

التنويري



شتاء 2021

صناعة التعلم



الرابطة العربية للتربويين التنويريين

ARAB ASSOCIATION FOR ENLIGHTENED MUSLIM EDUCATORS

هي فضاء ومنصة مستقلة لدعم المؤسسات والمشاريع الفاعلة في مجال التنوير والتجديد الديني والقراءة التنويرية للدين في المنطقة العربية، والتي تعتمد التعليم والتدريب آلياً لها، بالإضافة إلى الأعمال الفنية والإبداعية، حيث توفر الرابطة الدعم الفني والإعلاني لهذه المشاريع وتساعد في الترويج لرسالتها. كما توفر لها شبكة عائلات إقليمية ودولية لبناء قدراتها في صياغة ونشر الخطاب التنويري وتحويله إلى ثقافة عامة. والمقصود بالتربويين هم المؤسسات والمشاريع والأفراد المشتغلون على برامج تربوية فاعلة تعمل على إيصال النتاج والمواد التنويرية النظرية إلى مختلف شرائح المجتمع، من خلال شرحها و/أو التدريب عليها، وإدخالها في الثقافة المعاشة اليومية للفرد والمجتمع.

وأما المقصود بالتنويريين هم الذين يسعون إلى تقديم إجابات جديدة للسئلة وتحديات العصر الراهنة، سواء فيما يتعلق بالنواحي الإعتقادية أو السياسية أو الإقتصادية أو التربوية أو الحضارية، مع استنادهم للقيم التنويرية التي جاء بها القرآن، والتي أصلت لكرامة الإنسان وحرية وحقوقه، ودعت إلى التعارف والحوار بين البشر، وإلى التفكير والسؤال وطلب الحق والحكمة. مع تبينهم لتراث المسلمين وتاريخهم واجتهاداتهم كتجربة إنسانية مفيدة محترمة ومهمة، إلا أنها كبقية الاجتهادات البشرية ظرفية وغير ملزمة.

وتسعى الرابطة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تبادل التجارب والخبرات والرؤى بين المؤسسات، الأعضاء، وتنسيق الجهود بينها، وتقديم الاستشارات لها
- تأسيس فرق عمل ومشاريع متخصصة؛ لدعم منصات التربية التنويرية وتعزيز صوتها.
- إجراء تقييم شامل ودوري لخطابات المنظمات الأعضاء، وقدراتها المؤسساتية، بغرض تقويتها.
- رصد وجرد المشاريع المنسجمة مع قيم ورؤية ومبادئ وأهداف الرابطة والتواصل معها للعضوية.
- بناء شراكات مع المعنيين المحليين والإقليميين والدوليين بما يساهم في تحقيق أهداف الرابطة وأعضائها.
- العمل على رفع مستويات التأهيل والتدريب في مجال التربية والتنوير، من خلال تطوير حقائب تدريبية ذات كفاءة عالية.
- المساهمة في رفع مستوى إنتاج المواد الإعلامية والإعلانية، لتعزيز وتطوير وتشجيع خطابات التنوير الديني المنسجمة مع مبادئ الرابطة، خصوصاً في الأطر التربوية والتعليمية.

التنويري

مجلة فكرية تصدر عن الرابطة

العربية للتربويين التنويريين

رئيس التحرير

هاجر القطاين - العراق

مدير التحرير المسؤول

عبدة فرج الله - الأردن

سكرتيرة التحرير

لانا المهالي - الأردن

هيئة التحرير

محمد الريسبي - تونس

عبد الله الجبور - الأردن

يامن نوح - مصر

مولاي محمد اسماعيلي -

المغرب

علي رمضان أبو زعلوك -

ليبيا

التصميم واخراج الفني

رسيوي زير - الجزائر

info@altanweeri.net

www.altanweeri.net

Tell: +962 65 680 999

الفهرس

مبتداً للسلام

4 من أجل مدرسة جاذبة وصديقة للمتعلم / محرز الدرسي

كُتّاب التنويري

6 عصور الإلهاء.. لسنا وحدنا؛ الجميع كأننا كذلك / الصادق الفقيه

11 الثقافة الإنسانية المعاصرة.. انحمار العقلاني ونهوض التزوي / علي اسعد دطفة

27 التعليم والتعلم بين هيين؛ الوظيفة والرسالة / عبد الله فنج الله

30 صناعة التعلم / حسن الواعر

33 أنطولوجيا التهوية؛ همدل التزوي والفني لدى هون دبوي / رضا بن عيفة

43 الدراسة وصيرورة العقل في مجتمعات العرفة / ياسين اغلالو

47 الدراسة وصناعة التعلم؛ نحو رؤية مستقبلية / احمد عليلوش

54 النقد والأدب والفضاء الدرسي / محمد رمون

56 مدرسة المستقبل؛ رهانات بناء متعلم مستنير / الحسن بيردك

65 التهوير شرط التنوير / عبد الرحمن مجدوي

69 مكتبة التنويري

مبدأ اللام : من أجل مدرسة هادئة وصديقة للمتعلم

” لا تؤدّبوا أولادكم بأخلاقكم، لأنهم
خلقوا لزمان غير زمانكم“
علي بن أبي طالب (رضي الله عنه)

كليا في النموذج التقنوي والتقليدي وظلّت تسهم، إلى حدّ بعيد في إدامته، فالمتعلّم لا يحسب له حساب رغم تغير الأنماط البيداغوجيّة تحت تأثير التيارات الأنسية والتحليليّة النفسيّة أو المؤسسيّة.

ظلّت الممارسات داخل المؤسسة والصّف محصورة في حدود اكتساب المعارف المجزأة والتقيّد التام بفكرة الاختصاص، أفضى إلى تعزيز البعد المدرسي المحض، نتج عن كل ذلك تركيز متزايد على موادّ التدريس وتقانة التعلّم والتقييم وباختصار على البعد الواسيلي في التكوين وتمهيش البعد الإنساني في صناعة المتعلّم. انشغلت منظومات التعليم -بصفة شبه مطلقة- بديناميّة البرامج واستكمال تنفيذها والمردوديّة الكميّة والمحافظة على «التسيير السليم» لجمهرة التلاميذ على حساب جودة «المنتج»، وأضفت «بظلال» غير مدرسيّة مثنّنة الكمّ على حساب نوعيّة التلاميذ وأولويّة الارتقاء شبه الآلي دون فحوص للمواصفات الثقافيّة والحصال الشخصيّة للتلاميذ. وتركت المتعلّمين عزّلا أمام التقلّبات العميقة للمجتمع المعاصر، دون الإحاطة الحقيقيّة بالعمق الإنساني والمعرفي للتلميذ، فالإصلاح ما لم يمسن خارطة اهتمامات التلاميذ ايجابيا والفعل مباشرة في انشغالاته الشخصيّة والثقافيّة

علينا قلب المقاربة السوسيوولوجية «لايميل دوركهايم» من أنّ المدرسة تحقّق أهداف المجتمع وأنّ التربية ما يلقنه الكهو لم تتحوّل إلى قاطرة للمجتمع ولا إلى مؤسّسة للتغيير الاجتماعي، ولم توفّق في صناعة المتعلّم الفاعل أو/ وإنشاء المواطن (ة)، وهو ما بينته التقييمات الدوليّة لمكتسبات الطلاب. ما يمكن معاينته أيضا أنّ «محرك» المدارس يشغل حول تخرّيج أفواج المتعلّمين، والتعامل معهم كأرقام وكآلة «معرفة» للحفظ واسترجاع الدروس والتدرّج التعليمي.

لا يزال المتعلّم هو مركز الصف والمحتكر للمعرفة وللدرس، مع استمرار تقسيم الدرس إلى مقرّرات وحصص جافة ومنفصلة عن عالم المجتمع وعالم الأطفال والمراهقين والشبان. فالمدرسة لا تهتمّ بالعالم الذي يندمج فيه المتعلّم، حيث يتوارى خلف مدرسة مغلقة، تنشئ متعلّما «ممثلا» و«طبعيا» و«مطيعا»، إنها «قلعة مغلقة» لقبولة الأفكار وتمييط السلوكات والمشاعر والأذواق وتوحيد الاتجاهات وتمهيش المرجعيّات القيميّة وإثارة الهويّات التحتيّة. لم تتغيّر المدرسة، ولم تتغيّر ملامح المتعلّم الإيجابي، لاتزال تقليديّة في التسيير وفي التدريس وفي طبيعة الأنشطة وفي نظرتها لمتعلّم، انخرط



محرز الدريسي

تونس

”

بُصنع التعلّم في مناخ
يختلف عن عالم الكهول،
مؤنّت بما هو رقمي
وسلوكي وقيمي، يتغذى
من إعلام فضائي ومن
شبكات اجتماعيّة ومنصّات
رقميّة، تبعث بيئة تربيّة
تخصّن التعلّم وتخرّج أبرز ما
فيه، وتستخرج منه أفضل
ما لديه وتضعه في مسار
التربّي.

“

النقاش والتحاور والعمل الجماعي والانخراط النشط في بناء الدرس وفي عمارة المعرفة، وإنجاز جهد بحثي والتعامل مع مصادر المعرفة والمعلومات، تجعل من المتعلم محور المدرسة والبرامج والمقررات فكرا وممارسة، وتحقق الثورة الكوبرنيكية، تزيح مركزية المعلم وتمنحه منزلة تليق بمقامه دون أن تؤثر في انبساط المعرفة وتهاوي المدرسة، والشروع في بناء المدرسة بنظرة حديثة للمتعلم، برباعي الأبعاد، الانساني، الحرية، الكرامة، التنوير. وأن نثق في المتعلم وفي مقدراته، وجعل المدرسة جاذبة لا منفرة والتفاعل مع المعلم كمرافق لا كمهيمنوا التفاعل مع الزملاء لا كمنافسين بل كمتعاونين.

بالتخلي عن «نرجسية» الكهول وتجاوز استعلاء الكبار واحتكار امتلاك الحكمة والمرجعية، أن نتواضع ونفتح للتعليم من صغارنا ومن أولادنا/ خلقوا لزمان غير زماننا وبالتالي لقضايا جديدة وإكراهات وتحديات غير كلاسيكية وغير معادة، تتطلب عقلية مبتكرة وأساليب تجديدية. وتصوغ المدرسة أحلاما ومشاريع وتصنع شخصيات واعتدادا بالذات وثقة في النفس، حيث المدرس/ميسر/ مصاحب في الارتقاء بالحوار بالإقناع.

وتبني الديمقراطية داخل حرم المؤسسة، فالإدارة- كما المعلم- ليست هرمية تستنسخ ما هو خارجها بل تشاركية، وحين ترسخ قيم الحوار يسهل تشييدها، ويسودها كما المجتمع لاحقا احترام القانون والعقل وتبخير الخرافات. وتتحوّل لا إلى حوض تهيمن عليه شراسة التنافس، وقماء الترتيب والتصنيف، بل إلى فضاء ينحت قيم الإنسانية والصدقة والمدنية والتعايش وقبول الاختلاف والتسامح. لذا تتطلب الإصلاحات التربوية أرضية تنويرية تروم تغيير منوال التربية والتعليم وصناعة المعلم في برامج المدرسة وطرقها البيداغوجية وطبيعة علاقاتها، ولكن خاصة فتح أفقها، بالتفكير في المتعلم، وجعله محور اشتغالها، والتعاطي معه كإنسان وصاحب إرادة حرة، وتكوينه على مهارات النقد والجرأة وفكرة المقاولات والمشاريع والتخطيط والبرمجة والتفاوض مع الإكراهات المستحدثة من عنف وإرهاب وغيرها. إنها ليست مجرد عناوين وإنما ممارسة فعلية، وزخم يدرج في مدارسنا لتتأ عن برودتها وتخرق انغلاقها، وتبعث فيها الحياة، وتسترجع حماسة طلابها.

العامة، فلن يكون إلا إصلاحا تكنوقراطيا بلا جذور وبلا ثمرة ملائمة وبلا متعلم ناجع في المدرسة والمجتمع.

تحتاج هذه الصورة التقليدية إلى مراجعة وزحزحة، ذلك أن استنابات التنوير داخل المدرسة، من أبرز ركائزه استعمال العقل وممارسة الحرية وتحقيق العمق الانساني. فإذا لم يشرق التنوير في المدرسة، لا يمكن أن يشرق في المجتمع، ولا معنى للتنوير ما لم يسهم في صناعة المتعلم، ولم يخترق جدران مؤسسات التعليم ويعيش في فضاءاتها وآليات اشتغالها. فالمدرسة جسر لتغيير المجتمع بإعادة بناء المتعلم/ الانسان والقيم، ترتقي منذ الابتدائي بالكفايات الاساسية (القراءة- الحساب- الكتابة)، وتنجزها عبر الكفايات الأفقية التي تسندنها وتجذرها مثل التواصل الشفوي والإنتاج والمبادرات والعمل الفريقي والتعلم الذاتي وإثراء المحيط الثقافي والتربوي. وهي مسائل تربوية وتعليمية أكد عليها كل من تقرير «فور» (1972) و«دولور» (1992) من أن المدرسة الصديقة للمتعلم تتضمن التنمية الكاملة لكل فرد فكرا وجسدا، ذكاء وإحساسا وتدريبه على معنى الجمال والمسؤولية الشخصية، وأن التربية تتأسس على أربع ركائز «تعلم كيف تعرف» و«تعلم كيف تفعل» و«تعلم كيف تعيش» و«تعلم كيف تكون»، فالتعليم بالضرورة معياري ولا تحتزل وظيفته على نقل المعارف بل على إدماج الطلاب في ثقافة تنويرية وتنمية الشخصية.

يُنت دراسات عديدة أن هدف التربية المساهمة في تنمية قدرات المتعلم الضرورية للمساهمة كواطن واع بحقوقه وواجباته في مجتمعه، بصياغة ما هو مشترك بين المواد ومقاربتها ضمن طابع إدماجي. فالمجتمعات الحديثة تتحدّد بما هي «مجتمعات الأفراد» وأن الخير في أساسه حرية بلورة المشروع الشخصي وفكرة أن كل متعلم مستقل ومسؤول وقادر على الاستقلالية في الوضعيات التي يوجد فيها. لهذا ينبغي فتح نوافذ المشهد المدرسي على تيسير التطور الشخصي للفرد/ المتعلم وعلى المدرسة أن تطوّر وتجذّر الشخصية وتمكّن كل متعلم من بناء هويته وإنجاز مشاريعه ومن الإبداع، وأن يضمّ مشروع المدارس في صلبه خطة لاستنابات التنوير وتدريب المتعلم وصناعته على فكرة المشروع وتوجهه نحو المستقبل وبناء هويته.

لا معنى للتجديدات البيداغوجية إذا لم تحرص على تشريك المتعلم ووضع يده في «عجين» البناء التربوي وتأکید أهميته

عصر الإلهاء.. لسنا وحدنا؛ الجميع كانوا كذلك

والمعلّق الاجتماعي فرانك فوريدي، الذي عمل سابقاً أستاذاً لعلم الاجتماع في جامعة كينت في كنتربري، ومؤلف لـ 17 كتاباً، كان آخرها "قوة القراءة"، والذي صدر في عام 2015، يقول إنّ الجميع، وعلى الأقل منذ 1710، كانوا كذلك، ومنهم الفلاسفة، الذين باستطاعتهم إثبات ذلك. فقد ظهرت الغفلة، لأول عهدها، كتهديد اجتماعي، في القرن الثامن عشر في أوروبا، خلال عصر التنوير، تماماً كما كان المنطق والعلم يضغطان ضدّ الدين والأسطورة. ويقدم قاموس أوكسفورد الإنجليزي، للتدليل على ذلك، اقتباساً من تاتلر، عام 1710، كأول إشارة لهذه الكلمة، يقترن فيها الإلهاء مع الكسل؛ ربطاً لهما بالذائل الأخلاقية الخطيرة، والمثيرة للقلق العام.

غير أن النصّ الأول، الذي يتناول مرض عدم الانتباه، هو التحقيق الذي أجراه ألكسندر كريشتون، عام 1798، حول طبيعة وأصل الانحلال العقلي. إذ رأى كريشتون أن اضطراب عدم الانتباه ينتهي إلى "مجال الطب"، ولكنه تأثر بالعوامل الاجتماعية والثقافية. وادّعى أنّ الانتباه يمكن أن يتأثر سلباً بسوء التربية، وضعف التعليم، ونقص الحافز،

مُحاصرنا صعود الإنترنت، والانتشار الواسع للتكنولوجيا الرقمية، بمصادر لا حصر لها للإلهاء؛ الرسائل النصية، ورسائل البريد الإلكتروني، والانستغرام، والواتساب، وتغريدات الأصدقاء، وتشغيل ملفات الموسيقى والفيديو، والأخبار، والمزيد من الأخبار الآنية، وسيل من أسعار الأسهم المتغيّرة باستمرار. ولأداء عملنا الواجب القيام به، نحاول إيقاف تيار الرقمنة هذا، ولكن سرعان ما نكتشف صعوبة القيام بذلك عندما يدهمنا المزيد من فيض المعلومات، ونُعاني من الخوف المتجدّد من أن نفقد شيئاً. ممّا يجعل بعض الناس يعتقدون أن لدينا إرادة ضعيفة جداً، وأصابتنا الغفلة، لأنّ أدمغتنا تضرّرت بفعل الضوضاء الرقمية. ولكن إلقاء اللوم كله على التكنولوجيا في ارتفاع هذه الغفلة في غير محلّه. فالتاريخ يُظهر أن القلق تجري تغذيته، ليس فقط من الشيء الجديد القادم، ولكن عن طريق التهديد، الذي يطرحه هذا الشيء، أيّ كان، على السلطة الأخلاقية القائمة. إنّه الإلهاء، الذي يجعل كل واحد منّا مشغول، ومذهول، وغافل. فهل نحن وحدنا الذين أصيبوا بمشيرات عدم الانتباه؟ يقول عالم الاجتماع



الصادق الفقيه

السودان

”

لما يعلم التريوتون على
مرّ التاريخ، فإنّ حزب
انتباه السباب يسلك تحدياً
دائماً لهم. ولكن بمجرّد أن
أصبحت السلطة العنصرية
على السباب عرضة للسدّ
والجذب، أصبحت مسألة
من يتسبب انتباههم
مسألة ملصّة

“

الثامن عشر؛ مثل مؤسس صحيفة الغارديان ريتشارد ستيل، والمعلق والأخلاقي، صامويل جونسون، عدم الانتباه كأحد أعراض "طريقة تفكير غير محدّدة". وقدّموا نصائح حول طرق مواجهة "ذلك العقل المتعجّل"، إلى "ما هي بعض الأرواح المشغولة، التي يتعرّضون لها". وكان أحد مصادر الاستشهاد الأكثر ترجيحاً في القرن الثامن عشر، حول مشكلة عدم الانتباه، هي "عناصر التعليم المهذب: المختارة بعناية من كتاب فيليب دورمر ستانوب، عن رسائل إيرل تشيسترفيلد، إلى ابنه، عام 1774". فقد كتب تشيسترفيلد في مارس 1746: "لا أعلم شيئاً واحداً أكثر إزعاجاً لشركة، من الغفلة والإلهاء". وفي خطاب مكتوب في يناير 1752، ساوى الغضب مع "كسل العقل"، وزعم أن كلاهما "أعداء المعرفة". فكان الموضوع الناظم لأفكار تشيسترفيلد حول هذا الأمر هو أن الفشل في إيلاء الانتباه الاهتمام اللازم يؤدي إلى تآكل التسلسل الهرمي الاجتماعي والنظام الأخلاقي.

لقد احتفلت ثقافة التنوير، في الواقع، بالانتباه باعتباره أهم ملكة ذهنية لممارسة العقلانية. وجدال المؤرخ مايكل هاغنر في كتابه: "نحو تاريخ من الاهتمام بالثقافة والعلوم"، الذي صدر عام 2003، أنه بحلول نهاية القرن الثامن عشر، أصبح "الانتباه أكثر من استعارة مناسبة لطموحات مستنيرة". فكان يُنظرُ إليه أيضاً كوسيط للتعليم، وكذلك للتطور الروحي والأخلاقي. وقد اعتبر الفيلسوف الفرنسي كلود أدريان هلفيتيوس الانتباه كمصدر مهم للتنوير. ففي كتابه: "الروح، أو مقالات في العقل، وملكاّته المتعدّدة"، الصادر عام 1758، ربط "الانتباه المستمرّ" بـ "العقل المتفوّق". ومع ذلك، وعلى عكس معظم المعجبين الآخرين بالانتباه، كان هذا المفكر الملحد المتطرّف ينتقد ميل المجتمع إلى إدانة عدم الانتباه باعتباره رذيلة أخلاقية. وتساءل قبل أن يرفض طقوس هذه الرقابة الأخلاقية: "ما الأهمية التي يمثّلها استمرار عدم الانتباه كجريمة؟" غير أنه لم يقدم إجابة على تساؤله الاستنكاري هذا.

بيد أن معارضيهِ يرون أن الترويج للانتباه، باعتباره إنجازاً أخلاقياً، كان ضرورياً لغرس شخصيّة سليمة. فقد جادل الفيلسوف توماس ريد، وهو المؤسس الأبرز لبرنامج "الحسّ العام" الاسكتلندي، في القرن الثامن عشر، في كتابه حول "القوى النشطة للعقل البشري"، الصادر عام

والتقاليد العائليّة. ويمكن أن تُؤدّي كل من الغفلة المعتادة، وكذلك الإفراط في الانتباه، إلى إضعاف القدرة على التركيز؛ لدرجة يُصبح معها مرضاً طبيياً. وأكد كريستون أن أولئك، الذين عانوا من نقص الانتباه، قد تحرّكهم "درجة غير طبيعيّة من القلق العقلي". وكتب يقول إن أولئك الذين يعانون من هذه الحالة المنهكة لديهم "اسم خاص لحالة مشاعرهم... إنهم يدعون أنهم يمتلكون الأدوات المناسبة لمساعدة أنفسهم.

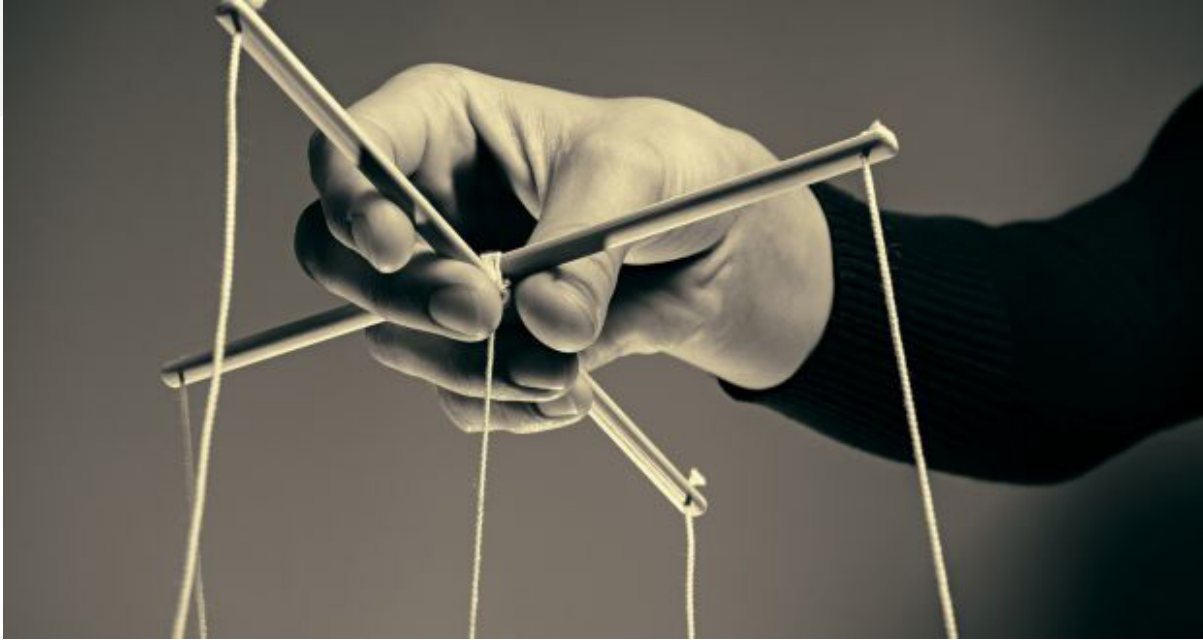
لقد كان الفلاسفة وعلماء الأخلاق في طليعة من أسهموا في البناء الثقافي، فوصفوا "عادة الغفلة"، لا كمجرد فشل أخلاقي مستقل، ولكن كمصدر للذائل الأخرى. ففي "مقال عن الحقيقة"، نُشر عام 1770، وضع الفيلسوف الأخلاقي الاسكتلندي جيمس بيتي، الذي اكتسب سمعة في الحديث عن القلق الأخلاقي للعصر، وصف الغفلة كمصدر لـ "عادات الإجراميّة"، التي تقلّل من "القيم الأخلاقية". وأكد أننا "اكتسبنا العديد من العادات الشريرة، التي، مع الاهتمام المناسب، كان يُمكن تجنّبها". وقد ربط بين الغفلة و"القسوة وعدم الرضا"، وحذر من أنه إذا سمح لهذا المرض أن يتطوّر، سيضعف النظام الاجتماعي.

وفي إنكلترا، اعتبر المعلقون المهتمون بالأدب، في القرن

”

أصبحت ملازمة عادة عدم الانتباه بين الأطفال والسباب السفل السافل لعلم التربية في القرن الثامن عشر، والتسببت هذه القضية أهمية غير مسبوقة. وكان ينظر إلى الانتباه على أنه مهم لتغذية النطق العقلي، وكذلك للتطور الروحي والأخلاقي.

“



لويكورد، يفتقر الناس الغافلون للاستقرار والتماسك الأخلاقي الضروري للتركيز. وقد وُصفت هذه الحالة بأنها "غير حيميّة، وغير مباليّة، وقاسية، ومشوشة". وقد صُوّرت بأنها غير ناضجة نسبياً، ومتهوّرة، وغير موثوقة. ويعتقد أن ممارسات تربية الأطفال الضعيفة كانت مصدراً لمرض عدم الانتباه، وأن الحالة كانت أكثر شيوعاً بين الشباب، مقارنةً بكبار السن. ولعلاج العقل المشوش، قدم ويكورد نوعاً من التدريب في القرن الثامن عشر. ووصف الحليب الرائب، ومسحوق الحديد، وركوب الخيل، كعلاج.

وخلال القرن التاسع عشر، أصبحت حالة عدم الانتباه أخلاقيّة بشكل كامل. وكان ينظر إلى الغفلة كتهديد للتقدم الصناعي، والتقدم العلمي، والازدهار. ونُحِصَّ الخبير

1788، بأن "هناك قواعد أخلاقيّة تحترم الانتباه"، التي "ليست أقل وضوحاً من بدهيات الرياضيات". وتتطلب هذه القواعد الأخلاقيّة للانتباه الغرس والتدريب، على أن يضمن اختصاصيو التوعية حماية الشباب من "عادات الغفلة". إذ كان يُنظر إلى عدم الانتباه بشكل متزايد كعقبة أمام التنشئة الاجتماعية للشباب. وأصبحت مكافئة عادة عدم الانتباه بين الأطفال والشباب الشغل الشاغل لعلم التربية في القرن الثامن عشر، واكتسبت هذا القضيّة أهميّة غير مسبوقة. وكان ينظر إلى الانتباه على أنه مهم لتغذية المنطق العقلي، وكذلك للتطور الروحي والأخلاقي. وأصرّت كتب المشورة الموجهة إلى الآباء، مثل مدرسة ماريا إيدجوورث للتعليم العملي، عام 1798، على أن غرس التركيز والانتباه يتطلبان جهداً ومهارة لا بد من تعلّمهما.

ووسط الاحتفال بالانتباه كفضيلة، أعرب المعلمون والمعلّمون الدينيون والمهنيون الطبيون باستمرار عن مخاوفهم من الأضرار الأخلاقيّة المترتبة على عدمه. فمنذ أواخر القرن الثامن عشر، وما بعده، تزايدت المخاوف بشأن "عادة عدم الانتباه" كمرض أخلاقي. وفي كتابه الطبي، الصادر عام 1775، قام الألماني ملكيور آدم ويكورد بتشخيص حالة ما شخّصه "بعدم الانتباه". إذ تحوّل وصفه له باستمرار بين العجز الطبي والمعنوي. ووفقاً

”
تألك الانتباه الربائي هو علامة
مؤكدة على وهدر عصر مظلم وميك

غير أن هذا الشعور لم يختف، بل إن استمراره يؤيد ما ذهب إليه ماغي جاكسون في كتابه: "تآكل الانتباه والعصر المظلم القادم"، الذي نُشر عام 2008، مع ادعاءاته بأن "ترويض الوحش الداخلي لدينا" هو "جزء لا يتجزأ من تطوير الضمير".

لقد شهدت العقود الأخيرة انعكاساً دراماتيكياً في مفهوم عدم الانتباه؛ على عكس ما حدث في القرن الثامن عشر، عندما كان يُنظر إليه على أنه أمر غير طبيعي، إذ غالباً ما يتمّ عرض عدم الانتباه اليوم كحالة عادية. وكثيراً ما يتميّز العصر الحالي بأنه عصر "التشتيت"، أو "الإلهاء"، ولم يعد يصوّر عدم الانتباه كعَرَضٍ يصيب قلة من الناس. ففي الوقت الحاضر، يُصوّر تآكل قدرة البشريّة على الانتباه كمشكلة وجوديّة، ترتبط بالآثار المزعومة للتدفقات الرقمية الهائلة من المعلومات، التي تتسرّب إلينا باستمرار، وبلا هوادة. يقول نيكولاس كار في كتابه: "الظلال: كيف تُغيّر الإنترنت الطريقة التي نقرأ ونفكر ونتدكّر بها"، الذي صدر عام 2010، "إنّ الشبكة لا تستحوذ على اهتمامنا إلا لتبعثره". ووفقاً لعالم الأعصاب الأمريكي دانييل ليفيتين، فإن الملهيات في العالم الحديث يمكن أن تخرب أدمغتنا فعلاً.

الاقتصادي السياسي الاسكتلندي ويليام بلايفير الإجماع السائد برؤيته الخاصّة حول هذا الموضوع عندما قال: "إنّ تدهور الشخصية الأخلاقية، وفقدان الانتباه للبادئ الأولى، التي يدين بها المجتمع لرُخائه وسلامته؛ وكلاهما يرافقان الثروة، هما أكثر العوامل قوّة في تراجع الأمم". بل ادّعى بلايفير أنه في فرنسا "كان عدم انتباه النبلاء لواجبهم أحد أسباب الثورة". وبحلول نهاية القرن التاسع عشر، كان عدم الانتباه بمثابة علامة على الانحطاط العرقي. ففي كتابه: "الإنحطاط الكلاسيكي"، الصادر عام 1895، حذّر الناقد الاجتماعي ماكس نورداو من أن "نشاط الدماغ المتدهور والمستيري هو نشاط غير منظم وغير مقيّد، وغير متجانس، وبدون قصد، أو هدف".

وفي الواقع، حتى السبعينيات من القرن الماضي، عندما دخل التشخيص الطبي الحديث لاضطراب نقص الانتباه إلى الثقافة العامّة السائدة، وكان يستخدم لفهم مجموعة فرعية من ذوي الإعاقة الحقيقية، فإنّ حالة عدم الاكتراث الاجتماعي كانت تمثّل واحدة من الضوابط الأخلاقية المعيبة. وقد ركّزت المحاضرات الرائدة لجورج ستيل، التي قدّمتها عام 1902، حول "بعض الظروف النفسية غير الطبيعيّة عند الأطفال"، على سمات سلبية مثل "القسوة والتعنيف والغياب والاضطهاد والخداع الوحشي والتشويش والظلم والخيانة الجنسية والفظاظة".



العقلانيين، فإن الأطفال الذين لا ينتبهون لمعلمهم غالباً ما يدمنون الانتباه للرسائل النصية، التي يتلقونها من الآخرين. ويمكن تفسير الرثاء المستمر للشباب الغافل، والحيل الضائع، في العالم على أنه أحد أعراض المشكلات المتعلقة بممارسة سلطة الكبار.

بيد أنه، في بعض الأحيان، يلقي الناس اللوم بالفشل على جنوح الشباب وتصوّرات خيالهم، وحالة تفكيرهم غير المبالية. وفي كثير من الأحيان، استجاب اختصاصيو التوعية لهذا الشرط من خلال اتباع نهج حميد في استيعاب ممارسات القراءة اللامبالية المفترضة للمداومين على الوسائط الرقمية. ويتضح هذا النمط في التعليم العالي، حيث أدّى الافتراض بأن طلاب الجامعات لم يعد من المتوقع أن يقرأوا نصوصاً طويلة وصعبة، أو أن يهتموا بالمحاضرات الجادة، قد أدى إلى تكييف مواد الدورة الدراسية مع العقلية اللامبالية للمدمن الرقبي. وأصبحت الدعوات لتغيير البيئة التعليمية "للملاءمة الطالب" واسعة الانتشار في التعليم العالي.

إذن، كيف يختلف هذا عن ردة فعل فلاسفة الأخلاق؛ مثل دوغالد ستوارت، الذي يشعر بالقلق أيضاً لمشكلة الطالب المشتت الذهن؟ إذ يعبر ستوارت، مؤلف كتاب: "الخطوط العريضة لفلسفة أخلاقية: لاستخدام الطلاب في جامعة أدنبرة"، الذي صدر عام 1793، عن اعتقاده بأن مشكلة عدم الانتباه يمكن التغلب عليها من خلال التربية الأخلاقية. وخلافاً لبعض الأكاديميين المعاصرين، اعتبر أن هذه العادة ترجع إلى "وقت مبكر من الغفلة"، وهي مشكلة يجب حلها بدلاً من الاستسلام لواقع غير قابل للتغيير لوجودها. ويعتقد هيلفيتيوس بشدة أن الجميع لديه القدرة على الحصول على "مداومة الانتباه"، و"الانتصار على الكسل". ولكن، للأسف، فإن تفاعل هيلفيتيوس قد أفسح المجال لمزاج الاستقالة، إذ لا يزال يُنظر إلى الانتباه كأمر مرغوب فيه، ولكن يكاد يكون من المستحيل تحقيقه. وكما يحذر أحد هذه المؤثرات المشيرة للقلق، التي وردت سابقاً، فإن "تآكل الانتباه الوبائي هو علامة مؤكدة على وجود عصر مظلم وشيك"، الأمر الذي كان سيزعج هيلفيتيوس بسبب هذه القدرية، التي جرى التعبير عنها في هذا الرثاء على حال الشباب والمجتمعات الحديثة.

ومع ذلك، لا تزال المخاوف الأخلاقية، التي دأبت على ترسيخ انشغال المجتمع بعدم الانتباه، كامنة في خلفية تفكيرنا حول هذه المعضلة. كما اعترف الناقد الأدبي الأمريكي سفين بيركيرتس مؤخراً: "ما أعرفه هو أن كلام الانتباه والأخلاق تلازمانني بشكل فوري وتلقائي". وبالنسبة لأي مؤرخ، يُعد هذا الأمر منطقيًا. فعلى مدار تاريخه، خدم عدم الانتباه بمثابة تركيز متصاعد على المخاوف بشأن السلطة الأخلاقية. إن اكتشافه في القرن الثامن عشر ليس مفاجئاً. فقد رفض المزاج الفكري في عصر العقل الحقائق المقدسة للتقاليد، وأصرّ على أن الحجج يجب أن تستند إلى الأدلة والمنطق. وكما يعلم التربويون على مرّ التاريخ، فإن جذب انتباه الشباب يشكل تحدياً دائماً لهم. ولكن بمجرد أن أصبحت السلطة المعنوية على الشباب عرضة للشدّ والجذب، أصبحت مسألة من يكتسب انتباههم مسألة ملحة. وهذا هو أحد الأسباب المهمة، التي دفعت الفلاسفة الأخلاقيين إلى الانتباه إلى مشكلة عدم الانتباه. وكانت هذه حقيقة اعترف بها جون ديوي في كتابه: "سايكولوجية الجهد"، الذي صدر عام 1897، والذي أشار فيه إلى أننا ندرك الانتباه عندما يُواجه المجتمع بالمطالبات المتنافسة لذلك.

لهذا، على الرغم من أن عدم الانتباه يتم تمثيله على أنه عكس قطبي للانتباه، إلا أنه من المفيد أكثر إدراك مسائل "الإلهاء" كمخاوف حول عدم حضور الناس لما يمثله التركيز الأمثل للانتباه. كما يعبر عن الخوف من أن عدم الانتباه قد يدفع للكثير من التركيز على النصوص والممارسات الثقافية الخاطئة. وهذه النقطة انتهت إليها شيري توركلي، من معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا، التي تُدرّس العلاقة الإنسانية مع العالم عبر الإنترنت. وقالت في كتابها: "استعادة المطالبة": بقوة الكلام في العصر الرقمي، الذي صدر عام 2015، إننا "حيث نضعه" هو في "كيف نُظهِر ما نُقدِّره"، إذ هناك الكثير من الاهتمام بالانتباه.

إن مفهوم عصر "الإلهاء" يرتبط بعدم اليقين بشأن الإجابة على سؤال "الانتباه إلى ماذا، أو لمن". وقد اكتسب التسامح مع المخاوف بشأن السلطة الأخلاقية؛ عبر صنم إلهاء مدفوع بالناحية التكنولوجية، نسباً كبيرة فيما يتعلق بالأطفال والشباب. ومع ذلك، وكما يفهم معظم المراقبين

الثقافة الإنسانية العاصرة.. انحدار العقلاني ونهوض التنويري

وظفرات علمية تكنولوجية، حيث بدأت الساحة الفكرية تفيض بخطاب يفيض ويتقطر برعب النهايات مثل: نهاية التاريخ، نهاية الأسرة، نهاية المدرسة، نهاية العلم، نهاية الحداثة، نهاية العولمة. وعلى الرغم من المضامين الفكرية لهذه النهايات إلا أنها تبقى تعبيرا عن حالة الذهول الإنساني أمام التطورات الهائلة في مختلف الميادين والاتجاهات الإنسانية.

وفي دائرة هذه التحوّلات الصاعقة والمذهلة أفتيا وعموديا بدأ الإنسان المعاصر يواجه حالة من التصدّع الأخلاقي والوجداني، ووضعت في حالة من الذهول المستمر أمام ما يراه أمام ناظرية من تحوّلات تفوق حدود قدرته على التخيل والتصوّر. وإزاء هذه التموّجات الهائلة، والتغيّرات الفائقة في معاني الحياة ومعالمها، يجد المفكّرون أنفسهم من جديد أمام سؤال الاغتراب الإنساني، الذي سبق طرحه في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين من قبل مفكّرين أمثال روسو وماركس وماركوز وسارتر وهايدغر. وتكاد أسئلة اليوم لا تختلف عن هذه التي فرضت نفسها بالأمس، ومنها: أين هو مكان

يعيش الإنسان المعاصر حالة اغترابية تحت تأثير الطفرات الهائلة للتغيّر والتحوّل في مختلف جوانب الحياة ومكوّنات الوجود الاجتماعي والثقافي؛ وقد وصفت هذه التحوّلات الهائلة في المجتمع الإنساني المعاصر تحت عناوين مثيرة مثل " ما بعد العولمة، وما بعد الحداثة، وما بعد المعرفة، وهذه العناوين ترمي في جوهرها إلى وصف التقدّم الهائل في مجال الحياة الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية.

ومّا لا شك فيه أنّ الاختراعات التي أبدعها الإنسان في العقود الأخيرة من الزمن تفوق اليوم حدود التصوّر والتخيل، فنحن نعيش عصر الثورات العلمية الهائلة في كل المجالات: ثورة الميديا، وثورة الاتصال، وثورة الجينات، والثورة الرقمية، وثورة المعرفة، وغير ذلك كثير وهذه التسميات أيضا هي تعبير عن حالة الذهول البشري إزاء ما يتحقّق من تقدّم علمي أقل ما يوصف بأنه هائل وكبير ومخيف أيضا.

وقد ابتدع المفكّرون مفهوم النهايات كصيغة جديدة للتعبير عن حالة الذهول والاندھاش والانصعاق أمام ما هو قائم من تطوّرات اقتصادية



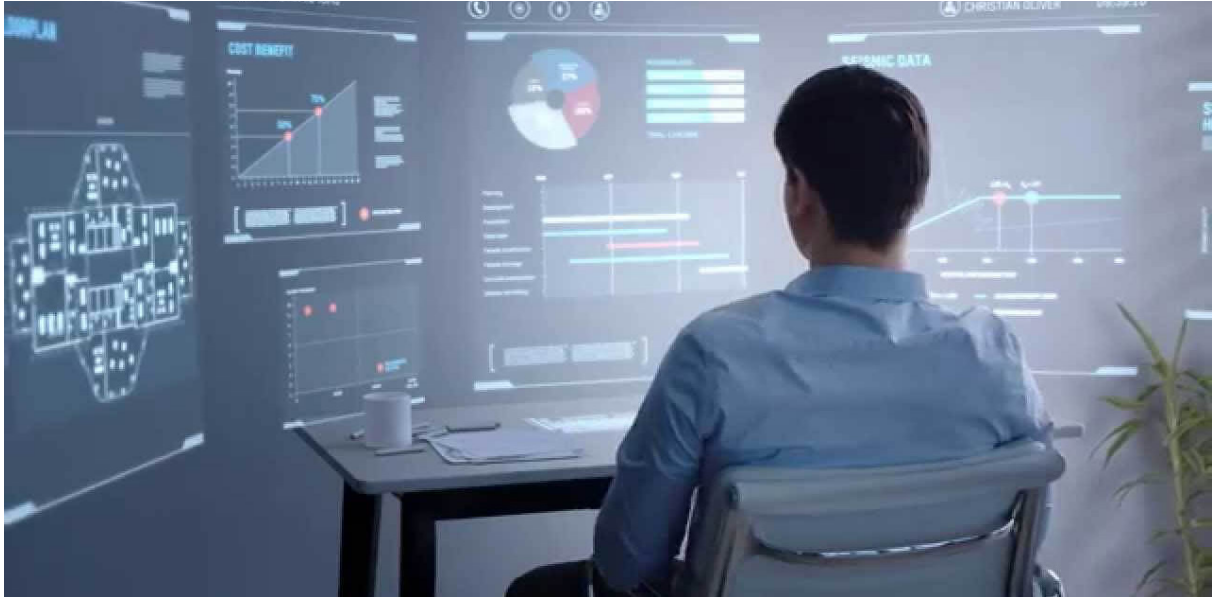
علي اسعد وطفة

سوريا

”

الثقافة هي ما أبرعه الإنسان عقليا وذكريا وذهنيا في مجال تفاعله مع الكون، وتكمن دلالتها الجوهرية في عملية الارتقاء الإنساني نحو أساليب عقلانية في التكيف والسيطرة على العبال الحيوي لوجوده. لقد انضد الإنسان بالثقافة واتخذ من ملّة التفكّر والتأمل والنظر منهجا في تكيفه مع الكون وذلك على خلاف اللائنات جميعها

“



الثقافي نفسه بقوة: أين هي الثقافة الإنسانية وما دورها في خضم عصر مسكون بالتغير والتنوير؟ أي دور تمارس هذه الثقافة في المحافظة على صورة الإنسان الغائبة؟ وأين هو مكان الإنسان في الثقافة المعاصرة؟ وإلى أي حد يعيش في دائرة التشيؤ والاستلاب الثقافي؟ تلك هي الأسئلة التي تحاول مقالتنا هذه مقاربتها والإجابة عنها.

الثقافة بوصفها أنسنة وتجاوز:

الثقافة كما يعرفها كانط "مجموعة من الغايات الكبرى التي يمكن للإنسان تحقيقها بصورة حرّة وتلقائية، انطلاقاً من طبيعته العقلانية، وبهذا تكون الثقافة في نظر كنت أعلى ما يمكن للطبيعة أن ترقى إليه"⁽¹⁾. ويتّضح أنّ هذا التصور الكانطي للثقافة يبرز الثقافة بوصفها حرّية إنسانية وعقلنة وسمو أخلاقي.

وتأسيساً على هذا التصور الكانطي للثقافة يمكننا القول بأن تطور ثقافة الإنسان يرتبط جوهرياً بتقدم الجانب العقلي والوجداني في مجال تكيف الإنسان وسيطرته على الكون. وعلى هذا النحو تكون الثقافة بمعناها الإنساني الغائي جهد إنساني لعقلنة الكون وأنسنته، والأنسنة تعني هنا قدرة الإنسان على استحضار جانبه الإنساني من عقل وعاطفة ووجدان وحسّ في مسار تفاعله وتكيفه في الوجود. ووفقاً لهذا التصور

الإنسان في خضم هذا التقدم والتحول في مختلف تجليات الحضارة الإنسانية المعاصرة؟ وأين هي الغايات البرغماتية أو الأخلاقية لهذا التقدم؟ وأين يقع الإنسان من دائرة هذا الغايات؟ وإلى أي حد يجد الإنسان المعاصر نفسه ودوره في في خضم هذه الصورة الجديدة للحضارة الإنسانية؟ يكاد فرويد يكون معنا اليوم عندما وصف أوضاع عصره الاغترابية في النصف الأول للقرن الماضي بقوله: "نحن نعيش في زمان شديد الغرابة والتعقيد! حيث عقد التقدم تحالفاً أبدياً مع النزعة الممجّية والبربرية"⁽¹⁾. وها هي معاول التقدم الجديد بآلياته الجديدة ومطارقه الضاربة تسحق الإنسان المعاصر وتشيّته وتغتربه وتدقّر معانيه الأخلاقية والإنسانية. فالتقدم الذي تحقّقه الإنسانية اليوم يهدف وحاله كما هو في الأمس - إلى تحقيق الربح والمال والسيطرة والقوّة والهيمنة والمنافسة، وفي هذه الدائرة من طغيان الغايات المادية يتحوّل الإنسان إلى وقود بشري يحترق ويحرق في موائد الرأسمالية المعاصرة أو الليبرالية الجديدة بعناصر قوتها وجبروتها وهيمنتها، وفي هذا الزمن الليبرالي الجديد لعولمة طاغية ترتفع قيمة كل الأشياء وتنخفض قيمة الإنسان وحده.

وفي خضم هذه الصولة والجولة للتغير الإنساني بثوراته وطفراته ونهائياته ومناحي قوته وجبروته يطرح السؤال

(1) محمد بو بكرى: التربية والحرية، من أجل رؤية فلسفية، الفعل البداغوجي، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 1997، ص 38.

(2) نقلاً عن: مجدي عزيز إبراهيم، المنهج التربوي العلي، أسس تصميم منهج تربوي في ضوء التنوع الثقافي، مكتبة الأجلو مصرية القاهرة 2001، ص 232.

أن يقترن بتقدم حضور الإنسان ذاته في مجال الحياة والطبيعة والمجتمع، وذلك هو جوهر مفهومنا للثقافة التي تعني حضوراً ذكياً ووجدانياً للإنسان في الطبيعة وفي الكون. ولذا فإن كانط يعلن مؤكداً هذه الحقيقة الغائبة للإنسان.

وتأسيساً على هذه الرؤية الكانطية للحريّة يمكن القول إن قيمة أئمة ثقافة تكمن في مدى حضور الإنسان فيها وتقدمه، أو في مدى قدرته على صون حرّيته وكرامته الإنسانية. وفي أهميّة هذه الحرّيّة الإنسانية يقول الأديب والفيلسوف الهندي طاغور في بداية القرن المنصرم "إنّ الحضارة المادّيّة ستخسر كل شيء إذا فقدت روحها، وأنّ البشريّة ستصبح مهذّدة بالفناء في ظلّ جسد بلا روح وعندما تصبح الحضارة بلا قلب فإنّها ستفقد أهمّ مقومات الحياة"⁽⁴⁾.

إنّ تغييب الجانب الذاتي الحرّي في الإنسان (عقله وحرّيته ووجدانه) يدفع بالإنسان إلى دائرة الاغتراب والتشيؤ، وعلى خلاف ذلك كما تقدّم الجانب الحرّي الذاتي في الإنسان تقدّمت الثقافة وازدهر الإنسان. إنّ "كل تقدّم تشهد الحضارة هو خطوة على درب الحرّيّة"⁽⁵⁾، وهذا يعني أنّ التقدّم يجب أن يكون غائياً يناشد حرّيّة الإنسان ويرفّعها إلى مقام الغائيّة، ومن هنا فإنّ الثقافة الحقّة هي نوع من العقلنة التي تتجاوز حدود العلم والمعرفة الموضوعيّة إلى تخوم الذات الإنسانية بما تمتلك عليه من مشاعر وقيم وجمال؛ وبالتالي فإنّ غياب أو تغييب العناصر الذاتية في الثقافة يؤدّي إلى حالة من حالات تشيؤ الإنسان واغترابه واستلابه. ومن أجل مزيد من التوضيح المنهجي نقول بأن الثقافة في جوهرها عمليّة نهوض بالجوانب الإنسانية في الإنسان، وأنّ الثقافة التي ترهن كرامة الإنسان وحرّيته ثقافة مضادّة معادية للإنسان تضع الإنسان في دائرة العبوديّة والقهر. ولم يغب هذا التحديّ الكبير عن شبكات التساؤل النقدي في البلدان الغربيّة حيث عملت المجتمعات الغربيّة على مواجهة هذه المشكلة وتحليل معطياتها. وقد توجّب على المجتمعات الغربيّة في

بتملّ هرهر العرلة ثقافيا في عمليّة اغتصاب ثقافي بنال من كرامة الإنسان ويستهدف إنسانيته، وتتملّ هذه الثقافة في أنساق متنوّعة من الفعاليات النظميّة الساعية إلى تسكيل الإنسان على منوال القيم والعايير التي تحكّم اتّجاهات الحياة ومطالب السرق الرأسماليّة الجريده.

فإنّ تطوّر الثقافة - بل تطوّر الإنسان نفسه بوصفه منتجا للثقافة- ارتبط بتقدم العقلي والوجداني على المادّي والحسيّ والحيواني في الإنسان. فالإنسان بعد أن عقلن الطبيعة عقلن ذاته أيضاً، وحاول أن يرتقي بها دائماً من صورتها الحيوانيّة الصرفة إلى صورة إنسانيّة عاقلة. وهذا يعني أنّ تقدّم الثقافة كان رمزا لعمليّة انتقال الإنسان من عالم الضرورة إلى عالم الحرّيّة ومن الخضوع للحتميّة الطبيعيّة إلى مجال الحتميّة الاجتماعيّة أو بعبارة أخرى من اقتصاد البطن إلى اقتصاد العقل والنفس.

وتأسيساً على ما تقدّم يمكن القول إنّ الثقافة تعني حضور الإنسان في الطبيعة، وانتقاله من عالم الضرورة والحتميّة إلى عالم العقلنة والسيادة، إنها بالأحرى عمليّة وضع الإنسان في مركز الكون بعد أن كان يدور في الهامش والأطراف؛ وهذا يعني أنّ تقدّم الثقافة يتحدّد بتقدم العقل والحرّيّة والمعرفة الإنسانيّة. والإنسان كما يرى كانط "ميّال بطبيعته إلى الحرّيّة، بحيث أنه عندما يفقدها يكون مستعدّاً لأن يضحى بكل شيء من أجلها"⁽³⁾. ووفقاً لهذا التصوّر الكانطي فإنّ التقدّم الحضاري للإنسان يجب

(3) عبد القادر القادري: حقوق الإنسان: الخطاب والممارسة، الوحدة، ضمن المجلس القومي للثقافة العربيّة: حقوق الإنسان في الوطن العربيّ العددان 64-63، ديسمبر/يناير، 1990، صص(28-34)، ص29.

(4) فؤاد زكريا: خطاب إلى العقل العربيّ، العربيّ، الكتاب السابع عشر، الكويت 1987، ص19.

(5) فؤاد زكريا: خطاب إلى العقل العربيّ، المرجع السابق، ص19.

الغائية بدلالاتها الأخلاقية أي الثقافة بوصفها أنسنة وعقلنة واستحضار وجداني للجانب الذاتي في الإنسان.

فالأنسنة أو الجانب الإنساني في الثقافة يمثّل معيارنا في التصنيف والتحليل في اتجاه الكشف عن موقع الإنسان بين طرفي الأنسنة والتشيؤ بوصفهما مفهومين متناقضين بالدلالة والمعنى. فالأنسنة تعني استحضار الجانب الذاتي والعقلاني والوجداني في الإنسان، بينما وعلى النقيض من ذلك تماماً يدل مفهوم "التشيؤ" كمرادف لمفهوم الاغتراب على تغييب الجانب الإنساني الذاتي للإنسان حيث يتحوّل الإنسان وفقاً لهذا المفهوم إلى كيان خامد هامد فاقد الإرادة والمعنى والدلالة، أي عندما يتحوّل إلى مجرد كيان مادّي أي إلى مجرد "شيء" يخضع لقوانين الأشياء.

بين مفهومين للثقافة: وهنا يجب علينا أن نعلن أننا إزاء مفهومين للثقافة ومنهجين للحياة، فهناك ثقافة الأنسنة أو الثقافة الغائية وفقاً لمفهوم كانط، وهناك ثقافة العولمة أي ثقافة الاستهلاك والتسويق وهي ثقافة اغترابية بالضرورة، لأنها ثقافة يتم فيها تغييب الجوانب الوجدانية الإنسانية في الإنسان واستحضار الجانب النزوي حيث تجعل من الإنسان نفسه مادةً و شيئاً مُستهلكاً ومستهلكاً في دورة النزوة للتسويق الرأسمالي المدمر. وبعبارة أخرى نحن أمام مفهومين للثقافة أحدهما يؤنسن، والثاني يشيئ، أي يجعل الإنسان مجرد شيء يخضع لقوانين العرض والطلب، أحدهما يعلي من الإنسان شأنًا غائيًا بينما يدفعه الآخر إلى دائرة التشيؤ والاستهلاك. أحدهما يخاطب العقل والروح والقلب والضمير والوجدان والآخر يخاطب ثقافة النزوة واللذة والسرعة والومضة. الأول يخاطب العقل والروح والقيم والحاسة الخلقية، أما الثاني فيخاطب الرغبة والميل واللذة والشهوة والسكينة والاستسلام والمخادعة.

ومما لا شك فيه أنّ هذين النمطين من الثقافة يعيشان

حقيقة الأمر أن تحدّد موقفها من ثقافة الاستهلاك ومن طغيان التقنية الحديثة السريعة ووضعيتها التغيّر واغتراب الإنسان "في عصر الآلة التي تحوّل البشر إلى أشياء"⁽⁶⁾. وكان الإحساس السائد في أوروبا هو أنّ الأزمنة الحقيقية للثقافة هي التحدي الذي يواجهه العلم المخصّص روح الإنسان وخياله وملكاته الإبداعية⁽⁷⁾.

فالثقافة ليست عقلاً مجرداً أو مجرد معرفة علمية فائقة بل هي طريقة في الحياة والوجود، إنها منهج للعيش والنظر والتفاعل مع الوسط الذي يعيش فيه الإنسان جماعة كان أم مجتمعاً⁽⁸⁾. وبعبارة أخرى الثقافة هي ما أبدعه الإنسان عقلياً وفكرياً وذهنياً في مجال تفاعله مع الكون، وتكمن دلالتها الجوهرية في عملية الارتقاء الإنساني نحو أساليب عقلانية في التكيف والسيطرة على المجال الحيوي لوجوده. لقد انفرد الإنسان بالثقافة واتخذ من ملكة التفكير والتأمل والنظر منهجاً في تكيفه مع الكون وذلك على خلاف الكائنات جميعها⁽⁹⁾.

ثقافة الضياع والاغتراب :

لا يستطيع المفهوم الكانطي الذي انتهجناه للثقافة الإنسانية بوصفها ثقافة غائية أن يصمد في عصر العولمة أو في زمن الميديا والاتصال وهيمنة الصورة. فللعولمة ثقافتها الاستهلاكية المحضّة، حيث يفرض السوق ثقافة أدائية تايلورية (نسبة إلى تايلور (Edward Burnett Tylor) 1832-1917)⁽¹⁰⁾. أي بوصفها أي شكل من أشكال التكيف الأدائي أو صيغة من صيغ الحياة يعتمدها الإنسان في عملية استمراره وتواصله. ووفقاً لهذا التصوّر يتوجّب علينا أن نأخذ بعين الاعتبار مفهوم الثقافة الاستهلاكية أو ثقافة السوق أو ثقافة العولمة وهي تسميات متعدّدة لثقافة أدائية نزوية تنتزع الإنسان كأداة وتسلبه الدلالة الغائية. ومما لا شك فيه أنّ هذه الثقافة الاستهلاكية السوقية (نسبة على السوق) تتعارض وتتناقض مع مفهوم الثقافة

(6) يكاد يقتصر " مفهوم الثقافة في الدراسات العربية غير المتخصصة على الفكر ويتم استبعاد المكونات الأخرى والسبب في ذلك أن علم الإناسة الذي أعطى لمفهوم الثقافة أهم مضمانيه لا زال يحتل حيزاً ضيقاً في الدراسات العربية"، انظر: المختار بنعبداوي، الثقافة العربية ومعطيات الواقع الراهن والآفاق المنظورة، مجلة الوحدة، عدد غير مذكور، صص 44-50، ص 46.

(7) علي وطفة، علم الاجماع التربوي وقضايا الحياة التربوية المعاصرة، دار الفلاح، الكويت، 1999.

(8) Regarde: E. B. Tylor, La Civilisation primitive (Primitive Culture), 2 vol., Paris, 1876

(9) عبد الله أبو راشد، العولمة: إشكالية المصطلح ودلالته في الأدبيات المعاصرة، معلومات دولية، العدد 58، خريف 1998، صص 19-25، ص 23.

(10) Hannah Arendt, La Condition de l'homme moderne, Broché - 15 octobre 2002

من هو الإنسان المثقف؟

ثقافة العولمة: اللذة والمتعة والنزوة :
ترمز ثقافة التجاوز عند كانط وطاغور إلى رمزية تخاطب العقل والوجدان معا في الإنسان، وهي سعي في الصعود إلى إشباع الملكات العليا في الإنسان: الجمال الحق الخير الواجب التضاني العقلنة اللذات العقلية والروحية. أما ثقافة التشيؤ فهي هذه التي تخاطب الميول البدائية الأولى في الإنسان: الجنس الجوع العطش العنف العدوان التنافس المتعة اللذة. وهذه القيم المادية التي تدفع الإنسان إلى بحيم التشيؤ تتمثل اليوم في ثقافة العولمة التي تميمت في الإنسان نوازعه العليا وتحيي فيه النوازع اللذوية الدنيا.

يتمثل جوهر العولمة ثقافيا في عملية اغتصاب ثقافي ينال من كرامة الإنسان ويستهدف إنسانيته، وتتمثل هذه الثقافة في أنساق متنوعة من الفعاليات المنظمة الساعية إلى تشكيل الإنسان على منوال القيم والمعايير التي تحكم اتجاهات الحياة ومطالب السوق الرأسمالية الجديدة. إنها تهدف إلى بناء الروح الاستهلاكية عند الإنسان وتنميته في طرازات ذوقية قيمية تحددها مطالب السوق الرأسمالية الجديدة. ووفقا لهذه المنهجية يصف أحد المفكرين العرب ثقافة العولمة بأنها "فعل اغتصاب ثقافي وعدوان رمزي على سائر الثقافات، تعبير عن انسحاق الإنسان أمام

جنبنا إلى جنب مع فارق كبير يتمثل في زحف كبير لثقافة التشيؤ وانحسار أكبر في ثقافة الأنسنة والعقلنة. ففي عصر العولمة يجري النظر إلى أي شيء على أنه ثقافة، مثل: ثقافة البوب، والروك، وأقراص الليزر، وأشرطة الفيديو، وبرامج التلفزيون، وعمليات التجميل، وتناول المخدرات، والعنف والجنس، كل هذا يُتمن ويقدر على أنه ثقافة، وتلك هي العناوين الكبرى لمفهوم الثقافة في دلالاته المعاصرة السائدة.

وفي ظل هذا التصور الجديد لمفهوم الثقافة، أصبح من الصعب جدا إعادة الاعتبار إلى المفهوم التقليدي لمفهوم الإنسان المثقف أو الثقافة الحقيقية، حيث كان الإنسان المثقف عنوانا لنموذج عقلاي وجداني معياري ويمثل إطارا مرجعيا للتفكير التقليدي، وهو الإنسان المثقف الذي كان قد تشكل في سياق تفاعله مع الآثار الفنية والفكرية النموذجية العليا للروح الإنسانية، فتكاثفت في تشكله المعاني الإنسانية الرفيعة والخلاقة الدالة على الطابع الإنساني.

ففي مراحل ما قبل العولمة، كان على المرء أن يحظى بنصيب كبير من الثقافة الفلسفية، وأن يمتلك قدرا لا يستهان به من التربية الفنية والأدبية، وأن يحظى بمعارف أساسية حول الدين والحق والخير والجمال، وأن يكون منفتحا على ثقافة الآخرين وأعمالهم الفكرية والفنية، كي يستحق لقب الإنسان المثقف. ومن الواضح اليوم في عالمنا المعاصر بأن هذه الصورة للإنسان المثقف أصبحت صورة نخبوية بامتياز تنطبق على عدد قليل جدا من الناس في المجتمع.

وبالمقارنة ما بين صورة الإنسان المثقف في العصور السابقة، هل يمكننا القول بأن الإنسان المثقف نادر وقليل الحضور في حياتنا المعاصرة؟ ألا يجب علينا في حقيقة الأمر أن نعيد النظر في مفهوم الإنسان المثقف بالمقارنة مع صورته المعاصرة؟ وهل يجب علينا أن نشعر بالقلق لاختفاء النموذج التقليدي لمفهوم الإنسان المثقف؟ أو هل يتوجب علينا أن نشعر بالقلق لتراجع مفهوم الثقافة ذاته بدلالاته الإنسانية؟ هل يجب علينا أن نعتقد بأن عالم ما بعد الحداثة قد أصبح عالما من غير ثقافة حقيقية أو عالم يعاني من الأمية الثقافية؟ والسؤال الجامع الممكن

في العشريّنات من القرن العشرين
كانت ثقافة التمتع والاستهلاك
ثقافة خاصة بفضة من أبناء الطبقة
الاجتماعية الرية في أمريكا، ولكنها
اليوم تحولت الى طابع ثقافي عام في
مختلف مستويات الحياة الثقافية الجارية
في مختلف المجتمعات المعاصرة.



هو حال الأجيال المثقفة في السنين، ولم نعد هؤلاء الذين تسحرهم شعارات الثورة والتقدم. نحن لا نزيد تغيير العالم، بل نزيد أن نحقق الفوائد ونستفيد. لقد تحولنا إلى أطفال المتعة الصناعي، إننا نعيش في عصر الدعاية والإعلان، والإعلان هو اليوم آخر معاقلنا حيث يتم تشكيلنا منذ نعومة أظفارنا تحت مطارقه وتأثيراته. وما تعلمنا إيّاه الإعلانات هو أن الحياة تعني الاستفادة والربح وتأكيد الذات. فالحياة أصبحت كالحركة في داخل صالات التلفزيون وقاعاته الفاخرة، وفي الكليب فيديو حيث كل شيء يكون على ما يرام، أو حيث كل شيء يمضي سريعاً وخاطفاً، حيث تكون الصورة سريعة جميلة براءة خاطفة وفي المكان الذي يلهو فيه الناس ويستمتعون. لقد تمّ تعميدنا في مياه النزعة إلى اللذة وتمّ غمسنا في ماء الحياة القائمة على الربح والاستهلاك والإثارة. إننا هاجس الحياة اليوم هو اللهو واللذة والمتعة وقد أصبحت هذه معايير نموذجية لنمط الحياة الثقافية المعاصرة. وعنا يتساءل عبد الخالق عبد الله حول الهوية التي تعد بها العولمة معلناً بأنها هوية استهلاكية مسطحة لا عمق فيها ولا معنى. إنها ثقافة السلعة والتسويق والربح، إنها

سطوة الآلة والتقدم العلمي وتمركز رأس المال وانعدام القيم الإنسانية والأخلاقية وسيادة منطق الربح والفردية والبقاء للأقوى من خلال تجارة السوق والمعلوماتية والاستلاب الثقافي للشعوب والدول والقوميات⁽¹¹⁾. تميّز حنا أرنت (Arendt Hannah (1906-1975) في كتابها شرط الإنسان الحدائي⁽¹²⁾ La condition de l'homme moderne بين عالمين حيث يعرض ما بين الأعمال الفنية التي تنتسب إلى عالم غير زمني للثقافة وبين الاستهلاك في عالم ما بعد الحداثة. فعالم ما بعد الحداثة يمثّل نهاية الثقافة السامية وهيمنة الاستهلاك بوصفه ثقافة حيث يتم قياس الثقافة بمعيّار الاستهلاك.

وفي عصرنا هذا أصبحت القيمة العليا هي القيمة الاقتصادية بامتياز، فقيمة الأشياء، وقيمة الأشخاص تحسب اليوم بمعايير الاستهلاك وبالقدرة على الاستهلاك. وبالتالي فإن لذة الاستهلاك هي معيار سعادتنا المعاصرة. ونحن اليوم لا زهواً، كهؤلاء الرجال ما بعد الحرب، بعملنا وثقافتنا، ولسنا من هؤلاء الذين تبهروهم الأيديولوجيات السياسية وتسحرهم العقائد الفكرية، كما

(11) عبد الخالق عبد الله، عبد الخالق عبد الله، العولمة جذورها وفروعها وكيفية التعامل معها، عالم الفكر، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ديسمبر 1999. صص 79-80.

(12) عبد الإله بلقزيز، في البدء كانت الثقافة، دار إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 1998، ص 121.

على مختلف المظاهر بدءاً من الكتب والأفلام والموسيقى مروراً بالعمل والإنتاج، وانتهاءً بكل مظاهر الحياة الثقافية ومستلزماتها. فالأشياء ومن أجل أن تكتسب قيمتها يجب أن تكون وفقاً لمعايير الاستهلاك القائمة مثيرة ومتعة سريعة وافية وقيّنة وعابرة.

وعندما نركّز اهتمامنا حول ما يجري حولنا سنجد حضوراً صارخاً لنزعة لذويّة شبيّة متقدّمة تلهبها دورة إعلاميّة مسعورة دافعة إلى قيم الاستهلاك والمتعة والسطوة. وفي دائرة هذا الجنون الاستهلاكي والنزعة الرغويّة الشبيّة يفقد كل نشاط أو فعل يعتمد على التأمل والتعقل والنظر والصبر والانتظار قيمته ودلالته ومعناه. وهذا يعني أن كل النشاطات الإنسانيّة التي لا ترتبط بالاستهلاك واللذة والسرعة تصبح مدعاة للسخرية والازدراء والاحتقار. وهذا الانحمار القيمي يشمل اليوم كل صيغ التربية التقليديّة وكل معاني الثقافة التقليديّة القائمة على معايير إنسانيّة سامية ومختلفة.

وفي هذا السياق يمكن القول بأنّ ثقافة العولمة بوصفها مرحلة ما بعد حداثة تفيلق الفرد وتنظّمه في طرازات ذوقيّة واستهلاكيّة وغذائيّة ورمزيّة وترتفع السلعة فيها من قيمة استعمالية إلى قيمة رمزيّة بحدّ ذاتها فتقتضى لأجلها. وبكلام آخر فإنها تكيّف الفرد وفق نمط واحد وبعد واحد وتتغلغل صنميّة السلعة إلى تلك المناطق من الخيال ولنفس التي اعتبرت دائماً منذ الفلسفة الكلاسيكيّة الألمانيّة معقلاً أخيراً يستحيل اختراقه على المنطق الأداتي لرأس المال⁽¹⁶⁾. وهذا وتعتمد ثقافة العولمة "إغراءات لا تقاوم تجعل البعض يتقبل بسهولة ضغط العولمة، أو يطالب من تلقاء نفسه بإحدى منافعها الظاهرة"⁽¹⁷⁾. ومثال ذلك إغراءات الحاسوب التي تتمثل في برامج وألعاب ومعلومات مذهلة للعقل الإنساني. وهناك تأثيرات الصوت والصورة والأترنتيت والأغاني والأفلام المدججة التي تسحر العقل وتستلب لبّ الإنسان

توجد شباب العالم على قيم الاستهلاك واللذة، إنها ثقافة الأزياء، والمأكولات، و"البيتزا"، والمياه الغازيّة، والأفلام الإباحيّة، وأغاني "مادونا"، و"مايكل جاكسون"، وملابس الجينز، وماركات "كلفن كلاين"، و"بينيتون"، و"التيانك"، وحرب النجوم⁽¹³⁾.

لقد أصبح المشروع الثقافي الغربي رهين الإمبراطوريات السميّة والبصريّة وسجين إرادتها؛ واستطاعت هذه الإمبراطوريات بما تمتلك عليه من نفوذ وقوّة وسلطة، أن تأسر البشر وتسحّرهم عبر "تكنولوجيا الإثارة والتشويق" وأن تعمل بصورة مستمرة متواترة على وأد حاسّة النقد لدى المتلقّي الذي يجد نفسه في نهاية المطاف مرّوضاً على قبول جميع القيم الاستهلاكيّة لثقافة العولمة دون اعتراض عقلي أو مانعة نفسيّة⁽¹⁴⁾. هذا التأثير الترويض على خطورته يتضاءل أمام المخاطر التي تتمثّل في قدرة هذه التكنولوجيا على محاصرة البشر في واقع افتراضي لا صلة له بالحياة أو مع الحياة. وبالتالي فإنّ هذا الواقع الافتراضي يضعنا أمام كابوس إنساني "يتحوّل فيه الإنسان إلى رأس تنمو منه مجموعة من الأطراف الضامرة، ويتغذى ويتحرّك بواسطة الآلة، هذا إذا ما كان لا يزال بحاجة للحركة، إذ من الممكن أن يكون الواقع كله قد آل إلى افتراضي، كما يتصوّر فيلم الخيال العلمي ماتريكس (المصفوفة)⁽¹⁵⁾.

في العشرينات من القرن العشرين كانت ثقافة المتعة والاستهلاك ثقافة خاصّة بفئة من أبناء الطبقة الاجتماعيّة الثريّة في أمريكا، ولكنها اليوم تحوّلت إلى طابع ثقافي عام في مختلف مستويات الحياة الثقافيّة الجارية في مختلف المجتمعات المعاصرة. فما بعد الحداثة يمثّل اليوم إمبراطوريّة القيم الأدائيّة، حيث تأخذ الأشياء قيمتها وفقاً لمعيار الاستهلاك وتحقيق اللذة والمتعة. وهنا وفي دائرة هذه الثقافة الجديدة نجد معياراً واحداً قوامه أن قيمة كل الأشياء تنطوي في قابليتها للاستهلاك السريع وتوفير المتعة السريعة، وهذا المعيار ينسحب في جدواه

(13) كفاح الفني، طفل الضياء الافتراضي وهميات في أذن المستقبل، التكنولوجيا أداة لصياغة الهوية في بعد معرفي تحرري، مركز القطان، موقع إلكتروني. http://www.qattanfoundation.org/pdf/1564_24.doc

(14) محمد جمال بارت، الدولة والنهضة والحداثة، مراجعات نقدية، دار الحوار، اللاذقية، ط1، 2000، ص 129.

(15) عبد الله الحيازي، التعليم وتحديات العولمة، فكر ونقد، عدد 12، السنة الثامنة، أكتوبر، 1998، صص 82-45، ص 45.

(16) مصطفى مجازي، حصار الثقافة بين القنوات الفضائيّة والعوة لأصوليّة، المركز الثقافي العربي، بيروت الدار البيضاء 1998، ص 157.

(17) Ludwig Feuerbach, L'Essence du christianisme (Das Wesen des Christentums), trad. J.-P. Osier, Maspero, Paris, 1968, rééd. 1982

لأنه قد اعتاد على نوع من الحياة التي تعتمد الإثارة السمعية

البصرية المستمرة كما هو الحال في لعبة فيديو. وهو حتى في قاعة الصف يرغب في أن يفعل في القاعة ما يفعله متنقلا على شاشة التلفزيون أنه يريد الانتقال من محطة إلى أخرى، إنه يستهلك المعلومات بسرعة ويريد مزيدا من الاستهلاك وكأنه يشاهد محطته التلفزيونية المفضلة، وهو في ذلك يريد أن يكون سلبيا وغافيا وفي لحظة شرود مألوفة لديه. والتعليم بالنسبة إليه لا يختلف عن عملية استهلاك الكوكا كولا، والمدرسة ما هي بنظره غير آلة توزع المعرفة كما توزع الآلة علب الشيكولا والكوكو كولا. والفرق الوحيد بين الكوكا كولا والمعرفة أن الأولى تتميز بلذتها وقدرتها على الإمتاع والإنعاش أما الثانية أي المعرفة فإنها تمارس قهرا ومعاناة وإكراها. إن البحث عن المتعة الفورية - التي ترتبط اليوم ارتباطا كبيرا بالجنس وما يجره من متعة زائفة - أصبح من الأمور المألوفة والعادوية. هذه السمات الثقافية أصبحت صميمة في حياة الشباب والمراهقين. وقد تعززت هذه المظاهر بحضور كبير لمفهوم الأنوية والذاتانية المفرطة عند هؤلاء الشباب والمراهقين في رؤيتهم للكون والوجود. فالبحت عن المتعة والأمن تحوّل إلى نمط للحياة للشباب في مرحلة ما بعد الحداثة، وبالتالي فإن هذه الصورة التي تتمثل في طلب اللذة والمتعة واللهو تحتل مكانها السامق في الثقافة الحداثية المعاصرة.

وفما يتعلّق بالمدرسة والثقافة التي تبثها فإننا اعتدنا أن نسمع كثيرا من صيغ النقد التي توجه إليها والتي غالبا ما تكون مشحونة بطابع التهمك والسخرية والازدراء فيما يتعلّق بالثقافة التقليدية التي تقدّمها للطلاب في مختلف المؤسسات التربوية القائمة بدءا من المدرسة الابتدائية وصولا إلى الجامعة. ففي وسط هذا التعظيم للكسل والتواكل وتمجيد الانسحاب وغياب روح المواجهة وفي هذه الأجواء من الجمود يصبح من الصعب جدا على المدرسة أن تعلم الطلاب على التعلّم والنشاط والاندفاع والبحث والتقصّي والاكتشاف العقلي. لأن متطلبات التحصيل العلمي بما يقتضيه من كشف وإبداع وذكاء

” التربية ومكلم اليمينه الثقافية تتجه الى بناء سيكولوجية الاستهلاك وتؤكد على بناء شخصية المستهلك الطبع الذي ينصاع ويدعن لواعي الاستهلاك ومعطياته. وهنا يجب التسديد على أن الإذعان يوجد في صميم عملية الاستهلاك فالاستهلاك والإذعان مترابطان بالضرورة في مجتمع استهلاكي.

بما تمتلك عليه من قدرة وسحر وشاعرية وإبداع. وهناك التكنولوجيا المذهلة التي تخلب العقل وتستلب الوعي بما فيها من غرائب ومعائب وهلوسة وهذا عداك عن سحر الصورة التلفزيونية وقدرتها المدمرة للعقل في استهواء النفوس والقلوب وتشكيل الأذواق.

الإعلام ثقافة اللذة والأحلام:

يتقلّص الإنسان في ثقافة السوق والعولمة ” إلى بعده اللذوي الاستهلاكي، فتنحصر قيمته بما يستهلك، بينما يقوم الإعلان بوصفه: ” صناعة الموافقة وبيع الأحلام ” بتعطيل الميل العقلاني والحسّ النقدي، فتتخلق هويّات جديدة مقطوعة الصلة بواقعها وتاريخها ومرجعياتها الثقافية الوطنية، وتتمركز حول ”نحن الاستهلاكية ” التي تبتكر نجومها وقيمها المتصلة بالربح والنجاح باعتبارها البوابتين الرمزيّتين لامتلاك روح العصر والانتماء إليه“⁽¹⁸⁾.

فطفل اليوم يشاهد عشرات المحطّات التلفزيونية، يأكل سريعا، ويعيش سريعا، ويتحرّك وفقا لمبدأ المتعة واللذة، تحصيله الدراسي بطيء ومتراجع، إن لم يكن معدوما. هذا الطفل سيكون من الصعب عليه أن يركّز انتباهه

(18) عن: كريم أبو حلاوة، آثار الثقافة للعولمة لحظوظ الخصوصيات الثقافية في بناء عولمة بديله، عالم الفكر، العدد الثالث، المجلد 29، يناير/ مارس 2001، (صص 171-202)، ص 184.

هو الحقيقة. والمقدس بالنسبة إليه يكبر كلما تصاغرته الحقيقة وكلما تصاعد الوهم. وبعبارة أخرى كلما تصاعد الخداع والوهم تصاعد لديه قيمة المقدس ورصيده⁽¹⁹⁾.

هذا التصور الذي قدمناه حول الثقافة يصبح ضاربا وقاما عندما نأخذ بعين الاعتبار الدور الكبير للإعلام في عالم ما بعد الحداثة ولا سيما الإعلام التلفزيوني. فالأطفال يعيشون حالة إدمان مذهلة، حيث تبين الإحصائيات العالمية أن الطفل يجالس التلفزيون ساعتين ونصف يوميا تقريبا. والسؤال ما الذي يشاهده الطفل عبر الشاشة؟ إنهم يشاهدون تدفقا هائلا من الإعلانات والصور. إنها تدفعهم بقوة إلى الشراء شراء الحلويات والألعاب وأدوات اللهو والتسلية دون انقطاع. وهم دائما غارقون في مشاهد الدم والعنف والقيم السادية والإسراف الجنسي. إنهم يعيشون حالة من جنون الحضارة ويستغرقون في أعماق النشوة المبتذلة التي تجردهم من كل المعاني التي يسمو بها الإنسان والدلالات التي تنهض به.

وهذا ما تؤدبه الثقافة الأدائية القائمة التي تعطل ملكة التفكير عند الإنسان، وتفقد القدرة على التواصل بوجي من معانيه الإنسانية. فالطفل يشاهد دون انقطاع هذا المد المستطير للدعاية والإعلان والصورة في مسلسلات تلفزيونية لا تنقطع أبدا. وفي داخل العائلة يتذوق الأفراد هذا الرعب المنوم نفسه الذي يعطي الشعور بالمشاركة في شيء واحد هو البرنامج التلفزيوني. ومن ثم يذهب الواحد تلو الآخر إلى السوبر ماركييت بمطواعة ضاربة من أجل شراء المواد التي ارتسمت في الإعلان التلفزيوني. ويستمر الجميع بمشاهدة رخائص الإعلام وتفاهات التلفزيون دون انقطاع، وتستمر الحياة بما هي عليه من تواطؤ هائل ومرعب بين الصورة والإعلان والدعاية والاستهلاك، وذلك لأن البقاء في جو البلاهة والابتذال والحماسة هو بقاء في دائرة العام والمشارك والتقاني بمعنى ثقافة العولمة وما بعد الحداثة، وهكذا يكون المرء مع الآخرين ولا يكون معهم إلا بالقيم الاستهلاكية المبتذلة التي تحكمهم.

فالاستهلاك في عصر العولمة هو موضوع الإعلام وغايته،

يتطلب كل مقومات النشاط والفعل والمغامرة والانطلاق وهي قيم غائبة وسلبيّة في الثقافة السائدة في عصرنا هذا.

وهنا يتوجب على المدرسة، الفصل بين الشروط المحيطة بالطالب، وبين متطلبات العمل المدرسي، من أجل بناء القدرة على الإحساس بالجمال، وتكوين العقل النقدي والكشف عن الغنى الثقافي، وتأسيس الثقافة التي تغني الروح وتنهض بالإنسان والعقل. فعندما تتحوّل القيم السلبية والتفاهة في الحياة إلى ثقافة، فإنّ العقل الإنساني يفقد دلالتة وقيمتة الأخلاقية.

وفي مواجهة الانتاج الصناعي الضخم للذة والمتعة أين يمكننا أن نجد قيمة الثقافة الإنسانية أو الروحية؟ فنحن الآن نعيش في عصر حيث تأخذ الثقافة الروحية مكانها في الحضيض دون قيمة أو اعتبار، إنها أشبه ببضاعة رخيصة بدون قيمة تذكر. وفي الوقت الذي تعرض فيه أحد الأعمال الفنية ذات القيمة والأهمية على شاشة التلفزيون فإنه سرعان ما يتم التقليل من أهميته وذلك وفقا لمنطق الإعلام حيث يتم إخضاع كل شيء لقيم التسيؤ والابتذال والأدائية.

لقد أصبحت البساطة والمتعة وثن مرحلة ما بعد الحداثة حيث تسود قيم التسلية واللهو والتوهم والمخادعة. وهذه القيم لا تمتلك عمقا أو دلالة روحية، ولا تحمل في ذاتها أي اعتبار للمقدس ذاته. فالصورة وإنتاج الوهم والاستعراض والفورية والسرعة أصبحت قيم عليا مقدسة في دائرة الثقافة السائدة. فالقيم المحببة للأفراد أصبحت القيم التي تتعلّق بالصورة والمظاهر والتقليد والأوهام. وفي هذا السياق يناسبنا أن نتعرّض لرأي فيورباخ Feuerbach 1804-1872 (Ludwig).

في كتابه حول جوهر المسيحية- L'Essence du Christianisme يقول فيورباخ "بدون أدنى شك يفصل مجتمعا اليوم الصورة على الأشياء، الصورة على الأصل، تصور الحقيقة على الحقيقة نفسها، المظهر على الوجود... وما هو مقدس بالنسبة إليه ليس سوى الوهم وما هو دنيوي

(19) - نقلا عن: عبد الله الغدائي، ثقافة الصورة: النخبة والجمهير، محاضرة أقيمت في القرن الثقافي في ندوة "العصر العربي الجديد.. الواقع والتحديات" في جدول أنشطة مهرجان القرن الثقافي العاشر من 22-3-يناير 2004. المصدر الأساسي: نظر جريدة لوس المجلس تايمز 11/6/2001 والشرق الأوسط 6/12/2001.

نحو بالغ التنوع والامتداد. وهذا يسمح للفرد ودون حدود بالهوس والتسلية والحلم والتخييل والاندماج السلبي وأن ينقطع به الأمر عن الحياة الحقيقية والتواصل الحقيقي. فالفرد هنا يعيش بديلا للحياة الحقيقية حياة افتراضية في عالم افتراضي بديل عبر الصورة واللون والصوت وإيقاع والوهم.

وهذا كله يجعل الناس في دائرة ثقافة أخرى ليس قوامها قراءة في الأدب ومطالعة في الأعمال الفكرية الكبرى ليست ثقافة في شعر المتنبي وفلسفة ابن رشد أو في أشعار شكسبير وفلسفة نيتشه أو في جمهورية أفلاطون. هذه الثقافة الاستهلاكية ليس لها أية علاقة مع الذكاء الحقيقي والمعرفة العلمية أو مع الأعمال الفكرية بطابعها الإنساني ليس لها علاقة مع الفكر والنقد والتحليل والنظر والتأمل ومع ذلك فهي ثقافة الاستهلاك والرضوخ والمتعة واللذة والضياع والخراب والوهم والاسترخاء والإدمان والسقوط والحسيّة والشبيّة والانتحار. ولا يستطيع أحد أن يزعم بأن ثقافة ما بعد الحداثة هي ثقافة الفراغ بل هي ثقافة مشبعة بالصور، ملايين الصور والكلمات والشعارات والإعلانات والأصوات، وهي في مجموعها تشكّل ذاكرة الإنسان ما بعد الحداثي كما تشكّل أحاسيس ومشاعر الإنسان المعاصر الذي المتخّم بالصورة والإعلان والعفوية.

وبالتالي فإن هذه الثقافة تتسم بأنها ثقافة للأمية أو على الأقل أن تعزّز الأمية بين صفوف أفرادها. فهناك كثير من الإحصائيات التي تبين حضور هذه الأمية حتى في الدول المتقدمة، وإذا كان الوطن العربي كما تقول آخر الإحصائيات يضمّ بين جناحيه مئة مليون أمي (أي ثلث سكان العالم العربي) فإن بعض الإحصائيات الغربية تبين على سبيل المثال أن نسبة تتراوح بين 10-12% من الفرنسيين الذين لا يستطيعون تحرير شيكاتهم، وأن هذه النسبة تزايدت مع تزايد الأيام. وهذه النوع من الأمية يتقدّم نحو الجامعة حيث نجد تراجعاً كبيراً في مستوى اللغات في الجامعات وضعف اللغة الذي يعاني منه الطلاب يكاد يدهش المعلمين والمدرسين في هذه الجامعات. لقد بينت الإحصائيات في هذا الميدان أن أكثر من 25% من الناس الذين يعيشون في الغرب لا

الحياة تتعلّم وتتعلّم في الثقافة، وكذلك هي الثقافة لا يمكن أن تتعلّم إلا في صرة الحياة في أعمق معانيها ودلالاتها

وتلك هي صورة الإنسان في عالمنا هذا هو شخص يستلقي مسترخياً على كنبته، وأمامه كأس كبير من الشاي أو القهوة أو الكولا التي تتموضع على طاولة صغيرة ملاصقة، وهو يشاهد سلسلة تلفزيونية أو حلقة رياضية. والسؤال هنا كيف يمكن له أن يمارس دوراً تربوياً وهو مجرد صورة نسخة طبق الأصل عن نموذج ثقافي استرخائي مبتذل يحيط به ويحتويه؟ ما نراه مرعب ومخيف وهنا يجب على الإنسان أن ينظر أمامه وأن يتبصّر الخطر وأن يدرك رعب اللحظة، عليه أن يخرج من هذه الدائرة العدمية لا بل عليه أن يستيقظ وأن يستكشف آفاقاً جديدة لوجوده وحياته المعنوية والروحية.

وهنا يجب علينا أن نأخذ بعين الاعتبار أن مصلحة المجتمع الاستهلاكي تتوافق مع الوضعية الاستهلاكية ويعمل بقوة على تعزيزها. وفي دائرة هذه الوضعية فإن التربية وبمكّم الهيمنة الثقافية تتجه إلى بناء سيكولوجية الاستهلاك وتؤكد على بناء شخصية المستهلك الطبع الذي ينصاع ويدعن لواعي الاستهلاك ومعطيته. وهنا يجب التشديد على أن الإذعان يوجد في صميم عملية الاستهلاك فالاستهلاك والإذعان مترابطان بالضرورة في مجتمع استهلاكي.

وفي سياق المجتمع الاستهلاكي الإعلامي تجب الإشارة إلى تنوع كبير في وظائف التلفزيون وقدراته في التأثير. حيث يمكن وضع تلفزيون في كل غرفة من غرف المنزل، وهنا تبرز أيضاً خاصّة التدايح الإعلامي والتفاعل التقني بين التلفزيون والوسائط الإعلامية المختلفة حيث يمكن الانتقال بسهولة من التلفزيون إلى الفيديو إلى الحاسوب إلى الإنترنت، والعكس صحيح، ويمكن تحقيق التدايح الوظيفي لهذه الوسائط دفعة واحدة ولأغراض متعدّدة. وكل هذه الوسائط ترتبط بالصورة إنتاجاً واستهلاكاً على

الكسل واللهو والاسترخاء؟ كيف يمكن تثقيف الفرد في مجتمع لا يعنى أبداً بعملية التغذية الفكرية والعقلية ولا يعمل على تنمية ذكاء الأفراد؟ والسؤال كيف يمكن الخروج من هذا الجمود الذي يدعو العقل إلى الخمول ومن هذه الثقافة التي تدعو إلى الهزيمة واللجوء إلى اللهو والاستجمام بدلاً من القراءة والجدد والكث والتعب الخلاق؟ والنظام التربوي في ظل هذه التناقضات غير قادر بالتأكيد على إخراجنا من هذه العطالة المرعبة للعقل والروح. وفي ظل هذه الوضعية المحبطة لعالم يدعو إلى الكسل ويرفض قيم التحصيل والتثقيف حيث لا تبقى فرصة لغير قلة من الناس الذي يستطيعون تجاوز هذه الوضعية المأساوية لثقافة مدمرة.

ما بين الواقع والخيال:

يُحاصر ذكاء الفرد في مرحلة ما بعد الحداثة ويختزل في معرفة منقطعة عن الحياة فاقدة للدلالة الثقافية، حيث يستطيل الخيال ويتمدد على حساب الحقيقة. لقد أصبح مجتمع ما بعد الحداثة - وفقاً لتعبير غي ديورد La société du spectacle - مجتمعاً استعراضياً بامتياز من التفاعل الاستعراضى للصورة واللون والحركة البصرية، ويتحوّل على لأثر كل ما هو مباشر وحيوي في الحياة إلى خيالي وتصوري وافتراضي.

فالعالم ما بعد الحداثي يعلّب كل ما يوجد في التفكير في هيئة صور، ويعظّم الأحداث مضاعفاً إياها بصورة ذهنية وتخييلية منفصلة عن العالم الواقعي ومفارقة للعالم الحقيقية الموضوعية الحسية الملموسة. والصور التي غالباً ما تلتقط لجانِب منفصل من جوانب الحياة تجمع وتصهر في وحدة تيار متدفق للحياة، وتبقى الروح الحقيقية لهذه الحياة المتخيّلة غير واقعية متوهمة أو مزيفة. فالحقيقة المجزأة تأخذ وحدتها في صورة عالم متوهم - إن لم يكن مزيفاً - لا وجود له إلا في امتداد هذه الصور وتدفقها. وهنا يمكننا وصف هذا العالم بأنه عالم مريض سوسولوجيا، بمعنى أنه يتعارض مع دلالة الحياة التي تتوافق مع ذاتها، وتبرهن على وجودها بوصفها حياة حقيقية غير متوهمة أو متخيّلة. فالحياة فيما بعد الحداثة وكما أشرنا تأخذ حقيقة متدفقة من الصور والتشكيلات

”

وما يُؤسف له اليوم أن الفلسفة الرسمية التي تبنتها الأنظمة القائمة تخضع نفسها الرضعية لرضعية التجزؤ والانسطار والتفكك والغمرض، وتفقد روابطها اللبنة والسمرلية مع الحياة ومع الدلالات الفلسفية للوجود ذاته، وتجرد نفسها غير قادرة على تلبية النداء الفكري الحربي لوجودها وصيرورتها.

“

يقرؤون أبداً وهم في الغالب يعتمدون على تلقّي

ثقافتهم من التلفزيون. حيث تسود ثقافة اللهو والتسلية والألعاب وقضاء أوقات الفراغ. وفي هذا السياق يلاحظ اليوم توجه واسع النطاق لإدخال الدعاية الإعلانية في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية، وهناك في المجتمع الأمريكي يلاحظ انحدار المستوى التربوي.

فالحاسوب يأخذ مكاناً كبيراً اليوم في المجتمعات المتقدمة، وعملية الحوسبة تغطي مختلف فالتنشطات العقلية والإنسانية ولاسيما في مجال الميكانيك والثقافة. والآلات تستطيع اليوم أن تفعل كل شيء بصورة أفضل من الناس. ويبقى هنا أن الناس هم في مسيس الحاجة لتحقيق نوع التثقيف الإنساني الأخلاقي الذي يمكن أن يتحقق عبر الثقافة العامة في المجتمع. والسؤال يمكن تعزيز هذا التوجه الثقافي الإنساني مع أطفال التلفزيون أو أطفال ما بعد الحداثة حيث لا توجد هناك معايير ثقافية يمكن الاستناد إليها؟ كيف نفعل ذلك في ظل غياب الحس النقدي والممارسة الحرّة للتفكير؟ كيف لنا ذلك مع غياب الثقافة ذاتها؟ كيف ونحن نعاني من عسر في القراءة؟ وكيف لنا ذلك في غياب الرغبة في التعلم والتثقيف؟ كيف يكون ذلك وكل شيء حول الفرد يدعو إلى

أدائية)، إنها تعني وكما أشرنا أعلاه عملية تحوّل ذاتي للحياة وهي حركة لا تنقطع ولا تتوقّف عن تغيير ذاتها، وذلك من أجل الوصول إلى صيغ أكثر تقدّماً من صيغ الوجود والتكيّف. والثقافة وفقاً لهذا التصوّر لا يمكنها أن تختزل إلى أبعادها المعرفيّة الموضوعيّة فحسب. إنها تتجلّى في كل الصيغ عبر تحوّلاتها الداخليّة لتتجلّى في الوجدان الذاتي الأعمق لكل فرد في المجتمع، ولتأخذ حضورها المميّز في ذكائه ووعيه. والسؤال هنا ما المشترك بين قراءة كتاب يصدمننا ويمرّ ذكاءنا وقلوبنا، وبين البهجة التي يضيفها سماع عمل موسيقي، أو بين فرحة الرسم وتصوير الروح الإنسانيّة في هيئة أو شكل؟ إن الرابط الجوهرية بين هذه المظاهر والفعاليات ليس شيئاً آخر غير الشعور الخلاق بالحياة الإنسانيّة في أعماق أعماقها وفي صلب ذاتيّتها.

إذ لا يوجد هناك فصل حقيقي بين الثقافة الغائيّة (بمعناها الغائي الكانطي) والحياة، فالحياة تتجلّى وتتكمّل في الثقافة، وكذلك هي الثقافة لا يمكن أن تتجلّى إلا في صورة الحياة في أعماق معانيها ودلالاتها. وعندما تكون الحياة حركة لا انقطاع فيها، عندما تكون ذاتيّة التحوّل والتكامل فإنها هي الثقافة ذاتها. وهذا يعني بالضرورة أن أي نفي ممكن للثقافة الحقّة يعني في الوقت نفسه نفياً للحياة ذاتها. فالطالب أو التلميذ الذي يبني تجربته المؤلمة عبر دراسته، ويستطيع مواجهة الصعوبات التي تعترضه في سبيل التحصيل، يمكنه أن يحقق امتلاكاً حقيقيّاً للمعرفة العلميّة التي تلقّاها. ومع ذلك فإن الطالب يشعر بأنه غريب على المعلومات التي يتلقّاها وهو يعيش حالة ضمير رافض ما يتلقّاها خارجياً، حيث يتوجّب عليه أن يستظهر أموراً غريبة عنه. فالمعلومات ليست معرفة حقيقيّة لأنّها تفتقر إلى العناصر الذاتيّة الواعيّة، والمعرفة هي غذاء حقيقي للذكاء عندما يستطيع الطفل أو الطالب أن يدمجها في ذاته ويتفاعل معها وجدانياً لتصبح جزءاً حقيقيّاً من تكوينه الإنساني وهويّته، وهذا يعني أنه عندما يستطيع أن يجعلها جزءاً من حياته الخاصّة: أي عندما يفهمها ويدركها بصورة حقيقيّة. وهذا يعني أن ما نفهمه وما ندركه بعمق يصبح جزءاً من شخصيّتنا ومن تكويننا الإنساني.

فالعولمة الحديثة تنطلق من مبدأ الفصل بين الذاتي

الافتراضيّة. فالحياة الحقيقيّة ليست أبداً جمعا ورتقا لتدقّق الصور بل هي علاقات اجتماعيّة انفعاليّة عفويّة صميّة وحيويّة بين الإنسان والواقع، بين الإنسان والحياة. وهذا الصورة تتوافق مع وصف مارك أوجيه في كتابه "حرب السلام" لغزو الصور الذي يدهم الكون حيث يقول "إنّه غزو يشته نمط جديد من الخيال الذي يعصف بالحياة الاجتماعيّة ويصيبها بالعدوى ويخترقها إلى حدّ يجعلنا نشكّ فيها، في واقعها وفي معناها وفي المقولات الخاصّة بالذات والآخر التي تتولّى تكوينها وتعريفها"⁽²⁰⁾.

ومن أجل توضيح خطورة الدور الذي تلعبه الصورة في بناء واقع ثقافي أقرب إلى الخيال والوهم منه إلى الحقيقة يمكننا الإشارة إلى قصّة المواطن الأمريكي جون ديفيس "وهو رجل بلغ به التصديق حدّ الرعب، إذ صدّق ما روّج له الإعلام الأمريكي عن خطر صدام حسين، ولذا قرّر الاختباء في أحد كهوف جنوب كاليفورنيا وأخذ معه زوجته وأطفاله، حيث عاشوا في الكهف عشر سنوات بعيداً عن أعين الناس وقد أحاط نفسه وعائلته بسيج من الشجر يخفي فتحات الكهف، وامتنع عن الاتّصال بالحياة المدنيّة حارماً نفسه وعائلته من كل ضروريات الحياة الصحيّة والمعاشيّة، لخوفه الشديد من صدام وتصوره أنه سيأتي إلى كاليفورنيا في أقصى غرب أمريكا ويفتك بالناس هناك. لقد حدث هذا بعد حرب الخليج الثانية عام 1991 واستمرّ حتى منتصف العام 2001، حيث كشف البوليس الأمر وتمّ إنقاذ العائلة من هذا الرعب المستفحل"⁽²¹⁾.

لقد أدّت هيمنة المعايير الماديّة في الحياة الاجتماعيّة إلى حالة من تراجع معايير الحياة الأخلاقيّة، وإلى تحويل الإنسان إلى كائن مأخوذ بالربح والتملّك والسيطرة والهيمنة. وبالتالي فإنّ الانقلاب الكبير الذي يحدثه الاقتصاد يصل مداه عندما تتحوّل الثقافة إلى ثقافة السوق أو عندما تتحوّل الثقافة نفسها إلى منتج مميّز للتسويق الاستعراضي.

ثقافة الحياة: تقاطع الوجدان والعقل

ما الذي يعنيه مفهوم ثقافة بالدلالة الحقيقيّة الحقّة للثقافة؟ أي ثقافة الأنسنة والتجاوز أو الثقافة الغائيّة (ضدّ

(20) وجيه قانصو، عولمة الحضارات وحضارة العولمة، المنطلق الجديد، العدد الثالث، صيف- خريف 2001، صص 77-102، ص 92.

(21) أحمد شيبوب، التحولات الاجتماعيّة وبناء الهوية لدى الشباب التونسي المتمدرس، فكر ونقد، س 2 عدد 12، أكتوبر، 1998، صص 74-78، ص 74.

الأصل والبدائية، بل تأتي انعكاساً لوضع ثقافية تسبقها بالضرورة دائماً. فالبربرية دمار لما هو قائم وليست بداية. وعلى خلاف ذلك فإن الثقافة هي حالة أولى بالضرورة، وهنا يمكن القول أيضاً إن الأفعال المتوخّشة في الحياة الاجتماعية هي صيغ وأنماط ثقافية محدّدة ومعينة.

والسؤال هنا ما طبيعة البربرية التي نعيشها اليوم وكيف يمكننا التأثير عليها ومحاصرتها؟ وإذا كانت الثقافة وثيقة الصلة بالحياة وفقاً للدلالة التي تكون فيها الثقافة تعبيرا عن فرح الحياة وبهجتها عبر الحسّ والذكاء، فما هي القوة التي تصدر عن الحياة والتي تؤدي إلى البربرية؟ فهل يمكن القول هنا بأن البربرية طاقة إنسانية غير مستثمرة؟ وعلى خلاف ذلك يمكن القول بأن كل ثقافة هي عملية تحرير للطاقة، وبالتالي فإن كل الصيغ التي توظفها هذه الثقافة تجسّد صوراً وتجليات محدّدة لهذا التحرير. وبالتالي فإن عدم قدرة الثقافة على تحقيق نفسها بوصفها تحرير وعدم قدرتها على توليد الطاقة الحيويّة لهذا التحرير ينقلب على الثقافة ذاتها ويؤدي إلى ولادة صيغ التدمير الذاتي في داخل الثقافة عينها.

حدود الاغتراب في الثقافة العربية: بين المطرقة والسندان:
تواجه المجتمعات الإنسانية ثقافة اغترابية استلابية مدمرة تستهدف ثقافتها المحلية والتقليدية. وقد بلغ هذا الاختراق الثقافي مداه في عالمنا العربي حيث تدفع الإنسان العربي إلى مزيد من الهامشية والدونية والانحدار. ومع دورة هذا الامتداد المدبر لثقافة الاغتراب يجد الإنسان العربي المعاصر نفسه في حصار القهر الثقافي والتشيؤ والابتدال والضياع والانحدار والعطالة والجمود الوجداني.

وإذا كان الإنسان الغربي في حقيقة الأمر يعيش ثقافة اغترابية واحدة هي ثقافة الحداثة العولمة وما بعدها فإن الإنسان العربي يعيش في ظل ثقافتين اغترابيتين حيث يجد نفسه بين مطرقة ثقافة الحداثة وسندان الثقافة التقليدية التي تشكّل بدورها ثقباً أسود يلف ويدمر كل المعاني النبيلة في الإنسان. فالثقافة التقليدية العربية السائدة (أشدّ على السائدة) كانت وما زالت نموذجاً فريداً لثقافة التخلف بكل ما تعنيه هذه الثقافة من قدرة

والموضوعي، وفي سياق ذلك يتمّ التأكيد على الجوانب الموضوعية وإقصاء الجوانب الذاتية للمعرفة. وتعمل هذه العلوم على فهم العالم من خلال الحقائق الرياضية التي تسمح بعملية القياس والتحديد. إن التطور التقني الخالص للعلوم منقطعاً عن الثقافة الإنسانية يؤثر بالتأكيد في التعليم المدرسي والجامعي، فالطلاب لا يستطيعون فهم هذا التطور نفسه وذلك لأن تطور المعرفة يأخذ طابعاً مجزأً مشتتاً في غير ما سياق، وهذا يجعل هذه المعارف غامضة وغير واضحة المعالم. وهي في أفضل حالاتها غامضة ومنقطعة الصلة عن سياق الحياة ومتطلباتها. فالثقافة هي عطاء ذاتي للحياة، وهي في الوقت نفسه تُجَدّد فهمها لذاتها وتطور صيرورات تفاعلها مع الواقع الإنساني في دورة التواصل مع متطلبات العقل والوجدان. وبالتالي فإن العلم عندما يتنكر للثقافة فإنه يؤدي إلى تدمير الإحساس والذكاء. ووفقاً لهذه الصورة فإن المعرفة العمية (الأدائية) المنقطعة عن أصولها الثقافية تؤدي إلى الغموض والتصلّب والجمود. وهنا يمكن القول بأن أية معرفة تنفصل عن الحياة تفقد قيمتها الإنسانية، لأن المعرفة التي ترتبط بالحياة والقيم هي وحدها المعرفة التي تحمل معنى ودلالة.

والفكر الفلسفي هنا هو الأكثر جدارة بتأصيل القيم الروحية والنقدية في الحياة المدرسية والاجتماعية. ولكن وما يؤسف له اليوم أن الفلسفة الرسمية التي تبنتها الأنظمة القائمة تخضع نفسها لوضعية التجزؤ والانشطار والتفكك والغموض، وتفقد روابطها الكلية والشمولية مع الحياة ومع الدلالات الفلسفية للوجود ذاته، وتجند نفسها غير قادرة على تلبية النداء الفكري الحيوي لوجودها وصيرورتها.

هذه هي الحالة المعقّدة والمحيرة لعصرنا اليوم حيث يتمّ تعطيل الدلالات الثقافية. إنّه العصر الذي يتم فيه تعييب الرؤى الشمولية والكلية للحياة، عصر التجزؤ والانشطار في مختلف المجالات، ولا سيما في المجالات المعرفية، إنه عصر الفصل بين الحقول المعرفية وبين مستويات التفكير الاتصالي، بل هو عصر الفوضى الفكرية حيث لا توجد أية مصادر حقيقية لتنمية الذكاء والفهم العميق للإنسان المعاصر: إنه عصر البربرية الجديدة. والبربرية لا تكون هي

اغترابي مذهل الحدود وفي حالة موات قصية الأبعاد، لأنها في حصار الكفن الاغترابي لا حول لها ولا قوة. لقد أصبح الشعب العربي إزاء قضاياها المصيرية أشبه بالقطعان التي تغمض العين وتشيح بالوجه عندما تشاهد الخطر وهي تشعر بأن لا حول لها ولا قوة.

في ثقافتنا التقليدية ما زالت قضاياها الكبرى تتمثل في أضغاث أمور الحياة وصغائرها وفي هذا دليل كبير على حالة اغتراب ثقافية مذهلة. قد هزني، وأنا أسطر حروف هذه المقالة، مشهد ثقافي من مشاهد حياتنا الثقافية المثيرة، إذ اجتمع فريق كبير من الباحثين والدارسين والمفكرين وأصحاب الألقاب العلمية في موسم ثقافي مهيب في رأس السنة الميلادية لعام 2008، وكان موضوعه الرئيس وقضيته الكبرى هي: هل يجوز للمسلمين تبادل التحية في رأس السنة الميلادية؟ وبصورة أوضح هل يحق للمسلم أو يجوز له أن يعايد آخرًا مسيحيًا كان أم مسلمًا بعبارة "كل عام وأنت بخير"؟ وما عقوبة ذلك في الآخرة والدين؟ وما هي ضوابط هذا القول وأحكامه؟ وقد بادر الفصحاء والمتكلمين بخطب رنانة مُصقعة حول وجوب الامتناع عن تبادل التحية في رأس السنة الميلادية. تلك هي وأمثالها كثير هي القضايا الكبرى التي يناقشها مثقفونا وعلمائنا ورواد الحركة الفكرية في بلادنا ممن ينتسبون إلى الثقافة التقليدية. وم هي ندواتهم شبيهة بالندوات

على مصادرة الوعي والحرية والكرامة. وغالبا ما وصفت هذه الثقافة بأنها ثقافة الطاعة والاستسلام والانصياع والغيبية والأتكالية والقدريّة، إنها كل ما حملنا إياه ماضي الظلام من خرافات وأوهام وتعصب وفئويّة وعنصريّة، إنها ثقافة الموت والعدم والإفناء، والتسلط والعدوان والقهر والمصادرة وتغييب كل القيم الديمقراطية والإنسانية في الإنسان.

ثقافتنا التقليدية تتّصف بالعجز وتضع الإنسان العربي في حالة سلبية دائمة وغيبوبة نقدية فائقة الوصف إنها ثقافة اغترابية بامتياز حيث يتميّز الإنسان العربي المعاصر بالسلبية والدونية والعجز والتواكل والانغلاق والتعصّب، وقد لا نبالغ في القول بأننا تحوّلنا إلى مومياء إنسانية في ظل الثقافة التقليدية التي تجرّد الإنسان من قدرته على الانطلاق. والدليل القاطع على هذا الموات الروحي الذي نعيشه اليوم يتمثل في مواقف الشعوب العربية إزاء قضاياها ومصيرها الإنساني حيث نجد الإنسان العربي غير قادر على المبادرة أبدا: دمر العراق وأبيدت مقومات وجوده فلن نسمع صرخة عربية واحدة تدين الموت والقتل! وها هو اليوم كما الحال بالأمس يقتل الشعب الفلسطيني ويتعرّض للإفناء، وتدمر كل القيم الإنسانية في أرض القداسة في فلسطين، فلا تهتز شعرة في جفن الشعوب العربية ولا يختلج لها الوجدان وذلك بدءا من محيطها وانتهاء بخليجها، لأنها في حالة خدر



الأخر الهائلة التكنولوجية والرقمية والاقتراضية. وبالتالي فإن "مأزق ثقافات العالم اليوم كما يقول وجيه قانصو" لم تعد قادرة على الصمود أمام عقلانية غربية تكسح وتبتلع كل ما حولها دون أن تمتها، أي عقلانية تقتحم الحدود دون تصريح وتحدث خللا في التوازن النفسي والاجتماعي، لقد وقعت جميع الحضارات داخل عنق الزجاجة، فلا هي قادرة على إغلاق نوافذها أو صم آذانها على ما يحصل في العالم، ولا هي قادرة بتكوينها التاريخي ومعادلتها الفكرية أن تستمر وتقاوم وتستمر⁽²²⁾.

وفي هذا السياق يرى بنجامين باربر في كتابه "الجهاد ضد السوق الكونية" بأن الآثار التفكيكية للسوق الكونية ستؤدي إلى مضاعفات وردود فعل عنيفة في داخل كل ثقافة، ومن ثم يؤكد أن قيم السوق الكونية العالمية سوف تنتصر في نهاية المطاف على الذين يتصدون لمقاومتها. حيث يقول: "إنني أتنبأ بأن المقاومة ستهزم في النهاية (إن لم يكن في أي وقت قريب) أمام السوق الكونية. وهذا التنبؤ يستند كلية تقريبا إلى القدرة الهائلة للثقافة الكونية على التغلب على كل ما يجابهها من ضيق الأفق الفكري ومحاولات الإبقاء على الكيانات الصغيرة. وهذا حتى الآن ما نراه أمام العين وما يقع أمام البصر، ففي ظل آليات الهيمنة العالمية تحولت الثقافة الاستهلاكية إلى آلية فاعلة لوضع الإنسان العربي في دائرة الاغتراب، ومن ثم تعليب قناعاته الوطنية والأيدولوجية والأخلاقية والدينية. وهكذا لعبت الثقافة العالمية الجديدة دورا كبيرا في تدمير البنى التقليدية لمجتمعات العربية وحولت الإنسان إلى قيمة استهلاكية.

فالثقافة الكونية سمها ما شئت تزحف وتدمر وهي في زحفها هذا استطاعت "أن تربك المنظومة التقليدية وتدخل الفزع حيث أفقدت المواطن العربي الثوابت الثقافية التي يبني بواسطتها هويته، وذلك لأن الهوية تحتاج إلى مرجعيات ثقافية وقيمية واضحة وثابتة يعتمدها الفرد لبناء شخصيته⁽²³⁾". فالاغتراب والفردية والمادية والاستهلاك أصبحت سمات سائدة في مجتمعاتنا العربية، حيث تحولت الثقافة العربية إلى ثقافة سوقية من نوع جديد، وأصبح كل شيء يخضع لقانون العرض والطلب،

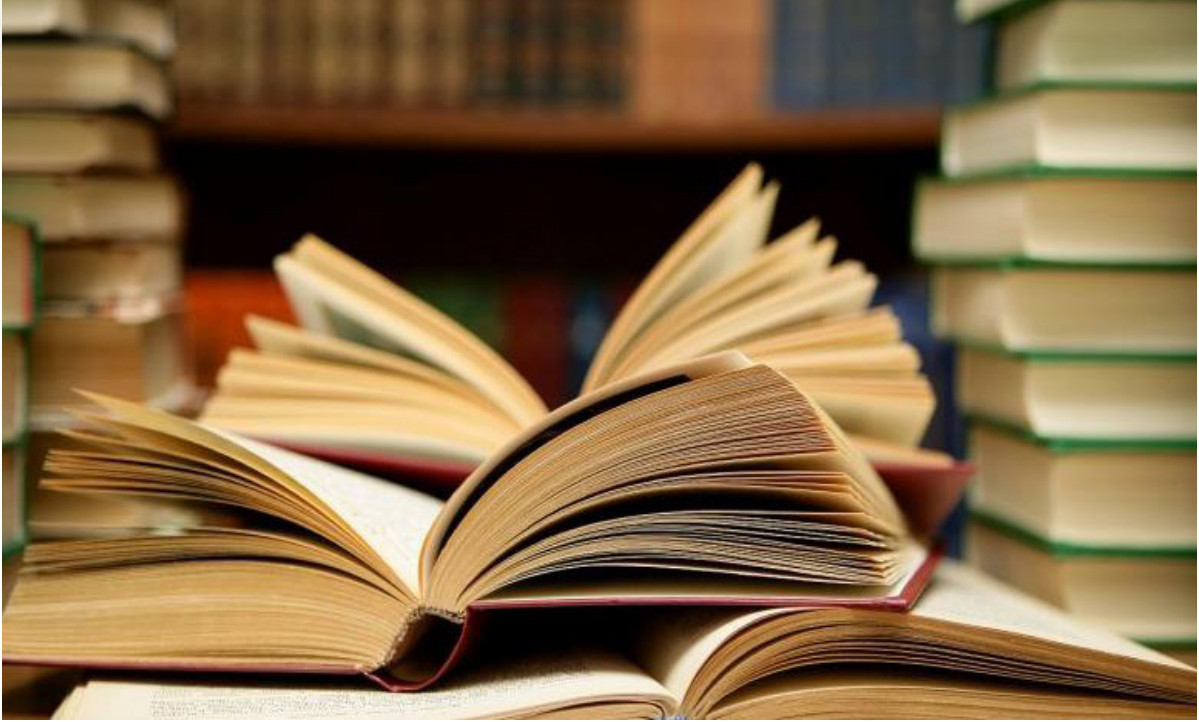
العلمية التي نجدتها في الغرب، حول الثورات الرقمية، والجينات، والشيفرات الوراثية، وغزو الفضاء وتدجين الإنسان، واختراق الزمن، وقضايا النسبية، وابتلاع الضوء، والدورات الفلكية، وامتداد الكون؛ وقابلية الكون للفتاء!! أين هذه من ندواتنا الحامية حول دخول الحمام، وملاعب الشيطان، والنكاح من الخلف والأمام، وتفسير الأحلام، والقراءة في الفنجان، وشهادة المرأة والصبيان، وقضايا الزواج من الأنس والجنان.

حال الثقافة التقليدية بمعناها الاستلابي لا يختلف كثيرا عن حال ثقافة العولمة، فكلها ينهل من معين القهر ويسعى إلى تفرغ الإنسان من معانيه الإنسانية ومن مضامينه الأخلاقية، كلتاها تعمل على تخدير الإنسان وتحويله إلى وثن إلى شيطان، كلتاها تعملان على تعليب العقل وتدمير ملكة النقد وإسقاط الحس الجمالي والانحدار بالإنسان. والإنسان العربي المعاصر الذي يعيش في دائرة هذه التقاطع المرعب لثقافتين مدمرتين يتحول إلى كيان موميائي اغترابي لا حول له ولا قوة، إنه يعيش تضايع اغتراب تتكامل فيه العناصر الاستلابية والقيم الاغترابية للثقافتين التقليدية والحداثية. وغالبا ما تمتلك هذه القيم الاستلابية على قوة جذب وتدمير، فهي أشبه ما تكون بالثقوب السوداء المدمرة التي تعصر نفسها وتلف ما يقع في طريقها بصورة أسطورية، إنها ثقوب ثقافية سوداء تبتلع الضوء والزمن وتلف أبعاد المكان والزمان، وتحول إلى الإنسان في النهاية إلى مضغوطات استهلاكية فاقدة للمعنى والدلالة.

وما يزيد القهر قهرا والاغتراب اغترابا أن ثقافة العولمة التي تصول وتجول في عالمنا العربي ليست عربية الصنع أو إسلامية الهوية، بل هي ثقافة الآخر التي تدهمنا وتدهم وجودنا الإنساني لتحتطم أركانه. وهكذا يقع الإنسان فريسة ثقافة الآخر المدمرة التي فرضت عليه من عالم مختلف المعاني والدلالات وليس له صلة لها بعالمه إلا وفقا لدلالة التشيؤ والاستهلاك. وقد يبدو هذا التصور مأساويا ولكنها حقيقة التطور ذاته حيث أصبح الإنسان العربي لا يستطيع اليوم الانفصال عن النتائج المدمرة لثورات

(22) جلال أمين، ماذا حدث لمصرين؟ تطور المجتمع المصري في نصف قرن 1995-1945، القاهرة: دار الهلال، 1998، ص 283.

(23) عبد الحائق عبد الله، العولمة جذورها وفروعها وكيفية التعامل معها، عالم الفكر، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ديسمبر 1999، صص 79-80.



المحال؟ والإجابة عنها غالبا ما تكون في تضاريس الصراع الإنساني نفسه من أجل الحق والخير والعدالة الإنسانية. وحسبنا في هذه المقالة أننا أضأنا شمعة صغيرة بين ملايين الشموع تضيء أوجاعنا المرعبة في حالك الظلام.

فالاغتراب اليوم، هو قضية إنسانية شاملة تلف الكون بأمله وشعوبه وأعراقه وأجناسه. وإذا كان من قول في النهاية فإنّ الإنسانية لن تألو جهدا في سبيل الحق والحرية والجمال والنضال الإنساني لم يتوقف يوما ولن يقف اليوم، فالنضال من أجل ثقافة تتجاوز كان وما زال همسة الإنسانية عبر الزمان والمكان. ونحن في عالمنا العربي أشد ما نحتاج فيه إلى حالة تنوير، تدفعنا إلى دائرة النور بعيدا عن دائرة الاغتراب الظلام. يستمرّ النضال الإنساني وسيبقى في مواجهة محافل الظلام، ومما لا شك فيه أنّ الإنسانية تبدع وستبدع أساليب نضالية جديدة تحاول وستحاول دائما العمل على تحصين ما بقي من إنسانية الإنسان وكرامته.

وكل شيء يمكن أن يباع ويشترى "حتى روح الإنسان نفسه". إنّها ثقافة العولمة التي توصف بأنها عملية غسيل حقيقية للأدمغة على حدّ تعبير عبد الخالق عبد الله؛ وهي كما أشار "مارتن وولف" في الحقيقة تقتلع الإنسان وتدمّر أعماقه الإنسانية حيث يحاصر الفرد ويشعر بأنّه أسير أفكار معلومة وقيم مرسومة، إنّهُ طريد عالم غريب عليه فيفيض عليه شعورا بالغرابة والانسلاخ، أو العداء والعدوانية على كل هذا الصخب العالمي الوافد. نعم هي الصورة قائمة جدا فيما يتعلّق بفعلها الاغترابي، فالثقافة الإنسانية الغائبة التي يريدونها كانط وطاغور وابن عربي والجاحظ وابن طفيل والحلاج غائبة والمعري والمتنبي غائبة غائبة، والإنسان العربي إن استطاع أن يفكّ ارتباطه بالثقافة التقليديّة فإنه سيسقط في أحوال الثقافة الغربيّة ثقافة العولمة والميديا إنه سيجن المحسّنين محبس الثقافة التقليديّة ومحبس الثقافة الغربيّة المعاصرة.

وأخيرا لن نتزلق مقالتنا هذه إلى تقديم الوصفة المعهودة لكيفيات التقدّم والتجاوز؟ كيف يتمّ تجاوز ثقافتنا الاغتراب والاستلاب والتشيؤ والضياع في عالمنا العربي؟ ما استراتيجيات العمل والفعل في اتجاه بناء الإنسانية في الإنسان بعيدا عن كل أشكال القهر؟ تلك هي أسئلة

التعليم والتعلم بين هذين؛ الرظيفة والرسالة

أسماءهم، كنجومٍ في سماء البشرية، يهتدي بها الناس في مسيرتهم الحياتية، ويبنون على ما أسس هؤلاء وقدموه من فكر وعلم.

برزت هذه القلّة النادرة، وكانت بهذا الحضور اللافت والقوي في المسيرة البشرية، كعلماء خدموا البشرية في زمانهم، وأسسوا لهضبة كبيرة للاحقين بهم، وقبل ذلك برزوا كمتعلمين نابهين، سيطر عليهم همّ عام، تمحور حول بذل جهودهم في خدمة البشرية التي ينتمون إليها.

بمعنى آخر لم يكونوا أسرى مستقبلهم الخاص، المتمثل في تأمين حياتهم المعيشية والمعاشية، من وظيفة وراتب وسيارة وبيت وزوجة وأولاد، ومكانة اجتماعية.

الذين عاشوا ضمن هذه الحدود حياتهم قصيرة جداً، لأن حدود ما عاشوا من أجله بالأصل هي قصيرة جداً، وهذا شأن كل الذين يعيشون من أجل نفوسهم، ويتعبون في سبيل غاياتهم الخاصة، ويجتهدون من أجل أهدافهم الشخصية، فإنهم وإن حققوا سنتهم بانتهاءهم، وسترحل برحيلهم.

فإن ثراء البعض، وتضخم أرصده في

مواكب المتعلمين عبر المسيرة البشرية هائلة وضخمة، يستحيل الإمام بأطرافها، والوصول إلى السائر في دروبها، وإحصاء أعداد الملتحقين بها، ومعرفة أسمائهم، فضلاً عن سيرهم ومنجزاتهم، فجموعهم غفيرة كبيرة وحشودهم جرّارة.

غير أننا نستطيع أن نحصي عدداً قليلاً جداً من هؤلاء، وبنسبة لا تكاد تذكر، من هذه الجموع الجرّارة من المتعلمين، والوقوف على تفاصيل مسيرتهم الحياتية، وتعداد منجزاتهم العائية، ومعرفة سيرهم العملية، فبماذا تميّز هذا العدد القليل، والقليل جداً، من هذا الكمّ الهائل، والسيل الهادر، من جموع السائر في دروب التعليم.

نعم، كيف استطاع هذا العدد القليل نسبياً، إذا ما قيس إلى هذا العدد الضخم جداً، من هذه الجموع، أن يترك بصمة واضحة، وأثراً كبيراً في المسيرة البشرية، تتناقله الأجيال، جيلاً يتلوّه جيل، بتقدير واحترام كبيرين، اعترافاً بفضل هؤلاء الأعلام في منجزات الحضارة الحديثة وتطوراتها، والتي لا تقوى البشرية على تجاهله أو نسيانه.

إنهم قلّة نادرة أولئك الذين لمعت



عبد الله فرج الله

الأردن

”

ما لم تتصوّر مؤسّساتنا التعليمية، بمناهجها ومعلميها، ورسالتها إلى الفضاء الراسخ، الذي تتضاءل فيه الذات، وينكس فيها سلطان الأنانية، وتزويج فيها عقدة الفردية، لتعلم فيها راية البعد الرسالي الإنساني، خفّاتة في هذه الرّسالت، وقبلها في قلوب وعقول القوم، سبقي نرايح في مكاننا الرّائد، من سيّء إلى الأسوأ

“



نحو حمل الهمّ الخاص، وتعميقه في الذات والتوجه، ويؤكد أنّ سبب التعلم عند هؤلاء، وفي هذه المؤسسات، وسياسات الدول، هو سبب معيشي بحت، لا علاقة له بالهمّ العام، والتوجه العام، المهم أن تتعلم ما يوفر لك الفرصة المناسبة، في وظيفة مناسبة، تدرّ عليك دخلاً مناسباً، تؤمن لك حياة مناسبة.

ولهذا للأسف كانت مسيرة التعليم في دولنا بأئسة يائسة، غارقة في الذاتية والفردية، فغابت عن المجتمعات فاعليتها، وركدت مياهاها، وبالتالي فسدت بضاعتها، لأن كل راكد فاسد لا محالة.

ومن لم يربط تعليمه بالسوق، ربطه بالمجتمع القائم على المباهاة والمفاخرة الفارغة، فهذا يريد لابنه دراسة الطب، وذاك الهندسة، وهكذا، ليس لأنّ ابنه يرغب بالطب أو الهندسة، أو أنه ذو توجهات وميول طبيّة أو هندسيّة، بل لأنّ ابن عمّه أو عمته أو خاله أو خالته طبيب أو مهندس، هذه هي باختصار حكاية التعليم في ديارنا.

أو ذاك يدرس هذا التخصص رغماً عنه، لأنّ معدّله لم يؤهله لغيره، فقبل به مضطراً، فالمهمّ عنده في النهاية الشهادة والوظيفة.

فكم هو عدد الذين تخرّجوا من كليات الطبّ والهندسة،

البنوك، وكثرة قصوره، وغنامة سياراته، وتعدّد ممتلكاته لا تفيّد البشريّة بشيء، إلا إذا كان ذا همّ عام، ينفق شيئاً من ثروته هذه على ما ينفع البشريّة، ويخدمها، في مسيرتها التقدّميّة والحضاريّة، وكثيرون من ذوي الثروات سيطر عليهم الجشع والطمع، فكانوا بثرواتهم هذه وبالأعلى في الإنسانيّة كلها، حين سيطر عليهم الهمّ الخاص، فلم يبالوا في تضخيم ثروتهم بسلوك كل السبل المنحرفة، كالتيجارة بالخدّرات والجنس واللعو والفساد لا بل سلك بعضهم سبل الرقّ والاستعباد، إمعاناً في امتهان البشريّة.

ومن التزم من ذوي الثراء السبل الصحيحة والجائزة شرعاً وقانوناً، غير أنّه أمسك ثروته هذه، فجعل من العلم تجارة بتأسيس المدارس والجامعات والمعاهد والمراكز، التي كان دخولها يشكّل عبئاً ثقيلاً على الكثيرين من أبناء البشريّة.

وهذه ارتكاسة للبشريّة تؤكّد أنّ المحطّات التعليميّة والتربويّة الأولى التي مرّت بها هذه الجموع، فشلت في انتشالهم من وهدة الأنانيّة، وبحور الذاتية، لا بل ربما عمّقت فيهم هذه النزعة الفردية الأنانيّة.

ربط التعليم بالسوق ومتطلّباته وليس بالمتعلّم ورغباته، أو الإنسانيّة واحتياجاتها، مظهر من مظاهر هذا التوجه



الأحلام هي التي تصنع المستقبل، وقوم لا أحلام لهم لا مستقبل لهم، وأي مؤسسة بغض النظر عن طبيعتها وتخصصها لا تملك أحلاماً، فإنها مرشحة للاندثار.

في النظر في واقع المتعلمين في جميع مراحلهم التعليمية، يتفاجأ أن كل أحلامهم تتمحور حول ذواتهم؟ وطموحاتهم الشخصية؟ وحياتهم الخاصة؟ ومشاريعهم الفردية؟ بمعنى آخر أن هذه المحاضن التعليمية للأسف فشلت في زعزعة السيطرة الذاتية ونزعة الأنانية على المتعلمين، إن لم تعززها بالاتجاه ذاته، فكانت السيطرة التامة على المؤسسة التعليمية والمتعلمين فيها اللهم الوظيفي الخاص، سيطرة المصلحة المحكومة بالفردية والأنانية، مما أدى بشكل عام إلى غياب روح الجماعة، والتراخي عن حمل همم العام، والتفكير بالمصلحة البشرية، وسعادة الإنسانية.

ويبقى من المقال آخره، ما لم تتحول مؤسساتنا التعليمية، بمنهجها ومعلميها وشعاراتها إلى الفضاء الرسالي، الذي تتضاءل فيه الذات، وينكمش فيها سلطان الأنانية، وتنزوي فيها عقدة الفردية، لتعلو فيها راية البعد الرسالي الإنساني، خفاقة في هذه المؤسسات، وقبلها في قلوب وعقول القوم، سنبقى نزوح في مكاننا الراكد، من سيء إلى الأسوأ.

يحملون لقب طبيب ومهندس؟! لكن كم عدد الذين سمعنا بأسمائهم؟ أو الذين برزوا في تخصصاتهم؟ أو الذين قدموا جديداً للبشرية؟!

وتستمر الحكاية، حكاية التعليم الذي يفرضه علينا مرةً منطلق المباهاة والمفاخرة، ومرةً متطلبات السوق والوظيفة، ومرةً المعدل التراكمي وتحصيل الثانوية العامة. فكانت الحصيلة جيوشاً جزارة من حملة الشهادات، المنتظرين دورهم في قوائم التوظيف، والباحثين عن وظيفة هنا أو هناك، ومن المؤلم في هذا المشهد أن أغلبية هذه الجيوش الجزارة من حملة الشهادات لا تحسن كتابة سيرة ذاتية فضلاً عن تكوينها، في مرحلة تعلمهم، تغري أرباب المؤسسات والعمل باختيارهم، وكان الأصل أن تتسابق هذه المؤسسات على اجتذابهم، لكنّه للأسف نتاج بائس.

بعد هذا، نسأل، حتى نضع النقاط على حروفها، ما هي الأحلام والآمال والتطلعات التي يحملها خريجو المدارس، وهم يودعون مدارسهم، ويقفون على عتبات الجامعات، التي سيمكثون فيها على أقل تقدير أربع سنوات، ينتقلون فيها تخصصاتهم، التي تؤهلهم لاحتلال مواقع البذل والعطاء في مجتمعاتهم، فما هي الأحلام التي يغادر بها المتعلمون كل مرحلة من مراحل حياتهم التعليمية؟ ويدخلون بها مرحلة تعليمية جديدة؟ ويأتي السؤال الأهم عن الأحلام التي يحملها الواقفون على عتبات الخروج من رحم المحاضن التعليمية؟

لخصها المفكر العربي خلدون النقيب في إبعاد الأطفال عن الشوارع، ومبذرا لتأخير سن الزواج، ومجرد إعطاء شهادة بأن شخصا ما قد انتظم في المدرسة وتخرج فيها، وبالتالي هو مؤهل لشغل وظيفة في ظل هذا الواقع يجد المتعلم نفسه أمام متلازمتين؛ الأولى أنه لا يكون تعلمه ذا معنى، والثانية تتجلى في فقدانه لروح التعلم القائم على التفكير النقدي. كل ذلك ينتج لنا متعلما يستهلك كل شيء داخل المدرسة عدا شيئا واحدا هو المعنى اللازم للقدرة على التفكير ما جعلنا نساءل فشلنا في صناعة متعلم فاعل ومتنور؟

لا بد إذا ما أردنا مساءلة عادية لفشلنا، أن يوازي ذلك مساءلة المدرسة التي يتشظى خطاها ويتوزع كأه خطوط هندسية يذهب إلى المؤسسة فيلتي عند نقطة التلقين والتخزين، ثم خارج المدرسة يتشظى من جديد حيث لا يمكن الفصل بين الوظيفة الظاهرة للمدرسة وهي التعليم، والوظيفة الخفية التي تتصل بإعادة إنتاج السائد داخل المجتمع، وهي الفكرة التي دافع عنها إيفان إيليتش في كتابه "مجتمع بلا مدارس" بالقول إن "المدرسة تحاول أن تحافظ على ثقافة السائد في المجتمع". وطالما

هي حكاية رجل تنتمي ويبقى معها أثر بطل لم يخش السؤال، انسلخ من قيود مجتمعه واستطاع أن يسأل دون خوف، وأن يختلف دون عدوان، يخضع للقانون ولكنه يفكر في صحته، لا يتملق الجماهير ولا يسير في ركبتها... هي قصة الصراع القائم بين جمود الرأي وحرية الفكر على مدى الأيام والدهور. إنها قصة سقراط المعلم الذي جرؤ على السؤال والحفر العميق بتحريض العقل، أوردناها بدءا لعلها درسا مائزا وجرعة فهم لواقع مدرستنا ومتعلمنا.

يثير واقع المنتج الأكاديمي اليوم في المنطقة العربية مزيدا من أسئلة تدني المردود التي يعد معها المشكل التربوي والافتقار لفلسفة تربوية امتدادا لعملية إعادة إنتاج عناصر الأزمة التي يعاني منها الفكر العربي والثقافة العربية. الشيء الذي يستدعي حفريات عميقة وربما قطائع ليس فقط مع تلك الذهنيات والأنانيات الساكنة في الأجيال العتيقة، حيث تصول عصا المؤدب على الرؤوس وتجول، وينحني المريد لشيخه العارف ويسير على نهجه الوحيد الأوحده سالكا. بل كذلك - وأكثر من ذلك - يجب أن تشمل ما صارت عليه مهمة التعليم التي



حسن الواعر

المغرب

”

إن مهمة بناء مدرسة صديقة للتعلم لن تكون أبدا وظيفة العلم الوظيفي مهما اجتهد، بل هي مهمة التربوي التنويري، إذ كسف التعليم وفتح العقلانية الأدوات عن مواطن الضعف والقصور؛ سواء على مستوى الناهج أو الممارسات التربوية التي تتمثل في الصميم، والتي يجد التعلم نفسه أمامها مفتريا ومستلها

“



فقد تخبرنا حقوق الإنسان بأن ممارسة قناعاتنا الشخصية حق لنا، ويخبرنا التفكير الفلسفي بأن مساءلة قناعاتنا حق علينا. إذ لا يكتمل الحسّ الحقوقي بلا حسّ نقدي متّقد. وفي غياب هذا التفكير يغيب عن المتعلّم كون حقائق اليوم هي بالضرورة أخطاء الغد، ولكم كان برتراند راسل حكيمًا في بوحه: لست مستعدًا لأن أموت من أجل أفكارٍ، فقد أكون مخطئًا. أن أكون متعلّمًا تنويريًا معناه أن أتعلّم كيف أستخدم عقلي؟ كيف أمرّن عقلا في حاجة إلى جهد ودربة. لماذا؟ لأنه ببساطة ثمة منطلق متفق عليه في تاريخ الفلسفة: قدرة العقل على التفكير هشة ومهددة على الدوام. فالعقل نساء عند سقراط؛ تحدعه المحسوسات عند أفلاطون؛ خطأ عند ديكارت؛ والوعي معرض للاستلاب والاعتراب مع ماركس؛ وتحدعه قوى اللاشعور حسب فرويد؛ بل الفكر العلمي

أن فكرة التعليم تقترن بالمدرسة، فإنّه يتمّ سجنها داخل أسوار المدرسة، في الوقت الذي من المفروض أن تكون المدرسة جزءًا من نطاق التعليم الذي هو مجال أوسع، ما يؤدّي إلى قبولية التعليم بشهادات وعلامات محدّدة، فيدرس المتعلّم كيف تتطابق رغباته مع المنتجات الاستهلاكية التي يوفرها السوق، ويحددها له الفكر الاستهلاكي.

إنّ متعلّم اليوم في حاجة إلى مدرسة صديقة بأدوات معرفيّة متجدّدة تتجاوز ذلك المخزون الثقافي الذي ينتصب على هيئة سلطة تراكميّة تلفظ خارجها كل ما يتنافى وإياها. فبقاء العمليّة التعلّميّة أسيرة الكتب المدرسيّة وبطرق تقليديّة لا يصنع إلا جيلا من أنصاف وأرباب المتعلّمين قمت طاقات الإبداع لديهم وسلبوا ملكة التفكير وتذوّق معنى التفرد، ما اغتال في المتعلّم جوهر الإنسان. كيف لا وهناك منهج خفي يندس ليعلم الطاعة المطلقة لمعايير الجماعة ويخنق روح الإبداع بزرع الخوف من الخروج عن ذات الجماعة. ما يزعج بالمتعلّم ليستجيب لرهانات المدرسة كأداة لإعادة إنتاج الواقع بكل تفاوتاته لصالح نخبة مهيمنة، عوضا عن أن تكون أداة للإصلاح والتغيير بل وأكثر من ذلك للتنوير.

أن أكون متعلّمًا تنويريًا معناه أن تكون لدي القدرة على التفكير، أن أتعلّم مساءلة كل شيء بدءًا بقناعاتي وأنا أمارسها. كيف ذلك للمتعلّم؟ بالتربية على استدعاء التفكير النقدي القائم على السؤال داخل المدرسة،

”
أن نتعلّم معناه أن نعيش بالسؤال
أقل ما يمكن من أدهام المعرفة

“



تحت كل هذا الركام على السطح ما يزال هناك متسع لمدرسة تنويرية تتضوع بأريج العلم وتنهض فنونها الجميلة بأسرار الجمال ويدمن في فضاءها على السؤال والتفكير، وتقده بأنوار المعرفة، لتنتشل غائبتها من مستنقع الأدوات، إذا ما اخترق التنوير جدرانها لتنتفتح على مجتمعا بقدر انفتاحه على هذا العالم المتغير. فاليوم لا تسلم أرجاء بيت به طفل من ذوي السؤال، ورغبة شديدة في سبر عمق الأشياء وإدمان التفاصيل الصغيرة، لربما تقبر في كثير من الأحيان وتقمع، كما قد لا يسلم شاب من أن يكون صيدا سهلا ثمينا للزعات التطرفية، ألا نملك وعيا تربويا في ظل المفارقة بين ما يدرس وما يعاش معناه أننا نفتقد لفلسفة تربوية توجه تعليمنا. وتعرضنا لثورة صامتة في القيم والمعلومات ووسائل التواصل جعلنا ندرك أن أزمنا لا تكمن فقط في نظم توصيل المعلومة ومناهج التعليم فقط، بينما هي في الحقيقة أزمة في أساليب مواكبة المتعلم في عصر لم يعد الأنسب لمبدأ أحادية المصدر للمعرفة.

نفسه نتخذه البدايات والاشعور الجمعي للعلماء بحسب باشلار. من هنا يحتاج تحرير العقل من الأوهام إلى جهد استثنائي يتخذ شكل أعمال الشك في كل البدايات والمسلمات. إذا كان سقراط هو أب الفلسفة فلائته أول محاور في التاريخ لا يبثّر بأي خلاص ويبعث الشك في عقول محاوريه ويضرم النيران.

إن مهمة بناء مدرسة صديقة للمتعلم لن تكون أبدا وظيفة المعلم الوظيفي مهما اجتهد، بل هي مهمة التربوي التنويري، إذ كشف التعليم وفق العقلانية الأدوات عن مواطن الضعف والقصور؛ سواء على مستوى المناهج أو الممارسات التربوية التي تعتمل في الصميم، والتي يجد المتعلم نفسه أمامها مغترا ومستلبا. لذا فالتربوي التنويري وحده يمكنه أن يفك لغز أجمية مدرسة أشبه ما تكون "بالمحيط الذي يستريح على جمال الشواطئ بينما تعتمل في أعماقه السحابة اندفاعات الزلازل وثورات البراكين المدمرة". فهو الذي يستطيع النفاذ ليسائل عمق الأشياء ويجري جراحات ذهنية لما يمكن أن تخلفه سلطة المعرفة من "حوكمة ذهنية" تجعل التعليم أداة للسيطرة على المتعلم حسب ميشيل فوكو.

أنظروها التجربة؛ جدل التربوي والفني لدى جون ديوي

الباحث يرصد جملة من الملاحظات الأولية تتعلق بندرة البحوث والكتابات في الأولى أي الاستطيقا كصادر، باعتبار أن ديوي (John Dewey)⁽¹⁾ لم يكتب إلا كتاباً يتيماً في الاستطيقا وهو "الفن خبرة"، مقابل غزارة كتاباته في التربية، فقد عرف كعالم في البيداغوجيا ومختص في فلسفة التربية، وقد لفتت انتباهنا محاور كثيرة تهتم بالعلاقة بين "التربوي والفني في مدونة جون ديوي"، سيما أن ديوي قد خص "الاستطيقا" بكتاب يعد أحد أهم المراجع "الإستطيقية" للفكر البراغماتي وفلسفة الفن بعامة. وهذا ما يشرع السؤال التالي: "ما الذي نقصده بأنطولوجيا التجربة: جدل الفني والتربوي في مدونة جون ديوي؟" بل ما معنى التجربة أصلاً؟ وما هي سبل الوصل بين الإستطيقا والتربوي؟ كيف يفكر رواد المدرسة البراغماتية بهذا المفهوم؟ وإذا كان فلاسفة الحدائثة والعلوم الإنسانية قد صنّفوا الواقع وقاموا بقراءته رياضياً، فإن فيلسوف البراغماتية

إن ما ينجم عن قراءة متنبهة لنصوص جون ديوي من جهة إسهامه في تصوّر جديد لمسألة "التربية"، هو قبل كل شيء علاقة التضامن التي تربطها بمفهوم "التجربة" الخاضعة بدورها لنظرة جديدة بالقياس إلى تاريخ الفن والاستطيقا.

لذا فإنّه من المهمّ الإحاطة بمختلف عناصر مفهوم "التجربة" كما يتجلّى من خلال مؤلفات جون ديوي لأجل فهم علاقة التألف والترابط بين التربوي والفني أو بطريقة أخرى الحفر في العناصر الفنيّة داخل المشروع التربوي للمفكر الأمريكي جون ديوي. والجدير بالذكر في هذا الموضوع أنّ النظرة التي نحاول الاشتغال عليها في هذا المقال تركز على منهج يراوح بين التحليل حينا والتأويل أحيانا أخرى.

لكن رغم ما نلاحظه من فروق بين المجالين البحثيين الاستطيقا من جهة والتربية من جهة ثانية، فإنّ



رضا بن عيفة

تونس

”

إنّ العنصر الفني في نظر جون ديوي ليس خاصاً بالفنون الجميلة وحرها، بل إنه يعتبر أنّ أي عمل يقوم به الإنسان يستحقّ أن يحمل سمة إستطيقية. وهو ما يبين أنّ الفن من وجهة نظر جون ديوي هو تجربة يومية.

“

(01) النص في الحقيقة هو حوار مع فيلسوف، أجراه معه ريمون بيلور وفراسنوا إوالد، وقد نشر ضمن: Maga . zine litteraire,n257,Paris, septembre 1988

John Dewey né le 20 octobre 1859 à Burlington dans le Vermont et mort le 1er juin 1952 à New York, est un psychologue et philosophe américain majeur du courant pragmatiste développé initialement par Charles S. Peirce et William James. Il a également beaucoup écrit dans le domaine de la pédagogie où il est aussi une référence en matière d'éducation nouvelle. Enfin, il a eu des engagements politiques et sociaux forts, notamment à travers ses articles publiés dans le journal .The New Republic

الكل وقد غدا محللاً، فارتفع إلى مصاف الوعي بمحتواه المبني. وهكذا فالتجربة هي حركة لا متناهية، لا بالمعنى الدارج حيث تعني الكلمة إمكانية المواصلة إلى ما لا نهاية له (وهو معنى ما هو غير محدد) وإنما بمعنى مغاير تماماً، وهو المعنى الفلسفي الوحيد، حيث أن ما هو متناهٍ هو ما يكون محكوماً بأي شيء خارج عنه يحدّ مجاله.

إنّ مفهوم "التجربة" الذي يصطلح عليه في اللسان الفرنسي (Experience)⁽²⁾ وفي اللغة الإنجليزية بـ(Exper-iment) يبدو مفهوماً غامضاً، وفضاضاً وشديداً التعميم، فهو يشير إلى موضوعات متباينة قد تكون بينها صلات ولكنها لا تعبر عن الفعل على نحو واحد أو وفقاً لمعيار ونظام موحد. وإلا فما هو المعيار المشترك بين كل الأفعال التي توصل كل التجارب الإنسانية لنتهي إلى معنى واضح للتجربة.

وتقترب التجربة بفعل التفلسف، فهما صنوان لا يفترقان، فلو تناولنا المفهوم من الناحية "الكرونولوجية" لأمكننا أن نلاحظ أن نظرية المحاكاة عند أرسطو⁽³⁾ تعتمد مفهوم "التجربة" في "الجمال الطبيعي" المحسّد في الظواهر والأشياء والكون أولاً ومفهوم التناسب الذي يترتب من نظام الأشياء الكثير في ذلك كله ثانياً. فالجمال يظهر في الشكل من جهة التناسب والتناظر والتوافق والتوازن والدقة والوضوح؛ وما يقدمه من إيحاء اللذة والمتعة التي تستلذه النفس عن طريق الحواس. ومما لا شك فيه أنّ مواضيع الفلسفة كما يلخصها جون ديوي ترتب وفق تحقيب زمني مرّ به الفكر الفلسفي من القديم إلى المعاصر مروراً بالوسيط والحديث، وهو ما يتجسّد فيما يأتي: "أ. الفلسفة القديمة والوسيط: الأشياء

أضفى عليه، كعطي محايت ودقيق، بعداً "عملياً"، لذلك يجوز طرح الأسئلة التالية: هل التجربة نظريّة محضة أم هي تأصر واجتماع النظري والنظري في أن؟ وما هو الجذر المعرفي لمفهوم التجربة وما علاقته بالواقع؟ وما هي قيمة التجربة في مجالات الفنّ والتربية؟ وكيف تعاطي جون ديوي مع التراث الفلسفي؟ وما هي مقومات نظريته التربويّة؟

التجربة من التأسيس إلى الأصالة: أو التجربة بين الفن والتربية:

أ- مقارنة في المفهوم:

يصعب على المشتغل بالفلسفة أن يتحدث عن التجربة دون أن يزاوّل مسألة معضلاتها واستشكال مشكلاتها، والوقوف عند دلالاتها المفهومية والاصطلاحية. يستعين جون ديوي في كل كتاباته بمفهوم "التجربة" التي تلغي الفصل بين مختلف مجالات البحث، فالتجربة هي الخيط الناظم في مدونته، لذلك كان لزاماً علينا أن نولي هذا المفهوم جانباً من الاهتمام في هذا العنصر من البحث الذي سمنها بمقاربة في مفهوم التجربة. فما هي التجربة؟ وما هو الإطار النظري الذي من شأنه أن يحتوي معالجة العلاقة بين التربوي والإستيطي؟ وماهي الآليات المنهجية للولوج إلى مفهوم "التجربة"؟

إنّ كل تعريف يعطى للتجربة في مدونة جون ديوي، وإن كشف عن محدوديته، يكون في حاجة إلى أن يبرّر نفسه تبريراً فلسفياً باعتباره تعريفاً ينتمي هو ذاته إلى مجال الفلسفة. فالفلسفة عنده تضمّ فكر الإنسان كله وقوله برمته، وإن رُمت الدقة قلت إنّ التجربة عنده هي هذا

(2) وإذا عدنا إلى المعجم لاروس "LA ROUSSE" سنجد أنّ "التجربة" تعني:

Pratique de quelque chose, de quelqu'un, épreuve de quelque chose, dont découlent un savoir, une connaissance, une habitude ; connaissance tirée de cette pratique : Conducteur sans expérience. Fait de faire quelque chose une fois, de vivre un événement, considéré du point de vue de son aspect formateur : Avoir une expérience amoureuse. Action d'essayer quelque chose, de mettre à l'essai un système, une doctrine, etc. ; tentative : Tenter une expérience de vie commune. Mise à l'épreuve de quelque chose, essai tenté sur quelque chose pour en vérifier les propriétés ; expérimentation : Faire l'expérience d'un médicament. Épreuve qui a pour objet, par l'étude d'un phénomène naturel ou provoqué, de vérifier une hypothèse ou de l'induire de cette observation : Expérience de chimie. Astronautique Matériel scientifique embarqué sur un engin spatial. Statistique Ensemble d'opérations à exécuter pour vérifier une probabilité.

(3) أنظر تحليل كتاب فن الشعر لأرسطو، لعبد الرحمن بدوي، ص. 48 ضمن تحقيقه لكتاب الشعر، دار الثقافة بيروت ط 1973. كما يمكن العودة أيضاً لابن سينا، المباحثات، المقدمة، في: أرسطو عند العرب لعبد الرحمان بدوي، مكتبة النهضة المصرية، 1947م، ج 1. ويذهب ابن سينا في قراءته لفكر أرسطو مذهباً يجعلها تفصح عما تحزنه من دلالة وعمق، فيما يتعلق بإخراج العمل الفني من دائرة التبعية للواقع واجتراره أو تقليده، ووضعه في دائرة التشكيل والتصوير الفني نفسه، بحيث يصبح العمل الفني مكتفياً بذاته، لا يتوقف على ما هو خارج عنه. يقول ابن سينا فن الشعر ص. 183: "الشعر إنما يتعرض لما يكون ممكناً في الأمور وجوده، أو لما وجد في الضرورة. وذلك لأن الشعر، إنما المراد فيه التخيل لا إفادة الآراء".



على أنها نموذج للنشاط الإنساني ويسعون إلى تعميمه على بقية قطاعات الثقافة، وحسب جون ديوي دائماً فهذا ما حصل بالضبط في التراث الفلسفي الغربي، أين أخذت المعرفة على أنها ما يمثل هذا النموذج الذي أنجبتته الفلسفة الحديثة، عندما رأت أنّ برادغم المعرفة يتمثل فيما تمتلكه من اعتقادات حقيقة ومبررة أو من اعتقادات تحمل في ذاتها حقيقتها وليست بحاجة إلى تبرير. ظهور البراغماتية لم يكن ليُعرف هذا الانتشار لولا التقدم الحاصل في العلوم، والذي يبدو لنا أنه أمر بديهي أن يرافق هذا التقدم مبحث فلسفي مهمّ يكون من مهامه تسليط ضوء التحليل والنقد على المعرفة والعلم بغرض الكشف عن معوقات التقدم الفلسفي وعقباته. وما تاريخ الفلسفة إلا محاولة لاستبعاد تدريجي للصعوبات والعقبات التي أعاقت تطور الفلسفة.

وفي اتصال مجرى البحث، كانت "براغماتية جون ديوي ن

ظريّة تكوينيّة لما يقصد بالحقيقة"⁽⁵⁾ فهي تكوينيّة لأن الحقيقة تقوم تدريجياً جراء البحث وليس بشكل مسبق عنه، وهي خاضعة كذلك لمبدأ التقدم والتطور في المنطق، وهذا يتجلى في (اهتمامات ديوي التي هي بيولوجية أكثر منها اهتمامات رياضية وهو يتصوّر الفكر عملية

ب. الفلسفة الحديثة: الأفكار. ج. الفلسفة المعاصرة: الكلمات"⁽⁴⁾. من هنا اعتبر جون ديوي أنّ "التجربة" كفعل ومفهوم هي تقليعة البراغماتية، لذلك أولها أهمية بالغة في مدونته. حيث ينصبّ عمل جون ديوي بدرجة كبيرة على نقد الفلسفات المجردة، فلقد أعلن الفيلسوف في خضم مشروع الفكري عن نزعه التفكيكية الساعية إلى إمالة اللثام عن مزاعم وإدعاءات الفلاسفة الذين جعلوا نصب أعينهم البحث في الفلسفة عن مفاهيم ميتافيزيقية كالمطلق، الطبيعة الإنسانية المشتركة، الماهية، الحقيقة. هذه المفاهيم في اعتقاد جون ديوي لم يضيف الاهتمام بها أي شيء إلى الجهود الفلسفي المبذول، بل أنها عرقلت مسار البحث الفلسفي وقادته إلى وجهات لم تثمر ويعود السبب في ذلك لتجاهلها مفهوم التجربة. فكيف لنا التوغل داخل متون ديوي والحال أنّ الطرق شعاب ومفترقات ومسارب يتوه فيها المبتدئ؟ كيف يكون للتجربة معنى فلسفي؟ أيكون ديوي أول من نبه فلسفياً إلى ضرورة تزييل التجربة فلسفياً؟ وأية قيمة فلسفية تمنحها التجربة للتفكير الفلسفي؟ أليست التجربة هي تلك المساحة الفلسفية للنظر في الإنسان ذاته؟

ب- منزلة التجربة في مدونة جون ديوي:

في كل ثقافة من الثقافات يعمد أصحابها إلى اصطفاء ميدان بعينه أو جملة من ممارساتهم، ومن ثم ينظرون إليها

(4) محمد السيد نعيم و د. عوض مجازي، الفلسفة الاسلامية وصلاتها بالفلسفة اليونانية، دار الطباعة المحمدية بالادهر-القاهرة الطبعة الثانية-1959-ص171.

(5) هناك مشكلات خاصة بالبراغماتية لدى جون ديوي: كالموضوعية والفهم والتفسير والجانب الأيديولوجي لأحكامها. والعلاقة بين المنطقي والتاريخي في المعرفة الإنسانية، وإمكانية قيام نظرية اجتماعية، وهل هناك ملامح قانونية عامة في السيرورة الاجتماعية أم أن الواقعة الاجتماعية واقعة فذة؟ وتبعاً لذلك يطرح جملة من الأسئلة الهامة: هل هناك غاية في التطور الحي؟ وما العلاقة بين مفهوم الطفرة والتطور التدريجي في العالم الحي؟ وما الدور الذي يقوم به، منهجياً، مفهوم البيئة في تفسير الظواهر الحية؟

علاقة مع بعضهم بعضاً، علاقة ترتبط بالتجارب المشتركة المباشرة⁽⁷⁾. وقد نفي هذا التوجه بالمنزلة التي يحتلها الفن والتجربة معا في مدونة الرجل. والفن والتجربة يلتقيان في اعتبارهما الوسيلة الوحيدة لتمكين الإنسان من الإفلات من نزعتة الفردية. وفي السياق ذاته أيضا، يرى جون ديوي أن وحدة الشكل والمضمون في العمل الفني، ليست في حقيقتها سوى التعبير الحميم عن العلاقة بين السلبية والفاعلية اللتين ستتبعهما أي تجربة ملموسة يعيشها البشر، ذلك أن الاستكاف عن إبداء أي رد فعل على شعور ما، من طريق مشاعر وتصرفات أخرى، ليس في حقيقته سوى سلبية ليست من طبع الإنسان في شيء. أما فن إعطاء شكل محدد وملموس لهذا الشعور، فإنه يمثل أعلى درجات الفاعلية الممكنة لدى الإنسان.

هنا يرى ديوي، مستنتجا، أنه إذا كانت الفلسفة تهتم بالمشكلات الإستراتيجية، فما هذا إلا لأن "الجميل"، إذ يحقق التوليف بين الخاص والعام، بين القديم والجديد، وبخاصة بين الواقعي والمثالي، يتخذ دلالة أكثر عمقا بكثير من تلك الدلالة التي تكون مختلف عناصر العمل الفني - بالمعنى الحرفي للكلمة - حينما تكون معزولة عن بعضها بعضا، وموضوعة في تصرف حكم عقلائي صرف ووحيد عليها.

يعتبر جون ديوي التجربة بأنها تلك العلاقات التي قد تربط بين الكائنات والعالم الطبيعي كله - أي التفاعل الناجم بين الكائن والطبيعة ينجم عنه تحقيق المنفعة - ولقد أضحت "التجربة" مصطلحا مركزيا في كامل مدونته، بما أنها مسّت مجال التربية والسياسة والفن، لذلك لا يمكن فهم ديوي خارج إطار "التجربة" أو فهم التجربة في مجال منعزل عن بقية الميادين التي تناولها ديوي في فلسفته. فما هي منزلة السؤال الفني في مدونة جون ديوي الفلسفية؟ وما هو دور التجربة في استئناف السؤال التربوي؟

السؤال الإستراتيجي واستئناف مسألة التربية:

أ- ديوي والإرث الفني:

تتمثل جراءة اللغة الفلسفية عند ديوي، في جانب من

يدعو جون ديوي إلى "الثورة على
لك نزعة أرسطوقراطية تريد أن تجعل
من الفن ميزة خاصة يتمتع بها بعض
أصحاب الأمزجة الرقيقة، والأذواق
الرقيقة"

تطويرية). فإذا كانت الأفكار المعاني، التصورات، المفاهيم، النظريات، والأنظمة أدائية لإعادة تنظيم فعال ونشط للمحيط المعطى، وللانتقال من الفوضى والاضطراب فإن امتحان صلاحيتها وقيمتها مرهون بإنجاز هذا العمل. فإذا نجحت في هذا الدور فهي موثوق بها سليمة، صالحة وحسنة وحقيقية، وإذا فشلت في توضيح الخلط وفي القضاء على الخلل وازداد معها الارتباك والارتباب أثناء نشاطها وفعالها فإنها خاطئة. وهو ما يطلق عليه جون ديوي اسم تبرير ضمن حالة مثالية (لا بمعنى المثالية في أنها ذات طبيعة فكرية أو روحية ولكن من حيث هي أفضل النتائج المحصلة) أو حسب تعبير بيرس "نهاية البحث".

ليس هناك في نظر جون ديوي حد فاصل يعزل "التجربة" عن "الحياة العملية" أو عن "الحياة السياسية" و"الحياة التربوية"، وعليه يمكن القول إن التجربة توجد في كامل ميادين الحياة. وفي تصوّره التربوي كما في تصوّره الفني يدعو جون ديوي إلى "الثورة على كل نزعة أرسطوقراطية تريد أن تجعل من الفن ميزة خاصة يتمتع بها بعض أصحاب الأمزجة الرقيقة، والأذواق الرقيقة"⁽⁶⁾. وربما يمكن أن نفي هذه الدعوة بأصل الإستطيقا لدى جون ديوي فجدور التجربة الفنية كامنة في حجم تجاربنا اليومية العادية، فالتجربة كامنة فينا مبنوثة حولنا، لهذا السبب يعتبر أن "الفن ينحو أساساً إلى وضع الناس في

(6) Deledalle, G. (2006). La théorie de l'enquête et le problème de la vérité. Présentation. In J. Dewey. Logique : la théorie de l'enquête (p. 99). Paris : PUF.

(7) Dewey, J. (1934, 2010). L'art comme expérience. Trad. par J-P Cometti (Art as Experience). Paris : Gallimard, p201.

كبير من البلدان، حيث تغلغت إلى مختلف الحياة الثقافية والروحية وسيطرت على نظام التعليم لعشرات السنين.. ولعل ما يميّز هذه الفلسفة هو توسّلها لمفهوم التجربة لذلك، شكّلت علاقة النظر بالعمل والنظرية بالممارسة والفكر وبالفعل⁽¹¹⁾، موطنًا من مواطن تساؤل الفلسفة البراغماتية لجون ديوي وما تزال توتراته مكرّرة حتى اليوم ليس في خطابات الفلاسفة وحدهم، بل وعند الإستمولوجيين والإتيقيين وحتى الساسة والغالب في تباين الإجابات هو القول بأحد السابقين، إمام سبق الفكر للفعل - وهو ما تتبناه كل المثاليات بما فيها الوضعيات بتنويعاتها التحليلية في اللغة وفي السياسة - أو بأسبقية الفعل على الفكر وهو ما تقول به الماديينات سواء كانت ميتافيزيقية أو موضوعانية أو جدلية⁽¹²⁾.

يمارس ديوي ويفعل نظريته الفلسفية في التربية والفن من خلال تغيير صيغ التعامل مع الحياة والفن والطبيعة. لذلك؛ فالفلسفة عند ديوي ترسم مسارات العلم، ولا يمكن الفصل بين النظري والعملي بأي حال من الأحوال. فالأول يقدم التصورات الضرورية والثاني يمثل التطبيق العملي لتلك التصورات. إن إسهامات ديوي يمكن تصنيفها تحت العلوم التربوية والفلسفية والنفسية والسياسية. إذا أردنا أن نوجز فلسفة ديوي العملية فإننا نختزلها في التربية، فإنّ التعليم الأمثل عنده هو الذي يغرس مهارات ولا يكسّر معلومات، وهو الذي يلامس متطلّبات الواقع، ولا ينغمس في تقديس الماضي.

ويترب على الرؤية الفلسفية لجون ديوي جملة من التطبيقات التربوية، لعل أهمها يمكن حوصلة في: "أنّ

جوانبها المتعدّدة، في القدرة على جعل الوعي الفني بنظام ارسطرطي نظاما متهافتا. فكيف لنا أن نأخذ الازدراء الذي يبديه ديوي لهذه الإشكال الفنية على محمل الجد؟ أي ما هي السبل التي يتضررت لفيلسوفنا نقد هذه التوجهات الفنية؟ وماهي أسس نظريته الفنية؟ وما علاقة التربية بالفن في مدونته؟ وهل تتمثل أصالة النقد الجذري لديوي تجاه تاريخ الفن في تملك أسباب الموقف الفلسفي الذي يطرحه؟

أنّخذت فلسفة جون ديوي مسارها التاريخي، من خلال متابعتها للتراث الفلسفي العالمي الذي كان له قواعده وأصوله، فلاسفة الإغريق أمثال أرسطو وأفلاطون وفلاسفة من العصور القديمة و"الفلسفة الألمانية"⁽⁸⁾. وقد تميّزت فلسفة جون ديوي بشموليتها، كيف لا وهي التي جمعت "النظري بالعملي"⁽⁹⁾، بل نفت في عديد الأحيان الفصل بينهما، وربما هذا ما أضفى عليها نوعا من العمق في تعاطيا مع عديد المسائل. ولم يكن جون ديوي استثناء عند الفلاسفة الأمريكيين: فقد "ظلت الفلسفة البراغماتية عاتمة منذ القرن التاسع وعشرين حتى نهايات القرن العشرين تقريبا مقرونة لدى العديد من الأمريكيين بالنجاح المادي الذي حقّقه الولايات المتحدة في مختلف الميادين"⁽¹⁰⁾. فكانت فلسفة جون ديوي منسجمة مع الروح الأمريكية، وفيّة لما استملّه رواد المدرسة البراغماتية.

ظلّ ذلك الاهتمام الذي عرفته هذه الفلسفة التي تغذت من التيارات الفلسفية الأوروبية إنها: "منهج يرى أن حقيقة أي شيء هي مجموع آثاره، وأنها كامنة في التجربة الإنسانية، وقد لاقت انتشارا ملحوظا في عدد

(8) انظر في هذا السياق أبو يعرب المرزوقي، النظر والعمل والمأزق الحضاري العربي والإسلامي الراهن، حيث يقول: "كان لإشكالية العلاقة بين النظر والعمل بوجه مهم المجرد والمطبق ولا يزال لها منزلة كبرى بين مطالب الفكر الفلسفي والديني عامة وبين مطالبهما في الحضارة العربية الإسلامية على وجه الخصوص. ومع ذلك فدراستها الجديّة تكاد تكون مغامرة محفوفة بمخاطر أكيدة مصدرها الحالات وضعا لفكر في ميزان القراءة في الثقافة العربية الإسلامية الراهنة.

(9) حول الفرق بين العمل والنظر يمكن العودة إلى لسان العرب لابن منظور، ص 563: لما كان الجميل صنفين، صنف هو علم فقط، وصنف هو علم وعمل، صارت صناعة الفلسفة صنفين به يحصل معرفة الموجودات التي ليس للإنسان فعلها وهذه تسمى النظرية، والثاني به تحصل معرفة الأشياء التي من شأنها أن تفعل، والقوة على فعل الجميل منها وهذه تسمى العملية.

(10) حيرش سمّية، البراغماتية بين العقل والتصوّف، مجلّة لوغوس الفلسفية، دار كنوز، تلسان، العدد التجريبي، أبريل 2011، ص 50.

(11) يقوم دولوز في نهاية كتابه حول فلسفة كائز النقدية بمقارنة بين العقل النظري والعقل العملي على مستوى مصلحهما. فيؤكد أولا على الاختلاف بين الإثنين. إذ أن مصلحة العقل النظري ترتبط بمجال الحسيات "فينومان" أما مصلحة العقل العملي فهي تستند إلى الكائنات العاقلة باعتبارها أشياء فذاتها Chases en Soi لكن العقلة بينهما وطيدة وتمتثل باختصار في أن العقل النظري يستمد جدواه من إمكانية تحقيقها هو فوق حسي Suhrasewale وهي في نهاية الأمر علاقة الفينومان بالشيء في ذاته.

(12) عبدالعزيز العتيادي، فلسفة الفعل، علاء الدين للنشر تونس، 2007، ص 7.

المثمرة الذي يترتب عنها، إذ بالنسبة إليه هي الضامن الوحيد لتربية الأجيال والنهوض بالتعليم في العالم. ف"التربية الديمقراطية تؤمن بقيمة الشخصية الإنسانية وبضرورة إعلاء شأنها، معتبرة إياها مصدرا للسلطة في الدولة ومرجعا في الحكم"⁽¹⁴⁾. فليس غريبا أن تولي التربية الديمقراطية أهمية كبرى للتجربة في تعليم الفرد وتنقيفه بوسائل تعمل على تنمية شخصيته ومهاراته في الحياة. فالديمقراطية باهتمامها بالشعب قد أدركت حقيقة غائبة في الأنظمة الأخرى، وهي أن هذا الشعب هو أساس الدولة في المستقبل وعمادها وأن جميع الأفراد سيصبحون مسؤولين عن مصالح معينة يوما ما، فلا يجوز أن يبقى مهملا أو أن نميز بين طبقات المجتمع كما فعل اليونانيون، إذ يقول جون ديوي: "إنه من المؤسف حقا أن يكون بين أفراد الطبقات الكادحة كنوز ثمينة تذهب هباء، هذا ما حدث عند اليونانيين القدماء إذ أغفلوا طبقة العبيد. ونفهم من كلامه هذا أن التربية الديمقراطية تتوخى تربية جميع الأفراد، تربية متساوية تأخذ بعين الاعتبار مختلف الجوانب والميولات وتعمل على تنشئتها وتنميتها إلى أقصى حد. ومن جهة أخرى تحترم مختلف آرائهم ووجهات نظرهم وتشجعهم على تفحصها ومناقشتها بكل حرية".

ب- التجربة والحقيقة

إن فلسفة "جون ديوي" هي فلسفة عملية بما تحمله الكلمة من معنى، فالمفهوم المتعارف عليه للعملية وكما سبق الإشارة إليه، أنه التطبيق العملي للنظرية، لكنه "النظرية والممارسة عند جون ديوي متساوقين متكاملين لا تنفي أحدهما الثانية ولا تقل إحداها شأنًا عن الثانية. في ظل هذه الفلسفة التي عرفت باسم البراهماتية والأدائية والوظيفية، فإن البحث العملي لحل المشكلات الواقعية أهم أداة في الحياة لمعرفة الحقائق ولتربية الفرد وتكوين المجتمع الديمقراطي. وفي هذا السياق، يُعرّف جون ديوي الديمقراطية بأنها طريقة شخصية للحياة، وهي بالتالي ليست مجرد شيء خارجي يحيط بنا فهي جملة من الاتجاهات والمواقف التي تشكل السمات الشخصية للفرد، والتي تحدّد ميوله وأهدافه في مجال علاقاته الوجودية. ويترتب

”

إذا أردنا أن نوهز فلسفة ديوي العملية فإننا نختزلها في التربية، فإنّ التعليم الأمثل عنده هو الذي يفرس مهارات ولا يلدّس معلومات، وهو الذي يلامس متطلبات الواقع، ولا ينفس في تقديس الماضي.

“

التربية تقوم على مبدأ تفاعل المتعلم مع البيئة المحيطة به والمجتمع الذي يعيش فيه ولذلك فإنه يحتاج إلى تنمية مهاراته الفكرية والعملية دائماً ليقوم بحل المشكلات بشكل راشد وأسس علمية"⁽¹³⁾. استناداً لهذه الرؤية فإن العلوم النظرية وتنشعباتها الكثيرة ليست ذات أهمية لدى جون ديوي، طالما أنها لا تخدم الإنسان في تعريف شؤون حياته. لذلك، قام جون ديوي بتحويل عملية تهذيب الإنسان من العناية بالمثُل العقلية المجردة إلى الاهتمام بالنتائج المادية الملموسة. ينظر جون ديوي للتربية بصفها التجسيد الفعلي للعقل العملي، على أنها أسلوب من الحياة المجتمعة والتجارب المشتركة المتبادلة، ويعتبر أيضاً أن الديمقراطية، بوصفها مجالاً نظرياً ليست مجرد نظام سياسي أو تطبيق لمفهوم قديم يرجع إلى اليونان. وقد حدّدها في أشكال عدّة؛ كالمساواة بين الأفراد في المجتمع دون أي تمييز أو إقصاء، تكافؤ الفرص على مستوى التعليم، حرية الأفراد في الاعتقاد، إشراك الجميع في الحياة الاجتماعية المعيشة داخل كل مجتمع، وتوفير تعليم متقدّم يستجيب لتطلّعات القرن الجديد.

إنّ اهتمام جون ديوي بالديمقراطية والتربية، لم يكن مجانياً أو عبثاً، وإنما إيماناً منه بفاعلية هذا الاختيار ونجاعته، بما هو تأصر النظري والعملي بالإضافة إلى النتائج

(13) جون ديوي، الديمقراطية والتربية، ترجمة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، مصر، الطبعة الثانية، سنة 1954م؛ ص 28.

(14) الدكتور جميل حمداوي، من مستجدات التربية الحديثة والمعاصرة، منشورات الزمن، سلسلة شرفات رقم: 23، الطبعة الأولى سنة 2008؛ ص 220.

يكن منتجا من منتجات التجربة البشريّة. وربما هذا ما يفسّر عودة جون ديوي لنفس الفكرة من أجل تأسيس المنطق على مفهوم التجربة.

إنّ مفهوم الواقع عند جون ديوي يختلف كثيرا عن سابقه فهو يخضع أولا وبالأساس للتجربة والمنطق. والتفكير المنطقي لا يبتعد كثيرا عن السلوك الطبيعي للإنسان في حياته المباشرة. التعلّم بالتجربة، بالمحاولة والخطأ، هو السلوك الذي يقوم به الطفل وهو المنطق الذي يتحرّك داخله العالم. العالم كالطفل حين يقوم بتجربة فكرة ما ليحكم على صلاحيتها من خلال نفعها. الطفل مثلا يحاول طرقا كثيرة لفتح الباب. الطريقة التي تنجح هي التي يحتفظ بها ويترك الطرق التي فشلت. في المرّة اللاحقة لا يعيد الطفل المهمة ذاتها بل يستعمل الفكرة النافعة السابقة، وإذا لم تساعده باعتباره أمام باب مختلف فإنه يبحث عن فكرة جديدة وهكذا. يقول ديوي: "إنّ ما نفعه في التراث الفلسفي مع دعاوى الأفكار المتعالية هو القيام بإعاقه التفكير الطبيعي. بمعنى أننا نعمل كما لو طلبنا من الطفل أن يتبنّى طريقة متعالية لفتح الباب، رغم أن التجربة تثبت فشلها باعتبار أن هذه الطريقة متعالية وغير قابلة للاختبار. الفلسفة النظرية نموذج لهذه المعضلة"⁽¹⁹⁾.

الأخلاق بطبيعتها عملية، بمعنى أنها قواعد للتعامل بين البشر. هل يمكن تأسيس الأخلاق العملية على تصورات لا يمكن اختبارها عمليا؟ هذا السؤال الذي يطرحه ديوي على التراث الأخلاقي ويعتقد أن البشر وإن نجحوا في استخدام التفكير العملي في مجالات عدّة، إلا أنهم لا يزالون مترددين في تطبيقه على الأخلاق. حسب ديوي الأخلاق يجب أن تخضع أيضا للاختبار والتحصيص، وما يثبت منها عدم نفعه يجب التخلّص منه. هنا "تحوّل الأخلاق من علم جامد إلى علم متحرّك يترافق مع تطوّر

على هذا التصوّر ضرورة المشاركة في إبداء الرأي وصنع القرار. في ظلّ هذه المنظومة نرى أنّ الديمقراطية تعني ممارسات اجتماعية تؤكّد قيمة الفرد وكرامته، وتجسّد شخصيته الإنسانية، وتقوم على أساس مشاركة أعضاء الأسرة والجماعات في إدارة شؤونها ديمقراطياً⁽¹⁵⁾.

من الواضح أن كتابات ديوي تحمل في طياتها نقدا لاذعاً للنظريات المثاليّة والترنسندناليّة السائدة في عصره والسابقة والتي سبقت وخيّرت النظري على العملي فهي في نظره مفلسفات ميتافيزيقية بامتياز. "يقدم ديوي مفهوما مختلفا عن الحقيقة باعتبار أنّ الحقيقة هي الفكرة النافعة لا سواها"⁽¹⁶⁾ الفكرة النافعة هنا تعني الفكرة التي تجيب على سؤال لدى الإنسان وتحلّ المشكلة التي تواجهه. فعلى سبيل المثال الفكرة الحقيقية في الرياضيات هي الفكرة التي تقدّم حلا لسؤال رياضي. الفكرة التي لا تقدّم حلا تدخل عند ديوي ضمن المعرفة التي تشمل التجارب الناجحة والفاشلة، ولكن الحقيقة مخصّصة فقط للأفكار التي أثبتت الخبرة نجاحها. عند ديوي هذا هو التفكير العملي؛ التفكير الذي يربط مباشرة بين الفكر والعمل ويحسب الأفكار بحسب قدرتها على الإنتاج.

في كتابه إعادة البناء في الفلسفة⁽¹⁷⁾ يرى ديوي أن الفلسفة ضلّت الطريق حين فصل الفكر عن التجربة العملية، أي النظري عن الواقعي. "فالأفكار المتعالية الترانسندناليّة التي يدعي أصحابها أنها متعالية على الاختبار العملي تعدّ إعاقه وقيدا للتفكير الفلسفي"⁽¹⁸⁾. مع هذه الأفكار يفقد الفيلسوف الحرّيّة في الحكم والنقد باعتبار أنّ هذه الأفكار تقدم وكأنها خارجة عن أي فضاء للاختبار. الحجّة المقابلة لدعوى جون ديوي هنا أنّ الأفكار التي لا يمكن اختبارها تجريبيا يجري التحقّق منها عقليا. هنا يعود جون ديوي إلى مشكلة أعمق في التراث الفلسفي وهي فصل العقلي عن التجريبي، وكأنّ العقل بمنطقه وأفكاره لم

(15) الدكتور محمد مصطفى القباج، التربية على المواطنة والحوار وقبول الآخر في التعليم الثانوي: تحليلات واتجاهات، مجلّة علوم التربية، المغرب، العدد:32، أكتوبر 2006؛ ص 201.

(16) Dewey, J. (1925, 2012). *Expérience et nature*. Trad. par J. Zask (Experience and Nature). Paris : Gallimard, p 192

(17) جون ديوي، إعادة البناء في الفلسفة، يعد هذا الكتاب واحد من أهم وأشهر الكتب التي صدرت في عصره فقد كان ثورة فكرية في مضمونه ومحتواه وما يحمله من فكر.

(18) بالنسبة للبراغماتية فإنه لا يتعين على المعرفة أن تمثل العالم ما هو مطلوب لتفسير كافل مهمة أو وضع.

(19) Dewey J., *Reconstruction en philosophie* (trad. Di Mascio P.), *Œuvres philosophiques I*, Pau/Paris, PUP/Farrago/Éd. Léo Scheer, 2003 [1920], p.



النظر عن نتائج وثمار وآثار تطبيق تلك المبادئ. بهذه الطريقة يتم قطع الدائرة الطبيعية للتفكير التي تنطلق من مشكلة - مقترحات - تجريب للمقترحات - الناجح من المقترحات هو الصحيح حتى نواجه مشكلة أخرى وهكذا. إذا لم تكن الأفكار الأخلاقية من ناحية المبدأ خاضعة للتجريب والاختبار، فإننا سنصل مباشرة إلى وجود قواعد أخلاقية غير نافعة ولا يمكن التخلص منها، وهنا تتحقق الإعاقة الكبرى للتفكير الطبيعي عند الإنسان. هنا تتوقف إنتاجيته وقدرته على التعلم والتعليم. "الأفكار المتعالية على التجربة تقفل باب الحرية والإيمان المستقبلي أمام الأفراد والمجتمعات"⁽²²⁾.

في كتابه "الحرية والثقافة"⁽²³⁾ يناقش جون ديوي، الماركسية كفلسفة سياسية واقتصادية ويخالفها من حيث حرية الفرد، ويؤكد أن البيت أول مكان يتعلم فيه الفرد الديمقراطية ويعتبرها منهج حياة، ثم في نهاية الكتاب يتحدث عن أمريكا كنموذج عالمي يقوم على البحث العلمي والتجربة والإيمان بالتعددية الثقافية. يقوم التفكير العملي نشاطا إنسانيا على مبدأ الإيمان بقدرة الحواس والعقل والبرهان من أجل الوصول للحقائق بصورة موضوعية تعتمد على إجراء التجارب، وإثبات النتائج تحت مجهر الاختبار. جاء جون ديوي ليركز على

تجربة الإنسان واتساع معارفه وخبرته في الحياة"⁽²⁰⁾. وهو ما فسح المجال لتدخل البراغماتية داخل منطقة من أكثر المناطق حساسية، وهي منطقة الواقع منطقة الـ "هنا" و"الآن"، منطقة المنطق، وهو ما أدى إلى تشكّل صورة نمطية عنها باعتبارها عدم الالتزام بأي مبدأ والتحرك فقط لتحقيق المصلحة.

يرفض جون ديوي هذا الفهم باعتبار أن الأخلاق لا يمكن تأسيسها من منطلق فردي باعتبار أنها علاقة بين أطراف متعدّدة. الإنسان في البراغماتية كائن اجتماعي ويجب أن تفهم فرديته داخل العلاقات الاجتماعية التي ينشأ فيها. ف"الحديث عن الإنسان خارج علاقاته الاجتماعية هو حديث عن الإنسان خارج تجربة حياته العملية وهو المبدأ الذي ترفضه البراغماتية"⁽²¹⁾. بهذا الشكل إذا كانت الأخلاق اجتماعية بطبعها، فإنه لا يمكن تأسيسها على النفع الفردي الضيق بقدر ما تتأسس على حسبة فردية اجتماعية للمنظومة الأخلاقية ومدى قدرتها على تقديم نفع للمجتمع ولل فرد وللإنسانية. الأفكار الأخلاقية غير النافعة يجب التخلص منها، وهذا كان أحد الاعتراضات التي قدّمها جون ديوي على الأخلاق الدينية باعتبارها تريد فرض قيم أخلاقية معينة، بغض

(20) Micheline Milot et Fernand Ouellet, Religion, éducation et démocratie. Montréal, 1977, pages 257.

(21) Dewey, J. (1925, 2012). Expérience et nature. Trad. par J. Zask (Experience and Nature). Paris : Gallimard, p 48.

(22) John Dewey, Démocratie et éducation, Paris, Armand, Colin, 1975,

(23) جون ديوي، الحرية والثقافة، محقّق جون ديوي إلى انتهاج هذا الطريق سوى رغبة صادقة ملحة في العمل على ترقية الحياة الاجتماعية وتحقيق الحرية الثقافية فأكل معانيها وأوسعها في ظلال حرية السياسية، الديمقراطية السليمة، والنظم الاقتصادية التي تتيح للفرد المجال للخلق والابتكار.

بالإنسان وتسخير كل مكونات العالم لخدمته ومساعدته في حلّ مشاكله. وبالتعمق في هذا الواقع والتشديد عليه، كانت التجربة باعتبارها وصلا بين "النظر والعمل" حاضرة في الخطاب الفلسفي البراغماتي بصفة عامّة. أما عند جون ديوي فقد عدت الخط الواصل بين جميع المباحث الإنسانية، وهو ما يطرح حزمة من الأسئلة حول كونها وطبيعتها ووظيفتها ومنزلتها. وعليه، يحقّ لنا أن نتساءل حتى ونحن على أبواب ختم هذا البحث أن نجعل من السؤال تساؤلا، فنصرخ مرّة أخرى ما معنى التجربة أصلا؟ هل هي ذلك المفهوم الثابت أم تلك الكلمة التي تعني الحركة؟ ولم التجربة والفلسفة في العموم نظر وتجريد؟ هل هي تقليعة فلسفية أبداع جون ديوي في ابتكارها؟ ثم ما هي وظيفتها؟ ويبقى السؤال الأهم: ماهي منزلتها الإستراتيجية عند جون ديوي؟

ثانيا، إنّ العنصر الفني في نظر جون ديوي ليس خاصا بالفنون الجميلة وحدها، بل إنه يعتبر أنّ أي عمل يقوم به الإنسان يستحق أن يحمل سمة إستراتيجية، وهو ما يبين أن الفنّ من وجهة نظر جون ديوي هو تجربة يومية.

ثالثا وأخيرا، يحسن بنا أن ننتبه في هذا المقام، إلى موقف جون ديوي في التجربة بما هي صنو الفعل وهي أساس كل عمل تربوي. وتجلى ذلك بوضوح في الفصل بين الجميل والنافع، فالفنون الجميلة بلا شك فنون نفعيّة، تمتلك قيمة أدائيّة عمليّة لا تقلّ عن قيمة بعض الصناعات، كونها ذات صيغة جماليّة تكون جماليّة عندما تكون أشكالها أو صورها متلائمة مع استعمالاتها الخاصة. فالمعلم الذي يتقن عمله يرتقي لدرجة الفنان، فالشيء المناسب في المكان المناسب عند جون ديوي، والفن كما التربية لهما طبائع نفعيّة. ويمكن أن تنطبق هذه التجربة الفنيّة على مختلف تجاربنا اليومية، فليس هناك حدّ فاصل يعزل التجربة الفنيّة على التجربة العاديّة، بالعكس فالتجربة الفنيّة هي تجربة كامنة في بواطن تجاربنا اليومية. وللفنون علاقة بحياتنا المدرسيّة، فهي تعكس حاجات الإنسان والبيئة التي ينحدر منها.

الفلسفات التي سبقته؟ وما مدى تأثيرها وتفاعل ديوي مع السلف الفلسفي؟ ذلك ما يمكننا الإجابة عنه في

الحواس وكل ما يمكن قياسه مادياً، وبذلك أخذ جانبا من المنهج العلمي السليم في حين أنه فرط في قدرة العقل على الاستنباط والاستدلال فيما يتصل بأمر الدين فأخلّ ديوي بالمنهج العلمي الشامل للتفكير. إنّ أسلوب حلّ المشكلات الحاضرة خير مهارة يتعلّمها الإنسان لمستقبله ولمواجهة تغيّرات الحياة والتغلب على مشكلاتها.

في الواقع كان ديوي حازما في هذا الموضوع ونراه يقول صراحة: "الحقيقة أنّ أفكارنا تعتمد على التجربة، ولكن إحساساتنا تعتمد عليها كذلك، وهذه التجربة التي تعتمد عليها كل الأفكار والإحساسات هي عمليّة تكوين العادات"⁽²⁴⁾. فهل يعني هذا تلازما بين التجربة والفنّ والتربية؟ أم تميّزا لطرف عن الآخر؟ أم دونيّة للواحد عن الآخر؟ من الملاحظ هنا يسم جون ديوي بعيدا عن كتاب الفن خبرة بين الإحساسات في معناها الشامل والإحساسات بمنطوقها الفنيّ والتجربة في تلازمها مع فعل التجربة وحركة التاريخ. ورغم إنه يقول إنّ الإحساسات تعتمد على التجربة. لنا أن نسأل هل أن الطفل الذي تتكوّن عنده بعد تجربة حتى في التفريق بين الألوان قدرة على الإحساس بالجمال والتمكّن من التربية؟ كل هذه الأسئلة سنحاول الإجابة عنها في مقالات لاحقة. لأننا قد نكون تعسفنا على جون ديوي في هذا المقال الموجز الذي لم يعط الرجل حقه وجعلنا نوجز القول في مجمل العناصر.

خاتمة :

ما يمكن استنتاجه في خاتمة هذا البحث، يتمحور رئيسا حول الاستشكال التالي: ما منزلة التجربة في المشروع التربوي الفنيّ لجون ديوي؟ وكيف تظهّرت التجربة عند جون ديوي على نحو مغاير لما كانت عليه الفلسفات التي سبقته؟ وما مدى تأثيرها وتفاعل ديوي مع السلف الفلسفي؟ ذلك ما يمكننا الإجابة عنه في خلاصات فلسفيّة ثلاث:

أولا، أن الحياة الفلسفيّة للتفكير تتقوم بالتجربة الدائبة على التفاعل في حياة الناس. ولعل هذا ما خلق هذه المكانة للتجربة نكتشفها حيننا ندرك مدى الاهتمام الذي أولته هذه الفلسفة لدور "الفلسفة" ووظيفتها في النهوض

(24) جون ديوي، الطبيعة والسلوك الإنساني، ترجمة، محمد لبيب النجيجي، مؤسسة الحناجي، القاهرة، مصر. ط1، 1963، ص68.



خلاصات فلسفية ثلاث:

أولاً، أن الحياة الفلسفية للتفكير تتقوم بالتجربة الدائبة على التفاعل في حياة الناس. ولعل هذا ما خلق هذه المكانة للتجربة نكتشفها حينما ندرك مدى الاهتمام الذي أولته هذه الفلسفة لدور "الفلسفة" ووظيفتها في النهوض بالإنسان وتسخير كل مكونات العالم لخدمته ومساعدته في حل مشاكله. وبالتعمق في هذا الواقع والتشديد عليه، كانت التجربة باعتبارها وصلاً بين "النظر والعمل" حاضرة في الخطاب الفلسفي البراغماتي بصفة عامة. أما عند جون ديوي فقد عدت الخط الواصل بين جميع الباحث الإنسانيين. وهو ما يطرح حزمة من الأسئلة حول كنهها وطبيعتها ووظيفتها ومنزلتها. وعليه، يحق لنا أن نتساءل حتى ونحن على أبواب ختم هذا البحث أن نجعل من السؤال تساؤلاً، فنصرخ مرة أخرى ما معنى التجربة أصلاً؟ هل هي ذلك المفهوم الثابت أم تلك الكلمة التي تعني الحركة؟ ولم التجربة والفلسفة في العموم نظر وتجريد؟ هل هي تقليعة فلسفية أبدع جون ديوي في ابتكارها؟ ثم ما هي وظيفتها؟ ويبقى السؤال الأهم: ما هي منزلتها الإستراتيجية عند جون ديوي؟

يومية.

ثالثاً وأخيراً، يحسن بنا أن ننتبه في هذا المقام، إلى موقف جون ديوي في التجربة بما هي صنو الفعل وهي أساس كل عمل تربوي. وتجلى ذلك بوضوح في الفصل بين الجميل والنافع، فالفنون الجميلة بلا شك فنون نفعية، تمتلك قيمة أدائية عملية لا تقل عن قيمة بعض الصناعات، كونها ذات صيغة جمالية تكون جمالية عندما تكون أشكالها أو صورها متلائمة مع استعمالها الخاصة. فالمعلم الذي يتقن عمله يرتقي لدرجة الفنان، فالشيء المناسب في المكان المناسب عند جون ديوي، والفن كما التربية لهما طابع نفعية. ويمكن أن تنطبق هذه التجربة الفنية على مختلف تجاربنا اليومية، فليس هناك حد فاصل يعزل التجربة الفنية على التجربة العادية، بالعكس فالتجربة الفنية هي تجربة كامنة في بواطن تجاربنا اليومية. وللفنون علاقة بحياتنا المدرسية، فهي تعكس حاجات الإنسان والبيئة التي ينحدر منها.

ثانياً، إنّ العنصر الفني في نظر جون ديوي ليس خاصاً بالفنون الجميلة وحدها، بل إنه يعتبر أنّ أي عمل يقوم به الإنسان يستحق أن يحمل سمة إستراتيجية. وهو ما يبين أنّ الفن من وجهة نظر جون ديوي هو تجربة

الدرسة وهويّة العقل في مجتمعات العرنة

من سطوة فيروس كورونا وهجومه القاتل. بعدما رفع الإنسان شعارا عالميا "التعليم عن بعد"، وسيلته في ذلك مختلف وسائل التواصل الاجتماعيّة التي تسمح بصنع مدارس وأقسام افتراضيّة. وهو شعار يؤكّد على أهميّة التربية والتعليم، على اعتبار أنّ العلم واستخدام العقل هو وسيلة الإنسان التاريخيّة للتحجّر والانتفاء وضمان استمراره على هذا الكون. خصوصا وأن هذا الأخير كان كل مرّة يحاول أن يلفظ ويتقيأ الإنسان، وقد لحّص الفيلسوف الألماني هيجل هذا الأمر عندما اعتبر أنّ تقدّم الإنسان في المعرفة، هو الذي يوجّهه في صراعه مع الطبيعة. بحيث يقول هيرت ماركيز على لسان هيجل "والحق أنّه ما لم ينجح الإنسان في إعادة توحيد الأجزاء المنفصلة لعالمه، وفي إدخال الطبيعة والمجتمع في حظيرة العقل، ظلّ إلى الأبد مكتوبا عليه الإخفاق والإحباط"⁽¹⁾.

هكذا، أصرت الدول على ضرورة مواصلة التعلّم. وعدم التفريط ولو في اللحظات الصعبة في هذه المسألة، متوسّلة بما صنعه الإنسان من آليات وأدوات معلومائيّة. لكن أغلب الدول ورغم توظيفها للتكنولوجيات

إذا كانت وسائل الإتصال تشهد تطوّرا راديكاليّا، فإنّها قادت المجتمعات والعالم إلى طفرة من التفاعل الاجتماعي. وإذا كان الإنسان "حيوان اجتماعي بطبعه" كما قال أرسطو ولا يعيش بشكل منفرد معزولا عن غيره، الأمر الذي جعله لا يقبل ببساطة حقيقة نفسه بل يخضع لساورة من التربية والتنشئة والتعلّم بهدف تحقيق التفاهم الاجتماعي كما يقول جون ديوي. وإذا كانت التربية هي عمليّة قصديّة يتم عن طريقها توجيه الفرد نحو اكتساب خبرات ومجموعة من الكفايات التي تمكّنه من الاندماج الاجتماعي والتعامل مع واقعه اليومي المحلي والعالمي، فإن هذه العمليّة اليوم تتم في اتصال الفرد بوسائل الاتصال الحديثة، التي أدت إلى تغيير في معنى المرّي ومكان وزمان التربية وتثوير للطرق التقليديّة، كما أنها وسائل باتت تلعب دورا رياديّا في التنشئة الاجتماعيّة التي تضمن تماسك المجتمع وأمنه، وبالمقابل قد تكون عاملا في فشله وتهديد تماسكه.

هكذا، بينت الظرفيّة التي يعيشها الإنسان اليوم. وهي وضعيّة العودة إلى الكهف، والاختباء داخل الجدران في انتظار من يحترقنا مجددا



ياسين اغللو
المغرب

”

وسائل الاتصال الحديثة باتت فاعلا أساسيا في التربية، وباتت آلياتها ووسائلها ومضمون ما يتقدّم عبرها مجالم مؤسسات التنسئة التقليديّة وجعلها في موقف صريح نظرا لطرقها ومناهجها، خصوصا وأنّها لم تعد المصدر الوحيد للمعرفة والقيم والبارئ.

“

(1) هيرت ماركيز، العقل والثورة، ترجمة، فؤاد زكريا، المؤسسة العربيّة للدراسات والنشر، ط. الاولى، بيروت 1979، ص. 46.



واذهب للدراسة، إلى احمّل الهاتف للدراسة. وقفنا بحسرة أمام سوء النيّة الذي كان الإنسان يكيلها لوسائل الاتّصال الجديدة، مثلما استفقنا متأخرين على القصور والجهل أو بالأحرى الأميّة التي نعانيها، وكيف أنّنا فوّتنا علينا فرصة إدماج وسائل الاتّصال والمعلومات بشكل فعلي في حياتنا. لا فقط إدماجها في المذكرات والتقارير الدوليّة لتلميح التعليم بالوطن، أمام الدول التي كانت فعلا قطعت أشواطاً في ذلك. لقد استفقنا على مدارس في شكل جذران بدون روح معاصرة، لا حواسب لا لوحات إلكترونيّة لا سبورات ذكيّة...، هذا في الوقت الذي تعتبر فيه التقنيات الحديثة الصديق الحميمي للمتعلم. هذا الجيل الجديد أو بتعبير مشيل سار في عنونة أحد كتبه "جيل الإصبع الصغيرة" الذي كانت السلط التقليديّة تعتبره جيلاً فاشلاً وتكيل له كل أنواع الاستخفاف والسخرية لكونه "جيل الفيسبوك" و"الواتساب"... دون أن ننتبه إلى أنه كان على الطريق الصحيح ربما ويعيش شروط عصره، والأمر يتطلّب الانتقال بهذا الجيل ومعه المرحلة المعاصرة التي نعيشها بصفة عامّة من: التعامل العفوي - المؤسس على الخوف تجاه وسائل الاتّصال، إلى تربية معلوماتيّة تمكينيّة تبدأ بإعادة النظر في مضامين التربية والتعليم ووسائله وبدياغوجياته.

لقد بات من المفروض دراسة هذا التفاعل بين وسائل الاتّصال الحديثة والتربية والتعليم، لفهم مختلف المؤثرات

الحديثة في مختلف المجالات من بنوك واتّصالات، إلا أنّها ظلّت متوجّسة من استثمارها في مجال التربية والتعليم. لقد ظلّت أغلب الدول خصوصاً مجتمعاتنا العربيّة الإسلاميّة تنظر للآلة على أنّها العفريت، الذي يلهي الأطفال ويصرفهم عن التربية والتحصيل العلمي، وبالأحرى يفسد أخلاقهم. خصوصاً مع وسائل الاتّصال التي جعلت العالم قرية والكل متاح بنقرة واحدة. لكن السؤال الذي صار يطرح ذاته ونحن في هذه الوضعيّة هو: هل النظام التعليمي ببلداننا مؤهّل فعلاً، وراكم عبر تاريخه وعيا وكفايات تسمح للأطر والمتعلّمين من إدارة المرحلة، والانتقال من المدرسة الواقعيّة إلى الأقسام والمدارس الافتراضيّة؟ كيف غيرت وسائل الاتّصال منظومتنا التعليميّة وبالتالي فرض جيل جديد من المدرّسين والمتعلّمين، أو بالأحرى كيف أنقذت المعلومات التربية والتعليم؟

ظلّت المعلومات ببلداننا دائماً موضع إقبال واندهاش إيجابي، لما تحقّقه لنا من أشياء وتجعلها في متناول اليد. لكنّها في نفس الوقت كانت دائماً محطّ خوف ونقد لما تحقّقه من دعر للأباء ومختلف السلط التقليديّة، لأنّها تربي وتعلّم الأجيال أشياء جديدة فقط لكونها آلات، دون أن ندخل في مجال ما تتيحه من معلومات. لكن اليوم وأمام الشعار الذي رفعتّه أغلب دول العالم وهو "التعليم عن بعد"، بعدما انتقلنا من فعل الأمر القطعي "اترك الهاتف

وباتت آلياتها ووسائلها ومضمون ما يتقدّم عبرها يحاكم مؤسّسات التنشئة التقليدية وجعلها في موقف حرج نظرا لظرفها ومناهجها، خصوصا وأنها لم تعدّ المصدر الوحيد للمعرفة والقيم والمبادئ. مثلما أن الأمر يقتضي ثانيا، وضع هذه العلاقة الحميمة المعروفة عندنا بين وسائل الاتصال والتربية أمام الاختبار لتحديد ورسم الحدود الشرعية والمسموح بها في هذه العلاقة، وصولا عند نقطة تتعلق بوضع الأسس والمخرجات الممكنة التي ستمكّننا مستقبلا من الحديث عن تربية معلوماتية، بدل منطق الرفض الجذري والدفاعي الذي نجده عند البعض في التعامل مع هذه الوسائل الجديدة.

لقد فرضت التكنولوجيا جدارتها، والسؤال بات متعلّقا بالكفايات والبداهات التي يجب أن يتسلّح بها الجسم التربوي بمختلف أطرافه، لخلق تكنولوجيا تربوية بناء على تربية تكنولوجية أولا. إذ الواقع يزوّدنا بمجموعة من المعطيات التي تفيّد أنّ وسائل الإعلام الحديثة باتت تشكّل عالما آخر جديدا بالنسبة للأطفال، وبنقرة يهاجر الطفل إلى عوالم متعدّدة من الصور، والأفلام، والمقالات، والأشرطة التي قد يكون فيها خطر على أفكاره، ومعتقداته، وصحته البدنية والعقلية... الأمر الذي يجعلنا أمام ضرورة ملحة عنوانها التربية الإعلامية. هذه الأخيرة لا تتمثّل آليّة دفاع أو رفض لوسائل الاتصال الحديثة وإنما هي آليّة تمكين. تجعل الفرد يستوعب معطيات عالمه المعاصر ويتعامل بوعي وبفكر نقديّ مع معطيات العوالم الجديدة، إنها ببساطة مهارة التعامل مع هذه الوسائل بعدما أثبتت جدارتها واستحالة التخلص منها. هذا الأمر كما يقول الفيلسوف ميشال سار خلق فجوة كبيرة بين جيل الأمس وجيل الإصبع الصغيرة، والذي هو نقيض الإصبع الغليظة التي علاقتها بالآلات الذكيّة مضطربة. و"من هذه الفجوة، وجد أناس شباب ادّعينا أنّنا نوّقر لهم التعليم، ضمن أطر يرجع تاريخها إلى زمن لم تعد تتعرّف إليه: فالمباني وساحات الفسحة، والفصول الدراسية، والمقاعد، والطاولات، والمدّرجات،...ويمكن أن أقول أيضا حتى المعارف والأطر التي تنتمي إلى تاريخ معين، والتي صمّمت للتكيف مع عصر كان فيه الرجال والعالم على ما كانوا عليه، ولم يعودوا

التي يخضع لها الفرد والمجتمع وتحديد وعيه وتوجيه سلوكاته وتحديد رغباته. بحيث إذا كان الواقع يثبت الدور الطائفي لوسائل التواصل، فإنّ المدرسة في البلدان العربية وقطاع التربية بشكل عام مطالبة بمواكبة ثورة وسائل الاتصال والظفرة المعلوماتية. وذلك بتكسين الناشئة من آليات للتعامل مع هذه الوسائل الجديدة وما تقدّمه من أفكار ومضامين، بشكل يضمن تقدّما متوازنا لهويّتها وتماسكها واندماجها الاجتماعي. خصوصا وأنّ وسائل التواصل اليوم تنحو إلى أن تصير أكثر حميمية والتصاقا بكل فرد، في ظل العوالم الافتراضية التي بات يعيشها الفرد في غرفته الخاصة، بعيدا عن سلطة المؤسّسات الرسمية للتنشئة الاجتماعية. وكما يقول عالم التربية الفرنسي سيلستين فريني فإنّه سواء أردنا ذلك أو لا، فإن الآلة تقتحم بشكل يومي العالم الذي يعيش فيه أطفالنا. وبالتالي فمن الطبيعي أن تتأقلم المدرسة مع هذا العالم، وأن تدجج بشكل مستمر الآلة في الأنظمة التعليمية⁽²⁾.

لقد بات من اللازم انتهاج سياسات تعليمية وتربوية جديدة، تقوم على تمكين الناشئة، وحثّها على ضرورة الانتقال من التعامل البريء، والعضوي مع وسائل الاتصال إلى تبنيّ تعامل يقظ وحذر، تتسلّح عبره الناشئة بعقلية نقدية وفاحصة بخصوص ما نتغذى. خصوصا وأنّ الآلات التكنولوجية الحديثة ليست مجرد صفاغ وعلب محايدة، إنّها تتكلّم قيا ومبادئ بالصوت والصورة، مع كثير من الإثارة والإغراء والحرب على نسب المشاهدة والإقناع. إنّها اليوم رقم صعب في معادلة صناعة الرأي وتوجيه الأفراد، وبالتالي تربية الناشئة وتنمية مكتسباتهم بما يخدم مصالح فئة معينة. ونظرا للواقع الاجتماعي التي تعيشه معظم المجتمعات العربية والذي يجعل الأسرة غارقة في وحل متطلبات العيش والتفكير في الحبز، وتنصرف عن الاهتمام والعناية بالناشئة ومراقبة تصرّفاتها وما تتغذى عليه إعلاميا خصوصا بعد التسليح الشامل لكافة الأطفال بوسائل الاتصال الحديثة وتجهيز بعض المنازل بأخر صيحات تكنولوجيا الاتصال. إلى درجة أنّ وسائل الاتصال الحديثة باتت فاعلا أساسيا في التربية،

(2) Célestin FREINET, Bandes enseignantes et programmation, op. cit., et Célestin FREINET - Maurice BERTELOOT, Travail individualisé et programmation, Bibliothèque de l' école moderne, Cannes, 1966. P. 9.



الادعاء أننا نقدم لهم تربية وتعلماً. لأننا لا يمكن أن ندرس إذا لم نعرف ما يجب تدريسه، وكيف يجب تدريسه، ولمن يجب تدريسه.

لكن الجواب على القول الأخير، يتغير من مرحلة لأخرى، فلا وجود لمضامين تعليمية خالدة، ولا لمنهج وبيداغوجيات تعلق على التاريخ، مثلما أن لكل عصر جيله وعقليته. بحيث يقول ميشال سار "قد خلق الرمز أنا جديدة"⁽⁵⁾. هذه الأنا التي تراح أكثر وهي تبتكر، وتقود وتبحث عن المعرفة بنفسها في علاقة ألفة من الآلة والصوت والصورة والأغنية... كأدوات للمعرفة ووسائط للتعلم بديلة عن الورق. هكذا بالتالي وجب إيقاظ جانب الابتكار هذا وتعزيزه، والاعتراف بالآلة ووسائل الاتصال الجديدة كوسائط للتعلم. ويقتضي هذا تجهيز المدارس وتسليح الجسم التربوي بتربية إعلامية خصوصاً، وأن هذه الأخيرة وفقاً لتوصيات منظمة اليونسكو باتت تمثل حقاً من حقوق الإنسان، لأنه بدون وعي إعلامي سينشأ كثير من أبنائنا وهم معصوبي الأعين في عالم تتجاذبه الصراعات والأهواء والمصالح، ولا يرحم الضعفاء.

مثلاً كانوا"⁽³⁾. لقد رأى ميشال سار هذا التغيير الذي أحدثته وسائل التواصل والآلة على الإنسان، لينخرط في مشروع يدعو إلى ضرورة عصرنة المدرسة والمنهج والطرق البيداغوجية.

إننا لم نعد في حاجة إلى المدرس التقليدي الذي يعدّ المتعلم وعاء فارغاً وجب ملؤه، مثلما أن المتعلم بات يرفض أن يجلس في الكرسي مستمعا ومستسلماً بعدما كان في المنزل أمام حاسوبه هو القائد الذي يبحر أينما شاء. مثلما أن المعرفة لم تعد مشكلة، لقد باتت معقدة بحيث "رأس الإصبع الصغيرة المقطوعة تختلف عن الرؤوس القديمة، المصنوعة جيداً والمملوءة جيداً. ولأنها لم تعد لها أن تشتغل بقوة أكثر، لكي تتعلم المعرفة، ذلك لأن المعرفة أصبحت مطروحة أمامها، مجسدة، مجموعة... وقد تمّت مراجعتها ومراقبتها عشر مرات"⁽⁴⁾. أمام هذا الوضع الجديد الذي صارت فيه رؤوسنا أماننا، في هذا الصندوق المعرفي المجسّد كما يقول ميشال سار. وجب التفكير في مدرسة جديدة... خصوصاً وأن ما نحن عليه اليوم لم يعد يلائم الجيل الجديد، ولا يجب أن نستمر في

(3) ميشال سار، الإصبع الصغيرة، ترجمة، عبد الرحمن بوعلي، مجلة الدولة، العدد 80، ص. 17.

(4) ميشال سار، الإصبع الصغيرة، مرجع سابق، ص. 26.

(5) ميشال سار، الإصبع الصغيرة، مرجع سابق، ص. 67.

الدرسة وصناعة التعلم؛ نحو رؤية مستقبلية

مباشرة بمستوى المدرسة وبدورها في إعداد الأفراد، وكذا بدور الأسرة وعلاقتها بالتنشئة الاجتماعية.

وأمام هذا الدور الاستراتيجي للمدرسة بشكل عام فإننا اليوم، كفاعلين تربويين وممارسين ومتتبعين لمحريات التعليم، نطرح مجموعة من الأسئلة الجوهرية والتي تشكل محاور الحديث اليومي لكل متتبع للشأن التربوي والتعليمي في دول العالم الثالث أفرادا وجماعات مؤسسات وإدارات وهي: ماهي مكانة المدرسة اليوم؟ ولماذا تراجع دورها في التعليم والتعلم؟ وماهي الأسباب الحقيقية لفشل التعليم في صناعة الأفراد؟ أليس من اللازم التفكير في حلّ لإنقاذها من التدهور الذي أصبحت تعاني منه وبالتالي إنقاذ المجتمع ومستقبله برمته؟

إنها فعلا أسئلة محيرة وتبقى واقعية ومشروعة نظرا لما تعكسه من حقيقة مرّة للواقع ولكانة المدرسة، هذه الأخيرة التي تحتاج إلى حلول واقعية وجذرية تعتمد على التعبئة الوطنية والمشاركة الجماعية لمختلف الفاعلين على جميع المستويات والطبقات. كيف ذلك؟

إذا كانت صناعة المدرسة بشكل عام، عملا ذكيا بامتياز وحدثا تاريخيا لا يمكن نسيانه، فإنّ الرهان على هذه المؤسسة في ضمان استمرارية المجتمعات البشرية يبقى في الوقت الراهن، وفي ظلّ العولمة والتقدم السريع وفي عصر الثورة الرقمية وسيطرة الشاشة والصورة، أمرا مهما جدا وبالتالي ضرورة التفكير في كيفية استمرار الوظيفة الأساسية لهذه المؤسسة بشكل يضمن للمجتمعات الإنسانية الاستمرارية في تنشئة أفرادها وتكوينهم وفق حاجات الحياة اليومية. فالمجتمع الذي لا يراهن على المدرسة كمؤسسة ضامنة لبقائه وتطويره وتجديده برعاية ناشئته وتوريثها المعارف وأنماط الحياة، فإنّه بالأساس سيواجه بالفعل أزمات في شتى المجالات من بينها التباين في مستوى مؤسساته وبين أفرادها من حيث الكفايات بشتى أنواعها وبالتالي عدم الانسجام الاجتماعي وغياب التفكير المنطقي الواحد لمستقبل هذا المجتمع، مما سيسهل الأمر لكل التيارات الإيديولوجية والسياسية والاستعمارية الأجنبية لغرض التحكم والسيطرة على مستقبل مثل هذه المجتمعات، فكل المشاكل والظواهر المجتمعية التي تعاني منها الدول اليوم لها صلة



امحمد عليوش

المغرب

”

استراتيجية التعلم
خير من التعلم ذاته،
وبالتالي نعلمه كيف
يتعلم أيّ ألة نعطيه
السمة، بل أن نعلمه
كيف بصطاد السمة
وليف يتمّ تصديرها
بلغة السينما وتسويقها
بلغة الاقتصاد.

“

في مواصفات (التخرج) المنتوج النهائي مع استحضار متطلبات الزبون والسوق وبالتالي العمل على توفير جميع الظروف الأساسية في معمل الإنتاج (المدرسة)، دون أن ننسى أن هذه الصناعة التي تبدو استثنائية ولا يتطابق عليها ما وصل اليه علم الاقتصاد والسوق، لكونها تحتاج إلى دراية وعلوم إنسانية تأخذ بعين الاعتبار خصوصيات شخصية المتعلم الإنسان التي هي شخصية معقدة وتحتاج إلى معرفة دقيقة لمكوناتها النفسية والوجدانية والحركية والفيزيولوجية والعاطفية وكذا الاجتماعية، كما أن ضرورة استحضار علاقة التنظيم الخارجي والداخلي لبناء وصناعة هذا المتعلم يحتاج إلى ربط وضبط هذه العلاقة. لكن الغريب في هذه المعادلة التي تبدو بلغة الاقتصاد سهلة فهي معقدة جدا وما يزيد هذا التعقيد هو أن كل المتدخلين في هذه الصناعة أي صناعة المتعلم هم عبارة عن منتوجات سابقة بسبب صناعات متعددة ووفق ظروف معينة، كما أن هذه المادة الأولية هي ليست بنفس المواصفات (الدخول) مثل معدن واحد أو منتوج فلاحي واحد ويكفي فقط أن يمر عبر سلسلة إنتاجية فنحصل على منتوج واحد وبنفس المخرجات. زد على ذلك كله أن مستويات المناهج الدراسية المعتمدة في صناعة أطفال العالم تمر عبر مستويات مختلفة ومتعددة ومتباينة من المناهج الخفية (curriculum caché) التي يحددها أصحاب القرار النهائي في تسيير كوكب الأرض إلى المناهج المصرحة (curriculum déclaré) بها للشعوب عبر الوثائق الرسمية والتي تشكل السياسة التعليمية والتربوية لكل بلد، ثم المناهج المطبقة (curriculum appliqué) والتي يتم تطبيقها داخل الفصول الدراسية بالمدرسة من طرف المعلمين والأساتذة، إلى المناهج المكتسبة (curriculum ac-quis) من طرف المتعلمين والمعلمين، ثم أخيرا المناهج الممارسة أي التي تصبح سلوكيات وتصرفات عند المتعلمين في حياتهم اليومية والتي يمارسونها بشكل فعلي والتي تتحول إلى تربية. فعبر هذه المسارات والمستويات التي تمر فيها صناعة المتعلم يمكن أن تقع وتحدث اختلالات وكذا تأثيرات سلبية قد تجعل المنتوج يتعرض لتحويلات غير مرغوبة وغير صالحة لمستقبل البشرية، وخصوصا إذا استحضرننا أن صناعة المتعلم وعبر هذه المناهج المختلفة هناك استمرارية وامتداد لهذه الصناعة عبر مواقع وأماكن أخرى غير المدرسة (المصنع الأساسي) من

أولا: دور المدرسة في صناعة المتعلم
للمدرسة دور كبير في إعداد وتكوين الطفل وتربيته، ويزداد هذا الدور أهمية في المجتمعات الثالثة، إذ أن المهمة التي تُلقى على عاتق المدرسة تكون أشد حيوية، فهي مؤسّسة نظامية تستطيع أن تسدّ العجز في استقالة وتراجع دور بعض المؤسسات التقليدية التي كانت تساهم في صناعة الطفل منها الأسرة التي أصبحت تعاني اليوم من ظلال المعرفة المحدودة لديها في عصر تدفق المعلومات، أو في ضحالة ما تقدمه للطفل من معرفة وثقافة، نتيجة انشغالها عنه لأسباب عدة، ومن هنا يتضاعف الدور الذي يُلقى على عاتق المدرسة، إذ عليها أن تسدّ هذا العجز بما تقدمه من معارف وخبرات منوعة ومنظمة، كل ذلك يكون وفق فلسفة محدودة تتمشى مع فلسفة الدولة وأهدافها، ومع متطلبات العصر الحديث، وأن تليّ المناهج الدراسية حاجات الطفل المعرفية والثقافية.

وتكمن أهمية المدرسة أيضاً في كونها الحلقة الوسط بين الطفولة المبكرة التي يقضيها الطفل في منزله، وبين مرحلة اكتمال نموه التي يتهياً فيها الطفل للقيام بدوره داخل المجتمع، ولهذا يجب أن يكون هناك اتصال وثيق بين الحلقات الثلاث المنزلة والمدرسة والشارع. ولا يقتصر دور المدرسة على التلقين النظري فقط، وإنما ينبغي أن تتكامل المعرفة والانفعال والممارسة، لأنّ الاقتصاد على الجانب النظري يؤدي في كثير من الأحيان إلى الانفصام ما بين القول والعمل أو تسبّب له قصورا تربوياً في مستقبل حياته، فأصبح من الضروري الآن حقّ الطفل في تربية تناسب عصره وثقافة تؤهله للعيش والتعايش مع مستوى العالم الجديد الذي أصبح قرية صغيرة.

ولكي تؤدي المدرسة دورها المنوط بها على الوجه الأكمل، لا بدّ أن تتوافر لها أركان أساسية، تلك التي تتمثل في المربي (المدرس الموسوعة)، والمادة المقدّمة للطفل (المادة المستقبلية)، وطرق توصيلها له (الطرق الإبداعية والمتجددة)، وأنماط السلوك المتوافرة في البيئة المدرسية، ومتابعة ومواجهة مشكلات التلاميذ، والتعلم الموازي. هذا في الوقت الذي يجب التفكير في كون صناعة المتعلم يحتاج إلى فهم نوع الصناعة التي تقدّمها المدرسة اليوم وفي المستقبل وأن نحدّد بالضبط مختلف التحويلات (les transformations) والتعديلات (les changements) التي يجب إحداثها في المادة الأولية (المتعلم) وبالتالي التفكير



كيف يتعلم أي الأ نعطيهِ السمكة، بل أن نعّمه كيف يصطاد السمكة وكيف يتم تصويرها بلغة السينما وتسويقها بلغة الاقتصاد.

ونتيجة لذلك يؤكد جميع هؤلاء المتخصصين على الأهمية الكبرى لتضمين ما ينمي عمليات ومهارات وأبعاد التفكير ضمن المناهج الدراسية، بل إن الصعيد الأعظم من المربين والمتخصصين يعتقدون أن مكونات التفكير من مهارات وعمليات وأبعاد ينبغي أن تكون نقطة البداية الصحيحة التي تركز عليها كافة البرامج والمناهج والخبرات والأنشطة التي تقدم للأطفال عند مختلف المراحل والأعمار⁽²⁾.

أ- المدرسة وإبداعات المتعلم:

تريد المدرسة من التلاميذ وصف الأشياء فقط، وليس فهمها. وهكذا فبقدر ما تفصل بين الوصف والفهم، تسيء إلى وعي التلاميذ. فهم لا يتجاوزون سطح الواقع، ولا ينفذون إلى عمقه إلا بواسطة فهم عميق لما يجعل الواقع على ما هو عليه. وربط المدرسة بالإبداع رهين بالمنهج المعتمد وبالنموذج البيداغوجي وكذا بالموارد البشرية التي تلج المدرسة، فالطفل في الأصل بمثابة طاقة إبداعية تتجلى أساساً في ميولاته للعب وفرض الذات وكثرة الحركة. فكلما حاولت المدرسة استغلال هذه الطاقة الزائدة وتوفير الجو المناسب لتوجيه الأطفال نحو المجالات المناسبة لاكتشاف هذه المواهب وصقلها، فهي

أسرة وبيت وإعلام وشارع ومؤسسات المجتمع المدني والمؤسسات الدينية.

ثانياً: دور المدرسة في تنمية التفكير النقدي عند المتعلم

لعل أهم قدرة يمكن بها مساعدة المتعلم على فرض ذاته، وبالتالي قدرته على بناء مستقبله ومستقبل مجتمعه، هي القدرة على التفكير (وليس التكفير)، أي أن نولي الأهمية القصوى لتعليم وتدريب التفكير (من الفكر) واعتبار الهدف الأول والأساسي للتربية بشكل عام هو تعليم الأطفال والتلاميذ والطلبة كيف يفكرون عند مختلف المراحل والأعمار أي كيفية استخدام العقل في فهم الأمور وليس فقط الحفظ الآلي للمادة المعرفية. ولأن استخدام العقل يجعل الطفل يبني معلوماته وتعلمه وبالتالي يترسخ في ذهنه، ويتمكن بذلك من توظيفه متى شاء كما يمكنه نقده وتعديله...⁽¹⁾

فأغلب المتخصصين في علم نفس النمو وعلم النفس التربوي والتربية يؤكدون اليوم على الأهمية القصوى لتعليم الأطفال كيف يفكرون، ويعتبرون أن الهدف الأول والأساسي لكافة جهود التربية هو تعليم التفكير للأطفال عند مختلف المراحل والأعمار. أي أن استراتيجية التعلم خير من التعلم ذاته، وبالتالي نعّمه

(1) محمد عليوش "الطفل والمؤسسات التربوية - نحو تربية وتنشئة مستقبلية" - مشروع كتاب لم ينشر بعد.

(2) د. ليلي كرم الدين (2002)، إعداد أطفالنا للمستقبل. مركز دراسات الطفولة، جامعة عنبر شمس. "قضايا الأطفال من منظور إسلامي" منشورات الاسبكو.

نجد الآباء والأمهات يتسابقون لتعليم أطفالهم اللغات الأجنبية ويحملون أطفالهم ثقلا كبيرا في اكتساب وتعلم مزيد من اللغات ليقع الجميع في كون اكتساب اللغة وتعلمها هو الأصل، في الوقت الذي يفقد هذا الطفل إلى أفكار وإلى استراتيجيات التي تشكل المولد الأساسي والمحرك الكبير لدينامية وحياتة اللغة، فهل من ثمّة لغة دون فكر. قد يشير البعض إلى أنه عبر اللغة نتعلم الفكر، فعلا صحيح لكن هاجس التواصل والتعبير وهاجس إكساب الطفل اللغة قد يجعل الفكر محدودا في أمور بسيطة، وهي التي تجعل اللغة وظيفية في أمور تواصلية فقط. لكن الذي ينمي الفكر والتفكير ليس مزيدا من اللغات الأخرى، إذ يكفي فقط وبفضل اللغة الأم أن ننمي عند الطفل مهارات التفكير المنطقي والتفكير النقدي والاعتماد على طرح السؤال؟ وهذا لن يتحقق عبر نصوص ومقاربة منهجية بسيطة تعتمد على التلقين وعلى إعادة إنتاج نفس الخطاب. فالتجربة أظهرت بأن اللغات التي لا تجعل من الفكر والتفكير الهدف الأسمى، تبقى فقط سطحية وغير هادفة؛ فغياب النصوص الفلسفية والنصوص الشعرية والقصص والروايات والحكايات والأمثال والحكم وكذا الوضعيات العلمية الحقيقية، في المنهاج الدراسي يجعل من اللغة تلك السلطة التي تجعل الفكر والتفكير ملجأ وسجينا، وبالتالي العودة واللجوء إلى التفكير الداخلي عبر الصمت والقيام بحاضرات ونقاشات عميقة لكن داخليا وفي صمت حتى يقع الانطفاء. لسبب بسيط فقط هو أن لغة المدرسة ولغة التدريس تفرض على المتعلمين تعبيرا وتفكيريا سطحيا ومفبركا وبعيدا عن الواقع وعن النمو الذي يحتاجه الفكر البشري الثوري والمستقبلي. ولأن اللغة كأداة ابتدعها الإنسان ليس لتفرض عليه قواعدا وسلطتها فينساق وراءها، بل صنعها لكي تساعده على فهم ذاته وواقعه وكذا تنمية فكره عبر السؤال. وبها يستطيع أن يتقاسم أفكاره وتجاربه وكذا ميولاته وطموحاته ووجوده مع الآخر. فثلا هل المنطق الرياضي والفيزيائي وبشكل عام الفكر هو الأساس أم اللغة التي ندرس بها هذه العلوم، فأطفالنا وكذا أساتذتنا اليوم منشغلون على فهم اللغة التي يدرس بها هذه العلوم أكثر من الأفكار والتفكير الذي قد تحمله هذه العلوم. فبقي نجتز اللغة ونعيد فهم تركيبها عبر إعادة إنتاج نفس الوضعيات

”

تعلم التفكير بشكل عام وبمختلف أنواعه والتفكير النقدي بشكل خاص، هو أحد أهم المهارات التي يحتاج إليها أطفال اليوم للنجاح في المستقبل؛ لأن هذا النمط من التفكير بمثابة البرابرة التي تفتح لهم العالم على مصراعيه، وتنمي قدراتهم على الاستكشاف، وحل المشكلات

“

تحاول دعم إبداعات المتعلمين. كيف ذلك؟ فإذا كانت المعرفة اليوم لا تحتاج إلى السفر إلى الصين وإلى تحمّل أعباء السفر، فإن طريقة واستراتيجية اختيار المعرفة المناسبة هي العقبة الكبيرة التي يجب على الفرد تعلمها واكتساب آلياتها، كما أنّ كفاية البحث وإعادة تنظيم المعرفة المناسبة هي كذلك أهم من المعرفة بذاتها، فاستراتيجية المعرفة أحسن من المعرفة بكاملها. لكن إلى أي حدّ استطاعت المدرسة اليوم، أن تساعد الأطفال، وخاصة ما يسمّى بالجيل الرقمي وفي ظلّ عصر الصورة وعصر الألوان وعصر العالم الافتراضي، على استغلال طاقته الإبداعية في مجال المعرفة الجديدة؟ وكيف يمكن أن نعلم الطفل كيف يفكر وكيف يتمّ توظيف العقل للوصول إلى حلّ المشكلات؟ ثمّ كيف يمكن تملكه استراتيجيات التفكير المنطقي المبني على النقد وعلى الإنتاج؟

ب - الفكر أهم من اللغة عند المتعلم: من بين الأفكار التي تبدو خاطئة اليوم هي أولوية اللغة وأهميتها في تربية وتعليم الأطفال، وبالتالي خلق صراع فكري حول ضرورة تعلم اللغات وخاصة اللغات العلمية (لست أدري ما المقصود باللغة العلمية)؛ حيث

الذي هو رهين بالتربية المستقبلية والصناعة الحقيقية لأطفال العالم (أنهم خلقوا لزمان غير زمانكم).

ثالثاً: صناعة المتعلم (الطفل) بين مستقبل المدرسة ومدرسة المستقبل:

ونحن نتحدث عن صناعة الطفل والمستقبل، يظهر لنا من الأمر أن نشير هنا إلى طبيعة المدرسة التي سيلجها الطفل مستقبلاً من حيث ما يخطط لها في يومنا هذا من لدن صنّاع القرار في الوقت الراهن، ثم ما يمكن التنبؤ به وفي ظلّ قراءتنا لما يمكن أن يحدثه التغيير الاجتماعي والحمية التاريخية، وإيماناً منا بأن المستقبل هو الشغل الشاغل لعلماء الدراسات المستقبلية، وأن هؤلاء يتباينون في قراءاتهم لما سيشاهده العالم مستقبلاً، فإنّ الأمر الواقعي والذي لا يمكن أن يختلف عليه اثنان هو أنّ التغيير وارد ومحتوم، وبالتالي هنا تبرز ضرورة إعداد أطفالنا لهذا التغيير الذي سيقع وخاصة على المستوى التربوي والتنشئة الاجتماعية فإذا عن مدرسة المستقبل؟ وهل هي مدرسة إلكترونية محضة؟ وما هو مصير المدرسة التقليدية؟

من بين أهم ما يجب أن تركز عليه مدرسة المستقبل في صناعة المتعلم ومن أجل الاحتفاظ وصون مستقبل هذه المدرسة التي بدأت تستقل في وظائفها التي صنعت من أجلها من طرف المجتمع، نجد أنّه من الضروري استحضار النقاط التالية:

- الاهتمام بالتعليم الزراعي والفلاحي لأنّ المشكلة التي سيواجهها العالم مستقبلاً ستكون مشكلة الغذاء والقوت اليومي وبالتالي الأمن الغذائي.
- الاهتمام بالتربية البيئية وخاصة ما يتعلق بالماء، لأنّ من بين المشاكل المطروحة مستقبلاً مشكلة الماء ومشكلة التلوّث الصناعي وزيادة التسمّات والأمراض.
- التربية على الأخلاق وعلى القيم مستقبلاً سيزداد العنف والجريمة بشكل كبير جداً وخاصة مع تزايد وسائل الرفاه وكذلك الفوارق الطبقيّة والماديّة المتوحّشة.
- التربية الدينيّة؛ أي الاهتمام بالدين بغض النظر عن نوعه، ولأنّ الإنسان جسد وروح وعقل فإذا وصل الإنسان اليوم إلى أعلى مستويات لإشباع الجسد بكل ما يحتاج إليه من ملذّات الدنيا، فإنّ مستقبلاً سيواجه أطفالنا مشكلة التوازن النفسي وتوازن الشخصية؛ إذ

التعليمية، وبالتالي نضع المتعلمين في قفص ونطلب منهم الطيران وتوظيف الأجنحة.

وهكذا فإنّ تعام التفكير بشكل عام وبمختلف أنواعه والتفكير النقدي بشكل خاص، هو أحد أهم المهارات التي يحتاج إليها أطفال اليوم للنجاح في المستقبل؛ لكون هذا النمط من التفكير بمثابة البوابة التي تفتح لهم العالم على مصراعيه، وتتّجّى قدراتهم على الاستكشاف، وحلّ المشكلات، وتساعدهم على تفهّم وجهات النظر الأخرى وتقبّل الاختلاف، كما أنّها تساعد على النجاح في المدرسة، وفي حياتهم المهنية أي النجاح في المجتمع. ولأنّ اليوم نجد من نجحوا في المدرسة ولكن فشلوا في المجتمع أو العكس، ولأنّ الهدف هو النجاح في المدرسة والمجتمع معاً

الأطفال في ظلّ تحديات هذا العصر: يحتاجون لأن يمتلكوا العديد من المهارات، وأن لا يكونوا مجرد بغبغات يردّون ما يمليه الآخرون عليهم من معلومات؛ يجب أن يكونوا مفكرين ناقدين، يمكنهم فهم المعلومات والتحليل والمقارنة، وتقديم الاستدلالات وتوليد مهارات التفكير العليا. لذلك يجب على المدرسة وعلى جميع من لهم علاقة بالأطفال من آباء ومعلمين وأساتذة أن يجعلوا من التفكير الناقد هدفاً أسمي لغرسه في الأطفال منذ صغرهم. وبالتالي استحضار أنّ العقل البشري هو بمثابة عضلة تحتاج إلى التمرين والرياضة الفكرية لتنمو نمواً صحيحاً وليس كوعاء نملأه فقط بالسلعة المعرفية دون البناء المنطقي والاستدلالي. فتنمية مهارة السؤال وخاصة السؤال المفتوح ثم الاعتماد على الألغاز والمسائل والوضعيات المعقّدة والنصوص الأدبية الصحيحة وليس الوظيفية وعلى تنمية الفرضيات والتحقّق منها وكذا مهارة التلخيص واستخراج الأفكار والتعود على الإنتاج والنقد، من بين الطرق الممكنة اعتمادها ضمن المناهج الدراسية لصناعة المتعلم والتي بفضلها يمكن تنمية مهارة التفكير النقدي للمتعلمين. وبالتالي استحضار صناعة المتعلم عن طريق المدرسة وليس متعلم الصناعة التي تفكّر فيه المدرسة اليوم، أي محاولة إعادة إنتاج متعلمين وفق الوظائف التي تحددها الثورة الصناعية والتكنولوجية لخدمة الشركات العملاقة والتي تسعى وراء الربح المادي بالدرجة الأولى ولا تفكّر في مستقبل العالم

(مدير سابق لليونسكو) عندما قال إنَّ "التقدُّم هو العلم الذي يتحوَّل إلى ثقافة" والثقافة لا تكتسب إلا عن طريق التربية، وبالتالي يجب اقتران العلم بالتربية وخاصة في عالم اليوم الذي هو عالم الصورة والتقنية، وفي المستقبل الذي سيزداد أكثر تعقيدا نظرا لتعدد مصادر المعرفة والعلم. والإيمان بثقافة العلم التي هي ثقافة التغيير أي تغيير العالم عن وعي وعن إرادة وليس مجرد فهمه أو تأمله أو فكِّ طلاسمه أو النظر إلى الظواهر باعتبارها إغجازا، كما أنَّ ثقافة العلم هي ثقافة الإيمان بقيمة الإنسانية. - الانطلاق من مبدأ المصالحة مع الذات الإنسانية أولا ثم التفكير في المستقبل وكيفية تفاعل الذات مع العالم الخارجي واستحضار أنَّ صناعة الأطفال تحتاج إلى تنظيم خارجي محكم ومحدّد لكي يتمّ التنظيم الداخلي للذات التي ستفاعل مع الآخر.

- اعتبار مرحلة الطفولة مرحلة قائمة الذات وليست مرحلة عابرة، وبالتالي يتحكّم فيها الراشد حسب فلسفته وحسب سياسته، فهل فعلا نترك للأطفال ليعيشوا مرحلتهم ولهم القرار أم لا بدّ من الوصاية ونفكّر ونقرّر في مكانهم، وبالتالي نحتاج فعلا إلى صناعتهم كما نريد. وخلاصة القول يمكن التأكيد على ضرورة الاهتمام بالتربية الإنسانية والمدنيّة والتي تركّز على استعمال العقل من أجل التفكير والتعليم، وبالتالي العمل بشكل جماعي لخدمة المبادئ الإنسانية التي هي الأساس قانون كل الشعوب. علينا جميع أن نعي أولا بأنّ خطأ الطبيب يدفن تحت

سيطفي الجانب الجسدي البهائي على الروحي والعقلي بالتالي تبقى قيمة الحياة غير صالحة وهنا ستظهر تصرفات غير إنسانية كاللجوء إلى الانتحار أو إلى الانفجار أو حالات مرضية نفسية مستعصية سببها غياب مفهوم الحاجة عند الفرد والتي هي أساس وقيمة الحياة البشرية. فما قيمة الحياة عند طفل وقر له كل ما يحتاجه من نقود ومن جميع التجهيزات ومن كل ما يحتاجه ماديا. فنهاية الحياة بالنسبة له قد وصلت وسيتساءل لماذا جاء إلى هذا العالم وما دوره إذن؟

- التربية الصحيّة وبشكل كبير جدا لأنّ المشاكل الصحيّة ستفترق مستقبلا وستزداد الأمراض بشكل كبير، وربما قد تظهر أمراض خطيرة وذلك يسبب التلوّث الصناعي والفكري والنفسي والديني، المتزايدة اليوم وبشكل ملفت للنظر، ولأنّ الهاجس المادي جعل كل هذه التلوّثات تتزايد.

- الاهتمام بالعلم النافع والصالح وتغذية العقول وتويرها لبناء المجتمعات وليس ذلك العلم الإيديولوجي المبني على سياسة فرض الوجود ولو بالقوّة وما يساعد على خلقها من أسلحة ومنتجات تخريبية للحضارة الإنسانية. - العودة إلى الكتاب المدرسي وليس القرص المدرسي ولا الحقيبة الإلكترونية التي يتّجه إليها العالم اليوم ومع الانفجار المعلوماتي والثورة الإلكترونية.

- ضرورة التخطيط والاستعداد لثورة بعد الثورة التكنولوجية والتي تهتمّ بالتربية والتعليم أو ما يمكن أن نسمّيه بالثورة التربوية أو ثورة التربية.

- التربية على العدالة الاجتماعيّة والمساواة الإنسانية والكرامة وعلى الحرّيّة وبالتالي محاولة التخلي على تلك الطبقية المفرطة التي أصبحت اليوم عنوان الليبرالية المتوحّشة والتي اتّخذت العولمة شعارا لها. فعوض العولمة ننادي بالأنسنة وبالمساواة البشرية أو ما يمكن نعتة بالأدمية نسبة إلى أصلنا الواحد وأبينا آدم عليه السلام. - النظر إلى الإنسان كإنسان وليس كآلة أو شيء يمكن التحكم فيه أو يمكن صنعه عن طريق الاستلاب. وبالتالي مثل منتوج (في ضرورة مواجهة علم السيرنيطيقا).

- ضرورة إعادة النظر في مفهوم العلم بشكل عام والنافع بشكل خاص؛ لأنّ العلم وكما نعلم كان وما زال وسيبقى السرّ الكامن وراء تقدّم البشرية وتفوّقها لكن شريطة أن يتحوَّل هذا العلم إلى ثقافة، كما أكد على ذلك روني ماهو

”
فكّ سياسة تربوية تعليمية لا تقدّر
همم الأخطاء التي تلج الدراسة وبالتالي
صناعة التعلم، في جميع المجتمعات التي
تقدّر نفسها وتحترم التزاماتها أمام التاريخ
وأمام شعوبها، فهي ستكون لا محالة
في سلة مهملات التاريخ

“



هي نفس صناعة الدول التي توصف بالمتقدمة؟ أم أنّ الأمر محسوم عن طريق تقسيم الأدوار وبالتالي جعل المدرسة فقط كبوابة لصناعة متعلمين لخدمة مصالح النخبة التي تسيّر العالم؛ أي العمل على خلق مناخ وبرامج تبدو ظاهرياً بأنها في خدمة التعليم، ولكن في الأساس هي لخدمة ضمان استمرارية العربة والحصان. أم أنّ القدر والطبيعة تحتاج إلى الثنائية في جميع الأمور حتى في صناعة البشر وإعداد الراسمال البشري.

فإذا كان شعار مرحلة التنوير أو عصر الأنوار في القرن 17 و18 في أوروبا هو استعمال العقل بفضل المعرفة: "لتجرأ على المعرفة، ولتكن لديك الشجاعة على أعمال عقلك الخاص"، فإننا اليوم في دول العالم الثالث نحتاج إلى فترة أكثر بكثير من عصر الأنوار وأن يكون شعارها: "اعتمد على نفسك وعلى عقلك وليكن العلم والمعرفة سلاحك، فالعقل أولاً والعقل أخيراً". وهذا من أجل خلق مجتمعات تسير بالدرجة الأولى ما وصلت وما تصل إليه المجتمعات المتقدمة، وأن تخرج بدورها من منطق الاستهلاك والتفرُّج والانطواء على النفس وتغذية الجسد فقط في غياب تغذية الروح والعقل. ومن موقف التعجب والاستغراب؛ إلى مرحلة أعمال العقل والاهتمام بالمدرسة وإصلاح التعليم والعناية بتنمية الشخصية والتفكير في كيفية صناعة المتعلم داخل حجرة الدروس.

الأرض وخطأ المهندس يقع على الأرض بينما خطأ المدرس يمشي على الأرض، وبالتالي فكل سياسة تربوية تعليمية لا تقدر حجم الأخطاء التي تلج المدرسة وبالتالي صناعة المتعلم، في جميع المجتمعات التي تقدر نفسها وتحترم التزاماتها أمام التاريخ وأمام شعوبها، فهي ستكون لا محالة في سلة مهملات التاريخ، وبالتالي ضياع الجهد وضياع الوقت. وليس بسيطاً أن نكتب ونفكر للطفولة، ليس لأنها كما أشرت سابقاً، هي مستقبل البشرية فقط لكن لأنه يصعب أن نتخصص دور الطفل ونحاول أن نفكر كما يفكر وأن نحس كما يحس، ولهذا فصعوبة أن نكون أطفالاً فيزيولوجياً، وأن نرجع الزمن إلى الصفر ونبدأ من جديد، مثل صعوبة أن نحدّد بدقة ماذا يريد الأطفال بالضبط، فدور المدرسة في صناعة المتعلم نودّ من خلالها أن نبين أهمّ الخلاصات التي توصلنا إليها، ونحن نستحضر الرؤية المستقبلية لتربية وإعداد الأطفال في هذا العالم، وبالتالي محاولة الجمع بين جميع الصفات الممكنة لنا كراشدين والتي تقربنا بشكل كبير جداً إلى أن نكون أطفالاً ولو لحظة واحدة. فهي قد تكون لحظة تفكير في طفولتنا أو في أبائنا أو في تلاميذنا أو في إخواننا، وبشكل أكثر دقة هي لحظة التفكير في مستقبل البشرية ومستقبل الإنسانية ومستقبل العالم برمته.

وهل فعلاً تلعب المدرسة دوراً ريادياً في صناعة المتعلم الطفل أم هي فقط تسعى إلى متعلم للصناعة؟ ثم ما نوع الصناعة التي نحن بصدها؟ وهل صناعة العالم الثالث

الدرسة وصناعة التعلم؛ نحو رؤية مستقبلية

تتعمّد نوعاً ما، نظراً لطبيعة المتلقي / المتعلّم وكفاياته وقدراته الاستيعابية، إضافة إلى الطرائق البيداغوجية والديداكتيكية التي ترسم معالم تدريس الأدب والنقد بالحقل التربوي، دون أن ننسى المعايير والمقاصد التي تتحكّم في هذه الطرائق. كما أنّ المدرّس بكل مرجعياته السوسيوثقافية والمعرفية والفكرية، وكفاياته التدريسية والتربوية يلعب دوراً مركزياً في عملية نقل المعرفة الأدبية والنقدية إلى المتعلم والرهانات المتوخاة منها، والمتمثلة أساساً في تعميق القدرات العقلية والمعرفية للمتعلّم، وتحفيز ملكته النقدية، ودفعه إلى استثمارها في فهم المشاكل التي تعترضه، ومن ثمّ تقديم حلول لها، ممّا يسهّل عملية اندماجه في محيطه⁽²⁾.

إنّ تدريس الأدب (النصوص الشعرية والسردية التخيلية والنقدية) يطرح العديد من الصعوبات على المدرّس ممّا يجعله أمام مجموعة من الخيارات الصعبة، فإنّما أن يلتزم بما تقدّمه التوجيهات الرسمية بشكل صارم فيجعل درسه جامداً تتحكّم فيه إجراءات وخطوات تقنية، الشيء الذي يمنع إحداث التأثير المطلوب في المتعلّم من الناحية السلوكية

إنّ النقد بوصفه خطاباً على خطاب، يؤسّس هويته على أسس منهجية حجاجية استدلالية، وتحليلية تأويلية، ويعدّ وساطة بين القارئ والنصّ، وهو الذي يمنحنا القدرة على الوعي بقيمة العمل الأدبي وأهميته على اختلاف الأمكنة والأزمنة. كما يمنحنا النقد إمكانات متعدّدة لقراءة الأدب والتعرّف على عوالمه الداخلية واكتشاف خصائصه ووظائفه ومقاصده. وهكذا فتطوّر المعرفة النقدية في علاقتها بالعمل الأدبي يعدّ مسألة إيجابية.

وفي المعرفة النقدية لا نجد إلغاءً كلياً ومجانباً للتصورات النقدية السابقة، وإنما نجد تعايشاً، بل وتكاملاً لهذه التصورات، الشيء الذي يعكس ديناميّة الأدب وحركيته اللامتناهية؛ فالأدب "هو هذا الشيء الذي يسمح بأن تقاربه من منظورات متعدّدة"⁽¹⁾، والذي يتميّز بطابعه المنفتح وقدرته الخارقة على تحريض القارئ على التفكير والتأمّل والنظر. وهكذا فالخطاب الأدبي يملك قدرة بنويّة على تجديد السؤال حول نفسه باستمرار.

وعندما تنتقل إلى نظام التلقّي داخل الفضاء المدرسي فنّ الأکید أنّ الأمور



محمد رحمون
المغرب

”

الدرسة العربية مدعوة اليوم إلى جعل العرفة الأدبية من أولوياتها الكبرى، إذا لنا نرغب فعلاً في صناعة مدرّسين ولتأب ونقاد للمستقبل يساهمون في الحراك الثقافي والعرفي الذي يعدّ أساس كل تحوّل حقيقي على مستوى البنية الاجتماعية والسياسية والاقتصادية.

“

(1) حسن المودن، الرواية والتحليل النصي، قراءات من منظور التحليل النفسي، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، دار الأمان، ط1/ 2009، ص 7.

(2) عبد الله حسن الموسوي، الدليل إلى التربية العملية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2005، ص 5.



وهكذا فالمدرسة العربية مدعوة اليوم إلى جعل المعرفة الأدبية من أولوياتها الكبرى، إذا كنا نرغب فعلا في صناعة مبدعين وكتاب ونقاد للمستقبل يساهمون في الحراك الثقافي والمعرفي الذي يعدّ أساس كل تحوّل حقيقي على مستوى البنية الاجتماعية والسياسية والاقتصادية. نعرف جميعا التحديات التي تطرح أمام رغبة مثل هذه، خصوصا تلك التمثلات الخاطئة عن الأدب والتصوّرات المضادة له، والتي على جميع الفاعلين التربويين محاربتها وبناء تمثّلات جديدة من خلال إكساب المتعلّم وعيا خلاقا بالأدب وجماليته، وأدواره الوجودية العميقة، إذ أنه يعدّ معرفة موازية لباقي المعارف التي ينتجها الإنسان. دون أن ننسى إكسابه معرفة متاسكة وواسعة تؤهّله لدخول عوالم الأدب والتفاعل معها، لأنّ الأدب فضاء غني وخصب يسمح للمتعلّم بتعميق أسئلته الوجودية والمعرفية، ويعطيه طاقة للتعلّم والإبداع⁽³⁾. لقد طرح السؤال كثيرا عن جدوى الأدب والإمكانات التي يساهم بها في التعلّم منذ أن أفق أفلاطون بطرد الشعراء من جمهوريته لأنه لم يجد منفعة فيما ينتجون⁽⁴⁾، كما أنّ السؤال يتكرّر اليوم في عالم سريع يحتفي بالثقافة الاستهلاكية، ويعج بالصورة المختزلة التي تشيء الإنسان وتفقد جوهره الإنساني وقيمه الجمالية والفنية. دون أن نغفل الوضع الاعتباري للأدب داخل مجتمعاتنا، وهذا ما يدفعنا إلى التساؤل عن الكيفية التي على أساسها تتمثّل الأدب داخل الفضاء المدرسي.

والتقافية والقيمية، ومنحه القدرات الضرورية للتفاعل مع النصوص فهما وتحليلا وتأويلا. وإمّا أن يعطي الأولوية للخطاب الثقافي الذي يصدر عنه النصّ ويتحمّك في مقصديته ويطلب من المتعلّم الارتقاء إلى هذا المستوى من الإدراك الذي يخالف شرطه الثقافي وإمكاناته المعرفية. وهكذا تتعمّد عملية تلقي النصوص الأدبية داخل الفضاء المدرسي. وهذا ما يلزمنا بالبحث عن الطرق الفعّالة التي تمكّن التلميذ من الإقبال على درس الأدب. إننا ندرك إدراكا عميقا الوظيفة النوعية التي يلعبها الأدب في علاقته بالمتعلّم، إذ أنه يتيح له إمكانية الانتقال من درجة إدراكية بسيطة إلى درجة أكثر عمقا، إذ أنّ الأدب – حسب رولان بارت – عالم شامل؛ اجتماعي وسيكولوجي وثقافي وتاريخي، وقراءة نصّ أدبي تعني التواصل والتفاعل مع هذا العالم، فهو بمثابة الذاكرة الثقافية والجمالية والقيمية للمجتمعات، كما أنه يحثّ القارئ ويحرّضه على إنغنائها وتطويرها عبر عمليات القراءة والتأويل. وهكذا فالأدب يمنح القارئ/المتعلّم شحنة أخرى في تمثّل حياته وحياته الآخرين الذين يشاركونه فضاء العيش الإنساني. إنّ عملية تطوير طرائق اشتغالنا بالنصوص الأدبية سواء أكانت إبداعية أم نقدية تستدعي تعديلات متكرّرة بغية الوصول إلى استراتيجية مناسبة تؤسّس بواسطتها استقرارية درس الأدب في المدرسة، ونحقّق تفاعل التلميذ معه، ثم يبقى الباب مفتوحا للاجتهادات الفردية لتكيفه مع كل السياقات الخاصة.

(3) الأدب في خطر، ترجمة عبد الكبير الشراوي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى 2007.

(4) محمد براءة، تلك الجدوى المفجرة لما هو مستقر، مجلّة الثقافة المغربية، عدد 18 يونيو، 2001.

مدرسة المستقبل؛ رهانات بناء متعلم مستنير

الكبرى والحساسة، وأيضا من بين القضايا المحيرة لدول العالم أجمع، على اعتبار أن العالم تواجه تحديات غير مسبوقة في التاريخ البشري. لذلك فإن النظام التربوي القائم والذي هو نتاج الثورة الصناعية، والخاضع لنظام السوق ومبدأ المنفعة وقيم الاستهلاك، نظام يثبت الآن ضعفه وهشاشته، ويفتح الباب أمام البحث عن نظام تربوي بديل وأشمل، لا يركز على الفائدة والمنفعة فقط، بل على ذاتية الإنسان وكيونته ومصيره أيضا، ولا يستهدف تسليع الإنسان كما تسلع الأشياء المادية. وإنما يبني متعلمين يتملكون، ليس فقط المعرفة المجزأة المتخصصة التي تخول لهم أن يصبحوا مكينات منتجة في دورة الاقتصاد، ولكن متعلمين يتملكون المعارف والوسائل وتقنيات التفكير النقدي الحر الذي يسمح لهم بإدراك وضعهم البشري الكوني، في علاقة بباقي كائنات هذا العالم الذي ليس ملكا للبشر وحدهم وإنما هو مشترك طبيعي كوني.

إن هذا النظام التربوي مطالب يجعل المدرسة فضاء للإبداع الحر، ولتنمية ذاتية المتعلم في كافة جوانبها، لا ميدانا للتخصّص وتجريب النماذج

إذا كان المفكر والسوسيولوجي الفرنسي الكبير "إدغار موران" قد عبّر على أنه "أصبح للمستقبل اسما آخر ألا وهو اللاتقنين"⁽¹⁾ فإن الحديث عن "صناعة متعلم" المستقبل قد يكون من باب اللاتقنين هو الآخر، لا سيما إذا ما وضعنا في الاعتبار، أن لا مناص من أن المتعلم الذي على المدرسة أن تكونه وتعدّه يجب أن يوافق الحياة المستقبلية، وأن أهداف كل عملية تربوية وتعليم وتنشئة اجتماعية عليها أن تضعه في قلب مصيره هو، أي واقعه وسياقاته المركبة والحياة التي سيحياها ويعيشها في المستقبل، وليست الحياة والظروف كما هي الآن.

وبناء على هذا، وفي إطار التفكير في هوية المتعلم والمدرسة التي ستتوقّف عليها مسؤولية إعداد، والذي هو بالأساس تفكير في عالم الغد المعقد واللامتوقّع والمنفلت من أي تنبؤ دقيق، فقد صار المستقبل عصيا على الفهم والاستشراف، بحيث إذا كانت التربية من أهم الوسائل التي من خلالها يعمل الإنسان على تحديد توجهاته نحو المستقبل، وإعداد الراسمال البشري القادر على التكيف مع إمكانات هذا الأخير، فإنها أصبحت من المواضيع ذات الأهمية



الحسن بيروك
المغرب

”

إننا في أمس الحاجة إلى مدرسة "تصنع" متعلما، يدرك معنى الحق والعدالة، ومعنى الحرية والواجب، الخير والجمال، ومعنى الذات والآخرة، متعلما مدرسا أن مصير كوكبنا، يسير نحو الضياع وعلينا إنقاذه، علينا التصالح معه والتعامل معه برفق

“

(1) - إدغار موران "تربية المستقبل، المعارف السبع الضرورية لتربية المستقبل"، ترجمة عزيز لوزق ومنير الحجوجي، ط1/ 2002. منشورات اليونيسكو وتوبقال، الدار البيضاء/ المغرب، ص 75.

منشغلا، منذ النصف الثاني من القرن العشرين حتى الآن، في البحث عن سبل الخروج من المنظومة التربوية القائمة على التلقين والتحفيز والتعلم العمودي، والعمل على ضمان تكافؤ فرص جميع الأطفال في التمدرس، ومحاربة الأمية والمساواة بين الجنسين، ورفع نسبة الأطفال الذين يكملون دراستهم بعد المرحلة الابتدائية، وغيرها من المشكلات التقنية ذات الصلة بالتربية والتعليم⁽²⁾. أمّا الحديث عن الجودة وتكافؤ الفرص والتساؤل حول رهانات العصر، وإن تم التفكير فيه فإن الأمر يحدث خارج السياسات التعليمية للبلدان العربية، بخلاف دول العالم الأخرى التي سعت إلى القطع مع هذه المشكلات منذ زمن بعيد، وأقامت أنظمتها التربوية على أساس الفائدة والمنفعة والإنتاجية والمردودية في الميادين العلمية والعملية، على الرغم أنها أصبحت هي الأخرى الآن أمام تحديات جديدة، تفرض عليها تجديد أنظمتها التربوية والتعليمية، غير أن هذه البلدان وخاصة الغربية منها، تجعل نموذج المدرسة والتربية والتعليم الممكن في المستقبل موضوع مساءلة مستمرة، وهي الآن لا تغفل المتغيرات البيوتكنولوجية والايكولوجية والأكسيولوجية والجيوسياسية للألفية الثالثة وما بعدها.

من المؤكد أن التفكير في التربية والتعليم اليوم أضحي سؤالاً مؤزراً- ليس فقط بالنسبة لنا - بل لكل دول العالم، وأن البحث عن الحلول لم يعد يقتصر على المنظورات التقنية والبراغمية فقط، بل ويفترض البحث في الأسئلة الجوهرية التي تخص النوع البشري، إذ أن المتأمل لعصرنا يرى أنه عصر وفرة في المعلومة والمعرفة، فقد ولّى زمن ندرة المعارف والمعلومات. ولكنه أيضا، ومن جهة ثانية، يعد عصر الوفرة في الأوهام والأخطاء والتناقضات والأحداث المتسارعة، إنه عصر تكثر فيه المعارف والمعلومات وتغيب فيه الحقائق، عصر بالكاد يتميز فيه اليقين من الالايقين وتطبعه السرعة المفرطة والتاريخ المفرط، حيث لا وقت فيه للفحص الدقيق والتأمل العميق، زمن يفتقد إلى ما أسماه عبد السلام بنعبد العالي "فضيلة التآني".

إننا ونحن نفكر في "صناعة المتعلم"، صار من الضروري التركيز على مدخل أساسي ومهم، ألا وهو التفكير

الإرشادية (البراديغمات) التعليمية والمناهج والمقاربات البيداغوجية، والتي مهما كانت لها من منافع أثبتت نجاعتها، مقارنة بالأنظمة التقليدية القائمة على التلقين، إلا أنها لا يمكن أن تكون صالحة دائما لكل المجالات التربوية وكل السياقات التعليمية التعليمية محليا وعالميا. ما لم يتم مراعاة إطار تنزيلها مع ضرورة تبني كل اقتباس، خاصة وأن نظامنا التعليمي، الآن، في حاجة إلى مدرسة المستقبل، مدرسة الذات الفاعلة، التي لا تحدد الغايات والأهداف فقط، هذه الغايات التي غالبا ما تجانب الصواب وتكون مكلفة، وإنما المدرسة التي تبني متعلما فاعلا وقادرا على التكيف مع الواقع والمصير الذي يمكنه أن يواجهه، فيكون بإمكانه إيجاد الحلول الممكنة له بالاعتماد على نفسه، المتعلم الذي يدرك أن وجوده يتوقف على الآخرين، الغير والطبيعة، لا على ذاته فقط. غير أن هذه المدرسة التي ستناط بها مهمة بناء هذا المتعلم الفاعل والمستنير، تطرح إشكال طبيعتها ووظيفتها ومناهجها، والمضامين والوسائل والتقنيات التي بواسطتها ستحقق ذلك؟ دون مصادرتها لاختيارات المتعلم ورهاناته وقدراته على تحمّل العالم والواقع الذي سيعيش فيه. سنحاول من خلال هذه المقالة تقديم وجهة نظر خاصة، لا تعني أنها حلا سحريا، ولا وصفة جاهزة. بقدر ما هي محاولة للتفكير تستحضر السياق العالمي والعربي معا، والتحديات التي تطرحها الألفية الثالثة على الإنسان وعلى الأنظمة التربوية عموما، وتتمحور وجهة النظر هذه، على ثلاث مداخل كبرى وعمامة، تتحدد في الآتي :

أولا: التربية على التفكير النقدي الحر والمركب.

ثانيا: التربية على قيم الجمال والتذوق الفني

ثالثا: التربية على المواطنة الكونية والفهم الايكولوجي.

قد تبدو هذه المداخل للبعض مثالية وحلمة وغارقة في الطوباوية، إلى حد ما، لكننا نرى أنها من الممكنات القادرة على بناء متعلم مستنير وملتزم ومسؤول أمام ذاته وغيره والعالم، مع التأكيد على أنها لا تلغي أبدا، المعارف والعلوم ذات المنفعة العملية والتطبيقية بشكل نهائي، كما يمكن أن يفهم.

أولا: التربية على التفكير النقدي الحر والمركب.

ما زال التفكير في مجال التربية والتعليم في المنطقة العربية

(2) أنظر في هذا الصدد التقرير الإقليمي عن الدول العربية، ضمن التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع 2000/2015 لسنة 2015، الصادر عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو).

معطوبة لأنها أساس الشتر الذي يسود عالمنا اليوم. لأننا في حاجة ماسة إلى تعليم المعرفة المركبة كما قال "إدغار موران" لمواجهة تعقيدات الحياة، وذلك من خلال التركيز على إكساب المتعلم معرفة المعرفة، الضرورية لكل بحث عن الوضوح، والتي تمكن من الكشف عن مصادر الأخطاء والأوهام والوعي بشروط المعرفة المناسبة. ثم فهم الإنسان، وهو التعليم الذي يمكن القيام به بالتعاون مع تدريس العلوم الإنسانية.. والهوية والوضع الإنساني"⁽³⁾ لأن المتعلم الحر والمستقل والمستنير، والقادر على التركيب بين المعارف والفاهم لوضعه، هو الروح التي بإمكانها إحداث وتحقيق التغيير، ومواجهة التحولات المتسارعة واللامتوقعة لعصره، لذا على المدرسة التي تبني هؤلاء المتعلمين، أن تجعل منهم مبدعين ومبتكرين وتحفز ما لديهم من "إمكانات وقدرات وتمييزها وصلها، [من خلال تعلم التعلم] وليس شحن أذهانهم بالمعلومات التي لا تفيد في مواجهة المشكلات المستجدة"⁽⁴⁾، وهي بذلك مطالبة بإخراجهم من عزلتهم الوجودية لتفتحهم على آفاق كونية واسعة. وتجعلهم يتحررون من التفكير الضيق والسذاجة، ومن البلاهة والتفاهة، والتمركز حول الذات الفردية والجماعية، ومن الأحكام الجاهزة والمسبقة.

من الممكن الاعتراض على هذا الكلام، بالقول إن مدرسة اليوم تلعب هذا الدور، والمناهج والبرامج التربوية

التقدي الحرّ والتفكير/ الفكر المركب، فالمدرسة التقليدية والبراهماتية أثبتنا فشل إستراتيجيتهما التنميطية والتسليعية، وعليهما فسح المجال أمام ما يمكن تسميته بمدرسة الذات الفاعلة والمسؤولة، المدرسة التي يتملك فيها المتعلم ذاته قبل المعرفة والشهادة/ الدبلوم، وهي المدرسة التي تحرر المتعلم من قيوده الذاتية، وتساعد على فهم أبعاده الوجودية وشرطه الإنساني، بصورة كاملة وواضحة، ولا تتولى المسؤولية عن مصيره، وهذه المؤسسة ليست مدعوة فقط للانشغال بصلاحيّة المناهج التربوية واستراتيجيات التدريس، ولكن تلك التي تشغل بكيفية جعل الإنسان قادرا على أن يفكر انطلاقا من ذاته وبرؤية شاملة، وبإمكانه أن يتموقع بشكل جيد داخل العالم والمعارف والحقائق والنظريات التي يتعلمها. فيدرك خلفياتها وسياقاتها وتاريخها، ومنطلقاتها وأبعادها الاستمولوجية والقيمية والتاريخية والجمالية، لأن مهمة مثل هذه لا تحقّقها كثرة البرامج وزمن التعلم وتغيير وصفات النماذج التعليمية والعدد البيداغوجية والوسائل الديدكاتيكية، وإن كانت تساعد فقط، بل تحقّقها التربية على أساليب المحاججة الفكرية النقدية، والقدرة على المساءلة والتحليل والتركيب واخلخللة الثوابت والبدايات واليقينيات، وكل أشكال الوثوقية والدوغمائية، بتقعيد التعلم الذاتي، والتربية على حب الاستطلاع والاكتشاف والفضول والاندھاش، إضافة إلى التربية على الحرية الفكرية والمدنية والمبادرة والمشاركة الفعالة، وإصدار الأحكام باستقلالية، وتعلم المسؤولية تجاه الذات والغير والكون والوعي بالواجب حيالهم، وهي مهمة غاية في التعقيد، غير أنها وحدها الكفيلة بإخراج الكائن البشري من منزلقات الكارثة التي يتجه نحوها العالم، كما أنها السبيل الأفضل المنقذ لهذا العالم من القوى التدميرية/ الأصولية الحاملة للنزعات الاستئصالية باختلاف أنواعها، من تطرف ديني وبيوتكنولوجي واقتصادي ونووي... إن المرهنة على مدرسة التلقين والتخصّص والمعرفة المجزأة و"الغيتوهات" الفكرية المنغلقة، هي مرهنة

إنّ المرهنة على مدرسة التلقين والتخصّص والعزلة المجزأة والغيتوهات الفكرية المنغلقة، هي مرهنة معطوبة لأنها أساس السرّ الذي يسود عالمنا اليوم

(3) إدغار موران "في الجماليات"، ترجمة يوسف تيبس، ضمن كتاب مجلّه الدوحة 102/ مجلة الدوحة، العدد145 نوفمبر 2019، وزارة الثقافة والرياضة، دولة قطر، ص 112 بتصرف.

(4) أحمد أوزي "جودة التربية وتربية الجودة"، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء/ المغرب، ص/ص 137/138.

تحليلها ونقدها والشك فيها، وفهم سياقها الفكري والتاريخي والأيدولوجي بذات السهولة، كما أنه لا يتمكّن من اكتشاف الأوهام والأخطاء والتناقضات التي تحملها، لذلك لا بد وجوباً وضرورة تعليم التفكير النقدي الحر والفكر التركيبي وأن مدرسة المستقبل في هذا الصدد مدعوة إلى :

- جعل البرامج والمناهج وسائل فقط لا غايات، يتم من خلالها ترسيخ الفكر الحر وتبني ذاتية المتعلم إلى جانبه لا بدلاً عنه، أي إعداد المتعلم الفاعل لا الممثل في مسرحية أعدت سلفاً.

- التركيز على استهداف بناء التفكير، لا مراكمة المعارف والحقائق عن طريق التلقين والإلقاء وحشو الذاكرة دون القدرة على استيعابها.

- دفع المتعلم إلى فهم وضعه في كل أبعاده الوجودية والمعرفية والأخلاقية والتقنية والايكولوجية وغيرها، ومنحه القدرة على التركيب بين المعارف والحقائق، وتمييز الوهم والخطأ داخلها وكشف تناقضاتها وحدودها.

- إشباع غريزة الفضول والاكتشاف والاستطلاع لديه، وتنمية ملكة النقد والمساءلة والمحاجة، وروح الإبداع

والابتكار، والمشاركة الايجابية والفعالة في بناء المستقبل.

- إيلاء أهمية لتعليم الفلسفة والعلوم الإنسانية والاجتماعية،

نظراً لدورها في تنمية الحس النقدي والتركيب.

- رفع درجة الوعي عند المتعلم، بالمصير المستقبلي للبشرية التي أصبحت مهددة بالفناء بفعل التقنية والسيطرة المهولة على الطبيعة.

ثانياً: التربية على القيم الجمالية

هل يمكن بناء متعلم مفكر ومستنير، حرّ ومسؤول وفاعل، من خلال منظومة تربوية بمدارسها/جامعاتها ومناهجها وسياساتها التعليمية - التعليمية، بمدرسها ومديرها... وهي خالية من روح الحياة وشاعريتها، من الحب والفرح والمتعة والعاطفة، من اللعب والشعر والمسرح، وسائر الفنون الجميلة؟ الجواب، حتماً، سيكون بالنفي، وعليه فالمدخل الثاني لمدرسة العصر/ المستقبل، هو أن تربي المتعلم على الفنون الجميلة/ الجماليات. وأن المدرسة الحالية القائمة على أساس المنفعة، والتي يقوم فيها

القائمة مبنية على تعزيز التفكير النقدي وآلياته، غير أنه لا يجب أن ننسى أن هذه البرامج نفسها تتضمن كواج تمتع ترسيخ هذا الفكر بحيث تغيب النظرة الشاملة والمتكاملة بين البرامج والمقررات في تحديد المعارف المدرسة، وهذا يؤدي إلى تناقضات صارخة تجعل المتعلم ليس هو نفس المتعلم بين مادة وأخرى وذلك بفعل المبالغة في التخصص الذي يجعل من المعرفة مفككة ومفصولة عن بعضها، وعن سياقها المعرفي والتاريخي، والتي لا تمكن المتعلم من فهم العلاقة والتمفصل الحاصلة مع المعرفة الكلية، ولا الجدوى منها مما يجعل اكتساب هذه المعارف لأجل اجتياز الاختبارات والامتحانات، بغرض الحصول على شواهد تحقق فرصاً للعمل، وهذا الوضع يضيع كل إمكانية لتنمية الحس النقدي وامتلاك القدرة على التركيب بين المعارف، ناهيك عن إمكان ربطها بالأبعاد المكونة للإنسانية الإنسانية في أبعادها المتنوعة والمتعددة.

وفي هذا السياق، لا يجب أن يغيب عن أذهاننا أن كل هذه البرامج والنماذج والمعارف المؤسسة للنسق المدرسي، غالباً ما تكون مفصولة عن باقي النسق العام، الاجتماعي والثقافي والسياسي والبيئي والأخلاقي الراهن. إذن، ما الفائدة من تدريس المعارف والحقائق والنظريات، بل واعتماد الوسائل والطرق البيداغوجية والديداكتيكية، التي تبث فشلها أو تتم تنفيذها، سوى ربط المتعلم بزم من غير زمنه، وسياق غير سياقه ومعارف وحقائق لن تفيد في شيء، وتوجب عنه الرؤية الصحيحة لواقعه؟ وما فائدتها أيضاً إذا لم يكن قادراً على تحليلها ونقدها، ووضعها في سياقها العام؟

إن متعلم الألفية الثالثة لا يعوزه امتلاك المعرفة ولا الحقائق، فكل هذا يمكنه تنزيله بضغطة زر، ومن خلال الإنترنت في عالم الإنترنت الواسع، لكن ما ينقصه هو التفكير الذاتي والنقدي الفاحص، وهذا لا يمكنه تنزيله من الإنترنت، لذلك فلا بديل عن بناء المدرسة التي يتوجب عليها أن تولي العناية البالغة لهذا الجانب، وإلا فمعارف وحقائق الشبكة المعلوماتية قد تكون أفضل للمتعلم وأكثر تقدماً من ما هو مبرمج مدرسياً أحياناً، وعموماً فيمكن للمتعلم الألفية الثالثة وما بعدها، الوصول للمعرفة في أقل وقت وبأقل تكلفة غير أنه ليس بإمكانه

هذا المدخل في التنظير الراهن للمنظومات التربوية؟ إنَّ الشعر والموسيقى والرواية والحكاية والأسطورة، والرسم والمسرح والرقص والغناء، والكوميديا والدراما... هي السبل الوحيدة القادرة على تحرير المتعلم/الإنسان، من الوقوع في براثن هذا الواقع الذي صنعناه، وتحرير طاقاته ومواهبه وقدراته، وتنمية مداركه وخياله الإبداعي، وتدفعه إلى الاندماج في الحياة الاجتماعية والإنسانية. وتظهره من الانفعالات السلبية، والعذابات النفسية الداخلية منها والخارجية.

ومن المؤكّد أن الفضاء المدرسي/الجامعي، الخالي من الفن وشاعرية الحياة والإحساس بالجمال، لا يمكنه أن يكون أبداً فضاءً محفّزاً على التعليم والتعلم، وعلى التفكير والإبداع، وحضور المتعلمين إليه حضور ضرورة وإكراه، لا رغبة واختيار وحبّ شخصي. كما أن عملية الاكتساب المعرفي، والتحصيل الدراسي وبناء الذات، لا تتمّ بالشكل المطلوب والفعال. وإنما تتحوّل العملية التربوية إلى طقس يومي خالٍ من المعنى، بحيث تعتقد فيه الأطر التربوية أنّها تقوم بأدوارها، والمتعلم يوهّم نفسه أن يدرس ويتعلم، وتجده في الأسر "مجالاً" تتخلّص فيه من أبنائها لفترة من الزمن، ويجسّد في الوقت نفسه في نظر الجهات الرسمية آلية من آليات الضبط الاجتماعي، وبورصة لحساب مؤشّرات ونسب النجاح، والمنظّمات الدولية والأممية حائط مبكى، على تردّي التعليم وانحيار المنظومة التربوية في العالم، بينما يتعيّن على هذا الفضاء التربوي، أن يكون مجالاً خصباً للإبداع والأنشطة الفنية التي تغذي مشاعر المتعلم ووجدانه، وذائقته الفنية، كما يغذي ذهنه بالمعارف، وتنوّي قواه الجسدية عن طريق الأنشطة الرياضية.

ولا شكّ أنّ نظاماً تعليمياً يليق بمتعلم الألفية الثالثة، ويكون قادراً على إنقاذنا من ما عبّرت عنه أمّ الزين بنشيخة المسكيني بـ "الوهن الميتافيزيقي الذي أصاب كينونة الإنسان"⁽⁶⁾ المعاصر نتاج الثورة الرقمية، التي أضحت تنقلنا من التمرکز البشري إلى التمرکز التقني،

ومن المؤكّد أن الفضاء المدرسي/الجامعي، الخالي من الفن وشاعرية الحياة والإحساس بالجمال، لا يمكنه أن يكون أبداً فضاءً محفّزاً على التعليم والتعلم، وعلى التفكير والإبداع، وحضور المتعلمين إليه حضور ضرورة وإكراه، لا رغبة واختيار وحبّ شخصي

التعليم على "نمط هرمي، في قمته المواد العلمية "المفيدة" (الرياضيات والفيزياء) وفي أدناه الأدب واللغات، أمّا الفنون كالموسيقى والفنون التشكيلية والمسرح... فهي في "أفق غامض"⁽⁵⁾ عليها أن تعيد حساباتها كلها، إذا كانت تراهن على مستقبل معقول وأفضل، ومتعلمين يتملّكون ذواتهم وواقعهم ومصيرهم.

إنّ الزمن الرديء والخالي من المعنى، والذي أصبح يسود عالمنا، ويكبح سيرورة وجودنا الإنساني بفعل هيمنة اقتصاد السوق والتكنولوجيا المتقدمة، وثقافة التسليح والاستهلاك وإيديولوجيا الصورة وزمن اللحظة وما نتج عن ذلك من فراغ روحي وجداني، وتفاهة وبلادة وسذاجة، تتحمّل المؤسسات التربوية فيه القسط الأكبر، لكنّها محكومة في هذا الصدد بهيمنة السلطة السياسية، إذ يكفي فقط النظر إلى حجم التسطّيح الفكري السائد، وانتشار العنف والإرهاب، وتراجيديا الواقع اليومي للناس الموسوم بالمأساة، وجفاف العواطف وتدمير الطبيعة وغير ذلك، لتتضح الرؤية أمامنا، وهذا يبرّر لماذا، وبالضبط، يجب تربية المتعلمين على الفنون الجميلة؟ ولماذا على السياسات أن تعتمد على

(5) علي ضباع، مقاله بعنوان "مداخل لبناء نموذج بيداغوجي متكامل"، مجله دفاتر التربية والتكوين، العدد 12، أكتوبر 2017، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرباط/المغرب، ص 26.

(6) أمّ الزين بنشيخة المسكيني، مقاله بعنوان "منزله الشعراء في الجماليات الغربية، من كانط إلى باديو"، مجله الفيصل، العددان 503/504، سبتمبر-أكتوبر 2018، مركز الفيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، السعودية، ص 49.

روح الإبداع والجمال، والروح الجميلة من حيث "هي مفهوم أخلاقي يرتكز على تطوير القدرات البشرية، وزيادة منسوب المعرفة والثقافة. تستلزم استمرار تطوير الذات لخلق نوع من التلاقي والتلاقح بين الدافع الجمالي الفردي والقيم الأخلاقية العامة"⁽¹⁰⁾ وهي الروح التي يتطلب الأمر استهدافها، بكل الأنشطة التعليمية التعليمية داخل المدارس والجامعات، لأنها قادرة على مساعدة الفرد، على أن يكون منتجا ومبدعا في كل الميادين والقطاعات. سواء منها المادية ذات المنفعة الخاصة بتطوير الحياة اليومية، أو الميادين الأخرى التي تستهدف الحياة لأجل الحياة وشاعريتها، وهذا الفرد الذي سيكون بإمكانه، بفضل روح الجمال، أن يقوي الإحساس بالتعاطف الإنساني في ذاته، ويتوجه نحو الغير والطبيعة وهو مفعم بالمشاعر النبيلة الحياشة، ومن هنا، فإذا كانت الفنون الجميلة هي ما يمنح الحياة طعمها وشاعريتها، فإن المدرسة التي لا تحتضن الفن، ولا تستهدف الجمال، ولا تشعر المتعلم بروح الحياة وطاقاتها، فإنها ستفقد القدرة على إحداث التغيير، وبناء الإنسان الفاعل والحز والمتنور، لتتحول إلى فضاء للوثوقية والأصولية والدوغمائية، ونشر التخلف وانتشار العنف، وتكوين إنسان منهزم وفاقد لأي أفق ومعنى.

بناء على هذا، فإن مدرسة العصر والمستقبل، يجب أن تقوم على:

- سياسات تربوية محكمة وفاعلة، تستحضر أهمية البعد الفني والجمالي في بناء المتعلم.
- اعتماد برامج ومناهج وطرق ووسائل تشيئية، تستهدف الجانب الوجداني العاطفي للمتعلمين.
- إضفاء الجمالية على تصاميمها وفضاءاتها ومحيطها الداخلي والخارجي.
- اعتماد أطر مكونة تكويننا - ليس فقط معرفيا

بتعبير المحللة النفسانية الفرنسية "إلزا غودار"⁽⁷⁾، فلن يكون تعليما غير ذي جدوى وأهمية، ما لم يول العناية البالغة للتربية على قيم الفن والجمال، وعشق الحياة في تفاصيلها العامة والدقيقة، ما لم تكن المدرسة فيه (النظام التعليمي) مشتلا فنيا تنبعث منه روح الحيوية والحركية، في كل مكوناتها، بمدرسها وإداريها ومناهجها وطرقها وفضاءاتها وتصاميمها ومضامينها وأساليبها، وعلاقتها الداخلية والخارجية، إذ من الواجب عليها أن تجعل الطفل الصغير المشبع بالبراءة، يشدو كالعصفور مغردا. والمراهق أن يزهر ويفوح عبقا كزهر الربيع، وعنفوان الشباب أن يثور ويتمرد معانقا للحريّة والحياة وأن تعيد للإنسان إنسانيته التي أصابها التخشب، وأثخنها الأزمات والجراح حتى تستعيد الحياة المدرسية والعامة بهجتها وروقتها.

إن المتعلم لا يمكنه التعلم "إلا من خلال المتعة والذوق والعاطفة ... (و) يمكننا أن نقول إن المعرفة تتغذى على العاطفة، والعاطفة تتغذى على المعرفة"⁽⁸⁾، فبأي حقّ تغيب التربية الجمالية في بيئة متعلمي عصرنا ما دامت الفنون الجميلة هي التي تنوّي الخيال الإنساني، وتنمية الخيال - هنا - لا يجب أن تؤخذ على أنها "وسيلة للهروب من الظروف غير المحتملة، وإنما كاستشراف للإمكانات الواقعية للمستقبل، أي كوسيلة لإنهاء الظروف المحتملة"⁽⁹⁾ والتي يمكن للمتعلم/ الإنسان مصادفتها، أو تفاجئه دونما اعتبار منه، لذلك يتوجب على منظومة التربية والتعليم، ألا تسعى، من خلال هذه التربية على الفنون الجميلة، إلى فرض أذواق فنية معينة، أو نماذج موحدة ومختارة، تلافيا للتنميط الذي يقتل الروح الإبداعية، ولبناء متعلم ذي بعد واحد بتعبير هربرت ماركيز.

لا بد إذن من فهم، أنّ كل متعلم يحمل، وبالطبيعة، في ذاته

(7) إلزا غودار "أنا أسيلفي إذن أنا موجود، تحولات الأنا في العصر الافتراضي"، ترجمة وتقديم سعيد بنكراد، ط1/2019، المركز الثقافي للكتاب، الدار البيضاء/ المغرب، ص 62.

(8) إدغار موران "في الجماليات"، مرجع سابق، ص 100.

(9) أريك فروم "الإنسان بين الجوهر والمظهر"، ترجمة سعد زهران، مراجعة وتقديم لطفي فطيم، مجلة عالم المعرفة، العدد 140، أغسطس 1989، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ص 162.

(10) جستين كولانا مقاله بعنوان "النمط الثوري للروح الجميلة المنمقة ذاتيا"، ترجمة أمير العزب، مجلة الثقافة العالمية، العدد 199، السنة 36 مايو-يونيو، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ص 162.



وبيداغوجيا وديداكتيكيا - بل تكويننا في مجال التنشيط الفني والثقافي.
 • أسننة العلاقات التربوية بين مكوناتها المختلفة.
 ثالثا: التربية على المواطنة الكونية والفهم الايكولوجي

إذا تملك المتعلم حسا نقديا، وأضحى قادرا على التمييز والاختيار، وسيد قراره ومصيره. وتحزر من القيود الذاتية والجماعية، التي تحول دون فهمه للوجود والغاية منه، وإذا تشبع بالقيم الجمالية وعانق الحياة وتدوّق طعمها، وتشرب معينها، وأنشدها شعرا ورسما لونا وعزف "نوتاتها" لحنا، وخطها نثرا وجسدها مسرحا.. فكيف لا يكون إنسانا متكاملًا؟ ولكن هل هذا كاف ما لم يقترن بالوعي بالمواطنة الكونية والفهم الايكولوجي؟ ومن المعلوم أن عصرنا، لم يعد عصر العشيرة والقبيلة، وأكاد أقول، أنه لم يعد عصر الدول الوطنية كذلك، لأنه عصر العولمة الاقتصادية الذي تراجعت فيه سلطة الدولة الوطنية. لم يشهده الواقع الإنساني من تشابك في العلاقات، وتكسير للحدود الجغرافية والثقافية والسياسية والاقتصادية وغيرها، غير أن الدعوة هنا إلى التربية على المواطنة الكونية، ليس معناه الدعوة للعولمة، بل السعي نحو العالمية، ف"العولمة تخضع لآلية توحيدية، أما العالمية فترعى التعدد، العولمة سلب للخصوصية وقضاء عليها، في حين الخصوصية تدرك في الثقافة العالمية"⁽¹¹⁾. وفي هكذا سياق، من الضروري صياغة السياسات التعليمية،

والمخطومات التربوية للدول عامة - وليس فقط العربية - انطلاقا من مدخل ثالث، يحقق التربية على المواطنة الكونية القائمة على التعدد والتنوع، والفهم الايكولوجي، إلى جانب مدخلي التربية على التفكير النقدي/ المركب، والتربية على الفنون الجميلة.

فواقعنا المتردي، والغارق في بحر الدماء، والعنف والإرهاب والتلوث، وانعدام المسؤولية تجاه الذات الإنسانية والبيئة، راجع إلى أننا ما زلنا نجهل معنى، كيف نحيا حياة سعيدة؟ وكيف نتخلص من نزعة التمركز التي تسكننا، أفرادا وجماعات ودول؟ وكيف نعيش باختلافنا وتعدّدنا في إطار وفاق إنساني كوني؟ وكيف نحيا مع بعضنا البعض، على أساس المشترك، وأن نحترم الخصوصيات ونعمل على جعلها جوهر وجودنا؟ لعل هذا، في نظرنا، لن يتأتى إلا من خلال التربية وعن طريقها، ومن خلال متعلم يتعلم في المدرسة، أن وجوده

لا يتوقف على ذاته، ولا ينحصر فيها. وإنما يتطلّب حضور الآخرين، أي يستوجب الاعتراف بالغير وباقي الكائنات الحية والطبيعة عموما. كما لن يتحقق هذا إلا بواسطة منظومة تربوية، قائم على فكرة حقوق الإنسان

كـ "حقوق يمتلكها جميع البشر (في كل زمان ومكان)

(11) عبد السلام بنعبد العالي "البوب - فلسفة"، دار توبقال للنشر، ط1، 2015، الدار البيضاء المغرب، ص90.

بقدر ما تفصل بيننا، تشكّل أوثق عرى الترابط الممكن. دون نسيان أهمية التنمية على السلوك المدني لديهم، تجاه الذات والآخر والمحيط. وتوعيتهم بأنهم يختلفون مع ذواتهم قبل غيرهم. وأن الطبيعة لم تخلق لأجلهم وحدهم، وأن لا سبيل للنجاة من المصير الذي يتهدّد عالمهم/ كوكبهم إلا بالعيش المشترك، والاحترام المتبادل.

إننا في أمس الحاجة إلى مدرسة "تصنع" متعلّماً، يدرك معنى الحق والعدالة، ومعنى الحرية والواجب، الخير والجمال، ومعنى الذات والآخر، متعلّماً مدركاً أنّ مصير كوكبنا، يسير نحو الضياع وعلينا إنقاذه، علينا التصالح معه والتعامل معه برفق، وأن تعلّمه أنّ فيروسا ميكروسكوبيا، كفيروس "كوفيد 19" (كورونا) مثلا، قادر على أن يخلق فينا الرعب والهلوع، بل وأن يقضي على وجودنا الإنساني، بحيث عليها أن تفهمه أنّ الأرض قادرة على الاستمرارية من دون وجود بشر. فإذا تمكّنت المدرسة من أن تربي فينا هذا الوعي بالمصير الذي ينتظرنا مستقبلا، فهي بذلك ستربي فينا أهمية أن نكون مواطنين كوكبيين، وأهمية احترام مسكننا الوحيد، الأرض. فنحن الآن مجبرون على "أن نعيد أنفسنا إلى الكون، الذي نعرف أنه ذاهب نحو التبعض والموت، والذي يشير إلينا بموقعنا الصغير والهامشي والطرقي، ومعارفنا في هذا المجال تعزّز هذه الفكرة القائلة بأن مسكننا الأرض"⁽¹³⁾ ومن دونها لا نملك خيارا ثانيا، حتى الآن، غير إصلاح علاقتنا بها، والتوقّف عن التماهي في تحريكها.

ولعل انتشار النزعات التدميرية في العالم، على اختلافها، دينية أو عرقية أو اقتصادية أو بيوتكنولوجية. هي سبب العنف المستشري فينا، والنزعات الإقصائية والعدائية بيننا، وفساد محيطنا، وتشويه إنسانيتنا. ولا إصلاح لذلك دون عملية تربية وتعليم جيدة، تساعد على التفكير في الآليات الفعّالة والكفيلة ببناء الغد المشرق، وإنقاذ ما تبقي منّا، ومن محيطنا الحيوي، فالأمر يحتم علينا التفكير بعقلانية وحكمة، ليس فقط، في حالتنا الراهنة، وبخصوص مستقبل الأجيال القادمة أيضا، فإننا مسؤولون عنها، أكثر من مسؤوليتنا عن ذواتنا، وعلينا أن نفهم أنّنا سبب الويلات التي سيلاقونها، والتي لا ذنب لهم فيها

(12) تشارلز آر بيتر "فكرة حقوق الإنسان" ترجمة شوقي جلال، مجلّة عالم المعرفة، العدد 421، فبراير 2015، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، دولة الكويت، ص 59.

(13) إدغار موران، حوار أجراه معه "لورانس بانسكي"، و ترجمه عفيف غنّان، ومراجعة كريم عبد الرحمان، مجلّة الاستغراب العدد 8، السنة الثالثة 2017، المركز الإسلامي للدراسات الاستراتيجية، بيروت، لبنان، ص 37.

”

على مدرسة المستقبل، الفكر فيها،
إذن، أن تنمّي في النفس، التفكير
العقلاني الناقد، وقيم التمكّن والمسؤولية
والسلوك الديمقراطي، وقيم التعاون
وهمس الساركة والبادرة، وبادئ
الاختلاف والتعدّد واحترام الرأي
المخالف، وصقوت الإنسان وصيانة
الكرامة الإنسانية

“

لا لشيء إلا إنسانياتهم"⁽¹²⁾ وحقوق البيئة وباقي الكائنات التي تقتسم معنا هذا العالم، فالطفل ومنذ حداثة سنه، يتعلّم عن طريق التربية القائمة، جغرافيا بلده وثقافته/ ثقافته ولغته/ لغاته ودينه/ دياناته، وملاح أفراده وأساليب عيشتهم، وفي المقابل، يتعلّم ثقافات وديانات ولغات، وأساليب وأنماط عيش الشعوب والمجتمعات الأخرى، على أنها نقيض لم يخصه، بحيث يصل الأمر أحيانا إلى درجة تأسيس ذلك على نوع من العدا، تجاه الآخر وعلمه، لاعتبارات أيديولوجيات أو سياسية أو دينية أو لغوية أو تاريخية ضيقة. في الوقت الذي يتعيّن فيه على التربية، أن تقود مشعل التنوير وتعزز الترابط الإنساني على كافة الأصعدة. ولذلك، فالمدرسة - التي نفكر فيها - مدعوة إلى ترسيخ الوعي لدى المتعلّمين، بأن المواطنة مواطنات، وليست مواطنة واحدة، وأن تبني لديهم الوعي بأنهم مواطنون داخل الأسرة والحي والمدينة، كما هم مواطنون داخل الدولة والقارة والعالم، مواطنون على الصعيد المحلي والكوني معا، وأن تربي فيهم الوعي بالواجبات الاجتماعية والكونية، وبال حقوق الوطنية والإنسانية، وتساعد على إدراك الحدود بين الخاص والعام في مختلف السياقات. هذه الحدود التي

التفكير والتكوين فيها، مع الالتزام بالشروط الأخلاقية الضامنة لجعلها في خدمة الذات الإنسانية والعالم، عن طريق التربية على التفكير في أخلاقيات العلم ونتائجها، ونزع الطابع المادي والنفعي الصرف عنه. ونحن نعتقد، أنّ أخذ التربية والتعليم للمداخل المذكورة، بعين الاعتبار، سيكون له تأثير كبير على تجنب الكارثة التي يتوجّه نحوها مصيرنا.

على مدرسة المستقبل، المفكر فيها، إذن، أن تنبّي في النشء التفكير العقلاني الناقد، وقيم التحرر والمسؤولية والسلوك الديمقراطي، وقيم التعاون وحس المشاركة والمبادرة، ومبادئ الاختلاف والتعدّد واحترام الرأي المخالف، وحقوق الإنسان وصيانة الكرامة الإنسانية. وأنّ تعهّمهم قواعد النقاش، وأدبيات الحوار، وحب الحياة، والمطالبة بالحقوق وأداء الواجبات والقيم الأخلاقية الفاضلة، التي تسمو بالذوق وسلامة الحكم، وأن تشجّعهم على النظرة الكلية والشمولية في التعامل مع القضايا المطروحة، والتصرّف وفق التفكير اليقظ والمستنير، كما أنّ من مهامها بث روح التطلع إلى بناء نظام عالمي جديد، قوامه السلم والأمن، وتحقيق العدالة الاجتماعية والبيئية، وتقليص الفوارق بين الشعوب والمجتمعات، معرفياً واقتصادياً وبيئياً، بالإضافة إلى تحرير حق هذه الشعوب في التصرف في مواردها البشرية والطبيعية الخاصة، وفي حدود الحاجة والمعقول والعمل على تمتيتها كذلك، مراعاة لحقوق الأجيال اللاحقة وحقها في مستقبل واعد تتمتع فيه بالرخاء والرفاهية والأمن بمختلف أنواعه. لم يبق إلا أن ننشد ما جاء في مسرحية "هيوليتوس" للشاعر اليوناني "يوريبيدس"⁽¹⁴⁾:

ليت القدر يحقّق لي هذا الرجاء
حظاً سعيداً وثناءً
ونفساً غير مثقلة بالأحزان
ويا ليت أفكارى تكون
بعيدة عن التزمّت، بعيدة عن الزيف،
ويا ليت مزاجى يكون طيّعاً،
يتكيّف دائماً مع كل غد،
فأقضي حياة سعيدة

لأن تربيتنا الحالية، هي أساس تصدّع العلاقات بيننا، والوحشية التي تسكن أعماق نفوسنا، والغربة التي تشعّ من عيوننا، والطيش الذي يحكم سلوكنا، غير أن التربية على حبّ النوع البشري، واحترام المحيط البيئي، بإمكانها تصحيح ذلك. ولكن أيضاً، علينا أن نتعلّم، وبشكل جدّي، كيفية تغيير ذلك قبل فوات الأوان. إذن، إنّ التربية على المواطنة الكوكبية والفهم الايكولوجي تستوجب منا:

- تجفيف المناهج والمقررات، من كل ما من شأنه أن يربّي في نفوس المتعلّمين العداء للآخر المخالف محلياً كان أو عالمياً، أو أن يحطّ من ثقافته أو دينه أو عرقه أو لغته أو أساليب عيشه.
- تعزيز الفعل الديمقراطي داخل العلاقات التربوية، حتى يستطيع المتعلّم نقله إلى علاقاته الاجتماعية والإنسانية، داخل الحياة اليومية.
- التربية على مبدأ احترام حقوق الإنسان، وعلى مفاهيم الحق والعدل والخير والجمال. وعلى احترام الخصوصيات المحيية والمشارك الإنسانية، وحقوق الحيوان والبيئة والحفاظ عليهما.
- التربية على أخلاقيات الحوار وفضيلة التواصل وأدبيات النقاش.
- البحث عن الوسائل المساعدة على ترسيخ السلوك المدني والحضاري عند المتعلّمين.
- التربية على البحث عن الطاقات البديلة والصديقة للبيئة، وتشجيع البحث العلمي الجامعي على ذلك.
- على سبيل الخلاصة:

إنّ الحديث عن التربية على التفكير النقدي والتركيبى، والفن والجمال، ثمّ المواطنة الكونية والفهم الايكولوجي لا يعني تغييب العلوم النفعية والمعارف الضرورية التي بواسطتها تتطوّر الحياة، وتيسر سبل الرخاء والرفاه الاجتماعي للإنسان. أي لا يعني أن المدرسة التي يتمّ التفكير فيها، بناء على هذه المداخل الثلاث، أنها ليس معنيّة، وليس من مهامها وأدوارها، أن تعلّم علوم العصر، والتي تتمحور أساساً حول الثورة التكنولوجية، والذكاء الاصطناعي، والثورة البيولوجية وغيرها من العلوم التطبيقية. بل وعلى العكس، عليها أن تعمل على زيادة

(14) يوريبيدس "هيوليتوس"، ترجمة وتقديم: د. عبد المعطي شعراوي، ومراجعة د. أحمد عثمان، تقديم ودراسة نقدية، د. محمد شيحة. مجلّه من المسرح العالمي، العدد 398، يناير 2019، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت. ص 100-101.

1 - التلمذة في ظلّ السلط
الرمزيّة :

يتجاوز فعل التربية نطاق المدرسة ليشمل مؤسسات فاعلة لا زالت تعتمد مقاربات كلاسيكية مما يجعلها- التربية- حسب تعريف دوركايم "هي الفعل الذي يمارسه جيل الراشدين على أولئك الذين لم ينضجوا بعد في الحياة الاجتماعية، والغرض منها أن نشير وننسي لدى الطفل عددا معينا من الحالات الجسدية الفعلية والأخلاقية التي يتطلبها منه المجتمع بجموعه، والبنية الخاصة التي أعد لها"، فالمدرسة بهذا المفهوم مؤسّسة لإعادة الإنتاج تعتمد عمليّة النقل الميكانيكي للمعارف والمعلومات، وهو ما يسمّيه "باولو فريري" في كتابه "تعليم المقهورين" بالتعليم البنكي المفضي إلى تعطيل الطاقة الكامنة لدى المتعلّم، وتطويع التلاميذ بدافع فكري محدّد سلفا كي يتأقلموا مع عالم القهر، قهر الزمان والمكان، والمنهج والبرامج والمقرّرات، قهر الازدواجية المتراوحة بين التعليم العمومي والتعليم الخاص، وبين المفارقات التي تحكم التمييز بين العلوم الإنسانية والعلوم الحقّة، وقهر الطبيعة الهرميّة للمدرسة المتجسّدة في التواصل الذي يستند إلى سلطة القوي المهيمن والمسيطر، سواء كان عائلة أو أسرة

لا شك أنّ فعل التنوير في مدرستنا يبقى قرارا مرتبطا باختيارات الأطراف الفاعلة في هندسة العملية التعليمية التعامية، بالتحوّل من السلطوية الأبيسيّة التي هيمنت على البيداغوجيات الكلاسيكية، والتربية الوسائطيّة التقليديّة المرتبطة بالمحتوى والمضامين، إلى التربية التكوينيّة التي تعمل على إنتاج العقول العلميّة والأشخاص المنهجيّين، و تشجيع المبادرات، وتحفيز المتعلّمين على الخلق والإبداع، وجعل التواصل في صلب الأنشطة المدرسيّة، حتى تصبح أكثر انفتاحا على المحيط عبر آليات الحياة المدرسيّة، ومشروع المؤسّسة، والأنشطة الفصلية، وبالتحوّل من سلطة الأوصياء الحيّة المؤثّرة المحرّكة لفعل التقليد والتلقين والشحن، واختصار العمليات التعليمية في تحصيل المهارات الدنيا إلى سلطة الفعل التربوي القائم على حرّيّة الاختيار والحق في النقد والتأمّل والسؤال واتّخاذ القرار، واستهداف المهارات في جملتها دنيا وعليا. هكذا يبدو الأمر ظاهريّا وهذا ما يجب أن يكون عليه، لكن أن تسعى المدرسة لأن تكون كذلك شكليّا فقط، هو ما يحتمّ علينا السؤال حول منابع التدليس في المنهج وطرائق التلاعب بالمفاهيم المعبّئة المستوردة.



عبد الرحمان مجدوبي

المغرب

”

إنّ فعل التنوير في مدرستنا يبقى مرتبطا بمدى قدرتنا نحن الكبار على تفعيل سياسات مستثمرة في الإنسان من أجل الإنسان، فلا تنوير دون حرّيّة، ولا حرّيّة مع إيمان الفاعلين الأساسيين في العملية بخطورة التعليم والتعلّم على استمراريّة الأنظمة الحافظة لسلط النخب

“

الوافد على التعليم الثانوي من الابتدائي غالبا ما يجد المدرّسون أنفسهم مطالبين بالبدء معه من الصفر فهو بالكاد يتهمجى الحروف، فليس بمقدور المدرسة الابتدائية، وهي الفضاء الأمثل لهذه المهمة الجسيمة، أن تنمّي الكفايات القرائية للتمييز المغربي وتجعله مواظنا قارئاً محصّنا بالقراءة المنهجية - بما هي قراءة نقدية وتحليلية - ضد كل أشكال المذهبة المستلبة⁽⁴⁾.

2 - الحرية شرط التنوير:

كيف يتحرّر المتعلّم ليصبح الفاعل بدل المفعول به، وليصبح المتأقّل والسائل بدل المسؤول، وليجسد العلاقة الأفقية مع أستاذه وزملائه في الفصل (متعلّم - أستاذ، أستاذ - أستاذ - متعلّم، متعلّم - متعلّم)، بدل العلاقة العمودية الحاكمة للرؤية الدينية (الله-الإنسان أو السماء-الأرض)، في الوقت الذي لا يمكن للمتعلّم أن يتخلّص من هذا الإرث الصانع لخضوعه والراغب في ترويضه وتدجينه الماسك بخيوط اختياراته وأهدافه، إلا إذا كان حرّاً نافضا تناقضات البناء الاجتماعي المهمة والمتعسفة، وناضيا لسيطرة التصاعد الاستراتيجي لهيمنة الاقتصاد على الثقافي من خلال لوبي لا يمثل الشعب بتاتا، وإنما هو امتداد وممثل لإملاءات المركز في هندسة وتوجيه المناهج التعليمية المنتجة لمناهج خفية (HID- DEN CURRICULUMS) كما يسميها "فليب جاكسون" في كتابه المعنون بـ "الحياة في الفصل الدراسي، 1968"، إملاءات لا تناقش في البرلمان ولا تستقي من القاعدة ممّا جعل المدرسة الثانوية ترمي إلى توجيه المتعلمين لـ "التخصّص المهني قدر الإمكان خصوصا في مجالات الفلاحة والصناعة التقليدية والبناء ومختلف قطاعات الخدمات بواسطة التمرّس الميداني أو التكوين بالتناوب بين الإعدادية والوسط المهني في أواخر هذا السلك⁽⁵⁾، وهذا ما جعل الاقتصادي مهيمننا على كفايات التعليم الثانوي الإعدادي، كما أنّ فعل التنوير لا يمكن أن يتحقّق إلا بتبادل الأدوار بين الأستاذ والمتعلّم - التعلّم التحاوري عند "فريري"، و "رانسير" من خلال كتابه

أو فردا أو بيداغوجيا ذات هيكلية عمودية موازية للهيكلية الطبيعية لوزارة التربية الوطنية- المغرب نموذجاً- والتي أفرزت تراتبية غير مبرّرة، البيعة كلها للشيخ الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، ومن خلفه زبانيته وزمرته التي لا تتقن سوى التصفيق والمباركة، فالذين من بعدهم، تراتبية تفرضها السلطة المعرفية وتقنعها صفة الخبرة المصطنعة، التي تنطلق من الخبير الدولي- كزافي روجرز نموذجاً - فالخبير الوطني ثم الخبير الجهوي لتصل إلى الأستاذ المورد بالمؤسسة، وكذا قهر الطبيعة التنافسية التي تصنع الفشل بدل التفوّق عبر مسارات عدّة كسار التقويم، وتنتج قيما وأمطاً سلوكية "تؤكد الفردية على حساب الجماعية، والأنانية بدلا من الغيرية، والاهتمام بالشكل على حساب المضمون، وبالنتائج بغض النظر عن الوسائل"⁽¹⁾، وهو ما يؤكد تفوّق أبناء اليسورين على أبناء القهورين بولوجهم للمدارس العليا، وقدرتهم على متابعة الدراسة بالخارج، وتيسير امتلاكهم للوسائل الواسطة المتيحة لإمكانات التمدرس والحصول على الشواهد عن بعد، ويفسّر نسب الهدر المدرسي حيث أكّدت الوزارة أنّ مجموع التلاميذ الذين غادروا المدرسة بالسلكين مع الابتدائي والثانوي الإعدادي على المستوى الوطني خلال الموسم الدراسي 2017-2018 هو 221 ألف و958 تلميذا وتلميذة⁽²⁾، مثل هذه النسب أدخلت المنظومة غرفة الإنعاش مع الرؤية الاستراتيجية 2030-2015، باعتبارها خطة لا تخرج عن السياق وتتسرّ وراء الإملاء الأبيسي [إنشيوين2015]، حيث ورد في الفصل 13 من هذا الإعلان: [وندعو إلى اتّخاذ تدابير علمية وإقليمية قوية للتأزر والتعاون والتنسيق والرصد من أجل تنفيذ جدول أعمال التعليم عن طريق جمع البيانات وتحليلها وإبلاغها على الصعيد الوطني في إطار الكيانات والآليات والاستراتيجيات الإقليمية القائمة⁽³⁾، بعد محاولات للإصلاح رفعت شعار التقشف داخل غرفة المستعجلات-المخطط الاستعجالي-، ويفسّر تدني امتلاك التلاميذ للمهارات الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب، يقول عبد الرحيم كمووني: "فالتلميذ

(1) موسوعة التنشئة السياسية الإسلامية، التأصيل والممارسات، ص 429.

(2) قناة دوزيم، الأربعاء 26 شتنبر 11:00 - 2018.

(3) الفصل 13 من إعلان إنشيوين بكوريا الجنوبية.

(4) مدخل الى القراءة المنهجية للنصوص عبد الرحيم كمووني منشورات صدى التضامن 2006، ص: 101

(5) وثيقة الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ص: 26.

الطاولات والجدران والمحافظ والأدوات، وهي كتابات تعبر عن الزخم المدفون الذي لم يجد سبيلا للتعبير عنه والمتراوح بين (الكتابات العاطفية) (S+w=love)، والسياسية، لاثقة في السياسة والسياسيين)، والمعبرة عن الانتماء الوطني (I LOVE MORROCO)، أو الانتماء الرياضي (DIMA RAJA)، أو الانتماء العرقي⁽⁶⁾، هذه الدروع لا تمس المتعلم وحده بقدر ما تعبر عن الطبيعة الهرمية للنظام التعليمي برمته تجسيدا لبود الوصاية، وتحكما في أهداف المناهج خصوصا الحفيدة منها، ويرتبط اغتيال السلط باغتيال القهر الأسري الدافن لكل الملامح المبشرة بميلاد إنسان مبدع أو فنان متقن أو ثائر حر ينشد العلا في زمن الذلة والخضوع، ولن يتأتى هذا إلا بالتربية الأسرية المشجعة للناشئة على حرية إبداء الرأي، والنقد، والتعبير عن الاختيارات، والعمل على تثبيت الوعي بالحقوق والواجبات، كما يرتبط اغتيال السلط بالتربية الدينية التي تجعل شعارها التوحيد نابذة سلطة الأصنام بجبالها الرثة وألوانها القاتمة وخرافاتها التي تشد سراويل صكوك الغفران، وسلطة الأوثان الحية التي تطل كل ساعة من خلال الإعلام والمقررات والمواسم فتكبل الأفواه، وتجعل بدل الإله الواحد آلهة تتجاذب الرغبات في الإنسان، يقول الدكتور محمد

«المعلم الجاهل»- وهو الأمر الذي يعزز الثقة بين طرفي العملية: المعلم والمتعلم، وكذا يعزز ثقة كل منهما في نفسه بسبب قدرته على أداء دوره بشكل إبداعي خلاق، مما ينمي المقدرة النقدية عند المتعلم، ويشجع المعلم على استئثار أفكاره واستفزاز وعيه ووضع أمام مشكلات حقيقية تجد صداها في الواقع ليستنفر تعلماته وموارده قصد حل هذه المشكلات، وهو ما سيقود لعملية حرة يجد فيها الإنسان نفسه قبل أن يجد المعرفة، ويخرج بها إلى الواقع القهري ليحرره. هذا ولا بد من صياغة المناهج وفق ما تتطلبه حاجة الأمة دون إملاءات مشروطة، مع إمكانية الاستفادة من الإرث الثقافي العالمي كالتدريس بحل المشكلات، وبيداغوجيا المشروع والبيداغوجيا الفارقية وبيداغوجيا الخطأ... مع اعتماد الوسائل التكنولوجية في الفصل الدراسي لما للصورة من أهمية في تعزيز انتباه المتعلم، وبرمجة حصص خاصة بالدعم النفسي والتوجيه التربوي تجنب الربط بين السياسة التعليمية وخطط التقشف، واعتماد السؤال كمدخل من مداخل التدريس، والعمل ببيداغوجيا المفهوم لكشف التمثلات وتحسين المتعلمين وتشجيع مجانية التعليم وإرساء نظم العدالة بين أفراد المجتمع دون تمييز، وتفعيل الحياة المدرسية والأندية التربوية، والعمل بالدراسات الميدانية والمشاريع التربوية، وتكوين الأساتذة في علم النفس وعلم الاجتماع.

3 - كبح السلط بوابة التنوير

اغتيال السلط كأداة مدمرة للبنى النفسية والذهنية وبانية للمرغوب، يرتبط ارتباطا وثيقا بحرية التعبير وإبداء الرأي وإمتلاك الجرأة في طرح الإشكالات المتعلقة بالمستور من حياتنا اليومية، مما يؤثر منها على الحضور الفعلي المعنوي في الفصل الدراسي، ومما ييسر عمليات الدعم النفسي أو العلاجي، كما يرتبط بكسر دروع الوصاية وقيود الواجبات التي لا تتلاءم مع حجم الحقوق المنوحة، ما يولد كرها للمرفق التعليمي التعلمي، ويولد أشكالا من العنف من طرف المتعلمين إما ماديا يتجسد في تعنيف الأطر التربوية والإدارية أو الأقران، وتكسير الممتلكات وتخريبها، أو معنويًا يتمظهر من خلال الكتابات على

(6) دراسة ميدانية لنادي القراءة والإبداع بثانوية الوحدة الإعدادية، إقليم الفقيه بن صالح-المغرب.

على مدرسة المستقبل، الفكر فيها، إذن، أن تنمي في النفس، التفكير العقلاني الناقد، وقيم التحرر والسرورية والسلوك الديمقراطي، وقيم التعاون وحب المشاركة والبادرة، ومبادئ الاختلاف والتعدد واحترام الرأي المخالف، وحقوق الإنسان وصيانة الكرامة الإنسانية



وعامة: "التوحيد الديني هو المفجر لطاقت ومَلَكات الحرّية في الإنسان، فعندما يُفرد المؤمن الموحّد الذات الإلهية بالعبودية يتحرّر- في ذات الوقت- من العبودية لكل الطواغيت، فقمّة العبودية لله الواحد هي قمّة الحرّية والتحرير للإنسان ولذلك كانت شهادة أن لا إله إلا الله إعلاناً لحرّية والتحرير للمؤمنين بوحداية الله".⁽⁷⁾

إنّ فعل التنوير في مدارسنا يبقى مرتبطاً بمدى قدرتنا نحن الكبار على تفعيل سياسات مستثمرة في الإنسان من أجل الإنسان، فلا تنوير دون حرّية، ولا حرّية مع إيمان الفاعلين الأساسيين في العملية بخطورة التعليم والتعلّم على استمرارية الأنظمة الحافظة لسلط النخب سواء بمعناها السوسولوجي المعاصر أو بالمعنى اللاهوتي، القائمة لبذور التنوير في مهدها بين جدران المؤسسات الفاعلة في ميدان التربية والتكوين، "المغذية لتركبة اسمها: الأبوية والنزوع السلطوي والاستغلال والقمع، ليبقى القهر مبدأ السلطة"⁽⁹⁾، وتغليب المصلحة الخاصة على المصلحة العامة ويضع مبدأ ربط المسؤولية بالحاسبة فتتنازعها -المسؤول- النخب لتتقاسم أو سمة مكّدة للثروة، ضاربة مصلحة البلاد والعباد عرض الحائط، مقلّلة من شأن قطاع التعليم ومن قيمة أبناء الشعب في صنع التغيير الحقيقي المفضي إلى التنوير.

4 - إمكانيات التنوير في المناهج الدراسية المغربية: رغم كل ما يقال حول هويّة المناهج ومدى ملاءمتها للخصوصية المغربية، والطبيعة الهرمية التي تنزل بها، لا يمكن إنكار بعض محاسن النظم الجديدة المحرّرة للمتعلم سواء منها البيداغوجية أو الديداكتيكية، فمستندات المنهج المغربي تتراوح بين التربية على القيم، ومدخل الكفايات، ومدخل التربية على الاختيار واتّخاذ القرار، وتأهيل المتعلم لاكتساب القدرة على الاختيار يتطلب تربية على الاستقلالية والقدرة على تدبير مشاريع شخصية أو جماعية ذات صلة بالحياة الاجتماعية والمدرسية، أمّا العمل بمنظور الكفايات فيستوجب استحضار مجموعة من البيداغوجيات الفعّالة المتمركزة حول المتعلم، والعمل بمقاربات تنطلق من الذات المتعامة، كالمقاربة البنوية والتواصلية والمقاربة المتمركزة حول الفعل. كما أنّ فعل التنوير لا يتم في العملية التربوية إلا بجعل المتعلم قادراً على التعبير عن رأيه في وضعيات تواصلية،

(7) محمد عمارة، التوحيد الديني تحرير للإنسان، 21 مايو 2012.

(8) منهاج التربية الإسلامية، المهارات الأساسية-ص 10.

(9) مقالة للمعطي قبال حول كتاب «نخب المملكة» يسلط الضوء على العائلات التي تحتكر السلطة والثروة.

مكتبة التنويري

الفلسفة النسوية في مشروع ماجد الغرابوي التنويري

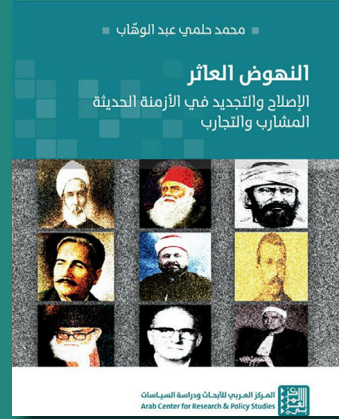


صدر عن مؤسسة المثقف في سيدني، ودار الوفاء لنديا الطباعة والنشر في الإسكندرية، للأستاذ الدكتور محمود محمد علي كتاب "الفلسفة النسوية في مشروع ماجد الغرابوي التنويري"، وهو يتناول رؤية ماجد الغرابوي لموضوع النسوية من زاوية تنويرية.

ومن مباحث الكتاب: قضايا المرأة، رموز الحركة النسوية في العالم، الحركة الإسلامية والمرأة، المنطلقات الفكرية للنساء في فترة ما بعد الاستقلال، قهر المرأة، مكونات الوعي النسوي وارتبانات تشكيله، فلسفة النظام الأبوي في تربية المرأة، في العلاقات بين الجنسين، المدارس النسوية، الوظيفة البيولوجية للمرأة، الراديكالية المتطرفة، وغير ذلك.

ماجد الغرابوي واحد ممن سعوا إلى إقامة مجتمع مدني متحصّر، وعلى هذا الأساس قارب موضوعات النسوية تارة باعتبارها فردا، وثانية باعتبارها جزءا من المجتمع. هذا بالإضافة إلى اهتمامه بقضايا "الفلسفة النسوية"، حيث كانت له رؤية فلسفية خاصة حول: مكانة المرأة، والمساواة؛ والحزبية، وحقوق المرأة، وحجاب المرأة؛ كما كانت له مواقف خاصة من الفلسفة النسوية الغربية والفلسفة النسوية العربية وأهم رموزها، والمنطلقات الفكرية لنسوية ما بعد الكولونيالية، والقهر، النضال واسترداد الحقوق المنهوبة، ومكونات الوعي النسوي وارتبانات تشكيله، والوظيفة البيولوجية للمرأة. الكتاب يقع في 254 صفحة، وهو من إصدارات العام 2020.

النهوض العائز؛ الإصلاح والتجديد في الأزمنة الحديثة.. السارب والتجارب

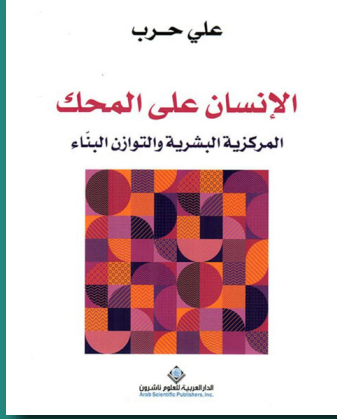


صدر عن المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، كتاب محمد حلمي عبد الوهاب "النهوض العائز؛ الإصلاح والتجديد في الأزمنة الحديثة.. السارب والتجارب"، وفيه عرضٌ لقضايا الدين والدولة والإصلاح والتجديد، وتناولٌ لإشكالية إصلاح مؤسسات المجال الديني، وتجارب الإصلاح والتجديد في العالم الإسلامي، وإشكاليات الأصولية والأصولية المضادة، وما يرتبط بها من مسائل العيش المشترك وقضايا الأقليات الدينية.

يتألف الكتاب من ثلاثة أقسام، هي على التوالي: "إصلاح مؤسسات المجال الديني"، "تجارب الإصلاح والتجديد في العالم الإسلامي"، "في الأصولية والأصولية المضادة: العيش المشترك وقضايا الأقليات الدينية".

أما المؤلف محمد حلمي عبد الوهاب، فهو أكاديمي وباحث مصري، تخرّج في جامعة الأزهر وواصل دراساته العليا في جامعة عين شمس. حاصل على شهادة الدكتوراه في الفلسفة. من مؤلفاته: الدين والقيم: مركزية التربية الروحية في بناء المجتمع، والتصوّف المغربي وامتدادته المشرقية: الإمداد والاستمداد، والتصوف في سياق النهضة: من محمد عبده إلى سعيد النورسي، والدين والسلطة والمجتمع: مقاربات نقدية، والتجديد الفلسفي في زمن النهضة: الفاعلون والسياق، وؤلاة وأولياء: السلطة والمتصوفة في إسلام العصر الوسيط. الكتاب يقع في 461 صفحة، وهو من إصدارات العام 2020.

الإنسان على المحك: المركزية البشرية والتوازن البناء



الخطاب الديني وأزمة المعنى: بحث في سوسيولوجيا وهيرمينوطيقا التجربة الدينية



صدر عن الدار العربية للعلوم ناشرون، كتاب «الإنسان على المحك: المركزية البشرية والتوازن البناء» للمفكر اللبناني علي حرب.

قبل كورونا لم يكن العالم في أحسن أحواله، بل كان في غاية التأزم والاضطراب. ولم ينقص سوى الجائحة لكي تكتمل الأزمة بعناصرها المختلفة: الوباء مضافاً إلى الفساد والاستبداد والإرهاب.

والوباء ليس مناسبة لممارسة الشعوذات الروحانية، كما لا يعني اللجوء إلى ما فات من الأفكار والأدوات، أو الرجوع عن المنجزات والمكتسبات.

نحن إزاء حدث يختزن إمكاناته، ليشكل فرصة للمساءلة والمراجعة. ولهذا فهو يضع الإنسان على المحك، ليكسر زجسيته بوصفها أصل المشكلة، ويمتحن قدرته على اجترار المعالجات والحلول للخروج من أزماته المستعصية والمتلاحقة.

فهل يتمكن البشر من تغيير أنماط تفكيرهم وأساليب عيشهم ونماذجهم في البناء والتقدم؟ هل هم قادرون على أن يتغيروا، بحيث يغيرون علاقاتهم في ما بينهم، كما يغيرون علاقاتهم مع الطبيعة والأرض، وفقاً لقيم وقواعد جديدة ومختلفة: التوسط والتوازن، التأليف والتكامل، التعاون والتضامن؟

هذا الكتاب يدور حول المأزق العالمي، الوجودي والحضاري. ويذهب المؤلف في مقارباته للمشكلات المزمنة والمتلاحقة، إلى أن الإنسان هو مصدر الأزمة المستعصية، متجاوزاً صراعات العقائد والهويات، أو المذاهب والمعسكرات.

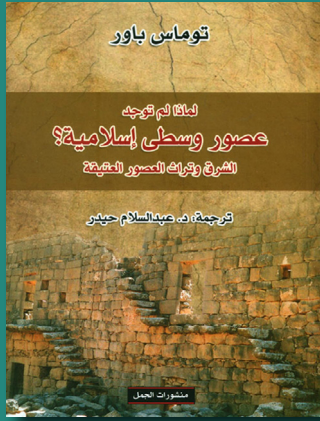
الكتاب يقع في 132 صفحة، وهو من إصدارات العام 2020.

صدر حديثاً عن منتدى المعارف كتاب «الخطاب الديني وأزمة المعنى: بحث في سوسيولوجيا وهيرمينوطيقا التجربة الدينية» من تأليف خالد حميدي.

إن الغاية من وراء هذا الكتاب هي محاولة فهم خصوصية التجربة الدينية، في المنظومة الغربية، من خلال ربطها بأزمة المعنى، وذلك عبر تجليها أولاً؛ كتجربة تاريخية وفعالية اجتماعية؛ وتحققها ثانياً، على الصعيد المعرفي كمنهج؛ وتجدها ثالثاً، وأخيراً؛ كإشكال ما زال يذكي، من خلال مؤثر الأزمة، الكثير من التساؤلات التي تروم محاولة تجاوز أزمة المعنى التي تلتقي بظلالها على الكثير من حقول الفعالية الاجتماعية. تناول المؤلف التجربة الدينية باعتبارها خطاباً يتحقق فيه الدين كواقع موضوعي ببعديه الاجتماعي والرمزي؛ وهو معطى دفعه إلى أهمية بيان هذين البعدين من خلال النظر إليهما كحظتين متداخلتين تميزان الخطاب الديني في عموميته. ولا بد من الإشارة، إلى أهمية الحديث عن الدور الذي لعبته فلسفة الدين كقائمة ضرورية ومنهجية من دونها لا يمكن فهم طبيعة الانتقال في التعاطي مع الدين، من التفكير فيه كجوهر إلى تناوله كظاهرة، ومن الانشغال بمحاولة تعريفه إلى النظر إليه كبنية وآلية من آليات إنتاج المعنى.

الكتاب يقع في 256 صفحة، وهو من إصدارات العام 2020.

لماذا لم توجد عصور وسطى إسلامية؟ الشرق وتراث العصور العتيقة



الإسلام السياسي في الشرق الأوسط؛ مشاهد الاستلاب والاستقطاب والتراطيب



صدر عن منشورات الجمل، كتاب "لماذا لم توجد عصور وسطى إسلامية؟ الشرق وتراث العصور العتيقة" للباحث الألماني توماس باور، ونقله إلى العربية المترجم المصري د.عبدالسلام حيدر.

يفكك المؤرخ الألماني توماس باور مصطلح "العصور الوسطى" ويدرس الضرر الذي تسبب فيه على مستوى الدراسات التاريخية المقارنة، ويحذر من استعماله بدلالات سياسية، بل يدعو إلى الاستغناء عنه نهائياً؛ لأنه يعيق التفكير في التاريخ أكثر مما يشجعه. يقترح الكتاب تصوراً نظرياً بديلاً لتفادي أزمات التحقيب التاريخي المستمد من نفوذ المركزية الغربية، ما يذكر القارئ المتخصص بأفكار أخرى ماثلة طرحها المؤرخ الأميركي بيتر جران فيما كتبه عن الجذور الإسلامية للأسئلة.

يقول باور: "العصور الوسطى كانت هناك فقط، حيث توجد أوروبا وعندما نطبق هذا المصطلح عنوة على المجتمعات الأخرى، فإننا نغضب هذه الثقافات من أجل تاريخنا الخاص، إذ غالباً ما تتزامن إحالة هذه الثقافات على العصور الوسطى بنفي العصرية والحداثة عنها"، ويتساءل: كيف يمكن أن نبرر ادعاء الفرادة التاريخية الذي أتاح لأوروبا الزعم بأنها الوريث الوحيد للعصور العتيقة، ومن ثم إنكار عصر النهضة على الإسلام؟

الكتاب يقع في 224 صفحة، وهو من إصدارات العام 2020.

صدر حديثاً عن دار شمس للنشر/ جلوب إديت/ لاتيفيا الاتحاد الأوروبي، كتاب (الإسلام السياسي في الشرق الأوسط.. مشاهد الاستلاب والاستقطاب والتواطؤ)، للدكتور بليغ حمدي إسماعيل.

يرصد الكتاب فقه التيارات والجماعات السياسية ذات المرجعية الدينية في الوطن العربي وشعاراتها الشعبوية التي جاءت بها، مع الإشارة إلى فشل هذه الجماعات في صياغة مشروع إسلامي الذي كان من المفترض والمتوقع أن تأتي بها؛ فقيادات الجماعات الدينية اكتفت بإدلاء التصريحات السياسية والفتاوى الدينية حول بعض القضايا الاجتماعية المعاصرة وأحياناً إثارة الغبار عن قضايا فقهية انتفى ذكرها منذ قرون. ورغم وجود حالة التناطح تلك إلا أن المشهد الحالي لهذه التيارات والجماعات والطوائف أثبت انتفاء تام لوجود مشروع إسلامي يحقق نهضة أمة لا تزال تعاني من محاض نهضوي لم يكتمل بعد.

يشتمل الكتاب الذي يقع في 88 صفحة، على تسعة فصول رئيسة تتضمن الحديث عن التيارات الدينية السياسية في الشرق الأوسط، وخصائص الرؤية الإسلامية، وقراءات الغلو في فكر الجماعات التكفيرية، والجماعات الإسلامية من الخلافة إلى وكالة الدين، وعوارض تجديد الخطاب الديني في مصر، ومشاهد من الفئنة الكبرى المعاصرة، في مواجهة الأفكار العقائدية الضالة، السلطة الدينية في الإسلام.

في الثقافة والسياسة وما بينهما



في جوهري اللغة



صدر عن منتدى المعارف للنشر، كتاب "في الثقافة والسياسة وما بينهما" للكاتب الدكتور كمال عبد اللطيف.

تتجاذب التفكير في علاقات الثقافي بالسياسي في الأغلب الأعم إرادة الهيمنة والاستقطاب، حيث تستحضر الخطابات السائدة في هذا الباب معطيات تروم تغليب الواحد منهما على الآخر، فيتجه السياسي لإبراز «طوباوية» تجليات المنتج الثقافي عند مقارنتها بالانخراط الفعلي والواقعي، الذي يمارسه السياسي على أرض الواقع. ويعمل المدافعون عن الأطروحة بالنقيض؛ المدافعون عن قوّة شرعية الثقافي في التاريخ، بتوضيح خفة وهشاشة التصوّرات والمواقف السياسيّة بل «ههلوانيتها»، التي لا تخضع في نظرهم لمعايير ومبادئ مضبوطة ومحدّدة.

يقول المؤلف: لا يمكن التفكير في العلاقة بين الثقافي والسياسي باستحضار مبدأى الأولويّة والتميز، بل إن ما ينبغي عدم إغفاله في بناء هذا التصوّر هو النجاعة التاريخيّة والنجاعة النظريّة داخل التاريخ، وعند التسليم بهذا، يصبح بإمكاننا أن نفهم بصورة تاريخيّة وجدليّة أشكال التقاطع القائمة بين المجالين، كما يمكن أن نستوعب أهميّة الإسناد المتبادل، الذي ترتّب عنه في ظروفنا التاريخيّة الراهنة، أهميّة مواطنة التفكير في كميّات بناء نقط العودة في مجال ترسيخ الحدّثة وتعميم الوعي برؤيتها التاريخيّة والنسبيّة للحياة وللعمل السياسي داخل مجتمعنا.

الكتاب يقع في 224 صفحة، وهو من إصدارات العام 2020.

صدر عن دار الروافد الثقافيّة بالاشتراك مع ابن النديم للنشر والتوزيع، كتاب "في جوهري اللغة" للعلامة فرديناند دو سوسير، تحقيق سيمون بوكي ورودلف أنغلر، وترجمة الباحث والأكاديمي الجزائري الدكتور مختار زاوي.

ووصف المترجم هذا النصّ بأنّه نصّ نفيس ليس للقارئ العربي عهد لا بمضامينه ولا بأسلوبه الفريد، فهو يختلف كل الاختلاف عما روج من فكر دو سوسير اللساني من خلال كتاب المحاضرات في اللسانيات العامّة المنسوب إليه. إن كتاب «في جوهري اللغة» متقدّم على كتاب المحاضرات في اللسانيات العامّة، لكنه في الآن ذاته متأخّر عليه؛ أنه متقدّم عليه من حيث النظر إلى تكوين فكر دو سوسير اللساني والسيميائي، إذ على الرغم من اختلاف الباحثين الطفيف في فترة تحريره من قبل دو سوسير فهو في كلتا الحالتين سابق على فترة المحاضرات التي ألقاها دو سوسير فيما بين عامي 1907 و 1911، بجامعة جنيف.

ويعدّ هذا الكتاب مرحلة مهمّة من مراحل مشروع دو سوسير الرامي إلى مراجعة الأصول العلميّة التي يجب أن تبني عليها اللسانيات، ومن ثمة نفهم وصفه لهذا الكتاب. الكتاب يقع في 247 صفحة، وهو من إصدارات العام 2020.

تاريخ الطاقة والحضارة

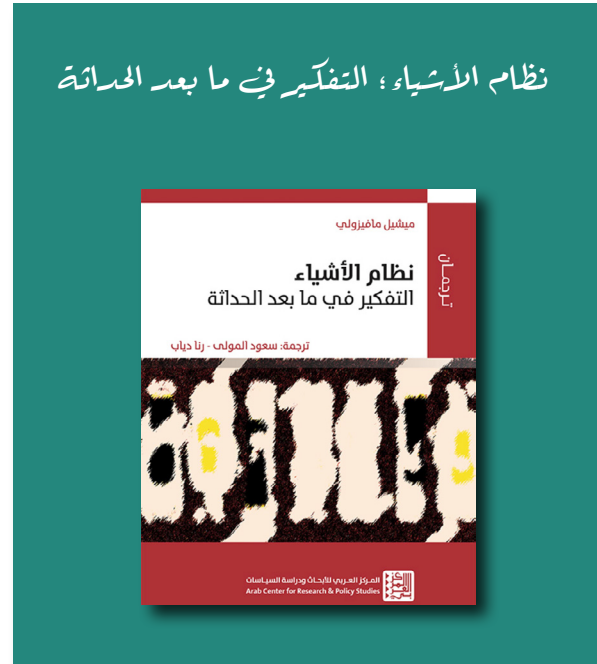


ثلاثية "مفهوم الأيديولوجيا"



صدر عن مشروع كلمة للترجمة، كتاب فاكلاف سميل "تاريخ الطاقة والحضارة"، بترجمة وتحقيق محمد زياد كبة. كتاب تاريخ الطاقة والحضارة إسهام كبير في استعراض تاريخ الطاقة بأشكالها كافة، وصورها وأثرها في الحضارة الإنسانية منذ أقدم العصور حتى يومنا هذا. في هذا الكتاب يحكي المؤلف قصة انتقال الإنسان القديم من الحياة الرعوية إلى الحياة الزراعية، لاسيما زراعة الحبوب والبقوليات التي أسهمت فيما بعد في انتقاله إلى حياة الاستقرار. ويتتبع المؤلف المسار التاريخي الذي سلكته الحضارات في تاريخها الطويل والدور الحيوي الذي لعبته الطاقة في أثناء تطورها عبر القرون فيعزو ذلك التطور إلى سعي الإنسان الحثيث نحو السيطرة على مخازن الطاقة وسلاسلها على اختلاف أنواعها، ويقول إن الطاقة هي السبب المباشر في التقدم الاجتماعي، لأنها وثيقة الارتباط بشؤون بني البشر كافة. ويشرح المؤلف أيضاً، دور الطاقة في تطوير الزراعة واستصلاح الأراضي في مناطق مختلفة من العالم، ودورها في تطور الصناعة في أوروبا وأمريكا. ويروي المؤلف قصة الطاقة بدءاً بتسخير قوة الحيوانات العضلية وانتهاءً بالطاقة النووية. إنّه كتاب فريد ثري بالمعلومات لا غنى عنه لكل المثقفين التواقين إلى المعرفة في زمن أصبحت فيه الطاقة الشغل الشاغل للعالم بأسره. الكتاب يقع في 757 صفحة، وهو من إصدارات العام 2020.

صدر حديثاً عن مركز دراسات فلسفة الدين، بغداد- بيروت، بالتعاون مع دار التنوير، كتاب "مفهوم الأيديولوجيا" ضمن ثلاثة مجلدات، للمفكر العراقي د. محمد حسين الرفاعي، ضمن مشروعه الفكري: [استنهاض تساؤل العالم بالمجتمع والإنسان في المجتمعات العربية]. يتناول المجلد الأول من الكتاب مفهوم الأيديولوجيا ومفهوم الثنائيات في المعرفة العلمية- والفلسفية الحديثة. كما يشتمل على تفكيك المحطات النظرية والمهجيّة التي للبحث العلمي. كما يتناول المجلد الثاني من الكتاب المفهوم العلمي الحديث في علوم المجتمع والإنسان، وكيفية بنائه. كما يتضمّن معنى بناء الموضوع العلمي، والمنهج العلمي، في المعرفة العلمية- والفلسفية الحديثة. أمّا المجلد الثالث من الكتاب فيشتمل على تفكيك حضور، وكيفية حضور الأيديولوجيا في المعرفة العلمية الحديثة بالمجتمع والإنسان، داخل الفكر العربي الحديث، من جهة، وفي المعرفة العالمية الحديثة، من جهة أخرى. يُذكر أنّ الدكتور محمد حسن الرفاعي، باحث عراقي في السوسيولوجيا والأبستمولوجيا- المعهد العالي للدكتوراه- الجامعة اللبنانية، وهو مدير تحرير مجلة قضايا إسلامية معاصرة ومستشار علمي وفكري في مركز دراسات فلسفة الدين- بغداد. الطبعة الأولى من الثلاثية تقع في 1500 صفحة، وهي من إصدارات مارس/ آذار 2020.



صدر للباحث سعيد بوخليط، كتاب جديد يحمل عنوان: "مختارات للحاضر والمستقبل؛ نصوص للتأمل"، عن منشورات دار خطوط للنشر والتوزيع الأردنية. انقسم مضمون هذا العمل إلى محورين، بحيث تضمن الفصل الأول حوارات اختلفت طبيعة مرجعياتها وتضمينات موضوعاتها؛ مع إدغار موران، وليام فولكنر، باسكال بلانشار، ميشيل سير، أمين معلوف، كريستين ناتا، مارسيل غوشيه، آلان دونو، جيوفاني كاتيلي، إغنيس هيلر، محمد بنيس. في حين جاء الفصل الثاني، موثقاً لبعض الدراسات النظرية الحصرية أو أيضاً مقالات رأي مقتضبة جداً؛ لكنها موحية كثيراً، وبعض المراسلات السياسية والفنية غير المنشورة سابقاً سواء ما تعلق منها بسياق الثقافة العربية أو الكونية، ضمن فترات تاريخية متباعدة. أيضاً، انطوت موضوعات هذا الفصل على مجموعة من الحكم والمواعظ الشذرية والتأملات ذات النزوع الايتيقي، الزاخرة أساساً بعصارة تجارب حياتية سواء لأفراد محددين أو مجموعات إنسانية. لذلك اعتبرت خواطر للحاضر والمستقبل من أجل استلهاهم بعض إمكانات أفق غد أفضل. سنقرأ بين طيات ذلك، لـ: شارل بودلير، بيرنار بيفو، بيير بورديو، روني شار، ألبير كامو، جان بول سارتر، صامويل بيكيت، فؤاد العروي، إدوارد سعيد، جاك أتالي، ميشيل سير، لينين.

صدر عن سلسلة "ترجمان" في المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، كتاب ميشيل مافيزولي "نظام الأشياء.. التفكير في ما بعد الحداثة"، الذي نقله إلى العربية سعود المولى ورنان دياب.

الكتاب يتناول الفكر الاجتماعي، مدققاً في تداعيات العيش المشترك ومصراً على التناقض بين سلطتين: أفقية تفرزها الحكمة الشعبية، وعمودية مستمدة من الله أو من العقائد التوحيدية. كذلك يحلل الظاهرة التي سماها إعادة السحر إلى العالم، وفكرة أن ما بعد الحداثة تنسجم بتراجع الفردية في المجتمعات الغربية، وبما عرّفه بالقبليّة. المؤلف هو عالم اجتماع وأستاذ في جامعة باريس الخامسة. تناولت مؤلفاته مسألة الرابط المجتمعي، وسيادة التخيل في الحياة اليومية في المجتمعات المعاصرة؛ ما ساهم في بلورة مقاربة لأنموذج ما بعد الحداثة. يفوق عدد مؤلفاته ثلاثين كتاباً، أهمها: "مزيا العقل الحساس"، و"المعرفة العادية"، و"دنيا المظاهر وحياة الأفتعة المعاصرة"، و"في الحل والترحال: عن أشكال التيه المعاصرة".

الكتاب الذي يقع في 280 صفحة، يشتمل على ثمانية فصول هي على التوالي: من العلم إلى المعرفة، الفكر باعتباره صدى، الفكر التقليدي، أن تعلم الشيء يعني أن ترى الهدا، الحقيقة والواقع، عن المعرفة الجماعية، مجتمعية حاضرة، التفكير الشغوف.

التنويري

An Independent space and platform which supports the active institutions and projects in the field of religious enlightenment, that have educational and training programs, in the MENA region. The Association provides technical and media support for these institutions and projects, it also helps them to promote their mission. On an other face it provides a regional and international relations network to build their capacities in making and spreading the enlightened speech to transform it into a public culture.

The word **Educators** refers to the institutions, projects, and individuals that develops effective educational programs, which aims to deliver the enlightening materials to the different segments of the society, through holding trainings, and internalizing them in the everyday culture of the individual and the society .

The word **Enlightened** refers to the muslims who look for presenting a new answers for the questions and challenges of today. Either related to the beliefs, or the political, economic, educational, and civilizational aspects. While depending on the enlightenment values, which the Qur'an emphasized on, which established the foundations for human dignity, freedom, and rights. It called for the meeting and dialogue between the mankind.

This was for the deep thinking, asking, and seeking for truth and wisdom, while recognizing the Muslims' heritage and history as a beneficial, respected, and important human experience. However - as any other human experience - it is locative and noncommittal.

The association aims to :

- Exchanging experiences and visions between the members, arranging the efforts, and giving advices for them;
- Establishing working teams, and specialized projects for supporting the educational enlightened platforms, and amplifying their voices;
- Making an annual comprehensive evaluation for the members' speeches, and capacities, for the purpose of enhancing them;
- Observing and counting the compatible projects with the values, vision, principles, and aims of the association and to contact them;
- Building partnerships with local, regional, and international interested institutions, and individuals, thus contributing to achieving the association targets;
- Working on improving the levels of trainings in the field of education and enlightening, through developing a high efficiency training materials and programs;
- Contributing in improving the quality of producing advertising and media materials, to enhance and improve the speeches of religious enlightenment, which is compatible with the association principles, especially in the educational frames.



من هو التنويري؟

التنويري...

هو الشخص الذي يمتلك الجرأة ليسأل أسئلة نقدية حقيقية..

وهو الذي يمتلك الشغف لصناعة إجابات أصيلة، منطلقاً من خبرة ذاتية صادقة،
ومعرفة متراكمة..

التنويري...

هو الشخص الذي يمتلك روح التعلّم المستمر، والذي لا يتوقف عن النمو والنضج
وتطوير الذات..

التنويري...

هو الشخص الذي لا تحاصره الأسئلة، وهو الذي يمتلك القدر الكافي من الأمان
الداخلي،

بحيث لا يشعر بالتهديد على أفكاره ومعتقداته من أسئلة الآخرين..

التنويري...

هو الشخص الذي يستطيع التمييز بين معتقداته الأصيلة المنطلقة من خبرته
الذاتية،

وبين إملاءات الثقافة، المدعومة بالضغط الاجتماعي والثقيل التاريخي..

التنويري...

هو الشخص الذي ولاؤه للحقيقة، والحقيقة فقط

فالولاء للحقيقة هو جوهر الإيمان والعلم معاً..