العـــدد (٥)، مـــارس ٢٠٢١، ص ص ١ – ٢٧

في الحـداثـــة الـتربـويـــة وإشـكاليـاتهـا في العـالـم العـربـي

إعـــداد

أ. د/ علـــي أسعـــد وطفـــة

أستـاذ علـم الاجتمـاع الـتربـوي

كليـــة الـتربيـــة – جـامعـة الكـويـت

في الحـداثـة التـربـويـة وإشكـاليـاتهـا في العـالـم العـربـي

أ. د/ علـي أسعـد وطفـة(*)

ملخـــــــص

تبحث هذه الدراسة في الدور التربوي الذي يمكن للتربية العربية أن تمارسه ضمن موجة الحداثة وفي مواجهة التحديات المصيرية التي تهدد الوجود القومي العربي ثقافة وهوية وحضارة ومصيرا. وتعمل على تحليل معطيات التخلف العربي في صدامه مع الحداثة التي تنبثق من صلب الحضارة الغربية المتقدمة.

وتقوم الدراسة بتحليل الأوضاع الحداثية للتربية العربية ومدى قدرتها على تثوير نفسها من أجل المشاركة في المشروع الحداثي في البلدان العربية. وتبين الدراسة أوضاع التخلف الشامل في بنية التربية العربية وعدم قدرتها على ممارسة أي فعل حداثي ضمن مشروع الحداثة العربية الذي لم يكتمل في جوهره. وتقدم مقترحات لتثوير التربية العربية ضمن سياق الحداثة العالمية المعاصرة لتكون رافعة التقدم والحضارة. ومن ثم تلح الدراسة في توصياتها على أهمية ترسيخ القيم الحداثية في التربية العربية وهي القيم التي تتمثل في العقلانية والعلمانية والديمقراطية والحريات السياسية في عالم شديد التغير والتجديد.

الكلمات المفتاحية: حداثة، ما بعد الحداثة، تربية، تعليم، نهضة.

(*) أستاذ علم الاجتماع التربوي – في كلية التربية بجامعة الكويت watfaali@hotmail.com.

Educational Modernity and its Problems in the Arab world

Ali Assad Watfa

Abstract

This study examines the pedagogical role that Arab education can play within the wave of modernity and facing the fateful challenges that threaten the Arab national existence, its culture, identity, civilization, and destiny. It provides analysis of the data of Arab backwardness in its clash with modernity that emerges from the core of advanced Western civilization.

The study analyzes the modernist situation of the Arab education and its ability to enlighten itself in order to participate in the modernist project in the Arab countries. The study shows the overall situation of extensive underdevelopment in the structure of Arab education and the inability to exercise any modernist act within the Arab modernity project, which has not been completed in essence. The study presents proposals to enlighten the Arab education within the context of contemporary global modernity to be the support of progress and Civilization

The study, then, insists on its recommendations for the importance of consolidating modernist values in Arab education, which are the values that are represented in rationality, secularism, democracy and political freedoms in a highly changing and renewal world.

Keywords: modernity, postmodernism, education, learning, enaissance.

مقـــدمـــــة:

تواجه المجتمعات العربية المعاصرة منظومة معقدة من التحديات المصيرية وبنية مركبة من المفارقات الحضارية التي تهدد الوجود القومي العربي ثقافة وهوية وحضارة ومصيرا. وتأخذ هذه الوضعية الحضارية صورة تقاطع بين تحديات التخلف النابعة من قلب التكوين الداخلي للمجتمعات العربية، وبين التحديات التي تفرضها عولمة متوحشة تنبثق من صلب الحضارة الغربية المتقدمة. وفي دائرة هذا الصدام التاريخي، بين أقصى حالات التخلف التي تعيشها الأمة وبين أقصى حالات التقدم الحضاري التي تفرضها الحداثة الغربية، تجد الأمة نفسها في حالة من الفوضى والعدمية في مختلف جوانب الحياة الاقتصادية والاجتماعية. وقد أصبحت طموحات الخروج من دائرة هذا الاختناق الحضاري بحثا عن الهوية والوجود الحضاري، هاجسا حضاريا يقضّ مضاجع الإنسان العربي ويهدد أمنه الوجودي.

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

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

ومن أجل تحقيق هذه الحداثة المنشودة يعمل المفكرون العرب منذ بداية القرن التاسع عشر حتى اليوم على توليد فكر تنويري متقدم يمكن هذه الأمة من الانطلاق في دروب النهضة

والتنوير والتنمية. ومع أهمية الجهود الكبرى فإن هذه الحداثة المنتظرة لم تنطلق ولم تؤتي أكلها. لأن معادلة الحداثة في وضعية التخلف تأخذ صورة معادلة شديدة الصعوبة والتعقيد. ولذلك بقيت الساحة الفكرية مفتوحة على مختلف الاتجاهات الفكرية والمحاولات الجادة في الكشف عن عناصر الغموض في هذه المعادلة التنويرية المعقدة. ومع تعاظم الانتكاسات التاريخية وتضخم مؤشرات التخلف في مختلف جوانب الحياة فإن المفكرين العرب ما زالوا يحملون أحلام أمتهم ويستشرفون مستقبلها بحثا عن السبل الحضارية التي تمكنها من تخطي حالة اليأس والانطلاق نحو آفاق تاريخية جديدة.

في مفهوم الحداثة التربوية:

تجسد الحداثة Modernity **الروح الحضارية للمجتمعات الإنسانية المعاصرة**، وتتمثل هذه الروح الحضارية في منظومة التحولات الفكرية والاجتماعية والسياسية، التي شهدتها المجتمعات الإنسانية منذ عصر التنوير حتى اللحظة الحاضرة. وهي التحولات التي استندت إلى مبادئ العقلانية والعلمانية والفردانية والديمقراطية. ويطلق مصطلح الحداثة بوجه عام على مسيرة المجتمعات الغربية منذ عصر النهضة حتى اليوم ويغطي مختلف مظاهر الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والأدبية. (١)

ويرتكز المفكرون عادة في تعريف الحداثة إلى فكرتين أساسيتين هما: **فكرة الثورة ضد التقليد**، وفكرة مركزية العقل. (٢)

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

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

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

- الإبداع والتغيير والتحديد والقطيعة مع التقاليد والماضي.
- العقلانية والتي تؤكد على إمامة العقل وهدايته وأن لا وصاية على العقل إلا العقل نفسه.
- الفردانية والتي تتمثل في الحريات الفردية. وهي الحالة التي يمتلك فيها الفرد ذاته في مواجهة طغيان الجماعة.
- العلم والإيمان به مبدأ ومصيرا والعمل على التوافق مع معطيات التجربة العلمية بلا حدود.
- الحريات الديمقراطية والسياسية وحقوق الإنسان في مختلف مستويات الوجود الإنساني.
- تأكيد الطموحات الإنسانية في تحقيق مزيد متنامي من التقدم والسيطرة والرفاه والحرية.

إذا كانت الحداثة تعني القدرة على تغيير موقف الإنسان من الحياة وفي إحداث تحولات جوهرية عميقة في بنية التصورات السائدة في المجتمع نحو آفاق علمية وعقلانية، **فإن إحداث هذا التغيير في العقلية وفي بنية التصورات يأخذ بالضرورة صورة عملية تربوية بالضرورة. ومن هنا يمكن القول بأن الحداثة رهان تربوي وأن لا يمكن لأي حداثة في المجتمع أن تتحقق خارج السياق التربوي في المجتمع.** وهذا يعني أن الحداثة فعل تربوي في الجوهر لأنها ترتكز في الأصل إلى عملية تنوير تتميز بروح التجديد والمغامرة. فالحداثة التربوية وفقا لهذه الصورة تأخذ مكان الأولوية في حركة الحداثة بصورة عامة. لأن **الحداثة الحقيقة هي موقف يتصل بالجوهر والروح الحقيقية للعملية التربوية**، إنها تعنى القدرة على بناء النزعة العقلية في الإنسان، وترسيخ الروح العلمية، والنهوض بالفرد إلى مستوى الحرية الفردية، ومن ثم تربية الإنسان على قيم الإبداع والحرية وحقوق الإنسان. **وبتحديد منهجي ترمز الحداثة إلى انتصار العقل والعقلانية، وهيمنة المعرفة العلمية وتأكيد الحرية الفردية، وتفجير الإبداع، وبناء المجتمع المدني بكل الأبعاد الديمقراطية التي ينطوي ولا سيما حقوق الإنسان وحرياته.** ومن أجل التمييز بين مفهومي التقليد والحداثة يمكن أن نستعرض معطيات وبيانات الجدول التالي.

الروح الحضارية للحداثة التربوية

الموضوع	العقلية التقليدية	العقلية الحداثية
المعرفة	أسطورية /خرافية	معرفة عقلية
الحقيقة	مطلقة/ تقليدية / تعليمية	نسبية /علمية / نقدية
اللغة	بيانية خطابية/ مقدسة	تحليلية وضعية
النظام الاجتماعي	إيمان بسلطة الفرد الكارزمية	إيمان بالديمقراطية ومبادئها
الانتماء	العائلة والقبيلة/ والطائفة	الطبقة/ الحزب/ الأرض
صنع المصير	القدرية / قوى خارجية	الإنسان والإرادة الحرة
الفرد	امتثال وذوبان في الجماعة	استقلال وحرية فردية
الزمن	الإيمان بالماضي	الإيمان بالمستقبل
الكون	طابع مقدس	طابع دنيوي
العادات والتقاليد	ثابتة نسبيا/ ومقدسة	متغيرة /ووضعية
منهج التفكير	امتثال/ وقبول / وتقليد	تحليل/ تفكيك/ ونقد

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

دور التربية العربية في معركة الحداثة:

التربية جوهر كل حداثة ومعين كل نهضة حدثت في التاريخ. **وأية محاولة للنهوض بالمجتمع وإحداث تحولات جوهرية في تكويناته ستكون محاولة عدمية ما لم تجد منطلقها في**

الفعل التربوي لأن التربية معنية بانتاج وإعادة إنتاج الثقافة وبناء العقل والمعرفة وإعداد الإنسان. فالعقل الإنساني هو مصدر أي تقدم أو نهضة أو تنمية، والتربية معنية بإعداد العقل وتشكيله. وهذا يعني أن وظيفة التربية تتمحور في عملية انتاج ما يسمى اليوم برأس المال البشري أو ما يسمى اليوم بثورة المعلومات والمعرفة وهي كما يعلم الجميع اليوم تشكل وقود الحضارة ولهيبها في آن واحد. فمن أجل أن تحدث تحولا في المجتمع يجب أن تحدث في العقل والتفكير والوعي وهنا يكمن فعل التربية وجوهر وظيفتها.

التربية العربية وإخفاق المشرع الحداثي العربي:

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

وعلى الرغم من تعدد المشاريع النهضوية ورصانتها، وصدق النوايا التاريخية لرواد النهضة العربية، إلا أن هذه الأمة ما زالت ترسف في أغلال التخلف وتتداعى وسط زحام الانتكاسات التاريخية التي منيت بها. **فالظروف والعوامل الداخلية والخارجية التي تمانع نهضة هذه الأمة ما زالت تمتلك شروط القوة والاقتدار**. ومن بين هذه العوامل الكثيرة التي مانعت تحقيق الحداثة في المجتمعات العربية يمكن أن يشار إلى تراجع في الدور الحضاري للتربية العربية التي لعبت، وعلى خلاف ما هو منتظر منها، دورا مناهضا للحداثة المنشودة. لقد ألحت مشاريع النهضة العربية على أولوية الجوانب السياسية والثقافية في حياة الأمة. ولم تستطع هذه المشاريع النهضوية أن تسجل حضورها المطلوب في نسق الأنظمة التربوية بمفاهيمها وتصوراتها الحضارية والنهضوية. وبعبارة أخرى لم تواكب هذه النهضة المجتمعية نهضة تربوية تؤازرها وتعزز مسارها وتكسبها مشروعيتها ثقافيا.

لقد بقيت التربية العربية خارج دائرة المشاريع النهضوية ولم تحظ بالاهتمام والعناية الكبيرة من قبل المنظرين والمفكرين. وبتأثير هذه القطيعة بين التربية وفكر النهضة، **بقيت أفكار**

النهضة وطموحاتها أسيرة النخب السياسية والصفوة الاجتماعية، التي لم تستطيع أن تشكل وعيا جماهيريا عاما بقضايا النهضة ومفاهيمها. ومن هنا بقيت أفكار النهضة سجينة صفوة سياسية وفكرية ضيقة ولم تستطع بالتالي هذه الأفكار النهضوية أن تمارس دورها أو أن تجد صداها الاجتماعي الكبير الذي يمكنه أن يكفل لها تدفق طاقة روحية واجتماعية تحصنها ضد مختلف الصدمات والاختناقات التاريخية.

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

فالوعي الجماهيري في نهاية الأمر هو الذي يمتلك زمام الحركة التاريخية، وهذا يعني أن الوعي التنويري يمكنه أن يتحول إلى قوة اجتماعية حقيقية عندما يتأصل في عقول الجماهير.

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

التربية العربية وإعادة انتاج عناصر الجمود والتخلف:

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو إذا لم يكن للتربية العربية حضورا في مشاريع النهضة العربية أو في مشاريع الحداثة، فما هو الدور الحضاري الذي مارسته أو تمارسه هذه التربية بفعالياتها وأنساقها واتجاهاتها؟ هل مارست هذه التربية وتمارس دورا حضاريا يدفع بالمجتمعات

العربية إلى آفاق حضارية؟ أم أنها، وعلى خلاف ما هو منتظر منها، مارست وتمارس دور المكابحة التاريخية وتعطيل حركة النهضة والحداثة العربية؟ ويمكن صوغ هذه المسألة بسؤال الحداثة نفسه وهو: هل حققت التربية العربية حداثتها؟

أسئلة منهجية جديرة بأن تجد إجابات موضوعية. والإجابات عن هذه الأسئلة نجدها في حصاد الدراسات والبحوث العربية، وفي أعمال المفكرين العرب النقديين، الذين يؤكدون حقيقة مريرة **ومرّة، وهي أن التربية العربية لم تمارس دورها الحضاري المنشود، بل كانت وما زالت تمارس دورا أيديولوجيا سلبيا وظف، وما زال يوظف، في خدمة مصالح الصفوة الاجتماعية والنخب السياسية**، دون أن تمارس فعلا حضاريا نهضويا أو حداثيا يدفع بالشعوب العربية إلى مسارات الحضارة والتقدم.

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

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

وفي هذه الدائرة نقول أن القوى الاجتماعية المناهضة لحركة التاريخ استطاعت أن تدرك هذه الحقيقية، واستطاعت بحكم مواقعها أن **تشكل وعي الجماهير العربية وأن تعيد تشكيل هذا الوعي بصورة استلابية، عبر فيض من الأفكار والتصورات الخرافية والأسطورية، واستطاعت أيضا في النهاية أن تعلّب الوعي الجماهيري وأن تضعه في دائرة اغتراب موصدة.** ومن هذا الموقع بدأت هذه القوى المناهضة لحركة التطور تمتلك كل القوى الضرورية لتعطيل أي مشروع حضاري أو أية نقلة حداثية بسهولة ويسر. فالعقل العربي اليوم وبفعل الصيرورات التربوية التاريخية المستمرة والفعل الاستلابي الدائم أصبح بطبيعته **مناهضا لكل أفكار التقدم وممتنعا وبصورة ذاتية على المفاهيم العقلانية والتنويرية والتقدمية إن جاز التعبير.**

وفي هذا المضمار، يمكن القول أن التربية العربية لم تمارس دورها الدينامي أو النهضوي، **لأنها ما زالت تدور في فلك المصالح الاجتماعية الضيقة والمحدودة، وما زالت رهينة القوى الاجتماعية والسياسية التي تحافظ على وجودها وتميزها وهيمنتها من خلال التأكيد على ثقافة الجمود**، ومحاصرة كل اتجاهات النهوض الحضاري في المجتمعات العربية. فالمجتمعات العربية على الأغلب تخضع لأنظمة اجتماعية قروسطوية قوامها المحافظة على مظاهر الوجود التقليدي بما ينطوي عليه هذا الوجود من تغييب لكل معاني وقيم الحياة الديمقراطية بمظاهرها الإنسانية.

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

يذكر تقرير تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين أن التربية العربية أدت دورا مدمرا في الحياة العربية خلال القرن الماضي ويتمثل هذا الدور في ثلاث وظائف تتعارض مع اتجاهات التحضر والتنوير وهي: العزلة الحضارية، وقهر العقلانية ومن ثم تجنبها في التعامل مع

مشاكل الحياة ومع النفس، وأخيرا تبخيس قيمة الإنسان العربي. وتتجسد هذه الثلاثية القاتلة في المناهج العربية من خلال غياب الفكر العلمي في التعامل مع قضايا الحياة، وفي غياب مفاهيم الديمقراطية وحقوق الإنسان وسيادة القانون، كما يتجسد هذا كله في المكانة الدونية التي تحتلها المرأة العربية، وفي الجهل المتفاقم بقيم التسامح والرأي الآخر ومعنى الإنسان. (٣)

فالتربيـة العربيـة تربيـة تقليديـة تمجـد الماضـي وتخلـع عليـه لبوسـا قدسية. فاللحظـة الماضية تحتل فضاء التربية العربية على حساب المستقبل والحاضر. وفي هذا تقول زينب شاكر: "مازلنا نعمل بمفهوم تقليدي إذ يغلب علينا الواقع الزمني المعاصر أو الماضي، أما البعد المستقبلي فلا يزال محدودا للغاية في مناهجنا الفلسفية وفى مقرراتنا الدراسية، بل وفى تفكير الكثيرين سواء من الأساتذة أو الطلاب. (...) ومنهجنا يعتمد على الحفظ الحرفي للمعلومات والتلقين، وشرح المأثورات الفلسفية والنصوص الدينية والدوران بها في حلقة مفرغة دون تحليلها تحليلا علميا يوضح معانيها وأبعادها، (...) ومن ثم وقفنا بعقول طلابنا على ثقافة الذاكرة دون أن نتعداها إلى ثقافة الإبداع والابتكار".(٤) وهذه هي الحقيقة فالتربية العربية ما زالت تتحرك بسرعة السلحفاة في زمن يومض بالضوء والتسارع.

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

مركب التحديات الحضارية الجديدة أمام التربية العربية:

تواجه التربية العربية بنية مركبة معقدة من التحديات فهناك تحديات التخلف الداخلية للمجتمع العربي وهناك تحديات الحداثة الغربية والعولمة التي تفرض نفسها بصورة مدمرة للهوية والإنسان في المجتمعات المتخلفة. وهناك أيضا التحديات الداخلية للتربية العربية التي تتمثل في

آليات اشتغالها ومنهجيات فعلها من جهة أخرى. وفي نسق هذه التحديات يتوجب علينا أن نتحدث اليوم عن تحديات جديدة تتمثل فيما يواجهه العالم اليوم من تحديات الحداثة وما بعد الحداثة، ومن ثم ما يواجهه أيضا من تحديات العولمة، بما تنطوي عليه هذه التحديات الجديدة من سيرورات جديدة تضع التربية العربية في ظروف بالغة الصعوبة والتعقيد. وفي ظل هذه الإشكالية المزدوجة يمكن لنا أن نصف وضعيتنا الإشكالية المركبة في الوطن العربي على الصورة التالية:

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

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

٣- لم تستطع المجتمعات العربية أن نحقق نهضتها و أن تنجز حداثتها ولم تأخذ مكانها في طور التقدم نحو هذه الغاية. ولكن البقاء في نسق الصفوف الخلفية لا يعفي هذه المجتمعات من شقاء الحضارة الغربية الحداثية التي بقيت كابوسا يثقل على قلوبنا وعقولنا منذ عصر النهضة الغربية في القرنين السابع والثامن. لقد أنهكتنا الحضارة الغربية بمعناها الحداثي فلم نستطع أن نحقق ما يجانسها في مجتمعاتنا كما أننا لم نستطع أن نتجاوز "تعرقات" هذه الحضارة وإفرازاتها وسمومها التاريخية.

٤- لقد فرض علينا التطور الحضاري في المجتمعات الغربية أن نعيش مشكلات وتحديات ليست في أصل تطورنا الحضاري أو في أصل إشكالياتنا الحضارية. وهذا يعني أنه يجب

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

وفي ظل هذه الظروف التاريخية الإشكالية وفي مسار هذا الواقع التاريخي يتوجب علينا منهجيا أن ننظر في النسق التربوي وفي وظائف الأنظمة التربوية القائمة في مجتمعاتنا. وهذا يعني من **وجهة نظر منهجية أن أية نظرة للحياة التربوية في مجتمعاتنا، بعيدا عن السياق الإشكالي للحياة الحضارية بصورة عامة، ستكون نظرة غير تاريخية ورؤية غير منهجية.** فالتربية ليست في معزل عن التحولات الحضارية الجارية بل توجد في صميم هذه التحولات مؤثرة ومتأثرة بالعملية التاريخية وبالتحولات الإنسانية الجارية.

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

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

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

الوضع الإشكالي للتربية العربية المعاصرة:

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

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

- **تحديات الحداثة:** فالتربية العربية معنية أيضا بمواجهة التحديات التي أفرزتها مرحلة الحداثة الغربية والتي تمثلت في نهضة العقلانية والفردانية والمعرفة العلمية بأبعادها وتجلياتها التكنولوجية وفي حقوق الإنسان والليبرالية بمختلف تجلياتها وأبعادها. وهي هنا في موقف مزدوج حيث يتوجب عليها من جهة أن تحقق حداثتها في تأكيد العقلانية والفردانية والنهضة الحداثية بمختلف تجلياتها. كما أنها معنية أيضا بمواجهة ما تتعرض له هذه الحداثة التقليدية من انتقادات وما تجره من ويلات وإكراهات حضارية تتمثل في تدهور القيم وتراجع الثقافات التقليدية وتصدع الانتماءات.
- **تحديات ما بعد الحداثة:** وهي مرحلة ما بعد الحداثة التي يشهدها المجتمع الغربي المعاصر في أنساقه الفكرية وفي نسق حركاته الاجتماعية من جهة أخرى. وتمثل هذه المرحلة في طروحات ما بعد الحداثة والعولمة، كما تجد نفسها في هذه النظريات الجديدة التي تدعو اليوم إلى نقض مرحلة الحداثة السابقة كليا، وتبني نظريات جديدة وأفكار جديدة يراد لها أن تستجيب لحاجات الإنسانية المتنامية إلى مزيد من الحرية والرفاه، وبناء أنساق قيمية جديدة تعيد للإنسان تألقه الإنساني وتخرج به من دائرة اغترابه إلى مساحة رحبة من المعاني الإنسانية الحرة.

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

جوهر الإشكالية الحضارية للتربية العربية:

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

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

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

كيف يمكن للتربية العربية تحقيق حداثها:

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

فكل النهضات الإنسانية المعروفة تاريخياً" بدأت بنوع من الثورة الإيبيستيمولوجية التي غيرت من نظرة الإنسان إلى نفسه ومجتمعة والى العالم من حوله، سواء تحدثنا عن النهضة الإسلامية (وهي النهضة الناجحة الوحيدة في تاريخنا) أو النهضة الأوروبية أو النهضة اليابانية، ابتدأت هذه النهضات بثورة إبيستيمولوجية غيرت من العلاقة الذهنية بين الكائن والمحيط الذي يعيش فيه فكانت النهضة والإبداع والعقل الخطابي".(٥) لم تتم نهضة في التاريخ إلا وكانت مسبوقة بثورة إبيستيمولوجية غيرت من نسق القيم والمفاهيم والتصورات السائدة هذه المرحلة أو في ذلك المجتمع.

وإذا "كانت التربية" هي سبيل تجاوز التخلف في بلادنا وسواها فإنها لن تكون كذلك إلا إذا حققت في ذاتها وداخلها أولاً الثورة العلمية والتكنولوجية التي تسعى إلى تفجيرها ولا يمكن لنا

أن نتحدث عن توليد ثورة علمية تكنولوجية عن طريق تربية محافظة تقليدية بعيدة عن روح العصر بما فيه تقنياته وأساليبه".(٦)

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

١- المراجعة النقدية للتربية العربية:

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

٢- دروس الحداثة الغربية: من أين نبدأ:

يرتهن اليوم كل فعل إنساني بطابعه الكوني تأثيرا وتأثرا، ولا نستطيع اليوم أن نتحدث عن حداثة أو نهضة دون أن نأخذ بعين الاعتبار كونية المجال الحيوي لهذه الحداثة أو تلك النهضة. إننا نؤثر ونتأثر، بصورة مباشرة أو غير مباشرة، بمنظومة الفعاليات الكونية، فكل حركة في هذا الكون تجد صداها مباشرة في أنظمة حياتنا ووجودنا، بدءا من تغيرات المناخ وصولا إلى أسعار البورصة أو أسعار النفط في الأسواق العالمية.

وفي حدود هذه المنهجية يجب أن نأخذ بعين الاعتبار والأهمية المناخ الحضاري للكون عندما نفكر بتحقيق حداثتنا التربوي أو نهضتنا الإنسانية.

وإذا كان من فعل حداثي كوني يجب أن **ننظر إليه فإنها الحداثة الغربية التي تفرض نفسها في صورة عولمة متقدمة لا يمكن تجاهل إشعاعها الذي يتغلغل في نخاع عظامنا.** ولكن هذا لا يعني أبدا أنه يجب علينا أن نقف مبهورين أمام هذه الحداثة، بل علينا أن ننظر إليها نظرة نقدية ومنهجية تضعنا خارج دائرة وهجها. وعلى أساس هذه المنهجية يجب أن ننطلق في تحديد إشكالية حداثتنا التربوية المنشودة.

وهنا يتوجب علينا أن نبحث عن أسباب النقلة الحضارية وعن آليات التحديث والنهضة. بعبارة أخرى يجب أن نبحث عن أسرار النهضة وسنجدها واضحة في البدايات: الغرب نهض على عجلات العقلانية والعلم والتكنولوجيا والفردية والقيم الديمقراطية والإبداع. هذه هي أسرار الحضارة الغربية. وهذا يعني أن يجب علينا أن نمتلك هذه الأسرار وأن نعالج واقعنا المتخلف بمفاتيح العقلانية والعلم والمعرفة العلمية.

فالمسافة التي تفصل بيننا وبين الغرب شاسعة واسعة، ويجب علينا أن نختصر هذه المسافة وأن نعمل على تسريع وتائر الحركة والنشاط واستنفار كل الطاقات الممكنة لذلك. ونحن في دائرة هذه الحركة يتوجب علينا أن نستفيد من أخطاء الغرب، وأن نتجنب سلبيات رحلته الحضارية وأن نستنير بإيجابيات العطاءات التاريخية لمسار حركته الحضارية.

٣- تحقيق التوافق بين العقلانية والذاتية:

في المجتمع الحداثي تتخطى المظاهر العقلانية للحياة الاجتماعية ذاتانية الأفراد وتتجاوزها. في هذا **المجتمع تطالعنا حاكمية العقل الذي يتحول إلى صنم للعبادة.** وهذه الصنمية تؤدي إلى إكراهات وإلى حالة اغتراب شاملة. فالعمل يطور الإنسان كما يقول ماركس ولكنه في الوقت نفسه يستلبه. والمجتمع يتحول إلى عقلانية البعد الواحد كما يرى ماركوز. وهذا يعني فيما يعنيه أن التنظيم العقلاني للحياة الاجتماعية وبالتالي فإن السيطرة المطلقة لمنتجات

العلم والعقل والمعرفة العلمية تختزل الإنسان وتستبيح عالمه الداخلي، وتحاصره فيه أسمى المشاعر الإنسانية. فالقيم تتحول إلى قيم مادية مبتذلة والحياة تتحول إلى صناعة يفوز بها القادرون ويسقط الضعفاء في مستنقع القهر وإكراه والعبودية، والإنسان في هذه المجتمع يربح كل شيئ إذا استطاع ولكنه يخسر نفسه، **وماذا ينفع الإنسان لو ربح العالم وخسر نفسه.** فالإنسان في عالم الحداثة والعولمة، يتحول إلى رقم يلهث وراء التضخم السرطاني الذي يأتي على عالمه الداخلي، وينمي فيه بذور فنائه بوصفه إنسانا يفيض بالمشاعر والأحاسيس.

فالمدرسة العربية تهمل وإلى حد كبير الجوانب الذاتية والشخصية عند الطلاب والتلاميذ، وهي في سياق هذا تنقل إلى الأطفال النماذج الفكرية الجاهزة وأنظمة التأديب، وتتجاهل عالم الطفل وكل ما يدور في وسطه الاجتماعي، وتلقي باهتماماته وعوامل وجوده النفسية والسيكولوجية خارج دائرة العمل التربوي. وهذا الفعل يجرد العملية التربوية من قدراتها ويفرغها من مضامينها ويضعفها في مواجهة التحديات التي تحملها طبيعة الحياة الاجتماعية ولا سيما هذه التغيرات العاصفة في كل ميدان وفي كل موقع من مواقع الحياة الفكرية والاجتماعية.

وهنا يمكن الإشارة إلى تناقض صارخ فيما يتعلق بطبيعة التربية بين المدرسة والأسرة. ففي المدرسة يجري التأكيد على الجانب العقلاني الأداتي في العملية التربوية، ويتم إهمال العامل العاطفي والإنساني، وعلى خلاف ذلك فإن الأسرة تؤكد غالبا على الجانب الذاتي في شخصية الأطفال، وتبالغ في الاهتمام والتأكيد على هذه الجوانب العاطفية. وبين المؤسستين تتعرض شخصية الطفل لصدمات وجدانية تستلب طاقته وتضعف قدراته وتضع في دائرة التصدع السيكولوجي والتربوي.

وفي ظل هذه المعادلة الاغترابية يتوجب على التربية أن تحقق مصالحة حقيقة تتجاوز فيه هذا التصدع الذي يحدثه التعارض بين المدرسة والأسرة. وهذا يعني تحقيق التوازن في العمل التربوي بين المستويات الوجدانية الذاتية وبين الجوانب العقلانية في حياة الطفل سواء في المدرسة أو في الأسرة.

٤- الديمقراطية ضرورة حداثية:

تأكيد الديمقراطية في العملية التربوية ليس فعلا تربويا تفرضه إرادة إنسانية طيبة وخيرة. إن الحضور الديمقراطي في العملية التربوية ضرورة تفرضها التحولات الجارية في الحياة الاجتماعية ولا سيما هذه التي تتعلق بتنامي الحريات الديمقراطية في المجتمع، وحرية العلاقة بين الجنسين، وحرية الإجهاض، وحرية الصحافة، وتراجع دور الأسرة. فهذه التحولات تجد صداها الكبير في مضمار الفعل التربوي وتتأصل في أعمق طبقاته. فالأسرة وفي ظل هذه التحولات تتجه وبصورة متزايدة نحو مبادئ التسامح والحرية وتأكيد الاستقلال والنزعة الفردية وحرية التعبير. وهذه المعايير الجديدة أصبحت تمثل نسقا جديدا من القيم والمبادئ التربوية التي تأخذ دورها المتنامي في دائرة الحياة الاجتماعية. **فالآباء بدؤوا يتحولون ضمن حياتهم العائلية إلى مرشدين ومحاورين وسدنة علاقات إنسانية متكاملة**، وفي النسق الموازي لهذه العلاقة بدأ الأطفال والأبناء يأخذون صورة كائنات إنسانية يتمركز اهتمامها حول الجوانب الشخصية لحياتهم ووجودهم بالدرجة الأولى.

معادلة التنوير في التربية العربية:

إن مصير العرب في القرن القادم "**يتوقف على الكيفية التي سيعدون بها أبناءهم تربويا في القرن الواحد والعشرين**". إن بناء جيل عربي نقدي قادر على المواجهة وعلى التصدي والمشاركة والحضور في عالم متوحش يشكل منطق كل محاولة نهضوي وأسّها الحضاري. **في البداية علينا أن نرفض كل صيغ التربية التقليدية السائدة يجب علينا** أن نرجم التلقين والتسلط والإكراه وأن نبني فلسفة تربوية نقدية في تربية الأجيال العربية والعناية بها وهدايتها إلى سبل المشاركة في بناء الحضارة الإنسانية. **إن الخيار الأصيل للتربية العربية يجب أن يكون في العمل على بناء أجيال قادرة على صنع المصير، أجيال لا تنغلق في التراث ولا تذوب في حمأة العولمة والحداثة، أجيال تصنع التاريخ وتبدع الحضارة الإنسانية وتشارك فيها.**

نحن مطالبون اليوم بتربية جديدة تعتمد أسسا جديدة تربية تنطلق من مبدأ التغير وتسير على هدى الإبداع وتعتمد الحوار وتعلي من القيم الديمقراطية، تربية منفتحة تعتمد على معطيات التكنولوجيا ومبدأ الاستمرارية وقيم التعاون والتكامل إنها في النهاية تربية علمية عقلانية ناقدة. هذه

التربية تأتي رفضا شاملا للتربية التقليدية التي تعتمد على التلقين والجمود والذاكرة والتسلط والانغلاق واللحظات العابرة تلك التي تعتمد على التجزؤ وترفض العقلانية والروح النقدية في المجتمع. ومن أجل هذه الغاية الكبرى يترتب علينا أن نعمل على تأصيل منظومة من الفعاليات التربوية التي تشكل ركائز التنوير في العقل العربي. وتأسيسا على ما سبق وتقدم في هذه الورقة فإننا نقترح مجموعة من النقاط الاستراتيجية لبناء ثقافة عربية جديدة وعقلية عربية متنورة أهما:

١- بنـــاء العقـــل العلمـــي:

تتطلب هذه المرحلة بناء العقل العلمي عند الناشئة والخروج من دائرة التقليد، ويتضمن هذا التوجه العمل على تحرير هذا العقل من أمراض الاستظهار والحفظ والتلقين، ومن ثم بناء الأسس المنهجية للتفكير الحرّ الذي يمكن الطالب من امتلاك أصيل للقدرات الذهنية والعقلية التي يقتضيها منطق الحياة والتفكير في عصر العولمة. ويتطلب ذلك تطوير مهارات الطلاب الإدراكية والعقلية، وتزويدهم بمهارات التحليل والتركيب والتفكيك والتفسير والافتراض والاكتشاف، وتمكينهم أيضا من مختلف المنهجيات العقلية والفكرية، التي تعطيهم القدرة على فهم الظواهر وتحليلها ومن ثم اتخاذ القرارات الذكية في المواقف الصعبة. فتعليم "الطلبة الفكر الإبداعي، والتفكير الناقد، والمشاهدة النقدية، والإصغاء النقدي، والقراءة النقدية، والتربية الروحية الحقيقية لا الخرافية، كل هذا يمّكن الأجيال من مواجهة مخاطر ما يقرؤون وما يشاهدون ويسمعون وما يعايشون من تحديات عصر العولمة وما بعد الحداثة". في هذا المستوى يجب ألا يخضع الطفل إلا لمنطق العقل ونداءه الداخلي وبالتالي أن يرفض كل المضامين التقليدية التي لا تنطلق من هذا التوجه الخلاق للعقل العلمي.

٢- بنـــاء العقـــل النسبـــي:

الحقيقة دائما نسبية والمطلق الوحيد يتعين في ذات الله وحده وقدرته. **وهذا يعني أن بناء المطلقات في العقل يؤدي إلى وضع العقل في زنزانات أبدية.** وهذا بدوره يدفع إلى التعصب والدوغماتية ولذلك فإن الإيمان بنسبية الأشياء يتيح لنا بناء العقل المنفتح الذي يرسم للظاهرة الواحدة مدّا واسعا من الاحتمالات وهذا يجعل العقل أكثر نضارة وحيوية وانطلاقا وفعلا. فالحقيقية متغيرة دائما والكون يتحرك في دائرة التغير والتبدل من حال إلى حال وجل حال الذي لا يتغير.

٣- بناء العقل على مبدأ الاختلاف:

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

٤- بناء العقل على مبدأ التغير الدائم:

لا ثبات في هذا الكون. فالعالم يتغير بإيقاعات ضوئية، والقانون الوحيد الثابت في هذا الكون هو قانون التغير عينه. فحقائق الأمس هي أباطيل اليوم وحقائق اليوم ستكون ضلالات الغد. التغير مبدأ كوني تقره الشرائع والنواميس والقوانين السماوية.

وتأسيسا على هذه الحقيقية يجب إعداد الطلاب لعصر متغير بعقل متغير وإيمان بالتغير وتزويدهم بمختلف الأدوات والقدرات والإمكانيات الذهنية **التي تجعلهم أكثر قدرة على مواجهة احتمالات التغير.** وهنا يتوجب أن نعلم الطلاب والناشئة كيف يمكنهم مواجهة التغيرات المحتملة وأن نجعل المتعلمين قادرين على بناء سيناريوهات مستقبلية متجددة فاعلة تمكنهم من التكيف في عالم لا يتوقف عن التغير وامضا بكل جديد واعدا بكل مدهش. ومن هذا المنطلق وبعيدا عن كل ممانعة ثقافية " يجب على المؤسسة التربوية أن تعمل جاهدة من أجل إعداد الأجيال لتقبل المتغيرات والمستجدات في عالم اليوم، وأن تدعم أدوارها في نشر قيم الحداثة دون تفريط في وظيفتها التقليدية المتمثلة في خلق مناعة ذاتية لدى الأفراد ضد الذوبان في العولمة المتوحشة".

٥- بناء العقل الكلي:

يجب علينا أن نربي أطفالنا بإمكانية النظر إلى العالم ورؤية الأشياء بعين صقر وليس بعين دودة. لأن الرؤية من علِ هي الرؤية التي يقتضيها عالم يأخذ طابع الكلية والشمول.

يأخذ البعد الشمولي في تكوين المعرفة أهمية تربوية بالغة فهي التي تستطيع أن تأخذ بيد الناشئة بعيدا عن الرؤى الضيقة والمجتزأة. وهي التي تساعد الناشئة أيضا على تكوين روح فلسفية نقدية تتميز بطابع الشمولية. فالتجزؤ يؤدي إلى وضعية الإنشطار المعرفي وإلى حالة من الاغتراب والتشوه. ومن هذا المنطلق ومن أجل بناء أناس يمتلكون ناصية القدرة على الإدراك الفلسفي المتكامل يتوجب على العملية التربوية أن تغذي الناشئة والطلاب بأهمية إدراك السياق العام لحالة الأشياء بالضرورة. وهذا يعني أنه يجب علينا أن نقدم المعلومات للأطفال والتلاميذ في سياقها العام وفي إطارها الشمولي.

٦- بنـــاء العقـــل المعقـــد:

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

وهنا يتوجب على الإنسان أن يكشف المشكلة الحيوية الأساسية أو أم المشكلات التي تشكل محور المشكلات الأخرى وهي مشكلة التعقيد الذي نعيشه في عصر العولمة. **إننا نعيش مركب من التناقضات والأزمات والمفاجآت الذي يمثل تفاعل وتكامل مجموعة كبيرة من المشكلات التي تحيط بنا وتحيق بوجودنا.**

إن ما يضاعف صعوبة فهم عالمنا يتمثل في طريقة التفكير المعاصر وهي طريقة تقتل في أعماقنا القدرة على الإدراك الكلي الشمولي والإدراك السياقي ثم الإدراك المعقد. فالظواهر المعقدة تحتاج إلى منهجية تفكير معقدة أيضا قادرة على تحليل أوجه التعقيد في هذه الظاهر والنفاذ إلى جوهرها.

إن من أوليات متطلبات هذا العصر تتمثل في القدرة على التفكير الشمولي والقدرة على تحليل السياق المعقد للعلاقات والأشياء والمظاهر. وهنا تتبدى ضرورة التفكير في إصلاح منهج التفكير وتطوير قدرته على التعامل مع الطابع الشمولي والسياقي للعصر الذي نعيش فيه.

فالكون ليس نظاما شموليا فحسب بل هو دوامة من الحركة لا مركزية لها. ولذا فإن هذا التعقيد وهذه الدوامة من التغير تحتاج إلى نوع من التفكير الشمولي المتنوع والمعقد قادر على اكتناه

الطابع العالمي والكوني للأشياء وقادر على إدراك الوحدة والتنوع في الشرط الإنساني، إنه نوع من التفكير متعدد الاتجاه مهيأ لإدراك الظاهر في كليتها وشموليتها وتغايرها.

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

٧- بنـــاء العقـــل المستقبلـــي

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

يرى عالم الاجتماع د. سينجر من جامعة ويسترن إنتاريو أن المستقبل يلعب دورا ضخما وغير مستحب إلى حد كبير في سلوكنا الحاضر. **ويرى أن ذات الطفل تعتبر جزئيا بمثابة تغذية مرتدة لما هو بسبيل أن يكونه أو لمسار كينونته المستقبلية.** وان الهدف الذي يتحرك إليه الطفل هو "صورة دوره في المستقبل" تصوره لما يجب أن يكون عليه.

إذ لا يمكن لإنسان اليوم، على حد تعبير توفلر، أن يفهم الماضي، أو حتى لم يعد كافيا أن يتعلم كيف يفهم الحاضر، لأن بيئة الحاضر سرعان ما تتلاشى، **إنه يجب عليه أن يتعلم كيف يحتسب اتجاه معدل التغير وأن يتوقعه.** إنه حسب التعبير الفني، يجب أن يكثر من وضع الفروض الاحتمالية البعيدة لمدى حول المستقبل، وهذا ما يجب على معلمه أن يفعله أيضا.

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

خـــاتمـــة:

يصف توفلر مستقبل الحياة المستقبلية القادمة أي مرحلة ما بعد التصنيع بأن الإنسان سينصرف إلى معالجة الأفكار ويتزايد بالتالي أداء الماكينات للمهام الروتينية ... إن تكنولوجيا الغد لا تحتاج إلى ملايين الرجال السطحيي التعليم المستعدين للعمل المتساوق في أعمال لا نهائية التكرار، ولا تتطلب رجالا يتلقون الأوامر دون طرفة عين، (...) بل تتطلب رجالا قادرين على إصدار أحكام حاسمة، رجالا يستطيعون أن يشقوا طريقهم وسط البيئات الجديدة، ويستطيعون أن يحددوا موقع العلاقات الجديدة في الواقع السريع التغير، إنها تتطلب رجالا من ذلك النوع الذي وصفه س.ب.سنو بأنهم يحملون المستقبل في عظامهم. (٧) إن الهدف الأول للتعليم ينبغي أن يكون رفع قدرة التكيف لدى الفرد أي تحقيق السرعة والاقتصاد في القوى التي يستطيع بها أن يتكيف مع التغير المستمر. (٨)

وإذا كان الغرب قد حقق أكثر من حداثة في مختلف جوانب الحياة والوجود فإن المجتمعات العربية مطالبة اليوم بتحقيق المهمات الصعبة التي تتمثل في الخروج من دهاليز التخلف إلى عالم النور والحضارة. ومع كل التحديات التي تواجهها التربية العربية التي تتمثل في السبق الحضاري فإن المسافة الحضارية التي يسجلها الغرب يمكن أن تشكل مقدمات تساعد في بناء مشروعنا النهضوي في مختلف المستويات الحضارية. فنحن في نهاية الأمر يمكننا أن نستفيد من تجربة الغرب وأن نستخلص الدروس الحضارية ونوظفها في تحقيق انطلاقتنا الحضارية.

وإذا كان الغرب اليوم يسجل لمرحلة ما بعد الحداثة فإن هذه التجربة الحضارية النقدية التي يدخلها الغرب يمكنها أن تسدد خطانا وأن تساعدنا في اكتشاف سلبيات التجربة الغربية وتأكيد إيجابياتها. وهذا يعني أن حداثتنا التربوية يمكنها أن نحقق في الآن الواحد متطلبات الحداثة الأولى وأن تجنبنا في الآن الواحد تحديات الحداثة الثانية التي تتجلى في عصر العولمة وما بعد الحداثة أو المجتمع الصناعي. ومن جديد نؤكد بأن الحداثة المنتظرة رهينة بقدرة المؤسسات التربوية العربية على بناء جيل مبدع يؤمن بالعقل والعقلانية والقيم الديمقراطية وينطلق من أسس المعرفة العلمية في مواجهته لمختلف التحديات والصعوبات والمراحل الحرجة التي تمرّ بها مجتمعاتنا الإنسانية . ومعادلة التنوير هي بناء الإنسان المتنور الذي يحطم اصفاد الوصاية

العقلية فينطلق رافضا لقيم التعصب والانغلاق وانصياع في اتجاه التجديد والابتكار والابداع . فالتنوير في النهاية هي الحالة التي يحددها الفيلسوف والمربي الألماني الكبير كانط في سياق إجابته عن سؤال "ما الأنوار؟ في مقولته المشهورة: "**الأنوار خروج الإنسان من حالة الوصاية التي تتمثل في عجزه عن استخدام فكره دون توجيه من غيره" ولذا كان شعار الأنوار عبارة تقول: " أقدم على استخدام فكرك**".[٩] ونحن مدعوون اليوم لبناء جيل ينتزع نفسه وعقله من دائرة الوصاية في اتجاه المغامرة العقلية والإنسانية نحو مجتمع يضج بالضياء.

المـــراجـــع

١- آلان تورين، نقد الحداثة، ترجمة أنور مغيث، المجلس الأعلى للثقافة، المطابع الأميرية، القاهرة ١٩٩٢، ص ١٦.

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

٣ -سعد الدين إبراهيم، تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين: الكارثة والأمل، التقرير التلخيصي لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي، عمان، منتدى الفكر العربي، ١٩٩١.

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

٥- تركي الحمد، الثقافة العربية أمام تحديات التغيير. دار الساقي، بيروت، ١٩٩٣، ص٧٧.

٦- عبد الله عبد الدايم الثورة التكنولوجية في التربية العربية – دار العلم للملايين – بيروت – ١٩٧٤، ص ٨.

٧- آلفين توفلر، صدمة المستقبل أو المتغيرات في عالم الغد، ترجمة محمد علي ناصيف، نهضة مصر، القاهرة ١٩٩٠،ص٤٢٣.

٨- آلفين توفلر، صدمة المستقبل أو المتغيرات في عالم الغد، المرجع السابق،، ص٤٢٤.

٩- عياض ابن عاشور، الضمير والتشريع، العقلية المدنية والحقوق الحديثة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الأولى ١٩٩٨، ص ١٣.