أبحاث ودراسات تربويّة

مجلة محكّمة متخصصة في الفكر التربوي الإسلامي والمقارن

تصدر عن مركز الأبحاث والدراسات التربويّة في بيروت ـ لبنان

المشرف العام

الحاج عبد اللّه قصير

رئيس التحرير

د. حسين صفي الدين

المدير المسؤول

د. يوسف أبو خليل

مدير التحرير

محمد دكير

الهيئة الاستشارية

أ. د. أسعد السحمراني (لبنان)
أ. د. طلال عتريسي (لبنان)
د. الشيخ أكرم بركات (لبنان)
د. عبد الجبار الرفاعي (العراق)
د. بسام الصباغ (سورية)
د. عبدالرحيم محي الدين (السودان)
د. خسرو باقري (إيران)
د. الأب عبدو أبو الكسم (لبنان)
أ. د. سعيد إسماعيل علي (مصر)
د. عدنان السيد حسين (لبنان)
د. سعيد بهشتي (إيران)
د.عليرضا صادق زاده (إيران)
الشيخ شفيق جرادي (لبنان)
أ. محمد محفوظ (السعودية)
أ. د. صلاح غنيم (مصر)
د. هشام سلطان (الأردن)

هيئة التحرير

د. حسن خليل رضا
د. علي كريّم
د. عباس كنعان
دة. مريم رعد

المراسلات:

لبنان ـ بيروت

الغبيري ص.ب: ٢٥/٥٠١٥

البريد الإلكتروني:

abhathwadirassat15@gmail.com

هاتف:

أرضي: ٠٠٩٦١٥ ٤٧٢ ١٣٩

جوال: ٠٠٩٦١ ٧١ ٥٨ ٤٩ ٤٩

التوزيع في لبنان:

شركة الأوائل ـ بيروت ـ خندق الغميق

تلفون: ٠١/٦٦٦٣١٤

التوزيع في البلاد العربية:

مؤسسة الفلاح للنشر والتوزيع ـ لبنان

ص.ب: ١١٣/٦٥٩٠ ـ بيروت ٢١٤٠ ـ ١١٠٣

هاتف وفاكس: ٨٥٦٦٧٧ ـ ١ ـ ٩٦١

مجلة "أبحاث ودراسات تربوية" مرخصة بقرار رقم (٣٤٤/ ٢٠١٥) وزارة الإعلام اللبنانية، بتاريخ ٢٠ نيسان ٢٠١٥

أهداف المجلة

تهدف مجلة «أبحاث ودراسات تربويّة» الى تحقيق الأهداف التالية:

- العمل على نشر الوعي التربوي في العالمين العربي والإسلامي.
- مُحاولة تقعيد مبادىء ونظريات المذهب التربوي الإسلامي وتأصيلها، من خلال عرض وتحليل ونقد النظريات التربويّة الحديثة والمعاصرة ومقارنتها بالفكر التربوي الإسلامي .
- السعي لإيجاد تلاقح فكري وعلمي بين التجارب التربويّة المُتعددة في الدول العربية والإسلاميّة.
- المُساهمة في تقديم مُعالجات علمية ونظرية للظواهر والمُشكلات التربويّة والتعليميّة في العالم الإسلامي.
- المُساهمة في تشكيل منبر للتواصل بين الباحثين والمُتخصصين في المجال التربوي، والعمل على نشرالدراسات العلمية التي تُثري الفكر التربوي الإسلامي..

قواعد التحكيم والنشر

- تُرحب المجلة بالدراسات والبُحوث العلمية المُنسجمة مع أهدافها، والتي تتوافر على المنهجية العلمية والشروط الأكاديمية في البحث والتوثيق.
- **تخضع الدراسات المنشورة للتحكيم من قِبَل هيئة علمية مؤلفة من عددٍ من الأساتذة المختصّين والأكاديميين من جامعات لبنان والعالم الإسلامي.**
- يُشترط في المادة التي ستُنشر، ألاّ تكون قد نُشرت من قبل، في كتاب أو مجلة أو موقع على شبكة الإنترنت.
- لا تُنشر أي دراسة إلا بعد القراءة والمراجعة العامة من طرف الهيئة العلمية للمجلة وإدارة التحرير..
- لا تلتزم المجلة بإعادة الدراسات والبحوث التي تصلها ولم تُنشر..
- ما تنشره المجلة لا يُعبر بالضرروة عن رأي المجلة أوالمركز، وإنما رأي كاتب الدراسة أو مؤلف البحث..

ترسل الدراسات والبحوث على بريد المجلة الإلكتروني:

Abhathwdirassat15@gmail.com

محتويات العدد

الافتتاحية ٥
بقلم: عبد الله قصير

■ ملف العدد ■

التربية العلمية: قيمها، وطرائق تدريسها

مقدمة الملف: العِلم، إشكاليّة المفهوم والإصطلاح.....٩
د. حسين صفي الدين

التربية العلميّة: طوافٌ معرفيٌّ حول المفهوم والأبعاد والأهداف ١٣
د. حسن خليل رضا

التربية العلميّة في القرآن الكريم.....٤٣
سامر توفيق عجمي

مناهجُ وطرائقُ التربيّة العلميّة.....٦٧
دة. عطيات محمد يس إبراهيم

القيم الأخلاقية في التربية العلمية: رُؤية الإمام الخامنئي.....٩٣
د. عبد الله زيعور

واقع التربيّة العلميّة في العالم العربي:
أزمة بناء الفرد للانخراط في مجتمع المعرفة ١٣١
د. فوزي العلوي

■ دراسات تربوية ■

محورية البُعد الثقافي في بحوث الأنثروبولوجيا التربويّة.....١٧٧
د. جواد حاتمي/ محمد باقر كجك

العُنف المدرسي: العوامل والآثار وآلياتُ التدخّل العِلاجي ٢٠٥
عبد الرحيم الحسناوي

التربية والتعليم في الخطاب الخلدوني وإشكالية السُّلطويّة ٢٢٥
ممدوح عزالدين

■ حوار ■

واقع التربية، وآفاق تأصيل المذهب التربوي الإسلامي.....٢٦١
حوار مع أ. د. سعيد إسماعيل علي

الافتتاحية..

مع التّطور العلمي المُذهل، والطفرة التكنولوجية التي حصلت أواخرَ القرن الماضي، لا تزالُ سلسلة التحولات والتداعيات التي نتجت عنها تترك آثارها الواضحة على أساليب الحياة الإنسانية ومناهج التفكير، لا سيما مع نشوء وتبدُّل مصطلحات ومعاني جديدة للأمية، تجاوزت مسألة عدم معرفة الكتابة والقراءة، إلى الجهل بمهارات الكمبيوتر أو القدرة على التعامل مع التكنولوجيا الحديثة ووسائط الاتصال..

وإذا كان العِلم وتطور المعرفة العلمية، هو المحور المؤثر في كل ما يحصل الآن، من أحداث ومُتغيرات حضارية، فإنّ الأمر يستلزم الخوض الجاد للبحث في موضوع «**التربية العلمية**»، باعتبارها الطريق الموصل إلى الثقافة العلمية، والبحث العلمي، فضلا عن كونها تكشف لنا طبيعة التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع، وكيفية استخدام المعرفة العلمية وطرق التفكير والبحث، وكيفية اتخاذ القرارات المهمة في هذا المجال..

بالإضافة إلى كونها تتطرق في أحد أبعادها، إلى الأخلاقيات التي تضبط استخدامات العلم، وتطبيقات التكنولوجيا، على المستويين البيئي والاجتماعي، لِمَ لهذا الاستخدام والتطبيق من تداعيات خطيرة..

فمن خلال النظر إلى الاختلال الواقع بين التطور العلمي والتكنولوجي الهائل، ومستوى المواكبة الأخلاقية والإنسانية لهذا التطور والتقدم، نفهمُ أسباب الكوارث والدمار والحروب التي تحدث في منطقتنا والعالم، وكيف

يُؤثر هذا الاختلال سلباً على أنسنة العلم وتهذيب استخداماته، ليحلَّ محلها توحشٌ وجشعٌ في استخدام العِلم والتكنولوجيا، لصالح رأسمالية مُتوحشة ولاإنسانية ..

انطلاقاً ممّا تقدم، اخترنا في هذا العدد تناول موضوع «**التربية العلمية**» ، استكمالا لمشروعنا التأصيلي في كافة أبعاده المعرفية، وإيماناً بأنّ تناول هذا الموضوع يصبُّ أولا: في دفع عالمنا العربي والإسلامي، ونخبنا الفكرية إلى وضع اليد على الجرح، لمواجهة أسباب تخلفنا في مجال العلم والبحث العلمي، وثانيا: للاستفادة ممّا تبقّى لنا من فُرص لمواكبة التقدم العلمي والتعامل مع التكنولوجيا واستخداماتها المتنوعة، بطرق وأساليب منضبطة أخلاقياً وإنسانياً، بخلاف ما نراه اليوم في الغرب، حيث تحوّل البحث العلمي واستخدام التكنولوجيا، إلى وسيلة للقتل وإثارة الحروب المدمرة، والانتهاكات الصارخة لحقوق الأفراد والشعوب المظلومة..

في هذا العدد، وفي الملف الخاص، تناولت بُحوثه: مفهوم التربية العلمية وأهدافها، ومناهجها وطرائق تدريسها، كما كشفت عن الرؤية القرآنية لهذه التربية، وواقع التربية العلميّة في العالم العربي، بالإضافة إلى الإضاءة على تجربة الجمهورية الإسلامية، في الاهتمام بالبُعد الأخلاقي والقيم الإنسانية في البحث العلمي واستخدام التكنولوجيا..

أما بابُ الدراسات، فقد احتضن بحوثاً متنوعة عن: الأنثروبولوجيا التربويّة، وأسباب العُنف المدرسي وعلاجه، وموقف المؤرخ ابن خلدون من السُّلطوية في التربية.. كما يحتضن هذا العدد حواراً مع المفكر التربوي الكبير سعيد إسماعيل علي، عن واقع التربية في العالم العربي، وآفاق تأصيل المذهب التربوي الإسلامي..

والله وليُّ التوفيق

المشرف العام

عبد الله قصير

ملف العدد :

التربية العلمية:
قيمها، وطرائق تدريسها

- مقدمة الملف: العِلم، إشكاليّة المفهوم والإصطلاح
- التربية العلميّة: طوافٌ معرفيٌّ حول المفهوم والأبعاد والأهداف
- التربية العلميّة في القرآن الكريم
- مناهجُ وطرائقُ التربيّة العلميّة
- القيم الأخلاقية في التربية العلمية: رُؤية الإمام الخامنئي
- واقع التربيّة العلميّة في العالم العربي أزمة بناء الفرد للانخراط في مجتمع المعرفة

مقدمة الملف:

العلم:
إشكاليّة المفهوم والإصطلاح

بقلم رئيس التحرير

قبل تسليط الضوء على التربية العلميّة، لا بدّ أولا من توضيح المفاهيم التي تقوم عليها هذه التربية.

بداية ما المقصود بالعلم؟ لقد استعمل مصطلح العلم استعمالات مُتعددة ومُتفاوتة، فقد استعمله قدماء الفلاسفة بمعنى مطلق الإدراك، تصوراً كان أو تصديقًا، يقيناً كان أو غير يقيني[1]، أما الفقهاء والأصوليون، فقد رَاجَ عندهم استعماله بمعنى الإدراك الجازم المطابق للواقع، وذلك في مقابل الجهل البسيط والمُركب[2].

أما في الفلسفة الأرسطية، فقد استُعمل كنسق من المعارف التي ترتبط ببعضها البعض، وبالتالي سيقتصر مفهوم العلم على المعرفة التي تتألف من قضايا عامة ترتبط ببعضها ارتباطاً منطقياً، وبتعبير آخر تُؤلف نسقاً منطقياً[3].

وبهذا المعنى، يُطلق العلم على جميع العلوم النظرية الحقيقية، ولا يشمل القضايا الشخصية التي اعْتُبر بينها لون من التناسب، كعلم التاريخ والجغرافيا، ولا يشمل أيضاً العلوم الاعتبارية التي تتألف من قضايا اعتبارية اتُّفِقَ عليها كعلوم اللغة، ويشمل العلم بهذا المعنى، علم الفلسفة، والمنطق والرياضيات، والعلوم التطبيقية، كالفيزياء والكيمياء وعلم النفس والاجتماع ، وجميع العلوم التي تُؤلف نسقاً فيما بين مسائلها..

بعد عصر النهضة وبالأخص في القرن العشرين، راج مصطلح العِلم عند أصحاب الفلسفة الوضعية باعتباره: مجموعة من القضايا التي يُمكن إثباتها عن طريق التجربة الحسية[٤]، وقد أتى هذا الرّواج نتيجة تقدم العلوم التجريبية، وبسبب التغير والتحول الذي حصل في مناهج التحقيق.. هذا الأمر أدّى بالبعض إلى اعتبار العلم مُعادلاً ومساوياً للعلوم التجريبية، وبناء على هذا، يرى هؤلاء أنّ المنهج العلمي ليس سوى المنهج التجريبي. وهذا الإصطلاح يخرج من دائرته جميع العلوم التي لا تستند إلى التجربة الحسيّة المباشرة، كعلم التاريخ والأخلاق والفقه..إلخ ، لأن هذا الإصطلاح ـ قَصْرُ العلم على المعارف التجريبية– قائم على أنّ معرفة الإنسان اليقينية والواقعية محدودة بالأمور الحسيّة والتجريبيّة، وكل تفكير عقلي كالميتافيزيقا هو لغو لا فائدة منه، ومع الأسف فإنّ هذا الاصطلاح شائع اليوم على المستوى العالمي، وعلى أساسه يقف العِلمُ مُقابل جميع العلوم الفلسفية والدينية[٥].

إنّ تعريفنا للعلم في التربية العلمية، ليس مُختصاً بنوع من أنواع المعرفة أو العلم المذكور، وحتى لا نتبنّى المفهوم الغربي للعلم، والذي فُرض على أوساطنا الأكاديمية، فمن الأفضل أن نقصد منه المعنى الأعم المساوي لمُطلق العِلم، بما يشمل جميع العلوم التجريبية وغيرها. وإن كان العلم التجريبي هو الذي فرض أسئلة وتحديات على الميادين المعرفية الأخرى، كالفلسفة والتربية وعلم الاجتماع وعلم النفس..إلخ، نتيجة التقدم الهائل الذي أحرزه العِلم في عالم الطبيعة..

أمّا التربية العلميّة، التي نحن بصدد بحثها، فهي تُشكل موضوع الْتقاء بين العِلم والعلوم التربوية من جهة، وبين الإثنين وعلم الأخلاق من جهة ثانية، هذا الالتقاء على مستوى الفكر وفي عالم الواقع والتطبيق، يشتبك في أطرافه، المفكرون السياسيون وأهل الاقتصاد، ورجالُ الأعمال، والصناعيون والتربويُّون ورجالُ الدين، وأخيراً وليس آخراً، فلاسفة الأخلاق..

هذا الاشتباك يهدف إلى معالجة شاملة لمعايير السلوك العلمي وقيم الممارسة العلمية، أي أخلاقيات البحث وإنتاج المعرفة العلمية، هذه الأخلاقيات يجب أن ترسو على أسس وطيدة، من قبيل الأمانة في البحث والتدقيق، في تسجيل البيانات وإعطاء الفرص للباحثين على اختلاف أنماطهم، وإتاحة الأبحاث العلمية لطالبيها،

وتفادي جميع أنواع السرقات العلمية، وسائر أشكال الانتحال والتلفيق وغير ذلك.

هذه الأخلاقيات هي ما بَاتَ يعرف بأخلاقيات البحث العلمي، لكن هناك أخلاقيات أخرى تتعارض أو تتداخل فيها حصائل البحث العلمي مع قدسية الحياة وكرامة الإنسان وحقوقه، كالتجريب على البشر والحيوانات أو انتهاكات البيئة، أو التطبيقات بالغة الخطورة للعلوم البيولوجية والهندسة الجينية، وفضاء المعلومات المفتوح على كافة الأصعدة..إلخ

لا يُمكن لنا أن نضع هـذه المعايير الأخلاقية دون الالتجاء إلـى فلسفة القيم (أكسيولوجيا)، صحيح أن الأخلاقيات بشكل عام منفصلة عن الابستمولوجيا، وفلسفة العلم عندما ظهرت نشأت كإبستيمولوجيا، أي فلسفة معرفية ليس لها ارتباط بفلسفة القيم، وقد نشأت لتطرح في جوهرها أسئلة حول نجاح العلم الحديث وعوامل هذا النجاح ومبرراته، وكانت الإجابة موجودة غالباً في المنهج التجريبي الذي سلكه العلم أو في العقلانية التجريبية، لكن أبحاث فلسفة العلم اقتصرت على النظرة إلى العلم من الداخل، وبالتحديد في منهجه ومنطقه، ولم تتجاوز الإطار الإبستيمولوجي أو تتعدّاه إلى أي بحث يتعلق بأخلاقية العلم ومعياريته.

أواخر القرن العشرين، بدأت فلسفة العلم تتحرر من حالة الانبهار والغرور التي مُنِيَ بها العلم، وأدرك فلاسفة العلم أنّ العلم لا يشكل نسقاً معرفيًّا واحداً، بل هو ظاهرة إنسانية متدفقة في نسق العلم والسياق الحضاري المتعين في التاريخ الإنساني، بمعنى آخر يتداخل في نسق العلم، عوامل ثقافية وحضارية وأيديولوجية وفلسفية، فلا يُمكن فصل ظاهر العلم عن المنظومة القيمية أياً تكن هذه المنظومة.

لقد أفضت الجهود الفلسفية إلى أنسنة العلم، ممّا يعني وُجوب النظر إليه والبحث في سائر أبعاده الحضارية، من قبيل سوسيولوجيا العلم وسيكولوجيا البحث والإبداع العلمي، وعلاقة العلم بالآخر الأيديولوجي، والتوظيف الأمثل للمعلومات، وتنظيم الإعلام العلمي مقروءً ومسموعاً ومرئيًّا، وكذلك سائر أبعاد ظاهرة العلم وارتباطها بالمجتمع. وفي قلب جميع ذلك والأهم، تقبع قيم البحث العلمي فيما ينبغي أن يكون عليه معايير السلوك العلمي[٦]. هذا التحدي فيما ينبغي أن يكون عليه العلم،

يلزم المؤسسات الاجتماعية والكيانية أن تَبْذُل أقصى جهدها لتقديم برامج تربوية، يُمارس من خلالها تربية علمية، كفيلة بإعداد وتربية باحث علمي يتجنب سلبيات الانخراط أو الانحدار في مسيرة العلم وتحدياته.

إنّ التربية العلمية اليوم، تُعدّ من أهم المنظومات المعرفية التي تشتمل عليها العلوم التربوية، وهدفها تزويد الباحث بالخبرات من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يفتقر إليها، من أجل طبيعة العلم، والاستجابة المنظمة لما أفرزه من ألوان غير متجانسة، من الحاجات الحياتية للإنسان، والتي وضعت الفرد والمجتمع على حدٍّ سواء أمام تحدٍّ إدارتها والاستجابة لمتطلباتها..

إنّ المستقبل يحتاج إلى أفراد قادرين على فهم وتأويل المعطيات العلمية المتشعبة والمتضاربة، من أجل التأليف فيما بينها، ومن أجل استنباط الحلول لقضايا غير متوقعة، ومن هنا تأتي أهمية التربية العلمية في اعتمادها لاستراتيجيات تربوية، قائمة على مقاربات علمية، تُنمي قدرات المتعلم المعرفية ومهاراته النفسية والسلوكية والجمالية، وهذا يستدعي مراجعة معمقة لمنظوماتنا التربوية المتأزمة، حتى تستطيع أن تستجيب لمتطلبات مجتمع المعرفة ..

الهوامش

١ ـ جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج٢، ص٩٩.
٢ ـ بيوك عليزاده، درآمدى به معرفة شناسي، ندای صادق، ص ٢٣.
٣ ـ الموسوعة الفلسفية العربية، معهد الإنماء العربي، ط١ ـ ١٩٨٦، ص ٦٠٨ .
٤ ـ بيوك عليزاده، م.س، ص٢٤.
٥ ـ محمد تقي المصباح اليزدي، المنهج الجديد في تعليم الفلسفة، تر: عبد المنعم الخاقاني، بيروت: دار التعارف للمطبوعات، ط ـ ١٩٩٠م، ج١ ص٥٥.
٦ ـ ديفيد ب . رزنيك، أخلاقيات العلم، تر: د. عبد النور عبد المنعم، ، الكويت عالم المعرفة ، عدد ٣١٦، ٢٠٠٥م ، المقدمة، ص٩.

التربية العلميّة
طوافٌ معرفيٌّ حول المفهوم والأبعاد والأهداف

د. حسن خليل رضا(*)

المقدّمة

يجترح العصر الحديث هويّته ممّا أُنجز في محراب حَدَقَتَيْهِ من كشوفٍ ونظريَّات علميَّة، توالفت إلى حدّ التراكم والسُّمْنَةِ، حالمة في طوري نومها ويقظتها بما يتمخّض عنها من تطبيقات تكنولوجيَّة، لِتَبْري حضورًا فاغرَ النبوءةِ في الواقع العمليّ للأفراد والجماعات، إذ انحدرت نسبة غير المستفيدين من تطبيقات التقدّم العلميّ إلى حدّ الجدب والانعدام، لاتّساع دائرة الخيارات التي أُتيحت لهؤلاء، بمختلف المتغيرات التي تطالهم، جنسيًّا وعمريًّا وعلميًّا، كتطبيقات الثورة الإلكترونيَّة والمعلوماتيَّة والتواصليَّة، وتطبيقات الهندسة الوراثيَّة، بما تُحيل إليه من أنماط غذائيَّة ودوائيَّة وعلاجيَّة، واستخدامات الطاقة النوويَّة حربيًّا وسلميًّا، ولا سيّما في مضماري توليد الكهرباء وعلاج الأمراض بالإشعاع، ليغدو العلم نتيجة ذلك، شرطَ الانتماء إلى ظرف الحداثة.

وبالاستناد إلى ذلك، كسر العلمُ المثلّثَ المتعارف عليه في رصد مدلول الأمّيّة التي تسعى المجتمعات الطموحة جاهدةً إلى مَحْوِهَا، وهو: القراءة، والكتابة، والحساب، وأقحم نفسه زاويةً لا يستغني عنها المواطن الحديث، في صياغته التي جرّت هذا المدلول إلى وجهة التربيع، فقد أفرزت الثورة

(*) أستاذ الفلسفة في الجامعة اللبنانية.

العلميّة ألوانًا غير متجانسةٍ بالضرورة من الحاجات الحياتيّة لهذا المواطن، يمكن تغليفها بمصطلح الثقافة العلميّة، وأصبح لزاماً على المعنيّ المتصدّي لإدارة المجتمع أن يُراعيها ويوفّرها ويستجيب لمتطلباتها، وإلّا فهو يُساهم في إعاقة دوره، وعرقلة وظيفته، وتشتيت إمكاناته إلى مستوى الإطاحة بمسؤوليّته وماهيّته وحضوره في هذا العالم.

ولا تُرادف هذه الثقافة المعرفةَ في مجال المُعَنْوَنِ أو المصداق، وإنّما يتّسع سياجها ليشمل الأساليب والطرائق التي يتوسَّلها المرء في التعبير عن فهمه للعالم الذي يكتنفه، مذلّلًا ما يعترضه من مشكلاتٍ، وموضّحاً لوحة ما أحرزه الوعيّ لديه، من قيم ومعارف ومعتقدات، في الوقت الذي تُوسم فيه بالتغيير، وتُلقم دائماً بالمعطيات التي تستجدّ في فضاء العلم وتطبيقاته التكنولوجيّة.

وتُلزم الثورة العلميّة مختلف الدول والكيانات الاجتماعيّة، بأن تزرعَ الثقافة العلميّة في أبنائها، وأن ترويها بالبرامج التربويّة التي تستجيب بمرونةٍ للتحوّلات التي تُمليها سُنّة التطوّر والتحديث، حيث تتكفّل التربية العلميّة في ظلّ ذلك إعداد مواطن مثقّف علميًّا، وكوادر مؤهّلين من العلماء والمهندسين والأطبّاء ومعلّمي العلوم، لمواجهة التحدّيات التي يُفترض أن ينوءَ بها القرن العشرون وفق المؤشّرات التي لَمزت بها غُرّتُهُ.

فإلى أيّ حدٍّ يُمكن تأصيل إطارٍ مفهوميّ متمايز للتربية العلميّة؟ وكيف تُصَاغُ أبعادها في دوائر تُحقّق التخصّص والانفراد، عمّا يشاركها مضمونًا في انخراطه تحت هذا النوع من التربية؟ وما الأهداف التي لا يمكن أن تتبلور إلّا في ضوء ما تضيفه التربية العلميّة في هذا المضمار المعرفيّ؟

ـ أولًا: التربية العلميّة بوصفها آليّة مقنّنةً لترسيخ الثقافة العلميَّة

ثمّة واقع تبادليّ يكاد أن يفرض نفسه بين مصطلحي: التربية العلميّة، والثقافة العلميّة، فإنَّ سيرهما في سياقٍ معرفيّ طوليّ يجعل منهما توأمين يصعب الفصل بينهما بهذه السهولة، وخصوصًا أنَّ الثقافة العلميّة تشكّل هدفًا أو غايةً رئيسة للتربية العلميَّة، وعليها المعوّل في تكوين المادّة المعرفيّة التي

تتفنّن في ترسيخها بما أتيح لهذه التربية من آليّات ووسائط وأساليب مشتَّقة من الكلّيات والأصول والمداخل التي تزوّدها بما يتوافر لها عادةً من معطيات.

تُعد التربية العلميّة واحدة من منظومة الميادين المعرفيّة التي يشتمل عليها علم التربية بوجه عامّ، والتي اختصَّت وتميّزت عن غيرها من الميادين الأخرى بما أحرزته من قيدٍ وصفيّ ـ نعتيّ، إذ اهتمّت بدراسة القضايا المتعلّقة بتدريس العلوم، لتقدّم الحلول المناسبة للمشكلات المطروحة في الميدان التربويّ، وتسعى إلى توفير المعرفة اللازمة للتخطيط، ورسم السياسات، وتحديد الاستراتيجيّات، واتّخاذ القرارات، بُغية تحسين تعليم العلوم وتعلّمها بما يضمن التحديث والتطوير والتفاعل باستمرار.

إنّها العمليّة التي تتوخّى تزويد الفرد، بشحناتٍ من الخبرات العلميّة المتمثّلة في المعارف والمهارات والاتجاهات التي يفتقر إليها، ليكون مثقّفًا علميًّا، بما يتيح له الاندماج بفعاليّة في المجتمع المعاصر، ليسكب اهتمامه على تفهّم طبيعة العلم، ويستفيد من المعرفة العلميّة في تحديد مواقفه وخياراته، ويُدرك العلاقة الجدليّة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع، ويوظّف عمليّات الاستقصاء العلميّ بجدوائيّة، ويُلمّ بالقيم والاتجاهات والمزايا المتّصلة بالعلم...

وقد تجلّى مصطلح الثقافة العلميّة في أدبيّات التربية العلميّة في منتصف القرن العشرين، على يد الباحث التربويّ الأمريكيّ بول ديهارت هيرد، واستخدمه لوصف فهم العلم وتطبيقاته الاجتماعيّة[1].

غير أنّ عدم الاتفاق على محتواه الدلاليّ أفضى بميلتون بيلا في الستينات إلى عدّه يتضمّن فهم المفاهيم العلميّة الأساسيّة، وطبيعة العلم، والأخلاقيّات التي تضبط العلماء في أعمالهم، والعلاقات المتداخلة بين العلم والمجتمع، من خلال الإنسانيّات[2]. كما أدلى جابل بدلوه في هذه البئر، فعدّه يحمل من المعاني والتعاريف ما يجعله مضاهيًا لكلّ ما يتعلّق بأهداف التربية العلميّة وتدريس العلوم، وحدّد أبعاده بثمانية، هي: تنظيم المعرفة، والعمليّات الفكريّة (العقليّة)، والقيم والأخلاقيّات، والعمليّات والاستقصاء، والمسعى الإنسانيّ،

والتفاعل بين العلم والتكنولوجيا، والتفاعل بين العلم والمجتمع، والتفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع[٣].

وتوّج ذلك تعريف «تقرير» مشروع ٢٠٦١ ـ العِلم لجميع الأمريكيّين» الشخص المثقّف علميًّا بأنّه الفرد الذي يعي أنّ العلم والرياضيات والتكنولوجيا متداخلة في المسعى الإنسانيّ، بقوتّها وحدودها ومحدّداتها، ويفهم المفاهيم والمبادئ الأساسيّة في العلوم، ويألف العالم الطبيعيّ، ويدرك تنوّعه ووحدته، ويستخدم المعرفة العلميّة والطرق في التفكير واتخاذ القرارات للأغراض الفرديّة والإجتماعيَّة[٤].

وفي الإطار نفسه، يعرّف **بايبي** الثقافة العلميّة من خلال مستويات ثلاثة:

١ـ **المستوى الإسميّ**: وفيه يتكوّن لدى الأفراد مخزون معرفيّ، غير أنّهم لا يستطعون الاستفادة منه في تفسير الظواهر العلميّة.

٢ـ **المستوى الوظيفيّ**: وفيه يتمكّن الأفراد من استخدام مخزونهم المعرفيّ في فهم العديد من الظواهر العلميّة المحيطة بهم وتفسيرها والتنبؤ بها.

٣ـ **المستوى الإجرائي**: وفيه يتمكّن الأفراد من فهم البيئة المعرفيّة للعلم، واكتساب المهارات العلميّة والتطبيقيّة التي تساعدهم في اتخاذ القرارات اليوميَّة، وإدراك العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع[٥].

ولا يضيق شاطئ هذه التعاريف، التي تتقاطع في جوانب عدّةٍ منها، بينما يعود طابع الاختلاف المحدود فيها إلى بؤرة الاعتبار الرصديّ، إذ يمكن التماس البؤرة الإجرائيّة التي نراها مجديةً في تقديم مفهومٍ للتربية العلميّة، لنحدّدها، بكونها: القدر اللازم لتأهيل الفرد وإعـداده للخوض في معترك الحياة، من حيث المعارف والكفايات والمهارات العلميّة والفنيّة، فضلًا عن الاتجاهات الإيجابيّة المرنة نحو العلم وتطبيقاته التكنولوجيّة، وما يتركه من أثر فاعل في مكوّنات المجتمع والوسط الذي يُحيط به.

فالثقافة العلميّة تنأى عن كونها فضلةً، وتأتي أهميتها من كونها توفّر للفرد

مُتعةً، وتساعده في تحقيق ذاته، وتمدّه بمادّة التفكير العلميّ وآلياته، ليتّخذ قرارات سليمة في ضوء تعقّد الحياة وشؤونها، بل هي في واقع الأمر ملحّة لتحقيق حضوره وتفاعله وانسجامه مع الوسط الذي ينتمي عضويًّا أو آليًّا إليه.

وبالرّغم من أنّ تاريخ البحث في التربية العلميّة قصير نسبيًّا، إذا قُورنت بالبحث في العلوم الطبيعيّة مثلًا، فإنّ الجهد الذي بذلته الدول الحديثة في هذا الأفق، تمكّن من إحداث طفرة آخذةٍ في التراكم والإتساع، وثمّة كُتب ثلاثة صدرت في العقدين الأخيرين، تشكّل محاولاتٍ بارزةً في مراجعة أدب التربية العلميّة، تزوّدنا بإطلالة على ما تحقّق في هذا الباب المعرفيّ:

١ـ دليل البحث في تعليم العلوم وتعلّمها (Handbook of Research on Science Teaching and Learning)، وقد ألّفه جابل عام ١٩٩٨، وانحصر اهتمامه في البحوث التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكيّة.

٢ـ دليل عالمي للتربية العلميّة، وقد حرّره كلّ من فريزر (International Handbook of Science Education) وتوبين عام ١٩٩٨، وبالرغم من اشتراك عدد من الباحثين على المستوى العالمي في إعداده، فإنّ العناية فيه، انصبّت على مراجعة البحوث في فترة زمانيّة محدّدة.

٣ـ دليل البحث في التربية العلميّة (Handbook of Research on Science Education)، وقد ألّفه كلّ من إيبل وليدرمان عام ٢٠٠٧، وضمّناه مراجعة شاملة للبحث في التربية العلميّة على المستوى العالميّ، وهو يقدّم صورة واضحة ومفيدة للباحثين عمّا أُجري من دراسات نظريّة وتجريبيّة سابقة في هذا المضمار.

وبعيدًا عن تقسيم بعض الباحثين لمراحل تطوّر التربية العلميّة، وتوجّهات مناهج العلوم وتدريسها تاريخيًّا، إلى ستّ، هي: جذور التربية العلميّة الحديثة (١٩٠٠ـ ١٩٣٠)، التربية التقدّميّة والتربية العلميّة الحديثة (١٩٣٠ـ ١٩٥٠)، العصر الذهبي للتربية العلميّة (١٩٥٠ـ١٩٧٧)، الجدل حول المناهج والعودة إلى الأساسيّات (١٩٧٧ـ١٩٨٣)، الأمّة في خطر (١٩٨٣ـ الثمانينات)،

العلم للجميع (٢٠٠٠ ومابعدها)[٦]، فإنّ الحريّ بالتتبّع هو تلك الحركات الإصلاحيّة التي شهدها العقدان الأخيران من القرن العشرين، إذ أجمعت التقارير، وعلى رأسها: تقرير الأمّة في خطر، على وجود أزمة حادّة في التربية العلميّة، فطفقت حركات إصلاحها تعمل بتفانٍ على إنقاذ الموقف، واجتراح الحلول، مدفوعة بعاملين رئيسين: أحدهما: قلق الأمريكيّين من تدهور اقتصادهم، ما يؤثّر سلبًا على رفاههم محليًّا، وهيبة دولتهم عالميًّا، والأمران يعتمدان جوهريًّا على المسمّى العلميّ والتكنولوجيّ، والآخر: الاتجاهات العامّة التي أوحت بتراجع التربية العلميّة ومناهج العلوم وتدريسها، كنتائج الاختبارات المتدنيّة، وتجنّب الطلبة دراسة العلوم والرياضيّات، وإحباط الهيئات التدريسيّة في المدارس، وتصنيف نتائج الطلبة في مستوى متدنّ في الاختبارات الدوليّة في العلوم والرياضيات، وتغطية وسائل الاعلام لهذا الانحدار في التربية العلميّة...

ويُمكن الإيماء بإيجازٍ إلى طبيعة تلك الحركات الإصلاحيّة التي انكبّت على إنقاذ التربية العلميّة، من خلال الوقوف على عيّناتٍ ثلاثٍ، هي الأبرز في هذا المجرى:

I- حركة العلِم والتكنولوجيا والمجتمع (STS)

جاءت لردم الانتقادات التي وُجّهت إلى مناهج العلوم في الخمسينات والستينات من القرن العشرين، كعدم تركيزها على العلاقة المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا، وإهمال الجانب الاجتماعي للعلم، وظهور قضايا ومشكلات ذات صبغة علميّة وتكنولوجيّة، اتخذت طابعاً محلياً وعالمياً، والتعارض بين محتوى مناهج العلوم في المدارس و٩٠٪ ممّا يحتاج إليه الطلّاب.

ويُساعد مبدأ (STS) المتعلّمين على تطوير المعرفة والمهارات والصفات الفعّالة، من أجل اتخاذ قرارات المواطنة المسؤولة، وإجراءاتها وعملها في موضوعات وأفكار وقضايا ومشكلات ذات علاقة بالعلم والتكنولوجيا، إذ تتّصف برامجه بخصائص، أبرزها: التوجّه نحو المشكلة بما يحقّق للمتعلّم

التوقّع والمشاركة، وتداخل أفكاره وموضوعاته، وتعدّد فروعها، وتطلّبها تفكيرًا متداخلًا، وربط العلم بالمجتمع، وحرصه على الوعي العالميّ، والصلة بحياة الطالب، والانفتاح على قضايا ذات اهتمام عالميّ، وهي: الطاقة، والسكّان، والهندسة البشريّة، ونوعيّة البيئة، واستخدام الموارد الطبيعيّة، والدفاع الوطني والفضاء، وسوسيولوجية العلم، وآثار التطوّر التكنولوجي[٨].

وإذا كان المتوخّى من برامج (STS)، أن تُعدّ وتنتج المواطن المثقّف علميًّا وتكنولوجيًّا، فإنّ المتوقّع أن تتيح له توظيف هذه المفاهيم في حلّ مشكلاته اليوميّة، واتخاذ قراراته المسؤولة، والانخراط في الأنشطة الشخصيّة والمدنيّة بفعاليّة، والدفاع عن قراراته وأفعاله، والاستمتاع بدراسة العلوم والتكنولوجيا، وحبّ الاستطلاع عن العالم الطبيعيّ وتقديره، والتمييز بين الأدلّة والشواهد العلميّة والآراء الشخصيّة، وتقدير البحث العلميّ وقيمه وأخلاقيّاته، وانفتاح العقل وتعامله بمرونة مع المعرفة العلميّة والتكنولوجيّة وتعديلاتها وتغيّراتها، وتحليل التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع، وتقديم تفسير للظواهر الطبيعيّة التي قد يختبر مدى صدقيّتها[٩]...

ومهما يكن، فإنّ هذه البرامج تهتمّ بتعريف المشكلات وتحديدها، وتوظيف المواد المحليّة (البشريّة والماديّة) لحلّ المشكلات، والبحث عن المعرفة لتوظيفها، وترسيخ الوعي المهني في مجال العلوم والتكنولوجيا، وتأكيد عمليّات العلم ومهاراته، وتلقّف العلوم في سياق اجتماعيّ، والتركيز على المستقبل، واتخاذ موقعيّة المواطن المسؤول..

وفي إطار تقصّي القضايا والمشكلات العالميّة التي تُعالجها هذه البرامج، توصّلت دراسة **بايبي وماو** الميدانيّة، إلى تحديد اثنتي عشرة قضيّة عالميّة، تستحق أن تُضمَّن بجدارة في مناهج التربية العلميّة، هي: الجوع ومصادر الغذاء في العالم، والنموّ والانفجار السكانيّ، ونوعيّة الهواء والغلاف الجوّي، وصحّة الإنسان والمرض، ونقص الطاقة، واستخدام الأرض، والمواد الخطرة، والمصادر المعدنيّة، والمفاعلات النوويّة، وانقراض النباتات والحيوانات، وتكنولوجيا الحرب، والمصادر المائيَّة[١٠].

II. مشروع ٢٠٦١ ـ العلم لجميع الأمريكيّين (SFAA)[١١]

يرتبط هذا المشروع بالجمعيّة الأمريكيّة للتقدّم العلميّ، وتمثّل فيه الثقافة العلميّة العمدة في إعادة بناء التربية العلميّة، من رياض الأطفال إلى نهاية المرحلة الثانويّة. ويتكوّن من ثلاث مراحل:

ـ **المرحلة الأولى**: حدّدت فيها المعارف والمهارات والاتجاهات العلميّة التي ينبغي أن يكتسبها كلّ طالب من خلال التربية المدرسيّة، وقد أكّدت على ضرورة اختزال كمّ المحتوى في مقرّرات العلوم، وإزالة الحواجز الفاصلة بين المجالات المعرفيّة المختلفة، والترابط بين العلوم والرياضيّات والتكنولوجيا، وتشجيع مهارات التفكير العليا، وتقديم العلم كمؤثّر ومتأثّر بالمجتمع. وقد انتهت هذه المرحلة عام ١٩٨٩ بنشر التقرير المعنون بـ «العِلم لكلّ الأمريكيّين»، وحُدّدت فيه صفات الشخص المثقّف علميًّا.

ـ **المرحلة الثانيّة**: ترجمت فيها توصيات المرحلة الأولى إلى خُطط عمل، ووضعت نماذج عديدة للمنهج، ونُفّذت هذه المناهج في بعض المدارس الأمريكيّة المختارة، في محاولة لإصلاح تدريس العلوم والرياضيات، وانتهت عام ١٩٩٢ بنشر التقرير المعنون بـ « المعايير النوعيّة للثقافة العلميّة». ولفت هذا المشروع إلى حذف موضوعات ذات أهميّة في العلوم التقليديّة، كقوانين أوم، وتصنيف النباتات والحيوانات، وقوانين الغاز المثالي، وفيسيولوجيا النبات، والحرارة النوعيّة، ووزن التفاعلات الكيميائيّة، وسواها.

ـ **المرحلة الثالثة**: وتُنفّذ فيها مُخرجات المرحلتين: الأولى والثانيّة على نطاق واسع، وذلك من خلال الامتداد إلى القرن الحادي والعشرين.

ويتناول مشروع (٢٠٦١) موضوعات شائكة في مناهج العلوم، كتركيب المادّة، والوظائف الأساسيّة للخليّة، والوقاية من الأمـراض، وتكنولوجيا الاتصالات، فضلًا عن موضوعات كانت غائبة عن المناهج المدرسيّة، كطبيعة المسعى العلميّ، والعلاقة بين العلوم والرياضيّات والتكنولوجيا، وتاريخ العلم والتكنولوجيا.

III- المعايير القوميَّة للتربية العلميّة (NSES)[١٢]

اشتُقّت هذه المعايير من مشروع (٢٠٦١)، إذ أصدرها المجلس القومي للبحث التابع للأكاديميّة القوميّة للعلوم في أميركا، وجعلها مرتكزة على مبادئ من قبيل: العلم لجميع الطلاب، وتعلّم العلوم عمليّة نشطة، والعلوم الدراسيّة تعكس التقاليد الفكريّة والثقافيّة التي تميّز الممارسات المعاصرة للعلوم، وإصلاح التربية العلميّة جزء من إصلاح النظام التربويّ الكلّيّ.

وتجيب هذه المعايير عن الأسئلة الآتية:

أ. ما الذي ينبغي على الطلاب أن يعرفوه، وأن يكونوا قادرين على أدائه وعمله في العلوم الطبيعيّة؟

ب ـ ما الذي يجب على مدرّس العلوم أن يعرفه ويفهمه ويقدر على أدائه؟

ج ـ كيف يمكن إجراء تقدير مناسب لفهم الطالب وقدراته؟

د. كيف تُهيّء برامج المدرسة الفرصة لجميع طلابها بُغية تلقّف العلوم؟

هـ ـ ما الذي يجب على النظام التربويّ عمله لمساندة برامج العلوم في المدرسة طبقًا للمعايير القوميّة؟

وتُلفت هذه الأسئلة الانتباه إلى المعايير القوميّة ومجالاتها الكبرى، وهي:

أ. معايير محتوى العلوم، وهي تنتظم في ثمانية مجالات، بدءً من رياض الأطفال، وحتّى نهاية المرحلة الثانويّة، ضمن العناوين الآتية: المفاهيم الموحّدة وعمليّات التعلّم، والعلم كطريقة استقصاء، ومعايير العلوم الفيزيائيّة، ومعايير العلوم البيولوجيّة، ومعايير علوم الأرض والفضاء، ومعايير العلم والتكنولوجيا، ومعايير العلم من وجهتي النظر الفرديّة والاجتماعيّة، ومعايير تاريخ العلم وطبيعته.

ب ـ معايير تدريس العلوم، وتظهر في تخطيط برنامج العلوم القائم على الاستقصاء العلميّ، وترشيد وتوجيه وتسهيل عمليّة تعليم العلوم وتعلّمها، وتقويم عمليّة تعليم العلوم وتعلّمها تقويماً مستمرًّا، وتصميم بيئة تعلّم العلوم

وتنظيمها، وتكوين جماعات من متعلّمي العلوم المتحلّين بالدّقة العقلانيّة والقيم الاجتماعيّة، والمشاركة الفعّالة في التخطيط المستمرّ وتطوير برنامج العلوم المدرسيّة.

ج ـ معايير النموّ المهنيّ، وتتمثّل في افتقار النموّ المهنيّ لمُعلمي العلوم، إلى تعلّم المحتوى الأساسيّ للعلوم، من خلال منظورات وطرق الإستقصاء، وإلى معرفة متكاملة للعلوم والتعلّم وطرائق التدريس، وإلى بناء القدرة على التعلّم المستمرّ مدى الحياة، فضلًا عن ضرورة تناسق هذه البرامج وتكاملها.

د ـ معايير التقدير، وتظهر من خلال ضرورة انسجام التقويم مع القرارات التي تُتّخذ بشأن تعلّم العلوم، وتقويم تحصيل تعلّم العلوم وفرصه، وانسجام الجودة الفنيّة لبيانات التقويم المجمّعة مع القرارات والأفعال المتّخذة على أساس تفسيرها، وأن تكون ممارسات التقويم عادلة، وأن تكون الاستدلالات المستخلصة من التقويمات المتعلقة بتحصيل الطلاب وفرص تعلّمهم سليمة.

هـ ـ معايير برنامج التربية العلميّة، وتبرز في انسجام جميع عناصر برنامج العلوم مع المعايير القوميّة للتربية العلميّة، ومع بعضها، وتناسُب هذا البرنامج مع النمو العقليّ للطلاب، وارتباطه بحياتهم، والتنسيق بين برامج العلوم والرياضيّات، وإتاحة الفرص المناسبة والفعّالة في تعلّم العلوم مكانًا وزمانًا وأجهزةً، وتقديم فرص عادلة لجميع الطلاب، من غير تمييز على أساس الجنس أو الوضع الجسديّ، والعمل في المدارس كجماعات، تشجع المعلمين وتساندهم وتدعمهم في تنفيذ البرامج العلميّة.

و ـ معايير نظام التربية العلميّة، ومصاديقها، اتفاق السياسات المؤثّرة في ممارسات التربية العلميّة مع معايير المحتوى والتدريس والنموّ المهنيّ والتقدير والبرنامج، والسماح بمرونة التكيّف وفق الظروف، وتنسيقّ هذه السياسات داخل المكاتب الحكوميّة وسائر المؤسسات، ووَهبُها فترة كافية لإحداث التغييرات المرتقبة، ودعمها بمصادر، من قبيل الزمان اللازم لتدريس العلوم، والمعلمين الأكفّاء، والمناهج المدرسيّة، والتسهيلات التربويّة، فضلًا

عن ترسيخ المساواة وإنجاز الرؤية الجديدة للتربية العلميّة.

وبمقدار ما ترويه هذه الأنساق الإصلاحيّة عن تحوّلات في مسيرة التربية العلميّة، تملك مساحةً واسعةً من التعبير عن تطورٍ متقدّم في بلورة تصوّر مفهوميّ حولها، يرسم ضفافهُ من إجراء توازن بين ما آل إليه الواقع العلميّ والتكنولوجيّ من زاوية، وحضور الفرد بأبعاده المختلفة في خضمّ هذه البيئة من زاوية أخرى، وذلك في قالب غير قارّ، يأخذ بعين الاعتبار مبدأ التطوّر والتحديث المستمّر في سياق العمليّة التربويّة، بحيث يَعْبُرُ دائمًا من محصولٍ صنعه تراكم الجهود البشرية، إلى مأمولٍ يترقّب المزيد منها، سواء التزمنا في هذا الأفق بمقولات كارل بوبر، وتوماس كون، وبول فييرابند، وإيمري لاكاتوش، وهيلاري بتنام، وسواهم من أعلام فلسفة العلم، أم تمرّدنا عليها من غير رجوع البتَّة إلى مقولات الحتميّة، والثوابت التقليديّة.

ـ ثانيًا: الدوائر الحاوية لأبعاد التربية العلميَّة

بالرغم من تباين وجهات النظر حول أبعاد التربية العلميَّة، فإنّ هناك تقاطعاً أو اتفاقًا بين معظمهم على تحديدها أو انتظامها في أبعاد ثمانية، هي: طبيعة العلم، والمعرفة العلميَّة، والعلاقة التبادليّة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع، والعلاقة التبادليّة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة، وعمليَّات العلم، والمهارات العلميّة والفنيّة، والاتجاهات والاهتمامات المتعلّقة بالعلم، والقيم المرتبطة بالعلم.

ويمكن إدراج هذه الأبعاد في دوائر ثلاثة، تنحو بها منحى التجميع والتنسيق بين أطرها الدلاليَّة، ليستقيم بذلك مشهد هذه الأبعاد: الدوائر المعرفيَّة، والدوائر المهاريَّة، والدوائر الوجدانيَّة.

١ـ الدائرة المعرفيّة: وهي تضمّ أربعة من هذه الأبعاد: طبيعة العلم، والمعرفة العلميّة، والعلاقة التبادليَّة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع، والعلاقة التبادليَّة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة.

أ. طبيعة العلم: ويُشير هذا التركيب إلى إبستمولوجيا العلم، وإلى العلم كطريقة في الوصول إلى المعرفة أو القيم والمعتقدات المتأصّلة في تطوير المعرفة العلميَّة[١٣]. وقد تغيّرت هذه الطبيعة بتطوّر الحقول العلميّة في العقود الأخيرة، وذلك في ضوء تاريخ العلم وفلسفته وسوسيولوجيته وسيكولوجيّته، فكان من الطبيعيّ أن تتغيّر وفقًا لذلك، طُرق التفكير وأساليبه وآليَّاته عند المربّين العلميّين، وعند المعنيّين بإصلاح مناهج العلوم وتدريسها، ليتّضح مفهوم طبيعة العلم وبنيته وهويّته، كهدفٍ تتوخّاه التربية العلميّة والثقافة العلميّة على حدّ سواء.

ونتيجة ما توصلت إليه بعض الدراسات الميدانيّة، حول فهم طبيعة العلم والمسمّى العلمّي عند المعلمين، وترجمة ذلك في الغرف الصفيّة عند مواجهة تلاميذهم، بدأ التحوّل عبر تضمين طبيعة العلم في مناهج العلوم وتدريسها، ليكون التركيز على السؤال: كيف يَعرفُ العلماء؟ بدلًا من السؤال: ما الذي يعرفُه العلماء؟

وإذا كان العلم يحقّق في جوهره أهدافًا أربعة، تتمثّل في الوصف، والتفسير، والتنبؤ، والضبط أو التحكّم، فإنّ ثمّة من يخلط بينه وبين التكنولوجيا، لما نسجه الانبهار في المخيّلات، من تلاشٍ لصورة الشيء أمام جاذبيّة ثماره، وهذا ما يرتبط ارتباطاً وثيقاً، باضطراب التصوّر الموضوعيّ لدى بعض المتعلّمين، حول مدى تأثيره في مختلف مناحي الحياة ومجالاتها.

ب ـ المعرفة العلميّة:

تُلاحظ في الفرد المثقّف علميًّا قدرته على فهم المعرفة العلميّة وتطبيقها في مجرى تفاعله مع مجتمعه وبيئته، وتتركّب هذه المعرفة العلميّة في شكل مخروط متدرّج من الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقواعد والقوانين والنظريّات، بحيث يعبّر ترابطها عن واقع بنائيّ يتوسّل الاستقراء في حركته الصعوديّة، والاستنباط في حركته الهبوطيَّة.

١ـ الحقائق العلميّة: وهي قضايا يُعتقد بصحّتها، قابلة للإثبات والملاحظة،

وتمثّل نتاجًا علميًّا مجزّأً وخاصًّا، ومن أمثلتها: يُعطي البوتاسيوم في اختبار اللهب لونًا بنفسجيًّا، وتحتوي ذرّة الإيدروجين على بروتون واحد وإلكترون واحد، ويفقد النبات أضعاف ما يوجد فيه من ماء خلال عمليَّة النتج...

وتنال هذه الحقائق أهمّيّتها من مساعدتنا في وصف الأشياء والأحداث والظواهر من زاوية، وتشكيلها لُبْنَاتٍ أو أسسًا يقوم عليها بناء المستويات المعرفيّة المجرَّدة الأخرى من زاوية أخرى.

وجدير بالإشارة وجود مستوى آخر من الحقائق، يُعرف بالبيانات التي تجمع في لوحتها المعلومات الإحصائيَّة الأوّليّة المرصودة حول حدث أو واقعة محدّدة، ومن أمثلتها: سرعة الصوت في الهواء ٣٤٠ م/ ث، ومعامل التوتّر السطحيّ للماء ٧٥ داين/ سم، ومعامل التمدّد الطوليّ للحديد ٠,٠٠٠٠١٢، وغيرها.

٢ـ المفاهيم العلميَّة: ويُعرّف مفردها بأنّه مجموعة من الأشياء أو المعاني أو الحوادث الخاصَّة التي جُمّعت على أساس خصائصها وصفاتها المشتركة، ثمّ أُشيرَ إليها برمز أو اسم معيّن، ومن أمثلتها: الحمض، والتأكسد، والتمثيل الضوئيّ...

واللافت في هذه المفاهيم، اختلافها بحسب المصادر أو الطرق التي تكوّنت بها، والحقائق أو المعلومات التي تُعالجها، وهي تصنّف إلى بسيطة تُشتقّ من المدركات الحّسيّة، كالفلز والقلوي والحمض، ومركّبة تشتقّ من المفاهيم البسيطة، كالكثافة والسرعة والجاذبيّة الأرضيّة، وتصنيفيَّة تشتقّ من خصائص تصنيفيّة، كالفقاريّات واللافقاريّات، والمخلوط والمركّب، وعمليات تشتقّ من عمليّات قائمة، كالترسيب والتقطير والتهجين.

وهناك خمس قواعد أساسيّة لاكتساب المفهوم وتعلّمه، هي: الإثبات عن طريق تطبيق صفة مميّزة معينة على مثيرها، والاقتران أو التجميع المتمثّل في توافر صنفين أو أكثر معًا في المُثير، والتضمين الانفصاليّ المتحقّق في تطبيق صفات مميزة منفصلة، والشرط الذي يعبّر عن وجوب توافر صفة مميّزة معينة

إذا توافرت صفة مميزة أخرى، والشرط المزدوج الذي يعني توافر شرط متبادل بين صفتين مميّزتين، بحيث إذا توافرت أيّة منهما، توافرت الأخرى حتماً، كلّ ذلك في سياق التمثيل للمفهوم.

٣. التعميمات العلميّة: وهي تقارير توضّح العلاقة التي تربط بين مجموعة من الحقائق أو المشاهدات، وذلك على أساس الصفات المشتركة بينها. فلا غرابة إن اتصفت بالربط بين المفاهيم المتناثرة التي لا تشكّل في وضعيّة الإنفراد معنًى علمياً كبيراً، غير أن ما يُستقرأ منها يأتي من خلال معاينة حالاته الجزئيّة، وبتوظيف التفكير الاستنباطيّ، للعودة إلى الأجزاء في تطبيق هبوطيّ.

٤. المبادئ العلميّة: ويُشار بمفردها إلى سلسلة مترابطة من المفاهيم العلميّة التي تصف الظاهرة أو الحدث وصفًا كيفيًّا، ومن أمثلتها: تختلف الجاذبيّة الأرضيّة باختلاف دوائر العرض، والطاقة لا تفنى ولا تستحدث، وإنّما تتحوّل من صورة إلى أخرى، وترتبط العناصر الفلزيّة في المركّبات العضويّة بروابط أيونيَّة...

٥ـ القواعد العلميّة: وهي التي يعبّر مفردها عن سلسلة من المفاهيم العلميّة التي تصف ظاهرة أو حدثًا ما وصفًا كيفيًّا وكميًّا، ومن أمثلتها: قاعدة أرخميدس، التي ترى أنّ الجسم المغمور كليًّا أو جزئيًّا في مائع يكون مدفوعًا بقوة إلى أعلى، وهذه القوّة تُعادل وزن حجم المائع الذي يزيحه الجسم كليًّا أو جزئيًّا على الترتيب، وقاعدة باسكال التي تذهب إلى أنّه عندما يؤثر ضغط على سائل محبوس في إناء، فإنّ الضغط ينتقل بتمامه إلى جميع أجزاء السائل، كما ينتقل إلى جدران الإناء المحتوي على السائل، وقاعدة لوشاتيليه التي تقرّر أنّه إذا أثّر مؤثّر خارجيّ على نظام ما في حالة اتّزان، فإنّ النظام يغيّر من وضع اتزانه، بحيث ينشط التفاعل في الاتجاه الذي يقلّل أو يلغي فعل هذا المؤثّر... والملاحظ في هذه القواعد اشتمالها على شقّين: أوّلهما كيفيّ، والآخر كميّ.

٦. القوانين العلميّة: ويُستعمل مفردها للدلالة على سلسلة مترابطة من المفاهيم، التي تصف الظاهرة أو الحدث وصفًا كميًّا في صورة رياضيّة، ومن

أمثلتها: قانون بويل الذي يُشير إلى تناسب حجم مقدار معيّن من الغاز تناسباً عكسياً مع الضغط الواقع عليه، عند تثبيت درجة الحرارة، وقانون الجذب العام الذي يشير إلى أنّ قوّة التجاذب المادّي بين جسمين تتناسب طرديًّا مع حاصل ضرب كُتْلتيْهما، وعكسيًّا مع مربع المسافة بينهما، وقانون أوم الذي يشير إلى شدّة التيار الكهربائيّ المارّ في مُوصل، يتناسب طرديًّا مع خرق الجهد بين طرفيه عند تثبيت درجة حرارته...

ولعلّ من خصائص هذه القوانين ربطها بين المفاهيم العلميّة بروابط كمّيّة، وتوظيفها الاستقراء المتّجه إلى أحداث وظواهر كثيرة للوصول إلى العلاقة الكمّية بين العوامل التي تخلّفها، وتقديمها وصفًا كمّيًّا للأحداث والظواهر الطبيعيّة من غير أن تقدّم تفسيرًا لها، وأخذها سمة الثبات النسبيّ.

٧ـ النظريّات العلميّة: وهي تُجسّد أقصى مرحلة من التعميم والتجريد في الربط بين المفاهيم العلميّة لتفسير ما يجرى من أحداث وظواهر، وتشتمل على مجموعة من التصوّرات الذهنيّة الفرضيّة التي تتكامل في نظام يكشف العلاقة بجلاء بين مجموعة واسعة من الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقواعد والقوانين. ومن أمثلتها: النظرية الموجيّة في الضوء، حيث يذهب صاحبها هيجنز إلى أن الضوء ينتقل من موضع إلى آخر على هيئة حركة موجيَّة. وهي تقوم على حقائق من قبيل: ينتشر الضوء في خطوط مستقيمة، وينعكس وفقًا لقانوني الانعكاس، وينكسر وفقًا لقانوني الإنكسار، ويتداخل بالشكل الذي تنشأ عنه هُدُب مضيئة وأخرى مظلمة، ويحيد عن مساره إذا مرَّ من فتحات ضيّقة، وعلى مفاهيم من قبيل: الموجة، وطولها، وصدرها، والتردّد، والانعكاس، والانكسار، والتداخل، والحيود، والاستقطاب، وعلى فروض من قبيل: ينتشر الضوء على هيئة موجات، مركزها مصدر الضوء نفسه، وعلى مبادئ من قبيل: جميع النقاط الواقعة على صدر الموجة لها الضوء نفسه، أي: تتحرّك بالسرعة ذاتها، وفي الاتجاه ذاته، وعلى قوانين من قبيل: $V = v \times (\lambda)$، بحيث ترمز V لسرعة الضوء، وλ للطول الموجيّ، وv للتردّد.

وإذا كانت النظريات العلميّة تختصّ بتمثيلها فروضاً نظريّة مجرّدةً، تربط بين

مجموعة كبيرة من الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين، وتعتمد في صحّتها على اتفاقها مع الواقع، وتفسيرها له، وإتاحتها لفرصة التنبؤ بما يؤول إليه، فضلًا عن قابليتها للدحض باستمرار، لعدم إحرازها رتبة الثبات، فإنَّها تصنّف بلحاظ الحكم الأخير إلى نظريات جديرة بالبقاء، كالنظرية الحركيّة للغازات، ونظريات تعرّضت للتعديل، كالنظرية الذريّة لدالتون، والنظرية الأيونيّة لأرهنيوس، ونظريات أسقطت بالكامل، كنظريّة الأثير، ونظريّة الفلوجستون.

ويبدو أنّ مستوى الثقة بالنظريّة، يُناط بقدرتها على تفسير عدد أكبر من الظواهر ذات العلاقة من غير سقوط في بؤرة التناقض أو التنافي مع معطيات الواقع الثابت.

ج ـ العلاقات التبادليّة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع

لمناهج العلوم وتدريسها خصوصيّة، تتجسّد في العلاقة الجدليّة المرنة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع، وتنعكس على تصميمها وتخطيطها وتطويرها. فالعلم مسعى إنسانيّ عالميّ يصف الظواهر والأحداث ويفهمها ويفسّرها ويُحاول ضبطها، بينما التكنولوجيا وليدة العلم، ومظهر من مظاهر تطبيقاته، والترجمة الواقعيّة لمفاهيمه ومبادئه ونظرياته، ولاغرو إن انبعثت من مشكلات تكيّف المرء مع بيئته.

وفي الوقت الذي يفتقر فيه المجتمع إلى التكنولوجيا التي توفّرها تطبيقات العلم، يحتاج كلّ منهما إلى دعم المجتمع، ومساندته للعلماء، وتمويله البحوث التي يقومون بها، وخصوصًا أنّهما يتأثّران إلى حدّ بعيد بالضوابط التي يكرّسها المجتمع، وليس غريباً أن تستجيب فلسفة الأخلاق لهذه التحديثات، عبر تكوينها نسقًا لازماً من هذه المعايير القيميّة، درءً لمخاطر الانهيار التي تتربّص بمستقبل الإنسان على غرار ما اشتغل به هانز يوناس[١٤] في تأسيسه لأخلاق ناظرة إلى شروط الحياة المرتبطة بوجود النوع الإنسانيّ ومستقبله، ومسؤولة إلى مستوى الحيطة والحذر عمّا يمكن أن تخلّفه هذه الحضارة العلميّة التقنيّة فيه.

ولعلّ من أبرز القضايا التي تُعالجها البرامج المنطلقة من هذا البُعد: السكّان، والتلوّث، والفقر، والغذاء، والزراعة، والمبيدات، والصحّة، والطاقة، والأسلحة النوويّة، وتكنولوجيا الحرب، ومصادر المياه، والفضاء، والأرض، وتغيّر المناخ، وسوسيولوجيا العلم، والهندسة الوراثيّة، والجينات البشريّة، وزراعة الأعضاء، وتجميد الأجنّة، والإجهاض، والأرحام المستعارة، وتنظيم النسل..

د. العلاقات التبادليّة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة:

يُحدّد المرء المثقّف علميًّا، بأنّه القادر على إدراك العلاقات التبادليّة بين العلم والتكنولوجيا، وتأثيرها في المجتمع والبيئة. ويشمل هذا البُعد على عناصر من قبيل ترشيد استخدام موارد البيئة، وحُسن الانتفاع بها، وحمايتها من المشكلات والأخطار التي تهدّدها، والمحافظة على التوازن في نظمها المختلفة، واستخدام المسارات العلميّة في دراستها، وانتهاج سبل التنمية المستدامة للحفاظ عليها، كَرْمَى للأجيال القادمة.

ولعلّ من أبرز القضايا العالميّة، التي تهتمّ برامج هذا البُعد بمعالجتها: نوعيّة الهواء والغلاف الجوّيّ، والمصادر المائيّة، والتصحّر، والتلوّث بالمبيدات الكيميائيّة، واختلال التوازن الطبيعيّ، واستنزاف موارد البيئة، والنفايات، والتلوّث الضوضائي والغذائي والإشاعي، والتنمية المستدامة.. إلخ.

٢. الدائرة المهاريّة:

وهي تشتمل على اثنين من أبعاد التربية العلميّة: عمليّات العلم، والمهارات العلميّة والفنيّة.

أ. عمليّات العلم:

وهي الأنشطة التي يُمارسها العلماء في خضمّ سعيهم إلى ما يترتب على العلم من نتائج من زاوية، وحكمهم على هذه النتائج من زاوية أخرى. وتعرّف بأنّها «مجموعة من القدرات والعمليّات العقليّة والخاصّة اللازمة لتطبيق طرق

العلم والتفكير والبحث العلميّ بشكل صحيح»[١٥]. وبالرغم من اختلاف الأسس التصنيفيّة لهذه العمليّات، فإنّ من الممكن تصنيفها إلى أساسيّة وتكامليّة.

أمّا الأساسيّة، فهي عمليّات عقليّة بسيطة، تستخدم في مراحل التعليم الأولى، حيث يسهل اكتسابها وتعلّمها، وتشمل عشر مهارات تأتي في قاعدة هرم تعلّم العمليّات: الملاحظة، والقياس، والتصنيف، والاستنتاج أو الاستنباط، والاستقراء، والاستدلال، والتنبؤ، واستخدام الأرقام، واستخدام العلاقات المكانيّة والزمانيّة، والاتصال أو التواصل.

وأمّا التكامليّة أو التجريبيّة، فهي عمليّات عقليّة متقدّمة، تعتمد على عمليّات العلم الأساسيّة، وتستخدم في مراحل التعليم المتأخّرة، لما تشترطه من قُدرات عقليّة عُليا، إذ تحتلّ أعلى مستوى في هرم تعلّم العمليّات، وتضمّ خمس مهارات: تفسير البيانات، والتعريفات الإجرائيّة، وضبط المتغيّرات، وطرح الفرضيّات، والتجريب.

ب ـ المهارات العلميّة والفنيّة: يُستعمل مصطلح المهارات عادةً للدلالة على وصول المتعلّم بعمله إلى درجة من الإتقان، تيسّر عليه أداءه بأقلّ ما يُمكن من الوقت، وبأيسر ما يُمكن من الجهد، مصحوباً بالأمان، وتلافي الأخطاء.

ولعلّ من أبرز المهارات العلميّة التي يتوجب على المتعلّم اكتسابها من خلال التربية العلميّة: مهارة التنظيم، كتنظيم النتائج في جداول، والتعبير عنها بيانيًّا، وخصوصاً في التجارب التي يُراد فيها إيجاد علاقة من نوع محدّد، مثل العلاقة بين سرعة انتشار الغاز وكثافته، ومهارة التطبيق، كحلّ التمارين والتطبيقات، على غرار قوانين مندل للوراثة في البيولوجيا، ومهارة التمييز، كالتمييز بين الحمض النووي (DNA) والحمض الريبوسومي (RNA)، ومهارة الكشف، كالكشف عن العناصر الغذائيّة، مثل: الكربوهيدرات، والبروتينات، والدهون، ومهارات التصنيف، كتصنيف الكائنات الحيّة وفقًا للأساليب الحديثة، ومهارة الفحص، كفحص العينات المختلفة، لتُعرف أجزاء محدّدة منها، مثل: فحص

قطاع عرضيّ لساق نبات الفول، لتعرف الأنسجة التي يتركّب منها.

وأمّا أبرز المهارات الفنيّة التي يتوجّب اكتسابها أيضًا بتوسّط التربية العلميّة، فهي استخدام الأدوات والأجهزة العلميّة، كأدوات التشريح، والميكروسكوب المركّب، والقيام بالعمليّات العلميّة الأساسيّة، كالتشريح والمعايرة، وإجراء التجارب العلميّة للعبور منها إلى النتائج المرجوّة، كتجارب البناء الضوئي، وتجارب النتج، واستخدام العلاقات الكمّية، والرسومات الفيزيائيّة والكيميائيّة والبيولوجيّة، وإعداد وسائل الإيضاح العلميّة.

٣ـ الدائرة الوجدانيّة:

وهي تشتمل بدورها على اثنين من أبعاد التربية العلميّة: الاتجاهات والاهتمامات المتعلّقة بالعلم، والقيم المرتبطة بالعلم.

أ ـ الاتجاهات والاهتمامات المتعلّقة بالعلم:

لا ينثني الفرد المثقّف علميًّا، عن توسيع رقعة ما حصّله بفضل التربية العلميّة، من نظرة متميّزة إلى العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة، وإنّما يجعلها الهمّ الأكبر طيلة حياته. لذا، يتّصف ذو الاتجاه العلميّ بحبّ الاستطلاع، والتفتّح الذهني، والتقنين في إصدار الأحكام، والعقلانيّة، والإيمان بالطرق العلميّة، والشجاعة والأمانة والدّقة والنزاهة علميًّا، والاستعداد لتعديل رأيه أو تغييره..

ولا يتسنّى له ذلك عادة إلّا بتحصيل نتائج العلوم، ومتابعة مستحدثاتها، وإدراك أبعادها الوظيفيّة، مستفيدًا من أوقات فراغه في القراءات والنشاطات والمناقشات والاجتماعات والدراسات والتجارب التي تُغني ثقافته العلميّة، وتعدّلها بمرونة في ضوء التطوّر الذي لا حدود لمدّه، ولا إطلاق لصورته.

ب ـ القيم المرتبطة بالعلم:

ترتبط التربية العلميّة بمدى معرفة الأفراد للقيم المشتركة بين العلماء في العلوم والرياضيّات والتكنولوجيا، والتي يختلف بعضها نوعاً وحدّةً عن القيم القائمة في المجالات الإنسانيّة الأخرى، كالتحقّق من صحة الفرضيّات، والتنبؤ

في العلوم، والبرهان في الرياضيّات، والتصميم في التكنولوجيا. وعليه، فإنّ التربية العلميّة تعمل بجديّة على تعزيز ثلاثة من القيم المرتبطة بالعلم:

- **إحداها**: حبّ الاستطلاع، وهي من خصائص العلماء ويُشاركهم فيها الأطفال الصغار الذين يلتحقون بالمدرسة مُفعمين بالأسئلة التي تُعدّ مفاتيح لصناعتهم علميًّا، وإعدادهم تربويًّا، لاستثمار هذه اللون من الفضول في خدمة المجتمع البشريّ.

- **وثانيها**: الانفتاح على الأفكار الجديدة، فالمُنغلقون عقليًّا يفقدون متعة الاكتشاف، وسلامة النموّ المعرفيّ، والتوفيق بين الطروحات التي تبدو متناقضة أو متنافرة.

- **وثالثها**: التشكّك والتساؤل، إذ ربّما تحظى فكرة أو نظريّة جديدة باهتمام شعبيّ كبير، ولكنّها نادراً ما تنال القبول في العلوم ما لم يرفدها أنصارها بالأدلّة، وتُعرب عن اتّساقٍ منطقيّ عقلانيّ مع سائر المبادئ، وهذا ما يستدعي تأهيل المثقّف علميًّا لتقبّل هذا الواقع، وإيجاد توازن في عقله بين الانفتاح والتشكّك.

بيد أنّ هذه الأبعاد الثمانية بدوائرها الثلاثة، لا يُمكن أن تتحقّق فعليًّا ما لم تتظافر في العمل على غرسها وتثبيتها ومواكبتها: مراحل التعليم المتدرّجة في النظام التربويّ، بحيث يعمد مخطّطو برامجها إلى طيّها بحكمةٍ ومرونةٍ في مناهج العلوم، والمقرّرات المحدّدة التي تصنّف في الأساس لإرساء الثقافة العلميّة، بوصفها واقعاً معرفيًّا لا يستهان به البتّة، وعبقريّة معلّمي العلوم الذين يملكون اليد الطولى، والدور المركزي في خضمّ هذا المُعترك.

ولا تفوتني الإشارة إلى أنّ العناية بهذه الأبعاد تأخذ حيّزها الاجتماعيّ، وتوجّه صاريتها نحو الذيوع والانتشار، عندما توليها وسائل الاعلام الجماهيريّة أهميّة كبيرة، وتحوّلها إلى خبز ثقافيّ يوميّ، يقدّم بمختلف الوسائط والأساليب والآليات التي تعبر بسهولة إلى ذهن المتلقيّ، لارتباطها ببيئة حياته وحضوره في هذا العالم، رغم أنّ الواقع المتردّي الذي تعيشه الدول النامية على المستويات الأمنيّة والسياسية والاقتصادية وسواها، يدفعها إلى تلقّف ما

يرتبط بحاضرها ومستقبلها، احتجاجاً على ما يكتنفها، وتخيّلًا لما يمكن أن يحقّق خلاصها، فيزيد اهتمامها بالتربية السياسيّة والدينيّة، واستهلاكها النّهم للتطبيقات التكنولوجيّة المستوردة، على حساب التربية العلميّة التي تتفاوت تبعاً للوسائط والأفراد.

ـ ثالثًا: الأهداف المناطة بالتربيّة العلميّة

تتقمّص الأهداف التربويّة طموحات المجتمع وأمانيه وتطلّعاته، وتعبّر عن ملامح اللوحة الإنسانيّة التي يريدها المجتمع، ويرتضيها لنفسه، ويسعى إلى تعميمها. **فهي تَنْحَتُ بإزميلها العلميّ الأنموذج الإنسانيّ، كما يتوخّاه هذا المجتمع نفسه في المستقبل، حاملة بُقَعًا من الينبغيّات التي تتعلّق بسمات هذا الأنموذج وخصائصه وماهيّته وفق التصوّر الوجوديّ لها.**

فالهدف التربويّ بصورة عامّة، تصوّر ذهنيّ يتجلّى في شكل فكرة تنطوي على نيّة التحقّق، ثمّ يمتشق الوسائل والإمكانات والأدوات التي يتسنّى له من خلالها تحقيق هذه الفكرة في الواقع العلميّ. وقد عرّفه جون ديوي بأنّه» وجود عمل منظّم مرتّب، يقوم النظام فيه على الإنجاز التدريجيّ لعمليّة من العمليّات التربويّة»[١٦]، وهو من هذا المنظور تعبير عن القصد والنّية والرغبة، إذ يرقب الأثر الذي يرغب بتحقيقه في الأشياء، ويجسّد الغاية التي يتوخّى المرء تحقيقها.

وبغضّ النظر عن تقسيم الأهداف التربويّة إلى كمّية محدّدة بصورة رقميّة، ونوعيّة تحدّد اتجاهاً معيناً لتعديل بعض المعطيات في مجال التعليم، ثمّة مستويات ثلاثة متداخلة لها، إذ يقتضي الأمر في هذا الإطار التميّز بين الغايات التربويّة والأهداف التربويّة العامّة، إذ الغايات تصوّرات للأشياء المُراد تحقيقها على مدى الحياة في مستوى الأفراد، وعلى مدى المراحل التاريخيّة مترامية الأطراف في مستوى المجتمعات الإنسانيّة، وهي تستند إلى إطار قيمي معيّن يقع في داخل الفلسفة التربويّة السائدة[١٧].

كما ينبغي التمييز بين هذه الأهداف التربويّة العامّة والأهداف التعليميّة السلوكيّة، إذ تأخذ الأخيرة صورة التغيّر المرغوب المتوقّع حدوثه في سلوك

المتعلّم، والذي يمكن أن يقوّم بعد مرور المتعلّم بخبرة تعليميّة معينة، فهي تشكّل وصفاً دقيقاً ومحدّداً ووَاضحاً، لناتج التعلّم المرغوب تحقيقه من المتعلّم، على هيئة سلوك قابل للملاحظة والقياس، وتستجيب بذلك لمقتضيات تحقيق الأهداف التربويّة العامّة.

وإذا كانت الأهداف العامّة للتربية تأخذ طريقًا وسطًا بين الغايات التربويّة والأهداف التعليميّة، معتمدةً على فعاليّة المؤسسات التربويّة والتعليميّة في تحقيق غاياتها التربويّة، فإنّها تتميّز عن الأهداف التربويّة الخاصّة أو التعليميّة بأنّها عامّة في صياغتها، ومرنة في محتواها، ويشترك في وضعها ممثّلون لقطاعات اجتماعيّة مختلفة، وتساهم في تحقيقها منظمات اجتماعيّة عديدة، وتعكس فلسفة اجتماعيّة ونظريّة تربويّة معيّنة، وثابتة نسبيًّا، ولا تختصّ بفرع علميّ أو مقرّر دراسيّ بعينه[١٨].

وتأتي عمليّة بناء الأهداف عبر سلسلة من الإجراءات العلميّة والسياسيّة المعقّدة، إذ تفتقر إلى قدرة فائقة على تحقيق التوازن بين فلسفة المجتمع وحاجاته وقيمه ومشكلاته، وبين حاجات أفراده، وهذا ما يتطلّب إمكانات علميّة قد تتخطّى الإمكانات المتاحة في بعض المجتمعات، ولا سيّما في بلدان العالم النامي.

ولذلك، يترتّب على واضعي الأهداف التربويّة أن يُراعوا الفلسفة التربويّة أو الاجتماعيّة القائمة في المجتمع، والتوجّهات السياسيّة والأيديولوجيّة الفاعلة على أرض الواقع، والتحدّيات التي تكتنف بيئة التربية، والتصوّرات المستقبليّة لتطوّر الحياة الاجتماعيّة والاقتصاديّة والتكنولوجيّة، فضلًا عن أبرز النظريات العلميّة التي تتناول الأبعاد الجوهريّة للإنسان، ولا سيّما في مجالات التربيّة والاجتماع والنفس.

ولا بدّ من الالتفات إلى أنّ مجالات الأهداف والغايات التعليميّة التربويّة تتغيّر باستمرار، ويلبسها التطوّر، نتيجةً لتغيّر متطلّبات الحياة، وتبدّل ظروف المجتمع الثقافيّة والاقتصاديّة والسياسيّة، وخصوصًا في ظلّ الطفرات

والتحوّلات العلميّة والتكنولوجيّة المتسارعة، فلا يمكن أن تكون مطلقة، ولا كلّية، وإنّما هي مقولات تخضع للمتغيّرات الممتدّة في دائرتي الزمان والمكان.

ويُنيخ هذا الكلام فحواه في مقاربة الأهداف المناطة بالتربية العلميّة، وذلك من نافذة انطباق الكلّ على أجزائه التي ينتظم منها، ثمّ يُفردها عمّا يشاركها في هذا الاندماج، ما اختصّت به من تطلّع تربويّ إلى العلم وتطبيقاته التكنولوجيّة.

فإذا تطلّعنا إلى أهداف التربية العلميّة، لوجدناها مشتقّة من مصادر متنوّعة، على رأسها: سِمات الفرد المثقّف علميًّا، وخصائص الثقافة العلميّة والتكنولوجيّة، والدوائر التي تنطوي على أبعاد التربية العلميّة، وهي عُرضة للتغيّرات والتحوّلات والتوجّهات، بما تُمليه الطفرات العلميّة والتكنولوجيّة التي لا حدود لمدّها، ولا انقطاع للجهد الإنسانيّ عن المساهمة في تعديلها وتطويرها كلَّما سنحت له الفرصة.

ويمكن تدعيم هذه الدعوى بنتائج الدراسة التي أجراها كايل[١٩]، حيث قارن أهداف التربية العلميّة وغاياتها بين ستّينات القرن العشرين وثمانيناته، عارضاً أبرز هذه التحوّلات والتوجّهات في ما يأتي:

١. كانت الغاية في الستينات، متمثّلة في الحاجة إلى إعداد علماء ومهندسين، أكثر من كونها موجّهة إلى حلّ المشكلات الاجتماعيّة، بينما أصبحت في الثمانينات متعلّقة بمشكلات المجتمع الحاليّة المتجذّرة في العلوم والتكنولوجيا.

٢. صُمِّمَتْ مناهج العلوم وبرامجها في الستينات لتواجه الغايات والأهداف للوقت الماضي في فروع العلوم كلها، وظلّ اكتساب المعرفة يجسّد الغاية القصوى، بينما أصبحت الغاية في الثمانينات، مصوّبة نحو التعرّف على المشكلات الاجتماعيّة، والعمل بالتالي على حلّها.

٣. حدث تحوّل في كون العلم معرفة متراكمة أو متقدّمة، غايتها التفسير، وتعمل على إعداد علماء المستقبل، إلى عدّ العلم والتكنولوجيا وسيلتين لتحسين المجتمع، وتحقيق رفاهيته، لتعمل بذلك على إعداد مواطن المستقبل.

٤. كانت التربية العلميّة موجّهة إلى الحاضر والماضي والمستقبل، بينما غدت موجّهة نحو المستقبل، وذلك في ضوء أهميتها ودورها في حلّ المشكلات الإجتماعيّة.

٥. كانت النظرة إلى العلم ـ بمعزل عن القيم ـ باعتباره إمبريقيًّا تجريبيًّا، بينما تحوّلت إلى العناية بمنظومة القيم المجتمعيّة فيه، لما يتمتّع به من أبعاد أخلاقيّة ومعنويّة.

٧. كان العلم يتطلّب التفكير الخطّي والتقاربيّ، ويركّز على مهارات الاستقصاء، بينما تحوّل نحو التركيز على التفكير المنظّم والتباعديّ، وعلى مهارات اتخاذ القرار.

٨. كانت الغايات في الستينات داخليّة لفروع العلوم المنفصلة كل على حدة، بينما أصبحت مشتقّة من التفاعل المتبادل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع.

ومهما يكن، فقد حدّدت الجمعيّة القوميّة لمعلمي العلوم في أميركا غايتين رئيستين للتربية العلميّة، هما: إعداد المثقّف علميًّا، وإعداد كوادر مؤهلين من العلماء والمهندسين ومعلمي العلوم للقرن الحادي والعشرين.

وأمّا الأهداف التعليميّة للتربية العلميّة، فيمكن استلهامها ممّا لفت إليه منحى ساسكاتشوان في كندا[٢٠]، وإن استوت في سياق مقاربته الأهداف والأبعاد على صعيد مدلولها، إذ جعلها سبعةً:

١ـ فهم طبيعة العلم، والمعرفة العلميّة، كوسيلة فريدة للوصول إلى المعرفة.

٢ـ فهم وتطبيق مفاهيم العلم ومبادئه وقوانينه ونظريّاته بدقّة في التفاعل مع المجتمع والبيئة.

٣ـ استخدام عمليّات العلم في حلّ المشكلات، واتخاذ القرارات، ومدّ الفهم وتوسيعه إلى مجالات حياتيّة أخرى.

٤ـ فهم وتقدير المسعى العلمي والتكنولوجي المتّصل والمتداخل، فضلًا عن علاقتهما المتداخلة والمتبادلة في سياق المجتمع والبيئة.

٥ـ تنمية مهارات التحكّم العديدة المقترنة بالعلم والتكنولوجيا، وبخاصة مع أنظمة القياس والمقاييس.

٦ـ التفاعل مع المجالات المختلفة للمجتمع والبيئة بوسائل منسجمة مع القيم العلميّة المشكّلة للعلم.

٧ـ تطوير نظرة فريدة للتكنولوجيا والمجتمع والبيئة كنتيجة لتعلم العلوم، واستمرار هذه الميول والاتجاهات طوال الحياة.

وتبقى الأهداف السلوكيّة للتربية العلميّة متطلّعة بشكل مباشر إلى أهدافها التعليميّة، في الوقت الذي تُراعي هذه الأهداف التعليميّة حاكمها المتمثّل بغايات هذه التربية العلميّة.

ومعنى ذلك، أنّ هذه الأهداف التعليميّة التي تقصدها التربية العلميّة تنحل وتُترجم إلى أهداف سلوكيّة قابلة للملاحظة والقياس، بحيث يعتمد المعنيّون أنماط السلوك المتنوّعة التي يتوقّعون أن يقوم بها المتعلّمون بعد اجتيازهم خبرةً تعليميّة معينة، ليكون ذلك دليلًا ومؤشرًا على تعلّمها مسألةً محدّدة في المواد العلميّة، لتفضي هذه الأهداف إلى ناتج تعلّمي معيّن.

وترتبط دراسة هذه الأهداف السلوكيّة عادةً بأمرين:

ـ **أحدهما:** تجديد الموضوعات التي تحتوي عليها التربية العلميّة، وهي خاضعة لحسابات مدّيّةٍ وجزريّةٍ تخضع لتصوّرات الموكلين بوضع برامج العلوم وتدريسها، ويشترط فيهم أن ينهلوا معرفيًّا من معيني العلوم والتربية على الأقلّ، فضلًا عمّا يتّصل بهما من معارف وعلوم قابلةٍ للإرفاد والإثراء، وهذا ما يمتاز بالمرونة التي تقتضي طروء التعديل والتطوير والتغيير وفقًا للمتغيّرات في الواقع والتصوّر على حدّ سواء.

ـ **والآخر**: نقد محتوى المناهج، التي اعتنت بتقديم التربية العلميّة للمتعلمين على اختلاف مراحلهم الدراسيّة، فهي بالرغم من كونها تجارب تعتريها عدوى الاستحضار والتقليد، ثمّ تعدّل عليها باستمرار، لتكون مواكبة لمقتضيات التحديث، وقد وصل الأمر في بعض الدول النامية إلى اقتباس هذه التجارب وتبنّيها وإسقاطها رأساً على البيئة التعليميّة، لاتزال في حيّز الاختبار والتعديل والتطوير، وفقًا لما تصل إليه الدراسات الميدانيّة التي تناط بها هذه الوظائف عادةً، لملامستها الواقع التطبيقيّ، وحكايتها عن التجارب الفعليّة. ومن الطبيعيّ أن تتحرّك الأهداف السلوكيّة فيها كمًّا وكيفًا وهويّة واختياراً، سواء لوحظت التربية العلميّة بعين المتغيّر المكاني، أم بعين المتغيّر الزمانيّ.

ولئن تمايزت الاتجاهات التي انكبّت على صياغة الأهـداف السلوكيّة بصورة عامّة، كاتجاه ميجر[٢٢]، واتجاه جرونلند[٢٣]، وغيرهما، وتنوّعت تصنيفاتها أيضاً على هذه الصورة، كتصنيف بلوم ورفاقه[٢٤] لها مثلًا، لتكون بذلك بمنزلة القالب الذي يوظّف في مختلف مجالات التربية والتعليم، فإنّ مصاديق محدودة منها سكبت عنايتها على هذه الأهداف التي اختصّت بالتربية العلميّة وتدريس العلوم، كتصنيف ليوبولد كلوبفر[٢٥] الذي تميّز بتمكّنه من قياس امتلاك التلاميذ لجميع مجالاته وفئاته من الأهداف عبر استخدام الإختبارات الكتابيّة، وإدراجه لها في مجالات ستّة رئيسة: المعرفة والفهم، وعمليّات الاستقصاء العلميّ، وتطبيق المعرفة والطرق العلميّة، والمهارات اليدويّة، والاتجاهات والميول العلميّة، والتوجّهات.

بيد أنّ ذلـك كلّه، يظلّ متّصلًا بالسياقات الموضوعيّة التي أنتجته، وخصوصًا أنّ التحوّلات التي طالت المجتمعات الإنسانيّة في مطلع القرن الحادي والعشرين فتحت أمام التربية العلميّة آفاقًا من الخيارات والتصوّرات والمطارحات التي ما انفكّت جائعةً إلى تجارب واختبارات تستحضر فيها أسراب من خواطر الحلول وفرضيّاتها.

ـ الخاتمة

اجْتَرحَتِ التحوّلات العلميّة وتطبيقاتها التكنولوجيّة مشكلات بئريّة الجوهر في رصد التفاعل البشريّ معها، ولم تنثنِ المخيّلة التربويّة عن الإيغال في معترك التصوّرات التي تولّف التوظيف الأمثل لها، لنغدو إزاء ثقافةٍ تُنعت بالعلميّة في سمْتِ إعدادها الفرد معرفيًّا لأن يكون قادرًا على المعاصرة بما يحمله من مهارات ومعارف علميّة وفنّية آخذة في الحراك طوليًّا وعرضيًّا، فضلًا عمّا يتّسم به من توافق وإيجابيّة في ميله إلى العلم والتكنولوجيا، واستحضارٍ واعٍ لما يحقّقانه في المجتمع والبيئة، حيث تُمعن التربية العلميّة بدورها في إرفادِ المستهدف بالخبرات العلميّة، التي تنقله وسائطها المتاحة إلى هذه الضفّة، مزوّدة بالأبعاد والأهداف والاستراتيجيّات وتقنيّات التقويم، التي من شأن النظام التربويّ أن يُتيحها، بحسب المساحة التي توفّرها له طبيعة النظام السياسيّ القائم في المجتمع.

وإذا وجّهنا قارب الحديث، نحو التربية العلميّة في مجتمعنا العربيّ، خاطبتنا مشكلات مختلفة في جوهرها وهويّتها ومسارها عمّا ألفيناه في المجتمع الغربيّ، وخصوصاً أنّ هذا المجتمع يُنصت إلى تلك التجارب، ويستوحيها في بعض مناهجه، ويستوردها على سبيل التقليد والتعظيم، لكونها رائدة في هذا المضمار، ولديه شبه قصورٍ عن الإضافة إليها، لعدم توافر الإمكانات العلميّة التي تعود إلى ركائز بنيويّة، وتتطلّب نسقاً من التحوّلات الحضاريّة التي حقّقها غيره في الوقت الذي انْسحب فيه نحو أطلال منجزاته التاريخيّة فحسب.

يأتي في مقدّمة هذه المشكلات، الحواجز اللغويّة التي تُعيق عبور العلوم المتجدّدة باستمرارٍ، بحيث يوجب ذلك التسريع في حركيّة الإنجاز المواكب للتحديث، والإقتتات على الثمرة التكنولوجيّة المستوردة بيُسر، من غير نزوعٍ إلى المشاركة في تلك التطبيقات العلميّة، وجمود بعض الصياغات التربويّة على معطيات أبدعها أو نقلها كبار في هذا المجتمع، بحيث تُصبح ثوابت أو مُطْلقات لا مجال لتجاوزها، وخصوصاً في ظلّ التعميمات الاستنباطيّة، وتقلّص

الدراسات التجريبيّة الميدانيّة التي من شأنها أن تولّد نسبة عالية من الثقة، لإقناع المعنيّين، واقتراح التعديلات، واقتصار الأنظمة السياسيّة على مقدار محدود من الدعم الماليّ لهذه الغاية، لعدم كونها ذات أولويّة في خضمّ حاجتهم الماسّة إلى السلاح والجيش والقوّة التي تثبّت سلطتهم. يُضاف إلى ذلك حاجة تلك البرامج المستوردة حول التربية العلميّة إلى مراعاة بيئتها الجديدة، والتنفّس من رئة القيم والأخلاقيّات الراسخة في المتعلّمين، ولا سيّما أنَّها وُلِدَت في مجتمع لم يقصّر عن تزويدها بقيمه وأخلاقيّاته، لئلّا يفضي التباين في بعض الزوايا إلى تقديم هذه التربية العلميّة في منحى مناقضٍ أو متعارضٍ مع القيم المتبنّاة، فيغدو حضورها محكوماً بعدم المرغوبيّة، إلّا إذا أُريد بها أن تكون أداةً طيّعة ومناسبة لغزو هذا المجتمع، وإحداث تغيير في قيمه وذهنيّته وتقاليده، يقوم على تأجيج صراعٍ حادٍّ بين أصيل قائمٍ، ودخيلٍ عارضٍ من هذه القيم لدى المعلّمين والمتعلّمين على حدّ سواء.

الهوامش

(1) R.W. Bybee, (1999), The Contemporary Reform of Science education, Issues in Science Education, National Science Education Leadership, NSTA, (PP. 1-14).

(2) Ibid.

(3) D. L. Gabel, (1994), Handbook of Research on Science Teaching and Learning, Macmillan, New York.

(4) F. Rutherford, & A.Ahlgren, (1990), Science for All Americans, A Project "2061" Report, Washington, D. C., American Association for Advancement of Science (AAAS).

(5) R.W. Bybee, (1995), Achieving Scientific Literacy , Using The National Science Education Standards To Provide Equal Opportunities for All Students To Learn Science, Science Teacher, 62, 28-33.

(6) J. Hassard,(2004), Minds on Science (online), Georgia State University, Atlanta, GA30303, U.S.A.

(٧) كمال زيتون،(٢٠٠٠). تدريس العلوم من منظور البنائيَّة، الإسكنريّة، المكتب العلميّ للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

(8) J. Hassard, (Op.cit).

(9) National Science Teachers Association (NSTA), (1992), Scope, Sequence, and coordination of Secondary School Science, Vol. I, The Content Core, Aguide for Curriculum developers, Washington, D.C.: NSTA.

(10) R. Bybee, & T. Mau, (1986), Science and Technology related global Problems, An International Survey of Science educators, Journal of Research in Science Teaching, 23(7), 599- 618.

(11) F. Rutherford, & A. Ahlgren,(1990), Science for All Americans, (op.cit).

(12) National Research Council,(1995), National Science Education Standards, Washington, D.C., National Academy Press.

(13) F. Abd- El- Khalick, & N. G. Lederman, (2000), Improving Science Teachers' Conceptions of Nature of Science, A Critical Review of the Literature, International Journal of Science Education, 22(7), 665- 701.

(14) H.Jonas, (1995), Le Principe Responsabilite, Une Ethique pour la Civilization Technologique, trad. J. Greisch, Paris.

(١٥) عايش زيتون، (١٩٩٤)، أساليب تدريس العلوم، عمَّان، دار الشرق للنشر والتوزيع.

(١٦) جون ديوي، (١٩٥٤)، الديمقراطيّة والتربية، ترجمة منى عقراوي وزكريَّا ميخائيل، القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر.

(17) M. Grawitiz, (1983), Lexique des Science Sociales, Dalloz, Paris.

(١٨) محمّد عبد الموجود، (١٩٧٤)، الأسس الفنّية لصياغة الأهداف التعليميّة، صحيفة التربية، العدد ٤، السنة ٢٦، ٧_ ١٤.

(19) W. C. Kyle,(1988), What Became of the Curriculum Development Project of the 1960? How Effective Were they? What Did We Learn from them Will help teachers in todays school? (PP.3-24), In D. Holdzkom and P.B. Lutz (eds), (1988), Research Within reach, science Education.

(20) National Science Teachers Association (NSTA), (OP.cit).

(٢١) عايش زيتون، (٢٠١٠)، الإتجاهات العالميّة المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها، عمّان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

(22) R. Mager, (1962), Preparing Instructional Objectives, Fearon Bulishers, Blet mont, California.

(23) E. N. Gronlund, (1971), Measurement and Evaluation in teaching, the Memillan Co, New York.

(24) B. S. Bloom & al. (1971), Hand Book on Formative and Summative Evaluation of Student Learning- McGraw- Hill Book Company, New York, Toronto.

(25) Ibid.

التربية العلميّة في القرآن الكريم

سامر توفيق عجمي(*)

﴿ شَهْرُ رَمَضَانَ ٱلَّذِىٓ أُنزِلَ فِيهِ ٱلْقُرْءَانُ هُدًى لِّلنَّاسِ ﴾[البقرة:١٨٥].

القرآنُ الكريم هو كتاب هداية الإنسان. والهداية تعني إيصال الشيء إلى الهدف المطلوب الذي خُلِق من أجله. والهدف الوجوديّ للإنسان هو وصوله إلى الكمال المُستعدّ له بأصل الفطرة، لأنّ حصول ما به الغرض من الشيء هو الكمال(١). وعليه، تكون وظيفة القرآن إيجادُ البيئة الحاضنة لتفتّح كافة الاستعدادات الفطرية الكامنة في هوية الإنسان، وإخراجها من مرحلة الكمون والقوة إلى دائرة البُروز والفِعلية.

وهذا هو معنى التربية، إذ التربية عبارة عن إيصال الإنسان تدريجيًا إلى كماله المُستعد له بأصل الفطرة في جميع جوانب شخصيته(٢).

لذا، يكون البحث عن التربية العلمية في القرآن الكريم، بحثٌ في المصدر الأساس لمعرفة معالم هذا النمط من التربية وأصوله وأساليبه.

والنقطة الأولى التي تُواجه الباحث في هذا السياق، هي تحديد مفهوم التربية العلمية، خصوصاً، بلحاظ الوصف الواقع متعلَّقاً للتربية، أي «العلم» المنسوبة إليه مُفردة العلمية. إذ إنّ مُفردة العلم وإن كان لها معنى واحد، بلحاظ أن العلم هو نحو من انكشاف الشيء لدى الذهن البشري وإراءته له، إلا أنّ معانيها تختلف باختلاف المتعلَّق، لأنّ العلم من المقولات الإضافية، التي

(*) مدير مركز التحديات الثقافية المعاصرة- كاتب وباحث تربوي- لبنان .

تتقوّم بطرفين دائماً، علم (معلوم بالذّات) وواقع (معلوم بالعرض)، وحينها يقع البحث عن أي متعلَّق للعلم، نتحدث في التربية العلمية على ضوء القرآن الكريم، خصوصاً أنه نتيجة كثرة استعمال مفردة العلم في عصرنا الحديث بما يُرادف معنى (Science) بالإنجليزية ـ والتي يُراد منها خصوص الحقول المعرفية التي تعتمد المنهج الحسي ـ التجريبي في دراسة الظواهر الطبيعية للتوصل إلى نتائج معيّنة، كالفيزياء والكيمياء والبيولوجيا... إلخ ـ قد يستأنس الذهن أنّ المراد بالتربية العلمية هو المعنى التجريبي Science Education. لذا، يُعتبر تحديد متعلّق العلم في التربية العلمية أمراً محوريّاً، لأنه حينها سيختلف البحث في القرآن الكريم عن الأصول والأساليب باختلاف المتعلّق.

ولن نتعرض الآن لتحديد المعنى المقصود بالعلم، الواقع صفة للتربية، وإنما نترك هذا الأمر لطيّات البحث، كي لا نقع في فخّ المصادرة على المطلوب، إذ المراد بهذه المقالة استكشاف المعنى المراد من العلم قرآنيًّا، بملاحظة آياته وتتّبع مدلولاتها.

الشّبكة المَعْنائية للعلم في القرآن الكريم

إنّ أيّ عملية رصد بسيطة للمعجم المفهرس لآيات القرآن الكريم تجعلنا نعثر على استخدام القرآن لمفردة العلم بمادته (ع ـ ل ـ م) مئات المرات، بغض النظر عن اختلاف الهيئة والصيغة. وإذا أخذنا بعين الاعتبار مواد الكلمات التي تدخل في الشبكة المعنائية لمفردة العلم، مثل: (عقل، فكر، بصر، نظر، رأى، ذكر، دبّر، حكم...إلخ). وكذلك أضدادها التي تُعرّفنا معنى العلم أيضاً، لأنّ المعاني قد تعرف بأضدادها، فإنّ المسألة تُصبح معالمها أكثر وضوحاً.

ولا شكّ في أنّ هذا الاستعمال المكثّف لمفردة العلم، وما يدخل معها في الشبكة المعنائية بعلاقة الترادف أو التضمن أو الالتزام أو التضاد، يلعب دوراً أوتوماتيكياً في الدلالة على أهمية موقع العلم في خريطة القرآن الكريم، بنحو يمكننا القول: إنّ القرآن هو كتاب يدعو الإنسان إلى العلم والمعرفة والتفكّر والتدبّر والتبصّر والتعقّل.

العلم رأس هرم المنظومة القيمية في القرآن

إذا انطلقنا في رحلتنا الاستكشافية مع الآيات القرآنية راصدين الموارد والسياقات التي استخدمت فيها مُفردة العلم، تصبح ملاحظة احتلال العلم لرأس هرم المنظومة القيمية في القرآن الكريم أكثر وضوحاً وبداهة. خصوصاً، إذا سلّمنا بأنّ أول آيات قرآنية نزلت على قلب الرسول الأكرم (صلى الله عليه وآله) هي قوله تعالى: ﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ۝٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ﴾ [**العلق**:١ـ٥]، وهي آيات افتتاح الوحي بالعلم ومفتاحيه: القراءة، القلم، حيث إنّ العلم يُحفظ بهما أيضاً. ويتّضح المعنى أكثر إذا عطفنا عليها قوله تعالى: ﴿نٓۚ وَٱلۡقَلَمِ وَمَا يَسۡطُرُونَ﴾ [**القلم**:١]، وهي آيات قَسم، والله تعالى لا يُقْسم إلا بالأشياء العظيمة المنزلة.

هذا مضافاً إلى الكثير من الآيات الأخرى التي تُثبت رأسية العلم للمنظومة القيمية في القرآن، كالتي تُقارن بين العالم واللاعالم، كقوله تعالى: ﴿هَلۡ يَسۡتَوِي ٱلَّذِينَ يَعۡلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعۡلَمُونَۗ﴾ [**الزمر**:٩]، حيث تُصرّح أنّ العالم واللاعالم، لا يستويان في النسبة عند المقايسة، بل يرجح العالم على غيره، ويحتل مرتبة الأولوية.

ولكن، يبقى السؤال: أي عِلم هو الذي يحتل رأس الهرم، ويجعل صاحبه مقدّماً على غيره في المرتبة؟ هل مُطلق العلم؟ أم علم خاص؟

محورية الله في التربية العلمية قرآنياً

إنّ سياق آيات سورة العلق (باسم ربّك) (خلق الإنسان) تريد ربط الإنسان بالربّ والخالق.

وكذلك ما سبق آية المقارنة المذكورة من قوله تعالى: ﴿أَمَّنۡ هُوَ قَٰنِتٌ ءَانَآءَ ٱلَّيۡلِ سَاجِدٗا وَقَآئِمٗا يَحۡذَرُ ٱلۡأٓخِرَةَ وَيَرۡجُواْ رَحۡمَةَ رَبِّهِۦۗ قُلۡ هَلۡ يَسۡتَوِي ٱلَّذِينَ يَعۡلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعۡلَمُونَۗ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُوْلُواْ ٱلۡأَلۡبَٰبِ﴾ [**الزمر**:٩]، يُوضح أنّ العلم واللاّعلم «بحسب ما ينطبق على مورد الآية هو العلم بالله وعدمه، فإنّ ذلك هو الذي يكمل به

الإنسان وينتفع بحقيقة معنى الكلمة ويتضرر بعدمه، وغيره من العلم كالمال ينتفع به في الحياة الدنيا ويفنى بفنائها»[٣].

ويعضد ذلك الكثير من الآيات أيضاً، كقوله تعالى: ﴿يَرْفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنكُمْ وَٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلْعِلْمَ دَرَجَٰتٍۚ﴾[**المجادلة:١١**] ، حيث تدلّ الآية على أن الله يرفع المؤمن درجة واحدة على تقدير الحذف ﴿يَرْفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنكُمْ [**درجة**]﴾، أما العالم، فيرفعه الله درجات بسبب العلم، لأنه أشبه بالوصف المُشعِر بالعليّة. لكن، هناك قرينة عقلية، تفيد بأن المراد بالذين أُوتوا العلم، هم خصوص العلماء من المؤمنين، وليس مطلق العلماء، حيث إنّ رفع الله تعالى لإنسان ما في الدرجات، يعني جعله قريباً منه في سلم الوصول إليه تعالى، وهذا لا يكون إلا للمؤمن، إذ غير المؤمن لا يعرج في مراتب القرب الإلهي، وكأنّ الآية في المحصّلة تُريد أن تقسم المؤمن إلى: مؤمن غير عالم، ومؤمن عالم، والمؤمن العالم أفضل بدرجات من غيره[٤].

إذاً، ثمة نقطة فارقة في النظرة القرآنية للتربية العلمية للإنسان، وهي أنّ مطلق العلم في القرآن ليس هدفاً ذاتياً في الحياة، وإنّما العلم الذي يرتبط بالهدف الوجودي للإنسان هو المطلوب قرآنياً، بمعنى أنّ العلم المطلوب هو الذي يكون طريقاً للعروج بالإنسان في مراتب الحياة الطيبة والقرب من الله، لأنه تعالى على ضوء فلسفة التربية الإسلامية، هو الكمال الحقيقي والهدف الوجودي للإنسان.

وهذا ما صرّح به القرآن الكريم ﴿وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ [**الذاريات:٥٦**]، حيث إنّ جملة الاستثناء في سياق النّفي تُفيد الحصر، واللام في فعل «**يعبدون**» هي لام الغرض بمعنى كي، التي تفيد التعليل والسببية، فيكون معنى الآية أن الهدف الحقيقي والحصري لوجود الإنسان هو العبودية والقرب من الله تعالى.

وبالتالي، العلم المطلوب قرآنياً هو الذي يوصل إلى مرتبة العبودية، وبعبارة أخرى، إنّ العلم النافع هو الذي يطوف حول الله، أما العلم الذي يخرج عن

دائرة هدفية الوجود فهو في الحقيقة جهل بلبوس العلم.

ومن هنا، تمتاز الرؤية القرآنية إلى التربية العلمية للإنسان عن الرؤية المادية، فإنّ الرؤية المادية إلى العلم، تتمحور حول استكشاف الطبيعة بهدف تسخيرها لخدمة حاجات الإنسان المادية وأغراضه الدنيوية، أما الرؤية القرآنية، فإنّها تنظر إلى العلم كوسيلة لتأمين حاجات الإنسان المادية والروحية أو الدنيوية والأخروية معاً، وكلّ علم لا يؤدي هذا الدور، فهو في الحقيقة ليس علماً بلغة القرآن، وإن أطلق عليه لفظ العلم فعلى سبيل المسامحة والمجاز.

كتابةُ العلم بقلم العقل على صفحة القلب

ومن النقاط الأخرى، التي يلاحظ تركيز القرآن عليها في التربية العلمية للإنسان، هي النظر إلى العلم مقروناً بالإيمان القلبي من جهة وبالسلوك العملي من جهة ثانية.

فالمتتبع للقرآن الكريم، يُلاحظ الإثنينية بين العلم والإيمان، فالعلم بالاصطلاح القرآني معنى مختلف عن الإيمان، وليس بينهما عينية مفهومية، إذ قد يحصل العلم ولا يلازمه حصول الإيمان، وهذا له نماذج في القرآن الكريم، فالشيطان مثلاً لديه علم بالله تعالى وصفاته، ولكنه لا يطلق عليه لفظ المؤمن قرآنياً، وكذلك الذين آتاهم الله الكتاب، كانوا يعرفون ويعلمون بأن محمداً بن عبد الله هو النبي الموعود انطلاقاً من انطباق صفاته على الواردة عندهم في التوارة أو الإنجيل، ولكنهم لم يؤمنوا به.

يقول تعالى: ﴿ٱلَّذِينَ ءَاتَيۡنَٰهُمُ ٱلۡكِتَٰبَ يَعۡرِفُونَهُۥ كَمَا يَعۡرِفُونَ أَبۡنَآءَهُمۡۖ﴾ [البقرة:١٤٦].

وكذلك يظهر من قوله تعالى: ﴿وَجَحَدُواْ بِهَا وَٱسۡتَيۡقَنَتۡهَآ أَنفُسُهُمۡ﴾ [النمل:١٤]، أنّ حصول اليقين والعلم في النفس لا يُلازمه الإيمان، بل قد يجتمع مع الجحود القلبي.

وكأنّ العلم حالة انكشاف ذهني للشيء ويتحرك في إطار العقل، أما الإيمان

فهو حالة السكون القلبي الذي يعيشه الإنسان تجاه مضمون القضية المعلومة.

وبالتالي يُربّي القرآنُ الإنسانَ على التوأمة بين العلم والإيمان، بين العقل والقلب، فالعلم المجرّد عن الإيمان موضع ذم لا مدح.

وكذلك الأمر فيما يتعلق بالعمل، فإن القرآن يربّي الإنسان على ضرورة تجلّي العلم في سير الإنسان وسلوكه الحياتي، بمعنى أن يترجم عِلمَه عملاً، على أن يكون هذا العمل واقعاً على طريق الوصول إلى الهدف الوجودي، بمعنى أن يكون للتقرب من الله تعالى.

فإذا تأملنا على سبيل المثال في قوله تعالى: ﴿إِنَّمَا يَخْشَى ٱللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ ٱلْعُلَمَٰٓؤُا۟﴾[فاطر:٢٨]، نخرج بنتيجة مفادها، أنّ العلم المطلوب قرآنياً هو المقرون بالخشية، وهي حالة الخضوع القلبي الذي تظهر آثاره في السلوك العملي.

يقول العلامة الطباطبائي في تفسير الآية، إنّ المراد بالعلماء «العلماء بالله، وهم الذين يعرفون الله سبحانه بأسمائه وصفاته وأفعاله معرفة تامة، تطمئن بها قلوبهم وتزيل وصمة الشك والقلق عن نفوسهم وتظهر آثارها في أعمالهم»(٥).

أما العلم الذي لا يكون مقروناً بالإيمان والعمل، فهو على حدِّ تعبير العرفاء حجابٌ أكبر في عملية سير الإنسان وسلوكه نحو الله تعالى.

يقول الإمام الخميني في سياق الاستفادة من الآية المذكورة: «فسالك طريق الحقيقة ومُسافر سبيل العبودية، إذا قطع هذا المنزل بالسلوك العلمي، وركب مركب السير الفكري، يقع في حجاب العلم... ولا بدّ ألّا يبقى في هذا الحجاب، وأن يخرقه... وهو أن كلّ ما أدركه عقله بقوة البرهان والسلوك العلمي، يكتبه بقلم العقل على صفحة قلبه، كي يُوصل حقيقة ذُلِّ العبودية وعزّ الربوبية إلى القلب، ويفرغ من القيود والحُجب العلمية...»

إذاً يمتاز أهل العلم من أهل الإيمان، وليس كل من هو من أهل العلم أهل للإيمان، فيلزم للسالك أن يدخل نفسه في سلك المؤمنين بعد سلوكه العلمي،

ويُوصل إلى قلبه عظمة الحق وجلاله وبهائه... كي يخشع قلبه، وإلا فمجرد العلم لا يوجب خشوعاً»(٦).

الله تعالى هو المعلِّم الأول للإنسان

ومن النقاط التي يعثر عليها المتتبع لآيات القرآن الكريم في التربية العلمية أيضاً- لتأكيد المعنى المذكور، وهو أن العلم المطلوب قرآنياً هو الموصل إلى الله- أنّ القرآن يَعتبِر المعلّم الأول للإنسان هو الله سبحانه وتعالى، وهذا الأمر يأتي في سياق التوحيد الأفعالي، إذ من مراتب التوحيد لله سبحانه وتعالى، هي توحيده في أفعاله، بمعنى الاعتقاد أنه تعالى واحد لا شريك له في أفعاله، إذ لا مُؤثر حقيقة في الكون إلا الله، فهو الشافي حقيقة، والرزاق حقيقة، و... أما غيره تعالى فهي وسائل واقعة في ظلّ إرادته وولايته التكوينية، وهكذا هو الشأن في العلم، فإن المعلِّم للإنسان حقيقة هو الله تعالى، وغيره ليست إلا أسباب منصوبة من قبله لحصول العلم عند الإنسان.

فعلم الإنسان بالأشياء، تتدخّل فيه اليد الإلهية مباشرة، وهذا يعني أنّ القرآن يربط الاكتشافات العلمية للإنسان بالربوبية الإلهية للكون، وأن الله تعالى ليس بمعزل عن تدبير شؤون الكون، فمثلاً قوله تعالى ﴿عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ﴾ [العلق:٥]، وقوله تعالى:﴿ٱلرَّحۡمَٰنُ ۝١ عَلَّمَ ٱلۡقُرۡءَانَ ۝٢ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ ۝٣ عَلَّمَهُ ٱلۡبَيَانَ﴾[الرحمن:١-٤]، يبيّنان بشكل واضح أنّ الله سبحانه وتعالى هو المعلّم الأول للإنسان، وهذا يعني أن كل ما يملكه الإنسان من علم، هو من تعليم ربّه وفيض من فيوضات الله سبحانه وتعالى.

وهنا لا بأس من الإشارة إلى مسألة لطيفة أضاء عليها العلامة الطباطبائي في الربط بين العلم والهداية، التي هي روح القرآن ومقصده كما تقدّم، حيث قال في التعليق على قوله تعالى: ﴿عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ﴾: «من الضروري أن العلم في الإنسان أيّاً ما كان، هو لهدايته إلى ما يستكمل به وجوده وينتفع به في حياته... وقد نسب الله سبحانه مطلق الهداية إلى نفسه... وبالجملة لما كان كُلّ علم هداية، وكلّ هداية فهي من الله، كان كل علم للإنسان بتعليمه تعالى»(٧).

ولذا يعتبر العلامة الطباطبائي أنّ نسبة بعث الغراب لإراءة كيفية المواراة إلى الله سبحانه في قوله عزّ وجل: ﴿ فَبَعَثَ ٱللَّهُ غُرَابًا يَبْحَثُ فِى ٱلْأَرْضِ لِيُرِيَهُۥ كَيْفَ يُوَٰرِى سَوْءَةَ أَخِيهِ ۚ ...﴾[المائدة:٣١]. نسبة تعليم كيفية المواراة إليه تعالى بعينه، فالغراب وإن كان لا يشعر بأن الله سبحانه هو الذي بعثه، وكذلك ابن آدم، لم يكن يدري أن هناك مدبّراً يدبّر أمر تفكيره وعلمه، وكانت سببية الغراب وبحثه بالنسبة إلى تعلّمه بحسب النظر الظاهري سببيّة اتفاقية كسائر الأسباب الاتفاقية التي تُعلّم الإنسان طرق تدبير المعاش والمعاد، ولكن الله سبحانه هو الذي خلق الإنسان وساقه إلى كمال العلم لغاية حياته، ونظَّم الكون نوع نظم يؤديه إلى الاستكمال بالعلم، بأنواع من التماس والتصاق تقع بينه وبين أجزاء الكون، فيتعلّم بها الإنسان ما يتوسّل به إلى أغراضه ومقاصده من الحياة، فالله سبحانه هو الذي يبعث الغراب وغيره إلى عملٍ يتعلّم به الإنسان شيئاً فهو المعلّم للإنسان»[٨].

وتؤيد آيات قرآنية عديدة هذا المعنى، كقوله تعالى: ﴿وَعَلَّمْنَٰهُ صَنْعَةَ لَبُوسٍ لَّكُمْ لِتُحْصِنَكُم مِّنۢ بَأْسِكُمْ ۖ﴾[الأنبياء:٨٠]، ﴿وَمَا عَلَّمْتُم مِّنَ ٱلْجَوَارِحِ مُكَلِّبِينَ تُعَلِّمُونَهُنَّ مِمَّا عَلَّمَكُمُ ٱللَّهُ ۖ﴾[المائدة:٤]، ﴿ وَلَا يَأْبَ كَاتِبٌ أَن يَكْتُبَ كَمَا عَلَّمَهُ ٱللَّهُ ۚ﴾[البقرة:٢٨٢]..إلخ من الآيات.

أصول وأساليب التربية العلمية في القرآن الكريم

لقد اعتمد القرآن الكريم أصول وأساليب عديدة للتربية العلمية، سنعرض بعض تلك الأصول بشكل مختصر حسب ما تسعه المقالة.

الأصل الأول: استعمال أسلوب الأمر المُباشر والطّلب

تَسْهُل ملاحظة أنّ لسان بعض الآيات القرآنية الكريمة، يحرّك الإنسان نحو العلم باستخدام فعل الأمر، وفعل الأمر يدلّ على الطلب (بغض النظر عن كون الطلب وجوبياً أو استحبابياً). وقد تكرر في القرآن فعل ﴿ ٱعْلَمُوٓا۟ ﴾ ٢٧ مرةً، وفعل ﴿اعْلَمْ﴾ في أربع مرات.

وأغلب متعلَّق الأمر فيها، يدور حول الله تعالى وصفاته وأسمائه، وهذا يؤكد ما تقدّم من محورية مطلوبية العلم بالله في القرآن الكريم، كقوله تعالى: ﴿ فَٱعۡلَمۡ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا ٱللَّهُ ﴾[محمد:١٩]، ﴿ وَٱعۡلَمۡ أَنَّ ٱللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٞ ﴾[البقرة:٢٦٠]، ﴿ وَٱعۡلَمُوٓاْ أَنَّ ٱللَّهَ بِكُلِّ شَيۡءٍ عَلِيمٞ ﴾[البقرة:٢٣١]، ﴿ وَٱعۡلَمُوٓاْ أَنَّ ٱللَّهَ غَفُورٌ حَلِيمٞ ﴾[البقرة:٢٣٥]، ﴿ ٱعۡلَمُوٓاْ أَنَّ ٱللَّهَ شَدِيدُ ٱلۡعِقَابِ وَأَنَّ ٱللَّهَ غَفُورٞ رَّحِيمٞ ﴾[المائدة:٩٨]، ﴿ فَٱعۡلَمُوٓاْ أَنَّ ٱللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٞ ﴾[البقرة:٢٠٩]، ﴿ وَٱعۡلَمُوٓاْ أَنَّ ٱللَّهَ غَنِيٌّ حَمِيدٞ ﴾[البقرة:٢٦٧]..إلخ من الآيات.

وأخرى متعلّق العلم هو المعاد، كقوله تعالى: ﴿ وَٱعۡلَمُوٓاْ أَنَّكُمۡ إِلَيۡهِ تُحۡشَرُونَ ﴾[البقرة:٢٠٣]، ﴿ ٱعۡلَمُوٓاْ أَنَّ ٱللَّهَ يُحۡيِ ٱلۡأَرۡضَ بَعۡدَ مَوۡتِهَاۚ ﴾[الحديد:١٧]، ﴿ فَٱعۡلَمُوٓاْ أَنَّكُمۡ غَيۡرُ مُعۡجِزِي ٱللَّهِۖ ﴾ [التوبة:٣]، ﴿ وَٱعۡلَمُوٓاْ أَنَّ ٱللَّهَ يَحُولُ بَيۡنَ ٱلۡمَرۡءِ وَقَلۡبِهِۦ وَأَنَّهُۥٓ إِلَيۡهِ تُحۡشَرُونَ ﴾[الأنفال:٢٤]، ﴿ وَٱعۡلَمُوٓاْ أَنَّكُم مُّلَٰقُوهُۗ ﴾[البقرة:٢٢٣].

ومنها ما يتعلق بالرسول، كقوله تعالى: ﴿ فَٱعۡلَمُوٓاْ أَنَّمَا عَلَىٰ رَسُولِنَا ٱلۡبَلَٰغُ ٱلۡمُبِينُ ﴾[المائدة:٩٢]، ﴿ وَٱعۡلَمُوٓاْ أَنَّ فِيكُمۡ رَسُولَ ٱللَّهِۚ ﴾[الحجرات:٧].

فالآيات القرآنية المذكورة تأمر الإنسان بتحصيل العلم بالله تعالى وصفاته وأفعاله (تشمل النبوة والمعاد). وهذه أهم نقطة في التربية العلمية للإنسان، وذلك لأنه كما أفاد علماء العقيدة، أنّ كمال الإنسان بكمال علمه، وكمال العلم إنما يتحقق بكمال المعلوم، والله تعالى هو الكمال المطلق، والعلم به هو كمال الإنسان.

يقول العلامة الحلّي: «إن كمال الإنسان إنما هو بحصول المعارف الإلهية وإدراك الكمالات الربانية، إذ بصفة العلم يمتاز عن عجم الحيوانات، ويفضل على الجمادات، ولا معلوم أشرف من واجب الوجود تعالى، فالعلم به أكمل من كل مقصود»[٩].

ومن هنا، اعتبر علماء العقيدة أنّ أول الواجبات العقلية على الإنسان هي العلم بالله تعالى، وذهب بعضهم إلى أنه التفكر والنظر[١٠]. ولكن، علّلوا أن

النظر واجب لكون العلم مُتوقف عليه، بحيث لا يمكن حصول المعرفة دون الفكر والنظر، فيكون النظر واجباً مقدماتيّاً للعلم، بمعنى أنّ المطلوب بالذات هو العلم، والنظر مطلوب لأجله، فيؤول الأمر في المحصّلة إلى المعرفة والعلم.

واستدلوا على وجوب المعرفة والعلم بالله بمنهجي العقل والنقل، ومن الأدلة النقلية قوله تعالى: ﴿ فَٱعۡلَمۡ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا ٱللَّهُ ﴾[...]، وغيرها من الآيات المتقدّمة التي تتضمن فعل الأمر ﴿**اعلم**﴾ ﴿**اعلموا**﴾، وفعل الأمر ظاهر في الوجوب كما حُقّق في علم أصول الفقه.

وإن كان هذا النوع من الاستدلال النقلي هو في الواقع إرشاد إلى حُكم العقل بالوجوب وليس تأسيسياً.

يقول العلامة الحلي: «إن معرفة الله تعالى واجبة، وكذا معرفة صفاته وما يجب له وما يستحيل عليه... وأيضاً قوله تعالى: ﴿ قُلِ ٱنظُرُواْ ﴾[**يونس:١٠١**]، وقوله: ﴿ فَٱعۡلَمۡ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا ٱللَّهُ ﴾[**محمد:١٩**]، **وقوله**: ﴿ أَوَلَمۡ يَتَفَكَّرُواْ فِيٓ أَنفُسِهِمۡۗ ﴾[**الروم:٨**]، إلى غير ذلك من الآيات الدالة عليه. وكذا ما ورد من الآيات الدالة على النهي عن التقليد وذمه»[11].

وفي هذا النمط من التربية العلمية، قدّم لنا القرآن الكريم الأساليب الموصلة إليه، ومرجعيتها إلى المعرفة الآياتية، وقسمها القرآن إلى قسمين:

الأول: الطريق الخارجي، أو المعرفة الآياتية الآفاقية.

والثاني: الطريق الداخلي، أو المعرفة الآياتية الأنفسية.

يقول تعالى: ﴿ سَنُرِيهِمۡ ءَايَٰتِنَا فِي ٱلۡأٓفَاقِ وَفِيٓ أَنفُسِهِمۡ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمۡ أَنَّهُ ٱلۡحَقُّۗ أَوَلَمۡ يَكۡفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُۥ عَلَىٰ كُلِّ شَيۡءٖ شَهِيدٌ ﴾[**فصلت:٥٣**].

وقال تعالى: ﴿ وَفِي ٱلۡأَرۡضِ ءَايَٰتٞ لِّلۡمُوقِنِينَ ٢٠ وَفِيٓ أَنفُسِكُمۡۚ أَفَلَا تُبۡصِرُونَ ﴾ [**الذاريات:٢٠-٢١**].

فالتفكر والتأمل في الظواهر الطبيعية المنتشرة خارجنا في الآفاق أو داخلنا

في أنفسنا، يستلزم انتقال أذهاننا معرفيّاً إلى العلم بالله تعالى وصفاته.

ولذا ربط الله تعالى المعرفة الآياتية بالفكر والنظر والعقل واليقين و...

يقول تعالى: ﴿إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾[الجاثية:١٣]، ﴿إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَةً لِّقَوْمٍ يَذَّكَّرُونَ﴾[النحل:١٣]، ﴿إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَسْمَعُونَ﴾[الروم:٢٣]، ﴿إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ [النحل:١٢].

ويقول تعالى:﴿كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمُ ٱلْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ﴾ [البقرة:٢١٩]، ﴿إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّأُولِي ٱلنُّهَىٰ﴾[طه:٥٤]..إلخ.

ولذا ورد في القرآن الكريم الحث على النظر والتفكر والتبصر:

وجوبُ النظر:

يقول تعالى: ﴿فَلْيَنظُرِ ٱلْإِنسَانُ إِلَىٰ طَعَامِهِۦٓ﴾[عبس:٢٤]، ﴿فَلْيَنظُرِ ٱلْإِنسَانُ مِمَّ خُلِقَ﴾ [الطارق:٥]، ﴿أَوَلَمْ يَنظُرُوا۟ فِي مَلَكُوتِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ﴾[الأعراف:١٨٥]، ﴿أَفَلَمْ يَنظُرُوٓا۟ إِلَى ٱلسَّمَآءِ فَوْقَهُمْ كَيْفَ بَنَيْنَٰهَا وَزَيَّنَّٰهَا﴾[ق:٦]، ﴿أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى ٱلْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ﴾[الغاشية:١٧]..إلخ.

فهذه الآيات القرآنية وغيرها، تحثّ الإنسان على النظر في الظواهر الكونية المحيطة به، من الطعام، والنطفة، والسماء، والإبل، والأرض، والسحاب، والرياح، والنجوم، والشمس، والقمر، والحيوانات، والنباتات، والليل والنهار، وحركة الكواكب... إلخ.

وجوبُ التفكر:

يقول تعالى: ﴿كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمُ ٱلْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ﴾ [البقرة:٢١٩]، ﴿أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا۟ فِيٓ أَنفُسِهِمْ﴾[الروم:٨]، ﴿وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَٰذَا بَٰطِلًا سُبْحَٰنَكَ﴾[آل عمران:١٩١].

وجوب البصر:

يقول تعالى: ﴿مَنْ إِلَٰهٌ غَيْرُ ٱللَّهِ يَأْتِيكُم بِلَيْلٍ تَسْكُنُونَ فِيهِ ۖ أَفَلَا تُبْصِرُونَ﴾ [القصص:٧٢]، ﴿وَفِىٓ أَنفُسِكُمْ ۚ أَفَلَا تُبْصِرُونَ﴾[الذاريات:٢١]، ﴿فَنُخْرِجُ بِهِۦ زَرْعًا تَأْكُلُ مِنْهُ أَنْعَٰمُهُمْ وَأَنفُسُهُمْ ۖ أَفَلَا يُبْصِرُونَ﴾[السجدة:٢٧]، ﴿يُقَلِّبُ ٱللَّهُ ٱلَّيْلَ وَٱلنَّهَارَ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَعِبْرَةً لِّأُو۟لِى ٱلْأَبْصَٰرِ﴾[النور:٤٤]، ﴿فَٱعْتَبِرُوا۟ يَٰٓأُو۟لِى ٱلْأَبْصَٰرِ﴾ [الحشر:٢]،﴿فَٱرْجِعِ ٱلْبَصَرَ هَلْ تَرَىٰ مِن فُطُورٍ﴾[الملك:٣].

المعرفة الآياتية والعلوم الطبيعية والإنسانية

وهذان اللونان من المعرفة الآياتية، يرتبطان ارتباطاً وثيقاً بجميع ألوان علوم الإنسان، لأن علم الإنسان إما أن يتّجه صوب النفس الإنسانية، وحينها يكون التفكر فيها منشأ لعلوم الإنسان، كعلم النفس والتربية والاجتماع وغيرها.

وإما أن يتجّه باتجاه عالم الآفاق وما يحيط به من كائنات في عالم الطبيعة، وحينها يكون التفكر فيها منتجاً لعلوم الطبيعيات كالفيزياء والكيمياء والبيولوجيا والفلك وعلم النبات والمعادن والحيوانات... إلخ، وحينها تُبنى هذه العلوم في خط اكتشاف الله في الطبيعة.

يقول تعالى: ﴿إِنَّ فِى خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ وَٱلْفُلْكِ ٱلَّتِى تَجْرِى فِى ٱلْبَحْرِ بِمَا يَنفَعُ ٱلنَّاسَ وَمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مِن مَّآءٍ فَأَحْيَا بِهِ ٱلْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِن كُلِّ دَآبَّةٍ وَتَصْرِيفِ ٱلرِّيَٰحِ وَٱلسَّحَابِ ٱلْمُسَخَّرِ بَيْنَ ٱلسَّمَآءِ وَٱلْأَرْضِ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾[البقرة: ١٦٤].

كما عبّر عن ذلك الإمام علي عليه السلام في خُطبة له: «كفى بإتقان الصنع لها [أي للأشياء والمخلوقات] آية»(١٢).

وهكذا تكون المعرفة الآياتية في القرآن دعوة إلى تربية الإنسان علميّاً، باكتشاف أسرار الطبيعة والإنسان، في ظلّ خدمة الهدف الوجودي أي القُرب من الله تعالى والارتباط به.

تنمية النزعة الحسّية في التعرف على الله من خلال الطبيعة

فهذه الآيات كما ذكرنا، ترتبط بشكل وثيق بالتربية العلمية بالمعنى التجريبي للإنسان، فهي تنشّط النزعة الحسية، وتفعّل حضور المنهج التجريبي في التعرف على الكائنات الطبيعية، فالمنهج القرآني يفيد أنّ التأمل والتدبر والنظر في عجائب صنع الله تعالى ومخلوقاته، كالنمل والطاووس والإبل والرياح والسحاب واختلاف الليل والنهار والنجوم وإحياء النبات...إلخ، كل ذلك يُثمر في معرفة الله تعالى وصفاته والارتباط به[١٣].

وهناك نص للإمام علي عليه السلام، غاية في الروعة من ناحية التعبير عن هذه القضية، ننقله لأهميته.

قال عليه السلام: «... **أَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى صَغِيرِ مَا خَلَقَ، كَيْفَ أَحْكَمَ خَلْقَه وأَتْقَنَ تَرْكِيبَه، وفَلَقَ لَه السَّمْعَ والْبَصَرَ، وسَوَّى لَه الْعَظْمَ والْبَشَرَ، انْظُرُوا إِلَى النَّمْلَةِ فِي صِغَرِ جُثَّتِهَا، ولَطَافَةِ هَيْئَتِهَا، لَا تَكَادُ تُنَالُ بِلَحْظِ الْبَصَرِ، ولَا بِمُسْتَدْرَكِ الْفِكَرِ،كَيْفَ دَبَّتْ عَلَى أَرْضِهَا، وصُبَّتْ عَلَى رِزْقِهَا، تَنْقُلُ الْحَبَّةَ إِلَى جُحْرِهَا، وتُعِدُّهَا فِي مُسْتَقَرِّهَا، تَجْمَعُ فِي حَرِّهَا لِبَرْدِهَا، وفِي وِرْدِهَا لِصَدَرِهَا، مَكْفُولٌ بِرِزْقِهَا مَرْزُوقَةٌ بِوِفْقِهَا، لَا يُغْفِلُهَا الْمَنَّانُ ولَا يَحْرِمُهَا الدَّيَّانُ، ولَوْ فِي الصَّفَا الْيَابِسِ والْحَجَرِ الْجَامِسِ، ولَوْ فَكَّرْتَ فِي مَجَارِي أَكْلِهَا فِي عُلْوِهَا وسُفْلِهَا ومَا فِي الْجَوْفِ مِنْ شَرَاسِيفِ بَطْنِهَا، ومَا فِي الرَّأْسِ مِنْ عَيْنِهَا وأُذُنِهَا، لَقَضَيْتَ مِنْ خَلْقِهَا عَجَباً، ولَقِيتَ مِنْ وَصْفِهَا تَعَباً، فَتَعَالَى الَّذِي أَقَامَهَا عَلَى قَوَائِمِهَا، وبَنَاهَا عَلَى دَعَائِمِهَا،لَمْ يَشْرَكْه فِي فِطْرَتِهَا فَاطِرٌ، ولَمْ يُعِنْه عَلَى خَلْقِهَا قَادِرٌ، ولَوْ ضَرَبْتَ فِي مَذَاهِبِ فِكْرِكَ لِتَبْلُغَ غَايَاتِه مَا دَلَّتْكَ الدَّلَالَةُ إِلَّا عَلَى أَنَّ فَاطِرَ النَّمْلَةِ هُوَ فَاطِرُ النَّخْلَةِ، لِدَقِيقِ تَفْصِيلِ كُلِّ شَيْءٍ، وغَامِضِ اخْتِلَافِ كُلِّ حَيٍّ، ومَا الْجَلِيلُ واللَّطِيفُ والثَّقِيلُ والْخَفِيفُ والْقَوِيُّ والضَّعِيفُ فِي خَلْقِه إِلَّا سَوَاءٌ.**

وكَذَلِكَ السَّمَاءُ والْهَوَاءُ والرِّيَاحُ والْمَاءُ، فَانْظُرْ إِلَى الشَّمْسِ والْقَمَرِ، والنَّبَاتِ والشَّجَرِ، والْمَاءِ والْحَجَرِ، واخْتِلَافِ هَذَا اللَّيْلِ والنَّهَارِ، وتَفَجُّرِ هَذِه الْبِحَارِ وكَثْرَةِ هَذِه الْجِبَالِ، وطُولِ هَذِه الْقِلَالِ وتَفَرُّقِ هَذِه اللُّغَاتِ والأَلْسُنِ الْمُخْتَلِفَاتِ،

فَالْوَيْلُ لِمَنْ أَنْكَرَ الْمُقَدِّرَ وجَحَدَ الْمُدَبِّرَ، زَعَمُوا أَنَّهُمْ كَالنَّبَاتِ مَا لَهُمْ زَارِعٌ، ولَا لِاخْتِلَافِ صُوَرِهِمْ صَانِعٌ، ولَمْ يَلْجَئُوا إِلَى حُجَّةٍ فِيمَا ادَّعَوْا، ولَا تَحْقِيقٍ لِمَا أَوْعَوْا، وهَلْ يَكُونُ بِنَاءٌ مِنْ غَيْرِ بَانٍ ؟!...»(١٤).

ومما يؤسف له، أنه بدل أن تقون التربية العلمية للإنسان، بتنشيط النزعة العلمية التجريبية في اكتشاف الطبيعة وظواهرها وكائناتها، بنحو توصل إلى العلم بالله تعالى، اعتمده البعض كمنهج للإلحاد وإنكار وجود الله تعالى، إلى درجة يصرح فيها ريتشارد دوكنز قائلا: «لقد طرد دارون الإله من البيولوجيا، ولكن الوضع في الفيزياء بقي أقل وضوحاً، ويُسدد هوكينج الضربة القاضية الآن».

لذا، يقول الشهيد الصدر رداً على هذا التوظيف المغلوط للاتجاه التجريبي في معرفة الطبيعة والذي أوصل إلى الإلحاد: «كان بالإمكان لهذا الاتجاه الحسّي والتجريبي في البحث عن نظام الكون، أن يقدّم دعماً جديداً وباهراً للإيمان بالله سبحانه وتعالى، بسبب ما يكشفه من ألوان الاتساق، ودلائل الحكمة التي تشير إلى الصانع الحكيم، غير أن العلماء الطبيعيين بوصفهم علماء طبيعة لم يكونوا معنيين بتجلية هذه القضية، التي كانت ولا تزال مسألة فلسفية حسب التصنيف السائد لمسائل المعرفة البشرية وقضاياها...

وبهذا اسْتُخدِم الاتجاه الحسي والتجريبي لضرب فكرة الإيمان بالله تعالى، فما دام الله سبحانه وتعالى، ليس كائناً محسوساً بالإمكان رؤيته والإحساس بوجوده، فلا سبيل إذن إلى إثباته، ولم يكن هذا الاستخدام على يد العلماء الذين مارسوا الاتجاه التجريبي بنجاح، بل على يد مجموعة من الفلاسفة ذوي النزعات الفلسفية والمنطقية، التي فسّرت الاتجاه الحسّي، تفسيراً فلسفياً ومنطقياً خاطئاً»(١٥).

الخلاصة، إنّ التربية العلمية في القرآن الكريم، تقوم على ربط كل هذه الظواهر الكونية كآيات دالة على وجود الله وصفاته، وهو ما أطلق عليه فرنسيس بيكون ـ وهو من الآباء المؤسسين للمنهج التجريبي ـ الإلهيات الطبيعية، أي

«ذلك النوع من معرفة الله التي تحصل بواسطة نور الطبيعة والتفكر والتأمل في المخلوقات»[١٦].

وفي هذا السياق، نفهم ما أرّق ذهن الشهيد الصدر، في سعيه لتأسيس المذهب الذاتي في المعرفة، القائم على أساس حساب الاحتمالات الرياضي، فهو لم ينطلق في ذلك باعتبار كونه فيلسوف عِلْمٍ أو منطقي، بل لكي يُبرهن في كتابه (الأسس المنطقية للاستقراء) على حقيقةٍ في غاية الأهمية من الناحية العقائدية، وهي الهدف الحقيقي الذي توخّى تحقيقه عن طريق تلك الدراسة.

وهذه الحقيقة كما صرّح الشهيد الصدر: «هي أنّ الأسس المنطقية التي تقوم عليها كل الاستدلالات العلمية المستمدة من الملاحظة والتجربة، هي نفس الأسس المنطقية، التي يقوم عليها الاستدلال على إثبات الصانع المدبر لهذا العالم..

فالإنسان بين أمرين: فهو إما أن يرفض الاستدلال العلمي ككل. وإما أن يقبل الاستدلال العلمي ويعطي الاستدلال الاستقرائي على إثبات الصانع القيمة نفسها التي يمنحها للاستدلال العلمي.

وهذا الارتباط المنطقي بين مناهج الاستدلال العلمي، والمنهج الذي يتّخذه الاستدلال على إثبات الصانع بمظاهر الحكمة، قد يكون هو السبب الذي أدى بالقرآن الكريم إلى التركيز على هذا الاستدلال، من بين ألوان الاستدلال المتنوعة على إثبات الصانع[١٧].

الأصل الثاني: محورية البُرهان في صِدق العلم

إنّ العلم (التصديقي) هو عبارة أخرى عن الاعتقاد بثبوت النسبة بين المحمول والموضوع في القضية أو عدمها، على قسمين: العلم البديهي: وهو العلم الذي لا يحتاج في حصوله في الذهن البشري إلى إجراء عملية فكرية استدلالية. والعلم النظري: وهو الذي يحتاج إلى توسط البرهنة والاستدلال للوصول إليه، سواء أكانت النسبة موجبة أم سالبة في القضية، فإن كلاً من طرفي

الإيجاب أي إثبات شيء لشيء، أو السلب أي نفي شيء عن شيء يحتاجان إلى برهان ودليل، ولا يكفي عدم الدليل دليلاً على العدم، لأن عدم الوجدان ليس دليلاً على عدم الوجود.

ولكن أكثر الناس ينطلقون في بناء معارفهم بالقضايا ليس على ضوء منطق البرهان، وقد أراد القرآن أن يثبت منطق البرهان في التربية العلمية للإنسان، فحثّه على جعل محورية العلم تدور مدار البرهان وجوداً وعدماً، بمعنى أن يكون العلم ناتجَ البرهان وحاصلَ الاستدلال.

يقول تعالى: ﴿ قُلْ هَاتُوا۟ بُرْهَٰنَكُمْ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ ﴾[البقرة: ١١١]، وقد وردت هذه الآية في [سورة النمل:٦٤.] أما في [سورة الأنبياء:٢٤] فيقول تعالى: ﴿ قُلْ هَاتُوا۟ بُرْهَٰنَكُمْ ۖ هَٰذَا ذِكْرُ مَن مَّعِىَ وَذِكْرُ مَن قَبْلِى ۗ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ ٱلْحَقَّ فَهُم مُّعْرِضُونَ ﴾، وفي [سورة القصص:٧٥] ﴿ فَقُلْنَا هَاتُوا۟ بُرْهَٰنَكُمْ فَعَلِمُوٓا۟ أَنَّ ٱلْحَقَّ لِلَّهِ ﴾. وهذا التفريع بين العلم وبين البرهان، يُفيد أن الإنسان عليه أن يشكّل علومه الحقّة على ضوء منطق البرهان، وأن لا يُعرِض عن أية فكرة إلا إذا قام البرهان على عكسها، وبعبارة أخرى: ينبغي أن يدور العلم البشري مدار البرهان وجوداً وعدماً.

الأصل الثالث: ذمُّ التقليد واتباع الآباء

عطفاً على ما سبق، ما يُقابل البرهان منطقياً هو التقليد والاتباع، إذ كلّ علم لا يكون حاصلاً على ضوء الدليل والبرهان هو تقليد، لأن التقليد عبارة عن اتباع قول الغير بلا دليل، ومن هنا يكون العلم الحقّ مقابل التقليد بهذا المعنى.

وقد ذمّت الآيات القرآنية الكريمة الذين يشتغلون على ضوء التقليد واتباع الآباء دون منطق البرهان.

يقول تعالى: ﴿ قَالُوا۟ بَلْ نَتَّبِعُ مَآ أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ ءَابَآءَنَآ ۚ أَوَلَوْ كَانَ ءَابَآؤُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْـًٔا وَلَا يَهْتَدُونَ ﴾ [البقرة: ١٧٠]. ﴿ قَالُوا۟ حَسْبُنَا مَا وَجَدْنَا عَلَيْهِ ءَابَآءَنَآ ۚ أَوَلَوْ كَانَ ءَابَآؤُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ شَيْـًٔا وَلَا يَهْتَدُونَ ﴾ [المائدة: ١٠٤] ﴿ قَالُوا۟ بَلْ

نَتَّبِعُ مَا وَجَدْنَا عَلَيْهِ ءَابَآءَنَآ﴾ [لقمان:٢١]. ﴿إِنَّا وَجَدْنَآ ءَابَآءَنَا عَلَىٰٓ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰٓ ءَاثَٰرِهِم مُّهْتَدُونَ﴾ [الزخرف: ٢٢].

فهذه الآيات تُربّي الإنسان علميّاً على عدم التقليد الأعمى للآباء والأجداد، والموروثات الثقافية التي يتلقّنها الإنسان بواسطتهم، وتؤدّبه على التركيز على اتّباع العلم الحق بما هُوَ هُوَ.

ومع التركيز على: ﴿لَا يَعْقِلُونَ شَيْـًٔا﴾ ﴿لَا يَعْلَمُونَ شَيْـًٔا﴾، يُصبح من الواضح أن المقصود بالتقليد هنا، هو التقليد الذي يُقابل العلم والعقل.

وهذا الأمر بالإضافة إلى أنه مشكلة معرفية، هو في الوقت عينه أزمة أخلاقية أيضاً، تتعلق بالعصبية العلمية، بمعنى أنّ التعصب لفكر الآباء والأجداد والبيئة التي يترعرع فيها الإنسان، هو أمر مرفوض على مستوى التربية العلمية.

يقول الإمام الخميني: «من جملة العصبيات الجاهلية هو العناد في القضايا العلمية، والدفاع عن كلمة سبق أن صدرت منه أو من معلّمه أو شيخه، دون النظر إلى إحقاق الحق وإبطال الباطل. ولا شك أن مثل هذا التعصب أقبح من كثير من العصبيات الأخرى وأجدر بالذم من جوانب عديدة. فمن جانب المتعصب نفسه نرى أن أهل العلم ينبغي أن يكونوا هم المربّين لأبناء البشر، باعتبارهم فروع شجرة النبوة والولاية، وعارفين بوخامة الأمور وعواقب فساد الأخلاق، فإذا اتّصف العالم – لا قدّر الله- بالعصبية الجاهلية كانت الحجة عليه أتم وعقابه أشد.

إذاً، من أهم التزامات أهل العلم... أن يُطهّروا أنفسهم كل التطهير من هذه المفاسد لكي يصلحوا بهذا أنفسهم والمجتمع»[١٨].

الأصل الرابع: النّهي عن اتّباع الظّن وعدم العلم

من الأمور المهمة أيضاً في التربية العلمية على ضوء القرآن، هي النّهي عن اتّباع الظن وعدم العلم. والظن قد يُطلق على انكشاف الشّيء لدى الذهن البشري، انكشافاً راجحاً بنحو ناقص يحتمل الخلاف، وقد يطلق على الاعتقاد

من دون دليل. وباختصار، الظن المذموم في القرآن هو الذي يقع مُقابل العلم الاستدلالي.

يقول تعالى: ﴿ وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌۚ ﴾[الإسراء:٣٦]، والظن من أفراد عدم العلم.

وهذا المعنى يمكن استظهاره من عدة آيات، يقول تعالى: ﴿إِن نَّظُنُّ إِلَّا ظَنًّا وَمَا نَحْنُ بِمُسْتَيْقِنِينَ﴾[الجاثية:٣٢]، ويقول تعالى: ﴿ مَا لَهُم بِهِۦ مِنْ عِلْمٍ إِلَّا ٱتِّبَاعَ ٱلظَّنِّۚ ﴾[النساء:١٥٧]، ﴿ إِن يَتَّبِعُونَ إِلَّا ٱلظَّنَّ وَإِنْ هُمْ إِلَّا يَخْرُصُونَ ﴾ [الأنعام:١١٦]، ﴿وَمَا يَتَّبِعُ أَكْثَرُهُمْ إِلَّا ظَنًّاۚ إِنَّ ٱلظَّنَّ لَا يُغْنِى مِنَ ٱلْحَقِّ شَيْـًٔاۚ ﴾ [يونس:٣٦]، ﴿وَمَا لَهُم بِهِۦ مِنْ عِلْمٍۖ إِن يَتَّبِعُونَ إِلَّا ٱلظَّنَّۖ ﴾[النجم:٢٨].

فقد أشارت هذه الآيات إلى وجود مقابلة بين العلم واليقين وبين الظن، وبين الحق والظن، بمعنى أن اتباع الظن ينتج من أشخاص ليس لهم علم، ولذا يكون الظن في مقابل الحق أيضاً.

الأصل الخامس : النهي عن اتّباع الهوى

الهوى في اللغة، عبارة عن حُب الشيء واشتهائه، بغض النظر عن كونه ممدوحاً أو مذموماً. لكن، وكما يقول الإمام الخميني: إنّ النفس البشرية رغم كونها مفطورة على التوحيد والعلوم الحقة بالله تعالى، إلا أنها منذ بداية نشأتها تنمو معها الميول النفسية والشهوات الحيوانية، إذ الإنسان في بداية حياته حيوان بالفعل ولديه قابليات إنسانية، وإذا لم تقع هذه القابليات الإنسانية تحت التربية الصالحة، تتنشط الأهواء النفسية وينمو الوحش داخل الإنسان، «وعندئذ يُصبح اتّباع الأهواء النفسية والرغبات الحيوانية حائلاً دون أن يتجلّى فيه الحقّ... ويُطفئ ظلام النفس وأهواؤها كل أنوار العقل والإيمان»[١٩].

فالنقطة الأساس في التربية العلمية على ضوء الرؤية القرآنية، هي التحكم بهذا العامل السيكولوجي في الإنسان، حيث إن اتّباع هوى النفس يعمي عن العلوم الحقّة، وحينها يكذب الإنسان الحقائق، حتى لو صدرت من الوحي الإلهي،

فينكر حتى المعارف النبوية التي يأتي بها الرُّسل، لأنّ العلوم النبوية ليست مشاكلة للهوى، ﴿ وَمَا يَنطِقُ عَنِ ٱلْهَوَىٰٓ ۝٣ إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْىٌ يُوحَىٰ ﴾[النجم:٣-٤]. ولذا، من يتبع الهوى النفس سينكر العلوم النبوية، قال تعالى: ﴿ أَفَكُلَّمَا جَآءَكُمْ رَسُولٌۢ بِمَا لَا تَهْوَىٰٓ أَنفُسُكُمُ ٱسْتَكْبَرْتُمْ فَفَرِيقًا كَذَّبْتُمْ وَفَرِيقًا تَقْتُلُونَ ﴾[البقرة:٨٧].

ولكون اتِّباع الهوى يصدّ عن المعارف الحقّة، نهت عنه الآيات القرآنية في الكثير من المواضع: ﴿ إِن يَتَّبِعُونَ إِلَّا ٱلظَّنَّ وَمَا تَهْوَى ٱلْأَنفُسُ ﴾[النجم:٢٣]، ﴿ فَلَا تَتَّبِعُواْ ٱلْهَوَىٰٓ ﴾[النساء:١٣٥]، ﴿ وَمَنْ أَضَلُّ مِمَّنِ ٱتَّبَعَ هَوَىٰهُ بِغَيْرِ هُدًى ﴾[القصص:٥٠].

كما نهت عن اتباع أهواء الذين لا يعلمون، وأن اتباعهم يقطع العلاقة بين الله والإنسان، ويُدخله في سلك الظالمين، قال تعالى: ﴿ وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَآءَ ٱلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ﴾[الجاثية: ١٨]، ﴿ وَلَئِنِ ٱتَّبَعْتَ أَهْوَآءَهُم بَعْدَ ٱلَّذِى جَآءَكَ مِنَ ٱلْعِلْمِ ۙ مَا لَكَ مِنَ ٱللَّهِ مِن وَلِىٍّ وَلَا نَصِيرٍ ﴾[البقرة: ١٢٠]، ﴿ وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَآءَهُمْ عَمَّا جَآءَكَ مِنَ ٱلْحَقِّ ﴾[المائدة:٤٨]، ﴿ أَفَمَن كَانَ عَلَىٰ بَيِّنَةٍ مِّن رَّبِّهِۦ كَمَن زُيِّنَ لَهُۥ سُوٓءُ عَمَلِهِۦ وَٱتَّبَعُوٓاْ أَهْوَآءَهُمْ ﴾[فاطر:٨]، ﴿ وَإِنَّ كَثِيرًا لَّيُضِلُّونَ بِأَهْوَآئِهِم بِغَيْرِ عِلْمٍ ﴾[الأنعام:١١٩]، ﴿ فَلَا يَصُدَّنَّكَ عَنْهَا مَن لَّا يُؤْمِنُ بِهَا وَٱتَّبَعَ هَوَىٰهُ فَتَرْدَىٰ ﴾[طه:١٦].

وهذا الأصل يُبين أهمية الربط بين العلم والأخلاق في التربية العلمية للإنسان، وسنتعرض لهذه النقطة في الأصل التاسع.

الأصل السادس: النهي عن المِراء والجدال

وهذا الأصل أيضاً من الأصول الأخلاقية في التربية العلمية، حيث إنّ الجدال على قسمين: الجدال بالتي هي أحسن، كما في قوله تعالى: ﴿ وَجَٰدِلْهُم بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ ﴾[النحل:١٢٥]، ﴿ وَلَا تُجَٰدِلُوٓاْ أَهْلَ ٱلْكِتَٰبِ إِلَّا بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ ﴾[العنكبوت:٤٦].

وهناك الجدال المذموم، وهو الجدال الذي لا ينطلق من قواعد علمية، أو قد ينطلق من قواعد علمية، لكن لأهداف وأغراض غير إلهية.

وأرذل أنواع الجدال، هي أن يجادل الإنسان بالباطل بهدف دحض الحق، كما يشير إليه قوله تعالى: ﴿ وَجَٰدَلُواْ بِٱلۡبَٰطِلِ لِيُدۡحِضُواْ بِهِ ٱلۡحَقَّ ﴾[غافر:٥]. ومنهم من يُجادل عن غير علم، كما أشار إليه تعالى في عدة آيات كقوله تعالى: ﴿ وَمِنَ ٱلنَّاسِ مَن يُجَٰدِلُ فِي ٱللَّهِ بِغَيۡرِ عِلۡمٖ وَلَا هُدٗى وَلَا كِتَٰبٖ مُّنِيرٖ ﴾[الحج:٨]. وهذا النوع من الجدال والمراء مَنْهيٌّ عنه في التربية العلمية، ولذا نلاحظ أنّ الأحاديث قد نهت عن طلب العلم من أجل المراء، لأنه يُورث النفاق ويكسب الضغائن والأحقاد.

الأصل السابع: سؤال أهل الذكر والاختصاص

يُولد الإنسان خالي الذهن من جميع ألوان المعرفة التي تشكّل مواد التفكير، قال تعالى: ﴿ وَٱللَّهُ أَخۡرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمۡ لَا تَعۡلَمُونَ شَيۡـٔٗا ﴾ [النحل:٧٨]، ولكي تتراكم المعارف في الذهن، لا بدّ من تفعيل وتنشيط غريزة حبّ الاستطلاع لديه، ومؤشّر نشاطها وفعّاليتها هو السؤال، لأن السؤال مفتاح المعرفة.

عن رسول الله (صلى الله عليه وآله)، أنه قال: «**العلم خزائن، ومفتاحها السؤال**»[٢٠].

وعن الإمام الباقر (عليه السلام): «**إنّ مفاتيح العلم السؤال**. وأنشأ يقول:

شفاء العمى طول السؤال وإنما تمام العمى طول السكوت على الجهل»[٢١].

ولكن مربط الأمر في السؤال يكمن في المصدر، أي: من نسأل؟ وعمّن نأخذ الأجوبة؟

لقد دعانا القرآن الكريم إلى التوجه بالسؤال لتحصيل المعرفة من أهل الاختصاص والذكر.

يقول تعالى: ﴿ فَسۡـَٔلُوٓاْ أَهۡلَ ٱلذِّكۡرِ إِن كُنتُمۡ لَا تَعۡلَمُونَ ﴾ وقد ورد ذكرها مرتين في القرآن، في سورة النحل: ٤٣، وسورة الأنبياء: ٧.

عن الإمام الصادق (عليه السلام): «**فاسأل العلماء ما جهلت..**»[٢٢].

وعن زيد الشحّام، عن أبي جعفر (عليه السلام)، في قول الله عزّ وجلّ: ﴿فَلْيَنظُرِ ٱلْإِنسَٰنُ إِلَىٰ طَعَامِهِۦٓ﴾ **[عبس: ٢٤] ؟ قال: قُلت: ما طعامه؟**

قال (عليه السلام): علمه الذي يأخذه، عمّن يأخذه»[٢٣].

فالقرآن يحثُّ في التربية العلمية، على أن ينطلق الإنسان بالسؤال عن المجهول من أهل العلم والذكر، ويعتمد المصادر الموثوقة في تحصيل العلوم والمعارف. وهذه آفة كبيرة في عصرنا الحاضر، حيث إن كثيرين يعتمدون مصادر غير موثوقة في تحصيل العلوم، كالاعتماد ـ مثلا ـ على الإنترنت أو وسائل الإعلام أو شخصيات غير علمية أو مجهولة.

الأصل الثامن: التشاور أو العصف الذهني

من الأصول التي يؤدّبنا القرآن الكريم عليها، هو أصل الشورى، وهذا الأصل وإن كان عاماً كما في قوله تعالى: ﴿وَشَاوِرْهُمْ فِى ٱلْأَمْرِ﴾ **[آل عمران:١٥٩]**، ﴿وَأَمْرُهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ﴾ **[الشورى: ٣٨]**، إلا أنه يتأكد في الموضوعات ذات الطابع العلمي، فالتشاور العلمي أصل مهم في عملية التربية العلمية، عن الإمام علي (عليه السلام)، أنه قال: «**اضربوا بعض الرأي ببعض يتولد منه الصواب**»[٢٤].

ويقابله التفرد بالرأي وتغذية النزعة الاستبدادية في العلم، وهو أمر يؤدي إلى هلاك الإنسان. كما ورد عن الإمام علي (عليه السلام): «من استبدّ برأيه هلك»[٢٥].

الأصل التاسع: الارتباط بين العلم والأخلاق

من الأصول الإسلامية المهمة المميّزة في التربية العلمية التحلّي بالفضائل والتخلّي عن الرذائل، لارتباط التربية الأخلاقية للنفس بالتربية العلمية بشكل وثيق، وقد اتّضحت هذه النقطة عند البحث عن الربط بين العلم والإيمان والعلم والخشية، أو العلم والنّهي عن الهوى، أو العلم والنّهي عن المِراء،

ونزيدها توضيحاً لنختم بها المقالة، لنؤكد على أن إنتاج المعرفة والعلم بشكل موضوعي، متوقف على التحلّي بجملة من السمات الأخلاقية الحسنة، أي أنّ العلم مُرتبط ارتباطاً وثيقاً بالأخلاق.

يقول العلامة الطباطبائي في بيان ذلك: «الإنسان إذا فسد دينه الفطري، ولم يتزود من التقوى الديني، لم تعتدل قواه الداخلية المحسّة، من شهوة أو غضب أو محبة أو كراهة وغيرها، ومع اختلال أمر هذه القوى، لا تعمل قوة الإدراك النظرية عملها عملاً مَرْضِيّاً»(٢٦).

وقد أكّد القرآن الكريم على هذه النقطة في آيات عديدة، كقوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِن تَتَّقُواْ ٱللَّهَ يَجۡعَل لَّكُمۡ فُرۡقَانٗا ﴾[الأنفال:٢٩] ، فهذه الآية الكريمة توضح أنّ هناك علاقة توليديه بين تقوى الإنسان وبين الفرقان، والفرقان على ما أفاده العلامة الطباطبائي هو « ما يُفرق به بين الشّيء والشّيء، وهو في الآية بقرينة السياق وتفريعه على التقوى، الفرقان بين الحق والباطل، سواء كان ذلك في الاعتقاد بالتفرقة بين الإيمان والكفر، وكلّ هدى وضلال، أو في العمل بالتمييز بين الطاعة والمعصية، وكلّ ما يرضي الله أو يسخطه، أو في الرأي والنظر، بالفصل بين الصواب والخطأ، فإنّ ذلك كله مما تُثمره شجرة التقوى»(٢٧).

وكذا ما استفاده بعض المفسرين من قوله تعالى: ﴿ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَۖ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱللَّهُۗ ﴾[البقرة:٢٨٢]. من أن التقوى سبب لحصول العلم عند الإنسان، بمعنى أنّ الإنسان إذا حصّل التقوى الأخلاقية، فإنه ينال العلم من عند الله تعالى، ويفيض عليه العلم، ويُقذف نور العلم في قلبه.

وعلى ضوء هذا المنطق القرآني، جاءت الروايات لتركّز على هذه النقطة بشكل واضح.

عن الإمام علي عليه السلام: «**غيرُ مُنتفعٍ بالحكمة، عقلٌ معلولٌ بالغضَب والشّهوة**»(٢٨).

وعنه عليه السلام: «**الغضبُ يُفسد الألبابَ ويُبعدُ من الصّواب**»(٢٩).

وعنه عليه السلام: «**إنّ الإعجابَ ضدَّ الصّواب وآفةُ الألباب**»(٣٠).

خاتمة وخُلاصة:

في النتيجة اتّضح مما تقدّم أنّ القرآن الكريم، كتاب يدعو إلى العلم والتفكر والتبصّر والتعقّل والتدبّر، ويذمُّ اتّباع الظن والهوى، ويحثُّ الإنسان على أن يبني المنظومة المعرفية على ضوء منطق البرهان دون التقليد والمحاكاة للآخرين.

ويجعل القرآن الكريم محورية العلم، تطُوف حول الله سبحانه وتعالى، بمعنى أنّ العلم الحقيقي هو العلم الذي يقع على طريق إيصال الإنسان إلى مرتبة العبودية، كونها هي الكمال الواقعي المستَعدّ له بأصل التصميم الفطري. ومن هنا، حفاظاً على هذا الهدف، ربط القرآن بين العلم من جهة والإيمان والعمل من جهة ثانية، إذ العلم بدونهما يكون حجاباً في خط علاقة الإنسان بربّه.

فالقرآن الكريم يربط بشكل واضح بين العلم والأخلاق، بنحو العلاقة الجدلية، بمعنى أنّ القرآن يريد للعلم أن يتلازم مع التقوى والأخلاق، كما أن التقوى الأخلاقية سبب للتعليم الإلهي للإنسان وفيضه للعلم عليه.

والخلاصة: إنّ القرآن الكريم هو المصدر الأساس للتربية العلمية للإنسان، بمعنى أنّه هو الكتاب الذي ينبغي أن يستنبط منه فلاسفة التربية والباحثون التربويون، الأصولَ والأساليبَ التي تُوصل الإنسان إلى كمال شخصيته في البُعد العلمي.

الهوامش:

(١) الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، ص٤٤١.
(٢) يراجع: عجمي، سامر توفيق، التربية بنظرة فلسفية- مفهومها موضوعها أهدافها، مركز الأبحاث والدراسات التربوية- دار البلاغة، بيروت، الطبعة الأولى، ٢٠١٧م، الفصل الأول.
(٣) الطباطبائي، محمد حسين، الميزان في تفسير القرآن، ج١٧، ص٢٥٨.
(٤) يراجع: الميزان في تفسير القرآن، ج١٩، ص٢١٦.

(٥) الميزان في تفسير القرآن، ج١٧، ص٤٣.
(٦) الخميني، روح الله، الآداب المعنوية للصلاة، ترجمة وشرح وتعليق أحمد الفهري، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، الطبعة الثانية، ١٩٨٦م، ص٤١.
(٧) الميزان في تفسير القرآن، ج٥، ص٣٣.
(٨) الميزان في تفسير القرآن، ج٥، ص٣٣٤_٣٣٥.
(٩) الحلي، كشف المراد في شرح تجريد الاعتقاد، تصحيح وتعليق حسن حسن زاده آملي، مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين بقم المشرفة، الطبعة الخامسة، ١٤١٥ه.ق، ص١٩.
(١٠) الأحسائي، محمد بن أبي جمهور، كشف البراهين في شرح رسالة زاد المسافرين، تحقيق وجيه بن محمد المسبح، مؤسسة أم القرى للتحقيق والنشر، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٢٢ه،ص٧٥_٧٦.
(١١) نهاية المرام في علم الكلام، تحقيق فاضل العرفان، تحت إشراف آية الله جعفر السبحاني، ج١، الطبعة الأولى، مؤسسة الإمام الصادق عليه السلام، مطبعة اعتماد، قم، ١٤١٩ه، ص١٣_١٤.
(١٢) الصدوق، التوحيد، ص٧١.
(١٣) يراجع: الريشهري، محمد، موسوعة العقائد الإسلامية، تحقيق مركز بحوث دار الحديث، دار الحديث، قم، ط١، ١٤٢٥ه، ج٣، ص١١٧، حيث جمع وعرض الشيخ الريشهري بشكل تفصيلي كل الروايات والأحاديث المتعلقة بالمعرفة الآفاقية.
(١٤) نهج البلاغة، ص٢٧٠_٢٧١، الخطبة: ١٨٥: يحمد اللّه فيها ويثني على رسوله ويصف خلقاً من الحيوان.
(١٥) انظر: الصدر، محمد باقر، المرسل الرسول والرسالة.
(١٦) فرنسيس بيكون آراؤه وآثاره، محسن جهانكيري، ص٩٠_٩١.
(١٧) الصدر، الأسس المنطقية للاستقراء، ص٤٦٩.
(١٨) الخميني، الأربعون حديثاً، ص١٤٨.
(١٩) الخميني، الأربعون حديثاً، ص١٦٤.
(٢٠) الشريف الرضي، المجازات النبوية، ص٢٠٩.
(٢١) القمي، علي بن محمد، كفاية الأثر في النص على الأئمة الأثني عشر، ص٢٥٣.
(٢٢) الطبرسي، مشكاة الأنوار في غرر الأخبار، ص٥٦٤.
(٢٣) الكافي، ج١، ص٥٠.
(٢٤) الواسطي، علي بن محمد، عيون الحكم والمواعظ، ص٩١.
(٢٥) نهج البلاغة، ج٤، باب المختار من حكم أمير المؤمنين (عليه السلام)، حكمة ١٦١.
(٢٦) الميزان في تفسير القرآن، ج٥، ص٣١١.
(٢٧) المصدر نفسه، ج٩، ص٥٦.
(٢٨) المصدر نفسه، ح٦٣٩٧.
(٢٩) الواسطي، عيون الحكم والمواعظ، ص٢٨.
(٣٠) ـ نهج البلاغة، ج٣، ص٤٦.

مناهجُ وطرائقُ التربيّة العلميّة

د ة. عطيات محمد يس إبراهيم(*)

تعريفُ التربية العلمية وأهدافها

تُعتبر التربيّة العِلمية، عملية مهمة جدًّا في إعداد التلميذ أو الطالب لتحصيل المعارف العلمية المتنوعة، وبناء المؤهلات المساعدة لمواصلة البحث العلمي والإبداع والابتكار، بالإضافة إلى إعداد أفرادٍ صالحين، يتعاملون مع المجتمع الذي يعيشون فيه بإيجابية، ويُشاركون في بنائه. والتربية العلمية كما يُعرفها محمد علي نصر(**) (٢٠٠٢،٢٥٥)، هي: «كيفية إعداد الطالب علمياً، من خلال إعداد فرد يتفهّم طبيعة العلم وسماته، وتُكوِّن لديه القُدرة على توظيف المعلومات التي اكتسبها، بما يعود عليه وعلى المجتمع بالنّفع، كما يتكوّن لديه اتّجاه إيجابي نحو أهمية كل من العلم والتكنولوجيا، ويتعرف على العلاقة المتبادلة بين كُلّ من العلم والتكنولوجيا والمجتمع، كذلك تتكوّن لديه القُدرة على استخدام عمليات الملاحظة والتفسير والتحليل وغيرها، في حلِّ قضايا المجتمع ومشكلاته، ويكون قادراً على اتباع الأسلوب العلمي في التفكير..».

ويعني ذلك، أنّ التربية العلمية تهتم بتنمية الجانب المعرفي

(*) أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس التربية العلمية ـ جامعة بنها ـ مصر.

(**) سوف تتبع الدراسة الحالية نظام التوثيق التالي: (إسم المؤلف، السنة، رقم الصفحة).

والمهاري والوجداني لدى طالب العلوم. ويُحدِّد كل من ماهر إسماعيل صبري (٢٠٠٢،١٩١) ومحمد علي نصر (٢٠٠٢،٥٥٨ـ ٥٦٠)، أهداف التربية العلمية التي يجب تحقيقها لدى طالب العلوم فيما يلي:

- إكسابُه معارف ومعلومات مناسبة وكافية، حول مجالات العلوم الطبيعية والتطبيقية.
- إكسابُه قدراً من الثقافة العليمة بوجه عام، والثقافة العلمية بوجه خاص.
- إكسابُه أساليب البحث والتفكير العلمي ومهارات عمليات العلم والمهارات العقلية والعملية ذات الصلة بالعلوم.
- إتاحةُ الفرصة أمامه، للقيام بأدوار إيجابية أكثر في العملية التعليمية.
- إكسابُه المراتب العليا للتفكير وتنميتها لديه.
- إكسابُه مهارات التعلم الذاتي.
- العملُ على زيادة إدراكه بأهمية التعرف على القضايا والمشكلات العلمية بالمجتمع والعمل على الإسهام في حلها.
- تزويده بخبرات حول طبيعة العلم، وبنيته، وخصائصه، التي يتميز بها عن طبيعة الفروع الأخرى للمعرفة.
- إدراكُ الطالب المُعلَّم، أهمية التعرف على القضايا والمشكلات العلمية للمجتمع والإسهام في حلها.
- إكسابُه الميول والاتجاهات والقيم العلمية وأخلاقيات المهنة.
- إكسابُه أوجه تقدير الخالق عز وجل في خلقه.
- إكسابُه أوجه تقدير العلم والعلماء.

ممّا سبق، تتّضح أهمية التربية العلمية في مُساعدة طالب العلوم على التعامل مع المجتمع، والمساهمة في حل مشكلاته وفي بنائه، وبما أننا في عصر يتّسم بالتسارع المعرفي والتقدم التكنولوجي الهائل، الذي أسفر عن مستحدثات تكنولوجية لا حصر لها، وما نشأ عن ذلك من مشكلات، فإنّ

التربيّة العلمية يجب تقوم بدورها الهام في مساعدة المتعلم على مواجهة المشكلات التي تُسببها المستحدثات التكنولوجية في هذا العصر، والتكيف معها ومع البيئة، باعتبارها المحيط الذي يعيش فيه، ويتفاعل معه ومع جميع عناصره، بشرية ومادية..إلخ، وفيما يلي يُمكن إيجاز دور التربية العلمية في هذا الجانب:

دور التربية العلمية في مواجهة المشكلات التي تُسببها المستحدثات التكنولوجية:

تلعبُ التربية العلمية دوراً مهماً في تنمية الوعي بالأضرار التي تُسببها المستحدثات التكنولوجية على صحة الإنسان والبيئة والمجتمع، من خلال تحقيق الأهداف التالية: (حسام محمد مازن، ٢٠٠٦، ٢٠ـ٢٢).

- اكتسابُ معلومات مناسبة ووظيفية عن البيئة، والمحيط العام الذي يعيش فيه المتعلم. وتحديدُ المشكلات البيئية، ولا سيما المرتبطة بالمستحدثات التكنولوجية والآثار الصحية الناجمة عنها.
- اكتسابُ اتجاهات وقيم تدعو إلى صيانة البيئة من أخطار المستحدثات التكنولوجية التي سبق الإشارة إليها. وامتلاكُ المُتعلم المشاعر الإيجابية تُجاهها للحفاظ عليها، وأن ينعكس ذلك في سلوكه إزاء المواقف المختلفة.
- اكتسابُ مهارات عقلية عديدة، تتمثل في سلوكه تجاه استخدامه للمستحدثات التكنولوجية.
- الاختيارُ الجيد للتطبيقات العلمية، المبني على فهم المعرفة العلمية.
- المساعدةُ في إمكانية التعامل مع التكنولوجيا دون خوف.

أولاً: مناهج ومداخل التربية العلمية:

إنّ بناء مناهج التربية العلمية خلال القرن الحادي والعشرين، ينبغي أن يركز على تغيير حياة النشء وتغيير مجتمعاتهم، حيث يجب على تلك المناهج أن تُتيح للمتعلمين خبرات تُؤهلهم لحياة أفضل، ومن أهم الملامح التي

يجب أن تُبنى عليها مناهج العلوم خلال الألفية الثالثة ما يلي: (Glatthorn &Jailall,2000,108-111):

- التركيزُ على حلّ المشكلات التي تتطلب استخدام العديد من استراتيجيات التعلُّم.
- التركيزُ على العُمق، في تناول الموضوعات والبُعد عن السطحية.
- التأكيدُ على الجوانب المعرفية والجوانب المهارية في جميع موضوعات المنهج.
- التركيزُ على النقاط المشتركة لدى جميع المتعلمين، فيما يتعلق بالخصائص والاحتياجات لديهم.
- تنويعُ الخبرات والوسائل والأساليب لمواكبة الفروق الفردية لدى المتعلمين.
- التناسقُ التام بين موضوعات المنهج الواحد، وبين موضوعات المناهج كلها.
- مزيد من الاهتمام بالجوانب الشخصية للمتعلمين، مع التوازن بين تلك الجوانب والمستقبليات.

ومن المداخل الحديثة في هذا المجال:

- المدخل البيئي Approach Environmental
- مدخل العلوم المتكاملة Integrated Science Approach
- المدخل المفاهيمي Approach
- المدخل التاريخي Approach Historical
- مدخل عمليات العلم Approach Science Processes
- مدخل التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع، (Science and Technology Society Approach (STS))

- مدخل التفاعل بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، Science Technology, Engineering, Mathematics Approach (STEM)
- المدخل الجمالي Aethetic Approach

وفيما يلي، سوف تقتصر في هذه الدراسة الحالية، على عرض بعض هذه المداخل التي تُعد من أحدثها، نظراً لعدم اتساع المقام لعرض جميع هذه المداخل.

١- مدخل التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع (Science and Technology, Society Approach (STS))

أحد التوجهات التي ظهرت في نهاية القرن العشرين، كأحد مداخل التربية العلمية الذي يهتم بالتفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع، والذي يمثل في الأصل أحد الأبعاد الأساسية للتنور العلمي، وفي الوقت نفسه يمثل مدخلاً لتدريس العلوم بالمدارس والجامعات (Yager,et al, 1992,349) وقد ظهر هذا المدخل كرد فعل للانتقادات التي وُّجهت لمنهج العلوم والتي من أهمها:

- إنّ منهج العلوم لا يُعِدُّ التلاميذ للحياة خارج المدرسة، فهم لا يستطيعون تطبيق ما تعلّموه في مواقف حياتية مشابهة، حيث يرون أن العلوم التي يدرسونها لا ترتبط بحياتهم اليومية واهتماماتهم الشخصية، كما أنها لا تزودهم بالمعلومات والمهارات التي تفيدهم في اتخاذ القرارات أو اختيار المهن المناسبة.
- إنّ منهج العلوم لم يُسهم في تنمية حُب الاستطلاع لدى المتعلمين، لأنه لا يُركز على العالم الطبيعي المحيط بهم، والذي يدفعهم إلى حُب الاستطلاع.
- إنّ التلاميذ خلال المنهج الحالي، لم يتمكنوا من اكتساب مهارات عمليات العلم والقدرة على التفكير الناقد، ومهارات حل المشكلات، رغم أنها تمثل أحد الأهداف الرئيسة لتدريس العلوم.
- إنّ محتوى الكتب الدراسية، يُركز على البناء المنطقي للعلم، ويقدمه بطريقة

مجردة، ولا يتمّ ربط موضوعاته باهتمامات المتعلمين وميولهم وحاجاتهم.

- لم ينجح في إعداد الأشخاص المُتنورين علمياً، وفقاً للخصائص التي حدّدتها الجمعية الوطنية لمعلمي العلوم. (National Science Teachers Association,1993,4-5 (NSTA))

ورغم أنّ التوجه نحو الربط بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع في مناهج العلوم، قد نشأ وازداد نتيجة الإحساس العام بفشل مناهج العلوم في تحقيق أهدافها، إلا أنّ كثيراً من الأفكار الرئيسية وأهداف مناهج العلوم السابقة تم أخذها في الاعتبار في مدخل العلم والتكنولوجيا والمجتمع (STS) مثل: تنمية المفاهيم العلمية، وفهم طبيعة العلم، وتنمية مهارات عمليات العلم لدى التلاميذ، وتنمية اتجاهات إيجابية نحو العلم، إلا أنّ الاختلاف الرئيسي يتمثل في أن مدخل (STS) يركز على تطبيق واستخدام المعلومات وثيقة الصلة بين الفرد والمجتمع، (Yager& Tamir, 1993,637).

وقد حدّد سولومون (Solomon,1993,51) ثلاثة أهداف عامة لمدخل التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع (STS) التي تُعد بمثابة موجهات لبناء برامج ووحدات المنهج، وهذه الأهداف هي:

- تنمية المواطن المثقف المتنور علمياً.
- مساعدة التلاميذ على اتخاذ قرارات جيدة تُجاه القضايا المطروحة.
- تشجيع الاهتمام بالتفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع.

كما حدّد سولومون أيضاً المحاور الرئيسة للموضوعات التي ينبغي أن يتضمنها (STS) لتحقيق الأهداف السابقة فيما يلي:

١ـ التأثيرات البيئية على نوعية الحياة ومشكلاتها.

٢ـ مشكلات العالم المتقدم.

٣ـ المظاهر الصناعية والاقتصادية للتكنولوجيا.

٤ـ طبيعة العلم والتفسيرات العلمية.

٥ـ مهارات صنع القرار.

٦ـ الآراء حول القضايا الخلافية المثيرة للجدل.

٧ـ الأبعاد الثقافية المتعددة.

٢ـ مدخل التكامل بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات Science, Technology, Engineering, Mathematics Approach (STEM)

يُعد مدخل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) من المداخل التربوية الحديثة، التي تعتمد على فلسفة التعلم القائم على التكامل بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، ويهدف إلى زيادة فهم الطلاب للتخصصات الأربعة بصورة متكاملة، ليصبحوا أكثر قدرة على تطبيق المعرفة في حلّ المشكلات المعقدة التي تُواجههم في مواقف الحياة الواقعية (أيمن عيد، ٢٠١٧، ٨).

وقد ظهر مصطلح (STEM) عام ٢٠٠١م على يد جوديث راملي المدير السابق لقسم الموارد البشرية والتعليم بمؤسسة العلوم القومية National Science Foundation (NSF)، كمبادرة لتعليم العلوم والرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية، باستخدام التكنولوجيا والهندسة، وكانت هدف هذه المبادرة، تزويد جميع الطلاب بمهارات التفكير الناقد ومهارات الحل الإبداعي للمشكلات، ليصبحوا أكثر طلباً كقوى عاملة، وذلك للمحافظة على التنافسية الاقتصادية للولايات المتحدة الأمريكية. (Breiner, Johson, Harkness & Keohler, 2014,2).

وبناء المناهج وِفْقَ مدخل (STEM) قائم على المدخل البيني Interdisciplinary Approach المتمركز حول المشكلات، ويتمُّ فيه تحديد المشكلات الواقعية التي يهدف المنهج لحلها، خلال موضوع يضم فروع العلم المختلفة: العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، وينظم حوله المحتوى المتكامل بما يتضمنه من مفاهيم وتطبيقات العلوم الطبيعية والتكنولوجية.

ولقد سايرت وزارة التربية والتعليم في مصر هذا التوجه العالمي، فبدأت بإنشاء أول مدرسة تتبع نظام التعليم القائم على مدخل(STEM) عام ٢٠١١م، بمدينة السادس من أكتوبر، وتوالى بعد ذلك إنشاء عدة مدارس، حتى وصل عددها إلى إحدى عشر مدرسة عام ٢٠١٧/٢٠١٨ م، وهناك توجه لإنشاء مدرسة في كل محافظة. **وتهدف تلك المدارس إلى رعاية المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، والاهتمام بقدراتهم، وتطبيق مناهج وطرق تدريس جديدة، تعتمد على المشروعات الاستقصائية والمدخل التكاملي في التدريس، لإعداد طالب لديه القدرة على التصميم والإبداع والتفكير النقدي وإكساب الطلاب مهارات التعلم التعاوني، بالإضافة إلى إعداد قاعدة علمية متميزة ومؤهلة للتعليم الجامعي والبحث العلمي.**(http://moe.gov.eg/STEM/Goals.html)

٣- المدخل الجمالي: Aesthetic Approach

ظهر المدخل الجمالي، كمحاولة لعلاج عُزوف الطلاب عن دراسة العلوم بدرجات متفاوتة، حسب طبيعة كل علم منها، حيث أكدت نتائج عدد ليس بقليل من الدراسات، أن كثيراً من الطلاب يعزفون عن دراسة الفيزياء والرياضيات، بدرجة تفوق عزوفهم عن دراسة الفروع الأخرى للعلم.

وقد عرفه Rehm (2000,153) على أنه مدخل يعمل على تجميع وتركيب العناصر المتنوعة في علاقات تبادلية وكيان متناسق، يمكن أن تساعدنا في تفسير خبرات العالم أو المجتمع الافتراضي بشكل جمالي مختلف.

ثم ظهرت أول محاولة عربية لتطبيق المدخل الجمالي، في مجال التربية العلمية، على يد رائدها محمد صابر سليم، والذي عرّف المدخل الجمالي بأنه «اقتراح لبناء وتنفيذ مناهج العلوم بما يُحقق أهداف التربية العلمية، ويؤدي في الوقت نفسه إلى الاستمتاع بالجوانب الجمالية والفنية في مختلف مسارات العلم وظواهره، بما لا يخل بالنواحي الموضوعية والعمليات التي تُميز العلم، ويحقق بالإضافة إلى ذلك، تأكيد الجوانب الوجدانية ونواحي التقدير المتعددة

التي كثيراً ما أهملت على الرغم من أهميتها». (محمد صابر سليم،٧،٢٠٠١).

بينما تعرفه أماني أبو زيد (١٤،٢٠٠٩)، بأنّه أحد المداخل المقترحة في التربية العلمية، ويسعى بشكل كبير إلى تنمية الجانب الوجداني عند الطلاب، فعندما يستمتع الطالب بالعلم وتدريسه وطرق البحث فيه، فإنه تتكون لديه اتجاهات وقيم إيجابية تجاه العلم والعلماء، وتعظيم الخالق عز وجل في إبداعه لخلقه».

وينطلق المدخل الجمالي من فلسفة مؤداها أنّ: الجمال يوجد حولنا في كل شي، فهو يكمن في كل ظواهر الكون بما فيها الموضوعات والظواهر العلمية، وحينما يتعرف التلاميذ على هذا الجمال ويُدركونه أثناء دراستهم لتلك الموضوعات والظواهر العلمية، فإنهم يتمكنون من دراسة هذه الموضوعات والظواهر بشكل أفضل، ويُصبح فهمهم وتعلمهم لها أكبر، وفي الوقت نفسه يستمتعون بدراستها عن ذي قبل.

وهنا ذكرت أماني أبو زيد (١٦ـ١٥،٢٠٠٩) عدة نقاط تنطلق منها فلسفة هذا المدخل وهي كما يلي:

- المدخل الجمالي يُساير منطق العلم وفلسفته، في تفسير الظواهر العلمية، بالإضافة إلى ذلك، يُضيف فكرة الاستمتاع بدراسة العلم والبحث فيه، وهذا ما يجعله مختلفاً عن المداخل الأخرى.
- يُؤكد على فكرة الإيقاع الحركي في الظواهر العلمية.
- يُؤكد على أهمية الاتساق والتناسب، في توضيح جمال الظاهرة العلمية، فحينما نرى اتساق وتناغم بين مكونات الظاهرة يمكن إبراز النواحي الجمالية بها.
- يعمل على توضيح جمال الظاهرة من خلال معيار التنوع، فحينما نرى تنوع الكائنات الحية، نتأمل جمال هذه الكائنات وإبداع الخالق عز وجل، وحينما نرى التنوع على مستوى النوع الواحد، نرى جمال هذه الكائنات بشكل أكبر.

- الوحدة، من بين المعايير التي تُوضح فلسفة هذا المدخل، فوحدة الصورة بالرغم من تنوع عناصرها، يبرز جمالها، (فالكائنات الحية تتنوع في قيامها بنفس العلاقة) وهنا يتضح التناغم بين عنصرين من عناصر الجمال وهما الوحدة والتنوع.
- التوازن معيار آخر للحكم على جمال الظاهرة العلمية.
- يُسهم المدخل في فهم الظواهر العلمية، بأبعادها المتعددة والمتداخلة.
- يختلف هذا المدخل عن المداخل الخطية، لأنه يُقدم المفاهيم والظواهر العلمية بشكل يوضح التفاعل بين عناصرها من جهة، ويُبين هذه الظواهر وغيرها من الظواهر العلمية من جهة أخرى، هذا بالإضافة إلى إبراز عنصر الجمال فيها، ممّا يجعل دراستها وفهمها أعمق.
- يجمع هذا المدخل بين الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية في تدريس الموضوعات العلمية المختلفة.
- المُكون الجمالي شِقٌّ أساسي في التعليم، ويمكن أن يدعم كل نوع من الذكاءات المتعددة، كما أشار لذلك وأكده جاردنر في نظريته " الذكاءات المتعددة.

ويُحدِّد محمد صابر سليم (٦-٧، ٢٠٠١) بعض الاعتبارات التي يفرضها استخدام المدخل الجمالي في التربية العلمية:

١- الفن والخيال يلعبان دوراً أساسياً فى نجاح الدخل الجمالي في التربية العلمية، بحيث لا يتعارض ذلك مع موضوعية العلم ونتائجه.

٢- إبراز النواحي الفنية والجمالية المرتبطة بالمُكون الجمالي في الظواهر العلمية، أمر مهم عند صياغة محتوى العلوم.

٣- يجب أن يُراعي العلماء والمتخصصون في العلم، إظهار المُكون الجمالي وعدم تركيز كل اهتمامهم على النتائج العلمية التي يتمّ تحصيلها فقط.

٤- القصص العلمي المرتبط بالاكتشاف والاختراعات والصعوبات التي

واجهت أصحابها، يُمكن أن يثير استمتاع الطلاب عند دراسة هذه التجارب.

٥ـ توفير مصادر تُعلم، ووسائل تعليمية ومعينات تتبنى المدخل الجمالي، وتساعد على تأكيد النواحي الجمالية لدى الطالب، بما تحمله من مُثيرات متنوعة.

٦ـ لنجاح هذا المدخل، يُشترط أن يكون لدى المعلم قدرٌ من الإحساس بالجمال وتقديره، بما يتطلب الاهتمام بذلك فى برامج إعداده وتدريبه.

ثانياً: طرائق التربية العلمية

تُعد الطريقة أحد العناصر الأساسية للمنهج، وهي وسيلة الاتصال التي من خلالها يتم توصيل الخبرات التعليمية للمتعلم، باستخدام أنشطة ووسائل التعلم المتنوعة. والطريقة (Method) هي مصطلح عام يُشير إلى إجراءات وخطوات محددة يتبعها الفرد عند إنجاز مهمة ما أو عمل محدد، وتُشير طريقة التدريس إلى مجموعة الخطوات والإجراءات التي يقوم بها المعلم، وتظهر آثارها على نتائج المتعلمين، وبعبارة أخرى هي: مجموع الحركات التي يقوم بها المعلم أثناء الموقف التعليمي، وتحدث بشكل منظم ومتسلسل لتحقيق الأهداف التربوية المحددة مسبقاً (محمد السيد علي ١٣٦،١٩٩٨) أو هي ما يتبعه المعلم من خطوات متسلسلة متتالية مترابطة لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعليمية (يسن عبد الرحمن قنديل، ١٩٩٨، ١٥٥).

ويرى البعض، أنّ طرق التدريس هي نفسها أساليب التدريس وهي أيضاً استراتيجيات التدريس ونماذجه أي أن هذه المصطلحات مُترادفة، والبعض الآخر يرى أنّ بينها اختلافات طفيفة، وسوف تتعامل الدراسة الحالية مع جميع هذه المصطلحات، على أنها عدّة وجوه لعملة واحدة، ألا وهي ما يستخدمه المعلم لتوصيل الخبرات التعليمية المستهدفة للمتعلمين لتحقيق عدد من الأهداف المُرجوة.

ولا يمكن أن نتحدث عن طريقة واحدة للتدريس، لكننا يجب أن نتحدث

دائماً عن طرائق عديدة للتدريس، حيث ينتقي القائم بالتدريس من بين هذه الطرائق ما يتناسب وطبيعة الأهداف المراد تحقيقها من خلال عملية التدريس.. (ماهر إسماعيل صبري ١٢٦، ٢٠٠٦).

وهذا يعني أنه لا توجد هناك طريقة مثالية تحقق جميع الأهداف المرجوة، ولكن الهدف المرجو تحقيقه هو الذي يُحدد طريقة التدريس المستخدمة.

وتُوجد تصنيفات عديدة لطرائق التدريس، فهناك من يصنفها على أساس عدد الدارسين، إلى طرائق تدريس جماعية مثل: طريقة التعلم التعاوني، وطريقة العصف الذهني، وطرائق تدريس فردية مثل: التعلم بالموديولات، وهناك من يصنفها على أساس مدى تطورها، فتصنف إلى طرائق تدريس تقليدية مثل: طريقة المحاضرة. وطرائق تدريس حديثة مثل: التعلم المُستند على الكمبيوتر. وأيضا هناك طرائق التدريس القائمة على بعض نظريات التعلم مثل: طريقة التعلم بالاكتشاف، التي تستند على نظرية برونر Bruner، ودورة التعلم، التي تستند على نظرية بياجيه، وخرائط المفاهيم التي تستند على نظرية أوزوبل في التعلم ذي المعنى.. (محمد نجيب عطيو، ٢٠٠٦، ٢١٩_٢٦٦)

كما ظهر في الفترة الأخيرة من القرن العشرين، مصطلح «التعلم النَّشط» وتزايد الاهتمام به مع بداية القرن الحادي والعشرين، وتقوم فكرة التعلم النشط بشكل رئيس، على أساس أنّ المعرفة تُبنى من خلال المتعلم، فيقوم المتعلمون بإجراء نشاط ما، يقودهم إلى التفكير فيما يقومون به، ويتضمن هذا النوع من التعليم ألواناً متعددة من الأنشطة مثل: المناقشة، التجارب المعملية، الكتابة، تمثيل الأدوار، الرحلات، العصف الذهني، ممّا يساعد على تنظيم المعارف، وإيجاد معلومات جديدة، ولهذا يتضمن التعلم النشط، قيام المتعلم بدور إيجابي في عملية التعلم.. (كمال عبد الحميد زيتون ٩٩، ٢٠٠٨).

ويُشير مصطلح التعلم النّشط، إلى تقنيات تُساعد الطلاب على العمل، أكثر من مجرد استماعهم لمحاضرة أو حصة مباشرة يقدمها المعلم لطلابه، فالطلاب

يمارسون عمليات متنوعة مثل: الاكتشاف والاستقصاء والتعلم بالعمل، كذلك مهارات عقلية عديدة مثل: التفكير الناقد، والتفكير فوق المعرفي، والمهارات العلمية الأساسية، مثل: الملاحظة والتفسير والاستنتاج والتنبؤ، وكذلك مهارات القراءة الناقدة، والتلخيص والاستماع، وغيرها من المهارات، وربطها بواقع حياتهم، لتكون ذات معنى. والتعلم النشط يضع الطلاب في مواقف تعلمية غنية بالمهام العقلية، بحيث يقرأون ويكتبون ويتحدثون ويستمعون ويفكرون، كما أنه يضع المسؤولية في تنظيم عملية التعلم في أيدي الطلاب أنفسهم.. (ماشي بن محمد الشمري،١٣، ٢٠١١)

ومن هذه الاستراتيجيات: استراتيجية فكِّر، زَاوِجْ، شارك، استراتيجية لعب الأدوار، واستراتيجية أعواد المثلجات، واستراتيجية التدريس التبادلي. وخريطة المفاهيم وغيرها.

وترى الباحثة، أنّ أي طريقة أو استراتيجية، تتضمن إشراك المُتعلم في العملية التعليمية وإيجابيته فيها، تُعتبر من استراتيجيات التعلم النشط.

ومن الاتجاهات الحديثة أيضاً، الاهتمام بطرائق واستراتيجيات تدريسية حديثة، تساهم في تنمية مهارات التفكير المختلفة، مثل مهارات التفكير الناقد، ومهارات التفكير الإبداعي، ومهارات التفكير التأملي وغيرها، حيث التركيز الآن منصبٌ على إكساب جمهور المتعلمين مهارات التفكير المختلفة، والمهارات العلمية لكي يتمكنوا من التعايش والتكيف في هذا العصر، المعروف بعصر الانفجار المعرفي، وعصر المعلوماتية، ومن هذه الطرائق في هذا المجال:

- طريقة القُبّعات السِّت لدي بونو، التي تستند إلى كل من مبادئ التفكير المتوازي والتفكير الجانبي عند دي بونو، وتهتم بتنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات.. (أبو السعود محمد أحمد، محمد عبد الرءوف صابر وسحر محمد يوسف،٣٣، ٢٠١١).
- استراتيجية خرائط التفكير، وترجع إلى مُطورها ديفيد هيرل (David Hyerle) التي ظهرت في أواخر عام ١٩٨٧، وقد اعتمد في تصميمها

على مهارات التفكير التي تركز عليها كل خريطة.(بهيرة شفيق، الرباط، ٢٠١٥،٢١٩).

- استراتيجية الخرائط الذهنية، والتي ظهرت لأول مرة على يد توني بوزان في نهاية الستينيات من القرن الماضي، والمعروف بأستاذ الذاكرة.(بهيرة شفيق، الرباط، ٢٠١٥،١٠٧).

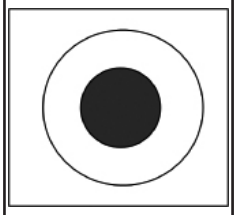
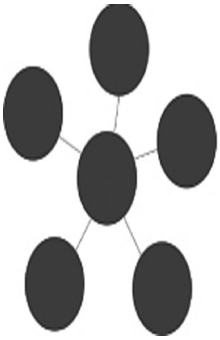
- نموذج التعلم التّوليدي، وهو أحد النماذج التي تستند على النظرية البنائية، التي تفترض أنّ التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجه، وأنّ المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلُّم ذي المعنى.(كمال زيتون،٢٠٠٠).

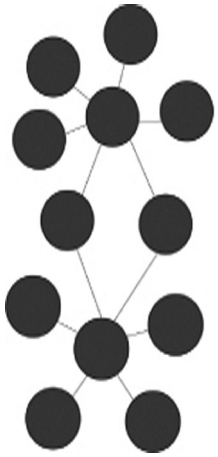
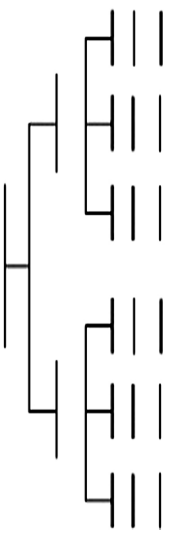
فيما يلي، نستعرض أهم هذه الطرائق والاستراتيجيات في تدريس التربية العلمية، نظراً لعدم اتساع المقام لعرضها كلها.

١ ـ خرائط التفكير:

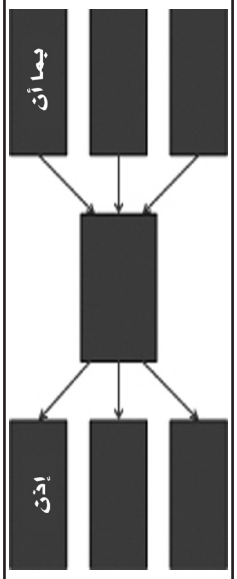
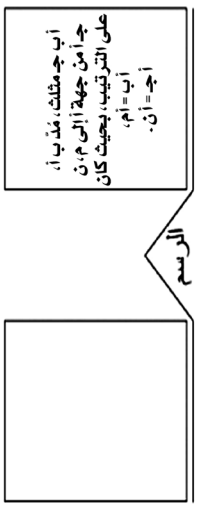
لاحظ هيرل Hyerle أثناء عمله كمدرس، وجود مشكلة أساسية رغم الثروة المعرفية لدى الطلاب، تمثلت في وجود خلط لدى الطلاب حول كيفية تنظيم و تحليل و تقييم الأفكار، وكانوا أقل قدرة على تنظيم المقاطع الكتابية. وبالتالي بدأ هيرل في تطوير خرائط التفكير، عندما وجد أنّ هناك أكثر من أربعمائة ٤٠٠ مُنظم تخطيطي تُستخدم في مجالات مختلفة، فبدأ بفحصها والتدقيق فيها، فوجد أنها تُمثل ثمان عمليات أساسية للتفكير، وعلى ذلك قام بتصميم ثمانية أشكال من الخرائط، تُقابل كل واحدة منها عملية من عمليات التفكير الثمانية. هي إذن ثمانية أدوات بصرية قوية، تُعبر عن ثمان عمليات تفكير أساسية، صُمِّمت لمساعدة المُتعلم عند قيامه بمهام تعليمية أو حياتية ما. و تعمل خرائط التفكير على تعزيز قُدرات المتعلم في توليد الأفكار، وجمع وترتيب المعلومات وتقييم الأفكار، وبالتالي القدرة على مواجهة المشكلات التي يُقابلها، وهي أشكال مرنة تسمح للمتعلم باختيار الخريطة الأفضل وتوسيعها بالشكل الذي يُتيح له فرصة إكمال مَهَمَّته والوصول إلى الهدف.

فيما يلي جدول يوضح خرائط التفكير الثمانية، وشكلها وعمليات التفكير التي تعكسها كل خريطة (Hyerle, 2000)

م	إسم الخريطة	المهارة التي تنميها	تعريف الخريطة	شكل الخريطة
١	خريطة الدائرة	التحديد/ التعريف	تتكون خريطة الدائرة من دائرتين لهما نفس المركز ومختلفتين في القطر، توضع في مركز الدائرة أي فكرة يُراد تعريفها أو فهمها، وفي خارج هذه الدائرة يضع المتعلم كل ما له علاقة بالموضوع الرئيسي، وخارج الدائرة يُكتب الإطار المرجعي.	
٢	خريطة الفُقاعة	الصفات/ الخصائص	وهي خريطة عنقودية مفتوحة النهاية، وتتكون من دائرة مركزية وحولها عدد من الدوائر، حيث يُكتب في الدائرة المركزية (المفهوم، الكلمة، العنصر أو الشيء المراد تحديد خصائصه) وتكتب في الدوائر الفرعية (المحيطة بالدائرة المركزية) أهم الصفات والخصائص لهذا الشيء أو الكلمة.	

٣	خريطة الفُقاعة المزدوجة	المقارنة والاختلاف	وتستخدم للمقارنة بين شيئين، وهي امتداد لخريطة الفُقاعة، وتتكون من دائرتين مركزيتين متجاورتين (يكتب في كل منهما طرفي المقارنة) وبينهما عدد من الدوائر يُكتب فيها الخصائص المتشابهة بين المُقارن بينهما وفي جانبي الدائرتين المركزيتين تُكتب الخصائص المختلفة للمقارن بينهما.	
٤	خريطة الشجرة	التصنيف/ التنظيم	وتستخدم لتحديد الأفكار الرئيسية و الفرعية الداعمة لها، وتفاصيل هذه الأفكار، كما تستخدم أيضا للتقسيم والتصنيف والتجميع على شكل فئات أو مجموعات، حيث تكتب الفكرة الرئيسية في أعلى الخط، وتكتب بالأسفل الأفكار الفرعية، وأسفل فروع التصنيف تُكتب التفاصيل المحددة لكل فرع، ويمكن إجراء تفريعات متعددة.	

٥	خريطة التحليل (الدعامة)	التحليل إلى أجزاء	وهي خريطة تشبه قوس المحارب القديم الذي يُطلق سهامه نحو الأهداف المحددة، وتتكون من جزئين، حيث يُكتب اسم الشيء أو الموضوع على اليمين، وعلى اليسار تُكتب الأجزاء الرئيسية لهذا الشيء، ثم تُرسم على يسار الأجزاء الرئيسية مشابك فرعية تمثل المكونات الفرعية للأجزاء الرئيسية، وهكذا حتى الانتهاء من تحليل الشيء. وتُعد هذه الخريطة بمثابة إجراء تشريح للأشياء على الورق.
٦	خريطة التدفق	التتابع/ التسلسل	وهي عبارة عن مجموعة من المستطيلات المتتالية تتتابع خلف بعضها يُكتب إسم الحدث أو الموضوع في المستطيل الأول ثم توضع الأحداث المتتالية بشكل منطقي ومنظم في باقي المستطيلات التالية.

٧	خريطة التدفق المتعدد	السبب/ النتيجة	تتكون خريطة التدفق المتعدد من مستطيل رئيسي يُوضع في الوسط، ويُحاط بعدد من المستطيلات على اليمين واليسار، ويُكتب في المستطيل الرئيسي (الحدث، أو الموضوع) ويُكتب في المستطيلات على الجانب الأيمن قائمة بأسباب الحدث، وفي المستطيلات على الجانب الأيسر تُكتب نتائج هذا الحدث.	
٨	خريطة الجسر (القنطرة)	المتشابهات/ المتناظرات	تتكون الخريطة الجسريّة من طرفين يفصل بينهما قنطرة يوضع في الطرف الأيمن منها الأشياء أو المعلومات الجديدة المُراد تعلمها، والطرف الأيسر منها توضع فيه الأشياء المشابهة لما في الطرف الأيمن مع مراعاة أن تجمع الأشياء المرتبطة على يمين ويسار القنطرة نفس العلاقة.	

أهمية خرائط التفكير في التعليم:

وتُشير هولزمان (Holzman, 2004, 2-4)، إلى أن خرائط التفكير لها دور هام في التعليم، سواء في الفصول الدراسية أو على مستوى المدرسة يتمثل في أنها:

- بسيطة و سهلة الاستخدام.
- مفيدة لتوضيح الاختلافات.
- يُمكن تدريسها في فترة ما قبل رياض الأطفال.
- يُمكن استخدامها في أي محتوى دراسي أو أي مستوى تعليمي.
- يُمكن استخدامها في عمليات التقييم.
- يُمكن اعتبار خرائط التفكير رؤية أو ممارسة إبداعية في التدريس، فهي تساعد المعلم و المتعلم في:
- توليد كمٍّ كبير من الأفكار من خلال (استمطار الأفكار) باستخدام خريطة الدائرة.
- المرونة في التفكير، من خلال استخدام أكثر من خريطة حسب الموقف.
- تقييم الأفكار و اختيار أنسبها، من خلال السماح للطالب بتجسيد تفكيره من خلال الخرائط.
- التمثيل المرئي لمهارات التفكير، ويساعد المتعلمين على الاستمرار في التركيز ويُثري التفكير لدى الطلاب العاديين و ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تُمثل أدوات فعالة تُسهل عملية التذكر، وبالتالي بقاء أثر التعلم لفترات طويلة.

٢ـ الخرائط الذهنية:

الأسس النظرية والفلسفية للخرائط الذهنية:

ظهرت الخرائط الذهنية (mind mapping)، علي يد معلم الإبداع توني بوزان Tony Buzan، وهو عالم بريطاني لُقِّب بسيد العقول، وقد حصل على أفضل ذكاء إبداعي في العالم، وهو الشهير بأستاذ الذاكرة ومصمم الخريطة الذهنية، وهو أيضاً مؤسس مسابقة بطولة العالم للذاكرة. وتستند فلسفة الخرائط الذهنية إلي:

أـ نظرية التعلم ذي المعني لأوزوبـل، والتي تنصُّ علي أن المواد ذات المعني أسهل في تذكرها من المواد عديمة المعني.

ب ـ النظرية البنائية، حيث يقوم المُتعلم بتصميم الخريطة الذهنية اعتماداً على معرفته وأفكاره السابقة المخزنة في بنيته المعرفية.

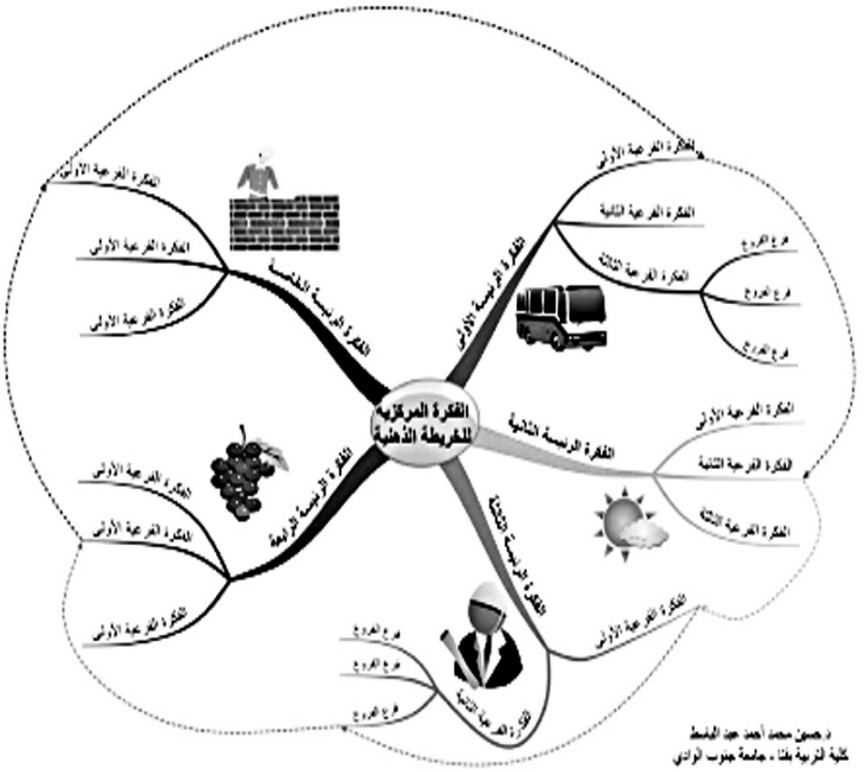
ج ـ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، حيث صُمِّمت الخريطة الذهنية بما يتناسب مع عمل العقل البشري.

وينقسم العقل البشري إلى فصان، فص أيمن وفص أيسر، وكل منهما مسؤول عن أشياء محددة، فنجد أنّ الفص الأيمن مسؤول عن الألوان: الخيال، الرسم، الأصوات، الموسيقى، المشاعر، الحب. بينما الفص الأيسر، مسئول عن: الكلمات، الحسابات، المنطق، التفكير، الأرقام.

ويحتاج تدريس العلوم إلى استخدام وتوظيف فصَّي الدماغ، من خلال استخدامهما معاً، وإدخال المعلومات والمعرفة على شكل يناسب كل منهما، واستخدام الصور والرسوم.

ماهية الخرائط الذهنية: الخريطة الذهنية، شكل تخطيطي يدور حول فكرة مركزية رئيسية واحدة، ويكون تصميمها بشكل عنكبوتي، حيث تكون الفكرة الرئيسية في الوسط، وتخرج منها التفريعات بشكل مُشع من جميع الجهات، ويتم تمثيل العلاقات بين المفاهيم، عن طريق كلمات أو عبارات وصل يتم

كتابتها على الخطوط التي تربط بين المفاهيم، ويوضح الشكل التالي مكونات الخريطة الذهنية.



أهمية الخرائط الذهنية في التربية العلمية:

- يُمكن استخدام خرائط الذهنية في تكوين النظرة التحليلية والشمولية المتكاملة عن الموضوعات العلمية.
- تُعد أداة فعالة في تدوين الملاحظات والتعليمات والخطوات وتنظيمها.
- تُساعد في توضيح العلاقات والروابط والأفكار بين الموضوعات العلمية.
- تُساعد على استحضار الأفكار والتجارب والأمثلة وتسجيلها.
- تُنظم الكم الكبير من المعلومات في شكل رسومات شيّقة وواضحة يمكن للعقل التعامل معها واسترجاعها بسهولة.
- تُستخدم في المراجعات السريعة للمنهج الدراسي قبل الاختبارات أو أثنائها.

ـ تُساعد الخرائط الذهنية على ربط الأفكار وإبراز النقاط المحورية التي تحتاج إلى التركيز. (توني بوزان، ٢٠٠٦ و٢٠٠٩. بهيرة شفيق،٢٠٠٢).

٣ـ نموذج التعلم التوليدي

يعتمد النموذج التوليدي في أُسسه الفلسفية على النظرية البنائية، ويتضمن النموذج مجموعة من العمليات التوليدية، يقوم بها المتعلم لربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة الموجودة في بنيته المعرفية. ويهتم النموذج التوليدي بتوليد العلاقات ذات المعنى بين المعلومات التي يتم تعلمها. ويؤدي النموذج التوليدي إلى نقل خبرة المتعلم للإفادة منها في مواقف جديدة، وذلك من خلال استراتيجيات عديدة تُساعد المتعلم على استخدام مهارات التفكير المتوفرة لديه في حلّ مشكلاته اليومية، وبذلك يصل النموذج التوليدي بالمتعلم إلى ما بعد المعرفة. ويقوم النموذج التوليدي بدور كبير في تشخيص وتصويب أنماط الفهم الخطأ لدى الطلاب عن المفاهيم العلمية.

الأُسس التي يرتكز عليها النموذج التوليدي:

يتّضح ممّا سبق، أنّ الأسس التي يعتمد عليها النموذج التوليدي تقوم على الفلسفة البنائية، من حيث التعلم القائم على المعنى (Meaningful Learning)، وذلك من خلال قيام المتعلم ببعض العمليات التوليدية لربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة، وأهم الأسس التي يرتكز عليها النموذج التوليدي في تدريس العلوم ما يلي:

ـ يبني المتعلم المعنى عن طريق تكوين علاقات بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم السابقة في بنيته المعرفية.

ـ يتمُّ تدريس العلوم من خلال نمو وتطور المفاهيم أثناء التعلم، عن طريق قيام المتعلم بتوليد المعاني والعلاقات بين المفاهيم لتصويب أنماط الفهم الخطأ المرتبطة بها.

ـ يستخدم المتعلم العمليات التفكيرية، ليكوِّن العلاقات بين المعلومات التي

تعلمها، وتوليد المعنى بين المعرفة الجديدة والخبرات السابقة.

- ضرورة استمرارية التعلم، بمعنى أن يتعدّى الطالب الحدود إلى ما بعد التعلم، أو ما بعد (ما وراء) المعرفة (Meatacognetion).

يمثل نموذج التعلم التوليدي، أحد نماذج التعلم البنائي، حيث يعكس رؤية فيجوتسكي في التعلم، من خلال أربع مراحل تعليمية هي:

أ- **المرحلة التمهيدية**: وتتضمن أربع مراحل فرعية هي:

- **التوجيه**: وفيها يُمهد المعلم المناخ الدراسي، ويدعو طلابه لتعلم موضوع معين عن طريق مجموعة من الأسئلة أو الملاحظات المختلفة للظواهر العلمية، بحيث تكون هذه الأسئلة تدعو للتفكير، مع عرض بعض الصور التي تتعرض لبعض المشكلات المقترح دراستها. فالطلاب في البيئة البنائية يعملون بأنفسهم مع توجيه المعلم.
- **إثارة الخبرات اليومية للطلاب**: وفيها يعرض المعلم بعض الأمور المحيرة والأحداث المتناقضة أو القضايا البيئية أو مواقف حياتية مختلفة، لإثارة أفكار الطلاب وخبراتهم اليومية عن موضوع الدرس، والتي تُؤدي إلى شعور الطلاب بالحاجة إلى البحث والتنقيب للوصول للحل، مع مراعاة أن تكون الأسئلة والأشياء المعروضة عليهم ذات ارتباط بالمعلومات السابقة لديهم.
- **عرض أفكار الطلاب**: وفيها يتمُّ عرض أفكار الطلاب والتفاوض حولها مع الزملاء، مع قيامهم بالأنشطة المختلفة للوصول إلى الإجابة.
- **تفسير أفكار الطلاب وبناء أفكار جديدة**: وهنا يقوم المعلم والطلاب بتفسير أفكارهم ومناقشتها مع زملائهم ومعلمهم لبناء أفكار جديدة.

ب- **مرحلة التركيز**: حيث يقوم المُعلم بتقسيم طلاب الفصل إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، للتركيز على المفاهيم المستهدفة أو السلوكيات المراد إكسابها للطلاب، مع تقديم المصطلحات العلمية وإتاحة الفرصة للتفاوض والحوار بين طلاب المجموعات، فيمر الطلاب بخبرة المفهوم، وتقوم كل

مجموعة بتفسير الأنشطة وحلّ الأسئلة الخاصة بها، استعداداً لعمل جلسة حوار عامة مع المعلم، يتناول خلالها طلاب المجموعات المعلومات المُستهدفة من الدرس.

ج- **مرحلة التحدّي**: وفي هذه المرحلة يقود المعلم مناقشة طلاب الفصل بالكامل، ويتمّ تعديل ما لدى الطلاب من تصورات خاطئة، وإحلال المفاهيم العلمية المستهدفة، محل ما لديهم من مفاهيم خاطئة، وإعادة تقديم المصطلحات والتحدّي بين ما كان يعرفه المتعلم قبل التعلم وبعده، وأيضاً يُناقش المعلم أسئلة المواقف الحياتية، التي تمّ عرضها في المرحلة التمهيدية للمقارنة بين معرفة وسلوكيات المتعلم قبل الأفكار الجديدة وبعدها.

د - **مرحلة التطبيق**: وهنا يُحاول المعلم إيجاد تطبيقات مناسبة لما توصلوا إليه من مفاهيم واستنتاجات وحلول في مواقف أخرى مشابهة في الحياة، فمن المعروف أنّ تعلم الطالب يُقاس بقدرته على تطبيق ما تعلمه في حلِّ ما يُواجهه من مشكلات وتفسيره للظواهر العلمية المختلفة. (حسن حسين زيتون و كمال عبد الحميد زيتون (١٩٩٢)، أحمد النجدى، منى عبدالهادي سعودي وعلي محي الدين راشد، (٢٠٠٥)، عايش محمود زيتون (٢٠٠٧).

المراجع:

- أبوالسعود محمد أحمد، محمد عبد الرءوف صابر وسحر محمد يوسف (٢٠١١)، تفكير القبعات الست في العلوم، عمان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- أحمد النجدى، منى عبدالهادى سعودى وعلى محى الدين راشد،(٢٠٠٥)، اتجاهات حديثة في تعليم العلوم فى ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية، القاهرة: دار الفكر العربى.
- أماني محمد عبد الحميد أبوزيد، فعالية المدخل الجمالي في تدريس البيولوجي، لتنمية بعض المفاهيم العلمية الكبرى وآراء الطلاب والمعلمين بالمرحلة الثانوية نحو استخدامه. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة عين شمس (٢٠٠٩).
- أيمن عيد بكري(٢٠١٧). برنامج تدريبي مقترح لمعلمي مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا STEM في ضوء خبرات بعض الدول، القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية: شعبة بحوث تطوير المناهج.

- بهيرة شفيق إبراهيم الرباط، استراتيجيات حديثة في التدريس، القاهرة: دار العالم العربي (٢٠١٤).
- توني بوزان، استخدام خرائط العقل في العمل، الرياض: مكتبة جرير (٢٠٠٦).
- توني بوزان، كيف ترسم خريطة العقل (ط٧). الرياض: مكتبة جرير (٢٠٠٩).
- حسام محمد مازن، «التربية العلمية لتنمية الوعي المجتمعي للوقاية من القمامات الإلكترونية، المؤتمر العلمي العاشر للجمعية المصرية للتربية العلمية، التربية العلمية تحديات الحاضر ورؤى المستقبل، الإسماعيلية (٢٠٠٦).
- حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون، البنائية منظور إبستمولوجي وتربي، الإسكندرية: منشأة المعارف (١٩٩٢).
- حسن حسين زيتون، إستراتيجيات التدريس: رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، القاهرة: عالم الكتب (٢٠٠٩).
- حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، القاهرة: عالم الكتب (٢٠٠٦).
- عايش محمود زيتون، النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، عمان: دار الشروق (٢٠٠٧).
- كمال عبد الحميد زيتون، تدريس العلوم من منظور البنائية، الإسكندرية: الكتاب العلمي للكمبيوتر والنشر (٢٠٠٠).
- كمال عبد الحميد زيتون، تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية: تأصيل فكري وبحث إمبريقي، القاهرة: عالم الكتب (٢٠٠٨).
- ماشي بن محمد الشمري، إستراتيجية في التعلم النشط، الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة حائل (بنين)، وزارة التربية والتعليم: المملكة العربية السعودية (٢٠١٠ـ ٢٠١١).
- ماهر إسماعيل صبري، الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا . الرياض: مكتبة الرشد (٢٠٠٢).
- ماهر إسماعيل صبري، المناهج ومنظومة التعليم سلسلة الكتاب الجامعي العربي (١)، الرياض: مكتبة الرشد (٢٠٠٦).
- محمد السيد علي، المناهج الأسس والتنظيمات في ضوء الموديولات، المنصورة: عامر للطباعة والنشر (١٩٩٨).
- محمد صابر سليم، المدخل الجمالي في التربية العلمية، مجلة التربية العلمية: الجمعية المصرية للتربية العلمية (٢٠٠١).
- محمد نجيب مصطفى عطيو، طرق تدريس العلوم بين النظرية والتطبيق، الرياض: مكتبة الرشد (٢٠٠٦).
- يسن عبد الرحمن قنديل، التدريس وإعداد المعلم ط (٢)، الرياض: دار النشر الدولي (١٩٩٨).

- Breiner,J.M., Johnson, C.C., Harkness, S.S. & Keohler, C.M. (2012). What is the STEM? a Discussion about Conception of STEM in Education and Partnerships, School Science and Mathematics, 112(1), 3-11.

- Glatthorn, A. & Jailall, J. (2000). "Curriculum for the New Millennium", In: Brandt, R.S.(ed),: Education in A New Era, U.S.A., Association for Supervision and Curriculum Development, 97-121.

- Holzman, S.(2004). Thinking Maps: Strategy Based Learning for English Language Learners and Others, Paper Presented at 13th Annual Administration Conference “Closing the Achievement Gap for Education Learner Students" Sonoma County Office of Education California Department of Education.
- Hyerle, D. (1996). Thinking Maps Seeing is Understanding. Educational Leadership, 53(4), 85-89.
- Hyerle, D. (2000). A field Guide to using Visual Tools. Alexandria,V A:Association for Supervision and Curriculum Development.
- National Science Teachers Association (1993).Science Technology, Society: A New Effort for Providing Appropriate Science for All. In Yager,R.E.(Ed.) The Science, Technology, Society Movement,7, Washington, DC: National Science Teachers Association.
- Rehm,M (2000). An Aethetic Approach to Virtual Community. Family and Consumer Sciences Research Journal, 29(2), 153-172.
- Solomon, J.(1993). Devoloping Science and Technology Education.Teaching Science, Technology and Society. U.K., Open University Press.
- Yager,R.E. & Tamir,P. (1993). STS Approach: Reasons Intentions, Accomplishments, and Outcomes. Science Education, 77(6), 637 – 658.
- Yager,R.E. Tamir,P. & Huang, D.(1992). An STS Approach to Human Biology Instruction Affects Achievement & Attitudes of Elementary Science Majors.The American Biology Teacher, 54 (6), 349-355.

القيم الأخلاقية في التربية العلمية: رُؤية الإمام الخامنئي

د. عبد الله زيعور (*)

تقديم

نادرةٌ هي الكتابات التي تتطرق إلى أزمة العلم الحديث والتجاوزات التي تُرتكب باسمه، فملف البحث العلمي غير مُتداول كما ينبغي في الأمة عموماً وفي ساحاتنا خصوصاً، وقضية الأخلاق المهنية والمؤسساتية لا تحتل الأولوية المطلوبة في بلادنا، حيث تُعاني الأمة من الأعراض الجانبية للعولمة، وانفتاح الأمم بعضها على بعض، وسيطرة القيم الغربية عليها، مقروناً بتردُّدها وبقُصورها عن إطلاق منظومة النهوض العلمي والصناعي والإداري في بلدانها، ويساعد في كل ذلك اغترار أهل الحلِّ والربط فيها بالأسلوب المُلتوي والخطاب المُنمق الذي يُجيِّر به الغرب أفكاره وأعرافه، مثل الدعوة لإطلاق الحريات في بلداننا، والمطالبة بتعميم النموذج الليبرالي اقتصادياً واجتماعياً، وحيث يحترف الغرب إرسال رسائل الترغيب للموالين له ورسائل التهديد، وصولاً إلى المواجهة الانتقائية للأنظمة المخالفة.

ومع الأسف، لا تحتل الجامعات العربية والإسلامية مراكز متقدمة في الترتيب العالمي للجامعات، وكذلك لا وجود لمراكز الأبحاث العربية والإسلامية في مصاف ترتيب الأوائل عالمياً في إنتاج البحث العلمي.

(*) أستاذ في الجامعة اللبنانية وباحث في الشأن التربوي ـ لبنان.

إزاء كل ذلك، لا نجد من يتحدث عن التبعات والنتائج السلبية للعمل العِلمي المُتفلِّت من الضوابط القيمية والأخلاقية، كما لم تُعِرْ الحكومات ولا منظمات المجتمع المدني آذاناً صاغية لكلام مخيف ومطروح بقوة في الغرب، كلام يصل إلى حدِّ المعضلة:

إلى أين يتجه بنا العِلم؟ وهل مسموح لنا إطلاق العلم من عقاله؟ وتزداد خطورة الأسئلة وتتنوع عندما تخوض الدول الإمبريالية المعركة لجرِّ العلم إلى حيث تريد: أداة طيعة في يد الإعلام وكارتيلات (اتحادات قائمة على احتكار الإنتاج) السلاح والنفط والإنتاج الصناعي المفتوح، وتدير هذه المعركة بالوساطة وتجيش عدداً من الأقلام والعلماء لمواجهة الدعوات إلى عقلنة العِلم، بعناوين احترام حرية البحث العلمي كجزء من منظومة الحريات التي لا تُمس، وبعناوين قُدسية العلم، وعدم جواز الوقوف في مسار تقدمه، انطلاقاً من مفهومها القائم على حاكمية العلم على ما عداه. إنّ العلم اليوم بالنسبة للغرب يؤدي إلى تحقيق قوة عسكرية وسلطة ردع، كما يؤدي إلى استثمار اقتصادي مُربح، وحيثما تجد عالماً فيه صراعات وأقطاب مُتنافسين، فإن تمويل البحث العلمي مسألة تطال الأمن القومي للدول الكبرى، خصوصاً وكل ذلك على حساب تمويل الأبحاث في المواضيع ذات الإطار النظري والإنساني التي حلّت في المرتبة الثانية في الأولوية.

ولا زالت سياسة الدول الصناعية عينها، تُنتج سباق التسلح فيما بينها، وتُمعن في تغيير طبيعة الكرة الأرضية، وترفع حرارتها وتصدع توازناتها البيئية، بالتلوث الذي بات ظاهرة عالمية، وأزمات التسمم الغذائي، وبروز الأمراض السرطانية المستعصية على نحو لم تعرفه البشرية من قبل، ويبقى علينا ألاّ ننسى مآثر الغرب المدمرة للإنسانية، نعني بذلك الحربين العالميتين اللتين اندرجتا تحت عنوان صراع الأمم للسيطرة على الثروات والمواد الخام وأسواق التصدير، واللتين تسبّبتا بسقوط ما يُناهز مئة مليون قتيل، وهذه الحروب وما جرى فيها تعتبر ندبة على وجه الإنسانية، وجرحاً لن يندمل بسهولة، ووصمة عار في تاريخ الإنسان، نأمل ألا تتكرر، مع عدم إغفال تعمد بلد يتشدق بالحرية

والعلم كالولايات المتحدة الأمريكية، في استعمال السلاح النووي مرتين، ضد مدن آمنة ومكتظة بالمدنيين، للضغط على الخصم الياباني والانتصار عليه.

إذن، وبعد استعراض موجز لأخلاقيات العِلم لدى الغرب اليوم، فإننا نسجّل الاستغراق النظري حول أدبيات وأخلاقيات العلوم والبحث العلمي في مجتمعه، وهي واضحة في إطارها الفردي والمخبري، وفصل هذه العناوين عن التجربة وميدان العمل العام السياسي، بحيث تظهر المفارقة عند الغرب من خلال تأسيسٍ جدِّي لموضوع أخلاقيات العلم لدى الأوساط السياسية والعلمية الغربية، يُقابله اجتياح القرار السياسي الغربي لكل مندرجات أخلاقيات العلم لديه، وقد وضع كل الكلام معطوفاً على حلول سطحية لا تكاد تلامس جوهر الأزمة. وهو قد تشدد بصناعة مفاهيم أخلاقية أرادها حاكمة على عمله العلمي وأطال الحديث عنها، لكنه لم يحترم مضامينها ولم يتقيد بمندرجاتها، وقد تحوّلت في الواقع إلى مُتنفس لبعض الحركات الاجتماعية والمدنية والإنسانية بداخله. لكن في الواقع كانت قواعد المنفعة والسيطرة والاستحواذ، إلهاً يُعبد في مراكز الأبحاث ومؤسسات التعليم لديه، ومرتكزات الاستعمار والطغيان لدى الدول الغربية الحاضنة للبحث العلمي والباحثة عن اقتصاد متين ولو على جماجم سائر بني البشر.

من خلال هذا البحث سنُثير قضية قيم العِلم وأخلاقياته، مع تحديد مفهومنا لوجهة العلم الصحيح، عبر الكشف عن **رؤية** الإمام الخامنئي (المرجع الديني والقائد السياسي الإسلامي المعاصر)، الذي قدّم من خلال خُطبه وتوجيهاته ومواقفه العملية، رؤية علمية قائمة على الربط المحكم بين قيم العلم العليا وموقعه في مشروع النهضة، جاعلة من العدالة قيمة ارتكازية تتفرع عنها سائر القيم، في عملية تكافل وتضامن بين أفراد الأمة، لتصل جميعاً بالإنسان إلى مستوى خلافة الله تعالى على الأرض..

رؤية الإمام للعلم في شقيه التطبيقي والإنساني

لقد رفع الإمام الخامنئي الإسلام كعقيدة وفكر، إلى الموقع المتقدم للحوار

والحداثة في العالم، وأضاء بقوة على تميز الإسلام عن سائر العقائد بسموه الإنساني، وبإشعاعه الروحي، وكسره لقيود المادة والجشع، معتبراً الإنسان روحاً لها صفة القداسة والأولوية، مؤكداً على العناوين القرآنية في جعل الإنسان كياناً حراً كريماً راقي الروح ومُحترم الجسد.

والإمام الخامنئي باعتباره شخصية استثنائية، نجح في صياغة مشروع التآلف المُحكم بين المصالح الاستراتيجية للأمة وضرورات النهوض والاقتدار لها، مع الضوابط الأخلاقية الفردية والاجتماعية، والاحتفاظ بأولويتها على المصالح والمباني الاستراتيجية للأمة، بحيث تتقدم عليها، وفق تعاليم القرآن والسنة النبوية الشريفة، وبذلك يكون الإمام قد قدّم للعالم نموذجاً جديداً للحُكم يختلف عن النماذج السائدة، التي ظهرت بعد حربين عالميتين، تنافست فيها الأمم على إنتاج أسلحة نووية فتاكة، قادرة على إبادة الجنس البشري، ومعه كل أشكال الحياة على كوكبنا.

وقد ترجم الإمام نظرته الانفتاحية المرنة للعلم وموقعه في بناء الأمة، من خلال فتاوى تقدمت عن غيرها في كثير من الموارد، مثل الفتاوى المتعلقة بعمليات وهب الأعضاء وحالات الاستنساخ والاستنسال، كما واكبت فتاواه، الجديد في البحث العلمي، وذلّلت عقباته وساهمت في اندفاعته، فكان مُجدِّداً في مجال الفقه، وخصوصاً المتعلق منه بالعلم والضابط للقيم والمعايير الإسلامية السمحة.

وحديث الإمام عن توجيه مسار العلم والبحث العلمي وضرورة ضبط أخلاقياته والالتزام بها، يُعتبر جزءاً من رؤيته الشاملة للكون والحياة وأهداف وجود البشرية على الأرض، وكأنما تأتي أخلاقيات العِلم في إطار متلازم المسار وبإيقاع واحد مع هذه المفاهيم الشاملة، والتي سنرى منها كرامة الإنسان وامتزاج الدين بالحياة، وكون الإسلام ينظر للعلم كقيمة ذاتية قائمة بحد ذاتها، وأنّ أهداف العلم إنما هي لصالح البشرية.. والعلم بهذا العنوان أمر محمود، لكن عندما يخرج عن هذا التأسيس، يُصبح مرفوضاً ومذموماً، لا بل حراماً يستحق العقاب في الدنيا والآخرة.

إنّ الاهتمام بالعلم والوصول من خلاله إلى مراحل النهوض والاقتدار، يُعتبر جزءً من استراتيجية الإمام الخامنئي لمستقبل الأمة، وهناك خصوصية عمل لها الإمام وأظهرها دائماً في كلماته وتوجيهاته لمسؤولي الجمهورية الإسلامية، عندما كان يحث على العمل بالعلم، وقد ترجم ذلك في تدشين الجامعات الجديدة، والحرص على الموازنات الخاصة لمراكز الأبحاث العلمية، وفي تبيان الدور المناط بالعلم في انطلاق المسيرة على مختلف الأطر إسلامياً وفي مشروع الوصول نحو الاقتدار. إنّ البُعد الإسلامي في كلام الإمام شفافٌ ينفذ للقلب والوجدان، ضمن سلسلة من القناعات الفلسفية والروحية، بحيث ينطلق الإنسان الحر الواعد بعمله والعارف بما يفعل وإلى أين يصل، ليحقق مصلحة الناس ومنعة الأمة، والدفاع عن الإنسان ونُصرة المستضعفين في كل صقاع الأرض، وإنقاذا للبشرية، وصولاً للغاية الأسمى والأنبل ألا وهي رضا الله سبحانه وتعالى.. وبالتالي، فكلام العلم عنده جزء من المشروع العقائدي والروحي، ينطلق منه ويعمل لأجله، لذلك فتحصيل العلم وجهاد العلم في اعتقاده، واجب سيُسأل عنه القادر عليه، وسيثاب بعظيم الثواب من عند الله تعالى من حمله وخدم به.

وعن موقف الإسلام من العلم يقول الإمام الخامنئي[1]: «**لقد أضفى الإسلام قدسية على العلم، فالعلم شيء مُقدس، والتحصيل العلمي يتميز بقدسية خاصة. إنّ العلم يختلف عن باقي الأمور، فهو ليس مجرد وسيلة لتحقيق الثراء كغيره من الوسائل، مع أنه يُحقق الثراء، ولكن ينبغي الحفاظ على قدسيته: إنّ العلم نور،وهذا ما يجب أخذه بعين الاعتبار، وهو أحد شؤون الجامعة الإسلامية. إنّ أحد مصاديق العمل الصالح هو نفس النشاط العلمي الذي تقومون به في الصف، أو العمل الذي تقومون به في المصنع أو في المزرعة. إنّ نشر العلم وتوفير فرص العمل عبادة، كما أنّ الصلاة وقراءة القرآن عبادة، وهذا ليس بالأمر الهيّن**».

ويربط الإمام العلم والتعليم والعمل بالسمو الإنساني، ودرب الكمال المتوجه إلى رضا الله تعالى، فالعلم زينة للإنسانية وأمـان لها من الجهل

والانحراف والتخلف، وهو طريق لكسب الثواب الإلهي في الدرجة الأولى، ثم بعدها، هو بناء ورُقي وتقدم واستقلال، واقتدار وعزة في آن، يقول الإمام مُخاطبا أهل العلم[٢]:

«إنّ الهدف من وراء جعل الثواب على التعليم والعمل، هو أنّ الله تعالى جعل كمال البشرية في العلم والعمل، والمجتمع العاطل عن العمل أو الذي يتكاسل في العلم وكذلك المجتمع الجاهل لا يستطيعان ارتقاء مدارج الكمال البشري، وكلما كان العمل أكثر نفعاً كان الثواب أكثر، والثواب هنا، ليس فقط لتعليم القرآن وعلوم الدين، وإنما لتعليم الجبر، والمثلثات والفيزياء والهندسة، فما دُمتم تصنعون من أولاد الناس علماء يفيدون المجتمع بعلمهم، فإنّ تدريسكم هذا فيه ثواب وأجر، هذا هو منطق الإسلام. إذن، المكسب الأول هو تحصيل الثواب الإلهي، والمكسب الآخر الذي لا يقل أهمية هو المساهمة في بناء صرح مستقبل مُجتمعكم».

ومقولة العلم والإبداع من وجهة نظر الإمام، هي السبيل إلى إحياء الحضارة والحضور الفاعل والمتقدم بين الأمم ولإقامة العدالة والمعنويات في العالم، والعلم بحسب رؤيته قائم على ثلاثة أركان: **العدالة، والمعنويات والعقلانية،** والمطلوب من حملة العلم أن يتحركوا ضمن هذه الأركان وتحت ظلالها: العدالة شعار وعنوان حاكم، والعقلانية صفة ملازمة للعلم وقداسته، والخروج عنها يؤدي إلى ضلال أهل العلم والتسبب بمعاناة الإنسانية، حيث نرى آثار انحراف العلم، وكيف هي قاسية ولا تحتمل البشرية نتائجها.

ويتوقف المتابع أمام التكاملية في هذه الرؤية للعلم، في إطاريها العقائدي الإسلامي وفي انعكاساتها على الأمة، وأيضاً على مستوى الذات الإنسانية، ذلك أن تحصيل العلم يصنع إنساناً مقتدراً متماسكاً واثقاً بنفسه، ويصنع أمة تثق بالله، وتتوجه نحو اغتنام نقاط القوة لتصنع لها الاكتفاء والغنى والكرامة والقدرة على النهوض والاستمرار، وقد قدّم الإمام مقارنة بين مقدرات الأمة اليوم وأوضاعها المزرية فيما لو تخلت عن ثقتها بنفسها، فقال في كلام له مع أساتذة الجامعات[٣]:

«والعلم يُمثل أحد أبرز الركائز الأساسية للثبات والاستقامة. فالعلم هو الذي منحنا الثقة بأنفسنا. فلو كانت الشركات الأجنبية اليوم هي من يتولّى عمليات استخراج وتصفية النفط، ومدّ أنابيب الغاز، ولو كان نظامنا الصحي معتمداً على الكوادر الصحية الأجنبية وتحديداً الغربية، ولو كان غذاؤنا مرهوناً بهم، أو كانت زراعتنا وصناعتنا بيد الإسرائيليين، ولو كانت صناعتنا النووية- في حال تقرر أن لا نموت في حسرتها وأن يكون لنا شيء منها- بيد الفرنسيين والألمان والآخرين، لما كانت هذه الثقة بالنفس التي نمتلكها اليوم، ولما كانت هذه القدرة على الثبات، ولما كان هذا العز والشّرف. لو كنا نلجأ إلى الكفاءات الشرقية أو الغربية في تشييد سدٍّ ما، أو بناء مفاعل ما، أو إنشاء طريق سريع أو شق نفق، أو إنشاء صومعة للقمح، ما كان لشعبنا أن يشعر بالعزة، كما لم يكن باستطاعة مسؤولينا أن يقفوا مرفوعي الرأس مقابل الاستكبار العالمي، ولم تكن هذه الثقة بالنفس، ولم تكن قوة الإرادة هذه، ولم تكن مثل هذه العزيمة. من الذي عبَّد لنا الطرق، وشقّ لنا الأنفاق، وبنى لنا محطات الطاقة والسدود والجسور والطرق السريعة والمخازن الاستراتيجية والطاقة النووية؟ ألم تكن الجامعات هي التي ساعدت الشعب الإيراني ليحفظ عزته وماء وجهه، ليقف بتحدٍّ وإباء إزاء أطماع الأعداء، فمسؤولو البلد مدينون للجامعة من هذه الناحية أيضاً».

نستنتج ممّا تقدم، أنّ ثمة قداسة للعلم والتحصيل العلمي، وهناك ضرورة للحفاظ على قدسيته، والإنفاق على العلم استثمار للأمة، والله تعالى جعل كمال البشرية في العلم والعمل، كما أنّ تحصيل علوم القرآن والفقه عبادة، فإنّ تحصيل سائر العلوم بنية منفعة الأمة والدفاع عنها هو أيضاً عبادة. لإنّ الغاية من العلم - في رأي الإمام الخامنئي - سعادة البشرية ورفعة إنسانية الإنسان، ووقف الظلم وتحقيق العدالة في الأرض، فلا فصل بين العلم والدين، لوجود أرضية مشتركة بينهما، والعلم سلاح المستضعفين، عليهم الأخذ به والجهاد فيه، وإلا فهلاك الأمة ينتظرها في صراع قاس مع الغرب الذي يفتقد قيم الرحمة والإنسانية، حيث القتل والإبادة مُبرران وممكنان لديه، فيما لو اقتضت مصلحة دوله ذلك..

البُعد الأخلاقي في مفهوم الإمام للتقدم العلمي

ثمة كلاماً متنوعاً ذكره الإمام في مناسبات مختلفة حول التقدم العلمي في الجمهورية: ماهيته، دوره، عناصره. وقد بدت لنا الصورة الجلية لما يُريد من التقدم، وعن أي تقدم علمي يتحدث، عندما بدأ يؤسس للنموذج الإسلامي الإيراني للتقدم بشكل انفرد به عن غيره من سائر قادة العالم. وقد قدّم الإمام مفهومه للعلم في ظل المناخات السياسية المتغيرة والملبدة في البلدان الإسلامية، حيث الأجواء تبتعد عن التفاؤل في مستقبل زاهر، وكثرة الفتن التي تصيب الأمة، واحدة بعد الأخرى، والكارثة الكبرى، هنا أنها باسم الدين وباسم الله، على نحو يكاد يطيح بالثوابت ويضع المرء في مهب أعاصير الفتن والنظرة القاتمة إلى المستقبل.. إلا أنّ الإمام ظلَّ يتطلع بثبات وعزم وإصرار إلى الوجهة الصحيحة ولم يُضيِّع البوصلة، مسبوقاً بنظرة أمل إلى مستقبل لائق بهذه الأمة، وبثقة بالله وبقدرة الأمة على النهوض، فهي تحمل كل المقومات، لكنها تفتقر إلى التوحد والرؤية الثاقبة والقيادة المخلصة، يقول في إحدى خطبه أمام جمهور من أهل العلم والبحث العلمي [٤]:

«إنّ ركب التقدم قد انطلق مع انطلاقة الثورة، و الاعتقاد أنّ التطور العلمي عندنا يجب أن يكون مناطاً بالنماذج الغربية هو خطر داهم على بلدنا ككل، فالتقدم هو تقدم الغرب، بينما الآخرون لا يزالون في تخلف، هذا هو النموذج الغربي للتقدم. إنّ علينا البحث عن نموذج إسلامي- إيراني للتقدم، وهذه مسألة حيوية لنا، وهذا النموذج لا بد وأن يكون قائماً على المُثل النظرية والفلسفة الإسلامية، ومبادئ الإسلام في معرفة الإنسان، وشعبنا قادر على تقديم نموذج إسلامي. ثمة بوناً شاسعاً بين نظرة المجتمع الغربي والفلسفة الغربية للإنسان، وبين نظرة الإسلام للإنسان، وهذا التفاوت عميق، وثمّة معنى آخر للتطور في المنطق والفلسفة الغربية للتطور.. التقدم عند الغرب هو التقدم المادي، والملاك هو الربح المادي، فكلما كان الربح المادي أكبر كان التقدم أكبر، فالمعيار هو تضاعف السلطة والثروة المادية، وهذا يعني التضحية بالأخلاق والقيم المعنوية، أما التقدم من وجهة نظر الإسلام، فهو تقدم مادي لا غبار عليه، لكن بشرط أن

يكون وسيلة لا غاية، فالغاية هي رفعة وسمو الإنسان وتقوية الهوية الإنسانية للإنسان، والتقدم الذي ننشده ونريده إنما هو لصالح كل البشرية والإنسانية لا الإنسان الإيراني فقط».

فالتقدم بنموذجه الإسلامي الإيراني إذن يتعارض وبالعمق مع مفهوم التقدم المادي للغرب، حيث المعيار هو المنفعة المادية، بحيث يصحُّ التقدم كلما كبُرت المنفعة المادية، فيما المفهوم الذي يُريد الإمام تقديمه، إنّما ينبع من الأصول والقواعد الإسلامية المرتكزة على رفعة الإنسان وعلو إنسانيته، لذلك يُصِرُّ الإمام على هذا المفهوم، وعلى ضرورة السهر عليه وتطبيقه، على الرغم من معرفته أن لا آذان صاغية بين أمم العالم لهذا المنطق، وأنّ الغرب لم ينجح في تدعيم الصورة الإنسانية القيمية الرائعة للإنسان، ولا ننسى هنا، أنّ التقدم الغربي أنتج قوة نووية كافية لتدمير الكرة الأرضية أربع مرات أوأكثر!!

وفي إطلاق عبارة «**المفهوم الإسلامي الإيراني للتقدم**» يقول الإمام[٥]:

«إننا قد اخترنا كلمة تقدم بدقة، ولقد تعمدنا تجنب استعمال كلمات تنمية، لأنّ الكلمة تحمل في طياتها وجهة قيمية مفهومية، وتتضمن التزامات لا تنسجم معها أحياناً ولا نُوافق عليها، نحن لا نريد أن نزج بمصطلح عالمي معروف مركز له معنى خاص داخل فريق عملنا، نحن نطرح المفهوم الذي نُريد، هذا المفهوم هو عبارة عن «التقدم» الذي يتحدَّد في مجال محدد واتجاه مُحدّد، وهذا تماماً كمثال الثورة التي لم تستخدم كلمة «الإمبريالية»، بل استخدمت كلمة «الاستكبار»..

ثم يُتابع الإمام تحديده لآليات التقدم، مُميزاً بين اكتساب العلم وإنتاج العلم، فهو لا يمانع من اكتساب العلم من كل جهات الأرض، لكنه يُولي العناية الخاصة لإنتاج العلم كشرط لبلوغ التقدم، البريء من التبعية والخنوع، لأنّ الغرب لا يُريد لنا التقدم ويمنع وسائله الفعلية عنا، ويرهن حصولنا على الوسائل بانقيادنا الأعمى لإرادته، وهو يربط ربطاً وثيقاً بين تحقيق التقدم وعملية الإبداع الذاتي للأمة، مستندة إلى ثقة بالله، وبتاريخ حضاري مشرق ورسالة إسلامية إنسانية

سامية هي خلاص حقيقي للبشرية، لذلك يقدم في خطبة له[٦]، ملاحظات أربع رآها ضرورية لتحقيق حلم التقدم وتحويله إلى واقع، وهي:

١ ـ إن التقدم العلمي ضرورة حيوية للبلاد على اختلاف الحقول العلمية.

٢ ـ يحصل التقدم العلمي باكتساب العلم من البلدان والمراكز العلمية الأكثر تقدماً، لكن اكتساب العلم شيء وإنتاج العلم شيء آخر.

في قضية العلم يجب أن لا نربط عربتنا بقاطرة الغرب. طبعاً لو كانت هذه التبعية لحصل تقدم معين هذا مما لا شك فيه، بيد أن التبعية، وعدم الإبداع، والخضوع المعنوي من التداعيات الحتمية لمثل هذه الحالة، وهذا غير جائز. إذن، علينا أن نُنتج العلم بأنفسنا ونُفجره من أعماقنا. كل درجة يرتفع بها الإنسان في سلالم العلم، تعده للخطوة اللاحقة والارتفاع إلى درجة أعلى. علينا مواصلة هذا التحرك من أنفسنا وفي دواخلنا وباستخدام مصادرنا الفكرية وكنوز تراثنا الثقافي.

٣ـ ينبغي أن يرفق هذا التقدم العلمي الثقة بالذات أولاً، والأمل بالنجاح ثانياً، والحركة الجهادية ثالثاً، وهذا ما ينبغي أن يُشكل المنحى العام لحركتنا العلمية.

٤ ـ لا يجوز في هذه الحركة الركون إلى الكسل والتقاعس والنزعة الاتِّكالية. ينبغي العمل بطريقة جهادية. ليس الجهاد في سوح الحرب فقط، إنما لا بُدّ من الجهاد في ميدان العلم أيضاً كسائر ميادين الحياة.الجهاد معناه العمل بلا توقف وتقبل الأخطار – بالحدود المعقولة طبعا- والتقدم والأمل بالمستقبل».

ثم يربط في موضع آخر، عناصر التقدم مع الإنتاج الوطني، باعتبار أن فلسفة التقدم قائمة على الانتفاع به، وذلك عن طريق ربطه بعجلة الإنتاج الوطني والقومي، فلا معنى للتقدم إذا لم يحل مشاكل الأمة وأزماتها، ويحل كل الاحتقانات الاقتصادية والإنتاجية الموجودة منها في داخل المجتمع نتيجة ضعف الأداء، أو في أشكالها الخارجية كالحصار الظالم، ومنع الأمة

من الوصول إلى التقنية اللازمة لتنطلق كغيرها من الأمم، باعتبار أن ثمة ماءً للوجه والكرامة على الأمة أن تدفعه للوصول إلى التقنية، وهذا الثمن هو درب المصاعب الذي تسير عليه غالبية، إن لم نقل كافة شعوب العالم الثالث... إذن، للحصول على العلم من الغرب ثمن فادح وهو الاستقلال، وكثير من دول العالم الثالث فرّطت بهذا الاستقلال مقابل الحصول على هذا السلاح، ولكن هذا السلاح غالباً ما كان يوظف لاستقرار قادة الأنظمة ولإرهاب شعوبها وتنفيذ رغبات الغرب ومآربه الاستراتيجية، فيما القادة يعيشون هاجس البقاء على كراسيهم.

فالإبداع العلمي يجب أن نربطه بالإنتاج القومي المُؤدي إلى الكرامة والنهضة في آن، يقول الإمام في تعبيره عن التقدم وربطه بعجلة الإنتاج [٧]:

«إنّ التقدم المادي للبلد يعتمد بالدرجة الأولى على عنصريين: الأول عنصر العلم، والثاني عنصر الإنتاج، فما لم يوجد العلم سيخفق الإنتاج، فالبلد يتقدم بالعلم، وإذا وُجد العلم، ولكن لم يُبنى الإنتاج على أساسه في تطوره وتكامله ونموه، فإنّ البلد سيُصاب بالجمود أيضاً. لقد كان العيب في مجال العمل في عصر حكومة الطواغيت، هو أنه لم نكن نمتلك العلم، ولأننا لم نكن نمتلكه فلم يكن لدينا إنتاج يعتمد على أسس العلم ، إنتاج متطور ومتكامل. لهذا فإنّ العالم عندما نزل إلى ميدان الصناعة تطور. فقارة آسيا التي جاءت إلى هذا الميدان متأخرة عن أوروبا تطورت، أما نحن وبسبب حكومة هؤلاء الطواغيت وغيرها من الأسباب بقينا متأخرين. إذا أردنا أن نُجبر ما فات- ونحن نريد، وشعبنا قد تحرك في هذا الاتجاه وحقّق الكثير- فعلينا أن نُولي اهتماماً للعلم وللإنتاج، فيجب المتابعة في مراكز العلم، في مراكز الأبحاث بالمناهج الحديثة..

والثاني هو الإنتاج، الإنتاج سواء في مجال الصناعة أو الزراعة يتمتع بالأولوية، فالبلد غير المنتج سيُبتلى بالتبعية شاء أم أبى، ولو كان هذا النفط والغاز في العالم موجوداً تحت أرضنا وفي آبارنا فإنه لن ينفعنا، مثلما إنكم ترون بعض الدول التي تحتوي على ثروات هائلة من المعادن وغيرها- سواء كانت ثروات الطاقة، أو المعادن النفيسة والنادرة- ومع ذلك فإنهم يعيشون

عيشة مأساوية فوق تلك الأرض المليئة بكل تلك الكنوز الباطنية، ينبغي أن يتقدم الإنتاج في البلد، وخصوصاً الإنتاج القائم على العلم، والمُعتمد على المهارات العلمية والتجريبية، وهذا الأمر بيد العامل وربّ العمل، وإدارته بيد الدولة وعليها أن تقوم بتنظيم الأمور وبذلك الجهد».

أما في مجالات التقدم المنشود، فالإمام يُحدد عناوين أربعة أساسية منها، تُشكل بمجموعها الإطار الكُلي للتقدم الذي تحتاجه الأمة كنموذج متكامل، وهو دون شك نموذج لم تعرفه لا المجتمعات ولا الأنظمة الحديثة، طالما أنه ينطلق من الطاقات الروحية الكامنة في الفرد والتي تتكامل مع طاقات الجماعة، فالأمة في قالب فريد متميز يحمل في طياته عظمة الإسلام وفرادته، كسبيل خلاص أراده الله تعالى للأمة، وهذه النماذج هي كما يلي[٨]:

١ ـ «التقدم في مجال الفكر وصولاً إلى المجتمع المفكر، حيث تعددت الآيات التي تصف ﴿لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾، ﴿لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ وبحيث يتحول توقُّد الفكر والتأمل والتدبر في المجتمع إلى حقيقة ظاهرة، تبدأ من عموم النخب وتتدفق إلى عموم الناس.

٢ ـ التقدم في مجال العلم، العلم الذي هو محصول الفكر، وصولاً إلى الإبداع العلمي والتوجه نحو الاستقلال، والنهل من العلم ينبغي أن يكون بشكل عميق وبنيوي.

٣ـ التقدم في مجال الأمن، العدالة، الرفاهية، الاستقلال، الكرامة الوطنية، والحرية والتعاون والحكم.

٤ ـ التقدم في المجال الروحي، وهو أهمها، بحيث يتقدم المجتمع باتجاه المزيد من المعنويات، فالمعنويات هي الروح للعلم والسياسة والحرية، ويمكن الاستحواذ على قمم العلم وفتحها بواسطة المعنويات، فعندما توجد القيم المعنوية يوجد العلم، وعندها تصبح الدنيا دنيا إنسانية.

إنّ النموذج الكامل لتلك الدنيا سيتحقق في زمان الظهور، ونحن اليوم نتحرك في المجالات التمهيدية نحو العالم الإنساني».

لقد أوضح الإمام الخامنئي معالم التقدم بكافة أبعاده: البُعد الإسلامي للتقدم بات متميزاً عن المفهوم الغربي، والتقدم المتكامل الذي يتأسس في كافة مراحل الدراسة وصولاً إلى الجامعة، والتقدم الذي يمدّ أغصانه نحو الأمم الأخرى والقائم في أساسه على الإبداع والثقة وعدم الخوف، والمرتبط بعجلة الإنتاج القومي، إنما يحلّ به أزماته وينطلق به، إنّ هذا التأسيس للتقدم إنما يتمُّ استثماره باتجاه الرؤية العلمية الكبرى للأمة جمعاء، للوصول بالأمة إلى برِّ الأمان السياسي والاقتصادي والاستراتيجي.

تجدر الإشارة إلى أنّ المُراد من التقدم، كما نصَّ عليه الإمام، قد أرسى ركائز عميقة من الثقة والإنطلاق في نفوس الإيرانيين والمسلمين، فاليوم تعيش إيران نهضة تقترب من المعجزة، نهضة تتجلّى في مستوى هائل من التقانة والإنتاج والنمو والتطور خلال ثلاثين سنة، **وتستمر المسيرة الظافرة مع إعلان جديد للإمام الخامنئي، أنّ السنوات العشر الحالية قد وُسمت بعنوان: عقد التقدم والعدالة**، ما يعني اقتران الرؤية الساطعة للعلم والتقدم مع التجربة الناجحة التي تتجلّى من خلال النجاح في النانو تكنولوجيا، والاستنساخ والاستنسال، وغزو الفضاء، والعدالة والكفاية الاجتماعية، والأهم تقديم النموذج الإسلامي الحي للتقدم على مستوى تجربة بناء الدولة، وعلى مستوى الحضور الإقليمي والدولي الريادي تُجاه الدول الإسلامية، وتُجاه قضايا العدالة والتحرر والاستقلال لدى الدول المستضعفة.

المضمون الأخلاقي والتربوي في رؤية الإمام لأخلاقيات العلم

أمام عثرات النموذج الغربي للعلم، ولأخلاقيات العلم التي بقيت نظرية في الكثير من الأحيان، وتوجه الغرب إلى اعتبار العلم سلاح تفوق يحتكره لأجل التوسع والسيطرة ونهب مقدرات شعوب العالم المستضعفة، كان للإمام الخامنئي رؤية خاصة لأخلاقيات العلم ولكيفية التعاطي مع العلم، وذلك من خلال المنظور الإسلامي تأسيساً على الأطر المستمدة من الجذور القرآنية. فيما يلي نستعرض بعضاً من عناوين هذه الرؤية، فقد حدّد الإمام حقيقة العلم

الذي يُريده الإسلام، وميزه عن العلم الذي جعله الغرب مجرد أداة ، فوضعه في إطار التكامل بين البشر وتحقيق أماني السلام والعدالة فقال[٩]:

«إنّ الاختلاف بين نظرة الإسلام والعالم المادي تُجاه مسألة العلم، هو أننا نريد العلم لسعادة البشر وتكامله وتفتح استعداداتهم واستقرار العدالة التي هي أكبر الأماني البشرية، فيما يُراد من العلم أن يكون خادماً لأكثر الناس والمجتمعات ظلماً، ويجب أن يخرج من هذه الوضعية ...إنّ نظرة الإسلام إلى العلم هي نظرة الشرف والنظافة والبُعد عن الهوى والهوس، هي نظرة التوجه المعنوي فنحن إنما نريد العلم لأجل هذا، ولهذا ينبغي أن نسعى في هذا المجال».

فأصل السعي في اتجاه العلم هو سعيٌ إنساني لتحقيق إنسانية الإنسان وسعادته، وهذه المسألة هي محور الخلاف حول النظرة للعلم بين الإمام والغرب، الذي ألحق بنفسه عار جعل العلم وسيلة لقهر الشعوب الأخرى، ومنع التقنية والرفاهية عنها ومُحاصرتها بالجهل المقيت طيلة قرون من الزمن، ثم يُؤكد في خطبة سبقتها، حاجة البشرية للعلم والأخلاق مع تقديم أولوية الأخلاق على العلم، ليُشكل البيئة الحاضنة نحو «علم إنساني» لا علم تلحق به خطيئة قتل الإنسان لأخيه الإنسان، عن طريق التفوق التقني والاستعلاء العرقي والعنصري المُتجلِّي في سلوك الغرب، فيقول[١٠]: «**إنّ تحصيل العلم والمعنوية، والعلم والإيمان، والعلم والأخلاق، هو ما يفتقر إليه العالم اليوم، وإنّ الجامعة الإسلامية تُوفر العلم مع الإيمان، والعلم مع المعنوية، والعلم مع الأخلاق، بلا فصل أحدهما عن الآخر..إنّها تمنح العلم والمعرفة استمداداً من معين الأخلاق والإيمان..**

إنّ الذين يقولون بالتناقض بين العلم والدين، لم يشاهدوا منطقة نفوذ العلم والدين، فلكل منهما منطقة نفوذ معاً، والمزج بينهما يعني أن يوجه الإيمان سلاح العلم نحو الجهة المطلوبة، لأنّ سلاح العلم يُمكن أن يستهدف الأخيار والأشرار، ولكن الأمر يتوقف على من يمتلك هذا السلاح..إنّه سلاح العلم، وأما الإيمان فهو الذي يسير به في الاتجاه الصحيح».

ولأنّ العلم يقترن بالأخلاق والدين وينطلق بهما، فهو محكوم من وجهة نظر الإسلام بأن يحقق السعادة الإنسانية ويبقى في خدمتها، وإلا أصبح العلم أداة استعمار وقتل وتهديد للإنسانية، وبالتالي، يبقى العلم محكوماً بخطاب ثقافي إنساني مكثف ومركز حتى ينمو به ويتعزز من خلاله بالتصويب الصحيح نحو الإنسان وإنسانيته أولاً وآخراً. ويُعبر الإمام مباشرة عن هذا المعنى بالقول[١١]:

«**يجب أن نجعل الدين والأخلاق توأمين للعلم**».

كما يدفع الإمام كل الأمة باتجاه طلب العلم، لأنّ النموذج الغربي الذي أراده للعلم هو أسلوب احتكار العلم وإقصاء الآخرين عن بلوغه، باعتباره أداة لتفوقه، فعلى الأمة واجب إدراك العلم وبلوغ أعلى مراتبه، للحؤول دون الوقوع في فخ الحاجة له، فالغرب يُمثل باحتكاره العلم وابتزاز الأمم الأخرى به، خروجاً عن كل أخلاقيات العلم التي من المفترض أن تؤطر حركته، لكون العلم مسألة راقية، ترقى بالإنسان ذهنياً وسلوكياً نحو الكمال، يقول الإمام [١٢]: «**العلم هو أساس التقنية المتطورة وتقدم الحضارة المادية والمدنية المتعلقة بالمسائل الحياتية، ولو كان همُّكم الاعتماد على الآخرين في هذا العلم والقيام بعملية الاستهلاك، فسوف لا تتمكنوا من تحقيق أي هدف، فالعلم ليس سلع استهلاكية نستوردها، بل على الأمة إيجادها وإلا حُرمت منها، وهذا هو تماماً ديدن الغرب في التعاطي مع ملف الطاقة النووية السلمية لإيران، لا يُريد الغرب امتلاك إيران لتقنية الطاقة النووية السلمية، لكي تبقى محتاجة لهم وأسيرة قرارهم السياسي، يُعطوها متى رضوا، ويحرمونها متى خرجت إيران من منظومتهم السياسية والاقتصادية..**».

وعليه، فلا حُدود لحركة العلم والبحث العلمي لدى القطاعات المختصة بهما، طالما بقيا في إطارين اثنين:

- المصلحة المباشرة للأمة، والتي ترتسم في مشروع النهوض فالاقتدار، فالاستقلال.

- القيم الإسلامية، ليكون العلم ترجمة حية لها نحو المصلحة العليا

لإنسانية الإنسان، ليكون الإنسان في آخر المشروع خليفة الله على الأرض، ولكي نتجنب تطور العلم الأعمى نحو امتلاك القدرة لدى الشعوب القوية لاستضعاف الشعوب المحتاجة، والتفلت بطرق الإفناء المتبادل بأسلحة الدمار الشامل، وخصوصاً بالسلاح النووي الذي أوصلته قُدرات الإنسان، إلى إمكانية أن يُدمر الكرة الأرضية أربع مرات!!.

إنّ المفارقة التي يتحدث عنها الإمام، هي أنّ أكثر البلدان التي تعاني من فقدان الأمن اليوم هي التي وصلت إلى أعلى المراتب من الناحية العلمية، والتي قالت الكثير عن أخلاقيات العلم والدعوة للالتزام بها، والأمر يتعدّى فُقدان الأمن ليصل إلى فقدان السعادة الإنسانية والعدالة، ويُعاني الغرب من التمييز والفروقات الاجتماعية الهائلة بين ثروات هائلة وفقر مُدقع، يُؤدي غالباً إلى الموت نتيجة الجوع...وهل أنّ البلدان المتقدمة من الناحية العلمية قضت على مشاكل الإرهاب والجريمة؟ وهل يتمتع الأطفال في هذه البلدان بالتربية الحسنة في أحضان آبائهم وأمهاتهم... ولعلّ عناوين الأمن والسعادة والكفاية والأسرة، هي أهم الاحتياجات الإنسانية التي يتطلع إليها البشر من بداية الخليقة وحتى اليوم.

أما تركيز الإمام على ربط العلم بالقيم، فقد أفرد له مساحة من التحليل والتعميق، صحيح أنّ الهدف هو العلم، لكن شرط الهدف الأوعية والقلوب النيرة، التي تريد البحث في أسرار الكون والتي سوف تجد الله وقدرة الله وعظمة الله، والتي ستعقل الخطاب الإلهي الموجه نحو عقول البشر، ولكن من خلال الإبداع في أسرار مكنوناته. كما يُولي الأهمية الفائقة لنوعية الذات العاملة في بيئة العلم وفي الجامعة فالقلوب أوعية كما يقول الإمام (ع)، والعلم لا يستقيم إلا بعماد «النورانية» في النفس العاملة بالعلم والطالبة له، يقول في خطاب مع أساتذة الجامعات في طهران[١٣]:

«إنّ طهارة النفس وصفاءها أمر مُهم ولازم للجميع، وله تأثير في حياة الجميع، ولكنه بنظري أكثر أهمية وفائدة ونفعاً للأساتذة والعلماء. وذلك أولاً، لأنكم أساتذة، فإنّ سُلوككم وتصرفاتكم له تأثير أكبر من كلامكم في تكوين

شخصية التلميذ والشاب- فغالباً ما يكون الأمر كذلك- بحيث إنه لو كان كلامكم سبباً لسوقه نحو جهة ما، ولم يكن سلوككم مصاحباً لكلامكم في هذا التوجيه، فإنّ هذا السلوك والتصرف سيؤثر في مخاطبكم وتلميذكم، أي ذلك المتعلم والشاب، فهذا أحد أبعاد أهمية صفاء النفس. لو تمتع أستاذنا بالروحية المعنوية الصافية فإنه سينوّر أجواء صفّه وقلوب المتعلمين. فنحن نحتاج إلى هذا الأمر، وبالإضافة إليه فأنتم علماء، لهذا فإنّ العلم إذا صُوحب بالنور سيجد وجهته الصحيحة».

إنّه نموذج نقدمه بفخر إلى الإنسانية، وننفرد به في الساحة العالمية: أن ترافق النورانية العلم، النورانية في قلب العالم، في قلب الطالب، وفي أوساط التدريس الجامعية، فهو لا يستقيم إلا بالضوابط الأخلاقية، وإلا تلوث العلم كإطار معرفي سام وانهارت آفاق البشرية نحو المصير المجهول.

وفي رأي الإمام إنّ الانطلاق بالعلم وحده لا يحلّ المشاكل، ولا تدرك البشرية سعادتها، والعلم لا يُعالج مشاكل الإنسان، لا يعالج أمنه النفسي، ولا يحل مشاكل تفكيك الأسرة، التي أضحت سمة بارزة من سمات المجتمع الغربي، ولا يرقى بالنفس الإنسانية إلى السعادة المرجوة، ولذا يدعو الإمام إلى تكامل الدين والعلم، والمُراد من الدين هنا، تحديد المعرفة الدينية الحقيقية والإيمان العميق بالله تعالى، وأنّ إرادة الله في الكون ليست إلا لمصلحة الإنسان وخير لسعادته يقول الإمام في هذا الصدد(١٤):

«فلو تحوّلت جامعاتنا إلى جامعات علمية بحتة، وخلت من الدين والأخلاق، فسيكون مصيرها ذات المصير الذي مُنيت به المجتمعات العلمية الغربية، فالمجتمع الغربي مجتمع علمي، لكنه مجتمع يفتقد لعنصر السعادة، مجتمع يُعاني فراغاً في الأمن الخُلقي، والأمن النفسي، والانسجام الأسري، كما يُعاني اضمحلالاً خُلقياً ومعنوياً، وهذا أهم فراغ يُعاني منه البشر. فهذه ليست سعادة، ونحن لا نطمح لذلك، إنّنا نبتغي السعادة، نبتغي الأمن الحقيقي والمعنوي، وهذا لا يتحقق بدون العلم، كما لا يتحقق مع وجود العلم وغياب الدين، فالدين ضروري أيضاً، ولا بدّ أن يصبح المجتمع مجتمعاً دينياً. المجتمع

الذي تقع الجامعات في طليعته، فلا بد أن تكون البيئة الجامعية بيئة متدينة، وأرجو أن لا يُساء فهمي حول مفهوم التدين، فالمراد بالتدين المعرفة الدينية العميقة، الإيمان العميق والاعتقاد الثابت الرصين بالدين والمعارف الدينية، الذي يستتبع العمل- طبعاً-، لا بد أن يكون هدفنا هو هذا، فهذه مسؤولية الجميع بما فيهم أنتم أيها الأساتذة الكرام، فكلمة منكم في ساعة الدرس، قد يفوق تأثيرها ساعة أو ساعتين من خطاب هذا العبد الضعيف، ولا دخل للاختصاص في ذلك، فالعالم أياً كان اختصاصه، قد يكون لحديثه في ساعة الدرس أثر كبير على بنية عقل الشاب وفكره وسلوكه وقلبه وعقيدته، تأملوا في ذلك، وفكروا فيه، فهذا أمر مهم للغاية».

وفي إطار آخر، يرفض الإمام أي حديث عن حياد العلم في عالمنا اليوم، وتحديداً في استعمال الغرب له وسيلة هيمنة، ونراهُ يفصل بين العلم الذي يجب أن يكون محايداً في مرحلة اكتشاف الحقائق، حيث يجب أن نتجاوز كل المعتقدات والأفكار المُسبقة، وبين ما يجري استعماله وتوجيهه من مكتشفات علمية ونتائج إنسانية، والتاريخ المشين للغرب يُؤكد ارتباط العلم بالمشاريع الاستكبارية للغرب في بلاد المسلمين، وارتباطه بالحروب والقتل الجماعي الذي امتهنه لتأكيد سيطرته على الأمم المستضعفة في أسيا وأفريقيا، ويُعبر عن هذه الحقيقة بالقول [١٥]:

«قد ترد هنا شبهة، أحياناً يطرحون شبهات ومغالطات وهي مغالطات حيادية العلم، يقولون: لا تخلطوا العلم بالسياسة، فالعلم مُحايد! نعم، العلم في مرحلة اكتشاف الحقائق محايد، فالعلم حينما يريد اكتشاف حقيقة من حقائق علم الوجود، سواء الحقائق المادية أو الحقائق غير المادية لن تُمكنه ذلك طبعاً، إذا كانت له أحكام مسبقة، بل يجب أن نذهب ونكتشف. العلم هنا مُحايد، أما إذا أراد العلم أن يخدم اتجاهاً معيناً، فإنه لن يكون محايداً أبداً، وهو ليس بمحايد اليوم أبداً. لقد ظفر الاستعمار بالعلم، ولو لم يكن لهم علم لما استطاعوا استعمار كل هذه البلدان وتخزين الأسلحة في العالم. هذا العدد الهائل من الحروب التي فرضها الغربيون والأوربيون ومن بعدهم الأمريكان على العالم وعلى الشعوب

وكل هؤلاء البشر الذين قتلوا في هذا السبيل، من مناطق آسيا البعيدة إلى أفريقيا إلى أمريكا اللاتينية.. ماذا فعل هؤلاء ؟... فعلوا كل ما فعلوه بالعلم. استُخدم العلم لصالح الظلم ولخدمة الاستكبار ولخدمة الهيمنة والتسلط، فلماذا لا يُستخدم لصالح العدل؟ ولخدمة القيم؟ ولماذا لا يُستخدم لصالح نشر رسالة الإسلام.. رسالة حرية البشر وسعادتهم؟».

ويدعو الإمام الأوساط العلمية إلى أن تتبادل العلاقات العلمية مع جامعات العالم ومراكز الأبحاث فيه، فليس هناك من حرج في طلب العلم والتتلمذ لدى أستاذ ما، ويدعو أيضاً إلى عدم الاكتفاء بأن تتلقّى الأمة العلم بل أن تقوم بإنتاجه، وكل ذلك انطلاقاً من أنّ العلم بحسب الإمام، نور تهتدي به الإنسانية نحو الرقي والتقدم والسلام، وأن نبراس العلم بيد الله، وهذا كلام سبق الإسلام به كل أفكار وحضارات البشر، وهذا كلام لم يقله أحد عن العلم من قبل، وهو ما يُبشر به الإسلام سائر الأمم. فالعلم ملك للإنسانية، ولا قيود على تناقله، ولا حقّ لأحد باحتكاره، وهذه من أهم عناوين أخلاقيات العلم الواجب أن تعيشها الإنسانية، لا أن تستمتع بكتابتها أو تلاقيها في الأروقة العلمية، وفي هذا الإطار يُعبر الإمام عن ذلك مباشرة بالقول [١٦]:

«إنّنا إذا لم ننظر للبحث العلمي بجدٍّ، وجب علينا البقاء لأعوام طويلة أخرى نستمد من المصادر الخارجية، وننتظر أن يقوم شخص في طرف من أطراف العالم، ببحث علمي لننتفع نحن منه، أو من الأعمال المنشورة على أساس بحوثه وما توصل إليه، وندرسها هنا. ليس هذا من الصواب.. هذه تبعية، وهذه هي نزعة الترجمة وعدم الاستقلال في الشخصية العلمية بالنسبة للبلد وبالنسبة لجامعات البلد. جامعات البلد والبيئة العلمية في البلاد إلى جانب حفاظها على العلاقات العلمية مع العالم، لا تتحرج أبداً من التبادل العلمي والأخذ والانتقاء العلمي. قُلت مراراً إنّنا لا نشعر بالعار من التتلمذ وطلب العلم.. إذ كان هناك أستاذ فإننا نتتلمذ على يديه، لكننا نشعر بالعار من أن نبقى تلاميذ دائماً وفي كل المجالات.. هذا غير ممكن. إنها منقصة بالنسبة لمنظومة علمية أن تكون ضعيفة في التحقيق والبحث العلمي الذي يُعدّ مصدر النماء العلمي. إنّما يجب

أن تستطيع الاعتماد على نفسها من الناحية العلمية وطبعاً لها أن تستفيد من الآخرين، ويكون لها تبادلها وتعاطيها مع الآخرين، وعندئذ ستكتسب مكانتها اللائقة في التبادلات العلمية في العالم. حين تكون هذه المنظومة معتمدة على علومها وبحوثها العلمية وأدائها العلمي، فإنّ هذا سيترك تأثيراته في العالم. وفي حالات التواصل والتبادل العلمي.. كان هذا تأكيداً مرة أخرى على أهمية البحث العلمي وطرح نقاش جيد حول نظرة الإسلام والدين للعلم، وكون العلم نوراً وأنّ نبراس العلم بيد الله... هذه موضوعات جيدة. ويُخطئ من يتصور أنه حين يكون في البيئات الأجنبية – الأوروبية والأميركية، فعليه تكرار كلامهم الذي يطرحونه منذ مائة أو مائتي عام وإلى اليوم، ويُعيده عليهم.. ليس بالكلام المطلوب هناك، فالإسلام له كلامه ورسالته وأفكاره».

وفي إطار رسمه لمعالم الرؤية للعلم النافع، ذي الأثر الفاعل، لوقف معاناة الأمم وللمساهمة في نهوضها وتكاملها مع سائر مُكونات الكون، يرى الإمام أنّ الحداثة والإبداع ينبغي ألا تقودا إلى العبث والعشوائية في عمل العلم، وينصح بعدم الدخول إلى ميدان العلوم الإنسانية دون الأسس الإيمانية والأخلاقية اللازمة، حتى لا نكون مُستهلكين لما يرميه الغرب لنا دون ضوابط قيمية، فيُعبر في نفس الخطبة[١٧]:

«إنّنا لا نُوصي أحداً بالتورط في الفوضى العلمية، والذين لا يتمتعون برصيد علمي في أي مجال، إذا ما أرادوا أن يُحققوا الإبداع حسب ظنهم، فإنهم سيتورطون في اللغو العلمي، هذا ما نلاحظه على صعيد عدد من العلوم الإنسانية والمعارف الدينية، فهناك من الجهلة من اقتحموا الساحة دون أن يتمتعوا برصيد علمي كاف ويتحدثون، ويتصورون بأنّهم يُحققون الإبداع، وما هو من الإبداع في شيء، بل إنّه فوضوية. لذلك لا أنصح بذلك على صعيد القضايا العلمية. فلا بد من كسب العلم، وعلينا أن لا نتحول إلى مستهلكين للنتاجات العلمية التي قدمها الآخرون. لا بدّ من إنتاج العلم بالمعنى الحقيقي لمفهوم الإنتاج، طبعاً لهذا العمل، منهجيته وضوابطه. المهم هو أن تحيى روح الإبداع العلمي، وأيضاً عليهم أن يضعوا أيديهم في أيدي بعض للرقي بالمستوى العلمي للبلد».

إنّ أحد أسباب الفوضى العلمية كانت نظرة الغرب إلى العلم كأداة قهر، ونظرة الفرد للعلم كوسيلة ارتزاق ومنفعة شخصية يحققها في إطار سعيه للأمان الاجتماعي فقط، وهذا من شأنه أن يقتل روح التوثب وروح الأمل، ويقطع سبيل الإبداع للباحث ويغرقه في روتين الحياة اليومية الخالية من الإثارة والحافزية التي هي شرط لتقدم العلم. كما يُعلق الأهمية البالغة على إعادة قراءة بعض الميادين في العلوم الروحية، وتحديداً منها التي تُحقِّر الإنسان وتنأى بالبُعد الروحي لديه، وتنطلق من الفلسفات المادية في اتجاه الأخذ بها نحو السمو والأمان والسعادة، وأنّ الإنسان خليفة الله تعالى على الأرض، وبالتالي، فلا إمكانية للعلم الحقيقي إلا أن يؤدي إلى خير الباحث، وإلى خير ومنفعة الإنسانية جمعاء، يقول الإمام في هذا الإطار [١٨]: «**الكثير من قضايا العلوم الإنسانية تُبنى على فلسفات مادية، وعلى فلسفات تنظر للإنسان على أنه حيوان، وعلى عدم مسؤولية الإنسان قبال الله تعالى، وعلى عدم الاكتراث للنظرة المعنوية للإنسان والعالم. فإذا عمدنا إلى هذه العلوم الإنسانية وترجمناها، وأخذنا ما قاله الغربيون وكتبوه كما هو ودرّسناه لشبابنا، نكون في الواقع قد نقلنا لشبابنا مفاهيم الشك والارتياب واللاإيمان بالمباني الإلهية والإسلامية والقيم الذاتية على شكل مواد دراسية**».

لقد وسّع الإمام أطر الدفاع عن أخلاقيات العلم، لتطال مواجهة الانحراف الفكري ولمواجهة مظاهر الحرب الناعمة، التي كثيراً ما نبّه إلى مخاطرها، ودعا إلى ضرورة التصدي لها من جذورها، معتبراً أنّ مواجهة هذا الانحراف هو جزء من الدفاع عن الإنسانية، وأنّ كل مشاريع الحرب الناعمة هي من منظور الإمام الخامنئي، نتيجة مخالفته للفطرة الإنسانية ومعاداته للإنسانية، وعليه، فلا بدّ من مواجهتها وإعلان النفير للتصدي لمخططاتها، محملاً مسؤولية التخاذل إلى كل من له سلطة أو تأثير من سلطات حكومية ودينية، إذ من غير المعقول أن ننظر إلى البنيان يحترق ونحن نلهو وكأنّ الأمر لا يعنينا.

وبالتالي، فإنّ الرؤية المتكاملة للإمام لأهداف العلم ودوره وأيضاً لأخلاقياته، تستوجب كل اليقظة لما يجري من استعمالات سيئة للعلم خارج

حدوده، بمظاهر متعددة، من غزو ثقافي، ومحاولات استبدال الهوية الوطنية، وشيطنة النموذج، وهتك المقدس، والحضور لمقاومة هذه المحاولات التي بدأت منذ نشأ الاستعمار ولا زالت تتحرك بأقنعة مختلفة، كان آخرها مشروع الحرب الناعمة، وهو كما نعلم جميعاً، مشروع متكامل يستهدف كل مفاصل الأمة ويصوب نحو الأجيال الناشئة فيها، كما أنّ التأكيد على ضرورة المواجهة إنما هو التزام بالأخلاق والقيم في معناها الواسع، كما أنّ إصرار المستعمر الغربي على استكمال هجومه الخبيث على الأمة، هو خروج عن عناوين قيمية وضعها سابقاً، وهو استعمال سلاح العلم خارج أطر أخلاقيات العلم، التي طالما تشدّق بها نظرياً..

وقد عبّر الإمام عن خطورة ذلك، مذكراً بأساليب المستعمر القديمة القائمة على سلب دفاعات الأمة، من فكر وعقيدة وإيمان وتاريخ، والتاريخ في هذه المحاولات يُعيد نفسه، ولكن بمتغير وحيد قائم على تطور التقنية، ومُعتمدٍ على سلاح العلم الذي يُريده الغرب متفلتاً من كل عقال، يقول الإمام صراحة في ذلك [١٩]: «**إنّ مقولة الثقافة لا يمكن مقارنتها بشيء آخر من حيث تأثيرها على مستقبل بلد أو أمة، والهم الثقافي نابع من القلق حيال إنسانية الإنسان، وحيال الأهداف الإنسانية السامية، وحيال تلك الأشياء والمقاصد التي نريد بلوغها في الحقيقة، والتي نسعى ونعيش من أجلها. وبالتالي، فإننا لو افترضنا أن نتاجاً ثقافياً غير صحيح ينتشر في بلد ما- كالفكر غير الصحيح، والأخلاق غير السوية، والسلوك غير المناسب، والوسائل الثقافية غير الموضوعية، والإعلام غير السليم، والكتاب غير المفيد، والأساليب الفنية غير اللائقة- والتي من شأنها المساس بالعقائد وإضعافها عن طريق الخرافات والأفكار والأساليب غير الصحيحة المنحرفة، فلا بدّ وأن ننظر إلى هذا النتاج باعتباره نتاجاً معادياً للإنسانية، وإنه لا بدّ من مواجهته بهدف الدفاع عن الإنسانية**»، ويُتابع الإمام في ذات السياق فيقول في الخطبة ذاتها: «**إنّ واجبات الحكومة الإسلامية ألا تتخلّى عن سياسة أموره- أي الشعب- وتتركه يتخبط في تلك السوق المضطربة أو حتى غير المضطربة، وهي سوق الثقافة والعقيدة والأخلاق، أي أنه لا بدّ للحكومة أن**

تشعر حيال أبناء الشعب بنفس ذلك الإحساس الذي يشعر به الإنسان إزاء عائلته من زوجة وأبناء. فما هو ردُّ الفعل الذي سيُبديه أحدكم إذا علم أنّ واحداً من أبنائه قد تعرض للانحراف أو الانحطاط الأخلاقي، أو أنه على شفا الوقوع في ذلك، ممّا يُعد أمراً سيئاً في نظر الفرد والمجتمع؟».

إنّ الاستعمال البغيض للعلم والثقافة – في نظر الإمام ـ يُساعد في مشاريع سلب الهوية وقطع تواصل المستضعفين مع قيمهم وتاريخهم، كما يُساهم في تضخيم الفعل الجُرمي الغربي ضد الممانعين ثقافياً وسياسياً، ويلجأ الغرب في كثير من الأحيان إلى أشكال متعددة من الحرب الناعمة لإسقاط المستضعفين واستسهال السيطرة عليهم والإطباق على مصيرهم، فيحدثنا التاريخ عن أنّ المستعمرين الأوروبيين عندما قصدوا احتلال آسيا وأفريقيا وأميركا اللاتينية أرسلوا البعثات المسيحية والحركات التبشيرية قبل أن يُرسلوا رجال السياسة والجيش إلى تلك البلاد، ولهذا فإنّ أول عمل يقوم به العدو هو سلب ثقافة الأمة، التي هي بمثابة الدفاعات الأساسية لها..

كما دعا الإمام إلى الحداثة والإبداع في العلم، وتلافي تِرداد النصوص الأجنبية، وكسر صنميتها، على أن يقترن الإبداع بهدى الإيمان والتوجهات السليمة والمعرفة المُستنيرة، وبهذين العنوانين يكون المُضي لتحقيق النهضة العلمية أمراً ممكناً، وتكون المعاجز الكبرى والإنجازات الكبرى في انتظارنا، كما أكد على ذلك أمام أساتذة وطلبة جامعة أمير كبير[٢٠]:

«ما هو واجب مبدئي للوسط العلمي والجامعي، هو تحقيق الحداثة على صعيد القضايا العلمية. هذا هو المعنى الحقيقي لإنتاج العلم. إنتاج العلم لا يعني نقله فحسب، بل الإبداع العلمي يحظى بالأهمية بالدرجة الأولى، وهو ما أقوله لأنه يجب أ ن يتحول إلى ثقافة. هذه الحداثة العلمية أو التجدد الفكري لا ينحصر بالأساتذة فحسب، بل مُخاطبها هم الطلبة والوسط العلمي عموماً، هذا الإبداع العلمي- الذي يُعبر عنه في قاموس المعارف الإسلامية بالاجتهاد- بحاجة إلى أمرين: أحدهما الكفاءة العلمية والآخر الشجاعة العلمية، الكفاءة العلمية أمر ضروري. حدّة الذكاء والرصيد العلمي اللازم، والسعي الدؤوب

لكسب العلم، يعتبران من الأمور الضرورية لبلوغ الكفاءة العلمية، لكنها لا تكفي.

إنّ العلوم الإنسانية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والقضايا المتنوعة الضرورية لإدارة أي مجتمع وأي بلد بأسلوب علمي، كلها بحاجة للابتكار والحداثة العلمية، أي الاجتهاد. ما يُلاحظ في أوساطنا العلمية وأعتبره من أكبر العيوب، هو أنّنا نُردد الكتب والنصوص الأجنبية وندرسها ونحفظها ونتعلمها ونعلمها على طول عشرات السنين، لكننا لا نجد في أنفسنا القدرة على التساؤل وتوجيه الإشكاليات! ينبغي طبعاً دراسة النصوص العلمية وكسب العلم من أي كان، لكن العلم لا بد أن يقترن بروح قوية وثابتة، وكفاءة تتمتع بالقابلية على التقدم بالعلم إلى الأمام، ليتسنى له المضي قُدماً في طريق الرُّقي. هكذا جاءت النهضات العلمية في العالم..».

مسؤولية العاملين في التربية تُجاه أخلاقيات العلم

يُؤمن الإمام الخامنئي أنّ تميز الإسلام بالنظر إلى العلم والتمسك الواقعي بأخلاقيات العلم، يستلزم شروطاً للحفاظ عليها وتطويرها، ومسؤوليات تطويرها تنطلق أولاً من الميدان التربوي، من الصفوف الأساسية الأولى، وصولاً إلى مرحلة التخرج من الجامعة، فمن التربية يتمُّ بثُّ القيم في قلوب الأطفال، ويجري تطويرها وتعميق الالتزام بها كلما ارتقى الطالب في دراسته، لذلك يُولي الإمام عناية خاصة للمسألة التربوية، التي تُوصل طلاباً وباحثين، يحملون مسبقاً أفكاراً نورانية عن العلم وأهداف العلم، نحو إنسانية الإنسان أولاً وآخراً، فنراه يحمل الأساتذة مسؤولية زرع الثقة والأمل بالخصال الوطنية والكنوز الثقافية، وهو ما استمر يُطلق عليه عنوان «الثقة الوطنية بالذات»، كما يحثُّ الإمام على زرع الطهارة وصفاء النفس، كعاملين مُؤثرين للجميع: فإذا كان الأستاذ حائزاً على شروط الروح النقية والطاهرة، فسيُنير أجواء قاعة المحاضرات.. ويربط الإمام بين نورانية القاعة وقلوب المتعلمين وبين توجيه الإمام في الاتجاه السليم، بمعنى إذا كان النور المعنوي موجوداً في مكان

التدريس، فسيُؤثر حتماً في قيادة العلم ضمن الضوابط والأخلاقيات اللازمة التي تحرسه في الاتجاه الصحيح، ويُعبر الإمام عن ذلك بالقول[٢١]:

«الطهارة وصفاء النفس حالة مهمة للجميع، وضرورية للجميع، ومؤثرة في حياة الجميع، لكنني أعتقد أنها أهم وأنفع وأكثر فائدة وربحاً للأساتذة والعلماء. أولاً: لأنكم الأساتذة حيث تُؤثر طباعكم وسلوككم في تكوين شخصية الشباب والطلبة أكثر ممّا يؤثر كلامكم. هكذا هو الأمر غالباً. بحيث لو دفع كلامكم الشاب باتجاه مُعين، لكن سُلوككم لم يكن بنفس ذلك الاتجاه، فإنّ سُلوككم وتصرفاتكم هذه ستؤثر في مُخاطبيكم وطلابكم ومُتعلميكم والشباب الذين يدرسون عندكم. هذا جانب من جوانب أهمية نقاء النفس. إذا كان أستاذنا يتحلّى بالمعنويات والروح النقية الطاهرة، فسوف يُنوِّر أجواء الصف والدرس وفضاء قلوب المتعلمين. هذا ما نحتاج إليه. إضافة إلى هذا، أنتم علماء، وإذا رافق النور المعنوي العلم فسوف يوضع العلم في الاتجاه الصحيح..

هـذه الآراء التي طرحتموها أيها الأعــزاء، والعقبات والمشكلات والمؤاخذات التي تلاحظ في الميادين المختلفة، وقد نبّهتم إلى بعضها، الكثير منها بسبب أنّ العلم لم يتحرك في اتجاهه الصحيح أي باتجاه السُّنن الإلهية. نقاء النفس ونورها يساعد العالم على توجيه العلم في الاتجاه الصحيح..».

ونظراً لدوره المفصلي في صناعة الإنسان، يدعو الإمام إلى تقدير العلم ورفع منزلته، فهو المادة الخام التي بيد المعلم، يُقلبها ويصنعها كيف يشاء، فهو ليس جماداً بل له قدرات هائلة خيرة وشريرة في آن، وذو مواهب تُنير درب الإنسانية وتظلمها، فتكريم المُعلم يضفي الأهمية على العلم الذي سوف يُنتج، وبالتأكيد أجيالاً صالحة ستغير العالم نحو الأفضل، كما أنّ اعتبار الإنسان وروحه مادة لكسب العلم، يعني أنّ العلم بدوره مادة الروح والحياة للإنسان، وسينعكس الأمر على المزيد من تعزيز مكانة العلم واحترام ضوابطه وأخلاقياته، لذلك يقول الإمام[٢٢]:

«هناك عدة أمور تُضفي القيمة على المعلم. ومن هذه الأمور أنّ المادة التي

في يد المعلم ويريد بعمله و مساعيه أن يصنع منها نتيجة نهائية، هذه المادة ليست مادة لا روح لها، بل هي الإنسان. وهذا الأمر على جانب كبير من الأهمية، تارة يأخذ الإنسان مادة جامدة ويُحوِّلها بمساعيه وإبداعه وعرق جبينه وإنفاق ساعات طويلة من وقته إلى حصيلة ونتيجة مطلوبة، وهذا شيء قيم ومهم في محلّه، وتارة تكون هذه المادة التي في أيدينا كائناً إنسانياً بكل مواهبه وعواطفه ومشاعره وإمكانياته وقدراته الكثيرة المتوفرة في الإنسان. هذا الحدث قد يكون غداً شخصاً كالإمام الخميني الجليل، وقد يكون مصلحاً اجتماعياً، وقد يكون عالماً بارزاً، وقد يكون إنساناً صالحاً سامياً. كل هذه المواهب موجودة في الأحداث والأطفال الذين يُوضعون تحت تصرف المعلم. ونريد أن ننقل هذه المواهب الكامنة إلى الفعل. لاحظوا كم هذا العمل مهمٌّ. ومعظم خطابي هو لعامة جماهيرنا ولشتى شرائح المجتمع.. اعرفوا قَدر المعلم ومنزلته. وعلى المعلم العزيز نفسه أن يُشخص بدقة أهمية مكانته ومسؤوليته ومأموريته، وأن يعرف قدر نفسه، وأن يعلم أنّ هذا العمل، إذ تمّ بهمة صحيحة وبنية سليمة وبقصد إلهي، وبسعي مناسب، فكم سيوفر للمجتمع من قيمة فائضة. وهذه القيمة الفائضة ليست شيئاً عادياً دارجاً، بل هي شيء استثنائي. تربية إنسان سامٍ عالمٍ قدير صالح.

أقولها لكم.. إنّ هذه القيمة تُورث عند الله تعالى حسنات جمّة، أي إنكم حينما تجلسون في غرفة الدرس وفي مناخ التعليم وتواجهون هذا الحدث أو الطفل، فاعلموا أنّ كُتّاب الأعمال والكرام الكاتبين الإلهيين يسجلون عملكم حسنات لحظة بلحظة. كم هو نافع أن يكون عمل الإنسان وحياته وشغله عبادة في كل لحظاته..».

ثم يتحدث الإمام وبمنتهى الوضوح عن مهنة التعليم وترقيها عن غيرها من سائر المهن وسموها، مهما تطورت ونمت، باعتبارها أمانة إلهية وكلاماً يصنع القلوب كأوعية للإيمان والمعارف والسلوكيات، فيقول[٢٣]:

«إنّ الكثير من الأعمال والمهن في البلاد لها بريقها ومظاهرها المتنوعة، ومنزلتها جميعاً أدنى بكثير من منزلة التعليم ومهنة التعليم..»، ثم يضيف في

الخطاب نفسه «..**إنّ للمعلم مسؤولية تتجاوز تعليم العلم، وإنّما صناعة الوعاء أو الفؤاد الذي سينتقل إليه العلم، ونعني به تعليم الأخلاق والسلوك، والمعلم نموذج لطلابه ودائرة تأثيره عليهم كبيرة جداً، فهو قدوة في كلامه ومواقفه وأفكاره وعواطفه وانتمائه..**»، ويحكي الإمام قصصاً ومواقف لم ينساها الطلبة، ألا وهي مواقف المعلمين الشهداء الذين استشهدوا في جبهات الحق ضد الباطل، ومن ذلك يُؤكد الإمام مرّة جديدة أنّ أخلاق وسلوك المُعلم والطالب، هي جزء أساسي لا ينفصل من أخلاقيات العلم، وهو بذلك يُريد أن يقول لنا: «**إنّ فاقد الشيء لا يُعطيه**».

من هنا نفهم إصرار الإمام على إنجاح النموذج السلوكي للمعلم، وذلك عندما يقول[٢٤]: «..**المعلم يُعلم العلم، ويُعلم التفكير، ويُعلم الأخلاق والسلوك. وتعليم الأخلاق والسلوك ليس من قبيل تعليم العلم بحيث يقرأ المرء الأفكار عن الكتب فقط. درس الأخلاق مما لا يمكن نقله عن طريق الكتب، فالسلوك مُؤثر أكثر من الكتب ومن اللسان. أي إنكم في غرفة الصف وحين تكونون بين تلاميذ تدرسونهم بسلوككم. طبعاً يجب القول باللسان أيضاً، ويجب إسداء النصيحة، لكن السلوك له تأثير أعمق وأشمل. سلوك الإنسان يكشف عن صدق أقواله، هذا هو ما نقوله للمعلمين. هؤلاء الأطفال أمانة في أيدي المعلمين وينبغي التفطن لهذا المعنى. إذا كان مُعلمونا – إنّ شاء الله – في صدد أن يرفعوا الأطفال والأحداث بهذا الأسلوب– أي بالنظر لهذه العناصر الثلاثة– ويتقدموا بهم إلى الأمام، فأتصور في ذلك سيكون له تأثيرات كبيرة في مستقبل المجتمع.**

ويكفي المعلمين فخراً أن يتناول الإمام دورهم من زاوية أنه رسول الإنسانية ومعلم بني البشر رسول الله ﷺ قد وصف مهمته بمهمة المعلم، فرسول الله ﷺ هو معلم، ويترتّب على ذلك، كل التقدير والامتنان لدور المعلم وخصوصاً المعلم الرسالي صاحب مشروع الربط بين العلم والأخلاق، وصاحب مشروع تكريس الأخلاق في عمل المعلم، لتترسخ أخلاقيات العلم، ولكي يعمل المعلمون بهديها ليكون العلم آلة استثمار للإنسانية، أي ليكون العلم جزءاً من السِّر المستودع في الكون: رُقي عند الإنسان ليُحسن القيام بالدور المناط به،

خليفة الله على الأرض، وتأكيدا لهذا المعنى يقول الإمام:

«حينما يُروى عن الرسول الأكرم ﷺ قوله: «إنّما بُعثت معلماً» [٢٥]، فهذا أرقى فخر أن يعتبر الرسول نفسه معلماً. مستويات التعليم ومضامينه تختلف طبعاً، بيد أنّ حقيقة التعليم واحدة، وهي مبعث فخر. هذا هو ما نعتقد به. نروم من خلاله هذا اللقاء أن نُعرب عن احترامنا وتكريمنا للمعلم. إنّنا مثقلون بأعباء مِنَن المعلم، سواء بالنسبة لنا أو بالنسبة لأبنائنا وأعزائنا والذين يهمنا مستقبلهم. كل الناس يشتركون في هذه القضية وجميعنا تحت مِنَن المعلم..».

تطلعات الإمام لمستقبل الإنسانية بالعلم

أراد الإمام من خلال مفهومه للعلم ولضوابط العلم، أن ينحى به اتجاه سعادة الإنسانية وإنهاء الظلم، وأن يستجيب لانفجار العلوم الحديثة لحاجة البشرية للقيم الراقية من عدل وطهارة، فلم يُوافق انحراف الغرب المتمثل بالانفصام بين الخطاب المُنمق عن العلم وقداسة أخلاقياته التي عددها وتفاخر بها أمام الملأ، وبين الوقائع المُحزنة التي تُكتب، تاريخاً مشيناً للغرب بدءً بالاستعمار وانتهى باستعمال القنابل النووية في اليابان ضد مدن آمنة مطمئنة، ووصل به الأمر إلى تبرير حروبه الاستباقية التي تعطيه الحق، ومن خارج ما ابتدع من شرعية دولية، في ضرب أي بلد آخر في العالم طالما أنّ مصالحه مهددة، وقد عبّر الإمام وبكل الوضوح عما يريده من العلم، وعمّا تحتاجه البشرية، وإيران اليوم هي ضحية من ضحايا الاستخدام السيء للعلم وللعبث بأخلاقياته، عندما تُمنع من حقها في استخدام الطاقة النووية سلمياً، ورغم ذلك ينظر بعين ثاقبة إلى مستقبل بعيد، تستجيب فيه الإنسانية لفطرتها الهاتفة للحق والرافضة للباطل بأوجهه، حيث يقترن معها العلم بالتقوى والورع، وتقود أخلاقيات العلم إلى إنسان يعيش التكامل في ذاته، والتكامل مع الكون والموجودات في حركتها، يُعبر عن ذلك بالقول[٢٦]:

«فكم كانت البشرية ترجو أن يسود العدل والإنصاف والمساواة بين الناس، وتنتهي سطوة الظلم وتنقشع سحائبه عن شتى أنماط الحياة، لكن ذلك الطموح

بقي رهين الآمال ولم يجد فرصة تذكر لينعكس على أرض الواقع.. ولطالما كانت البشرية متعطشة للمبادئ الإنسانية، المبادئ الثابتة التي لا تتغير بتغير الزمان والمكان».

لقد تقدم الإمام بجملة عناوين للنقاش الموضوعي، وأراد توجيه إنسان اليوم إليها، كسبيل خلاص من أزمات وتعقيدات تتزايد مع التقدم التقني، ولا تبدو حضارة الغرب قادرة على حلِّها، ومن هذه الطروحات: الديمقراطية الدينية، حضارة القيم والمعنويات، كرامة الإنسان وامتزاج الدين بالحياة، ونحن على يقين أن عنجهية الغرب ومقياس المصالح المادية والنفعية له، لا يسمحان لهذه الأفكار أن تأخذ حقها في النقاش عنده، وسيقوم كالعادة بتشويهها وتحميلها ما لا تقول زوراً، تماماً على النحو الذي يتعاطى به مع الإسلام كدين رحمة وتسامح ودليل سعادة لروح الفرد والمجتمع، ولقد سبقت التجربة مع الغرب في فرض قيمه وأفكاره كعناوين وحيدة على العالم اعتمادها وتبنيها، وإلا واجه الحصار والعقوبات والتشويه الفكري والمعنوي الظالم، ومفهومه للإرهاب القائم على فكرة أنّ العنف ينحصر فقط ضد مصالح الغرب وإسرائيل.. وقد عبّر الإمام عن هذه النقطة بالقول[٢٧]:

«في مُقابل عُقم الغرب في تصدير أفكاره الجديدة- وبعد الأومانية (Humanity) والمدارس المعتمدة عليها، والفلسفات الناتجة عن الأومانية الغربية، لم يكن للغرب ولادات فكرية، ولم يطرح أفكاراً جديدة للبشرية والحياة الإنسانية - كان للجمهورية الإسلامية ولادات فكرية. لدينا كلام جديد لمشكلات الإنسان الروحية والقضايا الاجتماعية والحكومية. والكلام الجديد لا يعني أنه إذا قيل فسوف يقبله العالم كله، بل معناه أنه سيوجد تيار جديد في بحيرة الفكر البشري الهائلة، ويطلق أمواجاً. إننا نطرح في حيز القضايا السياسية راهناً فكرة الديمقراطية الدينية، وفي مجال القضايا الاجتماعية العامة نُقدم فكرة «حضارة القيم والمعنويات»، ونطرح في شتى القضايا الأخرى، فكرة كرامة الإنسان، وفكرة «امتزاج الدين والحياة».

إنّ الفهم الشامل الذي قدمه الإمام الخامنئي عن العلم وميادين التعامل

مع أخلاقيات العلم وأهداف العلم، قد أنتج دوراً جديداً ورائداً للتعليم العالي عموماً وللجامعة خصوصاً، جامعة تكسر قيود التقليد الأعمى للغرب، وتعتز بهويتها وبقُدرتها على النهوض، وجامعة تُبرر وجودها من خلال تقديم الخدمة والمشورة للناس وللمجتمع.

وبالمُقابل لازال الغرب يُحاول العودة إلى البلاد التي طُرد منها مذموماً مدحوراً، متسلحاً بسلاح العلم الذي يعتبره سلاح غلبة وقهر وسطوة، ومتخذاً من الجامعات أداة عبور، متهما كل من يُعاديه بالاستبداد، كي تتحول سائر الأمم أداة طيعة لمشاريعه، فيطرح عنوان العولمة كي تفتح كل الطرق أمام أفكار وثقافته، ويُريد من الآخرين أن يُعيدوا قراءات إيمانهم وأفكارهم ويشككوا فيها.. وبالمقابل لا يسمح الغرب بهذه القراءات وبالتشكيك عندما يتعلق الأمر به، ويُمكن القول: إنّ العديد من المتابعات السياسية على المستوى العالمي، قائمة على تبرير الغرب لأعماله وجرائمه بحق الإنسانية، تحت عنوان المصلحة والأمن والسلام العالميين.

ولمواجهة كل ذلك، ينطلق الإمام دوماً من احترام البُعد الإنساني للعلم ومن تعميم المعايير الإيجابية لأخلاقيات العلم، لتطال العالم بأسره دونما استنساب وتجاوز، وليؤكد الإمام من خلال استعراض النموذج الظالم للغرب، أننا نحن من يحترم أخلاقيات العلم ودوره، وأنّ الغرب مهما ادّعى الموضوعية في العلم، ومهما كانت قوة شعاراته، فقد خرج عن هذه الحدود ووضع معايير ظالمة لها، عنوانها مصلحته التي تسبق أي اعتبار آخر، وعليه، فإنّ المزيد من المآسي تنتظر البشرية التي لن تعرف طريق خلاصها الواضح المعالم، وأنّ الإنسانية تخسر فُرص تقدمها المادية والروحية، وتخسر سعادتها واطمئنانها لمستقبلها الآمن والسالم من الحروب والفتن والمظالم، وأن أخلاقيات العلم يجب أن تظهر في التعاطي السياسي، وتعاطي أصحاب القرار مع ميادين العلم كلها، وفي جامعة تعمل بهذه المعايير، وتعمل بإيمان راسخ، وبتوكل على الله، جامعة مستقلة غير تابعة، منسجمة مع ثقافة الأمة ومواكبة لآمال وطموحات الشعب، وفي ذلك يقول الإمام [٢٨]:

«كانت الجامعات مُنبهرة بالغرب، ولم تتوفر لديها الإرادة للسير نحو الإبداع. هذا لا يعني أنهم لم تكن لديهم الرغبة في هذا الهدف، إنّما كانت هي الثقافة السائدة في الجامعة. الثقافة السائدة كانت ثقافة التبعية التي كانت حكومة الشاه تعمل على إشاعتها بقوة. حتى أن أولئك الذين كانوا يدعون إلى التجديد في الوسط الجامعي لم يكونوا مُستنيرين شعبيين، بل كانوا يتميزون بالبُعد والانفصال عن الشعب! العديد منهم غادروا البلد بعد انتصار الثورة إلى البلدان الأوروبية، وهم الآن يعيشون حياة الترف ويقضون أكثر أوقاتهم في المقاهي! هكذا كان وضع الجامعات، فجاءت الثورة وأنقذت الجامعة من هاتين الآفتين الكبيرتين، وجعلت منها جامعة مستقلة، خلّاقة، وأثارت فيها الثقة بالنفس، والتميز بالقابلية على إنتاج العلم والفكر المنسجم مع ثقافة الشعب، بكافة شرائحه، ومواكبة طموحات الجماهير ومعتقداتها، والعلاقات السائدة فيها، هذا ما يحظى بالأهمية الفائقة..

يصفون العالم بأنه قرية عالمية كي يتولوا هم القيمومة عليه، يطلقون شعار الوحدة الثقافية والعولمة الثقافية كي يفرضوا ثقافتهم على كافة ثقافات العالم. إنهم لا يسمحون لأحد بإثارة أدنى مؤاخذة على المستوى الدولي فيما يتعلق بثقافتهم التي مهدت السبيل للاستعمار، لكنهم يريدون منكم أن تنتهجوا سبيل التعددية والقراءات المتعددة فيما يتعلق بإيمانكم وأفكاركم وثقافتكم، وأن تسمحوا لكل مقال ووجهة نظر أن تُطرح حول إيمانكم وأفكاركم وثقافتكم وقواعدكم العقائدية المتينة، لكنهم لا يسمحون بمثل هذا فيما يخص شؤونهم! فلا يحق لأحد أن تكون له قراءات متعددة إزاء المصالح الأمريكية. فهم يدخلون بكل قوة حيثما اقتضت مصالحهم. وإذا ما سُئلوا عن المبنى في تدخلهم يختلقون له أساساً فكرياً!

وإنّ من أهم السُّبل لتصويب مسار العلم واحترام أخلاقياته، أن يتعزّز المفهوم الحقيقي للعلم لدى الأمم المتأخرة تقنياً عن الغرب، بمعنى أن تتكرس النزعة المبدئية للعلم، والتي تقوم على أنّ العِلم مِلك للإنسانية، وليس لأمة دون أخرى، وأنّ العلم لا يُحتكر بالمعايير الإنسانية وبالمعايير الدينية. وأنّ

العلم يُقوي الهوية للأمم ويصنع لها الاقتدار والاستقلال، ويُعينها على تجاوز التبعية والغزو الثقافي، وأن يقودنا العلم إلى أعلى مراتب التقنية والقدرة، لكي نُوظفها بالأطر الإنسانية تحت سقف التعاليم السماوية المقدسة، والنزعة المبدئية تعني أيضاً اقتران العلم بالإيمان ومعرفة الله تعالى والتمسك بالأخلاق، وأيضاً أن تنشأ أجيال وِفق هذه المعايير. لا تشعر بالدونية أمام الغرب ولا تجتر أفكاره، ولا تكون صدى واستنساخاً للغرب ولمجتمعاته التي وقعت في أسر التفلت من أخلاقيات العلم لصالح المكاسب والمصالح التوسعية والسيطرة والاستعمار.. وقد دعا الإمام صراحة لتبنّي النزعة المبدئية في العلم وفي ذلك يقول (٢٩):

«النزعة المبدئية في العلم معناها أن نسعى في المسائل العلمية إلى القِمم، وهذا ما يجب أن يتمخض عن اهتمامكم بالدراسة وحُسن الدراسة، وأقولها لكم إنّ الدراسة، وطلب العلم، والبحث العلمي، والجد في الوظيفة الأصلية للطالب الجامعي، يُعد جهاداً، وإذا اتّسع المجال إن شاء الله سيتضح ذلك في تتمة الحديث..

ويجب التحلّي بالنزعة المبدئية في مجال المعنوية والأخلاق أيضاً. البيئة الجامعية وبسبب كونها بيئة شبابية، يجب أن تكون بيئة طاهرة نظيفة. البعض يتوهم أنّ الجامعة هي البيئة التي لا ضرورة وليس من المحبذ فيها كثيراً التقيد بالدين والالتزام بالتدين والأخلاق. هذا ناجم عن البناء الخاطئ الذي أُرْسيَ في عهد الطاغوت، وفي بداية ظهور الجامعات. أوجد الجامعات في ذلك الحين أشخاص لا يؤمنون بأصل الدين والمعنوية والأخلاق، وكانوا وَالهين بالغرب ومخدوعين، يُخططوا ويعملوا في داخل البلاد كي يُواصلوا هيمنتهم التي كانت لهم بنحو من الأنحاء في العهد القاجارى، يواصلونها في العهد البهلوي وبشكل مُضاعف، ولكن على نحو آخر أكثر هدوءً.. أي تربية وإعداد جيل مُستنير مُتعلم دارس، يفكر بطريقة غربية .. إنه جيل إيراني لكنه يفكر بطريقة فرنسية وبريطانية وأمريكية، وأماله آمال شخص أمريكي، وأعماله وممارسته أعمال فرد أمريكي أو بريطاني، مع أنّ هويته إيرانية ويسكن إيران. كانوا يسعون لتخريج مثل هذا الجيل..».

لقد اعتبر الإمام أنّ القيم العليا والسامية هي عناوين وشروط لازمة للتغيير، ودعوة الإسلام إنما تجاوزت كل المواقع والعراقيل بقوة التزامها بهذه القيم، واعتبر أنّ الثقافة تتولد من هذه الدعوة وتُلازم الإنسان، فتصبح مثل الهواء الذي يتنشقه، فإن كان نقياً يُجدد القوى وينطلق قدماً نحو الأمام، وإن كان فاسداً فسيُفسد البدن وأحلامه وتطلعاته للمستقبل الواعد.. والعامل الثقافي المتين هو بالتالي ضمانة لبلوغ الرقي والتقدم وأعلى المراتب بين الأمم، وكُلما تأسس العلم على بنيان متين، كلما سمت أهدافه وتضاعفت قيمة العلم ونتائجه لصالح البشرية، لا لفئة أو أمة من بين الأمم..

كما ربط الإمام طموحات وغايات النظام الإسلامي بالعدل: ﴿لِيَقُومَ ٱلنَّاسُ بِٱلْقِسْطِ﴾، وهو غاية بعث الأنبياء على وجه الأرض والأمل الحقيقي لوقف معاناة الإنسانية التي لازالت تعاني غياب العدالة بين بني الإنسان، ويعتبر أنّ من مظاهر العدالة والكمال للبشرية، العلم النافع والعمل الصالح، اللذين كلما كانا أكثر نفعاً كان ثوابهما أكبر.. ويصل بحمله لهم العدالة إلى أن يطرح شعار العقد الحالي الذي نعيش فيه ويصفه بعقد «التقدم والعدالة»، كعنوان يجب أن تتميز به أهداف وطموحات الأمة والأفراد والحكومة داخل إيران..

والإمام الخامنئي يعتبر أنّ البلد المُهيمن والمُستكبر سيفرض على البلد الخاضع له، آدابه وعاداته وأخلاقياته التي يرتضيها، وبما أنّ الغرب لم ينزع عنه عدوانيته ورغبته في الاستحواذ، متذرعاً بالمصالح السياسية والاقتصادية، ولا زال يفصل في مواقفه بين الأخلاق والعقائد، وموقفه تُجاه قضايا المال والسلطة، وحيث أنّ شريعة الغاب كامنة في نفوس قادة الغرب بلبوس الديمقراطية والحريات وحقوق الإنسان، فإن أحداً لن يرحم أحداً، ولن يتسامح البلد القوي مع البلد الضعيف. لذلك يُؤكد الإمام على متانة القيم المعنوية للجمهورية الإسلامية، ورفع شعارات الاستقلال ووقف التبعية والعدالة والحرية والصحوة، معتبراً أنّ أعلى مراتب الجهاد، تتمثل بإعمار الأرض بالعلم والعمل وإظهار بركاتها، خدمة لأهل الأرض، وأنّ الالتزام بالخط الإلهي المستقيم هو العدالة بعينها.

وكمصداق لذلك نُشير إلى أنّ كل العقوبات على الجمهورية الإسلامية والتي فاقت بوقاحة أصحابها وبامتدادها الزمني تجارب الحضارات العاتية في التاريخ، لم تدفع إيران إلى رد فعل بنفس الطريقة الغربية، بل اعتبرت أنّ العلم للأمة، وما هو متوفر لها متاح لكل من يحتاجه، ودعت إلى التشدد في الالتزام بأخلاقيات العلم، التي لم يقتصر ظهورها في مراكز الأبحاث والمختبرات العلمية والتقنية، وإنما في الإدارة والفن والسينما والمسرح وأدبيات التخاطب العلمي والإعلامي.. وقد دعت ولا تزال للاحتفاظ بكنوز المعرفة وآثار الحضارات العريقة، وعملت إلى إغناء الثروات الثقافية والفكرية لها ولسائر الأمم على السواء..

الخاتمة

إنّنا ومن خلال رؤية الإمام الخامنئي وطروحاته الأخلاقية المتقدمة للعلم، بِتنا نتلمس الحل، والحل هذا ليس جملاً أدبية مصفوفة ومُنمقة، وإنما هو قائم على تجربة وأداء ناجحين، تطورت معها الجمهورية الإسلامية علمياً، حيث امتزج الدين بالعلم، وللمفارقة فقد ردّت على العقوبات الظالمة عليها وعلى الحصار المخالف لقرارات مؤسسات الشرعية الدولية، بالدعوة إلى تدمير أسلحة الدمار الشامل، ووجّهت العلم في اتجاه مصلحة البشر ورفاهيتهم، واقترحت في إطار الرّد على حرمانها من حقها بامتلاك تقنيات الطاقة النووية السلمية، بوضع كل ما تملك من علوم وخبرات نووية بين يدي الدول التي تُعاني من مشاكل الطاقة، وفي إطار السلام والأمان الدوليين، وتبقى فرادة الطرح الإسلامي الذي قدمه الإمام الخامنئي عن العلم وقيمة أخلاقياته، قائمة على عناصر يُمكن الافتخار بها وتقديمها للعالم، سنُعيد إيجازها وفق ما يلي:

١ ـ العلم نور، ونبراس العلم بيد الله تعالى.

٢ ـ العلم هو العلم الهادي، وهو شرف وسمو إنساني، وبُعد عن الهوى والهوس، وباب نحو العدالة على الأرض.

٣ـ للعلم قيمة ذاتية عالية: معنوية وروحية، مقرونة بالورع والتقوى، وعلى الأمم احترام الإبداعات العلمية قانونياً وأخلاقياً.

٤ـ لا يستقيم العلم إلا باعتماد النورانية في نفس طالب العلم وأستاذه.

٥ـ محورية العلم هي الإيمان والأخلاق، وهما وحدة متكاملة لا تنفك عروتها، والعلم سلاح الإيمان، يسير به في اتجاه الحق والأمان والرفاه للإنسانية جمعاء.

٦ـ إنّ نقل وإنتاج العلوم والمعارف، من مهام الأنبياء، ويكفي المعلمين والأساتذة شرفاً أن تُقارب مهامهم مهام الأنبياء.

٧ـ العلم يُبنى بالإيمان بالذات، قبل الإيمان بالغرب أو بسواه ، ويُبنى مقترناً بالثقة بالكفاية والشجاعة لحامليه وطالبيه.

٨ـ العلم طريق الكرامة، أي طريق للكفاية والنهوض والاقتدار.

٩ـ العلم متاح للجميع، وخصوصاً للمستضعفين، ولا يُمكن احتكار العلم ولا ابتزاز الأمم الأخرى به.

١٠ـ العلم ملك الإنسانية جمعاء، وعلى الأمم تبادل العلوم والمعارف لصالح البشرية ككل.

١١ـ العلم عقلاني ومحايد في مرحلة الاكتشافات، لكنه عندما يُساق به لخدمة مشاريع ودول، فهو غير مُحايد، وهو واقعاً غير مُحايد في العالم اليوم.

١٢ـ يجب الالتفات إلى الآثار الثقافية المدمرة لسوء استعمال التقنيات العلمية.

١٣ـ البحث العلمي، بحث هادف موجه لا فوضى فيه ولا هدر لموارد البشرية.

إنّ رؤية الإمام الخامنئي المتينة والمتكاملة لمنظومة الثقافة والأخلاق والسلوك وما يتفرغ عنها بخصوص أخلاقيات العلم، تُمثل في حقيقة الأمر، قبسَ نور قدمه الإمام للإنسانية، لإنارة دربها الجامح بطموحات الموت والقتل، المُترافق مع ابتسامات الحرية والديمقراطية، وهي التي ما انفكت تخوض

الحروب وتتسابق للتسلح.. وهذه الرؤية هي قيمة أخلاقية عالية نطرحها كنموذج يمكن تدريسه في مؤسسات التعليم العالي في الغرب والشرق، في إطار البحث عن سبيل نجاة يعصم الإنسانية من الدمار الشامل، بأسلحة الإفناء الفتاكة، ولتتحقق عملياً في سلوكيات الأفراد والمجتمعات، وقد سبق أن تحققت ونجحت في الجمهورية الإسلامية.

وهذه الصورة المشرقة إنما تُؤكد البُعد الإنساني للإسلام، القائم على الرحمة والسلام والخير للفرد، الذي يُمثل الخير لكل البشرية، وهي تأتي نقيضاً لما يراه المجتمع الدولي من ممارسات القتل والإبادة باسم الإسلام، على يد جماعات شوّهت صورة الإسلام، حيث أوصلت إلى ما عُرف مؤخراً في الوسط الغربي بالإسلاموفوبيا، بتنسيق بينها وبين المعادين أصلاً للإسلام في الغرب..

طبعاً، طريق إيصال هذه الرؤية إلى الإنسانية، لن يكون سهلاً، فأجهزة الإعلام والتواصل في الغرب، مدعومة من اللوبي الصهيوني في أوروبا وأمريكا، وبتفهم وقبول لدى حكومات هذه الدول، إنما تقوم بتشويش هائل وتخوض حربا دعائية مضللة ضد الجمهورية وإنجازاتها، ويتعاطى معها الغرب كله بتسخيف واستعلاء وتحريض وإقامة أحلاف سياسية واقتصادية ضدها، ولكن أنّى لنور الشمس أن يُحجب؟

إنّ الجهل المتعمد من قبل الغرب للغنى الثقافي والروحي في الإسلام، والتعامي المقصود عن نجاحات النموذج المتمثل بالجمهورية الإسلامية، هو إدانة لثقافة الغرب وقيمه الانتقائية، التي لا تقبل بالآخر كشريك وإنما كتابع فقط، والتي ترى أنّ ثمّة مركزية للعلم وقرار العلم عند الغرب، وبالتالي مركزية في حقّ السيادة على العالم... ولن يكون قَدَر المُستضعفين أن يتحوّلوا وُقودَ صراعات تاريخية بين العلم والدين داخل الغرب وبين أهل الغرب أنفسهم، وأن يستكينوا لواقع مفروض مفاده: لنا العلم إذن لنا الغلبة!؟، وستظهر الأيام والوقائع دونما شك ضلالهم وزيفهم، وسيبقى نور الإسلام ناصعاً يسطع في فطرة الإنسان وأملاً وحيداً وأخيراً للمستضعفين، هذا الإسلام الذي يُربي المرء رابطاً بين السمو العقائدي في فلسفة الوجود مع دقائق أمور الحياة والعبادة،

تماماً على النحو الذي يربط به أخلاقيات العلم بمنظومة السلوك والأخلاق والثقافة وصولاً إلى العقيدة...

إنّها فرادة الإسلام الذي يسطع نوره أيضاً في عالم البحث العلمي، وفرادة الإمام الخامنئي الذي أحسن حمل الشعلة، وقدّم النموذج في جنبتيه القيمية والعملية، وهي للحق درب نور تستشرف به الإنسانية نجاتها من مخاطر الاستخدام السيئ للعلم، وتُكمل سُموها نحو عدالة وسلام ورفعة للذات والكرامة الإنسانيتين.

الهوامش

(١) خطبة بتاريخ ١٩/ ١/ ٢٠٠٦، في لقائه بأساتذة وطلبة جامعة الإمام الصادق (ع)، بعنوان «الجامعة ودورها في صناعة الثورات العلمية والفكرية».

(٢) لقاء الإمام مع وزير العلوم وأساتذة جامعة طهران في ٢١/ ٣/ ٢٠١٠ بعنوان «العلم سلطان».

(٣) كلمة الإمام مع أساتذة الجامعات في شهر رمضان ٢٤/ ٨/ ٢٠١١.

(٤) خطبة للإمام بعنوان «العمل على رفع المستوى العلمي للجامعات»، بحضور أساتذة جامعة فردوسي في ١٥/ ٥/ ٢٠٠٧.

(٥) خطاب الملتقى الأول للأفكار الاستراتيجية بحضور جمع من النخب والمفكرين بتاريخ ١/ ١٢/ ٢٠١٠.

(٦) خطبة للإمام بعنوان «التقدم العلمي والنمو في ميدان العلم»، بحضور نخب علمية وأساتذة جامعات، تاريخ ٢٤/ ٩/ ٢٠٠٨.

(٧) خطبة للإمام بعنوان «عناصر تقدم العلم والإنتاج»، بحضور عمال نموذجيين من إيران، بتاريخ ٢٨/ ٤/ ٢٠١٠.

(٨) خطبة للإمام بعنوان «التقدم العلمي والنمو في ميدان العلم»، بحضور نخب علمية وأساتذة جامعات، تاريخ ٢٤/ ٩/ ٢٠٠٨.

(٩) كلمة الإمام مع جمع من النخبة الشبابية في ١٦/ ٩/ ٢٠٠٦.

(١٠) لقاء بعنوان «الجامعة ودورهـا..» مع أساتذة وطلبة جامعة الإمام الصـداق(ع) في ١٩/ ١/ ٢٠٠٦.

(١١) لقاء بعنوان «الجامعة ودورهـا..» مع أساتذة وطلبة جامعة الإمام الصـداق(ع) في ١٩/ ١/ ٢٠٠٦.

(١٢) لقاء بعنوان «الجامعة ودورهـا..» مع أساتذة وطلبة جامعة الإمام الصـداق(ع) في ١٩/ ١/ ٢٠٠٦.

(١٣) كلمة الإمام في أساتذة الجامعات، في ٥/ ٩/ ٢٠١٠.
(١٤) كلمة الإمام مع أساتذة الجامعات، في شهر رمضان٢٠١٢.
(١٥) لقاء الإمام مع أساتذة جامعيين، في ٢١/ ٨/ ٢٠١٢.
(١٦) كلمته في لقائه أساتذة جامعيين، في ١/ ١٠/ ٢٠٠٧.
(١٧) كلمته في لقاء أساتذة جامعيين، ١/ ١/ ٢٠٠٧
(١٨) كلمته في لقائه أساتذة جامعيين، في ٣٠/ ٨/ ٢٠٠٩.
(١٩) لقاء الإمام بعنوان «المقولة الثقافية بين الرؤية المادية والنظرة الإسلامية»، بحضور أعضاء المجلس الأعلى للثورة، في ٢١ رمضان ١٤٢١.
(٢٠) كلمته في أساتذة وطلاب جامعة أمير كبير، في ٢٧/ ٢/ ٢٠٠١.
(٢١) ـ كلمة الإمام في أساتذة الجامعات، ٥/ ٩/ ٢٠١٠.
(٢٢) ـ كلمة الإمام أمام حشد من المعلمين من أنحاء البلاد، في ٢/ ٥/ ٢٠١٢.
(٢٣) ـ كلمة الإمام في يوم المعلم، في ٧/ ٥/ ٢٠١٤.
(٢٤) ـ المرجع نفسه.
(٢٥) ـ كلمة الإمام مع آلاف المعلمين بمناسبة يوم المعلم، ٧/ ٥/ ٢٠١٤.
(٢٦) ـكلمة الإمام في جامعة الإمام علي (ع) العسكرية، ٢٤/ ١١/ ٢٠٠١.
(٢٧) ـ كلمة الإمام مع أساتذة الجامعات الإيرانية، في ١٢/ ٨/ ٢٠١٢.
(٢٨) ـ كلمة الإمام مع طلبة وأساتذة جامعة أمير كبير ٢٧/ ٢/ ٢٠٠١.
(٢٩) ـ كلمة الإمام أمام أساتذة الجامعات، في ٦/ ٨/ ٢٠١٢.

واقع التربيّة العلميّة في العالم العربي
أزمة بناء الفرد للانخراط في مجتمع المعرفة

د. فوزي العلوي(*)

تقديم

تندرج هذه الدّراسة ضمن السّعي لصياغة استراتيجيات تربويّة تعليميّة، تُسهم في إصلاح المنظومات التّربيّة في عالمنا العربي، الذي تُعاني جُلّ منظوماته التّربويّة، من التّأزم والعُطوبة، في مستوى هيكلتها واشتغالها ومُخرجاتها، وعجزها عن تحقيق غايات التربيّة بشكل عام، والتربية العلمية على وجه الخصوص، من تمكين الفرد العربيّ من المعرفة العلميّة، التّي تساعده على مواجهة مطالب الحياة في ظلّ عصر المعلوماتيّة، وتنمّي ذاته وقدراته الشّخصيّة، وتحفّزه على الإبداع والابتكار، وتجعله قادراً على التّكيّف مع مجتمعه ومندمجاً فيه. وسيعالج الموضوع هذه الإشكالات من خلال المحاور التّاليّة:

I- المحور الأوّل: التّعرّض لدواعي الدّراسة ورهاناتها.

II- المحور الثّاني: المسألة الحضاريّة وأزمة المدرسة في سياق العولمة، الرّاهن العربي.

III- المحور الثّالث: دراسة وصفيّة تحليليّة لنموذجين من المنظومات التّربويّة العربيّة المصريّة والمغربيّة: الإشكاليات والمآلات.

(*) أستاذ الفلسفة بجامعة الزيتونة، ورئيس مركز مسارات للدّراسات الفلسفيّة والإنسانيات - تونس.

IV- المحور الرّابع: تقديمُ اقتراحات حول التّوجهات الكبرى للإصلاح التّربوي، الّذي نظنّه مناسباً في مواجهة أزمة المدرسة العربيّة في العصر الرّقمي، مركّزين على أهميّة وضع التّلميذ في قلب العمليّة التّربويّة، وتوظيف تكنولوجيات المعلومات والاتّصالات في التّعليم والتّعلّم على أحسن وجه.

I- المحور الأوّل: دواعي الدّراسة ورهاناتها

تنطلق هذه الدّراسة من جملة من الملاحظات المتعلّقة بما تُعانيه المنظومة التّربويّة التّونسيّة خصوصاً، والعربيّة عموماً من إشكاليات وأزمات عميقة، جعلت منها منظومة معطوبة غير وظيفيّة، يواجه فيها الفاعلون التربويون، من تلاميذ ومدرسين، صعوبات في بناء معنى وإضفاء القيمة. ينضاف لذلك أنّنا أصبحنا نحيا في زمن محاصر إلى حدّ الاختناق، بطوق الابتذال والتّكرار المُملّ، زمن تسوده أحكام مسبقة تستفز مقتضيات العقل السّليم، وتتحكّم فيه معايير نفعيّة تُزعج قيم الضّمير الحيّ [1].

وتتمثّل هذه الملاحظات فيما يلي:

أوّلاً: كشف مؤشر جودة التّعليم العالمي، الصّادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي في دافوس لعام ٢٠١٥ ـ ٢٠١٦م، عن تدنّي ترتيب أغلب الدّول العربيّة في مجال جودة التّعليم. فالمرتبة الأولى في العالم حصدتها سنغافورة، تليها سويسرا ففنلندا في المرتبة الثّالثة، ودولة قطر رابعاً، وحلّت الولايات المتحدة الأمريكيّة في المرتبة الثّامنة عشر، مسبوقة بالدّانمارك، ومتبوعة بالسّويد، فيما صُنفت ألمانيا في المرتبة العشرين، وجاءت فرنسا في المرتبة الثّانيّة والعشرين، واليابان في المرتبة الواحدة والثّلاثين، متبوعة بأستراليا، فيما حلّت إسبانيا في المرتبة السّابعة والأربعين، وجاءت تركيا في المرتبة الخامسة والتّسعين.

وتعدّ دولة قطر الأولى عربيّا، والرّابعة عالميّا، تليها الإمـارات العربيّة المتحدة في المرتبة الثّالثة والثّلاثين، فالأردن في المرتبة الخامسة والأربعين

عالميّا والمملكة العربيّة السّعوديّة في المرتبة الرّابعة والخمسين، من بين الأربعين ومئة دولة شملها مؤشر الجودة. فيما احتلت مصر المرتبة التّاسعة والثّلاثين بعد المئة، وهو المركز قبل الأخير. وقد اعتبر المؤشر كلا من: ليبيا والسّودان وسوريا والعراق واليمن والصّومال دول غير مصنّفة، لأنّها دول لا تتوفّر فيها أبسط معايير الجودة في التّعليم.

يستند ترتيب الدّول في تقرير التّنافسيّة العالميّة إلى مؤشر التّنافسيّة العالمي الّذي حدّده المنتدى الاقتصادي العالمي. ويتمّ احتساب درجات المؤشّر عن طريق جمع البيانات العامّة والخاصّة المتعلّقة بنحو ١٢ فئة أساسيّة، تضمّ: المؤسّسات، والابتكار، وبيئة الاقتصاد الكلي، والصّحة، والتّعليم الأساسي، والتّعليم الجامعي والتّدريب، وكفاءة أسواق السّلع، وكفاءة سوق العمل، وتطوير سوق المال. والجاهزيّة التّكنولوجيّة، وحجم السّوق، وتطوّر الأعمال والابتكار. وللعِلم فإنَّ سنغافورة نالت استقلالها فقط في عام ١٩٦٥، حيث كانت تعاني من الفقر، وفقدان العمالة الماهرة، مع غلبة الأميّة، فتحولت في ظرف ٥٣ عاما إلى دولة صناعيّة متقدّمة، تُضاهي مستويات معيشتها نُظراءها في الدّول الصّناعيّة الأكثر تطوّراً، بفضل استثمارها في المعرفة[٢].

ثانياً: العديد من الدّول العربيّة تحتل المراتب الأخيرة في تصنيف «ليزا» للأنظمة التّربويّة لسنة ٢٠١٥م، الّذي تعدّه منظمة التّعاون والتّنميّة الاقتصادية، حيث احتلت تونس المرتبة الخامسة والسّتين من ضمن سبعين دولة شملها التّصنيف. ولقد تقاسمت تونس هذه المرتبة مع لبنان ضمن هذا التّقييم الّذي استهدف عيّنة من ٥٤٠ ألف تلميذ في سن الخامس عشر، تمّ إخضاعهم في هذه الدّورة بالخصوص إلى اختبارات في العلوم وفي فهم النّصوص المكتوبة، وكذلك في الرّياضيات. وقد احتلت سنغافورة المرتبة الأولى تليها اليابان، ثمّ أستونيا.

وعموماً تعدّ دول اليابان واستونيا وفنلندا وكندا، الأكثر نجاعة بين دول منظمة التّعاون والتّنميّة الاقتصادية. وعلى المستوى العربي سجّلت الإمارات العربيّة المتّحدة أفضل النّتائج، حيث احتلت المرتبة السّادسة والأربعين تليها

قطر في المرتبة السّادسة والخمسين، ثمّ الأردن في المرتبة الواحدة والسّتين، في حين احتلت الجزائر المرتبة قبل الأخيرة أي المرتبة التّاسعة والسّتين[٣].

ثالثاً: أغلب المؤشّرات المتعلّقة بالشّأن التّربوي في تونس، تُشير إلى بروز ظواهر جديدة في المدارس والمعاهد التّونسيّة، مثل تفشي ظاهرة العنف واستهلاك المخدّرات، وتنامي ظاهرة الانتحار لدى الأطفال من التّلاميذ، حيث بلغت ١٧٠ محاولة انتحار في ٢٠١٧ وأكثر من ١٧٠٠٠ حالة عنف في ٢٠١٧. وقد أثّرت هذه المشاكل بشكل كبير على النّتائج المدرسيّة، وعلى نجاعة المنظومة التّربويّة من حيث الجودة والاستمراريّة، وقدمت نتائج كارثيّة، من ذلك احتلال تونس المرتبة الثّانيّة بعد السّبعين والأخيرة في تصنيف «بيزا» الدّولي الأخير فيما يخصّ المناخ الدّراسي، والانضباط في القسم إذ أنّ التّلميذ التّونسي ذا الخامسة عشر سنة هو أكثر التّلاميذ مشاغبة في القسم، من بين كلّ التّلاميذ المنتمين إلى الدّول الـ ٧٢ المشاركة في هذا التّقييم. من ناحية أخرى تمّ تسجيل أكثر من ٧ آلاف صفر في مادة الفرنسيّة في باكالوريا ٢٠١٧م، والأخطر من ذلك انقطاع قرابة ١٠٠ ألف تلميذ عن الدّراسة سنويّا، أي ما يُعادل ٣٠٠ منقطع يوميّا[٤].

رابعاً: أغلب المؤشّرات المتعلّقة بنتائج التّلاميذ في المواد الّتي تُصنّف «**علوماً صحيحة**»، تُشير إلى ضعف هذه النّتائج، لا سيما في الرّياضيات والفيزياء والاقتصاد وعلوم الحياة، وضُعف نِسب التحاق التّلاميذ بالشّعب العلميّة، مُقابل ارتفاع نسب الالتحاق بالشّعب الّتي تصنّف أدبيّة واجتماعيّة[٥].

خامساً: اعتماداً على أبحاث أكاديمية، ووثائق حكوميّة، ومواقع المنظّمات المتطرّفة عينها- ولا سيما البيانات الببليوغرافية لعينة وصلت إلى ٤٩٧ من المتطرفين، إضافة إلى مسح الصّحف الشّرق الأوسطيّة في الفترة من ٢٠٠٠ إلى ٢٠١٠، وكذلك مراجعة الحالات الّتي نظر القضاء فيها في دول غربيّة، التي ثبت فيها تورّط الأفراد في العمليّات الإرهابيّة، واستبعاد من لم يتم التّأكّد من تورّطهم. بما في ذلك المحتجزون في معتقل غوانتانامو- تمكّن

الباحثان دييغو غامبيتا (Diego Gambetta) وستيفان هيرتوج (Stephen Hertog) من الوصول إلى البيانات التّعليميّة لـ ٣٣٥ من العينة محلّ الدّراسة، ووجدا أنّ ٢٨ منهم أنهوا تعليما أقلّ من المرحلة الثّانويّة العامّة، في حين أتمّ ٧٦ منهم التّعليم الثّانوي، والبقيّة ٢٣١ أتموا أو مسجّلون في التّعليم العالي، ومنهم من تلقى تعليماً في دول غربيّة. وبالنّظر إلى التّخصصات التّعليميّة لأولئك المسجلين في التّعليم العالي أو الذين أكملوا دراستهم، فقد توافرت البيانات حول هذه التّخصّصات لنحو ٢٠٧ مبعوثين فقط، منهم ٩٣ تخصّصوا في الهندسة، و٢١ في الطّبّ ومنهم ١٢ مبعوثاً لدراسة الاقتصاد والأعمال، في حين تخصّص ثمانيّة منهم فقط في الرّياضيات والعلوم. والباقون في الدّراسات الإسلاميّة.

ممّا يعني أنّ الباحثين خلُصا إلى ملاحظة لافتة للانتباه، مفادها: أنّه على الرّغم من اختلاف السير الذاتيّة، والحالة الاجتماعية والتّاريخ الوظيفي للمنتمين إلى الحركات المتطرّفة والعنيفة، فإنّ غالبيّة المنضمين الذّكور في الشّرق الأوسط، كانوا دارسين للتخصّصات النّخبويّة التّي تشمل الطّبّ والهندسة والعلوم، مُقارنة بالعلوم الاجتماعية والأدب والفنون. ومن بين التّخصّصات العلميّة، ترتفع نسبة تمثيل تخصّص الهندسة على ما عداها من تخصّصات الأخرى المذكورة. ويُمكن الاستدلال على العلاقة بين هذه الحركات الراديكالية، وبين تخصّص الهندسة، بعدد من الشّواهد على النّحو التّالي:

من بين منفذي هجمات «**١١سبتمبر ٢٠٠١**»، كان هناك ٢٥ مهندساً، وفي مصر ظهرت جماعة التّكفير والهجرة عام ١٩٦٩ على يد مؤسّسها شكري مصطفى الّذي كان يعمل مهندساً زراعيّا. وفي عام ١٩٧٤ ظهر تنظيم الفنيّة العسكريّة على يد صالح سريّة، وهو أيضا مهندس. أمّا خارج حدود الشّرق الأوسط، فنجد هذه العلاقة الارتباطية دليلا لها في تكوين الجماعة الباكستانيّة «**لا شكارطيبا**»، الّتي ظهرت في ١٩٨٧، وكذلك الجماعة الإسلاميّة في جنوب شرق آسيا[٦].

لقد كانت هذه الملاحظات حاضرة بشدّة وإلحاح، عند محاولتنا دراسة

موضوع تعليم المواد العلميّة في العالم العربي، لا سيما الرّياضيات والفيزياء والعلوم، والبحث عن أفضل الاستراتيجيات البيداغوجية لتدريسها والاستفادة منها، **لأنّ المنظومة التّربويّة العربيّة، منظومة متأزمة وفي حاجة إلى مقاربة علميّة مُعمّقة ورصينة، عساها أن تُكسب المدرسة العربيّة المعنى، لتُصبح ذات جدوى وفاعليّة، تستجيب لمتطلبات مجتمع المعرفة. لأنّ المقصود بالتّربيّة العلميّة، هو أن تقوم التربيّة والاستراتيجيات التربويّة على مقاربات علميّة تُنمّي قُدرات المتعلّم المعرفيّة، ومهاراته النّفسيّة والسّلوكيّة والعلائقيّة والرّوحيّة والذّوقيّة الجماليّة والبدنيّة، من أجل بناء مواطن عربي متجذّر في هويّته، مُنفتح على العصر، مواكب لما يشهده العالم اليوم من تطوّر معرفي وعلميٍّ وتكنولوجي متسارع. متسلّحا بالفكر العلمي، بعيداً عن التّعصّب، والفكر المتحجّر والنّمطي، والغلوّ الإيديولوجي والدّيني، والسّلوك المتطرّف والعنيف.**

إنّ الرّهان على المؤسّسة التّربوية (خاصّة المدرسة العموميّة) في ضمان استمراريّة المجتمعات البشريّة يبقى في الوقت الرّاهن ـ وفي ظلّ العولمة والتّقدّم السّريع، وفي عصر الثورة الرّقميّة، وسيطرة الشّاشة والصّورة ـ أمراً مهمّا جدّا. ومن ثمّ ضرورة التّفكير في كيفيّة استمراريّة الوظيفة الأساسيّة لهذه المؤسّسة، بشكل يضمن للمجتمعات الإنسانيّة الاستمرارية في تنشئة أفرادها وتكوينهم، وفق حاجات الحياة اليوميّة. فالمجتمع الّذي لا يُراهن على المدرسة كمؤسّسة ضامنة لبقائه وتطويره وتجديده، برعاية الناشئة وتوريثها المعارف وأنماط الحياة، فهذا المجتمع سيُواجِه بالفعل أزمات في شتّى المجالات، من بينها التّباين في مستوى مؤسساته، وبين أفراده من حيث الكفايات بشتّى أنواعها، ممّا يؤدّي إلى عدم الانسجام الاجتماعي، وغياب التّفكير المنطقي لمستقبل هذا المجتمع ومن ثمّ تمكين مختلف التّيّارات الإيديولوجيّة والسّياسيّة والاستعمارية الأجنبيّة من التّحكّم والسّيطرة على مستقبله. فجلّ المشاكل والظّواهر المجتمعيّة الّتي تعاني منها الدّولة اليوم، لها صلّة مباشرة بمستوى المدرسة وبدورها في إعداد الأفراد [٧].

وأمام هذا الدّور الاستراتيجي للمدرسة بشكل عامّ والعموميّة بشكل

خاصّ، فإنّنا اليوم كمتابعين لمسارات التّعليم في البلدان العربيّة نطرح مجموعة من الأسئلة الجوهريّة وهي:

- ما هي مكانة المدرسة العموميّة في العالم العربي اليوم؟
- لماذا تراجع دورها في التّعليم والتّعلّم؟ وكيف نفسّر النّجاح الكبير للتّعليم في سنغافورة، وخصوصاً تعليم المواد العلمية، وهي الّتي كانت منذ ٥٣ عام تقريباً في وضع الدّول العربيّة نفسه أنذاك، حيث كانت تعاني من الفقر والتّخلّف وارتفاع نسب الأميّة؟
- ما هي الأسباب الحقيقيّة لفشل التّعليم – بشكل عام والعلمي خصوصاً - في أغلب الدّول العربيّة؟
- لماذا تُعاني مدارسنا من أزمة خطيرة، في تعليم الرّياضيات والعلوم؟ وكيف نفسّر الضّعف الواضح في مستوى تلامذتنا في المواد العلمية، ما جعلهم يحصلون على المراتب الأخيرة في التّصنيفات الدّوليّة؟
- لماذا خريجو الهندسة أكثر ميلا إلى التّنظيمات الإرهابيّة والتّكفيريّة؟
- ما هي سُبل إصلاح المنظومات التّربويّة في الدّول العربيّة، الّتي تُعاني من تردّي وتراجع في مستوى هيكليتها ووظائفها ومُخرجاتها؟
- ما الّذي يجب فعله، حتّى تستجيب مدارسنا لمُتطلبات عصر اقتصاد المعرفة؟

II- المحور الثّاني: المسألة الحضاريّة وأزمة المدرسة في سياق العولمة، الرّاهن العربي.

أوّلاً: أزمة المدرسة في سياق العولمة

لقد حوّلت ثورة الاتّصال والمعلومات العالم إلى قريّة كوكبيّة معولمة، تكثفت معها عمليّات نقل المعلومات والأفكار من مجتمع إلى آخر، وأثّر كلّ ذلك على أساليب الحياة في المجتمع، وقد قدّر بعض الخبراء التّربويّين أنّ التكنولوجيا الجديدة ستحلّ مكان البرامج الدّراسيّة، وستعمل على تغييب دور

المعلّمين والمدرسين بصورة كبيرة في مجال التّربيّة والتّعليم، كما أنّها ستؤدي إلى انقلاب شامل في بنية المدرسة المعاصرة في صورتها ومضامينها.

لقد نتج عن ثورة المعلومات، وتكنولوجيا الاتّصال، نسقٌ من التّغيّر المُجتمعي المُتسارع بدون انقطاع، ويُمثّل مصدراً لاختلال الوظائف والتوترات والأزمات. لقد شخّص عالم الاجتماع الفرنسي ألَان تُوران هذه الوضعيّة، بكوننا نُواجه مرحلة حضاريّة جديدة، لم تتحدّد ملامحها النّهائيّة بعد، لكن من أهمّ ما يميّزها «**بنية مُركّبة من الأزمات**»، بدأت تظهر منذ تسعينات القرن الماضي، من خلال بروز مرحلة حضاريّة جديدة عبّرت بشكل أكثر وضوحاً عن مكتسبات الحداثة، والتشكيك في العلم والعقل «**وحلّ السّوق محلّ التّحديث، وأصبحت المجتمعات تُدار من الخارج بدلا من الدّاخل... وصرنا نعيش اليوم بوصفنا مجتمعات استهلاك...**»[٨]. بل يذهب ألان توران في كتابه الأخير الصّادر سنة ٢٠١٣م تحت عنوان «**نهاية المجتمعات**»، أنّنا نعيش «**نهاية حقبة المجتمعات**»، حيث يعتبر أنّ الغالبيّة العظمى من التّوصيفات الّتي أفرزها السّياق الرّأسمالي الّذي خلّفته الثّورة الصّناعية الكبرى، من قَبيل «**البرجوازيّة**» و«**الطّبقة العاملة**» و« **الفقراء**» و«**الإضراب عن العمل**» و«**الاستثمار**» و«**إعادة التّوزيع**» و«**الثورة**»، غدت «**فارغة المضمون**» أو على الأقلّ «**غير عمليّاتيّة**». ويؤكّد أنّ الهجوم الشّرس الّذي سنّته الأسواق الماليّة العالميّة على السّياسات الاجتماعية شكّل البوادر الأولى لـ«**نهاية المجتمعات**». ومن أهمّ سمات هذا الإضعاف، أنّ أصبحت المدرسة مضطربة الصّلة بحاجات المجتمع الوطني، وتخلخل التّعريف المألوف للعائلة، وتكاثرت مسميات هذا الإسم بفعل استشراء الطّلاق وكثرة المواليد خارج الزّواج، وتشريع الزّواج المثلي والتّبني للمثلين...إلخ..[٩].

من جهته يعتبر زيغمونت باومان (Zygmunt Bauman) أنّ المرحلة الحضاريّة الجديدة الّتي نعيشها اليوم، تتّسم بالسّيولة واللايقين، فتدفق رؤوس الأموال ووسائل الاتّصال، يؤثّر جديّا على الأسواق الماليّة، إذ تتأثّر الأسواق بانهيار أسواق في دولة بعيدة عنها فتتأثّر العلاقات الدولية. وهكذا تصبح الثّقافة

والأخلاقيات في عالم سائل، وتتضاءل المُسلمات و«**المقدّسات**» بالمعنى الواسع، وتُصبح الحياة مليئة بالمخاوف والغموض وقرينة عدم اليقين: تغيّرات يوميّة تحدّث في حياة النّاس ولا تترك مجالا للتّفكير. فالأشياء تتغيّر والعالم مضطر لمجاراة هذا التّغيير. والإشهار والإعلانات تؤثّر في الجميع، في استسلام تامّ ودون مقاومة في عالم من السّيولة الدّائمة[١٠].

إذا يُمكن القول، إنّ السّمات العامّة المميّزة للمجتمعات المعاصرة، كونها مجتمعات ما بعد التصنيع، مجتمعات مبرمجة محكومة بالتّوسع المدمّر للسّوق، وبموجب قوانين المنافسة والصّراع من أجل البقاء، والبقاء للأصلح. حيث طغيان هاجس الربح المادي وسيطرة المال على أحاسيس النّاس وتفكيرهم. يسير المجتمع بأسره إلى حالة السّوق ويجسّد ـ بشكل أوضح ـ ما سماه هيروبرت مركوز (Herbert Marcuse) بـ «**الإنسان ذو البُعد الواحد**»، يرتبط وجوده بالاستهلاك والسّلع وتحقيق «**المنفعة واللّذة والتراكم والتبديد**». هو إنسان «**مُتسلّح منشئ قابل لعمليات البرمجة والتّنميط**»[١١]. ويعبّر نعوم تشومسكي (Noam Chomsky) في كتابه «**السّلطة على الإعلام**»: «**إنّنا نعيش اليوم في عصر التّضليل الإعلامي، وهذا التّضليل الإعلامي يقتضي واقعاً زائفاً هو الإنكار المستمرّ لوجوده أصلا**»[١٢].

ـ إنّ السّياق الرّاهن الّذي شهد تراجع قيم الحداثة والهيمنة المُتزايدة لـ «**براديغم السّوق**» و« **براديغم الإعلام والاتّصال**» يُحرّك العقل التّشييئي الّذي يطمح إلى إخضاع جميع المؤسّسات الإنسانيّة لمبدأ العرض والطّلبّ، والرّبح والخسارة. فلا يمكن للقيم العليا المتعلّقة بالمقدّس والمعرفة والحياة، أن تُصبح موضوع مساومة، كما لو تعلّق الأمر بسلع مبتذلة، إذ لا يمكن حشر هذه القيم في مقولات اقتصاديات الكازينو المسكونة بهاجس الرّبح السّريع دون إحداث المآسي[١٣].

والواقع أنّ القيمة الحقيقيّة للمدرسة بشكل عام لا تُضاهى بأي ثمن. فهي لا تشكّل مقاولة ولا مصنعاً ولا ضيعة لتربيّة الماشيّة. إنّها على عكس ذلك، تسهر على تكوين الأفراد الّذين سيجعلون هذه المؤسّسات ممكنة. وهذا ما يدفع

بنا إلى التّأكيد على السّبق الزّمني والوجودي للمدرسة على باقي المؤسّسات الأخرى. ولقد سبق للمفكّر الفرنسي كوندورسي (Nicolas de Condorcet) أن ربط بين المدرسة العموميّة والعقل والتّنوير، والبحث عن الحقيقة، حيث قال: « **يُمكن القول، بشكل عامّ، إنّ السّلطة، أيّا كانت طبيعتها ومهما اختلفت الأيادي الّتي تتحكم فيها، وكيفما تنوّعت أنماط امتلاكها، هي العدو الطّبيعي للأنوار[...] فكلّ إنسان قطع على نفسه وعد البحث عن الحقيقة والتّعبير عنها، سيكون دوماً مكروهاً من قبل الشّخص الّذي يُمارس السّلطة [...] فالحقيقة تشكل عدواً أبدياً للسّلطة ولمن يُمارسها، وبقدر ما تشيع الحقيقة، يُصبح مستحيلا على أهل السّلطة أن يخدعوا البشر، وبقدر ما تتمتّع الحقيقة بالقوّة اللازمة، تُصبح المجتمعات أقلّ حاجة لمن يسوسها، أو يُدير شؤونها**»[١٤].

ثانيا: ملامح عامّة للمرحلة الرّاهنة، في العالم العربي

لقد شهدت الدّولة العربيّة منذ ثمانينات القرن العشرين، توجهاً واضحاً نحو اللّيبراليّة المطلقة، الّتي تغيب فيها الضّمانات التّقليدية الرّاعيّة، مع حدوث أزمات اجتماعية حادّة، ومن أهم ملامحها تفاقم الخلل السّياسي في الأنظمة العربيّة في مستوى التّعاقد الاجتماعي القائم على مقايضة حقوق المواطنين السّياسيّة والمدنيّة برفاههم الاجتماعيّ وبأمنهم، كما أدى انعدام الفرص الاقتصادية، وضعف نظام الرّعاية الاجتماعيّة إلى نمو اقتصاديات الظّلّ الموازيّة، وتفاقم مشكلة البطالة بين الشّباب، خاصّة لدى حاملي الشّهادات العليا، يُضاف لذلك سوء الحكم والفساد وانعدام المساواة، وشعور عميق بالقهر والظّلم نتيجة الاستقطاب الاجتماعي والسّياسات الفاشلة التّي همّشت الشّباب ودفعت بهم إلى البطالة، أو الهجرة السريّة والإدمان. بل إنّ العديد من الشّباب انخرط في صفوف الجماعات التكفيريّة معتبرا أنّ «**الخلافة الإسلاميّة**» وبناء دولة جديدة، بديلا منطقيًّا لفشل دولهم في تحصيل حقوقهم، وتحقيق آمالهم وطموحاتهم[١٥].

إنّ السّياق العربي الرّاهن يتّسم بـ «حالة الأنوميا» المنتشرة في المجتمعات

العربيّة على مستويات مختلفة من الحياة الاجتماعية. ونعني بحالة الأنوميا، حالة فُقدان المعايير الضابطة للسّلوك الفردي والاجتماعي، والدّافعة إلى الفوضى والانتحار بأنواعه المختلفة. حالة يرتفع فيها مستوى التّطلعات الفرديّة والجماعيّة، لكن بالتوازي مع ذلك تقلّ فرص تجسيد تلك التّطلّعات، في إطار احترام الضّوابط والنواميس الاجتماعية. وبالفعل فكثير من الدّول العربيّة أصبحت تتميّز بالتّفكّك الاجتماعي، وضعف الحسّ بالمواطنيّة المسؤولة، وتزايد التّنافس على اقتناص المكاسب والاستحقاقات الاجتماعيّة والتّهافت على تحقيق المنفعة القصوى دون أي مراعاة للجدارة والأحقيّة، وغلبة الأنانيّة والنّفاق واللامبالاة على السّلوك الاجتماعي، واهتمام المؤسّسات بمصالحها الخاصة على حساب المشكلات العامة، والقضايا المجتمعيّة الحقّة.

لقد تحوّل المجتمع في ظلّ حالة الأنوميا هذه، إلى تجمّعات وفئات يسعى كلّ منها إلى الوفاء بحاجاته وحلّ مشكلاته، وتحقيق تطلعاته بطرقه وبمؤسّساته الخاصّة، وتوظيف قوانين المجتمع لمصلحتها الفئويّة مع بروز سلوكيات تسيطر عليها النّزعة الفردانيّة على حساب الجماعة، ممّا ترتّب عنه تبنّي نظام تربوي تطغى عليه السّلعيّة التّي من أهمّ خصائصها تحقيق الرّبح الفردي السّريع والوصول إلى الثّراء الشّخصي بأقصر الطّرق، حتّى لو كان ذلك على حساب المبادئ وجودة السّلعة(١٦).

النّظرة السّلعية تحكم أحياناً بعض الأنظمة السّياسة العربيّة السّلطويّة في رؤيتها وتصنيفها لمواطنيها على قاعدة «**العطاء مُقابل الولاء**»، حيث يتمّ شراء ولاء الأفراد للسّلطة الحاكمة بالامتيازات والمكاسب والمناصب والرّشاوى. أمّا من يُشَكُّ في ولائه فيُباع بثمن بخس دراهم معدودات، ويُحرم من أدنى حقوقه.

إنّ الثّقافة المشبّعة بالاتّجاه السّلعي كثيراً ما تتميّز تربيتها بالطّابع السّلعي، حيث يتمّ تربيّة الأفراد على تغليب السّلامة والابتعاد عن المغامرة مع السّلعة، مع ما يتطلّب ذلك من نفاق وانتهازيّة. ويُعدّ الاختراق الثّقافي العربيّ لأجزاء واسعة من الوطن العربي، أحد العوامل التّي تُسهم في فرض التّوجهات السّلعيّة، حيث

أنّه يعمّق الفردانيّة، والخيار الشّخصي، ويعطّل فاعليّة العقل، وينمّط الذّوق، ويُقولب السّلوك مستهدفاً تكريس نوع من الاستهلاك لنوع معيّن من المعارف، والسّلع، والبضائع، وإيجاب نمط استهلاكي ترفيهي، وتعطيل قيم الإنتاج، ما يوفّر تربة خصبة لنموّ التسليع التّربويّ المتأثّر بالواقع الثّقافي[١٧].

كما يتّسم السّياق العربيّ الرّاهن في الثقافة، والتربيّة، باللفظيّة والماضويّة، حيث يتمّ فرض الانسحاب على الفرد من حياته، وحاضره، ومستقبله، إلى الماضي فتضعف لديه الرّغبة في العمل والإنتاجيّة والاجتهاد والممارسة، وتحلّ محلّها ثقافة القول غير المسنود بالفعل، والسّعار البعيد عن الواقع، واجترار الألفاظ بدلا من ترجمتها إلى منجزات، وتتحوّل التربيّة إلى أقوال جامدة، وتنظير منفصل عن الممارسة، بالتركيز على الشّكل بدل الجوهر، ومجرّد كلمات رنانة ذات مضمون ضعيف، حيث تتغلّب الألفاظ على المعاني. وبالتّالي يقوم التّعليم على الارتباطات الكلاميّة، والحفظ والتّلقين، والشّكليّة والشّعارات والمعارف النّظريّة، والفجوة الكبيرة بين النّظريّة والتّطبيق، وضعف الاهتمام بالنّمو الشّامل والمتكامل للفرد، وتدنّي الإقبال على العلوم المهنيّة والتّطبيقيّة، والاعتماد في التّعليم على الذّاكرة والتّكرار الآلي للمعلومات المحفوظة. إنّه تعليم للذّاكرة قصيرة المدى بوجه خاصّ، لأنّه يرتبط كثيراً بالامتحان. ولقد أصبح الاتّجاه الغالب في التّعليم، يعتمد على زيادة الكلمات، وأصبح تقييم التّحصيل تقييما للألفاظ المُسترجعة.

يشير واقع المناهج الدّراسيّة في الوطن العربي، بشكل عام، إلى رجحان كفّة اللّفظيّة على حساب التّطبيق، وتتمثّل اللّفظيّة في أن يخزّن المُتعلّم، ما يُعرض عليه من معلومات، ويحفظ عن ظهر قلب من دون أن يكون لها أثر كبير في تنمية طاقاته الفكريّة، وقُدراته العقليّة على تمحيص الأمور وتقصّي أبعادها، وأحكامه النّقديّة، وقدرته على حلّ المشكلات، كما أنّ الاستجابة لثورة العلم والتّكنولوجيا المعاصرة ضعيفة جداً وبذلك أصبحت التّكنولوجيا عملا ضعيف الأثر والوظيفة. **والجدير بالذّكر أنّ استخدام الطّريقة اللّفظيّة القهريّة يشمل كلّ المواد الدّراسيّة، إذ تتحوّل الأقسام إلى ساحة للخُطب الكلاميّة، حتّى**

في الرّياضيات والعلوم الطّبيعيّة، إذ يجنح المدرّس معلّماً أو أستاذاً إلى الإلقاء والتّلقين، ويميل المتعلّم إلى الخضوع، والحفظ والاستظهار، والاستذكار والأداء الشّكلي، دون أن يتمكّن من ملكة التّساؤل والنّقاش والحوار والنّقد، ممّا يُساهم في تبلّد ذهن الطّالب ووقوعه في الإحباط.

والواقع، أنّ هذه الممارسة التربويّة، ليست سوى انعكاساً لثقافة تتّسم بالتّركيز على الكلام، من دون ربطه بالعمل، وفي نفس الوقت يتمّ تفريغ الكلمة من محتواها، ويُساء استخدامها في سجالات غير ذات معنى. بل إنّ السّمة البارزة للسّياسة في بعض البلدان العربيّة هي تغليب القول على الفعل فكثيراً ما تكون الأهداف السّياسيّة عبارة عن هتافات وأمنيات. والتّواصل أو التّفاعل مع الشّعب، يقوم على الخُطب، والمستقبل عبارة عن وعود ورديّة وكلام معسول. وعلى الرّغم من ذلك، نجد الواقع في كثير من الأحيان مريراً. فبدلا من ترجمة الأحلام إلى الواقع، والأقوال إلى إنجازات، فإنّ الواقع عادة يُزيف ويُحوّل إلى «**جنّة**» وهميّة عبر العبارات الرنانة. وتتكفل بهذه المهمّة غالبا وسائل إعلام تتسم بأنّها عبارة عن ظاهرة صوتيّة من زخرف القول وزخم الشعارات[١٨].

يُضاف إلى مشكلة اللفظيّة القهريّة في التربيّة العربيّة، مشكلة الماضويّة، حيث يُقهر التّلاميذ والمدرسون بتربية ضعيفة الصّلة بهم وبحاضرهم ومستقبلهم ومشكلاتهم وواقعهم، ويعودون للماضي. وتُصادر حياتهم الحاضرة.

إنّ أخطر ما قد يقع فيه نظام تعليمي ما من مزالق، هو تركيزه على بُعدٍ واحد من الزّمن، سواء كان الماضي أو الحاضر أو المستقبل، وإهمال البُعدين الآخرين. فالهجرة إلى الماضي، وإلغاء الحاضر، وضعف النّظرة إلى المستقبل، هي تصرفات انسحابيّة، والوقوع في أسر الحاضر مع تجاهل رصيد خبرة التّاريخ، والقعود عن التّأهّب للمستقبل، هي أفعال انتهازيّة. أمّا القفز إلى المستقبل من دون وعي دقيق بالواقع المعيش، وفهم عميق لدروس الماضي، فهي سلوكيات انتحاريّة.

وقد وقعت التربيّة في الوطن العربيّ في منزلق الماضويّة، الّذي يتمثّل في التّركيز على الماضي، والهجرة إليه، وإهمال الحاضر، وضعف النّظرة إلى المستقبل[١٩].

كما تتّسم الأهداف التّربويّة في أغلب البلدان العربيّة بالثّبات النّسبي، فقلّما يجري تحديثها وتطويرها، لتعكس التّغييرات السّريعة والتّقدّم العلمي، والتّكنولوجي الكبيرين. ولذلك كثيراً ما تدور في فلك الماضي، ونادراً ما تهتم باستشراف المستقبل معالجة قضاياه. فقد رسمت معظم الأهداف التّربويّة العربيّة في مرحلة السّتينات والسّبعينات من القرن الماضي (القرن العشرين). ولم تشهد تغيرات جوهريّة في بنيتها ومضامينها وطبيعتها، تتناسب مع الحدّ الأدنى، لإيقاعات التّغيير الاجتماعي والسّياسي والعلمي والتّقني والمتسارع، إذ رأى مُصمّموها أنّها جاءت كاملة وصالحة لكلّ زمان ومكان. ولذلك بقيت على حالها من دون تغيير جوهري منذ أن وضعت[٢٠].

ويُمكن أن يُضاف إلى مظاهر الماضويّة في المناهج الدّراسيّة، بشكل عامّ، تصلُّب المقرّرات، وجمودها فيما يتعلّق بمطالب التّعليم، أو البيئة، ممّا قد يؤدّي إلى انفصال بين المدرسة وبيئة التّلميذ، إضافة لعجز المناهج الدّراسيّة عن إيجاد حلول ناجحة لتحديات العصر، ومشكلات المجتمع، وضعف المواكبة للاتجاهات الحديثة في التّربية والتّعليم، والتّطوّر العلمي والتّكنولوجي، والعجز عن التّمهيد للتّطورات التّعلميّة المستقبليّة، والفصل بين المعرفة والتّطبيق، أو بين العلم والتّكنولوجيا، ما أدّى إلى إضعاف الطّرفين. فالعلم بات قواعد ومبادئ مجرّدة، والتّكنولوجيا أصبحت عملا بلا وظيفة، والمناهج يغلب عليها غلبة الرّسميّة والمركزيّة والجمود، وتركيزها على استعمال الكتب المقرّرة نفسها في جميع المدارس، والاهتمام الكبير بالمعلومات الّتي تحتويها من دون توفير المرونة للمدرّس، في اختيار المحتوى الذي يُلائم قُدرات تلاميذه واهتماماتهم واحتياجاتهم المعيشيّة واليوميّة، وضعف الاهتمام بتعليم التّطبيقات العمليّة للمفاهيم الّتي تدرس في مواد العلوم، وإهمال استخدامها في سدّ احتياجات المجتمع والبيئة

المحيطة، كذلك غياب عدّة مواد مثل، البيئة والمرأة، والطّاقة والتّنميّة، والتّربيّة المدنيّة والمعلوماتيّة، عن مناهج عدد مهمّ من المدارس العربيّة[٢١].

إنّ الاكتفاء بالماضي، كما قال مالك بن نبي، ينتج ثقافة أثريّة، تعبّر عن مرض اجتماعي لوسط لم تعد لديه الوسيلة، أو الهمّ الّذي يدفعه إلى التّغلّب على نواحي ضعفه فيلجأ إلى الماضي طلباً للحلول[٢٢].

لا بدّ كذلك من الإشارة إلى أنّ كثيرًا من الأنظمة السّياسيّة تسعى إلى جعل النّظام التّعليمي آلية للمحافظة والجمود، وأداة لإعادة إنتاج العلاقات القائمة من خلال تربيّة تنتج نمط الشخصية المُتكيف، والمُطبِّع، والقانع والمنفعل، والمغيب الوعي، والمغترب. لكي ينسجم مع أيدلوجيّة السّلطة السّياسيّة، الّتي تسيطر على مقاليد الحكم. وقد يتّخذ النّظام السّياسي لذلك أساليب التّرويض الفكري، والإذعان. والقهر، أحيانا ليضمن أداء ما عُرف بالوظيفة المحافظة للنّظام التّعليمي. ويصطنع في سبيل ذلك ما يراه مناسباً من أنواع المعارف، ومتطلبات التّفكير، وأنواع المقرّرات والامتحانات وغيرها من المناهج الرّسميّة[٢٣]. **يجب ألا ننسى كذلك الأسباب الاقتصادية، فالكثير من الدلائل والمؤشرات تبيّن أنّ معظم البلدان العربيّة تمرّ بأوضاع اقتصادية صعبة، فأكثرها يتوجّه، في إطار إعادة هيكلة اقتصاده على النّسق الرّأسمالي، إلى تقليل الإنفاق على الخدمات العامّة، بما فيها التّعليم، كما عمل الوضع الاقتصادي المتردّي على تخفيض الإنفاق على البحث العلمي، الّذي يعدّ أحد الأسس الرّئيسيّة لكلّ تطوير وتحديث**[٢٤].

إضافة لكلّ ما سبق، يتّسم السّياق العربي الرّاهن بهيمنة مظاهر التّغريب في الثّقافة والتّربيّة والتّعليم. فالنُّظم التّعليميّة العربيّة بصورة عامّة، غربيّة مستوردة، فُرضت بطريقة تسلطيّة على الواقع التّربوي العربي من قبل نُخب معظمها مُغترب ثقافيّا، **ولعلّ أخطر صور التّغريب التّربوي العربي استبعاد اللّغة العربيّة كلغة تدريس، خاصّة في المواد العلميّة، وإحلال اللّغات الغربيّة مكانها. وخصوصا الإنجليزية والفرنسيّة، ممّا يترتّب عن ذلك مخاطر وسلبيات عديدة أهمها:**

- إيجادُ شعور لدى كثير من المتعلّمين بقصور اللّغة العربيّة عن تدريس العلوم ما يكثف من عقدة النّقص عندهم تجاه الثّقافة الغربيّة، ويعمّق احتقارهم لهويّتهم، ويضعف انتزاعهم الثّقافي والحضاري.
- التّعرّض لمشكلات نفسيّة واجتماعيّة بسبب الانفصام اللّغوي، الازدواج الثّقافي.
- تبديدُ جزء كبير من قدرات المتعلّمين الذهنية في ترجمة ما يقرأونه أو يستمعون له من علوم إلى لغتهم.
- غُربة المثقفين عن المجتمع، الّذي يعاني كثير من أفراده الأميّة لغة وثقافة.
- إعاقة فهم المتعلّمين للمادة العلميّة(٢٥).

إنّ الاغتراب حالة ذهنيّة يشعر فيها الشّخص بأنّه معزول عن مجتمعه، أو شعور الفرد بالانفصال النّسبي عن ذاته أو مجتمعه أو كليهما، ومن أهمّ مظاهره:

- **العزلة الاجتماعيّة**: وتعني عدم المشاركة في الأنشطة الاجتماعيّة، وانعدام التّكيّف الاجتماعي أو ضآلة الدّفىء العاطفي، أو ضعف التّواصل الاجتماعي للفرد.
- **العجز**: وهو الشّعور بعدم القدرة على المشاركة في الشّؤون الخاصّة والعامّة، وتقرير المصير وصنع القرارات، والشّعور بحالة من الاستسلام والخضوع والقهر وغياب القدرة على الاختيار.
- **غياب المعنى**: إذ يشعر الفرد بأنّ حياته خالية من الأهداف التّي يستحقّ أن يعيش لها، ويضحّي من أجلها، وبأنّه يفتقر إلى مرشد أو موجّه لسلوكه.
- **غياب المعايير**: وهو غياب القيم الثّابتة في المجتمع، أو انحلالها، وتناقضها، وازدواجيتها، وتفسيرها لمصلحة البعض على حساب الآخرين، وسيطرة مبدأ «**الغاية تبرّر الوسيلة**».
- **الغربة عن الذّات**: وهي شعور الفرد بأنّ ذاته وقدراته مجرّد أشياء منفصلة، عنه على الرّغم من أنّ التّعليم والقهر أساساً عَملان متضادان يُبطل أحدهما

الآخر، فإنّ التّعليم في الحالة العربيّة يسهم أحيانا في تعميق الاغتراب، حين يدفع كثيرا من المتعلّمين إلى دوائر التّسلّط، والضّياع، والعزلة، وفقدان الهويّة. والانفصال عن الذّات، والمجتمع وتجريدهم من إنسانيتهم وتحويلهم إلى «أشياء» أو كائنات مسحوقة، أو سلع تُصنع وفق المواصفات، الّتي يطلبها أصحاب النّفوذ والسّطوة في المجتمع[٢٦].

المدرسة العربيّة للأسف، تمارس أحياناً دوراً يساعد على الاغتراب، من خلال حرمان مُرتاديها من التّلاميذ من فرص التّفاعل فيما بينهم، وإقصائهم عن عمليّة اتّخاذ القرار الّتي تتميّز بالبيروقراطيّة والرّوتين وعدم الفعاليّة والتّحيز، والإخفاق في جعلهم يشعرون بالانتماء، وسوء العلاقة مع مُعلميهم ووجود مناخ ضاغط ومغلق داخل المدرسة، وانعدام معنى كثير من النّشاطات والخبرات المدرسيّة[٢٧]. كما تُساهم كثير من البرامج والمناهج الدّراسيّة، وطرق التّدريس في تكريس الاغتراب، حيث أنّ إقصاء المتعلّمين في إعداد مناهجهم الدّراسيّة يُشعرهم بعدم أهميتها، وبأنّها غريبة عنهم، ممّا يدفعهم إلى رفض الدّروس، لأنّها قد تتناول موضوعات مُملّة، وغير مرتبطة بواقعهم، ولا تعالج قضاياهم، ممّا قد يترتّب عن ذلك ارتفاع نسب التّسرّب من المدارس أو فشلهم في دراستهم، كما تساهم طرق التّدريس المستخدمة، الّتي تركّز على حشو الذّاكرة، والتّقليل من أهميّة التّفكير، في تعميق حالة اغتراب التّلاميذ في المدرسة، حيث تصبح الكتب والمناهج مجرّد بضاعة يتخلّص منها بعد اجتياز الامتحان، ويتحوّل التّلاميذ إلى آلات لاجتياز الامتحانات، الأمر الّذي لا ينتج عنه فقط نسيان ما تمّ تعلّمه، بل كراهيته.

لقد أنتج السّياق العربي تنظيمات إرهابيّة تضمّ نسباً هامّة من خرّيجي العلوم، وخاصّة الهندسة، فما هي المصادر الّتي تؤثر في تشكيل عقليّة دارسي الهندسة، وتجعلهم أكثر ميلا إلى تبنّي الفكر المتطرّف؟

للإجابة نفترض أن دراسة الهندسة تجعل الخريجين أقلّ قدرة على استيعاب الطّبيعة الارتباطيّة المتداخلة، الّتي تتّسم بها العمليات، والعلاقات السّياسيّة، والاجتماعيّة، وبالتّالي فهم أقلّ قدرة على التّعامل مع العالم المحيط، باعتباره

نتيجة تفاعلات متزامنة من عمليات معقّدة. وفي المقابل، يفترض هؤلاء الطّلاب أنّ كلّ ما حولهم له طبيعة ميكانيكيّة «عقلانية»، أقرب إلى ما هو عليه الحال في طريقة عمل الماكينات والآلات، بما يجعلهم أكثر تقبّلا لفكرة واحدية النّظام إلى حدّ قولبته. أضف إلى ذلك، أنّ طبيعة الدّارسة لا تقترب من المعتقدات الدّينيّة، بأيّ شكل من الأشكال، وهو ما يجعل الدّارس على الأقل طوال فترة دراسته الّتي تمتدّ إلى خمس سنوات، غير معرّض للوقوف أمام النّصوص الدّينيّة والتّفكير فيها بشكل نقدي، وهو ما ينتج في النّهاية شخصاً أكثر تقبّلا للنّص، وأكثر قابليّة للتأثّر بالحجج، الّتي تقدّمها الجماعات المتطرّفة[٢٨].

يُضاف لهذه الأسباب، أنّ الشّعور الغالب في العالم العربي والإسلامي، لدى قطاع كبير من الشّباب العربي، لا سيما من حاملي الشّهادات العليا الشّعور بالإهانة، والرّغبة في الثّأر، في ظلّ وضع متأزم يتّسم بارتفاع نسب البطالة، وغياب المواطنة، والانفتاح على العالم من خلال شبكات التّواصل الاجتماعي مع إحساس حادٍّ وكبير بالقهر، وأنّ الإسلام مُهان، كلّ ذلك يؤدّي إلى الإحساس بالفشل والإحباطات الفرديّة والعائليّة والعاطفيّة من جهة، ومن جهة أخرى، هناك رغبة مكثّفة في إعادة الاعتبار وحبّ الظّهور.

III- المحور الثالث: دراسة وصفيّة تحليليّة لنموذجين من المنظومات التّربويّة العربيّة المصريّة والمغربيّة: الإشكاليات والمآلات.

أوّلا: رؤية نقديّة للمنظومة التّربويّة المصريّة الرّاهنة

نظرة عابرة عن واقع التّربيّة والتّعليم في مصر، تكشف عن أزمة حقيقة تكاد تعصف بالنّظام التّعليمي، وتتجلّى آثار هذه الأزمة في مظاهر من أهمّ ملامحها:

- التّذمّر من تدنّي مستوى المتعلّمين في القطاع العامّ والجامعي.
- التّذمّر من تدنّي مستوى الخدمات التّعليميّة المقدمة للمتعلّمين.
- التّذمّر من ضعف مستوى أداء المدرسين.

- تدنّي مستوى متعلّمي التّعليم الفني والعلمي، وتدنّي نظرة المجتمع إليهم.
- انصراف الغالبيّة العظمى من تلاميذ المرحلة الثّانويّة العامّة عن الدّراسات العلميّة، والانسياق الجماعي إلى الدّراسات الأدبيّة، ليس حبّاً فيها، بل التّوهّم في الحصول على مجموع يُمكنهم من دخول الجامعة.
- تفشّي مشكلة الدّروس الخصوصيّة، وانتشارها في جميع المراحل التّعليميّة.
- تقليدية مناهج التّعليم، وطرق التّدريس المستخدمة.
- ضعف التّخصّصات العلميّة، والتّطبيقيّة، الّتي تحتاج إليها عمليات التّنميّة.
- ضعف المواءمة بين مخرجات التّعليم، واحتياجات سوق العمل كمّا وكيفاً.
- محدوديّة الإمكانات، في التّعامل مع تحديات العولمة والثّورة المعرفيّة والثّورة الرّقميّة، وتكنولوجيا المعلومات.
- واقع اقتصادي هزيل، يحدّ من انطلاقة المجتمع المصري نحو التّقدّم والتّجديد، إضافة إلى هيمنة عقليّة تعتمد على الحلول والشعارات الفضفاضة، وتستند إلى خطاب تربوي يغلب عليه البُعد عن الواقع[٢٩].

على ضوء ما تقدّم، فإنّ أوضاع التّردّي والتّدهور الّتي يعيشها نظام التّربيّة والتّعليم في مصر، تُشير إلى الحاجة الملحّة للمؤسّسات التّربويّة المصريّة، لتكريس مبدأ ديمقراطيّة التّعليم، ممّا يستلزم ضرورة الرّبط التّكاملي بين التّخطيط التّربوي، والتّخطيط الاجتماعي الشّامل، القائم على استراتيجيّة تنموية تشاركيّة، مستهدفة الانتقال، بالنّظام التّربوي أفعالا وممارسات ومضامين وميكانيزمات عمل، من وضعية إسهامه في إعادة إنتاج التّمييز التّربوي والاجتماعي، إلى وضعيّة يتّجه فيها أكثر نحو ديمقراطية التّعليم من جهة، وتدعيم المشروع الدّيمقراطي، والتّنموي في المجتمع من جهة ثانيّة[٣٠].

عموماً، يشير الواقع التّربوي إلى أنّ نظام التّعليم في مصر، ما زال دون مستوى تحقيق طموحات المجتمع من التّربية والتّعليم، ولعلّ ذلك يبدو

واضحاً من خلال تحليل بعض الأوضاع التّربويّة، الّتي تُشير إلى أنّ هناك العديد من المشكلات التّي يعاني منها هذا النّظام، والّتي يُمكن الإشارة إلى بعضها فيما يلي:

١ ـ غياب الفلسفة الاجتماعية والتّربويّة الواضحة

إذ أنّ فلسفة التّربية الّتي تُوجه العمل التّربوي في مصر، تنقسم بين تيارين، يبدو للوهلة الأولى أنّهما متضادان، وهما: تيار أول يمثّله دعاة إحياء التّراث التّربوي الحافل بالنّظريات والاتجاهات التّربويّة المستمدّة من عصور الازدهار الإسلامي. أمّا الاتجاه الثّاني، فيمثّله دُعاة المعاصرة والانفتاح على الغرب، والذين ينادون بالاستعانة بالكفاءات والخبرات والأدوات الأجنبيّة من أجل تحقيق المكانة التّربويّة المنشودة، غير أنّ الآراء والتّصوّرات المُنبثقة من هذين الاتجاهين، لم تؤد إلى حدٍّ أدنى من التّفاهم، فغاب الإجماع حول تحديد رؤية تربويّة توافقيّة، ما جعل السّياسة التّربويّة الحاليّة متذبذبة ومعرضة باستمرار إلى التّغيرات المفاجئة والمبادرات العشوائية والاصلاحات الترفيهية[٣١].

وقد انعكس ذلك على نظام التّعليم المصري، الّذي يشكو من ثغرات ونواقص عديدة بدت واضحة في ظهور بعض الأعراض السّلبيّة على بنية الإنسان المصري ومقوّماته، وانعكس ذلك على سلوكياته، فاتّسمت بالفرديّة والسّطحية في التّفكير. وضعف الرّغبة في العمل والإنتاج، وقلّة الانضباط وانتشار مشاعر اللامبالاة وعدم تحمّل المسؤولية والعشوائيّة في التّخطيط والعمل[٣٢]. هذا فضلا عن أحاديّة الرّؤية في تفسير الأحداث والدّوافع الكامنة وراءها، مع تجاهل احتمالات التّعامل المرن والأخذ بالوسطيّة. قد يرجع ذلك كلّه إلى الممارسات التّربويّة المعتمدة في النّظام التّعليمي، والّتي جاءت في غالبيتها تفضّل اجترار المعلومات، وخزنها بدل معالجتها وتنفيذها وتحديثها، وترجّح كفّة ما هو نظري مجرّد، على ما هو عملي محسوس، وتُغلّب الجدل العقلي، على التّفكير المنهجي والعلمي، وتستهوي التّقليد والمحاكاة على التّجديد والابتكار[٣٣]. فجاء الإنسان الّذي تعده هذه التربيّة الحاليّة اغترابياً سلبيًّا، لا يمتلك القدرة على مواجهة التّحديات، الّتي تفرضها روح العصر،

بسبب غياب المرجعيّة الفكريّة والاجتماعية التّكاملية، التّي يفترض أن تكون مؤطّرة وموجهه للنّظام التّربوي.

٢- قصور المناهج التّعليمية عن مواكبة مُستجدات العصر:

تتمثّل الغايات الرّئيسيّة، الّتي لا بدّ أن تفي بها التّربيّة فيما يلي:

- **إكساب المعرفة.**
- **التّكيف مع المجتمع.**
- **تنمية الذّات والقدرات الشّخصيّة.**
- **ضرورة إعداد الإنسان، لمواجهة مطالب الحياة في ظلّ عصر المعلوماتيّة.**

لكن المناهج التّربويّة الحاليّة، ما تزال تقليديّة في محتوياتها، ومضامينها، صلبة في أساليبها وطرقها. ورافضة لمنطق التّجديد والتّحديث. وبالإضافة إلى كونها يغلب عليها التّلقين المعرفي على حساب الجانب التّطبيقي المهاري، فهي تفتقر إلى الإنسان بين محتوياتها وأهدافها، وبين قدرات التّلاميذ، ومهاراتهم وميولهم، وواقع المجتمع ومشكلاته وحاجاته. بل فهي مبنية على ترجيح كفّة التّعليم الكمّي على كفّة التّعليم النّوعي وباعتماد منطق السّيطرة والامتثال على حساب منطق الحريّة والمبادرة وما زالت المناهج بفعل نزعتها الماضويّة، غير قادرة على مواكبة معطيات العصر، وهي بمحتوياتها وآليات تدريسها تعمل بصورة واعية شعورية أو لا شعوريّة على تعزيز قيم التسّلط. والتّمايز والإكراه، والاصطفاء، وتُعطّل بصورة عامّة، اتّجاهات العمل الحرّ والإبداع، والنّزعة العقليّة وتحقيق التّكامل في الشّخصيّة الإنسانيّة[٣٤]. هذا إلى جانب قصور المناهج الحاليّة في إعداد الأفراد للتّعامل مع معطيات العصرالعلمية، ومُستجداته بوعي وبتفكير.

٣- غياب الرّؤية المستقبليّة في تجويد أداء المُعلّم

ما زال إعداء المدرسين بمصر، يُمثّل إحدى وجوه الأزمة التّربويّة الرّاهنة، حيث برامج الإعـداد مصمّمة على أساس الماضي، والمدرسون مطالبون

بالتّعامل مع المستقبل، وإعداد المتعلّمين لمواجهة تحدّيات هذا المستقبل، وهنا تبرز مفارقة التّضارب بين الماضي الّذي تقوم عليه برامج إعداد المدرّسين، وبين المستقبل الّذي سيتعاملون معه.

في الواقع، تواجه مهنة التّدريس عدّة تحدّيات تتمثّل فيما يلي:

- **تحديات داخليّة:** تتمثّل في استيعاب الأنماط الجديدة للتّعليم، وما يصاحبها من صعوبات وانتشار العنف داخل المدارس، وضغوط العمل.
- **تحديات خارجيّة:** تأتي من خارج نظام التّعليم مثل تحدّيات التّكنولوجيا والمعلوماتيّة، وتحديات العولمة والدّيمقراطيّة، والتّحدّيات الاجتماعيّة والسّكانيّة والبيئيّة والاقتصاديّة.
- تحدّيات من قبيل هيمنة القيم الاقتصادية، وقيم الجودة، وربط التّعليم بسوق العمل، وربط الأجر بالأداء والمحاسبة[٣٥].

وهكذا يُصبح متأكّداً إعداد برامج للتنميّة المهنيّة المستدامة، لتجويد التّعليم وتنمية المهارات المهنيّة للمدرّس.

٤ـ عجز الإدارة التّربويّة عن مواكبة التّطوّر العلمي والتّكنولوجي

يُشير الواقع الفعلي لمستوى إدارة التّعليم في مصر، إلى وجود عدد من جوانب الضّعف والقصور والمشكلات الّتي تتعلّق بإدارة التّعليم، من حيث محدوديّة أدوارها، وعدم التّوازن بين المسؤوليات والصّلاحيات الممنوحة للمسؤولين الإداريين، وغلبة النّمط المركزي على أداء العمل الإداري، وتقليديّة العمل الإداري، وعدم مواكبته للتّطوّر العلمي والتكنولوجي العالمي، ولعلّ أهمّ عائق نحو تطوير إدارة التّعليم العامّ في مصر، هرميّة الهيكل التّنظيمي، الّذي يؤكّد على أنّ خطّ السّلطة يأتي من أعلى إلى أسفل، وضعف المشاركة الفعّالة من المتأثرين بهذه القرارات[٣٦].

٥ـ أزمة تمويل التّعليم العمومي

تفيد الإحصاءات أنّ مؤسّسات التّعليم الحكوميّة تستحوذ على ما لا يقلّ عن ٨٠٪ من جملة المتعلّمين المرسمين في منظومة التّعليم في مصر، بشقيها ما

قبل الجامعي والجامعي، وإن كانت مصر حققت معدلات كبيرة في الاستيعاب في التّعليم، إلاّ أنّ هذا لم يتواكب مع توفير التّمويل اللازم للمحافظة على خدمة تعليميّة ذات جودة مرتفعة، ما أدّى إلى تدهور نوعيّة التّعليم الّذي يحصل عليه التّلميذ، والطّالب في جمهوريّة مصر العربيّة، وعدم ملاءمته لاحتياجات سوق العمل ولمتطلبات التّنميّة بمعناها الواسع. يُضاف لذلك، أنّ مؤسّسات التّعليم الحكومي تقدّم خدمات تعليميّة أقلّ جودة من نظيرتها المقدّمة في مؤسّسات التّعليم الخاصّة، ومن ثمّ، فإنّ التّلاميذ والطّلبة المرسّمين في هذه المؤسّسات الحكوميّة، والّذين في أغلبهم ينتمون للشرائح الأفقر من السّكان، يحصلون على تعليم أقلّ جودة، ويكتسبون مهارات لا تتناسب عادة مع الاحتياجات الفعليّة لسوق العمل التّنافسي، وهو ما يجعلهم أكثر عُرضة لخطر البطالة، وتدنّي أجورهم مقارنة بنظرائهم من خريجي التّعليم الخاصّ[٣٧].

ثانياً: رؤية نقديّة للمنظومة التربويّة المغربيّة الرّاهنة

تُعاني المدرسة العموميّة المغربيّة من عدة اختلالات بنيويّة ووظيفيّة، في عدّة مستويات، تتمثّل فيما يلي:

١ ـ **اختلالات على مستوى التّخطيط، والاستراتيجيات**، وتتمثّل في:

ـ غياب رؤية استراتيجية، وتدابير ذات أولويّة.

ـ الارتجال المُزمن في التّعامل مع الأزمة، الّتي تعاني منها منظومة التّعليم في المغرب.

ـ غياب البُعد التّشاركي والتّعاقدي في تشخيص الأزمة والبحث عن الحلول.

ـ برامج ومناهج الإصلاح مستوردة، ولا تستجيب لمتطلبات المجتمع المغربي، ولا تُساهم في تجويد الممارسة التعلُيميّة التعلّميّة.

٢ ـ **اختلالات على المستوى البشري**، وتتمثّل في:

ـ التّقليص المستمرّ للموارد الماليّة، ممّا يؤدّي إلى نقص فادح في الموارد

البشريّة، يبرز في كثرة المهام والأعباء، وجود تلاميذ بدون مدرّسين، الاكتظاظ، تناسل الأقسام المشتركة.

- تفاقم المعاناة الاجتماعية والمهنيّة للهيمنة التربويّة، من ناحية تدنّي الأجور والتّعويضات، أمام الارتفاعات المثاليّة للأسعار، غياب العدالة في الأجور، والتّمييز بين الموظفين في القطاعات الوزاريّة، شبه غياب للشروط المهنيّة والبيداغوجيّة المساعدة على العمل.
- شبه غياب للدّعم الاجتماعي، والبيداغوجي الكافي للمتعلّمين، حيث هزالة وقلّة المنح، وضُعف خدمات الإطعام والإيواء، بُعد المدرسة على سكن التّلاميذ، وغياب خدمات الدّعم النّفسي والاجتماعي، قلّة المكتبات، عدم التّوفّر الكافي لمرافق الأنشطة الموازية.
- غياب تكوين مستمر يُلبّى حاجات كلّ الفئات من مُتفقدين وإداريين ومدرّسين، على مختلف مشاربهم وتخصّصاتهم في إطار لجنة مستقلّة تهتم بهذا المجال.

٣ـ **اختلالات على المستوى التّنظيمي والإداري**، وتتمثّل في:

- ضُعف الاعتمادات الماليّة المخصّصة للتّسيير والتّجهيز.
- ضُعف الوسائل اللوجستيكية المساعدة على العمل في ظروف جيّدة وبكيفيّة فعالّة وسريعة.
- غيابُ التّحكّم والصّرامة، والانصاف والالتزام، في مختلف القرارات المتّخذة على جميع الأصعدة، من لدن الإدارة التربويّة، ممّا يترتّب عنه عدم احترام القرارات الإداريّة المتّخذة، وعدم تطبيق فحوى المذكرات المنظّمة والمراسيم، وحتّى المنهاج والمقرّر الدّراسيين، وبالتّالي القانون برمته. لسببين، هما:
- أنّ الإدارة لا تلتزم كراعية وحامية لهذا القانون أوّلاً، ثمّ غياب الإنصاف والمساواة في تطبيق القانون ثانيًا، فالمدرس الّذي يعمل بجدّ ومثابرة لا

يُكافأ على ذلك. ومثله مثل الّذي يتكاسل، ولا يقوم بواجبه، إضافة إلى عدم الالتزام بما تُفضي إليه الاجتماعات الرّسميّة، وفي المناسبات الحاسمة من قرارات، وبالتّالي تكريس ثقافة محبطة في أوساط نساء ورجل التّعليم، شعارها: غياب الدّقة وانتشار اللامبالاة، والوعود الكاذبة[٣٨].

٤ ـ **اختلالات على مستوى البنيّة التّحتية**، وتتمثّل في:

ـ عدم كفاية بنايات المؤسّسات التربويّة والإداريّة.

ـ تعرّض مجموعة كبيرة من البنايات إلى التّخريب والإهمال.

ـ عدم العناية بجمالية الفضاءات المدرسيّة.

ـ الافتقار إلى المرافق الصّحيّة والتّثقيفيّة والرّياضيّة.

ـ قلّة السّكن الوظيفي.

٥ ـ **اختلالات على المستوى البيداغوجي**، وتتمثّل في:

ـ الارتباك الحاصل في تطبيق الإصلاح البيداغوجي الحالي، المعتمد على مدخل الكفايات والتربيّة على القيّم، وذلك بعدم مواكبته تكوينياً، وتوفّر أشكال الدّعم الماديّة والبشريّة والبيداغوجية مع المخلفات السّلبيّة للتوظيف السّيء لتعدّدية الكتاب المدرسي، حيث زُجّ به في سوق المضاربات التّجاريّة دون مراعاة القدرة الشّرائيّة للآباء والأطر التربويّة.

ـ عدم وظيفيّة التّمشيات البيداغوجيّة المعتمدة، إذ ملّ المدرسون من ترديد مفاهيم وأفكار مجرّدة، لا تمتّ إلى واقعهم وواقع تلاميذهم بصلة، وأصبح التّلاميذ ينفرون من البرامج والمقرّرات، التّي لا يستطيعون ترجمة مضامينها في الواقع الّذي يعيشون فيه، بما يُفيدهم ويطوّر حياتهم إلى الأفضل، كما أنّها لا تساهم في تفتُّح شخصيتهم وتحقيق وجودهم وكيانهم[٣٩].

٦ ـ **اختلالات على مستوى الاتصال والإعلام**، وتتمثل في:

ـ تقصير الإعلام في تثمين مكانة المدرسة وأدوارها، إذ يساهم الإعلام بسلطته

في فشل المدرسة العموميّة المغربيّة، إذ يشجّع المواهب في شتّى المجالات، إلاّ المواهب في التّعليم، من غناء ورقص وحِرَفٍ، كما لا يحترم مهنة التّعليم. إذ يسرّب نكتاً تمسّ هيبة التّعليم ومهنة التّدريس، وتربطه بجميع أسباب الفشل، كما تغيب البرامج، الّتي تعرّف وتثمّن المجهودات الجبارة لنساء ورجال التّعليم في القرى والمداشر.

- إنّ نظرة الإعلام والوطني إلى المدرسة وإلى رجل التّعليم، تصبّ كلّها في التّدني، والتّبخيس لمكانته، ولا تهتمّ بمنجزاته، في مجال المعرفة والتّربيّة والتّنشئة الاجتماعية، فالاستثمار في التّعليم، ربّما غير مربح لهم، إذ المهرجانات السّينمائيّة والترفيهيّة والموسيقيّة هي المجال الأوّل المُربح. بينما المدرسة الّتي تصنع لنا الصّحافي والمسؤول السّياسي والإداري، وتصنع لنا المخرج والممثل والإذاعي، هي آخر ما يُفكّر فيه[٤٠].

٧- إخلالات على مستوى تفاعل المدرسة مع محيطها

فالمدرسة المغربيّة، رغم استطاعتها ولو نظريّا، مسايرة أشكال التّطوّر المعرفي والتّربوي اللّذين عرفتهما المدرسة الغربيّة، **فإنّ الواقع الميداني، يشير إلى أنّ المدرسة المغربيّة، تحوّلت إلى عنصر غريب داخل الوسط الّذي تعيش فيه، حيث لا يوجد انسجام بينهما وبين مختلف مكوّنات المحيط، فعلاقة المدرسة لا تقوم على الرّضا نظراً لفشلها في الاستجابة لما يُطلب منها، وما يتوقّع منها، فهي فقط معمل لإنتاج العاطلين والفاشلين**[٤١].

٨- اختلالات على مستوى مُخرجات العمليّة التربويّة، وتتمثّل في:

- تدنّي مستوى التّعليم وهزالة المردوديّة.
- الضّعف اللّغوي والعلمي والتّقني لدى التّلاميذ، وعدم قدرتهم على التّكيف مع الوضعيات التّكنولوجيّة والإعلاميّة الجديدة.
- تزايد نسب الهدر المدرسي والتعثر الدّراسيين، بشكل مرتفع سنة بعد أخرى.
- تخبط المجتمع في أزمات أخلاقيّة وأيديولوجيّة وأزمة قيم.

ـ ارتفاع نسب العُنف المدرسي بين كلّ أطراف المؤسّسة التربويّة.

ـعدم المصداقيّة في الشّهادات التعليميّة والمُعدلات الدّراسيّة، وفي نظام التّقويم والتّقييم.

ـعدم ارتباط التّعليم بواقع اقتصاد يغلب عليه الطّابع **اللاشكلي (يتخطى التنميط)**

ـ تنامي دور التّعليم الخاصّ، المرتبط بمفهوم المقاولة التّربويّة، الّتي تشكّل اليوم البوابة الأساسيّة لفتح المجال أمام أصحاب الشّركات للسّيطرة على التّعليم، وبالتّالي التّحكّم فيه بشكل كبير جدّا... كما هو الشّأن بالنسبة لجميع القطاعات الاجتماعيّة والاقتصاديّة(٤٢).

هكذا، وبناء على ما سبق، فإنّ وضع التّعليم والتربية العلمية والتّكوين المهني، في المجتمعين المصري والمغربي، بل وجُلّ المجتمعات العربيّة عموما، وضع مأزوم على أكثر من صعيد، وله انعكاسات سلبيّة على مستوى التّنميّة البشريّة خاصّة، وعلى مستوى التّنميّة الاقتصادية والاجتماعيّة الشّاملة بشكل عامّ، وعلى مستوى البحث العلمي وتطور مجتمع العلم والمعرفة، فمستويات التّمدرس والاحتفاظ متدنيّة، إضافة إلى تفاقم نسب الطّرد والرّسوب الأمر الّذي ينجم عنه تراجع تربوي وتخلّف اجتماعي مخيف، وضُعف مردوديّة الاقتصاد، وسوق الشّغل، وتدني الدّخل الفردي والجماعي، كما يؤثر سلبا على وضعية تعليم المرأة، نظراً لخصوصيّة ظروفها في مجتمعاتنا، وعلى وضعيّة تمدرس الأطفال والشّباب، ما يؤدّي بالاستتباع، إلى ضُعف المشاركة السّياسيّة والاقتصاديّة والثّقافيّة والاجتماعيّة للمواطنين في مجتمعاتنا.

ويمكن إرجاع عوامل إنتاج هذه الأزمة، وإعادة إنتاجها ومفاقمتها في السّياقات العربيّة إجمالا إلى نمطين من العوامل:

أوّلاً: عوامل موضوعيّة، تعود تاريخيًّا إلى الظّاهرة الاستعماريّة، وما استتبعها من علاقات التّبعيّة، وحالة التّخلّف الّتي تعيشها مجتمعات العالم الثّالث، ومنها مجتمعاتنا العربيّة، والّتي ترهن أوضاعها ومبادرتها، وقراراتها بمراكز الهيمنة المتصدّرة على المستوى العالمي.

ثانيا: عوامل ذاتيّة داخلية سوسيو- بنيويّة، خاصّة بهذه المجتمعات ذاتها، وهي تلك العوامل المتعلّقة بنمط الدّولة القائمة، وبآليات اشتغال البناء أو النّسق السّياسي والثّقافي والقيمي والاجتماعي بشكل عامّ. ولعلّ أهمّ عامل يبرز هنا، هو غياب توفر مجتمعاتنا على رؤية أو مشروع تربوي أو تنموي أو حضاري عامّ، سواء على المستوى القطري الخاصّ، أو على المستوى القومي العامّ، تتحدّد في إطاره غاياته وأهدافه التربيّة، وتوجّهاتها وسياساتها والتّعليم والتّكوين، ونعتقد أنّ غياب هذه الرّؤية التربويّة الواضحة، يُعدّ من بين أهمّ العوامل التّي فوّتت عليها إنجاز تنمية بشريّة في المستوى المطلوب، كما فوّتت علينا تحقيق تنمية اقتصادية واجتماعيّة موازنة شاملة ومستديمة، في مجتمعاتنا العربيّة ممّا ساهم في تعميق التّبعيّة، وترسيخ أوضاعها وشروطها، فكان التّخلّف[٤٣].

ويُمكن في هذا الصّدد، الاستئناس بالتّجربة السنغافوريّة لإصلاح منظوماتنا التربويّة، لا سيما في مادّتي الرياضيات والعلوم، حيث يتمُّ تدريسهما كمواد أساسيّة في مراحل التّعليم الابتدائي والثّانوي، من طرف مُدرسين ذوي حرفيّة عاليّة، استفادوا من أحدث الأبحاث حول السّلوكيات العامّة، وكذلك سافروا إلى مدارس في بلدان أخرى، مثل كندا واليابان، لمقارنة فاعليّة الأساليب المختلفة لتدريس العلوم وكيفية الابتعاد عن أساليب التلقين. كما تمّ إعداد الكتب المدرسيّة والمناهج العلمية، تحت إشراف علماء نفس تربويين، وتمّ الاعتماد على طريقة الأمريكي «جيروم برونو»،الّذي طرح فكرة أنّ النّاس يتعلمون في ثلاث مراحل، الأولى عبر استخدام الأشياء الحقيقيّة، والمرحلة الثّانيّة، الاعتماد على الصّور، والتاليّة الاعتماد على الرّموز.

وقد ساهمت هذه النّظريّة، في تركيز سنغافورة القوي، على حلّ المسائل الحسابيّة عن طريق الوسائل البصريّة، باستخدام الكُتل الملونة لترمز إلى الكُسور في العمليّة الحسابيّة والنِّسب، كما تمّ تقليل المنهج الدّراسي في المرحلة الابتدائيّة، ليحتوي على الأساسيات فقط، **وبذلك يُصبح أقلّ من مناهج الكثير من الدّول الغربيّة الأخرى، كما يقوم بتغطية عدد أقلّ من المواضيع، وفي المقابل يتعمّق في تلك المواضيع بصورة أكبر**. ويعدّ هذا الأمر من أهمّ العوامل وأكثرها

فاعليّة في النّموذج السنغافوري، وفقاً للباحث الألماني، «أندرياس شلايسر» الّذي قال: « **حينما ننظر إلى إنجلترا والولايات المتحدة الأمريكيّة، نرى أنّ مناهجهما متوسعة جدّا، لكنها ليست عميقة، لأنّهم يعلمون الكثير من الأمور، ولكن بمستوى ضعيف، أمّا الرّياضيات في سنغافورة، فهي لا تعتمد على معرفة كلّ شيء، بل تعتمد على كيفيّة التّفكير كمتخصّص في الرّياضيات**»(٤٤).

IV- المحور الرّابع: اقتراحات حول التّوجهات الكبرى للإصلاح التّربوي المطلوب، في مواجهة أزمة المدرسة في العصر الرّقمي

١ - الإطار الاستراتيجي للإصلاح التّربوي المطلوب:

أ- مكانة التّربيّة والتّعليم في عالمنا اليوم:

لما كانت التّربيّة تمثّل إحدى كُبريات المسائل الوطنيّة والعالميّة، ونظراً لما تُعانيه عدّة منظومات تربويّة عربيّة من أزمات هيكلية ووظيفيّة، أصبح متأكّداً الشّروع من الآن، في التّفكير المنظّم في موضوع تجدّد رسالة المدرسة ومناهجها التربوية بشكل عام والعلمية على وجه الخصوص، في واقع عالمي، يشهد تحوّلات عميقة تمسّ تركيبة المجتمعات وبنية المعرفة، ووسائل الإنتاج حتّى نُحسن الإعداد لمستقبلنا، فلا مجال لمنظومة تربويّة ثابتة في عالم متحوّل، دائم الحركة، **ولا مستقبل لمدرسة تركن إلى التّقليد، وتعزف عن التّجديد. فالقضايا التي يطرحها الواقع، تزداد كلّ يوم تعقيداً، وتتهافت فيه مسلمات كنّا نظنها بديهيّة، وحقائق كنا نراها أبديّة، والبحث العلمي يتّجه لقلب وتجاوز الكثير من النظريات القديمة والمتعارف عليها، وهناك ثورة على المستوى المنهجي والمناهجي، كل ذلك يستوجب يقظة تربويّة مستمرة، وتفكيراً متواصلا في تجديد رسالة المدرسة وأدوات عملها، وأولوياتها، ونجاعة مناهجها التربوية والعلمية.**

إنّ جميع المؤشرات، تدلّ على دخول الإنسان حقبة تاريخيّة جديدة، فالبشريّة تعيش اليوم ثورة علميّة تكنولوجيّة لا مثيل لها في تاريخ الإنسان

الطّويل، ومن أهمّ خصائص هذه التّحوّلات المذهلة، سرعة انتشار إنجازاتها واجتياحها كلّ مظاهر الحياة الجماعيّة والفرديّة، فليس هنالك مجال من مجالات النّشاط الإنساني قادر على البقاء خارج دائرة تأثيرها. لقد أحدثت الثّورة المعلوماتيّة في السّنوات الأخيرة تغيرات عميقة ومتسارعة في الاقتصاد والمجتمع، تمثّلت في بروز أنماط جديدة في طرق التّعلّم والعمل والإنتاج والمبادلات والتّرفيه وإسداء الخدمات، وتبادل المعلومات. ويُلاحظ المتتبع للتّحولات، التي تجدُّ في عالم اليوم، أنّ الأمم الأكثر وعياً بطبيعة هذا التّطوّر التّاريخي، أعطت الأولويّة في اهتماماتها للتّربية بشكل عام والتربية العلمية والتّكوين على وجه الخصوص، وبتسارع نسق العولمة اكتشفت الأمم أيضاً، وهي تواجه «صدمة المستقبل»، أنّها مهما بلغت من مراتب الرّقي، تبقى في حاجة إلى تأهيل نظامها التّربوي باستمرار، حتّى يستجيب لمتطلبات عصر يحكمه التّغيّر المطرد، الّذي لا يهدأ، ولا يستقرّ فيه شيء على حال..!!

إنّ عالم الغد يحتاج لأفراد قادرين على تحليل وضعيات معقّدة، وعلى فهم وتأويل مُعطيات متشعبة ومتضاربة، وعلى التّأليف بينها، واستنباط الحلول أو البدائل الطّريفة لقضايا غالبا ما تكون غير متوقعة، وهو ما يتطلّب كفايات و«مواهب»، ينبغي الحرص على تطويرها في سنّ مبكّرة وعلى رعايتها، وتعهّدها على امتداد الحياة. وهذا ما ينبغي على المدرسة أن تدرجه وتهتم به في كلّ برامجها، وفي كلّ مراحلها، وعليها أن تستنبط الخطوات العملية لتحقيق ذلك إن هي رامت النهوض برسالتها المستقبليّة.. فالتّعليم للمعرفة لا معنى له، إذا لم يرتبط بالتّعلّم للعمل، والمعرفة العلمية دون الاهتمام بالبحث العلمي وإنشاء مراكز بحثية، لتمكين الأفراد من امتلاك أدوات المعرفة وإعداد الدّعائم الفكريّة والمؤهلات، الّتي سيقوم عليها اكتساب الكفايات والمهارات الضّروريّة لتنمية البحث العلمي وتطويره، ليصب كل ذلك في عملية النهوض المجتمعي والحضاري، وترسيخ فكرة التّعليم للحياة ومدى الحياة. فالمدرسة مطالبة اليوم وغداً، بإعداد الإنسان العربي والمسلم، الّذي يتعلّم كيف يتعلّم، وكيف يستفيد من التفكير العلمي ومناهج البحث العلمي، لمواكبة العصر

وتقنياته المتطورة، لجعلها في خدمة أهدافه واحتياجاته التنموية والوجودية..

لذا، فإنّه يحتم على المنظومة التّربويّة أن تعمل على تأهيل مكوناتها الماديّة والبشريّة، فنظامنا التّربوي مازال يواجه صعوبات عديدة، لعلّ أهمّها المشاكل المتعلّقة بالمردود والنتائج، حيث نلاحظ نسب إخفاق مدرسي مرتفعة، وبالفاعليّة والنّجاعة المُتدنية، إذ تتّسم مكتسبات التّلاميذ بالمحدوديّة، في مستوى النّتائج والجودة، والتحصيل العلمي والمعرفي العام.

ب- التّحديات الجديدة:

وبمسايرة المدرسة للتّحولات العميقة الّتي يشهدها العالم اليوم، في ميادين البحث العلمي والمناهجي، وتراكم المعرفة وتطور التّكنولوجيا ووسائل الاتّصال، فبإمكانها أن تكوّن شباباً أصحاب كفايات حقيقية، قادرين على التّكيّف مع الوضعيات الجديدة، وحلّ المشكلات، الّتي تُواجههم في عالم دائم التّحوّل، وتأتي في مقدّمة التّحديات تلك، الّتي تتعلّق بالتّعليم والتربية العلمية، وهذه رسالة المدرسة الأولى. ذلك أنّ التّراكم الهائل للمعارف، وتجدّدها المُطرد والمتسارع، وما يُصاحبه من تطوّر أنماط التّفكير، ومناهج بحث وتحليل المعطيات الطبيعية، يجعلنا نراجع الوظائف التّقليديّة للمدرسة، وأدوار المعلّمين فيها.

وتُواجه المدرسة كذلك، تحدّيات تمسّ دورها في تأهيل النّاشئة، وإعدادهم للحياة المهنيّة. إنّ تطوّر المهن، وتراجع قطاعات الإنتاج، الّتي تحتاج يداً عاملة وفيرة وغير مختصّة، وظهور الاقتصاد اللاّمادي بمهنة المستحدثة، والانتقال من تنظيم عمل يقوم على تجزئة المهام، والتّخصّص المُفرط والتّطبيق الآلي، لتعليمات فوقيّة، إلى أنماط جديدة تشترط التّمكّن من عمليّة الإنتاج بأكملها، والقُدرة على المشاركة فيها، تصوّراً وتنفيذاً وتقييماً، كلّها تحولات أكّدت عدم جدوى كلّ تكوين تقني مختصّ يُعدّ لمهنٍ محدّدة.

كما تطرح ظاهرة العولمة بتجاوزها الحدود القائمة بين الأمم والثّقافات، صنفاً آخر من التّحدّيات على مستوى التربية والتعليم، تتمثّل في مصادرتين

تبدوان للوهلة الأولى متناقضتين. فالمصادرة الأولى تتحتّم الانخراط في تيار العولمة، حتّى لا نبقى خارج دائرة التّقدّم، وتقضي الثّانيّة، بأن يحافظ كلّ شعب على مرجعيّته الثّقافيّة تجنّبا للذّوبان في الثّقافة العالميّة الجديدة، ويقتضي ذلك أن تنفتح المدرسة على العالم من ناحية، وأن تُطوّر بصورة جذريّة في طرق نقل الثّقافة الوطنيّة ومضامينها من ناحية ثانيّة.

وبالإضافة إلى هذه التّحدّيات الخارجيّة، هناك تحديات منبثقة عن واقع المدرسة، وما تراكم داخلها من خلل. وتُعزى بعض هذه التّحدّيات إلى ما يُمكن أن نُسمّيه بـ «الثّقافة التّقليديّة» للمدرسة، من ذلك مثلا الرّبط الآلي بين الجودة والانتقاء، إلى حدّ صرنا معه نعتبر نِسب الإخفاق في الامتحان معياراً لحرصنا على جودة تعليمنا. وتأتي في مستوى آخر، مسألة تسيير المؤسّسات التّربويّة، حيث أدّت ممارسات قائمة على مركزيّة القرار إلى ظهور سلوكيات رتيبة، وتقاليد تركن إلى تنفيذ التّعليمات. فغابت المبادرة وانتفى الاجتهاد، وتعطّل التّجديد.

إنّ التحدّي بالنّسبة إلى مدرسة تروم تطوير ثقافة النّجاح، وتعتمد في عملها على أطراف مسؤولة، يتمثّل في توفقها إلى الارتقاء إلى نظام تحكمه الحرفيّة في كلّ مستوياته.

ج- الرّهانات:

إنّ هذه التّحديات تطرح على المدرسة رهانات غير مألوفة ومتطلبات جديدة لا مفرّ من الاستجابة لها.

أوّلاً: تكوين عقول مفكّرة بدل حشو الأدمغة

في عصر يتضاعف فيه حجم المعارف كلّ خمس عشرة سنة، وتتعدّد مصادرها، لم تعد المدرسة المصدر الوحيد في هذا المجال، ومن الخطأ، بل من الخطر، أن نواصل تلقين التّلاميذ كمّا هائلا من المعارف عبر مجموعة واسعة من المواد، ووِفق نسق يُشجع على الحفظ، والاسترجاع والتّطبيق الآلي للقواعد، بدل تنمية عمليات التّحليل والتّأليف وحلّ المسائل. يقتضي هذا المطمح في

المقام الأوّل أن نحدّد بكلّ دقّة ما ينبغي للمدرسة أن تعلمه للتّلاميذ، وهو ما يستوجب أولا تفكيراً إبستيمولوجيا حول أصناف المعارف، وما هو أساسي منها، وما يتعيّن إدراجه في البرامج المدرسيّة. ولا بدّ من مشاركة أطراف متعدّدة في هذا التّفكير، من جامعيين مختصّين وممثّلي «زبائن» المدرسة (مدرسين، أولياء، تلاميذ).

ولا بدّ في مستوى ثان، من تغيّر مقاربات منهجيّة وبيداغوجيّة تساعد على تطوير قدرات التّلاميذ الفكريّة واستقلاليتهم، فضلا عن إكسابهم كفايات وجيهة ومتينة ومستديمة، وأدوات التّكوين المستمرّ والتّعلّم مدى الحياة. ويترتّب عن ذلك التّخلّي عن طرائق وممارسات، تقود إلى تراكم معارف، سرعان ما يطويها النّسيان، إذ نادراً ما تتوفّر الفرصة لتوظيفها في محلّها واستغلالها في وضعيات حقيقيّة للتواصل أو لحلّ المسائل.

ثانياً: التّحكم في التّكنولوجيات الجديدة للمعلومات والاتّصال

إنّ الموارد الهائلة، الّتي توفّرها التّكنولوجيات الجديدة للمعلومات والاتّصال، سواء في باب المعارف ذاتها، أو من حيث المسالك المؤديّة إليها، تُتيح تطوير كفايات متنوّعة وضروريّة، لِنَحْتِ خريج مدرسة الغدّ بمؤهلاته المتميّزة، الّتي تجمع بين مرونة الفكر والقُدرة على التّكيّف وحُسن المبادرة، والميل إلى البحث عن الحلول المبتكرة والعمل المتقن. وتماشياً مع هذا التوجّه، لا بدّ من تطوير صناعة «**المحتوى التّربوي**» حتّى نجعل منه وسيلة اعتيادية للتّعلّم.

ثالثاً: إعداد النّاشئة للحياة النّشيطة

إلى جانب وظيفتي التعليم والتربيّة الأساسيتين، يتعيّن على المدرسة أن تُؤهّل النّاشئة، بتمكينهم من المستلزمات القبليّة للتّعلمات اللاحقة، ولانخراطهم بنجاح لاحقاً في عالم الشّغل. ويتعلّق الأمر هنا بتنميّة أربعة أصناف من المهارات والكفايات العامّة منذ السّنوات الأولى من التّعليم الأساسي، وهي:

- **مهارات عمليّة**، تُكتسب بالتّمرّس، والتّجريب في إطار مقاربة حلّ المسائل. وتُساهم كلّ المواد في إكساب المتعلّمين هذه المهارات، وبالأخصّ منها العلوم والرّياضيات، والاختصاصات الإعلاميّة والتربيّة التّكنولوجيّة.
- **مهارات منهجيّة**، تتمثّل في إكساب المُتعلّم القدرة على البحث عن المعلومات، وترتيبها وتحليلها، وتبيّن العلاقات بينها واستثمارها في تصوّر الحلول البديلة.
- **كفايات المبادرة وبعث المشاريع**، وتتمثّل في تنمية روح الابتكار لدى المتعلّمين، وإكسابهم القدرة على تصوّر أي مشروع والتّخطيط لإنجازه وتقييمه بالنّظر للمعايير والأهداف المرسومة، وتُكتسب هذه الكفايات من خلال أعمال فرديّة وجماعيّة، تنجز في جميع مجالات التّعلّم وفي الأنشطة المدرسيّة الموازية.
- **كفايات سلوكيّة**، ومواقف تتمثّل في تنمية روح المسؤوليّة، والاعتماد على النّفس والتّعارف مع الآخرين وتقبّل النّقد والرّأي المخالف.

رابعاً: تربيّة جيّدة للجميع

لا يُقاس أداء النّظام التّربوي بنسب التّمدرس فقط، ولا بما يُخصّص من النّاتج الدّاخلي الخام لقطاع التّربيّة فحسب، بل بعدد المتخرّجين من المدرسة، بمكتسبات جيّدة مقارنة بعدد المسجّلين من الفوج نفسه.

لقد أصبحنا إزاء نموذج تربوي جديد، يقتضى إرساء تمشيات بيداغوجيّة على أساس اعتبار الفوارق بين التّلاميذ وأنساقهم المختلفة في التّعلّم، ويحرص على تمكين الجميع من فرص النّجاح نفسها، بما يعتمده من إجراءات مناسبة للتّقييم والشّخيص والعلاج.

وفي مستوى آخر، يستوجب التّفاوت بين المؤسّسات التربويّة في الامتحانات الوطنيّة، وضع برنامج تدخل خصوصي يهدف إلى تأهيل المدارس الّتي تسجل نتائج دون المعدّلات الوطنيّة والجهويّة.

خامساً: التّفاعل الإيجابي مع المحيط

المطلوب اليوم هو التّفاعل الإيجابي مع المحيط الخارجي، وهذا يستوجب من المدرسة:

- حسن الاضطلاع بوظيفة نقل الثّقافة الوطنيّة ونشرها. وفي هذا السّياق يتعيّن تحديث تدريس اللّغة العربيّة، محتوى ومناهج وتنظيماً.
- تطوير تعليم اللّغات الأجنبيّة، خاصّة اللغة الإنجليزية، لموقعها في عالم اليوم ولكونها أداة متميّزة لبلوغ المعرفة ونقلها، إضافة إلى لغات أخرى من قبيل الفرنسيّة والألمانيّة والرّوسيّة والصّينيّة...
- إكساب التّلاميذ ثقافة علمية وتكنولوجيّة متينة، لا تقتصرعلى معارف ومهارات، عن طريق المواد العلميّة والتّقنيّة، بل تتمثّل كذلك، في تطوير أنماط تفكير وتصورات، هي قوام الانتساب إلى عالم اليوم(٤٥).

سادساً: تحرير المبادرة

لا بدّ لأيّة خطّة تهدف إلى تحسين جودة خدمات التربيّة، ونجاعتها من أن تُعيد ترتيب العلاقة بين كلّ من الهياكل الرّسميّة والجهوية والمؤسّسات التربيّة، وذلك بتوزيع جديد للأدوار، يعطي كلّ طرف إمكانيّة ممارسة صلاحياته كاملة مع توفير شروطها، وتفعيل ذلك يكون بـ:

- التّوجه نحو مزيد من اللامركزيّة واللامحروية، لا في مجال التّسيير الإداري والتّصرّف المالي، وفي الموارد البشريّة فحسب، بل كذلك في مستوى التّسيير البيداغوجي، من حيث تنظيم المراقبة المستمرّة، ووضع برامج التّكوين المستمرّ لمختلف الأعوان، والتّنظيم البيداغوجي الدّاخلي للمؤسّسة التربويّة...
- السّعي المُتدرّج لاعتماد منطق الطّلب في خدمات التّكوين، والتّأطير البيداغوجي ممّا يؤدّي إلى إيجاد حركيّة ترمي إلى تطوير الكفايات حسب رغبات المعنيين وحاجياتهم، لا وفق ما تُقرّره الإدارة.

- مشاركة وانخراط كلّ أطراف المؤسّسة التربويّة، من مدرسين وأُطر إشراف إداري، وتلاميذ وأولياء، في وضع مشاريع وإعداد المخطّط الخصوصي، لتطوير المدرسة والسّهر على تنفيذه.
- تحرير المبادرات في كلّ المستويات، وتشجيع التّجديد من منظور التّحسين المتواصل، لجودة مكتسبات التّلاميذ، ولأداء المؤسّسات التربويّة.

سابعاً: إدخال مواصفات الاحتراف على المنظومة التّربويّة

تقوم الأنظمة التّربويّة العصريّة، ذات الأداء الرّفيع على نوعيّة مواردها البشريّة بالأساس. فليس ثمّة أهمّ من كفاءة المدرس، بالنّسبة إلى أداء المدرسة، ممّا يتطلّب العمل على مزيد من «**تَمْهينْ**» إطار التّدريس من ناحية التّمكّن من المعرفة، والمعرفة العلمية على وجه الخصوص، ومن فنون التّدريس، وقدرتهم على بناء مشروعهم البيداغوجي، وإنجازه انطلاقاً من خصوصيات واقعهم المدرسي. والاحتراف يعني كذلك، حُسن التّخطيط، وسلامة التّقييم والتّعامل مع وضعيات بيداغوجيّة متنوّعة، وإيجاد الرّغبة في التّعلّم لدى التّلاميذ، وتعديل التعليمات في ضوء عمليات التّشخيص، الّتي يقومون بها باستمرار.. وفي مستوى آخر من السّياق نفسه، لا بدّ من وضع خطّة موازية، لدعم احتراف مُديري المؤسّسات التربيّة، وإطار الإشراف البيداغوجي.

٢ـ التّوجهات الكبرى للإصلاح التربوي المطلوب

أ- وضع التّلميذ في قلب العمليّة التربويّة:

لتنهض المدرسة بمهامها على الوجه المطلوب، يتعيّن عليها أن تضع التّلميذ في صدارة اهتماماتها، وأن تُبوّأه منزلة محوريّة في العمليّة التّعليميّة، ويستوجب ذلك اتّخاذ جملة من الإجراءات المتنوّعة:

- **تطوير البرامج ومناهج التّدريس والوسائل التّعليميّة:**

- الاستناد إلى مرجعيّة عالميّة في مجال تطوير البرامج العلمية، ثبتت نجاحها ونجاعتها.

- تحديد المستويات المعياريّة المستوجبة (normes et standards) في مختلف مجالات التّعلّم، وعلى امتداد كافة مراحل التّعلّم.
- إكساب التّلميذ القدرة على الوصول إلى المعلومات العلمية المتجدّدة، وعلى إعادة توظيفها في مجالات ووضعيات لم تعرض له من قبل.
- مراجعة شبكة المواد المقرّرة، والتّوقيت المخصّص لها عبر:
- تطوير تدريس العلوم والتّكنولوجيا، وإدماج تكنولوجيات المعلومات والاتّصال في مسارات التّعلّم منذ المراحل الأولى للدّراسة.
- إيلاء تدريس اللّغات الأجنبيّة المكانة الكفيلة، بجعل الفرد العربي يُتقن على الأقلّ لغتين في نهاية التّعليم الأساسي.
- إثراءُ المحتوى الثّقافي للبرامج العلمية، لإيناس التّلاميذ بمختلف أشكال التّعبير ورموزه.
- تخصيصُ حيِّز زمني، يتصرّف فيه المدرّس لتوظيفه حسب حاجيات التّلاميذ، مثل القيام بأنشطة دعم وعلاج أو التّعمّق في بعض المسائل العلمية، مع تحسين جودة الكتاب المدرسي الخاص بالمواد العلمية، شكلا ومحتوى، وتطوير الوسائل التّعليميّة، الرّقميّة ومتعدّدة الوسائط، لمعاضدة الكتاب والمنهاج المدرسي، ضماناً لتنوّع مصادر المعرفة ووسائط التّعلّم.

• النّهوض بالفنون والأنشطة الثّقافيّة:

ينبغي أن يهدف التّنشيط الثّقافي إلى الإسهام في تنمية مختلف أشكال الذّكاء لدى المتعلّمين: (ذكاء الحواس، وذكاء العقل). ذلك أنّ النّموّ المتوازن والمتناسق للطّفل، لا يكتمل إلاّ إذا حصل التّكامل بين نمو حواسه، ونموّ عقله وتطوير الخيال والحسّ، وإذكاء القُدرة على الابتكار والاطّلاع على مسالك الإبداع الفني والسّعي لإثراء الثّقافة العامّة للتّلاميذ، بتعميق التّعليمات ذات

الصّبغة الأدبية والفنيّة والعلميّة، وإدماج المعارف المكتسبة في مختلف المواد، والتّدريب على العيش داخل المجموعة بالتّنشئة على قيم المبادرة، والثّقة في النّفس، والعمل المشترك.

• **مراجعة شبكة التّوقيت:**

لقد أدّى التّمشي التّراكمي للمعارف السائدة حاليّا في ثقافتنا المدرسيّة، وغلبة النّزعة الموسوعيّة، إلى استواء كلّ مجالات المعرفة وكلّ المواد. فغابت خصائصها المميّزة، وأصبح التّعامل معها وكأن وظائفها واحدة، ومناهج إكسابها متجانسة، لا تتأثّر بالمكان والزّمان، ومعايير تقييمها متشابهة. فباتت الفوارق بينها شكليّة، ترتكز على تفاضل اعتباطي، تُعبّر عنه غالباً ضوارب غير متكافئة.

وقد أفضت هذه المقاربة، إلى خلطٍ لدى كلّ من المدرّس والتّلميذ. فتوخَي المعلّم مثلا، طُرق التدريس نفسها والتّقييم بالنّسبة إلى الرّياضيات والمواد الاجتماعية، رغم ما بينهما من تباين. ولم نعد نتبيّن الأهداف المميّزة لهذه وتلك. وفي المقابل تعامل التّلميذ مع مواد التّنشئة الاجتماعيّة والفنيّة، مثل ما يتعامل مع بقيّة المواد. فنحا إلى حفظها آليا، ولم تتجسّم عنده الأهداف الوجدانيّة والسّلوكيّة المرجوة إلاّ فيما قلّ وندر، فضلا عن عُزوفه عنها، أو لا مبالاته بها.

إنّ هذه الثّقافة المدرسيّة لم تعد تقوى على الاستجابة للمتطلبات الجديدة للبحث العلمي والتكوين المهني. وإذا كان لا يُنكر ما لِمُختلف مجالات المعرفة من أهميّة في تكوين التّلميذ، وفتح آفاقه، وبناء كيانه المتكامل، فإنّ التّوجّه اليوم ينزع إلى التّمييز بين المجالات أو المواد الّتي تشكّل أدوات اكتساب المعرفة، كاللغات والرّياضيات من جهة، والمجالات ذات البعد التّربوي والفني من جهة ثانيّة، وإلى تحديد ما هو ضروري، وهكذا ينبغي إعطاء الأولويّة في التّعلّم داخل كلّ حقل معرفي.

ـ تؤكّد البيانات الّتي توفرها المقارنة مع ما هو معمول به في مختلف

الأنظمة التّربويّة ذات الأداء الرّفيع، وجود تباين جوهري في توزيع ساعات الدّراسة على مختلف مجالات التّعلّم والمواد، ممّا يتطلّب مراجعة شبكة المواد والتّوقيت المخصّص لكلّ مجال من مجالات التّعلّم، عبر تدريس اللّغة العربيّة، باعتماد جملة من الإجراءات الهيكليّة، وذلك من خلال التّركيز على الأنشطة الشّفويّة منذ السّنوات الأولى للدّراسة ممّا سيسهم في التّطوير المبكّر لقدرات الطّفل على التّواصل والتّعبير كتابة ومشافهة، مع ضرورة إدراج العربيّة كمادة إجباريّة في كلّ مراحل الدّراسة، وفي كافّة شعب البكالوريا، وأن يمارسها التّلميذ في تعلّم كافة المواد الأخرى، لا سيما الرّياضيات والعلوم والاجتماعيات والجماليات، خاصّة في التّعليم الأساسي. كما لا بدّ من تعزيز حضور اللّغة الإنكليزيّة بالتبكير في تدريسيها، وبدعم توقيتها في المراحل اللاّحقة، مع العلم أنّ اتّقان اللّغات ليس رهين عدد السّاعات المُخصّصة لتدريسها، بل يتوقف بالأساس على تطوير الوسائل والوسائط المعتمدة والطّرق البيداغوجيّة المتوخاة، فضلا عن نوعيّة تكوين المدرسين المكلفين بذلك.

في السّياق نفسه، وبالتّوازي، لا بدّ من دعم مكانة تدريس العلوم، في اتّجاه الأخذ بالمعايير العالميّة، مثل تحسين نسبة التّوقيت المخصّص لمادة الرّياضيات – على سبيل المثال ـ في مستوى التّعليم الأساسي ليصل إلى نسبة١٧٪، مع التّرفيع في توقيت الإيقاظ العلمي والعلوم الفيزيائيّة، خاصّة في المرحلة الثانيّة من التّعليم الأساسي.. كما لا ننسى التّربيّة على المواطنة، بتخليصها من طابعها المدرسي النّظري وإدراجها ضمن نشاط النّوادي في المدارس الابتدائيّة، واستبدال الدروس الجافّة، بدروس تعتمد أنشطة عمليّة، تقوم على المعاينة الميدانيّة للمؤسّسات التّي يتم دراستها، ومحاكاة وضعيات حقيقة.

- **إرساء نظام التّقييم الدّوري:**

اتّجهت أغلب البلدان في السّنوات الأخيرة، إلى التّخفيف من جهاز الامتحانات الموحّدة والمفضية إلى شهادات خاصّة في مراحل التّعليم

الإجباري، واستبدلت ذلك بنظام التّقييم المستمرّ، الّذي لا يكسب التّقييم صبغة إشهاديّة، وإنّما يكون بمثابة مرصد يهدف إلى التّثبت من مدى بلوغ الأهداف المرسومة، من حيث نوعية التّعليمات الحاصلة وقيمة مكتسبات التّلميذ.

ب- توظيف تكنولوجيات المعلومات، والاتّصال في التّعليم والتّعلّم:

يعتبر التّحكّم في تكنولوجيات المعلومات والاتّصال من أبرز سُبل تأهيل النّاشئة، لمواجهة تحديات المستقبل، ويُـؤدي إدماجها إلى إثـراء وسائل الإيضاح، بما يقرّب مواضيع المعرفة من أذهان المتعلّمين، ممّا يؤهّلهم لبلوغ درجة هامّة من الاستقلاليّة عند البحث عن المعلومة ومعالجتها وتوظيفها، وتعويدهم على العمل التّعاوني والشّبكي، سواء داخل المجموعة الواحدة أو بين مجموعات مختلفة، والارتقاء بدور المدرّس من مصدر وحيد للمعرفة، إلى مساعد على بلوغ درجات المعرفة، باعتماد مصادر متعدّدة، إضافة لتنويع صيغ التّكوين، والاهتمام بالتّكوين عن بُعد لفائدة المدرسين، لمساعدتهم على التّعلّم مدى الحياة(٤٦).

• عموماً، تجديد المنظومة التربويّة وعَصْرَنتُها، والرّفع من أدائها وقدرتها على الاستجابة لمتطلبات المجتمع المتجدّدة، أصبح الآن وأكثر من أي وقت مضى مسألة مُلحة ومُأكدة. إذ أنّ الرّفع من أداء المنظومة التّربويّة، وتحسين مردودها، وخصوصاً في ما يتعلق بتدريس العلوم وتنشيط البحث العلمي، أصبح رهينَ عوامل ومتغيرات عدّة، منها ما هو بيداغوجي، ومنها ما يتعلّق بطرق التّنظيم وأساليب التّسيير، ومسالك الإعلام وقنواته، ذلك أنّ المنظومة التّربويّة شبكة معقّدة من العلاقات المتداخلة بين عناصر بشريّة وأجهزة وقوانين وتراتيب، تتفاعل وتتأثّر ببعضها بعض. ولتفعيل مكونات هذه المنظومة وعناصرها في اتّجاه النّجاعة والجودة، يتعيّن العمل على دعم اللامركزيّة واللامحروية، وتحرير المبادرة في كلّ المجالات وفي جميع مستويات المنظومة التربويّة، وانفتاح المنظومة التربويّة على الحداثة بإدماج التّكنولوجيات الجديدة في التّعليم والتّكوين والتسيير، وبدعم وظائف البحث العلمي والتّقييم. إضافة إلى

ضرورة تحسين السّير والتّصرّف في المنظومة التّربويّة، من خلال تأهيل كلّ العاملين فيها عبر برامج خاصّة للتكوين المستمرّ، وتعزيز المصالح الجهويّة والمحليّة بشرياً ومادياً، وتعميم استعمال الوسائل الإعلاميّة في الإدارة، على جميع المستويات المركزيّة والجهويّة، مع جوب إعادة هيكلة نُظم المعلومات بوزارة الإشراف، وربط بعضها ببعض.

خاتمة

إنّ أزمة المدرسة في العالم العربي، وبالتالي أزمة المناهج التربوية فيها بشكل عام، هي بالدّرجة الأولى أزمة قِيَم، باعتبار هذا المدخل هو المحدّد للغايات الكليّة المرتبطة بهويّة المجتمع. لأنّ التّفكير في الإصلاح غالباً ما يهتمّ بقضايا ذات طابع إجرائي عوض التّفكير فيما هو استراتيجي، والّذي يتجلّى في البحث عن المعنى والغايات.

فالأزمة هي أزمة أنساق، تُحوّل المدرسة إلى مزرعة لإنتاج قطيع، يّصْلُح أن يُجسّد عينيًّا مفهوم الرّعيّة، وليست مدرسة مُجتمع، تُنتج مواطناً واعياً بحقوقه وواجباته. أو طالباً مُولعاً بالبحث العلمي، ومنتجاً للمعرفة.. ولتجاوز هذه الأزمة على النّخب السّياسيّة والاجتماعيّة والثّقافيّة، أن تنظر إلى مستقبل مجتمعاتنا العربيّة، على أنّه مُرتهن ضرورة لنظام التّعليم والتعلم، لأنّه أساس التّنميّة البشريّة، ودعامة التّنميّة الاجتماعيّة الشّاملة والمستديمة، ممّا يقتضي أن تتحوّل القضيّة التربويّة إلى قضيّة مجتمعيّة شموليّة، والعمل على تعبئة المجتمع بكلّ فعاليّاته، وهيئاته ومؤسّساته، لكي يدعم المشروع التّربوي، ولكي يجعل منه محور اهتمامه. ذلك أنّ هذا المشروع التّربوي، هو الّذي ينبغي أن يُتَّخذ واجهة للتّصدي وللمواجهة، بامتلاك الاقتدار المعرفي والعلمي والتّكنولوجي، الّذي يؤهّلنا لأن نكون في مستوى المتطلّبات الحضارية الرّاهنة، واستحقاقات زمن العولمة..

الهوامش

(١) **بوبكري (محمّد): المدرسة وإشكالية المعنى**، دار الثّقافة، الدّار البيضاء، ط١، ١٩٩٨، ص١٢.

(٢) **مؤشر دافوس لجودة التّعليم، في ١٤٠، من دول العالم، سنغافورة الأولى وقطر الرابعة (والأولى عربيّا): (انظر** https://www.knooznet.com/?app=article.show.19590)

(٣) **هيئة تحرير جريدة الصّباح نيوز** التّونسيّة: «**الدّولة العربيّة تحتل المراتب الأخيرة في تصنيف دولي يخصّ التّعليم**»، **ضمن جريدة الصّباح نيوز** التّونسيّة، بتاريخ ٠٦ ديسمبر ٢٠١٦.

(٤) **هيئة تحرير جريدة الصّباح نيوز** التّونسيّة: «**الشّاهد لمن حجبوا أعداد التّلاميذ: إذا أردتم أن تطاعوا فاطلبوا المستطاع**»، ضمن جريدة **الصّباح نيوز** التّونسيّة، بتاريخ ٢٣ مارس ٢٠١٨.

(٥) **محمّد يونس، (مجدي)**: «**رؤية نقديّة للأوضاع التّربويّة الرّاهنة في** مصر في ضوء الفكر التّربوي المعاصر»، ضمن مجلّة **نقد وتنوير** العدد الأوّل، صيف ٢٠١٥، ص ١٩.

(٦) **انظر: دراسة: خريجو** الهندسة أكثر ميلا إلى التّنظيمات الإرهابيّة»، ضمن جريدة «الاقتصاديّة» السعوديّة الإلكترونيّة. (http://www.aleqt.com/2016/05/09/article_1053229.html).

(٧) **جواد رضا (محمّد): الإصلاح التّربوي العربي: خارطة طريق**، مركز دراسات الوحدة العربيّة، بيروت، ط١ ـ ٢٠٠٦، **صفحات ١١ ـ ١٢ ـ ١٣**.

(٨) **توران (آلان): ماهي الدّيمقراطيّة؟ حُكم الأكثرية أم ضمانات الأقليّة؟** ترجمة حسن قبيسي، دار السّاقي، بيروت، ط١، ١٩٩٤، ص٢٦٤.

(٩) **بيضون (أحمد): «نهاية المجتمعات»، القدس العربي، ٢٥ أكتوبر ٢٠١٤**. (https://abey-dounblog.wordpress.com/2014/10/25/) **وانظر كذلك:**
TOURAIN (Alain): *la fin des sociétés*, collection la couleur des idées, Eds. Seuil, Paris, 2013, pp. 9-19.

(١٠) البازغي(سعد): مفهوم الحداثة السّائلة عند زيغموند باومان، جمعيّة الثّقافة والفنون الرياض، (http://funoon.sa/blogs بتاريخ ١٥/ ٠٣/ ٢٠١٨/).

(١١) المسيري (عبد الوهّاب): **رحلتي الفكريّة، في البذور والجذور والثّمار: سيرة غير ذاتيّة غير موضوعيّة، دار الشّروق، القاهرة، ط٥، ٢٠١٣، ص٧٦٠.**

(١٢) **شيلو (هربرت): المتلاعبون بالعقول**، ترجمة عبد السّلام رضوان، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، سلسلة عالم المعرفة العدد ١٠٦، مارس ١٩٩٩، ص ٢٤٣.

(١٣) **شباك (مصطفى): مرجع سابق، ص١٩.**

(١٤) **المرجع نفسه، ص١٤.**

(١٥) **الحيدري (إبراهيم): سوسيولوجيا الإرهاب: يولد الإرهابي بالضّرورة إرهابيا**، ضمن الحوار المتمدن، العدد ٤٧٠٠. (٢٥/ ١٠/ ٢٠١٥). (www. Ahewar, org).

(١٦) **السورطي (يزيد عيسى): السّلطويّة في التّربيّة العربيّة**، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، العدد ٣٦٢، أبريل ٢٠٠٩، ص ص ١٢٥ ـ ١٤٠.

(١٧) **خضر (محسن): من فجوات العدالة في التّعليم**، الدّار المصريّة اللبنانيّة، القاهرة، ٢٠٠٠.

(١٨) **الأصبحي** (أحمد محمّد): **أوراق في المشروع العربي**، عمان، دار البشير، ١٩٩٦، ص ٩٢.
(١٩) **أبو حطب (فؤاد): التّعليم المصري، في القرن الحادي والعشرين، ضمن مستقبل التّربيّة العربيّة**، العدد ١١ـ١٢ سنة ١٩٩٧،ص ١٦١ـ ١٧٤.
(٢٠) **وطفة (علي أسعد): «الأهداف التّربويّة في البلدان العربيّة، رؤية نقديّة» ضمن المستقبل العربي**، السّنة ٢٠ العدد ٢٣٠، سنة ١٩٩٨، ص ص٥٧ـ ١٠٥.
(٢١) **سليمان (عدنان): «مقاربة أوليّة لتداعيات العولمة على المجتمع العربي» ضمن الفكر العربي، السّنة ١٩، العدد ٩٣ سنة ١٩٩٨، ص٥٧ـ١٠٥.**
(٢٢) **عمار (حامد): من همومنا الثّقافيّة والتّربويّة**، مكتبة الدّار العربيّة للكتاب، القاهرة ١٩٩٥.
(٢٣) **السّورطي (يزيد عيسى): السّلطويّة في التّربية العربيّة**، مرجع سابق، ص ١٨٥ـ١٨٥.
(٢٤) **أبو شيخة (نادر): إدارة البحث العلمي في الوطن العربي**، المنظمة العربيّة للعلوم الإداريّة، عمان، ١٩٨٦.
(٢٥) السّورطي (يزيد عيسى): السّلطويّة في التّربية العربيّة، مرجع سابق، ص ٢٠١ـ٢٠٢.
(٢٦) **بدران (شبل): التّربيّة والنّظام السّياسي**، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة،
(٢٧) Tucker - Kadd, Patricia R.: Alienated adolescents: How can schools help? Clearing House. Vol. 64, Issue 2, PP. 112 - 115.
(٢٨) **دراسة: خريجو** الهندسة أكثر ميلا إلى التّنظيمات الإرهابيّة، مرجع سابق.
(٢٩) **محمّد يونس (مجدي): رؤية نقديّة للأوضاع التّربويّة الرّاهنة في مصر في ضوء الفكر التّربوي المعاصر، مجلّة نقد وتنوير**، العدد الأوّل مايو/ أيّار صيف ٢٠١٥، ص١٩.
(٣٠) **باتريس ن. وآخرون: ديمقراطية التعليم وسيكولوجية التربية**، ترجمة زهير السعداوي، دار ابن خلدون، بيروت، ١٩٨٠، ص٣٦.
(٣١) **العروي (عبد الله): ثقافتنا في ضوء التاريخ**، المركز والثقافي العربي، بيروت،ط٢، ١٩٩٣،ص ص٢٠٠ـ٢٠٤.
(٣٢) **فرجاني (نـادر)**: نحو رؤية استراتيجية للتعليم في الوطن العربي، اتّجاهات الحاضر والمستقبل، مركز المشكاة للبحث، القاهرة، ١٩٩٨.
(٣٣) عبد الحليم عطية (أحمد) وآخرون: الفلسفة الغربية، والفكر العربي المعاصر: التوازي والتكافؤ المؤجل، ضمن كتاب **رهانات الفلسفة العربية المعاصرة**، الرباط، ط١، ٢٠١٠.
(٣٤) **سلامة الخميس (السيد)**: التجديد في فلسفة التربية العربية لمواجهة تحديات العولمة: رؤية نقدية من منظور مستقبلي، ضمن فعاليات ندوة « العولمة وأولويات التربية»، كلية التربية، جامعة أم القرى، ٢٠ـ٢٢ أبريل ٢٠٠٤.
(٣٥) **أبو السّعود (محمود) وطه (سعيد): إعداد المعلم ومواجهة تحديات المستقبل**، ضمن مجلة كلية التربية، الزقازيق، العدد أبريل ١٩٦٧.
(٣٦) محمّد يونس (مجدي): رؤية نقديّة للأوضاع التّربويّة الرّاهنة في مصر في ضوء الفكر التّربوي المعاصر، مرجع سابق، ص٣٢.
(٣٧) **العربي (أشرف): تقييم سياسات الإنفاق العام على التّعليم في مصر في ضوء معايير الكفاية والعدالة والكفاءة**، المؤتمر الدولي الخاصّ بتحليل أوليات الإنفاق العامّ للموازنات العامّة في مصر والدّول العربيّة القاهرة، ٢٠١٠.

(٣٨) **عليلوش (محمد): حول أزمة التعليم بالمغرب، وجهة نظر مُمارس تربوي**، رابط الموضوع http//www. Alukah. Net/ social/ o/109116/ ixzz5azosbhlv 02-11-2016

(٣٩) **المرجع نفسه.**

(٤٠) **نفسه.**

(٤١) **المرجع نفسه.**

(٤٢) **الأزهر** (محمد): **إصلاح المنظومة التربوية المغربية بين الهوية والاغتراب، دراسة نقدية،** ضمن مجلة **نقد وتنوير**، العدد الخامس، الفصل الثاني، السنة الثّانية، **(نيسان/أيّار/حزيران)، ٢٠١٦، ص** ص٣٧٩_٣٨٢.

(٤٣) الأزهر (محمد): **إصلاح المنظومة التربوية المغربية بين الهوية والاغتراب، دراسة نقدية،** مرجع سابق، ص ص ٣٨٣_٣٨٤.

(٤٤) **مقال «ما السبب وراء إجادة أطفال سنغافورة للرياضيات»**، موقع **أرم نيوز:** (http://sahafahnet.net/news2825384.html) بتاريخ ٢٦ مارس**٢٠١٧**.

(٤٥) **حمداوي** (جميل): **الجودة التّعليميّة، علاقة الأستاذ والتّلميذ**، مطبوعات النّجاح، ط١، ٢٠١٠.

(٤٦) **غريب** (عبد الكريم): **التربية وتحوّلات عصر العولمة، مدخل للنّقد والاستشراف**، مجلّة **علوم التربيّة**، المغرب، العدد١٧، سنة ٢٠٠٧.

دراساتٌ تربويّة

- محورية البُعد الثقافي في بحوث الأنثروبولوجيا التربويّة
- العُنف المدرسي: العوامل والآثار وآلياتُ التدخّل العِلاجي
- التربية والتعليم في الخطاب الخلدوني وإشكالية السُّلطويّة

حـوار

- واقع التربية، وآفاق تأصيل المذهب التربوي الإسلامي

محورية البُعد الثقافي في بحوث الأنثروبولوجيا التربويّة

د. جواد حاتمي(*)/ محمد باقر كجك(**)

تُعنى هذه الدراسة، بالتركيز على مُعطى الثقافة، كأحد مكونات الفهم الرئيسة لطبيعة التربية، من خلال الدور الذي يمارسه مفهوم الثقافة في البحث الأنثروبولوجي. فنحن هنا أمام تقاطعٍ بين ميادين معرفية، بين الأنثروبولوجيا والتربية. لكن الذي تؤكد عليه هذه الدراسة هو عملية فهمِ التربية كمعطى ثقافي، والذي يجيز «منهجياً» للباحث الأنثروبولوجي أن يدخل إلى ميدان التربية كباحثٍ أنثرو- تربوي، ويعالج كل مفردات عالم التربية من خلال تقنيات البحث الأنثروبولوجي وبخاصة منهج الإثنوغرافيا. لذلكَ تمّ توضيح المقصود من مفهوم «الثقافة» من وجهةِ نظرٍ أنثروبولوجيةٍ، وفائدة ذلك في انعكاسها على البحث التربوي.

وكذلك ميّزنا بين الأنثروبولوجيا والإثنوغرافيا، بسبب شيوع استخدام الإثنوغرافيا التربوية في مقابل الأنثروبولوجيا التربوية، وحدّدنا موقفنا من ذلك، مع تقديم نموذجٍ إثنوغرافي تم إجراؤه في مدرسة مختلطة عرقياً كتطبيقٍ لمؤدّى هذا البحث.

(*) أستاذ مساعد في جامعة تربيت مدرس - طهران.

(**)- طالب دكتوراه، في المناهج التربوية، جامعة تربيت مدرس/ طهران. وعضو مركز الأبحاث والدراسات التربوية في بيروت.

التربية كمُعطى ثقافي

الإنثروبولوجيا هي عبارة عن دراسة الإنسان وأعماله، ومجالات وجوده وفعالياته ونشاطاته ومهامه الواسعة، التي تدفع المتخصص بهذا الفرع المعرفي إلى فهم المسافة بين كونه كائناً بشرياً، وبين الفصيلة الحيوانية التي ينتمي إليها ككائن حي من جهة، وكذلك فهم الميزات التي تجعله متفرداً عن بقية الفصائل الحيوانية الأخرى. طبعاً، فإنَّ غاية الأنثروبولوجيا من هذا الاشتغال المعرفي، هو بيان الخصائص النسبية التي تختلف باختلاف الثقافات الإنسانية (بلحاظ الخصوصيات الثقافية) من جهة، والطابع العالمي للسلوك الذي يملك خصائص كلية، وكذلك التركيز على النشاطات والمواقف والقضايا الإنسانية التي ظهرت أثناء فعالياته المعيشية الأساسية، وتحديد علاقتها بالعوامل الطبيعة وسيرورتها الزمنية.

تُعد الثقافة الموضوع الأبرز الذي تعنى به الأنثروبولوجيا بمختلف ميادينها، إما كموضوع مباشرٍ جداً كالأنثروبولوجيا الثقافية، والسياسية، والدينية والاجتماعية وما شابه ذلك، أو كموضوع غير مباشرٍ، يتم الوصول إليه كما هو حاصل الأنثروبولوجيا الفيزيائية على سبيل المثال. ولذلك، فإنّ تحديد الموضوع بإطاره الثقافي يُعطي ضبطاً كلياً وجامعاً لهذه الميادين المختلفة من جهة، من جهة أخرى، فإنّه يسمح بـ «شرعنة» وجود الميادين الناشئة حديثاً كالأنثروبولوجيا الألسنية، أو الميادين البين- تخصصية، كالأنثروبولوجيا التربوية أو التخصصية جداً كأنثروبولوجيا الرياضيات على سبيل المثال.

فالتربية، من وجهة نظرٍ أنثروبولوجية، هي ميدانٌ ثقافي بامتياز[1]، وما يحدث فيه هو عبارة عن أجلى عمليات التغير الثقافي أو الانتقال الثقافي أو التطبيع الثقافي، أو إعادة البناء الثقافي. فهو ميدان مركب من عناصر معقدة تتفاعل بشكل مركب ومستمر، وله انعكاساته الكبرى على المجتمع الانساني. وتُعتبر ظاهرة التربية وعمليات التعليم واحدة من الأمور التي تعامل معها علماء الأنثروبولوجيا وفقاً للتحديدات الآتية:

١. **مفهوم الثقافة والتربية (Culture and Education)** ، وهذا يعني استكشاف وبيان التصورات التي يستند اليها مفهوم الثقافة، والمعنى الذي يؤول إليه، ومن ثم دينامية المفهوم في مجال التربية.

٢. **أنثروبولوجيا التربية (Anthropology of Education)** ، أي محاولة الإجابة وشرح التساؤل: كيف أن مفهوم الثقافة (أنثروبولوجياً) هو المنتقل أو المتحول من جيل إلى جيل، من خلال تربية الأطفال وعمليات التطبيع الثقافي في أوسع معانيها.

٣. **الأنثروبولوجيا والتربية (Anthropology and Education)** ، أي اقتران تخصصات كل من الأنثروبولوجيا والتربية التي تنطلق من التوجهات والرؤى المتصلة بمفهوم التعليم المدرسي، ونظام المدرسة، وتدريب المعلمين والمناهج الدراسية والدرجات العُمْرية...

٤. **الأنثروبولوجيا في التربية (Anthropology in Education)**، وهذا يعني النشاطات والإمكانيات والنتائج النظرية والتطبيقية التي تقدمها الأنثروبولوجيا (الثقافية) بوصفها فرعاً معرفياً في مجال التربية.

٥. **التباس الأنثروبولوجيا في التربية (Paradox)**، إذ توضح الدراسة الأنثروبولوجية أنماط الثقافة وعمليات النقل الثقافي من جيل لآخر، والتي تتباين بتباين الثقافات وبيان الالتباس الذي يظهر فيما تمسك الناس به، ولماذا تكتسب هذه الأنماط تقديراً، أو تثميناً شديداً من الشعوب، ومثال ذلك ما أثارته الأستاذة (M. Mead) عن النمو والبلوغ في غينيا الجديدة»[٢].

تتناول مارغريت ايزنهارت في بحثها حول إثنوغرافيا التربية مفهوم الثقافة، كمفهوم إشكالي جداً، في محاولة ربطها بالتحديات الواقعية التي يفرضها الاشتغال التربوي على الأنثروبولوجيا والإثنوغرافيا، لتجد أنّ فكرة كون الثقافة ـ كأسلوب في العيش نسبياً ثابتٍ ومتماسك ومحدد ـ، كانت منتشرة ومقبولة في الأنثربولوجيا والخطاب العام[٣]، هذه الفكرة تم إعادة النظر فيها من قبل أنثروبولوجيي التربية، خاصة في حالات تواصل المجموعة

«كالمدرسة» (إدي١٩٦٧، هنري ١٩٦٣، ليكوك١٩٦٩)[٤]. إلا أنّ زمن ما بعد الحداثة، والأفكار التي تولدت فيه، خاصة في الفلسفة، والنقد الأدبي، والفيمينزم، والدراسات الإثنية، والدراسات الثقافية، أثر بشكل كبير على إعادة تموضع حجر الزاوية في الأنثروبولوجيا. فإذا كانت ما بعد الحداثة قد علّمت الأنثروبولوجيين أي شيءٍ واضح ونهائي، فقد علمتهم أنه لم يعد في إمكاننا أن نتصور مجموعة اجتماعية من الناس، مع ثقافة محددة ومؤطرة بشكل واضح ومتماسكة داخليا وذات مغزى مُوحد. ونتيجة لذلك نحن على أرض هشّة، إذا واصلنا استخدام هذا المفهوم من الثقافة كأساس للتمييز بين ثقافة المنزل وثقافة المدرسة، أو لجعل التعليم المدرسي والمناهج الدراسية أكثر توافقاً ثقافياً أو أكثر متعددة الثقافات.

ولقد قام العالم البريطاني الشهير إدوارد تايلور بتدعيم العلاقة بين الثقافة والأنثروبولوجيا، فلم يعد في الإمكان البحث في الثقافة دون الرجوع إلى الأنثروبولوجيا، التي تدّعي أنها قدمت أفضل تعريف للثقافة، وهو تعريف تايلور الذي حقّق به إنجازاً معرفياً استفادت منه الأنثروبولوجيا في تعزيز مكانتها بين العلوم الاجتماعية الأخرى.

جاء هذا التعريف في الكتاب الذي أصدره تايلور عام ١٨٧١م بعنوان «الثقافة البدائية». الكتاب الذي عَرف دويًّا هائلاً على حدّ تعبير لويس دوللو، وكان للعنوان نفسه كما يقول دوللو أثر الصدمة لدى قرائه، لجمعه بين كلمتين غير متوافقتين أصلاً.

«وحين حاول دوللو الكشف عن التطور التاريخي لمفهوم الثقافة الذي وصفه بالتطور البطيء، بالعودة إلى الأزمنة القديمة، التي تبتدئ عادة في الدراسات الأوروبية من العصر اليوناني القديم، حيث بدأت الاحتكاكات الأولى حسب تعبيره، وهذه العودة الدائمة والمقصودة جداً للعصر اليوناني يُراد منها ترسيخ مفهوم المركزية الأوروبية، مروراً بالأزمنة اللاحقة، فإنّ دوللو يتوقف أمام صدور هذا الكتاب لتايلور، ويؤرخ له لكونه يشكل إسهاماً تاريخياً في تطوير مفهوم الثقافة، ويُعطي هذه المرحلة وصف المرحلة الاجتماعية،

حيث ارتبط فيها مفهوم الثقافة بمفهوم المجتمع»[٥].

في هذا الكتاب يعرف تايلور الثقافة في أول فقرة منه بقوله: «هي ذلك الكُل المُركّب الذي يشمل المعرفة والعقائد والفن والأخلاق والقانون، وكُل القدرات والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان بوصفه عضواً في المجتمع».

وعند النظر في هذا التعريف، فحصاً وتحليلاً لعناصره ومكوناته، يُمكن تحديدها في النقاط التالية:

أولاً: إنّ الثقافة هي ذلك الكُل المُركب الذي يشتمل على المعرفة والعقائد والفن والأخلاق والعرف والقانون، وكل القُدرات والعادات الأخرى. وهذا يعني أن الثقافة ليست علماً، لأنها لو كانت علماً لتضيقت وتحددت في نطاق ذلك العلم، وبصورة لا تخلو من صرامة، بحيث يمتنع عليها تجاوز الحدود التي يفرضها وبصرامة قانون العلم. ولأنّ الثقافة ليست علماً، لذلك شملت المعرفة والعقائد والفن والأخلاق والقانون وغيرها.

ثانياً: إنّ الثقافة هي عملية اكتساب، يكتسبها الإنسان، حسب تعبير تايلور. والاكتساب مفهوم يُقابل التوريث أو الانتقال الجبري والطبيعي، وله خاصية التأثر والتأثير. بمعنى أنّ الثقافة هي عملية اكتساب عبر وسائط التربية والتعليم والتنشئة، وعبر جميع طرائق التفاعل الاجتماعي، وليست عملية انتقال فطري أو غريزي، أو عبر طرائق المورثات البيولوجية. ويرى الدكتور أبو زيد أن كل العلماء الذين تعرضوا لمشكلة تعريف الثقافة، يعطون أهمية كبرى لعناصر التعليم أو الاكتساب، ويُبعدون عنها كل ما هو غريزي أو فطري أو موروث بيولوجي[٦].

ثالثاً: إنّ الثقافة مفهوم يرتبط بالمجتمع، يكتسبها الإنسان بوصفه عضواً في المجتمع، كما يرى تايلور. والاكتساب من المجتمع عملية مستمرة لا نهاية لها ولا توقف، وتحصل بوعي أو دون وعي، برغبة أو دون رغبة، ومن الصغر إلى الكبر. لهذا فقد أصبحت الثقافة تدرس وتعرَّف في نطاق علاقتها بالمجتمع، وفي الدراسات الأنثروبولوجية أصبحت تُربط بمفهوم التراث الاجتماعي.

المفهوم الذي يعني أن علاقة الثقافة بالمجتمع هي علاقة تفاعل قديمة، وتمتد إلى أجيال متعاقبة»[٧].

ويرى دوللو أنّ الإضافات المهمة على نظرية تايلور في الثقافة، ظهرت في القرن العشرين من أمريكيين وفرنسيين وإنجليز وألمان، حيث كانت لهؤلاء إسهامات لا تُنكر على حدّ تعبير دوللو. فقد وضع علماء الأجناس، وعلماء اجتماعيون من أمثال ألفن لويس كروبير وكلايد كلوكوهن حوالي عام ١٩٢١م، عدة تعاريف إضافية للثقافة يختلف بعضها عن بعض. وحصل ذلك ـحسب تعليل دوللوـ نتيجة التقدم السريع لعلم أشكال الإنسان، ولأنّ فكرة الثقافة اندمجت في علوم أخرى ترجع بشكل خاص إلى العلوم الإنسانية والسياسية[٨].

ماذا أضافت الأنثروبولوجيا إلى الثقافة؟

لا شك في أهمية وقيمة ما أضافته الأنثروبولوجيا في مجال الثقافة والدراسات الثقافية. لكن ما أضافته الأنثروبولوجيا في مجال الثقافة يختلف ويتمايز عن إضافات العلوم الأخرى، على تعدد وتنوع أقسامها ومجالاتها، فقد عكست معرفة وخبرة، وحصيلة من التراكمات والتجريبات التي عُرف بها هذا الحقل، ومن هذه الإضافات:

أولاً: تحرير الثقافة من البيولوجيا

هذه المهمة جاءت محاولةً لإثبات أنّ الثقافة هي من خواص الإنسان دون غيره من الكائنات الأخرى، وعلى هذا الأساس فإن الثقافة ترتبط بعالم الإنسان، وتنتمي إلى محيطه، وتتأثر ببيئته. وأكثر من عُرف بالدفاع عن هذه الفكرة مالينوفيسكي، الذي ظل يكرر الحديث عنها في أبحاثه وكتاباته، لتأكيدها وإلفات النظر إليها. وتحرير الثقافة من البيولوجيا قد تحدد في ناحيتين: ناحية الاكتساب، وناحية الانتقال.

والمقصود بالاكتساب: أنّ الثقافة لا تُورث عبر العناصر والجينات الطبيعية

والبيولوجية، أو عبر المؤثرات الفطرية والغريزية، وإنما هي تكتسب بوسائل وطرائق التنشئة والتربية والتعليم، ومن خلال عمليات التفاعل الاجتماعي المستمر. وبالتالي فإنّ العلاقة بالثقافة لها خاصية الإرادة والاختيار، بعيداً عن قوانين البيولوجيا التي لها خاصية الجبرية والإكراه.

والمقصود بالانتقال: أنّ الثقافة لا تنتقل من إنسان إلى آخر، ومن جماعة إلى أخرى، ومن جيل إلى جيل آخر، كما تنتقل إلينا الجينات والمورثات البيولوجية، وإنما عبر وسائط وطرائق لها طبيعة اجتماعية وثقافية، وبحاجة إلى اكتشاف واختراع.»[٩]

ثانياً: إحلال فكرة الثقافة مكان فكرة السلالة

في أواخر القرن التاسع عشر الميلادي ومطلع القرن العشرين، كانت السلالات البشرية ـكما يقول كاريزرسـ، هي الموجودات الحقيقية في رأي علماء الأنثروبولوجيا خصوم فرانز باوس، وذهب هؤلاء إلى أنّ السلالات هي جذور الفوارق الخاصة بالقُدرة العقلية والأخلاقية بين الجماعات. غير أن بْوَاسْ وتلامذته رفضوا بشدّة فكرة السلالات، وطرحوا بياناً مغايراً[١٠]. يدافع هذا البيان عن فكرة الثقافة في مقابل فكرة السلالة المرذولة حسب وصف كاريزرس. ومن المحاولات التي تُذكر في هذا الشأن، ما أثبته ودافع عنه عالم الأنثروبولوجيا الفرنسي الشهير كلود ليفي شترواس، الذي طالب بالمحافظة على تنوع الثقافات في عالم يصفه بأنه مهدد بالرتابة والتماثل، والاعتراف لجميع الأعراق بالمساهمة في التاريخ الإنساني، وفي بناء الحضارة الإنسانية، وأنّ من العَبث ـحسب رأيهـ تكريس الطاقة والجهد للبرهنة على تأكيد التفوق أو الدونية الثقافية لعرق على باقي الأعراق والأخرى. والحقيقة التي تفرض نفسها ـكما يُضيف شترواسـ هي أن تنوع الثقافات الإنسانية أكبر بكثير، وأغنى من كل ما نحن مهيَّؤون لمعرفته على الإطلاق.

وحين يريد شترواس أن يبرهن على أن تنوع الثقافات ليس ناشئاً من تنوع الأعراق، يقول: «إنّ ثقافتين أنتجهما أناس ينتمون إلى العرق نفسه، يُمكن

أن تختلف بقدر ما تختلف ثقافتان تعودان لأناس ينتمون لمجموعات عرقية متباعدة وربما أكثر منها»[11]

ثالثاً: الثقافة وديناميّة الانتشار

لقد برهنت الأنثروبولوجيا على أنّ الثقافة لا تعرف السكون، وهي في حركة دائمة، وبصورة غير مرئية أحياناً، ولا تتقيد الثقافة بمكان، أو تتحدّد بزمان، وإنما هي في حالة تفلُّت وانتشار، وتنطبق هذه الخاصية على جميع الثقافات، لكنها تختلف وتتفاوت من جهة سرعة الانتشار وقوته ونوعيته. ولأهمية هذه القضية في الدراسات الأنثروبولوجية تحوّلت إلى اتجاه عُرف بالاتجاه الانتشاري، وهو الاتجاه الذي يربط الثقافات في المجتمعات الإنسانية بعلاقات مشتركة، ويُحاول تفسير الثقافة على هذا الأساس، بالعودة إلى الثقافات الرئيسة التي حظيت بالامتداد والانتشار، ووصلت إلى مجتمعات كثيرة ومتباعدة، كما يحاول هذا الاتجاه التعرف على ديناميّة الانتشار في الثقافات، وتوثيق هذه الظاهرة والاستدلال عليها، والكشف عن قيمتها وتأثيرها.

وقد أكدت هذه الظاهرة على حقيقة شديدة الأهمية، وهي حقيقة التفاعل بين الثقافات، أي أنّ الثقافات تتبادل التأثير فيما بينها كسباً وعطاءً، على مستوى الأفكار والتصورات والمقولات تارة، وعلى مستوى القيم والمبادئ والأخلاقيات تارة ثانية، وعلى مستوى الملامح والسمات والاتجاهات تارة ثالثة.

التربية ظاهرة ثقافية

بعد أن اتّضحت لنا مركزية مفهوم الثقافة في الدراسات الانثروبولوجية، وأن العديد من الميادين والاتجاهات في الدراسة الأنثروبولوجية، مُبتنية على كون الثقافة هي أعمّ ظاهرة إنسانية واجتماعية، فإنّ من الطبيعي أن يبرز السؤال البديهي والبسيط: ألا تعتبر التربية ظاهرة ثقافية كذلك؟

وإذا كانت التربية ظاهرة ثقافية، أفلا يصح كذلك تحليلها إلى كليات

مفاهيمية وجزئيات تطبيقية وعملانية، تشترك كلها في الصبغة والهدفية الثقافية؟

«إنّ دراسة الثقافة، مبنية على أنها ظاهرة اجتماعية أكثر من كونها مبنية جينياً ويتم توارثها جينيا، ولذلك فإنّ الأنثروبولوجيا تفترض دوماً وجود أفرادٍ قادرين على التدريس والتعليم». (١٢) تقول كاثرين بليسيير، - وتؤكد بناءً عليه- إنّ «التعلم والتدريس أساسيان، ضمنا أو صراحة، من أجل تكيف البشر، والتنشئة الاجتماعية، وتغيير الثقافة، وعلى نطاق أوسع، إنتاج وإعادة انتاج الثقافة والمجتمع» (١٣).

لقد شهدنا في منتصف القرن الماضي في الكليات والمعاهد التربوية التي تعنى بصناعة المناهج التعليمية وكذلك إعداد الاساتذة والمعلمين، وتطوير مواضيع تربوية وأساليب تعليمية، تحولاً ملحوظاً نحو الاستعانة بمفرداتٍ «ثقافية» أي مفردات ذات محورية ثقافية بالمعنى الأنثروبولوجي. تقول بليسيير: «إنّ الميدان الفرعي المسمى بـ «الأنثروبولوجيا والتربية» تجسد في «مجلس الأنثروبولوجيا والتربية»، وفي النشرة العلمية المسماة بـ «الأنثروبولوجيا والتربية» الفصلية، وفي العديد من النصوص والمختارات حول هذا الموضوع. وقد ظهرت اهتماماتها في مواضيع واسعة النطاق مثل: ثقافة الفصول الدراسية، والتطابق الثقافي بين المدرسة والمنزل، ثنائية اللغة والتربية، وطرق التعليم، والطرق المناسبة لدراسة الظواهر التعليمية، وتدريس الأنثروبولوجيا وإن كان بشكل قليل» (١٤).

ثم تُعقب بْليسيير، شارحة أبرز الاهتمامات التي يعنى بها هذا الميدان المعرفي، فتقول: «إنّ الاهتمام الأبرز كان حول الطريقة التي يتم بها تعليم الطفل كيف «يفكر، يتصرف، ويشعر بطريقة مناسبة»، ولذلك فإنّ التربية تعتبر على نطاق واسع، الوسيلة التي يتم من خلالها تجنيد الألفراد ليكونوا «أعضاء في الثقافة، والتي يتم من خلالها تحقيق الثقافة». ويبرز مع ذلك اهتمام آخر وهو قيام دراسة كثيرة أنثروبولوجية حول مسألة «كيفية صيرورة المرء عضواً في مجموعة اجتماعية معينة» منذ العشرينات من القرن العشرين.

فالثقافة إذن، مُندكة انْدكاكاً هائلاً في العمل التربوي، بل إنّ روح التربية «أنثروبولوجيا» تتمحور حول عمليات التكيف والنقل الثقافيين للأفراد من قبل الجماعة والجماعات الثقافية. وبالتالي، فإنّ محورية الثقافة في التربية، مضافاً لها كون الثقافة موضوع البحث الأنثروبولوجي الأول، جعل من اشتغال الأنثروبولوجيا بالثقافة أمراً متعقلاً ومشروعاً إلى درجة كبيرة. بل يُمكن القول: إن كون البحث التربوي يمتلك هذه الطبيعة الثقافية، أضاف منهجياً إلى البحث الأنثروبولوجي ميداناً جديداً باسم «أنثروبولوجيا التربية»، وكذلك عزّز من حضور الأنثروبولوجيا في كليات التربية تحت عنوان الاختصاصات البينية والفرعية، حيث من المُمكن أن تجد ذلك في عناوين مثل «التربية والأنثروبولوجيا»، «الإثنوغرافية والتربية»، «التربية العبر-ثقافية»..إلخ.

ولكن، ومع كل ما تقدم تُشير بليسيير إلى حقيقة أنّ الأنثروبولوجيين التربويين ومع أنهم اشتركوا في الأبحاث والكتابة حول العديد من القضايا التربوية منذ ذلك الوقت وإلى فترة قريبة، فإنه من الصعب أن نجد أمثلة عن الطرق التي تمّ تطبيق الأنثروبولوجيا فيها بشكل مباشر، كحلول للمشاكل التربوية مورد العلاقة.

تاريخياً تم النظر إلى الأنثروبولوجيا التربوية على أنها مجال تطبيقي. وهذا الأمر لا يزال صحيحاً الآن، بقدر ما كان صحيحاً في عشرينيات وثلاثينيات القرن الماضي، عندما بدأ التخصص يتحدد أكثر في العلوم. وكما أسلافهم، يهتم علماء أنثروبولوجيا التربية المعاصرة بقضايا ومناقشات رئيسية حول التطور الاجتماعي والإدراكي للأطفال، وكذلك بشأن تقديم الخدمات التعليمية. (مراجعة مقالة اليزابيث أددي). و«قد برزت في أميركا اهتمامات مُستجدة بين أنثروبولوجيي التربية الذين شاركوا فكريا في هذه القضايا، عبر التربية المتعددة الثقافات والتربية ثنائية اللغة (أريزفو ١٩٧٨، غيبسون ١٩٧٦، هافينغهورست ١٩٧٦... وآخرون) الفصل العنصري (كرين ١٩٧٧، هانا ١٩٨٢، سبيندلر ١٩٧٤)، النمو الاجتماعي والإدراكي (كوهن ١٩٧٣، إريكسون ١٩٨٢)، العلاقات في مجتمع المدرسة (بوغز ١٩٧٢، هيث ١٩٨٢) (لا بيل ١٩٨٤،

ليكوك ١٩٧٦، شنسول ١٩٧٦)، وتقييم البرامج التعليمية (كوك ورايشاردت ،١٩٧٩، هيريوت ١٩٧٧)، والفص بين العمليات الصفية (كاسدن، جون، وهيمس ١٩٧٢، فيليبس ١٩٧٢).

وقد يكون – حسب بعض أهم الباحثين في هذا المجال إددي ١٩٧٨ ـ الاهتمام الأبرز الذي يشغل بال أنثروبولوجيي التربية هو توحيد القُدرات البحثية من أجل إيجاد حلول (أو تحسين) المشاكل التربوية»[١٥].

إذن السؤال المطروح هنا هو هكذا: كيف يُمكن لأنثروبولوجيي التربية أن يستفيدوا بشكلٍ فعّالٍ من من معطياتهم الإثنوغرافية (يحلو لنا كأنثروبولوجيين أن نسميها بالمأخوذات الحقلية) من أجل إيجاد تغيير في الأنظمة التربوية؟ لقد شخّص هذا السؤال عددٌ من الباحثين التربويين لبعض الوقت (هافيلوك ١٩٦٩ على سبيل المثال). وعلى كل حال، فإن أنثروبولوجيي التربية بدأوا باعتبار أنفسهم مهتمين بقضايا البحث الإثنوغرافي في الوقت الذي يقومون فيه بفحص عجزهم السابق والراهن عن ربط المعطيات البحثية بالممارسة التربوية في الصف وشروط المجتمع (أددي ١٩٧٨).[١٦]

ولكن من أين جاءت هذه الصعوبة في ربط أبحاث أنثروبولوجيي التربية بالتطبيق؟ لقد شدّدت النماذج البحثية المُهيمنة التي استخدمها المُربون على أساليب مختلفة عن الإثنوغرافيا: التصميم التجريبي، والبيانات الكمية، وفصل الباحثين عن التدفق اليومي للأنشطة داخل النظم التعليمية (سبيندلر ١٩٨٢). إنّ متطلبات الوقت وشروط البحث الإثنوغرافي ستكون بغاية الغرابة للمعلمين الذين ينظرون إلى هذا النهج في البحث على أنه لا علاقة له بمطالب صُناع القرار في الممارسة والسياسات التعليمية. وبالإضافة إلى ذلك، كان من الصعب على علماء الأنثروبولوجيا تقديم أفكار جديدة عن الثقافة، والاتصال بين الثقافات، والعِرق في المناهج الدراسية والبرامج المجتمعية.

ولكن، لا يُمكن لنا إلا أنّ نقول: إنَّ إدخال الإثنوغرافيا إلى معاهد التربية عبر الأنثروبولوجيين، جلبت اهتماماً كبيراً نحو تغيير وتعديل المناهج التربوية

عبر تعريف التربويين بالمشكلات التي تستبع البحث العَبر-ثقافي، التواصل، ونظُم تقديم التربية.

إنّ الاتجاهات الجديدة في البرامج التربوية، قد ولّدت احتماليات أكبر لنشر المعارف الأنثروبولوجية بين طُلاب التربية.. ومع ذلك، فإنّ المناهج الجديدة لا تؤدي بالضرورة إلى تغييرات مألوفة في العلاقة بين المجتمعات المحلية والجامعة التي يعتمد عليها الأنثروبولوجي.

وبحسب «إريكسون وجانتز» فإنَ «ما بين أدينا من تقارير تفيد أنه في عدد قليل من الحالات يصل فيها أعضاء هيئة التدريس بالجامعات إلى المجتمعات المحلية، نيابة عن الإدارة أو الجامعة لتعزيز مشاركة المجتمع المحلي أو المجتمع المحلي في إحداث التغيير في المدرسة». (انظر، على سبيل المثال، إريكسون وجانتز، وسبيندلر[١٧])، ولقد نقلت هذا المقطع، لكي أظهر للقارئ ذلك الدخول البطيء جداً لأدبيات العمل الأنثروبولوجي والإثنوغرافي في الميدان التربوي.. وهناك مثال معاصر قدمه «بارنهاردت»، إذ يصف جهداً واسعاً لربط المدارس المهنية بمؤسسات الخدمة ومنظمات المجتمع المحلي الأمريكي ومجتمعات الإسكيمو في ألاسكا (١٩٨٢). وإذا كان علماء الأنثروبولوجيا التربوية في صدد تغيير العلاقات بين الجامعات والمجتمعات المحلية، والمؤسسات التعليمية، فيجب عليهم أن يسعوا بانتظام ومنهجية إلى استراتيجيات تغيير تتجاوز حُدود المدارس المحترفة.

وتُؤكد بْليسيير على أن مؤسسات الخدمة العامة الواسعة النطاق، مثل نظم المدارس العامة والمستشفيات ودوائر الخدمة الاجتماعية، تُشكل ثاني أهم قاعدة لعلماء الأنثروبولوجيا التربوية. هذه المؤسسات هي عبارة عن آليات الانتقال عبر الثقافية، فضلا عن كونها شرطاً من شروط النزاع بين الثقافات. إذ أنها تجسد القيم الجماعية والسلوكيات التي غالبا ما تختلف عن، وتتناقض مع، تلك التي تتقاسمها الجماعات العرقية المحلية.

يُمكن للأنثروبولوجيين أن يعملوا في هذه المؤسسات كرابطة مع الجامعات والكليات المحلية، لأنّ أعضاء هيئة التدريس، ولا سيما في المدارس المهنية، يهتمون بتوفير البحوث والخبرات التدريبية الأخرى للطلاب. ومع ذلك، نجد أنه نادراً ما شارك علماء الأنثروبولوجيا في تطوير مشاركة المجتمع في إنشاء وتنفيذ برامج تدريب الطلاب.

ويرجع ذلك أساساً إلى أن مؤسسات الخدمات العامة لا تُعطي أولوية عالية لمشاركة المجتمعات المحلية في صياغة سياساتها وبرامجها. ومع ذلك، فإنّ وجود مؤسسة تعليمية مجتمعية نشطة ومستقرة يمكنها التعبير عن المصالح المحلية، لهو أمر بالغ الأهمية لضمان أهمية المنظور المجتمعي. فقط مع مثل هذه القوة، فإنّ علماء الأنثروبولوجيا التربوية من المرجح أن يشاركوا في البحوث التي تشمل إشراك المجتمع المحلي.

وغالبا ما تُمثل المنظمات ذات القاعدة المجتمعية تعليم أو مصالح دوائر معينة. وهناك أمثلة قليلة مثل عمل مارغريت جيبسون وكاثي جوردان، والتي شارك فيها علماء الأنثروبولوجيا في إنشاء برامج تثقيف مجتمعي أو في جهود جماعات المصالح الخاصة لتغيير المدارس المحلية أو غيرها من نظم الموارد المساعدة. لم تكن الأبحاث التي أجريت في هذه البيئات موضع اهتمام لـ شنسوليت. ومع ذلك، فإنّ هذه المنظمات وغيرها من الجمعيات المجتمعية غير الرسمية لديها إمكانات كبيرة لتوفير قاعدة للبحوث الإثنوغرافية ذات الجودة الجيدة. وهي – أي هذه المنظمات– أيضاً مجهزة تجهيزاً جيداً لاستخدام نتائج البحوث للتأكد من تلبية اهتمامات المجتمعات المحلية في التعليم والخدمات الأخرى. وهنا قد تبدو المواقف المهنية وأنشطة أنثروبولوجيي التربية متنوعة وغير ذات صلة.

ومع ذلك، تتقاسم جميعاً اهتمامات مشتركة مع المجموعات العرقية، والتحسينات في التعليم في المجتمعات المتعددة الأعراق، وتحديد المشاكل التعليمية وحلِّها، واستخدام البحوث الإثنوغرافية كأداة في التغيير التربوي.

الإثنوغرافيا في خدمة أنثروبولوجيا التربية

التقنيات الإثنوغرافية هي جزء من تقليد البحوث، التي تم تطويرها من قبل علماء الأنثروبولوجيا وعلماء الاجتماع لدراسة المجتمع. وقد وُجد أنّ هذه الأساليب مفيدة لجمع أنواع هامة ومعينة من البيانات، في الواقع، بعض الباحثين[١٨] يدَّعي أنّ هذه التقنيات الأنثروبولوجية قد تجمع معلومات عن السلوك البشري الذي يستحيل الحصول عليه بطرق أكثر كمية. ويستند الأساس المنطقي الذي تستند إليه هذه المنهجية، إلى مجموعتين من الفرضيات حول السلوك البشري: (أ) الفرضية الطبيعية الإيكولوجية، و (ب) فرضية الظواهر- النوعية. هاتين الفرضيتين الأساسيتين المقبولتين معاً تُوفران أساساً منطقياً قوياً لبحوث المراقبة بالمشاركة.

بين الأنثروبولوجيا والإثنوغرافيا

بعضُ القُراء سوف يعترضون على أنّ أنثروبولوجيا التربية لا ينبغي أن تكون متداخلة مع إثنوغرافيا التربية. فالأنثروبولوجيا هي دراسة شاملة للبشر، في حين أن الإثنوغرافيا هي فلسفة البحوث التي تُمارس في ميادين معرفية عدّة. ولكن في الحقيقة، التزامنا المنهجي يقضي أن نعتبر الإثنوغرافيا التقنية البحثية، الأساس التي يتَّكئ عليها العمل الأنثروبولوجي. ومن الممكن لنا أن نضع تعريفين أحدهما للأثنوغرافيين، والثاني للأنثروبولوجيين، كي نرى مدى التطابق بين نظرة كل من هما للإثنوغرافيا!

فعلى سبيل المثال، يصف محررو مجلة (Ethnography and Education) الإثنوغرافيا بأنها «مشاركة طويلة الأمد مع أولئك الذين تمّت دراستهم من أجل فهم ثقافاتهم» (Anderson-Levi, p:5)، وهو ما يُردد صياغة الأنثروبلووجي هاري وولكو بأن «الغرض من البحث الإثنوغرافي هو وصف و تفسير السلوك الثقافي» (٤٣-٤٢ :١٩٨٧).

على أي حال، فإنّ «الأنثروبولوجيا» ليس لها المعنى ذاته في كل مكان، وليس لأنه مصطلح عالمي لهذا الميدان، كما يُمارسه أنثروبولوجيو التربية

في الولايات المتحدة. هناك في الواقع عدة إصدارات من الأنثروبولوجيا والميادين ذات الصلة. على سبيل المثال، فإنّ الميدان المُسمى «الأنثروبولوجيا الفلسفية»، يسعى إلى الاجابة عن مسألة ما يعنيه كون المرء إنساناً، من خلال السعي إلى تعميمات حول حالة «الإنسان». وهي تهتم بالثقافة العامة للإنسان، وكذلك الثقافة الخاصة به (بمعنى الخصوصية الثقافية).

ومن ثمّ، تهتم الأنثروبولوجيا الفلسفية مثلاً بالقدرة البشرية على التعلم، باعتبارها جزءً هاماً من مجموعة عدّة «الأنواع» من أجل البقاء. وفي الوقت نفسه، فإنّ الميدان المسمى «الأنثروبولوجيا الثقافية» (أو في بعض الأحيان «الإثنولوجيا») في الولايات المتحدة يدرس البشر الذين يعيشون في عوالم ثقافية، أي في عوالم معانٍ شيّدها الناس بدلاً من تلك الموجودة في الطبيعة. فهو يدرس الثقافات في الحالة الأدنى وفي الحالة الجمعية ـ ويتحول إلى الاهتمام بالتربية عندما يسأل كيف سيقوم الأطفال والقادمون الجُدد ببناء تفاهمات، يتمُّ عقدها بشكل مشترك مع الآخرين. ففي حُدود التربية، تقودنا الأنثروبولوجيا الثقافية إلى أنثروبولوجيا التربية.

ومن ناحية أخرى، فإنّ الميدان المُسمى «الأنثروبولوجيا الاجتماعية»، يركّز في الدول الناطقة بالإنجليزية «على العلاقات الاجتماعية، أي على العلاقات بين الأشخاص والمجموعات. ويُسائل حول العلاقات، مثل كيفية الحفاظ على التسلسل الهرمي الاجتماعي أو كيف يستحوذ الأطفال على أدوار الكبار، ويُوجه انتباهه المباشر إلى التعليم كمؤسسة مركزية في المجتمعات المُعقدة، وبالتالي يؤدي إلى أنثروبولوجيا التربية. ومع ذلك، فإنَّ التمييز بين الأنثروبولوجيا الثقافية والاجتماعية كان دائماً ضعيفاً (إنغولد ١٩٩٤، سبنسر ٢٠٠٠)، وأنثروبولوجيا التعليم يمكن لها أيضاً أن تُركز الانتباه على بناء عوالم ثقافية من المعاني داخل الفصول الدراسية والمدارس، وغيرها من البيئات الأكاديمية».[١٩]

إنَّ وجهة النظر التقليدية لمنهجية العمل الإثنوغرافي تجعل فهمنا لـ«الثقافة» يعتمد على الباحث اليقظِ، الذي يأتي لفهم حياة الآخرين في المقام الأول من

خلال مُشاهدتهم، والاستماع إليهم، والمشاركة معهم. هذا التعارف المباشر مع حياة الآخرين يُنتج فئات ومفاهيم وصـور ومشاهد قريبة من المجال التجريبي، كما يختبرها الآخرون أو «يتصورونها» (بلومر، ١٩٦٩، غيرتز، 1973)، و«التي يُمكن التعامل معها بنجاح واستيعاب المقاومة التي يُوفرها العالم التجريبي قيْد الدراسة» (بلومر، ١٩٦٩، ص ٢٣). وهذا هو في الحقيقة، ما تريد الأنثروبولوجيا!

وإلـى الحدِّ الـذي استرشدت فيه المفاهيم القديمة للثقافة بأهداف الإثنوغرافيين، فقد ركّزت الدراسات على أشياء مختلفة وأشركت الباحث بطرق مختلفة. فعلى سبيل المثال، الإثنوغرافيون الذين لديهم مفهوم للثقافة كطريقة للحياة، اتبعوا الملاحظات والمقابلات والمشاركة بهدف تحديد فئات النشاط (مثل استخدامات الوقت والفضاء واللغة) التي تقوم بتوجيه حياة الناس.[٢٠]

إنّ بعض الإثنوغرافيين لديهم تصور تفسيري للثقافة، على أنه «عالمٌ متخيَّلٌ حيث تكون الأفعال ضمنه، عبارة عن رموز» (جيرتز، 1973 p.13) ومن أجل ذلك فهم يتتبّعون الملاحظات والمقابلات والمشاركة من أجل إدراك الأهمية التي يعطيها الآخرون للأفعال . وكما يقول إريكسون، «فإنّ الإثنوغرافيين التفسيريين يرمون إلى أن يكونوا تجريبيّين دون أن يكونوا إيجابيين»[٢١]، وذلك من أجل تقديم تحليل «موضوعي» لمعنىً «ذاتي» (ص١٢٧). إنّ الجهود التي قام بها هؤلاء الإثنوغرافيين، كانت في سبيل محاولةٍ لتمثيل معاني (رمزية) الأفعال، كما يفهمها المشاركون «الناس في العينة مثلاً» (على سبيل المثال، جيرتز في كتابه الشهير حول مصارعة الدِّيكة).

وهؤلاء الباحثون، يعتبرون أنفسهم أشخاصاً نشطين، ومواضيع عاكسة، ينتجون الصور والمفاهيم، وعملية الفهم في الدراسات الإثنوغرافية، استناداً إلى المعرفة المباشرة للآخرين، والتدقيق المتعمد لوجهة نظر الفرد في ضوء الآخرين. وهذا ما ينعكس في دراسة التربية كموضوع إثنوغرافي من خلال فهم العمليات التربوية والفعل التربوي، كما هي ممارسة في حياة الناس، في العينة

والمعرفة المباشرة بهم، بعيداً عما يمكن أن يُسقطه الباحث في الإثنوغرافية التربوية، من مفاهيم وحلول تربوية عليهم، من دون رفع خصوصياتهم الثقافية والاجتماعية إلى المرتبة الأولى من حيث المكانة والتقدير المُناسبين.

وفي الخلاصة، إنّ التداخل المنهجي القوي، الذي يُوجد بين الإنثروبولوجيا والإثنوغرفيا، يُتيح للباحثين في ميدان أنثروبولوجيا التربية على وجه الخصوص، اعتماد ميدان إثنوغرافيا التربية، على أنه منحى، متضمَّنٌ في البحث الأنثروبولوجي، ويستفيد منه تماماً.

كيف يمكن لأنثروبولوجيي التربية المتورطين في استخدام البحوث من أجل التغيير، أن يجمعوا بين المجتمعات المحلية والمؤسسات التعليمية للتعاون، في معرفة وفهم وتحسين المشاكل التعليمية؟

ينقل لنا (شنسول وم.غونزالس و ر.غارسيا) في مقالة مهمة لها عدة نماذج، عن كيفية تدخل أنثروبولوجيا التربية في المؤسسات التربوية، تقول: «ننتقل إلى هذه المسألة بالنظر في ثلاثة مشاريع نموذجية في منطقة حضرية في شمال شرق الولايات المتحدة.وشمل كل مشروع مؤسسة تعليمية محلية أو حكومية، وجامعة كونيتيكت، وعدة منظمات مقرها مجتمع حضري بورتوريكو/ إسباني (في أميركا الجنوبية). كل واحد من هذه المشاريع يبدأ في المجتمع المحلي، ومن ثم يصل إلى المشاركين في المؤسسات ذات الصلة. في كل حالة نقوم بمراجعة الغرض وهيكيلية المشروع ، واستخدامات البحث الإثنوغرافية، وأدوار علماء الأنثروبولوجيا، بالتزامن مع المشاركين الرئيسيين الآخرين في محاولة لحل المشاكل المتعلقة بالتعليم»[٢٢].

سنذكر هنا نموذجاً واحداً من نماذج ثلاثة ذكرها (شنسول وم.غونزالس و ر.غارسيا)، وذلك لأهمية عرض تطبيقٍ عملي لهذا الفرع العلمي الجديد «أنثروبولوجيا التربية». وهذا النموذج يدور حول الباحثين في تدريب العمل المجتمعي المشترك: البحث حول بورتو ريكو ومشروع التدريب.

لقد شكل طلاب بورتوريكو، القطاع الأسرع نمواً في نظام المدارس

الحكومية في مدينة هارتفورد. ومع ذلك، ولكن حتى منتصف السبعينات لم تكن هناك برامج تعليمية ثنائية اللغة أو طرق أخرى لخدمة هذه المجموعة من الطلاب الريفيين الناطقين بالإسبانية، والذين وصلوا حديثاً إلى هذه المدارس. وأظهرت دراسة أجرتها «لا كاسا بورتوريكو» بوضوح، عدم قدرة مؤسسات التعليم العام، على تقديم مناهج تعليمية ونماذج تستجيب لاحتياجات هؤلاء الطلاب (لا كاسا دي بورتوريكو ١٩٧٨).

وأدّت هذه الدراسة إلى رفع دعوى ضد مجلس التعليم المحلي في عام ١٩٧٩، بسبب عدم توفير التعليم الثنائي اللغة للطلاب البورتوريكيين ـ الهسبانيين، وغيرهم من الطلاب الثنائيي ـ الثقافات. ووقع مجلس هارتفورد للتعليم مرسوما بالموافقة، وأنشأ برنامجاً ثنائي اللغة، تمت مراقبته من قبل محام استعان به فريق عمل للتثقيف المجتمعي. وإدراكاً منها بأنّ المرسوم المُرسل لم يكن سوى خطوة أولية في معالجة مسألة إمكانية الوصول إلى فعالية تعليمية، سعت فرقة العمل إلى الحصول على معلومات تتعلق بمجالات أخرى من البرامج التعليمية. وفي العام نفسه، اقترح علماء أنثروبولوجيا التربية في كلية التربية بجامعة كونيتيكت، أن تتقدم فرقة العمل بطلب للحصول على تمويل من المعهد الوطني للتعليم لتدريب البورتوريكيين على إجراء البحوث التربوية.

«وكان هؤلاء الأنثروبولوجيون مهتمين بتوسيع دور كلية التربية في المجتمع البورتوريكي المحلي. ورأوا برنامج المنح كوسيلة لربط أعضاء هيئة التدريس مع المجتمع، في حين جلب الطلاب الجدد للاعتماد بالطبع. ثم قرر أعضاء فرقة العمل التقدم بطلب للحصول على التمويل. وساعد علماء الأنثروبولوجيا في فرقة العمل على تصميم مشروع يجمع بين المهنيين المجتمعيين والمربين وغيرهم من ذوي الخبرة في مجال الإثنوغرافيا التربوية التطبيقية في مجتمع بورتوريكو. وكان الهدف الطويل الأجل للبرنامج هو إنشاء شبكة من الباحثين الإثنوغرافيين من بورتوريكو (من أصل إسباني)، يطبقون بحوثاً تثقيفية في موضوعات تهمّ المجتمع بالتعاون مع الجامعة. وقد تلقّى مجلس الصحة

الإسباني، الذي كان جزءً من «لا كاسا بورتوريكو»، ثلاث سنوات من التمويل لهذا البرنامج.

وقام فريق إداري يتألف من منسق بحوث مجتمعية وأنثروبولوجي تربية بتنظيم البرنامج وإدارته. ومن ثم بدأ هذا الفريق بتدريس المقررات البحثية التطبيقية وورش العمل المخططة والمشاريع البحثية التطبيقية مع المتدربين، وفقاً للمبادئ التوجيهية التي حدّدها برنامج البحث والتدريب والاستخدام الشامل لمجلس الصحة الإسباني (بوريرو، شنسول، و غارسيا ١٩٨٢ ، ل.شنسول ١٩٨١). أجرى المشروع دورة لمدة فصلين دراسيين على مدار ثلاث سنوات. وركز الفصل الدراسي الأول على طرق البحث الإثنوغرافي، والثاني على تطوير مشروع بحثي تطبيقي. وبدأت دورة الطرق بتأصيل البحث الإثنوغرافي في تجربة للمشاركين، ودراسة أدوار البحوث التطبيقية في محيط المجتمع والمدرسة.

وغطّى القسم الثاني من الدورة طرق جمع البيانات الإثنوغرافية بدءا من مراقبة المشاركين إلى الدراسات الاستقصائية الرسمية. وأعقب ذلك استعراض للمقاربات المتبعة في البحوث المجتمعية، بما في ذلك نتائج البحوث التي أجريت محليا. واستكشف القسم الرابع من الـدورة طرق ربط المدارس والمؤسسات التعليمية الأخرى بالمجتمع المحلي، باستخدام البحوث كأداة.

واختُتمت الـدورة بخطة لمشروع بحثي تطبيقي صغير النطاق يقوم به المتدربون، منفردين أو في مجموعات صغيرة. اتّبعت المبادئ التوجيهية للمشروع مبادئ البحوث التطبيقية. وقد كانت المشكلة التي يتعيّن التصدّي لها، هي أن تنشأ في «وضع الإجراءات» وكان يعتبرها هامة من قبل الآخرين في الإعداد، وكذلك من قبل الباحث.

وكان من المقرر التفاوض على المشروع، بحيث يمكن أن يكون قابلاً للعملية البحثية، أي أنه يحتاج إلى أن يترجم إلى إطار بحثي ويرتبط بنهج نظري محدد أو أكثر من نهج، مستمد من الأدبيات البحثية، أو القاعدة المعرفية

للمتدرب أو من كليهما. لقد طرحت أساليب البحث بعناية واتفقت عليها جميع الأطراف. وقيل للمشاركين أن يحدّدوا طرق الاستفادة من المعلومات بمجرد جمعها.

باتِّباع هذه المبادئ التوجيهية، أصبح المتدرب باحثاً فاعلاً، ومسؤولاً عن إجراء البحوث في نفس الوقت الذي يقوم به بتوفير الشروط الإجرائية لاستخدامها. وقد جمع البرنامج شريحة واسعة من المُربّين والباحثين والناشطين في المجتمع، وطلاب العلوم الاجتماعية. وقد تمّ اعتماد الدورة لمدة سنتين، من قِبل كلية التربية في جامعة كونيتيكت، وللعام الثالث من قبل نيو هامبشاير كوليج للخدمات الإنسانية، كجزء من برنامج الحصول على شهادة جامعية.

وتمكن البرنامج أيضاً، من تقديم سلسلة من وُرش العمل الخاصة في أساليب البحث وسياسات البحوث التربوية والاتجاهات الحالية في الأساليب والممارسات الصفية. وبالإضافة إلى ذلك، جاء عدد من أعضاء هيئة التدريس من كلية التربية إلى المجتمع إلى العمل مع المتدربين على البحوث ذات الاهتمام المشترك. وكانت النتيجة المباشرة للبرنامج عبارة عن مجموعة من البيانات والمواد المتعددة الوسائط التي تناولت طائفة واسعة من الاهتمامات المحلية التي تتراوح بين التعليم الثنائي اللغة والوظائف التربوية للاحتفالات المجتمعية. منذ الانتهاء من البرنامج تمّ تعيين العديد من المتدربين من قبل مجلس الصحة الإسباني.

وانْضمَّ آخرون إلى المنظمات المحلية، التي تحولت إلى بحوثٍ عملية، كاسْتراتيجية مجتمعية أو استراتيجية تطوير للبرامج. وأدَّى مشروعان متدربان إلى بذل جهود أوسع نطاقاً لدراسة آثار تفكك المساكن والمشاكل الصحية المزمنة، على أداء التلاميذ وحُـدوث ظـروف مُعوقة تربوياً في المجتمع الإسباني. وقد شكل هذا النموذج أساساً للتدريب البحثي لطلاب الطب والتعليم، وموظفي الاستشارات الصحية المدرسية، والموظفين الجدد في مجلس الصحة الإسباني (شنسول وكارو ١٩٨٢). وقد أظهر في هذا البرنامج

موظفو مجلس الصحة الإسباني الوعي الأول بالآثار المحتملة لوسائل التهاب الأذن الوسطى على الأطفال البورتوريكيين من أصل إسباني»[٢٣].

لقد كان هذا نموذجاً من ثلاثة نماذج، قدمها هؤلاء الباحثون الثلاثة عن أوائل تدخلات الأنثروبولوجيا التربوية في الميدان التربوي، على الأقل في الولايات المتحدة الأميركية.

تحديات الإثنوغرافيا التقليدية

التحديات التي تواجه البحوث الإثنوغرافية التي تأتي من «الفيمينيزم» وعلماء الاثنيات، وما بعد الحداثيين مستمدة من الهواجس المتعلقة بالمنظور والسلطة. على وجه الخصوص، هاجم هؤلاء العلماء من جانب واحد من الإجراءات الإثنوغرافية والحسابات، والتي تعطي الباحث السيطرة الحصرية على تصميم البحوث، والحساب الختامي، وأي استخدامات لاحقة من المواد. في معظم الأحيان، يحسم الإثنوغرافيون أسئلة البحث التي يتعين طرحها وأنواع المعلومات التي سيتم جمعها من الآخرين. وبالإضافة إلى ذلك، فقد كانوا أيضاً هم الجهة التي تفسر المعلومات التي يتم جمعها، وكتابة خلاصات عما «ينبغي أن يكون». ولكن لم يكن لدى «المخبرين» أو «عيّنة الدراسة» سوى رأي قليل في ما تمّ القيام به لهم أو ما تمت كتابته عنهم.

وهكذا، سأل النُقاد: ما هي الآراء التي يجري تمثيلها حقاً في البحوث الإثنوغرافية؟ فإذا ادَّعى الإثنوغرافيون أنهم بأعمالهم يمثّلون حياة الآخرين، فلماذا لا يكون لـ«الآخرين» صوت أكبر في ما تمّت دراسته عنهم، وفي كيفية يتمّ عرض النتائج أو تفسيرها أو استخدامها؟ وقد قادت هذه المخاوف نحو اتجاهين: إلى نماذج أكثر تعاونية للعلاقة بين الباحث والمبحوث عنه، والتجارب الكتابية (ما يسمى بـ «الإستراتيجيات النصية»)، التي تسمح بمزيد من وُجهات النظر المختلفة، أو «الأصوات» التي سيتم الكشف عنها في الحسابات الختامية. وفي إطار الأنثروبولوجيا وما بعدها، يُمكن القول: إن هذه القضايا كانت أكثر المواضيع التي نُوقشت في المنهجية الإثنوغرافية في العقد الماضي.

علاقة الباحث بالبحث

وقد دعا مُعظم النقاد المعاصرين للعلاقة التقليدية بين الإثنوغرافي والأشخاص المدروسين، إلى قيام علاقات «تعاونية» أو «حوارية» يُساهم فيها المشاركون في وضع جدول أعمال البحوث، والمساهمة في جمع البيانات وتحليلها وكتابتها. ويأتي هذا البديل من وجهة نظر بعض علماء النسوية والإثنية وما بعد الحداثة الذين يجادلون بأن عملية الفهم هي عملية شخصانية، أي أنها مستمدة من (الهوية) في سياق اجتماعي. ويشكو هؤلاء المؤلفون، نتيجة لذلك، من أن «مفهوم الثقافة المقدم من شخص واحد ليس أكثر من وجهة النظر الشخصية والجزئية له، وفي مكان مُحدد»(٢٤).

وعلاوة على ذلك، ولأن آراء الأفراد تتأثر بالظروف الفعلية لحياتهم، من المُرجح أن تختلف وجهات النظر حسب العِرق، والطبقة، والجنس، وعدم المساواة الدائمة الأخرى (مثل الذي من المرجح أن يكون الباحث عليه، وكذلك المبحوث معه). وإحدى الطرق للتغلب على هذه القيود، هي إشراك المزيد من أنواع مختلفة من الناس في تصميم عملية البحث وخلق المنتج النهائي. والطريق الآخر أيضاً فهو أن يكشف الباحث عن المزيد عن آرائه، والتزاماته، وموقعه الاجتماعي، أي أن يُصبح هو أيضاً موضوع البحث كما هو حال الآخرين.

كما ويمكن للباحثين المساهمة في التمكين من تحقيق بحث إثنوغرافي جيد من خلال: الكشف عن أوجه عدم المساواة في السلطة التي تشكل وضعا، بما في ذلك البحث نفسه، من خلال المشاركة الفعالة في زيادة الوعي بشأن أوجه عدم المساواة في السلطة في حياة المرء وحياة الآخرين، واتخاذ خطوات فعالة لتغيير علاقات القوة غير المتكافئة.

وقد أوضحت هذه المناقشات، كيف أن الموقف الاجتماعي للمنظور العرقي، والمنظور الثقافي، والموقف السياسي يؤثر على العلاقات البحثية التي يشكلها، ومن ثم، كيف يتم البحث، وما يتم تعلمه، وما هو مكتوب، وما يتمّ

اتخاذه من إجراءات لاحقة . ويوضحون أيضا أنّ السمات البارزة للإثنوغرافي ستختلف بالضرورة فيما يتعلق بالمجموعة التي يدرسها، وأنه يجب على علم الإثنوغرافيا الدقيق، أن يُدرك الفرص والقيود التي تعترض علاقاته الاجتماعية في الميدان والخيارات من العلاقات البحثية التي يمكن القيام بها.[٢٥]

إنّ المطلوب في هذا الأمر، هو إيجاد طُرق قوية لتمثيل ما يعرفه الإثنوغرافيون عن العالم الذي يُمكن أن يتم بناؤها، بمجرد أن تصبح هذه المعرفة ـ كما يحدّد ذلك أغّار ـ : «شفافة وذات صبغة عمومية وقادرة على التقييم»[٢٦]، ولكن من دون أن يؤدي ذلك إلى إبطال الآراء المستنيرة للآخرين (انظر ماكسويل، ١٩٩٦، لإجراء مناقشات أكثر تفصيلا لتحسين الصلاحية الإثنوغرافية دون القضاء على الإثنوغرافيا[٢٧]).

ومن الناحية التاريخية، استُخدمت دراسات إثنوغرافيا التربية التي كشفت تجارب الجماعات غير المهيمنة، مع بعض النجاح، في «تحريك العالم» (أغار، ١٩٩٦، p.13) نحو مزيد من القلق والحساسية تُجاه هذه المجموعات وفرصها التعليمية. ولم تتحقق هذه النجاحات دون تكلفة بالنسبة لرغبات المشاركين وأصواتهم. ومع ذلك، فإن المخاطر في هذا العمل لا تُلغي قيمة طريقة البحث التي، على عكس أي طرق أخرى، تُحاول أن تفهم كيف يتصرف الناس وكيف يتعقلون وجودهم.[٢٨] ويبدو أنَّ مثل هذه التغييرات تُطالب إثنوغرافيي التربية الذين يرغبون في فهم الثقافة المعاصرة أن يضعوا بعض الاستراتيجيات المنهجية الإضافية (وغير النصية). نحن بحاجة إلى استراتيجيات، على سبيل المثال، لاستكشاف الصداقات والعلاقات الأخرى التي تمتد عبر الزمان والمكان، وتحديد اللقاءات القصيرة التي لها أهمية خاصة، وتحليل الأنشطة والترفيه التي يتم الاستفادة منها محليا ولكن تشكيلها والسيطرة عليها هو قائمٌ في أماكن أخرى.

خاصة إذا كان علماء الإثنوغرافيا التعليمية ينوون أن يكونوا مفيديين للمعلمين والطلاب وأولياء الأمور في المستقبل القريب، فنحن بحاجة إلى طُرق لاستكشاف التأثيرات والتطورات الجديدة في طُرق البحث الإثنوغرافي.

طُرق غير نصيّة

على النقيض من الاستراتيجيات التي تركز على العلاقات البحثية التعاونية لتصحيح الإثنوغرافيا التقليدية، اقترح جورج ماركوس ما يسميه «الإثنوغرافيا متعددة المواقع»[٢٩]. فقد تمّ تصميم الإثنوغرافيات متعددة المواقع، حول السلاسل أو المسارات أو الخيوط أو الاقترانات أو التجاور للمواقع، التي يُنشئ فيها الإثنوغرافي شكلاً ما من أشكال الوجود الحَرفي والمادي، مع وجود منطق واضح مُتموضع حول الاشتراكات أو الارتباطات بين المواقع التي تحدد في الواقع حُجج الإثنوغرافيا[٣٠]. وبالتالي فإنّ استراتيجيات الاتصالات، والجمعيات، أو العلاقات المفترضة هي في صميم تصميم الإثنوغرافيات مُتعددة المواقع[٣١].

وبعبارة أخرى، سوف تحقق الأثنوغرافيا متعددة المواقع في الروابط بين المواقع التي تشكل معا ساحة الممارسة الاجتماعية، مثل الساحة المعقدة من التنشئة الاجتماعية المعاصرة للطفولة.

خُلاصة واستشراف

في هذه المقالة، استعرضنا موضوعاً أساسياً من المواضيع التي تُشكل محركات البحث الأنثروبولوجي، وهو موضوع الثقافة، وأكدنا باختصار – لا يخلو من مصادرة لأنه يحتاج إلى شواهد بحثية أكثر موضوعية– أنّ التربية هي ظاهرة ثقافية بالمعنى الأنثروبولوجي للكلمة. واستعرضنا القدرات البحثية التي يُتيحها العمل الإثنوغرافي في ميدان أنثروبولوجيا التربية. ولكن، ومع ذلك، يبقى أن نُشير هنا إلى أمرٍ يتمحور حول واقع أنثروبولوجيا التربية في لبنان، إذ على حدٍّ علمي وبحثي، فإنّ هذا الميدان لم يُولد بعد، والكتب والدراسات التي تتناوله تكاد تكون معدومة، حيث يصل الجهد العلمي في هذا المجال إلى عدد من المقالات العلمية بعدد أصابع الكف الواحدة، على الرّغم من أن لبنان – بالمقاييس الأنثروبولوجية إن صحّ التعبير– يعدُّ بلداً نموذجياً جداً للقيام بأفضل أنواع البحوث الأنثروبولوجية في مجال التربية، خاصة من جهة مجتمعه

المتعدد ثقافياً، وكذلك بسبب موقعه على خريطة العالم السياسية والثقافية والاجتماعية، وما يعكسه هذا الأمر من أمرٍ واقعٍ على ميدان التربية ومؤسساتها في لبنان، وهو أمرٌ لا يصحُّ إيكالها إلى تخطيط فَوقاني يتمُّ إسقاطه على المناهج والسياسات والمؤسسات التربوية في لبنان، بل لا بدَّ من الاستفادة من هذا الميدان المعرفي الجديد – أنثروبولوجيا التربية – بكل قوة في بناءِ رؤية تربوية ريادية في لبنان.

وكيفية حصول هذا الأمر، مناهجياً، وعلمياً، يحتاج إلى تكاتف دراسات جادة ورصينة قد تحتاج إلى وقت غير قصير، وإلى دعم كافٍ، من أجل النهوض بالمجتمع اللبناني المميّز، للوصول إلى درجاتِ التكامل إنسانيٍّ..

References

A-English resources:

- Agar, M. (1996). Schon wieder [already again]? Science in linguistic Anthropology.
- Anderson-Levi, Kathryn M. (2011) ANTHROPOLOGIES AND ETHNOGRAPHIES OF EDUCATION WORLDWIDE, Berghahn Books.
- Eddy, E. (1967). Walk the white line: A profile of urban education. Garden City, N.Y.: Doubleday.
- Eisenhart, Margaret (2011) Changing Conceptions of Culture and Ethnographic Methodology: Recent Thematic Shifts and their Implications for Research on Teaching. University of Colorado, Boulder, Washington, DC: American Educational Research Association.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In Wittrock, M. (Ed.) The handbook of research on teaching, Third Edition. New York: Macmillan.
- Erickson, F., & Mohatt, G. (1982). Cultural organization of participation structures in two classrooms of Indian students. In G. Spindler (Ed.), Doing the ethnography of schooling: Educational Anthropology in action. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Harding, J. & Livesay, M. (1984). Anthropology and public policy. In McCall, G. & Weber, G. (Eds.) Social science and public policy: The roles of academic disciplines.
- Henry, J. (1963). Culture against man. New York: Random House
- Leacock, E. (1969). Teaching and learning in city schools: A comparative study. New York: Basic Books.
- Margaret Eisenhart, Educational Ethnography Past, Present, and Future: Ideas to Think With. Educational Researcher, Vol. 30. No. 8.

- Marcus, G. & Fischer, M. (1986). Anthropology as cultural critique: An experimental moment in the human sciences. Chicago: University of Chicago Press.
- Marcus, G. (1995). Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-site.
- Marilynne Boyle-Baise,(1999) Meanings of Culture in Multicultural Education: A Response to Anthropological Critiques, The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de la Pensée Éducative, Vol. 33, No. 1.
- Maxwell, J. (1996). Qualitative research design: An interpretive approach. Thousand Oaks.
- Pelissier, Catherine (1991) THE ANTHROPOLOGY OF TEACHING AND LEARNING, Department of Anthropology Michigan State University, East Lansing, Annual Review of Anthropology Vol. 20.
- Richardson, L. (1990). Writing strategies: Reaching diverse audiences. Newbury Park, CA: Sage.
- Schensul Jean J., Maria Gonzalez (1985) Applying Ethnography in Educational Change Borrero and Roberto Garcia, Anthropology & Education Quarterly, Vol. 16, No.2.

B- Arabic Resources:

- دوللو، لويس، الثقافة الفردية والثقافة الجماهيرية، ترجمة خير الدين عبد الصمد، دمشق: وزارة الثقافة، ١٩٩٣م
- أحمد أبو زيد، محاضرات في الأنثروبولوجيا الثقافية،دار النهضة العربية، بيروت.
- الميلاد، زكي، المسألة الثقافية من أجل بناء نظرية في الثقافة، مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي.
- المدخل إلى الأنثروبولوجيا، الدكتور وسام العثمان، دمشق، الأهالي للطباعة، ٢٠٠٢م. نقلاً عن: Hoeble, E.A: The nature of crlture, In shapiro, H.L -ed- Man, cultureand Society, new york, 1960.
- كاريذس، مايكل، لماذا ينفرد الإنسان بالثقافة؟، ترجمة: شوقي جلال، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٨م.
- العرق والتاريخ، كلود ليفي شترواس، ترجمة: سليم حداد، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ١٩٨٨م.

الهوامش

(١) تؤكد أيزنهارت محورية بحث الثقافة في ميدان العلوم الاجتماعية وصولا إلى ميدان الإثنوغرافية التربوية.

Margaret Eisenhart, Educational Ethnography Past, Present, and Future: Ideas to Think With. Educational Researcher, Vol. 30. No. 8, pp. 16–27.

(2) Marilynne Boyle-Baise, Meanings of Culture in Multicultural Education: A

Response to Anthropological Critiques, The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de la Pensée Éducative, Vol. 33, No. 1 (April, 1999), p: 9-29.

(3) Educational Ethnography Past, Present, and Future: Ideas to Think With, Margaret Eisenhart, Educational Researcher, Vol. 30. No. 8, pp. 18.

(4) - Leacock, E. (1969). Teaching and learning in city schools: A comparative study. New York: Basic Books.

- Eddy, E. (1967). Walk the white line: A profile of urban education. Garden City, NY: Doubleday.

-Henry, J. (1963). Culture against man. New York: Random House.

(٥) دوللو، لويس، الثقافة الفردية والثقافة الجماهيرية، ترجمة خير الدين عبد الصمد، دمشق: وزارة الثقافة، ١٩٩٣م ص٣٣.

(٦) ـ أحمد أبو زيد، محاضرات في الأنثروبولوجيا الثقافية، دار النهضة العربية، بيروت، ص٤٢.

(٧) ـ من أجل تحصيل قراءة مركزة ومكثفة وفي نفس الوقت مبسطة، مراجعة: الميلاد، زكي، المسألة الثقافية من أجل بناء نظرية في الثقافة، مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي، ص١٥٥ ـ ١٩٠، الفصل الخامس.

(٨) الثقافة الفردية والثقافة الجماهيرية، ص٣٥.

(٩) وعن هاتين الناحيتين (الاكتساب والانتقال) في الثقافة يقول العالم هوبل: «إن السلوك المكتسب بصفة عامة يعتبر هاماً وضرورياً في تعريف الثقافة، وعلينا عند تحليل الثقافة أن نحذف كل ما هو بيولوجي أو موروث من مفهوم الثقافة؛ لأنها أي الثقافة حسب رأيه هي مجموع التجديدات الاجتماعية، والتي يمكن اعتبارها في النهاية بمثابة الإرث الاجتماعي الذي ينتقل عبر الأجيال المتلاحقة عن طريق التنشئة والاكتساب الثقافي المستمر».
ـ المدخل إلى الأنثروبولوجيا، الدكتور وسام العثمان، دمشق، الأهالي للطباعة، ٢٠٠٢م، ص٢٣.
نقلاً عن:
Hoeble, E.A: The nature of crlture, In shapiro, H.L -ed- Man, cultureand Society, new york, 1960, P. 198.

(١٠) ـ كاريذس، مايكل، لماذا ينفرد الإنسان بالثقافة؟، ترجمة: شوقي جلال، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٨م، ص٦٣.

(١١) ـ العرق والتاريخ، كلود ليفي شترواس، ترجمة: سليم حداد، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ١٩٨٨م، ص٧ـ١٠.

(12) THE ANTHROPOLOGY OF TEACHING AND LEARNING, Catherine Pelissier, Departmenot of Anthropology Michigan State University, East Lansing, p:75.

(١٣) المصجر نفسه.

(١٤) نفس المرجع، ص٧٦.

(15) Educational Ethnography past, present, and future: Ideas to think With, p: 16.

(16) Eddy, E. (1967). Walk the white line: A profile of urban education. Garden, p:101.

(17) Erickson, F., & Mohatt, G. (1982). Cultural organization of participation structures in two classrooms of Indian students. In G. Spindler (Ed.), Doing the ethnography of schooling: Educational anthropology in action (p:132–174). New York: Holt, Rinehart, & Winston.

(18) Applying Ethnography in Educational Change: Jean J. Schensul, Maria Gonzalez Borrero and Roberto Garcia, Anthropology & Education Quarterly, Vol. 16, No. 2, p:159.

(19) ANTHROPOLOGIES AND ETHNOGRAPHIES OF EDUCATION WORLDWIDE, Kathryn M. Anderson-Levi , p: 5.

(20) Changing Conceptions of Culture and Ethnographic Methodology: Recent Thematic Shifts and their Implications for Research on Teaching, Margaret Eisenhart, University of Colorado, Boulder, p:34.

(21) Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In Wittrock, M. (Ed.) The handbook of research on teaching, Third Edition (pp. 119-161). New York: Macmillan., p:160.

(22) Applying Ethnography in Educational Change, Jean J. Schensul, Maria Gonzalez Borrero and Roberto Garcia, Anthropology & Education Quarterly, Vol. 16, No. 2 (Summer, 1985), pp. 149-164

(٢٣) المرجع نفسه.

(24) Richardson, L. (1990). Writing strategies: Reaching diverse audiences. Newbury Park, CA: Sage, p:150.

(25) Margaret Eisenhart ,Changing Conceptions of Culture and Ethnographic Methodology: Recent Thematic Shifts and their Implications for Research on Teaching, University of Colorado, Boulder, p:40.

(26) Agar, M. (1996). Science in linguistic anthropology. Anthropology Newsletter (January), p. 13.

(27) Maxwell, J. (1996). Qualitative research design: An interpretive approach. Thousand Oaks.

(٢٨) انظر:

Harding, J. & Livesay, M. (1984). Anthropology and public policy. In McCall, G. & Weber, G. (Eds.) Social science and public policy: The roles of academic disciplines.

(29) Marcus, G. & Fischer, M. (1986). Anthropology as cultural critique: An experimental moment in the human sciences. Chicago: University of Chicago Press.

(30) Marcus, G. (1995). Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-site ethnography. Annual Review of Anthropology, p: 105.

(٣١) نفس المصدر، ص: ٩٧.

العُنف المدرسي:
العوامل والآثار وآلياتُ التدخّل العِلاجي

عبد الرحيم الحسناوي(*)

تُعد ظاهرة العُنف المدرسي، من المشكلات التي بدأت تُعاني منها مؤسساتنا التعليمية. ويظهر العُنف المدرسي من خلال بعض الأنماط السلوكية المختلفة، سواء مع الأقران أو مع المدرسين، أو التعدي على ممتلكات المدرسة. ويترتب عن هذا العُنف، الكثير من الأضرار والآثار السيئة في المدارس، ولا تقتصر هذه الآثار على الضرر الجسمي والنفسي للمتعلمين فقط، بل تقف عثرة أمام الجهود المبذولة في تحقيق أهداف المدرسة. وتُعد مناقشة العُنف في النظام المدرسي من الأهمية بمكان، لارتباطه بأنماط أخرى من العُنف، مثل القتل، الاغتصاب، السرقة...إلخ، خارج نطاق المدرسة.

لقد أصبحت ظاهرة العُنف تتطور ليس فقط في حجم الأعمال العُنفية، وإنما في الأساليب التي يستخدمها التلاميذ في تنفيذ سلوكهم، التي لم يسلم منها حتى المدرسون وإدارة المؤسسات. وهذه الظاهرة مرتبطة في نظر العديد من الباحثين، بعدة عوامل ذات صلة بالظروف الاجتماعية، النفسية، والتربوية. وحسب بعض الدراسات والأبحاث التربوية، يتبين أنّ التلميذ في بيئته خارج المدرسة يتأثر بثلاث مُركبات، وهي: العائلة، المجتمع والإعلام، وبالتالي يكون العُنف المدرسي هو نتاج للثقافة المجتمعية العنيفة.

في هذه الدراسة سنُناقش ظاهرة العُنف داخل الوسط المدرسي، لإبراز

(*) باحث تربوي ـ كلية الآداب والعلوم الإنسانية ـ الرباط

مظاهرها، ومختلف النتائج والتأثيرات النفسية والسلوكية والتعليمية لها.كما سنحاول أيضاً إثارة بعض الجوانب العلاجية المرتبطة باستراتيجية التدخُّل، لمُحاصرة ظاهرة العُنف والحدّ منها.

١ - في مفهوم العُنف ومصادره

العُنف لغة، هو الخرق بالأمر، وقلة الرفق به، وعليه يُعنّف عنفاً وعنافة، وأُعنّفه وعنّفه تعنيفاً، وهو عنيف إذا لم يكن رفيقاً في ما لايعطى على العنف، وأعنف الشيء أخذه بشدة، واعتنف الشيء كرهه.[١] أما في اللغة الفرنسية فكلمة (Violence) تعود إتيمولوجياً إلى الكلمة اللاتينية (Violentia) والتي تشير إلى طابع غضوب، شرس، جموح وصعب الترويض[٢].

ومن الناحية الاصطلاحية، فإنّ تعريف مفهوم العُنف يتخذ عدّة معان بحسب المنظور والمقاربات المعتمدة(نفسية، سوسيولوجية، أنتروبولوجية..)، كما أنّ العُنف يمثل من جهة، حصيلة لتأويل ذاتي ولبناء اجتماعي، يتغير ويتلون تبعاً لنوعية البلد والبيئة والثقافة والأشخاص، ويشكل من جهة أخرى محتوى موضوعياً يتغير ويتحول تبعاً لممارسيه، سواء كانوا أفـراداً أو جماعات، وخسائره (مادية، جسدية، نفسية) وآثاره وانعكاساته (خفيفة، متوسطة، بليغة وحـادة)، وأوساطه (شعبي، عصر، راقي، أسري، مدرسي، مهني). وتجدر الإشـارة إلى أنّ هذا المفهوم يتمّ توظيفه بمعان مختلفة ومتعددة من قبيل: التعسّف في السلطة، سيادة القوة، العدوان، الإيذاء، التخويف، الاعتداء، القهر، التخريب.. [٣]

يُعد العُنف من المظاهر الاجتماعية التي اهتم بها علماء النفس، وتباينت حوله الآراء. فثمة ثلاثة افتراضات سيكولوجية بشأن المصادر العامة للعدوان البشري: العدوان غريزة، أو يُكتسب كليا، أو استجابة فطرية يحركها الإحباط؟

ويُعد «سيغموند فرويد» (Sigmund Freud) من علماء النفس الذين اعتبروا العُنف غريزة، وهذه الغريزة تتعلق بالموت، كما عدها «لورنز»(Konrad Zacharias Lorenz) غريزة تعزز البقاء. [٤]

أما علماء نفس الطفل، وعلم النفس الاجتماعي، فقد دلت براهينهم وأبحاثهم على أن بعض أنواع السلوك العدواني مكتسب، ويتم اختياره عقلانياً، ويُستخدم في خدمة أهداف معينة، مثل: عدوان الأطفال والمراهقين بُغية لفت الانتباه والراشدين بُغية السيطرة. (٥)

أما الافتراض الثالث، فيتمثل في أنه ردُّ فعل على الإحباط. ويقوم على أنّ الاستعداد الفطري للرد بشكل عدواني عند الشعور بالإحباط، هو جزء من التكوين البيولوجي للإنسان. (٦)

وهذا ما أكده «دولار» وزملاؤه في جامعة «بيل» عام ١٩٣٩، عندما صاغوا فرضية الإحباط ـ العدوان، التي تقوم على أن حدوث السلوك العدواني يفترض مُسبقاً ـ في جميع الأوقات ـ وجود إحباط، وبالعكس، فإن وجود الإحباط يؤدي دائماً إلى شكل من أشكال العنف». (٧)

وهذا لا يعني أنّ العُنف هو الرد الوحيد على الإحباط، كون الإنسان والحيوان له ميل بيولوجي لمهاجمة الجهة المسببة للإحباط، لذا قام « ميللر» (Arthur Asher Miller) بتوضيح أن « الإحباط يُولد عمليات تحريض على مختلف الردود، أحدها العُنف». (٨)

فإذا كان العدوان استجابة فطرية يحركها الإحباط، فلا بدّ من عوامل اجتماعية ونفسية تثير الإحباط وتحركه، متخذة من العدوان مظهراً من مظاهرها، وإن اختلفت شدة التعبير عنه من فرد إلى آخر، فمنهم من يكبت عدوانه، ومنهم من يلجأ إلى تفريغه.

• التأثير النفسي والاجتماعي في تشكيل العنف

يتأثر الإنسان بالوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه، وتقوم بينهما علاقة متبادلة تقوم على مجموعة من التناقضات الفكرية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والدينية. ويعمل هذا التفاعل على تكوين السلوك الاجتماعي، وهنا يظهر التفاوت في اختلاف السلوك الاجتماعي للأفراد(٩). فالبيئة الاجتماعية هي التي

تشكل وتصون سلوك الأفراد الذين يعيشون بداخلها، وتقوم على تطوير ثقافة معينة لديهم، فتبرز عن طريق ممارسات معينة.[١٠]

وهذه الممارسات التي يقوم بها الفرد من خلال أدواره الاجتماعية، لها دور كبير في تشكيل مفهوم الذات لديه، كما تنشأ علاقة واضحة بين مفهوم الذات وما يسمى بـ «التفاعل الاجتماعي»، لأنّ التفاعل الاجتماعي السليم يعزز فكرة سليمة عن الذات، ونجاح العلاقات الاجتماعية يؤدي إلى نجاح التفاعل الاجتماعي[١١]، لذلك، فإنّ «وعي الذات لا يُرضي نفسه إلا معترفاً به من قبل وعي ذات آخر»[١٢].

فإنكار الذات، وشعور الكينونة بعدم قدرتها على تحقيق ذاتها، يُولد شعوراً بالذنب/ الإحباط، ويعمل على تشويه الذات، ويدفع بها نحو الحقد والحسد، فتتطور لتصبح سلوكاً عدوانياً ضدّ أفراد المجتمع من أجل تفريغ شحنات سلبية كامنة.[١٣]

وهنا يأتي دور المجتمع والقائمين عليه في تعزيز الذات لدى الأفراد، فإنّ فاقدها لا يستطيع ممارستها مع غيره، لأنّ «فاقد الشيء لا يُعطيه»، وهذا ما ينمي شعور الاغتراب لديه. وهنا تحدث العزلة الاجتماعية، وتتشوه رؤية الفرد للمجتمع.

وهذا بدوره يعمل على انطفاء السلوك الذي يؤدي إلى الإحباط والاضطراب، ثم القلق.[١٤] فيختل التوازن الوظيفي المجتمعي، مما يؤدي إلى تشوه التوازن النفسي لدى الأفراد، فتظهر سلوكيات تتنافى مع الشخصية ومستواها الثقافي والفكري. «فرغبات الإنسان المُضيق عليها في اللاوعي، يمكنها أن تندفع في أي لحظة إلى الخارج، وتصير سبباً لمأساة بشرية».[١٥] ولذا، فإنّ ثقافة العُنف أكثر ما تظهر في المجتمعات التي يعجز أفرادها عن تحقيق أهدافهم اليومية، لذلك ما لابدّ من فرض نظام رادع للحد من التجاوزات على الآخرين[١٦]. لأن العُنف يؤدي إلى الهلاك والدمار النفسي والاجتماعي.

ويُعد استخدام العُنف مظهراً من المظاهر غير الإنسانية، ولا يمت بصلة إلى التحضر والرقي، لأنه فعل يميل نحو التخلف والانحطاط. وما وقع للجنس البشري في القرون المنصرمة. وتتفاوت شدته باختلاف المجتمعات ودرجات تحضرها ووعيها، والثقافة السائدة فيها، وحسب الطبقات الاجتماعية، وأنماط الحياة فيها. ولكنه أكثر ترسيخاً في المجتمعات المتخلفة التي تُعاني من مختلف مظاهر القهر والتخلف. وفي هذه المجتمعات يُعاني الطفل من العُنف، فالطفل يتعرض إلى أنماط من السلوك العنيف، الذي يبدأ بالأسرة ثم المدرسة، وبعدها المجتمع، وتختلف أشكال العُنف الذي يُمارس على الطفل من عنف جسدي إلى نفسي وفكري. (١٧) مما يؤدي إلى معاناة الطفل من اضطرابات نفسية قد يعاني منها لفترات طويلة، إذا لم تُدرك وتُعالج. وبالتالي، ينشأ جيل مهزوز بأكمله تعوَّد على لغة القمع وعلى ممارسة العُنف بمختلف أشكاله.

ولأنّ العُنف يُمارس في أماكن مختلفة، سواء في الأسرة أم في الشارع، أم في المؤسسات، فإنه يصبح ثقافة تُمارس كأي ثقافة أخرى. وقد تُنشىء انحرافاً ما بداخلنا، نمارسها أحيانا بقسوة، متناسين، بأننا بشر، ومن يقع عليهم العُنف هم بشر أيضاً. فالتحكم في الانفعالات أثناء الممارسات الاجتماعية على الرغم من الظروف القاهرة، يُعد قوة، ومن ثم انزياح للعُنف.

٢ـ العُنف المدرسي

يأتي العُنف المدرسي باعتباره أحد أهم وأخطر أنواع العُنف، لما يتركه من آثار سيئة على المُتعلمين/ الأطفال، وهم في طور النمو، كما يحدث غالبا داخل المؤسسات التعليمية، حيث يُجسد العُنف وضعية تعبر عن حدث تتقاسمه أطراف متعددة في مقدمتها الإدارة والأساتذة والتلاميذ والآباء، ويتقاطع في واقع الأمر مع مفهومين أساسين الاعتداء (Agression) الذي يتجلّى في الحركة الهادفة إلى الهجوم وإلحاق الضرر بالآخر تحث تأثير ظروف معينة، ثم العدوانية (Agressivité) التي تُترجم قدرة الاعتداء وطاقة المعتدي على إثبات الذات في وضعية محددة. وبتعبير آخر، إنّ العُنف الذي يستهدف الإيذاء الواعي

للآخر، عادة ما يأخذ شكل العدوانية المرضية من خلال الاستعمال الجسدي للقوة.

يغطي العُنف المدرسي جميع الأفعال والممارسات التي تؤدي إلى أضرار جسدية ومادية كالاعتداء والضرب والجرح والتخريب، أو معاناة نفسية كالاستهزاء والاحتقار والإهمال، والإقصاء لطرف من الأطـراف المكونة للفضاء المدرسي.

٢ـ١ـ أسباب العُنف المدرسي

تعدّدت أسباب العُنف المدرسي، وفي غياب الدراسات العلمية الدقيقة بهذا الخصوص، لا يمكن المفاضلة بين هذه الأسباب، لأننا نفترض أنها جميعها تُساهم في بروز وتغلغل هذه الظاهرة، في عددٍ إن لم نقل معظم مؤسساتنا التعليمية.

إنّ أغلب الدراسات، وبصورة خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية وأوربـا، تُقر بأن ظاهرة العُنف في الوسط المدرسي تشكل حصيلة لعوامل متعددة تُترجمها، بالخصوص السياقات العائلية والمدرسية والمجتمعية، بمكوناتها المختلفة البيئية والجغرافية والاقتصادية والثقافية والإعلامية. (١٨)

إنّ ظاهرة العُنف المدرسي تشكل حصيلة أسباب متعددة تحكمها سياقات متعددة نُجملها في الآتي:

- **السياق العائلي**، بجوانبه الأسرية المختلفة التي تُغذي بعض مظاهر العُنف المدرسي، وبصورة خاصة ما يتعلق بالتفكك الأسري واضطراب العلاقات والطلاق والفقر والبطالة وضُعف أو التسيب في التربية...إلخ، السياق المدرسي، ومختلف مكوناته التي تُذكي نار الممارسات العنيفة، وبصورة خاصة ما يتعلق بأطرافه الثلاثة التالية:

- **المُتعلم**، الذي تلعب خصائصه الشخصية المتمثلة في الجنس (ذكر أم أنثى) والسن (تُمثل المراهقة سنّ التمرد وإثبات الذات وتحقيق المكانة داخل

المجموعة)، وتجارب الماضي ومستوى القدرات الفكرية وطبيعة المزاج والانفعال والتفاعل مع الآخر، ثم مدى رغبته في النجاح الدراسي، بدل الاقتناع بفكرة انسداد الأفق وعبثية الاستمرار في الدراسة.

- **المُدرس**، الذي تلعبُ - هو الآخر- خصائصه الشخصية دوراً حاسماً في تغذية العُنف المدرسي، من خلال مظاهر السخرية والاستهزاء، والتحيز والتهميش التي تطغى في مواقف كثيرة على أساليب تواصله وتعامله مع التلاميذ المشاغبين. هذا بالإضافة إلى تراجع مكانته وصورته لدى أُسر المتعلمين والمجتمع عامة.

- **المدرسة**، التي تشكل بعض خصائصها وقوداً لتغذية مظاهر العُنف، وبصورة خاصة طبيعة فضائها ونوعية تعليمها ومستوى خدماتها في تأطير التلاميذ ومواكبتهم وتوجيههم وتنمية قيم المشاركة والشعور الجمعي لديهم.. وتجدرُ الإشارة أيضاً إلى أنّ الجانب العمراني للمدارس، قد يُشكل أحد الأسباب المساعدة على تفشي العُنف بداخلها، إذ لازلنا نبني مدارس شبه ثكنات، تدفع بالأطفال إلى الثوران، فالمدارس تتكون عادة من بنايات كلها متشابهة: رواق به أبواب الأقسام، ساحة رمادية محرومة من الأعشاب الخضراء، أسلاك شائكة تحيط بالكل .. وهذا المظهر الحزين صار مألوفا عندنا، خاصة عندما يتعلق الأمر بمدارس قديمة. (١٩)

- **السياق المجتمعي**، ومختلف مكوناته الجغرافية والبيئية والاقتصادية والثقافية، التي تُغذي بدورها سلوكات العُنف المدرسي، بحيث إنّ أوضاع البؤس والفساد والفقر والتهميش والبطالة والإجرام والمخدرات والإحباط وتدني القيم وغيرها، من المظاهر التي تستشري في كثير من أوساطنا الاجتماعية، وكلها عوامل تتسبب في العُنف، وترفع من حجمه ووثيرته.

- **السياق الإعلامي**، وبالخصوص التلفزيون والإنترنت، وكل ما توفره وتعرضه من أفلام الحرب وصور الرعب، وأحداث عنيفة مثيرة، عادة ما تفتح شهية الأطفال والمراهقين للإقبال والمداومة عليها.

٢ـ٢ـ أشكال ومظاهر العُنف المدرسي

أ)ـ **العُنف الذي يُمارس على التلميذ:** من أنواع العُنف الذي يمارس على التلميذ، العُنف النفسي وهو عُنف يصدر عن مالك السلطة تُجاه التلميذ، سواء كان (ولي أمر، أستاذ، إدارة المؤسسة التربوية)، ويكون للعنف النفسي تأثير على وظائف التلميذ السلوكية والوجدانية والذهنية والنفسية والجسدية، ومن أمثلة العُنف النفسي التي تمارس على التلميذ، نذكر على سبيل المثال لا الحصر، تهديد التلميذ، تخويفه، عزله، تجاهله، تهميشه وعدم السماح له بالمشاركة الفاعلة، ولو بالرأي والمشورة بما يتعلق بمستقبله وبالمنظومة التربوية التي هو محورها وهدفها وغايتها (التوقيت المدرسي، طول بعض البرامج، النظام التأديبي، الطرق البيداغوجية المتبعة، التواصل بين التلميذ ومحيطه المدرسي، الإرهاق النفسي والفكري نتيجة المتطلبات المرهقة لإمكانياته العقلية والذهنية والنفسية، ومثال ذلك مطالبة التلميذ بإنجاز عدّة فروض كتابية في اليوم نفسه، أو أن تُدرج الاختبارات العادية في أسبوع، فيصبح التلميذ في أسبوع مغلق، وتكون المتطلبات المرهقة أحياناً متطلبات مادية، كطلب نوعٍ بعينه من الكراسات والأدوات المدرسية الباهضة الثمن التي قد يعجز الوَلي عن توفيرها لابنه.كل هذه الممارسات ترهق التلميذ نفسانياً، وتجعله يشعر بالإحباط، وقد ينقم على أساتذته وعلى أصدقائه وعلى وليه، ويعبر التلميذ بعد ذلك عن نقمته بعنف مادي أو لفظي.

إنّ انعدام قنوات التواصل الإنساني بين الإطار التربوي والتلميذ وولي أمره، و عدم مراعاة الفروق الفردية في التدريس وفي التعامل مع التلاميذ داخل القسم، قد تتسبب هي الأخرى في إرهاق التلميذ نفسياً وكل هذا قد يتسبب في كره التلميذ المدرسة، مما ينتج عنه فشل العملية التعليمية وانتشار التسيُّب والفوضى وقلة الشعور بالأمان داخل المؤسسة التربوية.

ومن بين الأشكال الأخرى للعُنف:

ب)ـ **العُنف الذي يصدر عن التلاميذ:** من مظاهر العُنف التي تصدر عن

التلاميذ، تدمير الممتلكات المدرسية، الكتابة على الجدران والطاولات، تعنيف بعضهم البعض، تعنيف بعض المُربِّين، ومع الأسف فقد سجلت في السنوات الأخيرة عدّة حالات اعتداء بالعنف، داخل مؤسساتنا التعليمية، ارتكبها تلاميذ ضد أساتذتهم، أغلبها أثناء الدرس، وهذا ما يجعلنا نؤكد على ضرورة الاهتمام بالجانب العلائقي بين كل أطراف العملية التربوية، التي يعتبر التلميذ محورها. فالأزمة في بعض مؤسساتنا التربوية ـ إن لم نقل معظمها ـ هي أزمة علاقات بالأساس، إذ عندما ينعدم الحوار مع التلميذ ولا يقع الإنصات إليه ولا يؤخذ رأيه بعين الاعتبار، في طريقة تنظيم الحياة المدرسية، قد يكون ذلك دافعاً ومبرراً لارتكاب العُنف من طرف بعض التلاميذ.

فالتلميذ ينظر إلى الواقع المدرسي والحياة المدرسية، من خلال مجموعة من الضغوطات يعيشها داخل المدرسة وخارجها، وهو يبحث عن أذن تصغي إليه، وأب وأستاذ ومدير ومرشد تربوي وقيِّم وسلطة إشراف، تراعي ظروفه النفسية والمادية، وطبيعة المرحلة العمرية التي يمر بها. لقد سئم بعض تلامذتنا التأنيب والزجر ولغة الوعيد بالعقاب التأديبي، فالتجأوا إلى العُنف اللفظي وأحيانا العُنف المادي كشكل من أشكال التعبير. وفي السنوات الأخيرة ظهرت بعض السلوكيات التلميذية التي يمكن إدخالها تحت مضلة العُنف المدرسي، كتمزيق الكراسات والكتب المدرسية وحرقها، وقد يكون ذلك على مرأى من الأساتذة والإدارة. كذلك كثُر رمي التلاميذ بعضهم بعضاً بالبيض، أو إدخال نباتات ذات رائحة كريهة إلى قاعات الدرس. ومن مظاهر العُنف التي أقلقت كثيراً الأولياء والتلاميذ وإدارة المؤسسات التربوية، اعتداء بعض التلاميذ على زملائهم من التلاميذ، وقد يكونون من المؤسسة نفسها أو من مؤسسات أخرى، ويكون ذلك بالسطو على أدواتهم وأموالهم، باستعمال أشكال مختلفة من القوة والتهديد، كما أن بعض التلاميذ قد يتعرضون إلى التحرش الجنسي في طريقهم إلى المؤسسة التربوية أو أمامها، وهنا يأتي دور الأمن لحماية التلاميذ في المحيط المباشر للمؤسسة التربوية ضد كل المخاطر الخارجية.

العُنف الجسدي: أي استخدام القوة الجسدية بشكل مُتعمد اتجاه الآخرين، من أجل إيذائهم وإلحاق أضرار جسمية بهم، وذلك كوسيلة عقاب غير شرعية، مما يؤدي إلى آلام وأوجاع ومعاناة نفسية جراء تلك الأضرار، كما ويُعرض صحة الطفل للأخطار. من الأمثلة على استخدام العُنف الجسدي: الحرق أو الكي بالنار، رفسات بالأرجل، خنق، ضرب بالأيدي أو الأدوات، لَيْ لأعضاء الجسم، دفع الشخص، لطمات، وركلات...إلخ.

العُنف النفسي: ويتمُّ من خلال عمل أو الامتناع عن القيام بعمل، وهذا وفق مقاييس مجتمعية ومعرفة علمية للضرر النفسي، وقد تحدث تلك الأفعال على يد شخص أو مجموعة من الأشخاص الذين يمتلكون القوة والسيطرة لجعل طفل مُتضرر (مؤذّى)، مما يؤثر على وظائفه السلوكية، الوجدانية، الذهنية، والجسدية، ومن بين الأمثلة هنا، أفعال تعتبر عنفاً نفسياً مثل: رفض وعدم قبول للفرد، إهانة، تخويف، تهديد، عزلة، استغلال، برود عاطفي، صُراخ، سلوكيات تلاعبية وغير واضحة، تذنيب الطفل كمُتّهم، لامبالاة وعدم الاكتراث بالطفل..إلخ، كما أنّ فرض الآراء على الآخرين بالقوة هو أيضاً، نوع من أنواع العُنف النفسي.

الاستغلال الجنسي: هو اتصال جنسي بين طفل وبالغ من أجل إرضاء رغبات جنسية عند الأخير، مستخدماً القوة والسيطرة عليه. والتنكيل أو الاستغلال الجنسي يُعرف على أنه: دخول بالغين (Adults) وأولاد غير ناضجين جنسياً، وغير واعين لطبيعة العلاقة الجنسية وماهية تلك الفعاليات الجنسية بعلاقة جنسية، كما أنهم لا يستطيعون إعطاء موافقتهم لتلك العلاقة، والهدف هو إشباع المتطلبات والرغبات الجنسية لدى المُعتدي، وإذا ما حدث داخل إطار العائلة من خلال أشخاص مُحرَّمين على الطفل، فيعتبر خرقاً للدين وانتهاكاً للقيم المجتمعية الخاصة بوظائف العائلة.

ويُقصد بالاستغلال الجنسي: كشف الأعضاء التناسلية، إزالة الملابس والثياب عن الطفل، ملامسة أو ملاطفة جنسية، التلصُّص على طفل، تعريضه لصور جنسية، أو أفلام، أعمال مشينة، غير أخلاقية كإجباره على التلفظ بألفاظ جنسية، اغتصاب.. إلخ.

وللعنف المدرسي عدّة مظاهر وأشكال أخرى نذكر منها:

- الضرب: باليد، بالدفع، بأداة، بالقدم..إلخ، وعادة ما يكون الطفل المُعتدى عليه ضعيفاً لا يقدر على المواجهة، وبالذات لو اجتمع عليه أكثر من طفل.
- التخويف: ويكون عن طريق التهديد بالضرب المباشر، نتيجة لأنه أكثر منه قوة، أو التهديد بشلة الأصدقاء أو الأقرباء.
- التحقير من الشأن: لكونه غريباً عن المنطقة، أو لأنه أضعف جسماً، أو لأنه يعاني مرضاً أوإعاقة، أو السمعة السيئة لأحد أقاربه.
- السّب والشتم والتنابز بالألقاب، بألقاب معينة لها علاقة بالجسم، كالطول أو القصر أو غير ذلك، أو لها علاقة بالأصل (قرية – قبيلة).
- تكسير النوافذ والأبواب ومقاعد الدراسة والحمامات.
- الكتابة على الجدران، تمزيق الكتب، تمزيق الصور والوسائل التعليمية والستائر.
- التهديد والوعيد.
- الاعتداء المباشر والاضطهاد.
- الشتم أو التهديد في غياب المعلم أو المدير.
- العقاب الجماعي، مثلا العقاب الذي يُمارسه المدرس على تلاميذ الفصل، سواء بالضرب والشتم، عندما يُثير هؤلاء التلاميذ الفوضى.
- الاستهزاء أو السخرية من التلاميذ.
- التفرقة في المعاملة.
- عدم السماح بمخالفته الرأي حتى ولو كان التلميذ على صواب.
- التجهُّم والنظرة القاسية.
- التهديد المادي، أو التهديد بالرسوب.
- إشعارُ المُتعلم بالفشل الدائم.

ج) محاور العُنف في مؤسساتنا التعليمية

يُمكن استجلاء الأطراف الأساسية، التي تدخل في معادلة ممارسة فعل العُنف أو الخضوع لفعل العُنف في مؤسساتنا التربوية، وهي علاقات الفاعل والمفعول به. ويمكن أن نركز دوائر هذا العُنف في المحاور العلائقية التالية:

- التلميذ في علاقته بالتلاميذ

تتعدد مظاهر العُنف التي يمارسها التلاميذ فيما بينهم، إلا أنها تتراوح بين أفعال عنف بسيطة وأخرى مؤذية ذات خطورة معينة، ومن بين هذه المظاهر:

- اشتباكات التلاميذ فيما بينهم والتي قد تصل أحياناً، إلى ممارسة فعل العُنف بدراجات متفاوتة الخطورة.
- الضرب والجرح.
- إشهار السلاح الأبيض أو التهديد باستعماله أو حتى استعماله.
- التدافع الحاد والقوي بين التلاميذ أثناء الخروج من قاعة الدرس.
- إتلاف ممتلكات الغير، وتفشي اللصوصية بينهم.
- الإيماءات والحركات التي يقوم بها التلميذ، والتي تُبطن في داخلها سلوكاً عنيفاً.

- التلميذ في علاقته بالأستاذ

وصف»دوركهايم» (Emile Durkheim) العلاقة بين المعلم والتلاميذ، بعلاقة المُسْتَعمِرين بالمُسْتعمَرين[٢٠]، كون المعلم يمتلك السلطة التي قد يستخدمها بشكل سلبي. من ناحية ثانية لم يعد الأستاذ بمنأى عن فعل العُنف من قبل التلميذ، فهناك العديد من الحالات في مؤسساتنا التعليمية ظهر فيها التلميذ وهو يمارس فعل العُنف تجاه أستاذه ومُربيّه. وتكثر الحكايات التي تُشكل وجبة دسمة في مجامع رجال التعليم ولقاءاتهم الخاصة، إنها حكايات من قبيل: الأستاذ الذي تجرأ على ضرب التلميذ، وهذا الأخير الذي لم يتوان

ليكيل للأستاذ صفعة أقوى أمام الملأ...أو أن يضرب التلميذ أستاذه، في غفلة من أمره، ثم يلوذ بالفرار خارج القسم، أو أن يقوم التلميذ بتهديد أستاذه بالانتقام منه خارج حصة الدرس، حيث يكون هذا التهديد مصحوباً بأنواع من السّب والشتم البذيء في حق الأستاذ الذي تجرأ، ومنع التلميذ من الغش في الامتحان...إلخ.

وهذا ما تُؤكده العديد من تقارير السادة الأساتذة التي يُدبلجونها حول السلوك غير التربوي لعيِّنة من التلاميذ المشاغبين. وكلها تقارير تسير في اتجاه الاحتجاج على الوضع غير الآمن لرجل التعليم في مملكته الصغيرة (القِسم).

ففي كثير من اللقاءات التنسيقية ما بين الطاقم الإداري ومجالس الأساتذة، ترتفع الأصوات عالية محذرة من خطورة مستويات العُنف التي استشرت في المؤسسات التربوية، وهذه الأصوات العالية كان لها الصدى المسموع أحياناً لدى الجهات المسؤولة، وترجم ذلك بمذكرات وزارية أو نيابية (حملات التحسيس بأهمية نشر ثقافة التسامح، منع حمل السلاح الأبيض داخل المؤسسات التعليمية...إلخ). وكلها مذكرات تنص على تفاقم وتدهور الوضع الأمني في المؤسسات التعليمية، جراء العديد من مظاهر العنف. وبموجب هذه المذكرات فإنه على الإداريين أن يكونوا على يقظة من أمرهم، وذلك بتقفِّي أثر كل ما يمكن أن يتسبب في انتشار العُنف، الذي بدأ يزداد يوماً بعد يوم في كنف مؤسساتنا التعليمية؟!

ونعرف أنّ هذا النوع من الحلول، بعيدٌ عن النجاعة والفاعلية، ما دام صدى هذه المذكرات لا يتجاوز رفوف الإدارة، بعد أن يضطلع عليها المعنيون بالأمر، لتظل حبراً على ورق، مصيرها كسابقاتها من مذكرات وتوصيات، تحتاج بالدرجة الأولى، إلى وسائل وآليات التنفيذ، أكثر مما هي بحاجة إلى الفرض الفوقي، الذي لا يعدو أن يكون ممارسة بيروقراطية بعيدة عن ميدان الممارسة والفعل.

- التلميذ في علاقته برجل الإدارة

قد يكون رجل الإدارة، هو الآخر، موضوعاً لفعل العُنف من قبل التلميذ، إلا أن مثل هذه الحالات قليلة جداً، ما دام الإداري، من وجهة نظر التلميذ، هو رجل السلطة، الموكول له تأديب التلميذ وتوقيفه عند حدّه، حينما يعجز الأستاذ عن فعل ذلك في مملكته الصغيرة (القسم). وهذا ما يحصل مراراً وتكراراً في يوميات الطاقم الإداري، فكل مرة يُطلب منه أن يتدخل في قسم من الأقسام، التي تعذر على الأستاذ حسم الموقف التربوي فيه.

٤ - النتائج والتأثيرات

لقد أثبتت العديد من الأبحاث، أن هناك أثاراً خطيرة لعملية الاعتداء على الأطفال، آثار على أدائهم الاجتماعي والسلوكي والانفعالي. فالأطفال الذين تعرضوا للعنف هم في غالب الأحيان مُشتّتين من الناحية الانفعالية، قلقين، مُتوترين، وفيما مايلي أهم الآثار التي تنتج عن العُنف المدرسي في المجال السلوكي، التعليمي، الاجتماعي والانفعالي:

- **الآثار الانفعالية**: انخفاض الثقة بالنفس، اكتئاب، توتر وقلق، وغضب دائم، حساسية مفرطة، شعور بالدونية والخوف، وعدم الإحساس بالأمان والاسقرار، ردود فعل سريعة (الهجومية والدفاعية في مواقفه...إلخ.

- **الآثار الاجتماعية**: خمول اجتماعي، عدوانية تجاه الغير، انعزالية عن الناس وقطع العلاقات مع الآخرين..إلخ.

- **الآثار السلوكية**: الخوف المرضي، القيام بسلوكيات ضارة، مثل شرب الكحول أو المخدرات، السرقة، الكذب، تحطيم الأثاث والممتلكات في المدرسة ، محاولات للانتحار...إلخ.

- **الآثار التعليمية**: تدنّي في التحصيل التعليمي، عدم قدرة على التركيز، تشتُّت الانتباه، تأخر عن المدرسة والغياب المُتكرر. عدم المشاركة في الأنشطة المدرسية، التسرب من المدرسة بشكل دائم أو متقطع...إلخ.

وعموماً فإن العُنف التربوي، والعُنف المسلط على الأطفال يؤدي إلى حالة من الخوف الشديد، والقلق الدائم، وإلى حصول نوع من الأزمات النفسية التي تنعكس سلباً على مستوى تكيفهم الذاتي والاجتماعي. ويتم العُنف التربوي باستخدام الكلمات الجارحة واللجوء إلى سلسلة من مواقف التهكم والسخرية والأحكام السلبية، إلى حدِّ إنزال العقوبات الجسدية المُبرحة بالطفل، والتي من شأنها أن تكون مصدر تعذيب واستيلاب كامل لسعادة الأطفال في حياتهم المستقبلية.كما أنّ الأطفال الذين تعرضوا للإساءة والعنف، يُصبحون ذوي نوايا عدوانية تجاه الآخرين، وذلك بسبب مخزون الذكريات العنيفة لديهم، كما يُقيِّمون نتائج عنفهم، على أنها إيجابية، وينظرون إلى ضحاياهم كأشياء، لا يشعرون بأي شعور نحوهم.

ويبدو أنّ الأطفال الذين تعرضوا للإساءة في المعاملة، قد تتطور حالتهم ويؤدي ذلك بهم إلى عُيوب في القدرة اللفظية، واللغة والذاكرة ومستوى القراءة وكذلك مهارات الإدراك الحسي المختلفة لديهم. وهذه النقائص يبدو أنها تؤدي إلى الفشل الدِّراسي. وهذا الفشل يُواجه بعدم اهتمام من جانب المتعلمين، مما يخلق نوعاً من الاستياء والغضب، الذي يزيد من احتمالية حدوث العدوان وخاصة الموجه نحو أو ضد المدرسين والإدارة المدرسية والتلاميذ الآخرين.

سُبل التعاطي الإيجابي مع ظاهرة العُنف المدرسي

لا يكفي الوقوف عند حدود تعريف الظاهرة أو كشف بعض مظاهرها، بل يحتاج الأمر بحثاً جدياً وميدانياً لمعرفة كيفية التعاطي الإيجابي مع هذه الظاهرة، التي تستشري يوما بعد يوم في مؤسساتنا التعليمية. وهذا الأمر لن يتم بدون تحديد المسؤوليات والمهام المنوطة بكل الفاعلين التربويين لمواجهة هذا الداء الذي ينخر كيان مؤسساتنا التعليمية من الداخل. فتكاثف الأدوار وتعاضدها وتكامل الجهود، قمين بتخفيف حدّة هذه الظاهرة، وذلك في أفق القضاء التدريجي على مسبباتها. فما هو المطلوب منا كفاعلين تربويين، وأولياء

أمور، وواضعي البرامج التربوية، لنكون في مستوى ربح رهان مواجهة الكثير من مظاهر الانحراف السلوكي، والتغلب عليه بأقل الخسائر؟

• أساليب الوقاية:

الوقاية خير من العلاج، هذا قول مأثور، كان ومايزال يحظى بالتداول والاستعمال من طرف الجميع. وعندما يتعلق الأمر بالوقاية من ظاهرة العُنف المدرسي، فإنه لا بدّ أن نأخذ بعين الاعتبار الأفكار التالية:

- الوقاية الخاصة بالوضعية (La prévention de situation): تُحاول تقليص عدد الوضعيات الحاملة للخطورة، وذلك باعتماد عناصر بشرية (إدارة يقظة، حراس...إلخ) ووسائل تكنولوجيا (كاميرات) للمراقبة والحماية، عملا بفكرة أن فتح الباب أمام احتمالات ممارسة أفعال سيئة سيفضي إلى مداومة العُنف في المدرسة وخارجها.
- الوقاية التأديبية (La prévention punitive): التي تسعى إلى ردع كل شخص يتأهب لممارسة العُنف، باعتماد أساليب التخويف والعقاب، عملا بفكرة أن هذا الشخص سيتراجع عن أفعاله بعد إدراكه للخسائر التي قد تحل به نتيجة هذا التهديد بالعقوبة.
- الوقاية العلاجية (La prévention de traitement): وتستهدف تعديل مظاهر النمو النفسي الاجتماعي السلبي للشخص العنيف، من خلال التأثير القوي في محيطه المباشر وفي علاقاته المتنوعة، عملا بفكرة مفادها أنّ العُنف يمتد بجذوره في الاختلالات الفردية والعائلية المختلفة.
- الوقاية الاجتماعية (La prévention sociale): التي لا تهاجم العُنف المدرسي في معناه الضيق، بل تتوجه نحو الظروف الاجتماعية العامة لكل من يمارسه، عملا بفكرة أن العُنف يجد مصدره في حياة هذا الأخير بمختلف ظروفها وملابساتها.

إذا كان النموذجان الأولان، يعتمدان الصرامة والزجر، كأسلوب للوقاية من العُنف (احترام قانون المدرسة ونظامها)، فإنّ النموذجين الآخرين يعتمدان الوقاية العلاجية، التي تتوجه إلى تعديل ظروف ومشاكل الشخص العنيف الاجتماعية والنفسية.

استراتيجية الوقاية والعلاج

عادة ما يندرج التدخل قبل حدوث المشكل في إطار مخطط عام للوقاية، قد يشمل جميع تلاميذ مؤسسة تعليمية معينة، في حين يُصبخ التدخل ضرورياً عندما يصل المشكل إلى مستواه الحاد، وعادة ما يندرج في إطار علاجي يهدف إلى الحدّ من ظاهرة العُنف المدرسي. ويمكن إجمال أهم استراتيجيات ووسائل التدخل لهذا البُعد الوقائي في العناصر التالية:

- توفير فرص إشراك التلاميذ في اختيار أنشطة التعلم وتدبيرها.
- العمل بمبدأ تكافؤ الفرص في التعلم، والمشاركة والتحفيز والتقويم.
- اعتماد الممارسات التربوية التي تساعد المتعلمين على الربط بين مضامين ما يتعلمونه في المدرسة وما يواجهونه من مشاكل ومواقف في حياتهم اليومية العامة.
- ممارسة نوع من الوقاية العلاجية، عبر مواكبة التلاميذ ذوي الصعوبات، وذلك من خلال حثّ الجميع (إدارة، أساتذة، تلاميذ وآباء)، على البناء الجديد لسلوك المتعلم الذي يتصرف بعُنف، حتى يكون للعلاج مفعوله.
- التدخل في حالة ظهور أفعال وتصرفات عنيفة لدى طرف من الأطراف المكونة للفضاء المدرسي، مع حثّ الأسرة والسلطات العمومية على المساهمة في محاربة العنف.
- اعتماد قانون داخلي للمدرسة يلتزم به الجميع.
- الإشراف الجيد للإدارة على سلوك التلاميذ داخل الفصل وخارجه.

- إحداث الفضاء المدرسي الملائم، الذي يوفر كل الوسائل المساعدة على تفريغ الطاقات وتوجيهها نحو قطاعات وأنشطة مفيدة.
- المقاربة التشاركية لتعزيز فضاء مدرسي تحكمه قيم الاحترام والتعاون والتسامح والحوار.
- ثقافة التحفيز والتشجيع، بدل ثقافة الردع والإحباط، مع بلورة الإحساس بالانتماء إلى المدرسة، بإشراك المتعلمين في أنشطة ثقافية كالمسرح والرحلات وغيرها.
- التسامي بالسلوكات الانفعالية الحادة إلى ممارسات إيجابية تتمظهر في أنشطة ثقافية ورياضية وفنية.
- اعتماد فرق تربوية مهمتها تدبير العُنف المدرسي
- تقوية القانون الداخلي للمؤسسة
- اعتماد الممارسة التربوية المتنوعة بيداغوجياً، الوضعية المشكّلة.
- علاقات تربوية جيدة بين المدرس والتلميذ، أي ربط جسور التواصل بينهما.
- اعتماد مبادرات محلية للتحسيس والتوعية بخطورة العُنف، يشارك فيها الآباء والسلطات المحلية والجمعيات المدنية.
- استخدام أساليب تعديل السلوك، والبُعد عن العقاب البدني والنفسي.
- التوجيه والإرشاد، بتقديم الدعم والمساندة للتلاميذ المتأثرين بالصدمات والأزمات، التي تترك في كثير من الأحيان مشاعر عدائية، وتولد سلوكاً عنيفاً، وذلك من خلال جلسات الاستماع.

خاتمة

تُعد مشكلة العُنف من المشكلات المعقدة والمتشعبة الأبعاد، والتي تتطلب إنجاز دراسات وأبحاث نظرية وميدانية، من أجل تشخيص الظاهرة، ومعرفة الأسباب والدوافع الكامنة من ورائها.

لا يحتاج فعل العُنف إلى ردود فعل آلية، ولا إلى تهاون وتجاهل في معالجته، بل يتطلب هذا المقام التربوي الاستثنائي، تفكيراً جدياً وعميقاً لجميع الفاعلين التربويين، لإيجاد حلول تخفف من انتشار هذه الظواهر غير التربوية في بلادنا. ومن منظورنا، فإنّ التصدّي الخلاق لهذه الظواهر اللاتربوية، التي غدت متفشية في مؤسساتنا التعليمية، يقتضي منا التذكير بأهمية استحضار المفاتيح التربوية الضرورية التالية:

- أهمية حثّ التلميذ على إرساء ثقافة الحوار بينه وبين أقرانه، وبينه وبين أساتذته، وفي الأخير بينه وبين أفراد أسرته.
- إعمال المرونة اللازمة في مواجهة حالات ممارسة العنف، حتى لا نكون أمام فعل ورد فعل في سيرورة تناقضيه لا نهاية لها.
- تحويل مجرى السلوكات الانفعالية الحادة، إلى نواحي أخرى يستفيد منها صاحبها، كتوجيه التلميذ نحو أنشطة أقرب إلى اهتماماته، تناسب نوعية الانفعالات التي قد يلاحظها المُربي (رياضية، ثقافية، جمعوية، صحية... إلخ).
- انخراط الجميع (آباء ومُربين، وإداريين، ومجتمع مدني...إلخ)، في إعادة بناء سلوك التلميذ الذي يتّصف بمواصفات عنيفة، حتى يكون للعلاج مفعوله المتكامل والمتضافر. وذلك ما نجده مستبعداً في الكثير من الحالات التي وقفنا عليها أثناء مزاولتنا لمهامنا التربوية والإدارية...

الهوامش

(١) - ابن منظور: لسان العرب، المجلد التاسع، دار صادر، بيروت، ١٩٦٨. ص: ٢٥٧.

(2) - Grand dictionnaire de la langue française, Larousse, vol 7, 1989, p. 6489.

(3) - Munten, Jacqueline; Jardon, Dorothée; Mouvet, Bernadette, Comprendre et prévenir la violence à l'école : vers un référentiel critique des mesures actuelles de prévention et de lutte contre la violence scolaire, in Point sur la Recherche en Education (Le) (2002), 22. p. 45-72

(٤) تيد روبرت غير: لماذا يتمرد البشر، الطبعة الأولى، ترجمة ونشر مركز الخليج للأبحاث، دبي، الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٠٤، ص: ٧٨

(٥) المرجع نفسه، ص: ٧٩.

(٦) نفسه، ص: ٨٠.

(٧) نفسه، ص: ٨١.

(٨) نفسه، ص: ٨٢.

(٩) حامد عبد السلام زهران: علم النفس الاجتماعي، الطبعة الخامسة، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٤، ص: ١٧.

(١٠) ب.ف. سكينر: تكنولوجيا السلوك الإنساني، ترجمة عبد القادر يوسف، مراجعة محمد رجا الدريني، الكويت، سلسلة دار المعرفة، ١٩٨٠، ص: ١٤٤.

(١١) مصطفى فهمي وآخرون: علم النفس الاجتماعي، الطبعة الثالثة، القاهرة، مكتبة الخانجي، ١٩٧٩، ص: ٦٥.

(١٢) روجيه غارودي: فكر هيجل، ترجمة إلياس مرقص، بيروت، دار الحقيقة، ١٩٨٣، ص: ١٠٤.

(١٣) صاحب الربيعي: سلطة الاستبداد والمجتمع المقهور، الطبعة الأولى، صفحات للدراسات والنشر، ٢٠٠٧، ص: ٧٤.

(١٤) ب.ف. سكينر: تكنولوجيا السلوك الإنساني، مرجع سابق، ص: ١٤٦.

(١٥) فيصل عباس: العلاج النفسي والطريقة الفرويدية، الطبعة الأولى، بيروت، دار المنهل اللبناني، ٢٠٠٥، ص: ١٦٢.

(١٦) صاحب الربيعي: سلطة الاستبداد والمجتمع المقهور، مرجع سابق، ص: ٧٦.

(١٧) جيهان المشعان: العُنف المدرسي والطفولة المستباحة» متوفر على الموقع الالكتروني: http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp

(18) - Eric DEBARBIEUX, Violence à l'école : un défi mondial ?, Armand Colin, 2006.

(19) - Anne Denner, Jacqueline Dana, L'Environnement de l'enfant, Paris, Editions du Seuil, 1973

(٢٠) - جيهان المشعان: العُنف المدرسي والطفولة المستباحة» متوفر على الموقع الالكتروني: http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=48001

التربية والتعليم في الخطاب الخلدوني وإشكالية السُّلطويّة

ممدوح عزالدين(*)

ابن خلدون: محطات من السيرة

هو أبو زيد عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، وُلِدَ في تونس يوم الخميس الأول من رمضان عام ٧٣٢ هجري، ينحدر من عائلة عربية ترجع أصولها إلى حضر موت في اليمن، هاجرت إلى الأندلس واستقرت بإشبيلية، وكان لها شأن في السياسة، والارتباط بالأسر الحاكمة التي تعاقبت على الحكم، قبل أن تضطر لمغادرة الأندلس متوجهة إلى تونس..

أخذ عبد الرحمن العلم في البداية على يد والده ثم التحق بحلقات الدرس العامة في مساجد تونس، حيث درس علوم عصره على أفاضل العلماء آنذاك، فحَفِظَ القرآن الكريم والكثير من الأحاديث النبوية الشريفة، كما درس التفسير والفقه على المذهب المالكي، بالإضافة إلى الفلسفة والمنطق وعلوم اللغة والنحو والصرف والبلاغة والأدب، والكثير من أشعار العرب، كما درس أيضاً العلوم الرياضية والفلكية..

تقلّد ابن خلدون عدة مناصب سياسية وقضائية، واستشارية، في الدول والحكومات التي تعاقبت على الحكم والسلطة في كل من تونس والجزائر

(*) أستاذ وباحث في علم الإجتماع، رئيس وحدة الدراسات التربوية في مركز مسارات للدراسات الفلسفية والإنسانيات ـ تونس

والمغرب الأقصى، وكان شاهداً على ما يعيشه عالم السياسة من مؤامرات وفتن وحروب لا تنتهي، وقد كان ضحية لبعضها.

سافر ابن خلدون إلى مدينة غرناطة في الأندلس ورحَّب به حكامها، حيث قضى فيها عدة أشهر متفرغا للقراءة والتردد على مكتبة غرناطة، وفيها بدأ بتأليف أول كتبه هنالك، «رسالة في المنطق» وشرحاً موجزاً لمؤلفات (ابن رشد)..

عاد ابن خلدون إلى الجزائر، واستقر به المطاف في قلعة بني سلامة، حيث بدأ بتأليف كتابه «المقدمة في فَضْلِ التاريخ» «الذي سيصبح من أشهر كتبه [مُقدِّمة ابن خلدون]، هذا الكتاب الذي سيستحق بسببه ابن خلدون لقب مؤسِّس علم الاجتماع. وبعدها شرع في كتابة كتابه الموسوعي «العِبَر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر»، .

بعد سنوات من التنقل والترحال، قرر ابن خلدون اعتزال السياسة وحوادثها وفتنها، والسفر إلى القاهرة التي دخلها عام ٧٨٤ هـ، حيث اشتغل بالتدريس والقضاء.. ومن القاهرة، قام ابن خلدون بزيارة المسجد الأقصى، وبيت لحم والخليل وغزة، وكتب مشاهداته في هذه الرحلة في كتاب بعنوان: «التعريف بابن خلدون ورحلاته شرقاً وغرباً»، ضمه لكتاب «العبر وديوان المبتدأ والخبر».

في الثامن والعشرين من شهر رمضان سنة ٨٠٨هـ (الموافق ١٩ مارس ١٤٠٦م) انتقل ابن خلدون إلى الرفيق الأعلى، وقد سارفي وداعه العامة والعلماء والقضاة والأمـراء، ودُفـن جثمانه بمقابر الصوفية خـارج باب النصربالقاهرة..

وابن خلدون وإن لم يشتهر بكثرة المؤلفات إلا أن كتابه: «العبر وديوان المبتدأ والخبر». ومقدمتة المهمة، ستجعل منه رائداً ليس في التاريخ، وإنما فيما سيطلق عليه بعد قرون «علم الاجتماع»، عندما تحدث في «المقدمة» عن العمران البشري، وأسباب نشوء الدول المجتمعات، وأسباب انحطاط وفناء الحضارات، ونشوء العلوم وتطورها في الحضارة العربية والإسلامية، بطريقة لم يُسبق إليها من قبل..

لم يُعرف عن ابن خلدون كونه منظراً تربوياً، إلا أنه وبفضل موسوعيته العلمية وتجاربته، تحدث في مقدمته عن التربية والتعليم، ووصف طرائق التدريس في عصره، وانتقد بعض الممارسات السلبية المضرة بالمُتربي، ما جعل الباحثين يتحدثون عن آرائه المتميزة في مجال التربية والتعليم وطُرق التدريس وتصنيف العلوم..

في هذه الدراسة سنحاول الكشف عن آراء ابن خلدون التربوية، بالتركيز على إشكالية «السلطويّة في التربية»، ومضار القهر والعسف في مجال التربية، لأنها ـ في نظره ـ تؤدي إلى فساد معاني الإنسانية التي للإنسان، من حيث الاجتماع والتمدّن. ما ينعكس تقليداً سلبياً، تكسل النفس معه عن اكتساب الفضائل والخُلق الجميل..

تمهيد: التربية ومعنى السلطويّة

إنّ التّربية الّتي تقوم على العنف والتّعسف، والقهر، والتّسلط ومصادرة الحرّية، هي أقصر الطرق لتحطيم الفرد وتدمير المجتمع. وتعدّ السلطوية من أهم الأمراض التي يعانيها الجسم التربويّ العربيّ المثخن بالجراح. لأنّ معظم المشكلات والتحدّيات والأزمات التربويّة العربية هي من أعراض ذلك المرض، أو من نتائجه. فالسلطوية نقيضٌ رئيس، وعدو لدود للتّربية، إذ تسعى التّربية إلى تفجير طاقات الفرد، بينما يعمل القهر على قتلها. وتهدف التّربية إلى بناء شخصية الإنسان بشكل شامل ومتكامل ومتوازن، في حين إنّ الاضطهاد يُنتج شخصية ضعيفة ومشوّهة ومضطربة وغير متوازنة. وتضع التربية نصْبَ الأعين إعداد الفرد المفكّر، والمبدع، والمتفوّق. أما الاستبداد فيؤدي إلى تقويض مهارات الإنسان وشلّ قدراته، وتعطيل طاقاته، والحدّ من إبداعه. (١)

إنّ التّربية العربية ببنيتها وتوجهاتها وأساليبها. تعمل في كثير من الأحيان على تكريس مناخ السلطوية، والتي هي خضوعٌ تام للسلطة ومبادئها، بدلا من التّركيز على الحريّة، أو هي استخدام القوّة لذات القوّة ومن صورها الشدّة،

والعقاب، وإلقاء الأوامر، والتهديد، والتوبيخ، والإحراج، والعنف، والتمييز، والحرمان من الحقوق، والفرض بالقوة، ومصادرة الحركة، وعدم مراعاة إنسانية الإنسان.

السلطوية في التّربية العربية بشكل عام، ظاهرة تربويّة تمتد جذورها في البنية الاجتماعيّة العربيّة التقليديّة الّتي تخشى إطلاق القوى الإبداعية وتنكرها، وتحاول كبتها وتشجع الانقياد والامتثال والإذعان والاتّكال والتقليد والمحاكاة، وتعمل على التكيّف والاندماج ضمن البنى الاجتماعية القائمة، بغضّ النّظر عن سلبيتها. فالمجتمع السلطوي يُنتج معلّمين متسلّطين. كما أنّ المعلّمين السلطويين يسهمون في إنتاج مُتعلمين سلطويين أيضاً. ويتميّز المجتمع العربيّ بشكل عام بوجود مؤسسات اجتماعيّة أوليّة كالعائلة والطائفة والعشيرة والقبيلة وغيرها، والتي يغلب على طبيعة وتركيب كثير منها السلطويّة الّتي تعتمد على مبدأ حصر السلطة، وعدم السماح بالمشاركة فيها، وهذا ينطبق كذلك على كثير من الأنظمة السياسية العربيّة الّتي تعمل على تخليد تسلّطها، من خلال تنشئة رعاياها على الخضوع والتبعيّة باعتماد أساليب قمعيّة وتعسفيّة[٢].

وهكذا نرى، أنّ التّعامل مع الفرد في الكثير من البلاد العربية، إبتداءً من البيت ومروراً بالمدرسة وانتهاءً بالجامعة وسائر المؤسسات الاجتماعيّة الأخرى، يتمّ في كثير من الأحيان بطريقة سلطوية، ولا إنسانية، وجامدة تقوم على إصدار الأوامر وفرضها، من دون مشورة أو مناقشة. حتى تعودت الأجيال الحديثة على أن يفكر لها آخرون في كل ما يتعلق بحياتها ومستقبلها وشؤونها. وما عليها سوى السمع والطاعة، وقد شكّلت نفسية التّلقي عقلية غير قادرة على النقاش والإقناع. [٣]

لقد طغت السلطوية على بعض جوانب التّربية العربيّة، حتى كاد يسودها ما يمكن تسميته بنهج اغتيال العقول والنّفوس، وفشلت تلك التربية في تحقيق أحد الأهداف الرئيسيّة للتعليم، وهو إيجاد الملكات النقدية والفكر المستقلّ. وما يثير الانتباه أنّ بعض الدراسات العربيّة ركّزت على السلطوية السياسيّة والسلطوية الاجتماعيّة والسلطويّة الثقافيّة وغيرها، ولكنّ السلطويّة التربويّة لم

تنل العناية الكافية والاهتمام اللاّزم من الدارسين العرب قديماً وحديثاً.

لقد انتبه العلاّمة ابن خلدون إلى الأثر الكارثيّ للممارسة السلطويّة في التّربية والسياسة منذ ست قرون تقريباً، رغم أنّ معظم الدّارسين لمقدمته قد غفلوا عن إبراز العديد من أفكاره التربويّة إن لم نقل معظمها [٤]، حيث أكّد أنّ المنظومة التربويّة الإسلاميّة بمعناها الضيّق المتمثّل في التّكوين والتّعليم النظاميين، وبمعناها الواسع المتمثّل في تنشئة الإنسان بجميع أبعاده من حيث هو إنسان بصورة عامة، تعاني من داء واحد أفسد مفهوم التربية بمعنييه الضيق والواسع وقد أطلق عليه اسم «فُقدان معاني الإنسانية «واعتبره نتيجة الاستبداد والممارسات التسلّطية القائمة على العسف والقهر.

*** فماهي الإضافات الّتي قدّمها ابن خلدون ضمن الأدبيات الإسلاميّة حول التّربية والتّعليم؟**

*** ما مكانة التربية والتعليم في علم الاجتماع الخلدوني؟**

*** ماهي الأسس الّتي اعتمدها في صياغة نظريته في التّربية؟**

*** ماهي رؤيته للإصلاح التّربوي من خلال نقده لظاهرة السلطويّة، تنظيراً وممارسة في التجربة العربيّة الإسلاميّة؟**

I – نقد ابن خلدون لطرق التعليم التقليدية ضمن الأدبيات الإسلامية في التربية والتعليم

إنّ ما قام به ابن خلدون، هو بالضبط نقده لطرق التعليم التقليدية والشعبية السائدة في عصره، إلى حدود القرن الرابع عشر ميلادي، والّتي قنّنها الإمام محمد بن سحنون القيرواني (٧٧٦ م – ٨٥٤ م) في كتابه «آداب المعلمين»[٥] والإمام أبو الحسن القابسي (٩٣٥ م – ١٠١٢ م) في كتابه «الرسالة المفصلة لأحوال المتعلّمين وأحكام المعلّمين»[٦]، حيث أنفق الصفحات الطوال في «آدابه التعلّمية التّعليمية «في وصف طرق العقاب وطُول العصا وأنواعها المستعملة في تأديب الصبيان. كما أنّ التّعليم الذي ينادي به، تعليم دينيّ

بالأساس ويصل به الأمر لاستبعاد العلوم الوضعيّة كالحساب، إلى الفتوى بجواز تعليمه للصبيان من دون الفتيات بمن رغب أهله في ذلك.

إنّ العلّة الرئيسيّة لمثل هذه الأعمال ضمن التراث التربويّ العربيّ الإسلاميّ تكمن في تقليديتها المفرطة، وفي الغياب الكليّ أو شبه الكليّ فيها لحدس مفهوم الفرد والإنسان بالمعنى الذي يقترب من تعريفنا المعاصر له[٧]. فمفهوم الطفولة مفهوم حديث ظهر في الغرب إثر الثّورة الصناعيّة وما نتج عنها من ازدهار للنظام الرأسماليّ وتطوّر للطّبقة البرجوازيّة. ولقد كان الطفل يُعامل قبل ذلك على أنه كهل صغير، ولاحقّ له في أن يُتعامل معه وِفْق خصائص مرحلته النشوئيّة. وهو أمر كان يصدق على المجتمعين الغربيّ والعربيّ على حدٍّ سواء[٨]. ففي التراث العربيّ على وجه الخصوص، شواهد كثيرة على النظرة السلبية للطّفل الّذي هو: على الأكثر «قبيح الأفعال «لدى ابن مسكويه، ولذلك يجب الإسراع بإخراجه من «حدّ الطفولة... إلى حدّ البلوغ والصّحة وتمام الأداء..»، كما يحثنا على ذلك الجاحظ في رسائله. ولقد نشأ لذلك فن خاص في ضرب الأطفال والأدوات التي يجب أن تُستخدم لهذا الغرض، كما سبق ذكره لدى القابسي وغيره من المنظرين التربويين المسلمين القدامى، وإن كان البعض منهم ـ والحق يقال ـ أكثر عندنا، كابن الجزار القيرواني (٨٩٨م - ٩٧٩م) [٩].

يتّحد إذن مفهوم الفرد بمفهوم المتعلم في السياق التربوي، فالمتعلم مفهوماً لا لفظاً، مفهومٌ حديث، بخلاف التلميذ والصبي في الإبستيميات ما قبل حداثية، ولا نطالبها بأكثر مما تقدر عليه، **وهو الأمر الذي يختلف كثيرا لدى ابن خلدون بالرغم من مرور ستة قرون كاملة على وفاته، حيث أكد على ضرورة الربط بين التربية وترسيخ معاني الإنسانية، ضمن استراتيجيات تربوية، تكرس إنسانية الإنسان، بعيداً عن التسلط القائم على العسف والقهر. لذا يمكن ترشيحه لأن يكون الأب الأكبر للإصلاح التربوي في العالم الإسلامي عامة**[١٠].

II - مكانة التربية والتعليم في علم الاجتماع الخلدوني

١ منهجية ابن خلدون في مقاربة الوقائع الاجتماعية والتربويّة

تُعتبر علوم التربية اختصاصاً أكاديمياً حديثاً جداً، إذ شرع في تدريسها بفرنسا سنة ١٩٦٧[11]، وهي باعتبارها إحدى العلوم الإنسانية لم تظهر عموماً إلا في السياق الغربي الحديث مع ولادة مفهومي الفرد (الإنسان) والعقلانية في الفلسفة الغربية (الكوجيتو الديكارتي والأنتروبولوجيا الكانطية)، وهذا ما يفسر مثلا القسوة الشديدة التي كان يُعامل بها الأطفال في السياق الحضاري العربي الإسلامي القديم والوسيط، بغض النظر عما يوجد في النصوص الدينية من نهي عن ذلك.

لكن في المقابل، يُمكن القول ـ على ضوء ما ورد في مقدمة ابن خلدون ـ أن الأساس النظري الرئيسي لبناء علوم إنسانية بالمعنى الصحيح في التراث العربي الإسلامي، بما في ذلك علوم التربية قد توفّر، فمن المعلوم أن فكر ابن خلدون قد شمل مختلف المجالات ذات الصلة بموضوع الحياة الإنسانية في مختلف مظاهرها الاجتماعية والاقتصادية والحضارية والتاريخية والتربوية والثقافية بوجه عام. وإذا كان ابن خلدون في بداية عطائه العلمي قد تأثر بأسلافه من علماء أصول الدين والفقهاء، فإنه بلغ في قمة ذلك العطاء، مستوى الإبداع غير المسبوق، بغلقه لباب الإلهيات، التي اعتبر البحث فيها طمعا في مُحال، حيث لا «يحلو الفكر منه بطائل»، وهو بذلك ينفي ابستيمولوجيا إمكانية بناء علم صحيح في مسائل الغيب (علم اللاهوت) إذ يقول:

«واعلم أنّ الوجود عند كل مُدرك في بادئ رأيه أنه منحصر في مداركه لا يعدوها، والأمر في نفسه بخلاف ذلك، والحق من ورائه. ألا ترى الأصم كيف ينحصر الوجود عنده في المحسوسات الأربع والمعقولات، وسقط من الوجود عنده المسموعات... وإذا علمت ذلك فلعل هناك ضرباً من الإدراك غير مُدركاتنا. لأن إدراكاتنا مخلوقة عنده، وخلق الله أكبر من خلق الناس، والحصر مجهول والوجود أوسع نطاقا من ذلك، والله من ورائهم محيط، فأتّهم

إدراكك ومُدركاتك في الحصر، واتّبع ما أمرك الشارع به في اعتقادك وعملك، فهو أحرص على سعادتك، وأعلم بما ينفعك، لأنه من طُورٍ فوق إدراكك، ومن نطاق أوسع من نطاق عقلك، وليس ذلك بقادح في العقل ومداركه، بل العقل ميزان صحيح، وأحكامه يقينية لا كذب فيها. غير أنك لا تطمع أن تزن به أمور التوحيد والآخرة. وحقيقة النبوّة، وحقائق الصفات الإلهية، وكل ما وراء طوره، فإنّ ذلك طمع في مُحال.. ومثال ذلك، مثال رجل رأى الميزان الذي يُوزن به الذهب، فطمع أن يزن به الجبال. وهذا لا على أن الميزان في أحكامه غير صادق، لكن للعقل حدٌّ يقف عنده ولا يتعدى طوره، حتى يكون له أن يحيط بالله وبصفاته، فإنّه ذرة من ذرات الوجود الحاصل منه »[١٢].

وبناء على هذا التحليل المستفيض للمنزلة الإبستيمولوجية لعلم الكلام (علم أصول الدين)، قام ابن خلدون بالنظر إليه نظرة عالم الاجتماع الوظيفي، لتقييم مدى حاجة أبناء زمانه إليه فقال:

«وعلى الجملة، فينبغي أن تعلم أن هذا العلم الّذي هو علم غير ضروريّ لهذا العهد على طالب العلم، إذ الملحدة والمبتدعة قد انقرضوا، والأئمة من أهل السنة كفونا شأنهم فيما دونوا وكتبوا، والأدلّة العقليّة إنّما احتاجوا إليها حين دافعوا ونصروا، وأما الآن فلم يبق منها إلا كلام ينزّه البارئ عن الكثير من إبهاماته وإطلاقاته. ولقد سأل الجنيد (رحمه الله) عن قوم مرّ بهم من المتكلمين يفيضون فيه، فقال: ماهؤلاء فقيل: قوم ينزّهون الله بالأدلة عن صفات الحدوث وسمات النقص، فقال: «نفي العيب حيثُ يستحيلُ العيبُ عيبٌ»[١٣].

إنّ خطوة ابن خلدون الجريئة في تأسيس علوم الإنسان والمجتمع، بغلقه لباب الإلهيات وفتحه لباب الإنسانيات، من خلال تأسيسه لعلم التاريخ وعلم العمران البشريّ، قد دشّن معها قطيعة ابستيمولوجية مع الفكر اللاّهوتي، حيث استخدم في مقدمته المنهج العقليّ الاستقرائيّ في دراسة طبائع العمران البشري (علوم الدّراية) لا مُجرد المنهج النقلي (علوم الرّواية)، كما شهد بذلك من درس فكر ابن خلدون، أمثال «إيف لاكوست» و«أرنولد توينبي» و«جورج لابيكا «وغيرهم[١٤].

وأما من اعتمد منهم العقل في الكلام عن الإنسان قبل ابن خلدون، كما هو الحال لدى الفلاسفة اليونانيين أو ممّن تأثر بهم من المسلمين كابن سينا والفارابي. فقد كان هذا العقل لديهم مُجرد عقل ميتافيزيقيّ دوغمائيّ واستنباطيّ، استمدّ مشروعية أقواله من الخيالات والتأمّلات المجرّدة عن كلّ دليل إثبات خارجيّ. وهو مالا ينطبق بالتّأكيد على الفكر الخلدونيّ، الّذي نظر للعقل التجريبيّ لطبائع العمران، الّتي هي من بناء ذلك العقل المستقرئ لها من مُتفرقات تجارب الأمم والشعوب والقبائل، وليست مجرد نتاج لتهويمات العقل، إذ يقول ابن خلدون عن القانون الاجتماعي: «الإنسان مدنيّ بالطبع»، وعن المعاني المبينة له بأنها: «لا تبعد عن الحسّ كل البُعد ولا يتعمق فيها النّاظر (أي لا تحصل بمجرد النظر العقليّ المجرّد)، بل كلها تُدرك بالتجربة وبها تُستفاد،... وصدقها وكذبها يظهر في الواقع «[١٥].

يرى سالم حميش في كتابه «الخلدونية في ضوء فلسفة التاريخ» أنّ ابن خلدون قد سبق النقد الكانطيّ للعقل النظريّ بقرون عديدة، وذلك من خلال نقده للفلسفة، الّتي كانت مشغولة بالمواضيع الميتافيزيقيّة وفق طريقة دوغمائيّة عقيمة [١٦].

أما خضر العادل فيعتبر في تقديمه لكتاب «ابن خلدون مرآة الجوكندا» لمؤلفه نبيل خلدون قريسة، أنّ إبداع ابن خلدون يكمن في ابتداعه نوعين من المناهج، يعتني الأول باكتشاف الحقيقة، ويُسمى في منطق «بور روايال» منهج التحليل (Résolution) وكذلك منهج الابتداع. أما الثاني، فيهتم بإبلاغ الحقيقة إلى الآخرين حين يعثر عليها، ويسمى هذا المنطق عند «بور روايال» منهج التأليف (Synthèse) أو منهج النظم (Composition). ففي المنهج الأول يبتدع شيء ما أو يكتشف، وفي المنهج الثاني يعرض ما جرى كشفه أو يعلّم.[١٧]

ويُضيف قائلا: «بيد أنّ الطريف في المقدمة، قطب الرحى في النصّ الخلدونيّ، هو أنّ **ريطروتيقا** الإبداع التي كان مدارها على منهج التحليل Résolution ومنهج التأليف Synthèse ـ بتعبير بور روايل ـ ما كانت

لتُلفت الانتباه لو لم يُعاضدها وعي ابن خلدون بجدّة ما انكشف له وجديد ما اكتشف. وهو ما اقتضى منه طريقة مختلفة في التأليف والاستدلال، القائم على مبدأ المطابقة الذي صار عنده كالقانون، «في تمييز الحق من الباطل في الأخبار بالإمكان والاستحالة «تمييزاً يعتمد النظر» في الاجتماع البشريّ الذي هو العمران، «فعندما يتغير منهج التفسير بترك تمحيص الأخبار بتعديل الرواة أو تجريحهم، أي التّخلي عن المعرفة الظنيّة القائمة على الثّقة، ويُصبح «تمييز الحق من الباطل في الأخبار والصدق والكذب بوجه برهاني لا مدخل للشكّ فيه» نكون في واقع الأمر أمام ثورة غير بعيدة في شكلها العام عن بنية الثورة العلميّة بالمعنى الذي حدّده طوماس صامويل كون (Thomas Samuel Kohn) في كتابه الشهير «بنية الثورات العلميّة»[١٨]. والطريف في كل ثورة أنها تجعل المضطلع بها يخوض تجربة يكون فيها الإحساس بجدة ما ينكشف ويكتشف طاغيا، وتصنع في الآن نفسه أفقاً ابستيمولوجياً يُترجم، لو كُتب للثورة النجاح بتغير برنامج الحقيقة أو بتغير الأنموذج العلمي (Le Paradigme)، هذا الأفق قد تجاوز في حالة ابن خلدون الإطار العلميّ وأضحى متعلّقا بأفق التّجربة الزّماني»[١٩].

إنّ التّجربة الّتي خاضها ابن خلدون في نطاق الكتابة التاريخيّة خاصة والإبداع العلميّ، عامة، هي تجربة حداثية ما دامت مسكونة ـ خصوصاً في المقدمة ـ بهاجس الجديد، لأنه وهو يؤلّف، كان واعياً بأنّ ما ينكشف له ويُكتشف إنّما هو علم جديد كل الجدّة، لم يسبقه إليه أحد، موضوعه المبتدع هو «العُمران البشري والاجتماع الإنسانيّ». بيد أنّ المفارقة التي صاحبت هذه التجربة هي أنّ أُفق انتظارها الأوّل الّذي في نطاقه كتب ابن خلدون ما كتب، ـ ونعني البيئة العربيّة الإسلاميّة ـ قد ظلّ طويلا منكفئا على ماضيه منطويا على ذاته، فإن أفق الانتظار الأمثل الذي كان بإمكانه أن يحتضن تجربته لن يكون سوى أُفق الحداثة الغربية الّذي سبق له أن استقبل الميراث الفلسفيّ العظيم لإبن رشد، وبالتالي لا يمكن فهم عصر الأنوار بدون هذه اللحظة الخلدونيّة الحاسمة[٢٠].

٢ - التربية بوصفها إعادة إنتاج للقيم لدى ابن خلدون

ظلّ ابن خلدون وفياً للموقف العام الذي اتخذه في المقدمة، وهو كونه يخوض في «علم الاجتماع الإنسانيّ». لذلك لم يتطرّق لمسألة التّربية، كفيلسوف ولا كمفكر ديني، ولا كأخلاقي، ولا كفقيه. وهي المقاربات الأربع المُتبناة من طرف المفكرين المسلمين الذين اهتموا بالظاهرة التربويّة - لكنه تناولها كعالم اجتماع وكمؤرّخ، إذ نجد جوانب التّربية التي نصنّفها اليوم في إعادة إنتاج القيم، مُتفرقة في فصول المقدمة المخصصة للتنظيم والديناميكية الإجتماعيين للسلطة، لأنماط الحياة البدويّة والحضريّة. وبالمقابل توجد الجوانب المتصلة بالتكوين والمعارف والمهارات مُجتمعة في الفصلين المُتتاليين اللّذان يُعالجان الصناعات والعلوم[٢١].

يُعتبر فالح عبد الجبار في كتابه «في الأحوال والأهوال، المنابع الاجتماعية والثقافيّة للعنف»، أنّ التضاد بين البداوة والحضارة عند ابن خلدون يشمل القيم وأشكال التنظيم والإنتاج، والخصال السيكولوجية والأخلاقية، إنّهما عالمان متعاكسان[٢٢].

البدو	الحضر
أقرب إلى الخير	أبعد عن الخير
أقرب إلى الشجاعة	أبعد عن الشجاعة
الكلّ مسلّح	الكل أعزل (عسكر الحاكم مُسلح)
الكل مسؤول عن المدافعة عن المال	أوكلوا إلى الحاكم المدافعة عن المال والنفس
الشجاعة	يحتمون بالأسوار
طلقاء بلا أسوار	الإخافة
الردع بالإقناع	الردع في المدينة بالعنف
سطوة الرياسة من وقار الكبار	سطوة الحاكم بالإخافة
الشجاعة والبأس سجايا شاملة	الإخافة تكسر بأس أهل الحضر [٢٣]

إنّ تضاد البداوة والحضارة الخلدونيّ في حركة دائبة. البداوة تمثّل الفاعل/ المنفعل. إنها تستولي على الحاضرة، لأنّ ثراء هذه الأخيرة مضرّ، ولأنها لا تستطيع مقاومة هذا الإغراء وتسقط في فخّه. إنّ عصبيّة البداوة تُوصل إلى المُلك، والمُلك إلى التّرف، والترف إلى ضياع العصبيّة، وبالتّالي ضياع الملك. تدوم هذه الدورة ثلاثة أجيال، وعُمْر كل جيل أربعون عاماً فيكون عُمر الملك مائة وعشرون عاماً[٢٤].

في نفس الصدد يعتبر عبد السلام الشدّادي في كتابه «ابن خلدون من منظور آخر» أنه يُمكن توضيح المقاربة السوسيولوجيّة لابن خلدون فيما يخصّ التّربية الأخلاقية وإعادة إنتاج القيم من خلال ثلاثة أمثلة وهي:

شجاعة البدو، ارتشاء الحضر، وظاهرة التقليد.

إذ يرى ابن خلدون أنّ الشجاعة فضيلة أصلية لدى البدو، الّذين ليست لديهم مجموعات مسلّحة ولا بيوتاً بالجدران والأبواب. إنهم يدافعون عن أنفسهم بأنفسهم ويحملون السلاح باستمرار ويعيشون في حالة استنفار دائم. في حين فضيلة الشجاعة شبه غائبة عند الحضر، ما داموا قد تعوّدوا على الهدوء والرفاهية تحت حماية جيشهم ووواليهم، متعوّدين على التّبعية. وفضلا عن ذلك تمّ إضعاف أنفسهم والقضاء على شجاعتهم، تحت تأثير الضغط الذي تمارسه عليهم «قوانين الحُكم والتربية [٢٥].

كما يُشكل الفساد الأخلاقي أمراً محتوماً تقريباً بالنسبة للحضر. كما يتسبب البذخ في البحث عن الملذات، وظهور العادات والحاجيات الجديدة. غير أنّه من الصعب مع مرور الزمن تلبية تلك الحاجيات، وبالخصوص لما تتجه الدولة الحاكمة نحو الانحطاط، وتُصبح الضرائب عبئا ثقيلا. ولمواجهة هذا الوضع يلجأ الحضر لكل الوسائل الحسنة أو الرديئة ويتبعون حتماً «طُرق الفساد، بينما يظل الإنسان في الوسط البدويّ المتقشّف قريبا من حالته الطبيعية الأصلية ويميل أكثر إلى الخير[٢٦].

أما التقليد، فيعدّ عند ابن خلدون ظاهرة عامة، إذ يقلّد المغلوب الغالب

دائماً. والشيء نفسه نلاحظه في علاقة الأطفال بآبائهم. والتلاميذ بمعلميهم، والرعايا بأمرائهم، والأمم المغلوبة بالأمم الغالبة. ويشمل هذا العادات والسلوكات في كل مظاهر الحياة. ويفسّر ابن خلدون هذه الظاهرة بالأساس باعتقاد المغلوبين بكمال الغالبين[٢٧].

الجدير بالذكر، أنّ ابن خلدون لم يعالج مشكل القيم ونقلها في الأمثلة الثلاثة، كمسألة فردية فقط. فالشجاعة لدى البدو، والفساد الأخلاقي لدى الحضر أو ظاهرة التقليد لا تتوقف فقط على إرادة ذاتية كما أنها ليس نتيجة إثارة أو تحريض، إنّها تتعلّق بشروط موضوعيّة وقوانين اجتماعيّة وقواعد يتدرّب على معرفتها الإنسان عبر تجربته الشخصيّة وتشبّعه بمحيطه العائليّ والثقافيّ خاصة بحيث تتمّ إعادة إنتاج القيم بمعزل عن الإرادات الفرديّة[٢٨].

٣ – التربية ومفهوم الاقتدار

في واقع التربيّة، المأخوذ بسحر الانقياد، ثمّة في عمق تفكير ابن خلدون، نواة مرجعيّة يمكن أن يُرد إليها حقيقة سرّ العلاقة بين الغالب والتّابع، وما يترتب عنها من فساد، تتمثل في فقدان الإنسان لمبدأ الاقتدار فيه. يقول ابن خلدون هنا: «إنّ الأخلاق الحاصلة من الحضارة والتّرف هي عين الفساد، لأن الإنسان إنّما هو إنسان باقتداره على جلب منافعه ودفع مضاره واستقامة خُلقه للسعي في ذلك، والحضري لا يقدر على مباشرة حاجاته، إما عجزاً لما حصل له من الدّعة، أو ترفعا لما حصل من المُربّى في النعيم والتّرف، وكلا الأمرين ذميم. وكذلك لا يقدر على دفع المضار واستقامة خلقه للسعي في ذلك. والحضريّ بما فَقد من خُلق الإنسان بالترف والنعيم، في قهر التأديب والتعلّم، فهو بذلك عيال...» [٢٩] ويضيف «إذا فسد الإنسان في قدرته على أخلاقه ودينه، فقد فسدت إنسانيته وصار مسخاً على الحقيقة»[٣٠].

لقد بين ابن خلدون في أكثر من موقع في مقدمته، أنّ سرّ هلاك الدّول وخراب العمران لا يرجع إلى الحضارة في حدِّ ذاتها، واقعاً وحدوثاً، وإنما تردّ إلى تفشّي الفساد الذي يغرق فيه القوم، كما أنّ تراجع سياسة الملك إنما

مردّه مسارات في الحضارة ذاتها، تجري فيها مجرى الانكسار والتّراجع، عندما يتداعى فيها الملك إلى السكون والقوم إلى الفساد، بما يفقدها الاقتدار على مباشرة الحاجات ودفع المضار، أليست «الأمم في أخلاقها والأنبياء في سيرتهم والملوك في سياستهم[٣١].

إذا اقتفينا قاموس المقدمة في مختلف سجلاتها الموضوعية والدلالية سنجد أن مفهوم الاقتدار الذي هو مفهوم مركزي في فكر ابن خلدون السياسيّ والتربويّ، له دلالات عديدة لعل من أهمها: «المنعة» و«عزة النفس» و«الإجتهاد» و«تحري المقاصد» و«إفراد الوجهة إلى الحقّ». ونحن واجدون في كل هذه المواقف والمنازل أن حجر الزاوية التي يكون ابن خلدون قد رام إبرازه متمثّل في مفهوم مخصوص للقوّة في تعاضد مع مفهوم الحقّ. فإن كان الحق هو وجهة النظر، فالقوة هي شرط الانتصار له، أي شرط الكفاية التي يقتدر بها المرء على ذلك. إنّ هذه القوّة هي التي يسميها ابن خلدون «قُدرة». وينبغي أن نأخذ مفهوم القوة هنا في عنصرها النّوعي، لا في جانبها الكميّ وهي وحدها التي يقرّ بمشروعيتها[٣٢]. إنها قُدرة المحارب التي لا تُمارس شرعاً وسياسة إلا متى قابلتها قدرة أخرى، وليست قدرة الظالم التي تمارس تعسفاً على من تعوزه القوّة وتكون حينئذ مؤذنة بالخراب[٣٣].

وبالتالي فمن اليسير أن نتبين أنّ مفهوم القدرة كما يستخدمه ابن خلدون مرتبط بالاقتدار السياسي وروح التربية. ففي المجال السياسي نجد أنّ الحكم يستدعي القدرة ضرورة، لأنه قوة على المعاناة في تدبير المصالح... يقول ابن خلدون إن السلطان في ذاته ضعيف يحمل أمراً ثقيلا لأنه «معاناة لقلوب الرجال» وهي معاناة تكون إزاءها معاناة نقل الجبال من أماكنها أهون.[٣٤]

ويعتبر ابن خلدون أن مفهوم الاقتدار يجد في العصبية حقيقة قوامه ومشروعيته، فسواء كانت السياسة خلافة أو كانت مُلكاً، فإنّ طبيعة الحكم فيها تقضي بألا يكون أمر الحلّ والعقد إلا لصاحب عصبيّة يقتدر بها على حلّ أو عقد أو فعل أو ترك. ذلك أنّ الحلّ والعقد إنما هي لأهل القدرة عليه، فمن لا قُدرة له عليه فلا حلّ له ولا عقد عليه.

أما فيما يخصّ العلاقة بين مفهوم الاقتدار والتّربية، فيقول ابن خلدون في الفصل العشرين من باب «المقدمة – الثالث»: «المقصود من المدافعة والمغالبة إنّما يتمّ بالنسب لأجل التّناصر في ذوي الأرحام والقربى (...) لأنّ أمر النسب وإن كان طبيعياً، فإنما هو وهميّ، والمعنى الذي كان به الالتحام إنما هو العُشرة والمدافعة وطول الممارسة والصحبة بالمُربّى، والرضاع وسائر أحوال الموت والحياة، وإذا حصل الالتحام بذلك جاءت النعرة والتّناصر وهذا مُشاهد بين الناس. واعتبر مثله في الاصطناع، فإنه يحدث بين المصطنع ومن اصطنعه نسبة خاصة من الوصلة تتنزل هذه المنزلة وتؤكّد اللّحمة» [٣٥].

يتبين لنا بوضوح من خلال قول ابن خلدون، أنّ معاني المدافعة والمغالبة والنصرة والتّناصر التي غالبا ما يختزل فيها مفهوم العصبيّة، إنّما تنشؤ في حقيقة الأمر عن الالتحام الّذي ينبغي أن يُردّ هو ذاته من حيث نشأته إلى «العُشرة» و«طول الممارسة» و«الصحبة».

إنّ التّربية لدى ابن خلدون ترتبط بمعالم الجماعة الذي تتأكد فيه اللّحمة فيغدو بالنسبة إلى النشء، البيت الذي ينتظم فيه وجوده ويستمد منه شروط اقتداره في هذا العالم وهكذا، فإنّ الرّبط بين ما يلزم الواحد بمصير الجماعة يجعلنا نقرّ بأنّ التّربية بهذا المعنى سياسة، والسياسة في بداية الأمر ونهايته تربية[٣٦]. غير أن ابن خلدون يلحّ أن تقوم العلاقات السياسيّة كما التربويّة على معاني العدل ووجهة الحقّ والحفاظ على سمة الإنسانيّة في الإنسان أو روح الرئاسة لديه.

فما هي إذن نظريّة الإنسان الّتي يستند إليها تصوّر ابن خلدون للتّربية؟

III – نظريّة الإنسان التي يستند إليها تصوّر ابن خلدون للتّربية

ننطلق من نصّ ابن خلدون التّالي:

«ومن كان مَرباهُ بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم، سَطا عليه القهر، وضيّق على النفس وانبساطها، وذهب بنشاطها، ودعاه إلى

الكسل وحمله على الكذب والخبث، وهو التظاهر بغير ما في ضميره، خوفاً من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلّمه المكر والخديعة لذلك، وصارت له هذه عادة وخُلقاً، وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع والتمدّن، وهي الحميّة والمدافعة عن نفسه أو منزله، وصار عيالا على غيره في ذلك، بل وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل والخُلق الجميل، فانقبضت عن غايتها ومدى إنسانيتها، فارتكس وعاد أسفل سافلين. وهكذا وقع لكل أمة حصلت في قبضة القهر ونال منها العسف. واعتبره في كل من يملك أمره عليه، ولا تكون الملكة الكافلة له رفيقة به، وتجد ذلك فيهم استقراءً. وانظره في اليهود وما حصل بذلك فيهم من خُلق السوء، حتى إنهم يوصفون في كل أفق وعصر بالخرج، ومعناه في الاصطلاح المشهور الخُبث والكيد، وسببه ما قلناه. فينبغي للمعلّم في مُتعلّمه والوالد في ولده، أن لا يستبدّا عليهما في التأديب».[٣٧]

ما المقصود بـ «غاية الإنسان؟ «وما المقصود بـ «مدى الإنسانية» الواردين في هذا النص؟

يُعرف ابن خلدون غاية الإنسان سلباً، بمآل الإنسان، عندما يفقد حرّيته التي تنتج عن فقدان الرئاسة التي له بالطبع والتي تجعله محبا للتألّه. ويعرفها إيجاباً بتعريف هذين المفهومين، أي الرئاسة وحُب التألّه: «والسبب في ذلك (في إسراع الفناء إلى الأمم المغلوبة)، ـ والله أعلم ـ ما يحصل في النفوس من التّكاسل، إذا مُلك أمرها عليها، وصارت بالاستعباد آلة لسواها وعالة عليهم. فيقصر الأمل ويضعف التناسل. والاعتمار إنما هو عن جدّة الأمل، وما يحدث عن القوى الحيوانيّة. إذ ذهب الأمل بالتّكاسل وذهب ما يدعو إليه من الأحوال وكانت العصبيّة ذاهبة بالغلب الحاصل عليهم، تناقص عُمرانهم وتلاشت مكاسبهم ومساعيهم، وعجزوا عن المدافعة عن أنفسهم، بما خضد الغلب من شوكتهم فأصبحوا مغلّبين لكل متغلّب، وطُعمة لكل آكل، وسواء كانوا حصلوا على غايتهم من المُلك أو لم يحصلوا. وفيه والله سرّ آخر، وهو أنّ الإنسان رئيس بطبعه، بمقتضى الاستخلاف الذي خُلق له، والرئيس إذا غُلب على رئاسته وكُبح عن غاية، عزّه تكاسل حتى عن شبع بطنه وريّ كبده. وهذا موجود

في أخلاق الأناسي. ولقد يُقال مثله في الحيوانات المفترسة، إنها لا تُسافد إذا كانت في ملكة الآدميين.[٣٨]

ويعرّف ابن خلدون «مدى الإنسانية» بكونه تحقيق الاستخلاف من حيث هو منزلة إنسانية، وتكليفا يُصاحب حاجته إلى استعمار الأرض، مصدراً لقيامه الماديّ ومجالا لحياته الدنيا وذلك هو العمران: «واستولت أفعال البشر على عالم الحوادث بما فيه، فكان في طاعته وتسخره. وهذا معنى الاستخلاف المشار إليه في قوله تعالى ﴿إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً﴾ [البقرة: ٣٠]، فهذا الفكر هو الخاصية البشريّة التي يميّز بها الإنسان عن غيره من الحيوان، وعلى قدر حصول الأسباب والمسبّبات في الفكر مرتبة تكون إنسانيته.[٣٩]

ولم يكتف ابن خلدون بتعريف المفهومين، بل بيّن أنّهما لا يتحققان إلا بشرط تحقق الحرّية، أي أن يكون الإنسان حرّا بتمكّنه من جملة المعارف والعلوم التي تجعله قادراً على تسخير الطبيعة لسعادته المادية، أو لتحريره من القهر الطبيعي وهذا يشمل الإنتاج الرمزيّ والماديّ الثقافيّ والاقتصادي، وهما مادة العمران. كما يشمل التربية والسياسة وهما صورة العمران، خاصة تنظيم الحياة الاجتماعية ورعايتها أي تسخير المجتمع لسعادة الإنسان الروحية أو لتحريره من القهر الاجتماعي[٤٠].

IV – عواقب السلطويّة في التربيّة والسياسة وعلى جوهر الفرد والجماعة الإنسانيّة حسب ابن خلدون

أولاً: عواقبُ التربية المُتسلطة

بحسب نص الانطلاق السالف الذكر، يُمكن رصد ثلاثة عواقب يُبينها الرسم

البياني التّالي:

ثانياً: عواقبُ السياسة المتسلّطة

يطرح ابن خلدون قانوناً تاريخياً واجتماعيًّا يخصّ عواقب السياسة المتسلطة،

معتمداً منهجاً استقرائياً، مفادُه أنّ كل أمة يسودها العسف والقهر، يؤدي بالضرورة إلى فساد الأخلاق وفقدان معاني الإنسانية لدى الأفراد والأمم متخذاً اليهود كمثال، ويمكن توضيح هذا القانون من خلال الرسم البياني التالي:

والجدير بالذكر أن المفكّر والمصلح التونسي أحمد بن أبي ضياف (١٨٠٣م – ١٨٧٤م)، المتأثر بالمنهج العمرانيّ الخلدونيّ قد اعتمد هذا القانون في توصيف ونقد «المُلك القهري» لا سيما في عصره، أي أواسط القرن التاسع عشر، حيث يقول في كتابه «إتحاف أهل الزمان بأخبار ملوك تونس وعهد الأمان» مايلي:

«ومن المعلوم أنّ شدة المُلك القهريّ تُفضي في بعض الكمالات الإنسانية من الشجاعة وإباءة الضيم والمدافعة عن المروءة وحب الوطن والغيرة، حتى صار بعض أهل الجهات من المسلمين «عبيد جباية»، ليس لهم من مسقط رؤوسهم وبلادهم ومنبت آبائهم وأجدادهم إلا إعطاء الدرهم والدينار على مذلة وصغار، والربط على الخسف ربط الحمار، حتى زهدوا في حب الوطن والدار وانسلخوا من أخلاق الأحرار..» (٤١).

كما اعتمد المفكر عبد الرحمن الكواكبي هذا القانون، عند تعرضه لآثار الحكم الاستبدادي على الإنسان، حيث يقول في كتابه «طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد» ما يلي: الاستبداد بتصرف في أكثر الأميال الطبيعية والأخلاق الحسنة فيُضعفها أو يُفسدها أو يمحوها، فيجعل الإنسان يكفر بنعم مولاه، لأنه لم يملكها حق الملك ليحمده عليها حق الحمد، ويجعله حاقداً على قومه، عون الاستبداد عليه، وفاقداً حُب وطنه، لأنه غير آمن على عائلته، لأنه ليس مطمئنا على دوام علاقته معها... أسير الاستبداد، لا يملك شيئًا ليحرص على حفظه، لأنه لا يملك مالا غير مُعرض للسلب ولا شرفاً غير معرض للإهانة «(٤٢).

ثالثاً: عواقبُ السّلطوية على جوهر الفرد

يؤدّي العسف والقهر إلى نفي جوهر الفرد، من حيث هو مكلّف بالإيمان

والعمل الصالح، ومسؤول شرطاً في كونه رئيساً بالطبع أو مستخلفاً. واعتماداً على نص الانطلاق، يرصد خمس درجات للإعاقة التي تصيب الفرد ضحية الممارسات السلطوية في التربية وهي كالتّالي:

١) الإعاقة النفسية العضوية (ضيّق على النفس في انبساطها، وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل).

٢) الإعاقة الخُلُقية الانفعالية (الكذب والخبث).

٣) الإعاقة الخُلقية الفاعلة (الكسل عن اكتساب الفضائل وعن اكتساب الخُلق الجميل).

٤) إعاقة التنشئة الاجتماعية (فُقدان معاني الإنسانية من حيث الاجتماع والتمدّن).

٥) الإعاقة الشاملة للكيان الإنساني عضوياً ونفسياً وخُلقياً واجتماعياً (انقباض النّفس عن غايتها ومدى إنسانيتها: الارتكاس والعودة إلى أسفل سافلين).[٤٣]

رابعاً: عواقب السُّلطويّة على جوهر الجماعة الإنسانية والعُمران البشري

إنّ المتتبع لخطوات «المقدمة» عن كثب، يلاحظ أن ابن خلدون قد أكد منذ التوطئة أن نظره في العمران البشري مُصوّب نحو مسألة العزّة والذّلة، فيما يتعرض في العمران من دُول وملل، وكسب وإضاعة، وأحوال متقلّبة مشاعة، فهلاك الملك يتأتى أساساً بفعل الانحطاط عندما تتحوّل سياسة المُلك إلى تربية على مذلة، وقطيعة مع مفهوم سيادة الإنسان، بما هي تربية على العزّة، فحين ينفرد السلطان بالمُلك تتكون نفوس الجمهور فيه بالذل، إلى حدِّ النسيان لطول أمد مَرباهم فيهم[٤٤].

إنّ منزلة الصدارة التي يحتلها المُلك في العمران البشريّ، خاصة في التّجربة التاريخيّة العربيّة الإسلاميّة، بما يتّسم به أساساً، بالانفراد بالمجد، وحصول الترف والدّعة، لا يلبث المجتمع أن يقابلها بالإذعان التام لواقع يُرسخ فكرة اعتقاد الكمال في الغالب والانقياد إليه، فالنّاس كما يؤكّد ذلك

ابن خلدون على دين ملوكها وعوائدها[٤٥]. ولا بدّ من التنبيه أنّ ابن خلدون عندما يتحدث عن الأداء السياسي القائم على السلطويّة، فهو يركّز أساساً على عواقبه، إذ يُؤدي العسف والقهر إلى نفي جوهر الجماعة الإنسانية لكونها راعية لذاتها ووارثة للأرض، كما يؤدّي إلى فساد أهل المدينة وخراب العمران وتدمير للتربية، وقتل لخاصية الإنسان الجوهريّة التي هي الحرية والرئاسة والاستخلاف، لذلك اعتبر ابن خلدون أنّ اليهود هم العيِّنة الشاهدة على هذا القانون.

وفي الفصل الثامن عشر من باب المقدمة الرابع الذي يحمل عنوان: «**في أنّ الحضارة غاية العمران ونهاية لعمره، وأنها مُؤذنة بفساده**» نجد ابن خلدون يتحدث عن عُمق الفساد الذي تصيرُ معه الناشئة مسخاً على الحقيقة، «بفساد إنسانيتهم والّذي من مظاهره أن يموج بحرُ المدينة بالسفلة من أهل الأخلاق الذميمة، ويجاريهم فيها كثير من ناشئة الدولة وولدانهم، ممّن أُهمل عن التأديب، وأهملته الدولة من عدادها، وغلب عليه خُلق الجوار، وإن كانوا من أهل أنساب وبيوت[٤٦].

V – مقاربة ابن خلدون للسلطوية في التربية من منظور فلسفي

أساسُ التشخيص في هذه المقاربة هو مفهوم الإنسان كما صاغه ابن خلدون في نظرياته النقدية الباحثة عن عِلل الانحطاط، فحين تفسد معاني الإنسانية من حيث الاجتماع والتمدن، وحين تنقبض النفس عن غايتها ومدى إنسانيتها، يفقد الإنسان حريته، فلا يُحرك ساكناً مهما فُعل به وبحقوقه، سواء كانت مدنية سياسية أو خُلقية أووجودية. وذلك لكونه قد ارتكس بمفعول قرون من العسف والقهر التربويين والسياسيين: إنها الحال التي وصف بها ابن خلدون المنظومات التربوية التسلطية وسحبها على المنظومات السياسية.

كلتاهما تؤول إلى ترويض الإنسان وإيصاله إلى فقدان الحمية والمدافعة عن النفس والمنزل، أي الانفصال المطلق والاستسلام للعبودية، وخاصية التحول إلى عالة على الآخرين، بمعنى فُقدان الاستقلال والتبعية التامة، لأنه

ارتكس وعاد إلى أسفل سافلين، ـ كما يقول ابن خلدون ـ، وفُقدان الإنسان لحريته بفعل التسلط والقهر يؤدي به إلى الاغتراب الوجودي المطلق، وبالتالي فُقدان معاني الإنسانية لا مُجرد الإنسانية المدنية فحسب(٤٧).

VI- مقاربة ابن خلدون للسلطويّة في التربية من منظور ديني

انطلق ابن خلدون من تحديد مفهوم الإنسان في القرآن الكريم، ليكشف عُمق هذه الإشكالية، حيث تحيل عبارتا «ارتكس» و«عاد إلى أسفل سافلين» إلى آيات قرآنية محدّدة، لها دلالة تتعلق بالحُكم الإلهيّ بخصوص الإنسان الذي يسيء التصرف في الأمانة والاستخلاف على الأرض، والتي قَبِل بحملها وأحجمت عنها الجبال والسماوات. وترد هذه العبارات في الكثير من الآيات نذكر منها:

﴿فَمَا لَكُمۡ فِي ٱلۡمُنَٰفِقِينَ فِئَتَيۡنِ وَٱللَّهُ أَرۡكَسَهُم بِمَا كَسَبُوٓاْۚ﴾ [النساء: ٨٨]، ﴿كُلَّ مَا رُدُّوٓاْ إِلَى ٱلۡفِتۡنَةِ أُرۡكِسُواْ فِيهَاۚ﴾ [النساء: ٩١]، ﴿لَقَدۡ خَلَقۡنَا ٱلۡإِنسَٰنَ فِيٓ أَحۡسَنِ تَقۡوِيمٖ ۝٤ ثُمَّ رَدَدۡنَٰهُ أَسۡفَلَ سَٰفِلِينَ﴾ [التين: ٤ـ٥]، ﴿إِنَّ ٱلۡمُنَٰفِقِينَ فِي ٱلدَّرۡكِ ٱلۡأَسۡفَلِ مِنَ ٱلنَّارِ﴾ [النساء: ١٤٥].

ويتّخذ ابن خلدون اليهود مثالا على أطروحته السابقة، إذ يُقر بأنّ التربية والسياسة التعسفيتين، أدتا إلى أن يفقدوا معاني الإنسانية في المستوى الاجتماعي والنفسي، فارتكسوا وعادوا إلى أسفل السافلين لخروجهم عن ميثاق الاستخلاف الإلهي للإنسان على الأرض، الاستخلاف الذي بموجبه استحق التكريم والإعلاء من شأنه، فكانت العلاقة بين مجرى التاريخ لديهم، وقيم الدين الخُلقية، قائمة على الفساد. وهذا الفساد ليس عرقياً لطبيعة متأصلة فيهم، بل لشدة وطأة الاستبداد عليهم..وهذا المثال يصحّ على المسلمين كذلك منذ عصر الانحطاط إلى الآن(٤٨).

VII - مقاربة ابن خلدون للسلطوية في التربية من منظور سوسيولوجي

تحرّك ابن خلدون على أفق لم يسبقه إليه أحد في فهم التربية: طبيعتها، عناصر تكوينها وغاياتها، وكان مصدر تفرّده هذا أنّه بدأ نظره التربوي من علم

استحدثه وأطلق عليه «العمران البشري» أو الاجتماع الإنسانيّ، وما يعرض فيه من ظواهر التوحّش والتأنّس، وآثار العصبيات والتغلّبات للبشر بعضهم على بعض، وما ينشأ عن ذلك من قيام السياسة (المُلك والدولة)، وقوتها وضعفها، وما «ينتحله البشر بأعمالهم ومساعيهم من الكسب والمعاش والعلوم والصنائع»[٤٩]. ولهذا عدّ القهر السياسيّ أو العسكريّ أكبر مصدر من مصادر «التعليم الجماعيّ»، لأنّ المغلوب مُولع أبداً بالاقتداء بالغالب، في ملبسه ومركبه وسلاحه، وفي اتخاذها وأشكالها بل وفي سائر أحواله»[٥٠]. ولا يكتفي المغلوب بتقليد الغالب بل هو يصطنع له تبريراً من «أنّ النفس تعتقد الكمال في من غلبها وانقادت إليه، «وأنّها» لتغالط «في ذلك فترى» أنّ انقيادها ليس لغلب طبيعيّ، إنّما هو لكمال الغالب، فإذا غالطت بذلك واتصل لها، حصل لها اعتقادًا، فانتحلت جميع مذاهب الغالب وتشبّهت به».

ويمدّد ابن خلدون نظريته من «التعليم الجماعيّ» الواقع بالقهر إلى «التعليم الفرديّ»، فيرى أن الأبناء يُلقنون عن أبائهم أنماط فكرهم وطرائق سلوكهم، لأنّ لهم الغلبة عليهم، «وانظر ذلك في الآباء مع أبنائهم، كيف تجدهم متشبهين بهم دائما، وما ذلك إلا لاعتقادهم الكمال فيهم»، وهكذا يكون القهر أوّل مصدر من مصادر التعلّم عند الفرد والجماعة، «إذ الملك غالبٌ لمن تحت يده، والرّعية مقتدون به لاعتقادهم الكمال فيه اعتقاد الأبناء بآبائهم والمتعلّمين بمعلمين..». وبهذا تكتسب التربية مكانتها باعتبارها أداة من أهم الأدوات الفاعلة في النسيج الاجتماعي.

إنّ ما يُميّز مقاربة ابن خلدون في التربية، هو تركيزه على الوظيفة السياسية للممارسة التربوية، من حيث أنّ العدوان يعرض للبشر في اجتماعهم بمقتضى الغضب والأنفة ومقتضى القوّة البشرية في ذلك، «فيقع التنازل المُفضي إلى المقاتلة»، فاحتاجوا من أجل ذلك إلى «الوازع وهو الحاكم عليهم»، غير أنّ هذا الوازع لا يكون بالقوّة القاهرة وحدها، وإنّما هو كائن «بمقتضى الفكرة والسياسة»، التي تكتسب بالتعلم.[٥١]

والدّولة عند ابن خلدون ـ الدولة العربية تحديداً ـ، هي مُركب تأليفيّ من

عناصر متداخلة، أهمّها عنصر طبيعي محرّك هو العصبيّة، وعناصر ماديّة تتولّد عن وجود الدّولة نفسها، مثل جمع الأموال الكثيرة بالجباية، واستكثار الجيوش بتلك الأموال. وظهور الأبهة الملكيّة للعيان، وبعضها عناصر معنوية نفسيّة، أهمّها تربية الناس على الخضوع لأمرها وانغراس الإيمان في نفوسهم، بأنّ ذلك واجب لأصحاب تلك الدولة.

أما الخطاب السياسيّ الخلدوني – على اعتبار أنّ السياسة ممارسة تربوية بالمعنى الواسع للكلمة – فتهيمن فيه المفاهيم الدّالة على الاستبداد والعنف، وتُحدَّد السياسة الممكنة التي تقتضيها طبائع العمران بالمفاهيم التالية: الحاكم، وُجوب الانقياد، الثواب والعقاب، مصالح السلطان.. وبالتّالي فالسياسة هنا فعل يتّجه من الأعلى إلى الأسفل (من السلطان إلى الرّعية)، ولا مجال فيه للعكس، أي اتّجاه الفعل السياسيّ من أسفل (الرّعية) إلى أعلى (السلطان). لذلك يعتبر ابن خلدون أن «الشورى» بالمعنى الّذي يعطيه لها الفقهاء، ـ وهو المعنى الذي يُريد قلب الفعل السياسي ليتجه من «أسفل»، أي أهل الحلّ والعقد من الفقهاء والقضاة وغيرهم إلى الأعلى ـ غير واقعي ويُخالف طبيعة الدولة العربية التي تقوم على العصبية والغلبة. الموقف نفسه أبداه ابن خلدون كذلك فيما يخصُّ «السياسة المدنيّة»، لأنّها غير قابلة للتطبيق، فهي من جهة الفرض والتقدير لدى الفلاسفة.

إنّ ما يميّز مقاربات ابن خلدون السوسيولوجية، هو كونها مازالت حيّة ومعاصرة، وتساعدنا على كشف بعض الميكانيزمات الّتي تحكم «الدولة العربية الحديثة «، والتي ورثتها من الدولة العربية في القرون الوسطى، فالخلدونيّة ـ كما عبّر عن ذلك محمد عابد الجابري في كتابه «العصبية والدولة»[٥٢]ـ عناوين لواقع نعيشه ولا نتحدث عنه، فهي دولة ريعية اقتصادياً، وترتكز سياسياً على درجة كبيرة من الهيمنة والمركزية، فهي الّتي تحدّد التراتب الاجتماعي، وتُشرف على التّعليم، وتُوجّه الفكر وتراقبه، هذا بالإضافة إلى مهامها الدّينية التي رسمتها لها الشريعة.

VIII- مُقاربة ابن خلدون للسلطويّة في التربية من منظور بيداغوجي

عادة ما يَردُ اسمُ ابن خلدون مرتبطاً بعلم الاجتماع أكثر من ارتباطه بعلم التربية (البيداغوجيا) أو بعلم التدريس (الديداكتيك)، والواقع أنّه لا يمكن الادعاء أنّ ابن خلدون هو مؤسّس علم التربية أو علم التدريس، فهو لم يضع نظرية تربوية متكاملة، إلا أنّ استخلاص نظريّة خلدونية تربوية مُمكن، من خلال النّقد الذي وجّهه إلى معلمي عصره وطرائقهم في التّعليم. ولعلّ أكبر قضيتين خالف معاصريه فيهما، هما ممارسة القهر على المتعلّمين واعتماد التلقين كطريقة غالبة في التّدريس، وكليهما من أبرز مظاهر السلطويّة التي عانت منها التربية العربية منذ عصور وإلى الآن.

١ - نقد الممارسة القهرية على المتعلمين

ينتقد ابن خلدون «العقاب البدني» المُسلّط على المُتعلمين، ولاسيما الأطفال الصغار منهم، كما يكشف عن النتائج السلبية للشدة والعسف والقهر في التعليم، حيث تؤدي إلى انضمار النشاط وانبساط المُتعلمين، وتعود بالتالي إلى الركون والكسل. ومن ثمّة يحمل ذلك الصغار على الكذب والخبث. ويتوقّف ابن خلدون لتحليل التوابع السلبية للشدّة، إذ يكشف على أن الخوف من القهر يدفع المتعلّم حتما إلى الكذب والتظاهر بغير ما في عقله، فيقود هذا السلوك إلى تعلّم المكر والخديعة اللّذين يستنبطهما المُتعلّم، فيصيران من عوائده وأخلاقه. وإذا بلغ المتعلّم هذا المستوى «**فَسُدت معاني الإنسانية الّتي له من حيث الاجتماع والتمدّن والمدافعة عن نفسه ومنزله، وصار عيالا على غيره في ذلك، بل وكسُلت النفس عن اكتساب الخُلق الجميل. فانقبضت على غاياتها ومدى إنسانيتها، وعاد في أسفل السافلين**»[٥٣]. والمحصلة هي أنّ إرهاف الحدّ بالتعليم مُضرّ بالمتعلم، إذ يقود إلى انطماس المعاني الإنسانية وبروز المعاني الحيوانية، ولا يقتصر ابن خلدون على هذه الخلاصة المرتبطة بنفسيّة المتعلّم المقهور، بل يعمّم كلامه على الأمم المقهورة مستشهداً باليهود.

والجدير بالاهتمام، أنّ ابن خلدون كان رَجُلَ سياسة ورجل عِلم وتعليم

في الآن ذاته، وكان على بينة من طرق التعليم التي كان ينتهجها المعلمون في الكتاتيب، وآثارها على المتعلمين من الأطفال. كما كان واعياً أنّ كلا من التربية والسياسة تدبيرٌ، وكلتاهما يجب أن يهدفا إلى تطوير قُدرات الإنسان وبلورة ملكاته في أفضل صورها، ومردّ ذلك هو أنّ التربية والسياسة تنطلقان من أنّ الإنسان لا يكون إنساناً إلا بمدى تدرجه نحو ما يكتمل به كيانه، ويملك به أمر اقتداره. وإذا كان سرُّ التدبير السياسي إنّما هو الاقتدار على «الحل والعقد والفعل والترك»، فإنّ سر الحذق في العلم والتفنن فيه، إنّما هو بحصول ملكة القدرة على التصرف في العلم والتعليم.. لذلك يعتبر أنّ الطرائق التعليمية التي يتوجب اتباعها والتي من أهمها «فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية»، تجعل من الدور النشيط الذي تضطلع به الذات المتعلمة مدار الاهتمام. فنجاعة طُرق التعليم في سائر وجوهه، إنّما تستند إلى المتعلم من حيث ممارسة حريته بطلق لسانه في نشاطه التعلمي.

ولما كان التعليم قائماً على علاقات بأشخاص، استدعى ضرورة التواصل بين أولئك الأشخاص على أساس «الحوار»، والحوار يقتضي وجود قُطبين في العملية التربوية، يكونان في منزلة متساوية من حيث احترام الذات الإنسانية[٥٤]، لذلك يعتبر ابن خلدون أنّ السلطوية سواء في السياسة أو التربية مضرة، لكونها تقوم على الاضطهاد والاستبعاد. غير أن ما يميّز مقاربة ابن خلدون هو اعتباره أن تداعيات التربية بالعسف والقهر على المتعلمين، تُولد في ذواتهم التداعيات ذاتها التي يولدها السلطان القاهر في نفوس رعيته. وعندما نقارن بين الفصل الأربعين من الباب السادس، والذي عنوانه: «في أنّ الشدة على المتعلمين مضرة بهم»[٥٥].

والفصل الرابع والعشرين من الباب الثالث والذي عنوانه: «في أنّ إرهافَ الحدِّ مُضرٌّ بالملك ومفسد له في الأكثر»[٥٦]، نجد أن الألفاظ تكاد تكون متطابقة، من ذلك عبارات «الكذب والمكر والخديعة، وتكاسل النفس والتظاهر بغير ما في الضمير... خوفاً من انبساط الأيدي بالقهر». **لكأنّ الناس محكومٌ عليهم كلما «حصلت أمة في قبضة القهر ونال منها العسف»، أن يعيشوا حياتهم كاملة**

تحت طائلة الضرب، من مُعلم ومن سلطان، وسواء كان ذاك من هذا أو هذا من ذاك، فالأمر يكاد يكون سواء بفعل طول أمد الجميع في نفس المُربّى(٥٧).

٢ – نقد التعليم القائم على التلقين

ينظر ابن خلدون إلى التربية نظرة واسعة، فهي ليست عنده «حمل المتعلمين على حفظ فروع العلم «بل هي «إثبات ملكة العلم في نفوس المتعلّمين»(٥٨). وهذه دعوة قريبة من دعوة المربّين المعاصرين اليوم، إلى وجوب تعليم المتعلّم كيف يعلّم نفسه لا التمسّك بالتّقليد القديم في تعليم المعارف القائم على التلقين.

لقد انتقد ابن خلدون طريقة التعليم السائدة في عصره، وأنكر بشدة ما هو معتمد عند طلاّب العلم من كثرة الحفظ دون الفهم، اعتقادًا منهم أنّ ذلك مُجد في التمكن من العلم، لذلك، «قرر وجوب الفهم قبل الحفظ من جهة، ووجوب التفطّن لخواص التراكيب خلال الحفظ والاستعمال من جهة أخرى.. يقول في فصل علم الأدب: «يجب ذكر بعضٍ من أيّام العرب، يُفهم به ما يقع في أشعارهم منها، وكذلك ذكر المهم من الأسباب الشهيرة والأخبار العامة»، ويصرح بأنّ المقصود من ذلك كلّه، أن لا يخفى على النّاظر فيه شيء من كلام العرب وأساليبهم ومناحي بلاغتهم إذا تصفحه، ويعلل ذلك بقوله: «لأنه لا تحصل الملكة من حفظه إلا بعد فهمه»(٥٩). ثم يؤكّد على ذلك قائلا: «فيحتاج إلى تقديم جميع ما يتوقف عليه فهمه»(٦٠).

وفي موضع آخر يُبين ابن خلدون أنّ من مساوئ التّعويل على الحفظ، ضُعف ملكات التصرف، وهذا ما حصل لأهل المغرب، حيث كانت «غايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة. فلا يحصلون على طائل من ملكات التّصرف في العلم والتعليم، فتبقى ملكة من رأى منهم أنه قد حصل على ملكة، قاصرة إن ناظر أو فاوض أو عَلِم أنّ حفظهم أبلغ من حفظ سواهم لشدة عنايتهم به، ولكنّ ظنّهم أنّه هو المقصود من الملكة العلمية، ـ وليس كذلك ـ هو الذي أوقعهم في الخطأ، أيّ أنّ الاعتماد على الحفظ ظل في المغرب بسبب انقطاع السند في

التعليم على ما كان عليه في مبدأ الأمرَّ نقلا حرفاً لا نظراً ولا رأياً ولا تعمُّقاً.(٦١)

مما سبق، يُمكن القول: إنّ ابن خلدون ينصح طلاب العلم بالتّركيز على الحفظ والفهم معاً، لأنّ اجتماعهما معا في جهد طالب العلم، هو الذي يكفل تحصيل ملكة التصرف في العلم.(٦٢)

كذلك خالف ابن خلدون معاصريه في مسألة حشو ذهن المتعلّم بتفاصيل من المعرفة لا نفع له فيها، يقول:

«إنّ ما يضرّ بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غايته، كثرة التأليف واختلاف الإصلاحات في التعاليم وتعدّد طرقها، ثم مطالبة المتعلّم والتلميذ باستحضار ذلك، وحينئذ يسلّم له منصب التحصيل، فيحتاج المتعلّم إلى حفظها كلّها أو أكثرها، ومراعاة طرقها، ولا يفي عمره بما كُتب في صناعة واحدة إذا تجرّد لها، فيقع القصور ولابدّ، دون رتبة الحصول، ولو اقتصر المعلمون بالمتعلمين على المسائل المذهبية فقط، لكان الأمر دون ذلك بكثير، وكان التعليم سهلا ومأخذه قريباً، ولكنه داء لا يرتفع لاستقرار العوائد عليه، فصار كالطبيعة التي لا يمكن نقلها ولا تحويلها».(٦٣)

ويعتبر ابن خلدون أنّ الجدل والحوار، من أهم الوسائل الّتي ترسّخ ملكة التعلّم لدى المتعلّم، إذ أن تحاور المتعلّم مع المعلّم في المسائل الشائكة أساس للفهم. وأنّ العلم لا يرسخ ولا يحذق من قبل طلاب العلم إذا تغيبت هذه العلاقة بين المعلّم والمتعلّم، ويعسر أيضاً حصول الملكة لدى الطالب في ذلك الفنّ.

ويذهب ابن خلدون إلى أنّ من أهم أسباب تأخر التعليم في سائر أقطار المغرب، وبقاؤه خلواً من حُسن التعليم، من قرطبة إلى القيروان، أنّ سند التعليم فيه لم يتّصل، فعسر عليهم حصول الملكة والحذق في التعليم، وكان من نتيجة ذلك أن جهل المغرب أيسر طرق هذه الملكة، وهي فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية، فهو الذي يقرّب شأنها ويحصل مرامها، فيجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلمية،

سكوتاً لا ينطقون ولا يفاوضون، فالجدل والحوار بهذا الاعتبار أساس لتفجير المعاني في ذهن الطالب. لأن أثناء المناقشة تبرز النقط المتشابهة في فكر المتعلّم. فيتولّى المعلّم إزالة ما هو شائك في ذهنه، وقد ينبّه المعلّم أيضاً إلى مسائل لم يتعرض إليها، وكان له صلة وثيقة بالموضوع فيتطرق إليها ويثيرها.

الملاحظ أنّ ما قاله ابن خلدون في شأن مساوئ التلقين في العملية التربويّة، قد أثبتته العديد من الدراسات التربوية الحديثة، حيث أبرزت أنّ التربية السلطوية القائمة على التلقين، تفرز نتائج سلبية في جوانب ونواح كثيرة نذكر منها:

أ – يعتمد على الترديد والحفظ والامتثال والاستظهار، ولا يُبقي مجالا للتساؤل والبحث والتجريب والفهم والنّقد. ممّا يضعف قدرة الفرد على الابتكار والإبداع والتجديد والتعلّم الذّاتي، ويقوده إلى الاستسلام والقبول من دون اعتراض. ويُصبح العقل عاجزاً عن التحليل والمعرفة، ويتحوّل الفرد إلى كائن سهل التأقلم مع الواقع المفروض عليه، وسريع التكيف مع ظروف القهر والسيطرة والاستغلال.

ب – يعمل على تشجيع الاتكالية والسلبية، بدلا من الإيجابية وكشف النبوغ والمواهب وتحقيق الاستقلالية والتفرّد.

ت – استخدامه في تقديم المعارف العلمية بعيداً عن الفهم والتطبيق والتجريب، والربط بينها وبين مشكلات التلاميذ، يُقلّل من ميل التلاميذ نحو المادة العلمية.

ث – تساعد على ضعف قدرة التلاميذ على الفهم والتحليل وحل المشكلات والاستنتاج والتّفكير الناقد وتشجع القبول الأعمى للمادة.

ج – يحصر دور المتعلّم في الاستماع، ويحرمه من المشاركة في المواقف التعليمية، ويقلّل من فرص التفاعل بينه وبين المتعلم من ناحية وبينه وبين المادة الدراسية التي تصبح غاية من ناحية أخرى.

ح – يُهمل حاجات الطلاب واهتمامهم، ولا يُراعي الفروق الفردية بينهم.

خ – لا يوفّر الجانب العملي التطبيقي أو الخبرة الحسية المباشرة للطالب، ممّا يعوق عملية تعلّم العلوم وتعليمها.

د – يثير الملل (والنعاس أحيانا) عند الطلبة، خصوصاً إذا كان أسلوب المدرس في العرض مُملا.

ذ – يفرض الأسلوب التلقيني في التدرس نمطاً معيّنا من التقويم، يقوم على قياس كميّة المعلومات التي يحفظها الطالب.(٦٤)

التلقين إذن طريقة تدريس لا تبني شخصية المتعلّم، ولا تُنمي عقله وتفكيره، بل تضعف إنسانيته، وتكاد تُلغي كيانه، لأنّ التلقين كثيراً ما تمارس من خلاله علاقة تسلّطية، حيث لا تُناقَش سلطة المعلم، ولا يَسمح بإثارة أخطائه، وليس من الوارد الاعتراف بها. بينما على الطالب أن يُطيع ويمتثل.

لا بد من الاعتراف بأنّ المنظور التعليمي الخلدوني يتضمّن أفكاراً أصيلة ومتقدمة بالنظر إلى الفترة التّاريخية التي عاش فيها (١٣٣٢ – ١٤٠٦م)، فعندما كتب ابن خلدون ما كتبه، لم تكن قد ظهرت للوجود لا سوسيولوجيا ولا سيكولوجيا ولا ديداكتيك ولا سلوكية ولا غيرها. لكنه لامس الكثير من وقائع التّعليم الخاصة بعصره. لقد انتقد التعليم بالمطوّلات وبالمختصرات، والحفظ دون الفهم والمجادلة، والعقاب البدني، وقال بالتعليم المفيد القائم على التدرّج والتكرار. وعدم الخلط وتجنب الإغراق في العلوم الأدبية والتوسع في المعرفة، هذا التعليم الذي غايته «إثبات ملكة العلم في نفوس المتعلّمين»، وتطوير قدراتهم الذهنية والمهارية والسلوكية والوجدانية. فهل ينتمي ابن خلدون حقاً إلى عهد ولّى؟.

ـ يقول مصدق الجليدي في كتابه «رواد الإصلاح التربوي في تونس» في هذا الصدد: «من خلال دراستنا المنهجية للمدونة التربوية الخلدونية الموزعة على مقدمة (بصفة أساسية)، وكتابه «شفاء السائل في تهذيب المسائل (بصفة خاصة: مسألة التربية الدينية)، أمكننا التقاط عدة عناصر «حداثية» في الفكر الذي تضمنته تلك المدونة.

ومن أهم هذه العناصر:

* القطع مع الفكر الميتافيزيقي الدوغمائي والتفسيرات الغيبية لعملية اكتساب المعارف الإنسانية، وهجر نظرية العقول الفعالة وأرواح الأفلاك العلوية التي كان يعتقد أنها مصدر تلك المعارف، وتأسيس نظرة طبيعية بنائية لهذا التمشي المعرفي، نظرة تقطع مع تلك الأوهام الماوارئية، كما تدحض نظرية الموهبة Théorie Du Don المتعارضة مع العدالة (الديمقراطية) التعليمية، مُنوهة بدلا عن ذلك، بدور السياق الثقافي والاجتماعي الذي يبني فيه الطفل تعليمه وتعلُّمه.

ومن نتائج هذا التصور الثوري (بالمعنى الكوبرنيكي) للتمشيات المعرفية:

* الدعوة إلى احترام «المراحل النشوئية» للطفل في العمليات التعليمية – التعلمية، والابتعاد عن التعليم التلقيني (وإن للقرآن نفسه)، وإلى عدم القسوة على المتعلمين، وجعل المتعلم بدلا من ذلك طرفاً فاعلا في العملية التربوية، من خلال وضعيات المحاورة والمناظرة، وهو ما يعرف حديثاً بالتفاعلات الاجتماعية المعرفية، بالصراع وبدون صراع، (تسمى هذه التفاعلات بحسب رواد مدرسة جينيف البنائية (Les Conflits Socio –Cognitifs).

* التفريق بين ثلاث أصناف من التعلمات (المعرفية والعملية والوجدانية)، وكلها لا تحصل بمجرد التلقين بحسب ابن خلدون، وإنما بالمحاورة والمناظرة (بالنسبة للمعارف النظرية) وبالمعاينة أو التجريب (بالنسبة للمكتسبات العملية)، وأخيراً بالقدوة الحسنة (المكتسبات الوجدانية كالإيمان والتقوى والأخلاق الحميدة).

* أخيراً نكتشف لدى بن خلدون وعياً كاملا بالفرق بين المعرفة كما ينتجها العلماء Le Savoir Savant من جهة، وبين المعرفة المدرسة Le Savoir Enseigné، من جهة ثانية. والانتقال من هذه إلى تلك، يتم بحسب اختيارات المعلمين، وهو ما يُعرف الآن في ديداكتيكية المواد، بظاهرة النقل التعليمي La Transposition Didactique، وهكذا وبناءً على كل ما سبق، يمكننا تأكيد

صحة الفرضية المتمثلة في اعتبار أن ما قدمه ابن خلدون من إسهامات فكرية تربوية عملٌ «حداثي جدًّا»، حتى قبل ولادة الفكر الحديث في السياق الغربي الأوروبي..[٦٥].

وبالفعل، فكلما استحضرنا ابن خلدون تستحضرنا الأسئلة التالية:

- ألسنا بحاجة إلى ممارسة تربوية واقعية، تنبذ العقاب والشدّة في مدارسنا يومياً؟
- ألسنا بحاجة إلى نقد للبرامج والكتب الطويلة، التي تُثقل كاهل أطفالنا الصغار؟
- ألسنا بحاجة إلى تعليمٍ مفيد، متدرج ومتكرر للأطفال؟
- ألا يجدر بمدرستنا الابتدائية، التركيز على تدريس اللغة التواصلية لتطوير ملكات المتعلمين؟
- ألسنا بحاجة إلى التركيز على العلوم الأساسية (اللّغة التواصلية، الرياضيات، الفيزياء...إلخ)؟
- ألسنا بحاجة إلى التعلّم من غيرنا برحلة أو من دون رحلة؟
- ألا يجدر بنا، أن نتحدّث عن الملكات التي تُفضي للتميّز والإبداع؟

*** إنّ الأسئلة التي طرحها ابن خلدون، والأفكار التربوية التي صاغها، لا تنتمي إلى عصر من العصور، بل تنتمي للإنسان، ومن حقنا دائماً أن نغترف منها ونطلع عليها ونستلهمها. إنها أفكار تقفز فوق حدود الزمن وتحقيبات التاريخ..** [٦٦]

خاتمة

رغم أنّ الكثيرين ممن درسوا فكر ابن خلدون، لم يُولوا المسألة التربوية في فكره ما تستحقه من تأمل ودراسة، فقد حاولتُ عبر هذا الجهد المتواضع، أن أبين أننا مازلنا نحتاج لما قدّمه من إسهامات، لإصلاح الممارسة التربوية في

التجربة التاريخية العربية الإسلاميّة، خاصة في نقده للنموذج السلطويّ القائم على الاستبداد والقهر، ضمن الفعل التربوي المُعمم بمعنييه الحرفي الضيق أي التدريس، أو بمعناه الواسع أي الممارسة السياسيّة.

ـ إنّ حاجتنا المعرفية اليوم إلى التعلّم من العقلانية الخلدونيّة تتأكد ضمن مُجمل التراث العقلاني العربيّ الإسلاميّ، زمن ازدهاره وتفتحه، باعتباره نموذجاً مرجعياً للتفكير، واستنباط المفاهيم والمناهج. ومجالا للاقتداء باتساع الأفق المعرفيّ وثراء التجربة وتنوع حقولها، لا سيما الحقل التربويّ والتعليميّ.

ـ إنّ ما يدعونا إليه الدرس الخلدونيّ، هو التعلّم تحديداً من الفيزياء المجتمعيّة والتاريخيّة، مُقابل ثقافة الشعوذة والخرافة والتعصّب والتحجّر والانغلاق، وإقرار الفكر الواحد في تفسير مختلف الظواهر.. وينصّ هذا الدرس ضمناً على تحسين مناهجنا في التفكير والعمل على غرار المرونة العقلانية الخلدونية، قصد مواكبة أحداث الوقائع والوضعيات في هذا الواقع العولمي الجديد، وذلك بدافع الفهم والسعي الجاد إلى حتمية الاستمرار للانصهار في الحداثة..

الهوامش

١ – يزيد عيسى السورطي، السلطوية في التربية العربية، سلسلة عالم المعرفة الصادرة عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب – الكويت – العدد ٣٦٢، أفريل ٢٠٠٩ ص ٧ – ٨.

٢ – يزيد عيسى السورطي، السلطوية في التربية العربية، ص ١٠.

٣ – المرجع نفسه ص ١٤.

٤ – يُعلل عبد الله شريط في كتابه «الفكر الأخلاقي عند ابن خلدون، الصادر عن الشركة الوطنية للنشر والتوزيع. الجزائر ١٩٧٥ ص ٦٤٥ – ٦٤٦

إغفال معظم الدارسين لمقدمة ابن خلدون، العديد من أفكاره التربوية إن لم نقل معظمها بقوله: «إن غفلة الكتاب المسلمين عن أراء ابن خلدون التربوية تعود إلى سببين:

الأول هو أن ابن خلدون قد وزع أراءه في مشكلة التربية على ما يقل عن عشرة فصول من المقدمة، ولكنه لم يركز في واحد منها كل هذه الأراء، مما صعّب على الباحث أن يهتدي بسهولة إلى أشتاتها ويعيد ترتيبها وتبويبها من جديد، حتى يَخرج منها بفصل مركز في التربية، يتناول مختلف الزوايا المتشعبة التي سلط منها ابن خلدون الأضواء على هذه المشكلة.

والسبب الثاني هو أن ابن خلدون في مشكلة التربية، كما فعل في كل القضايا الفكرية والثقافية الأخرى، وكما فعل بالخصوص بمادة الأدب واللغة، قد ربطها بالحياة الإجتماعية، وصيّر منها مشكلا سياسياً حينا وحضارياً حينا آخر، ودينياً في بعض الأحيان، أي أنه لم يبحث مشكل التربية من الداخل فقط ويعيش في جوانبها وحدها».

٥ – محمد بن سحنون القيرواني، آداب المعلمين، المحقق حسن حسني عبد الوهاب، تعليق ومراجعة محمد العروسي المطوي، منشورات دار الكتب الشرقية، تونس ١٩٧٢.

٦ – أبو الحسن القابسي، الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين، دراسة وتحقيق وتعليق الفهارس أحمد خالد، من إصدار الشركة التونسية للتوزيع، الطبعة الأولى ـ جانفي ١٩٨٦.

٧ – مصدق الجليدي، رواد الإصلاح التربوي في تونس ابن خلدون، الطاهر بن عاشور، الطاهر الحداد، الخضر حسين، دار سحر للنشر – تونس، أكتوبر ٢٠٠٩ ص ١٢.

٨ – المرجع نفسه، ص ٤٥

٩ – المرجع نفسه، ص ٤٥

١٠ ـ نفسه ص ١٢

١١ – نفسه، ص ٢٨

١٢ – عبد الرحمان ابن خلدون، المقدمة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان الطبعة الأولى ٢٠٠٤ ص ٤٨١.

١٣ – ابن خلدون، المقدمة، مصدر سابق، ص ٤٨٨.

١٤ – مصدق الجليدي، رواد الإصلاح التربوي في تونس، ص ٢٩.

١٥ – ابن خلدون، المقدمة،الباب السادس، الفصل الثاني عشر: في العقل التجريبي وكيفية حدوثه، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع بيروت لبنان، الطبعة الأولى ٢٠٠٤ ص ٤٩٠.

١٦ – سالم حميش، الخلدونية في ضوء فلسفة التاريخ، دار الطليعة، بيروت، ١٩٩٨، ص ٢٢ – ٢٤.

١٧ – أنظر: نبيل خلدون قريسة، ابن خلدون مرآة الجوكوندا، دار المعرفة للنشر – تونس، الطبعة الأولى ٢٠٠٦، تقديم العادل خضر بعنوان «ابن خلدون... وريطوريقا الإبتداع، قراءة في كتاب نبيل خلدون قريسة، ابن خلدون ومرآة الجوكوندا، ص ١١.

١٨ – المرجع نفسه، ص ١٢.

١٩ – نفسه، ص ١٢.

٢٠ – المرجع نفسه، ص ١٦.

٢١ – عبد السلام الشدادي، ابن خلدون من منظور آخر، ترجمة محمد الهلالي وبشرى الفكيكي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء– المغرب، الطبعة الأولى ٢٠٠٠ ص ٧٢.

٢٢ – فالح عبد الجبار، في الأحوال والأهوال، المنابع الاجتماعية والثقافية للعنف، دار الفرات للنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الأولى ٢٠٠٨ ص ٩٨.

٢٣ – ابن خلدون، المقدمة، الباب الثاني: في العمران البدوي والأمم الوحشية والقبائل وما يعرض في ذلك من الأحوال، وفيه فصول وتمهيدات، وما يليه، ص ١٣٥ وما بعدها، حتى ص ١٦٦.

٢٤ – فالح عبد الجبار، مرجع سابق، ص ٨٩.

٢٥ – عبد السلام الشدادي، ابن خلدون من منظور آخر، مرجع سابق، ص ٧٤.

٢٦ – المرجع نفسه، ص ٧٤.
٢٧ – المرجع نفسه، ص ٧٤.
٢٨ – المرجع نفسه، ص ٧٥.
٢٩ – ابن خلدون، المقدمة، دار الفكر، بيروت، الطبعة الثانية، ١٩٨٨ ص ٤٦٨.
٣٠ – أنظر مقال صالح الحاجي بن علي، تحت عنوان السياسة والتربية في فكر ابن خلدون، ضمن كتاب ابن خلدون ومنابع الحداثة، فعاليات الندوة العلمية التي أقامها بيت الحكمة بمناسبة المائوية السادسة لوفاته (مارس ٢٠٠٦)، وزارة الثقافة والمحافظة على التراث، المجمع التونسي للعلوم والأداب والفنون. الطبعة الأولى، قرطاج ٢٠٠٨، الجزء الأول ص ٣١٤.
٣١ – المرجعنفسه، ص ٣١٤ – ٣١٥.
٣٢ – المرجع نفسه، ص ٣١٦.
٣٣ – نفسه، ص ٣١٦.
٣٤ – نفسه، ٣١٧.
٣٥ – ابن خلدون، المقدمة، الفصل ٢٠ من الباب الثالث، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت– لبنان، الطبعة الأولى ٢٠٠٤ ص ص ١٩٧ ـ ١٩٨
٣٦ – صالح الحاجي بن علي، السياسة والتربية في فكر ابن خلدون، مرجع سابق، ص ٣٢٠.
٣٧ – ابن خلدون المقدمة. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت. الطبعة الأولى، الباب السادس، الفصل الأربعون «في أن الشدة على المتعلمين مُضرة بهم»، ص ٦١٣.
٣٨ – ابن خلدون، المقدمة، الباب الثاني الفصل ٢٤، ص ١٦١.
٣٩ – ابن خلدون، المقدمة، الباب الخامس، الفصل ١١، ص ٤٨٩.
٤٠ – أبو يعرب المرزوقي، مقال: الإصلاح التربوي عند ابن خلدون وابن تيمية (https://abouy-aarebmarzooki.wordpress.com).
٤١ – أحمد ابن أبي الضياف، إتحاف أهل الزمان بأخبار ملوك تونس وعهد الأمان، الدار التونسية للنشر، أفريل ١٩٨٩، ص ٢٦.
٤٢ – عبد الرحمان الكواكبي، طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد، نوميديا للنشر، تونس ١٩٩٦ ص ٥٧.
٤٣ – أبو يعرب المرزوقي، مرجع سابق.
٤٤ – صالح الحاجي بن علي، السياسة والتربية في فكر ابن خلدون (مرجع سابق)، ص ٣٠٤ – ٣٠٥.
٤٥ – المرجع نفسه، ص ٣١٠.
٤٦ – المرجع نفسه، ص ٣١٣.
٤٧ – أبو يعرب المرزوقي، مرجع سابق.
٤٨ – أبو يعرب المرزوقي، مرجع سابق.
٤٩ – أنظر المقدمة، الباب الثاني، الفصل الثالث والعشرون، ص ١٦١.
٥٠ – المرجع نفسه.
٥١ – ابن خلدون، المقدمة، الباب الأول من الكتاب الأول في العمران البشري على الجملة وفيه مقدمات، ص ٥٤.
٥٢ – أنظر محمد عابد الجابري، فكر ابن خلدون.. العصبية والدولة، مركز الدراسات الوحدة العربية.

٥٣ – المقدمة، نص سابق، ص ٦١٣.
٥٤ – صالح الحاجي بن علي، السياسة والتربية في فكر ابن خلدون، مرجع سابق، ص ٣٢٦.
٥٥ – أنظر: المقدمة الباب السادس، الفصل ٤٠ «في أنّ الشدة على المتعلمين مُضرة بهم» ص ٦١٣و٦١٤.
٥٦ – المقدمة، الباب الثالث، الفصل ٢٤، ص ٢٠٢ و٢٠٣.
٥٧ – صالح الحاجي بن علي، مرجع سابق، ص ٣٢٨.
٥٨ – عمر فروخ: تاريخ الفكر العربي إلى أيام ابن خلدون، دار العلم للملايين، بيروت ١٩٧٢، ص ٧٠٣.
٥٩ – ابن خلدون، المقدمة، دار الجيل: بيروت، ص ٦١٢.
٦٠ – ساطع الحصري، دراسات عن مقدمة ابن خلدون، مصر دار، دار المعارف ١٩٥٣، ص ٤٦٢، ٤٦٣.
٦١ – عبد الله شريط، الفكر الأخلاقي عند ابن خلدون، الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ١٩٧٥، ص ٦٥٧.
٦٢ – خليل المنيف، الإسهامات التربوية في الفكر الخلدوني: المقدمة نموذجاً، مكتبة علاء الدين – صفاقس – تونس ٢٠١٣، ص ٨٦.
٦٣ – ابن خلدون، المقدمة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت: الطبعة الأولى ٢٠٠٤م، الباب السادس الفصل ٣٤، ص ٦٠٠.
٦٤ – يزيد عيسى السورطي، السلطوية في التربية العربية، مرجع سابق، ص ١٨ و١٩.
٦٥ – مصدق الجليدي، رواد الإصلاح التربوي في تونس، مرجع سابق، ص ٥٨ وو٥٩ و٦٠.
٦٦ – محسن بجا، مقال، منهجية التعليم في مقدمة ابن خلدون، (www.aljabriabed.net)

حوار: مع المفكر التربوي المصري الدكتور سعيد إسماعيل علي

عن: واقع التربية في الجامعات العربية وآفاق تأصيل المذهب التربوي الإسلامي..

حاوره: محمد دكير

الأستاذ الدكتور سعيد إسماعيل علي في سطور..

- ولد بالقاهرة عام ١٩٣٧م، وفيها تابع تعليمه الابتدائي وصولا إلى الجامعي..
- تخرج من كلية الآداب قسم الفلسفة، جامعة القاهرة عام ١٩٥٩م
- حصل على دكتوراه في فلسفة التربية من كلية التربية بجامعة عين شمس، عام ١٩٦٩م
- اختُير معيداً بكلية التربية بجامعة عين شمس عام ١٩٦٢م، وتدرج بها إلى درجة أستاذ عام ١٩٧٩م، واستمر في التدريس بها إلى الآن..
- درّس في عدة جامعات عربية، كما دُعي عدّة مرات للمشاركة في أنشطة علمية تربوية في الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا..
- شارك في عدد من المؤتمرات التربوية في العالم العربي والولايات المتحدة الأمريكية.
- عُضو في:

المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي، والمجلس القومي للثقافة، والمجلس الأعلى للثقافة في مصر، والمجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، والجمعية التاريخية، والمجمع العلمي المصري، والجمعية الفلسفية..

كتبه ومؤلفاته:

لقد تجاوزت مؤلفاته (١٤٠) مؤلفاً وكتاباً، ومئات المقالات والدراسات، نذكر منها:

- دراسات في التربية والفلسفة، عالم الكتب، القاهرة: ١٩٧٢م
- أصول التربية الإسلامية، دار نشر الثقافة، القاهرة: ١٩٧٦م
- ديموقراطية التربية الإسلامية، عالم الكتب، القاهرة: ١٩٨٢م
- الأصول السياسية للتربية، عالم الكتب، القاهرة: ١٩٩٧م
- محنة التعليم في مصر، حزب التجمع، سلسلة كتاب الأهالي، القاهرة: ١٩٨٤م
- الفكر التربوي الحديث، المجلس الوطني للثقافة والعلوم والفنون، الكويت، سلسبة علم المعرفة، ١٩٨٧م
- الأمن التربوي العربي، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٩م
- الأصول الإسلامية للتربية، دار الفكر العربي، القاهرة: ١٩٩٢م
- فلسفات تربوية معاصرة، المجلس الوطني للثقافة والعلوم والفنون، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، ١٩٩٥م
- التعليم على أبواب القرن الحادي والعشرين، عالم الكتب، القاهرة: ١٩٩٨م
- الأصول الفلسفية للتربية، دار الفكر العربي، القاهرة: ٢٠٠٠م
- تجديد العقل التربوي، القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٥م
- التربية الوالدية، رؤية إسلامية، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، القاهرة: ٢٠٠٦م
- نحو استراتيجية لتطوير التعليم الجامعي، القاهرة: كتاب الأهرام الاقتصادي، ٢٠٠٧م.

- شروخ في جذور التعليم، عالم الكتب، القاهرة: ٢٠١٠م
- موسوعة التطور الحضاري للتربية الإسلامية، دار السلام، القاهرة: ٢٠١٠م
- أعلام الفكر التربوي الإسلامي، دار السفير، القاهرة: ٢٠١١م

وقد التقته المجلة في بيروت أثناء زيارته للبنان، تلبية لدعوة من مركز الأبحاث والدراسات التربوية، فكان هذا الحوار..

* * *

سؤال: جناب الدكتور سعيد إسماعيل علي، السلام عليكم ورحمة الله وبركاته..

نبدأ معكم هذا الحوار بالسؤال أولاً عن مشواركم التأصيلي للمجال التربوي، متى بدأ؟ وماهي أبرز محطات هذا المشوار الطويل؟

- بسم الله الرحمٰن الرحيم، هذا المشوار بدأ من عام ١٩٧١، عندما عُهد إليَّ تدريس التربية الإسلامية لطلاب أولُّ كلية للتربية في جامعة الأزهر، وكان ذلك بطلب من عميدها الراحل الدكتور محمد إبراهيم كاظم.

كانت الجهود السابقة في البحث والدراسة تركز على تاريخ المؤسسات التربوية في البلدان الإسلامية: المسجد، الكُتّاب، المكتبات، دور العلم..إلخ، وكذلك أبرز العلماء والمفكري، مثل الغزالي والقابسي.. وكان ذلك على يد الدكاترة: أحمد شلبي، أحمد فؤاد الأهواني، خطاب عطية..وغيرهم.

ولما فكّرت مليًّا في الأمر، تذكرت خبرتين سابقتين لي:

أولاهما عندما درست الفلسفة الإسلامية في مرحلة الماجستير بآداب القاهرة، سنة ١٩٦٠، على يد الدكتور أحمد فؤاد الأهواني، فقد درّس لنا كتاباً للشيخ مصطفى عبد الرازق (شيخ الأزهر فيما بعد)، «تمهيد لتاريخ الفلسفة الإسلامية»، طالب فيه الاعتماد على الجهود الفكرية لعلماء أصول الفقه، حيث تتجلّى أصالة العقل الإسلامي، بدل الاعتماد على المفكرين والفلاسفة، مثل

الفارابي وابن سينا والكندي وابن رشد، وغيرهم، لأنهم كانوا ينقلون أحيانا عن الفلسفة اليونانية، ممّا فتح الباب لطعون بعض المستشرقين باتِّهام الفكر الإسلامي بأنه منقول من الفكر اليوناني القديم..

أما الخبرة الثانية، فهي عام دراسي كامل قضيته في الفرقة الأولى بكلية الحقوق بجامعة القاهرة، درست فيه مصادر التشريع الإسلامي، للدكتور زكريا البري، حيث التركيز أيضاً كان على جهود الفقهاء.

هنا قُلت لنفسي: لم لا أفعل مثل هذا، فأستخدم مصادر الإسلام الأساسية، وفى مقدمتها القرآن الكريم والسنة النبوية لبناء تربية إسلامية؟

وبالفعل أخرجت أول بحث عام ١٩٧٣ بعنوان: «مشكلة المنهج في دراسة التربية الإسلامية»، نُشر بالكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، الذي كنت أُصدره جامعاً للكثير من البحوث والمواد الأخرى التربوية والنفسية، وفى العام التالي أخرجتُ بحثاً آخر على الطريق نفسه بعنوان: «مصادر التربية الإسلامية»، أيضا نُشر في الكتاب السنوي.

ثم ذهبتُ عام ١٩٧٥ إلى كلية التربية بمكة المكرمة، مُعاراً لتدريس مُقرر باسم أصول التربية الإسلامية، وكان الاعتماد فيه على كتاب للأستاذ محمد قُطب: «منهج التربية الإسلامية»، لم أَرَ أنه يحقق المطلوب، حيث سار على نهج يجعل من الأصول «طُرقاً» و«أساليب»، أكثر من كونها مبادئ وأسساً، وهو في حدِّ ذاته كتاب جيد، لكن في حدود ما تصوره هدفاً للكتاب، كما ينطق عنوانه، فكان كتابي «أصول التربية الإسلامية» عام ١٩٧٦، ليكون أوّل كتاب باللغة العربية في هذا الباب، ينبني على المصادر والأسس التى تُوجهنا إلى استقراء آيات القرآن الكريم، وأحاديث رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم)، فضلاً عن آراء أبرز الفقهاء..

ثم بذلت جهوداً شاقة، كُلِّلت بالنجاح بإنشاء برنامج ماجستير باسم: «أصول التربية الإسلامية»، لأول مرّة في تاريخ إعداد المعلم بالجامعات السعودية،

تطور فيما بعد، حتى أصبح قسماً كبيراً يحفل بالعديد من العلوم التربوية التي تُعزز التأصيل.

كذلك أُتيحت لي فُرصة المشاركة في إنشاء برنامج للتربية الإسلامية في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة اليرموك بالأردن، وكانت الدراسة فيها تقف عند مرحلة الماجستير..

سؤال: منذ سنوات وأنتم مُنشغلون بالتأليف في موضوع أصول التربية: الفلسفية، والاجتماعية والسياسية، وكذلك أصول التربية الإسلامية، أولا: ما علاقة التربية بباقي العلوم (علوم التاريخ والفلسفة والاجتماع..إلخ)؟ وثانيا: ما أهمية الكشف عن هذه الأصول في تأصيل المذهب التربوي العربي والإسلامي، وكذلك في تطوير المناهج التربية، كي يتسنّى لها تحقيق أهداف التربية في العالم العربي؟

- المسألة هنا أنّ «أصول التربية»، وِفقاً لدلالة الإسم نفسه، وليس تعصباً لتخصُّص بعينه، تُؤسس لكل العلوم التربوية.

إننا في مجال أصول التربية أشبه بما يعرفه المهندسون أو ما يُسمى عندهم بـ «هندسة التصميم»، التي تستمع أولا إلى طلبات العملاء بالنسبة لما يريدون أن يُقيموه من منشآت: جسر، مدرسة، مؤسسة، معسكر..إلخ، وبعد دراسات للمنطقة، ومقومات المُنشأة المُرادة، وحجم التمويل، يقوم مهندسو التصميم بعمل التصور اللازم. وبعد ذلك يتمُّ الانتقال إلى تخصصات مختلفة ضرورية لإقامة المنشأة المطلوبة، ويقوم بذلك من نُسمّيهم «مهندسي التنفيذ»..

فأصولُ التربية تُحدد الملامح العامة، والقسمات الكلية، والمقاصد المُرادة، لتتلقاها العلوم التربوية الأخرى لتبين – كلّ في تخصصه- ما الذي يُمكن أن يقوم به، مساهمة في تشخيص «التصميم» الكلي، أو المخطط العام لبناء الإنسان.

والشيء المؤسف حقاً، أنّ عدداً غير قليل من المنشغلين بفروع التربية

المختلفة يتصورون أنّ أصول التربية تُحلّق في أجواء نظرية مجردة، لا يُطار لها على جناح ولا يُسعى على قدم.. تهيمُ في خيالات وأحلام، ولا تغوص في أرض الواقع!!

ونحن لا نستطيع أن نُنكر أنّ البعض مع الأسف يمكن أن ينطبق عليه هذا، لكننا بالمجلدات التي أصدرناها عن (أصول التربية): الأصول السياسية، والثقافية، والاجتماعية، والفلسفية، نؤكد العروة الوثقى بين أصول التربية، وعدد غير قليل من العلوم الإنسانية، مثل التاريخ، والاجتماع، والسياسة، والثقافة..بل إننا لندعو أبناءنا وزملاءنا إلى توسيع الدائرة، فتكون هناك متابعة لبعض المنجزات في العلوم الطبيعية والرياضية، لما لها من تأثيرات بعيدة المدى، وقد تناولنا هذه القضية في محاضرة عامة ألقيناها في مؤتمر لجمعية التربية العلمية منذ عامين، مُبيّنين تداعيات ما شهده تطور المعرفة العلمية على فلسفة التربية، وأبرزها ما يتّصل بالنظرية النسبية، وما يجرى على ساحة علم الأحياء، والفيزياء والرياضيات..

سؤال: يُلاحظ في كتاباتكم المتعلقة بالتربية الإسلامية أو التربية من منظور إسلامي، مثل: «أصول الفقه التربوي: مدخل إلى التربية الإسلامية»، أو كتابكم: «أصول التربية الإسلامية: المفهومات والتطبيقات» وكذلك في كتابكم «فقه التربية: مدخل إلى العلوم التربوية»..إلخ. استخدام مصطلحات من التراث الإسلامي مثل مصطلح «فقه».. ما أهمية استخدام مصطلحات تتلاءم مع الثقافة الإسلامية والتراث العربي الإسلامي في تأصيل المذهب التربوي الإسلامي؟

- الحق أنّ ما نستخدمه من مفاهيم ومصطلحات ليست مجرد حروف رُصت في جُمل وعبارات، وإنما كل منها يُشكل عنواناً «لمجمع» من القيم والأساليب وطرق التفكير، ومجموعة سلوكيات، ومن ثمَّ فإنّ المصطلح عندما يكون نابعاً من الثقافة الإسلامية، ومعتمداً على مصادرها الأصلية،

أولاً: القرآن الكريم والسُّنة النبوية، يفتح لنا الباب على نسق قيمي وسلوكي وعقلي يحمل ذات التوجه، ويستهدف مقاصده ومراميه، ويُسهم في تكوين وتنشئة الشخصية الإسلامية، ويتّسق مع أساسيات اللغة العربية، فهي لغة القرآن الكريم..

كذلك فإنّ تعوّد القارئ على مثل هذه المصطلحات العربية الإسلامية، يُيسِّر له الاطلاع على عُيون الموروث الإسلامي من مصادره الأولى، ويُعَوِّده على لغته، ويفك ما يشعر به القارئ المغترب من صعوبة في متابعة كتب التراث الإسلامي، بدلا من أن يرتمي في أحضان مفكري الغرب، دون أن يعني هذا تجاهل لغات الغرب، إذ لا بدّ من الاعتراف بأنها تُمثل حالياً لغة العلم المعاصر، ولا بدّ من معرفتها لحُسن متابعة منجزات العلم الحديث.

سؤال: في عملية التأصيل للمذهب التربوي الإسلامي، لا يُمكن إغفال التراث التربوي الإنساني، وما توصلت إليه المدارس التربوية الغربية الحديثة والمعاصرة من نظريات تربوية مهمة، كيف تتمُّ الاستفادة من هذه المدارس، مثل: البراجماتية، النقدية، الماركسية، الوجودية، التحليلية..إلخ؟، وما هي حدود هذه الاستفادة؟

- هذا صحيح، وهو ما أشرتُ إليه بعُجالة في إجابتي السابقة، فالحكمة ضالة المؤمن، فهو أولى بها، لا يُبالى من أي وعاء خرجت، ولنا في ذلك ما حدث لأسلافنا العِظام، في زمن ازدهار الحضارة الإسلامية منذ عقودها الأولى، حيث مدّت يدها إلى الحضارات اليونانية والرومانية والفارسية والهندية، تعبُّ منها وتستفيد، وتأخذ ما لا تراه متناقضاً مع أصول العقيدة الإسلامية، وتتغذى بما يتوافق معها، مع ملاحظة منهج الانتقاء والنقد الذي نهجه أسلافنا..

وعلى سبيل المثال، أخذوا عن الإغريق الكثير من مبادئ وأصول المنطق الأرسطي، الذي أفادهم من خلال منهج القياس أيما إفادة في علم أصول

الفقه وما يتصل به من مسائل واجتهادات. كما أفادوا ممّا قاله وفصّله أفلاطون فيما يتصل بالنفس الإنسانية، لكنهم رفضوا الأدب الإغريقى لأمرين، أولهما أنّ العرب كانوا أصحاب قَدم عالٍ في الأدب، شعراً ونثراً، ثانيهما أنّ الأدب الإغريقي تضمن الكثير مما ترفضه العقيدة الإسلامية، بالنسبة لتعدد الآلهة، وما كان ينشأ بينهم من منازعات، وزواج وانفصال وهكذا..

وأعجبهم ما عرفوه من نُظم إدارية ومالية وأخلاقية في الحضارة الفارسية، فاقتبسوه وتبنَّوه، وعلى عكس ما حدث بالنسبة لـلأدب الإغريقي، تقبل المسلمون الأدب الهندي والأدب الفارسي.

سؤال: يقولُ بعض الكتاب والنُّقاد للمناهج التربوية في العالم العربي، أنّ هذه المناهج عاجزة عن تخريج مُربِّين حقيقيين، كما أنها بعيدة عن الواقع ولا تُلامس القضايا والمشاكل التي يُعاني منها المجتمع بشكل عام ومشاكل التربية بشكل خاص، إلى أيِّ حدٍّ هذه الانتقادات قريبة من الواقع والحقيقة؟

- هذه دعوى تحمل قدراً من الصِّحة، لا الصحة التامة، وجُزء كبير من العلِّة هنا، ضعف استقلالية القرار السلطوي التربوي، عن بحر السياسة التي تُمسك أطرافٌ من خارج الوطن ببعض خيوطها المهمة، حيث تجيء تعليمات ببعض توجهات تسترضي هذا الطرف أو ذاك، وهذه القوة أو تلك، وأذكر بهذه المناسبة أن كتاباً للعلوم في إحدى البلدان العربية كانت به وحدة تعليمية عن (الماء) في مقرر العلوم، وسبقتها آية قرآنية كريمة ﴿وَجَعَلْنَا مِنَ ٱلْمَآءِ كُلَّ شَىْءٍ حَىٍّ﴾[الأنبياء ٣٠]، ما يُشكل مصداقية لكل من الدين والعلم، ويوثق الصلة بينهما، فتمّ حذفها بدعوى أنّ العلمَ علمٌ، ولا شأن له بالدين!! أمثلة أخرى كثيرة مُوجعة.. !؟ وواضح هنا أن هناك من يُعادون التوجه الدينى الإسلامي، بحُجج ما أنزل الله بها من سُلطان؟!

ومن هنا، فإذا كان ابن خلدون يقول: إنّ المغلوب مُولع بتقليد الغالب، فإننا نُضيف أيضاً أنّ المغلوب- والذي هو نحن بكل أسف- (مجبور) على اتِّباع

الغالب. والمأساة هنا أنّ الغالب هم أعداء الأمة، من قوى الاستكبار العالمي المعاصر، ورُكنيها أمريكا والكيان الصهيوني، وحالياً تتمُّ تنقية بعض المناهج والمقررات ممّا يتصل بحق الفلسطينيين في أرضهم ووطنهم المُغتصب، وأنّ الكيان الصهيوني مُغتصب لأرضٍ ليست له. لقد أصبحوا يُخفِّفون من هذا تدريجياً، بحجة أننا أصبحنا نرتبط معهم باتفاقيات سلام..!؟

والبعض ممّن يهرعون إلى اقتباس بعض المناهج من خبرات أجنبية، يفعلون ذلك، رُبما بحسن نية، ناسين أنّ (الاستزراع التربوي) يختلف عن الاستزراع في مجالات الزراعة والصناعة والتجارة، لأننا هنا إزاء منظومة قيم وتقاليد وعقائد، وموروث ثقافي له ظلاله على المسيرة المجتمعية الكلية.

سؤال: في نظركم لماذا لم يصل التعليم في العالم العربي إلى موقع مُتقدم بين الأمم المعاصرة، رغم بدء التحديث والتطوير في التعليم العربي منذ ما يقرب من قرنين من الزمان، والجهود والإمكانيات الكبيرة التي بُذلت في هذا المجال؟

- الحق أنّ إعادة استقراء ما قلناه سابقاً، يكشف عن الإجابة، وهو الأمر الذى نلاحظه حتى على المستوى الفردي الشخصي، فإذا كنت أمام إنسان لا يعرف ماذا يُريد بالضبط؟ وأي رسالة يحملها؟، ولا يقف موقفاً راسخاً صلبا على أرض عقيدته، ويجعل من نفسه عجينة غضّة في يد من لا يُريد له الخير..لا بدّ أن يسير حاله من سيء إلى أسوأ.

ولنتذكر المثل الشهير: إنما تفسُد السمكة من رأسها..!؟

ولأننا لا ندعو إلى انقلاب، وإنما نتوسل بالتربية وبالثقافة والفكر، كي نضع لبنة في بناء الأمة، فلا مفر لنا إلا أن نستثمر ساحة العمل الأهلي، كي نقوم بعملية تنشئة وفق المرتكزات الإسلامية، والمصالح الوطنية، والإفادة من المنجزات العلمية والتقنية للمجتمعات المتقدمة.

وأنا لا أملّ من ترديد المقولة التي مُؤداها: أن لا أملَ في تقدم مجتمع، ما لم

تُرفع القيود عن حرية التعبير، ذلك أن هذا من شأنه أن يُتيح الفرصة لكل إنسان أن يظهر ما حباه الله من أفكار ولَمَعات ومواقف، مهما صغُر شأنها وتواضع حالها، فالمحصلة العامة لابدّ أن تكون طاقة تحريك، وقوة دفع لمُجمل الأمة، فيكون التقدم.

إنّنا مهما قلنا واتّهمنا دول الغرب، ومُعظم هذا صحيح، لكننا لا ينبغي أن ننكر أنّ مواطني هذه الدول يتمتعون بحرية القول والعمل، مما يجعل الثقافة الغربية تحفل بالجديد والطريف والمفيد، ومع التجريب، تختفي الأفكار السخيفة، وتموت المشروعات السيئة، أما في مُجمل دولنا، فيحركها عقل واحد ورأي واحد، فتموت بالتدريج الأفكار الفردية، ولا تجد الساحة المجتمعية من الثمرات الثقافية إلا صور التمجيد للسلطة..!!

وما لا يقل عن ذلك أهمية، وهو مرتبط به بالضرورة، تلك العروة الوثقى بين البنية التحتية المجتمعية وحال التعليم، فإذا لم تتوافر المشروعات الإنتاجية الضخمة، وإذا لم تشهد أرضنا العديد من المصانع والشركات والمؤسسات التي تبني اقتصاداً متقدماً، فلن يوفر هذا الحاجة إلى تعليم مزدهر ومتقدم. وبعض بلداننا إذا كان الله قد حباها بالكثير من الدخل المالي نتيجة وجود الثروة النفطية، فإن هذه الثروة «ريعية»، ليست نتيجة لتقدم علمى وأنشطة إنتاجية ضخمة، لكن يمكن استثمار هذه الهبة الربانية في إقامة مصادر دخل إنتاجي..

إنّ هذا من شأنه أن «يُوَلّد» الحاجة إلى مزيد من التعليم، مساحة، ليفتح أبوابه لكل الشرائح الاجتماعية، وعمقاً ليقتحم المجالات المتقدمة، بل ويبتكر ألواناً أخرى من التعليم، ويُجَوِّد ما هو قائم.

سؤال: أشرتم في إحدى محاضراتكم إلى أهمية توحيد المناهج التربوية في ميدان التعليم، ماهي الآثار الإيجابية لهذا التوحيد، وكيف يتم هذا التوحيد المطلوب؟

- معذرة، لا أذكر متى تحدثت عن ذلك، إلا إذا كان الأمر خاصاً ببعض

المُقررات، من ناحية، وبعموم البلدان العربية من ناحية أخرى. كذلك قد يكون المقصود مجموعة ركائز وتوجهات، ثم ترك مساحة لحرية التناول بين البلدان المختلفة.

فإذا كانت الرياضيات- على سبيل المثال، لا يختلف أمرها من قُطر إلى آخر، فلماذا لا يتم توحيد مناهجها بين البلدان العربية؟ وكذلك الأمر بالنسبة لمقررات اللغة العربية، والعلوم..وهكذا، حيث أن هذا يساعد على التقريب في التنشئة بين مواطني الوطن العربي، ومن يراجع اتفاقيات الوحدة الثقافية العربية في الأربعينات والخمسينيات من القرن العشرين، سيفاجأ بعمق التفكير في هذه القضية، وأنه لو كان قد تم تنفيذ معظمها، لاختلف وضع العرب اليوم، وهم يرون أنفسهم ممزقين، تتراجع مكانتهم في سُلّم المجتمعات العالمية.

وعند مواجهة مشكلات الاتفاقيات التوحيدية السابقة المجمدة، سوف نجد أنّ المسيرة تتعثر دائماً لأسباب السياسة غير المستقرة، والتي تطلب رضا أعدائنا أكثر من رضا شعوبنا، فضلا عن نُدرة أن يكون للشعوب العربية رأي حقيقي حاسم بالنسبة لمن يتولون أمرهم.

بل إنّ من الممكن المطالبة بقدر من التنوع في مناهج التعليم في الدولة الواحدة، إذا كانت واسعة الأطراف، مُتعددة البيئات والأقاليم، بحيث تتنوع التطبيقات والأمثلة، وتختلف من منطقة إلى أخرى، مع الحرص على توافر ملامح عامة كُلية مشتركة بين كل المناطق.

سؤال: في هذا الإطار هل يُمكن التساؤل عن آثار تضارب «الهويات» على التعليم في العالم العربي؟

- نعم، تُشكل «الهوية» الأركان الأساسية التى تُميز شخصاً عن آخر، ومجتمعاً عن آخر، فهي – كما يقولون- ما به يكون الشيء هو هو، مما يجعلها مصدراً رئيسياً للتعليم في كل مجتمع، ويُصبح من أسوأ الأمور أن تتذبذب هوية هذا المجتمع أو ذاك، ويعتمد على خصائص شعوب ومجتمعات أخرى..

وللأسف الشديد، فقد رأينا، منذ أوائل القرن العشرين تذبذباً صارخاً بين مفكري البلدان العربية، ففريق يُنادي بالتغريب، والانسلاخ عن الشرق الإسلامي، على اعتبار أنّ الأول هو الذي يحفل بالتقدم والحضارة، وأنّ الشرق مرتع للتخلف والخرافات، وكان طه حسين أبرز من يمثل هذا في كتابه الشهير «مستقبل الثقافة في مصر»، وكذلك سلامة موسى في كتابه «اليوم وغداً».

وهبّ آخرون يؤكدون على النزعة الإسلامية، مثل الشيخ محمد عبده ومحمد رشيد رضا، وجمعيتان كان لهما بالغ الأثر في مصر، إحداهما اتّخذت توجهاً سياسياً (الإخوان المسلمون)، والثانية، منزعاً اجتماعياً وهي (الشبان المسلمون).

وفى منطقة الشام برزت النزعة القومية العربية، بقيادة ميشيل عفلق. وفي المغرب العربي برز من ينادى بالإسلامية، مثل جمعية العلماء، بقيادة ابن باديس. كما برز في مصر من يُنادي (بالمصرية)، استناداً إلى الموروث الفرعوني..!!

وكان لكل اتجاه ترجماته في قضايا التعليم ومشكلاته..مثلما رأينا في مصر زمن ثورة يوليو ١٩٥٢، التى آمنت بالقومية العربية، فاتجهت معظم المناهج التعليمية هذا الاتجاه.

وكان إنشاء جامعة الدول العربية عقب الحرب العالمية الثانية ١٩٤٥، بداية عديد من المؤتمرات والمعاهدات التي سعت إلى تقوية الروابط بين البلدان العربية، سواء بالمؤتمرات أو الندوات، أو المنظمات.

لكن، الكثرة من هذه السُّبل، أصبحت في خبر كان، بفعل التمزق والتشتت الحاصلين، والانكفاء على طريق التبعية للقوى الكبرى، وفى المقدمة منها أمريكا، والتوجه نحو ما يسمى «بالتصالح» مع الكيان الصهيوني، وكل هذا أيضا كانت له تبعاته وآثاره على التنظيمات التربوية ومناهج التعليم، فكان تشتت، وكان تصاغر، أصبح مترجماً أمام أعيننا بكل الأسى، وبكل الأسف، في زمننا الحالي!

إننا لو تأملنا في تجربة دولة مثل الجزائر، التي عانت أكثر من غيرها من الاستعمار الفرنسي، الذي لم يكتف باستعمارها، بل ألحقها بوطنه، لكن التمسك بالهوية الإسلامية، كان عاملا قوياً في التحرير، وقد سمعت من أحد أبطال حرب التحرير، في مؤتمر حضرته عام ١٩٨٦، أنّ أمهاتهم كُنَّ يُوقظوهم فجراً لينشغلوا في قراءة القرآن الكريم وحفظ ما تيسّر منه، على يد مُقرئين متطوعين، إلى أن يجئ موعد بدء العمل في المدارس التى كانوا يتعلمون بها، والتي كانت على النهج الاستعماري الفرنسي الرسمي، وكان هذا مؤسِّساً لشخصية وطنية إسلامية، فحصلت على الاستقلال..

سؤال: دكتور سعيد إسماعيل علي، بعد خبرة أكثر من نصف قرن من التدريس والتأليف في المجال التربوي، هل يُمكن أن تلخصوا لنا واقع تدريس مادة التربية في الجامعات المصرية والعربية، من حيث المناهج والاستراتيجيات التربوية التي يُعمل على تحقيقها على أرض الواقع؟

- من حيث أنّ «التربية» مجال يضم العديد من العلوم التربوية، مثل: أصول التربية، اقتصاديات التعليم، التخطيط التربوي، المناهج، طرق التدريس (وهذه بدورها تتعدّد بتعدّد ما يتمّ تدريسه من مقررات مختلفة في التعليم قبل العالي)- التربية المقارنة- علم النفس التربوى- تكنولوجيا التعليم – الصحة النفسية- الإدارة التربوية- التدريب الميدانى..إلخ، يُصبح من العسير تقديم إجابة واحدة شافية، إنما يمكن الإشارة إلى ملمح عام يتركز في أمرين:

أولهما: افتقادُ جُسور التعاون العلمي بين الكثرة الغالبة من هذه العلوم، مع أنها جميعاً تصبُّ في مصب واحد، والواقع يؤكد بهذا تكاملها، بل وتداخلها. لم يفرق القائمون بالعمل في الأقسام الأكاديمية الخاصة بهذه العلوم، بين وجود قسم مستقل من الناحيتين الإدارية، والمهنية، وحتمية التعاون والتآزر بين ما تُقدمه الأقسام المختلفة. وإذا كان هذا التعاون صعباً بين الأقسام المتخصصة،

فإنه ليس عسيراً بين الجمعيات العلمية المهنية، وهي تنظيمات حرة، تُعد شأناً من شؤون المجتمع المدني، مثل جمعيات المناهج، والتربية العلمية، والتربية المقارنة..إلخ، خاصة وأن هناك قضايا عامة لا تخص قسماً بذاته، أو فرعاً بعينه، مثل الكتاب المدرسي- المباني المدرسية- الامتحانات- الدروس الخصوصية..إلخ.

فمثل هذه القضايا تتطلب بالضرورة تعاوناً، ولكنه لا يحدث، الأمر الذي يعكس نهجاً مجتمعياً عامًّا يميل إلى العمل الفردي..

ثانيهما: هناك انفصال شهير بين علماء التربية، ومن يديرون أمور التعليم، مع أن المفروض أيضاً أن يستلهم علماء التربية قضاياهم من واقع التعليم، وبدورهم مسؤولو إدارة التعليم، مفروض أن يسترشدوا بما تُسفر عنه البحوث التربوية والنفسية.

ويترتب على هذا وذاك خسارة الجانبين: افتقاد البحث التربوي والنفسي، وقائع الحال التربوي، كما هي بالفعل، لا كما يسعى بعض الباحثين استقراءها بأدوات علمية مشكوك في دقتها. كما يفتقد رجال الإدارة الرؤية المنهجية العلمية المحسوبة لمشكلات التعليم وقضاياه.

وما يُحزن مثلي، أنّني قُلت هذا في الكثير من الندوات والمحاضرات العامة، والمقالات، المؤتمرات، وكأنّ أهل التربية قد حلّوا محل أهل الكهف، مع أننا جميعا في مركب واحد، كما يجري التشبيه، لكن يقف الضرر على واحد دون آخر.

بل أذكر أنّي كتبت مقالا، منذ عشر سنوات على وجه التقريب، بعنوان: (**هل أفسد تربويون التعليم؟**) مُركزا على ما كان يحدث بمصر من وقائع، شارك فيها عدد من أساتذة التربية في كليات التربية، فإذا بحملة تُشن ضدِّي، بدعوى أنني أهاجم التربويين، وأنا منهم! مع أنّ العنوان يُنبئ بأنه لا يُعمم، إذ يقول «تربويون»، وأيّ مبتدئ في تعلم اللغة العربية، يعرف أنّ هذا يُشير إلى «بعض»،

وليس «كل»، وهو الأمر القائم في كل مهنة وموقع.

والمُحزن أكثر، أن من قاد حملة الهجوم على المقال، أستاذ تربية كبير، أقدم منِّي، ممّا يُشير إلى تغلب الأبعاد الشخصية على القضية العلمية والمشكلة المهنية؟!!

السؤال الأخير: جناب الدكتور سعيد إسماعيل، عددٌ من التربويين اليوم يُحذِّرون من التأثير السلبي لتطور وسائل الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي على التربية، حيث فقدت الأسرة والمؤسسات التربوية القُدرة على التوجيه أو الإشراف والتحكم في المُتربّين، كيف يمكن الاستفادة من هذه الوسائل، مع تجنب سلبياتها أو التخفيف منها على الأقل؟

- يَظلُّ المنتج العلمي والتقني «أداة»، يحمل خيراً أو شراً، وِفق ما تُوظفه فيه من مقاصد، مثلنا هنا مثل الطاقة الذرية، التي يُمكن أن تمثل طاقة تدمير وقتل وتشويه، كما يمكنها فعل العكس من ذلك، وهو ما يعرف بالاستخدامات السلمية، فإذا استطاع علماء ومتخصصون مسلمون أن ينتجوا العديد من البرامج لأجهزة الإعلام، ووسائل التواصل الاجتماعي، والشبكة العنكبوتية، التي تتضمن ما يُغرس القيم الإسلامية والمفاهيم الإسلامية، تُصبح التقنية المستخدمة طريق خير للمسلمين، وبالتالي، فنحن نكون كمثل الذي يستخدم حقيبة متطورة: إن ترك غيره يملأها له منشورات وصوراً وأفلاماً تزعزع العقيدة، وتفسد الأخلاق، كُنا أمام شر مستطير، وعلى العكس من ذلك، إنّ ملأ محتواها نقداً حضارياً، ومعرفة متقدمة، وتناولا حضاريا للموروث الثقافي الإسلامي، وتوظيفاً معاصراً للكثير مما قاله الأسلاف، واستثمار التقنيات الحديثة في مزيد من النشر والتوضيح والشرح والتفعيل للسّمين من الموروث الحضاري الإسلامي، دون الغث.. كان خيراً وبركة.

ومن المهم أن يقرّ في أذهاننا أنّ الأسرة تظل هي الحُضن الأول والمُعلم

الأول لكل طفل مسلم، مما يُوجب إعطاءها الأولوية في مشروعات التنشئة والتثقيف والرعاية والتوعية.

وحبذا لو قامت الجمعيات التربوية بالضغط على وسائل الإعلام من أجل تخصيص برامج تربوية بإشراف هذه الجمعيات أكاديمياً، موجهة للأسرة. بل يُمكن لهذه الجمعيات نفسها أن تُنظم برامج وندوات لتستهدف المقصد نفسه، بدلا من تمحور أنشطتها حول بحوث الترقيات التى يُحررها دكاترة التربية، من مدرسين، وأساتذة مساعدين.

وحتى نكون واقعيين، فمن المفضل أن تكون الإدارة العامة للمجتمع قائمة على القاعدة الإسلامية ﴿ لَآ إِكۡرَاهَ فِي ٱلدِّينِۖ ﴾[**البقرة ٢٥٦**]، و﴿ لَكُمۡ دِينُكُمۡ وَلِيَ دِينِ﴾[**الكافرون ٦**]، حتى لا يتصور آخرون أن المظلة الإسلامية تعني نفي الآخر وإقصاءه عن المشهد..

جناب الدكتور سعيد إسماعيل علي، شكراً جزيلاً لكم..

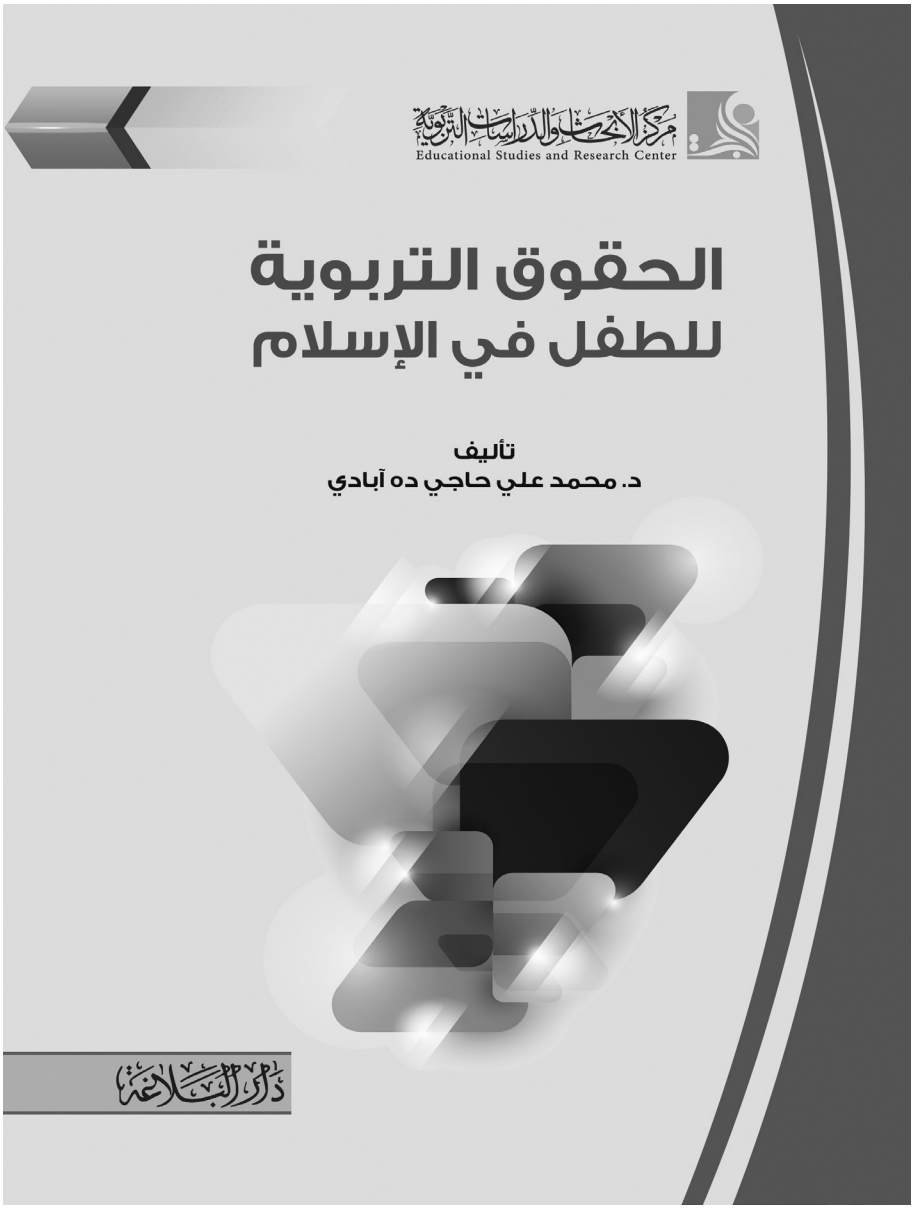
قُراء المجلة الكرام

نُلفت عنايتكم إلى أن العدد القادم من المجلة

سيتناول موضوع:

"التربية الجماليّة"

صدر حديثاً



يطلب من دار البلاغة (تلفون): ٠٠٩٦١١٨٢٠٣٧٠

قسيمة اشتراك

أرجو تسجيل اشتراكي بنسخة عدد: ـــــ ابتداءً من العدد: ـــــ ولمدة: ـــــــ

مرفق شك بقيمة: _____

صادر لأمر حسين صفي الدين، أو حوالة على بنك SGBL، فرع الكفاءات

رقم الحساب 010 396792 362 001 039

IBAN: LB75 0019 0003 9001 3623 9679 2010

الإسم: _____ هاتف: _____

ص.ب: _____ العنوان: _____

_____

E-mail: _____

ترسل طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:

لبنان ـ بيروت ـ الحدت ـ السان تيريز ـ مبنى الأنطونية ـ الطابق الأول

ص.ب: ٢٥/٥٠١٥ الغبيري

E-mail: abhathwadirassat15@gmail.com

مجلة
متخصصة في
الفكر التربوي
الإسلامي والمقارن

أبحاث ودراسات تربوية

الأعداد الصادرة من المجلة