الباب الاول

موقع الثقافة والتعليم فى التنمية البشرية

- **المقال الأول** : المفهوم المركب للتنمية البشرية
- **المقال الثانى** : التوظيف المجتمعى لتوءم الثقافة والتعليم
- **المقال الثالث** : إشكاليات توظيف الثقافة والتعليم
- **المقال الرابع** : السياق العالمى للتنمية البشرية
- **المقال الخامس** : تنمية التفكير والابتداع العلمى
- **المقال السادس** : من السلم التعليمى إلى الشجرة التعليمية

المقال الأول

المفهوم المركب للتنمية البشرية

لقد تنامى الوعى منذ العقد الأخير من هذا القرن على وجه التحديد بموقع الصدارة لقيمة الإنسان هدفًا ووسيلة فى منظومة التنمية الشاملة والمطردة ، ومن ثم تواترت الدراسات والسياسات والمؤتمرات التى جرت لتحديد أبعاد التنمية البشرية وتحليل مكوناتها الراهنة والمستهدفة ، وترادفت مفاهيمها مع مقاربات أخرى ، كإشباع الحاجات الأساسية ، والتنمية الاجتماعية ، وتكوين رأس المال البشرى ، أو رفع مستوى المعيشة ، أو تحسين نوعية الحياة .

وارتدت بعض جذورها إلى ما شاع فى عقود سابقة من السعى إلى القضاء على الفقر والجهل والمرض . كذلك جاء الحديث عنها فى صياغات فلسفية مجردة تنشد تحقيق إنسانية الإنسان ، أو فى مقولة أنه كما يحيا الإنسان بالخبز ، فإنه لا يحيا بالخبز وحده . وفضلاً عن هذا كله تستند قيمة الإنسان فى ذاته وبذاته إلى منطلقات تقررها الديانات السماوية التى تنص على كرامة الإنسان ، والذى جعله الله خليفة فى أرضه ليعمرها بالخير والصلاح .

ومن الواضح أن جوهر تلك الصياغات ومفاهيمها تتوجه نحو الإنسان الذى تَرَسَّخَ الاقتناعُ بأنه المحور الرئيسى فى حركة التنمية ، بعد خبرات طويلة محبطة من التركيز على النمو الاقتصادى والسياسات المالية على الأصعدة الدولية والإقليمية والوطنية .

ويقتضى مفهوم التنمية البشرية منذ البداية الإشارة إلى كونه مفهومًا مركبًا من جملة من المعطيات والأوضاع والديناميات . منها أنه يعبر عن حالة فى نقطة زمنية معينة ، وهذا ما يجرى العمل على قياسه ، كما هو الشأن فى تقارير برنامج الأمم المتحدة

الإنمائية، أو فى بعض التقارير القطرية التى سارت على منوالها كتقارير التنمية البشرية الثلاثة فى مصر .

والتنمية البشرية كذلك عملية أو عمليات تحدث نتيجة لتفاعل مجموعة من العوامل والمدخلات المتعددة والمتنوعة بغية الوصول إلى تحقيق تأثيرات وتشكيلات معينة فى حالة الإنسان وفى سياقه المجتمعى . ثم إنه مع إدراكنا للتنمية البشرية على أنها حالة وعملية، فإنه جدير بالالتفات إليها كصيرورة وحركة متصلة ، تتواصل عبر الأجيال زمانًا ، وعبر المواقع الجغرافية والبيئية على أرض هذا الكوكب وسماواته مكانًا .

تنمية ديناميكية مركبة :

والتنمية البشرية المركبة تستدعى النظر إلى الإنسان هدفًا فى حد ذاته حين تتضمن كينونته وصيرورته الوفاء بحاجته الإنسانية فى النمو والنضج والإعداد للحياة .

وتندمج فى تلك النظرة اعتباره محركَ الحياة فى مجتمعه ومُنظمها وسائسها ومُطورها ومجدِّدَها ، وهى مركبة لأن تنمية الإنسان هدفًا للتنمية وفاعلاً لها لا تعنى الإنسان المجرد ، وإنما تعنى الإنسان فى مجتمع بكل أوضاعه الاقتصادية ، والسياسية ، وفئاته الاجتماعية ، ومناخاته الفكرية والعلمية والتكنولوجية والثقافية . ولاشك فى أن التنمية البشرية ومدلولاتها وآفاقها متأثرة بكل تلك الأوضاع والمناخات وما تضطرب به من تموجات داخل مجتمعها ، وما تتفاعل معه من متغيرات عالمية تقتحم حدودها وأجواءها .

ويتضح مركب التنمية البشرية فى صياغة أخرى حين ندرك أنه مزيج اجتماعى كيميائى ينجم عن موقع الإنسان فى حركته وتحريكه لمجتمعه بين مطالب الحق والواجب ، والإشباع والجهد ، والإنتاج والاستهلاك ، والوفاق والتنوع ، والجماعية والفردية ، والذكورة والأنوثة ، والعام والخاص ، والمسلمات الدينية ونتاج الفكر البشرى، والحاضر والمستقبل . وهذا المركب لحركة التنمية البشرية يجرى فى سياقات مجتمعية تشكل أوضاع الإنسان وسلوكه ، ويمتد بين كونه مؤثرًا ومتأثرًا ، فاعلاً ومفعولاً به ، مرسلاً ومستقبلاً ، مكيفًا ومتكيفًا ، معطيًا وآخِذًا ، مشاركًا ومهمشًا ، مبدعًا ومُتتبعًا .

وإذا انتقلنا إلى الإنسان ذاته كوحدة مفردة فلن تخفى علينا حقيقة كيانه المركب ، المؤلَّف من طاقاته وقدراته ومواهبه المتنوعة : الجسمية ، والعقلية ، والوجدانية ، والاجتماعية ، والعملية ، والفنية ، والروحية . هو كائن بيولوجى ، لكنه فى الوقت ذاته كائن يتميز بالعقل وقدرته على التفكير . يستمد خبرته من الحواس ، كما يتجاوزها بخياله وقدراته الإبداعية .

ذلكم هو الإنسان فى كليته التى توجد إمكاناته بالقوة (كما يقول المناطقة) منذ ولادته ، ومن ثم يقتضى تنمية الإنسان ـ كل الإنسان ـ لتنضج بالفعل مختلف طاقاته وقدراته الكامنة .

نلح هنا فى التأكد على أن مفهوم التنمية البشرية مركب يتضمن مجموعة من المكونات والمضامين ، وتتشابك وتتقاطع وتتفاعل فى عملياته ونتائجه جُمْلَةٌ من العوامل والمدخلات والسياقات المجتمعية . ومن أهمها : عوامل الإنتاج ، والسياسات الاقتصادية والمالية ، ومقومات التنظيم السياسى ومجالات المشاركة فيه ، وعلاقات التركيب المجتمعى بين مختلف شرائحه ، ومصادر السُّلطة والثروة ومعايير تملكها وتوزيعها . يُضاف إلى ذلك كله ما يجرى إغفاله فى كثير من الأحوال ما يتمثل فى منظومة المعرفة إنتاجًا وتوزيعًا وتوظيفًا فى تشابكها مع منظومة القيم الثقافية المرتبطة بالفكر الدينى والاقتصادى، ومساحات حرية التفكير والتدبير ، والقيم الحافزة للعمل وللانتماء والهوية ، والوعى بضرورات التطوير والتجديد أداة للتقدم والتنمية المطردة .

القصور فى أحادية النمو الاقتصادى :

لقد كان للنموذج التصورى الاقتصادى (برادايم) الذى تسيّد الفكر والممارسات الإنمائية ردحًا طويلاً من الزمن ـ وما زال بدرجات متفاوتة ـ أثر بالغ فيما تعرضت له التنمية بعامة ، والتنمية البشرية بخاصة ، من قصور واختلالات وتشوهات وإحباطات . ومناط هذا النموذج الاقتصادى يتمثل فى تأكيده وأولوياته على نمو الناتج القومى وقيمه النقدية ، وما يرتبط بذلك من سياسات مالية واستثمارات ومشروعات تستهدف تقدير النتائج من خلال معدلات النمو الاقتصادى، ومدى

التحسن فى متوسط دخل الفرد من الناتج القومى الإجمالى . وهكذا قام هذا النموذج على عملية اختزال واجتزاء لمجمل العوامل الاجتماعية والثقافية والمعرفية ، بل وإلى ما يشبه التصور الميكانيكى بين المدخلات الاقتصادية ومخرجاتها من السلع والخدمات فى قيمتها النقدية .

وتصور النموذج كذلك أن عوائد النمو الاقتصادى سوف ترشح بطريقة أو بأخرى متسربة إلى تحسين أحوال البشر . وباختصار أدى هذا الاختزال فى مدخلاته ومخرجاته، وفى أهدافه ووسائله إلى إغفال التقدير المستحق لقيمة العنصر البشرى بكل أبعاده كطاقة محركة لعملية التنمية ، وفى علاقاته الجدلية مع الموارد الاقتصادية ذاتها . وقد تبين فى عدد غير قليل من دراسات أنماط التنمية فى بعض الأقطار أن مجرد الزيادة فى معدلات النمو الاقتصادى لم تؤد إلى تنمية ملحوظة فى أحوال البشر ونوعية حياتهم ، بل أنه قد اقترنت أحيانًا بتدنى مستويات المعيشة وظروف البيئة وزيادة معدلات الفقر والبطالة .

وخلاصة الخبرة الإنمائية تدعو إلى إدراك القصور فى النظرة الأحادية الاقتصادية ، ومع الاعتراف بأنها شرط لازم ، لكنه ليس بكاف، إذ أن إحداث التنمية الشاملة والمطردة يتطلب خلطة من العوامل والمتغيرات . من بينها المدخلات والتفاعلات المتصلة بالجوانب الثقافية والمعرفية ، والتى تتجسد فى المؤسسات الاجتماعية والثقافية والتعليمية المعنية بتشكيل الإنسان بطريقة مباشرة أو غير مباشرة . وبذلك ينتظر أن تؤدى تلك الخلطة من مختلف السياسات والمدخلات ـ إذا ما أحسن ترشيدها وتكاملها ـ إلى تهيئة قوة عمل أوفر صحة ، وأفضل تعليماً وتدريبًا ، وأعلى إنتاجية ، وأكثر دافعية للتقدم ، وفى الوقت ذاته يتحقق إعداد القوى البشرية القادرة على أن تدفع بدورها عجلة التنمية فى استمرار حيويتها وفاعليتها وكفايتها .

تَوْعَم الثقافة والتعليم فى التنمية البشرية :

يرتكز جوهر موضوعنا على إبراز أهمية المكونات الثقافية والمعرفية فى فاعلية الخلطة الإنمائية بصورة عامة ، والتنمية البشرية بصورة خاصة ، نظرًا لأن تلك المكونات تتوجه

بالدرجة الأولى إلى تكوين الإنسان وقدراته المختلفة . وفى عبارة أخرى نحرص على تأكيد مالها من آثار مباشرة تتجسد فى فكر الإنسان ووجدانه وسلوكه وفى كل كيانه الشخصى ، ومن ثم تسهم عوامل الثقافة والتعليم بدرجة كبيرة فى مدى ما يتزود به من طاقة محركة لذاته ولمجتمعه . وفى هذا الصدد تقتضى الإشارة إلى ما يمكن أن نطلق عليه تَوْءَم الثقافة والتعليم ودوره فى التنمية البشرية ، واشتراكه فى الغايات والمقاصد فى بناء الإنسان والمجتمع ، وما ينجم عن نوعية أنشطته مدًّا وجزرًا ، نهضةً وهمودًا ، فى تحقيق ذلك .

ويمكننا كذلك أن نُشَبِّه كُلاًّ من حركة الثقافة والتعليم بالمنبع والمصب للآخر ، حيث ينهل التعليم فى مضمونه ورسائله ووسائله من نبع الرصيد الثقافى ، كما يصب التعليم بدوره نتائجه وعوائده فى ذلك الرصيد الثقافى ، وهكذا فى علاقة جدلية دائرية حيث يغدو كل منهما منبعًا ومصبًّا للآخر فى الوقت ذاته ، وذلك فى سياق مجمل العمليات الإنمائية المجتمعية الأخرى .

وحين نتحدث عن الإنسان إنَّما نتحدث فى الوقت ذاته عن مجتمع له ثقافة تم صنعها بمختلف جوانبها العمرانية ، والإنتاجية ، والمؤسسية ، والقيمية ، والمعرفية ، من خلال أجيال من البشر . وبعبارة أخرى ما الإنسان إلا كائن ثقافى يتعامل من المهْد إلى اللَّحْد مع رصيد ورأسمال ثقافى ، يضطرب فيه ويتفاعل معه . وهو بذلك يختلف عن سائر الكائنات الحية الأخرى التى لا ثقافة لها حيث تحكمها غرائز فطرية ثابتة ، ولذلك ينتقل الرصيد الثقافى الإنسانى من جيل إلى جيل من خلال توءم الثقافة والتعليم ومؤسساتهما . كما يشترك التوءمُ فى تطوير مضمون وأساليب كلٍّ من المنبع والمصب .

وعلى أى الأحوال فإن الناتج النهائى لكل من طرفى التوءم هو الإسهام الفَعَّال فيما يترسخ فى العقل من أساليب التفكير والإدراك والوعى ، وفيما يضطرب به الوجدان من مشاعر وعواطف ، وفيما تحفز عليه القيم من توجهات وسلوك ، ومن تنظيم العلاقات الاجتماعية وأساليب التواصل والمسئولية الاجتماعية ، ويتم التعبير عن ذلك كله بصور

مختلفة من خلال الفكر ، والرؤية ، والرأى، والكلمة ، والتنظيم ، واللون ، والحركة ، والرمز ، والتشكيل ، والاستكشاف ، والفعل ، والحوار فى مختلف مجالات الحياة . وبهذا المضمون يتحدد محتوى الثقافة وآلياتها ، ومن ثم فهى ليست مقتصرة على المفهوم التنظيمى المؤسس الذى يحصرها فى مجال الفنون والآداب عند الحديث عن وزارة الثقافة، وإن كانت تلك المجالات من مكوناتها . وقد تتعرض حركة توءم الثقافة والتعليم فى تبادل بين المنبع والمصب إلى عدم الاتساق أحيانًا ، حيث يعانى أحد الطرفين من تخلُّف الآخر فى جريانه ، مِمَّا يتطلب جهدًا مجتمعيًّا واعيًا لإصلاح الاختلال. فى مسالك تلك الحركة ، نتيجة لما يحدث خارج سياقها من متغيرات ، وهذا أمر وارد بالضرورة مع تغيرُّ الأوضاع السياسية والاقتصادية والظروف العالمية ، إذ التغيُّر من سنة الحياة ، كما أكد ضرورة الالتفات إليه مؤرخنا الاجتماعى عبد الرحمٰن بن خلدون ، إذ يقول : « ومن الغلط الخفى ، الذهول عن تبدُّل الأحوال فى الأمم والأجيال . . . ذلك أن أحوال الأمم لا تدوم على وتيرة واحدة ، منهاجاً مستقرًّا ، وإنما اختلاف على الأيام والأزمنة ، وانتقال من حال إلى حال » .

ومع ذلك فثمة وظائف معيارية ينشدها المجتمع المعاصر من الثقافة والتعليم فى التنمية البشرية . وفحوى تلك الوظائف تتلخص فى توليد الطاقة المحركة فى البشر ليصبحوا قوة فاعلة فى صُنع الحضارة من خلال تنمية القدرات المتنوعة للإنسان ، وكل إنسان ، إلى أقصى ما يمكن أن تبلغه ، وسبيل التوءم فى ذلك التأثير فى الإنسان، أفرادًا، وجماعات ، ومجتمعًا . ويستهدف ذلك كله السعى إلى نماء المعرفة وتجدُّدها ، وفاعلية مناهج التفكير ، وإرهاف المشاعر ، وصدق الوجدان ، واستجلاء أضواء القيم والمعانى ، واكتساب مُكْنات المهارة الحاذقة ، والفعل المنتج ، وتوثيق عُرَى المشاركة فى صُنع الحاضر والمستقبل . هذا فضلاً عن العمل على ترسيخ قيمٍ ، ومعانٍ، ولغة ، وتطلعات مشتركة تمثل العملة المصطلح عليها فى التداول والتواصل ، والمشاعر والمساعى الجماعية ، حتى وإن اختلفت الرؤى فى تقييم مدى فاعلية الوسائل فى حركة الكيان المجتمعى .

ومجمل القول أن الثقافة ، بمعناها الأنثروبولوجى والإبداعى ، جزء لا ينفصل عن

التنمية فى سياق المجتمع وأوضاعه الراهنة ، كذلك الشأن فى التعليم حين يعيد إنتاج أنماطِ التنمية البشرية والعلاقات السائدة فى المجتمع فى ضوء مفاهيم المدرسة النقدية . ويتأسس هذا المفهوم انطلاقًا من أن كُلاً من الثقافة والتعليم أداة ووسيلة لتعزيز أنماط الحياة القائمة . لكننا حين ننظر إليهما من زاوية القيم المعيارية التى أشرنا إليها يصبح كل منهما غاية فى حد ذاته ، وهدفًا من أهداف تحقيق النضج الإنسانى لكل من الفرد والمجتمع . وهذه هى الغاية من الربط بينهما وبين التنمية البشرية ، حين نتبنى وجهة النظر التى نعرفها بأنها توسيع الخيارات البشرية المتاحة للفرد والمجتمع ، من أجل السعى إلى وجود بشرى أفضل وأنفع وأخصب وأجمل وأطهر وأبدع .

وفى هذا الصدد يشير تقرير اللجنة العالمية المعنية بالثقافة والتنمية بعنوان : « التنوع الإنسانى المبدع » (*) إلى أنه «إذا كانت التنمية تعنى النمو الاقتصادى فإن الثقافة المبدعة تصبح مجرد أداة لا قيمة لها فى حد ذاتها ، إذ أنها بذلك مجرد وسيلة لغايات تعزيز التقدم الاقتصادى . . . » . ويتساءل التقرير عَمَّا إذا كان النمو الاقتصادى هو هدف نهائى يُقَدَّرُ لذاته ، أم أن هذا النمو نفسه لا يعدو أن يكون أداة لأهداف أبعد وأشمل . ويمتد التقرير فى تأكيد القيمة الذاتية للثقافة والتعليم فى التنمية بعامة ، والبشرية بخاصة ، إلى القول بأنه «ربما كانت الأبعاد الثقافية فى حياة البشر أكثر من النمو . ومعظم الناس يقدرون قيمة السلع والخدمات لكونها تسهم فى كفالة حريتنا بالطريقة التى نؤثرها » . ويدعِّم موقفه مستندًا إلى أن الشىء الذى نقدره يتطلب أن يكون لدينا معيار ثقافى لتقديره « لما يضفيه على وجودنا من معنى » .

ومع إدراك التقرير لدور القيم والإبداع الثقافى فى تعزيز النمو الاقتصادى ، إلا أنه يشدد على أننا «لا نستطيع أن نهبط بالثقافة إلى مركز ثانوى ، كمجرد أداة لدعم النمو الاقتصادى» ، بل إنَّ لها قيمة مستقلة فى حد ذاتها للوجود الإنسانى ، إذ إنها تمثل «الأساس الاجتماعى» لقيم مختلف الغايات الأخرى ، حيث يمتد تأثير الأبعاد الثقافية إلى القيم المرتبطة بالحفاظ على البيئة ، وعلاقات الإنتاج ، وتنظيم الأسرة ، ومصادر

(*) التقرير الذى أعدته لجنة اليونسكو برئاسة خافيير دى كويلار .

السلطة والنفوذ ، والحقوق والواجبات ، إلى غير ذلك من مختلف نُظم المجتمع ومؤسساته وتوظيف موارده . وعلى نفس المنوال يقرر موقع التعليم من التنمية ، «فالتعليم مثلاً يعزز النمو الاقتصادى ، ومن ثم فهو ذو قيمة بوصفه أداة ، لكنه فى الوقت نفسه جزء أساسى من التنمية الثقافية ، وله قيمته الذاتية . . .» . ومن هذه المنطلقات يؤكد التقرير فى صورة حاسمة أنه لا مناص من النظر إلى التنمية بعامة ، والبشرية بخاصة ، من منظور تربوى ثقافى ، مؤكدًا لمبدأ « الحرية الثقافية» هدفًا قبل أن تكون وسيلة أو أداة للنمو الاقتصادى فحسب .

ومن هذا المنظور تحقق أنشطة الثقافة والتعليم وظائفها فى التنمية البشرية وتوسيع خيارات الإنسان ، حين تتزايد مساحات تحرير الإنسان وانعتاقه من علل جسده ، وقيود تفكيره ، وسدود حركته ، وقلق طمأنينته ، وخواء روحه ، وتشوهات أرضه ، وتلوث فضائه ، وعدوان غيره . وبذلك يسهم التوءم فى تحرير الإنسان بالإنسان من الأغلال ، من أجل تمتعه بحق الحرية والاختيار والفعل والاستقلال .

ذلك هو النموذج التصورى الإرشادى المعيارى لدور توءم الثقافة والتعليم فى التنمية البشرية فى إطار تنمية شاملة مطردة ، وسوف نركز فى هذه الورقة على دور كل من الطرفين فى تشكيل البعد المعرفى والقيمى فى تكوين الإنسان العربى ، سعيًا لتجديد حياته وحياة مجتمعه ، وما يتصل بهذا البُعد من نقل واستيعاب ، وإنتاج للمعرفة وتوظيفها ، هذا فضلاً عن أنماط التفكير التى تتطلبها تنمية بشرية فى سياق عالم متغير، يتماوج داخليًا بتيارات الموجة الثالثة فى الفكر الإنسانى ، كما يواجه تحدياته الخارجية فى صراع التنافس على البقاء والنماء ، وكل ما يتضمنه إدراكنا لما يعرف بتحديات القرن الحادى والعشرين .

المقال الثانى

التوظيف المجتمعى لتوءم الثقافة والتعليم

لقد استقر فى أدبيات الفكر وممارسات الخبرة المعاصرة أن للبيئة الثقافية والتربوية آثارًا مباشرة وغير مباشرة فى مسيرة التنمية صعودًا أو هبوطًا . ويسعى كل مجتمع إلى توظيف منظومات تلك البيئة وتفاعلاتها فى بناء الوطن والمواطن . وقد تتفاوت أساليب التوظيف المجتمعى فى ضوء النظم السياسية والاقتصادية والاجتماعية التى ترسم سياسات ومضامين ذلك التوءم . وسوف نحاول هنا توضيح مجالات هذا التوظيف فى صورة معيارية للمجتمع العربى الذى يسعى إلى حزمة من الأهداف فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، وفى تواصل لعمليات التنمية فى إطار ديمقراطى حريص على تحرير طاقات الإنسان ، وتمكينه من صناعة حاضره ومستقبله بالحق والعدل والكرامة .

ونورد فيما يلى أهم مجالات التوظيف المجتمعى للثقافة والتعليم فى سياق ذلك الإطار المجتمعى للثقافة والتعليم فى سياق ذلك الإطار المجتمعى التنموى :

١ ـ لا يحتاج دور التوءم فى النمو الاقتصادى إلى توضيح أو توثيق ، حيث أن اعتبار إنتاجية الإنسان من أهم عناصر زيادة الإنتاج ومعدلاته ، سواء على مستوى تحسين دخل الأفراد أو على مستوى الاقتصاد الكلى . وقد رأينا فيما سبق أن إنتاجية الإنسان المتمثلة فى استيعاب المعرفة وتطويرها وإنتاجها وتوظيفها فى عمليات الإنتاج قد غدت مع الموجة الثالثة أغلى عناصر التكلفة فى الإنتاج على الإطلاق ، نظرًا لتزايد قيمتها المضافة بمتوالية هندسية ، مقارنًا بعائدها فى المراحل الاقتصادية السابقة . وتلك

العمليات الإنتاجية هى بالدرجة الأولى دالة من دوال التفكير وما يحفز إليه من قيم العمل والذكاء الجماعى . ومن ثم فإن الاهتمام بالدور الاقتصادى للتعليم وباقتصادياته يمثل بُعْدًا هامًّا فى السياسة التعليمية ، وفى إجراءات العملية التعليمية ذاتها ، وذلك فى ضوء الاهتمام بكفاءة إدارة تلك الإجراءات فى التعلُّم الفعَّال . وهذا يتطلب اشتباكها مع الحركة الاقتصادية فى المجتمعات العربية ، ووسائل تنويع مجالاتها وتحسين مستويات أدائها ، كما يتطلب ذلك اهتمامًا بتنويع مسارات التعليم ومساقاته الدراسية ، مع المرونة وسيولة الانتقال فيما بينها ، والتعدد فى فروعها وتخصصاتها . هذا فضلاً عن ضرورة اكتساب الخبرات العملية والتطبيقية فى المؤسسة التعليمية وفى خارجها ، أو بتناوب بين التعليم والعمل .

وفى هذا الدور الاقتصادى للتعليم يشير تقرير (التعلم ، ذلك الكنز المكنون) الذى صدر عن منظمة اليونسكو ، إلى أحد أعمدة التعلم ، مما أطلق عليه مصطلح (العلم للعمل) ، ويوضح الفروق بين ما كانت تتطلبه سوق العمل من مفهوم لتكوين (مهارة) وحذق عمل محدد فى سلعة معينة فى سياق المجتمع الصناعى ، وبين مفهوم المهارة فى المجتمع ما بعد الصناعى ، إذ يحل مفهوم (المكنة / الكفاءة)(*) محل المهارة العملية الروتينية الضيقة المحددة ، وتعنى (المكنة / الكفاءة) خلطة من المعرفة والمعلومات تؤدى إلى اكتساب عريض ومرن للمهارة وتشابكاتها والقدرة على تطويرها ، وتطوير العامل لنفسه ، مع التغير فى خطوط الإنتاج واحتياجاتها وعملياتها . وفى مثل هذا المفهوم تدخل المقدرة على المراقبة والصيانة وتنظيم العمل وإعادة التدريب ، إلى جانب تنمية مقدرات شخصية ، كمهارات الاتصال والتعاون المنتج مع فريق ، والتغلب على مشكلات العمل ، وإيجاد حلول لها ، والمبادرة والاستعداد لتحمل مسئولية المغامرة . وتلك هى خلطة المقدرات والمهارات والكفاءات التى يتطلبها إنتاج السلع والخدمات والتبادل التجارى فى السوق العالمية . ومن هنا تتطلب السياسات التعليمية العربية مراعاة شروط الجودة الكلية (الشاملة) التى تضمن تحقيق الكفاية

(*) ترجمة للمصطلح الإنكليزى Competence (مكنة / كفاءة / مقدرة).

الإنتاجية العالمية لدى الخريجين ، مع الحرص ـ قدر المستطاع ـ على الوصول إلى المستويات العالمية فى مختلف المراحل التعليمية ، وعلى الأخص فى المرحلتين الثانوية والجامعية والدراسات العليا .

ومثل تلك التوجهات تفرض علينا مراجعة عميقة للتعليم بعامة ، والتعليم العالى والفنى والمهنى بخاصة ، من هذا المنظور لاقتصاديات العمل وإنتاجيته فى عالم اليوم والغد ، والذى تحدد المستويات العلمية والمعرفية والفكرية قدراته التنافسية فى سوق عالمى . ولعلنا نتذكر تلك الاختبارات الدولية التى تجريها الولايات المتحدة الأمريكية للتعرف على مستويات طلابها فيما يسمى بعلوم المستقبل ، كالرياضيات والعلوم الطبيعية ، وجاء تقرير (أمة فى خطر) حين اكتشفت أن مستويات طلابها أقل من اليابان وكوريا وسنغافورة وتايلاند فى تلك العلوم .

وفى هذا الصدد تظل مقولة المؤرخ الجليل أرنولد توينبى لها دلالتها ومصداقيتها ، حين يؤكد أن (تاريخ المجتمعات هو تاريخ المنافسة بين التعليم والكارثة) .

٢ ـ كذلك يقوم التعليم بدور هام فى عملية الحراك الاجتماعى ، وفى الإسهام فى دعم مبدأ العدل الاجتماعى ، حيث يتيح مجالاً لمواجهة سيطرة الثروة والنفوذ والسلطان والوراثة فى مجال التعليم من خلال تكافؤ الفرص التعليمية على أساس القدرات والاستعدادات العقلية والفنية والمواهب ، ليحتل المتعلمون مواقعهم الجديرة بهم فى البيئة الاجتماعية بفضل تلك القدرات ، بصرف النظر عن أية اعتبارات خارج قدراتهم الذاتية . وإذا كان ذلك الدور الاجتماعى لا يزال دون تحقيقه الأمثل ، لاعتبارات اجتماعية أخرى يتطلب الأمر التدخل للتغلب عليها ، فإنه مع ذلك يظل نظام التعليم أداة هامة فى إقرار ذلك المبدأ ، وإتاحة فرصة لأعداد كبيرة من الملتحقين من الطلاب للحراك الاجتماعى . وفى هذا الصدد تتطلب سياستنا التعليمية إزاحة كافة المعوقات التى تحول دون أن تجد القدرات والمواهب أوسع الفرص لمتابعة تعليمها وإنضاج طاقاتها لكل من البنين والبنات ، وإلى فرصها الجديرة بها فى سوق العمل .

٣ ـ ومن بين أهم وظائف توءم الثقافة والتعليم توفير مقومات التماسك والاندماج الاجتماعى ، إذ يقوم التوءم بمهمة تكوين متجدد من الرصيد المعرفى والقيمى المشترك ،

يمكن أفراد المجتمع وشرائحه من التواصل المثمر على قاعدة من الوفاق والتوازن فى فهم الحقوق والواجبات ، وتوجهات الحاضر والمستقبل ، وبعبارة أخرى تعتبر تنمية مضامين المواطنة وعُرَى الوحدة الوطنية والعيش المشترك والعمل البنَّاء الجماعى من أهم الوظائف الاجتماعية للتعليم . ويبدو أن العولمة وموجتها الثالثة قد تؤدى كما سبقت الإشارة إلى تخلخل بعض قيم التماسك التقليدية ، كما هو الحال فى مجال الأسرة ، أو التنافس والصراع حول المصالح ، وتضييق الانتماءات لدى البعض وتوسيعها لدى البعض الآخر . وإذا كان التماسك والوفاق الاجتماعى يكتسب ثراء من خلال التنوع والتعددية فى إطار التواصل والحوار الجماعى ، فإنه قد يتشوه إذا ما لجأ فى حل التناقض فى المصالح وفى أسس العقد الاجتماعى أو مظاهر التوتر بين الأصالة والحداثة إلى استخدام العنف ، سواء فى معارك الفتن والصراعات أو الحروب الأهلية، أو ممارسة الإرهاب أو الطغيان ، والوفاق العام وما يتطلبه من حوار هو أداة الاستقرار المجتمعى الذى يمثل شرطًا لازما لمسيرة التنمية .

ويذكرنا تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٤ بمخاطر الصراعات والحروب الأهلية التى استعرت فى بعض أقطار العالم النامى خلال الفترة من ١٩٩٠ ـ ١٩٩٣ ، فقد بلغ عددها ٧٩ صراعًا بين فئات الشعب الواحد ، كما هو الحال فى أفغانستان ، وبورندى، ورواندا ، وسرى لانكا ، والصومال ، وليبريا ، ونضيف إليها فى عام ١٩٩٦ ـ ١٩٩٧ الحرب الأهلية فى زائير (الكونغو الديمقراطية)، والكونغوبرازافيل ، وسيراليون ، ولا يغرب عن بالنا بطبيعة الحال ما شهده ويشهده عالمنا العربى من أمثال تلك الأزمات بصورة متنوعة مِمَّا لا يحتاج إلى بيان .

وباختصار ، نشدد على دور أساسيات الثقافة والقيم ، وأساليب التفكير فى بنية التماسك الاجتماعى ضمن منظومة العمل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، مِمَّا يضمن الاستقرار والتواصل والمشاركة فى صياغة أسلوب الحياة ونهجها وحركتها . بيد أن ذلك يرتبط كذلك بقيمة حرية التفكير والتعبير والتأثير كجزء لا يتجزأ من مكونات وقيم الثقافة والتعليم . وتستلزم هذه الحرية حق كل فريق فى المجتمع من التعبير عن آرائه ومحاولاته إقناع الآخرين بها من خلال الحوار ، وأن يكون الفيصل هو ما ينتهى إليه من وفاق ديمقراطى يمثل رأى الأغلبية فى شئون الاقتصاد والمجتمع والسياسة . هذا

مع الاحتفاظ للعلم والمعرفة العلمية فى المسائل الفنية والعلمية بسيادتها التى تحسم ما تعرض له من قضايا ، حتى لا تتغلب أنماط التفكير اللاعلمية على اتخاذ القرار وسلامة تنفيذه و إنجازه والتمتع العادل بثمراته .

ومن ثم يقتضى ترسيخ أسس الحوار الديمقراطى وممارسة أساليبه على مختلف الأصعدة ، وفى مختلف المؤسسات ، ضمانًا لكفاءة الأداء فى العمل ، وإمكانيات تجديده وتطويره . وهذا مما ينبغى أن نحرص عليه من إشاعة للحرية فى المؤسسات الثقافية والتعليمية ، واعتبارها مهمة من مهماتها فى تكوين الفكر والوعى والوجدان، وحب التعاون والعمل المشترك .

أهم قضايا الثقافة والتعليم فى التنمية البشرية :

يمكن تلخيص أهم القضايا والمفاهيم التى يتضمنها توءم الثقافة والتعليم فى تأسيس المقومات وتحقيق الشروط اللازمة لإتاحة حق الإنسان فى الثقافة والتعليم، وذلك على النحو التالى :

١ ـ التأكيد على حق الإنتاج والاستمتاع الثقافى ، وحق التعليم للجميع ، باعتبارهما من حقوق الإنسان الأساسية فى الحياة ، وعلى أن يُتاح لكل فرد المشاركة فى تنمية طاقاته من خلال مؤسسات الثقافة والتعليم .

٢ ـ مواصلة العمل الجاد المنظم للقضاء على الأمية مع نهاية العقد الأول من القرن القادم ، ووضع خطة لمعدلات الإنجاز وتراكمه خلال ذلك الأفق الزمنى ، مع إعطاء تركيز خاص على أمية النساء ، نظرًا لموقعها الخاص فى عملية التنمية البشرية ، وأن يتسع مفهوم الأمية معرفيًّا وثقافيًّا واجتماعيًّا من خلال (تعلُّم الأُمّىّ لكى يقرأ ، انطلاقًا إلى توظيف القراءة لكى يتعلم) . والأمية إلى جانب كونها عائقًا من عوائق التنمية والتجديد ، فهى ساحة للتفكير المتعصب والضيِّق ، بل والتفكير الخرافى والسلطوى فى كثير من الأحيان .

٣ ـ العمل على امتداد سنوات التعليم الأساسى الإلزامى للجميع إلى ١٠ سنوات على الأقل مع نهاية العقد الأول من القرن القادم ، وزيادة معدلات القيد فى رياض

الأطفال إلى ضعف معدلاتها الحالية ، مع استمرار التوسع فى مؤسسات التعليم الثانوى والجامعى والعالى وتنوعها فى ضوء مطالب العمل واحتياجات سوقه الداخلى والخارجى للكفاءات العالية .

٤ ـ إيلاء اهتمام خاص لمبدأ التعليم المستمر مدى الحياة ، باعتباره « مفتاح الدخول فى القرن الحادى والعشرين» ، كما يؤكد تقرير (التعلم ذلك الكنز المكنون) (*) ، وتوفير الفرص المنظمة وغير المنظمة التى تفتح للفرد آفاق النمو المعرفى ، وتحسين أوضاع حياته وعمله مع متغيرات العصر ، وتعميق وعيه بذاته وبغيره ، وتطوير قدراته للمشاركة بفاعلية فى الحياة العامة، وهذا النوع من التعليم يتضمن الإعداد للتعليم الذاتى من خلال التمدرس ، فيصبح الفرد معلِّمًا وطالبًا فى الوقت ذاته فى مستقبل حياته ، ومع أنه يتضمن البرامج التدريبية المرتبطة بالترقية أو تغيير المسئوليات فى دائرة العمل ، فإنه يتجاوز ذلك إلى تحقيق التكامل فى تكييف الإنسان لواقعه والتكيف معه ، حيث يغدو فاعلاً لا مجرد تابع أو مجرد مستقبل .

٥ ـ على مؤسسات الثقافة والتعليم أن ترسخ المساواة والتقدير لكافة فروع المعرفة الإنسانية وخبراتها طالما تمثل مجالاً من المجالات التى يتطلبها المجتمع فى العمل النافع ، سواء كان عملاً ذهنيًا ، أو عمليًّا ، أو تنظيميا ، أو فنيًّا أو إنتاجيًّا أو خدميًّا ، أو تعليميًّا، أو جماليًّا ، أو إرشاديًّا مع الإنسان أو الحيوان أو النبات أو الطبيعة . ومن خلال تكامل هذه الأنشطة ومجالاتها وموضوعاتها ، وتقديرها الاجتماعى والمادى ، تتكامل أسس تنمية الإنسان بالعمران ، والعمران بالإنسان .

٦ ـ ترتبط ضرورة التقدير المتكافىء المختلفة للأنشطة المجتمعية وتكاملها ـ عائدًا وحوافزَ ـ بالنظرة إلى الاهتمام الحقيقى بتكوين الإنسان الكلى المتكامل فى مقابل الإنسان الجزئى المجزَّأ . فالإنسان ـ كما سبقت الإشارة ـ كائن مركب من مختلف الطاقات ، البدنية والعقلية والاجتماعية والروحية والوجدانية ، وتتطلب تنمية تلك الطاقات الوفاء باحتياجاتها البيولوجية والجسمية والمعنوية للنمو . والحاصل أن تعليمنا يظل مقتصرًا فى

(*) تقرير لجنة اليونسكو المعروف باسم رئيسها جاك دى لور .

معظم أنشطته على الإنسان الجزئى ، مركِّزًا على جانب تلقين المعلومات وحشو الأذهان بالعديد منها . ويتلقى العقل هذا الحشد من الموضوعات التى تتساقط عليه مُجَزَّأة ومختزلة فى علوم منفصلة تفتقد الترابط والاتساق ، مِمَّا لا يُمَكِّن المتعلم من تأسيس معرفة متكاملة لها دلالاتها العلمية والحياتية .

التوترات المجتمعية وانعكاساتها :

فى ضوء ما تضطرب به أجواء العولمة ، ثمة توترات ومخاضات مجتمعية وحضارية وثقافية ، تبرز أهم تجلياتها فى :

١ ـ مع ما يبدو من مخاطر الهيمنة الثقافية وآلياتها ، تغدو قضية الحرص على الخصوصية والتميُّز الثقافى مهمة من مهمات نُظم الثقافة والتعليم فى الأقطار العربية . ويتجلى ذلك فيما أسماه تقرير اليونسكو عن (التعلم . .) باسم التوترات المصاحبة لتيارات العولمة فى مضمون المناهج وأساليب معالجتها ، ومن أهمها ما ينشأ عن التناقضات بين التوجه التقليدى والحديث ، والعالمى والوطنى . ومن خصوصية التوترات لدينا التوتر فى ثنائيات الفكر الدينى والمعرفة العلمية ، وبين الثقافة الوطنية والفرعية المحلية ، وبين إطار العروبة والإطار الإسلامى ، وبين الأصيل والوافد .

٢ ـ ولعلنا هنا فى مربع التوتر بين العالمى والمحلى وما يجرى من تعصب فى كل منهما إزاء الآخر ، ويرسم لنا المتحيزون للحضارة الغربية الصناعية وقيمها على أنها نهاية التاريخ ، بل ونهاية الجغرافية ، وأن الصراع بينها وبين الحضارات الأخرى مسألة قابلة للتأجج والاشتعال ، كما يتوقع ذلك صمويل هنتنجتون فى كتابه (صراع الحضارات) . وعلى الحضارات الأخرى أن تسلم بذلك وأن تستسلم إليه . ويتخذ ذلك الاستعلاء الذى يعشش فى أذهان معظم منتجى الحضارة الغربية منذ عصور الاستعمار ، وتحضير الرجل الأبيض لأى رجل من لون آخر . ولعل كتاب (منحنى الجرس) الذى ظهر منذ سنوات قليلة يعيد قصة تفوُّق الشعوب الأوروبية فى الذكاء مقارنة بغيرهم من الشعوب .

٣ ـ يمتد هذا الاستعلاء أحيانا إلى البعد الدينى فى الحضارات ، كما حدث بالنسبة

للهجوم على الإسلام ـ دينًا وعقيدة وشريعة ـ خلال شهرى يونيو ويوليو ١٩٩٧ بصورة بشعة سافرة فى تلك الملصقات الإسرائيلية التى تسىء إلى الإسلام ونَبِيِّه (ﷺ) . وإذا لم يكن هذا غريبًا من الصهيونية العنصرية التى أحرقت المسجد الأقصى وقبة الصخرة ، فإن الأغرب من ذلك أن تنعقد إحدى لجان الكونجرس الأمريكى لمناقشة الاضطهاد الدينى فى الشرق الأوسط ، وتتهم الإسلام بالعنف والإرهاب ، واضطهاد الأقليات غير الإسلامية . والواقع أن لهذه الحملات والإهانات للإسلام جوهر الحضارة العربية الإسلامية ـ بصرف النظر عَمَّا يبدر من بعض فئاتها من تطرف أو سرف ـ هدفًا أساسيًّا يلتبس بدعاوى حقوق الإنسان ، متوجهًا إلى ثقافتنا ، ومغمضًا الأعين عمَّا يجرى من اضطهاد لكل العرب والمسلمين ، سواء من عرب إسرائيل أو من عرب الأراضى المحتلة فى فلسطين ، أو فى الحصار المضروب على بعض الشعوب العربية .

وبصرف النظر عن الطابع الدينى المسيَّس لما تتعرض له حضارتنا حاليًّا ، فإنَّ الاقتناع العام لدى معظم أبناء الحضارة العربية هو تمجيدهم للحضارة الغربية الأوربية والأمريكية فى المنظومة الليبرالية الجديدة ، واعتبارها الحضارة الكونية الجديدة التى ينتهى عندها التطور البشرى عبر مسيرة التاريخ ، أما عن الحضارات الأخرى فهى أنماط متخلفة مصيرها الزوال إنْ لم تَذُبْ فى سياق الحضارة الكونية .

أمَّا عن الجانب الآخر ، فإن رد فعله يتمثل فى التمسك والتعصب لحضارتنا فى صيغها التاريخية ، والمرتبطة أحيانًا بماضى عصور الخلافة المجيدة ، وإنكار كل عوامل التطور التى أحدثتها وتُحدثها الحضارة الغربية ، وتختزل الفروق بين الحضارتين فى أن الحضارة العربية الإسلامية حضارة روحية سامية ، فى حين تطغى المادية والمتعة الحسية فى الحضارة الغربية .

ومع حركة التداخل والتفاعل بين الحضارتين يتم الاستقطاب بدرجات متفاوتة فى ثقافتنا المعاصرة ، وتتقولب تلك الاستقطابات فى صورة تزداد حِدَّة مع متغيرات العولمة وسيطرتها التكنولوجية والمعرفية . ويتمثل الاستقطاب فى فريق يسعى إلى الأخذ بأسباب الحداثة ، مهما كانت تحفظاته عليها ، والآخر يرتد إلى ماضيه ، مهما كانت تحفظاته

عليه، ليجد كل منهما خلاصه فى توجّه مقلد تابع . والأثر الغالب فى ثقافتنا نتيجة لذلك يمكن اختزاله فى فقدان الثقة بأنفسنا ، وبما يمكن أن نصنعه بجهودنا الذاتية ، وهذا ما يطلق عليه التنمية المستقلة التى تُعَبَّأُ فيها الموارد الذاتية أولاً وقبل كل شىء مع الاستعانة ـ وليس مجرد التقليد النمطى ـ بما يمكن استعارته من الخارج وموطنته فى الداخل من أجل تفعيل مواردنا ، وبخاصة مواردنا البشرية ، وتحريكها نحو التطوير والتجديد والنماء ، والثقة بالنفس هى ذلك (الكنز المكنون) الذى أشار إليه تقرير اليونسكو (التعلم . . .) على مستوى الفرد ، والذى ينمو ويتضاعف على مستوى المجتمع ، مع العمل الجاد والتعلم الواعى من الخبرات والجهود التى يبذلها ، وهو تلك السياسة التى تدعو إلى التنمية من خلال التجارة (الإنتاج) بديلاً عن المعونة الأجنبية التى تخدِّر الهمم ولا تحفزها ، وتغطى الواقع ولا تكشفه . وفى جميع الحالات سيظل التوتر بين العالمى والمحلى إذا لم تترسخ قيم أخلاقية عالمية جوهرها التضامن والعيش المشترك فى قرية واحدة لا تمارس فيها القوى المهيمنة مصالحها وثقافتها على الآخرين .

وخلاصة القضية التربوية هنا هى تكوين العقل الناقد للحضارات الإنسانية ، فليس هناك حضارة نقية مُصَفَّاة ، سواء كانت حضاراتنا أو الحضارات التكنولوجية . ومع ذلك الوعى الناقد ينبغى ألاَّ نغفل إيجابياتنا الماضية والحاضرة والممكنة مستقبلاً، دون تمجيد مطلق يتجاهل القصور والعثرات ، وكذلك الشأن فى الوعى بالحضارات الأخرى ، دون تمجيد يبلغ حد الإعجاز والانبهار المطلق بمنجزاتها ، ودون تهوين أو تصغير أو مخاصمة لإسهاماتها وإمكانية الإفادة منها . إن ذلك التزاوج الناقد لرصيد مختلف الحضارات فى مناهجنا التعليمية هو أداتنا للتجديد والتطوير ، مقترنًا بروح الثقة فى مقاصدنا وقدرتنا البشرية التى لا تختلف فى جوهرها عن غيرنا ، طالما تغذت بمصادر التعليم والثقافة الملائمة أنّى تجدها فى خبراتها أو فى خبرات البشر فى مشارق الأرض ومغاربها ، وفى شمالها وجنوبها .

٤ ـ ومِمَّا يعين على شحذ التفكير أن تُقدم المناهجُ نماذجَ الواقع بمعطياته وتجسيداته وأبعاده المختلفة ، وأن تبتعد عن تسطيح تلك المعطيات والأحداث حين تتناولها بصورة مجردة أو بأشكال ذات صيغة رسمية . وهذا يؤدى إلى أن تصبح المدرسة فى عالم بعيد

عن تموّجات الواقع الذى يعيشه المتعلم ويعانيه ، والمعالجة الصريحة الموضوعية لمجالات تلك التوترات الداخلية والخارجية من خلال عرض لوجهات النظر المختلفة ، وما تتضمنه من رؤى وأسانيد تبعث فى المناهج حيوية تؤدى إلى الحوار والفهم المجسد لأبعاد الواقع وحركاته والقوى الفاعلة فيه ، ومن خلاله تنمو الطاقة الحقيقية ـ لا المسطحة الهشة ـ والمولدة للتواصل الاجتماعى ، والوعى بالهوية ومكونات الذات ، والموقف من الآخر .

المقال الثالث

إشكاليات توظيف الثقافة والتعليم

فى إطار حركة التغيُّر والتطوير المنشود لواقعنا المجتمعى ، ولدور الثقافة والتعليم وفاعلية هذا التوءم فى مسيرة التنمية ومواجهة التحديات الداخلية والخارجية ، تثور مجموعة من الإشكاليات ، نشير إليها بإيجاز فيما يلى :

١ ـ نوعية التعليم المتمثلة بصورة حادة فى إشكالية أنماط التفكير السائد وإمكانية تجاوزها إلى أنماط جديدة أكثر عقلانية وعلمية، بحيث تشيع فى المجتمع ومؤسساته بصورة عامة وغالبة ، ولا تقتصر على فئة محدودة أو نخبة من المواطنين أو لدى قيادات التنمية فى مجالاتها المختلفة وحسب .

والحديث عن نوعية التعليم تقودنا إلى أهم العوامل فى تكوين الذهنية لدى المتعلم . ومن مكرور القول الالتفات إلى ظاهرة التلقين فى عملية التعليم وظاهرة الحفظ ، والاكتفاء باستقبال المعلومات المقررة فى المناهج وكتبها ، مما أطلق عليه (باولو فيريرى) المفكر التربوى البرازيلى ظاهرة التعليم البنكى ، أى إيداع المعلومات فى ذاكرة الطلاب حيث يقدم المعلم المقرر من المعلومات فيختزنها الطلاب ليستردوها كما هى ، أو كما تقادمت فى كثير من الأحيان عند الطلب عليها فى الامتحانات ، أو فى مواقف الحياة العلمية . وتتم هذه من خلال سلطة المعلم والسياسة التعليمية ، ليعاد إنتاج المواطن فى صورة النمط الإنسانى الراهن ، أو فى القالب المنشود ، دون إتاحة فرص التنوع فى النمو الإنسانى، وتحقيق الذات ، وتفتح المواهب والقدرات الخاصة .

ويشخص (فيريرى) هذه الطريقة البنكية التى تشكل أنماطًا متماثلة من البشر إلى

حد كبير ، بأنها (تعليم المقهورين) ، كما جاء ذلك عنوانًا لواحد من أشهر كتبه فى مجال التربية . وفى هذا الصدد يقول : (لقد حاولت بحكم انتمائى إلى العالم الثالث أن أقدم نظرية تربوية متولدة من رحم ثقافة الصمت التى يتصف بها عالمى هذا ، نظرية لا يتحول التعليم عند تطبيقها إلى صوت لإعادة إنتاج لثقافة الصمت نفسها ، بل إلى أداة من أدوات لتآكل هذا الصوت وخفوته) ، ولعل عالمنا العربى فى أشد الحاجة إلى الإفادة من نظرية تعليم المقهورين ، والسعى إلى اعتماد نظرية تحرير طاقات الإنسان التى تكبِّل تحقيقه لذاته ولتفاعله الإيجابى مع مجتمعه ومع الحضارات الإنسانية الأخرى . ويلح علينا هذا السعى حين ندرك أننا فى عالم القرن الحادى والعشرين وتحدياته، وسيتضح ذلك فيما بعد عند معالجة تلك التحديات وما يرتبط بها من متغيرات وإشكاليات تعليمية وثقافية تفرض نفسها وبإلحاح على تطوير أنماط التفكير الاجترارية للمعلومات ، أو ما سماه الفيلسوف الأمريكى (هوايتهد) باختزان المعلومات الخامدة . ولاشك أن تفجير الطاقات الذهنية يعتبر من ضرورات التنمية البشرية ، حالة وصيرورة فى عالمنا العربى ، وهو يدلف إلى الألفية الثالثة زمانًا وآفاقًا .

٢ ـ وفى الحديث عن إسهامات التعليم والثقافة وعلاقتها بالتجديد فى مسيرة التنمية البشرية تثور كذلك إشكالية التوظيف الاجتماعى لكل منهما أو لهما معًا ، وتلك هى إشكالية تتراوح بين استخدام السلطة السياسية لهما كقنوات للمحافظة أو عوامل للتجديد ، وهذا يعنى التساؤل حول مدى ما يتاح من فرص متكافئة لمختلف القوى والفئات المجتمعية الأخرى فى صياغة سياسات الموارد التعليمية والثقافية ـ أهدافًا وإنتاجًا واستمتاعًا . ويظل السؤال يتردد باستمرار حول الزعم بأن كلاً من التعليم والثقافة أنظمة محايدة فى نشر وإشاعة القيم وتنمية الوعى ، وفى عدالة توزيع منافعها . بيد أن هذا الزعم دعوى تفندها وتدحضها كثير من البحوث التربوية والثقافية ، بما يقطع بتشبعها ، بدرجات متفاوتة ، بتحيزات اجتماعية وسياسية وتنموية فى معظم الأحيان .

٣ ـ ومن الإشكاليات المثارة أيضًا فى وظائف التعليم والثقافة دورهما كاستثمار اقتصادى له عائد فى النمو الاقتصادى وإنتاج السلع والخدمات من خلال الإعداد

الأكاديمى والمهنى للقوى العاملة من ناحية ، وبين دورهما فى الحراك الاجتماعى ، وتحسين الأحوال الصحية ، والوعى الاجتماعى بالحقوق والواجبات ، والمشاركة السياسية وترسيخ مقومات المواطنة . وتكمن الإشكالية فى التافس بين هذين الهدفين : الأقتصادى والاجتماعى ، ولمن تكون الأولوية ، وأين تقع مراكز الثقل فى عمليات التعليم والتعلم .

٤ ـ أضف إلى ذلك إشكالية تعدد مؤسسات التعليم والثقافة بين الرسمية والخاصة ، وما تتضمنه الأخيرة من أهداف الاستثمار والربح ، أو التوجيهات الفئوية أو الطائفية أو الأجنبية . ومع تنامى الإقبال على تلك المؤسسات فى مجال التعليم بالذات ، والتعدد والتباين فى مناهجها الظاهرة والخفية ، يثور القلق حول دور التعليم والثقافة فى توثيق عرى التماسك الاجتماعى ، ومع حاجتنا إلى ألحان ثقافية مشتركة تتجدد أو يعاد توزيعها ، تظل مخاوف إهدار هذه المؤسسات الخاصة لمبدأ تكافؤ الفرص القائم على أساس الكفاءة والتميز فى القدرات العقلية والمواهب المختلفة ، وليس على أساس القدرات المالية فى اكتساب المعرفة والثقافة و إنتاج المعرفة وصور التعبير الفنى ، وتغدو القدرة على شراء سلعة التعليم والثقافة بالمال أو النفوذ منافسة للقدرات الذاتية فى تكوين نخب وقيادات المستقبل .

٥ ـ ولعل إشكالية الإطار القيمى من أهم ما يواجه الدور المعيارى لكل من التعليم والثقافة فى التنمية البشرية ، ومن الملحوظ أن ثمة اضطرابًا بين القيم الفردية أو الفئوية من ناحية ، وبين القيم المجتمعية العامة من ناحية أخرى . ولقد غدا استحواذ الثروة بأى أسلوب وبأقصر طريق دافعًا ملحًّا للأمن والأمان ، مع تبريرات متعددة لمشروعيتها ـ ومن صورها الدروس الخصوصية ـ مما أشاع التسيب فى المراقبة والمحاسبة الحقيقية ، وفيما يظهر فى كثير من الأقطار العربية من صور متعددة الفساد والإفساد . أضف إلى ذلك التناقضات المتصلة بمنطلقات الفكر والقيم بين مرجعية العلم والدين ، والأصالة والحداثة ، والكفاءة الاقتصادية والعدل الاجتماعى ، وحلول الماضى التراثية ، والاقتداء بحلول الحضارات الغربية .

ونشهد تناقضات متنوعة فى مجالات المعرفة بين مفاهيم الشورى والديمقراطية ،

وبين الاقتصاد الاسلامى والاقتصاد الوصفى ، وبين الأحكام الفقهية والتشريعات القانونية ، وبين التربية الإسلامية والتربية الحديثة ، وبين أشكال التعبير الفنى المباحة وممارسات الفنون التشكيلية والموسيقية والمسرحية الحديثة . وكان لتلك التناقضات المصطنعة والمتعسفة فى كثير من التصورات آثار خطيرة فى تعويق حركة التنمية ، وفى بروز ظواهر التطرف والتشدد وصولاً إلى العنف والإرهاب .

٦ ـ ولابد من الإشارة أخيرًا فى سياق التنمية البشرية إلى إشكالية تكافؤ الفرص بين الجنسين فى فرص الثقافة والتعليم وإلى هيمنة الثقافة الذكورية الأبوية (البطركية) كما يعبر عنها أحيانًا ، باعتبارها أيديولوجية ظاهرة ومقنعة فى كثير من السياسات والممارسات والرؤى الفكرية وفرص الحياة العملية . واختلطت ـ فى حرمان المرأة من كثير من حقوقها ـ الأفكار والتقاليد الاجتماعية مع بعض التفسيرات الدينية ، والتى يعتبرها المجتهدون من فقهائنا ليست من صحيح الدين . ولعل أوضح الإشكاليات بالنسبة للمرأة ما يتردد من الادعاء بأن وظيفتها إنما تُمَارَس بين جدران البيت ، وليس فى مجالات العمل خارِجَهُ ، سواء فى مهنة معينة أو فى المشاركة فى مجريات الحياة العامة بمختلف مواقعها السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، ومن مؤشرات ذلك الحرمان تدنِّى فرص البنات عن البنين فى مختلف مراحل التعليم ، كما هو معروف فى معظم الأقطار العربية ، كذلك فى تدنى الحالة الصحية لديهن ، والجدول التالى له دلالته الواضحة فى مكانة المرأة العربية وقدرتها على المشاركة فى الحياة العامة ، ومقارنتها بالمرأة فى بعض أقاليم العالم .

جدول يبين مكانة المرأة العربية مقارنا (*)

البيـــــــان	الوطن العربى	جنوب شرقى آسيا	أمريكا اللاتينية	الدول النامية	الدول الصناعية
المرأة فى الوظائف الإدارية	١٣	١٥	٢٠	١٠	٢٧
المرأة فى الوظائف المهنية والفنية	٣٠	٤٧	٤٩	٣٦	٤٨
المرأة فى الوظائف الحكومية	٢,٦	٧,١	٧	٥,٤	٨,٧
المرأة فى الوظائف على المستوى الوزارى	٤,٤	٦,٥	١٠,٧	٥,٤	٨,٧
نصيب المرأة فى المستوى الأقل من الوزارى	٣,١	٨,١	١٥,٥	٨,٥	١١,٣
المرأة فى المجالس النيابية	٥,٢	٨,٢	١١,٦	١٠,٨	١٤,٥
نصيب المرأة من الدخل المكتسب	٢٠	٣٥,١	٣٦	٣١	٣٧

من تجليات التباين الثقافى والفكرى :

لقد تجسدت أحوال الثقافة والتعليم بصورة خاصة فى بعض المشكلات التى أدت إلى تباين الرؤية فى معالجة قضايا التنمية ، وتوزعت الفئات المجتمعية بين تيارات وتوجيهات متنافرة ، نشير إلى أبرزها فى واقعنا المعاصر :

١ ـ التباين فى مقومات الثقافة بين غلبة الحرص على قيم التماسك والتواصل الاجتماعى ، والمشاركة الإيجابية فى حركة الحياة بمغانمها ومغارمها من ناحية ، وبين قيم الأَثرة والتمحور حول الذات والسعى إلى الخلاص الفردى أو العائلى أو الفئوى أو الإقليمى من ناحية أخرى . وقد أدى هذا الاختلال إلى ظواهر سلبية لاهتزاز الأرضية المشتركة فى أنماط التفكير ، وفى القيم والعلاقات والسياسات ، وإلى ظواهر الاغتراب والانكفاء على الذات ، بل وإلى الانحرافات والهرب من الواقع بالهجرة وعدم المشاركة ، أو عن طريق المخدرات أو العنف أو الاستهلاك المستفز تأكيدًا للذات . والحرص على

(*) البيانات مأخوذة من تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٦ .

ويتضح من هذا الجدول تدنى نصيب المرأة بصورة عامة فى القوة العاملة وتدنيه بالنسبة لمعظم المناطق الأخرى فى العالم ، مع ملاحظة التفاوت فى تلك النسب بين الأقطار العربية .

التماسك الاجتماعى على المستويين الوطنى والقومى يفرض نفسه دائماً كقضية جوهرية فى مقومات البقاء والنماء ، وهو أشد ما يكون إلحاحًا فى مواجهة تيارات العولمة ومتغيراتها المعروفة والمجهولة . وهى قضية حتمية لا تغنى عنها الثروات المادية أو الاحتياطات الأمنية أو القدرات العسكرية . وهى فى الوقت ذاته القاعدة التى تتيح إمكانات التنوع فى أُطرها ، والتجدد من أجل حيويتها ومرونتها . وتسهم فى تكوينها وترسيخها بالدرجة الأولى مضامين الثقافة والتعليم من خلال ما تبثه فى عقول البشر وأفئدتهم من ضروب اللغة الحضارية والمشتركة بمعارفها وأساليب تفكيرها وهدايات قيمها ومعانيها ورموزها .

٢ ـ تزايد مساحات الاستقطاب والثنائيات ومضاعفاتها بين أنصار القديم والجديد، والطارف والتليد ، والأصالة والمعاصرة ، والموروث والوافد ، والغربى والقومى والإسلامى ، ومن سمات هذه الأزمة الثقافية أنه حين يعتقد الإنسان فى أنها أخذت تخبو تطل برأسها من جديد ، ويحتدم الحوار حول نفس القضايا ونفس الحلول، وإن اختلفت الصياغات والتبريرات .

ويظل تحليل أستاذنا الراحل الدكتور زكى نجيب محمود مشخِّصًا لتلك الظاهرة حين يشير إلى أن ثقافتنا (تتوزعها جماعات تتباين نظرتها وقيمها فى تحليل الواقع ، واستشراف المستقبل بين أصحاب النظرة السلفية إلى موضوع أو موضوعات سلفية ، متجاهلة مشكلات الحاضر وقضاياه ، وأصحاب نظرة عصرية تعالجها بمنطق سلفى، وأصحاب نظرة عصرية إلى موضوعات عصرية منبتة الصلة بالماضى وجذوره وسياقاته التاريخية ، والتى لا تدخل فى الاعتبار لديهم) .

٣ ـ ترتب على هذا الاستقطاب ظهور جماعات مِمَّنْ يمتلكون الحقيقة المطلقة ، والحلول المنقذة من الضلال ، سواء كانت تلك الجماعات من أنصار القديم أو الجديد، وضاع مبدأ الحوار والوصول إلى الوفاق العام فى إدارة المجتمع ، والسعى لإصلاح الواقع وتطويره . يحتدم الصراع إمَّا تحت مظلة الفكر الدينى ، وإمَّا تحت مظلة الحداثة ، وكل منها يمثل فى نهاية التحليل رد فعل للآخر . وانحسر الفكر والفعل الإيجابى فى المشاركة بغية معالجة الحاضر والتحسب للمستقبل .

وارتبط امتلاك الحقيقة الوحيدة عند بعض الفئات المتطرفة تحت ستار الدين بمظاهر الحكم على جاهلية المجتمع بصورة مطلقة ، مع أن ذلك لم يكن بالضرورة من أحكام السلف على الإطلاق . وتمادى التطرف إلى الحكم بالرِّدَّة ، والتكفير لمجرد الخلاف فى الرأى لا فى جوهر العقيدة والإيمان . وأورد هنا اقتباسًا من كتاب (القول المفيد فى أدلة الاجتهاد والتقليد) للإمام محمد بن على الشوكانى ، إذ يقول : « ذكر ابن وهب أنه سمع مالكًا يقول : لم يكن من أمر الناس ولا مَنْ مَضَى من سلفنا ، ولا أدركتُ أحدًا أَقْتَدِى به يقول فى شىء ، هذا حرام وهذا حلال ، وما كانوا يَتَجَرَّءُونَ على ذلك ، وإنما كانوا يقولون : نكره هذا ، ونرى هذا حسنًا ، وينبغى هذا ، ولا نرى هذا » .

ورحم الله الإمام أبا حنيفة النعمان إذ يقول : « لا يُكَفِّرُ أحدٌ من أهل القِبْلَة بذنبٍ إلاَّ بالشِّرك » .

٤ ـ شاع الاجترار والتقليد ، وغدا بديلاً لإعادة التفكير والتجديد ، واستشرى الاتباع بديلاً عن الإبداع ، وانتصرت ثقافة الصمت على ثقافة النطق . وتبدَّى ذلك فى الفكر وممارسات أولئك الذين يرون أنه لابد لنا من نقل النُّظُم والمؤسسات فى الحضارات الغربية الصناعية ، أولئك الذين يرون أنه لا خلاص إلا بالأخذ بنماذجها . ويرى الفريق الآخر أنه لا خلاص إلاَّ بالعودة لنماذج السلف الأوائل . فكان من نتاج الفريقين أن استسلمنا للحلول الجاهزة وممارسات لا تتفاعل مع واقعنا من نماذج الأمم الأخرى ، وينعدم التفكير فى البدائل ، ويسود تفكير القوالب والتنميط باسم الحداثة ، وقد أدى ذلك فى كثير من الحالات إلى إنتاج نمط الشخصية المصرى بدرجات متشابهة ، بل مشوهة أحيانًا فى صورة الإنسان الغربى ، ومن ثم تزايدت مساحات الاغتراب فى صوره المتعددة ، وتقلصت الحاجة إلى التجديد والإبداع ، بل إنه أصبح أمرًا مدعاة للمخاطر والمغامرة .

أما الفئات الأخرى من المتمسكين بنماذج السلف ، والذين يرون أن حلولهم بصورتها القديمة صالحة لمعالجة قضايانا الثقافية والإنمائية فى الحاضر والمستقبل ، فقد زادت قضية الحاجة إلى التجديد والإبداع اضطرابًا وبلبلة ، وأقامت فيها من السدود مِمَّا أدى إلى تفاقم رصيد الاجترار والتقليد فى معظم الحالات ، وبخاصة مع اللجوء إلى سلاحى

العنف والتكفير عند بعضهم . وإذا كان فريق الحداثة لا يرى إلاَّ نموذجًا واحدًا ، هو الحضارة الغربية ، فإن فريق السلف لم ير إلاَّ نموذجًا واحدًا للتشدد والتضييق فى الاتباع والتقليد ، ونسوا المساحة الواسعة من الاجتهاد والمجتهدين فى تاريخ الحضارة العربية الإسلامية .

ولا بأس هنا من إيراد رأى أحد المجتهدين فى الفقة الإسلامى مِمَّا جاء فى كتاب «إعلام الموقعين» لمؤلفه ابن قيم الجوزية ، إذ يقول : « إن العالِمَ قد يزل ولابد ، إذ ليس بمعصوم ، فلا يجوز قبول كل ما يقوله . . . وهذا أصل بلاء المقلِّد . . . وليس لهم تمييز . . . » ويتابع مقولته فى ضرورة التمييز فى إطار المستجدات وتصاريف الزمان ، فيؤكد « أن من أفتى الناس بمجرد المنقول فى كتاب ـ على اختلاف عرفهم وأزمنتهم وأمكنتهم ـ فقد ضَلَّ وأضل ، وكانت جنايته على الدين أعظم من جناية من طَبَّب الناس كلهم ـ على اختلاف بلادهم وعوائدهم وأزمنتهم وطبائعهم ـ بما فى كتاب من كتب الطب . . . وهذا الطبيب الجاهل ، وهذا المفتى الجاهل ، أضر ما يكون على أديان الناس وأبدانهم . . . » .

وفى مقالات للدكتور / محمد سليم العوا بعنوان (حاجتنا إلى فقه جديد) يقتبس مقولة مماثلة للإمام شهاب الدين القرافى حين يقول : « وإذا جاءك مُستفتٍ يستفتيك فى حُكم مسألة فاسأله عن عُرْفِ بلده ، والمدوَّن من كتبه ، ولا تُفْتِه بعُرف بلدك ، ولا بالمسطور فى كتبك ، فإن الجمود على المنقولات أبدًا ضلال فى الدين ، وجهل بسنة المهتدين» .

ودعوة الدكتور / العوا قاطعة فى الحاجة إلى (قيام العلماء المؤهلين بالتجديد الفقهى)، ويعتبر ذلك صورة لمواجهة الواقع المتطور (بقدرات العقل واحتمالات الوجوه المتعددة لكل نص) .

تلك آراء بعض الأئمة المجتهدين الذين لم تتوقف عقولهم عن الاجتهاد تيسيرًا وتجديدًا لحياة المسلمين على هدى من كتاب الله والسنة الصحيحة لرسوله ﷺ .

والمهم فى جميع الحالات ألاَّ يصل الاستقطاب أو التباين أو التناقض فى التوجهات الثقافية والفكرية إلى ما أشار إليه أبو العلاء المعرى عن طريق الرمز ، لا التعيين ، حين قال :

أجـازَ الشافعـيُّ فِعـَال شيءٍ

وقــال أبــو حنيفــة لا يجـوزُ

فَضَــلَّ الشِّـيبُ والشُّبَّـانُ مِنَّا

ولا اهتدتِ الفتاةُ ولا العجــوز

والخلاصة أننا بصدد تيارين رئيسيين من تيارات ثقافتنا المعاصرة وما يتدرج بينهما من رؤى بين جمود الماضى واللهاث للنقل والتقليد باسم التحديث . ولا يسعى أى منهما إلى التجديد والإبداع فى الفكر بإشراقاته ومغامراته ، بل وبأخطائه ، ولا يؤمن بضرورة اختراق هذا الحصار والانغلاق ، وتشجيع اختراقات الإبداع وتصور البدائل فى إطار المتغيرات المجتمعية داخليًا وخارجيًا ، ومن خلال الحوار الجاد ، حيث نجد (النفوس تتقادح ، والعقول تتلاقح ، والألسنة تتفاتح) على حد تعبير الفيلسوف الأديب أبى حيان التوحيدى فى القرن الرابع الهجرى .

المقال الرابع

السياق العالمى للتنمية البشرية

حاولنا فى المقاطع السابقة لهذه الدراسة بيان موقع التنمية البشرية هدفًا وطاقة فاعلة فى كلية التنمية الشاملة والمطردة ، كما أوضحنا الأبعاد المختلفة للتنمية البشرية ، حالة وعملية وصيرورة ، وتعقدها وتقاطعها فى الكيان الإنسانى بمختلف قدراته وحاجاته وفى واقع الإنسان الكلى المركب . وسعينا كذلك إلى توضيح موقع تَوْءَمَة الثقافة والتعليم وتفاعلاتها فى التنمية بعامة والبشرية بخاصة ، انطلاقًا من أهميتها وتأثيراتها المباشرة ، وهى تمثل المجال المعرفى والقيمى والمعنوى الذى تتماوج فيه عمليات التنمية فى علاقات جدلية ودائرية بين العوامل الاقتصادية والمؤسسية من ناحية ، وبين عوالم المعانى وأضواء الحركة وتوجهات الدوافع ، وذلك فى النموذج الإرشادى للمفهوم الأنثروبولوجى لكل من طرفى التوءم ، وهو المفهوم الذى يؤثر على الزمان الثقافى الذى تضطرب فيه المجتمعات العربية بصورة عامة .

وإلى جانب هذا السياق الأنثروبولوجى أشرنا إلى المهمات المعيارية التى ينبغى أن تؤديها منظومات الثقافة والتعليم ، تأسيسًا على أنها مهمات حاكمة فى مسيرة التنمية بصورة عامة ، تحدد معانى النمو الاقتصادى ، فضلاً عن مقاصد التنمية الأخرى .

وفى هذا المقطع من دراستنا حول دور الثقافة والتعليم فى تجديد عملية التنمية البشرية ، سوف نستعرض باختصار أهم معالم الزمان الثقافى العالمى ، أو زمان الموجة المعرفية والثقافية الثالثة ، والذى بدأت تتضح بعض معالمه فى أخريات هذا القرن ـ وما

تزال تنمو وتتشكل ـ مندفعة بشدة نحو القرن الحادى والعشرين بمتغيراته المحسوبة والمتوقعة والمجهولة(*) . وهذا الزمان الثقافى العالمى الغالب هو الذى يفرض نفسه علينا، ولا مناص من التفاعل والتحسب لموجاته، ولا فكاك من ضرورة التلاطم معها، تكيفًا وتكييفًا ، ومتابعة ومواجهة ، وقبولاً ومدافعة . وفى هذا السياق نتأمل موقع التنمية البشرية ، ونستقرىء توجهاتها الثقافية والتعليمية من أجل تجديد حركتنا المجتمعية ، وتوفير مقومات الخير والكرامة والحرية ، ضمانًا للبقاء والتجدد والنماء .

العولمة والثورة التكنولوجية والمعلوماتية :

ومن هنا تأتى ضرورة الحديث عن التجديد الإنمائى ، والإلحاح فى ارتباطه المباشر بمفاهيم العقل والعقلانية والرشد ، وبالتفكير ومقاصده واهتماماته وآلياته وإنتاجه وتوظيفه ، ومراجعة نتائجه والحكم عليها من خلال تطبيقاتها . وتتحدد هذه المفاهيم المعرفية وآليات التفكير ومنتجاته بسياق زمنى تاريخى ثقافى ، وترتبط بعلاقة تبادلية مع ذلك الواقع ، تتحرك معه تلك المفاهيم وتحركه ، تتغير معه وتغيره ، ومن ثم تحكمها إلى حد كبير التحديات المجتمعية الداخلية والتيارات العالمية الخارجية فى محيط كوكبنا المعاصر . وبالقدر الذى تواجه المجتمعات تلك التحديات باستجابات معرفية وقيمية فعالة تتجدد الثقافة ، كما تتجدد المعرفة ذاتها ، وهكذا دواليك ، بين قوى التحدى وقوى الاستجابة ، مدًّا وجَزْرًا ، وثراءً وفقرًا .

وإذ نستعرض دور الثقافة والتعليم فى التنمية البشرية من المنظور المعرفى والقيمى تفرض هذه المعالجة علينا أن نتبصر بواقعنا فى إطار تيارات العولمة والكونية وما تموج به من تيارات وقوى معرفية ، والتى يلخصها مفهوم الثورة المعلوماتية والاتصالية والسرعة الهائلة فى تطبيق المعارف العلمية فى منجزات تكنولوجية ، فضلاً عن الثورة البيولوجية والهندسة الوراثية وعلوم الفضاء . وقد شدهتنا أخبار النعجة «دوللى» وما قبلها وما

(*) لمزيد من الإلمام بمفهوم الزمان الثقافى ، انظر محمد عابد الجابرى ، تكوين العقل العربى . وفى إطار هذا المفهوم قد تعيش المجتمعات فى زمان تاريخى واحد ، لكنها متباينة فى خصائص أزمنتها الثقافية نتيجة لاختلافها فى التوجهات الفكرية والقيمية . وقد تعيش قطاعات أو مناطق جغرافية فى المجتمع الواحد أزماناً ثقافية متباينة أو متناقضة أحياناً .

بعدها من أسرار الجينات . هذا فى الوقت الذى توقفت ثقافتنا العربية الإسلامية ، بل وأجهض ما برز فيها بين الحين والآخر من مناهج وتجارب علمية ، وما أدت إليه من تفسيرات وتطبيقات فى أعمال ابن الهيثم ، والخوارزمى ، وابن النفيس ، وابن سينا ، وابن رشد ، وابن خلدون على سبيل المثال ، ووصلنا إلى ما سبقت الإشارة إليه من تسيُّد مناهج تفكير غير علمية لا تُحرك واقعًا . واقتصرت على ارتداء أثواب جديدة على ذهنيات قديمة ، فلا تبنى عمرانًا ذاتيًّا مطردًا ، ولا تتعدى فى معظم الأحوال صورًا منقولة تتعرض للتشوه من خلال عملية النقل عن الماضى أو مجرد الاقتداء بالحديث .

نعيش فى عالم اليوم والغد بثوراته المتصلة والمتسارعة زمانًا وتراكمًا ، وفى ضوء معارفها وتراكماتها وتحولاتها ، نتساءل على الدوام : كيف ننمى طاقات بشرية تمكننا من البقاء والمواجهة لما يتهددنا من زمان ثقافى عالمى ،تفقدنا سرعة متغيراته ومؤثراته التوازن والاطمئنان إلى تلك الحالة الفكرية والثقافية التى جَمَّدَتْ حركتنا واستنهاضنا . ومن المقدر أن الثورة المعلوماتية والتكنولوجية فى موجتها الثالثة المتلاطمة سوف تستكمل مقوماتها المهيمنة مع منتصف القرن القادم لتنطلق إلى موجات جديدة مجهولة . ونلحظ سرعة التغيرُّ وإيقاعاته حين ندرك أنه بينما استغرقت الثورة الزراعية حوالى ثمانية آلاف عام منذ اخترع العقل البشرى فنون الزراعة ، لم تستغرق الثورة الصناعية أكثر من ثلاثمائة عام ، حيث اختلفت فيها أساليب الإنتاج وآلياته ونظم تبادلاته التجارية وعلاقاته الدولية ، كذلك تنوعت مفاهيم العمل وفرصه ومصادر القوة ، وقيمة الزمن واختصاره حتى فى مجال الألعاب الرياضية . هذا إلى جانب التغير فى قيمة الماء والهواء والموارد الطبيعية المختلفة .

ومنذ ثلاثة عقود كنا نقول : إن المعرفة العلمية تتضاعف كل سبع سنوات ، ثم تقلصت فى الثمانينيات إلى ثلاث سنوات ، واليوم تتضاعف كل ثمانية عشر شهرًا. وتتسارع الفترة ما بين الاكتشافات العلمية الجديدة وتطبيقاتها العلمية فى صورة سلع أو مخترعات لتضيق إلى سنوات معدودات . لقد استغرق الزمن بين المعرفة العلمية النظرية والتكنولوجيا ٣٥ عامًا فى حالة اختراع الراديو ، وإلى ١٥ عامًا فى حالة الرادار ، وإلى ٥ سنوات فى حالة الترانزستور ، وها نحن نشهد تضاعف قوة اختزان (الحاسوب) آلاف

المرات كل عامين أو ثلاثة . وتلك هى مسيرة التقدم التكنولوجى التى لم يعد لها سقف فى التنوع والسرعة والقدرة والنتائج .

والتحدى المطروح أمام الثقافة والتعليم يمكن اختزاله إلى ضرورة تكوين عقل جديد لعالم جديد ، وإلى الأهمية القصوى للعلم والتفكير العلمى بكل أبعاده وتجلياته المادية والاجتماعية والقيمية . إن ثورة المعلومات إنما تقوم أساسًا على إنتاج المعرفة بصورة متنامية فى مختلف مجالات الحياة وتوظيفها فى إنتاج السلع والخدمات والمعاملات ، بل وفى استمرار إنتاج المعرفة ذاتها ، وفى تجديدها وتراكمها وتنظيمها وتطويرها واختبارها . وباختصار إننا فى عالم إنتاجه يعتمد أساسًا على المعرفة الكثيفة ، وليس على مجرد توافر الثروة المادية أو وفرة القوى العاملة فحسب ، حتى تجاوز توظيفُ المعرفة أمرًا أعجب من الخيال حين أمكن من خلال الهندسة الوراثية إنتاج زراعات بدون مزارع وبلا زُرَّاع، وحين تحقق ذلك بكميات تجارية هائلة فى المعامل والمختبرات .

ومما يدل على قيمة المعرفة العلمية والتكنولوجية تلك الأهمية النسبية التى أخذت تحتلها إنتاجية المعرفة فى مجمل عوائد الإنتاج ، أى فى القيمة المضافة للمعرفة فى حد ذاتها ، مقارنة بالقيمة المضافة لعوامل الإنتاج الأخرى ، كالخامات وقوة العمل ، فالقيمة المضافة للوحدة من رأس المال المستثمر يتضاعف عائدها بعد توظيف مدخلات التكنولوجيا المتقدمة إلى حوالى ١٧٠٠ مرة فى صناعة السوبر كمبيوتر ، وإلى ٩٠٠ مرة فى محركات الطائرات ، وإلى ٢٨٠ مرة فى كاميرات الفيديو ، وإلى ١٦ مرة فى التلفزيون الملون ، وإلى ١٠ مرات فى سيارات الركوب ، ولهذا تصبح تكلفة المعرفة فى إنتاج هذه السلع وغيرها مما يستخدم التكنولوجيا المتقدمة أعلى بكثير من تكلفة المواد الخام وتكلفة العمالة . وليس معنى هذا تناقص قيمة قوة العمل ، وإنما قيمتها المثلى تكمن فى إنتاج المعرفة التى يولدها البحث العلمى وتطبيقاته وتوظيفاته وخدماته .

الانعكاسات المجتمعية للثورات التكنولوجية والمعرفية :

وارتبط بتلك الثورات العلمية والتكنولوجية والاتصالية وما نجم عنها مِمَّا عُرف بمصطلح (القرية الكوكبية الواحدة) أن ظهر تطور فى كثير من المفاهيم والمواضعات

والمعايير والأولويات المجتمعية التى كانت تسود قبل صعود الموجة المعرفية الثالثة ، منها على سبيل المثال اضطراب فى مفهوم سيادة الدولة ومسئولياتها وأدوارها ، إذ لم يعد حيز الوطن بحدوده الجغرافية شرطًا كافيًا لأنشطتها على مستوى المفهوم التقليدى لاستقلالها ، وبرزت ضرورات التجمعات الاقتصادية ، بل والسياسية أيضًا ، كما هو الشأن فى الاتحاد الأوربى ، وتجمع مجموعة أمريكا الشمالية والمكسيك فى منظمة النافتا ، وتجمعات الآسيان فى جنوب شرقى آسيا ، وإلى بعض التجمعات الإفريقية . هذا إلى جانب ما نشهده من حركة الاندماج بين المؤسسات المتعددة الجنسيةفى عالم المصارف والصناعة والتكنولوجيا والمعلوماتية ، وذلك من تعظيم أرباحها والتخفيف من مخاطر المنافسة فى الأسواق العالمية . كما برزت لدينا الحاجة الملحة إلى إحياء السوق العربية المشتركة وتفعيل حركتها ، والخلاصة أنه مع تيارات العولمة لم يعد الانكفاء على حدود السيادة الوطنية التقليدية أمرًا ممكنًا أو مقبولاً(*) .

ومع كل ما فى الثورات العلمية والتكنولوجية التى تحمل فى طياتها وعدًا باحتمالات التقدم ورخاء البشرية فإنه تتخلل تلك الطَّيَّات نُذُرٌ ومخاطر عالمية ، تزداد ضغوطها بأحمال أثقل على الدول النامية . ويتجلى بعضها فى الانتقال من سياسات الدول فى الرَّفَاهَة الاجتماعية إلى سياسات الخصخصة ، وإعادة الهيكلة الاقتصادية ، وتخلى الدولة عن بعض مسئولياتها الاجتماعية . وقد ترتب على ذلك فى بعض الحالات زيادة الفجوة بين الأغنياء الرابحين من تلك السياسات وبين الفقراء مِمَّنْ أصبحوا ضحايا مُهَمَّشَة نتيجة لها ، ولعل هذا مما دعا تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٧ إلى التركيز على ظاهرة الفقر والفقراء ، واتخاذ سياسات محددة للتخفيف من مشكلاتها ومخاطرها ، أضف إلى هذا تفشى البطالة ، وبخاصة مع حلول مشروعات التنمية كثيفة المعرفة ورأس المال محل المشروعات المعتمدة على المهارات التقليدية كثيفة العمالة .

وتبرز كذلك إشكالية المواءَمَة بين عوامل التماسك والوفاق الاجتماعى والخصوصية

(*)اعتمد الكاتب فى البيانات الواردة عن الثورات العلمية وقيمة التكنولوجيا المتقدمة على كتاب الدكتور حسين كامل بهاء الدين وزير التربية والتعليم (التعليم والمستقبل) دار المعارف ـ القاهرة ١٩٩٧ .

الثقافية العامة من ناحية ، وبين ما يتنازعها من متغيرات القيم والاندماج مع مطالب العولمة والتنوع والتنافس والاقتداء بمظاهر وسلع القوى المهيمنة على أساليب التكنولوجيا من الناحية الأخرى . وفى كثير من الحالات تخلخلت أواصر الأسرة ، واتسعت الفجوة بين الأجيال ، واهتزت العلاقة بين الفرد والمجتمع ، وتأرجحت موازين الولاءات بين الأُمة والطائفة ، والقبيلة والجوار ، والسوق والبورصة ، والدولة المركزية واللامركزية والمحلية ، وتنظيمات المجتمع المدنى غير الحكومية . وغدت القيم والعلاقات التقليدية بذلك موضع التشكيك والتساؤلات . هذا فى الوقت الذى تسير فيه توجهات إلى تكتلات إقليمية واندماج شركات ومؤسسات عالمية ، وإن كانت مقتصرة فى كثير من الحالات على المنافع الاقتصادية . أضف إلى ذلك كله تزايد ظواهر التعصب والعنصرية والتحيز والإرهاب المسلح ، واختلط ذلك بثقافة السوق بتجلياتها الحسية والجنسية والاستفزازية واللذة الآنية ، بل ومظاهر العنف كذلك . وتشير كثير من التقارير والدراسات إلى ما يقع لبعض فئات المجتمع من قهر أو تميز اقتصادى واجتماعى ، كما هو الشأن فيما يقع على معظم فئات النساء أو الفلاحين ، أو العمال أو المهاجرين ، أو حتى على مستوى الدول والشعوب .

وفى سياق هذه الزعازع نلحظ أن عالم اليوم والغد القريب برغم صيحاته إلى تأكيد حقوق الإنسان ، ودعواته إلى التعاون والتواصل عالميًا ، فإنه مملوء بالمخاطر المؤدية إلى حروب أو فتن أهلية ، وإلى توترات على مختلف الأصعدة الوطنية والإقليمية والعالمية . وقد لخص تقرير اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادى والعشرين ، والمقدم لليونسكو عام ١٩٩٦ مظاهرها فى (*) :

● التوتر بين العالمى والمحلى ، والكلى والخصوصى ، أى بين أن يصبح الإنسان مشاركًا فى المسيرة العالمية ، دون أن ينفصل عن ترابه الوطنى والمشاركة فى مسيرة أُمته ،

(*) تألفت اللجنة من خمسة عشر عضوًا برئاسة جاك ديلو وزير الاقتصاد والمالية الأسبق فى فرنسا ، وأصدرت تقريرها بعنوان (التعلم ذلك الكنز المكنون) : Learning theTreasure from Within.

وبين أن ينشغل بالقضايا والمخاطر العالمية ، كمشكلات البيئة والأسلحة المدمرة بمختلف أنواعها ، وبين هموم وطنه وتطلعاته الخاصة فى الحياة الكريمة .

● التوتر بين التقاليد وتوجهات الحداثة ، أى المواءَمَة بين التغيُّر دون التنكُّر للذات والهوية ، ولغة التواصل القومى وثوابته .

● التوتر بين الجهود التى تطلب أفقًا زمنيًّا بعيد المدى ، وتلك التى تفرضها الحاجات الآنية وتطلعات الجماهير إلى حلول فورية للمشكلات الراهنة .

● التوتر بين الحاجة إلى التنافس والحرص على تكافؤ الفرص ، أى بين حاجات التميُّز للمنافسة والفرص المتاحة لكل إنسان ، وهذا يعنى على حد تعبير اللجنة «التوفيق بين ثلاث قوى ، هى : المنافسة الحافزة ، والتعاون المقوى ، والتضامن الموحد» .

● التوتر بين التوسع الهائل للمعارف وقدرة الإنسان على استيعابها فى مختلف المراحل ، وما يتطلبه ذلك من اختيارات أساسية وميول شخصية .

● التوتر بين المادى والروحى . وقد برزت صيحات متعددة لإحياء القيم الروحية والأخلاقية فى مواجهة التكالب المادى على امتلاك الثروة والأشياء ومظاهرها الاستهلاكية المستفزة .

ويشير التقرير إلى أن بعض التوترات قد تكون ظواهر بشرية أزلية ، إلا أن حِدَّتها تزداد مع تزايد وَقْعِهَا وأحمالها فى المجتمعات النامية فى مواجهة العولمة وآلياتها وقيمها . وفى هذا السياق تتصارع الدول النامية بين إيقاع زمنى سريع لاهث متلاحق فى تغيران مع إيقاع زمنى بَطِىء التغير لديها . وتتصارع العولمة مع حضارات تحرص على هويتها وخصوصياتها كعامل من عوامل تحقيق ذاتها واستقرارها وانسجامها الداخلى ، مِمَّا قد يصل أحيانًا إلى درجة من الجمود تمثل رَدَّ فعلٍ أو ميكانيزمًا دفاعيًّا ضد غزوات الهجمات المتلاحقة للمتغيرات الخارجية .

نحو تفعيل دور الثقافة والتعليم فى التنمية البشرية :

لقد أصبح من المسلمات التأكيد على موقع التنمية البشرية فى قلب عملية التنمية الشاملة والمطردة من حيث كونها هدفًا ونتاجًا لها ، فضلاً عن كونها قوة فاعلة فيها . وتنامى الوعى والإدراك بالأبعاد الثقافية والتعليمية فى المنظومة الإنمائية بصورة عامة ، والتنمية البشرية بصورة خاصة ، ضمن مجموعة المدخلات والمحركات لعوائد التنمية . وفى إطار المتغيرات والحاجات المجتمعية فى مجمل أقطار الوطن العربى ، وتفاعلها مع المتغيرات العالمية وثوراتها العلمية والتكنولوجية ، سوف نختار بعض التوجهات الأساسية التى ينبغى تفعيل السياسات الثقافية والتعليمية التى تنمى جانب العقلانية وعمليات التفكير العلمى والإفادة من ثورة المعلومات وتوظيفها كمحتوى وأداة يتم التركيز عليها فى إعادة تشكيل صيغ التنمية البشرية ، وأنماط تفكيرها السائدة ، مِمَّا سبقت الإشارة إليه ، وإلى إشكالياته .

ومع التركيز على جانب التفكير والمعرفة فى هذه الدراسة ، فإن تحقيق ذلك إنما هو مفرد ، وإن كان فى غاية الأهمية ، ضمن مفردات متعددة فى المنظومة الكلية للثقافة والتعليم والمجتمع ، ولقد أفاض تقرير اللجنتين الدوليتين المقدمتين لليونسكو (التعلم ذلك الكنز المكنون ، التنوع الإنسانى المبدع) فى مقتضيات ومتطلبات التطوير لمضامين الثقافة والتعليم فى ضوء تحديات القرن الحادى والعشرين . وسوف نستعين بما أورداه من توجهات ومؤشرات وتوصيات ، مع ضرورة الالتفات إلى مجمل خصوصيات الثقافة والتربية العربية ، وفى ضوء ما أوضحناه من مؤشراتها وإشكالياتها وتحدياتها . وسوف تكون تلك القضايا الثقافية والتربوية العامة من الشروط اللازمة والمهيئة لتفعيل عمليات التفكير وإنتاج المعرفة التى سوف نركز عليها .

المقال الخامس

تنمية التفكير والابتداع العلمى

أشرنا فيما سبق إلى أن من بين أهم الإشكاليات فى التنمية البشرية تلك التى تنبثق من طبيعة ما تغرسه العمليات الثقافية والتعليمية من أنماط فكرية فى التعامل مع معطيات الحياة ، ومع تفسيرات عالم المادة والمجتمع ، ومع ما يطرأ من تغيرات وما يجرى من أحداث .

بعض معالم التفكير السائد ومصادره :

ولعله من الضرورى أن نستعرض هنا بعض معالم التفكير السائد ومصادره :

١ ـ يمكن تلخيص معظم الآراء المرتبطة بجمود أنماط التفكير السائدة إلى الموروث الثقافى وموضوعه المعرفى من الناحية الإبستمولوجية دون التطرق إلى سياقاته التاريخية بأبعادها السياسية والاجتماعية .

وفى كل مناسبة تناقش فيها مشكلات التعليم تتواتر الشكوى من تدنى نوعيته فى كثير من أقطار العالم ، والحال كذلك فى تعليمنا العربى ، وكثيرًا ما يُرَد ذلك التدنى ـ ودون تردد ـ إلى عامل التركيز على عمليات التذكر والحفظ فى عملية التعليم والتعلم . ولعل مقولة (العلم فى الراس لا فى الكراس) تجسيد شعبى لأهمية الذاكرة الحافظة ، بل إنها كانت من سمات العالم العلامة فى كثير من كتب السير والتراجم القديمة .

ويعنى التعليم والتعلم عن طريق التلقين والحفظ ، الاحتفاظ بالرصيد المعرفى كما هو من جيل إلى جيل ، وما يترتب على تكريسه من فعل ورتابة وجمود فى شخصية المتعلم ، وبالتالى فى الكيان الاجتماعى ذاته . وفى التعريف بسيرة أحد العلماء مثلاً نجد

أنه قد (تلقَّن) العلم على فلان وفلان من العلماء ، ثم أجازاه على (تلقينه) ، وهكذا من خلال العلاقة الجدلية بين التعليم والمجتمع تتم ظاهرة التكرار والاختزال والاجترار وإعادة إنتاج المعرفة المنقولة عن السلف ، وبدون إضافات أو تجديدات تذكر . وهذا ما ساد من أنماط الفكر والتعلُّم حقبًا طويلة فى حضارتنا التى أدت عوامل الأدلجة السياسية إلى احتضار أية تجديدات والعمل على احتباسها دون أن تؤلف مدرسة فكرية ذات استمرارية فاعلة ، أو تأثير فى موضوع العلم العربى والفقهى والفلسفى . وفى هذا الصدد يقول الجابرى : «إن الزمن الثقافى العربى إذا ما نُظر إليه ككل ، أى من خلال مظهر (العام) فيه ، قد يظل هو هو منذ عصر التدوين ، يجتر نفسه ويتموج فى نفس (اللحظة) ، حتى انتهى به الأمر إلى الركود وإلى الجمود والتقليد فى كافة الميادين». ومع ذلك فإن من الإنصاف للموروث الثقافى أن نقرأ فى تراجم بعض الشيوخ أن دروسه (لا تخلو من عنديات وأفكار مبتكرة) .

وتتلخص تفسيرات الجابرى انطلاقًا من الجانب الإبستمولوجى المعرفى فى أن العلم العربى الذى تم تدوينه فى القرن الرابع الهجرى قد اكتمل بناؤه وظل سجينًا لإنتاج ذلك العصر ، وإلى طبيعة المعالجة والمنهج فى تناوله . وهو ما أسماه بأن «موضوع هذه العلوم كان واحدًا ، أعنى من طبيعة واحدة ، إنه النص : اللغوى بالنسبة للنحو واللغة ، والنص الدينى بالنسبة للفقه وعلم الكلام »، وتلك هى أهم العلوم العربية التى تم تدوينها وتقنين أصولها وضوابطها وأحكامها . وبذلك أصبح للنص سلطانًا وسيطرة كبرى على التفكير وتأطيره والالتزام به والدفاع عنه . وارتبط العقل العربى لذلك ارتباطًا ملزمًا بالنص ، يستخرج المواقف الجديدة وفهمها والحكم عليها من خلال المنطق القياسى ، أى قياس الغائب على الشاهد ، والاستناد إلى السوابق والأصول . وذلكم هو الرصيد الثقافى الذى يتوارثه الأجيال ، وتختلف وتصطرع حوله ، وتقوم بتوظيفه لمصالحها السياسية أو الفئوية منتزعًا من سياقاته الاجتماعية والتاريخية . وموضوع النص هو فى المفهوم السياسى مرادف لمفهوم السلطة ومقولاتها ووثائقها وكتبها وأفعالها . والشأن كذلك فى توظيف النص أو الخطاب وفى مصادر المعرفة الحديثة لممثلى السلطة على مختلف مسئولياتها وممثليها فى مختلف مجالات الحياة .

وهكذا نجد فى هذا الموروث الثقافى لمصادر المعرفة ظهيرًا يسند الاعتماد على المعلم والكتاب والمقرر والامتحان فيما تحفظه الذاكرة وتختزنه وتردده . وليس غريبًا فى هذا السياق ما نجده من مبالغة فى إيراد المراجع والاقتباس منها فى الرسائل الجامعية إلى الحد الذى لا تجد للباحث من رأى خارج المنقول عن تلك المراجع . وليس غريبًا أيضًا أن يتذمر الطلاب وأولياء الأمور من ورود أسئلة خارج المقرر ، أو حتى أنها تبدو خارج المقرر . وفى جامعاتنا كثير من الأساتذة ممن ختموا العلم ، فلا يَعْبَئُون بمراجعة أو تجديد أفكارهم ، بمجرد أن بلغوا مرتبة الأستاذية ، حيث يستمرون فى اجترار ما تعلموه وعلموهم منذ عشرات السنين ، وتدوينه فى كتبهم ومذكراتهم باعتبارها الحجة التى يعتمد عليها الطلاب فى المذاكرة والامتحان .

٢ ـ وفى عملية التحديث المجتمعى ثقافيًا وتعليميًا جاء تفاعلنا مع العلم الغربى على أساس الحفظ والنقل والتقليد كذلك ، من حيث الاعتماد على نصوص ذلك العلم ومناهجه وأساليب تفكيره ، بل وموضوع تفكيره ، ويطغى على كثير من كتب التراث تمحورها حول النص ، حيث تجد فيها متنًا (نصًا) يقوم بشرحه (نص آخر) وفى حاشيته تعليق عليه فى (النص الثالث) ، وقد يأتى الشرح أو التعليق مخالفًا أو داعمًا للنص ، لكن يظل النص محور الموضوع وتفريعاته وموافقاته أو اختلافاته . ومثل هذا المنهج فى المعرفة يختلف عَمَّا فكر من خلاله فرنسيس بيكون ، وكوبرنكس ، وجاليليو ، ونيوتن ، وداروين ، وأينشتاين ، وغيرهم من علماء الطبيعة والفلك والرياضيات . والفروق الأساسية تتجلى فى أن الفريق الأول انشغل بالماضى ونصوصه ، أيًّا مَّا كان موضوعها ودوافعها ، أما الفريق الثانى فقد انشغل بظواهر الكون والطبيعة يسعى إلى اكتشافها ووصفها وتفسيرها على أسس الملاحظة والتصور والتجربة والاختبار والقياس الكمى والتوظيف ، كما يؤكد الجابرى .

وهنا لا يمكن إنكار ما كان لبعض علماء العرب والمسلمين من فتوحات فى التوجه نحو ظواهر الطبيعة والكون ، وما قدموه من نظريات وتفسيرات ، غير أن ظروف المجتمع العربى الإسلامى وأولوياته واهتماماته فى تلك الفترات لم تحفل كثيرًا بالالتفات أو التشجيع لتلك الجهود التى سرعان ما انطفأت شموعها ، فى الوقت الذى استفادت

منها أوربا فى بداية نهضتها الحديثة . ومع ذلك فإن الثورة العلمية كحركة منظمة متلاحقة ومتراكمة إنما جاءت نتاجًا لحركة المجتمع الأوربى منذ عصر النهضة فى القرن الخامس عشر ، واستمر تدفقها وبروزها منذ القرنين السابع والثامن عشر وفيما تلاهما من قرون ، حتى اليوم وغدًا .

وبدأت تلك المناهج الفكرية وموضوعاتها منذ بدأ ديكارت منهجه فى الشك فى كل معرفة تقليدية سابقة ، منطلقة بعد ذلك إلى مناهج التحليل والتطور والنسبية والدينامية والكلية فى فهم الكون والطبيعة والإنسان . وتواتر ذلك فى جهد متصل لسبر أغوار الطبيعة والتحكم فيها والسيطرة عليها ، بل وفى إخضاعها ، كما أشار إلى ذلك بيكون، ثم العودة إلى التصالح معها والحفاظ على توازناتها وعلاقات منظومتها ، كما هو الشأن فى علوم البيئة فى السنوات الأخيرة .

٣ ـ ومع التقدم العلمى فى نظرياته وقوانينه ، يأتى توظيفه فى منجزات تكنولوجية للاستخدام فى مناشط الحياة المختلفة ، ولاستخدامها فى الوقت ذاته أدوات فى تقدم العلم ذاته . وهكذا يتم التزاوج بين العلم والتكنولوجيا ، وتقوم لكل منهما مؤسساته . ويتخصص العاملون فيه من العلماء والمهندسين والفنيين فى مراكز البحث العلمى المتخصصة وفى الجامعات ، بل وفى المؤسسات الصناعية والخدمية ذاتها ، من أجل تطويرها وكفاءة أدائها . وينتج عن ذلك كله الاهتمام البالغ بشئون العلم والبحث العلمى ـ منهجًا وأداة فى الكيان الاجتماعى وفى حياة الأفراد ـ مما يكفل لها الموارد المادية والتشجيع لمواصلة إنتاج المعرفة التى تنامت فى أخريات القرن العشرين ، وأدت إلى ما نشهده من الثورات العلمية والتكنولوجية التى كانت سببًا ونتيجة لظاهرة العولمة وصيرورة العالم قرية صغيرة . ومع العولمة وحرية التجارة ينطلق إنتاج المعرفة وتتزايد قيمتها وخطورتها فى التنافس العالمى على مختلف الأصعدة الاقتصادية والسياسية والثقافية والإعلامية . ويقع عالمنا العربى فى محيط هذا التحدى الذى يطرح أهمية إنتاج المعرفة والتنافس فى مجالات العلوم الأساسية والتطبيقية والتكنولوجية ، فضلاً عن إيلائها قدرًا أكبر من المساحة فى تعليمنا ، وما يتطلبه ذلك من إشاعة الثقافة العلمية ونشرها بين الجماهير .

مقومات التفكير المطلوب فى سياق العولمة والتجديد :

لقد اخترنا أنماط التفكير ـ محتوى وآليات ـ كموقع إبستمولوجى استراتيجى للوصف والتفسير فى تكوين الرصيد المعرفى وتَوْءَمَة التعليم والثقافة ، مع إدراكنا لتأثيره وتأثره بالعوامل السياسية والقوى المهيمنة فى توظيفها لذلك الرصيد وحركته ، ومع إدراكنا لما قد يتمتع به من استقلالية نسبية أو اتصال متقطع مع ظروفه الإيكولوجية والاجتماعية . وعلى هذا الأساس استعرضنا موضوع التفكير وآلياته فيما سماه العابدى بالموروث الثقافى النصى ، وفى مفارقته للتوجهات الفكرية نحو عالم الطبيعة والكون والمادة والحياة فى العلوم الطبيعية والبيولوجية والإنسانية . وننطلق هنا من افتراض للموقع الاستراتيجى للتفكير ومضامينه فى تحريك تَوْءَم الثقافة والتعليم لعمليات التنمية بعامة ، والبشرية بخاصة . ومن خلال قوة التفكير الدافقة فى التوءم بمنظوماته التعليمية والثقافية تتدافع الحركة ويسرى الدم الجديد فى الكيان المجتمعى ، وترتد حيويته إليها فى حلقة دائرية من الحيوية والتجدد .

وتتضح معالم المنظومة الفكرية الجديدة والمتجددة فيما يلى :

١ ـ التركيز على نقلة نوعية من مجرد التفكير المعتمد على الحفظ والتلقين والتكرار والاجترار المنغلق فى نصوص الماضى أو الحاضر وموضوعاتها ، متوجهًا إلى واقع الحياة بتضاريسها المادية والطبيعية والإنسانية . وتقوم هذه النقلة على أن الإنسان كائن ثقافى يصنع حياته ، كما تصنعه حياته ، وأن سعيه الدائب وبخاصة من خلال العلم الحديث ومناهجه يستهدف إقداره على مزيد من المعرفة الفاعلة ليوظفها من أجل حياة أفضل ، وإلى أن يتحكم فى الوقت ذاته فى تلك المعرفة التى قد تلقى بمخاطر غير محسوبة على حياته وأمنه .

٢ ـ فى تيارات العولمة تفتقد عمليات التفكير الماضوى الاجترارى فى نظمنا الثقافية والتعليمية القدرة على اكتساب المتعلم مناهج التكيف والتكييف والمراجعة والتطوير لواقعه ، بما يحقق لمجتمعنا البقاء والرخاء . والمقصود إذن أن يكون توءم الثقافة والتعليم أداة لتنمية التفكير الملائم لعصر المعلومات ، وليس لفرض قيود عليه أو حصره فى

إطارات محددة ، مستعينًا فى ذلك باستخدام التكنولوجيات التى تنظم تلك المعلومات ودلالاتها وتوسع آفاقها وتنوع مصادرها .

٣ ـ وقضية تنمية التفكير فى أبسط صورها تتمثل فى التعرف على مصادر المعلومات التى يعالجها الفرد ، وذلك لتقييمها ونقدها وفرز مصادرها ، سواء من الأنماط السابقة التى أشرنا إليها سواء من الأنواع المستمدة من السلطة أو البطل أو الأسطورة أو المعتقدات الشعبية ، أو من مصدر إعلامى ، أو من مصادر علمية متخصصة موثوق بها . ومن هنا تبدأ عمليات تفكير حول هذه المعلومات القائمة ، ومحاولة توليد معرفة جديدة أو إثرائها بأبعاد إضافية أو تصحيحها . ويتطلب ذلك عمليات التفكير التحليلى والمقارن والعلائقى الذى يربط بين المعلومة وغيرها من المعلومات ، ثم هناك عمليات التصنيف ، والتركيب ، والتخيل وصياغة المعلومات فى مفاهيم ، ثم التجربة والاختبار والتوظيف مع الخبرة السابقة أو الواقع المادى أو الاجتماعى . وتتصاعد عمليات التفكير وصولاً إلى المستوى الإبداعى والابتكارى ، والذى يولِّد من المعلومات والمعارف السابقة أمورًا جديدة ، مستخدمًا الرصيد السابق مطورًا له ، ومتجاوزًا لعلاقاته وخصائصه القديمة ، ومقترحًا نماذج بديلة ملائمة ، تصميمًا أو تنفيذًا .

٤ ـ وفى هذه العمليات الفكرية يستخدم العقل مناهج المحاولة والخطأ ، والقياس والاستقراء ، والتسلسل المنطقى ، ومراحل التطور والتجريب ، وملاحظة العلاقات والتعميم ، والوصول إلى القانون والاستثناء . وفى ذلك كله يتعامل الفكر مع قضايا تبدو أنها بسيطة لكنها معقدة مع تعقد ظواهر الطبيعة والمجتمع والإنسان . وهذه العمليات والمناهج الفكرية هى التى يمكن أن تدخل تحت مظلة المنهج العلمى بإجراءاته وقواعده ونتاجه المعرفى .

وهذا المنهج العلمى بنماذجه المعرفية متنوع فى نظرياته ومقارباته ، والتى تعتبر نتائجها نسبية ، فى انتظار ما يؤكدها أو يفندها من النظريات الأخرى . وبمعنى آخر: إن طريق المعرفة العلمية ممتد ومتواصل ، ولا يمكن القول بأن نظرية علمية معينة هى الوحيدة الصحيحة التى توصلت إلى الحقيقة المطلقة فى الوصف أو الحكم على الأشياء

والظواهر . ومن ثم تبدو أهمية العمل على تكامل النظريات العلمية للاقتراب إلى أقصى ما تستطيعه فى التشخيص وتشابك العلاقات وتداخل المكونات ، وذلك هو المبرر لأهمية ما يسمى بالدراسات البينية عبر التخصصات ومن خلال منظورات العلوم المختلفة . ويرتبط بهذا أيضا العمل العلمى فى فرق وجماعات علمية يتحقق من خلال تفكيرها المشترك تحقيق الذكاء الإنسانى الجماعى الذى يؤدى إلى ناتج أكبر وأعمق بكثير من ناتج مجموع أفراده .

٥ ـ ويمثل الحاسوب (الكمبيوتر) الأداة الأساسية فى التعامل مع الثورة المعلوماتية ، وما يمكن أن تستخدم فيه من معالجة للمعلومات وهندسة المعرفة ، وما تقدمه البرمجيات من ذخيرة للفكر والابتكار نتيجة لطاقتها الهائلة فى تخزين المعلومات وإجراءات العمليات نيابة عن العقل البشرى الذى صنعها . ويورد نبيل على فى كتابه الرائع : العرب وعصر المعلومات : « أنه يمكن تخزين النصوص الكاملة لألف كتاب فى حجم القرآن الكريم على قرص ضوئى (سماد CD-ROM) واحد ، تبلغ زنته ١٥ جرامًا ولا يتجاوز قطره ١٢ سم تقريبًا » . وليس هنا مجال لتفصيل الإمكانات الهائلة التى يوفرها (الكمبيوتر) سواء المعروفة منها أم المتوقعة أم المجهولة .

٦ ـ والمهم أولاً وأخيرًا هو أن توظيف (الكمبيوتر) ومعايشة عصر المعلوماتية يتطلب الذهنية العلمية المناسبة . وفى هذا الصدد يورد نبيل على فى كتابه السابق ما يؤكد بأن تكوين المنهج العلمى فى عملية التعليم والتعلّم أهم من اكتساب المعلومات ذاتها ، إذ الأهم هو القدرة على الوصول إليها ، وإعمال الفكر فيها ، وتوظيفها التوظيف الأمثل فى حل المشكلات أو إنتاج معارف جديدة .

ويضيف نبيل على : « لقد أصبحت القدرة على طرح الأسئلة فى هذا العالم الزاخر بالاحتمالات والبدائل تفوق أهمية القدرة على الإجابة عليها . . . إن تربية الغد لابد أن تسعى لاكتساب الفرد أقصى درجات المرونة ، وسرعة التفكير ، وقابلية التنقل بمعناه الواسع : التنقل الجغرافى ، والتنقل الاجتماعى ، والتنقل الفكرى كنتيجة لانفجار المعرفة وسرعة تغيير المفاهيم » .

والخلاصة أن ثورة المعلومات باعتبارها من أهم خصائص العولمة تتطلب ترسيخ مقومات التفكير العلمى ومناهجه وتداخل نتاجه من التخصصات ، حتى يتحقق التحرير من انغلاق التفكير الاجترارى أو البنكى ـ كما يسميه باولوفريرى ـ وهذا يستلزم الانعطاف بالعملية التعليمية لكى تكون أداة جسورة فى تجديد الواقع وتطويره من خلال فهمه وتحليله ونقده وحل مشكلاته ، وصولاً إلى الإبداع فى تقديم البدائل حاضرًا ومستقبلاً .

وذلكم هو موضع استراتيجى فى التنمية البشرية ، موقع إعادة صياغة التفكير كمحور للعملية التعليمية ، وجعله معيار المعرفة ، نظرًا وإنتاجًا واستهلاكًا وتطبيقًا . إن استمرار منهج الحفظ والاتباع والطاعة المعرفية فى عصر الثورات العلمية والتكنولوجية ، معناه احتمال مالا يحتمل ، ولابد من تحرير التعليم والثقافة من كل القيود التى تعطل مسيرة التفكير العلمى الدينامى المنظومى بكل أبعاده وتجلياته وامتداد آفاقه ، وهذا هو مناط استرداد ثقتنا بالعقل أداةً لتحرير الإنسان ، ذكرًا كان أو أنثى . والتفكير العلمى وما يفرضه من عقلانية ووعى رشيد هو الذى يضمن التفاوض والتلاقح والتحاور بين الخصوصيات الثقافية ومنجزات الحضارة الإنسانية وتقنياتها حتى نصل إلى المعادلة الاجتماعية والمعرفية الملائمة فى تنمية الخصوصية الذاتية الجماعية بلحنها المميز ، وبذلك يمكن أن نتجنب الوقوع فى مخاطر النقل الأعمى من الغرب ، أو التنكر لحقوق الإنسان . كما ينعكس ذلك على مكانة المرأة وأوضاعها أحيانًا ، مُبَرَّرًا بالخصوصية والتقاليد والعادات .

ولا أملك فى هذا الصدد إلاَّ أن أقتبس تلك الفقرة التى رددها المهاتما غاندى ، والتى أوردها تقرير اللجنة الدولية الثقافية (التنوع الإنسانى المبدع) ، إذ يقول حكيم الهند : « إننى لا أريد أن ترتفع الجدران من كل جانب حول بيتى ، ولا أن يُحْكَم إغلاق نوافذى ، إننى أريد أن تهب ثقافة كل أرض حول بيتى بأقصى قدر ممكن من الحرية ، ولكننى أرفض أن تقتلعنى ريحُ أىٍّ منها من جذورى » ، وأضيف : أو تحول دون ترسيخ جذورها وتقويتها بالتفكير العلمى ومنجزاته نظرًا وفعلاً ، لكى تنتج أغصانًا جديدة وارفة الظلال ، ولنأكل منها ثمارًا طازجة على الدوام .

المقال السادس

من السلم التعليمى إلى الشجرة التعليمية

ديناميه المجاز اللغوى :

من طبيعة التعبير فى لغات البشر استخدام صور من البيان تعرف فى العربية بالمجاز، ومن صوره التشبيه ، لتقريب المفهوم المجرد أو المعنى المركب ، بواقع محسوس أو مبصر أو مسموع فى عالم الكائنات أو الأشياء أو الألوان أو الأنغام التى تقع فى دائرة حياتنا اليومية ، وتشيع بعض تلك الأنواع من المجاز مع ما يتواتر فى معايشتنا له فى عالم الطبيعة أو المادة أو الأحداث أو العلاقات ، كما تتنوع وتتجدد مع التنوع والتجدد فى مدركاتنا ، وما نضطرب فيه من أحوالنا وخبراتنا المتطورة .

ويشير بعض علماء الاجتماع إلى ظاهرة الحركة والنمو فى المجاز اللغوى التقاء بما يموج به هذا الكون بتضاريسه وكواكبه ونجومه وشموسه ، وتأسيسًا على ما أنتجه العلم الحديث من قوانين قضت على مفاهيم الثبات والجمود حتى فى عالم المادة . وقد جاءت نظريات الفيزياء الجديدة لتبين لنا حركة الذَّرَّات ، بل وحركة الجزئيات فى داخل الذَّرَّة الواحدة .

ومن فرسان ذلك علماء النسبية والكوانتوم ، وفى مقدمتهم أينشتاين ، الذى أخذت حساباته منذ بداية القرن الحالى تمتد فى تفسيراتها إلى آفاق أرحب من تلك التصورات الميكانيكية لبنية المادة كما عرفها إسحاق نيوتن . ولم تتوان العلوم الاجتماعية من اصطناع

مفهوم الحركة والنمو والتطور فى تحليلها وتشخيصها للظواهر الاجتماعية والاقتصادية والسيكولوجية .

وقد أدى هذا المنطلق العلمى الجديد إلى سيادة المفاهيم الدينامية والجدلية والتفاعلية ، وحركة المدِّ والجَزْر ، والتغذية الراجعة ، والتطور ، وغيرها من رموز العمليات فى استخدام هذه الصور فى التشبيه والمجاز اللغوى عمومًا . وقد أصبح من بين ضروب البلاغة لدى كثير من الكتابات العلمية اللجوء إلى تجنب التمثيل بين المشبه والمشبه به بجوامد الأشياء والصور ، وإيثار الدينامى والنامى والحيوى منها فى المقاربات والعمليات ، لتجسيد أفكارهم . ولم يعد تعبيرًا بليغًا القول ـ على سبيل المثال ـ بأن المعلم هو حجر الزاوية فى التعليم ، بل إن المجاز الأفضل والأبلغ أن يقال : إن المعلم هو الطاقة المحركة فى العملية التعليمية .

وغدا التعليم عملية ، وليس مجرد واقعة ، بل تجاوز الوقوف عند مفهوم عملية التعليم إلى قرنها بالضرورة بعملية التعلم ، فيقال عملية (التعليم / التعلم) ، فى تفاعل مستمر بين المرسل والمستقبل .

حـدود المجـاز :

وأيًّا مَّا كان نوع التشبيه وعلاقته بالمشبه به ، فإنه فى الأغلب والأعم إنما يرمز إلى جانب أو بعض الجوانب من الحالة التى يتناظر فيها المشبه مع المشبه به . بيد أن ثمة خطورة تكمن فى اعتبار التشبيه مطابقًا تمامًا لمجمل دلالات الأصل ، وفى الجرى وراء التشبيه وتداعياته دون إدراك المكونات والأبعاد والسياقات المتنوعة للمشبه به . ومن أمثلة ذلك القول بأن أوضاع التعليم انعكاس لأوضاع المجتمع ، ذلك أنه مع الثبات والمطابقة فى انعكاس صورة الشىء على المرآة ، يتبدى التبسيط والقصور فى التشبيه بالمرآة لكثير من التعقيد فى مركب كل من طرفى المجتمع ونظام التعليم ، وكذلك تتبدى الخطورة حتى فى استخدام المجاز الحيوى ، كالقول بأن من واجبات العلم الحرص على نمو طاقات التلميذ ، فالتشبيه هنا بين نمو النبات من قبل الزارع ونمو طاقات المتعلم من جانب المعلم تشوبه كثير من الفروق بين هذا وذاك . وخلاصة ما نريد أن نؤكده هنا

تفضيل مفاهيم التشبيه الدينامى فى مجال العلوم الاجتماعية والتربوية مع الالتفات إلى إدراك عدم التطابق الكامل بين دلالات المجاز ومفهوم المعنى المجرد أو الغامض الذى يراد به تجسيده أو توضيحه .

ومع هذه التحفظات حول المجاز فإنه من الضرورى الإقرار بأنه كما استوعب تمثيلاً أشمل لجوانب المشبه به ، جاء معينًا على التبصير بأبعاده ومضامينه ، وأجدى فى تشخيصه وتفسيره وتوظيفه فى سياق عمليات التفكير والتعبير والفعل .

السلم التعليمى المقيَّد :

من المفاهيم المعروفة فى أدبيات التربية التشبيه لبنية هيكل التعليم على أنه سلم يصعد المتعلم على درجاته فى تتابع مستمر من درجة إلى درجة فى السلم ، ولكل مرحلة من مراحل الصعود عدد محدد من الدرجات من أدنى إلى أعلى . ومن المفروض أن يقضى المتعلم سنة للارتقاء من درجة إلى درجة فى سنوات كل مرحلة حتى نهاية درجات مراحله ، ويتم هذا التصاعد بناء على قدراته فى التحصيل ، والتى يحكم عليها فى ضوء معايير امتحانية . وبعد الانتهاء من صعود آخر درجة يغادر السلم ليلتحق بسوق العمل ، وفى امتحان الصعود يكرم المرء باستمرار صعوده ، أو يهان بالبقاء فى الدرجة نفسها لفترة أخرى ، أو يسقط خارج السلم .

ومن خصائص السلم التعليمى اشتراط أن الطفل الذى ينشد العلم يبدأ من أول درجاته ، وأن يتابع الارتقاء فيه . بيد أنه إذا لم يرسله ولىُّ أمره ، انقطعت به سُبُل التعلم فيما بعد . كذلك على المتعلم أن ينجح فى الامتحان السنوى لتلك الدرجة وللامتحان الذى فى آخر درجات كل مرحلة حتى نهاية درجات السلم ومراحله ، وتُتاح له فرصة إعادة الامتحان فى الحالتين مرة واحدة أو مرتين . ثم إن انتقاله إلى بداية درجات أية مرحلة تالية مشروط كذلك بتحديد عمرى لا يتجاوزه ، وذلك حسب القواعد التى ينظمها القانون أو اللوائح .

ومن لا يحقق تلك الشروط أو يتعثر فى معايير النجاح يُستبعد من متابعة الارتباط بالسلم ، ويسقط حقه فى أى تعليم لاحق ، على أساس أنه قد تجاوز مرات الرسوب ، أو تجاوز السن المحددة لبداية مواصلته التعلم فى المرحلة التالية .

خصائص سلم التعليم العربى :

سلم التعليم الحالى فى مصر وفى معظم الأقطار العربية الأخرى يتكون فى ارتفاعه من ١٥ ـ ١٦ درجة ، منها ٥ درجات للتعليم الابتدائى (مع ترقب عودة السنة السادسة)، و٣ درجات للتعليم الإعدادى ، أى ٨ درجات للتعليم الأساسى ، و٣ درجات للتعليم الثانوى (بنوعيه العام والفنى) ، وما بين ٤ ـ ٦ درجات للتعليم الجامعى / العالى ، أو ٢ درجتين بعد الثانوى لمن لا يلتحق بمرحلة التعليم الأخيرة . وبحكم القانون ، تمثل حلقتا التعليم الأساسى تعليماً إلزاميًّا ، على الطالب أن يبقى فى المدرسة من سن ٦ / ١٥ سنة فى معظم الأقطار.

وهو يسمح للمتعلم أن يصعد درجات المرحلة الابتدائية مادام قد التحق بالسلم من أولى درجاته بنجاح فى امتحان سنواته وشهادته . لكنه يستبعد من هذا السلم إذا استنفد مرات الرسوب فيما بعد للالتحاق بالصاعدين على درجات سلم التعليم النظامى ، كذلك الشأن فى المرحلة الإعدادية ، حيث يتم استبعاده إذا ما استنفد مرات الرسوب ، كما لا يقبل فى المرحلة الثانوية من تجاوز السن المحددة للانتقال إلى أولى درجاتها بعد الإعدادية . والمتقدمون للثانوية ـ بعد اجتياز امتحان الشهادة الإعدادية ـ يتم توزيعهم حسب مجموع درجاتهم إلى التعليم الثانوى العام ، بنسبة ٣٠٪ لمن حصلوا على أعلى الدرجات من مجموع الناجحين ، و٧٠٪ ممن هم دون ذلك فى ترتيب مجموعهم ، حيث يلتحقون بالتعليم الفنى الصناعى أو الزراعى أو التجارى حسب مجموع الدرجات كذلك . ثم إنه ، بناء على شروط المجموع والسن والأماكن المتاحة فى الجامعات والمعاهد العليا ، يوزع الطلاب على مؤسسات المرحلة النهائية للسلم كما هو معروف .

ويضاف إلى شروط الالتحاق مؤهل الحصول على الثانوية العامة فى آخر امتحان لها، إذ لا تقبل شهادة ثانوية أقدم أو إعدادية أقدم حتى لو مضى على الحصول على أيٍّ منهما عام واحد . وهكذا يحكم السلم التعليمى وشروط الصعود على درجاته حجم تدفق الطلاب فى قنوات التعليم. ومن ثم تبرز المشكلة الحقيقية فى مفهوم السلم التعليمى فى بعدين أساسيين يتعارضان مع مبدأ إتاحة حق التعليم وفرصته للإنسان مدى الحياة .

هناك أولاً استبعاد من السلم دون رجعة إليه لمن تعثروا أو تجاوزوا سن المرحلة، وذلك بعد امتحانات الابتدائية والإعدادية والثانوية فالجامعية ، هذا فضلاً عن استبعاد من لم يلتحقوا بالسلم أصلاً منذ بدايته ، أو تسربوا منه خلال صعود درجة من درجاته، دون إكمال لدرجات المرحلة ، نتيجة لعوامل تعليمية أو اقتصادية أو اجتماعية. وهكذا تأتى خطورة التقيد بمفهوم السلم التعليمى وتشبيهه لهيكل البنية فى التعليم فى تدرج آلى ميكانيكى. وقد كان هذا المفهوم ملائمًا لقيم وأوضاع ارتبطت بوظيفة التعليم فى انتقاء للصفوة بمعايير آلية جامعة تحكم على المتعلم ، ويغربل بها الطلاب فى لحظة زمنية معينة ، لفرز من يتابع الصعود على درجات السلم ، ومن يُؤجَّل صعوده إلى أجل مسمى ، أو من يُسْتَبْعَد حتى نهاية عمره ، ومن بين المستبعدين عدد كبير ينضم إلى صفوف الأميين .

ومن غرائب بيروقراطية السُّلم وحرصه على استبعاد ما يمكن استبعاده من فرص التعليم ، اعتبار الطالب المتغيب بعذر رسمى عن حضور الامتحان فى مادة أو أكثر ، كما لو كان راسبًا فى تلك المواد ، وحين يعيد الامتحان فى الدور الثانى يعطى درجة النجاح الصغرى مهما كان مجموع الدرجات الفعلى التى حصل عليها . وكذلك الشأن فى أى طالب راسب يعيد امتحانه ، إذْ لا يُعطى إلا الدرجة الصغرى . وهذه القواعد المرعية فى امتحانات الديار المصرية لا نظير لها فى أنظمة الامتحانات فى الدول المتقدمة الحريصة على إعطاء أكثر عدد من الفرص للتعليم لطلابها .

وينجم عن ذلك أيضًا أن نجد أن معدل الالتحاق بالجامعات والمعاهد العليا لا يتجاوز فى المتوسط خلال السنوات الماضية ٤٠ طالبًا لكل ١٠٠٠ من التلاميذ الذين التحقوا بالصف الأول الابتدائى ، وهو معدل متدنٍ جدًّا ، برغم ما حدث من نمو ملحوظ فى معدلات القبول بالجامعة فى السنوات الخمس الماضية .

مفاهيم التربية الجديدة :

لقد أدى الالتفات إلى الأهمية البالغة لمفهوم «رأس المال البشرى » وتراكمه فى نهضة المجتمع وتقدمه إلى إيلاء أولوية متقدمة للتنمية البشرية ، كَمًّا وكيفًا وعمقًا . ولهذا

دعت القيادة السياسية فى مجتمعنا إلى اعتبار التعليم مشروع مصر القومى الأكبر ، وإلى أولويته كدعامة من دعامات الأمن القومى بمختلف أبعاده السياسية ، والاقتصادية ، والثقافية ، وتكاثرت البحوث والشواهد والخبرات المعززة لدور التعليم فى تحسين إنتاجية الفرد وتجويدها ، سواء فى إنتاج السلع والخدمات ، أو فى إنتاج المعرفة ذاتها . ومع متغيرات العولمة وآلياتها العلمية والتكنولوجية ، أصبحت فنون الإنتاج الحديثة كلها كثيفة المعرفة فى مكوناتها . ومن هنا غدا إنتاج المعرفة وتجديدها وإبداعاتها مركز الثقل فى عمليات التعليم ، وامتدادات المنتفعين بها عرضًا وطولاً لمجموع السكان ، وهى قاعدة لانطلاقات الابتكار المعرفى والتكنولوجى الذى تتزايد تكلفته بالنسبة لعوامل الإنتاج الأخرى ، كما تتنامى قيمه المضافة عشرات ومئات المرات فى مردودها عَمَّا كانت عليه فى بداية الثمانينيات .

ومن ثم تأكد بما لا يدع مجالاً للمناظرة الدور الخطير الذى يسهم به التعليم فى التنمية البشرية ، وتداعت المؤتمرات والندوات الدولية والمحلية إلى مفاهيم «التعليم للجميع» ، «والتعليم من أجل التميز» ، و«حق التعليم للصغار والكبار» ، و «التعليم المستمر مدى الحياة» ، و « التعلم الذاتى » ، وإتاحة الفرص المتعددة والمتنوعة دون استبعاد للمتعلم على أساس لحظة زمنية معينة من التعثر ، وأصبح مفهوم عدم الاستبعاد قرينًا لتكافؤ الفرص ، بل اعتبر تقرير اليونسكو (التعليم ذلك الكنز المكنون) مبدأ الاستبعاد exclusion من فرص التعليم مناظرًا للانتقاص من حقوق الإنسان . وفى هذا السياق المرن الفسيح لم يعد التعليم مقصورًا على فترة الطفولة والشباب ، يعقبها الدخول إلى سوق العمل ، وإنما أصبح منفتحًا إلى حق العودة للتعليم النظامى مرة أخرى ، وفى أية نقطة زمنية من عمر الإنسان ، استكمالاً لتعليمه ، أو تجديدًا له ، أو تغييرًا لتخصصه أو مهنته .

كذلك لم يعد الحكم على أى فرد بعدم القدرة على التعلّم وعلى مواصلة أى تعليم لقصور فى إمكاناته ، بل جاءت نتائج علم النفس التعليمى لتؤكد ـ حسب قول جيروم برونر ـ على أن كل إنسان قادر على تعلُّم أى موضوع إذا ما قدم له بالطريقة المناسبة وأتيح له الوقت الكافى لاستيعابه ، سواء فى مجال العلوم أو الرياضيات .

وجاء مع ذلك كله التركيز على تعلم مهارات التفكير العلمى بمداخله وعملياته المختلفة ، بدءًا من التصنيف والتحليل ، وانتهاءً بالتركيب والإبداع . هذا إلى جانب توظيف وسائل تكنولوجيا التعليم وشبكاته فى التعلم الذاتى والبحث العلمى ، وهكذا أصبحت وغدت وأمست هذه المفاهيم والنظريات الجديدة مطورّة لآفاق التعليم والتعلم ، ومن مسلمات الفكر التربوى الجديد الذى أفرزته منطلقات الثورات العلمية والتكنولوجية والمعلوماتية . كما أنه قد أصبح وغدا وأمسى ضرورة من ضرورات دوام إنتاجها وتجددها ، ومن ضرورات التعامل والتعايش معها . وتقع مفاهيم التعلم الجديد وتصورات توظيفه فى قلب تحديات عالم اليوم والغد ، والوعى بفرصه وإمكاناته ومخاطره .

عوامل اختفاء السلم التعليمى :

وفى سياق هذه التحولات المفاهيمية والوظيفية لنظام التعليم فى عصر التنافس العولمى ، يختفى من بنية التعليم وهياكله مفهوم السلم التعليمى بدرجاته وشروطه وحدوده ، ولم يعد فى أدبيات الفكر التربوى وممارساته فى معظم الحالات أى ذكر لمفهوم السلم الذى أمسى غير مستوعب لآفاق الثورة الجديدة فى عالم التعليم والعمل .

ومرد ذلك إلى قصور مفهوم السلم كمجاز لغوى له دلالاته النافعة والمجدية فى رسم السياسات والأنشطة التعليمية مع متغيرات العالم الجديدة ، وحل محله مفهوم المستوى Level التعليمى أو التحصيلى دون تقيد فى حصره بالضرورة على عدد من السنوات . ومفهوم المستوى يتيح للراغب فى التعلم الدخول فى أى مستوى تعليمى لاحق يمكن تحديده من خلال امتحانات للقبول بصرف النظر عن توافر شهادة تثبت إتمام دراسة سابقة . كما تتيح له هذه المرونة الانتقال من شُعبة إلى شعبة ، أو من تخصص إلى تخصص ، أو العودة إلى التمدرس بعد مغادرة المؤسسة أو الكلية للعمل زمنًا ما .

وأصبح العمر غير ذى موضوع فى مواصلة التعليم النظامى حتى لو تجاوز سن الأربعين ، ففى الجامعات البريطانية والأمريكية والكندية تنظم فصول خاصة للعائدين إلى المنظومة التعليمية من كبار السن ، فيما يعرف بصفوف الناضجين أو الكبار ، مع

بقية الطلاب العاديين لتلك الكلية صباحًا أو مساءً . هذا إلى جانب إتاحة أنماط متعددة غير نظامية من مؤسسات التعليم خارج منظومة التعليم النظامى ، سواء عن طريق فرص التعلّم المفتوح ، أو مؤسسات التثقيف والتدريب أو التأهيل فى مواقع العمل ، أو التعليم بالمراسلة ، إلى غير ذلك من أشكال التعليم غير النظامى .

واختفاء مفهوم السلم التعليمى من منظومة النظامى لا يعنى أنه لا توجد بنية لهذا التعليم الجديد ، منها أنها لا تخضع لتلك الشروط والحدود الميكانيكية والبيروقراطية المتعسفة فى إتاحة فرص التعليم ، وإنما توجهها المبادىء التربوية الجديدة التى أشرنا إليها ، تيسيرًا للمواطنين ، وحفزًا واجتذابًا لحق التعليم مدى الحياة ، متفادية فى مرونتها ورحابتها شروط التتابع الزمنى المقيد فى صعود السلم .

ويظل التساؤل ملحًّا فى الإجابة عن مبررات استبدال السلم التعليمى بالشجرة التعليمية مجازًا ومفهومًا لتشبيه الاستيعاب فى بنية التعليم .

وأخيرًا يجىء التساؤل عن جدوى مفهوم الشجرة التعليمية بديلاً عن السلم التعليمى ، وأفضلية مجازها اللغوى فى الوفاء بحركة تعليم جديد لمجتمع جديد .

التربية الجديدة وقصور السلم :

فى تلخيصنا لقصور السلم التعليمى ، كمجاز لغوى يصور حركة التعليم والتعلم فى إطار مفاهيم التربية الجديدة ، نود أن نؤكد انتهاء مدة صلاحية السلم ، وأنه لم يعد فى تصوره ملائمًا للتلاقح بين مطالب التعليم الجديد فى تكوين رأس المال البشرى وتراكم قدراته كَمًّا وكيفًا . ويتجلى القصور والعقم بشدة حين نستهدف تكييفه لسياق التنمية المستدامة فى تموجات تيارات العولمة ، والحاجة إلى كفاءات ومكنات بشرية تنتج المعرفة ، وتوظف ما هو متاح منها توظيفًا أمثل . وهذا يقتضى التوسع والتجويد والتغيير فى أبعاد أربعة للمنظومة التعليمية :

أولها : البعد الأفقى ، متمثلاً فى توفير حق التعليم للجميع عن طريق تنامى استيعابه لشرائح السكان فى جميع مواقعها الجغرافية وفى مختلف مراحل التعليم .

وثانيها : البعد الرأسى ، الذى يُيسر تدفق الطلاب فى قنوات التعليم إلى أطول مدة ممكنة ، بما فيها مرحلة التعلم الجامعى .

أمَّا البعد الثالث : فهو بعد الشمول لنظم المعرفة المختلفة من دين ، ولغة قومية ، ولغات أجنبية ، ورياضيات ، وعلوم ، واجتماعيات ، وتقنيات .

والبعد الرابع : البعد المعرفى المؤدى إلى التعمق فى مجال أو أكثر من تلك المنظومة المعرفية بما فى ذلك ترسيخ المنهج العلمى تفكيرًا ، والتفاعل الديمقراطى تعاملاً وحوارًا وسلوكًا . وسوف نتعرض لهذه الأبعاد بالتفصيل فى الباب الثانى .

ويستلزم توظيف التعليم فى ذلك السياق المجتمعى تطوير منظومة التعليم لتتيح مبدأ حق التعليم للجميع من المهد إلى اللحد كما يقال . ويتحقق ذلك فى سياسة توفر التعليم مدى الحياة ، دون استبعاد ، ودون حدود لسنوات التعلم ، أو تقييده بعوامل السن ، أو الموقع الجغرافى أو الاجتماعى للمتعلم ، من الصغار والكبار ، أو اقتصاره على تخصيص فترة للتعلم فى مطلع الحياة وأخرى تعقبها للعمل ،وكل ما يحول دون تمكين الراغب فى التعلم من العودة للتمدرس بعد انقطاعه فترة فى سوق العمل .

ورأينا أن مفهوم السلم التعليمى يقتضى حصر مسيرة التعليم فى نطاق الصعود على درجاته ، درجة بعد درجة ، ومرحلة بعد مرحلة ، بعد استبعاد من يستنفد مرات الرسوب أو يتجاوز العمر المُحَدَّد للالتحاق بمرحلة تعليمية معينة ، كذلك لا يسمح بعودة المتسربين أو كبار السن للصعود على درجاته مرة أخرى ، أو للانتقال من تخصص إلى تخصص ، أو من شعبة إلى شعبة بين فروع المعرفة والتخصصات . فلا يستطيع طالب المدرسة الفنية الانتقال إلى التعليم العام أو الالتحاق بالجامعة أو التعليم العالى إلاَّ فى حدود ضيقة جدًّا ، كذلك يصعب على طالب الهندسة المعمارية الانتقال إلى هندسة الحاسبات ، أو على طالب الحاسبات أن يتخصص فى إدارة الأعمال . وإلى جانب هذا كله تمثل بعض درجات السلم مرحلة منتهية لا يستطيع الانتقال بعدها إلى مراحل تعليم تالية . هذا إلى غير ذلك من صور الجمود والحدود الضيقة لشروط تدفق الطلاب من داخله أو من خارجه . وهذا كله يحد من تحقيق أبعاد النظام التعليمى

المنشود فى توسعه أفقيًّا ، وفى استطالته زمنيًّا ، وفى شموله وعمقه مضمونًا وأداءً وتفكيرًا .

ومن ثم أصبح مفهوم السلم قاصرًا عن الوفاء بتحقيق تلك الأبعاد فى تطوير التعليم، وافتقد مبدأ الانسيابية الذى تستدعيه مرونة الطلب الفردى والمجتمعى فى سوق العمل ومتغيراتها . والمفهوم عامة مقيد لحركة تطوير التعليم ، والذى تدل مؤشراته التالية على تدنى أوضاعه ، برغم ما بُذل من جهود ملحوظة خلال الخطة الخمسية السابقة .

واقع الرصيد التعليمى وتدفقاته :

الواضح ، من إحصاءات الحالة التعليمية للسكان فى التعداد الأخير لعام ١٩٩٦ وفى غيره من الإحصائيات ، تَدَنِّى الرصيد البشرى المتعلم ومحدودية التدفق التعليمى . ولعل المؤشرات التعليمية التالية تدل على مدى التدنِّى النسبى مقارنًا ، وذلك فيما يلى :

- معدل الأمية لفئة العمر للكبار ، من ١٠ سنوات فما فوق ، حوالى ٣٩٪ .
- معدل الحاصلين على تعليم عالٍ (المستوى الثالث) من جملة السكان (٦٢ مليونًا) حوالى ٥ , ٥٪ ، ومن قوة العمل (١٥ ـ ٦٠ سنة) ٥ , ٧٪ تقريبًا ، فى حين أنه يصل إلى متوسط ٢٥٪ فى الدول المتقدمة .
- معدل القيد فى التعليم الأساسى حوالى ٨٠٪ من الفئة العمرية المناظرة فى السكان (٦ إلى أقل من ١٥ سنة) ، فى حين أنه يصل إلى ٩٨٪ فى الدول المتقدمة .
- معدل القيد فى التعليم الثانوى حوالى ٥٥٪ من الفئة العمرية المناظرة (١٥ إلى أقل من ١٨ سنة) ، فى حين أنه يصل إلى متوسط ٨٠٪ فى الدول المتقدمة .
- معدل القيد فى التعليم الجامعى العالى حوالى ١٩٪ من الفئة العمرية المناظرة (١٨ إلى أقل من ٢٣ سنة) ، فى حين أنه يصل إلى متوسط ٦٥٪ فى الدول المتقدمة ، ويصل فى بعضها إلى ٨٠٪ .
- متوسط سنوات التمدرس (عدد السنوات التى يتعلمها الأفراد ٢٥ سنة فما فوق)

أقل من ٥ سنوات ، فى حين أنه يبلغ حوالى ١٠ سنوات فى المتوسط فى الدول المتقدمة .

وتتفاوت معدلات الرصيد والتدفق التعليمى فى مصر تفاوتًا ملحوظًا بين المحافظات، والمراكز ، وبين الذكور والإناث ، وبين الريف والحضر ، كما هو معلوم .

تطوير بنية أو هيكل التعليم :

تدل معالم الخريطة التعليمية الحالية ـ فى ضوء تلك المؤشرات ـ على الحاجة الماسة والملحة فى تغيير المفاهيم التى تحكم مسيرة النظام التعليمى ، ومن بينها مفهوم السلم التعليمى الضيق فى استيعابه ، والمقيد للحركة بين درجاته ، والمركزية فى قوانينه ولوائحه وإدارته ، والمستبعد لحق التعليم مدى الحياة ، والمعوق لأى تغيير فى مساره ومضامينه ، والكابح لتوسع كل من القاعدة التعليمية والتخصصية ، ومواصلة التعليم للراغبين فيه ، هذا فضلاً عن أنه سلم يستند إلى حائط شيدته توازنات مجتمعية نخبوية .

وليس من المعقول أن تظل معدلات النمو والاستيعاب فى مراحل التعليم بطيئة متثاقلة . وليس من المعقول أن نواجه تحديات القرن الحادى والعشرين بتلك المعدلات من الرصيد البشرى . كما أنه من المستحيل أن نتعامل مع منجزاته العلمية والتقنية بثمانى سنوات من التعليم الأساسى للغالبية من الجيل الناشىء أو بمعدلٍ متدنٍ للغاية من التعليم الجامعى ، فى الوقت الذى نردد فيه ضرورة التهيؤ للمشاركة فى منجزات العلم والثقافة ، وفى ترسيخ موقع حضارى لنا على الخريطة العالمية لعصر الكوكبة والقرية الإلكترونية ، كما يقال .

ويستدعى هذا التحدى مراجعة جريئة وجسورة لمنظومة التعليم فى مكوناتها المختلفة ، وفى علاقات تلك المكونات ببعضها ، وبمجتمعها المحلى والعالمى . ولعل من أهم تلك المراجعات إعادة النظر فى بنية الهيكل التعليمى ، بحيث يتصف بالمرونة والعقلانية ، واتساع آفاق الرؤية ، وامتداد الآفاق الزمنية التى يتعامل معها فى المنظور البعيد .

ومن بين التصورات الجديدة اللازمة للتحرر من مفهوم السلم التعليمى الضيق ، مفهوم « الشجرة التعليمية » الذى اقترحته أثناء دراسة شاركت فيها عام ١٩٨٨ مع

فريق بعنوان (مستقبل تعليم الأمة العربية فى القرن الحادى والعشرين) تحت مظلة منتدى الفكر العربى فى عمان . ويبدو أن المفهوم قد أخذ يتردد فى توضيح أبعاده ودلالته وملاءماتها لسياق التربية الجديدة .

خصائص الشجرة التعليمية :

يتماشى هذا المفهوم ـ كما سبقت الإشارة فى مطلع هذا المقال ـ مع الحرص على أن يكون المجاز المستخدم ديناميًّا حيويًّا مستوعبًا ورحبًا ، شاملاً لما يراد أن يجسده من المعانى والدلالات . واقتناعى أن مجاز الشجرة أكثر انطباقًا ودلالة من مفهوم السلم مع التصور الجديد لتوظيف التربية وآفاق تطورها مع أهداف التنمية البشرية حاضرًا ومستقبلاً . فالشجرة التى نقصد بها التشبيه التمثيلى لبنية التعليم كيان حى نام ، له جذوره الممتدة والقابلة للامتداد ، ولها جِذْعٌ أساس ضخم واسع القطر ، طويل المدى، قوى متماسك ، ينطلق من الجذور ، وللجذع فروع رئيسية ، تنمو منه فروع وأغصان متعددة دائمة الخضرة ، وفى هذه الفروع والأغصان تظهر الثمار وتنضج ، ويتم قطافها كل عام ، ويتوقف ما تجود به من ثمار على رعايتها خلال العام ، من رى وتسميد ومكافحة للآفات ، إلى غير ذلك من الشروط .

تلك هى خصائص الشجرة التعليمية فى بنيتها وفى ترابط مكوناتها ترابطًا عضويًّا . وسوف نتناول تلك المكونات لنرى صلتها ببنية النظام التعليمى فى ضوء هذا التشبيه الجديد ودلالاته .

(أ) جذور الشجرة التعليمية :

وهى الأجزاء المنغمسة فى تربة الثقافة الوطنية والشعبية ، والمتعمقة فى الماضى ، والحية فى الحاضر ، والمغذية لبقية أجزاء النظام التعليمى فى جِذْعه وفروعه ومستقبل ثماره . وبذلك تلتحم الشجرة التعليمية التحامًا عضويًّا ـ كما تلتحم مؤسسة المدرسة ـ مع واقع الثقافة بمعارفها وقيمها وتطلعاتها . وتظل بقية أجزاء الشجرة غير منبتة أو منقطعة عن جذورها الثقافية ، لكنها فى الوقت ذاته تضخ عصارة النمو إلى الأجزاء الأخرى بما يحفظ حيويتها ويضمن نماءها . والجذور نفسها نامية فى طولها وامتداداتها

مع ما تتلقاه من غذاء ثقافى من تربتها ، وفى تنفسها من خلال الهواء والطقس الخارجى ، كالشأن فى أى رصيد ثقافى نام ومتجدد مع تلاقحه مع المتغيرات الداخلية والخارجية . نحن هنا مع منابع الثقافة المشتركة والمتطورة والتى تستمد منها مضامين التعليم للتماسك الاجتماعى وللترابط مع التنوع والتفرد فى العملية التعليمية .

(ب) جذع الشجرة :

وهو الذى يجسد قدر الثقافة المشتركة المتمثلة فيما اختاره الجذع من جذور الثقافة ، تمكينًا للطفل من أن يتعلم ليقرأ ويكتب ، تهيئة له من أجل أن يقرأ ليتعلم ، وأن يتعلم ليعبر . وهكذا يمثل جذع الشجرة بحاجات نموه البدنى ، واكتساب مقومات ثقافة المواطنة ، وأساسيات المنظومة المعرفية فى الرياضيات والعلوم والاجتماعيات ، فضلاً عن قواعد الدين ومكارم الأخلاق .

وهذا الجذع نامٍ فى استطالته لتعلم تلك الأساسيات الثقافية ، كما هو الشأن فى امتداد البعد الرأسى لما يمكن أن تكون عليه سنوات التعليم الأساسى الإجبارى ، حيث يتوقع أن تدخل مرحلة رياض الأطفال فى المرحلة العمرية من ٤ إلى أقل من ٦ سنوات فى التعليم الأساسى ، لتصبح مدته ١١ سنة مع المرحلتين الابتدائية (٦ سنوات) ، والمرحلة الإعدادية (٣ سنوات) ، تأسيسًا لتنمية قدرات ومهارات المواطن كحد أدنى من التعليم للتعامل مع متطلبات التنمية ومتغيرات العصر .

ويتسلق الأطفال هذا الجذع للثقافة المشتركة كما تتسلق صغار العصافير على جذع الشجرة الحقيقى ، وتستطيع أن تصل إلى هذا الجِذْع من أسفله متنقلة عليه حتى نهايته ، كما تستطيع أن تبدأه من أى موقع آخر ـ فى وسطه مثلاً ـ على أساس اختبار قدراتها .

وهكذا يتحرك التلاميذ على جذع الشجرة التعليمية ، دون استبعاد لأى منهم لتجاوزه سنًّا معينًا ، أو لتعثره فى مادة دراسية ، أيًّا كانت صعوبتها .

(جـ) فروع الشجرة :

ومن هذا الجِذْع الواحد للشجرة التعليمية تبدأ الفروع فى الانتشار ، مناظرة للتشعب

فى المرحلة الثانوية . وانتشار الفروع لا يقتصر على التمدد إلى ستة فروع ، كما هو الحال فى المدرسة الثانوية الحالية (إلى مجموعة الرياضيات أو العلوم ، أو المشتركة فى المدرسة الثانوية العامة ، وإلى فنية صناعية وزراعية وتجارية فى المدرسة الثانوية الفنية). ومع تنوع احتياجات سوق العمل ومتغيرات المعرفة ، يمكن أن يكون فى الثانوية العامة والفنية محاور جديدة للتركيز (فيما قبل التخصص) كتنظيم شُعَب للتكنولوجيا ، والكمبيوتر ، والأدب العربى ، واللغات الأجنبية ، والفنون ، وصيد الأسماك ، والتمريض ، وزراعة المحاصيل الصحراوية ،والمساحة ، والتصوير ، والآثار ، والاقتصاد المنزلى ، وتركيب الأجهزة المنزلية ، والمياه ، والصرف الصحى ، إلى غير ذلك من الشُّعَب ذات المضمون المحدد والمرتبطة بالأنشطة الحياتية ، ليتم التركيز عليها إلى جانب المواد العلمية والثقافية الأخرى ، والتى يفضل أن تكون مقرراتها ذات صلة بمجال التركيز إلى أكبر حد ممكن .

ويتيح مفهوم فروع الشجرة للعصافير الكبار (للطلاب) التنقل من فرع إلى فرع إذا لم يجد الفرع الأول ملائمًا ، ومن ثم يتحقق مبدأ المرونة والانسيابية والاختيار فى فروع المدرسة الثانوية بنوعيها ، كما لا يحكم على طالب بالانحباس فى شعبة معينة إذا أراد الانتقال . ثم إن الشعب كلها منسابة إلى الانتقال إلى الأغصان الرفيعة فى أعلى الشجرة إن شاءت ، أو أن تطير إلى خارج الشجرة إذا لم تستطع أن تبلغها . وكذلك الشأن مع الطلاب فى نهاية هذه المرحلة ، حيث يستطيع المتفوق منهم فى أى شعبة الالتحاق بالجامعة أو المعاهد العليا دون قيود ، أو أن ينخرط فى سوق العمل على أساس التركيز فى المجال الذى اختاره .

(د) أغصان الشجرة :

الأغصان الرفيعة لا تصعد إليها إلا تلك العصافير ذات القدرات العالية فى الطيران والنضج والتوازن فى الوقوف على تلك الأغصان الرجراجة ، وهذه هى قدرات المستوى الأعلى فى قمم الشجرة ، وهو ما يناظر مرحلة التعليم الجامعى / العالى ، وما به من تخصصات أدق وأرفع من مجالات التعليم الثانوى فى الفروع . كذلك ثمة انسيابية فى التنقل والاختيار بين الأغصان وفى المقررات الجامعية . هذا فضلا عن أن العصافير

الناضجة تستطيع أن ترقى إلى تلك الأغصان حتى لو قضت فترة طويلة خارج الشجرة تبحث عن طعامها أو ترعى صغارها . وقد تمضى وقتًا على الأغصان ثم تطير إلى خارجها ثم تعود إليها مرة أخرى . وهكذا دواليك . كذلك الشأن فى التحاق الطالب بالتعليم الجامعى العالى وهو يزاوج بين التعليم والعمل . وقد يسعى إلى الجامعة بعد سنوات من تخرجه فى المرحلة الثانوية .

والثمار :

سوف تكون ثمار هذه الشجرة ـ إذا ما تم تعهدها ـ وفيرة غزيرة ، متعددة الأنواع ، مكتملة النضج ، تتيح فرص التعليم المنتج لأكبر عدد من المواطنين ، وتهيىء لهم طلبًا حقيقيًّا فى الأسواق الداخلية ، وقدرة على التنافس فى الأسواق الخارجية . والشجرة فى مجملها وارفة الظلال على أرجاء وطنها .

أما بعد :

ألا ترى معى أيها القارىء الناقد أن التشبيه التمثيلى فى المجاز اللغوى لمفهوم الشجرة أشمل وأقرب ما يكون إلى التصور المعيارى المنشود لبنية هيكل التعليم وتدفقه ، وعلاقات مراحله ، ونحن نفكر فى مستقبل التعليم من أجل تعليم المستقبل . ونظرًا لما للمفاهيم اللغوية من دلالة وضبط للفكر والفعل ، فإنى أرى أهمية لاصطناع مفهوم الشجرة التعليمية بديلا عن السلم التعليمى ، إذا ما أردنا أن نحقق تطويرًا كميًّا ونوعيًّا فى مسيرة تعليمنا فى أبعاده الأفقية والرأسية والشمولية والعميقة التى سبقت الإشارة إليها . ومن ثم تجاوز تلك المؤشرات المتدنية فى مستويات التعليم لرصيدنا البشرى ، وتطلعنا لنموه وتراكمه وفاعليته . وهو بحق موردنا الرئيسى الذى لا ينضب فى الانطلاق نحو تنمية متواصلة مبدعة للوطن والمواطن ، وهو ذخيرتنا الحية فى ضمان الأمن القومى لمصر ، حاضرًا ومستقبلاً .

تعقيب :

بعد أن انتهيت من كتابة هذا المقال شاءت المصادفة الطيبة أن أقرأ بحثًا ضافيًا للدكتور منير بشور ، أستاذ التربية بالجامعة الأمريكية فى بيروت ، منشورًا فى المجلة

العربية للتربية (المجلد السابع عشر ، العدد الأول ، صفر ١٤١٨ هـ ــ يونية ١٩٩٧م) ، وهو بعنوان (أفكار وملاحظات على هوامش بعض محاولات التخطيط ووضع الاستراتيجيات التربوية فى البلاد العربية) .

ومبعث اغتباطى بهذه المصادفة ، ما ألفيته فى بحثه هذا من استحسان لمفهوم الشجرة التعليمية فى حديثه عن التوجهات التربوية والمفاهيمية لمستقبل أفضل للتعليم . ويسعدنى أن أقتطف نص ما أورده فى هذا الصدد (ص٦٦ ـ ٦٧)، متوسعًا فى دلالاته وتداعياته :

« إن مفهوم « الشجرة التعليمية » يفتح الشهية لإثارة السؤال حول ما إذا كانت هناك فائدة من تشبيه التربية بالزراعة بدل تشبيهها بالصناعة ، كما هو شائع على ألسنة الخطباء والكُتَّاب عندما يتحدثون عن المدرسة أوالجامعة كـ « مصنع » للرجال . ونحن إذ نسأل هذا ـ كما تساءل بشور ـ لا يغيب عن بالنا تشابه الجذع اللغوى بين الكلمتين : « التربية » و « التربة» . فهل يكون أننا نغرس أولادنا فى التربة عندما نربيهم ؟ أم يستمدون غذاءهم من التربة ، مثلما تفعل الشجرة ، كما يستمدونه من الهواء والشمس، ومن أهلهم ومعلميهم وأترابهم ؟ أو يكون التعليم فى الصغر ، والحالة هذه، كالنقش فى الحجر ، أو فى الشجر ؟ .

ومن الواضح أن لهذه الأسئلة أهمية تتعدى التشابه اللغوى . فتشبيه التربية بالزراعة، والمدرسة بالمزرعة أو بالمشتل ، بدل تشبيهها بالصناعة والمدرسة بالمصنع ، يستتبع جملة من المواقف أوالتوجهات الفلسفية التى لها مضاعفات تطبيقية بالغة الأهمية على العملية التربوية بكاملها ، تمامًا مثل تشبيه النظام أو الهيكل التعليمى بالشجرة بدل تشبيهه بالسلم . فالحديث فى الزراعة يكون عن الأرض والتربة ، ويكون عن المياه، وعن الرياح ، وعن الشمس ، ويكون عن البذور التى تحمل فى حناياها صورة الثمر ، أو تحمل الثمر بالإمكان (بدل الثمر بالفعل) ، وعن الجذع والأغصان والورق والأزهار التى تترابط فيما بينها بدورة الحياة . ويكون الحديث أيضًا عن الزارع أو الفلاح الذى يفلح الأرض وينقيها من الأعشاب الضارة ، ويعتنى بالشجرة ، فيشذب

أغصانها ، ويرويها ، ويغذيها ، ويحميها من شظف المناخ ، ومن مفاجآت الطبيعة . أما الحديث فى الصناعة فيكون عن المادة الخام ، وعن الآلات والمكائن والأدوات ، وعن جودة الإنتاج ، وفيما إذا كان مطابقًا للمقرر سلفًا ، وعن التكاليف والأرباح ، وغير ذلك من الشئون التى ترتبط كلها بالمادة . فما يحصل هنا ، بالمقابل للزراعة ، أن الصناعة تتعامل مع المادة الخام بدون أى اعتبار أو اهتمام لمشاعرها ، أو لأحاسيسها ، أو لردود فعلها ، إذ إنه ليس لهذه المادة حياة . أما الخصائص الجامدة التى تميزها عن غيرها من المواد فقد أخذت بالحسبان وفق معايير ومكاييل لا شأن للمادة بها ، وهى كلها من صنع الصانع ووفق تقديراته ورغباته . باختصار ، إن الفارق الكبير هو فى التعامل مع شىء حى فى الزراعة ، فى حين يكون التعامل فى الصناعة مع شىء غير حى . كما أن النتائج الأخيرة للعملية الصناعية هى أمور أو «مخرجات» يمكن قياسها والحكم عليها فى ضوء معايير متبعة موضوعة للصفات المرغوبة أو المطلوبة للإنتاج ، وتبقى « المخرجات » فى العملية الزراعية خاضعة لعوامل أخرى خارجة عن سلطة المزارع ، أو عن قدرته على الضبط والتحكم ، مما يؤدى بها إلى نوع من التفرد .

إذا نظرنا إلى الزراعة والصناعة بهذه الطريقة فإننا نجد دون شك أن التربية والتعليم أقرب بكثير إلى العملية الزراعية منها إلى العملية الصناعية ، ويصبح القول : إن التعليم صناعة ، وإن المدرسة مصنع ، منافيًا للحقيقة ، بل أكثر ، يصبح مجحفًا بحق التعليم ، ومشوهًا لدور المعلم ، وللعلاقة الخاصة والمتميزة الواجب وجودها بين المعلم والمتعلم .

دعوة للحوار حول الشجرة :

مع تباشير القبول والمناقشة لمفهوم الشجرة التعليمية ، بديلا عن السلم ، أطمح فى أن ينال مزيدًا من الحوار والبلورة لدى المتخصصين والمعنيين بالفكر التربوى فى الجامعات وفى كليات التربية بخاصة . وأعلم تمامًا أن المفاهيم الجديدة معرضة وقابلة للنقد ، وللمقاومة أحيانًا ، بل ولتجاهلها باعتبارها مثالية أحيانًا أخرى . وسوف أسعد بالاستماع أو بالقراءات لوجهات النظر الأخرى حول هذا المفهوم .

وسوف تكون سعادتى أوفر وأعمق إذا ما استطاع هذا المفهوم أن ينفذ إلى القيادات التنفيذية فى قطاع التعليم الجامعى وما قبل الجامعى ، وعلى مختلف مستوياته . ومن المعروف أن الاقتناع بقبوله ومعقوليته وملاءمته يستتبع ، فى معظم الأحيان ، بذل الجهد فى محاولة توظيفه فى تطوير التعليم ، سياسات ، وبنيات ، وتخطيطًا وتمويلاً وإجراءات تنفيذية . وهو فى اعتقادى تطوير ملائم لبنية تعليم المستقبل وثقافته من خلال إعداد متواصل لمدخلاته ومخرجاته وعوائده ، وإتاحة أوسع وأطول فرص ممكنة للتعليم والتعلم مدى الحياة . وبذلك تغدو التنمية البشرية قوة دافعة دافقة ، هدفًا ووسيلة ، فى تنمية شاملة مستدامة للمواطن والوطن .