

تقديم

د. حامد عمار

يطالعنا أ.د. محمد عبد الخالق مدبولي، أستاذ أصول التربية بجامعة حلوان بكتابه الثانى فى سلسلة (آفاق تربوية متجددة) بعنوان (التربية تجدد نفسها: تفكيك البنية). وقد كان كتابه الأول (الشرعية والعقلانية فى التربية: دراسة نقدية فى الفكر والممارسة)، والذى جاء أول إصدارات هذه السلسلة التى بدأت به تشق الطريق لتوجهها نحو رؤى التجدد فى المنظومة التربوية التى صاحبت نشأة الإنسان على ساحة هذا الكوكب وفى تيارات آفاقه، ومن ثم تمثلت فى جوهر صياغة البشر جيلاً بعد جيل، وحضارة إثر حضارة.

ولقد واجهت فى هذه الصياغة البشرية ألواناً من الرؤى، وصنوفاً من الصراعات، وضروباً من العلاقات والتفاعلات فى استدامة السعى للبقاء والنماء.

كذلك واجهت أنواعاً من التحديات والاشتباكات مع الطبيعة، ومع التنظيم الاجتماعى وبنائه، ومع ما يجرى من مد وجزر، وتراكم وفرز فى فكر الإنسان وفعله وممارساته وأساليب إنتاجه؛ أى فى ثقافته ومعارفه وأخلاقياته، وفى التأمل لحاضره واستشراف مستقبله.

وفى كل هذه المواقف والظروف المجتمعية والطبيعية سواء اتسمت بتكيف الإنسان معها أو تكييفها، وبقبولها أو التمرد عليها، كانت عمليات التعليم والتعلم بمختلف وسائلها ومضامينها ومهاراتها تمثل الآليات والوسائط التى اصطنعها المجتمع البشرى فى تكوين الأجيال المتعاقبة، ضماناً لتنظيم العيش المشترك فى

المجتمع الذى يضطرب فى ساحاته. هكذا كان شأن التعليم منذ العصور البدائية واجباً وحقاً لكل فرد فى مجتمعه، سواء تم ذلك من خلال التقليد والاقتداء أو المشاهدة فى فجر التاريخ، أو حين أخذ طريقه إلى التنظيم والتعقد فى مؤسسات وتنظيمات، أو بوسائل وأساليب فى عملياته وفى شروط تنفيذها واستيعابها وتوظيفها.

ومن هذا المنظور الاجتماعى الذى يحتضن طبيعة العروة الوثقى والتى لا انفصام لها بين التعليم والمجتمع، والمجتمع والتعليم، فى علاقات جدلية متواصلة بينهما، يقف الكاتب فى معالجته لكل ما يتصل بالمنظومة التعليمية فى سياقها الزمانى والمكانى؛ أى فى بعد الزمكنة كما يختصر أحياناً. وهو منظور معقد عَصِيَّ فى مقاربة جوانبه، حيث تقع المتغيرات المنظومية المتعددة، وما يجرى بينها من تشابكات وتفاعلات، ومن عمليات التغيير والتطوير فى القلب من هذا المنهج الاجتماعى النقدى. فهو لا يختزل التشخيص والتحليل ومحاولة الفهم عند المستوى الظاهرى اللغوى أو الفنى لنوع القضية التربوية.

بل إنه ينبش ويغوص فى جذورها وامتداداتها مع القضايا الأخرى التى تتحرك معها - وجوداً وعدمًا، كما يقول الفقهاء، أو فى إحداثها، سبباً، أو نتيجة، أو فى تجنبها تلاحماً أو تناقضاً.

أؤكد على هذا المنهج الذى يعتمده المؤلف، مرجحاً لأهميته البالغة فى فهم قضايا التعليم وإشكالياته، وهو المنهج الذى التزم به فى دراسات هذا الكتاب، كما فى شأن سلفه ويفارق هذا المنهج ما يشيع فى الدراسات الأميريقية التى تعالج ما تحدده باسم (المشكلة) فى صورتها الظاهرة وحدودها الضيقة وكيانها الجزئى. وكأنما مشكلات التعليم مشكلات ترتبط بكيان ثابت، هى جزء منه تكفى الدلالات الكمية والوضعية على تشخيصها وحلها.

وهكذا تغدو المشكلة فى تحديدها مشكلة فنية بيداغوجية يمكن للخبراء التربويين

إيجاد حل لها من داخل المفاهيم التربوية "العلمية". وبهذا التصور يمكن تشبيه مفهوم المشكلة التربوية بمشكلة حالة أحد الأرجل المكسورة في مقعد خشبي، وفي إصلاحه يُستدعى النجار لمعالجة هذا الجزء من المقعد بتشيته أو تغييره، ليعود إلى حالته السليمة. بيد أن المشكلة في قضايا التربية المنبثقة من البنية الاجتماعية والثقافية تغاير التشخيص المسطح (المشكلة)، وإنما هي إشكالية معقدة متشابكة وملتحمة مع قضايا وإشكاليات أخرى في علاقة جدلية. ومن بين تلك المقولات العامة التي تبرز هذه العلاقة حين يوصف التعليم خلال التوصيف الإصلاحى بأنه هو المشكلة وهو الحل في نفس الوقت؛ أى أنه سبب وهو نتيجة، وهو مرض وهو شفاء.

ثم إن كثيراً من إشكاليات التربية قد تبدو مكرورة ومتشابهة في ظواهرها في عديد من الحقب التاريخية الاجتماعية، وقد يتبادر إلى الذهن أنها تتطلب نفس الحلول. لكن نظرة أعمق وأشمل لسياقاتها المجتمعية تتطلب أنواعاً مختلفة من الفهم والتشخيص مع التغير واختلاف أحوال تلك السياقات. ومن ثم تعددت النظريات والنماذج الإرشادية لمعالجة أوسع وأشمل للجسم التربوى من أجل أن تستقيم أمور ذلك الخلل الذى يبدو جزئياً. فحالة صداع الرأس قد يسكنها قرص الأسبرين مؤقتاً لتعود مرة أخرى. ومرد ذلك إلى أن تلك المشكلة ليست في الرأس فحسب وإنما قد تكون مرتبطة باضطراب في المعدة أو في الجهاز العصبى أو في غيرها من تعقيدات الكيان البيولوجى للإنسان، وقد تظهر الحالة الصداعية مرة ثانية لتكون نتيجة أو دالة على أسباب عضوية أخرى في البيئة أو الضغط العصبى أو الإرهاق.

* * *

لقد سقت هذه المقدمة التى استطالت لأبين القيمة المعرفية والذخيرة التربوية لما تناوله كتاب (التربية تجدد نفسها) وهو يستعرض مختلف الرؤى والمنطلقات والنماذج التى تسود في فترات معينة من التراث التربوى المعاصر، وفي ارتباطها

بأوضاعها المجتمعية، زماناً ومكاناً. ويتابع البحث في كيف تشكلت نماذجها الإرشادية في ضوء اجتماعياتها وعلى هدى من مصالح وفرص مختلف القوى الاجتماعية، وتعبيراً عن مصادر قوتها أو قهرها، أو طموحها وإحباطاتها، حاضراً ومستقبلاً.

ويتناول الكتاب ما طرأ ويطرأ على النظريات التربوية بدءاً من تصوراتها المثالية على أن في التعليم خيراً مطلقاً، فالعلم نور، والمعرفة فضيلة، إلى نظريات التوظيف الاجتماعي للمحافظة على الأوضاع الراهنة، أو للتعبئة والترسيخ سعياً إلى التحول نحو نظام اجتماعي جديد وتحشد كل رؤية أو نظرية بمفاهيم ومصطلحات وتصورات تختلف كثيراً أو قليلاً عما يسود من فكر في الأوضاع المجتمعية السابقة.

وهنا نلتقى بعرض لتقييم مختلف النظريات من أمبيريقية، وبنائية ووجودية وماركسية وحداثية علمية، وما بعد الحداثية، ويبدع الكاتب في تجلية تلك النظريات ومفاهيمها ودورها في التصور لقضايا التعليم في مختلف مكوناته.

ويركز بطبيعة الحال على المتغيرات الكوكبية بأبعادها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والمعرفية، وما صاحب ليبراليتها الجديدة من تهميش للأيديولوجيات والفلسفات النظرية العامة، وإلى إدخالها لمفاهيم السوق من النزعات التنافسية التي تعنى في نهاية التحليل سيطرة مصالح الرأسماليين والمرتبطین معهم. وصاحب ذلك مفاهيم الفاعلية والكفاءات والجودة والمعايير والقياسات المقننة كالشأن مع مقاييس السلع في السوق (الأيزو)، وفي تنميطها وفرضها بصرف النظر عن تنوع السياقات المجتمعية، كأنها عمليات التعليم والتعلم هي من قبيل الوجبات السريعة في مجتمع ماك (نسبة إلى وجبات مطاعم ماكدونالد).

ويعالج ذلك وغيره من المفاهيم في إطار ما تعرض له من عديد التوجهات نحو إعادة إصلاح أو هندسة النظام التعليمي، وإلى التناقض في نماذج تلك الإصلاحات بين النموذجين الرئيسيين الليبرالي الجديد والاجتماعي النقدي، وما ترتب عليهما من

تطبيقات وممارسات؛ أى بين مفهوم المدخلات والمخرجات واعتبار ما يجرى داخل العملية التعليمية هى من الفواعل المباشرة بين أداء المدرسة لوظائفها الفنية من ناحية وبين تحصيل التلاميذ وجودة تعليمهم من الناحية الأخرى، حيث تخضع لمعايير عامة مع تجاهل العوامل السياقية والمجتمعية للطلاب وللمدرسة ذاتها فى نطاق مجرياتها.

وفى الكتاب على سبيل المثال لا الحصر أفكار جديدة تستثير الفكر التربوى السائد لدى جماعة التربويين ومهنة التدريس منها تلك العلاقة بين الظروف الاقتصادية ومحاولات مشروعات إصلاح التعليم، حيث يميل الرأى العام والمهنيون فى حالة سيادة اقتصاد نام جيد إلى التفاؤل والرضا النسبى عن السياسات والممارسات المنتهجة، بينما يتعاضم الميل فى ظل الأوضاع المتأزمة إلى توجيه الانتقادات للمنظومة التعليمية، بل إلى تحميلها بأثقل حمل من المسئولية كما لو كانت سبباً وحيداً فى وجودها.

ومن اللفتات النافذة ما أورده المؤلف من أن مؤسسات إعداد المعلم لا تمتلك فى أوضاعها الراهنة إلا استراتيجية رد الفعل والتكيف مع مجريات الواقع الاجتماعى والمهنى، بينما هى مطالبة بممارسة إدارة التغيير، بل فى توقعه وقيادته. ومرد هذه الحالة على حد تعبيره هو (ما ينسب إلى عزوفها عن النماذج الإرشادية النظرية، واستبدالها بعشرات المعايير والمواصفات المغرقة فى التفصيل، بما يعنى عدم وضوح الظهير الفلسفى للإعداد) وهنا تلتقى الأفكار التى أوردها بالنسبة لوظيفة التعليم وفنون التدريس مع ما أوصى به باولو فريرى فيلسوف التربية فى العالم النامى فى كتابه (المعلمون بناء ثقافة: رسائل إلى الذين يتجاسرون على اتخاذ التعليم مهنة). وينجلى ذلك بوجه خاص فى تأكيده على دور المدرسة والمعلم فى قيادة عملية التغيير، بل استباقها من خلال الجهد الجماعى للمعنيين وإيمانهم برسالة التعليم.

وهذا يتطلب ظهيراً فلسفياً وبصيرة مجتمعية لمهمات التعليم في عصر يعج بفواعل التغير المستمر واحتمالاته المختلفة.

ولقد استبدلنا في مشروعاتنا الإصلاحية في مصر وضوح هذه الرؤية الجوهرية للغايات والأهداف قبل الشروع في إعداد استراتيجيات، وخطط التعليم ومشروعاته، والشروع في عمليات المعايير وتطبيق قانون الاعتماد.

وفي صدد نقد قضية المعايير وتفكيك عملية التعليم إلى مئات من المفردات لمكوناتها وأطرافها تتماشى مع أولئك الذين يوجهون لها نقداً مما أشار إليه المؤلف استناداً إلى آراء بعض أساتذة التربية المرموقين في الولايات المتحدة، ومن أنصار اجتماعية المعرفة النقدية.

ويوجه النقد التالي في أدبيات التربية الأمريكية إلى منظومة المعايير وإجراءاتها مقتبساً نصّاً مختصراً ممّا ورد في الكتاب، وذلك من حيث:

١- الإسراف في إهدار الموارد، وإهمال قضايا العدالة الاجتماعية والإنصاف. لقد أنفق على أنشطة وضع المعايير (وهي تضم قوائم تفصيلية بالآلاف) من الموارد والأموال ما يكفي في نظر البعض لتحسين كثير من أوجه القصور في البنى التحتية والتجهيزات بالمدارس.

٢- إن تركيز المعايير على رفع أسقف التوقعات بشأن تحصيل التلاميذ وأدائهم الأكاديمية، يشكل عبئاً إضافياً على كاهل هؤلاء المتعثرين دراسياً، ويمثل بداية جديدة لسياسة تمييز عنصري ضد الفقراء وأبناء الأقليات الثقافية في المجتمع الأمريكي، تحت غطاء من المحاسبية وبلوغ التميز.

٣- تستند المعايير إلى خلفيات نظرية أثبتت فشلها مع حركات إصلاحية سابقة، مثل حركة الفاعلية والكفايات والأهداف السلوكية.

٤- لقد وجد المربون بالمدارس في المعايير نطاقاً تفصيلياً مفروضاً يخنق إبداعاتهم في آلاف المخرجات.

٥- إن تركيز حركة المعايير، المبالغ فيه، واهتمامها المفرط بمواد دراسية بعينها كالعلوم والرياضيات يجرى على حساب الإنسانيات والدراسات الاجتماعية.

٦- ترهل وضخامة حجم الوثائق المطلوب إعدادها وإدارتها لعملية المعايرة في ضوء قوائم المعايير العديدة، مما أدى إلى إنفاق أموال طائلة تجاوزت ما تم تخصيصه من الميزانيات الفيدرالية لهذا الغرض، الأمر الذى أدى فى النهاية إلى توقف هذا التمويل، إضافةً إلى ما واجهه الممارسون فى الولايات المتحدة من صعوبة بالغة عند التعامل مع هذا الحجم من الوثائق.

وهذه الانتقادات وغيرها مما ابتدعه قانون الاعتماد من أجل ضمان الجودة الذى صدر فى أخريات عام ٢٠٠٦، هو ما حاولت التنبيه إلى ضرورة الالتفات إليه قبل مناقشة القانون وبعده فى مقالات متعددة بالصحف والمجلات. وكان من أكثرها تمثيلاً لنقدى عنوان مقال (علموهم قبل أن تعاروهم). والواقع أن هذه الحركة التفكيكية لمقومات العملية التعليمية ولتعدد المنظومات التعليمية (حكومى/ خاص/ أجنبى/ أزهرى) تكاد تكون مناظرة لما تحدثه سياسات حرية التجارة والخصخصة وتحرير الخدمات من تفكيك اجتماعى وثقافى فى مصر.

ومع ذلك تظل عمليات إعداد المعايير وصياغتها فى التعليم الجامعى وما قبل الجامعى فى تفكيك مفرداتها تشيع الزعم القائل بأن تفعيلها سوف يحدث قفزة كبيرة فى إصلاح التعليم وفى إشاعة التميز والقدرة التنافسية لقوة العمل فى سوقها العولمى.

وأخيراً أشعر بأن تقديمى قد استطال فى عرض خلفيات هذا الكتاب، وإلى قليل من مضامينه وأفكاره الدسمة، التى اعتبرها زاداً ثرياً لكل مَعْنَى بقضايا التعليم وإشكالياته المجتمعية والفنية.

ويبقى أن أشيد - دون مجاملة - بهذا الجهد العلمى الدءوب المتميز الذى بذله أ.د. محمد عبد الخالق فى إعداد هذا الكتاب، وإلى استخلاصاته المركزة من مختلف المصادر العربية والإنجليزية، وإلى أسلوبه الرصين فى عرض أفكاره وترجمة مصطلحاته الأجنبية إلى اللغة العربية.

وأقرر بكل الصدق أن المؤلف يمثل واحداً من الرواد القلائل الذين يخوضون فى تيارات محيط المنهج الاجتماعى الناقد، أو ما يعرف أحياناً باجتماعيات المعرفة. وهو محيط لا يقوى على اقتحامه إلاّ أولو العزم من التربويين.

مقدمة

بداية لابد من توجيه الاعتذار إلى القارئ، لكون عنوان الكتاب ينطوى على مغالطة مقصودة ومتعمدة، فهو (العنوان) يوحى وكأن كائناً أسطورياً، كالعنقاء مثلاً أو التنين، قد نهض من الرماد واندفع في حركة قوية نشطة ليشق الرياح، أو كأن حشرة قد فرغت من طورها الساكن داخل الشرنقة، وخرجت منها للتو، متحولة عن شكلها الدودي السابق، لتضرب بأجنحتها في الهواء..

بيد أن المعنى المقصود هو على خلاف ما هو ظاهر؛ بل إن شئنا الدقة، هو لون من السخرية من ذلك المعنى المباشر، وسعى إلى تعرية المقاصد اللاعقلانية المبطنة لهذا المعنى، والتي توظف بلاغة الأسلوب لكي تكرر معاني وإيجاءات أقل ما يمكن قوله عنها أنها مغرصة.

فقد درجنا على إضفاء السمات البشرية والحيوية على ما نتناوله من الأفكار والموضوعات، متنصلين من مسؤولياتنا تجاه إفرازها وصياغتها وتوجيهها، تاركين ذلك لها بصفقتها قادرة على الحركة والنمو والتجدد، بل الصراع فيما بينها، بحيث لا يستطيع أحد ممن يختلفون معنا في الرأي أو الموقف أن يورطنا فيما قد لا نملك حياله الحجة الساطعة والبرهان العقلاني القاطع.

وإن افترضنا حسن النية فيما يحفل به خطابنا في العلوم الاجتماعية والإنسانية من كنايات واستعارات بلاغية على نحو ما يتضمنه عنوان الكتاب، فالأقرب إلى الدقة أن هذه الظاهرة هي مما يندرج تحت ما يسمى بالترسبات أو الأوهام البدائية Primitive Idols التي توارثها الإنسان، وترسبت في اللاوعي عبر آلاف السنين.

فقد درج الإنسان منذ أن خُلِقَ على محاولة استكمال صورة الكون من حوله، متخذاً من " التأمل " و " التجريب " سبيلين رئيسيين لتحقيق تلك الغاية، فإذا أعيتته الحيلة في فهم ما يدور من حوله، سواء أكان الأمر بسبب قصور حواسه عن الرصد والإحصاء، أم كان بسبب استغلاق ما بين الظواهر من علائق على فهمه وإدراكه، كان الأقرب إلى إطفاء حيرته وقلقه أن ينسب ما يجهل إلى قوى غيبية غير منظورة تقف من وراء الأحداث.

ولما كانت تلك القوى في حاجة إلى تجسيد واقعي يتناسب ومحدودية الإدراك لدى الإنسان البدائي، فقد خلع هذا الإنسان عليها أثواباً بشرية، فيما سمي بعد ذلك بـ " أنسنة الظواهر Anthro - Promoraphism ": فالزلازل والبراكين، وكسوف الشمس وخسوف القمر.. كلها مرتبطة بأفعال وشخص، وتحركها - أحياناً - مشاعر ورغبات، دوافع وعلاقات، مثل التي عند البشر (١).

ومع نشأة المجتمعات الحديثة، تكون ما يسمى بالخيال الجمعي Collective Imagination الذي استودعت فيه حصيلة المخاوف والأساطير، والمعاني والقيم، والذي انعكست آثاره وسماته على مناشط الحياة، وعلى مجالات المعرفة: في الفن، وفي الأدب، وفي السياسة، وفي التربية أيضاً.

ويزعم الإنسان المعاصر أنه أنجز شوطاً كبيراً في مسيرة العقل، من الأسطورية إلى العلم، ومن البدائية إلى الحداثة، وكان لظهور العقائد الأيديولوجية الكبرى وتبلورها، الدور الأكبر في تعظيم ثقته واعتزازه بإنجازاته العقلية، مما زين له الادعاء بأنه قد أحاط بحركة التاريخ وعياً، وأنه بلغ - أو كاد - موقعا من التاريخ يؤهله للنظر والاستشراف بصورة بانورامية مفعمة بالثقة.

بيد أن هذه العقائد الأيديولوجية في حد ذاتها لا تخلو من تهويم لاعقلاني، وانزلاق في التصورات الأسطورية حول "الصيرورة"، و"حركة المجتمعات والقوى الاجتماعية وعلاقاتها".. إلخ، الأمر الذي يصيب الزهو العقلاني المعاصر

في مقتل، ويدعو إلى دوام النظر والتدقيق، وإلى ضرورة المراجعة الناقدة لكل ما نتكئ عليه من مبادئ وأفكار قد لا تستحق منا كل ذلك الاطمئنان والتسليم.

وفي خضم هذا السعي الناقد للأفكار والمفاهيم، ينبغي ألا نحط من قدر الأسطورة، وينبغي أيضاً ألا نرادف بينها وبين التخلف والجهل، أو أن نربطها بعصور ما قبل التاريخ ومجتمعات ما قبل الحضارة، فهذا أول الأخطاء وأفدحها؛ لأنه يعمى عيوننا عما تغلغل فيه الأسطورة في عالمنا المعاصر، وما تمثله من قوة بانية ومحركة لكثير من أنساقنا الفكرية والمادية التي نباهى بعقلانياتها.

وإذا كانت الأسطورة قد حققت كل هذه الانتصارات، منذ فجر الوعي الإنساني، فذلك لكونها سلسلة وجذابة؛ ولأن طبيعتها الدرامية تؤهلها لتكثيف المضامين وتجسيدها في جرعات يسهل ابتلاعها وهضمها وتمثلها، وهذا ما وظفته الأيديولوجيات الكبرى أفضل توظيف، وحققت به أعظم إنجازاتها (٢).

ولكننا في خضم نقدنا للأيديولوجيات وما وظفته من نواتج الفكر الأسطوري، يجب أيضاً ألا نرادف بين الأيديولوجيا والتخلف، وألا يدفعنا اتهامنا إياها باللاعقلانية؛ إلى نبذها تماماً، أو إلى الحكم على المجتمعات الأيديولوجية حكماً قيمياً يفتقر إلى العقلانية؛ لأن مجرد التصور بوجود مجتمعات لا أيديولوجية، إنما هو تصور أيديولوجي بالأساس، يحقق - فيما يحقق - مصالح من يريدون لهذا التصنيف الثنائي الرواج.

وخلاصة القول، أن الفكر الإنساني المعاصر لا يخلو من أسطورية، وأن التغلغل الأسطوري مدعوم أيديولوجياً في مجالات ربما تتسم بالعقلانية الصارمة، وأن هذا الدعم الأيديولوجي جدير بالرصد والدراسة، لا من أجل إلغاء الأيديولوجيا وتقويضها، بل من أجل المزيد من الوعي بها :

إذ يزعم أصحاب الاتجاهات المحافظة في العلوم الاجتماعية أن الأمر تحت

السيطرة الكاملة، وألاً سبيل إلى تسرب الأسطورية إلى أنساقهم الفكرية، وأن صرامة الإجراءات البحثية الإمبريقية كفيلة بأن تستبعد مثل تلك الأفكار وتنقضها، إلا أن جهوداً قد بذلت من جانب الاتجاهات النقدية والراديكالية، من أجل تصحيح ذلك الاعتقاد وتقويمه، انطلاقاً من مبدأ نقدي أصيل يقضى بعدم التسليم بتشيؤ المعرفة، والسعى الدءوب من أجل الكشف عن الجذور والخلفيات المجتمعية التي أفرزتها ودعمت تشيؤها.

وهنا قد يكون الشرح الذى تتسرب منه بعض الثيمات الأسطورية إلى الفكر الاجتماعى، وإلى العلم الاجتماعى أيضاً، مكرسة بعض الوضعيات والعلاقات وكأنها من صميم الطبائع والمسلّمات والأقدار، أو كأنها نتائج حتمية لنواميس كونية لا يأتيتها الباطل من بين يديها ولا من خلفها (٣).

وإذا كانت بعض المجالات الإبداعية والمعرفية قد واثت أصحابها الشجاعة، فشرعوا فى مواجهة الأمر، وعكفوا على دراسة ما يعتمل فى أنساقهم ومنهجياتهم من أفكار وثيمات أسطورية، كنفاد الآداب والفنون، وبعض مؤرخى العلوم الإنسانية كالتاريخ والاجتماع والأنثروبولوجيا، وعلم السياسة أيضاً، فإن مجال معرفياً قد آن لأصحابه أن يعزموا على خوض الطريق الوعرة ذاتها، ألا وهو مجال العلوم التربوية، من أجل مزيد من الوضوح والوعى، ومن أجل علاقة تتسم بالسواء والندية بين التربية والأيدىولوجيا.

فالتربية من حيث هى نشاط إنسانى قديم قدم الإنسان ذاته، تتضمن جهداً مبذولاً من قبل الأجيال السابقة لتكثيف خبراتها وثقافتها وأطرها المرجعية التى ورثتها وأضافت إليها، محاولة نقلها إلى الأجيال اللاحقة، بغية الاستمرار والخلود، وكأنها تريد أن تضيف إلى ما أتيح لها من زمان محدود بحدود الأعمار والآجال امتداداً سرمدياً فى آجال وحيوات الأبناء والأحفاد، أو كأنها تريد أن تمتد بوجودها وهويتها فى ذوات وهويات اللاحقين فى متصل سرمدى أسطورى مهيب، تستوى

في ذلك التربية من حيث هى ممارسة فردية أو جماعية على مستوى الوعى اليومى المباشر، مع التربية من حيث هى فكر اجتماعى هادف ومخطط، بل ومبرر على أسس وقواعد علمية أيضا (٤) .

هكذا تتجلى خصوصية العلاقة بين مفهوم التربية وبين هذا العالم الأسطورى، فهى فى حقيقتها ثيمة من ثيماته، وحلم من أحلامه الدائمة التى لا تكاد تتحقق إلا وتبدى من جديد.

أما عن خصوصية علاقتها بالأيدولوجيا، فهى الخصوصية ذاتها؛ لأن السعى إلى تجاوز الزمان بتكثيف المعارف والخبرات والأطر المرجعية، وإبقائها عبر حيوات وذوات الأبناء والأحفاد، لا يتم بمعزل عن الوضعيات السالفة والراهنة والمستقبلية، ولا ينفصل عن علاقات الصراع والتحالف والهيمنة والمهادنة، ولا تنقطع صلته بالموقف من التراث وكيفية قراءته، والحكم عليه بمعايير الحاضر والمستقبل (٥).

هذا فيما يتعلق بأسباب اختيار العنوان الرئيسى للكتاب: "التربية تجدد نفسها"، أما عن أسباب اختيار العنوان الفرعى " تفكيك البنية "، فمنذ أن نشر كتاب " الشرعية والعقلانية فى التربية، دراسات نقدية فى الفكر والممارسة ١٩٩٩"، تلح فكرة إنجاز عمل يؤرخ للظاهرة التربوية فى النصف الثانى من القرن العشرين ومطلع الألفية الثالثة، بيد أن الأمر ظل لفترة محفوف بالصعاب، خاصة فيما يتعلق بمنهجية تناول تلك الفترة الطويلة نسبيا، ليس فقط بمقياس الزمن، بل وبما تزخر به من زخم فكرى وأحداث وتحولات عميقة أيضا.

وكان كتاب " الشرعية والعقلانية فى التربية " قد تناول الظاهرة التربوية فى السياق العربى فى بعض مستوياتها، ليبين كيف يتم استبدال الشرعية الشكلية بالعقلانية فى معرض رسم السياسات، ووضع التشريعات، بل فى مستوى التفكير

بالمفاهيم أيضًا؛ إذ تحظى الشرعية، وهى أحد وجهى العملة، بجعل الحرص والاهتمام من قبل الساسة والمشرعين، من أجل استكمال شكلها واستيفاء شروطها الظاهرية، ولو كان ذلك على أنقاض شروطها الموضوعية، وركائزها العقلانية، وهى التى تمثل الوجه الآخر للعملة.

ودعا الكتاب إلى ضرورة المراجعة والنقد لكل ما نمارسه من عمليات الاستبدال المشار إليها، وإلى الوعى بالأسباب والملابسات التى تؤدى إلى حدوثها، من أجل ترشيد ما نتخذه من قرارات، وما نرسيه من تشريعات، وما ننحته من مفاهيم فى مجال التربية، خاصة فى سياقنا العربى.

ثم تطرق الاهتمام، بعد ذلك الكتاب، إلى مستويات أخرى من الظاهرة التربوية، ولكن فى سياق ثقافى مغاير هو السياق الغربى، وهى المستويات الأكثر التحاما بالممارسة المهنية على مستوى المدرسة، حيث تعتمل مجموعة معقدة من العوامل والمتغيرات السياسية والاقتصادية والتكنولوجية، مفرزة طائفة من المفاهيم والمداخل والاستراتيجيات الحاكمة للحياة اليومية داخل المدارس والفصول، فأحدثت بها تحولات تعليمية وإدارية عميقة على مدى الأعوام الخمسة عشر الأخيرة، لعل من أهمها تركيز الاهتمام بالمدرسة باعتبارها وحدة تعليمية وإدارية مستقلة وفعالة، وباعتبارها مجتمعاً للتعلم والامتنياز : فكان موضوع " التخطيط المدرسى الاستراتيجى ٢٠٠١ "، وموضوع " التنمية المهنية للمعلمين ٢٠٠٢ " بمثابة نافذتين مفتوحتين على ما يجرى فى السياق التربوى الغربى من تفاعلات وتحولات، تدفع بالفكر التربوى دفعا نحو تضيق دائرة البحث والتأمل، فلا تتجاوز أسوار المدرسة وجدران الفصول وبيئات التعلم، ونحو المزيد من الاستغراق فى التقنية فى ممارسة المهنة، والمزيد من الضبط والتحكم فيما يجرى من عمليات وما ينتج من نواتج ومخرجات فى ظل المعايير والمستويات القياسية.

فما كان الاقتراب من تلك المستويات التقنية والأدائية من الظاهرة التربوية فى

سياقها الغربى، ومن الخطاب الذى يأبى إلا أن ينشرها ويروج لها فى سياقنا، إلا دافعا إلى الإقدام على المحاولة التى كانت قد أرجئت، ومحركا نحو البدء فى رصد أحوال الظاهرة التربوية وقد طفقت تجدد نفسها، وتجربى تحولاتها فى هذه الحقبة الهامة من تاريخها، والتى يمكن وسمها، بقليل من التجريد، بالنزوع إلى "تفكيك"بنى الكبيرة، سواء أكانت بنى فكرية أم كانت بنى تنظيمية، والميل إلى إعادة صياغتها وهندستها من جديد.

فقد لوحظ على مستوى تخطيط نظم التعليم وإدارتها، التحول نحو تفكيك البنى التنظيمية الكبيرة وتحويلها إلى وحدات مستقلة ذات هامش أوسع يتيح لها حرية الحركة واتخاذ القرار، ويسهل عليها الاستجابة الأسرع لعوامل التغير المتلاحقة، من داخل السياق التعليمى ومن خارجه، من داخل السياق المحلى والإقليمى، أو على المستوى العالمى، كما هى الحال مع الإدارة المرتكزة إلى المدرسة School Based Management، والتخطيط المدرسى الاستراتيجى Strategic School Planning.. وغيرها من المداخل التى شاعت فى أعقاب أزمة الفاعلية والمنافسة التى مرت بها النظم الغربية أواخر الثمانينات.

كما لوحظ على مستوى الفكر التربوى، التحول عن النظريات الكبرى، والنماذج النظرية المؤدجلة (الموجهة أيديولوجيا)، والمفاهيم المركبة، والاتجاه نحو تفكيكها واستبدال قوائم تفصيلية من المعايير القابلة للتطبيق والقياس بها، كما هى الحال مع عمليات تصميم البرامج والمناهج الدراسية، ومع التقويم، ومع إعداد المعلمين وتنميتهم مهنيًا.. وغيرها من الممارسات التربوية.

وحتى لا يكون الموقف من تلك الأحوال والتحويلات، ومما يصدر عنها ويمثلها من خطاب، موقفا قيميا أو عاطفيا عاريا من الموضوعية، فقد كان المطلوب أن يتم نقدها من داخلها، وأن يتم تحليلها فى سياقها الثقافى والسياسى والاقتصادى، وهو ما يتطلب التسلح بمنهجية مناسبة رصينة، تعين على إنجاز المهمة دون التورط فى مثل تلك المواقف الأيديولوجية منها، أو هكذا نُوهَمُ أنفسنا!

والحق أن إشكالية من هذا النوع يمكن أن تدفعنا إلى الإحجام عن المحاولة، أو أن تحرمنا من فرص كثيرة يمكن أن تكون سانحة لتحرير الفكر التربوى العربى من بعض قيوده، لمجرد الخوف من إمكان الوقوع فى فخ الأيديولوجيا، أو الاحتماء بخندق "الموضوعية"، بينما الأمر فى محصلته النهائية لا يمكن إلا أن يكون "موقفا" تنبأه أو تؤسس له من الخطاب التربوى للآخر.

وكما يحذر (كارل بوبر Popper) فى كتابه "أسطورة الإطار ١٩٩٧": فإن الإحجام عن المواجهة Confrontation أو إرجائها بحجة أنها لن تسفر عن نتائج عقلانية مثمرة ما دامت مساحة الاتفاق بين الأطر المتجابهة ضئيلة أو معدومة، هو لون من ألوان خداع الذات والإذعان لفكرة أسطورية، أو سعى غير مبرر وراء سراب لا يمكن أن يتحقق، بل ليس من المطلوب أو الواجب أن يتحقق (٦).

لا ضير، إذًا، من التصدى لمهمة تحليل الفكر والخطاب التربوى الغربى، وتأسيس موقف نقدى من عناصرهما ومفرداتهما، ما دامت الأصول المنهجية متحققة ومرعية، ولا ضير من الاعتراف بوجود قدر غير قليل من التوتر وعدم السواء فى علاقة "الذات" الحضارية بـ "الآخر" الحضارى، بما يجعل الموقف النقدى مشوبا بشوائب اللاعقلانية، أو "مجروحا" بلغة علم الحديث، فى بعض جوانبه.. بيد أن للعزوف عن المحاولة آثارا أكثر مأساوية وكارثية من التعرض للخطأ أو الإخفاق نتيجة الإقدام عليها.

ولكن، فى أى إطار معرفى نتقدم لإنجاز هذه المهمة ؟

لاشك أن الإجابة عن هذا التساؤل يسيرة، فنحن نستظل بمظلة علم اجتماع المعرفة كإطار عام، واجتماع التربية بشكل خاص، من أجل الكشف عن الملابس والظروف المجتمعية التى أفرزت ذلك الفكر الغربى، الرافع للواء التجديد على مشارف الألفية الثالثة، وما يوجهه إلى العالم من خطاب عولمى حول المعايير وإعادة الهيكلة والجودة الشاملة.. إلى آخر تلك المفاهيم التى راجت فى العقدين الأخيرين

من القرن العشرين ومطلع القرن الحالى، ومن أجل الربط بين تلك الملابس والظروف وبين خصائص معرفية بعينها تميز ذلك الفكر وذاك الخطاب.

فمعالجتنا للظاهرة المعرفية التربوية فى المجتمع الغربى المعاصر، وفقاً لهذا، سوف تجرى على مستويين : المستوى الأول: يتعلق بالبحث فى أثر العوامل المجتمعية فى التشكل الخارجى للظاهرة، مثل دراسة ملابس نشأة وتكوين جماعات أكاديمية أو مهنية معينة فى مجتمعات بعينها، فى فترة زمنية معينة، وما تمثله تلك الجماعات من اتجاهات فكرية مؤثرة فى الفكر التربوى أو على مستوى الممارسة، وهو ما يعرف بمستوى السوسيولوجيا اللامعرفية Non-cognitive sociology، أو التعيين الاجتماعى للمعرفة Social determination of knowledge بتعبير (كارل مانهيم (Mannheim) (٧).

أما المستوى الثانى: فهو يعنى بالبحث فى أثر تلك العوامل المجتمعية على البنية المعرفية لما تتبناه مثل تلك الجماعات من فكر، وما يصدر عنها من خطاب، أو ما يعرف بمستوى السوسيولوجيا المعرفية، أو التاج الإستمولوجى لسوسيولوجيا المعرفة Epistemological consequences of the sociology of knowledge بتعبير (مانهيم) أيضاً (٨).

و يتضح من ذلك أننا منذ البداية نبنى موقفاً تاريخياً من المعرفة، ومن منهج البحث، وأنها تؤكد على سوسيولوجيتها ونسبيتها فى أشكالها المختلفة؛ فمعالجتنا لظاهرة تفكيك البنية التربوية فى مستوياتها الفكرية والتنظيمية، وتحليلنا للخطاب التربوى الغربى المروج لها، لا تنفصل عن خصوصية المجتمعات الغربية، ناهيك عن الملابس العولمية وخصوصية الظرف التاريخى.

وعلى ذلك، ستكون خطة الكتاب هى التّأصيل لأزمة الفكر والممارسة التى أوجدت ظاهرة التفكيك فى التربية المعاصرة، وذلك فى الفصل الأول، ثم استعراض نماذج من هذا التفكيك فى مستويات ومجالات متعددة، من خلال

مجموعة من الدراسات النقدية للأفكار والسياسات التي يروج لها حالياً، في مجال إعادة هيكلة التعليم، والإدارة المرتكزة إلى المدرسة، والتنمية المهنية للمعلمين، والمعايير وتقييم الأداء، وإعداد المعلم.

والحقيقة أن هذا الكتاب نفسه لم يخرج عن كونه حالة من حالات الدراسة الاجتماعية المعرفية التي يتعرض لها هو بالدراسة والتحليل، ولم يمثل استثناءً من القاعدة التي يفترض أنه يتبناها، والمنهج الذي ينتهجه :

فالكتاب، بوصفه منتجاً معرفياً يعبر عن موقف فكري واجتماعي معين يخص صاحبه، كان موضوعاً لتجاذبات ومواقف متنوعة من قِبَل المجتمع المعرفي التربوي، أو لنقل من قِبَل بعض جماعات ذلك المجتمع وأفراده، بحيث يمكن اتخاذه هو وما دار حوله وبشأنه من آراء، وما صدر بحقه ككل، أو بحق دراساته فرادى من أحكام، مادة للتحليل الاجتماعي المعرفي المعمق.

فقد كان المؤلف ينتوى نشره في إطار إحدى أهم السلاسل المنشورة في عالم المعرفة والثقافة العربية، والتي تصدرها وتشرف عليها مؤسسة ثقافية خليجية عريقة، وكان يظن أن موضوعه وتوقيته يلائمان اللحظة التاريخية الراهنة، حينئذ، إذ كان المد الإصلاحي الغربي في ميادين السياسة والاقتصاد والتعليم قد بدأ خطواته التنفيذية للتو في المنطقة العربية مع سنى الألفية الثالثة الأولى، ولكن دون أن يكشف عن معظم نواياه بشأن إعادة صياغة المنطقة من جديد، وبشأن إعادة هندستها وهيكلتها وفقاً لأجندة محافظة جديدة Neo Conservatism، متخذاً من آلية تفكيك البنى القائمة فيها دهوراً طويلة، ومن إيقاظ دواعي الفوضى الخلاقة ضمن مكوناتها، وسائل ناجعة لتحقيق تلك الأجندة.

وبالفعل، أرسل المؤلف مشروع الكتاب إلى هيئة التحرير مطمئناً إلى ما يحظى به الموضوع من أهمية، وإلى ما بذل في تناوله من جهد مخلص، بيد أن هذه المبررات لم تكن كافية لينال المشروع موافقة الهيئة، فاعتذرت متذرعة بأن مصادفة ما جعلت

ذلك المشروع يوافق مشروع ترجمة لكتاب فرنسى حول الموضوع ذاته، سبق للهيئة أن تعاقدت على إنجازها مع المترجم لتوها.

وبالطبع لم تكن الأسباب مقنعة، من وجهة نظر المؤلف، فكتب إلى هيئة التحرير يوضح مدى افتقار السلسلة إلى الكتابات التربوية، عددا وليس نوعية، ومدى أهمية إبراز النظرة العربية إلى قضية الإصلاح والتجديد التربويين، إلى جانب النظرة الغربية التى قد يمثلها الكتاب المترجم عن أصل فرنسى.. ولكن لم يصدر عن هيئة التحرير أى رد، مما فتح باب التأويل لديه، وجعله ينظر بعين الباحث النقدى إلى الموقف وملابساته، وإلى الموضوع وعلاقته بالظرف التاريخى المحيط بالمنطقة وإلى موقف هيئة التحرير وموقعها شبه الرسمى فى دولة متاخمة لآتون الحرب، واستحقاقات اقتصادية وسياسية فادحة عليها أن تؤديها.. فلم يعد عنده بعد استجلاء الصورة ما يوغر صدره منها.

ولم تكن تلك هى المناسبة الوحيدة التى تفاعل فيها موضوع الكتاب مع الظروف والملابسات المحيطة به، أو التى تصادم فيها مع معطيات الواقع وخريطة قواه وتضاريس بنيته :

فقد تأخر خروجه إلى النور ثلاثة أعوام كاملة انتظارا للتوقيت المواتى، على المستوى الضيق المحيط بشخص المؤلف ووضعيته الأكاديمية، بعد أن بدا غير مواتٍ على المستوى العام، بحيث يمكنه أن يعلن مواقفه الفكرية بصورة أكثر تحررا من ألوان شتى من الحرج فرضتها عليه تلك الوضعية من قبل، وبحيث تستوفى مصداقيته بقية باقية من الشكل كانت تنقصها، لم تغن عنها مصداقية المضمون.

وأخيرا، فإن الحمد لله أن هيا هذا الكتاب الظروف لكى يخرج إلى النور، والشكر كل الشكر لشيخ التربويين الأستاذ الدكتور حامد عمار على حماسه ومؤازرته

للكاتب وللكتاب طوال فترة الترقب والقلق والانتظار، وعلى تفضله بكتابة توطئة له زادته قيمة وزادت صاحبه شرفا وتكريما، والدعاء موصول لكل الأساتذة الذين تربي الكاتب في مدارسهم الفكرية الغنية والمتنوعة، والذين أضاءت كلماتهم الطريق أمامه، أن يتغمد الله برحمته وفضله من لقي وجهه منهم، وأن يتمتع بالصحة والعافية واستمرار العطاء مَنْ ما يزال ينير حياتنا منهم، إنه سميع مجيب الدعاء.

محمد عبد الخالق مديوني

مدينة ١٥ مايو - القاهرة

مارس ٢٠٠٧

- ١- هانز ريشنباخ: نشأة الفلسفة العلمية، ترجمة فؤاد زكريا، القاهرة، دار الكتاب العربي، ١٩٦٨، ص ١٨.
- ٢- راول جيراردييه: الأساطير والميثولوجيات السياسية، ترجمة خليل كلفت، كتاب الفكر (١٩)، القاهرة، دار الفكر للدراسات والتوزيع، ط١، ١٩٩٥، ص ٧، ٨.
- ٣- نزار عيون السود: "نظرية الأسطورة"، عالم الفكر، الكويت، المجلد ٢٤، العددان الأول والثاني، يوليو - ديسمبر ١٩٩٥، ص ٢١٦، ٢١٨.
- ٤- محمد عبد الخالق مدبولي: الشرعية والعقلانية في التربية، دراسات نقدية في الفكر والممارسة، سلسلة آفاق تربوية متجددة، إشراف الدكتور حامد عمار، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ط١، ١٩٩٩، ص ٥٣.
- ٥- نفس المصدر السابق، ص ٦٢.
- ٦- كارل بوبر: أسطورة الإطار، في دفاع عن العلم والعقلانية، تحرير: مارك أنوترونو، ترجمة: يمني طريف الخولي، سلسلة عالم المعرفة (٢٩٢)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، إبريل/ مايو ٢٠٠٣، ص ٦١-٦٣.
- ٧- Karl Mannheim, " Ideology and Utopia , An Introduction to Sociology of Knowledge", translated by: Louis Wirth and Edward Shils, A Havest Book, New York, P.,267.
- ٨- Ibid, pp.,286.