

التربية والإيديولوجية من يخدم من ؟

د. بكير حاج سعيد

باحث في علوم التربية - المدرسة العليا للأساتذة.

بوزريعة. الجزائر

ملخص:

يتناول هذا المقال العلاقة بين التربية والإيديولوجية، وينطلق من سؤال أساسي وهو: ما علاقة التربية بالإيديولوجية؟ وهذا من خلال الأسئلة التفصيلية التي يحاول الإجابة عليها: هل توجد تربية خالية من أي إيديولوجية محددة؟ هل ارتباط التربية بالإيديولوجية عيب يجب التخلص منه وعورة يجب سترها؟ أم أن علاقة التربية بالإيديولوجية علاقة طبيعية واقعية لا يمكن التملص منها؟ وبالتالي فإن أي تربية لابد وأن تكون لها إيديولوجية معينة، جَهلها صاحبها أو عَلمها، اعترف بها أو أنكرها، فيبدأ المقال بتعريف التربية ثم تعريف الإيديولوجية، ثم ينتقل إلى تبيان العلاقة بين التربية والإيديولوجية، ويعرّج ختاماً إلى عرض بعض النماذج التربوية في علاقتها بالإيديولوجية.

أولاً: تعريف التربية

التربية في اللغة:

التربية لغة: النماء والتنمية، ومنه كلمة الربا، أي: الزيادة. قال الله تعالى: **رَدَدْتُ دُثْرًا دُثْرًا** (1)، ومن نفس المعنى كذلك قول الرسول صلى الله عليه وسلم: **"مَنْ تَصَدَّقَ بِعَذْلِ تَمْرَةٍ مِنْ كَسْبٍ طَيِّبٍ - وَلَا يَقْبَلُ اللَّهُ إِلَّا الطَّيِّبَ - وَإِنَّ اللَّهَ يَتَقَبَّلُهَا بِيَمِينِهِ ثُمَّ يُرِيهَا لِصَاحِبِهِ كَمَا يُرِي أَحَدَكُمْ قُلُوبَهُ حَتَّى تَكُونَ مِثْلَ الْجَبَلِ"** (2)، فالتربية إذن بمعنى

الزيادة في الشيء وتنميته، جاء في لسان العرب: "والتغذية أيضا التربية"⁽³⁾، وفي اللغة: ورد في النهاية في غريب الحديث قولهم: "رشح ولده لولاية العهد، أي: أهله لها، والترشيح: التربية والتهيئة للشيء"⁽⁴⁾.

فالتربية في اللغة إذن: الزيادة في الشيء حتى يتم نماءه، فهو: "إنشاء الشيء حالا فحالا إلى حد التمام"⁽⁵⁾، فحدود التعريف اللغوي إذن ثلاثة:

1. موضوع التربية أو التنشئة، فهو يصدق على كل الكائنات الحية التي تنمو مثل الإنسان؛ كما في تعريف صاحب النهاية في غريب الحديث، والحيوان؛ كما في المثال في حديث الرسول صلى الله عليه وسلم، والنبات؛ كما في تعريف المناوي، وتكبر وتتأثر بما حولها، فهذا من صفات الكائن الحي بخلاف الجماد.
2. الممارس لعملية التنشئة؛ وهو المربي، يكون واعيا لعمله عارفا لمقصده.
3. الهدف من التنشئة؛ وهو البلوغ بالشيء إلى مُراد محدّد، سواء كان ماديا، مثل ضخامة الجسم وصحته، أو معنويا، مثل الإعداد لولاية العهد.

التربية في الاصطلاح:

التربية اصطلاحا: فيعرّفها المختصّون بأنّها: "الفعل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على الأجيال التي لم ترشد بعد، من أجل الحياة الاجتماعية"⁽⁶⁾، فالتربية إذن: هو الفعل الذي يقصد به إعداد الجيل الراشد الذي يملك زمام القيادة في المجتمع أو في البيت أو في المدرسة، إعداد الذين هم تحت مسؤوليته ورعايتهم؛ ليُكوّن منهم الجيل الراشد للمستقبل، فيظهر أثر فعل التربية في سلوكهم، ثم من بعد ذلك في مجتمعهم الذي يعيشون فيه، والتعريف هنا يستند إلى أهداف التربية وأغراضها، والمقصود هو: إيجاد الإنسان الصالح الذي ينفع نفسه ومجتمعه، فتمكّنه التربية من عدم تضييع مصالحه ومن التكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه.

وعرّفها عبد العزيز خواجه بأنها: "ذلك العمل الواعي أو اللاواعي الذي يقوم به الكبار إزاء الأطفال، قصد تعليمهم جملة من المعارف والرموز والقيم التي يراها الأولون صالحة للاندماج داخل المجتمع"⁽⁷⁾، ويقرب هذا التعريف من التعريف السابق، فهو ينظر إلى آثار التربية (تغيير سلوك الفرد وسلوك الجماعة أو المجتمع)، والتربية كذلك هي: "تنمية الشخصية البشرية الاجتماعية إلى أقصى درجة تسمح بها إمكانياتها واستعداداتها، بحيث تصبح شخصية مبدعة خلاقة مُنتجة مطورة لذاتها ولمجتمعها وليبنتها من حولها"⁽⁸⁾.

يحسن مع ذلك إيراد ماهية التربية وحقيقتها، فهي: "عملية تطوير المهارات الأخلاقية والبدنية والعقلية للإنسان"⁽⁹⁾، دون النظر إلى أهدافها وأغراضها، فهي عملية تنمية (نفس المعنى اللغوي) ملكات الإنسان سواء كانت أخلاقية، مثل الصدق والتواضع والقناعة، أو كانت بدنية جسمية من جهة، أناقة المظهر الخارجي، وقوة الجسم وسلامته من الأمراض، أو كانت عقلية من حيث تحصيل المعارف والعلوم، وتنمية الخبرات.

والملاحظ كذلك أن عملية التربية ليست دائما ذلك الفعل الواعي الذي يحدد أغراضه، ولا ذلك العمل الهادف المقصود الذي يقوم به إنسان راشد تجاه من هم تحت وصايته، فيمكن لأمر عديدة أن تؤثر في نمو الإنسان وتكسبه معارف ويتجاوب معها، دون أن تكون تلك الأمور مقصودة أو يكون الغرض منها تنمية شيء ما في الإنسان، فكما يملك الإنسان أن يؤثر في جيل غير راشد، يمكن لأمر أخرى أن تؤثر في هذا الجيل (غير الراشد)، فتحدث فيه تغييرا وتطورا في مهارات معينة، إلى هذا المعنى انحاز معجم مصطلحات علم الاجتماع فعرف التربية بأنها: "ما يغير صفات الإنسان أو ما ينتج عن هذا التحول، مقصودا كان أم غير مقصود"⁽¹⁰⁾، فلا يمكن أن يكون الراشد هو دائما مصدر عملية التربية، إذ نجد أن كتب التربية تكاد كلها تجمع على الدور المهم والخطير لجماعة الرفاق في التأثير على شخصية الطفل، فهذا عمل ينمي في الإنسان قدرات معينة، سلبية كانت أو إيجابية دون تدخل الراشدين، ويقال كذلك بالنسبة للجيل غير الراشد نفسه، إذ يمكن أن يكون هو مصدر تأثير على شخصيته من حيث

سعيه المستمر لتطوير بعض المهارات والقدرات فيه، فيقال: إن ذلك الإنسان عصاميّ، وهذا لم يتربَّ في بيت بل تعلم من الحياة، إذن فالسعي في تطوير المهارات كان ذاتيا بإرادته أو من خلال عملية التعلم الذاتي، أو لا إراديا من خلال الخبرات المتراكمة.

ولا يسلم من هذا التأثير على شخصية الجيل غير الراشد، حتى الوضعية الاجتماعية وطبيعة الحكم السياسي وحتى المنطقة السكنية والمناخ، وإلى هذا التعريف ذهب "دوركاييم" (DURKHIEM) فقد عرف التربية بأنها: "جملة التأثيرات غير المباشرة التي تؤثر في ملكات الإنسان، وذلك بتوسط أشياء متنوعة من مثل القوانين وأشكال الحكم والصناعة، والظواهر الفيزيائية التي توجد بشكل مستقل عن إرادة الإنسان، مثل لمناخ والتربة والوضعية الاجتماعية"⁽¹¹⁾، فهو في تعريفه لا يستثني أي شيء له علاقة بالطفل من التأثير في عملية التربية وتوجيهها، سواء كان إنسانا أو جمادا أو ظرفا معينا، وسواء كان التأثير إيجابا أو سلبا.

والتربية "ظاهرة إنسانية قديمة قدم الحياة على وجه الأرض، مارسها الإنسان بعفوية وتلقائية، ثم كَوَّن من خلال الممارسة والخبرة... مجموعة من المعتقدات والأفكار التي انتقلت من جيل إلى جيل، لتسند العمل التربوي ولتشكل بعد ذلك نواة التفكير المنظم في التربية"⁽¹²⁾، فإذا كان موضوع التربية هو الإنسان؛ وهو كائن حي يتأثر بكل ما حوله من الظروف الزمنية والمكانية، فإنه يصعب بل يستحيل أن نفصل الإنسان أو نعرله عن الوسط الطبيعي الذي يعيش فيه، فإذا كان النبات يتأثر بالمناخ والشمس وأحيانا بالأصوات التي تنبعث من الكائنات من حوله، ويتأثر بنوعية التربة التي يزرع فيها وبنوعية الماء الذي يُسقى به، ونفس الكلام يصدق على الحيوان بدرجة أكبر طبعا، فإن الإنسان بما أعطاه الله من خصائص كثيرة يختلف بها عن الحيوان، مثل المشاعر والعواطف والعقل، أولى بأن يتأثر بكل ما يقع حوله من تغيرات حتى الطبيعية منها، لهذا لا يمكن أن نحصر عملية التربية التي تعني أول ما تعني جملة التغيرات التي تحدث في شخصية الإنسان (الوجدانية والأخلاقية والعقلية والجسمية...)، لا يمكن أن نحصرها على الإنسان الراشد الذي يقصد

التأثير، بل كل ما يؤثر في هذه الجوانب أو في أحدها، نقول: إنه عامل من عوامل التربية، ويتحقق هذا الكلام خاصة مع تعقّد الحياة المعاصرة وانفتاحها، إذ أصبح الإنسان نتيجة لتقارب أقطار المعمورة يحس أنه يعيش في قرية صغيرة يتأثر بكل شاردة وواردة تقع في مختلف أرجاء هذا الكون الفسيح.

والواجب أن نفرق كذلك بين التربية كممارسة وواقع، وبين التربية كعلم، فالأولى: يصح أن نقول إنها كل ما يؤثر على نمو الإنسان والطفل على الخصوص من حيث أردنا أم لم نرد كما تبين ذلك سابقاً، أما الثانية: فهي كل عمل واع مقصود واضح الأهداف من أجل تنمية مدروسة لمهارات الكائن الإنساني، بدراسة خصائصه ومعرفة الوسائل والطرق الكفيلة بتطوير ملكاته؛ لبلوغ أهداف واضحة قريبة أو بعيدة المدى، عامة لكل الجنس الإنساني أو خاصة ببعض الفئات من الناس، وفي هذا المعنى يأتي التعريف السابق من أن التربية هي "عملية تطوير المهارات الأخلاقية والبدنية والعقلية للإنسان"، ونقول في الأخير: إنه "لا يمكن وضع تصور دقيق للتربية؛ لأنّ الجيل الواحد يترك تجاربه ومعارفه للجيل التالي"⁽¹³⁾، فتراكم التجارب الإنسانية على مر العصور، وكذا تطور الوسائل والطرق تجعل من الصعب ضبط مفهوم وحيد للتربية بصيغة نهائية.

والمقصود بالتربية في هذا المقال هو المعنى الخاص، وهو ذلك الجهد المنظم الذي يهدف من خلال فلسفة واضحة المعالم إلى تحقيق أهداف دقيقة قابلة للتقييم والقياس، ومن خلال خطة منهجية واضحة للتأثير إيجاباً على المتعلمين، أخذاً بعين الاعتبار المناهج المختلفة والأعمار المتدرجة المتلاحقة، وذلك داخل المؤسسات التعليمية؛ لأنه بكل بساطة نتيجة "علم يبحث في أصول هذه التنمية ومناهجها وعواملها الأساسية وأهدافها الكبرى"⁽¹⁴⁾، فإذا كانت العملية التربوية بهذا المفهوم، فإن النتيجة المرجوة منها يتوقع أن تكون نافعة فاعلة.

ثانياً: تعريف الإيديولوجية

عند التطرق إلى الخلفية الفكرية للتربية، لا يمكن البقاء في دائرة الفردية أو الإنسان كإنسان، بل لا بدّ من تناول هذا الموضوع في

نطاق المجتمع أو الدائرة الكبرى التي يعيش فيها، إن على مستوى المجموعة الصغيرة من الناس أو المجتمع المنظم أو الدولة، أو على المستوى الإقليمي أو العالمي، ذلك أن القيم في هذا المستوى الجماعي تتخذ الطابع العمومي والإلزامي أحيانا، ولا نجد مصطلحا أقرب إلى جمع هذه المنظومة القيمية والأفكار المتولدة عنها أو المصاحبة لها، ثم محاولة التأثير بها على أفراد المجتمع رغبة أو رهبة، لا نجد إلا مصطلح الإيديولوجية، وهو: "مصطلح لاتيني الأصل، استخدمه لأول مرة الفيلسوف الفرنسي دي تراسي (Detracy) في مطلع القرن التاسع عشر بمعنى عالم الأفكار كشيء مقابل للعالم المحسوس وربما مناقض له" (15).

وجاء تعريف الأيديولوجية في موسوعة السياسة بأنها: "نتائج عملية تكوين نسق فكري عام يفسر طبيعة الطبيعة والمجتمع والفرد، مما يحدد موقفا فكريا وعمليا معينا لمعتقد هذا النسق الذي يربط ويكامل الأفكار في مختلف الميادين الفكرية والسياسية والأخلاقية والفلسفية" (16)، وفي تعريف آخر ورد أن الإيديولوجية هي "نظرية سياسية اقتصادية واجتماعية يتبناها المجتمع، وبالتالي تعتبر هذه النظرية موجها رئيسيا لكافة جوانب الحياة العامة فيه، وبالتالي ينعكس أثرها على تصرفات وتوقعات كل فرد يعيش في ذلك المجتمع" (17).

من التعريفين السابقين يمكن أن نقف على حدين اثنين:

الأول: هو النسق الفكري العام أو النظرية التي يتبناها المجتمع، أي المجموع الذي يجتمع عليه أغلب أفراد المجتمع، ويكون هو الجامع النظري لأفكارهم وآرائهم، إن كتعبير لما هو كائن أو كتعبير للمأمول الذي يجب أن يكون عليه المجتمع، ولا يمكن أن تكون هناك إيديولوجية إلا من خلال معتنقها الحالي أو معتنقها المأمول.

الثاني: هو الموقف الذي يتخذه هذا المجموع من قضايا معينة رفضا أو قبولا، أو تفسير هذا الجمع لقضايا معينة أو ظواهر معينة، فهذا الجمع لا يجتمع على أفكار وقيم وغايات فقط، وإنما على إسقاط

هذا النسق الفكري على قضايا اجتماعية واقعية أو يريد إيجادها واقعيا.

فالإيديولوجية بهذا المفهوم هو الإطار النظري أو الفكري الذي يسود مجموعة معينة - كبيرة كانت أو صغيرة - ثم تسعى لتحقيقها على أرض الواقع، على الرغم أنّ البعض يُعطي للإيديولوجية تفسيراً سلبياً وهو أنها: "بنية فكرية يؤمن بها صاحبها إيمانا أعمى ويواجه الواقع مسلحاً بها، فلا يرى منه إلا ما يدعم وجهة نظره، فهي رؤية لا تعمق رؤيته وإنما تضع حدوداً مسبقة عليها"، لكن التفسير المنطقي لها أنها بنية فكرية توجه صاحبها لاتخاذ مواقف معينة أو تفسير ظواهر معينة شَعَر بتلك البنية أم لم يشعر، فهي كما عرفها عبد الوهاب المسيري: "بنية فكرية لها جذور اقتصادية وتاريخية توجه صاحبها أحيانا بوعي وأحيانا لا وعي"⁽¹⁸⁾، فهي ليست أمراً مذموماً أو ممدوحاً، بل هو وصف لمنظومة فكرية اجتماعية يتبنّاها صاحبها ويدافع عنها ويستترشد بها في المواقف الحياتية المختلفة.

ثالثاً: العلاقة بين التربية والإيديولوجية:

بعدما أوردنا تعريف كل من التربية والإيديولوجية، هل يمكن القول: إنّ الإيديولوجية تخدم التربية أم إن التربية هي التي تخدم الإيديولوجية؟ للإجابة على هذا السؤال لابد من الإجابة على سؤال آخر: ما العلاقة بين الإيديولوجية والتربية؟

تتضح العلاقة بين التربية والإيديولوجية من خلال النواحي التالية:

أ - الغاية والهوية:

إن أبرز مظهر تظهر به الإيديولوجية أنها توجه الناس إلى إدراك الغاية من عيشتهم ومن تربيتهم وتعليمهم، ولعل هذه المزية الكبرى لها، فهي لا تترك الإنسان يعيش بدون غايات كما لا يمكن تركه يعيش لغايات مغشوشة أو لا معنى لها ولا تحقق له إنسانيته كإنسان يعيش في مجتمع يريد تحقيق ذاته والعيش مع الناس الآخرين، ومن جهة أخرى يريد أخذ المفاهيم الصحيحة عن الظواهر الحياتية؛ الإنسان، الحياة، والكون، لهذا يجد الفلاسفة وهم يفكرون في وضع نظام للحياة

المجتمعية أنفسهم "وجهها لوجه أمام التربية كأداة لبنائها وبناء مواطنيها على المبادئ والقيم والتصورات التي وضعوها لهم" (19)، وبغض النظر عن الصحة والصواب أو السلب والإيجاب، فإن التربية تؤدي هذا الدور التوجيهي للمجتمع تعرفهم بالغايات وتحدد لهم الهوية، فالتربية بهذا الدور "وسيلة هامة من وسائل المجتمع والتي تتطوع لتحقيق وتجسيد كافة غايات وحاجات المجتمع تبعا لما يرسمه لها المجتمع من إطار إيديولوجي يتحتم الالتزام به في كل ما يدخل في شؤون التربية النظرية والعملية" (20).

من هذا المعنى جاء مصطلح إيديولوجية التعليم، وهو تعبير عن "النسق الفكري الذي ينظم مجموعة الأفكار والآراء والاتجاهات والمعتقدات والإجراءات التي يتبناها الأفراد والجمعيات والهيئات والمؤسسات حول التعليم بكافة أبعاده وجوانبه ونظمه خاصة النظامي منه" (21)، فيتخذ الناس في مجتمع معين حُكما كانوا أو محكومين نفس التوجهات والمنطلقات نحو التعليم الذي لا يرجونه لذاته، ولكن للدور الذي يؤديه تجاه الأجيال الصاعدة، إذ لا يمكن أن نتصور نظاما تعليميا "في بنائه وتطوره مستقلا بشكل تام عن بناء الجماعة البشرية الذين يستخدمون هذه المعرفة وينتجونها، ولكنها يمكن أن تكون مستقلة بدرجة ما فقط عالية أو منخفضة" (22)، فالحديث عن استقلالية التعليم حديث عار عن الصحة؛ إذ هو نتاج بشر، والبشر بتكوينهم الفطري أصلا مختلفون، ولا يمكن أن يظهر هذا الاختلاف إلا من خلال الأفكار التي يتبنونها ويعملون على تعليم الناشئة هذه الأفكار بطريقة جذابة مغرية أو مكرهة ملزمة، المهم أنهم يحاولون نقل هذه الأفكار إلى الناس الآخرين وإلى الأجيال الجديدة، لهذا يقول ألتوسير (Althusser): "إن المدرسة ليست مؤسسة اجتماعية فقط، أو وسيطا محايدا لنشر المعرفة والقيم... ولكنها فوق ذلك تعبير عن الإيديولوجية السائدة المكونة لبنية النظام السياسي" (23).

يبرز من هذا المنظور موضوع الهوية بقوة في كل نسق فكري تعليمي، ولا حرج ولا تحفظ إذا قيل: إن أولى الغايات في أي نظام تعليمي هو "الحرص على تأكيد القومية بدرجاتها المتفاوتة من

التعصب والتحيز والاستعلاء من بين الأهداف الرئيسية (في التعليم) في أقطار العالم كلها حتى الآن، وإن اختلفت أساليب ذلك التأكيد على ذلك الولاء⁽²⁴⁾، وهذه الوظيفية ليست من المستقبكات أو المستهجنات سياسيا أو تربويا بل هي من المطلوبات، وهي تعبر عن الانسجام الداخلي لكل بناء وطني تربوي، وإلى هذا الهدف كان المشرع التربوي الجزائري واضحا حين حدد قائلا: "إن الميزة الأساسية للدولة الجمهورية هي الدولة الديمقراطية، والديمقراطية بصفاتها إيديولوجية ونظاما سياسيا هي الوسيلة التي تمكن من ترسيخ قيم الجمهورية كالمواطنة والتضامن واحترام الغير ... وعلينا في المجال التربوي أن نتذكر أن الديمقراطية قيمة عليا علينا نقلها للأجيال، بل أكثر من ذلك فهي ممارسة وسلوكات يجب ترسيخها"⁽²⁵⁾، فالمُنظر والمُنظم للبناء الفكري التعليمي يحرص من باب المصلحة على توضيح الحدود الأساسية وحتى التفصيلية للهوية، ولا مناص في أن يقع في الغلو والمغالاة في الاستعلاء والزهو بهويته أو التعصب لانتماه أو مدح شخصيته القومية.

من هنا ظهرت التربية المقارنة التي كان مدار بحثها "هو الإيديولوجية أو الشخصية القومية التي تقف وراء نظم التعليم وتؤثر فيها"⁽²⁶⁾، فتقارن بين الإيديولوجيات وكيف يتم عرض هذه الشخصية القومية أو تلك، وما هي الوسائل المستعملة وما هي العناصر والمعارف التي يتم التركيز عليها لتحقيق النجاح والتفوق، لأنه أيا كان مستوى نجاعة البناء الفكري التربوي أو دقة المنهاج التعليمي، فإنه "لا جدال في وجود صيغ من الترابط والوصل بين الخطاب الإيديولوجي وخطاب المعارف المتنوعة ... في علاقتها بمختلف ألوان التحيز الإيديولوجي التي تضمهرها أحيانا وتكشف عنها أخرى"⁽²⁷⁾، فدور التربية المقارنة هو تحديد وتعداد الألوان الظاهرة وكشف النقاب عن الألوان الخفية التي تؤكد هذه العلاقة وترسخها، إذ لا يمكن القول بأن: "النظام القيمي ... يقوم على أساس أن العلم موضوع محايد وبأن التكنولوجيا المنبثقة منه هي بطبيعتها تقود إلى التقدم وأن التقدم هو أمر خَيْر"⁽²⁸⁾، بل إن العلم والمعرفة متحيزان للإنسان الذي اكتشف أو الذي قال أو الذي نقل أو الذي نظم أو الذي

أنفق واستثمر، وليس العمل البحثي العلمي للتنقيب عن عرض الهوية في الأنظمة التعليمية من قبيل التُّهم التي تُكال إلى نظام ما، ولكنه من قبيل التعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف في هذا النظام، أو من قبيل تمييز التعصب المقيت من التحيز المقبول بل والمطلوب، وسوف يظهر هذا بصورة أجلى وأوضح عند ذكر بعض النماذج التربوية الإيديولوجية.

ب - التنظيم والتأليف:

من غايات التربية الكبرى تعليم الناس طرقَ التعاون والتشارك والعيش الجماعيّ الذي هو من خصوصيات الإنسان، جاعلةً فارقاً واضحاً بين مجتمع الإنسان ومجموع الحيوان، لهذا فإن "العالم الذي تحاول الإيديولوجية إبرازه وتصوره هو عالم مفعم بالقيم والأخلاق، والافتراض في كل ذلك عند معظم الأيديولوجيين هو أن الناس لو تفهموا واقعهم الفهم الصحيح، لاستطاعوا أن يدركوا كيف يعيشوا حياة أكثر تنظيماً وسعادة"⁽²⁹⁾، هذا هو المنطلق الأول للتربية، كيف يعيش الناس مع بعضهم؟ كيف تتحقق السعادة لكل واحد منهم؟ كيف يستفيد كل واحد من الآخر دون استغلال أو استعلاء؟ وطبعاً فإن هذه الغايات والمُثل العالية لا بد لها من وسائل واقعية عملية، هنا تبرز التربية لتؤدي هذا الدور الحضاري الإيديولوجي.

من هذا المنطلق ظهر مصطلح السياسة التعليمية، وهو: "منحى رسمي يتبعه رجال الدولة لإصلاح نظام التعليم وتربية المواطنين، وتُصاغ سياسة التعليم في إطار خطة محددة تضعها الدولة والتي من شأنها تمكينها من بلوغ الأهداف التي وضعتها للمجتمع صيانة له وحفاظاً على مصالحه ورفاهيته"⁽³⁰⁾، ولا يُتصور وجود تعليم منظم في ظل نظام ما دون أن تكون له أدوار أساسية وغايات كبرى يسعى لتجسيدها في الواقع، فمن السذاجة الحضارية أن ينشأ نظام تعليمي مفتوح دون غايات توجهه ودون أساسيات تضبطه على اعتبار الحرية، إذ حتى في المجتمعات المغالية في الحرية واستقلالية الإنسان وفردانيته تُشكل التربية والتعليم دائماً القاعدة الأدنى المشتركة بين كل المواطنين ومن خلفهم أبناء المواطنين.

يصح هذه القول في المجتمعات العتيقة التي تريد تطوير منظومتها التربوية، ويصح كذلك على المجتمعات الجديدة التي تريد التأليف بين أبنائها كما وقع للكثير من دول أمريكا الشمالية عندما جاءها المهاجرون من كل حذب وصوب، فقد كانت التربية "هي الطريق الوحيد لإعادة التشكيل الإيديولوجي لهذا الخليط الغريب من المهاجرين، حيث يتم صَبُّ المهاجرين جميعا في بوتقة الحياة الجديدة، فإنه بدون التربية كان سيتم الاعتماد على القانون والسلطة والقوة لضبط سلوك هؤلاء المهاجرين، ولكنهم أدركوا أن الدول التي تعتمد على القوة لا تعيش طويلا"⁽³¹⁾.

أدركت هذه المجتمعات الجديدة أن العلم والمعرفة وحدهما لا يكفيان لصناعة الإنسان، بل يكفيان لجعله قويا يمكن أن يسيطر على كثير من أجزاء هذه الطبيعة، ولكن لا يستطيع بهذه المعرفة فقط أن يسيطر على نفسه التي بين جنبيه؛ لأن مزيدا من العلم والمعرفة دون قيم وأخلاق لن يجعل الإنسان ينعم "بمستقبل سعيد بل يكون مصيره مصير الديناصور الذي كان سيد الخليقة، ولكن لما لم يكن هناك ديناصور آخر يَحْدُ من شكيمته؛ فَنِي، ولم يبق على وجه الأرض إلا بُغَات الطير والفنران والجردان، وذلك هو الخطر الجسيم الذي يمكن أن يترتب على تضخم معرفة الإنسان وقدرته العلمية بغير أن يتناسب معها ارتقاء إرادته الخيرة وشعوره وعاطفته السامية"⁽³²⁾.

فكانت أعمال المفكرين والفلاسفة استجابةً لهذه التطلعات المستقبلية والحاجات الواقعية، طلبا ملحا من سياسي محنك، أو تطوعا ذاتيا من فيلسوف، مثل (جون ديوي) الذي كانت أعماله حَلًّا لمشكلات أمريكا الشمالية؛ الدولة الجديدة الصاعدة، والتي أصبحت ذات تأثير بالغ في نظريات التعليم التقدمية، "من ذلك مثلا تأكيد ديوي في كتابه: «الديمقراطية والتربية»، الصادر عام 1916 على أهمية التعليم المتمركز حول الطفل؛ حيث تعد خبرات الأطفال ذات قيمة فائقة في توصيف المشكلات وتحديدّها، وأن الاستمرار المتأمل لتلك الخبرات يتيح للطفل أن يتحكم بدرجة متزايدة في حياته"⁽³³⁾، فالأخلاق التي تظهر في المجتمعات لا يمكن أن تعالج بالمزاجية أو العشوائية، ولا يمكن أن تُحل بالقوة والعصا الغليظة، بل بالطوعية التي يسلكها

المواطنون الكبار والصغار تجاه مختلف أشكال العيش المشترك والمنتج والمُربح لهم والمفيد في الآن والمآل؛ لأنّ النسق الفكريّ التربويّ هو الذي يتولى حل المشكلات الاستراتيجية التي تؤثر بنفسها في هذا النسق، فإذا "شاعت في المجتمع مظاهر الخلل فسوف تشيع هذه المظاهر أيضا في نظام التعليم نفسه سواء في توجهاته أو فلسفته، أو أهدافه أو سياساته، ومن ثم فسيعمل التعليم على إعادة إنتاج مفاهيمه وأساليبه ومخرجاته من القوة البشرية التي تركز هذا الخلل وتعززه" (34).

النسق الفكري لكل منظومة تربوية إذن؛ يرتبط ارتباطا وثيقا بالنظام السياسي للدولة، فإذا كان هذا النظام "يهدف إلى سعادة الإنسان؛ فلا بد أن تكون التربية كعملية اجتماعية إنتاجية موجهة ومبرمجة وفق فلسفة الدولة وأهدافها، هي إحدى الأدوات الرئيسة للتغيير الثقافي بل الاجتماعي والاقتصادي أيضا" (35).

ج - السيطرة والتحكم:

التربية بمقاصدها المثالية ومعانيها السامية، تظهر دائما بوجهها الجميل وهدفها النبيل، فهل يعقل أن تكون التربية ومؤسساتها في يوم من الأيام وسيلة للسيطرة والتحكم؟ هل القول بأن التربية وسيلة من وسائل الإيديولوجية فيه افتراء؟ أو هو حقيقة؟ وهل القول بأنها "وسيلة" فيه إنقاص من قيمتها ومكانتها؟.

عند الحديث عن التربية لا بدّ من الحديث عن الموضوع وعن الوسيلة وعن المضمون، وكذلك لزام علينا الحديث عن الفاعل التربويّ، فإذا كان الفاعل التربويّ في البيت هو الأم والأب ومن يشاركونهم في هذه المهمة، وكان الفاعل التربويّ في المدرسة هو المدرس ومن يسنده ومن يدعمه في هذه المهمة؛ فمن الضروريّ أن نسأل من الذي يحدّد للمعلّم ما الذي يجب فعله وما الذي يجب عدم فعله، إنّه النظام التربويّ الذي يحدده ويضعه النظام الحاكم، والذي لا يتجلى في القوانين واللوائح التفصيلية فحسب، إنّما يتجلى أكثر في الإيديولوجية التي تنبثق منها هذه الترسانة من القوانين والأنظمة وكذا

الغايات والأهداف الكبرى، ومن ثم المناهج والنظم والمضامين والوسائل والطرق.

بهذا المنظار الوسيط للتبسيطي للتربية يمكن أن نقول بكل بساطة وبكل احترام: إنّ التربية وسيلة في يد الأنظمة الحاكمة أو التي تسعى إلى الحكم، فلمّا كانت التربية في أوروبا الظلمات "تدور في فلك المدارس الديرية من حيث مواد التعليم ومحتويات برامجها والغرض منه وهو محاربة العقل، وقتل شهوة الجسد والتدريب على الخضوع لما تقوله الكنيسة ورجالها خضوعاً أعمى" (36)؛ جاءت الثورات على هذه الأنظمة فاتخذت من التربية والمدارس وسيلة من وسائل الصراع والتجيش، "فدخلت المعرفة لأول مرة في الصراع الدائر بين القوى الاجتماعية المختلفة في أوروبا" (37)، وكان من نتيجة هذه الصراع أن توجه الناس من التعليم المرتبط بالكنيسة والدين إلى التعليم المتحرر والمعادي لكل التعاليم الكنسية التي كان يُرى إليها على أنها أساس التخلف والتحكم في مصائر الناس وأرزاقهم، ولم تتأخر بعض المذاهب المسيحية في تبني هذه النهج العلمي والتعليمي الجديد؛ حرصاً على نفوذها وعلى مكانتها، فكان من "نتيجة حركة الإصلاح البروتستانتي أن دعا لوثر (Luther) بلديات المدن الألمانية إلى فتح المدارس وحض الآباء على إرسال أولادهم إليها كما حمل أحد أتباعه المشاهير المدعو ميلانكتون أمير ساكسونية إلى إصدار أمر سنة 1528 بتأسيس المدارس في كل قرية ومدينة" (38)، هكذا ظهرت التربية ومؤسساتها بهذا المظهر الأولي البدائي؛ صراع واقع ومنافسة ومدافعة ميدانية اجتماعية حرّكت فيما بعد المفكرين وعلماء الاجتماع إلى دراسة الظاهرة واستغلالها الاستغلال الأمثل.

من نتائج الدراسات والأبحاث خرج إلى الوجود العلمي والبحثي مصطلح إدارة المعرفة الذي "استخدم في علم الاجتماع التربوي الجديد في السبعينيات؛ ليربط الموضوع بكل من علم الاجتماع المعرفي وعلم اجتماع القوة، وهو يشير إلى العملية التي بمقتضاها تتحكم المدارس والمناهج التعليمية فيما يُعد معرفة صحيحة" (39)، فلم تعد التربية بذلك المفهوم البريء المثالي الوديع النبيل بل أصبحت التربية أداة يمكن أن تستعمل في كلّ اتجاه، طبعاً الاتجاه الذي يحدده

صاحب زمام المبادرة الذي أنشأ المؤسسات التربوية التعليمية، فانتقلت التربية من المفهوم التقني العلمي المعرفي، إلى المفهوم الاجتماعي السياسي، وانتقل معها الوصف من وسيلة للتنمية والتنشئة إلى ذراع من أذرع الأخطبوط مثلها مثل المؤسسات الإعلامية والاجتماعية والنقابية، فرغم تعددها إلا أنها "تنسب إلى إطار الجهاز القومي للدولة مع فارق مركزي يتمثل في كون الجهاز القومي للدولة يوظف العنف، في حين أن الأجهزة التي ذكرناها توظف الإيديولوجية وتستخدمها من أجل إيجاد المسوغات الصانعة لهيمنة الدولة"⁽⁴⁰⁾.

ظهر إذن مصطلح جديد التحق بالنعوت التي لحقت التربية، لا يمكن القول بأنها لطخته لكن يمكن القول إنه اكتشاف لحقيقة من حقائق التربية ولدور من أدوارها، وهي أنها جهاز إيديولوجي للدولة، ظهر هذا المصطلح على يد المفكر الماركسي "ألتوسير" في إشارة إلى المؤسسات التربوية والدينية والإعلامية وغيرها "التي توجد - من الناحية الشكلية - خارج سيطرة الدولة، لكنها تعمل على نشر قيم وأفكار هذه الدولة بهدف التأثير على هوية الأفراد الذين ينتمون إلى هذه المؤسسات أو يتعاملون معها، والمحافظة على النظام في المجتمع"⁽⁴¹⁾.

لا غرابة إذن أن توصف التربية بأنها أداة من أدوات الهيمنة والسيطرة حتى في ظل صعود مدّ دعاة الحرية والابتعاد عن الكهنوت وعن سلطان الكنيسة، فقد وقعوا هم أنفسهم في نفس التهمة على قول القائل: "رمتني بدائها وانسلت"، ففي عزّ ثورات التحرر في فرنسا وغيرها "أصبح المجتمع المعاصر ينشئ من أجل الهيمنة المستقبلية للطبقة المالكة آليّة أو مدرسة من طراز جديد، هذه المدرسة قسّمت التلاميذ منذ الصف الأول إلى قسمين؛ بعضهم تربى وتعلم ليكون قادرا على التحكم بوعي الآخر، أمّا البعض الآخر وهو الغالبية فمن أجل أن يكون مستعدا للانقياد بسهولة نحو الخضوع"⁽⁴²⁾، المضمون هنا هو الإيديولوجية، والوسيلة هي التربية ومؤسسة المدرسة، فنفس الدور العملي الذي كانت تؤديه المؤسسة التربوية في عهد الكهنوت أصبحت تمارسه في عهد انتشار العلم والتحلل من التبعية إلى الكنيسة؛ الدور نفسه؛ مما أدى بالبعض إلى القول: إن "احترام العلماء ليس

فقط طابعا غير عقلاني بل طابعا دينيا تقريبا، وأصبحت مكانة العلم أعلى من مكانة الدين"⁽⁴³⁾، وأخذ العلماء مكان رجال الدين في المجتمع الجديد وأكثر، مرة يخدمون ومرة يُخدمون وفي النهاية تستخدم التربية كأداة للسيطرة والتحكم.

هذه المكانة الجديدة للتربية وهذا الدور الجديد الذي يعتبر دورا رياديا في السيطرة والتحكم؛ لأنه لا يستعمل القوة ولا يستهدف الآن، بل يسعى بلطف وحكمة إلى التحكم الأبدي والتوجيه الدائم، فهي أهم وسيلة إيديولوجية وأكثرها نفعا "إن الإيديولوجية لها أجهزتها العديدة التي توظفها في نشر فكرها وإقناع الآخرين به، وتقف المدرسة على رأس هذه الأجهزة"⁽⁴⁴⁾.

تبعاً لهذا الدور يجوز ويصح التساؤل هل التعليم الذي انتقل من خاصة الناس إلى عامتهم كان هدفه توعية الناس وتنقيفهم؟ أو له هدف آخر؟ لقد انتقل التعليم من تعليم خاص بالحكام وأبنائهم فقط؛ كيف يمكنهم التحكم في مصير العامة وتسييرهم والتسلط عليهم؟ إلى تعليم العامة كيف يحيون مع بعضهم البعض؟ وكيف يحترمون الحكام؟ سواء كان ذلك الحكم باختيارهم أو بدون اختيارهم، هذا استجابة للحاجة إلى زيادة ولاء الناس وانتمائهم للدولة بعدما كان الولاء للدين فقط، واستجابة للازدياد المذهل في عدد السكان وكذا تطور مستواهم العلمي والمعرفي مع تطور خبراتهم الحياتية.

فإذا كانت التربية بالوصف السابق أداة في يد المنظومة الفكرية القيمية؛ فإنها الآن أداة وجهاز في يد الإيديولوجية، وهذا ليس استنقاصاً من التربية والتعليم أو تشويهاً لها، ولكنه الحقيقة التي تثبتها الدارسات ويثبتها الواقع، فإذا كانت العلاقة بين التربية والإيديولوجية بنسقتها الفكرية والقيمية علاقة غاية وهوية توجّه إليها المواطنين الصغار، وعلاقة تأليف وتعايش توجه لها جموع المواطنين في نفس الوطن، في هذا المعنى يقول الدوق دومال (Duc D'Aumale) عن الوظيفة الاستراتيجية والأمنية للمدرسة: "تعد المدرسة جزءاً من آلة الحرب، بل هي تساوي كتيبة من الجيش في عمليات التهدة، وإنها آلة للتدجين ومنع الانتفاضات"⁽⁴⁵⁾، فالمدرسة

إذن أداة للتحكم والسيطرة ليس بالتّي أخشن بل بالتّي أحسن، وليس على المستوى الآني المنظور فقط بل على المستوى المستقبليّ البعيد.

لهذا كله فإنّه لا يمكن أن ننفيّ أبداً تلك العلاقة التفاعلية بين العلم والإيديولوجية خدمة أخذاً وعطاء، مع الإقرار أنّ "تبعية العلماء صارت في حدّ ذاتها مشكلة تعوق تقدم العلم؛ لأنّها قد تؤدي إلى التدخل في الحرية الأكاديمية للعلماء، ومن ثمّ سعى بعضهم إلى تحرير العلم من هذه التبعية"⁽⁴⁶⁾، ومن الأجدر أن نقرّ بهذه العلاقة ونعمل على استغلالها عملياً وعلمياً في التوجيه الأفضل لما ينفع المواطنين وينفع البشرية جمعاء، فلا يمكن "أن تكون التربية الوطنية محضاً للأفكار الهدامة والعنصرية، مثل فكرة عبء الرجل الأبيض، أو نقاوة العنصر الآري، أو تفوق الرجل الأبيض، أو خيرية الشعب اليهودي"⁽⁴⁷⁾، بل من الضروري أن تكون التربية تلك الوسيلة التي ترتقي بالإنسان وتحقق له خصائصه القيمية الكبرى التي هي العلامة الفارقة والفاصلة بينه وبين مجتمع الحيوان.

وللدلالة أكثر على علاقة التربية بالإيديولوجية ونسقتها القيمي؛ لا بد من تقديم بعض النماذج التربوية الإيديولوجية عبر التاريخ ببياضه وسواده، كما هو من غير زيف أو تحريف.

رابعاً: نماذج تربوية إيديولوجية

تبياناً للعلاقة الكبيرة بين الإيديولوجية والتربية يمكن عرض بعض النماذج التاريخية العملية التي تثبت لنا الوظيفية الإيديولوجية للتربية، والتي لا يمكن بأي حال من الأحوال الابتعاد عنها أو الخروج عنها كقاعدة تجمع دوماً بين التربية كوسيلة والإيديولوجية كنموذج مواطن ومنهاج حياة يُراد له أن يسيّر حياة المجتمع ويضبط العلاقة بين الحاكم والمحكوم.

1 - المجتمعات الأولى:

دأبت التربية أن تكون حاضرة في كل المجتمعات؛ إنّ بالطريقة المنظمة المعروفة حالياً، أو بالطريقة التلقائية العفوية التي تستهدف نقل الخبرات والمهارات من الآباء إلى الأبناء، فهي في كل أشكالها المنظمة

أو العفوية تحمل نسقا قيميا معينا وبناء فكريا محددا، استطاع صاحبه أن يعبر عنه أم عجز عن ذلك، فكما نذكر أفلاطون الفيلسوف الذي يعرف ما يريد قبل أن ينتقل إلى الفعل؛ نذكر كذلك الشعوب والمجتمعات القديمة التي تماري الفعل بعفوية تامة، ثم تأتي الدراسات لتبين وتوضح، ولتُصادق أو ترفض هذه الأفكار.

من الأمثلة على هذه المجتمعات والشعوب، شعب "الكواكتيل"⁽⁴⁸⁾، فهم يعتقدون أنّ الإنسان لا يفرض ذاته حقاً إلا بالصراع، وأنّ ثقافتهم مبنية على عادة الصراع من أجل النفوذ، وتسعى التربية كلها إلى تنمية بذور "البرانونيا"⁽⁴⁹⁾ لدى الطفل⁽⁵⁰⁾، هذه البذور تجعل من الطفل الإنسان المحارب منذ صغره والمستعد للصراع والمعرض دائما للتهديد، وهذه البذور هي التي تجعل منه الإنسان الذي يهاجم أولا والذي يعتدي أولا على اعتبار أن العدوان هي الشريعة الواقعية.

أما أفلاطون فقد نظر إلى التربية على أنها وسيلة لإعداد الحكام والمساعدين، وأنهم هم الذين على عاتقهم تسيير أمور الدولة، فبحث عن شروط هذه الطبقة التي ستتولى حماية المدينة وقيادتها؟ فأجاب أنه "يكون اختيار هذه الطبقة منذ الصغر، فيختبرون اختبارات متعددة لنتبين من كان منهم ذا نفس عالية ولياقة بدنية، بل يرى تخويفهم بوسائل مختلفة؛ ليرى أيهم أثبت جنانا وأشد مِراسا، يقول لنختبرهم كما يُختبر الذهب بالنار، وبعد أن يتلقوا تربية وتعلّما طويلا؛ يُختار أصلحهم؛ ليكون حاكما، أما من يلونه؛ فيكونون مساعدين له أو حرسا وجنودا"⁽⁵¹⁾، فالتربية عند أفلاطون سياسية بالدرجة الأولى، وهي لا تهدف إلى تعليم الناس وتربيتهم بل تهدف إلى إعداد الحكام ومن يساعدهم، والتربية تكون بهذا المنحى السياسيّ خاصّة محددة من جهة أخرى صارمة قاسية، "فينبغي مراقبة كلّ ما يصل إلى أسماع هؤلاء الحكام في طفولتهم من قصص أو فنون تؤدي إلى انحراف ذوقهم وأخلاقهم، وإنما تُنمى فيهم قدرة تذوق الجمال حتى يتوفر لنفوسهم التناسب والاتزان بواسطة الموسيقى والفنون الجميلة التي ترهف أذواقهم كما تقوي الرياضة البدنية أجسامهم"⁽⁵²⁾، فليس أصحاب التربية إلا أناسا محظوظين يعدون؛ ليكونوا إما حُكاما أو

مساعدي حكام، يلقنون ما يريد الفلاسفة أن يُلقنوا في كل فن ومهارة، وتكبر على تلك القيم والفنون عقولهم وأجسامهم.

ونفس المنحى في العلاقة بين التربية والسياسة نحاها تلميذه أرسطو الذي خصص جزءا هاما من كتابه "في السياسة" يتحدث عن التربية وعنوانه "التربية في الدولة الفضلى"، فهو يرى أن يوجه المربي إلى الاهتمام بجانب القوة البدنية؛ ليجعل من الطفل إنسانا محاربا، وأهم صفات المحارب الشدة والقوة والقسوة، فهي تسعى إلى "إنشاء بنيات مصارعين، وهي تشوه جمال الأجسام وتسيء إلى نموها ... ويُصَيِّرون أبناءهم ذوي طباع فظة وحشية" (53)، فموضوع التربية المنظمة عندهم هو الحاكم الذي يحكم الناس، والذي يحدد هذه التربية وأهدافها وغاياتها ليس إلا الفيلسوف الذي يعلو على الهيمنة والسيطرة، وتكون التربية وسيلة لإنفاذ أفكاره وتسيير الحكام إلى الوجهة التي يريدها، وليس بطبيعة الحال هو المربي بل بالضرورة هو المُنتج للأفكار التي تبني النسق القيمي الواضح للتربية.

2 - المجتمعات المتدينة:

المقصود هنا بالمجتمعات المتدينة تلك التي تستمد شرعتها وقيمها من الدين، مثل الإسلام أو المسيحية أو بعض الديانات السماوية المحرفة أو الأرضية الوضعية، فالميزة الخاصة في هذه الأنظمة التربوية أن نسقها القيمي وبنائها الفكري مبني على التعاليم الدينية بغض النظر عن صوابها أو خطئها، وبغض النظر كذلك عن صحتها أو انحرافها، والنصوص الدينية التي تضبط النسق القيمي أو البناء الفكري لأي مشروع تربوي إنما يحدد لها المسارات مسبقا، ولا يمكن للإنسان المربي فيها إلا أن يجتهد في تطبيقها عمليا، أو تفسيرها التفسير الذي يتفق مع المراد ومع مستوى إدراك المتربي، وإن كان مدخل التأويل هو المدخل إلى الاختلاف في الديانة الواحدة إلا أنه يبقى بالنظر إلى الإيديولوجية المبنية على الفكر الإنساني بعيدا عن الشطط الكبير وعن الانحراف الذي يغير من توجهها الفكري كليا.

ولئن كان الدين ومؤسساته عند انحراف أصحابه وأتباعه أحسن وسيلة للتعبئة والتجيش، وضربا على وتر الثقة العمياء التي يستمدّها

المربي أو المعلم من قدسية النصوص التي يستعملها ومن الوظيفة التي يقدم بها نفسه على أنه الْمُخَوَّل الوحيد للحديث عن الله الخالق والعارف بمعاني النصوص وخباياه، إلا أن الفرق واضح بين الأديان التي تحارب العلم والأديان التي تدعو إليه وتحث عليه، والفرق واضح بين المعلم الذي يربط المتعلم بأفكاره والمعلم الذي يربط المتعلم بالنصوص السماوية المقدسة، فلم يكن الإسلام أبداً محارباً للعلم ولا لحقائقه، بل كان القرآن الكريم كتابَ علم يحث عليه ويجعل التعلم عبادة يتقرب بها الإنسان إلى الله تعالى.

كان التعلم مرتبطاً في فجر الإسلام بالمساجد، فكانت هي صاحبة السبق في التعليم، ثم كانت الدعوة إلى التعليم و إلى إنشاء المدارس، وتسجل بعض الكتب⁽⁵⁴⁾ أن الفيلسوف القابسي كان من أوائل الذين نادوا بالزامية التعليم، ولو صح هذا لكان تجسيدا عمليا لنص الحديث الشريف: «**طَلَبُ الْعِلْمِ فَرِيضَةٌ عَلَى كُلِّ مُسْلِمٍ**»، وبإنشاء نظام المدارس أصبحت المدارس كالمساجد مكان عبادة ودرس...، ولم تتميز المدرسة عن المسجد إلا بمساكن الطلبة التي كانت تلحق عادة بها؛ ليعيش فيها الطلاب والمدرسون⁽⁵⁵⁾، ويمكن هنا الإشارة إلى ما كتبه العديد - على نسق أفلاطون وأرسطو - حول العلاقة بين التربية والحكم أو الحكام، أو التربية والسياسية، أو التربية العسكرية، منها ما كتبه الأستاذ خالد أحمد الشنتوت في موضوع التربية بعنوان: **"المسلمون والتربية العسكرية"**⁽⁵⁶⁾.

وإذا كان الحديث عن الإسلام كمجتمع تحتل فيه التربية والتعليم المكانة الأساسية؛ فإنَّ الحديث كذلك يجب أن يطال المجتمعات المسيحية والتعليم الذي كان سائدا فيها والذي كان جلّه أو كلّه تابعا للنظام الكنسيّ قبل عصر التنوير، الذي يعتبر هو العصر الذي تم فيه إنفاذ التربية من أيدي الكهنوت المسيحيّ، الذي كان يرى "أن تدعو كلّ شرعة تتسم بطابع كنسيّ إلى تقوية الإيمان والتنشئة على الرسالة وخدمة الأسرار، وإلى النظرة المسيحية للأمور، وفقاً لقيم الإنجيل. وانطلاقاً من هذا؛ فالمؤسسة التربوية مدعوة بالاحاح إلى تنشئة الشاب المسيحيّ على أن يكون إنساناً ذا يقين راسخ، وملتزماً؛ إذ إنّ اليقين والالتزام قيمتان كليتان هامتان متلازمان"⁽⁵⁷⁾.

فكلّ طابع ديني يدعو في نسقه القيمي أن تكون قيمة التدبّر والالتزام هي قيمة القيم، وقيمة الإيمان هي الأساس الذي يبني عليه كل تعليم أو تربية، مع ضرورة الإشارة إلى أن الفرق الواضح بين التعليم المرتبط بالمسجد في الإسلام والتعليم المرتبط بالكنيسة في المسيحية، فرغم أن الأصل واحد إلا أن العامل البشري في الموضوع هو الذي أثر التأثير الكبير، فرغم قداسة النصوص الدينية التي تنسب إلى الله إلا أن التصرفات البشرية لم تكن مقدسة، فاليد البشرية فعلت أفاعيلها في التحريف والتزييف، وفي التأويل والتحويل إلى الوجهة غير الصحيحة التي تُراد للنص المقدس، والفرق الواضح كذلك أن رواد العلوم التجريبية في الإسلام كانوا روادا كذلك في العلوم الدينية، وهذا ما لم يتحقق في المسيحية التي كانت في عصر ظلماتها في حرب ضروس مع كل ما هو علم خارج إرادة الكنيسة، ومع كل نظرية علمية خارج تأويل رجال الكنيسة، فكانت الكنيسة مقبرة للعلم والعلماء والاكتشافات، وكان المسجد منطلقا للعلم وتنشئة العلماء.

3 - الكيان اليهودي:

ليس من المبالغة إذا قيل: إن الصراحة الواضحة في المناهج واتجاهاتها الإيديولوجية تبرز أكثر ما تبرز في الفكر النازي والفكر الصهيوني اليهودي على السواء، ولا أدل على التشابه بينهما من الفكرة الأساسية التي يدافع عنها كلّ فكر ويحيا من أجلها؛ وهي فكرة التمييز العرقي والتفوق على سائر الخلق، ومن ثمّ الأحقية قبل أيّ إنسان في العيش في سعادة وأمان ورفاهية، ولا يهم أن يكون ذلك على حساب الآخرين، ويمكن أن نستشفّ هذا من خلال بعض النصوص الواردة في المناهج التعليمية أو في الأدبيات التي توضح الخلفية الإيديولوجية للنظام التربويّ التعليمي.

إنّ "الأساس الأول والمهم والذي يؤثر في التعليم الإسرائيلي هو مضمون الحركة الصهيونية، فالتعليم داخل هذه الدولة العبرية كلّّه يهدف في المقام الأول إلى خدمة أهداف هذه الحركة وهي تكوين دولة إسرائيلية قوية قادرة على ردع وتهديد كل من يحاول النيل من استقرارها" (58)، ومن الأمثلة الدالة على ذلك ما قاله الجنرال "ديان" (Dayan) أحد رؤساء الأركان السابقين في الجيش الإسرائيلي: "إنّ

مهمة المدرسة الثانوية ليست إعداد علماء المستقبل، ولكن تخريج الضباط؛ لأنّ تدريب الضباط هو وظيفة مدنية في إسرائيل⁽⁵⁹⁾، وهذه العسكرة الواضحة للتعليم إنما هي انسجام كامل مع الواقع الحربي المعيش لدى اليهود، وهو ما يدعوهم ليس إلى ربط التعليم الثانوي فقط بالتدريب العسكري، بل كل المراحل التعليمية الأخرى، ومنها خطة إسحاق ليفي وزير التعليم في حكومة نتنياهو: "والتي تهدف إلى خلق صلة وثيقة بين الطلبة والجيش من سنّ رياض الأطفال حتى مرحلة الدراسة الثانوية، كبرنامج تعزيز الحافز والجاهزية للخدمة في الجيش الإسرائيلي"⁽⁶⁰⁾.

ومن الأمثلة الأخرى الواردة في الموضوع، تركيز النصوص المدرسية الموجهة للتلاميذ على قيم عديدة مرتبطة باحتلال الأرض وغزوها تارة، ومرتبطة بالعمل الدؤوب والحرص على الإنجاز تارة أخرى، ولا يمكن فصل أيّ من القيم عن سياق الحرب مع العرب والحذر منهم واستباق الاعتداء قبل المعاناة منه، فيؤكد أدب الأطفال "على تعميق مشاعر الإحساس بالاضطهاد الأبدي لليهود في نفوس الأطفال...؛ فهي قيمة ذات مغزى هام في حياتهم، ففيها أمنهم ومستقبلهم وسعادتهم وكرامتهم وكيانهم"⁽⁶¹⁾، ويؤكد في نصوص أخرى على "قيمة العمل والإنجاز واقتحام الأرض وغزو الصحراء وتقديس العمل اليدوي والدعوة إلى الزراعة، وتمثل هذه القيمة مكانا أساسيا ضمن النسق القيمي الصهيوني"⁽⁶²⁾.

ومن النصوص المدرسية المترجمة التي يمكن إيرادها في هذا المجال نصّان على سبيل المثال:

❖ "وفقا لقوانين الحراسة يلتزم الحارس بأن يسمع دبة النملة على الأرض، وأن يكون سلاحه على أهبة الاستعداد، وأن يسترق السمع لبית الزواحف العربية"⁽⁶³⁾.

❖ "نتذكر المخاطر التي تعرّض لها الفلاحون القلائل، لقد كانوا على استعداد للتضحية بالذات في سبيل توطينهم في المكان وامتلاكه رغم قسوة المناخ والبيئة الغريبة العامرة بحوادث

المختلسين واللصوص والإرهابيين والعرب الطامحين للأخذ بالثأر"⁽⁶⁴⁾.

ويظهر بوضوح عمق الحقد على العرب، وكذا العمل من أجل التمسك بالأرض واختلاق الأراجيف والأكاذيب من أجل غرس القيم التي تجسد الإيديولوجية اليهودية المتعلقة بالأرض وبالتفوق العرقيّ.

ويزيد من وضوح هذه الإيديولوجية وعمق جذورها ارتباطها بالدين اليهوديّ عبر كل الحقب والمراحل، فهو أساس الدعاية الإيديولوجية وهو أساس المناهج التعليمية، لهذا صرح أحد قادة الكيان اليهوديّ قائلاً: "إن أي شعب آخر يمكن أن تكون لديه تطلعات وطنية منفصلة عن الدين، أما نحن اليهود؛ فإننا لا نستطيع ذلك"⁽⁶⁵⁾؛ لسبب بسيط وهو أن الدين هو أساس هذه الدعاية والوعود، وأساس قصة الأرض الموعودة وأساس دعاية الشعب المختار؛ لهذا نجد أن التيار الديني "بمقدوره التحكم في رئاسة الحكومة وإسقاط الحكومات، ولا يمكن تشكيل أية حكومة دون مشاركته، وهم يستأثرون بوزارات المستقبل ويتحكمون في وزارة حيوية مثل التعليم"⁽⁶⁶⁾، فلا غرابة بعد ذلك أن تكون الإيديولوجية اليهودية واضحة بامتياز في المناهج التعليمية وتدعو أبداً إلى تركيزها والمحافظة عليها.

4 - الحركة النازية:

انطلاق الحركة النازية كان من الفكر والفلسفة، وهي القاعدة الصليّة التي انطلق منها أدولف هتلر (Adolf Hitler) ومساعدوه ومُنظروه وأصحاب الدعاية الإعلامية لمشروعه، لم تتطلق أحلامهم من فراغ ولا من مصلحة مادية، بل انطلقت من قيم واضحة صريحة نادى بها فلاسفة ومفكرون فوجدت أذانا صاغية لدى بعض المتعطشين إلى السلطة والحكم، ويُعد "فيخته النازي الأول في ألمانيا، وقال: إن الطريق الوحيد للاستقلال هو في التجديد الخُلقي للشعب الألماني، من خلال نظام تربوي قومي يضم جميع الطبقات...، حتى يمكن تذويب الفوارق الطبقيّة مع التحكم في التربية من قبل الدولة"⁽⁶⁷⁾، فالوظيفة الأولى للتعليم في الحركة النازية هي الحرص

على نقاء الجنس الآريّ، ثم العمل على سيادته للعالم ولن يجد صاحب تفكير عنصريّ تمييزيّ مثل هذا أفضل من المؤسسات التربوية التي تحقق له هذه الغايات الكبرى المشوشة والمسيّسة.

وكان "أبشع صور الاستغلال للأيديولوجية وأثرها في التعليم هو ما حدث في تبلور القومية النازية الألمانية أو الفاشية الإيطالية؛ حيث استخدم التعليم أداة في غسل العقول بأفكار الاستعلاء وشهوة السيطرة والقوة لدى كل من النازية والفاشية"⁽⁶⁸⁾، فقد كان التعليم الجيّد والاقتصاد القويّ والتنمية الواقعية تسير جنباً إلى جنب مع الأفكار التسلطية العنصرية، فكانت "المدارس المسيّسة قلاع النظام تشحذ الهمم، وتلقن المبادئ السياسية والقومية والعسكرية للشباب الألماني، جنباً إلى جنب مع الدراسة والتعليم من أجل النهضة والنمو الاقتصادي والاجتماعي"⁽⁶⁹⁾، ولم تكن في كل هذه المرحلة من عنفوان الحركة النازية والفاشية المؤسسات التربوية بريئة، بل كانت غارقة بكليتها في التواطؤ مع أنظمتها، وقد كانت جهازاً إيديولوجياً وعسكرياً بامتياز من خلال تجنيد الأتباع وتبني الأفكار وتسخين الشباب والمراهقين لقرع طبول الحرب في وقت مبكر جداً.

من أساسيات التربية التي دعا إليها الزعيم النازي هتلر⁽⁷⁰⁾:

❖ تبلغ الدولة غايتها عندما يقوم المعلم والمربي بإنعاش فكرة العرق في قلوب الناشئة؛ بحيث لا يغادر مقعد التحصيل إلا وهو مقتنع بأن نقاء الدم هو ضرورة حيوية.

❖ يتيح نظام التعليم الجديد للدولة إنماء العزة القومية.

❖ على الدولة أن تربي الناشئة على الاقتناع بأن الشعب الألماني متفوق على سائر الشعوب.

❖ التاريخ شامل تحتلّ فيه المسألة العنصرية المقام الأول، وغايته تعليم الألمان ما ينبغي عمله لتأمين مستقبلهم.

❖ على المؤرخ أن يسلط الأضواء على نواكب الشعب الألماني؛ لتمتليّ صدور المواطنين بالفخر والاعتزاز حتى إذا غادروا معاهد

التعليم، عملوا لوطنهم كألمان يريدون أن يضيفوا إلى أمجاد الماضي أمجاداً فائقة.

وهكذا يظهر بوضوح استعمال جهاز التربية للترويح والدعاية للإيديولوجية النازية، ولا يكمن المشكل في استغلال جهاز التربية والتعليم لهذا الهدف، ولكن النقاش يدور حول مضمون هذه التربية وعواقبها المناقضة للخصائص الإنسانية، أما أن يستغل الزعيم النازي أو أي زعيم آخر مؤسسة التربية كجهاز إيديولوجي؛ فذلك من قبيل الأخذ بأسباب النجاح والوصول إلى الهدف المسطر ولو كان وسخاً مشوهاً، أما مؤسسة التربية فهي تظهر هنا كذلك وسيلة دعائية إيديولوجية ولا نتوقع خلاف هذا الظهور.

5 - النظام الرأسمالي:

لئن افتخر النظام الرأسمالي بأنه نتاج ثورات علمية متحررة من السلطة الكنسية؛ فإنه لم يبتعد عن القاعدة، بل إنما يظهر التمازج والتكامل بين الإيديولوجية والتربية في أزهى حلله عندما يلتقي بالنظام الرأسمالي، فمن خلاله استطاع أن يحقق أكبر الغايات التي سعى إليها، حين رمى إلى دمج العديد من الشعوب في بوتقة واحدة، أو حين رمى إلى احتلال شعوب بأكملها، لم تكن وسيلته في ذلك بعد المدفع والرشاش إلا التربية والتعليم.

"فلسفة المناهج الدراسية في التربية الغربية تستمد قوتها من الفلسفة العامة للمجتمعات الغربية والتي تقوم على القيم الليبرالية والديمقراطية والتحررية، والتي تنظر إلى المجتمع من زاوية الفرد وحده"⁽⁷¹⁾، ومن هنا جاءت المقاربات التربوية في كل الأنظمة الرأسمالية تمجد الطفل وتجعله محور العملية التربوية، وتدعو إلى تركه يتعلم لوحده ويأخذ الخبرة والتجارب من تلقاء نفسه، ويسعى أكثر من هذا إلى اختيار المواد التعليمية التي تواتيه، وأن لا يُدرّس التلميذ المواد التي لا طائل ولا نفع من ورائها، فكل المناهج يجب أن يكون لها نتاج واقعي مادي، وهو استلهاً من روح المادية النفعية الغربية، واستلهاً كذلك من بعض الأفكار التي ظهرت أنها شاذة لكنها

تستحق الدراسة والبحث من أمثال أفكار نيتشه الذي يقول: "إذا أردنا إنتاج ثقافة أصيلة حيّة؛ فسوف نحتاج إلى تربية أقل" (72).

فلا عجب أن يبدأ عصر التنوير في فرنسا "ب: روسو (rousseau) (1712_1778) وينتهي ب: بستالوزي (Pestalozzi) (1746_1827)، وأن يكون محور آرائهما التربوية هو الطفل لا المادة التعليمية، على أساس أن هذا الطفل هو مادة المستقبل، وأن تكون هذه الآراء الجديدة هي معالم طريق التربية في عصر التنوير، حتى لقد عدّ بستالوزي في وقته أعظم مُربٍّ حرٍّ في العالم دون منازع (73)، ولا عجب كذلك أن يكون عصر التنوير في الولايات المتحدة الأمريكية على يد ثلة من المفكرين والفلاسفة مثل جون ديوي (1859_1952) الذي كان رائد الفلسفة التربوية بدون منازع، يدعو إلى البعد البرجماتي في كل نواحي الحياة حتى في التربية.

ولم تقتصر هذه الإيديولوجية على الوطن الأم، بل امتدت كذلك إلى المستعمرات والدول المنكسرة بعد الحرب العالمية الأولى، فقد لجأت دول الحلفاء بعد دخولها ألمانيا وقضائها على الحركة النازية إلى مصطلح جديد "وهو re-education؛ أي (إعادة التربية)، الذي أثار غضب الألمان بشدة؛ [لأنهم] لم يكونوا يطبقون أن يأتيهم من يلوح لهم بالعصا ويقول لهم بوضوح: «نحن نربيكم من جديد»" (74)، هذا المصطلح الجديد نفسه استعمل بروتوشات أخرى أمريكية آسيوية بعد استسلام اليابان في 15 أوت 1945، فقد "أصدرت القيادة العليا لدول التحالف في أوائل شهر أكتوبر من نفس السنة أمرا يُطالب بالإلغاء الفوري للروح العسكرية والوطنية المتطرفة في التعليم...، وفي مارس 1946 جاءت إلى اليابان بعثة أمريكية تضم 27 خبيرا في التعليم برئاسة الدكتور (ستودارد)، طالبت في تقرير قَدَّمته بإصلاح شامل للتعليم بما في ذلك تحويل أهداف التعليم إلى أهداف ليبرالية فردية ومراجعة مكثفة للبرامج التعليمية؛ لتحقيق مثل هذا التغيير" (75).

إعادة التربية هذه لاقت صدى جيدا في كل من ألمانيا واليابان، فرغم آلام الاحتلال وما انجر عنه من خسائر كبيرة في الأرواح والأموال والبنية التحتية، إلا أن كلا البلدين استسلما عسكريا لقوة الحلفاء،

واستسلما تربويا لخبراء التربية والمناهج في العالم الرأسمالي، وبدًا في الحال في التكيف مع الواقع الجديد الذي رأوا فيه المخرج من الأزمة والمستجيب للكثير من التحديات الاقتصادية والاجتماعية للمجتمعات التي أنهكتها الحروب والصراعات، وتستعد لمعركة اقتصادية عالمية شرسة لا مجال فيها للضعفاء، فكان أول "ما فعلته اليابان إثر هزيمتها في الحرب العالمية الثانية هو مراجعة القيم التقليدية التي كانت تؤكد على الطاعة العمودية في المجتمع؛ أي طاعة الصغار للكبار وطاعة الأتباع للقادة، الأمر الذي أدى إلى مراجعة نظام التربية الياباني خاصة التربية الأخلاقية السياسية"⁽⁷⁶⁾، فابتعدت التربية عن الفكرة العسكرية والتفوق العرقي إلى المنافسة في المجالات العلمية والاقتصادية العالمية، وكان لها ما أرادت بعد ربح غير طويل من الزمن، ويظهر بوضوح هنا كذلك الدور الإيديولوجي للمؤسسات التربوية في الأنظمة الرأسمالية تأسيسا للنظم الاجتماعية، أو فصلا في الصراع مع الأنظمة المعادية لها، أو القابلة للاستعمار والاحتلال.

6 - النظام الشيوعي:

يمكن أن يكون من المبالغة أن يُقال: إن "المدارس الشيوعية والاشتراكية تبرز وجهات النظر السياسية بطريقة مقصودة ومنظمة ودعائية لا تجد لها نظيرا في الدول الرأسمالية"⁽⁷⁷⁾، ويمكن تأييد هذا القول إلى حد بعيد؛ وذلك من زاوية نظر واحدة، وهي أن المتعلم فيها لا يجد لأرائه حيزا ولا لخبراته متنفسا، بل تضع الإيديولوجية بوضوح تام المنظومة التربوية كوسيلة صريحة لتمرير الأفكار والدعاية لها، يؤكد هذا منطلق لينين نفسه ونظرته إلى المدرسة وإلى الداعين إلى جعلها مؤسسة لتعليم المهارات والمعارف وإنتاج جيل من التقنيين: "القول بوجود المدرسة خارج دائرة الحياة وخارج دائرة السياسة هو عين الكذب والرياء"⁽⁷⁸⁾، ولم يكن بقوله هذا يُداري أو يُناقض بل كان واضحا وصريحا.

إصرار النظام الشيوعي في استغلال التربية كان واضحا وصريحا، وامتد إلى النظر إلى الوظيفة البيولوجية، وهي الولادة على أنها واجب قومي وامتداد للإيديولوجية التي يُراد لها أن تستمر وأن تسود، فهذا **مكارينكو** (1888 1939) (Makarenko) المهندس الأول

للتربية البلشفية، على غرار ديوي في أمريكا وبيستالوزي في فرنسا، يخاطب الآباء والمواطنين بقوله: "إن إنجاب الأطفال هو واجبكم الأكثر أهمية في الحياة، إن أبناءنا هم مواطنونا في المستقبل وهم مواطنو العالم، إنهم هم الذين سيصنعون التاريخ"⁽⁷⁹⁾، والرؤية على هذا النحو تجعل من الأب والأم آلة لإنتاج الجنود وإنتاج العمال وإنتاج الذين يحملون الدعاية للإيديولوجية الجديدة في روسيا وفي كل العالم.

تأتي في نفس النهج مقولة جوزيف ستالين المشهورة حين رغب في عقول متشابهة: "يجب أن نصل إلى هذه العقول بخلق طراز جديد من النشء وطراز جديد من الرأي العام؛ وذلك عن طريق نشر المبادئ الشيوعية لغاية واحدة، هي جعل عقول الناس متشابهة إلى أكبر حد ممكن ونحن الراحون من وراء ذلك، وبتكوين العقول المتشابهة يصبح أمر الدعاية سهلا علينا؛ أي بعبارة أخرى يكفي أن تُقنع عقلا واحد بمبادئنا؛ لكي تقنع كل العقول الأخرى"⁽⁸⁰⁾، وليس ثمت ما يدعو إلى الغرابة فالرجل واضح في آرائه وماض في مشروعه في أي مكان من العالم، أيده من أيده وحاربه من حاربه، بالمدفع والرشاش أو بالتربية والتعليم، وسوف تحقق هذه الإيديولوجية إنجازات وسوف تقع في إخفاقات وانكسارات، ربما لا يحضرها ستالين نفسه كما لم يحظ هتلر برؤية أهدافه تتحقق، ولكنها الرؤية الإيديولوجية التربوية التي تدفع صاحبها إلى العمل بكل تقان وتركيز وسرعة، بغض النظر عن النتائج المحققة.

لم يكن صدام حسين بعيدا عن هذه الإيديولوجية التربوية، ففي حديث له أمام لجنة تعديل المناهج في اجتماعها بتاريخ 1973/11/13 قال: "علينا أن نؤكد في مناهجنا التربوية في كل فرع منها حسب اختصاصه على نقطة أساسية؛ وهي أن هذا المجتمع يقوده حزب البعث العربي الاشتراكي يقوده في قيمه ويقوده في تنظيماته، ويقوده كذلك في أفكاره، وفي سياساته...؛ لذا فإن من الضروري أن تأخذ قيم الحزب ومبادئه حيزا واضحا من هذه النشاطات"⁽⁸¹⁾.

هذه هي الإيديولوجية التربوية، تظهر بجلاء ووضوح في البناء الفكري والنسق التنظيمي، وتظهر بوضوح في المواد التعليمية والأنشطة المدرسية، في الخطابات الرسمية، فالكل يجب أن يخدم

الإيديولوجية، كل المؤسسات الدعائية والأجهزة التعبوية بما فيها المؤسسة التربوية وحتى الأم التي تحمل من زوجها وتنجب في بيتها.

ويمكن القول بعد استعراض هذه النماذج الإيديولوجية التربوية: إن كل نظام سياسي سعى إلى استعمال التربية كوسيلة من وسائله وفق العلاقات المبينة سابقاً، إما لتبيان الهوية والحض عليها، وإما للتأليف بين مختلف أطراف الشعب وألوانه، وإما للهيمنة والسيطرة عليه، والذي يُقال في النهاية: إن الإنسان التربوي بطبعه يحتاج إلى منظومة تربوية ذات نسق قيميّ معين، ويحتاج إلى بناء فكريّ يُقوّله له الكثير من الأفكار التي يعاني منها في واقعه ويعاني بها في عقله المحدود زماناً ومكاناً والمحدود قدرات ومهارات، وهذه المعاناة هي التي تدفعه دفعا إلى أن يبحث عن النظام السياسي الذي يدافع له عن أفكاره وأفكار أبنائه من بعده، يحميه من المجتمع المضطرب والمتحرك، ويحميه من العلاقات التي لا يمكن أن تنضبط إلا في إطار من الهيمنة والسيطرة، فلئن قيل إن النظام يحتاج إلى الناس الذين يشد بهم أمره عن طريق الإيديولوجية التربوية؛ فإنّ الناس بحكم خصوصيتهم الاجتماعية وبحكم مواظنتهم، يلجؤون رغبة ورهبة إلى النظام الذي يحميهم من بأسهم وبأس أفكارهم، كما احتاج الألمان واليابان بعد الحرب إلى الحلفاء ليساعدوهم، هذه الحاجة هي التي تجعلهم يدفعون بأبنائهم إلى تلك الأجهزة الأيديولوجية؛ لتتنشئ لهم أبناءهم وهم لها شاكرون.

أخيراً:

ليست الإيديولوجية إلا مجموعة مُثل وغايات تتمظهر في مجموعة من القيم تحدّها معايير، يُصوّرُها البعض مثاليات لا يمكن الوصول إليها، لكن تجعلهم مع ذلك في عمل حثيث للوصول إليها، يربطها بالله أو بآلهة أو بمثاليات أرضية من وضع الإنسان، ويربطها الآخر بغايات عملية وضعية من صنعه تمثل له المنفعة أو اللذة الآنية التي يسعى إليها، فهو يفر من كل المثاليات غير المدركة أو الغيبية الخارقة - التي يراها أسطورية خرافية - ليقع في غايات وضعية يعبدها هو ومن على مذهبه، فمذهب أتباع المثل أو الغايات موجود دوماً في الإنسان بغض النظر عن مصدرها الأرضي أو السماوي،

تظهر أحيانا بمسمى المنفعة، وأحيانا بمسمى الإنسانية، وأخرى بمسمى التنمية، ولكنها في النهاية بتعبير غارودي إله: "إن التنمية هي (إله) مجتمعاتنا الخفي، وهو (إله) قاس يطلب القرايين...، ويحتاج هذا الدين في إقامة شعائره إلى طائفة من رجال الكهنوت، هي طائفة التقنوقراطيين؛ أي جماعة الأخصائيين الذين يحسنون التساؤل عن الشيء كيف يكون؟ ولا يتساءلون إطلاقاً: «لم هو؟»، ويجيدون الخوض في قضية الوسائل ولا يخوضون مطلقاً في قضية الغايات"(82).

فالإنسان أراد أم لم يُرد لا بد وأن تكون له إيديولوجية تنشد نظاماً اجتماعياً معيناً، ونموذجَ إنسان محددًا يحمل منظومة قيمية يسعى كل حياته من أجل تحقيقها في الواقع، ويتخذ من التربية الوسيلة الأساسية لتجسيدها وتنشئة الناس عليها، ولا يمكن بأي حال من الأحوال أن تكون الثقافة أو التربية أو أي وسيلة من وسائل التنشئة الأخرى بمنأى عن هذه القاعدة اللصيقة بواقع الإنسان، التصاق التربية بالقيم والتصاق القيم بالإيديولوجية والتصاق التربية بالإيديولوجية، وإنه "لوهم آخر من أوهام الغرب أن نعتقد أنه في مقدورنا أن نغير الثقافة والتربية منفصلتين إحداهما عن الأخرى"(83).

إحالات الدراسة:

- (1) . سورة البقرة، الآية 276.
- (2) . أخرجه البخاري في صحيحه عن أبي هريرة، في كتاب الزكاة تحت رقم 1321/قرص مضغوط برنامج الحديث الشريف، الكتب التسعة / الإصدار الثاني/ إنتاج شركة صخر، المملكة العربية السعودية.
- (3) . ابن منظور/ لسان العرب /ج: 2 ص:257
- (4) . ابن الأثير أبو السعادات / النهاية في غريب الحديث/ المكتبة العلمية – بيروت/ 1979 / ج: 2. ص225.
- (5) . المناوي محمد عبد الرؤوف/ التوقيف على مهمات التعاريف/ تحقيق د.محمد رضوان الداية/ دار الفكر المعاصر بيروت، لبنان، الطبعة الأولى 1410 هـ / ج: 1. ص169.
- (6) . إميل دوركهايم/ التربية والمجتمع (Education et sociologie)/ ترجمة د. علي أسعد وطفا/ دار الينايب للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق سوريا، الطبعة الثانية 1994، ص67.
- (7) . خواجه عبد العزيز / مبادئ في التنشئة الاجتماعية / دار الغرب للنشر و التوزيع وهران - الجزائر/ 2005 دون ذكر الطبعة / ص184
- (8) . سلطان محمود السيد / مقدمة في التربية/ ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (دون ذكر السنة) ص78.
- (9) . Dictionnaire Hachette. Ed 98 avec Atlas. Paris 1998. "action de developper les facultes morales physiques et intellectuelles...de l etre humain".
- (10) . جيل فيريول/ معجم مصطلحات علم الاجتماع/ ترجمة الأسعد أنسام محمد /دار ومكتبة الهلال بيروت - لبنان / الطبعة الأولى 2011 / ص75
- (11) . إميل دوركايم/ التربية والمجتمع / ص55.
- (12) . تركي عبد الفتاح إبراهيم / نحو فلسفة تربوية لبناء الإنسان العربي/ دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، الطبعة الأولى 1993/ ص9.
- (13) . بدوي عبد الرحمن / فلسفة الدين والتربية عند كانت / المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت-لبنان، الطبعة الأولى 1980/ ص122.
- (14) . مجمع اللغة العربية دمشق - سوريا/ المعجم الفلسفي/ طبع الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية القاهرة - مصر 1984 / ص42.
- (15) . عبد الوهاب الكيالي وآخرون /موسوعة السياسة/المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت لبنان، دون ذكر الطبعة ولا سنة النشر/ الجزء الأول ص421.
- (16) . عبد الوهاب الكيالي وآخرون / موسوعة السياسة/ الجزء الأول ص422
- (17) . الرشيد حبوب محمد الحسين/الإيديولوجية وأثرها على الفكر التربوي/2001/ ص 261

=

- (18) . عبد الوهاب المسيري / الإمكانات الإيديولوجية الصهيونية / ندوة العرب ومواجهة إسرائيل: احتمالات المستقبل بيروت / 10 - 13 مارس 1999. ص67
- (19) . سلطان محمود السيد / مقدمة في التربية/ ص11.
- (20) . الرشيد حبوب محمد الحسين / الإيديولوجية وأثرها على الفكر التربوي / ص 291
- (21) . هلالى أحمد والفتلاوي سهيلة / المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي / دار الشروق عمان الأردن / الطبعة الأولى 2006 / ص216
- (22) . هلالى أحمد والفتلاوي سهيلة / المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي / ص183
- (23) . رشوان حسين عبد الحميد أحمد / الأيديولوجيا والمجتمع/ المكتب الجامعي الحديث الأسكندرية - مصر / 2009 ص177
- (24) . رشوان حسين عبد الحميد أحمد / الأيديولوجيا والمجتمع/ ص179 نقلا عن شبل بدران التربية والنظام السياسي ص16
- (25) . وزارة التربية الوطنية / اللجنة الوطنية للمناهج/ المرجعية العامة/ مارس 2009/ ص12
- (26) . عبود عبد الغني وآخرون / التربية المقارنة والألفية الثالثة الأيديولوجيا والتربية والنظام العالمي الجديد / دار الفكر العربي، القاهرة - مصر / الطبعة الثالثة 2005 ص135
- (27) . كمال عبد اللطيف/ في الإيديولوجية والمعرفة - مدخل عام / ندوة المعرفي والإيديولوجي في الفكر العربي المعاصر/ مركز دراسات الوحدة العربية بيروت من 10 إلى 12 ماي 2010 / ص59.
- (28) . مراد جرداق / مناهج المواد العلمية واكتساب القيم / الهيئة اللبنانية العامة للعلوم التربية / الكتاب السنوي الثالث 2001 / ص267
- (29) . الرشيد حبوب محمد الحسين / الإيديولوجية وأثرها على الفكر التربوي / ص 284
- (30) . هلالى أحمد والفتلاوي سهيلة / المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي / ص210.
- (31) . عبود عبد الغني وآخرون / الأيديولوجيا والتربية عبر العصور / دار الفكر العربي، القاهرة - مصر / الطبعة الأولى 2004 ص229
- (32) . مطر أميرة حلمي / مقالات فلسفية حول القيم والحضارة / ص53.
- (33) . جوردن مارشال ترجمة مجموعة من الأساتذة / موسوعة علم الاجتماع / المجلس الأعلى للثقافة - مصر الطبعة الثانية 2007 / الجزء الأول ص643
- (34) . الطراح علي / دور التعليم ومؤسسات المجتمع المدني في تطوير منظومة القيم في المجتمع الكويتي/ الهيئة اللبنانية العامة للعلوم والتربية / الكتاب السنوي الثالث 2001/ ص82
- (35) . عبود عبد الغني وآخرون / الأيديولوجيا والتربية عبر العصور / ص245 نقلا عن حكمت عبد الله البزاز / التربية الاشتراكية ص19
- (36) . عبود عبد الغني وآخرون / الأيديولوجيا والتربية عبر العصور / ص115
- (37) . عبود عبد الغني وآخرون / الأيديولوجيا والتربية عبر العصور / ص190
- (38) . عبود عبد الغني وآخرون / الأيديولوجيا والتربية عبر العصور / ص185
- (39) . جوردن مارشال / موسوعة علم الاجتماع / ص116
- (40) . كمال عبد اللطيف/ في الإيديولوجية والمعرفة - مدخل عام / ص66

- (41) . جوردن مارشال / موسوعة علم الاجتماع / الجزء الأول ص85
- (42) . سيرغي كارا مورزا / جدلية الإيديولوجيا والعلم / ترجمة نواف القطار / دار علاء للنشر والتوزيع ، دمشق - سوريا / 2005 ص9
- (43) . سيرغي كارا مورزا / جدلية الإيديولوجيا والعلم / ص60
- (44) . رشوان حسين عبد الحميد أحمد / الأيديولوجيا والمجتمع/ ص177
- (45) . كتاب التاريخ السنة الرابعة/ طبع الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2014 ص66
- (46) . عبود عبد الغني وآخرون / الأيديولوجيا والتربية عبر العصور / ص189
- (47) . انظر: عبد الوهاب الكيالي وآخرون / موسوعة السياسة/ الجزء الأول ص771
- (48) . هنود يسكنون الساحل الغربي لكندا.
- (49) . البرانويا أو "جنون الاضطهاد، يشعر المرء أنه مضطهد أو أنه من العظماء أو أنه محاط بمن يضررون له الشر، ... ويزمن المرض ويستمر لكنه لا يؤثر على العمل الذي يؤديه المريض" دليل الأمراض النفسية والبدنية/ ترجمة إميل خليل بيدس/ الطبعة الرابعة 1991/ منشورات دار الأفاق الجديدة بيروت/ ص117.
- (50) . فريق من الاختصاصيين/ المجتمع والعنف/ ص73.
- (51) . مطر أميرة حلمي / جمهورية أفلاطون / ص 22
- (52) . مطر أميرة حلمي / جمهورية أفلاطون / ص 23
- (53) . أرسطو / في السياسة / الكتاب دون معلومات / ص427.
- (54) . انظر: عبود عبد الغني وآخرون / الأيديولوجيا والتربية عبر العصور / ص163
- (55) . عبود عبد الغني وآخرون / الأيديولوجيا والتربية عبر العصور / ص116 نقلا عن إحسان عباس النموذج الإسلامي للتربية ص511
- (56) . انظر الشنتوت خالد أحمد / المسلمون والتربية العسكرية / دار المطبوعات الحديثة - مصر/ الطبعة الأولى 1990.
- (57) . اليسوعي سليم دكاش / المدرسة الكاثوليكية وخصوصية الواقع اللبناني / ورقة عمل قُدمت في المؤتمر السنوي للمدارس الكاثوليكية / عقد بين 31 آب و 2 أيلول 2004 في مدرسة الراهبات الانطونيات في غزير / منشورات الأمانة العامة للمدارس الكاثوليكية في لبنان/ <http://dsalim.wordpress.com/2011/10/09/>
- (58) . رجب مصطفى / التعليم المتعالي / دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع/القاهرة - مصر / 2009 دون ذكر الطبعة/ ص13
- (59) . العريفي سمر / الإرهاب الإسرائيلي: التربية العسكرية نموذجا / مجلة شؤون الأوسط ص 146 نقلا عن البندك 57
- (60) . العريفي سمر / الإرهاب الإسرائيلي: التربية العسكرية نموذجا / ص 136
- (61) . عبد اللطيف سناء / الاتجاهات الإيديولوجية في أدب الأطفال العبري في إسرائيل/ مجلة عالم الفكر / ص173.
- (62) . عبد اللطيف سناء / الاتجاهات الإيديولوجية في أدب الأطفال العبري في إسرائيل/ ص172.

- (63) . عبد العال صفا محمود / تربية العنصرية في المناهج الإسرائيلية / الدار المصرية اللبنانية القاهرة - مصر / 2005 / ص 41 ترجمة من كتاب أرض الوطن مادة التاريخ 2003 ص 90.
- (64) . عبد العال صفا محمود / تربية العنصرية في المناهج الإسرائيلية / ص 46 ترجمة من كتاب أرض الوطن مادة التاريخ 2003 ص 46.
- (65) . رجب مصطفى / التعليم المتعالي / ص 14.
- (66) . عبد الوهاب المسيري / الإمكانيات الإيديولوجية الصهيونية / ندوة العرب ومواجهة إسرائيل: احتمالات المستقبل بيروت / 10 - 13 مارس 1999. ص 71
- (67) . عبود عبد الغني وآخرون / التربية المقارنة والألفية الثالثة الأيديولوجيا والتربية والنظام العالمي الجديد / ص 326
- (68) . رشوان حسين عبد الحميد أحمد / الأيديولوجيا والمجتمع / ص 177
- (69) . عبود عبد الغني وآخرون / التربية المقارنة والألفية الثالثة الأيديولوجيا والتربية والنظام العالمي الجديد / ص 318
- (70) مجلة المعرفة العدد 148 19 إبريل 2012م:
<http://www.almarefh.org/news.php?action=show&id=157>
- (71) . الرشيد حبوب محمد الحسين/الإيديولوجية وأثرها على الفكر التربوي / ص 282 .
- (72) . لورانس جين وكيتي شين/ نيتشه / ترجمة عبد الفتاح إمام / نشر المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة - مصر 2002 دون ذكر الطبعة / ص 30
- (73) . عبود عبد الغني وآخرون / الأيديولوجيا والتربية عبر العصور / ص 199
- (74) . مجلة المعرفة/ العدد 148 19 إبريل 2012م
- (75) . عبود عبد الغني وآخرون / الأيديولوجيا والتربية عبر العصور / ص 245
- (76) . الكيلاني ماجد عرسان / التربية والتجديد وتنمية الفاعلية عند العربي المعاصر / دار القلم - دبي - الإمارات العربية المتحدة/ الطبعة الأولى 2005 / ص 13
- (77) . الرشيد حبوب محمد الحسين / الإيديولوجية وأثرها على الفكر التربوي / ص 283
- (78) . الرشيد حبوب محمد الحسين / الإيديولوجية وأثرها على الفكر التربوي / ص 273.
- (79) . عبود عبد الغني وآخرون / الأيديولوجيا والتربية عبر العصور / ص 260
- (80) . الرشيد حبوب / الإيديولوجية وأثرها على الفكر التربوي / ص 295
- (81) . حسين صدام / الثورة والتربية الوطنية/ دار الحرية للطباعة، بغداد - العراق/ الطبعة الثانية 1980 ص 8
- (82) . غارودي رجاء/التربية وأزمة القيم/المجلة العربية للتربية، تونس. 1983/المجلد(3)، العدد(2)/ص 48
- (83) . غارودي رجاء/التربية وأزمة القيم/ص 50.