

قراءة في تآزم الإصلاحات التربوية في الوضعين، الحداثي والعولمي وملامح البديل.

العربي فرحاتي
أستاذ العليم العالي . جامعة باتنة . الجزائر

أولا : حول شمولية مصطلح الإصلاح التربوي واستيعابه لمعاني المفاهيم المجاورة

1 - المصطلح والمفاهيم المجاورة : تؤكد البحوث الأنثروبولوجية على أن تاريخ الإنسان يبدأ بالتفاعل بين متغيرات الذات والموضوع، (الذات مع الذات ، الذات مع الموضوع، الموضوع مع الموضوع) وأن تجربته في الاكتساب المعرفي يخضعها للمراجعة بصفة عفوية (التجربة الثقافية العفوية) أو بصفة منظمة (التجربة التعليمية والتربوية) بطريقة التفاعل ذاتها، فيعدل خبرته ويضيف لها ويثبت أخرى ويلغي بعضها بفعل التفاعل، كلما وضع ذاته كمشروع معرفي حيال محك التجربة الواقعية والمنطقية ومراجعتها - إن على مستوى معارفه حول ذاته وأفكاره واتجاهاته وأذواقه وحركاته، وإن على مستوى معارفه وخبرته بمحيطه المادي الحيوي والنفسي - أي حسب حالة التناقض والتآزم في الوضع الناشئ عن جدلية الزمن (القديم والحديث) أو جدلية تزامن المتغير باللامتغير المستدعية للتدخل الحتمي وهو ما عرف بقانون التعلم بالمحاولة والخطأ كأسلوب يكتسب به الإنسان معارفه الجديدة عن محيطه وذاته أو يوسع من خبراته الماضية ويبني أنساقه المعرفية وينفذ مشاريعه المجتمعية. وهو أقدم أساليب التعلم وأبسطها عند الإنسان وإشاعتها من بين الأساليب كالمثير والاستجابة أو الاستبصار... غيرها .

وعملية وضع التجربة الذاتية أو الاجتماعية حيال التفاعل الوظيفي لاختبارها هي عملية إجرائية منظمة جردت في البحوث النفسية والتربوية ورمزت في مصطلحات ودلالات عدة تباينت وفقا لتباين المرجعيات والثقافات والسياسات، وحملت بدلالات ومعاني متجاوزة تكاد الفروق بينها لا ترى ، إذ يعبر عن عملية التدخل الإرادي في الشأن التربوي، بالإصلاح تارة، وبالتغيير في مرجعيات أخرى، وبالتطوير والتحسين في بعضها الآخر، إلا أن لكل مصطلح دلالاته وحدوده لا تدرك إلا في ظل إستراتيجيات التدخل الإرادي بالإصلاح أو التعديل أو التغيير أو التطوير والتحسين... الخ .

وإذا عدنا إلى رصد مفهوم مصطلح الإصلاح في المرجعية الغربية - كما هو المعاجم التربوية - فهو يعني إعادة التشكيل لما هو كائن في صورة جديدة، تكون عادة نحو الأفضل، أما في المرجعية العربية الإسلامية فيعني في عمومها العودة بما فسد أو أفسد إلى الحالة التي كان

عليها، ومن ثمة فالإصلاح مرتبط بالفساد (1 : 18 - 19) * . وتبعاً لذلك فالإصلاح التربوي في معناه في المرجعية الغربية هو إعادة تشكيل صورة النظام التربوي، وفي المرجعية العربية، هو تصحيح ما فسد فيه.

ومسيرة الإصلاح والتجديد والتغيير والمراجعة في العلوم والأفكار والخبرات التربوية قد تحدث بصفة ثورية فتحدث قطيعة إبستمولوجية باشلارية مع كل قديم فيلغي بعضها بعض . وتحدث عادة في الإصلاحات التربوية في حالات ابتكار نظم معرفية جديدة شمولية كما حدث في تاريخ العلم، بأن ناقضت نظريات جديدة مبتكرة، معرفة قديمة لم تعد صالحة، كما هو الشأن في التغيير الجذري الذي حدث في علوم الفيزياء والرياضيات وعلوم النفس والاجتماع... الخ أو تحدث في حالات الثورات الاجتماعية وبناء مشاريع مجتمعية جديدة، كما حدث في الإصلاح التربوي الذي أعقب الثورة البلشفية، والإصلاحات التي أعقبت تأسيس نظم الحداثة في أوروبا الكنسية،.. الخ أو تحدث القطيعة كذلك في الحالات الطارئة كالاستعمار أو عقب الاستعمار، ويكتسب مصطلح الإصلاح التربوي في كل هذه الحالات عادة دلالات "التغيير الثوري" ويتبنى الخطاب الثوري من حيث هو إحلال الجديد محل القديم، أو ما يسميه باشلار بالقطيعة الإبستمولوجية، والمدرسة تمارس باستمرار ما يفيد هذه القطيعة والثورة حين تشرع في تعديل سلوك الطفل وثقافته الأسرية العفوية لتحل محلها كبناء معرفي وسلوكي الثقافة الأكاديمية العلمية المنظمة .

وقد تحدث المراجعات والإصلاحات بصفة تراكمية حين تتعايش الأفكار ويتزاوج قديمها بجديدها ويتولد حديثها من قديمها فيعدل بعضها بعضاً بصفة جدلية طبيعية وتستمد الحياة من بعضها البعض وتكتسب القدرة على المواجهة مع مستجدات الحياة، فيتحم على المنظومات التربوية الشروع في المواجهة لكل التعديلات التي تطرأ على المنظومات المعرفية العلمية في كل حقولها وميادينها ووسائلها المنهجية، أو على مستوى تعديل إستراتيجيات التنمية والتغيير الاجتماعي، ويطلق على ذلك عادة مصطلح "الإصلاح أو التعديل والمراجعة أو التطوير... الخ" كما يحدث في مشاريع التنمية المستمرة بأن يقتصر الإصلاح على مسألة الزيادة والحذف هنا وهناك طبقاً لمستجدات الحياة ومقتضيات الاستيعاب المدرسي من علوم جديدة وآليات ومناهج ومعارف بيداغوجية وبالتالي فهو أي: مصطلح الإصلاح يمارس التلاؤم والاستيعاب بلغة الإبستمولوجيا التكوينية إذا ما عمناها على المنظومة التربوية بصفاتها كائن ينمو ويتكيف.

غير أن مفهوم الإصلاح التربوي قد بدا في كل المرجعيات الفكرية الأكاديمية على وجه الخصوص مفهوم شمولي وذا حمولة دلالية تستوعب كل المفاهيم المجاورة له كالتغيير والتطوير والإنماء والتحديث والتحسين... الخ فلم يعد مقتصرًا في دلالاته كما توحى به أدبيات السياسات التربوية العربية أو الغربية مجرد ترميم للوضع التربوي وإصلاح مواطن العطب والثغرات والعيوب التي تظهر من حين لآخر، ولا مجرد التغيير المحدد في دلالاته في إضافة

* يشير الرقم الأول إلى رقم المرجع في قائمة المراجع، ويشير الرقم الثاني بعد النقطتين إلى رقم الصفحة أو الصفحات في نفس المرجع .

الجديد للقديم وتطعيم أو تغذية النظام التربوي بالمستجدات في مواضع محددة، ولا مجرد التطوير والإنماء الذي يقتصر على معنى إثراء الممارسات التربوية القائمة، ولا مجرد التحديث المحدد في دلالاته في نقل النظام من الممارسات التقليدية إلى الممارسات الحداثية، ولا بمفهوم القطيعة، فهو فوق ذلك كله خطاب جامع وشامل ومتضمن لكل هذه الدلالات كما هو مشاع في الخطاب الإصلاحي التربوي للسياسات التربوية العربية الحديثة خاصة، حيث أنه ما من إعلان عن إصلاح تربوي إلا ويسند بكلمة " الشامل " فيأخذ في الدباجة حلة التغيير الجذري الشامل حتى يكاد يقترب في بعض الدباجات النظرية لمفهوم الثورة التربوية. كما أنه ظهر متضمنا لهذا المفهوم الشامل للتدخل التربوي الإرادي المنظم حتى في المقاربات الأكاديمية كما هو عند محسن. حيث أعطاه مفهوم أكثر ارتباطا بالمشروع التنموي الإصلاحي الاجتماعي (2 : 57 - 59). وهو ما يجعله محملا بمفاهيم ضمنية مضادة لكل معاني الثبات في الأفكار التربوية أو في أحوالها. وهو المفهوم المنسجم مع مفاهيم الوضع الحداثي للحياة من حيث هي وضعية صيغت إبستمولوجيا في ضوء قوانين وحتميات التغير والتبدل الدائم.

2 - ارتباط مفهوم التدخل الإرادي في الشأن التربوي بتشخيص المشكلات التربوية

يعد التدخل الإرادي في الشأن التربوي من الناحية المنهجية بكل ما يحمله من معاني ودلالات (التطوير، التنمية، التحسين، التجويد، الإنماء، الإصلاح، التعديل، التغيير،... الخ) مصطلح شمولي تتداخل وتتلاقا فيه معاني شتى، إلا أنه يتحدد إجرائيا ويتخصص في معنى واحد عند ارتباطه كفعل بموجباته ومسبباته وحيثياته، حيث تقتضيه وتوجبه ضرورات وحاجات سيكولوجية وبيداغوجية ونفعية اجتماعية واقتصادية، وتكون موجباته موضعية محددة أو كلية شاملة، تبعا لتشخيص الحالة التربوية المستدعية للتغيير، فإما أن يكون تشخيص موضعي ورصد جزئي للمشكلات موزعة هنا وهناك على جوانب النظام التربوي، وإما أن يكون التشخيص شاملا وتظهر المنظومة التربوية فيه وكأنها في أزمة حادة شاملة لجميع جوانبه، فإذا كان التشخيص موضعي فتتطلب حينئذ إستراتيجيات التدخل على مستويات موضعية محددة كتشخيص المشكلة في المعلم وفي تكوينه المعرفي أو في سلوكه، أو في طريقته التربوية، أو تشخيص المشكلة في الهياكل أو في البرامج والمضامين أو في التلميذ أو في الظروف الفيزيائية للتعليم أو في الأهداف أو في الممارسة البيداغوجية أو في القيادة التربوية والتنظيم أو في العلاقة بالمؤسسات الاجتماعية الأخرى... فهذه كلها تشخيصات موضعية تتطلب تدخلا طبقا لهذه الموجبات والمسببات، فقد تتطلب تعديلا فيؤخذ التدخل مفهوم التحسين التربوي، وقد تتطلب إضافة جديد في العلم المعرفي أو البيداغوجي أو حذف قديم تقليدي، فيأخذ مفهوم التغيير التربوي، وإذا تطلب تكيف المضامين والعلاقات والهياكل التربوية لمستجدات العصر، فيأخذ مفهوم التحديث والحداثة، وكل هذه التشخيصات موضعية وجزئية مهما كان حجم مساحتها وأهميتها، فتصنف مثل هذه المشكلات ميتودولوجيا ضمن مفهوم المشكلة التي تتطلب مقاربات خطية بسيطة ودراسة للعلاقة بين متغيراتها أو الآثار المترتبة عن تدخل متغير في متغير آخر بالزيادة أو النقصان، أو تتطلب مقاربات استكشافية لمسار

متغير ما داخل النسق التربوي فتوضع استراتيجيات التطوير والتعديل والتحسين للوضعية الراهنة كما ترصدها البحوث الأمبيريقية كعلاج أو حل لوضعية.

أما إذا كان التشخيص شاملا ويظهر الوضع التربوي كما لو أنه في أزمة شاملة لكل جوانب المنظومة التربوية يصعب تحديد عواملها وتكون فوق الحصر، فتصنف المشكلات ميتودولوجيا ضمن مفهوم الاشكالية، فإن التدخل (الإصلاح) سوف لا يكون إلا شاملا لكل جوانب المنظومة بحسب موجباته ومسبباته شدة ونوعا فتكون الاستراتيجية إصلاحية شاملة وعميقة تتعلق ببناء الإطار النظري الشامل بوصفه بديلا تربويا يستوعب المشكلات في شموليتها وعمقها ودرجة تعقيدها وتنوعها (3 : 6 - 7) . فتكون المنظومة التربوية أمام إصلاح يستهدف إضافة معرفة إبستمولوجية وإنتاج قوانين وتعميمات في سياق ثقافة مجتمعية شاملة .

وبناء عليه فإن للتعديل والتحسين التربوي موجباته الملزمة له واستراتيجياته المناسبة، وللتطوير موجباته، واستراتيجيات مواجهة مشكلاته، وللتحديث موجباته واستراتيجياته الملائمة، وللتغيير، موجباته واستراتيجياته وكذلك الشأن بالنسبة للإصلاح التربوي فله موجباته ومسبباته التي تجعله شاملا أو جزئيا . وبالتالي يمكن رصد تعريف شامل للإصلاح التربوي كالتالي : فهو مفهوم تجريدي لخطط ومشاريع واستراتيجيات التغيير للوضع القائم في كليته أو جزئياته، بوصفه صورة أو صيغة والنهوض المعرفي الأكاديمي - العلمي والخبراتي العملي - بالفرد والمجتمع، يتم عبر التهيئة والتأهيل المستمر للبنى الداخلية لمؤسسات التعليم الرسمي كمنظومة، طلبا لتحقيق كفاءة النظام التربوي بما ينسجم وتحقيق المخرجات المطلوبة في مرحلة معينة من تطور المجتمع.

3 - الإصلاح التربوي من حيث هو فعل منهجي ومشروع مجتمعي " .

تسفر عملية التفاعل بين الذات والموضوع أو بين التربية كنظام، والمحيط عن تدخل إرادي بالتعديل أو الإصلاح أو التغيير أو التحسين أو التنمية إن على مستوى الذات وحمولاتها النفسية والعقلية والسلوكية والوجدانية، وإن على مستوى المحيط بتغيير بنياته وهياكله بما ينسجم مع الجديد واستيعاب كل حيثياته . وبالتالي فالإصلاح التربوي هو ذوا بعدين بالضرورة، بعد بنائي يتعلق بتأهيل النظام التربوي في معارفه الأكاديمية والمهنية، وهياكله البيداغوجية، ووسائله البيروقراطية ونظامه التكويني، ونسقه البشري، لاستيعاب مستجدات التي تحدث على مستوى العلوم أو على مستوى الطلب الاجتماعي المتغير . وبعد وظيفي يتعلق بتغيير المحيط لاستيعاب مستجدات النظام التربوي ومدخلاته وهو ما يتطلب تدخلا على مستوى تغيير المحيط وتعبئة موارده لدمج الأفكار والسلوكات كخبرات جديدة متعلمة.

ومن ثمة فالإصلاح التربوي بهذا المفهوم - وكيف كان نموذج - ليس مغامرة ولا عشوائية ولا ظرفية ولا رغبة سياسية؛ بل هي عملية منهجية هادفة منظمة وإرادية محكومة بالأسباب

والغايات والمقاصد ومؤطرة بوعي القوانين المعيارية والطبيعية على حد سواء. فهي تستند إلى أسس منهجية تتعلق بالشرعية المجتمعية والمشروعية العلمية .

فأما الشرعية المجتمعية، فنعني بها إدراج عملية الإصلاح من حيث هو مشروع ضمن المشروع المجتمعي الشامل وهو ما يقتضي إشراك الشركاء التربويين ذوي الجذور الشعبية والثقافية العريقة في مسألة الإصلاح وخطته الإجرائية، فالبعد الشعبي للمشروع التربوي ليس أقل أهمية من أبعاده العلمية التكنولوجية، فكما أنه شأن نخبوي هو أيضا هم عام (مدرسي وأسري وحكومي ومجتمعي) في أبعاده العقيدية والسياسية والاقتصادية والثقافية، مما يجعله يتخطى حدود العقلنة إلى المعاقلة الجماعية للشأن التربوي، فالأسرة والمؤسسات والنظم المعيارية الدينية والاجتماعية الثقافية والاقتصادية أطراف لا يمكن الاستغناء عنها في أي إصلاح تربوي؛ ذلك أن السياسة التربوية لا يمكن أن تجد لها سند اجتماعي، إلا إذا كانت من بناء الجماعة، فالتاريخ والجغرافيا والدين واللغة والسياسة والاقتصاد والتكنولوجيا والصناعة والطب والفيزياء، مهما بدت أعمال أكاديمية نخبوية، إلا أنها لا تنفصل أبدا عن المشروع المجتمعي، ومن ثمة فهي ملكية جماعية لا يمكن التلاعب بها عن طريق التفرد والافراد بها . وتشترك الأطراف المعنية بالشأن التربوي في جميع مراحل الخطة الإصلاحية (الإعداد، التبنى، التطبيق) عن طريق النقابات والاستشارات المنظمة والحوار والانتخابات. حيث تتم معاقلة مرحلة الإعداد بما فيها تشخيص المشكلات وتصور النماذج البديلة كحل، وهي مرحلة يكون الفعل النخبوي فيها مركزي . ويتم معاقلة مرحلة التبنى بالاستشارة الواسعة لفئات مختلفة من الأمة وإجراء حوارات ومشاورات عادلة ومستوعبة لمكونات الأمة، بحيث تعبر عن الإرادة الجماعية أو الكلية وتنتج ما يشبه الميثاق التربوي الاجتماعي. ويتم معاقلة مرحلة التطبيق بتعبئة الوسائل المادية والبشرية المعنية في خطة منهجية تستوعب حيثيات الواقع وملابساته . فالمشروع التربوي عند تبنيه يحتاج إلى الرعاية المجتمعية والمناصرة الشعبية وحماية الأمة. حتى يصبح له معنى وظيفي منسجم مع حاجات المجتمع ولا يتعارض معها .

وأما المشروعية العلمية فنعني بها استناد المشروع التربوي موضع الإصلاح إلى المنهجية العلمية، بحيث يصبح معرف منهجيا، فيكون الإصلاح منطلقا من المشكلات ثبتت كتناقض، يسود العلاقات بين متغيرات الفعل التربوي في أبعاده المعرفية العلمية والواقعية التنظيمية والمحيط، ويكون نتيجة لاختبار فرضيات صيغت في ضوء أهداف أكاديمية معرفية تنتج قوانين وتعميمات وإضافة معرفة أكاديمية في الحقول العلمية المعرفية، حينما نكون بصدد تشخيص الإصلاح في مستوى الاشكالية، أو تكون نتيجة لاختبار فرضيات أمبيريقية صيغت في ضوء أهداف تطبيقية عملية تنتج علاجات ومشكلات واقعية، أو تكون نتيجة فرضيات جدلية صيغت في ضوء أهداف عملية وإبستمولوجية تنتج وضعيات أخرى متميزة ومولدة عن تناقضات المجتمع.

وبهذه الشرعية المجتمعية والمشروعية العلمية، تكون العملية الإصلاحية مستوفية لشروطها المنهجية ومصانة أو محمية من كل عشوائية أو رغبات فردية أو اتجاهات، أو إكراه سلطوي أو فتوي أو سياسي أيديولوجي.

4 - الإصلاح التربوي بوصفه استجابة مستمرة لحتمية التغيير الاجتماعي وقوانينه.

تعد قوانين التغيير الاجتماعي في عرف العلم الوضعي الحداثي المتساق مع منهج العلوم الطبيعية ثابتة، وهي شاملة ومستوعبة للفعل التربوي من حيث هو فعل اجتماعي، فما من تغيير يحدث على مستوى الحياة الاجتماعية أو في المعرفة العلمية، إلا واستحدث أزمة تتجلى في وضع تناقضي إشكالي على مستوى ما هو كائن، وما يجب أن يكون عليه الوضع التربوي، وعادة ما كانت الحالات التناقضية ناتجة عن تداعيات القوانين المعيارية المفروضة - كما يصفها بوبر - المنتعشة في المجتمعات المغلقة، (البيولوجية الثابتة) والتي لا تستجيب ولا تتناغم مع وضعيات المجتمع المفتوح (الديمقراطي المتغير) وتستدعي حتما الشروع في الحل وإعادة حالة التناغم والانسجام بين الثوابت في الأفكار والتشريعات والنظم، وبين الوقائع والأحداث الميدانية.

وتتوقف وتيرة الإصلاحات التربوية على مدى الحرية في المبادرة وإدراك تناقضات الوضع التربوي، ففي ظل سيطرة القوانين المعيارية تضعف الاحساسات الفردية والشعور بالمشكلات وإدراك التأزم والوعي بحالة الوضعية التربوية وتحديد موطن التناقض بين الفاسد والصالح، أو بين القديم والحديث، أو بين النافع وغيره... الخ وهو ما يجعل سيرورة الإصلاحات التربوية تتباطأ وتنزع إلى الاستقرار مع منظومة القيم والأنساق المعيارية المفروضة، كما حدث لتعطل ذكاء الإنسان وغياب المبادرة في ظل الأفكار الجامعة للإنسان البدائي، بينما تكون الإصلاحات ذات وتيرة سريعة في ظل سلطة الواقع المتحرك وتقدير الحاجات المتغيرة ونشاط المعرفة العلمية، ورفع سلطة القوانين المعيارية .

ولعل هذا ما انتبه إليه مفكرو الغرب في نهضتهم الحداثية أمثال جون ديوي وشبنجلر وسبنسر وغيرهم، حيث أولوا أهمية بالغة للعلاقة الجدلية بين المتغير التربوي ومتغير الحياة العامة في معادلة الإصلاح وأعادوا صياغة ثقافة الماضي بصفة شمولية من المفهوم إلى الصيغة، لتصبح كخبرة تربوية أكثر انسجاما مع الأوضاع الراهنة (4 : 86 - 88). وهو ما أكدته أيضا ملاحظات روسلو في شمولية موجة الإصلاح التربوي التي اجتاحت جميع الأنظمة التربوية العالمية منذ منتصف الثاني من القرن العشرين، كتيار عالمي ناتج عن التأثير المتبادل بين المدرسة والحياة (5 : 34) ومن ثمة فعالمية الإصلاح التربوي في وسائله ومحتوياته وهياكله تبعاً لما يجري من تحولات اجتماعية أظهرته في صورة الحتمية الاجتماعية وتجلي لقانون من قوانين التغيير الاجتماعي، وكأنه تجلي من تجليات جدل ثنائية الذات والموضوع أو جدلية الفكر والواقع أو جدلية الجديد والقديم... أو غير ذلك.

5 - الإصلاح التربوي بوصفه شرطاً للبقاء في ضوء مرجعيات موجباته وحتمياته ومجالاته

تكون المنظومات التربوية دائماً - وفقاً لحتمية التغير وضروراته - أمام امتحان الوجود كلما حضرت أو استحضرت العلل والأسباب المباشرة وغير المباشرة، في ذاتها أولاً كمنظومة معرفية علمية أكاديمية، وثانياً في محيطها القيمي والمهني الاجتماعي. وثالثاً في مؤسساتها وهياكلها التنظيمية والتشريعية والعلائقية التواصلية .

فأما حتمية التغير والإصلاح التربوي بمرجعية الأسباب العلمية الأكاديمية، أو بما يطرأ على المنظومة المعرفية العلمية الأكاديمية من تغير؛ فلأن البحوث والمخابر العلمية الأكاديمية تعمل باستمرار ما يشبه الثورة المستمرة في الأفكار والنظريات والمعلومات العلمية في كل الحقول المعرفية (الفيزيائية الطبيعية، والبيولوجية الحيوية، والنفسية الاجتماعية) وهو ما يفرض على المنظومات التربوية التغير لاستيعاب مستجدات العلم والمعرفة، ولأن الحياة من جهة أخرى مخبر كلي شامل ينتخب الأفكار ويصطفها ويضع الكائن الحي، فالبحوث العلمية المعاصرة لا سيما في ضوء منهجية التكذيب لبوبر دائمة التقيد للواقع الحسي والمعرفي النظري والمرجعيات الكبرى للعلم، مهما بدت ثابتة عبر التاريخ، فلا تكف البحوث عن إعلان الجديد، مما يستوجب استيعابه في التربية والتعليم بالإصلاح التربوي المستمر .

وأما حتمية تغيرها بفعل أسباب تغير المحيط القيمي والمهني والاتجاهات فلأن ما يسميه " إنغلهارت " بالثورة الصامتة " - ويعني بها التغيرات التي تحدث على مستوى ضمائر الأفراد واتجاهاتهم وقيمهم والمهن الاجتماعية والوظائف وثقافة المؤسسة... الخ - بسبب التطورات التكنولوجية خاصة . فهذه الثورة تحدث دون وعي منا ودون إرادة منا في أغلب الحالات، فلا نشعر بها بصفة مباشرة وهو ما يستدعي ويوجب على التربية كفعل اجتماعي منظم ورسمي أن يوجه ويراقب تلك التغيرات الصامتة ضمن معيارية العلم الأكاديمي وقيمه، حتى لا يصبح التغير الاجتماعي تغير عشوائي يفقد المنظومات القيمية والتربية هويتهما.

ثانياً : رحلة في تجربة البحث عن القوانين الحتمية في الإصلاحات التربوية الغربية .

1 - الطرق المنهجية في البحث التربوي في اكتشاف القوانين الحتمية الاجتماعية :

أسوة بما حدث من اكتشاف للقوانين الطبيعية الفيزيائية، وتأسيساً على ما لاحظته المنظرون الموسوعيون ممن أوتوا العلم الوضعي، من وجود قانون المحاولة والخطأ، يطبع التعلم الإنساني، وساد ويسود تجربته في التعلم الذاتي وتفاعله مع محيطه في تجربته العفوية، وتأسيساً على ملاحظتهم لقانون الدورات التاريخية وتطور العقل والمجتمعات وقوانين الديالكتيك... الخ ساد الاعتقاد بأن التغير الاجتماعي - من حيث هو سنة من سنن الحياة - يخضع هو الآخر لقوانين الحتمية ومنطق العلل والسببية، ويمكن الوقوف عليها وملاحظتها، في عرف العلم الوضعي بطريقتين :

إما بطرق البحث المعرفى والمنطقى الذى يستهدف إضافة معرفة وإنتاج التعميمات بالطرق الاستقرائية أو الاستنباطية، كاستكشاف الأطر المعيارية العقلانية والثقافية، كما هو الشأن فى الكشف عن قوانين الديالكىك وقوانين الفيزياء النفسىة، أو الوقوف على الطبقىة العامة للفرد والمجتمع والمعرفة، من حىث هى بمنزلة قوانين تحكم السلوك وتفسره (السىبرنىطىقا)

أو بطرق الوقوف على تلك القوانين واستكشافها بالبحوث الأمبرىقىة التجربىة، وهى تستهدف عادة، إضافة حلول موضعىة آنىة، وكشف العلاقات الخطىة، كاستخلاص قواعد الرأى العام والاتجاهات والمىول، أو كما دأبت علىه بحوث الوضعانىة خاصة فى علم النفس وعلم الاجتماع والإعلام والاقتصاد بصفة عامة، حىث تظهر حتمىات السلوك على مستوى نمو الإنسان وتفكىر، فىبدوا علىه التغىر الحتمى فى التفكىر والشخصىة والمزاج والانفعال والذكاء ... كلما انقل من مرحلة نمائىة إلى أخرى .

والطرىقتان تنتمىان معرفىا ومنهجىا إلى المدرسة البنىوىة الوظىفىة ذات المرجعىة اللبرىة والاستغراق الواسع فى النزعة العلمىة الوضعىة، وهى مرجعىة تشخص الأوضاع التربوىة، كما لو أنها قطاعىة جزئىة تتعلق باختلال وظىفىى يكون عادة فى الأفراد أو المؤسسات أو الوسائل البىداغوجىة وهى اختلالات تعىق تفاعل المدرسة فى إنتاج الاستقرار والتوازن الاجتماعى وبالتالى يجب التصدى لتلك الاختلالات بتشخصها كأجزاء وظواهر انفصلت عن الكل تتطلب تدابىر وتصحىحات فى المسار والتقنىات لىس إلا . (2 : 60 - 61)
أو بطرق المزوجة بىن الطرىقتىن كما هى فى المنهج الجدلى الذى ابتدعه دىوى وسماه المنهج الاشكالى وطبقه هولمز فى البحث التربوى حىث انطلق من تحدىد المشكلة وفرض الفروض واختبارها والتنبؤ . بغرض تفسىر الظواهر التربوىة ووضع مبادئ عامة لها (6 : 64 - 70)

وبهذه الطرق المنهجىة كون الغرب معرفة وراكم نظرىات سوقها على أنها قوانين معيارىة ثابتة، واستحالت إلى أىدىولوجىات مرجعىة استقطابىة حادة فى كل الخطط الإصلاحىة

2 - مرجعىة القوانين المعيارىة فى الإصلاح التربوى وشروط إدراك الأفضل:

أصبحت القوانين المعيارىة من حىث هى نظرىات وأنساق معرفىة وقوانين تأكدت عبر الاختبار المنهجى للفرضىات، هى المرجعىة العلىا فى كل إصلاح تربوى تتعاطى معها الإصلاحات التربوىة فى التجربة الغربىة كما لو أنها قوانين حتمىة، لا تفترق فى حتمىتها عن القوانين الطبقىة، ومن ثمة فهى بمنزلة صمام الأمان من كل مغامرة أو ارتجال أو عفوىة أو رغبة فردىة، فى الإصلاح، فكما انتظمت استرأىجىات الإصلاح بمرجعىة محددة من القوانين المعيارىة واستوعبتها فى خططها الجزئىة والكلىة، كلما وسمت بأنها عقلانىة راشدة ومنظمة وهادفة ومقتنة. تفضى بالفعل التربوى البىداغوجى نحو الأفضل، وكلما كانت استرأىجىات

الإصلاح للوضعيات التربوية والاجتماعية بمعزل عن تلك القوانين المعيارية الاجتماعية، اختزلت الاستراتيجيات والأفعال، إلى مجرد ترميمات بالحذف والإضافة، بما تقتضيه شروط البقاء، وأوكلت بعد ذلك للصدفة والحظ، وتفقد بموجب ذلك شروط استمرارية هوية السلوك الفردي أو المؤسسي.

والتجربة الغربية غنية بإنتاج القوانين المعيارية في الإصلاحات التربوية ابتدعتها من خلال علم التربية المقارنة وبحوثها في مرحلة الاستعارة الثقافية أو في مرحلة بحث العوامل الثقافية الذاتية، أوفي مرحلة البحوث العلمية المبنية على المنهجية العلمية. كذلك التي طورها هانز من خلال دراسته لأربع ديمقراطيات والقول بثلاثة عوامل للمنظومة التربوية (عوامل طبيعية، (الجنس واللغة والجغرافيا والاقتصاد، وعلمانية (الإنسانية، الاشتراكية، القومية، الديمقراطية) وعوامل التراث الديني (كاثوليكي، أنجليكاني، البيوريتاني، الإسلام)، (7 : 28 - 322). أو كذلك التي طورها "براين هولمز" بمنهجه الإشكالي وكشف عن العوامل والمبادئ الرئيسية التي تحكم تطور النظم التربوية القومية وبالتزامه بالمنهج العلمي لحون ديوي وفلسفته البرجماتية (اختيار المشكلة، صياغة المقترحات لرسم سياسة الإصلاح، تحديد العوامل المتصلة، التنبؤ) حدد في ضوء الثنائية الحرجة لـ "بوبر" ثلاث أطر كنموذج لتحليل أي نظام تربوي ورسم الخطة الإصلاحية المستقبلية وهي :

- الإطار المعياري: ويقصد به التكوين العقلاني والنظريات العلمية المثالية،
 - الإطار التأسيسي: ويقصد به الوضع الثقافي الراهن لكل منظومة تربوية بما في ذلك الوضع البنيوي والتركيبية للنظام التربوي ومناخه الثقافي المحلي وعلاقاته المؤسسية.
 - الإطار الطبيعي: ويقصد به العوامل الديمغرافية للسكان والمصادر الطبيعية للثروات.
- أوكتلك التي طورها "روسلو" حيث كشف في دراساته المقارنة للمنظومات التربوية العالمية عن تراجع ملحوظ للقوى الثقافية المحلية والقومية وتغير الأنظمة المعرفية (نظرية المعرفة) في تأثيرها في الإصلاحات التربوية، لصالح عوامل أخرى ظهرت وبرزت كما لو أنها قوانين شاملة وعامة وتيارات عالمية تحكم وتوجه إلى حد كبير كل منظومات العالم خلال النصف الثاني من القرن العشرين، كتيار الإصلاح التربوي، وتيار التربية بالعمل، وتيار زيادة الإنفاق على التعليم، وتيار التربية للجميع... الخ (8 : 34)

3 - التجربة الغربية في تأطير الإصلاح بالنظريات المعرفية .

ومهما يكن البحث (أساسي، أمبيرقي، جدلي) فإن التجربة الغربية وبفعل التربية الموسوعية وإنتاج النخبة، وجهت البحث العلمي نحو اكتشاف وملاحظة القوانين الحتمية الكلية والجزئية التي تحكم سلوك الفرد واكتشاف القوانين التي تحكم حركة التاريخ الاجتماعي، كذلك التي اكتشفها من قبل بن خلدون ثم أجست كونت فدارون وماركس وفرويد وغيرهم وهي قوانين حتمية تجعل من الإصلاح التربوي - كفلسفة أو ممارسة - فعل اجتماعي حتمي هو الآخر محكوم بمرجعيات القوانين المعيارية الاجتماعية المكتشفة، وما بني من النظريات

المعرفية، ففي نموذج أجست كونت والوضعية تأطر الفعل التربوي بمرجعية العقلانية والحسية المنطقية، فكانت التربية حسية وشيئية وعقلانية تهجر الموسوعية والمثالية، وفي نموذج الدوركايمية تأطر بما تنتجه الجماعة من معايير وقوانين معيارية، فأصبحت التربية ومشاريع الإصلاح مجرد تطبيع اجتماعي للفرد وإدماج له في الأنساق الوظيفية المؤسسية والرمزية الاجتماعية وما يسميه بورديو بالعنف الرمزي، ويتأطر التغيير التربوي في الماركسية بما يفضي إليه الحال والوضع الاجتماعي بفعل قوانين الجدل المادي، فتصير التربية كما لو أنها شأن من شؤون البنية الفوقية يتحدد بالوضع المادي والبنية التحتية، ويخضع التربوي لـ " اللاوعي الاجتماعي " عند الفرويدون الجدد فتصير المشاريع التربوية كما لو أنها تعبير عن اللاشعور الجمعي في منظومة التحليل النفسي الجمعي ..وقد تغذت هذه النظريات والأفكار الحتمية بالمنطق الإجرائي في البحوث ومعطيات الدراسات الأنثروبولوجية كمرجعية، كاستنتاجات ليفي بريل لخضوع الفرد البدائي للأفكار الجامعة واستنتاجات يونج لتبعية الفرد لمحيطه والأفكار الاستبدادية الخارجة عن مجاله النفسي. (9 : 20).

4 - بروز قطبية حادة حول أولويات الإصلاح بين الفردية والجماعية كعلاقات حتمية خطية في التجربة الغربية.

قاد الاعتقاد بالحتمية في السلوك الفردي والمجتمعي إلى وضع متغيرات أو إستراتيجيات الإصلاح التربوي موضع المقابلة الخطية المتلازمة، كتلازم المقدمة والنتيجة في عرف المناطق، فيضع الفردانيون إصلاح الشخصية موضع المقدمة بالنسبة لإصلاح المجتمع، وبالتالي فهم ملزمون بالخضوع - في كل إصلاح تربوي - لتلك المتغيرات البيولوجية والنفسية الفردية، وهو ما أدى إلى بروز نزعة الإشادة بالفن البيداغوجي والقول بأن أي إصلاح تربوي إنما ينطلق من مرجعيات علم النفس الفردي قبل كل شيء، ويصبح النمو هو قائد العملية التربوية برمتها، فتحضر كل أدبيات علم النفس الفردي وعلم النفس التربوي ونظريات التحليل النفسي والجشطات والسلوكية والمقاربات التفاعلية التكوينية لبياجيه وجون ديوي النفعي وغيرها كمرجعيات عليا، وتوضع لذلك إستراتيجية تصوغ النظام التربوي ومثيراته في اتجاه تمرکز الفعل البيداغوجي ومتغيراته حول نمو الشخصية المستقلة الحرة ونموها الصحي والمعرفي.

في حين وبنفس الحدية في الاعتداد بالحتمية الاجتماعية برز من علماء الاجتماع التربوي من يعطي أهمية للبيئة ومتغيرات المحيط الاجتماعي، ويعتقد بأولويتها في كل تغيير أو إصلاح، لاسيما البيئة الثقافية المجتمعية، فيصير إصلاح المجتمع مقدمة لإصلاح الفرد، ويكون الدور القيادي للمعملية التربوية للبيئة أكثر من النمو، وتحضر في هذه المقاربة كل أدبيات علم الاجتماع التربوية وعلم النفس الاجتماعي والبيداغوجيا الجماعية كمرجعيات عليا في أي إصلاح . وتوضع من أجل ذلك إستراتيجيات متناغمة مع الأهداف الاجتماعية وآليات إعادة الإنتاج كالتركيز على بعث هوية المجتمع والجماعة في الشخصية بما تقتضيه من إنتاج

قواعد ولوائح الضبط والانضباط لكل الأنساق التربوية، والتخطيط ومركزية التعليم والتطبيع الاجتماعي باللغة والدين والتاريخ المشترك والجغرافيا المشتركة والتربية الجماهيرية والشعبية والصيغ الجماعية والواحدة والأحادية... الخ

5 - محاولة تجاوز القطبية وفشل المقاربات الخطية في الإصلاح التربوي .

أ - محاولات تجاوز القطبية وتطوير منطق الحتميات باللاحتمية:

غير أن هذه القوانين الطبيعية والاجتماعية المعيارية منها وغيرها التي شكلت قطبية بيداغوجية حادة، صارت بعد النظرية النسبية أكثر قابلية للتغير مهما بدت عالية الثبات، وتغيرت النظرة العلمية - تبعاً لذلك - لثوابت المنهج العلمي كالاستقراء القائم على صرامة الملاحظة والتجربة والمعاينة الميدانية للظواهر وسقوط التعميم، حيث صارت كل مفردات المنهج العلمي محل مراجعة دائمة، حتى على مستوى أصوله الاستمولوجية المختصرة في الأصلين الفيزيائي والمنطقي، فقد ظهرت بهذا الشأن عدة مبادرات تجاوزية، كمبادرة بوبر التي تعيد توجيه منهج البحث في العلوم الاجتماعية من منطق الحتمية إلى اللاحتمية وهو المنهج الذي يعيد الاعتبار للإرادة والحرية الفردية في تغيير القوانين المعيارية الاجتماعية، بعد أن كاد فعل التغيير يكمله أن يفلت من منظومة الأفعال الإرادية في عرف العلم الغربي الوضعاني المتقاييس مع منهج العلوم الطبيعية، فلم يعد هناك ما هو صحيح أبداً وما هو خطأ أبداً، والمنظومات الأخلاقية والتربوية والقانونية تتغير وتتبدل بإرادة الإنسان، ما دامت من صنعه وما على الإنسان كفرد أو جماعة إلا السعي الحثيث في التمييز بين القوانين المعيارية الاجتماعية القابلة للتغير، والقوانين الطبيعية الاجتماعية التي لا سبيل لتغييرها، وهي عملية شاقة وصعبة يتولاها البحث العلمي الجاد حتى يصبح التخطيط الاجتماعي والتربوي ممكناً، بل واجباً ولا يتعارض مع المجتمعات اللبرالية. (6 : 66). وبهذا يكون بوبر - بما أوتي من القدرة على اكتشاف منهج التكذيب والتفنيد، وحرر العقل من الثنائية الحرجة بقدرته على التمييز بين ما هو قانون طبيعي لا يقبل التغيير، وبين ما هو قانون معياري يقبل التغيير والرفض المنطقي أو الأمبيرقي. وبهذا يصبح الفعل التربوي وأنساقه ومؤسساته محل مراجعة مستمرة وإبداع لصيغته كلما اكتشف نقص في كفاءته الداخلية أو الخارجية، فليس هناك ثوابت تمنع المراجعة للشأن التربوي. حتى وإن تحتم اختراق الأنساق الفكرية من أجل تعبيد الطريق نحو إنتاج الفردية الناضجة والمجتمع المفتوح المقابل للمجتمع المغلق .

ب - محدودية نتائج المقاربات الخطية لمتغيرات الإصلاح التربوي في إنتاج النماذج المعيارية.

لاشك أن التجربة الغربية في الإصلاحات التربوية ونقل التربية من وضعها الكهنوتي القبلي والإمبراطوري إلى المدني والتنويري المؤسسي، قد أحدث نهضة لا سبيل لنكرانها، إن على مستوى تحسين التعليم والمعرفة التربوية وإن على مستوى ترقية المجتمع إلى مجتمع مؤسساتي في النموذج الرأسمالي أو الاشتراكي، وإن على مستوى إنتاج المعرفة الكلية

والأمبيريقية، حيث انتظم الفعل التربوي ضمن البرامج المجتمعية، فانتقل من هم أسري وقبلي، إلى شأن من شؤون الدولة، ومن التهذيب الأخلاقي، إلى تكوين المهارات المطلوبة في المؤسسة الصناعية، ومن الانتماء للقبيلة، إلى الانتماء للوطن والمواطنة، ومن التراث وحفظ المتون، إلى التجربة الحسية والملاحظة والمعاينة، ومن التزكية الشخصية، إلى الشهادات الرسمية، ومن تجميع الفئات العمرية، إلى التقسيم السيكولوجي للمراحل والصفوف المنضبطة... الخ. فكان أن ضخ مخرجات تعليمية بمستويات متنوعة في دوايب العمل والإنتاج والمؤسسات الاجتماعية، وفي الأسرة والتربية، وساهمت في ترقية المجتمعات الغربية إلى مجتمعات مؤسساتية تحكمية وأسر علمية، فإلى ما نتحدث عنه الآن من الانتقال إلى صيغة مجتمعات المعرفة الآخذة في التشكل. كما ساهمت في تحليل الفعل التربوي والتحكم في آلياته البيداغوجية والإدارية، ومكنت من بناء صيغ للنظام التربوي والعلاقات البيداغوجية يرفع من مستوى التحصيل ويفعل الذكاء وينتج التوافق .

إلا أن التجربة في وضعها المنهجي بقيت تعاني من هيمنة الخطية في مقارباتها الإصلاحية، كما أفادت بذلك البحوث التقييمية في نطاق تخصص التربية المقارنة لتاريخ الإصلاحات التربوية، فالتقارير الأكاديمية كتقرير كومز تشير إلى بروز أزمة تربوية عالمية حادة،* حيث تفيد أن الإصلاحات التربوية ساهمت في تطوير المجتمعات الغربية بتناقضاتها ولم تستطع إنتاج النماذج المجتمعية المعيارية المعلنة، إن في التجربة البيداغوجية اللبرالية بكل أطيافها في المجتمع اللبرالي الحر، وإن في التجربة البيداغوجية الاشتراكية بكل أطيافها وإعلانها إنتاج المجتمع الاشتراكي العادل، فبقيت معادلة الإنسان الفاعل السعيد متعددة المجاهيل، ولم تستطع المقاربة الفردية من حل مشكلة الاغتراب عن الذات والمجتمع والأسرة المستفحلة في الغرب العلماني

ففي النموذج البيداغوجي الإصلاحي القائم على الإفراط في مسايرة الاهتمامات الطبيعية وإطلاق الحرية للطفل بمفهومها البيولوجي (غرائز وحاجات ودوافع حيوية وسيكولوجية) لم يؤدي إلى بزوغ المجتمع الديمقراطي المنشود والقضاء على الاستبداد، بقدر ما أنتج الأنانية والتمركز حول الذات؛ بل أدى حسب "أفنزيني" إلى انعزال المدرسة عن الشأن الاجتماعي (10: 231) ولم تتمكن الإصلاحات التربوية في ظل الفلسفة النفعية والمشروع البيداغوجي التفاعلي لبياجيه، وصيغة حل المشكلات وطريقة المشروعات لديوي، من إنقاذ المدرسة الفعالة من غلوها في مسايرة الاهتمامات الطبيعية .

ولم تكن تجربة بيداغوجيا الإفراط في الانضباط الخارجي أحسن حال في نتائجها رغم ما أنتجته من حس قومي وشعور بالانتماء الوطني، فلم تؤد الإصلاحات التربوية المتمركزة حول الذات الجماعية والـ "نحن التراثية" والرموز الوطنية، إلى تحقيق الكفاءة الاجتماعية والمواطنة الناضجة في ظل مبادئ العلمنة والديمقراطية الموجهة، بقدر ما أدى ذلك إلى

*يراجع حول الأزمة العالمية للتربية ما أورده فيليب كومبز في مؤلفه " أزمة التعليم من منظور الثمانينيات . ت. محمد خبري وآخرون . دار المريح . ط 1987 . الرياض .

صعوبة بناء الشخصية التواصلية مع الآخر المختلف، و بروز أرسقراطية فكرية وجماعات أيدولوجية، وإنتاج علاقات الهيمنة في صيغتها الجماعية (11 : 107) وهو ما أدى إلى انتشار الظلم الاجتماعي والحيث والحرمان والإقصاء والتهميش في كل النماذج التربوية الحدائية بمرجعيتها، وانقسام المجتمع التعليمي على نفسه دينيا وطبقيا وجنسيا وأيدولوجيا . ولم ينتج النموذج الثوري الماركسي هو الآخر ذلك المجتمع العالمي الشيوعي العادل والتساوي التام في الحقوق والواجبات بين البشر، ولم ينتج ذلك حتى مستوى الأقطار الوطنية بقدر ما أنتج ما يسميه "ليوتار" ضباط البروليتاريا " تحارب بقوة كل معالم الفردية وتسلب حقوقها، حتى على المستوى التعليمي البيداغوجي؛ فانهارت هذه الحتميات أمام قوة إرادات التغيير واللاحتمية. ولعل هذا ما يفسر استمرار تناقضات الفرد والمجتمع وانتشار الأمراض من مثل، اليأس والشعور بالحرمان والظلم والقلق النفسي والاضطرابات الاجتماعية والتمركز حول الذات والاحتكار والاعتداء على الآخر وعدم الاعتراف به وشن الحروب وانتشار السفه والحقاقرة والسذاجة وإنتاج العصبية المعنوية كالموسولينية الفاشية والهتلرية النازية واستالينية التوتاليتارية والديكتاتورية العربية وإعادة إنتاج والهويات القاتلة كالمذهبية والعشائرية... الخ

والتجربة الآن من المفترض فيها أن تكون بهذه المساوى صعبة التسويق؛ إلا أنها كانت وللأسف مغرية للسياسات التربوية العربية، حيث استحدثت ما يسميه الفلاسفة بالدهشة استيطيقية الانفعالية واحتضنتها كما لو أنها النموذج العالمي الحتمي فوق النقد، في حين نجدها - كتجربة إنسانية تاريخانية - تصرخ وتشكو فشلها ومشكلاتها لأهل الرأي التربوي وحل عقده حيث أحدثت دهشة استيطيقية إجابية، وأخذ أهل العلم الحدائي يراجعون تجربتهم ويتأهبون منذ مدة للإصلاح الشامل وتوجت دهشتهم بإنتاج العقل التواصلية، وهو العقل الذي به يتجاوز مركزية الذات وأنساقها الفكرية، ويعتقد أنه يجب عن تلك التساؤلات والمشكلات التربوية والاجتماعية، ويؤطر في الوقت نفسه مرحلة العولمة الوريث الشرعي لمشكلات الحدائة، وهي مرحلة تنعت بأنها إنسانية وهي آخذة في التشكل، وتعد - وتسرع على وعودها هي الأخرى - ببزوغ الإنسان الإنساني مرة أخرى في صيغة العقل التواصلية البديل للعقل الحدائي، والإنسان الإنساني اللامتنتي كما بشر ووعده روسو به منذ القرن الثامن عشر . والمفترض فيه أن يسود المابعد ويطبع حياة مجتمعات المعرفة.

ثالثا : صورة الإصلاحات التربوية العربية في الوضع الحدائي المستعار كما تعكسها المقاربتين (الوظيفية والأيدولوجية).

1 - أهمية الإصلاحات التربوية في السياسة الاجتماعية العربية :

احتلت الإصلاحات التربوية في المشاريع النهضوية في العالم العربي بعد إنجاز التحرير والاستقلال الصدارة في المؤتمرات المتخصصة والمنتديات والمناقشات والحوارات الفكرية، حيث بدت في الفكر الإصلاحية النهضوي، كما لو أنها الرقم الصعب والركن القوي في معادلة

التغيير الاجتماعي لا يمكن تجاوزه، سواء أكان ذلك في الفكر العلماني القومي الممتد، أو الوطني القطري، أو الإسلامي، أو بتعبير العروي فهي كذلك عند كل من الشيخ، والسياسي، والتكنوقراطي، حيث تأوي إليه كل السياسات والبرامج التنموية، وتنعت في كل النماذج الحداثية المتغير الحاسم العابر للحدود الجغرافية والأنساق الاجتماعية المؤسسية والاثنية اللغوية والعرقية والفئات الأيديولوجية والطبقية... وهي العملية التي يتم بها مضاعفة جهود وطاقت الأفراد والمؤسسات على المستوى المعرفي والأداء المهني. والتربية هي الجهاز الذي ترمز من خلاله الثقافة الشعبية ويتم فيه عقلنة التراث، وهو الجزء من الدولة الذي يعطي عطاء كلياً، وهو الجهاز الذي تيرمج فيه عمليات تماهي الجيل الصغير مع الراشدين، وهو الجهاز الذي تنتج فيه المعرفة وتنقل وتستثمر، وهو الجهاز الذي تمول منه المؤسسات الاقتصادية بالمهارات والفنون والمعرفة وهو الجهاز الذي تمنع فيه الأمراض الاجتماعية... الخ مما جعلها محل اهتمام الدولة الحديثة وتدرج الإصلاحات التربوية من ضمن مشاريع اكتساب القوة الناعمة التي تعضد القوة المادية الاقتصادية وتلازمها في إعادة إنتاج أطروحاتها السياسية والأيديولوجية، والآلية التي يمكن بها تجاوز تناقضات المجتمع ولو على المدى غير المنظور. ولم تشذ البحوث الأكاديمية عن هذا الاهتمام؛ فهي في منظومة البحوث المتخصصة الشأن الاجتماعي والههم الأكثر استقطاباً للنخب الأكاديمية، والمجال الأكثر إغراء للبحث والفحص المنطقي؛ فلا نكاد نعثر على مقاربة للشأن الاجتماعي العربي خالياً من متغير التربية وضرورة إصلاحه كمنظومة، فالمدرسة والثانوية والجامعة وغيرها من المؤسسات الخاصة بالشأن التربوي، هي مؤسسات مركزية وذات قيمة اجتماعية عالية، وتحظى باحترام كل الفئات الاجتماعية، لأنها المؤسسات التي تعد فيها شخصية الأجيال أكاديمياً ومهنياً وسيكولوجياً، وتحفظ للأمة إستمراريتها، وتضمن للأفراد تكيفهم مع مستجدات الحياة.

2 - تجربة الإصلاحات التربوية العربية المعاصرة في بعديها المعرفي والمنهجي المستعارين.

أ - التجربة من الناحية المعرفية وتجاذب المرجعيات و الثنائيات.

وتبعاً لهذه الأهمية التي أظهرتها السياسات العربية للتربية، تنالت وتكثفت الإصلاحات التربوية في العالم العربي، في ضوء مرجعيات معرفية ومنهجية متعددة وضبابية ومستعارة، شكلت اتجاهات كبرى في التربية، نمت متجاذبة فيما بينها ومتصارعة، فتحوّلت من معرفة أكاديمية تنوعية كما كان يأمل منها، إلى أيديولوجيات إستقطابية انقسامية، أثرت سلباً - كخطاب وممارسة - على الوضع التربوي العربي بالانقسام المعرفي والأيديولوجي، حيث تنازعت الشأن التربوي من الناحية الإجرائية ثنائيات مزدوجة ضاغطة واجهت الإصلاحات التربوية كتحديات، كتحدّي الثنائية القطبية العالمية، وتحديات ثنائية العلمنة ومعطيات التراث الديني في التجربة العربية، وثنائية الفردية والجماعية، كمقتضيات بناء الدولة العربية الحديثة في التكيف التربوي للأفراد والجماعات وفق التزاوج الثقافي بين الحداثة والتقليد، فخضعت الإصلاحات التربوية في ضوء تنازع هذه الثنائيات وغيرها - على مستوى الخطاب -

لاستقطاب حاد بين المشروع الاشتراكي الذي يولي الأهمية البالغة والأولوية لخطاب الوحدة والمشروع التنموي الأيديولوجي الاشتراكي، ويتأطر بمرجعية معرفية ماركسية، والمشروع الرأسمالي الذي يولي الأهمية البالغة والأولوية لخطاب التنوع والمشروع التنموي الليبرالي، ويتأطر بمرجعية معرفية لبرالية مضادة، والمشروع الإسلامي الذي يولي الاهتمام البالغ للتراث الديني وإحيائه في البرامج والمحتويات التربوية، ويتأطر بمرجعية الإسلام والمنهج السلفي، ويقف بين هذه المشاريع الثلاثة من الناحية الإجرائية المشروع الوطني والقومي يمثلته ثلة من النخب الرسمية السياسية المستأثرة بالحكم، وهو مشروع يولي الاهتمام البالغ لسياسة التوفيق والمزاوجة بين تلك المشاريع في صيغة التكيف مع الواقع العربي، (12: 11 - 13) والعمل بما ينسجم والديمقراطية الجماعية في سياقها العلماني؛ بعد إن أتضح لها أن العمل بالنموذج الليبرالي أمراً متعذراً أمام الانقسام اللغوي والاثني والطبقي والأيديولوجي والفئوي للمجتمعات العربية. وبعد أن أتضح لها أيضاً أن العمل بالمنهج السلفي المغلق - كما تراه تلك النخب - أمر متعذر أمام تنامي حتميات الحداثة وضرورة الانفتاح على التجارب العالمية (13 : 117 - 118) فكان منهج التكيف لما هو مستعار من التجربة الغربية هي السياسة المعتمدة على مستويات عدة كتكيف الإرث الاستعماري، وتكيف التراث الديني مع مقتضيات العلمنة بالعقلنة والعلوم الحداثية التقنية منها خاصة، وتكيف التجربة التاريخية مع مقتضيات الحداثة الغربية كنموذج تنموي شامل، وهو منهج زج بالتربية في سياسة التطبيع الشامل للفرد والمجتمع العربي للحداثة ضمن برنامج الدمج المؤسسي، ونقل المجتمع من ثقافة القبيلة إلى ثقافة الدولة المدنية الحداثية، ونقل الفعل التربوي البيداغوجي من مركزية المعلم والأبوية والوصاية التراثية المجتمعية، إلى سلطة الأنا في سياقها الاجتماعي "النحن المعاصرة" أو هكذا على الأقل كما يبدو خطاب التكيف والإصلاح في الخطاب الأيديولوجي التربوي العام

وتلك هي أهم المهام البارزة للتربية في البرنامج السياسي التنموي العربي - مع الاختلاف في بعض الخصوصيات الوطنية - يتعين على الإصلاحات التربوية إنجازها على مراحل وخطط في سياق التنمية ووفق مبادئ، أبرزتها وسوقتها السياسات العربية على أنها الثوابت التربوية المشكلة لهوية المنظومة التربوية العربية، وهي على الخصوص.

- مبدأ التوطين، بما يشتمل عليه من تعريب في اللغة وتجزئ في التاريخ والجغرافيا والسياسة بـ "مغربة أو تونسة أو جزارة أو سعودة للتعليم في محتوياته وتأثيره... الخ

- التعميم، بما يشتمل عليه مجانية وإلزامية والتساويين مختلف شرائح المجتمع وعبر كافة ربوع الوطن... الخ

- التوحيد، بما يشتمل عليه من أحادية وشمولية في المناهج والطرق والهيكل... الخ

- الديمقراطية، بما تشتمل عليه من تكافؤ الفرص بين الجنسين وبين مختلف الفئات والطبقات... الخ).

- العلمية بما تشتمل عليه من أكاديميات والمنهجية العلمية في مقاربة الظواهر والانحياز في ذلك للعلوم الطبيعية والتكنولوجية في المنهج .

وفي ظل المركزية الإدارية والمعرفية واحتكار الدولة للتعليم، حضى الوضع التربوي بتطبيق واسع لهذه المبادئ في كل الأقطار العربية، بنسب متفاوتة نسبياً على مدى مرحلة

الاستقلال، وبناء الدولة العربية الحديثة، وصاحب التطبيق خطابان يعكسان صورتان متغايرتان للوضع التربوي في حاله ومآله، إحداهما ما يمكن أن نصطلح عليه بـ "خطاب" المقال" وهو خطاب أيديولوجي، يستند في مقولاته على تقويم النظام التربوي ومؤشراته في ضوء الكفاءة الداخلية والخارجية والفلسفة التaylorية القائمة على مدى التمسك بزمam الإشراف والتنظيم والتخطيط والمراقبة، دون أي اعتبار للشخص والجوانب الإنسانية، ويقابله خطاب آخر مصاحب له ويناقضه يمكن أن نصطلح عليه بـ (خطاب الحال) وهو خطاب وظيفي نقدي للتجربة من حيث حالها ومآلها، ينطلق من مؤشرات تقويم الفعالية لكل مخرجات الإصلاح التربوي، من حيث هي الاستجابات المعيارية للنظام ومكوناته، وفي ما يلي بعض ملامح الصورتين للخطابين.

ب - صورة التجربة في الخطاب الأيديولوجي العربي (خطاب المقال)

يوصف الوضع التربوي العربي في الخطاب الأيديولوجي في ظل تطبيق المبادئ المذكورة وما تنتجه الموارد المالية، بأنه معياري، حيث أبرز نتائج كمية هائلة وأرقاما قياسية وصورة وريدية، وأعطى انطبعا عاما، بأن تلك المبادئ، سمحت بتطوير شامل للتربية والتعليم العربي الرسمي، ورسخت قواعد ضبطه وانضباطه مع الأيديولوجيا التحديث والعلمنة، بإصدار منظومات تشريعية بيروقراطية وبيداغوجية هائلة، مكنت من تحقيق التطور الكمي في جميع مجالات التعليم (بناء هياكل وإدارة ومراحل تعليمية مقننة، وارتفاع نسبة التمدرس تقليص نسبة الأمية، وتحقيق تكافؤ الفرص بين الذكور والإناث في التمدرس والتدريس ومختلف الفئات والطبقات وترقية الإدارة والممارسة البيداغوجية ووسائلها وترقية أداء المعلم أكاديميا ومهنيا، وتوسيع الهياكل وانتشار المؤسسات التعليمية وإشاعة التعليم بين مختلف الطبقات، والحد من ظاهرة التسرب، وتطور كمي للبحث التربوي والعلمي الجامعي، وإنتاج النخبة المتعلمة بفضل تبني إصلاح المناهج واستيعاب ما استجد من العلوم والمعارف، وتطبيق التكنولوجيات الحديثة والبرمجة وانتشار نسبي للتعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني واستدماج تدريجي للمعلوماتية، مما يؤكد على المواقفة للوضع الحضاري العام... الخ . كما مكنت التجربة الاقتباسية والاقتباسية من جلب أفضل النماذج البيداغوجية من العواصم الغربية كن تجربة التدريس بالأهداف وأشكال الحوار، وتجربة الكفايات وأنظمة التقويم المستمر، وهي تجارب يعتقد أنها ناجحة وتنسجم بطريقة أو بأخرى وتتناغم مع المبادئ الحداثية المتبناة .

وعلى الرغم من هذا الخطاب الذي لا يخلوا من حقائق - مبالغ فيها - إلا أن الخطاب الوظيفي لتلك المبادئ يعكس صورة ضبابية للواقع التربوي إن على مستوى بنيات التعليم وكفاءته الداخلية وإن على مستوى مخرجاته وكفاءته الخارجية، فهو يعكس نمو التعليم مع نمو سياسة الإصلاحات التربوية في ظل المنهج التكميلي، مصاحبة بنمو الثنائيات القاتلة في المنظومات التربوية، برزت خصوصا في انتشار التعليم الأصلي القائم على العلوم والثقافة الإسلامية واللغة العربية وانتشار التعليم المستحدث الموروث عن العهد الاستعماري المنطوي

على الثقافة والعلوم الغربية ولغاتها، ذلك فضلا على ثنائية العلوم النظرية والتطبيقية والازدواجية اللغوية وسياسة المركزية واللامركزية والجذب بين الاهتمام بالكفاءة الداخلية والكفاءة الخارجية. كما سنرى .

ج - صورة تجربة النمو كما يعكسها الخطاب الوظيفي للمبادئ المذكورة

على الرغم من الحقائق التي يبرزها الخطاب الأيديولوجي لنمو التعليم كما وكيفا في السنوات السمان، ورفع نسبه في جميع مجالاته إلى أهدافها المعيارية الرسمية (الوضع الموصوف) حتى يستجيب للتغيرات المدنية الحداثية للمجتمعات العربية، إلا أن الرؤية الوظيفية للإصلاحات المستعارة تكاد تقاربها من زاوية " أجنئنا لتافكنا عن آلهتنا " لأنها في نظرها حينما كانت تبشر بالاستثمار في الإنسان، كانت في ذلك أكثر تركيزا على تغيير هوية النظام التربوي أملا في تغيير هوية المجتمع، وهوية الفرد عقيديا ومهنيا، فاعتبرناها بالمعيار الوظيفي كما لو أنها تعليم للجهل من حيث هو " علم ما يناقض الحق " حيث أن الأيديولوجيات المستعارة - حتى وإن تذرث بالعلم الموضوعي - فهي علم ما يناقض الحق والحقيقة عندما تسقط على الواقع .

ثم إن الاهتمام بالنمو والكم التعليمي كما لو أنه قانون العصر دون الاهتمام بكيفه ونوعيته هو بالتعبير القرآني والمنظور الاقتصادي أقرب للعمل الربوي الماحق في نتائجه لا ينفع، بل ربما يضر؛ لأنه قد يؤدي إلى تضخم في عدد الوسائل وعدد المعلومات وعدد التلاميذ وعدد المعلمين وعدد البنايات وعدد المراقبين من دون إستراتيجية نوعية للاستثمار العدد، فهو بالضرورة من الناحية التقويمية مهما تضخم، فإنه مضروب في الصفر فيصبح بتعبير الحديث الشريف (غثائية) والكم الفاقد للفعالية على رأي مالك بن نبي، حيث يصبح الطفل في المدارس مشمولاً اجتماعيا والمدارس مساحات لإيواء جيل مشمول فاقدا للفعالية. ويتحول مع هذه الفلسفة الكمية الجيل إلى مجموعة أرقام للتخطيط والتسيير التaylorي بدون "صور" أي بدون وضعيات وسياقات ثقافية واجتماعية.

والتعليم العربي في ظل فلسفة النمو كما تعكسه الدراسات الوظيفية مازال في معظم مظاهره وجوهره متدنيا؛ فقد بينت في نتائجها الإحصائية الكمية أن مخرجات التعليم في كل مستوياته متدنيا وضعيفا، حيث أظهرت الدول العربية في ذيل قوائم الترتيب التنموي الثقافي في محو الأمية، حيث تنتشر فيها بنسب مخيفة وعالية قد تمتد إلى أكثر من 40 % في بعض الأقطار العربية، وتعميم التعليم الابتدائي مازال متعثرا فضلا عن تراجع مخيف في المجانية ورفع سن الإلزام، كما أثبتت الدراسات نسبة التسرب المدرسي لا تزال مرتفعة، إذ يتعرض خمس التلاميذ من بين عدد التلاميذ المسجلين في التعليم الابتدائي للتسرب المدرسي). 14:

(117 - 118)

وفي مجال مؤشرات المخرجات التعليمية؛ فالدراسات النقدية التنموية تؤكد على أن نسب المقرئية والنشر الأكاديمي للكتاب والبحوث العلمية والمجلات والمراجع العلمية والترجمة كلها نسب متدنية مقارنة للعالم الأسوي، وتكاد لا تقارن بالعالم الأوروبي والغربي على العموم. وهو مؤشر خطير، يدل على محدودية مخرجات التعليم وآثارها في ترقية المجتمع ثقافيا، والحال ليس أحسن في مجال التنمية البشرية والعمالة، فتوحي تلك الدراسات والمسوح التنموية إلى أن القوة العاملة العربية مازالت غير مؤهلة تعليميا حتى يمكن الاستفادة منها في الأنشطة الإنتاجية بمختلف أنواعها (14 : 64).. وثنائيات التعليم ما فتئت ترسخ الفروق بين الجنسين، وتمارس الوأد الذكوري في مشاريع أنثى التعليم، والوأة الانثوي في مشاريع الذكورية، والمحتويات التربوية تكرر الهيمنة العلمية العلمانية، على حساب الهوية، والبيداغوجيا تكرر علاقات القوة والسيطرة والتبعية للنموذج الغربي، فتمزقت المدرسة في ظل هذا التطبيع نحو تمثل مشاريع الحداثة، بين بيداغوجيا ملء العقول، فانغلقت وانحرفت على بيداغوجيا تربية العقول، وبيداغوجيا التربية بالعمل وتدريب الأيدي العاملة، فانغلقت على نفسها وانحرفت على هدف التنمية؛ مما زج به في إعادة إنتاج البطالة بشكل مثير للقلق والدهشة.

د - الصورة الوظيفية للتجربة وحصادها في البعد المنهجي (خطاب الحال):

المسح الشامل - التاريخي والمجالي - للبحوث التربوية والاجتماعية بكل اتجاهاتها ومشاربها الفكرية لتجربة الإصلاحات التربوية العربية، وبحوثها التشخيصية للمشكلات التربوية، تؤكد نتائجها - الكمية الأمبيريقية والمنطقية العقلية - وجود أزمة شاملة ومعقدة وليست مجرد مشكلات واختلالات هنا وهناك في المنظومة التربوية، ومع هذا التأكيد إلا أنها لم تستطع أن تبرح في منهجها التبسيط والاختزال للمسألة التربوية، فهي لم تتعد الانطلاق من استجماع الملاحظات الأمبيريقية بما توفرها درجة مصداقية أدواتها الأمبيريقية المصممة لذلك الغرض (الملاحظة ، التجربة ، الاستبيانات ، الاختبارات ، المقابلات ... الخ وبما تسمح لهم ثقافتهم ومستويات بحوثهم من إدراك تناقضات المنظومة التربوية بناء على معطيات الواقع، ثم اختيار الإطار النظري الجاهز - في أحسن الحالات - لتحليل تلك المعطيات الأمبيريقية واستخلاص نسق من العوامل المرتبطة بالأزمة وإسقاط تفسير نظري - لا يخلو من انحياز أيديولوجي - على نتائجها بحسب النسق المفهومي ودلالاته المختارة، وينطبق هذا الحال على البحوث التشخيصية أو التطويرية أو التقويمية أو التنبئية أو على البحوث الموصوفة بالأساسية أو الأمبيريقية أو الجدلية، وهو ما نلّمسه في استراتيجيات ومقاربات التي شكلت اتجاهات معرفية ومنهجية كبرى هيمنت على المنظومات التربوية العربية تخطيطا وإدارة وتنظيما وتسويقا. كالبرالية والاشتراكية والسلفية.

ولم يحدث في تاريخ الأكاديمية العربية في بحوث المسألة التربوية - بحسب علمنا - أن تأسست على وضع فروض ومسلمات كلية علمية دقيقة التي لا تقبل النقض أو الشك، كما تتطلبه تكنولوجيا العلوم الاجتماعية والنفسية والتربوية، ولم تعير أي اهتمام لمسألة بحث

القوانين المعيارية الاجتماعية منها والطبيعية التي تحكم السيرورة التاريخية للتربية العربية، وصرفت كل جهود البحث نحو إنتاج المبادئ والقوانين التنظيمية، بدل التنظير في نطاق التجربة العربية وسيرورتها التاريخية، حتى صارت تلك البحوث كخبرة جامعية مجرد شاهد على الواقع ومستكشفة لعيوبه، مستهونة منه في بعضها، ومضخمة له في بعضها الآخر، دون إدراك قوانينه الاجتماعية المعيارية التي تحكمه فآلت نتائجها بالضرورة إلى السطحية والاختزال، في كل النماذج، ومن ثمة اقتراح الحلول التي لا تتعدى منطق الزيادة والحذف وهو منطق البحوث المؤسسة من أجل ما يسميه "جورج بوشامب" بحلول "البقاء" (15: 15).

هـ حصاد التجربة في المجال التنموي والكفاءة الداخلية والخارجية للتعليم

تبدوا التجربة في الوضع الحداثي المستعارة من حيث هي ضخ للمخرجات التعليمية في عمق التنمية التعليمية والاقتصادية، كمن يضخ الدم في جسم مريض يعاني من نزيف داخلي . فالسياسات التربوية القائمة على المقاربات الاجتماعية للشأن التربوي، وهي المقاربات الغالبة في السياسات التربوية العربية بقيت، تعيش وهما شاملا إن على مستوى دمجياتها في المحيط، وإن على مستوى أكاديمياتها وتحسين كفاءتها الداخلية، فالدمج في المحيط بقي رهن جدل المفاهيم والمصطلحات والمعاجم لا اثر لها على واقع ما يسميه مالك بن نبي بالثالث الاجتماعي (الأشخاص الأفكار، الأشياء) حيث بقيت التربية في بعدها الاجتماعي غير آبهة بالثقافات الاجتماعية الفرعية وما يسميه لينتون بالثقافات الفرعية وعند دوركايم (الأوساط الخاصة)، وغير آبهة بالتقسيم اللغوي والفكري للأجيال وخطورة ازدواجية اللسان على الهوية الجماعية، وزجت بالمسار التربوي في اتجاهات تزييف الواقع في الوعي العربي عن طريق المدرسة، أو توجيهه في اتجاه غير مساره الواقعي والحقيقي، فتطلق مشاريع وهمية من مثل (الجامعة الشعبية، التربية الشعبية، التربية للجميع، المساواة التامة، التربية بالعمل، التربية من أجل التنمية... الخ وكلها شعارات لخطاب اجتماعي إدماجي في المحيط، توحى - وهما - إلى تمكن السياسات التربوية من تجاوز وتخطي الفروق الطبقي والاجتماعية وحتى الفردية، في حين أن الطبقات، والفروقات هي أقوى في الطبيعة البشرية وسيرورتها التاريخية من مجرد إطلاق للشعارات، فصارت المدرسة نموذج لتزييف الواقع والوعي الاجتماعي والفردية، ووظفت خطاب الإدماج في المحيط في ذلك كسياسات وبرامج عمل، كما يوظف الدين كأفيون للشعوب من حيث هو تزييف للوعي الاجتماعي عندما تحجب المدرسة رؤية الطبقات الاجتماعية استجابة لرغبة أيديولوجية معينة، 16 : 53 - 74) وبذلك حولت المسألة التربوية من أزمة حادة، إلى مجرد قضية رومانسية تتباهى بها السلطات في المحافل الدولية ومنظمات حقوق الإنسان بمبادئها (الديمقراطية) فالبنية البيروقراطية الهرمية بقيت تمارس الفرز الطبقي والبيداغوجيا غارقة في سياسة التصفية والاصطفاء المدرسي بحتميات السلم التعليمي، وغارقة في تصحيح وتعديل وتغيير ثقافة المجتمع الأصلية ولغته بأيديولوجية حتمية الحداثة والتحديث، كما بقيت مشكلات الاستيعاب المدرسي وهرمية المجتمع والطبقانية المتنوعة ثقافيا واقتصاديا وتعليميا ودينيا وإيديولوجيا تتجدد وتعمق في كل المراحل، ولغة

المدرسة لم ترتق مع كثافة هذه الإصلاحات إلى اللغة التي يسميها (برنشتاين) باللغة المسبوكة التي تساهم في توحيد اللسان العربي وترقيته إلى المعيارية الأكاديمية وإشاعة التخاطب به لاسيما وأن الأصل اللغوي (الفصحى) هو المشترك بين العرب، حيث تعددت اللغة العربية المدرسية بما يمكن نعته بـ "اللغات العربية كما وصفتها بعض الدراسات المتخصصة" (17 : 170) وبقيت لغة المدرسة لاسيما لغة التخاطب الشفوي المباشر لغة محدودة اقرب إلى لغة السلطة والتسلط والأوامر والنواهي الفاقدة لشروط التواصل، والمنتعشة أصلا في البيئات الشعبية غير المتعلمة، وهي بذلك تعمل من حيث تدري أو لا تدري على تكريس السلبي من ثقافة المجتمع، وتدمج الكل في وضعية تناقض مغلقة لا تنتج إلا التناقض، وهو التناقض الذي يولد دون شك علاقات التوتر بين المعلم والمدرسة من جهة، والتلاميذ بمختلف ثقافتهم الفرعية من جهة أخرى، وبين الكل المدرسي والمجتمع من جهة ثالثة، فتحصد المدرسة بذلك تناقضا في الاستجابات والسلوكات، وتجدر برنامجهما اللغوي ومشروعها الثقافي المجتمعي التنموي عقيما في توليد حراك اجتماعي ذا قيمة، وأبعد ما يكون من الناحية الواقعية عن الدمج الوظيفي المعرفي الأكاديمي والمعيارية العلمية المطلوبة، ولعل الفقر في التواصل بين المتعلمين في المدارس والجامعات وبين مختلف فئات الشعب، هي أبرز الدلائل على الانفصام والانفصال بين المدرسة والمحيط في كثير من الأقطار العربية، وبالتالي زيف مقولة التنمية، فالطبيب والمهندس والبيولوجي والاجتماعي والسيكولوجي والتكنولوجي لا يستطيع أحد منهم - أو على الأقل يجد صعوبة في - بناء حوار مشترك بين المتخصصين الأكاديميين وتبليغ الأفكار بحصول الفهم والتفاهم بين طرف وآخر، وفي الوقت نفسه لا يستطيع أحد منهم - أو على الأقل يجد صعوبة في - توصيل معلوماته إلى زبائنه ومريديه من المواطنين باللغة المدرسية الأجنبية منها أو العربية، لأن الكل المتمدرس منقسم لغويا تبعا لانقسام النظام، والكل فاقد لثقافة التواصل والتوصيل بين العلوم، فالكل المدرسي منفصل عن جذوره الشعبية وظيفيا ولغويا ومنفصل عن بعضه البعض معرفيا، والكل بذلك يعيش ترندستاليتها كما يقول الفلاسفة غريب متعال عن واقعه، وفي المقابل بقي المحيط الاجتماعي الشريك المفترض للمدرسة مغلقا على نفسه ولم يستطع استيعاب المخرجات التعليمية، لأنه على رأي الجابري فاقد لما يعرف اقتصاديا بسوق العمل، أو لم يعرف بعد حاجاته من الكفاءات والخبرات كما كان يعرف سابقا حاجاته من الخطباء والقضاة والكتاب وحفظة القرآن والعارفين بالفقه والمدرسين في المساجد والمزارعين والحرفيين، فتعمل التربية الأسرية والمدرسية المسجدية والزوايا وقتها على توفيرها بدقة كطلب اجتماعي (18 : 8)

والمدرسة العربية في ضوء هذه الإصلاحات بقيت من الناحية الأكاديمية والبيداغوجية، وكأنها تعيش حالتها الترسندنتالية متعالية عن الأشياء والواقع غير وظيفية قابعة في تبليغ المعلومات رغم منهج التكييف المعتمد، فالرياضيات والعلوم الفيزيائية والكيميائية والبيولوجية والهندسية وحتى التاريخ والجغرافيا والأخلاق والفلسفة والتربية الدينية واللغة والأدب، كلها تدرس كما لو أنها معلومات لذاتها منفصلة عن بعضها البعض كمواضع لا صلة بينها وبين الواقع والأشياء إلا ما ندر، ولا تنمي حتى ملكات المنطق أو ما يسمى بالعقل الخالص كما هو عند كانط، أو تدرس بوصفها أيديولوجيات خطابية دعائية إدماجية في منظومة الحداثة والتحديث،

حيث تحفظ في الذهن وتودع في الذاكرة عبر نظام بيداغوجيا الدمج والتحكم أو توصيل وتبليغ المعرفة ذوا العلاقات الخطية المباشرة، لا صلة لها بمعايير البيداغوجيا العلمية وطرق حل المشكلات ولا ببيداغوجيا الحوار ولا ببيداغوجيا التطبيق ولا ببيداغوجيا التفكير ولا ببيداغوجيا التجريد المنطقي ولا ببيداغوجيا الحس ولا ببيداغوجيا التكذيب . وهو ما كثف من إنتاج ما يسميه ليوتار بنخبة "ضباط الأيديولوجيا" التي عادة ما ظهرت في عالمنا العربي مختفية وراء الوطنية... الخ. ففي ضوء المركزية الحادة أساءت التجربة للمعلم وحرمت من حريته في اختيار الطريقة التربوية والمنهاج التربوي المناسب، ولم يعد محل ثقة في معارفه وخبرته، وتم تقنين سلوكه داخل القسم، كما أساءت للطفل المتمدرس بتقنين استجاباته وتعديل سلوكه وحتى لغته وثقافته وفق معايير أيديولوجية لا صلة لها بواقعه، فأخلت بحقوقه في التواصل مع محيطه وفهمه وتجريده . وأساءت لخاصية تنوع العلم المدرسي في احتكار الكتاب المدرسي وأحاديته .

وفي مشاريع اللامركزية والتفتح على العالم وجلب المعرفة البيداغوجية الخاصة بالتفتح على التلميذ تعرض ويتعرض الطفل العربي في مشاريع الإصلاح بالنماذج المتمركزة حول الطفل للتلاعب بمكوباته الجنسية والتاريخية والسياسية والعملية، وهو نموذج مزيف في تنوعه وتعدد حريته وفرص خياراته التي يتيحها. كما يتعرض في مشاريع الإصلاح المبنية على سوسيولوجيا التربية والتنمية الاجتماعية للتلاعب بثوابته ومعتقداته ومرجعياته بالتزييف للأفكار والتاريخ والجغرافيا والدين والأخلاق تحت ضغط سياسة التكيف .

وحدد سقف الإصلاحات التربوية في أعلى مستويات التعليم الجامعي في تكثيف الجهود من أجل إنتاج المدرسين المتعلمين والناقلين لما تعلموه ولم تستطع تجاوز هذا السقف إلى المستويات المطلوبة للنهوض بالأمة بإنتاج "الراسخون في العلم والعلماء" بل إنها حرمت بالقوة من إنتاج العلماء ذوي البصيرة، من حيث هم النخبة القيادية للفعل الإبداعي في جميع التخصصات الأكاديمية. وأظهرت أن المؤشرات التعليمية للمدخلات والمخرجات لا تعكس التطور المعلن في الواقع المعيشي والثقافي، فلا معنى للتربية الاجتماعية أو الكفاءة الاجتماعية للتربية بدون تحويل الثقافة المجتمعية في نطاق الشروط النفسية والاجتماعية والحضارية إلى مشاريع وبرامج وسياسات تربوية تستهدف تغيير شرائط الوجود الفردي والاجتماعي نحو أفضل حالات العيش والعلاقات والنشاطات والرادات الجماعية الكلية واستعادة الدورة الحضارية المفقودة وعلى رأسها الريادة العلمية التربوية . حيث يجري الآن مراقبة دقيقة لكل فعل إصلاحي تربوي منتج للعبقرية والتجاوز وبعث الذات الحضارية، واسترجاع الريادة العلمية.

ويمكن اختصار أسباب محدودية نتائج التجربة المستعارة في فقدانها لشروط الإصلاح التربوي كما لخصها عباسي مدني في ثلاث شروط وهي التمسك بعوامل الثبات التي تحفظ البداية والسيرورة التاريخية، وهو جهد إدراكي استكشافي للقوانين مفقود في التجربة البحثية العربية، وعوامل التغير التي تضيف على الثوابت ألوان العصور ومميزاتها، وهو جهد

إدراكي للجديد مفقود أيضا ، والقدرة على الانتقاء والاصطفاء للخبرة التاريخية، وهو جهد إبداعي عبثي ومنهجي يتعلق بإدراك الأفضل مفقود هو الآخر.(19 : 32). وفقدان هذه الشروط هو ما أدى إلى تكرار التجربة والروتين والركود حتى ولو بدت عليها دم جديد.

رابعا : الإصلاح التربوي في الوضع العولمي ومجتمعات المعرفة .

يعبر بمصطلح العولمة - الحديث النشأة نسبيا - عادة عند الحديث عن النهايات والانتصار الأبدي للقيم الليبرالية، وانتقال مجتمعات الرفاهية من الرأسمالية إلى الفردية العالمية، فيعبر عنه من المنظور السياسي عن تقليص إكراهات الجماعة في نموذج الديمقراطية الجماعية لصالح بروز الفردية، ويعبر عنه من المنظور الثقافي العام عن اختزال الثقافات المتزامنة وجوديا ووظيفيا، إلى ثقافة واحدة ليبرالية تؤطر تنوع الإنسان وتعيد تشكيله في نطاق علائقي أخلاقي ليبرالي واحد، ويعبر به من منظور الفردية العالمية عن اندماج العالم بكل أطيافه في نموذج للشخصية توصف بـ " العالمية " ويعبر به من منظور التطورية عن صورة متطورة عن الوضع الحداثي تشكلت فيما يطلق عليه الآن بمجتمعات المعرفة، ويعبر به من منظور التكنولوجيا ولغة المعلوماتية عن العوالم الافتراضية وإلغاء إكراهات المكان والزمان في الاتصال والتواصل، ويعبر به من منظور البيروقراطية الإدارية والمؤسسية بتحرير الفرد من القيود القانونية والانتماء، ويعبر به من منظور السوق عن حرية الرساميل المعرفي والمادي التجاري والصناعي، ويعبر به من منظور الثقافة عن النهايات كما بشر بها فوكوياما، أي التعبير عن نهاية الهوية والثقافة والأيدولوجيا والدين والتاريخ والمؤسسة والدولة وكل ما له خصوصية وتميز عن الفردية العالمية الليبرالية المنتصرة أي نهاية الآخرين، باعتبار الكل الآخر (العقلاني السبيرنيطيقي) حاجزا يمارس الممانعة وحرية الرساميل البشري من التنقل بحرية بأفكاره ومشاريعه وجسده.

ويمكن استخلاص مفهوم للعولمة تربويا، من كل هذه التعبيرات فهي: عولمة الإنسان ونعني به إجراءات التدخل البيداغوجي لتحرير الذات من الأطر الثقافية الجماعية المحلية والمؤسسية (العقل الجماعي) وإنتاج التماثل بالاندماج في القيم الليبرالية العالمية، إنها التربية العابرة للقارات المتجاوزة لأرخبيل اللغة والثقافة والتاريخ والجغرافيا والسياسة والمؤسسة . والتربية تبعا لذلك عليها أن تتحمل مسؤولية إنجاز هذا الاندماج، بإنجاز النهايات وإزالة كل الحواجز. فما أحدثته التطبيقات التكنولوجية ونمو التقنية في الوضع الحداثي من عولمة المكان والوسيلة وإنتاج التماثل أو حتى التطابق في الشكل العام في الحياة المحيطة بالإنسان ووسائل عيشه، لم يؤد هذا التماثل الخارجي إلى تماثل في المحتوى الداخلي للإنسان وتغيير ذاته كذهنية، وطرق تفكير وأمزجة واتجاهات، وهو ما نشأ عنه حالة التناقض الحاد بين الذات ومحيطه، والتصادم في العلاقات، وهي آخذة في إنتاج الأزمات، من مثل سوء تكيف الأفراد والاغتراب عن الذات والمجتمع والأسرة، وانتشار القلق الوجودي وتعميق التفاوت الاجتماعي والحضاري بين الأمم، وصعوبة التواصل بين الفئات، والاحتكار السياسي والمهني والمعرفي، ونقص الحرية ومحدودية الحركة، مما استدعى تحميل المنظومة التربوية في

الوضع العولمي مهام استعجالية تتعلق بمسؤولية تجاوز هذه الحياة المعقلنة الضابطة لحياة الأفراد والجماعات داخل أنساق معرفية وقانونية مغلقة، وإنجاز التحرير المطلوب كما هو موصوف في مشرع العقل التواصلي، وإنتاج التماثل الداخلي للإنسانية، وبذلك فالعولمة، كصيغة جديدة، تعد البشرية - بوصفها مجتمعات منظمة - بالعيش بالسلام العالمي والتفاهم، وتعدّها - بوصفها أفراد - بمزيد من الحرية والانعتاق من قبضة الأيديولوجيات والثقافات المحلية التقليدية والأطر الاجتماعية، بما فيها الأسرة والمؤسسة وأنظمة القيم . حيث يستطيع الفرد بمرجعية المبادرة الحرة والذكاء أن يعدل من إنتماءاته . ولعل هذه صيغة جديدة للديمقراطية الفردية آخذة في التشكل الصامت، تتخلى فيها عن الشرعية الشعبية المحلية المقيدة للحرية الفردية والذكاء واتخاذ القرار .. ومنذ نهاية الحرب الباردة وبزوغ عصر المعلوماتية تراجعت العقلانية والانضباط الشكلي للأفراد والجماعات وما يستتبعها من تركيز للانتماءات المحلية، وتراجع الحديث عن الهويات الثقافية والدينية والفروق المجتمعية والخصوصيات المحلية كخطاب تربوي . وكأن العالم يبعث نداء سميث من جديد " دعه يعمل دعه يمر " . ويتأهب لتأسيس التربية العابرة للقارات على غرار ما يجري في الاقتصاد والإعلام والتجارة غير أبهة بحدودها الأنطولوجية .

1- الإصلاح التربوي في العصر العولمي بوصفه تمثلاً للثورة الصامتة وإنتاج مجتمعات المعرفة :

ببزوغ عصر المعلوماتية والرقمنة الالكترونية بدأت الصيغ العقلانية في التعليم القائمة على تكيف سلوك الفرد والمجتمع وفق معايير النظم الصناعية التقنية وشروط المؤسسة والنمطية، وكأنها صيغ تقليدية من إنتاج الثورة الصناعية، فهي إلى زوال حتمي، وتتعاطى معها السياسات التربوية المعولمة في دول المجتمعات المعرفية بسياسة الانطفاء التدريجي للثقافة الحداثية الصناعية المدرسية، وبناء صيغ أخرى للتعليم بديلة، تنسجم ومعطيات التكنولوجيا الرقمية التي أخذت تتشكل وتنتشر الآن كثقافة عامة تنمو خارج الأطر التعليمية، مما فرض على المؤسسة التعليمية (المدرسة والثانوية والجامعة) العمل على تسريع أفعال المواكبة لهذه الثورة الصامتة بشكل آلي وحتمي. باستدماج هذه الثورة الرقمية والتكنولوجيا المعلوماتية في البرامج التربوية والوسائل البيداغوجية كمعرفة مدرسية بمكوناتها وإدارتها وتسييرها، وكوسيلة تكنولوجية ووسائط إلكترونية إعلامية وتدرسية، وتؤكد للكل أنه لا مناص من إعادة النظر في التعليم والبحث العلمي الأكاديمي وملاءمة الأجهزة البيداغوجية، لتمثل واستيعاب هذه الثورة التكنولوجية . ومحمل هذه الضرورة في إعادة النظر في التعليم يأتي من ثلاث أسباب رئيسية كما يراها الباحث " باري وليز " تفرض إعادة النظر في التعليم الصناعي وضرورة التعاطي مع التعليم عن بعد والتعليم الذاتي الالكتروني بصفة عامة وهي :
- أسباب تتعلق بالثورة المعلوماتية ذاتها والتي أبدعت ما يسمى بالاندماج بين تقنيات الاتصالات والحواسيب.

- أسباب تتعلق بزمان التعلم حيث برزت الضرورة إلى تقليص زمن الحصول على المهارات الفكرية والعملية في زمن المعلوماتية وضرورة الحصول عليها دون تعطيل الحياة العملية للطالب،

- أسباب مالية حيث صارت الوحدة التعليمية في الصيغ الصناعية التقليدية ذات كلفة عالية تهدد مجانية التعليم وتعميمه فبرزت الحاجة إلى هذه الصيغ الالكترونية التي يعتقد فيها أنها تخفض إلى حد بعيد من تكلفة التعليم مع توسيعه إلى فئات قد تكون محرومة في الصيغ التقليدية.*

وقبل هذه الأسباب نرى أن هناك سبب كلي شمولي سياسي ناتج عن مخاوف حقيقية استشعرها المفكرون من أمثال المفكر الإيطالي " نوربيرتو بوبيو " في مؤلفه (البرالية والديمقراطية) تتعلق بما لا حظه من استبداد الأغلبية في نموذج الديمقراطية الشرعية الشعبية سواء في الحكم الملكي أو الفردي الاستبدادي أو في الأليغاشي (حكم القلة) وإغائها للفرديات والتميزات، وهو ما استوجب الانتقال من المجتمعات الرأسمالية العالمية القائمة على التنظيم المؤسسي والتقني ومركزية الدولة الوطنية إلى الفردية العالمية القائمة على الحرية والنشاط الفردي في الإنتاج والتسويق في ضل انتشار ثقافة الرقمنة والالكترونيات وتعميمها وهي المجتمعات المعرفة .

والإصلاح التربوي المناسب لمجتمعات المعرفة والمساهم في إنشائها وتوليدها وترقيتها هي الإصلاحات المؤسسة على جملة من الخصائص مستقاة ومستخلصة من سمات ومواصفات مجتمع المعرفة كما هو في الوضع العولمي والعقل والتواصل النقدي وهي.

- خصائص تتعلق بالقضاء المعلوماتي، كالسعة الاستيعابية، والانفتاح، واللامركزية، وانتقال المعلومة، والتخيلية الافتراضية، وتجزئة الكليات وتفكيكها (20: 247 - 256)

- خاصية المعرفة من حيث هي القدرة على إنتاج القوة، والقوة ما هي إلا معرفة .

- خاصية العقل التواصل بدل العقلانية المنتجة للتعصب والدوغمانية والانغلاق .

- خاصية الحرية من حيث هي خرق لكل الطابوهات الثقافية في التفكير والثورة على التقاليد الصناعية المألوفة وتحرير الفرد من كل الانتماءات .

- التسامح، من حيث هو اعتراف بحق الاختلاف والتباين وإدراج الآخر أو الآخرين بوصفهم أفكار وبرامج كشركاء ضمن مشاريع النحن الحضارية . (21 : 93 - 102) .

2 - صورة التعليم المعولم

وقد برزت صيغ الملاءمة والاستيعاب التربوي تحت ضغط الأسباب المذكورة وغيرها من تداعيات الثورة الالكترونية الصامتة ومقومات مجتمع المعرفة، في إنتاج بدائل للمدرسة التقليدية ذات البيئات الفيزيائية في صيغة العوالم الافتراضية لبيئة التمدرس، أو ما يسمى بالتعليم المفتوح في زمانه ومكانه، كالجامعات الافتراضية والمدارس الافتراضية والصف

*

(باري وليز : المدرسة العربية الالكترونية) www.shoolarabia.net

الافتراضي والإدارة الافتراضية، وهذه الصيغة توفر عدة صيغ للتدريس الإلكتروني كصيغة التعليم عن بعد والمدارس الإلكترونية والتعليم الذاتي بالكومبيوتر وعن طريق الأنترنت، وهي صيغ لا سلطان فيها إلا لقيم الجسد ومطالبه الآنية في المتعة المعرفية، ويصبح فيها الطالب والتلميذ سائح في كل العوالم الافتراضية ينهل منها المعرفة ويجمع منها المعلومات ويختار منها بكل حرية . ويتقلص فيها دور المعلم والمؤسسة، ويتعاضد فيها الجهد الذاتي وتتسع رقعة الاختيار الحر. فمن شأنها أن توفر للطلب والتلميذ حرية اختيار المعلم والبرنامج والمدرسة ويتعلم من أي مكان شاء وفي أي وقت شاء وكيفما شاء وبأي إيقاع يناسبه وهو تجلي من تجليات خطاب الحرية الفردية في التعليم والتعلم. وقد تؤول في البعد الزمني المنظور إلى الاستغناء عن الاتصال الفيزيائي المباشر (المدرس والصفوف والإدارات... الخ) بين المعلم والتلاميذ والطلاب في الجامعات، ويصبح كل من الطالب والمعلم كالمدونين الإعلاميين مستقلين عن إكراهات المؤسسة والدولة، وكأن الدعوة التي أطلقها لتش بموت المدرسة أو مجتمعات بلا مدارس قد تحققت عن غير قصد في هذه الثورة المعلوماتية. وقد تساعد على إنتاج مجتمعات بلا أسر أو بلا مؤسسات بيروقراطية أو بلا طبقات وأيديولوجيات دينية كما تصوره ماركس في المجتمع الشيوعي مستقبلا . حيث ستصير هذه الصيغ بفعل الحتمية التكنولوجية بدائل هي الآن آخذة في الانتشار السريع نحو التعميم في كل السياسات التربوية العالمية كما لو أنها من حتميات لا مفر منها. تنتج التماثل في الأنظمة التربوية وهياكلها ومحتوياتها وخبراتها وشهاداتها وبيداغوجيتها مما ينتج عنه بالضرورة أجيالا متماثلة في الثقافة والسلوك وتنصهر فيها كل الخلافات وتنتهي الصراعات التي شغلت بال "هنتغنتون" ومن هذا حذوه.

أما من حيث تحديات العولمة في المجال البيداغوجي فنورد ما ذهب إليه الباحث "تيغزة محمد" ملخصا في ما أسماه بـ " إدارة خارطة القدرات العقلية وتسييرها" فيعتقد أن العولمة كظاهرة أفرزت وضعا جديدا في العيش والحياة مما يستدعي تغيير أساسي في منظومة البيداغوجيا، لتصبح أكثر اهتماما وتركيزا بالقدرات العقلية، فيرى أن العولمة بما أفرزته من العلاقات وأنماط حياة قد فرضت على البيداغوجيا تحديد بروفيل خاص للقدرات العقلية المناسبة لأوضاعها الحياتية، بحيث تصبح المناهج والطرق التربوية والوسائل الإلكترونية وكل أشكال التعليم المعولم، تنشط وفق مركزية بيداغوجيا تسيير خارطة القدرات العقلية في سياق العولمة والمركبة في نظره من :

- المعتقدات الاستمولوجية للمتعلم ، وهي البيداغوجيا المتمركزة حول كيفية إدراك المتعلم لعملية تحصيل المعرفة

- تفكير التفكير أو ما وراء المعرفة : ويقصد بها وعي الفرد بعملياته ونشاطه المعرفي
- التفكير الناقد، تركيز البيداغوجيا على تربية القدرة على الاستدلال ومهارات المحاججة والتقويم وتصحيح الذات ... الخ (22 : 1)*

3 - السوق بوصفه المرجعية العليا في التعليم المعولم .

تتعدت العولمة في آخر الأوصاف وكاملها على أنها مرحلة الانحراف الكلي للرأسمالية وتطرفها في تركيز السوق، كمرجعية عليا حتى أصبح التعليم والصحة وقطاعات التأمين الاجتماعي والخدمات تخضع هي الأخرى للسوق، وتأسيسا على عولمة الإنسان كهدف للتربية المعولمة، استكمالا لما استحدثته الآلة التكنولوجية الصناعية من عولمة المكان وتشابهه في تصنيع البيئة، فإنه لا سبيل في الأفق المنظور لإنجاز هذا الهدف عبر مشاريع إستعجالية، إلا محاكاة التربية للسوق ومتطلباته، ما دامت التكنولوجيا الرقمية والمعلوماتية توفر الوضعيات البيداغوجية المناسبة، أو تيسر ما يسميه طه عبد الرحمن بالانتشار التسليعي وتسويق العالم والأجساد مجزأة في فريديات غير منتمية للأنظمة الثقافية ولا للمؤسسة. (23 : 77) فالسوق المتحررة من طقوس المؤسسة ومعاييرها في تنظيم السلوك وهي تتحرر الآن حتى من توجيه المؤسسات المالية ومركزية الدولة، هي المثل الأعلى لعولمة التربية وهي النموذج الذي يجب أن يحتذى به في كل خطوة إصلاحية لمنظومة التربية من الابتدائي إلى الجامعة والتعليم العالي، وتقليص دور الدولة والمؤسسة في إدارة التربية لصالح الخصخصة والمبادرات الفردية، هو ما يجعل المدرسة أكثر انفتاحا على السوق تمهيدا لتحريرها وإنتاج الفردية وتفريد التعليم .

والسوق في حقيقته لا قانون يحكمه إلا قانون العرض والطلب، ولا معيار له يفوق معيار مطالب الجسد، ومن ثمة فالتربية المطلوبة هي مهارات الإشباع لحاجات الانسان الحيوية، وأما حاجاته النفسية التي تظهر مستقلة، إنما هي حاجات حيوية عدلت، عبر ضغوطات ومفردات التربية القومية والمؤسسية ونمت في العهد الصناعي تشكلت خصوصا في تركيز الانتماء للوطن والتاريخ والدين والتنظيم البيروقراطي وإكراهات هرمية المجتمع، الأمر الذي لا يناسب الوضع العولمي، ويجب تعديله بالرجوع إلى أصل السلوك الإنساني وتفعيل دوره كقوة محركة بحاجاته الجسدية، حيث ينظم الفعل التربوي وينشط في نطاق الهوميوستازي الحيوي بالتعبير النفسي. أي تنشيط تربية الرغبة والمتعة واللذة والإشباع، هو الذي يضمن في نظر العولميين مركزية الجسد في الشخصية وتمائل الحاجات والمطالب، وبالتالي يضمن تماثل الإنسان في الاستجابات وردود الأفعال، بحيث يقلص من نشاطه النفسي (الهوميوستازي النفسي) المرتبط بالوعي والتمايزات الفردية والاجتماعية، بفعل تأثير الأنساق الرمزية، وأما نطاق نشاطه الروحي فيجب أن يلغى كمحدد للسلوك بصفة جذرية لأنه مجال لتأثير الدين وظهور التمايزات المجتمعية.

والعولمة بهذه الصورة هي خطاب لعودة المركزية للذات الجسدية وحشر الكل العالمي في نطاق العلاقات الأخلاقية الليبرالية الواحدة والسيطرات الثلاثة للعولمة كما يسميها "طه عبد الرحمن " . (سيطرة الاقتصاد والتقنية والاتصال) كل بفرديته وإمكانياته في الاندماج العالمي . (23 : 79 - 85) ولا يتم ذلك إلا بفعل الاختراق التربوي وليس بالعقل التواصل والتثاقف كما هو معلن.

4 - عولمة التربية من حيث هي إعادة النظر في الهوية المعرفية المدرسية والجامعية.

وفي ضوء مرجعية السوق والغرائز والمتع ومعايير رضا الزبون، يجري إعادة صياغة المعرفة التربوية في كل الحقول المعرفية، فيعاد النظر في المعرفة التربوية بكل تخصصاتها وفقا للفردية اللبرالية والشخصية اللامنتمية، فيعاد النظر في المعرفة التاريخية المدرسية وبنائها في ضوء التاريخ المشترك للإنسانية، والتخلي عن الخصوصيات المحلية والقطرية، والمعرفة الجغرافية يعاد بناؤها في ضوء الهوية الأرضية ومبدأ حق الأفراد وموطن إنساني واقتسام منافعه، وإعادة صياغة السياسات اللغوية وفقا لما هو مطلوب في السوق منعا للتعصب اللغوي، ووفقا لما هو مناسب في التعبير عن حاجات الجسد قبل حاجات الأمة، والأدب يعاد النظر فيه ليصبح مرآة عاكسة لشؤون الحياة الآنية والتعبير عنها متلبسا بقيم الإغراء والإغواء، والمعرفة التربوية الإعلامية تبنى وفق الإشهار والتشهير للمنتجات المعرفية والمادية، ويعاد النظر في المعرفة التربوية الاجتماعية وبنائها في ضوء علاقات التواصل والاتصال وإنتاج صيغها التفاعلية المنتجة، بدل الجمعة الصناعية، والمعرفة القانونية يعاد بناؤها في ضوء حرية الانتقال والتنقل للسلع والأفراد والأفكار، والمعرفة النفسية يعاد صياغتها في ضوء الميكانزمات النفسية الضامنة لإرواء حاجات الجسد وإشباع غرائزه من مأكل ومسكن وملبس في نطاق دولة الرفاهية. ويعاد النظر في المعرفة الأخلاقية بما يرضي المنتج والزبون ويرتاح له، ويعاد النظر في المعرفة الدينية وفق ما هو مشترك في الأديان حتى ينتج دين مشترك بديل قد يكون في صيغة التوليف بين المشترك في كل الأديان ليصبح دين ذا مشروعية معرفية عالمية يعبر عن التنظيم العلائقي التسامحي للأفراد في نطاق الغريزة وحاجات الجسد وحمايتها من التضارب... الخ

وإعادة النظر بهذا الشكل في المعرفة التربوية لا يخرج عن أهداف عالمية تتعلق بإنتاج الملعب بهم الفاقدن لهويتهم المعرفية الأكاديمية لصالح اللاعبين المحتكرين للمعرفة كما هو جار في الاقتصاد والإعلام والتجارة .

5 - عولمة التربية نهاية لها .

لا يعني عولمة التربية مجرد إدماج للوسائل الالكترونية كوسائط بيداغوجية، أو كمادة ومعرفة علمية تدرس في المؤسسات التربوية، فهي قبل ذلك تعني تجريد الفرد من شخصيته وعزله عن مجاله الحيوي المكاني والمعرفي وتعويم شخصيته، وتعني التخلي عن إدارة التربية كمنظومة من المؤسسات لها وظائفها التعليمية وتوجيهها في نطاق أهداف مؤسسية أو قيادة تربوية منظمة، والتخلي عن مقاصدها الأكاديمية، وهو ما يعني نهاية التربية كما بشر بها روسو في نموذج التربية السلبيه ونهاية المدرسة كما بشر بها ليتش، أو نهاية لها كتوطين للشخصية، ونهاية لها من حيث هي توليد للكائن الاجتماعي في الذات كما هي عند دور كايم وتخلي عن أنسنة الإنسان كما هي عند كانط وتخلي عن بيداغوجيا التأديب والمؤدب كما هي

في الثقافة التاريخية الإسلامية، وتخلي عن سكلجته كما تدعوا له منظومة التحليل النفسي وتخلي عن تربية الذكاء والقدرة على التجريد والإبداع وإنتاج الرمزية، كما هي في هوية البحث العلمي الأكاديمي المتخصص، والتخلي عن تربية الأبعاد النفسية الزمنية الثلاثة للإنسان الباحث (البحث في التراث وفي الآثار والرفات والبحث عن المستقبل والغايات البعيدة ومقاصد الوجود والشرائع لصالح اللحظة المعيشة وتقلبات السوق الآنية .. فلم يبق بعد هذا التخلي أي حديث عن الإصلاح التربوي المتمركز حول البيداغوجيا أو الإصلاح التربوي المتمركز حول التنمية، وبروز الإصلاح التربوي المتمركز حول تقلبات السوق العالمية.

فقد انخرطت التربية في سياسة ما أسميناه بالفقدان المستمر لرموز وعناصر هويتها والتي رصدناها من عدة مقاربات نقدية اشتراكية وإسلامية وحتى لبرالية اجتماعية* وهي على الخصوص

- فقدان حق تقرير الأولويات، في التعليم والبحث العلمي .
- فقدان لحق التقويم والاختيار الأكاديمي المناسب.
- فقدان الانتماء للمؤسسة، والمنظومة الرمزية . .
- فقدان الجوهرانية ، حيث تفقد الجامعة والمؤسسة التربوية جوهرها في سلطة الأخلاق الأكاديمية، وسلطان المبادئ وسلطان العلم التجريدي ومحمولاته من الحكمة والبصيرة والمقصد على التقنية.
- فقدان اللفظية المنتجة للتفكير المجرد . .
- فقدان المجالس العلمية لدورها ومرجعياتها الأكاديمية في رسم السياسات التعليمية والتكوينية .

وبهذا الفقدان الشامل لهوية المدارس والثانويات والجامعات تصبح التربية لا معنى لها من حيث هي تنميط للشخصية في نطاق البرنامج المجتمعي ومقتضيات الذات الواعية الناضجة. وتصبح بالتالي في سياق الفردية والتفريد المنهي عنه (رب لا تذرنني فردا) ، (ولا تكلني إلى نفسي طرفة عين).

6 - بيان بسلبية ثورة المعلومات وخطر المعلوماتية على العقل والإنسان

أثارت عملية هندسة المعلومات والبرمجة الالكترونية وإنتاج العوالم الافتراضية والخيالية والانسالي على حد تعبير بن علي، وحشر العقل في هذه الزاوية الافتراضية من الوجود المبتدع، جملة من التساؤلات والشكوك في مصداقية ما يروج من الصور الايجابية لهذه الثورة المعلوماتية وكم المعلومات، بل التشكيك في ما يروج من حتميتها وضرورتها، وحتميتها في التقدم والرقى الفردي والاجتماعي، بحيث يظهر الوضع وكأنه ليس الوقت للتفكير والبحث والتأمل والاختيار ومبادلة الرأي، بقدر ما هو للتطبيق والاندماج السريع والإقلاع عن كل الصيغ التقليدية للعيش والتعلم والتعليم والتواصل والتوصيل، ذلك أن محاسنها كما يروج لها في

* ورد في مقال (تحت النشر) المعلوماتية في التعليم الجامعي بين ضرورات العولمة ومخاطر الأنسنة .

التعليم خاصة، لا تحصى، فهي توفر الوقت والجهد والمال في الحصول على المعرفة من حيث هي قابلة للتركيب والتحليل والتصنيف والتنظيم والعد والاستثمار في الاقتصاد والبحث العلمي واكتساب القوة الفكرية والاقتصادية أيضا.

والشكوك المثيرة حول هذه الصورة الوردية لا تعد ولا تحصى، ويمكن اختصارها في ما لوحظ من زاوية أنسنة الإنسان وما يحوم حولها من أخطار تهددها في هويتها الجسدية والنفسية الاجتماعية، فأضرار الآلة على الإنسان المؤكدة في التجربة الصناعية، كسوء التكيف وتبعية الإنسان للآلة، زادت حدتها بما يتعرض له الآن لمخاطر تتلخص في آثار الكهرومغناطيسية الضارة بالجسم والذات، وما يجري من الدمج الآلي في الإنسان وهي آثار تصل إلى حد فقدان الإنسان لهويته الجسدية المكرم والمقدس في كل الأديان والفلسفات . ويستفحل هذا الخطر أكثر في البيئات المدرسية المدمجة في العوالم الافتراضية وتكون مضاعفة في مجال تصحر العلاقات الإنسانية في الاتصال والتواصل وتشتت الأفراد في حرية بلا ضفاف وفردية بلا شخصية وهوية بلا قيم مجتمعية ذلك فضلا عما يظهر من جرائم الاختراق الإلكتروني للشخصية والقيم والمجتمع

فكل المقاربات الأكاديمية تؤكد أن عولمة المدرسة لا يمكن لها أن تتفادى أو تتخلى عن ما تأسست عليه العولمة الاقتصادية والتجارية والخدماتية من مضامين، حيث تتمظهر في كل صيغها بالاحتكارية للمعرفة وبالهيمنة واحتواء العالم، وبطموح جامح لاختراق الآخر وسلب إرادته الحرة كما وصفها الجابري . ولعل هذا ما نعيشه في بعض التكيفات التي تجري على المنظومات التربوية العربية لتستوعب هذه المظاهر وتتخلى عن هويتها وخصوصياتها كتعديل التاريخ والجغرافيا والتربية والوطنية والدينية وكل ما يتعلق بالهوية .

ومن نافلة القول أن نذكر بعض محاولات تخطي هذه المشكلات والاستهوان من مخاطرها على الهوية وهي محاولات تظهر من حين لآخر في شكل بحوث تجاوزية مطمئنة في نتائجها كما طمأن دعاة التعليم الذاتي والتعليم عن بعد وعبر الأنترنت والمدارس الإلكترونية والافتراضية بإمكانية تخطي ما ظهر من هذه المشكلات في التعليم الإلكتروني، كالتى أوردتها المدرسة العربية الإلكترونية تتعلق بتطبيق ما استخلصه الباحثون في خمسين عاما من الأبحاث بما عرف بالمبادئ السبعة للتعليم العالي تتعلق بتحسين تقييم التعليم العالي لاسيما في مجال الاتصال بين المدرس والطالب والتحصيل الجيد وتوسيع الشراكة في تطوير التقويم العادل والحوار البناء ومراجعة أنظمة القياس . بابتكار معايير التفاعل الجيد وتعميم ذلك على التعليم الإلكتروني عن طريق الانترنت أو الكومبيوتر . ويعتقد في تطبيق هذه المبادئ يساعد على تجاوز كثير من المشكلات والمخاطر التي تهدد أبنائنا في المدارس والجامعات لاسيما في مجال العلاقات الإنسانية، وتتجاوز أيضا بإجراءات وقائية من الآثار الضارة للكهرومغناطيسية التي تحددها البحوث الصحية المتخصصة، وبهذه البحوث مطمئنة تصبح مبررات التخلف عن ركب المعلوماتية في المدارس غير مؤسسة وينم عن ذهنيات

التخلف ومقاومة كل جديد وممانعته من غير وعي يجب إدراجه ضمن مكافحة الشغب المعرفي في المدرسة وغيرها .

غير أن ثورة المعلومات أو المعلوماتية وما أحدثته من تغيير في أنماط الحياة بدأت تفرز سلبيات تلو السلبيات في كل واقع اندمج جزئياً أو كلياً في زحمة المعلوماتية ومسايرتها، ففي المجال التربوي بقيت هذه الثورة لا ترقى إلى شرعية العلم ومشروعيته من الناحية المصادقية والمنهجية العلمية، ولم يتمكن أي بحث من البحوث الجادة البعيدة عن الترويج والدعاية أن تصل إلى إجابات تفيد التجاوز المذكور سواء في مجال تحقيق الفردية أو في مجال توليد العلوم من المعارف أو في مجال العدل في الحق في المعلومة وحقوق الإنسان في ذلك، أو في مجال تربية الذكاء والإبداع أو في مجال ضخ الوجدانية في التعامل مع الكمبيوتر، بل إن البحوث الجادة، تؤكد وهم حصول التقدم بالحصول على المعلومة ويكذبه الواقع والعقل؛ إذ أن التنبؤ بالتغير والحركة في السلوك نحو الأفضل لا يتحقق بمجرد الحصول على المعلومة واكتسابها، فلا يتم النجاح بمجرد امتلاك التلميذ لكم هائل من المعلومات، ومن ثمة يجب الإقلاع عن وهم العلاقة الارتباطية والحتمية لمتغيري المعلوماتية والتقدم . وقد وجد أن هو جار اليوم من توظيف للكمبيوتر والانترنت في التعليم وصيغ التعليم الذاتي والتعليم عن بعد، هو إعادة تكرار ثقافة الحشو بالمعلومات المنتجة، ومجرد بث لكم هائل منها ليتلقاها التلميذ بانفعال، تحت ضغط جاذبية شعرية وجمالية إلقاء الرسالة، تحجب عنه - بقوة جمالها - قيم وسلوك النقد والتحميص واختيار الأفضل، حيث يتشابه عليه أمرها ولا يدرك ما ينفع منها وما يضر فضلاً عن تكبيل العقل بالمعلومات الزائدة التي تعيق عملية تحويل المعطيات والمعلومات إلى معارف جزئية، فإلى معرفة كلية منظمة، فإلى إنتاج العلم .

ولعل ملاحظات المفكر "حسن حنفي" حول ثورة المعلومات تدعم هذه المخاوف من المخاطر حيث وجد أن المعلومات والثورة الرقمية هي قبل كل شيء ومن الناحية الفلسفية تعديل في البرجماتية الأداتية كما هي عند "ديوي" ببرجماتية نظرية كما هي عند "تشارلز بيرس" فتصير قيمتها بعدئذ أبعد ما يكون عن معايير العلم، أو هي ليست علم، لأن العلم إبداع والمعلومة ذات وجود سلفي وقبلية، وهي منافع جسدية في الغالب منفصلة عن أية قيمة اجتماعية أو علمية أكاديمية . بل أن المعلومات هي أكثر خضوعاً للترويج الإعلامي مما يفقدها موضوعيتها، والصياغة البرجماتية للمعلومات من شأنها أن تختزل الوجود إلى أرقام وكم من المعلومات والمعطيات، كما هو في برمجة اللغة المرمزة التي تجعل المعلومة منفصلة عن سياقاتها النفسية والاجتماعية وأحادية مجردة من القابلية للتعدد والتأويل والمعاني والفهم، وهو ما ينتج عنه بالضرورة الكسل العقلي ويفقده الحدس والذكاء والبصيرة وإدراك الكليات والتفاعل والوعي، حيث يفقد الإنسان ذاتيته في الاغتراب في الآلة، ويصير وجود الأفراد في ظل تصحر العلاقات الوجدانية، مجرد أرقام عددية أعدت للاستهلاك، ويصير المجتمع أفراد منقطعة وجدانياً عن بعضها البعض أشبه ما يكون بمجموعة الجزر المنعزلة، أو قطع غيار متناثرة هنا وهناك تبحث عن صلات غير مباشرة لتلقي المعلومة .

وإذا ما برحنا مشكلات المعلوماتية في الذات والذكاء والتفاعل بين المدرس والتلاميذ وتصحح العلاقات بين الفرد والمجتمع إلى مشكلات كلية تثيرها بحدة ثورة المعلومات تتعلق بإعادة إنتاج وتنشيط الثنائيات وجدنا أن المعلوماتية اللإلكترونية تكرر ما يدعوه حنفي في الجملة بالكفر بالنفس والذات والإيمان المطلق بالآخر، فاحتكار المعرفة يكرس الهوة بين المركز المنتج، والأطراف المتلقية، وهي قيمة إستعمارية استمرت في شكل تكريس عقدة الغالب المنتصر وتكريس قيم القوة والسيطرة تجذب الأطراف بالإغواء والإغراء بقوة نحو تمثل قيم المركز الذي هو في الغالب الغرب المنتج. حيث أعادت إنتاج البيروقراطية والتمايز بين المراكز القوية المالكة للمعلومات والأطراف المتلقية لها، وأعادت الصراع بين الحداثة والقديمة. فتنعت النظم التربوية الخالية من ثقافة المعلوماتية - أجهزة ومحتويات - بالتقليدية، والمنظومات المدمجة للوسائط الإلكترونية - كمعرفة وأجهزة تقنية - بالحديثة والمتقدمة.

وأمام هذه الثنائيات انقسم المغلوب المستهلك إلى مرتين لحاضره بماضيه بالهروب إليه واستعارة قوة الدفع الذاتي من تراثه المجيد والاحتماء بها واستهلاكها بشراهة، وإلى مرتين حاضره بمستقبله (الغرب) بالاستقواء بها بالاندماج السريع والذوبان في القوة الأخرى، فضاع عند كليهما الحاضر المفترض فيه المجال لجدل الماضي والمستقبل المنتج للوعي بالذات المتميزة. وهو الشرط المركزي للتعاطي مع ثورة المعلومات والمعلوماتية، وتوفر الندية والعدالة في عملية التثاقف والتواصل مع الآخر على مستوى ضبط عمليات التنشويش الإعلامي والسوقية والتزييف وتحقيق الاختيار الحر عند حضور الأركان الأربعة لعملية التواصل (المرسل والرسالة والمرسل إليه والأداة) (24 : 105 - 118)

خامسا : المنظومة التربوية وإمكانية عودة الإنسان المستخلف :

1 - الوعي بسقوط الاستعارة التربوية لنموذج الإنسان المستهلك .

تكاد تتماثل المنظومات التربوية العالمية في توجيه الإصلاحات التربوية نحو تمثل النماذج التربوية الغربية التي أظهرت نجاحا في الدراسات الأمبيريقية التقويمية، وهي نماذج صيغت في ضوء حاجات الإنسان المستهلك لما أنتجه، (أي الإنسان الذي تحكمه معادلة طرفاها الإنتاج والاستهلاك) من حيث هو الإنسان المعياري الصالح، فكانت تلك النماذج التربوية محل تقديس ونظرة إعجاب واحترام واستعارة واقتباس واسع من أجل كسب رهان التقدم والرقى كما حدث في الغرب الأوروبي والأمريكي خاصة.

إلا أنه لم يعد خفيا على أحد من الدارسين الجادين سقوط جميع رهانات التقدم والرقى بالمنظومة التربوية أو المجتمع القائمة على الاستعارة التربوية والنماذج التعليمية الناجحة في نموذج التنوير والحداثة، كما كشفها "سادلر"، وكاندل "وغيرهم من علماء التربية المقارنة (6 : 41) حيث وجدوا أن العوامل الثقافية تشكل روح المنظومة التربوية لا يمكن تجاهلها في الإصلاحات التربوية ولا تسمح بنقل التجربة التربوية بفعل فقدان هذه الصيغ الناجحة لبيئتها

التي تخلقت فيها وهو فقدان لشرط وجودها الأولي على حد تعبير مالك بن نبي (25 : 96)، وبطلان رهان التقدم بالمقاييس انكشف عندنا على مستوى التشخيص حيث ظهر الاختلاف بين التجربتين أكثر، إذ أن التجربة الغربية التنويرية أنقلت الفعل التربوي من الفعل التربوي الكهنوتي والخطاب الكنسي والضبط العسكري في ظل قيم القبيلة والإمبراطورية، إلى التربية التنويرية والمدنية في ظل قيم ووصاية المؤسسة والدولة الوطنية والقومية في النموذجين الاشتراكي الاجتماعي، والبرالي الفردي، وتمكنت من استحداث طفرة نوعية تربوية ونهضة مؤسساتية ورقية اجتماعي لا ينكر، إلا أن استعارة هذه التجربة وتسويقها كنموذج معياري إنساني لا حدود أنطولوجية ثقافية له، قد ثبت أنها مغامرة تربوية مقامرة، كما هي المغامرة في التجربة العربية بالمقاييس والاقتياسية، فما جرى من نقل التربية العربية من صيغتها التحررية من الاستعمار والظلم وتكريس روح المقاومة والجهاد تحت الوصاية الدينية إلى تبني - بالاستعارة - النماذج الحداثية لذات المستعمر فلم تنتج إلا التناقض، ذلك أن التحديث التربوي في البرامج والمبادئ والهيكل والتشريعات وفق مرجعية التنوير والحداثة هي حاضرة كقيمة استعمارية في ذهن العربي حتى وإن أفتنع بإيجابياتها في العلم ومنافعها الحياتية، ومن ثمة فهو لا يتمثل علومها ومناهجها إلا بهذه الخلفية الاستعمارية مما يجعلها تمثل شكلي اضطراري مقلد وفق قاعدة (الغالب المنتصر). فلا تنتج إلا التبعية .

2 - الوعي بسقوط الحتمية والنماذج المعيارية في القوانين الاجتماعية

تأكد للباحثين في المجال التربوي والاجتماعي والفكر الإصلاحي، أن ما أنتجه الإنسان النخبوي وينتجه - أو ادعى اكتشافه - من قوانين معيارية اجتماعية ونفسية - وأنعتها على أنها من السنن الأزلية، هي في حقيقتها قوانين من إنتاجه المعرفي منفصلة في معظمها عن قوانين الخلق والتشيو، فكانت طاغية وظالمة لنفسه وللآخرين من حوله ولمحيطه الحيوي والطبيعي المادي، وظلمها كان بقدر تصادمها بالقوانين الأزلية، وابتعادها عن مقاصد الخلق وسنة التجمع، فتجربته التاريخية النفسية والاجتماعية، من حيث هي تجربة إبداعية نسبية منفصلة تماما عن المطلق الكلي، وجهت كأنساق معرفية ومرجعية عبر مسارات التربية في اتجاه عدمية هوية الإنسان الروحية المكرمة أزليا، حيث وظفت في نطاق تحقيق مطالب الجسد، وإن تأطرت بمضامين أخلاقية ودساتير اجتماعية ومشاريع تنموية، ذلك أن انفصال ما أنتجه من نظم وقوانين معيارية عن نظام التشيو والتوجيه الرباني، تؤول حتما بالطاقة الحيوية إلى الحركة في نطاق مطالب الجسد وهدم معيارية النفس والمجتمع في كل المشاريع التي ينتجها، وهو ما يعرض العقل للانحراف ويظهر في الموقف السلبي حيال الطبيعة ومفرداتها. حيث تفقد طاقته الحيوية عنصر الانتظام والتنظيم ضمن المنظومة الكونية، فتختزل وظيفته في حفظ النوع والخضوع للحتميات البيولوجية بدل إدارة الوظائف النفسية والاجتماعية من حيث هي حالات إبداعية مستمرة، بل أن هذه الوظائف التي تفرض نفسها من حين لآخر كفطرة وقوانين التشيو الأزلية قد كيفها في ظل مشاريعه لحفظ الذات الفردية على حساب نوعه كإنسان مبدع، وعلى حساب علاقاته بالأنواع الأخرى من الخلق كمجال للعلاقات وللتسخير، وهو ما يفسر حدوث تعطلات وعوائق معرفية في وظائف الطاقة النفسية وإبداع القدرات

العقلية وإنتاج الإرادة الكلية الجماعية، وكان من نتيجة تلك التعطلات أن أسى للعقل فتأخر عن إدراك حقيقته وحقيقة الكون بقدر تعطله وانحرافه عن تلك السنن، فكان ضحية الإغواء والإغراء الشيطاني بالتعبير الديني فتقاتل مع بعضه تحت تأثير ثقافة أنا خير منه ووأد الآخر وسلبه، بفعل التربية والتنشئة التعصبية في نموذج القبيلة وطغيان القومية، وقتل ذاته كإرادة في نموذج الحداثة والجمعة الصناعية ويجري الآن تمزيق ذاته وتفكيكها من حيث لا يدري في نموذج العولمة المرقمة إلكترونياً،

ومن ثمة يمكن القول بأن ما يبدوا من حتميات السلوك الاجتماعي والفردية كحتمية الحداثة وحتمية الشيوعية وحتمية العولمة، ليست إلا من تأثيرات الحرب السيمنطيقية كما يسميها "المنجرة" وخطاب المركز تجاه الأطراف لأغراض التبعية والامتثال للأوامر كما يسميها "حسن حنفي" حيث لم يبق الحديث عن حتمية الحداثة بحلول العولمة والعقل التواصل، ولم يبق الآن الحديث عن العولمة كما يبدوا في انهيار وول ستريت أحد أهم أركان النظام العالمي الجديد المؤشر القوي لانهيار النظام الرأسمالي والعودة إلى نظام تعدد الأقطاب كما يتوقعه المراقبون والخبراء والفلاسفة؛ حيث تركز الدولة من جديد وتراجع قيم السوق. وبسقوط حتمية عولمة المال والاقتصاد تسقط بالضرورة حتمية عولمة التربية إن انبعثت الإرادة من جديد .

والوعي بهذه الحقيقة هو وعي بضرورة التحرر من عقدة الحتميات والنماذج الغربية الحتمية للتقدم والتشكيك في مطلقاتها ومسلماتها وقدسيته كالتشكيك في معادلة التقدم الخطي والإيمان بمعيارية العلم الغربي، والنمو والتطور، وحتمية الحداثة والعولمة، والاستهلاك والمنافسة والنماذج الأحادية العالمية للتعليم، كما عاد الغرب ذاته إلى التشكيك في مصداقية ما أنتجه وسوقه كنماذج معيارية لا تقبل النقض (26 : 127)

3 - إعادة تصحيح الإصلاح التربوي في نطاق الحاجة للإنسان المستخلف الحر.

مركزية الإنسان في الكون هي القاعدة الأبدية بموجب التكريم الإلهي واستخلافه الأزلي في الأرض، من حيث هي مسؤولية تحملها بحريته واختياره، وثبتها الله بفعل قوانين التشيؤ التي أودعها في كونه منذ الأزل، وهي الموقع الذي اجتباها الله وهياً لشغله في الوجود يضمن حريته وتحديه لكل الاكراهات غير الطبيعية التي تحد من حريته والمضادة لقانون التسخير، ومن ثمة فتربيته لا تكون إلا في نطاق هذه الحرية اللامحدودة في المعرفة كما اختارها، وهو في ذلك كان ظلوماً جهولاً بالتعبير القرآني، وأي صورة أخرى للإنسان وظيفياً غير هذه الاستخلافية المسؤولة تعد تصادماً بالسنن الكونية في المجالين النفسي والاجتماعي وانحراف عن المسؤولية التي تحملها الإنسان. لأنه تصادم بين ما هو نسبي تجريبي وبين المطلق الأزلي

والدين بوصفه المعرفة العليا المطلقة هو ميثاق الإنسانية الجامع الذي تنتظم فيه طاقة الإنسان الحيوية والنفسية ويضمن بالتالي مسارها نحو وظائف الاستخلاف في نطاق الشروط

النفسية والزمنية والاجتماعية. وهو قبل ذلك هو عقد وميثاق بمنزلة العاصم للعقل من كل ما ينتجه من قواصم في شكل قوانين وأنساق فكرية معيارية تهدده وتهدد حريته في الإبداع كذات، وهو في المنظور التربوي المتغير الحاسم في تكوين المدركات والمعاني والتصورات السامية لمفردات الوجود وإنتاجها واستثمارها وفق معايير الإحسان .

ومن ثمة فكل انفصال معرفي عن هذا الميثاق يسقط الإنسان كتجربة معرفية أو سلوكية في الظلم والجهل والتصادم مع مفردات الوجود وسننه، وهي صورة سلبية تؤول بالفرد والجماعة حتما إلى الضنك في العيش وإنتاج أسباب عدمية إرادته الإنسان الحرة، وتحجب عنه الحقيقة والحق، حيث تختلط القوانين المعيارية بسنن التشيؤ في منظومته المعرفية، فيختلط عليه أمر دينه ودنياه ويستعصي بعدئذ على العقل إدراك النظام الكوني وخاصة التسخير في وجوده المادي والنفسي الاجتماعي.

ومن ثمة وجوب إعادة تصحيح مسار الإصلاحات التربوية الحداثية وفق النموذج التحرري الإيماني لضمان سيرورة التربية العربية الدينية من حيث هي تربية تحررية استقلالية من :

- الجهل بمفردات الكون الطبيعي بموجب الاستخلاف بمعناه التربوي أي التحرر من جهل علوم المادة بفقده مفرداتها ومتغيراتها ومدى تسخيرها وإمكانيات الانتفاع بها وتقليص الفجوة الرقمية بيننا وبين العالم المتقدم.

- من هيمنة القوانين المعيارية الاجتماعية والمعرفية المغلقة. أي التحرير من حتميات الموروث الاستعماري الثقافي كاللغة والأطر المعيارية المعرفية المستعارة المفروضة من قبل الإنسان من الأنا التراثية، أو الآخر) والتخلص مما فرضته من ثنائيات إستقطابية حادة وضارة، ومن حيث أن ذلك علم ما يناقض الحقيقة. ولا يتأتى ذلك إلا بتطوير البحث التربوي في اتجاه إلحاق النسبي بالكلي المطلق واكتشاف القوانين الاجتماعية السننية الأزلية أو ما يسمى بتكنولوجيا اجتماعية أسوة بما جرى من اكتشاف للقوانين الطبيعية في العلوم الفيزيائية، والتمييز بين الثوابت والمتغيرات في الشأن الإنساني، أو التمييز بين ما هو فطري في الوجود ومفرداته غير قابل للتغيير، وما هو مكتسب فيه قابل للتعديل والتغيير .

- من الهامشية التاريخية. أي التحرر من مواقع الأطراف والتهميش في المنظومة الدولية والعالمية الحضارية ومحاولة استعادة الريادة العلمية المفقودة وإكساب المنظومة التربوية فعاليتها وقوتها الأكاديمية وتنوعها في المرجعيات اللغوية والبيداغوجية والخبرانية

فهذه الأبعاد الثلاثة للتحرر تشكل أزمة التربية التي يجب أن تنطلق منها الإصلاحات التربوية من حيث هي حاجة ملحة لا مفر منها بعيدا عن مفاهيم الفرض والإكراه الخارجي، فهي بذلك مشكلة داخلية معقدة غير قابلة للاختزال في الخطية، حيث تتجلى في أبعاد بنوية ووظيفية متشابكة ومتمدة خارجيا في المحيط بامتداد دوائره وداخليا بامتداد مرجعياته العرفية والسيكولوجية والسننية .

وأن تموقعها في نطاق ملمح الإنسان الاستخلافي المتحرر، يجعلها ترتبط أولاً: بنظام الكون وانتظام تجربة الإنسان ضمن قوانينه التسخيرية، وثانياً: بالنظام الاجتماعي والسياسي بامتداداته الزمنية والمكانية واكتشاف الإنسان لقوانين التكنولوجيا الاجتماعية والتربوية. وثالثاً: بتحسين التربية باعتبارها أهم قلاع الممانعة، وحفظ الأمن الغذائي والصحي والأخلاقي والعقدي والاقتصادي والموضعي التاريخي والجغرافي. وهو ما يجعل النخبة العربية التربوية أمام حاجة الأمة إلى التنظير وإنتاج المعرفة التربوية وفقه سنن وقوانين الوجود الاجتماعي وتطوره، كما سبق وأن عرف الإنسان طريقه لاكتشاف القوانين الطبيعية وتفاعلها، وهو ما يفرض تأسيس الإصلاحات التربوية على ملمح الشخصية الاستخلافية الحرة المبدعة والمستأنفة للتاريخ.

4 - بناء التعليم على قاعدة الاستخلاف في الأرض

والشخصية الاستخلافية المتحررة لا تنمو كما نرى إلا في ضوء معادلة التعلم القائمة على تعلم الأسماء وتسخير الكون، أي: وجوب وضع الإنسان حيال الطبيعة لإنتاج التاريخ لأن التاريخ إن هو إلا هذا التفاعل بين الإنسان كإرادة، والطبيعية كمجال للمعرفة، كما تؤكد مسلمة التجربة التاريخية (27 : 76). والتسخير في المفهوم القرآني من حيث هو أحد طرفي معادلة الاكتساب المعرفي والعلمي لا يختزل في علاقات الخضوع (إخضاع الآخر - جماد، حيوان، إنسان - كما هو في عرف وأدبيات القانون الوضعي؛ بل هو مفهوم يتعلق بتيسير التفاعل البيئي في نظام بنية العالم ومفردات الوجود (إنسان، حيوان، جماد) أودعت كما لو أنها قوانين تيسر فضيلة الحوار، بوصفها سنة التفاعل بين مفردات الوجود، حيث تبدوا بمنطق الاستخلاف أنها وجهة - في إحدى وظائفها - كسب الإنسان الطاقة الإضافية لتحرره من عوائق الجهل بالمعرفة وطرق العيش الكريم، فالفرد أو الجماعة من منظور الهوية؛ إن هو أو هي إلا تداوت الذوات المكونة له أو لها (الذات المهنية، الذات النفسية، الأخلاقية، الاجتماعية، القيمية... الخ بوصفها عناصر، تتحاور ذاتياً وخارجاً، لتنتج الأنا كهوية، متحركة في نطاق القوانين الثابتة، فالجاذبية ليست قانون مغلق يحد من حركية الإنسان وإعجازه، بقدر ما هو قانون يساعد الإنسان على الحركة المنتظمة وتمكينه من العيش في مجال معين، كما أن قانون التجمع لم يوضع أزلياً من أجل الحد من حرية الفرد بقدر ما هو قانون يستمد منه الفرد طاقة إضافية تحميه وتدفعه إلى اكتشاف أفضل حالات العيش الكريم .

كما أن تعلم الأسماء كلها أزلياً من حيث هو أحد أطراف معادلة التعلم، لا تعني به المثل العليا الافلاطونية ولا يقتصر على الوجود بالقوة كما يعرف لدى الفلاسفة، بل هو شرط موضوعي وقانون طبيعي معياري لا يمكن للتربية أو أي مشروع إصلاح من تجاوزه يتعلق بالقدرة على تعلم الأسماء من حيث هي مركز المعرفة، حيث لا معرفة إلا بالأسماء (28 : 19 - 31) وهو ما يدل على أن الإنسان مفطور بقوة الدفع الذاتية نحو محاوره الموجودة الأخرى والتفاعل معها .

وبهذه القاعدة نكون قد وضعنا أنفسنا معرفيا أمام تحدي التنظير التربوي في مجال البيداغوجيا والمناهج والتقويم بما ينسجم وسنة وضع الإنسان في تفاعل منهجي مع مفردات الوجود المادي والاجتماعي لإنتاج الخبرة الأدائية والمعرفة الأكاديمية في كل حقول المعرفة، من حيث هي المؤطرة لتجربة الإنسان كنشاط اقتصادي واجتماعي وتكنولوجي وثقافي . ووضعنا أنفسنا أمام تحدي ثنائية المأسوس للفعل التربوي وفردانيته، حيث يستوجب إبداع صيغ التأطير الممنهج للفعل البيداغوجي يتخطى سلبيات المأسسة، ويحمي الفردية من الانزلاق نحو اللاتنمائية .

ووضعنا أنفسنا منهجيا أمام تحدي تجريد الوقائع كمشاهدات وتعقلها ومن ثمة استيعابها منطقيا وتفسيرها في ضوء معيارية الدين الثابت، وهو ما يعد صياغة نظرية معقولة منهجية للوقائع بحيث يصبح معرفة علمية ندرك بها تناقضات الواقع ويهدينا من جديد إلى الشعور بالمشكلة وتلك هي عملية التكذيب المستمر للنظريات والوقائع كتجربة نسبية وفق معيار المطلق الكلي مما يضمن استمرارية التجدد المعرفي وحماية العقل من الأطر المعرفية الجامدة ووضعنا أنفسنا أمام تحدي بيداغوجي يتعلق بإنتاج معرفة حول إدارة خريطة القدرات العقلية من ذكاء متعدد وتفكير وتذكر وذاكرة وتصور وتخيل، وإدارة الخارطة الوجدانية والنفسية من وجدان وانفعال وميول ورغبات واتجاهات وصبر ومثابرة ومجاهدة النفس ووعي بالذات أي إنتاج ما يسمى في الباراسيكولوجيا بالقوة الميغناطيسية للشخصية. (29 : 19)..

ووضعنا أنفسنا أمام تحدي إعادة صياغة العلاقة بين المكونات الاجتماعية الحضارية (الإنسان، الطبيعة، المجتمع) في ضوء العلاقة الرباعية بإضافة الدين إضافة بنوية لا عددية تحدث تغيير نوعي في المحتوى النفسي الداخلي للأفراد من حيث هو الدافع نحو المثل الأعلى كأهداف وغايات سامية، وهي الصياغة التي من شأنها أن تعيد حركة التاريخ التربوي وتصحح مسارها نحو إدراك الإحسان الذي يسمح بالتمييز بين المثل الأعلى المنخفض السائد في العلاقة الثلاثية - المحلي والمستورد - وبين المثل الأعلى الرباني وهو هدف وغاية التربية الاستخلافية (30: 125 - 177) .

فهذه التموضعات التي نتبوؤها حين نكون بصدد بناء النظرية التربوية بفروعها في ضوء حاجتنا للإنسان المستخلف تستدعي إعادة صياغة مفهوم الإصلاح التربوي ليصير معناه تصحيح القراءة الخاطئة للنص والواقع في بعدهما الزمني ووفق معايير الإحسان .

ونعيد صياغة مفهوم الإنسان في ضوء تربية الاستخلاف فهو تحمل لأمانة إدراك لقيادة - في نطاق التسخير - نفسه كطاقة متكونة من خريطة القدرات العقلية والنفسية وللآخرين كأنشطة علائقية ومشاريع جماعية ومؤسسية، والأشياء من حوله كمجال التسخير المادي .

ونعيد صياغة مفهوم الجهل من حيث هو حالة طارئة مستغلقة لمكونات الإنسان الفطرية ومن حيث هو "علم ما يناقض الحق" كما هو في عموم علم التجربة الغربية. بحيث جعلنا منذ البدء متحفزين للتخلص من كل القوانين المعيارية الغربية من حيث هي علم ما يناقض الحق .

ونعيد صياغة مفهوم علم التربية من حيث هي اكتساب للعلم بالأسماء كلها بلا حدود في نطاق الوجود المسخر في الزمان والمكان حتى نتفادي جدلية الحديث والقديم ونضع التجربة التربوية على محك الارتقاء بالإنسان كفطرة إلى اكتشاف الفضيلة من حيث هي إدراك لأفضل حالات العيش الكريم في نطاق الوضع التكنولوجي المعلوماتي الراهن،

ونعيد مفهوم مجتمع المعرفة ونصوغه في ضوء حركته نحو الأفضل فيصير مجتمع الإحسان من حيث هو المجتمع الأجود في معارفه . (إن الله كتب الإحسان على كل شيء)

وبذلك نكون قد أنهينا عولمة الإنسان والتربية وشرعنا في استئناف تجربة الإنسان التاريخية بقيادة التربية نحو تمكين الإنسان معرفيا وتكنولوجيا من العلم لاستمرار إنتاج التاريخ - إلى أن يري الله الأرض - باستئناف الإنسان الاستخلافي لحواره مع مفردات الكون كعقيدة وسنة سنت من أعلى السماوات والأرض في حوار الرسول مع الله في شأن تكاليف الصلاة . ونستأنفه تكذيبا لفوكوياما - باعتبار العلم نعمة من نعم الله تستثمر في عملية التعمير وتعميمها على كل إنسان وجوبا كل حسب طاقته الذاتية بعد إزالة كل موانع المعرفة وحواجز الاحتكار. ونعتقد أنه بما نملكه من ثروة معرفية وخبرة هائلة، وبما تملكه الإنسانية من كم هائل من المعرفة الخام، تقتضي منا - كأجيال مدينون للمستقبل - رسم سياسة تصنيعها وتثمينها عبر جهاز تربوي في شكل علوم للاستخلاف والتعمير بدل التباهي بها والمتاجرة بها كما نتاجر بالمواد الخام .

المراجع.

- 1 - محمد عابد الجابري . في نقد الحاجة إلى الإصلاح . ط1 . 2005 . مركز دراسات الوحدة العربية . بيروت . لبنان .
- 2 - مصطفى محسن . الخطاب الاصلاحى التربوي . بين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري رؤية سوسيولوجية نقدية . ط1 . 1999 . المركز الثقافى العربى . الدار البيضاء . المغرب .
- 3 - محمد عابد الجابري . العولمة ومسألة الهوية . نقد وفكر . السنة الثالثة . ع . 21 . الدار البيضاء . المغرب .
- 4 - جون ديوي . الديمقراطية والتربية . ت . نظمي لوقا . 1978 . مكتبة النجلو المصرية . القاهرة .
- 5 - عرق سوسي محمد خير . التيارات التربوية عند روسلو مطبعة العلم . 1964 . دمشق .
- 6 - محمد منير مرسى . الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة . مطبعة الأمانة . عالم الكتب . القاهرة
- 7 - نيكلاس هانز . التربية المقارنة . ت . يوسف ميخائيل اسعد . 1966 . دتر النهضة العربية .
- 8 - عرق سوسي محمد خير . التربية المقارنة عند اليونسكو مطبعة العلم . 1964 . دمشق .
- 9 - العربي فرحاتي . تاريخ الفكر التربوي لمجتمعات ما قبل الميلاد . دراسة انثروبولوجية للفكر الثقافى والتربوي . ط1 . 2004 . منشورات عالم التربية . النجاح . الجديدة . الدار البيضاء المغرب .
- 10 - غي أفانزيني . الجمود والتجديد في التربية المدرسية . ت . عبد الله عبد الدائم . ط1 . 1981 . دار العلم للملايين . بيروت . لبنان .
- 11 - جون فيزي . التعليم في عالمنا الحديث . ت . محمود الأكل .
- 12 - عبد الحكيم شوقي . علمنة الدولة وعقلنة التراث العربى . ط1 . 1979 . دار العودة . بيروت . لبنان .
- 13 - جماعة من الباحثين . التجارب الديمقراطية في الوطن العربى . ط1 . 1981 . دار الحداثة . المغرب .
- 14 - نادر فرجاني . هدر الإمكانية . مركز دراسات الوحدة العربية . ط4 . 1985 . بيروت لبنان .
- 15 - جورج بوشامب . نظرية المنهج . ت . ممدوح محمد سليمان وآخرون . ط1 . 1987 . الدار العربية لنشر والتوزيع .
- 16 - عدنان الأمين . التنشئة الاجتماعية وتكوين الطباع . ط1 . 2005 . المركز الثقافى العربى . الدار البيضاء المغرب .
- 17 - العربي فرحاتي . التجديد التربوي وصعوبات تطبيق نموذج المدرسة الأساسية في المنظومة التربوية الجزائرية . جامعة الجزائر . المكتبة المركزية . 1990 . الجزائر .
- 18 - محمد عابد الجابري .. أفكار حول إصلاح التعليم في المغرب الراهن . نقد وفكر . السنة الثانية . العدد 12 . 1988 . المغرب .
- 19 - عباسي مدني . مشكلات تربوية في البلدان الإسلامية . دار الشهاب . باتنة . الجزائر .
- 20 - حسن مضفر الرز . الفضاء المعلوماتي . ط1 . 2007 . مركز دراسات الوحدة العربية . بيروت . لبنان .
- 21 - محمد إبراهيم عيد . مقومات مجتمع المعرفة . ابحاث مؤتمر . التربية في مجتمع المعرفة . المجلس الأعلى للثقافة . 2006 . القاهرة .
- 22 - امحمد تيغزة . إدارة مهارات التفكير في سياق العولمة . قسم علم النفس . كلية التربية . جامعة الملك سعود .
- 23 - طه . عبد الرحمان . روح الحداثة . المدخل لتأسيس الحداثة الاسلامية . ط1 . 2006 . المركز الثقافى العربى . الدار البيضاء . المغرب .
- 24 - حسن حنفي . هل المعلومات علم . ابحاث مؤتمر . التربية في مجتمع المعرفة . المجلس الأعلى للثقافة . 2006 . القاهرة .

- 25 - مالك بن نبي . ميلاد مجتمع . شبكة العلاقات الاجتماعية . ط2 . 1974 . دار الفكر . طرابلس . لبنان .
- 26 - إدموند أو. سوليفان . التعليم التحويلي . رؤية تربوية للقرن الحادي والعشرين . ت . عبد الله العابد أبو جعفر . ط. 2002 . المنظمة العربية للتربية والثقافة . المركز العربي للتعبير والترجمة والتأليف . دمشق .
- 27 - عباسي مدني . النوعية التربوية في المراحل التعليمية في البلاد الإسلامية . دراسة إبستمولوجية للمعرفة التربوية . ط. 1989 . مكتب التربية لدول الخليج العربي .
- 28 - محمود فرج الدمرداش . وعلم آدم الأسماء كلها . المعهد العالمي للفكر الإسلامي . سلسلة أبحاث علمية 10 . ط1 . 1996 . القاهرة .
- 29 - وليم فالكير لتكنسون . كتاب الباراسيكولوجي . قوة الفكر في الحياة العملية . ت. رؤوف موسى الكاظمي . مكتبة الخطيب الكبرى . بغداد .
- 30 - محمد باقر الصدر . المدرسة القرآنية . ط 2 . 1981 . دار التعاف للمطبوعات . بيروت . لبنان
- مراجع استفيد منها**
- 31 - فيليب كومز . أزمة العالم في التعليم . ت. محمد خير حربي وآخرون . دار المريخ الرياض .
- 32 - إدوارد كلاباريد . التربية الوظيفية . ت. محمود قاسم . . مكتبة الأنجلو المصرية .
- 33 - طوماس هوبكنز . النفس المنبثقة في البيت والمدرسة . . ت. محمد علي العريان . مكتبة النهضة المصرية .
- 34 - ف. جورج . نيللو . مقدمة إلى فلسفة التربية . ت. نظمي لوقا . مكتبة الأنجلو المصرية .
- 35 - محمد محمد الهادي . التعليم اللالكتروني عبر شبكة الأنترنت . ط1 . 2005 . آفاق تربوية جديدة . الدار المصرية اللبنانية .
- 36 - جون ، وهانسون . وآخرون . ت . محمد لييب النجحي . التربية والتقدم الاقتصادي والاجتماعي للدول النامية . دار النهضة للطبع والنشر . القاهرة . مصر .
- 37 - جون ديوي . التربية والمجتمع . ت أحمد حسن الرحيم وآخرون . منشورات مكتبة الحياة . بيروت لبنان .