل فيها الطالب الماضي ويختبر فيها الحاضر، ويعد البدائل للمستقبل في سياق الهوية الثقافية والبعد العالمي للمعرفة.(23: 125).

وإذا كانت هذه البدائل والبدائل البيداغوجية الأخرى التي يقترحها مثلا إينت لمواجهة تحدي العولمة، كالتعليم المتمركز حول المشكلات والتعليم المجرد، ومعايشة الشك، وممارسة النقد... الخ (25: 122).

لها أهميتها القصوى في الارتقاء بالجامعات إلى محصلة التجربة العالمية العلمية، وجدير بالاهتمام والإقتداء، إلا أنها صيغت في ضوء التكيف مع التطورات العالمية في مجال التكنولوجيا والمعلوماتية، وهو المنظور الذي يؤهل جامعاتنا العربية للمواكبة والتكيف مع سمات العصر في بعدها التكنولوجي، إلا أنها في الوقت نفسه تنطوي على خطورة تتعلق بالوجود المتميز، حيث تدمجنا من

جديد في التبعية، ولا تعطينا فرصة التحرر، وتدرج جامعاتنا ضمن ما يسمونه بالسوق الناشئة لتسويق نفاياتهم الفكرية وعلومهم السطحية وهو ما يبعدها مسافة قد تمتد مرة أخرى إلى قرون عن حريتنا.

إذ أن الاستعارة لثقافة مجتمعات الوفرة وما بعد الحداثة، ومحاولة الاستفادة منها، في ظل الشعور بالدونية والنقص وعقدة الغالب المنتصر، لا تؤدي إلى استثمار علمي للمرجعيات الفكرية والأداتية الغربية، بقدر ما تؤدي إلى تكريس الهزيمة واستمرار الهيمنة، وإزاحة ما تبقى من الأنساق الفكرية التراثية وتفكيك منظومتنا الرمزية، وتحويل جامعاتنا بالتالي إلى مؤسسة تمارس إزاحة الذات الحضارية والعدمية، حيث أن ما يجري من استعارة لمشاريع الحداثة يتم بدون هوية، وهو ما خالف منهجنا الأصلي في مد جسورنا المعرفية للآخر بهويتنا، حين أسسنا نهضة، وامتلكنا فرصة الإبداع، وخالف كذلك حداثة الغرب التي استعارت من الحضارة الإسلامية بهويتها وأسست نهضة وامتلكت فرصة الإبداع بهويتنا.

فالتجربة التاريخية تؤكد أن العمل على بعث الذات، لا يقوم بالضرورة على إلغاء الغير، وفي الوقت نفسه لا تجعلنا نعيش بسبب عدم التكافؤ ما يشبه حالة الشوزوفرينيا الاجتماعية، وتقودنا إلى الاحتماء غير الواعي داخل الأنساق الحضارية أو نعيش على مقولة كان أبي، لا نحسن إلا تحريك السكين في الجرح كما يقال. وعليه فإننا نفضل دون إهمال هذه الحيثيات وأساسيات امتلاك الفرصة والأداتية في النموذج الحداثي الغربي، صياغة الإطار النظري للإصلاح في سياق الهوية الحضارية، وهو ما توفره نظرية التجربة التاريخية.

الإصلاح في ضوء التجربة التاريخية الحضارية:

إن محاولة تحليل الإشكال في ضوء التجربة التاريخية من حيث هي إنتاج وصناعة للتاريخ، يتبين أن فعالية المؤسسة الجامعية في ترقية الآداء الوطني كان في وضعه السلبي، بل ويعمل في اتجاه مضاد لمنطق الاستقلال والسيادة الوطنية والإبداع العلمي.

حيث أن وضع المعرفة الجامعة وصياغة مناخها الثقافي وفضاءها العلمي في سياق الاستعارة الثقافية، هو وضع للإنسان حيال موقف سلبي تجاه الطبيعة والثقافة بصفة عامة، كمقدمة كانت نتائجها الإنسان السلبي التابع والوضع المتردي المفضي إلى التناقض وسوء التكيف مع المحيط المحلي بكل تجلياته، حيث تكرس لدى الأجيال بسبب حدية القطيعة مع ماضيه، الاستجابة العاطفية للوافد الثقافي، وردود أفعال خالية من فعل الإرادة الإبداعية الحرة.

فصارت المخرجات التعليمية الجامعية عبارة عن جيل من التابعين والمقلدين، لاحظ لهم من العلم إلا تاريخ علوم الآخرين وسطحيتها، ولا علاقة لهم بعلومهم وتاريخهم، إذ بقيت الجامعة عبر هذه التجربة من الإصلاحات المتتالية تحت تأثير نظريات القرن الثامن عشر والتاسع عشر في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية.

وبقيت في مجال العلوم الطبيعية والفيزيائية تعاني من مناهج وأساليب في البحث التطبيقي عفا عنه الزمن منذ مدة، ويعتمد في التدريس على طريقة السرد والحفظ، دون تدريب الطلبة علي الاستفادة منها في الارتقاء بالسلوك الاجتماعي نحو الأفضل، بل قد كونت للأجيال صورة مزيفة عن المدنية الغربية وعن علومها خاصة، سواء في جمالها أو في قبحها أو في نفعها وضررها، بسبب ما خضعت له من السرد المعرفي وحتى التطبيقي غير الصادق في معظمه.

فالجامعة طيلة الإصلاحات الأيديولوجية كانت تسبح وأعيتها السباحة ولم تتعلم السباحة؛ لأنها ببساطة كانت تخضع قسرا لإتيان حركات السباحة في اليابسة على حد وصف ديوي، خارج مجالها الثقافي الطبيعي، فلن تجني إلا إعاقات إبستمولوجية، تمفصلت على كل جسمها، وصارت عاجزة عن الارتقاء بوعي الطلبة إلى الرؤية النقدية الجادة، وإكسابهم أدوات التفكير النقدي التي تمكنهم من إنتاج البدائل اللازمة لحل مشكلاتنا الواقعية المحلية، في مناخها الثقافي المتميز بخصائص لا تستوعبها المرجعية الفكرية الغربية بكل تنويعاتها.

وإذا كان التعليم الجامعي من منظور التجربة التاريخية، يمثل حصيلة الجهد الذي انتهت إليه صفوت المجتهدين، فإنه يصبح في غاية الأهمية في مسألة توظيف إمكاناته، فضعف الأمة من ضعف كفاءتها وقياداتها. وبداية الاعتناء بهذه الكفاءات يتمثل في وضعها موضع الحرية (طلب العلم فريضة) وهذه العملية تستدعي الانتقال بأهداف التعليم الجامعي من أهداف التعلم إلى العلم حتى نتمكن من نقل الجامعة من مجرد إدماجها في المحيط الاجتماعي والمحافظة على الأنساق الاجتماعية ونقل المعرفة والخبرة إلى الأجيال، إلى أهداف تتعلق بانتشال الأمة من الهامشية الثقافية والحضارية، والقضاء على تبعية الجامعة لغيرها من الجامعات العالمية. (7: 208)

وتلك هي الانطلاقة الصحيحة لأي إصلاح تربوي، فالمشكلة التربوية تواجهنا على مستوى حضاري أشمل يتعلق بالتخلص من التبعية في جميع تجلياتها وتحقيق السيادة والأصالة في علومنا ومعارفنا، ومن ثمة فصياغة البرامج التعليمية في أي فرع من الفروع المعرفة وفق المعطيات الكلية

للعلم الحديث، وفي ضوء التجربة التاريخية لكل أمة من الأمم، هو الإطار الأمثل الذي يتيح التخلص منهجيا من حالة الانفصام المعرفي والثنائية المبثوثة في المواد التعليمية، ونؤسس للتكامل المعرفي الحقيقي.

ولعل استئناف تجربة الأندلسيات وإعادة التأسيس كما يسميها الجابري (26: 513) هو الفعل الواعي الذي يفضي إلى تحقيق آمال الأمة من الإبداع العلمي في جميع مجالات الحياة من حيث أن التجربة تلك، هي تجربة الأمة التي تمثل الأصالة الضرورية لأي تجديد، والمعطى التاريخي الذي لا يمكن أن يثمر التجديد بدونه، فالأندلسيات تمثل ما انتهت إليها المنظومة المعرفية والعلمية والتربوية للتجربة الإسلامية في ضوء تنوعها الثقافي، واتسمت بالتزاوج بين العلوم الأداتية التطبيقية الخلدونية والعلوم السلفية الشرعية الشاطبية والعلوم الفلسفية العقلية الراشدية، وتوحدت في إطار وحدانية العقيدة كضمان لتكاملها ومبرر سياسي لإبداعها.

وبناء عليه فإن الإصلاح الجامعي يبدأ بإعادة النظر في برامجها ومحتوياتها في ضوء حاجات الأمة من امتلاك أسباب العلم والريادة ومقتضيات توظيف الذكاء، بحيث تنتقل من تدريس لتاريخ العلوم إلى تدريس العلوم وإنتاجها والعمل على استثمارها في كل مجالات الحياة المحلية لترقية الأداء الوطني، وتنتقل من نمط التدريس بالمحاضرة إلى وضع طالب العلم في مواجهة الصعوبة والإشكال، وتنتقل من نمط المواد المنفصلة إلى التكامل المعرفي والمنهاج المحوري، فلا فصل بين الهندسة والثقافة، ولا معنى للطب البيولوجي بغير الطب النفسي والهندسة البشرية، والعلم الشرعي... الخ.

ولا تنتهي المعرفة إلا بالتساؤل الفلسفي الذي تمتد معه مدارك الإنسان إلى سعة الأكوان وإلى حيث أقطار لا نهائية للسماوات والأرض لتضمن الاستمرار وتتفادى الانغلاق والادعاء بنهاية المعرفة، كما ألفنا الانفتاح العلمي في تاريخ البحث العلمي الإسلامي الذي ينتهي أو يذيل الباحث بحثه عادة بـ " الله أعلم " بمثابة سؤال تستأنف منه البحوث اللاحقة.

وتنتقل من نمط السطحية والتبسيط واجترار آراء الآخرين والمشاهدة على الواقع، إلى فهم الواقع في ضوء شروط الوسطية والانتفاع بمنافع التربية المقارنة مع جهود الآخرين، والعمل على صياغته كحل في ضوء سيرورة التجربة التاريخية في ضوء الوحدانية ونشدانه للأفضل من حيث أن الأفضل هو إدراك مستمر للضرورة، والمزيد من الحرية والتحكم في نواميس الكون كما تبين ذلك بوضوح التجربة التاريخية.

والعمل الإجرائي الذي يضمن ذلك هو تمديد الجسور إلى:

– كل أنواع المعرفة والخبرة العالمية بحرية، وبرؤية نقدية إيجابية حرة، والحرص على استفادة الجامعة من تنوع الخبرة العالمية وتجاربها، في إطار التبادل الثقافي السيد الآمن، (العلاقات الندية) والحد من مساوئ الجزأرة، بربط نخبنا ومخابرنا بالنخب ومخابر العالم.

– كل أنواع المعرفة التي يوفرها النشاط المؤسساتي وتدريب الأجيال على مواجهة صعوبات النشاط الوطني في مختلف المجالات بكل حرية، قصد ترقيته باستمرار وتوليد المعرفة وإنمائها بالتجربة الحسية من حيث هي الميدان الطبيعي البيئي، والمعاقلة لا العقلانية من حيث هو ميدان للنظر وتوليد الإجماع كحل، وإدراك للبعد الاستشرافي المستقبلي أو التنبئي، في ضوء شروط التربية المقارنة التي تتيح حوار النخبة مع النخبة، لا الاستعارة أو الهيمنة الثقافية.

– إلى كل محتويات التراث برؤية نقدية جادة والانطلاق منه كمعطى تاريخي لا يمكن الاستغناء عنه في أي حقل من حقول المعرفة، بغرض تأسيس الاستئناف والعودة إلى الذات الحضارية وتوليد العلوم من نص الوحي والنص التراثي في ضوء معطيات التجربة وآليات العقل التدبري من أجل الاستخلاف والوصول إلى الشخصية التوسطية والأمة الوسطي.

– الارتقاء بسقف الأهداف التعليم العالي من مجرد إنتاج معلمين ومدرسين إلى إنتاج باحثين وعلماء ومجتهدين في جميع ميادين المعرفة، والاهتمام بكل أنواع العلم، إذ أنه في ديننا تؤثم الأمة كلها إذا احتاج فرد إلى إبرة ولم يجد من يوفرها.

– تأسيس البحث العلمي ببعديه النظري والتطبيقي الجاد، مصحوبا بنظام تقويمي مستمر، بما يضمن سير الدراسات الاستشرافية المستقبلية بمنهجية علمية ومعقولية النظر ومعاقلته، فالماضي هو المعطى التاريخي، والحاضر هو المعطى الواقعي وما أنتهي إليه الماضي، والمستقبل هو المعطى التنبئي المبني على معقولية النظر للتجربة الحسية، ولا يتم ذلك إلا بالاهتمام بالتفكير النقدي النخبوي، ومن أهم شروطه القضاء على عوائق التفكير باستحداث ثورة تبدأ بالصلح بين المثقف والسياسي وتأسيس مجالس علمية في كل ولاية تضمن سيرورة التواصل بين الجامعة ومحيطها السياسي والاجتماعي والاقتصادي، فكما هو مطلوب من الجامعة الانفتاح على الجامعات العالمية، فمن الأولى أن تنفتح على محيطها وتراثها، إذ أن الجامعة بدون تطبيق، تصير مجرد رفاهية مؤسساتية، والعلم بعدئذ رفاهية فكرية يوتوبية، بعيد عن هدف ترقية الذكاء.

– إعادة الاعتبار للأستاذ عموما والأستاذ الباحث خصوصا ورفع اليد عن حريته، وفصل الأيديولوجيا عن العلم، والاهتمام بإنتاجه وتسويقه وإثرائه واستثماره ضمن الجهد الكلي للأمة.حتى نخفف من النزيف الرهيب للكفاءات الذي تعيشه الجامعة. وتفعيل سياسة المخابر وتوجيهها نحو الانبعاث والتأسيس الجديد. وتمكينها من اكتشاف قوانين التجربة التاريخية كما هو الشأن في الاستمرار في إكتشاف قوانين التجربة الفيزيائية والبيولوجية في مسيرة الإنسان العلمية.

– احترام الطالب في وجوده المستقل وترقية أدائه وتمكينه من الإنتاج والتواصل المعرفي والعلمي مع الآخر، وتحرير تواصله وتعامله بدون حدود مع الجامعات الافتراضية والحياة الخائلية، وتركيز اهتماماته في مواجهة مشكلات العلم، بدلا من تركيز اهتماماته حول المطعم وسبل تيسير النجاح.

– إنهاء اللاتواصل واللاتناغم بين الأنساق المكونة للجامعة (الطالب، الأستاذ، الإدارة، العمال)، بترقية الحوار الملتزم، حتى ننهي حالة الاستجابات السلبية في تنفيذ حق الاضرابات بالسطو العنيف على غرف الدراسة وإغلاقها وحرمان الأستاذ حتى من مبدأ الحوار مع النقابات التي تبدي أشكال بدائية في التعبير عن مشكلاتها. وهي تعبيرات كثيرا ما كشفت عن وعي زائف وسقوط في الصراع الإثني أو إنحيازات أيديولوجية دوغمائية، ولا تنتبه إلى أبسط مشكلات الأمة التي هي من القضايا المركزية للتعليم العالي (الجامعة لسان حال الأمة).

– تحرير الجامعة من المأزق الأخلاقي الفرويدي والارتقاء بأخلاق المهنة ليشمل المحيط الجامعي بما فيه العلاقات بين الجنسين في ضوء هدي المنظومة الرمزية للأمة، وإنهاء حالة فوضى الأخلاق، وإعادة التوازن الديمغرافي للجامعة الذي بدا وكأنه في مائل بقوة نحو التأنيث، وهو ما يعد مشكلة لا سيما في الفروع التي تحتاج إلى الذكورية أكثر كالهندسة المعمارية مثلا.

وجملة القول فالجامعة تحتاج إلى إعادة صياغة منظومة معرفية وظيفية في نطاق حاجات الأمة لتأسيس أسباب الريادة وفي ضوء هدي الرأسمال الرمزي، وليس عنفها كما أرادتها الأيديولوجية، ولا إنكارها والعمل على التخلص منها كما أرادها بورديو، وكل منظري العولمة والمابعد والاستباقيين عندنا، فبإمكان التجربة التاريخية أن تمدنا بأدوات استغلال الموارد المتاحة (النصية والعقلية والتجريبية) بطريقة المعاقلة، وهي التي تتيح الفعالية الوظيفية للجامعة والعلم، وتشكل الإطار المناسب الذي نتجاوز به النزعة التجريبية المتطرفة في التجربة الأنجلوسكسونية، ونتجاوز به النزعة العلمية

العقلانية المتطرفة في التجربة الفرنكوفونية، ونتجاوز به النزعة التراثية الذاتية الموغلة في الموسوعية. (7: 266)

كما تنقلنا من الأيديولوجيا إلى الابستمولوجيا ومشاريع تكنولوجيا التغيير الاجتماعي. وبقدر توفير الحرية الأكاديمية للجامعة والأستاذ والطالب في البحث والتواصل مع الآخرين، بقدر ما نراكم إمكانيات تأسيس تكرار تجربة الأنتلجانسيا الأولى بشعار " ياوسطيوا العالم اشهدوا "من حيث أن الشهادة لا تكون إلا بالريادة لنؤسس التربية نهاية العولمة ونتخلص من محنتها في صيغتها المؤمركة. ونستأنف التاريخ الذي أنهاه فوكوياما، ونؤسس الإحسان الذي ألغاه هنتنغتن في البحث عن الصراع.

قائمة المراجع:

1-عبد الله إبراهيم. الثقافة العربية والمرجعيات المستعارة (تداخل الأنساق والمفاهيم ورهانات العولمة. المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء. المغرب،1999.

2-براين تيرنز. علم الاجتماع والاسلام. (دراسة نقدية لفكر ماكس فيبر) ت. أبو بكر أحمد باقادر، دار القلم. بيروت لبنان،1987.

3- محمد منير مرسي. الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة. . مطبعة الأمانة، عالم الكتب القاهرة، 1984.

4- عباسي مدني. العرفة التربوية التاريخية. (بحث غير منشور).

5-محمد عابد الجابري. تطور الأنتلجانسيا المغربية (الأصالة والتحديث في المغرب) في: عبد القادر جغلول وآخرون. الأنتلجانسيا المغرب العربي، دار الحداثة. بيروت لبنان،1984.

6 -جان فرانسوا ليوتار. الوضع ما بعد الحداثي. ت. أحمد حسان ،1994.دار شرقيات للنشر. القاهرة.

7- عباسي مدني. النوعية التربوية في المراحل التعليمية في البلاد الإسلامية (دراسة إبستمولوجية للمعرفة التربوية) مكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض. السعودية،1989.

8- مراد بن أشنهو. نحو الجامعة الجزائرية (تأملات حول مخطط جامعي). ت. عائدة أديب بامية، ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر،1981.

9- جورج بوليتزر، وآخرون. أصول الفلسفة الماركسية. ت شعبان بركات (1 . 2). المكتبة العصرية. صيدا . بيروت.ب ت.

10- محمد العربي ولد خليفة، المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،ب ت

11-نبيل علي. الثقافة وعصر المعلومات. عالم المعرفة.ع. 265. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. الكويت 2001.

12-حسن رمعون. الجامعة نتاجا للتاريخ ورهانا مؤسساتيا: حالة الجزائر والعالم العربي. إنسانيات. المجلة الجزائرية في الأنثروبولوجيا والعلوم الاجتماعية. العدد 6(ديسمبر 1998) مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية. وهران الجزائر.

13- عزي عبد الرحمن. البحث العلمي الاجتماعي. (بعض الأولويات والموازنات. حوليات جامعة الجزائر. العدد 7. 1993. الجزائر.
14-محمد بوعشة. أزمة التعليم العالي في الجزائر والعالم العربي بين الضياع وأمل المستقبل، دار الجيل. بيروت،2000.
15-طاوطاوي زوليخة. الجو التنظيمي في الجامعة وعلاقته برضا الأساتذة. حوليات جامعة الجزائر. عدد خاص (النسق التربوي في الجزائر، رهانات التغيير 1996-1995، الجزائر.
16-أولريش بك. ماهي العولمة. ت. أبو العيد دودو، منشورات الجمل.
17-دافيد روثكوبث. في مديح الإمبريالية الثقافية. ت. أحمد خضر. . في الثقافة العالمية العدد 85. 1997. المجلس الوطني للثقافة والعلوم والآداب. الكويت.
18-كوردمر. نادين. العولمة الثقافية (العيش على أرض بلا حدود) ت. هاشم كاطع لازم. في اليوم الأدبي ع. 78. 2003. الجزائر.
19- لمياء محمد أحمد السيد. العولمة ورسالة الجامعة. (رؤية مستقبلية) الدار المصرية اللبنانية،2002.
20-محمد نبيل نوفل، ومروان ناصر كمال. التعليم العالي في الوطن العربي: نظرة مستقبلية. المجلة العربية للتربية. المجلد العاشر. العددان. الأول والثاني(ديسمبر 1990) المنظمة العربية للتربية والثقافة. تونس.
21 -ندوة الدراسات الانمائية 36. إشراف رياض الصمد. الأستاذ الجامعي والتفرغ. مجموعة أبحاث ومناقشات، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع. بيروت، لبنان،1981.
22-علي القاسمي. الجامعة والتنمية. سلسلة التربية للجميع. العدد 27 منشورات رمسيس. الرباط.
23-عبد الله بوبطانة. تقوية الروابط بين التعليم العالي وعالم العمل. التربية الجديدة. مجلة فصلية. العدد 49، السنة السابعة عشر، أفريل 1990، مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في البلدان العربية.
25- إنيت شونفلونج. العولمة تحد للتعلم الإنساني. ت. محمد سعيد الصباريني. في الثقافة العالمية. ع. 85. 1997. المجلس الوطني للثقافة والعلوم والآداب. الكويت.
26-محمد عابد الجابري. نقد العقل العربي 2. بنية العقل العربي. دراسة تحليلية نقدية لنظم المعرفة في الثقافة العربية.ط 5. مايو 1996. مركز دراسات الوحدة العربية. بيروت لبنان.