حال البحث التربوي، وأهله: رسالة عتاب قبل فوات الأوان

إعـــــداد

أ.د. هانئ عبد الستار فرج
أستاذ فلسفة التربية
كلية التربية - جامعة الإسكندرية

مجلة الدراسات التربوية والانسانية . كلية التربية . جامعة دمنهور .
المجلد الخامس عشر – العدد الرابع – الجزء الأول – لسنة 2023

استهلالة عقل، ونفس

لاتغضبوا من حديثي .. إنه ألمٌ ..
كم ضاق قلبي به جهرًا .. وكتمانًا

فاروق جويدة

إذا ضاق صَدْرُ المرءِ عن سِرِّ نفسه
فصدر الذي يُستَودَع السِّر أضْيَقُ

أبو الأسود الدُّؤلي

"الصمت عن الإفادة، أزيَدَ للإفادة، وتجدُكَ أنطَقَ ما تكونُ،
إذا لم تَنْطِق، وأتمَّ ما تكُونُ بيانًا، إذا لم تُبنْ".

عبدالقاهر الجرجاني

نحن مجانين، إن لم نستطع أن نفكر .. ونحن متعصبون، إذا لم نُردْ
أن نفكر .. ونحن عبيد، إذا لم نجرؤ أن نفكر

أفلاطون

أمَّا قبل ....

فلقد تكرمت عليَّ المقادير عقب تخرجي في جامعة الإسكندرية (مايو 1971) أن أسافر في بعثة دراسية إلى الولايات المتحدة الأمريكية (يناير 1975)، وأن ألتحق بمدرسة تربوية "متميزة"، وأن يكون قسم أصول التربية في تلك الجامعة "مجتمعًا علميًّا فريدًا" في مكوناته، وتفاعلاته كافةً. وكان لي شرف الحصول على درجتي: الماجستير في التربية، ودكتوراه الفلسفة في التربية؛ من خلال خبرة كانت وبحق "دُرَّة سنوات عمري" ثراءً، وندرة على مدى سبع سنوات "سمان"، قضيتها في "رحلة عقلية" مثيرة مع: فلسفة التربية (فلسفة التحليل)، وفلسفة العلم، وفلسفة البحث التربوي؛ لتتشكل - وللمرة الأولى - هويتي العلمية، ووعيي الأصيل بميدان التربية؛ ومن ثم فخري واعتزازي بالانتماء إليه، ومسؤوليتي العلمية حيال الدفاع عنه، والحرص على مستقبله. وأضيف معترفًا أنني صرت "أسيرًا" لهذا النموذج الذي تشكلتُ في كنفه؛ ومن ثم أحرص - وإلى اليوم - على التواصل العلمي معه ومع رموزه، وأتابع ما يجري فيه من نمو معرفي، فيزداد إيماني بالميدان، ويتعاظم فخري، واعتزازي بالانتساب إليه.

وحين عدت إلى أرض الوطن (يناير 1982)، وعايشت الواقع، منذ أربعين عامًا خلت، تبدت لي اللوحة التربوية - على حدٍّ تعبير أستاذنا "شفلر" *Scheffler* - مرتبكة، ومشوشة !! وبدت الصورة "قاتمة"، وتبعث على الأسى والقنوط، بل والرهبة والفزع مما هو آت في مستقبل الأيام. ولكم كانت دهشتي أن أقرأ يومها ما كتبه أستاذنا "فؤاد زكريا" محذرًا من أن "الخط البيانى للأخلاق العلمية يتجه إلى الهبوط؛ وهو أمر مؤسف!! وأوصانا - آنذاك - بضرورة أن نتداركه". وأظن - وليس كل الظن إثمًا - أن ما نبه إليه أستاذنا، وحذَّر منه قد وقع !! في عبارة واحدة أقول: إن الأزمة أشد بلاءً، وأفزع أثرًا، لقد صار كل شيء فى خطر!! ....

وهآنذا اليوم، وبعد أربعة عقود، أقف أمامكم في لحظة وجودية فارقة، أجدني فيها أعيش ذلك "المأزق الخلقي" الذي وصَّفه "نيتشه" وكأني "وتر مشدود بين طرفين على حافة الهاوية". وفي عبارة أكثر تحديدًا أقول: إنني أقف أمامكم اليوم مكابدًا حالة من الصراع النفسي- في لغة علم النفس- حيث أجدني مشدودًا بين رغبتين، لا تجتمعان معًا، ولا ترتفعان معًا؛ فإذا اجتمعت إحداهما، ارتفعت الأخرى. أعيش صراعًا بين النموذج، والواقع؛ فإذا كان نسيان النموذج الذي تربيت في كنفه محالاً؛ فإن التسليم بالواقع ومجرد التعايش معه كان يُمثل لديَّ نوعًا من "الانتحار الفلسفي" في لغة "كامو" *Albert Camus* لا أزال أكابده إلى اليوم!!! ...

أعيش - أيضًا - صراعًا بين الكلام، والصمت؛ فإذا كان للكلام مبرراته العلمية، والفلسفية، والمهنية، والخلقية التي تُحتم عليَّ المصارحة عملاً بتلك الحكمة التي وضعها "شكسبير" على لسان أحد أبطاله حين قال: إذا لم نتحدث نحن، فمن؟ وإذا لم نتحدث الآن، فمتى؟ !!. وفي المقابل فإن هناك من المبررات، والمحاذير ما يجعل المرء يُؤثِر السلامة، ويلوذ بالصمت؛ خاصة وأن تناول الموضوع أشبه ما يكون بـ "السير على حد السيف"؛ فطبيعة الموضوع تفرض عليَّ أن أتناول أفكارًا وقضايا شاقة وشائكة، قد تتبدى مضامينها لدى البعض مؤلمة وموجعة؛ فتأويل الأفكار حادث لا محالة، وملامسة بعض الأوتار الحساسة ينذر بعذاب واقع، في ظل فضاء عقلي يهوى "شخصنة" الأفكار !!، و"تجسيد" الأوهام !! وما يترتب عليها من عتاب، فخصام، فمعاداة !!!

إن معايشة الواقع تجعلني شاهد إثبات على ما أصابه - عن قصد، أو عن غير قصد - من وهنٍ وتردٍّ واعوجاج حال؛ ومن ثم فأنا مهموم بما يجري، وحزين على الميدان وأهله. وحين عجز الصبر على تحمل ضغوط الواقع، بادرت مُنبهًا، ومحذرًا مما أصاب البحث العلمي

التربوي؛ من خلال: مناقشة الأطروحات - جلسات السيمنار - الندوات علمية - المؤتمرات؛ لينتهي الأمر وكأني لم أقل شيئًا!! ولَكَم ضاقت علىَّ نفسي؛ لأجدني أردد "صرخة" أستاذنا "زكي نجيب محمود"حين قال: ما لي أزرع، ولا أحصد !! ومع ذلك فلسوف أواصل التنبيه متسائلاً: هل من مستمع؟ وهل من مُدَّكر؟ وهل من مجيب؟. وأضيف معترفًا: إنني لم أعد قادرًا على الصمت إزاء ما يجري؛ حتى لا أكون شريكًا في ظاهرة تشيع في حياتنا العامة، وفي حياتنا العلمية تحديدًا؛ تلك التي يُطلق عليها: "ظاهرة التواطؤ بالصمت"!! إن الصمت إزاء ما يجري خيانة!! ... أم ترانا قد صرنا "رهينة" لواقع مأزوم، ورضينا بغَلبته عن يدٍ ونحن صاغرون!!!

ولعله من المفيد الآن - بل والضروري - تحديد "الإطار المنهجي" الذي سوف تنهض عليه هذه "الشهادة" عن حال البحث التربوي وأهله؛ تحسبًا، وتحوطًا، ودرءًا لأي مخاوف محتملة أو ممكنة، وأعني به تحديدًا: فلسفة التحليل، وفلسفة العلم، وفلسفة البحث التربوي ... تلك هي "بضاعتي" التي لا أملك سواها، ولا أبتغي في الوجود إلا إياها، والتي أستطيع أن أتحدث فيها وعنها في وضوح، والتي أملك "الحجة المثبتة" على كل ما أنطق به. تلك هى عقيدتي التربوية التي أدافع عنها أينما ذهبت، في صرامة لا تجد فيها العاطفة ثغرة لها، وهى الميزان الذي أقيِّم به كل جهد علمي؛ فلا أقول إلاَّ بما أعرف، ولا أنشد إلا بيان الحقائق وتوضيحها. وعليه، يفرض علىَّ التوضيح المنطقي للأفكار أن ألوذ بمبدأين فلسفيين من فلسفة العلم؛ هما - فيما أرى - الأصوب، والأدق تحديدًا للإطار المنهجي الذي أتبناه، علمنا إياهما رائد فلسفة التحليل" فتجنستين" *L. Wittgenstein* .

يقول المبدأ الأول: "نحن لا نستطيع أن نفكر إلا فيما نستطيع أن نفكر فيه، وكل ما لا نستطيع أن نفكر فيه يجب أن نصمت عنه" .... حين نتمثل هذه القاعدة في حياتنا العقلية، يصير البحث عن الحقيقة مثيرًا، و شائقا حتى وإن كان شائكًا - كما

علمنا أرسطو- ، وتصير المراجعة - مراجعة الذات، والأفكار، والممارسات - غاية وهدفًا ، ويصير النقد قيمة وفضيلة، ويصير التبصير بالمثالب والعيوب مكرمة، وفضلا ، ورحم الله عبدًا أهدى إليَّ عيوبي؛ كما يؤكد تراثنا الإسلامي، وقبل ذلك وبعده يصير الصمت والاستماع والإنصات والتدبر فضائل غالية في زمان طغت فيه ثقافة الصخب، وتسيده الصائتون: الأكثر ضجيجًا ، والأعلى صوتًا!!.

أما المبدأ الآخر الذي أناشد ضمائركم الاحتكام إليه، والالتزام به؛ فيقول: "قل ما شئت طالما أن ذلك لن يحول بينك وبين رؤية الحقائق، وحين ترى الحقائق، فإن قدرًا كبيرًا من الكلام سوف تصمت عنه".... متمنيًا على الله أن نتمثل جميعًا هذه المقولة؛ ليشيع في حياتنا التربوية حوار علمي لا ينهض على أوهام العقل، ولا ضلالات الفكر؛ وإنما ينهض على الحقائق المثبتة من علم رصين.

وأضيف - معترفًا - أن الأمانة العلمية تفرض عليَّ التأكيد أنني من أشد المؤمنين بأن الباحث (طالبًا كان، أو عضو هيئة تدريس بكليات التربية) ابن زمانه، وربيب عصره؛ ومن ثم ينبغي ألاَّ يُلام على كل شيء؛ فلقد ورث تراثا تربويًّا وجده منتشرًا وشائعًا ، فظن أنه الصواب!! "فمن ذاق عرف، ومن وصف اتَّصف"؛ كما تقول حكمة الصوفية.

وأضيف - طمعًا ، ورجاءً - فأقول: لقد آن الأوان لنتخلص من تلك "الشوائب" التي أُطلق عليها "أوهام البحث التربوي" التي تلوث ثقافتنا التربوية، والتي استشرت في الغالبية العظمى من الأطروحات العلمية!! ناهيك عن البحوث العلمية لأعضاء هيئة التدريس!! منذ مطلع هذا القرن؛ لدرجة أنني أطلقت عليها مصطلح: "متلازمة البحث التربوي" *Educational Research Syndrome* (المتلازمة تعني: مجموعة من الأعراض، والعلامات المرتبطة مع بعضها ، والمتعلقة باختلال، أو اضطراب معين). ولَكَم بُح مني

الصوت، وجُف مني الحلق من التنبيه عليها، وعلى خطورتها، أينما ذهبت مشاركًا في لجنة المناقشة والحكم على أطروحات الماجستير، والدكتوراه في عشرات الجامعات المصرية، وفي تحكيم بحوث للنشر العلمي، وفي تحكيم إنتاج علمي للترقية العلمية، من دون أن تُحدث كلماتي صدى حتى الآن!! وبرغم ذلك، سأواصل التنبيه عليها، والتحذير منها، ما استمر العمر، إلى أن يقضي اللّه أمرًا كان مفعولاً؛ لألقى اللّه؛ وقد أديت رسالتي.

في عبارة واحدة، أصارحكم القول: إن الواقع يفرض علينا جميعًا - أهل الميدان - أن نملك "شجاعة" المواجهة؛ لنراجع ذواتنا من دون مواربة، ولا مجاملة، ولا مراوغة، ولا خوف؛ فهلا فعلنا قبل فوات الأوان؟!!. إن اضطلاع أهل الميدان بمسؤولياتهم العلمية من شأنه أن يكسبهم نفوذًا، ومهابة، ومكانة، وقدْرًا، وتقديرًا، فضلاً عن احترام الميدان العلمي، وعلو مكانته وقيمته بين ميادين المعرفة الأخرى. وفي المقابل؛ فإن عدم أداء أهل الميدان مسؤولياتهم- أو التهاون بشأنها، والاستخفاف بعواقبها - يُضيع العلم، وأهله!!

تلك هي رسالتي لكم التي سأعرض عليكم "جوهرها" في وضوح؛ علَّكم تجدون فيها ما يستحق منكم النظر، وربما إعادة النظر ... و- يقينًا - أعترف لكم أنني صَمَتٌّ عامدًا عن الدخول في كثير من التفاصيل؛ ولكنه الصمت المسكون بالمعاني، والدلالات، والمضامين. وأضيف منبهًا: "كل صمت لا يحوي الكلام، لا يُعوَّل عليه"؛ كما يُذكِّرنا "ابن عربي" !!

وأضيف - تحوطًا، وتحسبًا لطبيعة الفضاء التربوي السائد المسكون بديناميات المقاومة - أنني "مَعنيٌّ، ومُهتمٌ، ومهمومٌ" بما يجري في ميدان أصول التربية تحديدًا ... وإن كانت "الآفات، والشوائب" البحثية التي سأعرضها قد تفشت في ميادين البحث التربوي كلها؛ لما بينها من "شَبَهٍ عائلي"؛ على حد وصف "فتجنستين".

وهآنذا، أعرض عليكم فيما يلي "بعضًا" من "الشوائب" التي تُفسد حياتنا البحثية التربوية؛ أملاً، ورجاء أن نتضامن جميعًا؛ للتخلص منها؛ سعيًا لبلوغ المستقبل الذي نتمناه مغايرًا، ومبشرًا، ومزدهرًا.

1. غياب النموذج الإرشادي *Research Paradigm*

قدَّم عملاق فلسفة العلم الأشهر "توماس كون" *T. Kuhn* (1922- 1996) **في كتابه المعنون: "بنية الثورات العلمية" - الذى يُعد علامة فارقة فى فلسفة العلم - مفهوم "الباراديم"** *Paradigm*؛ **بوصفه المفهوم المحورى فى نظريته الخاصة بالثورة العلمية. وإذا ما حاولنا الوقوف على دلالة المفهوم عند صاحبه؛ فليس هناك أدق، ولا أحكم من ذلك التحليل الذى قدَّمته فيلسوفة العلم العربية المتألقة "يُمنى الخولي"؛ بقولها: "إن النموذج الإرشادي هو النظرية العامة التى يلتزمها المجتمع العلمي فى مرحلة ما، وبلوغ النظرية مرتبة النموذج الإرشادي يعني أنها أفضل من كل منافساتها؛ أي: ثبتت، ووجب التسليم بها، وبكل مسلماتها، ومناهجها، ومفاهيمها العلمية، وخلفياتها الميتافيزيقية؛ فتغدو النظرية - بكل هذه الأبعاد - بمنزلة نموذج إرشادي، يحدد مدلول الوقائع التجريبية، ويطرح معايير الاختيار والتقويم والتنقيح والتعديل؛ إذا لزم الأمر. والأكثر فاعلية أنه يطرح المشكلات التى يجب دراستها، وأنماط الحلول المطلوبة".**

وهكذا يمثل النموذج الإرشادي "الإطار المعتمد" الذى يعمل - وفقًا له - مجتمع الباحثين فى عصر بذاته؛ الأمر الذى يعني أنه مع كل حقبة علمية ستكون هناك سيادة، أو غلبة لنموذج إرشادي؛ وعليه، يصير النموذج الإرشادي - في يُسر شديد - هو: "البوصلة" التي تُحدِّد وجهة نظر أهل الميدان إلى العَالَمْ: أين ينظرون؟ *Where to look?*، **وإلى أيِّ شيء ينظرون؟** *What to look for?*، **وكيف ينظرون؟** *How to look ?* .

فثمة من يرى أن البحث التربوي يعيش صراعًا بين نموذجين؛ النموذج الأول: صيغ؛ وفقًا لما هو سائد فى العلوم الطبيعية، وهو نموذج يُعلي من شأن الملاحظة الإمبريقية والوقائع الرقمية، ويتسلح بالأساليب الرياضياتية فى التحليل؛ لبلوغ الغاية والمقصد ؛ ألا وهي إثبات العلاقات السببية، وتعليلها. أمَّا النموذج الآخر؛ فقد اُشُتق من العلوم الانسانية؛ مؤكدًا قيمة الوقائع الكيفية، وقدسيتها ؛ كسبيل لتحقيق غايته النهائية؛ وهى التفسير، والفهم.

وعلى الطرف الآخر، هناك من المنظرين (*Ranson - Keeves & McKenzie*) من يرى أن "البحث التربوي قد أضحى- فى الأغلب الأعم- بحثًا تجزيئيًّا، يمارس فى ظل غياب نظرية مترابطة (نموذج إرشادي)، وبمنأى عما يجرى من أبحاث فى الميادين الحليفة "*allied disciplines*"... ومن ثم صار "البحث التربوى - وبصفة متزايدة - معزولاً عما يجرى من تطورات فى الميادين القريبة منه، والمشابهة له إلى الحد الذى معه يمكن القول: إن الدراسات التربوية صارت فى حالة ركود، وجمود".

وأيًّا كان الموقف الذي يتبناه المرء - سواء مع الطرف الأول، أو مع الطرف الثاني - فالنتيجة واحدة: خسارة ثقافية فادحة، تتمثل في "تدهور" موقع ميدان التربية ومكانته بين منظومة العلوم الإنسانية، فضلاً عن حالة الركود، والجمود التي تشهدها الدراسات التربوية.

فحين يظل البحث التربوى قابعًا مستسلمًا لهيمنة نموذج إرشادي تقليدي؛ فقد حكم على نفسه بالجمود، وحين يبقى البحث التربوي منغلقًا على ذاته منقطع الصلة، والتواصل المباشرَيْن مع ما يجرى فى الميادين الحليفة، وما تشهده من تطورات، وتغيرات؛ فقد حكم على نفسه بالعزلة، وحين يتوقف النموذج الإرشادي عن أداء وظيفته (أن يثير مشكلات للبحث) مع استمرار التسليم به؛ فَقَدْ فَقَدَ البحث التربوي مشروعيته، ومصداقيته، وصار مجرد تقنية خاصة بمهنة معينة، وحين يغيب النموذج الإرشادي ويختفي؛ فقد ضلَّ

البحث التربوي الطريق، وصرنا أشبه بمن يسير ليلاً فى الفلاة من دون نجم قطبي يهدي؛ وتلك هي الحقيقة؛ أزمة تنذر "بكارثة"!!!

فإذا ما تأملنا الواقع المعيش، وحال النموذج الإرشادي - كما يتكشف؛ من خلال الخبرات المباشرة، وغير المباشرة مع الأطروحات العلمية - يمكن القول في وضوح؛ إن مفهوم "النموذج الإرشادي"، وأبعاده ومكوناته، وكيفية عمله، ووظيفته غائب "كليًا" لدى غالبية أهل الميدان!!، وأن البحث التربوي يسير وفق نمط (نموذج!!) تقليدي متوارث؛ منقطع الصلة مع ما تشهده الميادين الحليفة من تطورات، وأنه يشهد حالة من "الافتتان" بالنموذج الكمي !! وحالة من الجفاء - يصل عند البعض إلى حد العداء - مع النموذج الكيفي!!

لقد أثار غياب - وربما تغييب!! - النموذج الإرشادي (البوصلة) نوعًا من "الجدل الحاد" بين أهل الميدان؛ بشأن البحوث التربوية، وما تقدمه من فائدة ومنفعة للمجتمع؛ وبخاصة ميدان التربية؛ وهو ما يعزى - جزئيًا كما أكدت الدراسات - إلى الفشل فى التحديد المدقق، والواضح لأهداف البحث التربوي ومقاصده من ناحية، والفشل فى تحديد المسؤوليات المهنية للقائمين عليه من ناحية أخرى.

ولعله من المفيد في سياق مضطرب، ومشوه؛ كهذا الذي نكابده!! التذكير بما حدَّده "ونش" *C.Winch* من أهداف يتعين على البحث التربوي الاضطلاع بها، تعكس "جوهر" المسؤولية المهنية لأهل الميدان؛ وذلك على النحو التالي:

أ - إنتاج معرفة تربوية أصيلة (وليس معرفة مستعملة مستهلكة!! ومبتذلة!! ومستنسخة!!، وربما منتحلة؛ كما هو شائع لدينا!!).

ب- المساعدة فى تشكيل السياسة التعليمية، ورسمها (وليس تجاهل قضايا السياسة التعليمية ومسائلها!! والاستغراق فى

موضوعات تقليدية!! ولا قضايا "وهمية"!! لا علاقة لها بنظامنا التعليمي، ولا إطارنا الثقافي، ولا أوضاعنا المجتمعية !!).

ج- تحسين العمل التربوي، وتجويده (فى مقابل بحث تربوي لا يمثل قيمة!! ولا يقدم نفعًا !! ولا تُرجى منه فائدة؛ لتحسين ما يجري فى مدارسنا، وتجويده!!)

د- الإسهام فى دفع عجلة التغيير، والتنمية المجتمعية (وليس إعادة إنتاج المجتمع؛ وبصورة مكرورة!! ومملة!! كما نشهد، ونكابد!!).

إننا في ميدان أصول التربية (وفي البحث التربوي بعامة) نواجه تحديًا، يتعين علينا التصدي له بالمناقشة، والتحليل، والحوار؛ وهو أن نطور نموذجًا إرشاديًّا جيدًا، يحدد المعايير التي تضبط وتنظم عملية اختيار المشكلات البحثية وتحديدها، والكيفية التي يتم بها تناول تلك المشكلات من الناحيتين: التنظيرية، والمنهجية، وأن نحدد بتدقيق الأبعاد، والمكونات التي يتعين أن يتضمنها هذا النموذج الإرشادي؛ تلك مسئولية لا تحتمل تأجيلاً، ولا تسويفًا ... فهلا فعلنا قبل فوات الأوان؟

2. تشوش فهم خصوصية الظاهرة التربوية

إن أول ما يلفت الانتباه في العلوم الإنسانية (والتربية من بينها) - بخلاف العلوم الطبيعية - أن موضوعها (ظواهر، ومشكلات، وأسئلة تتعلق بالإنسان من جميع جوانبه)؛ بحكم طبيعته، يفتقر إلى الإحكام المنطقى؛ ومن ثم يسمح للإطار الثقافى، والسياق الحضارى أن يتدخلا حتى فى مناقشة منطوق النظريات ذاتها، أو أن يعارضا مضمون النتائج البحثية؛ ليتبرعا بتقديم تفسيرات تنافس تفسيراتها، أو تعدلها، أو توجهها؛ ومن ثم فإن فهم الإطار الثقافى الذى تتشكل فيه الظاهرة التربوية، وتتفاعل معه يُعدُّ الأساس، والمدخل لتناول تلك الظاهرة بطريقة صحيحة، ومدققة.

ولما كانت الظاهرة التربوية تتفرد بخصيصة "تغلغل العوامل الثقافية، والحضارية في بنيتها"؛ فإن وعي الباحث، وفهمه،

واستيعابه "الفضاءات" - حسب اصطلاح أستاذنا "شفلر" *Scheffler* - التي تتشكل فيها، ووفقًا لها الظاهرة؛ يُعدُّ واجبًا ابتداءً، وملزمًا انتهاءً، وتلك الفضاءات هي: الفضاء التاريخي، والفضاء الثقافي، والفضاء التربوي؛ فالظاهرة التربوية "نبت أصيل" للفضاء التاريخي الذي نشأت فيه ونمت وتطورت، ولخصوصية الفضاء الثقافي الذي ولدت فيه وعاشت، وطبيعة الفضاء التربوي الذي حدَّد طريقة تناولها، والتعامل معها. بل إن أستاذنا "شفلر" يُضيف بُعدًا جديدًا تفرضه طبيعة الظاهرة في ميدان أصول التربية؛ وهو أهمية النظر إليها في سياقات ثقافية مختلفة (البعد المقارن في تناول الظاهرة)؛ للوقوف على تجلياتها المختلفة، وجوانبها المتعددة والمتنوعة؛ بما يُكْسب تناولها العلمي عمقًا، وتميزًا.

إن إغفال الباحث التربوي العوامل الثقافية، والحضارية المتغلغلة فى بنية الظاهرة التربوية، وتداعياتها المجتمعية من شأنه أن يؤدى إلى "ضيق أفق الباحث؛ ومن ثم محدودية التناول العلمي للظاهرة التربوية وقصوره". كما أن الباحث التربوي "الجيد، والجاد" - بحكم فهمه، ووعيه بالطبيعة متعددة الميادين للظاهرة التربوية - لا يلزم نفسه مجموعة "مفردة" من المعايير، ولا الضوابط التى يلتزمها البحث التربوى فحسب؛ وإنما يتعين عليه - أيضًا - أن يعرف، ويفهم محددات البحث العلمى وتوقعاته فى الميادين الحليفة، وأن يتجلى ذلك كله إجرائيًا فى مسعاه البحثي.

3. ثقافة الباحث المحدودة

تؤكد أدبيات "فلسفة البحث التربوي" مُكوِّنًا رئيسًا، وجوهريًا في الباحث التربوي بصفة عامة، وفي ميدان أصول التربية على وجه الخصوص، ونعني - بذلك - ما صار يُشار إليه تحت عنوان: "ثقافة الباحث"؛ الأمر الذي يتطلب تحليلاً مدققًا.

وتمتاز الظاهرة التربوية في ميدان أصول التربية بالطبيعة "متعددة الميادين" *Multidisciplinarity*؛ الأمر الذي يُحتم على

الباحث أن يكون على تواصل "حقيقي" مع ما يجري من تطورات في "الميادين الحليفة" *allied disciplines* التي تشكل - فيما بينها - "أصول التربية"؛ بوصفها رديفًا لا يمكن الاستغناء عنه لبلوغ النظرة الشاملة للظاهرة التربوية، كما يتعين على الباحث - في ميدان أصول التربية - أن يعرف، ويفهم طبيعة البحث العلمي، ومحدداته وتوقعاته في تلك الميادين الحليفة؛ بل ويتعداه إلى ما هو أبعد من الميادين الحليفة؛ إلى ميادين معرفية متنوعة؛ فيما صار يُشار إليه بمصطلح "المدخل العابر للميادين المعرفية" *Transdisciplinary Approach*. ولنا في تلك "المغامرة" الفكرية البديعة التي أتحفنا إياها عالم النفس الاجتماعي "نِسْبتْ" *Richard Nisbett* في كتابه الأشهر "جغرافية الفكر: كيف يفكر الآسيويون، والغربيون على نحو، ولماذا!" ، وكذا في كتاب "كرانج" *Mike Crang* الموسوم "الجغرافيا الثقافية: أهمية الجغرافيا في تفسير الظواهر الإنسانية"؛ لنا فيهما المثال الذي يُحتذى في ارتياد تلك التخوم المعرفية؛ للربط بين الجغرافيا، والظواهر الإنسانية.

وعليه؛ فلم يعد كافيًا أن يكون الباحث ملمًّا بتخصصه فحسب؛ بل يجب أن يكون متقنًا تخصصه الدقيق، منفتحًا على الميادين المعرفية الأخرى، والثقافات المتعددة والمتنوعة؛ فالثقافة الواسعة هي معيار انتقاء الوقائع؛ فلا يكفي للباحث أن يكون شديد التخصص في مجال بعينه؛ حتى يحسن انتقاء الوقائع العلمية؛ بل لا بد من أن يكون واسع الثقافة مطلعًا على علوم عصره، ومدركًا طبيعة علاقة كل علم ببقية العلوم؛ فالوقائع أشد تعقيداً مما نتصور، وأكثر تركيبًا مما نعتقد.

تلك هي ثقافة الباحث كما ينبغي لها أن تكون؛ فإذا ما انتقلنا - بالنظر، والتحليل - إلى الوضع الراهن لِنَصِفَ "حال" الباحث في ميدان أصول التربية؛ فالصورة تبدو قاتمة !!:

إن الكثرة الغالبة من الباحثين - إلاَّ من رحم ربي - قد انحسرت ثقافتهم، وضاق أفقهم؛ لتنحصر في "نقطة بحثية"

مقطوعة الصلة بجذورها، ومحيطها، ومجالها الحيوي !! كما تجدهم غير قادرين على الاشتباك مع رأي أو فكرة، ولا التحاور معها!! ويفتقدون القدرة على اتخاذ موقف فكري، والدفاع عنه!! ولا يملكون فضيلة "الشك المنهجي" إلى درجة الإذعان لكل ما هو مكتوب ومنطوق، فيسلِّمون بأي فكرة، ويستسلمون لأي تفسير!! وانعدمت لديهم "قدرة التفكير" *thinking faculty* - حسب وصف أستاذنا "شفلر" - التي تمكنهم من الإمساك بمواطن "القوة" في النص، ناهيك عن الإمساك بما "وراء" النص من معان، وأفكار إلى درجة "الإذعان" لكل ما هو مكتوب ومنطوق، فيسلِّم بأى فكرة، ويستسلم لأى تفسير!! إن قصارى ما يمكن أن يضطلع به الباحث هو "تجميع ما تفرَّق"، وبصورة "مبتذلة" وصلت إلى حد "القص، واللصق" (*cut and paste*) مع سطوة "الحاسب الآلي"، وتعاظم استخداماته!!!.

حين تشيع مثل هذه المظاهر - وغيرها - فى أجواء الميدان العلمي (كما هو حاصل اليوم في ميدان التربية) فإن مشروعية البحث العلمي، ومصداقيته لا تصير محل شك، وريبة فحسب؛ وإنما يصير الميدان ذاته فى "خطر"!

4. أزمة الأمانة العلمية

تؤكد فلسفة العلم، وفلسفة البحث التربوي أن أهم ما يمتاز به العلم هو الارتباط الوثيق - أو قل التداخل - بين المعايير المنهجية، والخلقية؛ بحيث يصعب الفصل بينهما. إن أخلاق العلم - كما أكد "بُرونُوسْكي" *Bronowski* في كتابه البديع "العلم والقيم الإنسانية"- ليست مجرد قواعد جامدة؛ بل يتعين أن تصير جزءًا من الحياة الذهنية والنفسية للباحث، يمارسها فى كافة أمور حياته؛ وهكذا تصير أخلاق العلم هى الحياة ذاتها.

ومن بين كل أخلاقيات العلم، تُعد "الأمانة" القيمة الخلقية الجامعة لعديد من الفضائل؛ فهي - في حياتنا البحثية - أشبه ما تكون بالجهاز العصبي المركزي عند الإنسان؛ فحين يضطرب أو

يتعطل، يصير كل شيء في خطر؛ فأمانة الباحث تعد شرطًا لازمًا لانتسابه إلى مجتمع الباحثين؛ بل هي أهم شرط على الإطلاق؛ فإن لم يلتزمها الباحث انهارت كل أركان جهده البحثي، ومقوماته.

وتقتضي الأمانة أن يكون الباحث صادقًا، وموضوعيًا في: النقل، والاقتباس، والتوثيق، والتحليل، والتفسير، وتقديم النتائج، واقتراح التوصيات ... وألاّ يختلق بيانات، ولا معطيات ... ولا يحرف حقائق، ولا نتائج ... ولا يستخدم أساليب الإحصاء؛ كأداة للمراوغة والتلفيق ... وألاّ يغالي في دلالة النتائج ... وألاّ يتهاون في تصميم أدوات الدراسة ... وألاّ يلجأ إلى الضبركة في تحكيم الأدوات ... وألاّ يكون انتقائيًا؛ فيعمد إلى تجاهل ما يصطدم مع دراسته ... وألاّ يتعجل فى أى مرحلة من مراحل البحث - مهما كانت المبررات!! - فذلك سوف يفضى حتمًا إلى الغفلة، والزلل...

ومن المعاني الجديدة للأمانة: استقامة اللغة العربية، وما يفرضه ذلك من المراجعة اللغوية "المتقنة"... ودرجة تدقيق النص، وخلوه من الأخطاء المطبعية ... إلى غير ذلك من الأفعال التي تُقوِّض مصداقية البحث ومشروعيته؛ والتي أعتقد أننا جميعا نئن من وطأة تفشي كثير من مظاهرها في الكثرة الغالبة من أطروحات الماجستير والدكتوراه، فضلاً عن الأبحاث المقدمة للنشر العلمي!!!

مما تقدم يتضح أن الأمانة العلمية هى القيمة الخلقية التى تحتوى جميع الخطوات، والعمليات، والإجراءات المنهجية فى البحث العلمى، فضلاً عن كونها القيمة المركزية الجامعة لمعايير السلوك الخلقي فى العلم؛ ولذا فإن أى تفريط فيها، أو تهاون فى التزامها لا يجدى معه أى تبرير، ولا تُقبل فيه أى شفاعة؛ فهل نحن قومٌ نقيم للأمانة وزنًا؟ أو هل نفرط فيها؟!!.

ومع التسليم بحتمية توخي الباحث كافة معايير الأمانة؛ فإن ثمة إشكالية "فلسفية" تقتضي منا تدقيقًا - كما يشير أستاذنا "كابلان" *Kaplan* - والممثلة في أن العلوم الإنسانية، ومن

بينها التربية، تتمتع بخصوصية تميزها، وتنفرد بها عن العلوم الطبيعية؛ تلك التى تتعلق "ببنية" الظاهرة الإنسانية التي تجعل "الباحث التربوي جزءًا لا يتجزأ من الظاهرة التى يبحثها؛ فلا بد من أن يشعر تجاهها بميول وأهواء معينة، تفرضها الأيديولوجية السياسية والاجتماعية والبنية الثقافية والبيئة الحضارية التي ينتمي إليها؛ فتؤدى به إلى إضفاء الإسقاطات القيمية، أو الأحكام الخلقية على مادة بحثه؛ مما يناقض طبيعة العلم الذى يأبى تدخل عنصر القيمة المرواغ الفضفاض؛ وهو عنصر يصعب استئصاله من البحوث الإنسانية؛ فثمة قيم الباحث التى تؤثر في أحكامه، وثمة القيم الموجهة موضوع البحث ذاته".

وعليه؛ فإن المناداة "بخرافة" الحيادية - على حدٍّ وصف "كابلان" - هى التى دفعت بعض الباحثين إلى تأكيد ضرورة إحكام الأساس المنهجى؛ لعزل، وإبعاد التدخل القيمى فى المسعى البحثى؛ ولكن - كما يؤكد "كابلان" - "إذا كان العزل، أو الإبعاد المنشود مطلوبًا، ومرغوبًا؛ فإنه - ببساطة- صعب، ومحال؛ إنه - أي: العزل، والإبعاد- يمثل فكرة نموذجية، وفعالة فى آن معًا. وقد يختفى الانحياز، و يتضاءل تأثيره - فقط - حين يكشف الباحث في صراحة، ووضوح عن القيم التى يعتنقها، وحين يشرع فى مراجعتها مراجعة مدققة. أمَّا الخطر الحقيقي في أن تطغى قيم الباحث على انحيازاته؛ فإنما يحدث حين تتقاطع القيم، وتتداخل مع رصد النتائج وتقديرها، فضلاً عن تحليلها وتفسيرها؛ هنا يكمن الخطر؛ بل وتتعاظم أزمة الأمانة العلمية!!.

ويبقى السؤال المنطقى قائماً: ما الذى يمكن أن نفعله؛ لضمان أن يكون البحث العلمي التربوي بحثًا خلقيًّا؟ هذا سؤال محوري فى دراسات فلسفة البحث التربوي. وللحقيقة؛ فإن الدراسات تشهد حوارًا فلسفيًّا بين تصورين لكل منهما مقدماته، وحججه التى يؤيد بها موقفه.

أمَّا التصور الأول: فيذهب إلى ضرورة صوغ "دستور خلقي"؛ ليحكم السلوك البحثى، ويضبط حركته، وإيقاعه؛ وهذا تصور ذائع الصيت، ويتمتع بحضور كثيف فى الدراسات، فضلاً عما يقف وراءه من إلحاح متواصل .... أمَّا أصحاب التصور الآخر: فيرون أن بلوغ تلك الغاية يكون؛ من خلال توضيح، وتجلية العملية التى تُصنَع - من خلالها - الأحكام الخلقية المتعلقة بالبحث، وتحديد الإجراءات، والطرائق الأكثر ملاءمة، والأكثر احتمالاً؛ لبلوغ الأهداف المنشودة بنجاح.

وفي هذا السياق، ألا ترون معي أن من الأشياء الجديرة بالملاحظة: خلو البرامج الدراسية في كليات التربية - سواء أكان ذلك على مستوى الدرجة الجامعية الأولى، أم الدراسات العليا - من موضوع عن أخلاقيات البحث العلمي، وعن فلسفة البحث التربوي!!! . وأتصور أننا فى حاجة مسيسة، وعاجلة إلى أن نتحاور فيما بيننا فى سبل بلوغ هذا الهدف الغالي: أن يكون البحث العلمي التربوي بحثًا خلقيًّا... فهلا فعلنا قبل فوات الأوان؟.

5. تدني مستوى اللغة العربية، واعوجاج الأسلوبية، وكارثية الترجمة

تؤكد الأدبيات أن الباحث لا يكون جديرًا بهذا اللقب؛ ما لم تتوافر لديه جملة من المهارات البحثية، تؤهله، وتمكنه من ارتياد رحلة البحث العلمي بمكنة، وتميز. ولسوف يقتصر تناولي تلك المهارات على جانب واحد بعينه؛ لما له من أهمية، وخطورة، وأثر بالغ في مجمل إجراءات البحث التربوي، وعملياته؛ وأعني به تحديدًا: اللغة، والأسلوبية، والترجمة.

واللغة - في فلسفة البحث العلمي - تعني: الضبط اللغوي؛ بما يضمن التوضيح المنطقي للأفكار، وتعني: الأسلوبية (نمط الكتابة العلمية)، وتعني: خلو النص من الأخطاء التي تُفسد المعنى.

فاللغة هي الفكر؛ وإنما تبدأ مشكلات الفكر حين تغيب طبيعة اللغة عن ذهن مستخدمها؛ فتصير قراءة النص عصيَّة، ويصير

فهم النص، وتأويله شاقًّا، وتزداد الصعوبة تعقيدًا إذا ما وقع الباحث فريسة "لفتنة" اللغة!!؛ حين "يُسْحر" باللفظ - كما أكد "فتجنستين" *Wittgenstein* - فيقف به عن المعنى العميق؛ فتأتي الكتابة سطحية، ومفككة، ومفتقدة أيسر مهارات بلاغة الفصل، والوصل!!. وتتفاقم المشكلة في حال الترجمة؛ حيث يتطلب الأمر- فضلاً عما تقدم - معرفة بطبيعة اللغة المترجم عنها، وفهمًا "لروح" الأفكار تتيح له القراءة الودودة لها، وإمعان النظر في أعطافها، وثرائها. ولسوف تبقى مقولة "فتجنستين" بليغة ومحكمة؛ حين قال: "إن كل ما يمكن أن نتحدث عنه، يمكن أن نتحدث عنه في وضوح، وكل ما لا نستطيع أن نتحدث عنه في وضوح، ينبغي أن نصمت عنه".

وعليه؛ فامتلاك الباحث الحس اللغوي يُعدُّ "فرض عين"، لا تستقيم عمليات البحث، ولا إجراءاته من دونه؛ فمن خلاله سوف يعرف: كيف يقرأ، وكيف يفهم. أمَّا حينما يتلاشى الحس اللغوي لدى الباحث - كما هو حاصل اليوم - فإنه يصير "نموذجًا" لتوصيف "الجاحظ"؛ حين قال: إنه يعي غير ما قلنا، ويقول غير ما يعيه، ويكتب غير ما يريده؛ هذا هو- تحديدًا - "حال" معظم الباحثين في زماننا هذا!!

وإذا كانت فلسفة العلم تحفظ "لفتجنستين" المبدأ الفلسفي الذي أرساه لتشخيص مشكلات الفكر؛ حيث أكد أنها تبدأ حين تذهب اللغة "في إجازة"، أو حين تصير اللغة أشبه ما تكون "بالمحرك الذي أصابه عطل"؛ فإن مطالعة سريعة (ولا أقول مراجعة مُدقِّقة متأنية!!) لعينات من الأطروحات العلمية لدرجتي: الماجستير، والدكتوراه في أصول التربية؛ تكفي لأن نقف على الحقيقة المرة: لغة عربية غائبة، و"محرك" خَربْ أخشى أن يكون قد فات أوان إصلاحه!!

وتحفظ لنا حكمة العرب مقولة رائدة بديعة "لابن حزم" يقول فيها: "إن اعوجاج اللسان علامة على اعوجاج الحال"؛ وعليه، فإن اعوجاج "حال الميدان" صار أمرًا لا يحتاج دليلَ إثباتٍ؛ من فرط كونه قطعي الظن، وقطعي الدلالة؛ حسب اصطلاح أهل أصول الفقه.

6. طغيان ظاهرة الأكدمة *Academicism*

البحث العلمي - في جوهره - بناء منطقي، ومنهجي، منظم، ومُحكَمْ، يسير وفق خطوات محددة، ويلتزم قوالب بحثية معينة، تصير معرفتها، وفهمها واجبًا ابتداءً، ويصير التقيد بها ملزمًا انتهاءً؛ بما يضمن بلوغ القالب الانضباطي *Disciplinary Matrix*؛ وعليه، يدرس الباحث مقررًا - وربما مقررين- فيما يطلق عليه: "مناهج البحث العلمي في التربية"؛ للوقوف على تلك الخطوات والقوالب البحثية، فضلاً عن كيفية تطبيقها. وكما أن للبحث العلمي - إجمالاً - بنية، وطبيعة؛ فلكل عنصر من عناصره بنية، وطبيعة، ينبغي للباحث الإلمام بها، والعمل وفقًا لها؛ هكذا يكون البحث "علميًا"، وهكذا يصير الباحث جديرًا بهذا اللقب. هذا هو جوهر الصفة "الأكاديمية" التي يتعين أن يكون عليها المسعى العلمي، وأهله.

والمتأمل "حال" الأطروحات العلمية في ميدان التربية - وبخاصة ميدان أصول التربية - يلحظ طغيانًا لظاهرة "كريهة" تشوه حياتنا البحثية التربوية، وتلوثها؛ وأعني بها تحديدًا: "ظاهرة الأكدمة" التي تحولت من خلالها "الأكاديمية" - وهي صفة محمودة في قليلها، وكثيرها - إلى "أكدمة" تتمثل في: الحرص على اتباع القوالب البحثية بصورة شكلية!! فتغدو المفاهيم مجردة من مضمونها، ومعناها!! لتتحول إلى مجرد "كليشيهات" *cliché* لا تُقدِّم علمًا!!، ولا تضيف معرفة!! ؛ بقدر ما تقدم كل ما هو مشوش، ومشوه!!، أو قل تُقدِّم "كلامًا فوق كلام" - لغوًا - حسب التوصيف الفلسفي.

فلقد صار من الشائع اليوم سطوة الأكدمة بشكل غير مسبوق في حياتنا البحثية التربوية!! كما تتجلى في المظاهر التالية:

- تشوه البنية المنطقية والعلمية: حيث من المفترض أن يبدأ كل فصل في الأطروحة "بتمهيد"، وأن ينتهي "بخاتمة" (ولكل منهما بنية، ووظيفة) ... وهو ما لا يحدث في الأغلب الأعم!!! وإن حدث ذلك - في بعض الأحيان!! - جاء التمهيد كلامًا مرسلاً، لا يُقدم تهيئة ذهنية لموقع الفصل من الأطروحة، ولا عنوانه، ولا عناصره،!! ... وجاءت الخاتمة خالية من أي محاولة "لإدراك العلاقات، واستخلاص المتعلقات" لما ورد في الفصل من تحليلات!! وخالية من أي تمهيد "منطقي" للفصل الذي يليه!! .... فضاعت - بذلك - البنية المنطقية للفصل!!! وغابت الوحدة العضوية للمكونات العلمية للأطروحة!!!
- إشكالية المنهج "المزمنة": برغم ما تؤكده أيسر مبادئ فلسفة العلم - كما يذكرنا فيلسوف العلم الأشهر "كولنج وود" *Robin Collingwood*- أن المنهج هو: "الثابت، المتغير"... "الثابت": في حضوره الدائم، وأهميته المطلقة، و"المتغير": في صوره المتجددة، وآلياته الجديدة .... ومع ذلك!!! يظل البحث التربوي في ميدان أصول التربية "أسيرًا تابعًا" للمنهج الوصفي!!! ولآفة الاستبانة (كما سيرد لاحقًا بالتوضيح)!!! وكأنه لا وجود لصور منهجية جديدة، ومتجددة!!!
- تشوه المفاهيم العلمية الرئيسة: ويأتي - في مقدمتها - "أسئلة الدراسة"؛ حيث نجد أسئلة لا تنطبق عليها محددات السؤال البحثي!!؛ فالإجابات معلومة سلفًا!! وبالضرورة!! ولا تحتاج بحثًا، ولا تقصيًا!! ... ونجد عنوانًا يشير إلى أهداف الدراسة، وأهمية الدراسة لا يحملان من العنوان شيئًا!! حيث هما إعادة صوغ لأسئلة الدراسة!! ... بما يشير إلى الغياب " التام "، الفهم

الصحيح لمفهوم "الهدف"!! والانتهاك " الصارخ " لمفهوم الأهمية!!!

- تشوش مفهوم حدود الدراسة: حيث شيوع " آفة "غياب التمييز بين معنى مفهوم الحدود *Limitations* !! (تشير إلى العوامل، أو المتغيرات التي لا يملك الباحث حيالها شيئاً، رغم تأثيرها في نتائج البحث !! الأمر الذي يعكس حدود " قدرته " على التحكم فيها)، ومعنى مفهوم المحددات *Delimitations* !! (تشير إلى العوامل، أو المتغيرات، أو الأبعاد التي يختارها الباحث وفقاً لما تفرضه طبيعة المشكلة، والأهداف التي تتغياها، ومن ثم يجب أن تُجرى الدراسة في إطارها. وفي عبارة أدق: إنها تُمثل " قيوداً " يتعين على الباحث الالتزام بها، بما يعني أنها " محددات " لما يقدر عليه الباحث). إن هذا الخلط الشائع، والفادح قد أفرز الإقرار بحدود، ليست بحدود!!! وغابت المحددات!! كما ينبغي لها أن تكون، في مشهد صار "عبثيًّا"، وطاغياً، يثير كل مشاعر الأسى!!!
- فوضى!! مراجعة الأدبيات: حيث انحسرت المراجعة في الأطروحات التي يجري عرضها بنمطية "مقيتة"!!!، وعلى طريقة الملخصات المدرسية!!!، وتتفاقم "الأزمة" مع "فوضى" استخدام "الإنترنت"؛ حيث يستطيع أي باحث أن يكتب عن دراسات سابقة لم يرها، ولم يقرأها!!!، وتفاقمت الفوضى مع تعدد الفتيا بغير علم في طريقة عرض الأدبيات!!!، وامتدت الفوضى لتطال "المفهوم" ذاته؛ حين أفتى البعض برأيه فيما يوصف، أو لا يوصف بكونه "دراسة سابقة" !!!! كل هذا يحدث في وجود علم "مدقق، ورصين" يُحدد هذه المفاهيم كلها!!!!، وكأن " كوبر " *Cooper H.* لم يقدم " تصنيفًا لمراجعة الأدبيات " *A Taxonomy of Literature Review* !!!.
- "تقديس" التعريف الإجرائي: فلا تكاد تخلو أطروحة علمية (أو بحث) في ميدان التربية؛ وبخاصة أصول التربية من ممارسة

الباحث: "الطواف حول مُقدَّس التعريف الإجرائي"؛ حسب توصيف أحد الزملاء ... بل إن غالبية الأساتذة يعيبون على طلابهم "نقيصة" غياب التعريف الإجرائي!! ومن ثم حتمية تبنيه!! وهكذا صار التزامه من جانب الباحثين "شكليًّا"؛ ليصل بهم الأمر- في نهاية المطاف- إلى صيغة "نمطية سطحية" !! تكاد تكون مكرورة في الأطروحات (البحوث) كلها؛ على النحو التالي: "ويُعرَّف مفهوم ..... إجرائيًّا بأنه: "....."، من دون أدنى إشارة إلى الكيفية التي تم بها التوصل إلى هذا التعريف الإجرائي!!! بل لقد بلغ "التقديس" مداه حين نجد تعريفات إجرائية للمفاهيم في دراسة تنظيرية!!!

ولعل من المفيد - بل والضروري - توضيح الأساس الفلسفي لمفهوم "التعريف الإجرائي"؛ حيث يشير تاريخ فلسفة العلم إلى أن عالم الفيزياء الأمريكي الأشهر "برجْمان" *Percy Williams Bridgman* (1882 – 1961) الحاصل على جائزة "نوبل" في الفيزياء عام 1946 هو من سكَّ المفهوم في مطلع القرن العشرين؛ كما ورد في كتاب: "منطق الفيزياء المعاصرة" *The Logic of Modern Physics* (1927)؛ في محاولة من جانبه لتخليص العلوم الفيزيائية من النزعة "الميتافيزيقية" التي تُغلِّف بعض المفاهيم العلمية المجردة؛ من خلال إنزالها من فضائها التجريدي إلى عالم الواقع المُحَسّ؛ بإخضاعها "للقياس"؛ فيما صار يُعرف بالاتجاه الإجرائي *operationalism*؛ "فالمفهوم مرادف لمجموع الإجراءات المتعلقة به" على حدِّ تعبيره؛ فتعريف المفهوم لا ينهض على معرفة طبيعته، ولا خصائصه؛ وإنما ينهض على تحديد الإجراءات اللازمة لقياسه.

وسرعان ما انتقل مفهوم "التعريف الإجرائي" إلى عديد من ميادين المعرفة؛ وفي مقدمتها: علم النفس، فصار "الذكاء: هو ما تقيسه اختبارات الذكاء"، وصار: "التحصيل: هو ما تقيسه اختبارات التحصيل" .... وهكذا. ومن علم النفس تسلل المفهوم إلى ميدان

التربية؛ ليشهد حالة من "فرط" الاستخدام !! ناهيك عن "سوء" الاستخدام !! من دون التوقف أمام طبيعة المفهوم ذاته، ولا كيفية تحديده !! ... فليس بوسع أي باحث أن يُحدد التعريف الإجرائي لمفهوم ما من دون تناول استخداماته الشائعة في سياقات معرفية مختلفة؛ لتحديد معانيه السياقية، ومن دون تحليل تلك المعاني، ومناقشتها، ونقدها؛ علَّه يستطيع - في نهاية المطاف - أن "يبلور" تعريفًا يناسب "منهجيًّا" طبيعة المشكلة التي يتصدى لدراستها بأبعادها، وعواملها المختلفة، وعلَّه يستطيع - من خلال الأدوات المستخدمة - أن يُحقق الاتساق المنطقي للأطروحة ..... فإلى أي مدي يقترب واقعنا البحثي من تلك القيود؟!!!

وعلى الرغم من الانتشار الواسع للمفهوم الذي أعقب حالة " الافتتان " الواسع به، إلاَّ أن الطبيعة "الملتبسة" لمفهوم التعريف الإجرائي سرعان ما أثارت موجة من ردود الأفعال " على نطاق واسع " مع منتصف القرن العشرين من قِبل الفلاسفة، والعلماء من أصحاب التوجه الفلسفي، مثَّلت نقداً حاداً للإجرائية ؛ بدءًا من رفض المبدأ المؤسس للمفهوم؛ كما حدَّده "برجْمان"؛ "إن المفهوم مرادف لمجموع الإجراءات المتعلقة به". ويأتي في مقدمة النقاد فيلسوف العلم الأشهر " كارل هِمبل "*Carl Hempel* ، ليتعاظم النقد في صور أكثر حِدَّة مثل: " مأساة الإجرائية " *The Tragedy of Operationalism* (*Mark H. Bickhard*)، و "عن فشل الإجرائية " *On the Failure of Operationism* (*R.C.Grace*)، كتعبير عن حالة من الإحباط ترى أن الإجرائية فلسفة فاشلة، لم ترقي إلى مستوى ما كان متوقعاً منها، لافتقادها الدقة المنهجية.

وكم كان عالم النفس العربي الكبير "مصطفى سويف" (2000) مدقِّقًا في توجيه سهام النقد، والتفنيد للنزعة الإجرائية التي هيمنت على ميدان علم النفس، مؤكدًا أن: "علم النفس يختلف اختلافًا كبيرًا عن بقية فروع المعرفة الأخرى؛ كالعلوم الطبيعية، والبيولوجية؛ لاعتماده - بصورة كبيرة - على

ملاحظة الإنسان ما في نفسه من أحاسيس، ومشاعر، وما يدور في ذهنه من أفكار متعاقبة تُشكل سلوكه".

و تقتضي الأمانة العلمية القول: إن "برجْمان" أثناء حضوره تلك الندوة الشهيرة التي عُقدت من خلال الاجتماع السنوي الذي نظمته " الرابطة الأمريكية لتقدم العلم " *American Association for the Advancement of Science* (*AAAS - 1953*)، وبعد الاستماع إلى الأوراق العلمية التي قُدِّمت في نقد ، وتفنيد الاتجاه الإجرائي، عقَّب على كل ما سمع " متبرأ " من الإجرائية؛ قائلاً: "أشعر كأني خلقت "فرانكنشتاين" ، ومن المؤكد أن أمره قد خرج من يدي. إني أمقت كلمة "الإجرائية"؛ إذ تبدو منطوية على عقيدة جامدة، أو منطوية - على الأقل - على تصور أيديولوجي من نوع ما".

والسؤال الحائر الآن: أفبعد كل هذه المراجعات النقدية للاتجاه الإجرائي !! وبعد أن تبرأ "برجْمان" من الإجرائية منذ سبعة عقود من الزمان !!! هل سيظل البحث التربوي العربي على حاله الراهن؟ !!!، وإلى متى سيظل أهل الميدان يمارسون "الطواف حول مقدس التعريف الإجرائي"؟ !!!

- "كارثة" انتهاك بنية المعرفة: وتبلغ "الأكدمة ذروتها في "هيمنة" نمط جديد في كتابة الأطروحات يعصف بمفهوم المعرفة كما ينبغي لها أن تكون؛ والممثل في: أن تحوي كل صفحة عددًا من الفقرات، وكل فقرة عبارة عن اقتباس مأخوذ من مرجع!!!! (صارت المعرفة جمعًا لما تفرَّق !!!)، وتتفاقم الكارثة؛ حين تكون جميع الاقتباسات غير نصية!!... إن غياب الاقتباسات "النصية" (فقرة مُثبتة بين علامتي تنصيص، يعقبها الإشارة إلى المصدر، وإلى رقم الصفحة)!! يُقوِّض من بنية معرفة الأطروحة!!.

وفي هذا السياق ألوذ بما تذكرنا به: فلسفة العلم، وفلسفة التحليل؛ من أن للمعرفة أشكالاً، وأنواعًا، يُطلق أستاذنا "شفلر" *Scheffler* على النوع الأول منها: "المعرفة بمعناها القوي" *strong sense of knowledge*؛ على حين يُطلق على النوع الآخر منها: "المعرفة بمعناها الضعيف" *weak sense of knowledge*. والمعرفة بمعناها القوي (ويُشار إليها باصطلاح: *first hand knowledge*) هي: المعرفة الأصيلة الرصينة التي تنهض على: الحجج المثبتة (كما تشير إليها الاقتباسات النصية)، والتي تُضيف إلى جسم المعرفة. أمَّا المعرفة بمعناها الضعيف (ويُشار إليها باصطلاح: *second hand knowledge*)؛ فهي: المعرفة المتهافتة المبتذلة التي لا تضيف جديدًا؛ بقدر ما تقدم كل ما هو مشوش، ومشوه !!

- وهكذا مع معظم - إن لم يكن كل - "القوالب" البحثية الأصيلة التي أُفرغت من مضمونها على مرأى، ومسمع من أهل الميدان؛ بل وبمباركة من كثير من أهل الميدان!!! الأمر الذي يقوض "شرعية" البحث العلمي !! ويفكك بنية العلم!! ويضر بهيبة الميدان، وأهله!!

7. شيوع ثقافة الاستبانة

لقد أدت النجاحات المبهرة التي حققها البحث العلمي في مجال العلوم الطبيعية إلى حالة من "الافتتان"، أو قل "الانسحار" - في لغة فلسفة العلم - لدى أهل الميدان التربوي، تمثل في تلك "النزعة المتعالية المنحازة للنموذج العلمي"!! ؛ حسب تعبير أستاذنا "شفلر"؛ وهكذا انشغل أهل الميدان بالمتغيرات التي تتحكم في الظاهرة وتحديدها وتثبيتها، وانشغلوا بحجم العينة وكيفية اختيارها، وبالأدوات وكيفية بنائها، وتحكيمها، وحساب صدقها، وثباتها ... إلى آخر تلك المنظومة؛ في محاولة للإمساك بالظاهرة "التربوية" في حياد مطلق، وموضوعية موهومة.

وفي سياق كهذا، سيطرت على الميدان ثقافة جديدة يشار إليها في الأدبيات "بثقافة الاستبانة"؛ فنسي أهل الميدان أن التربية

- في صميمها - ظاهرة إنسانية متشابكة، وأن التربية عملية اجتماعية معقدة، ونسي أهل الميدان أيضًا أن البحث العلمي - في جوهره - نشاط وجهد إنساني، ومغامرة إنسانية، وإبداع إنساني. وأن "اللوحة التربوية" - حسب وصف أستاذنا "شفلر"- لها أبعادها التاريخية، والجغرافية، والسياسية، والاقتصادية، والثقافية، والإدارية، والإبستمولوجية، والتربوية، والخلقية؛ التي من المحال أن "نفك الاشتباك" فيما بينها، ومن المحال - كذلك - أن نمسك بها على نحو يقيني، ومطلق، وحتمي.

إن غياب (وربما تغييب) ذلك البعد المنطمر في بنية الظاهرة التربوية في ميدان أصول التربية (إنسانية الظاهرة) هو الذي "روَّج" لثقافة الاستبانة التي ترتكز على مفهوم "مغلوط" يرى أن العلم محض صورة إبستمولوجية لواقع أنطولوجي، يلاحظه الباحث في موضوعية موهومة؛ ليعمم الملاحظات التي استقرأها في قوانين ضرورية الصدق، والتعميم!!

لقد غاب عن أهل الميدان - ربما عن قصد، أو عن غير قصد - أن الباحث حين يعتمد على الاستبانة؛ كأداة بحثية وحيدة؛ فإنه يكون قد أسلم نفسه إلى الآراء والانطباعات، أو- قل في عبارة أدق - إلى الصورة الذهنية، والمواقف الانفعالية التي يحملها المستجوب حيال الموضوع؛ الأمر الذي ينأى بالبحث، والباحث عن "جوهر" البحث. وغاب عن أهل الميدان أن الاستبانة تكرس العام على حساب الخاص!!، وتروج للبسيط على حساب المركب!!، وتعلي من قيمة الكم على حساب الكيف!!، وتغافل أهل الميدان عن إشكالية "التحيز المعرفي" في الاستبانات بناءً، وتحكيمًا، وتطبيقًا، وتفسيرًا!!.

وقبل ذلك وبعده، لماذا سلَّمنا بأن من ستوجَّه إليهم الاستبانة يملكون رصيدًا معرفيًّا يكفي للإجابة عن أسئلتها؟!! ولماذا سلَّمنا أنهم يملكون رصيدًا لغويًّا، يسمح لهم بفهم دلالات

الألفاظ على نحو متقارب مع فهم الباحث لها؟!! ولماذا سلَّمنا أنهم سوف يتعاملون مع الاستبانة بدرجة متساوية من الجدية؟!! وأخيرًا، لماذا سلَّمنا أنهم يتمتعون بدرجة واحدة من الصدق، والأمانة؟!! ومع تأكد كثير من الباحثين من تلك الحقائق؛ فبعض منهم يصر على تأكيد أن المعطيات المتوافرة لديه تمثل بيانات محايدة، ومتشابهة، ومتجانسة؛ ومن ثم يمكن تطبيق الأساليب الإحصائية عليها من دون تحفظ.

ومع التسليم بأهمية وقيمة الإحصاء في معالجة المعطيات التي تتوافر لدى الباحث؛ فيمكن القول: إن الإحصاء - ككل التقنيات - ليس خيرًا، ولا شرًا في ذاته؛ بل تتحدد قيمته حسب الوظيفة التي يؤديها. وإنه لمن المؤسف أن يتصورالبعض أن نتائج المعالجات الإحصائية هي نتائج البحث!!؛ فالأرقام - في يسر شديد- ليست أكثرمن مؤشرات يستخدمها الباحث في تأويل المعطيات؛ للوصول إلى النتائج الحقيقية للبحث.

ومع سطوة وهيمنة ثقافة الاستبانة، وأساليب الإحصاء وفنونه، عانى البحث العلمي في ميدان أصول التربية (والتربية بعامة) من ظاهرة "القراءة التقليدية للمعطيات الميدانية": هكذا قالت العينة!!، وبلغت النسبة المئوية!!، وبلغ مستوى الدلالة!! ... إلى غير ذلك من التعبيرات الشائعة. تلك القراءة هي التي أُصطُلح على تسميتها "النزعة الإمبريقية المبتذلة" *vulgar empiricism* - في لغة فلسفة العلم- والتي أعاقت - ولا تزال - نمو العلم التربوي "إنسانيًا"، وما زالت تقيده، وتكبله؛ رافعةً شعارها المبتذل "الحقائق تتحدث عن نفسها"، والأرقام" تنطق" .... إلى غير ذلك مما يروق كثيرًا من الباحثين ترديده، والترويج له. الحقائق لا تتحدث عن نفسها، والأرقام لا تنطق؛ وإنما "نحن" نتحدث عنها ونستنطقها؛ فالرقم لا يحمل - بصفته رمزًا رياضياتيًا - أي مُكوِّن معياري داخل بنيته التجريدية ... هنا يمارس التحيز المعرفي (الخريطة

الإدراكية) دورًا لا يتعين التهوين من شأنه، ولا التقليل من تداعياته.

8. الفكرية الزائفة *Pseudo Intellectualism*

يشير مفهوم "الفكرية الزائفة" في فلسفة التحليل، وفلسفة البحث التربوي - كما أوضحت ذلك في أطروحتي للدكتوراه منذ ما يزيد على أربعة عقود - إلى بعض مظاهر الاستخدامات اللغوية التي قد تهيمن على كتابة النص - أي نص - ظنًّا من الكاتب أنها علامات تشير إلى مدى ما يتمتع به من صفات فكرية مُميزة !!؛ ومن ثم تضفي على النص، وعلى صاحبه هيبة، ووقارًا!! من دون أن يدري أن تلك المظاهر تُفسد المعنى،وتُضيِّع السياق، وتُربك البنية، وتقود إلى شيوع الإبهام *Ambiguity*، والغموض *Vagueness*، فيفقد النص جوهره، وقيمته!!! ويسقط "الإحكام" العلمي للمفاهيم صريعًا لحالة "الخلط" اللغوي الفادح!! فكل خلط يؤدي إلى الخطأ؛ كما يقول المناطقة .... ومن هنا جاء توصيفها بالفكرية الزائفة !!!

وتمثل لغة العلم مبحثاً هاماً، وجوهرياً في فلسفة العلم. ولكم كان أستاذنا "شفلر" - رائد فلسفة التحليل في فلسفة التربية - سباقاً في التأكيد على ضرورة الاهتمام " ببنية " اللغة المستخدمة في ميدان التربية، من خلال عملين بارزين، وخالدين هما كتاب: " لغة التربية "، **الذي تناول فيه طبيعة التعريفات *Definitions*، وطبيعة لغة الشعارات *Slogans*، وطبيعة لغة المجاز (الاستعارات) *Metaphors* في ميدان التربية، في حين جاء عنوان الكتاب الثاني:** " ماوراء الحرف: بحث فلسفي في الإبهام، والغموض، والاستعارة في اللغة " **... للتأكيد على خصوصية اللغة المستخدمة في الكتابات التربوية مؤكداً أن عدم معرفة " بنية " اللفظ، وكيفية استخدامه، يُفسد النص، والمعنى معاً. أليس ذلك بكافٍ**

لأهل الميدان أن تنال "خصوصية" لغة التربية منهم الاهتمام اللآزم، والضروري.

ومن اللافت للانتباه أن تراثنا العربي يحفظ لنا تحذيرًا من "أبي حيان التوحيدي"؛ حتى لا نقع في براثن تلك الحالة؛ بقوله: "إياك أن تُسحر باللفظ القصير، فتقف به عن المعنى العميق"... كما يحفظ تراثنا العربي مقولة "ابن حزم" التى يذكرنا فيها أنه: "لا بُد لأهل كل علم، وأهل كل صناعة من ألفاظ يَختصون بها؛ للتعبير عن مراداتهم"... أفلا تُمثل هذه التنبيهات كلها رادعًا لمن يتجرؤون - بغير علم - على المفاهيم العلمية "المعتمدة" في فلسفة البحث التربوي؟!!!

ويشير واقع الحال إلى "تفشي" ظاهرة الفكرية الزائفة في كتابة الأطروحات العلمية في ميدان التربية؛ بشكل صار يُمثل مشكلة تتطلب من أهل الميدان "وقفة جادة" معها؛ لأنها تُفسد "نمط" الكتابة العلمية، وتنحرف بالبحث التربوي عن مساره الصواب ..... ومن أبرز مظاهر تلك "الآفة" شيوعًا في حياتنا البحثية؛ ما يلي:

استخدام كثير من الباحثين المستغرب، والمستطرف من اللفظ؛ بدلاً من المفردات المستقرة، و"المعتمدة"، وشائعة الاستخدام في لغة التربية!! لعل أكثرها شيوعًا: استخدام مفهوم "إشكالية الدراسة"؛ بدلاً من مشكلة الدراسة!!! واستخدام مفهوم "تساؤلات الدراسة"؛ بدلاً من أسئلتها!!!، واستخدام مفهوم "المنهجية"؛ بدلاً من منهج الدراسة!!! واستخدام مفهوم "الدراسات السابقة"؛ بدلاً من مراجعة الأدبيات!!! إلى غير ذلك من المفاهيم؛ ظنًّا منهم أنها مترادفات!!! وأنه استخدام جائز!!! وهو ما يعكس حالة من "الجهل التام" بالمضامين الفلسفية لتلك المفاهيم!! وبأيسر ضوابط العلم، وفلسفة البحث التربوي!!! ... وتتفاقم المشكلة؛ من خلال التعسف في "نحت" مفردات جديدة؛ للتعبيرعن

مراداتهم!! وهو ما يعكس حالة "الانسحار باللغة" *bewitchment of language* التي حذَّرنا "فتجنستين" من الوقوع فيها!!!...

ومن المظاهر الأخرى - الأكثر شيوعاً - لتلك الآفة؛ تشوش، وتشوه فقه الاقتباس: متى نقتبس؟ وممن نقتبس؟ ... ومن ثم الإسراف في اقتباس ما لا يستحق الاقتباس!! ... والمغالاة في عدد المراجع، والمصادر من غير داع !! ... وإقحام المفردات، والمصطلحات باللغة الإنجليزية في غير موضعها، من دون الحاجة إليها .... والإلحاح على الأفكار، وتكرار المكرور *redundancy*!! .... والحشو المتعمد لإقحام أفكار تُجافي السياق المنطقي، والعلمي للأفكار *tautology*!!، والإقحام غير المبرر للرسوم، والأشكال، والجداول!!! والغلو في استخدام الأساليب الإحصائية التي لا تتطلبها طبيعة الدراسة، ولا مقاصدها!! ...

9. الإشراف العلمي: الفريضة الغائبة

وهكذا تصل بنا "المراجعة" إلى إشكالية - بحكم طبيعتها - "شاقة، وشائكة"!!؛ فالأفكار، والرؤى قد تثير التأويل، والتفسير، والتداعيات قد تكون موجعة، ومؤلمة؛ الأمر الذي أستشعر معه؛ وكأني "أسير على حدِّ السيف"؛ فإذا كانت "المراجعة" تتطلب مصارحة، ومكاشفة من دون مراوغة؛ فإنني أعرف خصوصية "السياق الثقافي" العربي الذي يكره النقد حتى؛ وإن جاء همسًا، ويضيق بالحق، وكشف الحقيقة حتى؛ وإن جرى تلميحًا!! .... أعرف ذلك، وأُقدِّره؛ ولكن!! الحقيقة عندي أعز وأغلى؛ كما علَّمنا "أرسطو".

والحق أني وقفت - ولا أزال - أمام هذا المكون؛ كما يتبدى في المشهد التربوي الراهن؛ لأحدد "أبرز" العناصر التي يتعين على أي مراجعة "صادقة" أن تتوقف أمامها، ولَكَم أمعنت النظر مرة، ومرتين، وكثيرًا؛ حتى استقر بي المقام على عنصرين "مُركَّبين" - يحملان في بنيتهما بذور الأزمة، وجذورها، وتجلياتها، وتداعياتها -

أراهما الأكثر حضورًا، والأشد خطورةً، ومكانة؛ وهما: تشوش مفهوم الإشراف، وغياب دور المشرف!!! فضلاً عن إشكالية التخصص "الدقيق" في ميدان أصول التربية!!

يؤدي المشرف العلمي دورًا أشبه ما يكون "بدور المايسترو" - إذا جاز التشبيه - في العمل الموسيقي؛ فهو الذي يُمسك في يديه كافة العناصر، والمكونات، ويتولى قيادة الفريق، وتوجيهه في تناغم وانسجام، ويحدد مستوى "الإتقان" المراد بلوغه، وكيفية بلوغه، ويوزع المهمات والأدوار، ويتابع بشغف خطوات العمل ومراحله؛ بما يخدم الهدف النهائي: تقديم معزوفة موسيقية بديعة. ويوظف "المايسترو" ما توافر لديه من معارف، ومهارات، وما تراكم لديه؛ بحكم الخبرات التي مر بها وعايشها، كما يوظف معرفته، وفهمه خصائص العازفين، وإمكاناتهم وقدراتهم؛ ليستخرج من مكنون كل منهم أروع ما فيه من كنوز. وكيما يتحقق "للمايسترو" ما يريد؛ فإن مناخًا من العلاقات الإنسانية يتعين أن يسود في تفاعله مع العازفين أساسه: المسئولية المشتركة، والالتزام المتبادل، والعناية الأصيلة، والمشاعر الصادقة، والإخلاص الحقيقي .... إلى غير ذلك من المبادئ الإنسانية؛ حتى يخرج العمل النهائي في أبهى صورة ممكنة.

هكذا تكون - ويجب أن تكون - علاقة المشرف بالباحث؛ فلم تزل حاضرة في ضميري المهني تلك التجربة "النموذج" التي مررت بها مع أستاذي، وأستاذتي في مرحلتي: الماجستير، والدكتوراه؛ حيث كان يروق لهما وصف العلاقة بأنها "علاقة أصيلة، والتزام متبادل"، اختلط فيها العام بالخاص، وامتزج فيها الإنساني بالتربوي، وبالفلسفي، وبالاجتماعي؛ فنمت بيننا صداقة عميقة، ورفقة فلسفية بديعة، أثمرت أفكارًا يعتز بها كلانا... لقد زرعا في ضميري المهني أن الإشراف "الأصيل"- في صميمه - علاقة أُبوَّة وبُنوَّة، كما جَسَّدا عمليًّا صدق المقولة الفلسفية: "حين يكون هنالك التزام؛ فإن النتائج ستكون مبهرة".

ولكن !!! حين يتوارى هذا المفهوم - كما هو حاصل اليوم؛ إلاَّ من رحم ربي - فإن الأدوار سوف تغيب بالتبعية؛ فالإشراف عند البعض يبدأ، وينتهي عند "التسجيل"، ووضع الاسم على الخطة البحثية؛ بل إن المشرف - في كثير من الأحيان - لا يعرف اسم الباحث، ولا عنوان الأطروحة؛ بل إن بعضًا منهم لا يجد غضاضة في توجيه الباحث يوم التسجيل: "ألاَّ يرى وجهه إلى حين الانتهاء من الأطروحة"!! وحين "يرى وجهه" فإن مراجعة الأطروحة (أو قل بالأحرى تقليب صفحاتها!!) يجرى في جلسة واحدة!! والمفارقة "المضحكة، والمبكية"!! أن هذا النمط من المشرفين يتكالب - بل ويتصارع !!- على الإشراف؛ وإن أدى ذلك إلى استحكام العداء مع زملاء له؛ ليأخذ صورًا، وأشكالاً تنال من هيبة الأستاذية، ومكانة الجامعة!!!

ولقد ترتب على "غياب" دور المشرف - حيث لا يكلف الإشراف وقتًا، ولا جهدًا، ولا التزامًا- أن "تفتحت" شهية بعض الأساتذة إلى الإشراف (في ميدان أصول التربية على وجه الخصوص!!)؛ ليتجاوز حدود تخصصه - إذا كان تخصصه مُحدَّدًا في الأصل!! - إلى ميادين معرفية أخرى، ويفاخر بالانتشار خارج حدود جامعته إلى جامعات قريبة، ونائية!!، ويفاخر بتنوع الميادين المعرفية للأطروحات التي يشرف عليها، ويشارك في مناقشتها!!!؛ فمن التخطيط التربوي، إلى التربية الإسلامية، والإدارة التعليمية، و التربية المقارنة، وفلسفة التربية، واجتماعيات التربية، والسياسة التعليمية، وتاريخ التعليم، والطفولة المبكرة ورياض الأطفال!!! لقد تصورت تلك الفئة أن كثرة أعداد الأطروحات التي يشرفون عليها (أن يُكتب اسمه بمداد من ذهب على عشرات الأطروحات!!) يُعزِّز من أستاذيته، ويُعْلي من مكانته، ويؤسس لمدرسة علمية!!! .... تلك هى الأستاذية "الموهومة"!!!، والمدرسة العلمية "المزيفة"!!! .. وهذا "حال" لايبعث إلاَّ على الرثاء !!!، ولا يجلب إلاَّ الخزي!!!

وفي سياق "مضطرب، ومُخز" كهذا، أتذكر على الفور "تشخيص" فيلسوف التربية الأشهر أستاذنا "فرانكينا" *William Frankena* الذي وصف به أولئك الذين تجرؤوا على الكتابة في ميدان فلسفة التربية في النصف الأول من القرن العشرين، من غير المؤهلين لذلك!!؛ بقوله: لقد مارسوا أعلى درجات اللامسؤولية الفكرية، وأن ما قدموه لا يزيد عن كونه "سلطة فكرية" *intellectual salad* !!!

ومع "تَشوُّه" مفهوم الإشراف العلمي، و"غياب" دور المشرف، وفي ظل التسابق المحموم من قبل بعض الأساتذة على الإشراف، وتوهُّم بعضهم أن الأستاذية ترتبط بكثرة أعداد الرسائل (إشرافًا، ومناقشةً)!! وتزامُن ذلك مع زيادة المكافأة المالية المخصصة للإشراف!! (ينبغي عدم إغفال العامل المادي كمحرك، ومُوجِّه للمواقف !!)، فضلاً عن المنافع الخاصة - تأخذ صورًا متعددة، ومتنوعة - التي يحصل بعضهم عليها؛ لقاء الإشراف!! ... لقد أحدثت تلك العوامل كلها مجتمعة حالة من "صراع المصالح" حسب اصطلاح فلسفة البحث التربوي !!

وفي هذا السياق، استرجع تلك الدراسة البديعة للمنظر التربوي "ماكنامي" *M. McNamee* التي اختار لها عنوانًا شديد الدلالة: "أخلاق من؟ وأي بحث؟"!! ؛ حيث أكد فيها أن أشد انواع صراع المصالح شيوعًا؛ هو ذلك الذى ينطوي على "منفعة مالية"؛ فالمكاسب المالية تخلق صراعًا للمصالح ظاهريًّا، وحقيقيًّا، وتُعرِّض للشبهة كل ما يصدر عن صاحبها من أفعال، وأحكام!!!

وصراع المصالح - كما تؤكد الأدبيات - حقيقة لا تقبل مناقشة، ولا دحضًا، وتعمل عند البعض بطريقة سافرة حادة !! (في جرأة تصل إلى حد التوقح !!)، وتعمل عند البعض الآخر بطريقة مستترة، وناعمة. ولحسم هذا الصراع؛ تَوافَق أهل الميدان - في عديد من كليات التربية - على تبني أسلوب ينظم عمليتي: الإشراف، والمناقشة؛ ألا وهو سياسة "الدور"!!! حيث يجري "ترتيب"

الأساتذة؛ وفق "عدد" الأطروحات التي يشرف عليها كل منهم، ووفق "تاريخ" آخر مناقشة شارك فيها، ويكون اختيار لجنة "الإشراف"، أو لجنة "المناقشة، والحكم"؛ تبعًا لمن يقع عليه الدور!!؛ بقطع النظر عن موضوع الأطروحة، ومجال تخصصها، وتخصص الأستاذ!!

في كلمة واحدة: إن سياسة "الدور" تمثل إهانةً للعلم، واعتداءً على قدسية البحث العلمي، وتُقوض هيبة الميدان، وأهله، وتُفضي - في المحصلة النهائية - إلى "تفكيك" بنية العلم، والبحث العلمي !!

وهكذا سقط المعيار "العلمي" شهيدًا لتهافت الأساتذة!!؛ فحين يكون "التخصص الدقيق" محل شك وريبة !!، وحين تكون الأستاذية "الموهومة" هي العملة الرائجة!! يصير كل شيء مباحًا!!

وأتأمل هذا المشهد في أسى، وأتساءل في دهشة: كيف يقبل الضمير العلمي، والمهني، والخلقي لأستاذ جامعي أن يقبل الإشراف على أطروحة تنتمي إلى مجال بحثي، لم يدرسه يومًا!! ولم يكتب فيه يومًا؟!! .. وكيف لهذا الأستاذ حين يمارس مهمات الإشراف أن يميز - فيما يكتبه الباحث - بين العلم، والعلم الزائف *Pseudo Science*؟!! .. وهل يملك هذا الأستاذ معيار "القابلية للتكذيب" *Falsifiability Criterion*؛ ليحتكم إليه عند مراجعة الأطروحة؟!! .. ألم يسمع هذا الأستاذ بذلك المعيار الذي أكده "كارل بوبر" *Karl Popper* فيلسوف المنهج العلمي الأول بغير منازع؟!! الذي يحفظ له "الميثودولوجيا" (علم مناهج البحث) - لُب فلسفة العلم - مكانته وقيمته؛ كما عبَّر عنها - في تدقيق، وبلاغة - عالم الفلك الإنجليزي "هيرمان بوندي" *H. Bondi*؛ بقوله: "إن العلم - في أيسر معانيه - ليس شيئًا سوى المنهج، وإن المنهج - في أيسر معانيه - ليس شيئًا أكثر مما قاله بوبر"... وربما يكون للأستاذ موقف "فلسفي" حيال ما قال به "بوبر"، ولا غضاضة في ذلك، الأمر الذي يدفعه في المقابل أن يكون واحداً من أنصار معيار "القابلية للتأييد"

Conformability Criterion الذي أتحفنا إياه فيلسوف التفكير العلمي الأشهر "كارل همبل" *C. Hempel*؛ ليحتكم إليه عند مراجعة الأطروحة؟، ولكن: أهو حقاً يملك المعيار ليحتكم إليه؟!!، وكيف يطبقه؟ !!، أم تراه يحتكم إلى ماذا؟!!!!

وفي المقابل أتساءل؛ وفي الحلق رماد!!: كيف يقبل الأستاذ - أي أستاذ - أن يشارك في لجنة للمناقشة، والحكم - علنية!!، ومُسجلة!! - على أطروحة تنتمي إلى مجال بحثي، لم يكتب فيه سطرًا؟!! .. ألم يسمع الأستاذ يومًا عن مفهوم "العلم" لدى أي من عمالقة فلسفة العلم في القرن العشرين (كارل بوبر *Karl Popper* - "توماس كون" *Thomas Kuhn* - "كارل همبل" *Carl Hempel*)؟!! ... ألم يصل إلى مسامعه يومًا أن العلم - في أيسر معانيه - نشاط معرفي احترافي، ينهض على الحدود المهنية الصارمة، والآليات المحددة المعينة، والوسائل والأدوات النافذة التي تحكم عملية إنتاج المعرفة (يرجى تدبر مضامين كل كلمة، ودلالاتها)!!! ... وقبل كل ذلك، وبعده: ألا يقيم هذا الأستاذ وزنًا لصورته، ومكانته أمام زملائه، وطلابه؟!!

وفي سياق كهذا: مضطرب في الرؤية!! ومرتبك في الشكل!! ومشوَّه في الممارسة!! أجدني - وعلى الفور - أتذكر رواية "الجريمة" للأديب العالمي "نجيب محفوظ" (ربما لدلالة عنوان الرواية!!! وربما لتشابه الفكرة!! وربما للحقيقة التي سوف تنتهي إليها الرواية!!) ... فبطل الرواية "صحافي" يتعقب جريمة؛ للكشف عن فاعلها، مع وعد للقراء بإفشاء "الحقيقة" فور التأكد منها، وحين تكشفت له الحقيقة بحججها "المثبتة"؛ فإذا به يتعرض لضغوط خارج حدود قدرته على مقاومتها!! تمنعه عما وعد به القراء!! ... وأمام هذا الصراع: أمانة الوفاء بالوعد، واستحالة البوح به!! ... ختم "نجيب محفوظ" رواية "الجريمة" بالعبارة التي أنهت الصراع الذي عصف بالبطل، فخرجت الصحيفة في الموعد المحدد، تحمل "الحقيقة" التي انتهى إليها؛ تحت عنوان: "إن جميع القيم

مُهدرة؛ لكن الأمن مُستتب"!!!..... ألا تستدعي تلك الحقيقة المفسِّرة للجريمة شيئًا في النفس!!! وفي العقل؟!!!!

واعترف - حقًّا، وصدقًا - أن المشهد الراهن تزينه بعض العلامات المضيئة الوهاجة لنماذج من "الأستاذية" الحقة؛ ممن يحترمون ذواتهم، وتخصصهم العلمي، ومسؤوليتهم المهنية... إلا أن ذلك لن يحول بيني، وبين "قول الحق": إن المشهد قاتم، وموحش!!! والعلم لم يعد احترافًا!!! ... إن تحذير أستاذنا "سولتس" *Soltis*: "غير مسموح للهواة"، لم يعد يرهب صغيرًا !! ولا يردع كبيرًا!! ليتعرض ميدان التربية لغزوة "شرسة" قادتها، وجندها من: "الهواة"، و"الحواة"، و"المقلدون"!!!. ولكم تمنيت أن أتناول هذه الفئات الثلاث من "الغزاة الجدد" بالتحليل الفلسفى؛ ولكن دواعي، واعتبارات كثيرة تجعلنى أؤثر الصمت؛ معزيًا النفس بنصيحة سيدنا لقمان عليه السلام لابنه؛ وهو يعظه: "يا بنى: الصمت حُكم، وقليلٌ فاعله".

في مناخ كهذا، كان حتمًا أن تقع "الواقعة" التي صارت "ثقافة" جديدة!!! تضاف إلى سابقاتها مما أفرزه هذا الزمان؛ وتلك هي: "ثقافة المجاملة، وتبادل المنافع"!! لتصير هي العامل "الحاسم" عند تشكيل لجان المناقشة والحكم، وعند اختيار هيئة الإشراف العلمي!!! لقد أفرزت هذه الثقافة الجديدة مفردات، ومفاهيم "سوقية "!!! دخيلة على مجتمع الجامعة؛ مهددة - بذلك - الأعراف، والتقاليد الجامعية التي طالما حفظت لها هيبتها، ومكانتها السامية !!!

على أن الشيء المخجل، والمؤسف حقًّا أن المجاملة، وتبادل المصالح - كما تُمارس بطريقة "موجبة"؛ كما يتجلى ذلك في المدد الزمنية "القياسية"!!! التي يمضيها بعض الطلاب؛ سواء أكان ذلك في إعداد خطة الدراسة، وإجراءات التسجيل!!، أم في إتمام الأطروحة ومناقشتها!!! ناهيك عن "كارثة" عدم التزام إجراء

التصويبات، والتعديلات التي قضت بها لجنة المناقشة، والحكم !!!

- فإنها تُمارس بطريقة "سالبة" ؛ حين يُعطل بعض الطلاب "عمدًا"!!! فيُضيِّق عليهم الخناق؛ ليصل بهم الأمر إلى حدِّ التوقف عن مواصلة الدراسة!!! ... فكم من مجاملات جرت "تزكم الأنوف"!!!، وكم من "ضحايا" لا يملكون إلاَّ التضرع إلى اللّه!!!

أما الإشراف "الحق" ؛ فهو الذي يفرض حتمية أن تتوافر لدى المشرف المعارف، والجدارات، والخبرات التي تؤهله للاضطلاع بعملية الإشراف، والتوجيه، والمتابعة؛ بما يضمن أن يُنشَّأ الباحث في كنفها ، وأن يتدرب على ممارستها ؛ لتظهر- فيما بعد - في أثناء الممارسة البحثية؛ ويأتي في مقدمتها:

- الكفايات المعرفية؛ وتشمل: معرفة أهداف عملية الإشراف، ومعرفة الأساليب المختلفة لعملية الإشراف، ومعرفة القواعد الأساسية للبحث العلمي، ومعرفة الإجراءات واللوائح المنظمة لعملية الإشراف.
- الكفايات الأدائية؛ وتشمل: تنظيم الوقت بكفاءة، واستخدام مهارات التواصل الجيد ، والقدرة على التخطيط العلمي، والمرونة في اختيار أسلوب الإشراف.
- الكفايات الوجدانية؛ وتشمل: بناء ثقة الباحثين في أنفسهم وتنميتها ، وفي قدرتهم على التعلم ، وتنمية شعورهم بالمسؤولية الذاتية، وإيجاد مناخ من العلاقات الودية، والاحترام المتبادل بين المشرف والباحث، وتوفير المناخ الملائم الذي يكفل للباحثين حرية التعبير عن آرائهم ، وأفكارهم.
- وتتطلب عملية الإشراف العلمي - أيضًا - من المشرف مهارات خاصة؛ فهو يتعامل مع باحثين مختلفين فيما بينهم؛ من حيث الدافعية، والقدرات، والمهارات، فضلًا عن أن الإشراف العلمي عملية ديناميكية؛ أي: أنه يمكن أن يتغير مع تغير احتياجات الباحثين، وحتى مع علاقة الإشراف الواحدة من الممكن أن تحدث تغييرات، وتطورات خلال مراحل العمل في الأطروحة؛ ومن

ثم فإن هذا يفرض على المشرف استخدام أكثرمن نهج إشرافي؛ تبعًا لذلك.

- ويتطلب الإشراف الفعَّال أن يكون المشرف دائم الاطلاع على ما يستجد في الميدان، ولديه خلفية رصينة، وخبرة في مجال الإشراف على الأبحاث، وأن يمتلك المهارات البحثية اللازمة، وأن يبادر بإقامة علاقة إشراف، يتيح - من خلالها - للباحث المعارف، والمهارات اللازمة لبحثه، وتبعث في نفسه الشعور بالطمأنينة، وتسهم في تنمية مهاراته البحثية، وصقلها.

وعلى هذا النحو تعد عملية الإشراف العلمي بمنزلة مدرسة فكرية توجه الباحثين، وتزودهم بأساليب التفكير العلمي، والمهارات اللازمة لإنجاز البحث؛ بقصد تجويده، وإكسابه الصفة العلمية؛ فالمشرف يُعلِّم الطلاب فلسفة البحث العلمي، ومناهجه، وأساليبه، وهو- في الوقت نفسه - المسؤول عن سير الباحثين في إعداد أطروحاتهم؛ لذا فإن دور المشرف يتمدَّد، ويتسع؛ ليتضمن: دور النصح والدعم والإرشاد والتوجيه؛ ومن ثم يمكن القول: إن الإشراف الجيد، والفعَّال يسهم في صقل مهارات البحث العلمي لدى الباحثين، وتوجيههم الوجهة الصحيحة.

ولكن!! (ولعن الله لكن هذه؛ على حدٍّ قول "طه حسين") المشكلة تكمن في أن: ليس كل من يُعهد إليه بالإشراف، مؤهل لأداء الأدوار، والمهمات التي يتطلبها الإشراف ... حيث يسود تصور "مربك" في معظم النظم الجامعية مفاده: أن كل عضو هيئة تدريس؛ بحكم ما يتمتع به من خبرة في التدريس، وفي البحث العلمي؛ قد صار - بالضرورة!! - على معرفة بمتطلبات الإشراف على طلاب الدراسات العليا!!، في الوقت الذي تؤكد فيه الأدبيات "تفنيد" مثل هذا التصور، فضلاً عن حاجة أعضاء هيئة التدريس إلى التدريب اللازم؛ حتى يتمكنوا من الاضطلاع بمسؤوليات الإشراف، ومهماته.

وقد يري البعض - ولهم في ذلك منطق مُقدَّر- أن "الأستاذ" هو الأقدر، والأجدر على الإشراف العلمي، وتلك وجهة نظر تتطلب منا التدقيق في مفهوم "الأستاذية". الجامعة - قولاً واحدًا - هي الأستاذ؛ فذلك هو جوهر الجامعة، أو هكذا يجب أن تكون؛ فالأستاذ هو مركز الدائرة، وهو الطاقة المحركة لمؤسسة الجامعة، لا يقوم بديلاً عنه أي عنصر آخر. والأستاذية "الحقة" - كما حدَّدها أستاذنا "حامد عمَّار"- علم، وفن، وقيم، وموقف. ولسوف أقف - تحديدًا - أمام المكون الأول للأستاذية: العلم، الذي يضع "التخصص الدقيق" في سياق المعارف الأخرى في علاقة تكامل معرفي.

إن مفهوم "التخصص الدقيق" الذي هو أساس الأستاذية، ومحورها؛ يضعنا - وجهًا لوجه - أمام "المأزق" الذي يعانيه ميدان التربية؛ وبخاصة أصول التربية؛ لتُلقي "حقيقة" التخصص الدقيق بظلال كثيفة على مفهوم الأستاذية؛ ومن ثم الإشراف العلمي على أطروحات الماجستير، والدكتوراه.

الأستاذية "الحقة" (أو قل: "الأستاذية بالفعل" *De facto* ... تمييزًا لها عن تلك التي توصي بها اللجان العلمية للترقية "الأستاذية بحكم القانون" *De jure*)، ترتكز على ثلاثة مقومات، يُفْضي كل منها إلى الآخر: الشرعية العلمية، والسُلْطة المعرفية، والتميز المهني. ويتطلب اكتساب الأستاذ الشرعية العلمية، أن يكون قد تلقى دراسة علمية "رسمية، ومقصودة" في برنامج دراسي خاص بميدان معرفي؛ فأحاط به شمولاً وعمقًا، محتوى ومنهجًا؛ بما يكسبه "شرعية" الانتساب إلى الميدان، وبما يضمن له ممارسة أساليب التفكير في موضوعاته، وتحليلاته. إن هذه "الشرعية" سوف تُكسبه "سُلْطة معرفية"، فيصير "حُجة"، أو قُل "مرجعًا" في ميدانه؛ بما يملكه من "مُكْنة" معرفية يشهد بها أهل الميدان، ويعترفون بها. وعلى هذا النحو، سيكون أداؤه المهني "مميَّزًا" فيما يوكل إليه من مهمات، وأدوار، ومسئوليات في نطاق تخصصه، ومن

بينها - وفي مقدمتها - الإشراف على أطروحات الماجستير، والدكتوراه، فضلاً عن مناقشتها.

في عبارة واحدة: هكذا يصير الأستاذ "مرجعية" علمية في مجال تخصصه. ويصير "أهلاً" لممارسة الإشراف العلمي على أطروحات الماجستير والدكتوراه، ومناقشتها؛ فهل في واقع الحال ما يشير إلى ذلك، أو يدل عليه؟!! .. ليس هذا سؤالاً استفهاميًّا؛ وإنما سؤال بلاغي، يثير التأمل والتفكر؛ مكتفيًا بطرحه؛ لأن في الفم ماء!!! ومرة أخرى أتذكر مقولة "نجيب محفوظ": "إن جميع القيم مُهدرة؛ لكن الأمن مُستتب"!!!

إن "حال ميدان التربية" ليس بخافٍ عن أيٍّ منا، كما أن إدراك النتائج، والعواقب المترتبة على ما وصلنا إليه لا تتطلب جهدًا، ولا وقتًا؛ فالصورة من فرط جلائها صارت كاشفة بالعرفان، وبالبرهان ... ولا يملك أي منا إلاَّ أن يقول: إن الميدان في خطر؛ أفلا يدفعنا ذلك إلى وقفة موضوعية مع النفس؛ لتدبر الأمر؟!!! ... أو ليس ذلك بكافٍ أن يجعلنا - ولو لمرة واحدة - نُغلِّب شجاعة المواجهة؟!!! وإلى متى سيظل بعضنا ينكر، ويكابر، ويجادل؟!!!

10. مناقشة الأطروحة: الموقف المُوصِّف لحال الميدان

لقد تحولت المناقشة لدى البعض إلى "محاكمة علنية"، علت فيها أصوات التهجم، والتهكم، والتبكيت، والطعن، والتجريح، وقهر الرأى!! متجاوزة إطارها العلمي؛ إلى ما هو ذاتي!!! مهما كان جارحًا، أو مهينًا!! وتحولت لدى بعضهم الآخر إلى جلسة لا تتقيد بأبسط التقاليد الجامعية، ولا بأيسر ضوابط العلم ومحدداته؛ بل تعمد إلى الاستخفاف بها، وبمن يلتزمونها!!! إلى الحد الذي يصعب معه توصيفها بالمناقشة العلمية!!! فصارت مجالاً للهزر، والتنكيت!! ومارس الحضور من الأفعال، ومن التفاعلات ما يؤذي العين!! وينتهك حرمة العلم، وقدسيته!! على مرأى، ومسمع من لجنة المناقشة والحكم!!!

لقد تجمَّع ذلك كله عندي في إحساس "بالشرِّ، والشرر". وإذا كان بعضنا يمكن أن يزعم أنه بمقدوره أن ينأى بنفسه عن الشر؛ فإن كثيرًا من النيران يسببها مُستصغر الشرر... وهذا أخوف ما أخافه!!

وتحولت - أيضًا - مناقشات الأطروحات العلمية لدى البعض الآخر إلى ساحة تتجسد فيها واحدة من مظاهر الأزمة العلمية في هذا الزمان؛ وأعني بها تحديدًا: انكماش مساحة الثوابت، والقواعد المتفق عليها علميًّا إلى حد غير مسبوق في حياتنا البحثية، واتساع مساحة "المتغيرات"؛ ومن ثم شيوع "الفتيا" بغير سند، ولا هُدى من علم رصين!!! فأضحى كل شيء محل اجتهاد، ووجهة نظر!! وإذا كان الاجتهاد محمودًا، ومطلوبًا، وإذا كان التفكر وإبداء الرأي واجبًا ومُلزمًا؛ فإن الاجتهاد لا يجوز إلاَّ فيما لم يرد فيه مبدأ علمي قاطع، يفرض حالة من "الإجماع" على أعضاء المجتمع العلمي"!! ذلكم هو ما أطلق عليه فيلسوف العلم الأشهر "توماس كون": "قالب الانضباط" *Disciplinary Matrix* في بنية العلم.

لقد آثر عدد غير قليل من أهل الميدان التربوي تبني "ثقافة الاستغناء"!!، والإعلاء من شأن "ثقافة الجوانية"؛ وأعني بها تحديدًا: الانكفاء، والتقوقع حول الذات عند مناقشة عديد من المسائل، والأفكار؛ وكأننا نعيش بمفردنا في هذا العالم، لا نتحدث إلا مع بعضنا بعضًا؛ حيث لا وجود لعالم خارجي من المعرفة، ولا من الفكر، يحيط بنا، ينمو بسرعة متلاحقة، وقدرنا أننا ننتسب إليه، وينبغي أن نتواصل معه!!!

ويشهد واقع الحال أن البحث التربوي في "أم الدنيا" يئن من هجمة شرسة على أعمدته المستقرة، استباحت حُرمتها، واعتدت على جذورها، وفلسفتها، ووجودها!! من قِبل من يتجرؤون على فلسفة العلم، وفلسفة البحث التربوي، ولا يملكون، ولا يقدمون حجة مثبتة على ما يقولون!! ... وإني لأعجب لهم؛ فلم يكفهم أنهم

يمارون ولا يخجلون؛ بل إنهم من فرط ما تملكهم من مكابرة!! إذا هم لا يسألون أهل الذكر، ولا يسمعون، ولا يتدبرون!!

وعليه؛ فقد تخندق كل منهم في "كهفه"، وأدار ظهره إلى عالم الواقع الحي من خلفه (عالم المعرفة، وما يشهده من تطورات، وثورات علمية)!!!؛ مكتفيًا بالنظر فيما يتبدى له على "حائط كهفه" من خيالات، وتصورات، وأوهام!!، فوقعوا في أسرها؛ وكأنها حقائق مُطلقة!!؛ مما حال بينهم، وبين اقتفاء جادة الصواب!!! فإذا بهم يباشرون الجهر بتصوراتهم وأوهامهم، ويُصرون على ترويجها، وترسيخها في عقول "قبيلة" الباحثين!!!

أوليست هذه هى "أوهام الكهف" التي حذرنا إياها "فرنسيس بيكون "*F. Bacon*"؟!؛ تلك التي تنجم عن التأثير الكبير لعوامل البيئة، ومكوناتها، وثقافتها في عقل الإنسان، فتتحول إلى "أوثان" تعوق عمل العقل، وتحول بينه وبين بلوغ الحقيقة؟!!

ولشد ما أشعر به من حزن، ومرارة؛ حين أشارك - أو أشاهد - مناقشة علمية؛ فأجد أهل الميدان مختلفون - وبصوت عالٍ - حول: عنوان الأطروحة، وكيف يُكتَب!! ... وموقع الفصل الأول من بنية الأطروحة: أهو فصل "تمهيدي"، أم أنه الفصل "الأول"!! ... أما فصل مراجعة الأدبيات (الدراسات السابقة؛ كما يسمونه)؛ فمفهوم الأدبيات مشوش، وملتبس!!، وطبيعة المراجعة، وفلسفتها غائبة كليًا!!؛ لينحصر الخلاف، والجدل حول: ما الذي يدخل فيه؟ وما الذي يخرج منه؟!! ... وهكذا يتواصل الخلاف إلى أن نصل إلى "ذروة الفتيا"؛ وأعني به: قضية التوثيق العلمي، وكتابة الحواشي، والمراجع!!! ... تلك جميعًا - وغيرها - من المسائل "المتفق" عليها علميًا؛ بل إننا نملك تراثًا تربويًا ثريًا، ومستقرًا، وراسخًا، ومطورًا؛ بتطور الأحوال والأزمان، يُغْنينا عن الدخول في ذلك!!!

فهل أقول بما قاله فيلسوف التربية الأشهر "سيدني هوك" *Sidney Hook*؛ حين وصف حال ميدان فلسفة التربية عند منتصف

القرن العشرين، وما أفرزه كثير من أهل الميدان من إنتاج فلسفي في النصف الأول من القرن؛ مستخدماً تعبير: "لغو مُفرط"، و"سخافات مُضحكة"؟.

ولعل من المفيد - لتعظيم المعنى والدلالة، وترسيخهما - أن ألوذ بقصة لطالما استشهد بها فيلسوفنا الكبير د. زكي نجيب محمود؛ نقلاً عن أبي حيان التوحيدي (من كتابه: الإمتاع، والمؤانسة) تصف "حال" ذلك الأعرابي الذي وقف يومًا على مجلس الأخْفَش، فسمع كلام أهله، فحار وعجب!! وأطرق ووسوس!! فقال له الأخفش: ما تسمع يا أخا العرب؟ قال: أراكم تتكلمون بكلامنا، في كلامنا، بما ليس من كلامنا!! ... وأحسب أنني اليوم أعيش حال ذلك الأعرابي!!

واسمحوا لي أن استأذنكم - قبل الانصراف - أن أثير معكم "قضية" أحسب أنها تستحق منا جميعًا الانشغال بها، وبتداعياتها؛ لأنها تُمثل "المدخل الصواب"، و"الشرط اللازم" لممارسة حوار علمي هادف، ومثمر؛ بشأن "الآفات" التي يعانيها البحث التربوي؛ وبخاصة ميدان أصول التربية، فضلاً عن كونها "الشرط الضروري" لبلوغ حالة التوافق المنشود لتضافر الجهود في سبيل "تطهير" الميدان منها، ومن آثارها؛ صونًا لهيبة الميدان، وأهله، ومستقبله ... ويمكن بلورة هذه القضية في هذا السؤال "الوجودي":

- هل نحن حقًّا نُشكل - فيما بيننا - مجتمعًا علميًّا تربويًّا؟

من اللافت للانتباه، والمثير للدهشة في آن، أن تحتل قضية المجتمع العلمي التربوي في المجتمعات الغربية مكان الصدارة في دراسات التربية؛ بوصفها عنصرًا، ومكونًا رئيسًا في بنية البحث التربوي؛ بل لعلي أضيف: إن من يقرأ تلك الدراسات سوف يساوره الشك في أنها لا تتحدث عن المجتمع العلمي التربوي في الثقافة الغربية؛ وإنما تصف - بتدقيق - أحوال المجتمع التربوي العربي، في

الوقت الذى تخلو فيه الدراسات العربية من "أي محاولة علمية جادة"، تتناول – بالتشخيص، والتحليل - أحوال هذا المجتمع، والتداعيات، والآثار التى يعانيها ميدان التربية؛ جراء ما هو حاصل من تفاعلات، وعلاقات بين أفراده!!!

وحين ننظر إلى العلم الحديث - من زاوية تاريخية - نلحظ أنه قد اتسم منذ بداياته بطابع جمعى تعاوني، مع تصاعد مضطرد لهذا الطابع مع مرور السنين؛ ليصل - فى السنوات الأخيرة - إلى درجة غير مسبوقة؛ بحكم عديد من العوامل؛ لعل من أبرزها: تصاعد متوالية المعرفة؛ ومن ثم مدى الأبحاث العلمية، فضلاً عن اتساع مجالها، وارتفاع تكاليفها. لقد انتهت - تقريبًا - صورة ذلك العالِم الفرد المنعزل بدراساته وأبحاثه؛ ليحل محلها صورة جديدة، تتكون من فريق من الباحثين، والدارسين، والفنيين؛ بقيادة عالِمٍ يقود هذا الفريق.

وللحقيقة؛ فإننا مدينون بالفضل لفيلسوف المنهج "توماس كون" الذي أولى عناية بالغة لما أطلق عليه: "أيديولوجيا المجتمع العلمى"؛ فى إشارة إلى التلاحم بين النموذج الإرشادي، والمجتمع العلمى الذى يتبناه، ويعمل؛ وفقًا له، "فإذا كان المجتمع يغدو مجتمعًا، وليس مجرد حاصل جمع آحاد من الأفراد؛ عن طريق الأيديولوجيا؛ فإنه يمكن اعتبار النموذج الإرشادي بمنزلة أيديولوجيا المجتمع العلمى التى تصنع تماسكه، وتجانسه فى الحقبة التاريخية المعنية".

لقد أكد "كون" مبدأين مهمين ينهض بهما، وعليهما المجتمع العلمي؛ المبدأ الأول: أهمية وجود تواصل مهني فى المجتمع العلمي، يسري بسهولة نسبيًّا، وبغير مشكلات، فضلاً عن إجماع العلماء على الأحكام التى يصدرونها، وقد أطلق على هذا الجانب: "قالب الانضباط" *Disciplinary Matrix*.

أمَّا المبدأ الآخر؛ فيتمثل في: أهمية أن يتقبل المجتمع العلمى - بطريقة مرنة، وسلسة، ومتآلفة - الحلول التى تُقدم لمشكلة معينة؛ وهو ما أطلق عليه: "قالب المثال" Exemplar matrix . وفى عبارة أخرى: فإن "كون" يوجه الانتباه إلى أهمية سوسيولوجيا العلم من "الداخل"، أو قل: شبكة العلاقات، والمناخ العام، والعوامل التى تحكم المجتمع العلمي؛ من حيث هو مؤسسة، وهو ما يطلق عليه فيلسوف العلم الأشهر "هانز ريشنباخ" H. Reichenbach اصطلاح: "العقلانية المؤسسية" Institutionalized Rationality.

وهنا يتبادر سؤال "منطقي": هل المؤسسية تعني المؤسسة؟

"المؤسسة institution شرط ضروري؛ ولكنه ليس شرطًا كافيًا للمؤسسية institutionalism. وجود المؤسسة يعني وجود الجانب المادي للموضوع (hardware)؛ ولكن هذه المؤسسة إن لم تُحكم بقواعد مؤسسية؛ فالحقيقة أنها أولى بأن تُوصف بأنها مجرد تشكيل، أو هيئة، أو منظمة، أو أي اسم آخر. المؤسسية الحقة تخلق الثقافة الخاصة بها التي تتلاءم مع أهداف المؤسسة؛ هذه الثقافة هى "الروح" (software) التي - من خلالها - يمارس الجميع ما تعلموه، ويلتزمونه. ويقع على "رموز، وشيوخ" المؤسسة مسؤولية خاصة في تطبيق هذه الروح؛ حتى تظل قيمًا حية، وتمثيلاً مباشرًا لقيم المؤسسة، وعليهم أن يعطوا المثل، والقدوة في أن قواعد المؤسسية فوق الأفراد".

إن شيوع هذه "العقلانية المؤسسية" سوف يخلق نوعًا من التناغم، والانسجام بين أعضاء المجتمع العلمي، فضلاً عما يسهم به من تحقيق درجة فريدة من التكاتف، والتعاون؛ بما يميزه عن أي نشاط إنساني آخر؛ حيث تتراجع احتمالات الصراع، والدخول في "معارك جانبية"، تستنفد الوقت والجهد من دون طائل، وتضر بهيبة المجتمع العلمي، وأعضائه.

ولعله من المفيد - بل والضروري - التذكير بواحدة - فقط - من الدراسات الرائدة للمنظِّر التربوي "ستيورات رانسون" *S. Ranson*؛

بعنوان: "مستقبل البحث التربوى"؛ **كنموذج يُعبر- بصراحة، وتدقيق- عن مجمل أوضاع المجتمع العلمى التربوى الأمريكي في نهاية القرن العشرين؛ مستخدماً كافة وجهات النظر المتباينة والمتصارعة التى تضمنتها الدراسات؛ لتشخيص الوضع الراهن آنذاك ... (والتى أراها أصدق ما تكون تشخيصًا مدقِّقًا لأحوالنا العربية!!) ... حيث يؤكد أننا صرنا الآن - أكثر من أي وقت مضى - فى حاجة مسيسة إلى أن نسأل أنفسنا: أى نوع من المجتمعات العلمية نحن؟ ... وهل نحن حقًّا مجتمع علمي؟ أم أننا - ببساطة - نمثل مجموعة من المجتمعات الفرعية؟ ... وهل هذه المجتمعات الفرعية مترابطة متآزرة، أم أنها مبعثرة ومتنازعة ومتصارعة؟. ويقينًا يقول "رانسون": "إن طرح مثل هذه الأسئلة يحمل - فى طياته - معنى، ومغزى، ورسالة مفادها: "إذا كان هذا هو حالنا؛ فإن الآخرين - قطعًا- سوف يجدون صعوبة فى التعرف علينا، وإدراك دورنا، وتقدير إسهامنا؛ وربما تكون تلك هى المشكلة "!!!**

ويضيف "رانسون": ألا يوجد بيننا جدال، وتصارع بين وجهة النظر التى ترى أن البحث التربوى يجب أن ينصب مباشرة على مشكلات الممارسة الميدانية، وأن ما دون ذلك يمثل ترفًا فكريًّا، وهدرًا للجهد والوقت !!! فى مقابل وجهة النظر التى ترى أن وظيفة البحث التربوى تتمثل فيما يقدمه من إسهام نظري، وإمبريقي للمعرفة!!! فضلاً عن ذلك يؤكد "رانسون": أليس المجتمع التربوي منقسمًا؛ بشأن طبيعة التربية ذاتها؛ فمن التربويين من يرى أنها "ميدان" *discipline* متكامل البنية، ومنهم من يرى أنها "مجرد مكان، أو موضع" *just a site* !! لبحوث بينية، أو متعددة الميادين.

وفى الوقت الذى لا تزال فيه الطبيعة الميدانية للدراسات التربوية محل جدال وخلاف؛ فإن الشيء الثابت - كما يشير "رانسون"- هو الاتفاق على الطبيعة متعددة الميادين *Multidisciplinarity* للدراسات التربوية. وحتى هذا الشيء الثابت -

كما لاحظ "رانسون" - لم يسلم من التفنيد، ولا النقد؛ بدعوى أن "التأثير المتبادل" بين التربية، وميادين المعرفة الأخرى (الميادين الحليفة) ليس كافيًا، ولا متكافئًا؛ ففى الوقت الذى ترى فيه بعض الميادين – كالاقتصاد، والاجتماع... - أنها تزود ميدان التربية بالأفكار، والنظريات، والأدوات التى تسهم فى تأصيل المعرفة التربوية، وتعميقها؛ فإن ميدان التربية لا يُقدم لهذه الميادين - فى المقابل - شيئاً يُضَاف إلى ما لديها!!!؛ اللهم إلاَّ من خلال كونه - أي: ميدان التربية - "مكانًا، أو موضعًا" لإجراء البحوث!!! ... أفلا تذكرنا عبارات "رانسون" بما نسمعه اليوم في ثقافتنا البحثية التربوية!!!

ويشير تحليل طبيعة المجتمع العلمى التربوى - كأحد المكونات الرئيسة لبنية البحث التربوى - إلى أن هذا المجتمع تتحدد طبيعته، فضلاً عن قيمته، ومكانته، وسمعته؛ وفقًا لثلاثة عناصر، أو مكونات؛ هى: القيم الحاكمة للعلاقة بين أهل الميدان بعضهم ببعض، والقيم الحاكمة للعلاقة بين أهل الميدان والمجتمع، **وأخيرًا** القيم الحاكمة للبحث وإنتاج المعرفة. (**ولسوف أكتفي هنا بالمكونين: الأول، والثاني فقط، من دون الثالث الذي سبقت الإشارة إلى عناصره؛ من خلال التشخيص الذي تضمنه الجزء الأول من رسالتي**).

وبالطبع؛ فإن الدراسات؛ وإن كانت تشير إلى تعدد، وتنوع، وتباين فى منظومة القيم التى ينطوى عليها كل مُكون من تلك المكونات الثلاثة؛ فإن ثمة اتفاقًا على بعض تلك القيم؛ ومن ثم فلسوف اقتصر عليها؛ بوصفها قيمًا "محورية" ملزمة، فضلاً عن أن أي "وهن"، أو "خلل" فيها سيكون له من الآثار، والتداعيات ما يؤدى إلى "تفكيك" بنية العلم، والبحث العلمي.

المكون الأول: القيم الحاكمة للعلاقة بين أهل الميدان

يشكل أهل الميدان - فيما بينهم - مجتمعًا علميًّا، أو "رابطة مهنية"، ويؤمنون بالميدان وأهميته ورسالته، ويثقون، ويتواصلون، ويتعاونون فيما بينهم؛ خدمة لقضايا الميدان واهتماماته، ويذودون

عن الميدان، وينتصرون له؛ حين توجه إليه سهام هجوم طائشة، أو رياح نقد هوجاء، وهم مشغولون دائمًا بصورة الميدان، وأهله فى عيون الآخرين، فضلاً عن موقعه ومكانته بين ميادين العلم الأخرى، ويدينون- فيما بينهم - "بميثاق شرف" (غير مكتوب)، يلتزمونه دونما تجاوز، ولا انتهاك. تلك هى الصورة التى "ينبغي" أن يكون عليها أهل الميدان العلمي. ولتحقيق هذه الصورة "عمليًا"؛ فإنه من الضرورى أن يسود بين أهل الميدان قيم تنظم، وتضبط العلاقات فيما بينهم؛ ويأتى فى مقدمتها - كما تؤكد الدراسات - ثلاث قيم رئيسة؛ هى: الاحترام المتبادل، والتقدير، والانفتاح.

فيما يتعلق بقيمة الاحترام المتبادل؛ فإن المجتمع العلمي - بحكم طبيعته - "يقوم على أساس التعاون، والثقة اللذين ينهاران عندما يفقد العلماء احترامهم بعضهم بعضًا. من دون الاحترام المتبادل، يتفكك البناء الاجتماعى للعلم؛ ومن ثم يتباطأ كثيرًا فى تحقيق الأهداف العلمية؛ فإذا كان الإنسان يسمو على بقية الكائنات؛ بما يملكه، ويمارسه من "مشاعر التوقير، والاحترام" - حسب وصف فيلسوف العلم "برونووسكي"- بل إنه يتعالى على ذاته كلما تعاظمت لديه تلك المشاعر حيال الآخرين، وما يقدمونه؛ فإن المشتغلين بالعلم هم أولى الناس بتجسيم تلك المشاعر، والتمسك بها... ولكن!!! حين لا يُحسن الإنسان فهم ما يؤديه، وما ينبغى أن يؤديه - كما يذكِّرنا "برونووسكي"- فإنه لا يستطيع أن يفهم ما يؤديه الآخرون؛ ومن ثم فلن تتملكه حيالهم، ولا حيال ما صنعوه مشاعر تثمين، وتوقير. يضاف إلى ذلك أن "الغيرة المهنية" - وهى أمر وارد، ومقبول -، والتنافس العلمى - وهو أمر قائم، ومطلوب - حين يتملكان المرء!! ويستبدان!! ويطغيان!! فإن كل شيء يكون مستباحًا.

أمَّا فيما يتعلق بقيمة التقدير؛ فإن الإنسان - من زاوية فلسفية - هو الكائن الذى بقدر ما يُقدِّر كل شيء؛ فإنه عاشق لكل تقدير،

ومحب لمن يقدره، ورافض وكاره ومقاوم لكل ما يحط من شأنه، أو ينال من قدره. وكما أن العلم بحسب طبيعته - كما يشير "برونووسكي"- يمثل إبداعًا؛ فإن تقديره يرتد ثانية؛ ليزيد "فعل" الإبداع تألقًا، وجمالاً؛ فحين يكون الجهد العلمى محل تقدير واعتراف؛ فإن ذلك من شأنه إزكاء روح الثقة من ناحية، فضلاً عن تنمية، وترسيخ التعاون والمنافسة الحقة من ناحية ثانية.

وبالطبع؛ فإن للتقدير وجوهًا، وسبلاً متعددة ومتنوعة؛ بدءًا من الاعتراف بالإنجاز والفضل، وانتهاءً بالجوائز والأوسمة. ويمتد الاعتراف بالفضل؛ ليشمل فضل الآخرين علينا؛ أيًا كانت طبيعة هذا الفضل، وأيًا كان صاحبه، ولنا فى تلك الشواهد "النبيلة" التي يقدمها تاريخ الفلسفة الدرس، والعبرة لمن شاء منا أن يستقيم: ألم يعترف عملاق الفلسفة، وعملاق الرياضيات الأشهر "برتراند راسل" *B. Russell* بتأثير تلميذه "فتجنستين" *Wittgenstein* فيه؛ لتنمو بينهما صداقة عميقة، ورفقة فلسفية مميزة، أثمرت أفكارًا بديعة أثرت حياتنا الفلسفية، وشكلت علامة بارزة فى تاريخ الفكر الفلسفى.

ولكن!! حين يُحجب الفضل عن أهله؛ إنكارًا وتنكرًا، وحين يسدى الفضل إلى غير أهله؛ نفاقًا وتزلفًا، وحين يكون التقدير ترضية، أو مجاملة، أو ردًا لجميل، أو ثمنًا!!! ... وحين لا يُعطى التقدير لأهله عقابًا، أو ردعًا، أو إنذارًا!!! تشيع فى المجتمع العلمي أجواء من الإحباط، وانعدام الثقة، وفتور الدافع، وعدم الاهتمام... إلى غير ذلك من المشاعر التى تؤدي - فى نهاية المطاف - إلى "تآكل" بنية العلم، والبحث العلمي!!!

وفيما يتعلق بقيمة الانفتاح؛ فإنها تمثل "قيمة مركبة"؛ ومن ثم تتطلب مزيدًا من التحليل؛ فالإنسان- بحكم طبيعته - ليس معصومًا من الخطأ؛ ومن ثم فإن كل ما يصدر عنه قابل لإعادة النظر وللمراجعة؛ الأمر الذى يدفعه إلى الانفتاح على الآخرين؛ طلبًا لتعقيب، أو تصويب، أو رأي جديد، أو رؤية مغايرة؛ بما يؤدي - فى

المحصلة النهائية - إلى صقل ما قد انتهى إليه، وتجويده. كما أن المعرفة- بحكم طبيعتها - كيان عضوي ينمو، ويتطور؛ ومن ثم تصير مراجعتها، وتمحيصها، ونقدها شروطًا لازمة لصقلها وتطورها، ومن دون هذا تصير المعرفة دوجماطيقية، واستاتيكية، وغير جديرة باسم "المعرفة"!!!

وتتجلى قيمة "الانفتاح"- أيضًا-؛ كأحد أبرز القيم المنظمة، والحاكمة أو هكذا ينبغى لها أن تكون- لعلاقة أهل الميدان بعضهم ببعض؛ فى انفتاح كل منا على زملاء الميدان، وإنتاجهم البحثي، فضلاً عن حرصه الدؤوب على متابعة كل ما هو جديد، والإلمام به والتفاعل معه؛ إلى الانفتاح بمعناه "الثقافي" الممثل فى وعى، وفهم، واستيعاب للعوامل الثقافية والحضارية الكامنة وراء الظاهرة التربوية، والمؤثرة فيها، فضلاً عن الانفتاح على ميادين العلم الحليفة؛ بوصفها رديفًا لايمكن الاستغناء عنه؛ لبلوغ تلك النظرة الشاملة للظاهرة التربوية.

المكون الثاني: القيم الحاكمة لعلاقة أهل الميدان بالمجتمع

يمثل المجتمع العلمي مجتمعًا داخل المجتمع؛ ومن ثم فإنه من الطبعي، والمأمول أن تكون هنالك علاقة وثيقة بين أهل الميدان العلمي، وبين المجتمع، أساسها العناية، والتواصل، وتحقيق الصالح العام. وعليه، تولى الدراسات هذه العلاقة عنايةً، وتأكيدًا؛ من خلال التنبيه - الذى يصل إلى حد التحذير - إلى جملة من الضوابط، والمحددات التى يتعين أن تنظم تلك العلاقة وتضبطها، وتضعها فى إطارها المناسب، والصحيح؛ ويأتي فى مقدمة تلك الضوابط كما تؤكد الدراسات: المسؤولية الاجتماعية، واحترام الذات، والحذر من صراع المصالح... وذلك بوصفها الأكثر أهمية، وإلحاحًا؛ لما ينطوى عليه "التهاون" بشأنها من مخاوف، ومخاطر بعيدة المدى، وعميقة الأثر. ولسوف أتوقف أمام احترام الذات - فقط - "لغرض في نفس يعقوب"!!!

الأصل في الانسان - بحكم طبيعته - أن له كرامة خلقية مفطورة، وله حقوق وحدود أساسية؛ ومن ثم فإن إهانة تلك الكرامة، وانتهاك تلك الحقوق، وتجاوز تلك الحدود؛ لهو مما يصيب الإنسان فى "صميم" إنسانيته، ووجوده؛ ومن ثم يسعى الإنسان جاهدًا إلى "احترام ذاته" فى كل ما يصدر عنه، فضلاً عما يصدر حياله من أقوال، وأفعال، وأحكام؛ صونًا، وتأكيدًا، وإعلاءً لإنسانيته؛ هكذا كرمنا الله على سائر خلقه.

ولكن!! حين تتوارى تلك "الفطرة" لدى البعض!!؛ ليحل محلها الترخص، والتهافت؛ لتحقيق مغانم، ومكاسب!!!؛ فالكل ينشد صيدًا - أو قل: "سبوبة"؛ بحسب الاصطلاح الشائع الآن - ولكن الشباك مختلفات!!... وحين تفقد الذات إنسانيتها، وتتملكها - بل وتستعبدها - معايير النفعية، والانتهازية، والوصولية!!! ... وحين يصير لكل شيء ثمنٌ، وخير الأثمان ما يُدفع مقدمًا!!!... وحين يكون انتماء أهل الميدان، وولاؤهم ليس موجهًا إلى العلم ورسالته؛ وإنما إلى كل من يملك أن يمنح، ويمنع!!!... حين يحدث هذا - وكثير غيره حاصل الآن!! - فإن من باب "احترام الذات"؛ عدم الإسهاب فى الحديث عن احترام الذات؛ كمحدد خلقي لعلاقة أهل الميدان بالمجتمع!!!!

إن المتأمل أحوال المجتمع التربوى فى بلادنا، لا يملك إلا أن يجد نفسه فى "مأزق خلقي"؛ إذ إن المناخ السائد بين أعضائه مسكون، ومشحون بمشاعر الطعن، والتجريح، والاتهام، والتجرؤ، والتوقح، والتنكر!!!... فى الوقت الذى تحكم، وتتحكم فى علاقة أعضائه بالمجتمع الأكبر "معايير" جديدة أساسها الترخص، والترزق، والتهافت!!!... إن مناخًا كهذا لا يفرز بحثًا تربويًا أصيلاً!!!، ولا يؤسس لمدرسة علمية رائدة، ومميزة!!! ولا يقيم لأخلاق العلم وزنًا، ولا اعتبارًا!!!... بقدر ما يفضى إلى كل ما هو مشوه!! ومخجل!!، ومؤسف!!!

وحين تصير أجواء المناخ العام - السائد، والمتسيد - في المجتمع العلمي التربوي؛ على هذا النحو !!! فإننا نكون - إذن - في أشد الحاجة إلى "قالب الانضباط"- بحسب وصف "كون" - لتوحيد المسار، وتنظيم الجهد، أو قل في عبارة أخرى: أن نتحلى جميعًا بشجاعة المواجهة، وشجاعة المراجعة، وشجاعة الاعتراف بالأخطاء، وشجاعة نقد الذات...؛ علنا - بذلك - نبدأ رحلة الإصلاح.... أمَّا إذا استمر الوضع الراهن على ما هو عليه!!!!؛ فإن البحث التربوي لن يظل على حالته المتردية فحسب!!! بل سيصير عرضة للانزلاق إلى ما هو أشد، وأقسى!!!؛ الأمر الذى دفع بواحد من الغيورين على الميدان - منذ ما يزيد عن ربع قرن - إلى أن "ينفخ البوق"؛ محذرًا في كتاب حمل عنوان: "كي لا يتحول البحث التربوي إلى مهزلة"... وأسأل الله ألاَّ يكون المحظور قد وقع!!!.

أما بعد .....

أختم مناشدتي لكم؛ "معترفًا" أنه - وبرغم ما تبدو عليه "اللوحة التربوية" - من قتامة، وما تبعث عليه من أسى؛ فإن الأمل موجود، وقائم؛ ممثلاً في المرجعيات "الأصيلة" الموجودة بيننا؛ شريطة أن تتعاون، وتتكاتف فيما بينها؛ للوقوف في وجه "هجمة" المرجعيات الموهومة!!! والمزيفة!!!

وأختم مناشدتي لكم - أيضًا - مُذكرًا: إنه لا يُضيِّع العلم إلاَّ أهله، ولا يَضِيع العلم إلاَّ حين يُفرِّط أهله في إحقاق الحق؛ بدافع من المكابرة لدى بعضهم تارة!!! أو بغَلبة الحياء لدى بعضهم الآخر تارة أخرى!!!

وقد يكون من المفيد هاهنا التذكير بقولة سيدنا "عليٍّ" - كرَّم الله وجهه - التي قال فيها: "حين سكت أهل الحق عن الباطل، توهَّم أهل الباطل أنهم على حق".

تلك هى رسالتى لكم زملائي الأجلاء، قلت "جوهرها" في وضوح؛ مُذكرًا نفسي، وإياكم بما قاله الإمام "سُفيان الثوريٌ"؛

يا رجال العلم، يا مِلح البلد من يُصلح المِلحَ، إذا المِلحُ فسد؟!

لقد صارحتكم "بجوهر" رسالتي في وضوح؛ متمثلاً مقولة "عبدالرحمن الكواكبي" التي تقول: "إنها قولة حق، وصيحة في وادٍ، إن ذهبت اليوم مع الريح؛ فقد تذهب غدًا بالأوتاد"...؛ أملاً، ورجاءً أن يكون هذا اللقاء بداية جديدة، نشهد معها صحوة "ضمير"، وصحوة "عقل"؛ شريطة ألاَّ تكون عاقبة جهدنا "خواءً"، وألاَّ تصير نتيجة سعينا "عماءً"؛ الأمر الذي يتطلب جهدًا، ومقاومةً، وصبرًا، وأنتم أهل له ... وحسبنا - فى هذا المقام - أن نسترجع من ذاكرة العلم حكمة "فرنسيس بيكون" *F. Bacon* - الذى يُعَّدُ الأب، والأم لحركة العلم الحديث - حين قال عن نفسه: "إنه ليس إلاَّ نافخ البوق".... وها نحن أولاء جميعًا على درب الإصلاح، والتنوير نسير؛ مرددين الكلمات نفسها... "ما نحن إلاَّ نافخو البوق".

وهآنذا قد فرغت من "قول كلمتي"؛ ليمضي كلٌّ منا إلى حال سبيله؛ محملاً بأفكار، ومُثقلاً بهموم؛ علَّها تدفعنا إلى التوقف؛ ولو قليلاً، وإلى إعادة النظر؛ ولو يسيرًا؛ في واقع يستصرخنا، وفي مستقبل يناشد ضمائرنا.

وأضيف أخيرًا: إن الحق يحتاج رجلين؛ رجل: ينطق به، ورجل: يستمع، ويتدبر.... وهآنذا قد نطقت في وضوح؛ فهل من مُستمع، وهل من مُدَّكر، وهل من مُجيب؟....