

المشكلة التربوية في عصر العولمة

د. العقون كمال الدين

أستاذ علوم التربية بجامعة البليدة

ملخص

لا يخلو أي مجتمع من المجتمعات مهما بلغت درجة بساطته أو تعقيدته من المشكلات التربوية، على أنها لا تواجهها بنفس الدرجة ولا بنفس الوضع على وجه التحديد. المشكلة التربوية واجهت الأمم على أنها قضية تربوية محضة غايتها تكوين الفرد تكويناً جيداً. أما إبان ظهور الثورة الصناعية في أوروبا فقد كانت اقتصادية بالدرجة الأولى؛ ومع اندلاع الثورة الفرنسية، طرحت المشكلة التربوية على أنها قضية سياسية تخضع لاعتبارات من نوع جديد كالصراع الطبقي والطائفي والأديولوجي. هذا، بالنسبة للأمم الأخرى وأوروبا بالتحديد، أما نحن فإن المشكلة التربوية تواجهنا اليوم، في عصر العولمة، على أنها مشكلة حضارية، مطروحة على مستوى إعداد إنسان الحضارة الإسلامية، ذلكم الإنسان الذي يجيد توظيف التراث الثقافي، وثرواته الطبيعية التي تزخر بها بلاده توظيفاً حضارياً ونفسياً انطلاقاً من إعادة الاعتبار للإنسان.

مقدمة:

المسلمة الأساسية التي تقوم عليها الجهود التربوية والنظم التعليمية في وقتنا الحاضر هي أن التربية قوة، غير أن قوتها لا بد أن تستند إلى أصول تحولها من مجرد نظام تقليدي ألفه الناس خلال مراحل تطور الحضارة الإنسانية إلى قوة دافعة لهذه الحضارة وطاقة توجهها في عصر تتزاحم فيه مطالب التغيير على المجتمعات. والتربية قوة من حيث ارتباطها بمستقبل الأفراد والجماعات. ولهذا كانت عظمة الخطر في كل الأحوال: فهي سبيل كل فرد إلى التحرك إلى أعلى وإلى تحرير إمكانياته، وهي مرجع المجتمع لأن يرى نفسه، ويرجع ذاته، ويبحث

أوضاعه، سعيا إلى التجديد والقوة. وهي مقياس وعي الأمة بنفسها وبمطالبها وبآمالها، وبمواطن قوتها وضعفها، وبماضيها وحاضرها كما تراها في مستقبلها.

والتربية قوة - بحكم موقعها من حاضر المجتمع ومن اهتمام الناس وعلاقاتهم. ويكفي أن النظام التعليمي في بلادنا وفي غيرها ينتظم أعدادا ضخمة متزايدة من أجيال الأمة وشبابها. فينعكس عليه آمالهم وتحركاتهم وصراعاتهم من أجل حياة أفضل. ويكفي لمجتمع كمجتمعنا أن يتصور أن نصف سكانه يمكن أن يكونوا بالمدارس في وقت واحد - أصبح اليوم عدد الملتحقين بالتعليم بمختلف أطواره يفوق عدد سكان الكثير من الدول. عدد التلاميذ في التعليم العام يتجاوز 08 ملايين مت مدرسا؛ وعدد الطلبة في الجامعة يتجاوز مليون طالبا وطالبة. يقابل هذا الارتفاع الكمي في عدد المتدربين ارتفاعا في عدد المعلمين والأساتذة في المدارس والجامعات - حيث أن هذه الأعداد الضخمة تقع في سن التعليم النظامي بأشكاله ومراحله. ومن هنا يصبح التعليم القوة الحاسمة في تقرير شكل هذا المجتمع.

والتربية قوة بحكم موقعها في العملية الاجتماعية والتاريخية. ففي حدود إمكانياتها وطاقاتها، تشكل خُلق الأفراد وقيمهم، كما تؤثر في أنظمة المجتمع وحركة القوى الاجتماعية فيه. وإذا كان المجتمع بمؤسساته وقواه وهيئاته له قوة التأثير والفعل فإن التربية تنفرد بقوة تأثيرها وفعلها، فهي تمس حياة كل طفل، وكل بيئة، وكل جماعة، وترتبط بمقومات المجتمع وبمشكلاته وأهدافه.

غير أن قوة التربية وأثرها في المسار التاريخي للمجتمع لا يتوقفان على حجم النظام التعليمي وضخامته فحسب بل على ما يصنعه هذا النظام بالمواطنين. إذ تقاس قوة الأمم الآن لا بمقدار ما يتوافر لها من أفراد وإنما بمدى ما يتوافر لها من أفراد من نوع معين - أفراد يستثمرون طاقاتهم في استثمار مواردهم الطبيعية، أفراد يحولون كل شيء من حولهم إلى قوة بما يتوافر لديهم من قيم خلقية ومهارات اجتماعية وطاقات فكرية؛ أفراد لديهم من

البصر والإيجابية ما يمكنهم من مواجهة التحديات المختلفة والارتقاء إلى مستوى العصر الذي يعيشون فيه،
فيفهمونه ويعملون على مزيد من الانطلاق لأنفسهم وللمجتمعهم.

وقوة التعليم التي هي قوة المجتمع وقوة مستقبله، لا تأتي من تلقاء نفسها، ولا تُفرضُ عليه بقوانين خارجة عن طبيعته الاجتماعية وعن ظروف الزمان والمكان التي يعيش فيها هذا التعليم وإنما هي في فهم الأصول التي يقوم عليها، والتي بها يستطيع أن يكون قوة بالفعل في عمليات التغير. والأصول في التربية هي العمق الذي يكسبها صفتها كمهنة، ووظيفتها كقوة اجتماعية. والدراسة في الأصول هي دراسة المسلمات والفرضيات والتطورات التي تؤثر على الممارسات التعليمية وعلى عمل المؤسسات التربوية. إنها تهدف إلى الكشف عن هذه المسلمات والفرضيات والتطورات من التطور الفلسفي الاجتماعي من أجل الوصول إلى نظام فكري متسق يوجه العمل التربوي في مجال التطبيق.

سنحاول معا أن نبين كيف أن الأصول لا يمكنها أن تختلف عن الفروع ، و كيف أن الجانب النظري هو الموجه للجانب التطبيقي وهذا من خلال تحديد بعض من المفاهيم التي تعتبر عناصر هامة في هذه الدراسة.

أولا : تحديد مفهوم الحضارة:

الحضارة في مدلولها اللغوي تعني الإقامة في الحَضَر، أي في المدن والقرى، وإنما سميت الإقامة في المدن والقرى حضارة لأن فيها يكون الحضور المستمر، فطبيعة حياتها الاستقرار، وذلك في مقابل حياة البادية التي طبيعتها التنقل والارتحال تتبعاً لمواطن الماء والكاف.

ومن هذا المعنى اللغوي للحضارة نشأ مدلولها الاصطلاحي قائماً على ما ثمره حياة الاستقرار في الحضر من كسوب مادية ومعنوية ينجزها الإنسان الذي تستقر حياته، ولا تتأذى لمن يكون في حال بداءة وترحال من علوم وآداب وفنون ونظم وعمارة..

أجمع فلاسفة الحضارة وعلى رأسهم "ألبرت اشفيتسر" في تعريفهم لها¹ على أنها: ((التقدم الروحي والمادي للأفراد والجماهيم على السواء، وأن ذلك التقدم لا يكون إلا بسيادة العقل على الطبيعة الكونية، والطبيعة الإنسانية بحيث يصبح الأفراد والجماهيم على السواء يجعلون إرادتهم موجهة للخير المادي والروحي لكل وللأفراد الذين يتكون منهم الكل)).²

ثانيا : معني التربية والتعليم وتعريفهما عند قادة التربية والتعليم في الغرب:

نأخذ ثلاثة تعاريف لثلاثة أئمة الفكر في العالم الغربي المعاصر وهم:

- 1- (سير برسي نن Sirpercy Neinn) الذي يحتل الصدارة بين خبراء التعليم في بريطانيا، يقول في مقال له كتب لدائرة المعارف البريطانية ((لقد سلك الناس مسالك مختلفة في التعريف بالتربية ولكن الفكرة الأساسية التي تسيطر عليها جميعا: أن التربية هي الجهد الذي يقوم به آباء شعب ومربوه لإنشاء الأجيال القادمة على أساس نظرية الحياة التي يؤمنون بها. إن وظيفة المدرسة أن تمنح للقوى الروحية فرصة التأثير في التلميذ تلك القوى الروحية التي تتصل بنظرية الحياة، وتربي التلميذ تربية تمكن من الاحتفاظ بحياة الشعب وتمد يده إلى الأمام)).
- 2- (ويري جون ديوي John Dewey) الذي كان تأثيره في نظام التعليم الأمريكي أكبر من تأثير أي رجل في هذا العصر، ((أن الأمة إنما تعيش بالتجديد وأن عمل التجديد يقوم على تعليم الصغار، أن هذه الأمة بطرق متنوعة تُكوّن من الأفراد الأميين ورثة صالحين لوسائلها، ونظرية حياتها، وتصوغهم في قوالب عقائدها ومناهج حياتها)).
- 3- (ويري البروفيسور كلارك Prof. Clark) : ((مهما قيل في تفسير التربية فمما لا محيص عنه أنها سعي

¹ يعرفها ثلاثة من علماء وفلاسفة الحضارة كالتالي:

- [تعريف ابن خلدون: أشار ابن خلدون إلى الارتباط بين استقرار الحياة وبين المنجزات الناشئة عنه، فعرفها بأنها ((نمط من الحياة المستقرة ينشئ القرى والأمصار، ويضفي على حياة أصحابه فنونا منتظمة من العيش والعمل والاجتماع والعلم والصناعة وإدارة شؤون الحياة والحكم وترتيب وسائل الراحة وأسباب الرفاهية)). (ابن خلدون، المقدمة، 259). وفي موطن آخر يركز ابن خلدون في تعريف الحضارة على ثمار الاستقرار فيقول: ((الحضارة كما علمت هي التفنن في الترف واستجادة أحواله، والكلف بالصنائع التي تؤنق من أصنافه وسائر فنونه)). (المقدمة، 162).

- تعريف ول ديورانت Will Durant : الحضارة ((نظام اجتماعي يعين الإنسان على الزيادة من إنتاجه الثقافي، وإنما تتألف الحضارة من عناصر أربعة: الموارد الاقتصادية، والنظم السياسية، والتقاليد الخلقية، ومتابعة العلوم والفنون)) ((أنظر عبد المجيد عمر النجار، فقه الحضرة، ج 01، 20-21)).

- تعريف مالك بن نبي: [جاء في آفاق جزائرية، ص 46-47 ((الحضارة هي مجموع الشروط الأخلاقية والمادية التي تنتج لمجتمع معين أن يقدم لكل فرد من أفراده، في كل طور من أطوار وجوده، منذ الطفولة إلى الشيخوخة، المساعدة الضرورية له في هذا الطور أو ذاك من أطوار نموه)). الحضارة إذن حصانة لحياة الإنسان وفيها تأمين على مصيره، وتوفير لاحتياجاته وحفاظ على شخصيته الوطنية والدينية] أسعد السحمراني، مالك بن نبي "مفكرا ومصالحا"، ط 2، دار النفائس، بيروت، 1986، 143-144.

² عبد المجيد عمر النجار، فقه الحضرة الإسلامي، ج 01، ط 01، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1999، ص 25

للاحتفاظ بنظرية سبق الإيمان بها وعليها تقوم حياة الأمة، وجهاد في سبيل تخليدها ونقلها إلى الأجيال القادمة)).

نستنتج من التعاريف السابقة ثلاث نقاط رئيسية تتعلق بموضوع التربية وأسسها ووظيفتها نلخصها في ما يلي:

- موضوع التربية: تنصب التربية على الإنسان. وتشترك كل الأمة من أجل إنجاح العملية التربوية.
- أسس التربية: التربية قائمة على فكرة ومبادئ عقدية أصيلة أطلق عليها اسم نظرية الحياة.
- وظيفة التربية: الاحتفاظ بنظرية الحياة والعمل على تطويرها (الاستمرارية).

وعليه، فإن التعاريف التي تركز على الفرد والمعرفة (savoir, savoir faire, savoir etre)

تعاريف ناقصة، لأنها تقوم على أساس نظرة ضيقة جزئية إلى موضوع التربية. ولهذا ينبغي أن تواجه بمفهوم شامل متكامل يقوم على نظرة جديدة إلى موضوع التربية.

ثالثا : المفهوم الحضاري الشامل للتربية:

المفهوم الشامل للتربية يركز على مسلمة أساسية وهي أن موضوع التربية هو الإنسان – كل الإنسان – بعقله ووجدانه وجسمه، وقيمه واتجاهاته وما لديه من مهارات وأفكار. فموضوع التربية ليست هي المعرفة أو المواد الدراسية كما يذهب الفكر الدارج بين الآباء والمدرسين. إذ الملاحظ أن المدرسين قد ركزوا على المعرفة ومواد تخصصهم إلى الحد الذي أصبحت فيه هذه المواد في مقدمة اهتماماتهم والمقياس الأساسي للعمل المدرسي. وهكذا اعتقد الآباء أيضا خضوعا للتقاليد التعليمية السائدة. وبالتالي، جاء الإنسان التلميذ في المرتبة الثانية من المعرفة. ولكن الإنسان – باعتباره موضوع التربية – لا ينظر إليه مستقلا منعزلا عن المجتمع. فهو لا يعيش ولا ينمو إلا في مجتمع، والتربية هي الوسيلة الأساسية التي تنقل الكائن الآدمي من مجرد فرد، إلى إنسان يشعر بالانتماء إلى مجتمع له قيمه واتجاهاته وآماله وآلامه ومصالحه. بل أن التربية هي وسيلة المجتمع إلى أن يترجم نفسه في سلوك الأفراد. وبذلك يصبح هذا المجتمع متفردا في الأفراد، أي أنه يعيش ويستمر وينمو في الأفراد أنفسهم.

فالمجتمع ليس وصفا شائعا. وفضلا عن كونه الأفراد في علاقاتهم وتفاعلاتهم ومصالحهم المشتركة ومؤسساتهم

المختلفة، فإنه حركة³. وهذه الحركة لها أبعاد مختلفة ولكنها متسقة ومتراصة، يؤثر كل بعد منها في الأبعاد

الأخرى...

لنعود إلى مجتمعنا، هل توجد به مشكلات تربوية؟ إذا كنا ننتمي إلى المجتمعات الطبيعية، نقول مثلما يقول

بعض الأفراد المنتمين إليه " الحمد لله لا مشكلات لنا" . لكن كل المجتمعات التاريخية ونحن منها⁴ لا تخلو من

مشكلات تربوية؛ وبالتالي نعيد صياغة السؤال ونقول: كيف تواجهنا اليوم المشكلة التربوية؟

رابعا: المشكلة التربوية في عصر العولمة:

الملاحظ للعيان، فضلا عن الدراسات المتخصصة في المجال، يجد أن مخرجات النظام التعليمي لا تتماشى ألبته

والمدخلات⁵، بل هناك علاقة عكسية بين المدخلات والمخرجات. مشاكل المجتمع الجزائري تزداد وتتفاقم، فهو

يعاني من تآتات ثلاث، تخلف، تبعية وتجزئة؛ فهو يعاني من أزمة في السلوك والممارسات والانحراف عن القيم.

مظاهر هذه الأزمة تتجلي في السلوكات غير الاجتماعية للتلاميذ، مثل الكذب والسرقة والغش في المدرسة بصفة

³ نحن نتكلم على المجتمع التاريخي الذي يعمل وفق قوانين التاريخ، ولنا بصدد الحديث عن المجتمع الطبيعي الخاضع للغرائز، كالمجتمعات الموجودة في مستعمرة النمل أو النحل. والقبيلة الأفريقية في عصر ما قبل الاستعمار، والقبيلة العربية في العصر الجاهلي تمثلان هذا النموذج. أنظر مالك بن نبي، ميلاد مجتمع.

⁴ - ((ظهور المجتمع التاريخي ليس حدثا عرضيا، وهو يري النور بطريقتين:

أ- المجتمع التاريخي الذي يولد، فيكون ميلاده إجابة عن اختبار مفروض تفرضه الظروف الطبيعية الخاصة بالوسط الذي يولد فيه، سواء تعرض هذا الوسط لتنوع مفاجيء، أم أن العناصر المكونة له قد واجهت فجأة ظروف وسط طبيعي جديد: وهذا هو النموذج الجغرافي. وينتمي المجتمع الأمريكي إلى هذا النوع...

ب- المجتمع التاريخي الذي يري النور تلبية لنداء فكرة: وهذا هو النموذج الفكري ((الأيديولوجي)) والمجتمع الإسلامي بالذات ينتمي إليه. وفضلا عن هذا التنوع ذي الطابع التاريخي المتصل بمنشأ المجتمع، فإن من الواجب أن نلاحظ أيضا وجود تنوع ذي طابع تشكيلي يتصل ببناء المجتمع. وينبغي من هذه الوجهة أن نميز المجتمعات التي يقوم بناؤها على طوابق كثيرة، عن المجتمعات ذات الحجر الواحد أو الطابق الواحد. والمجتمع الإسلامي هو من النموذج ذي الحجر الواحد، أعني أن بناءه قد اتخذ صورة واحدة تتفق كثيرا أو قليلا مع الحديث المشهور: ((المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضا))، وهو الحديث الذي يعطي الصورة الدقيقة التي كان عليها المجتمع الإسلامي في عهد النبي صلى الله عليه وسلم ((. مالك بن نبي، ميلاد مجتمع، ص 9- 10 .

⁵ - قراءة ميزانيات الدولة المعدة من الاستقلال إلى يومنا، تبين أن التربية توضع في سلم الأولويات. نذكر على سبيل المثال لا الحصر، أن نسبة قطاع التربية من ميزانية الدولة من سنة 1990 إلى 1999 تمثل 16,2 % (مزايب سامية، 2003، 169)، وبالنسبة لسنة 2009 فإنها تمثل نسبة 14,42 % من الميزانية العامة للدولة، أي ما يساوي 374.577.861.000 دج (الجريدة الرسمية، العدد 74، 2008).

خاصة والكلام الفاحش والبذيء... والسلوكات الإجرامية للشباب، مثل السرقة، القتل، انتهاكات أعراض الناس، الزنا والفواحش، المهجرة السرية أو ما يعرف بظاهرة "الحرق". مظاهر هذه الأزمة تعكس صراحة أزمة عميقة على مستوى المؤسسات الاجتماعية، على رأسها الأسرة والمدرسة.

استسمح القراء كي أقول أن الإنسان الجزائري في عصر العولمة لا يزال إنسانا بدائيا في التصور وفي السلوك... وإلا كيف نصف إنسانا وصل سن العشرين فأكثر من عمره ولا يعي صلته بغيره، ولا يدرك مجتمعا يضمه وآخرين على رقعة من الأرض يعيشون عليها.. كيف نصف إنسانا وصل سن العشرين فأكثر من عمره ولا يدرك قرابة الأسرة ولا علاقة الجوار، ولا رابطة الوطن ... كيف نصف إنسانا يتصرف في المحيط الذي يعيش فيه تصرفا يدل على أنه وحده، وعلى أن ما في محيطه له لا لغيره، لا يعرف حقا له وواجبا عليه، وإنما يتصور أن كل ما يقع عليه بصره لا يشاركه فيه آخر سواه ... إن هذه التصرفات أقرب إلى تصرفات الفرد لا الشخص، أقرب إلى تصرفات الإنسان الطبيعي منه إلى الإنسان التاريخي، وبالتالي فإننا لم نبتعد كثيرا عن أخص ظاهرة يتميز بها الحيوان، وهي ظاهرة التصرف الغريزي ... والتصرف الغريزي هو التصرف الأناني في أوضح معالمه.⁶

وعليه، فإن المشكلة التربوية تواجهنا على مستوى الإنسان، مستوى إعداد إنسان الحضارة الإسلامية، الذي يكون في مستوى العمل بالقرآن الكريم والسنة النبوية الصحيحة. عندما نعود إلى الإصلاحات التربوية الأخيرة (المقاربة بالكفاءات)، فإننا لا نجد أسسا فلسفية واضحة تنطلق منها وتسعى لتحقيقها، كما أنها لم تحدد نموذج الإنسان الذي تسعى لتحقيقه. نعم هي تركز على المعرفة، والمعرفة غاية من غايات ومقاصد العولمة، وهذا ما تنص عليه أهداف التربية في القرن 21 لمنظمة اليونسكو⁷، وبالتالي هل التربية عندنا تكون الإنسان المنتمي لأمة وحضارة أم تكون الإنسان اللامنتمي، الذي يسعى لتحقيق غايات ومقاصد العولمة؟ هل نسعى لتكوين المواطن الجزائري أم نسعى لتكوين مواطن العالم؟

⁶ محمد البهي، الدين والحضارة الإنسانية ط 2، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، 1974، 49- 51 .
⁷ أنظر جاك دولور، التعليم ذلك الكنز المكنون، منشورات اليونسكو، 1996.

المعرفة هدف للمنظومة التعليمية، لكن ما هي غايات ومقاصد المنظومة التربوية؟ الإصلاح بمفهومه الواسع، خاصة التربوي، قبل أن يكون إجراءات تقنية فهو نظرة فلسفية مرتبطة بالأسس الإبستمولوجية للمعرفة، وبالأبعاد التاريخية الحضارية للأمة.

نضيف إلى الأسئلة المطروحة أسئلة أخرى ما حقيقة صدام الحضارات الذي قال به " صموئيل هنتنغتون"؟
هل العولمة هي نهاية التاريخ كما قال "فرانسيس فوكوياما"⁸؟

خامساً: ضوابط الإصلاح التربوي في عصر العولمة

1) مفهوم العولمة:

العولمة حقيقة لا مفر منها، وهي ظاهرة⁹ ذات ملامح سياسية واقتصادية وثقافية وإعلامية وتربوية.. وهي لا تزال تتشكل وتتطور بفعل المتغيرات الكبرى التي تؤثر في حضارة العصر وحياة الشعوب.

وإذا أردنا الاقتراب من صياغة تعريف شامل للعولمة فلا بد أن نضع في الاعتبار ثلاث عمليات تكشف عن جوهرها: تتعلق العملية الأولى، بانتشار المعلومات بحيث تصبح متاحة لجميع الناس، وتتعلق الثانية بتذويب الحدود بين الدول. أما العملية الثالثة فتتمثل في زيادة معدلات التشابه بين الجماعات والمجتمعات والمؤسسات، وهذه العمليات الثلاث قد تؤدي إلى نتائج إيجابية لبعض المجتمعات، وإلى نتائج سلبية لبعضها الآخر.

فالعولمة، هي في الحقيقة ظاهرة غير مكتملة الملامح والقسمات، فضلاً عن أنها عملية مستمرة، تكشف كل يوم عن وجه جديد من وجوهها المتعددة. ولذلك، فإن ما يهمنا أكثر هو مظاهر العولمة وتحليلاتها، والتوترات التي تُنتجها أو تُسهّم في إنتاجها أكثر مما نُعنى بالتعريف الاصطلاحي لها. ورغم تعدد وتنوع التحليلات التي تأخذها الظاهرة، فلعل ما يعيننا أكثر هنا، أنها تتخذ شكل "الهيمنة" و "التبعية" بصورة تسعى إلى "التنميط" Uniformisation أو "التوحيد" Unification الثقافي للعالم كله. والعولمة

⁸ صموئيل هنتنغتون Samuel Huntington مؤلف كتاب صدام الحضارات وإعادة بناء النظام العالمي. و فرانسيس فوكوياما francis fukuyama مؤلف كتاب نهاية التاريخ والإنسان الأخير.

⁹ أنظر ج.ب - م.ل، العولمة و التعليم الجامعي، ترجمة السيد عبد العزيز البهواشي و آخرون، ط 1، عالم الكتب القاهرة، 2006

. بصورتها الراهنة . أضحت تعنى السيادة المطلقة ليس لنموذج اقتصادي معين فحسب، وإنما سيادة النظام

الكوني الأمريكي الموحد عبر آلياته وأهدافه التي تؤكد على ذلك يوماً بعد يوم، مما دعا كثير من المفكرين

والباحثين إلى الزعم بأن العولمة تعنى أمركة العالم *Américanisation* اقتصادياً وسياسياً وتقنياً وثقافياً...

بل وأخلاقياً !!

هذه نظرة مقتضبة للعولمة، وما يهمنا هو تحديد المشكلة التي نعاني منها. إذا كانت المشكلة مشكلة الإنسان

كما أوضحنا من قبل، فإن المسألة تقتضي تحويل الإنسان من السالب إلى الموجب، من إنسان يعيش على هامش

الحضارة إلى إنسان صانع للحضارة. ومن خصائص إنسان الحضارة الإسلامية أنه يجيد توظيف تراثه الثقافي،

وثرواته الطبيعية التي تزخر بها بلاده توظيفاً حضارياً وتقنياً انطلاقاً من إعادة الاعتبار للإنسان: دينه وعقله،

وضميره، وإرادته، وحرية في اعتدال وتوازن بين مختلف حاجاته المادية والروحية، كما جاء ذلك في العقيدة

الإسلامية¹⁰.

(2) ضوابط الإصلاح التربوي:

إذا كنا ننشد تحقيق إنسان الفعالية الحضارية أو الإنسان الرسالي، ينبغي أن نعلم أنه من خصائص هذا

الإنسان الوعي الحضاري المفضي إلى الوعي التربوي. الوعي الحضاري هو الذي وعي ذاته ووجوده، لأن الذي لم

يع وجوده فاقد للجهد، والفاقد للجهد فاقد لمبرر الجهد، والفاقد لمبرر الجهد فاقد للإرادة، والفاقد للإرادة فاقد

للحرية بالضرورة. لهذا إن كنا نريد الإصلاح ينبغي أن نعرف بأن له ضوابط ومعايير وأهداف، نذكر منها ما يلي:

1.2) مراعاة البعد التاريخي والحضاري للأمة:

النظام التعليمي هو محصلة لتاريخ طويل عانته التربية في كل مجتمع خلال تطوره ونموه لتحقيق أهدافه وحل

مشكلاته، والمحافظة على كينونته وقيمه وتراثه. وهو عبارة عن مؤسسة عضوية تتفاعل جوانبها مع بعضها كما

⁽¹⁰⁾ عباسي مدني، مشكلات تربوية في البلاد الإسلامية، ص 12.

تتفاعل مع بيئتها المحيطة بها؛ لذا فلا يمكن صياغة نظام تعليمي على منواله أو تصديره، بل لا يمكن استعارة المناهج التربوية المطبقة، باعتبار أن لها أهداف ذات طابع روحي وفلسفي وثقافي، وأبعاد محلية ودولية. فعلى حد تعبير المربي الإنجليزي "مايكل سادلر" فهي ليست بضاعة تستورد من بلد إلى آخر، ومن أمة إلى أخرى، أو شجرة تقتلع من أرض كي تغرس في أخرى. ويقول في هذا الصدد: ((إننا لا نستطيع أن نحول بين النظم التعليمية في العالم كطفل يلهو في حديقة غناء، ويقطف زهرة من هنا وورقة من هناك ثم يتوقع بعد ذلك أننا إذا غرسنا ما جمعناه في تربة بلدنا نحصل على نبات حيّ. إنّ النظام التعليمي القومي شيء حيّ وهو ثمرة النضال الذي غمره النسيان))¹¹.

وقد ذهب المربي الأمريكي conant إلى أبعد من ذلك في نظريته إلى التربية وما يمكن استيراده من إنجلترا أو أوروبا، فبالرغم من الالتقاء الكبيرة بين أمريكا وإنجلترا من حيث اللغة الإنجليزية، والثقافة الأنجلوسكسونية والمصالح السياسية الكثيرة والزمالة المتكررة في حربين عالميتين، والمشاركة في الدم والنسل، وسيادة المذهب البروتستانتي الذي يعتبر مذهب الأكثرية الساحقة في هذين البلدين إلا أن الموجهين لسير التربية والتعليم، والواضعين لسياستها في أمريكا لا يرون استيراد مناهج التعليم وموادها من بريطانيا ويقول في ذلك في كتابه "التربية والحرية": ((إن عملية التربية ليست عملية تعاطٍ وشراء، وليست بضاعة تصدر إلى الخارج، أو تُستورد إلى الداخل. إننا في فترات من التاريخ خسرنّا أكثر ممّا ربّحنا باستيراد نظرية التعليم الإنجليزية والأوروبية إلى بلادنا الأمريكية))¹².

ويقول "نيقولا هانز": ((وعلى الرغم من التغييرات التي أدخلتها الثورات والإصلاحات الأساسية التي تمت بهذه البلاد[•]، إلا أن طابعها القومي وتقاليدتها التاريخية ظلت العامل الأساسي في تطورها)). ثمّ يضيف: ((..أما الحضارة اليونانية الرومانية والمسيحية والعالم الحديث؛ فإنّها تشكل الأساس المشترك الذي بدأت منه الثورات الأربع. والواقع أن هذه الأقطار الأربعة أوربية كما أن تقاليدتها الدينية وأفكارها الإنسانية والاشتراكية أوربية ومهما

¹¹ محمد منير مرسى، 1974، 41

¹² الندوي، 1982، 57-58

• يقصد بالبلاد : إنجلترا و أمريكا ، فرنسا و روسيا .

كانت التعديلات الناتجة بسبب الموقع الجغرافي والمقومات المادية بأمريكا أو آسيا، فإن العنصر الإنساني الذي عمل على تشكيل هذه الأقطار الأربعة قد ولد وترى في أوروبا وهو ينتمي إلى نفس الحضارة ((¹³).

وعليه، فإن كل عملية إصلاحية لا بد أن تصاغ في إطار المعطيات التاريخية والحضارية للأمة باعتبار أن الإصلاح ليس أبدا انطلاقا من لا شيء ((بل هو انطلاق من التاريخ كشيء موضوعي، لواقع الأمة وبه يتحقق كمالها في المستقبل باستمرار لأنه عملية اصطفاء وترقي لخبرة الأمة الحضارية باستمرار ((¹⁴.

ومن جانب آخر ينبغي مراعاة جملة من الخصائص منها أهداف المجتمع، وما سيؤول إليه من حيث البنية ومن حيث البيئة المحلية. ولا بد كذلك من رسم صورة الإنسان النموذجي المراد تكوينه وهذه المسائل كلها مرتبطة ارتباطا متينا بالتراث الثقافي، وبأنماط المعيشة، وبالفلسفة السائدة في كل قطر وبالأهداف العقائدية¹⁵.

لنعود إلى ذواتنا ، من نحن ؟ ألسنا مسلمين ؟ ألا ننتمي إلى الأمة الإسلامية التي وصفها الله تعالى

بقوله: ﴿وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا﴾

{البقرة: 143} . والشهادة على الناس في هذا السياق مثقلة بمعان عدّة، وبعضها مُتأتّ من النّظم الذي صيغت به الآية.

فمن حيث الأصل اللغوي تفيد مادّة (شهد) معاني: الحضور، والعلم، والبيان والتبليغ. ومن حيث النّظم تفيد الشهادة على الناس معنى المناعة والعزة والنفاسة، وذلك لأنّها علّة للوسطية، والوسطية تتضمن هذه المعاني كما بينه المفسرون.

يقول "عبد المجيد عمر النجار" في ما معناه: إذا تجاوزنا المعنى الغيبي الذي تحمله الشهادة على الناس كما ذكره المفسرون متمثلا في شهادة الأمة الإسلامية في اليوم الآخر على الأمم أنهم قد بلغوا رسالات أنبيائهم، إذا تجاوزنا ذلك إلى معنى الشهادة على الناس في الدنيا، فإن الشهود عليهم يقتضى معنى الحضور فيهم، الذي يكون

¹³ نيقولا هانز، 1966، 373، 446.

¹⁴ عباسي مدني، 1986، 56.

¹⁵ إيدغار فور، 1979، 238-239.

بالتحصّر القائم على العلم بحقائق الوجود غيبا وشهادة، وهو ظاهر في منجزات عملية حاضرة في حياة الناس مؤثرة فيها.. لذا فإن الشهادة على الناس تقتضى تحملنا للإسلام ديناً، إذ هو دين يقوم على قيم العلم والعمل والتبليغ للناس جميعاً، والتحصير الذي يدعو إليه إنما هو تحصّر متقوّم بهذه القيم.

هذا المعنى الذي لا بدّ أن تغرسه التربية في الإنسان المسلم ومنه الإنسان الجزائري، بأنه ليس أي إنسان، إنه إنسان الشهود الحضاري، وإنسان الشهود الحضاري مغاير للشعوب والأمم الأخرى . فالأمم التي سقطت حضرياً إنما سقطت بسبب خلل أو ضعف في فكرتها، أما نحن ففكرتنا قوية بقوة مصدرها، وقد تخلّفت اليوم عن الفعل لخلل أصاب الأمة في تحملها والعمل بها، والشاهد على ذلك حفاظها – على مرّ القرون – على وجود الأمة الإسلامية أمة ذات كيان متميز، وهي التي تعرضت تباعاً إلى غزو ثقافي ومادّي لو تعرضت له أية أمة أخرى لانتهدت إلى التلاشي.¹⁶

2- التصور الكلي للإصلاح:

ينبغي أن تتغير نظرتنا للعملية الإصلاحية من نظرة جزئية أو ذرية للإصلاح إلى نظرة كلية شاملة. عندما نعود إلى الإصلاحات التي شهدتها المنظومة التربوية ، ألم تكن تحكمها الاشتراكية؟ ألم يلجأ مسؤولو البلاد إلى تبني الفلسفة الاشتراكية، وأقروا بأنها اختيار لا رجعة عليه، وتهدف هذه الفلسفة إلى بناء مجتمع اشتراكي تحكمه مبادئ أساسية وهي: الإسلام، الديمقراطية والاشتراكية. هل تم تحقيق ذلك؟ وهل تراجع المسؤولون عن هذا الاختيار؟ أظن أن الأوضاع المتردية التي لا مثيل لها في أي بلد عربي أو إسلامي كافية للإجابة على ذلك. فاستيراد النماذج، وانتحال المفاهيم، والمحاولات التوفيقية بين الأضداد، كمحاولة التوفيق بين الإسلام والاشتراكية فهي جناية على الأمة. الإسلام دين رباني، في حين أن الاشتراكية فلسفة أو إيديولوجية.. اليوم هناك دعاة في الساحة السياسية يريدون التوفيق بين الإسلام والديمقراطية.

¹⁶ النجار، ص 12- 13 .

ولئن كان مصطلح الديمقراطية متداولاً عندنا ويعتبر من المبادئ الرئيسية الموجهة للنظام السياسي، الأمر الذي أدى إلى انتحال مبدأ تكافؤ الفرص في التربية بالمفهوم الاشتراكي، فإن الديمقراطية اليوم تعني الحرية؛ ومن هنا نجد أن مفهومها تغير وتلون بتلون التوجه الإيديولوجي للبلد. ومهما يكن فإن دعاة الإيديولوجية الديمقراطية في البلاد الإسلامية يعتقدون أن تبنيها كخبرة سيؤدي إلى نفس النتائج التي نتجت عن تبنيها والعمل بها في الأمم الحديثة الشرقية والغربية، وهم في ذلك مخطئون لأن ما حصل عليه الغرب والشرق من تطور حضاري وتقدم تكنولوجي. ((لم يعد فقط إلى مبدأ الديمقراطية كمبدأ أو إيديولوجية سياسية عامة وتربوية بقدر ما يعود إلى مجموعة من العوامل تفاعلت مع مبدأ الديمقراطية وكونت في مجموعها البديل الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والسياسي في الإطار الحضاري العلمي والصناعي والتكنولوجي الحديث))¹⁷. ويقول أيضاً في هذا الموضوع محمد حسنين هيكل: ((ولقد راح الكثيرون يتحدثون جُزافاً عن الديمقراطية وحقوق الإنسان دون وعي كاف بأن هذه القيم العظيمة نتائج أكثر منها مقدمات وهي نتائج لتفاعلات اقتصادية اجتماعية تصل المجتمعات معها إلى حالة من التوازن تجعل من كل مواطن طرفاً مسؤولاً وليس مجرد رعية طيعة، وحالة المواطنة درجة لا تصل إليها الأمم إلا بعد صراعات طويلة وقاسية يستحيل اختصارها، وإن أمكن تسريعها، ويظل أمرها مرهوناً فيما أظن باتساع الآفاق الممكنة للصعود الاجتماعي))¹⁸.

والحقيقة أن محاولات التوفيق تكون أحياناً مقصودة، والغرض منها التغطية وتحقيق أغراض ظرفية وهذا ما سماه "بشير بومعزة": ((بالسياسة الديماغوجية القاسية التي ضحت بالكيف من أجل الواجهة))¹⁹. وفي أحيان كثيرة تكون ((قائمة على التصور الذري أو الجزئي لأن التصور الشمولي، يرفض فكرة التوفيق رفضاً تاماً.

¹⁷ عباسي مدني، 1986، 333-334.

¹⁸ محمد حسنين هيكل (1994)

¹⁹ عبد الله ركيبي، الفرنكوفونية مشرقاً ومغرباً، 163

فالكليات المغايرة بالضرورة لغيرها من الكليات التي ليست من نفس المصدر والمنهج و الشريعة. فكل كلي في شريعة ما، أو منظومة ما، يختلف من كل آخر يناقضه في الأصل²⁰.

الخاتمة:

تبين لنا مما سبق عرضه أن المشكلة التربوية عندنا هي مشكلة الإنسان، وأن التربية كما ذهب إليه المربون وعلى رأسهم علماء التربية المقارنة لا يمكن أبدا فصلها عن الحضارة، فمنها تستمد مبرراتها ومادتها ومحتواها وأغراضها ووسائلها وجميع أدواتها وتقنياتها ونظمها ومؤسساتها، فحاجة التربية إلى الحضارة كحاجة الشجرة إلى التربة الطيبة، كي تُؤتي أكلها كل حين بإذن ربها على أكمل الوجوه، لا بد لها من البيئة الحضارية الشاملة والمناخ الثقافي المناسب.

المراجع:

- 1- ابن نبي مالك، آفاق جزائرية، ترجمة الطيب شريف، مكتبة النهضة الجزائرية، 1969.
- 2- ابن نبي مالك، ميلاد مجتمع، ترجمة عبد الصبور شاهين، دار الفكر، سورية، 1986.
- 3- اشفيتسر ألبرت، فلسفة الحضارة، ترجمة عبد الرحمن بدوي، ط2، دار الأندلس، بيروت، 1983.
- 4- البهي محمد، الدين والحضارة الإنسانية ط2، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، 1974.
- 5- ج.ب - م.ل، العولمة و التعليم الجامعي، ترجمة السيد عبد العزيز البهواشي و آخرون، ط1، عالم الكتب القاهرة، 2006 .
- 6- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية، العدد 74، 2008.

- 7- دولور جاك ، التعليم ذلك الكنز المكنون، منشورات اليونسكو، 1996.
 - 8- ركيبي عبد الله، الفرنكوفونية مشرقا ومغربا، دار الأمة للطباعة، الجزائر، د.ت.
 - 9- السحمراني أسعد، مالك بن نبي "مفكرا ومصلحا"، ط 2، دار النفائس، بيروت، 1986.
 - 10- عباسي مدني، مشكلات تربوية في البلاد الإسلامية، دار الشهاب، باتنة - الجزائر، 1986.
 - 11- مرسي محمد منير، الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة، علم الكتب، القاهرة، 1974.
 - 12- مزايب سامية، الفعالية والكفاية الداخلية للتعليم الأساسي والثانوي، رسالة ماجستير في علوم التربية (غير منشورة)، جامعة الجزائر، 2003.
 - 13- النجار عبد المجيد عمر، فقه التحضر الإسلامي، ج 01، ط 01، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1999.
 - 14- الندوي السيد أبو الحسن علي الحسني، نحو التربية الإسلامية الحرة، ط 4، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1982.
 - 15- هانز نيكولا، التربية المقارنة، ترجمة ميخائيل أسعد، دار النهضة العربية، القاهرة، 1966.
- هيكل محمد حسنين، مصر والقرن الواحد و العشرون، ط 2، دار الشروق، بيروت، 1994.