مجلّة جامعة المعارف

Al Maaref University Journal

دوريّة أكاديمية محكّمة متخصّصة بالعلوم والإنسانيات

العدد الأول | 2020

رئيس التحرير

طلال عتريسي

مدير التحرير

فادي ناصر

المدير المسؤول

كمال لزّيق

سكرتاريا إدارية

رنا فقيه

الهيئة العلمية الإستشارية

(بحسب الترتيب الأبجدي)

إدريس هاني / المغرب

الهزيلي المنصر/ تونس

سيف دعنا / فلسطين

عبد الأمير زاهد/ العراق

علي زيتون / لبنان

غيضان السيد علي/ مصر

محمد حسين شريفي/ إيران

هادي فضل الله / لبنان

التدقيق اللغوي | **زهراء دخيل**

الإخراج الفني | **عماد حسين**

4 الإفتتاحيّة

ملف العدد

10 | وظيفة الجامعة — طلال عتريسي

26 | التطور التاريخي والجغرافي للجامعة — الفونسو بوريرو كابال

40 | نشأة الجامعة وحقولها المعرفيّة بين الغرب المسيحي والشرق الإسلامي — فادي ناصر

63 | نظرة تأمليّة إلى العلاقات بين ثقافة السوق والجامعة — خسرو باقري

78 | التعليم الجامعيّ بين إنتاج المعرفة وسوق العمل — غيضان السيد علي

97 | تسويق نظام التعليم العالي الأوروبي — سحر مصطفى

124 | الجامعات العربية بين تحديات الواقع وإمكانات المستقبل — مصطفى النشار

150 | الخطاب التعليميّ وإشكاليّة الجهل التَّعلُّميّ — إدريس هاني

دراسات

184 | أولويـة العمـل على النَّظـر — حسن حنفي

213 | قراءة في بعض العناصر الثقافيّة للحضارة الإسلاميّة المعاصرة — كمال لزّيق

235 | الأزياء التراثيّة: بين الهويّة وتأثير الحداثة — رانيين شعبان

مراجعة كتاب

258 | التأصيل الثقافيّ للعلوم الإنسانيّة: رؤًى وتجارب — علي كريّم

264 | التجارة بالتعليم في الوطن العربي — علي كريّم

269 | سِيَر 10 جامعات حكومية عربية — مريم حجازي

280 | هل فقدت الجامعة روحها؟ — إدارة التحرير

282 | النظام التربويّ العالميّ الجديد — إدارة التحرير

284 | الجامعة في أزمة موت، أو قيامة؟ — إدارة التحرير

الإفتتاحيّة

عَرفَت السّبعينيّات، من القرن العشرين، موجة من الدَّعوات والشِّعارات في الأوساط السياسيّة والتربويّة دفاعًا عن ديمقراطيّة التعليم ومجّانيّته، ومن أجل المساواة والتعليم للجميع،... نُشِرت الكثير من المؤلّفات والدراسات والمقالات حتى في أوروبا نفسها، وفي دول أخرى كثيرة في العالم للمطالبة بتلك الديمقراطيّة. وقد شجّعت الأُمَم المتّحدة بدورها تلك الدعوات، وتبنّت عقد مؤتمرات للترويج لها، وتوسيع دائرة المُستفيدين من التعليم، خاصّة الفقراء، الّذين لا يملكون ما يكفي من المال لإنفاقه على تعليم أبنائهم.

تحّول الاهتمام بمجّانيّة التعليم بعد التسعينيّات إلى عدّه أحد أُسُس التنمية البشريّة والتنمية المُستدامة، الّتي تُشدّد عليها اليوم الجمعيّات والمُنظّمات المختلفة، ذات الصلة بحقوق الإنسان، وكذلك الأُمَم المتّحدة في مؤتمراتها، ولجانها، ولقاءاتها، الّتي تعقدها على المستويات: الداخليّة، والدوليّة.

كان التعليم قبل التسعينيّات، وطوال مرحلة الحرب الباردة، الّتي استمرّت نحو نصف قرن، أحد أوجه التنافس الشديد بين المعسكرَيْن: الغربيّ، والشرقيّ. وكان

كلّ طرف يحاول أن يظهر أنّه أكثر اهتمامًا بالتعليم، وبالخدمات الّتي يُقدّمها إلى الطلّاب على مستوى تقنيّاته، ومجّانيّته، والمنح الّتي تُعطى المُتفوّقين وغير المتفوّقين، إلى وسائل الترفيه والرياضة في المدارس والجامعات،...

كانت الجامعات في قلب ذلك التنافس بين المعسكرَيْن. ولذا، شهدت تلك المرحلة الكثير من الخدمات الّتي قُدِّمت إلى الطلّاب. وكان كلّ طرف يحاول أن يُقدّم أنموذجًا أفضل في طبيعة تلك الخدمات ونوعيّتها؛ ليبرهن أنّ الاتّحاد السوفياتيّ، ودول المنظومة الاشتراكيّة هم الأفضل، أو ليثبت نقيض ذلك، وأنّ المعسكر الغربيّ ودوله في أوروبا الغربيّة هم الأفضل تعليمًا واهتمامًا بالطلّاب.

في ذلك المناخ من التنافس، حصل التعليم على خدمات كثيرة، وأصبحت مجّانيّة التعليم أكثر انتشارًا في معظم بلدان العالم. وتطوّرت المجّانيّة من المرحلة الابتدائيّة إلى المرحلة الثانويّة وصولًا إلى المرحلة الجامعيّة. وقدّم الاتّحاد السوفياتيّ _في تلك المنافسة_ آلاف المنح إلى الطلّاب من مختلف بلدان العالم؛ لمتابعة تحصيلهم الجامعيّ في الاختصاصات العلميّة والإنسانيّة.

عندما سقط الاتّحاد السوفياتيّ، وتفكّكت منظومته في مطلع التسعينيّات، وانتهت أوروبا الشرقيّة، وتوحّدت في أوروبا واحدة (غربيّة)، بدأت نهاية عصر التنافس على خدمات التعليم ومجّانيّته. وقد عدّ الغرب نفسه منتصرًا في تلك المعركة العقائديّة والسياسيّة والاجتماعيّة، وتحّول الاتّحاد السوفياتيّ السابق إلى اقتصاد السُّوق وفق الأنموذج الغربيّ.

مع نهاية تلك المرحلة من الصراع الدوليّ، ستبدأ مرحلة جديدة من تراجع مجّانيّة التعليم، خاصّة على المستوى الجامعيّ. وسوف يخضع ذلك التراجع في مجّانيّة التعليم الجامعيّ، إلى ما بلغته العولمة الاقتصاديّة من توسّع جعل الشركات، والهيئات، والمنظّمات التجاريّة العالميّة، أساس تبادل السلع بين دول العالم، وقد وضعت القوانين والمواثيق لذلك التبادل، الّذي لم يترك أيّ تفصيل من مطالب حياة الإنسان الاجتماعيّة والتعليميّة والثقافيّة والاقتصاديّة إلّا وجعلها بين أيدي تلك المنظّمات الاقتصاديّة والتجاريّة العالميّة، بما في ذلك التعليم الجامعيّ.

بدأت خدمات التعليم الجامعيّ المجّانيّ تتراجع، حتى في بعض الدول الأوروبيّة، الّتي حافظت على مجّانيّة التعليم لعقود طويلة. وبات على التعليم أن

يتحوّل إلى سلعة تخضع لشروط السوق في البيع، والشراء، والعرض، والطلب؛ مثل أيّ سلعة تجاريّة أخرى، من أجل تحقيق الربح، في إطار التنافس وتبادل الخدمات. وذلك يُفسّر كيف أصبح التعليم أحد بنود منظّمة التجارة العالميّة، الّتي تعمل وفق أُسُس اقتصاديّة تجاريّة على تنظيم التبادل التجاريّ، وعلى فتح الحدود الجمركيّة بين الدول.

بات على الجامعة_ بحسب التحوّل في وظيفتها ودورها_ أن تتحوّل إلى خدمة السُّوق فقط؛ أي أن تتحوّل المعرفة الفكريّة والفلسفيّة والعلميّة، الّتي كانت تتباهى بها الجامعة عبر مئات السنين إلى مُقرّرات تُلبّي حاجات سوق العمل من وظائف ومهن؛ بحيث تُسهم الجامعة، بحسب وجهة النَّظَر تلك، في «اقتصاد السُّوق».

إنّ اقتصاد السوق هو غير اقتصاد المعرفة. فهذا الأخير يعني أن تنتج الجامعة الأبحاث والدراسات العلميّة في شتّى المجالات المعرفيّة والاجتماعيّة والإنسانيّة، والّتي يكون التنافس فيها على مستوى الاختراعات والاكتشافات؛ لتوسيع أُفق المعرفة العلميّة، ولتطوير حياة الإنسان نحو الأفضل. وذلك ما يُطلق عليه اليوم «رأس المال المعرفيّ»، الّذي لا يستند إلى ملكيّة الأرض، أو العقارات؛ بل إلى القدرات العقليّة والذهنيّة، وإلى القدرة على الإبداع واستخدام المعلومات، وإلى المعرفة التقنيّة المتطوّرة، الّتي يدور صراع دوليّ حولها اليوم، كالّذي يجري بين الصين والولايات المتّحدة، خوفًا من التأثيرات الإستراتيجيّة لتلك المعرفة، خاصّة في مجال السيطرة على وسائل التواصل، والتجسُّس، والتسلُّح.

إنّ ربط الجامعة باقتصاد المعرفة، وأن تكون هي أحد أبرز روافد ذلك الاقتصاد، يُفترض أن تكون الجامعة مركزًا للبحث العلميّ، ومركزًا لتنمية الفكر النّقديّ، باستخدام التقنيّات الحديثة والمتطوّرة، وأن تفسح المجال لطلّابها وأساتذتها في الانخراط المُبكر في عمليّة البحث، والتفكير، والنَّقد، والتأليف، والمنافسة، في ذلك المجال. ومثلما يُقاس اهتمام الدول والحكومات بالبحث العلميّ بمعدّل الإنفاق من الناتج المحلّيّ الإجماليّ على البحث وتطويره، كذلك يُقاس اهتمام الجامعات بالبحث بمدى إنفاقها من الوقت والمال على رعاية البحث وتطويره.

إنّ اقتصاد المعرفة لا يختصر، كما يفترض بعضهم، بتعلّم استخدام التقنيّات الحديثة، ولا بتلبية الجامعة حاجات السُّوق المختلفة والمتبدّلة، وهو ليس تطوير القدرات المهنيّة الدائمة، وليس إعداد العمّال المهرة للاستغناء عمّن هو أقلّ

مهارة في الإدارات والشركات؛ إنّ اقتصاد المعرفة هو إنتاج البحث العلميّ في مختلف المجالات قبل أيّ أمر آخر. والبحث العلميّ، كما يُفترض أن يكون في اقتصاد المعرفة، ليس مجرّد تنافس في عدد تلك الأبحاث، بغضّ النَّظَر عن محتواها لرفع مستوى التصنيف العالميّ؛ فالبحث العلميّ هو الّذي يُمكن توظيفه في تقدُّم الإدارة، وفي تطوير التقنيّات والآلات والصناعات، وفي فهم المجتمع، وفي البحث عن حلّ لمشكلات الإنسان الاجتماعيّة والاقتصاديّة. وبذلك، تكون المعرفة الّتي تُنتجها الجامعة في إطار أبحاثها العلميّة هي معرفة تتّصل بخدمة المجتمع والتعرّف إليه، والبحث في مشكلاته، وتطوير مؤسّساته، وتحقيق سموّه ورفعته.

كما تستطيع الجامعة، من خلال البحث العلميّ، وإنتاج المعرفة أن تُؤدّي أدوارًا مُهمّة في بلداننا، الّتي مزّقتها الحروب والصراعات، ليس فقط من خلال إعداد الكفاءات، الّتي ستنهض بإعادة الإعمار؛ بل من خلال تقديم الرُّؤى والدراسات في المجالات: الاجتماعيّة، والنفسيّة، والاقتصاديّة؛ لإعادة التماسك الاجتماعيّ، الّذي تصدّع نتيجة تلك الحروب؛ أي أنّ التعليم العالي لا يُسهم في النموّ الاقتصاديّ، ولا في خدمة السوق فحسب؛ بل في التغيير الثقافيّ والاجتماعيّ والسياسيّ أيضًا.

إنّ الفرق يكمن في التعامل مع المعرفة، الّتي تُنتجها الجامعة بين عدّها سلعة في إطار مشروع التنافس في الرّبح والهيمنة، وبين أن تكون المعرفة من أجل رُقِيّ الإنسان، وفي خدمة المجتمع، والتعرّف إلى ثقافات الشعوب.

يُناقش هذا العدد من المجلّة، من خلال وجهات نظر مُتعدّدة، في تلك الإشكاليّة الشائكة، الّتي يدور النقاش فيها عبر الأوساط التربويّة والاقتصاديّة والسياسيّة، وهي إشكاليّة علاقة الجامعة بسوق العمل، وما تفترضه تلك العلاقة من تحوّل مُفترض في وظيفة الجامعة، من إنتاج المعرفة إلى خدمة السوق.

كان لا بُدّ من العودة في ذلك النقاش إلى وظيفة الجامعة، وحقولها المعرفيّة عندما نشأت، وإلى التحوّلات، الّتي مرّت بها في الغرب الأوروبيّ، وفي الشرق الإسلاميّ، وإلى تطوّرها التاريخيّ والجغرافيّ، الّذي عرفته عبر العصور، والّذي أتاح لها أن تزدهر وتتألق في إنتاج الفكر والمعرفة.

في ذلك الإطار، درس الباحثون، في هذا العدد، في العلاقة بين ثقافة السُّوق والجامعة، وكتبوا في القلق في مستقبل الجامعات العربيّة، وفي إصلاحات التعليم العالي الّتي فُرضت من الخارج على جامعاتنا العربيّة، إلى تعرّف ما كُتب في تلك الإشكاليّة، مثل أزمة الجامعة، الّتي يتساءل أحد الباحثين ما إذا كانت قد فقدت روحها، إلى الرّبط اللّافت بين النظام التربويّ العالميّ الجديد، وبين منظّمة التجارة العالميّة، والبنك الدوليّ، وصندوق النَّقد الدوليّ، وصولاً إلى التجارة بالتعليم في الوطن العربيّ.

ومثل ذلك النقاش، في مستقبل الجامعة ووظيفتها، سيبقى مفتوحًا.

ط.ع

ملف العدد

وظيفة الجامعة

طلال عتريسي

يواجه التَّعليم العالي_ والجامعة هي قلب التعليم وروحه اللّذان ينبضان به_ أسئلة وتحدّيات كثيرة ترخي بثقلها على ذلك الصرح الأكاديميّ، الّذي بات عبر تاريخ الشعوب أحد أهمّ ما تتباهى به، وقياس ما بلغته من رِفْعة وتقدُّم.

لا تنفصل تلك الأسئلة والتحدّيات، الّتي تُواجهها جامعة اليوم والتعليم العالي عامّة عن التحوّلات والتطوّرات، الّتي تجري مُتسارعة في زمننا الرّاهن على مختلف الصُّعُد: الاجتماعيّة، والاقتصاديّة، والإعلاميّة، والتقنيّة. وأبرز ما تحتاج الجامعة إلى مواجهته في تلك التحدّيات هو كيفيّة التعامل مع القيم، الّتي فرضها اقتصاد السوق والرّبح السريع، والّتي تكاد تُهيمن على كلّ ما يفعله الإنسان، وما يقوم به، وصولًا حتى إلى ما ينبغي أن يتعلّمه، وما عليه أن يفكّر فيه، وكيف يتعامل مع الآخرين؛ بحيث تداخلت بشكل هادف ومُنظّم، قيم اقتصاد السُّوق ومُصطلحاته ومفاهيمه، والرّبح السريع مع برامج التعليم في الجامعة، ومع غايات ذلك التعليم وأهدافه، حتى بات التداخل، أو التكامل وكأنّه بديهيًّا بين الاقتصاد الرّبحيّ، وبين التجارة والاقتصاد المعرفيّ.

بات استخدام مصطلح «تسويق المعرفة»، في ظلّ هيمنة «اقتصاد السوق» أمرًا عاديًّا لا يثير في الوسط الجامعيّ، أو الأكاديميّ أيّ انتباه، أو حتى أيّ استغراب. «ولم يعد من غير المألوف أن تتضمّن الدراسات الأكاديميّة، الّتي تتناول قضايا التعليم عبارات، مثل: الاتجار بالتعليم، (Trade in Education)، والتعليم العابر للحدود (Transnational Education)، والجامعات الهادفة إلى الربح، وتصدير خدمات التعليم واستيراده، وسماسرة التعليم، وشركات التعليم، الّتي يتمّ تداول أسهمها في سوق الأوراق الماليّة، وغير ذلك،...وكلّ تلك العبارات والمفاهيم تنتمي إلى أدبيّات التجارة واقتصاد السوق الرأسماليّ، لكنّها فرضت نفسها على الباحثين عند مناقشة بعض قضايا التعليم ...»، لا؛ بل قد تعني مثل تلك العبارات والمصطلحات بالنسبة إلى بعض الباحثين مقياس تقدُّم وتكيّف مع مُقتضيات العصر[1].

إنّ التسويق يعني كما يتّضح من التسمية، تحوّل المعرفة إلى سلعة تُباع في الأسواق، ويتنافس التجّار في الحصول عليها من أجل الربح أوّلًا قبل أيّ هدف آخر. فتصبح المعرفة كملكيّة تشبه ملكيّة الأرض، أو المال في اقتصاد السوق. والتسويق يعني أن تخضع المعرفة لشروط الإعلان، والترويج، والدعاية، وجذب المستهلكين،...كما تفعل اليوم الكثير من الجامعات، والمعاهد، والمراكز التعليميّة في الترويج الإعلانيّ والتسويقيّ لنفسها. كما أنّ التسويق يعني أنّ الهدف هو أن نحصل من الطلّاب «الزبائن» على أكبر قدر مُمكن من الأقساط لزيادة ربح الجامعة، أو المؤسّسة الّتي نقوم بالدعاية لها، بعدما غيّرت الأبعاد التجاريّة والتسويقيّة من الطبيعة الاجتماعيّة والتنمويّة للتعليم.

لقد تراجعت مكانة التعليم كخدمة عامّة من أجل عوائد اجتماعيّة ومنافعها، وصارت أهمّيّة التعليم تنصبّ بشكل أكبر لكونه استثمارًا يُحقّق مردودًا ماديًّا كغيره من أشكال الاستثمار في السلع والخدمات. وقد يكون من اللّافت في هذا الإطار، أنّ يدرج التعليم تحت الاتّفاقيّة العامّة للتجارة (الغات Gats) مثل أيّ سلعة أخرى؛ بحيث أصبح ذلك التعليم بجميع مراحله، أحد قطاعات تحرير

1- محيا زيتون، التجارة بالتعليم في الوطن العربي، الإشكاليّات والمخاطر والرؤية المستقبليّة، مركز دراسات الوحدة العربيّة، بيروت 2013،ص 16-15.

التجارة في الخدمات[1].

لكن المعرفة ليست سلعة، ولم تكن كذلك؛ المعرفة هي تراكم خبرات شعوب وأفراد، وهي نتاج جامعات ومؤسَّسات فكريّة وبحثيّة، تناقلت الشعوب ثمارها منذ الأزمنة القديمة إلى اليوم بشكل مباشر وغير مباشر، ولم يعرف يومًا أنّها سلعة لها مواصفات بيعت في الأسواق، ولم يعرف عن الكثير من الفلاسفة والمفكّرين والعلماء أين كانوا يعملون، باستثناء حلقات التدريس الّتي كانت تُعقد لهم، ولا في أيّ «أسواق» عرضوا معرفتهم للبيع. لا؛ بل دفع بعض العلماء والمفكّرين عبر التاريخ حياتهم ثمنًا لأفكارهم، الّتي رفضوا مجرّد التراجع عنها، أو حتى إنكارها.

لم تخضع المعرفة من حيث طبيعتها ووظيفتها وغاياتها لمنطق رأس المال. لكنّها اليوم في عالم «اقتصاد السُّوق» تتعرّض لضغوط شديدة بعدما بات منطق التملّك، ومراكمة رأس المال يكاد يهيمن على حركة البشر، وعلى علاقاتهم المختلفة بما فيها الغاية من مؤسَّساتهم العلميّة والجامعيّة.

بدأت الجامعة في أوروبا من أجل نشر المعرفة الدينيّة، ثمّ تحّولت إلى مؤسّسة فيها تخصُّصات علميّة وبحثيّة ومعرفيّة معيّنه، تلبية لحاجة مراكز الدراسات في دول أوروبيّة وغربيّة في مطلع القرن التاسع عشر. وقد مرّت الجامعة_ كمؤسّسة تعليميّة وبحثيّة_ بمراحل عدّة من التحوّلات، وبِتغيير في بِنَاها وهياكلها الأكاديميّة والإداريّة، وبمشاريع إصلاح في مناهجها وبرامجها وفي أهدافها، كما تأثّرت بعوامل سياسيّة واقتصاديّة واجتماعيّة وثقافيّة، لا تزال مستمرّة إلى اليوم.

إنّ إعادة التفكير في وضع التعليم العالي في زمننا الحالي، وفي وظائف الجامعة التعليميّة والبحثيّة، لا ينفصل_على سبيل المثال_ عمّا بلغته تقنيّات التواصل الحديثة من تقدّم هائل، اختفت معه الحدود بين المكان والزمان حتى في العمليّة التعليميّة في ما بات يُعرف بـ «التعليم الافتراضيّ»، و«التعليم عن بُعْد»، الّذي طرح أسئلة جديدة عمّا تبقّى في ذلك «البُعْد» من علاقة بين العالم والمُتعلّم[2]. كما طرح اقتصاد المعرفة وتسويقها أسئلة جوهريّة ومقلقة عن أدوار الفاعلين الجدد غير التربويّين في تحديد وظيفة الجامعة، وفي وضع البرامج والمناهج المناسبة لتلك

1- محيا زيتون، التجارة بالتعليم في الوطن العربي، مصدر سابق، ص15.

2- طارق عبد الرؤوف عامر، "التعليم عن بعد والتعليم المفتوح"، دار اليازوري العلميّة، عمّان 2015م، ص 112،114،136،157،158.

الوظيفة، بعدما بات المُموّلون، والتجّار، والسياسيّون يُؤدّون أدوارًا رئيسة في تقرير ما يجري، وما ينبغي، من خلال وجودهم في مجالس إدارة الجامعات.

تختلف إعادة التفكير في وضع التعليم العالي الجامعيّ بين بلد وآخر؛ ففي الاتّحاد الأوروبيّ _على سبيل المثال_ برزت الحاجة إلى إعادة النَّظَر في ذلك التعليم بعد سنوات على الوحدة الأوروبيّة؛ ليكون التعليم أحد مكوّنات التواصل والتفاعل بين النّخب والطلّاب الجامعيّين على مستوى ذلك الاتّحاد، على أن ينسجم نظام التعليم الأوروبيّ الجديد مع بِنْيَة التعليم العالي الأميركيّ. ومع ذلك، استمرّت الحاجة إلى تعليم عالٍ خاصّ بكل دولة أوروبيّة، يتكامل، في الوقت نفسه، مع أهداف الاتّحاد الأوروبي.

هناك مَن أراد مِن خلال إعادة التفكير في وضع الجامعة، ووضع التعليم العالي، خاصّة بعد انهيار الاتّحاد السوفياتيّ في مطلع التسعينيّات، أن تُسهم الجامعة قبل أيّ هدف آخر في نشر الديمقراطيّة وتعزيزها في إطار الانتقال الشامل إلى الثقافة الغربيّة، كما أراد آخرون من الجامعة أن تؤدّي دور الوسيط بين الدولة وبين المجتمع المدنيّ، في إطار تعزيز دور ذلك المجتمع على حساب دور الدولة التقليديّ .

يدور نقاش واسع في إصلاح الجامعة، وفي مستقبل التعليم العالي، من منظور مردود، ذاك التعليم الماليّ والرّبحيّ والإنفاق الحكوميّ عليه؛ بمعنى أنّ هناك من يعتقد أنّ مجّانيّة ذلك التعليم لم تعد ذات جدوى اقتصاديًّا. ولذا، يدعو أصحاب ذلك الرأي إلى خصخصة التعليم العالي، مع تزايد الاتّجاه إلى كفّ يد دولة الرعاية، الّتي احتضنت التعليم طوال القرن الماضي، كما كان حال الجامعات في معظم الدول الأوروبيّة. ويتذرّع أولئك بأنّ التنافس الغربيّ السوفياتيّ على خدمات الرعاية الحكوميّة، ومنها الجامعات والتعليم، قد انتهى بعد زوال الغريم السوفياتيّ. لذا، يجب التراجع عن مثل تلك الخدمات المجّانيّة في التعليم، والمُضيّ باتجاه اقتصاد السُّوق والرّبح، من دون استثناء التعليم والجامعات.

ينسجم ذلك الاتّجاه إلى التراجع عن مجّانيّة التعليم، مع الدعوات الّتي يُروّج لها إلى مهننة التعليم العالي والدراسات العليا؛ أي فكرة المنفعة الّتي غزت الوسط التربويّ، والّتي ترى أنّ ما يُمكن التعرّف إليه ونقله إلى الطلّاب هو فقط ما يُعدُّ مفيدًا للسوق. وقد بلغ ذلك التصوّر ذروته في منتصف الثمانينيّات بعد تحرير رؤوس الأموال لتمويل انهيار الاقتصادات الغربيّة. وبعدما فتح الاتّفاق العام على

التجارة والخدمات (AGCS) المُوقّع في العام 1994م في إطار منظّمة التجارة العالميّة (OMC) باب المنافسة في الخدمات العامّة[1]. وبدأ البحث عن استثمارات ذات مردود ماليّ سريع ومرتفع، طاول حتى المؤسَّسات الّتي لم تكن يومًا محلّ تفكير في أن تكون مصدرًا للرّبح الماليّ، مثل: التعليم، والخدمات العامّة الحكوميّة.

هناك شبه إجماع بين الدراسات، الّتي تناولت قضيّة الاتجار بالتعليم، على أنّ فكر الليبراليّة الاقتصاديّة الجديدة يُشكل الخلفيّة الرئيسة، الّتي تُفسّر التوسُّع في التوجّهات نحو السوق، الّتي سادت أنظمة التعليم في دول عدّة من العالم. وقد تسلّل ذلك الفكر إلى قطاع التعليم، وأحدث تحوّلًا واضحًا في رسالته. وبدلًا من كَوْن التعليم خدمة عامّة من أجل عائد عام واجتماعيّ، وبدلًا من إتاحته لكل من يقدر عليه؛ لتحقيق المصالح الاجتماعيّة، صارت الرسالة تنصبّ على التعليم كاستثمار شخصيّ، أو عائليّ يرتبط بالمفهوم الضيق لرأس المال البشريّ؛ أي أنّه يُحقّق وظيفة أفضل في سوق العمل، وعائدًا أعلى للأفراد القادرين على ذلك الاستثمار. وينطبق ذلك على التعليم العالي، على وجه الخصوص. ولذا، تصاعدت الآراء المُنادية بأنّ على المستفيدين من ذلك التعليم أن يتحمّلوا كلفته، أو على الأقلّ أن يشاركوا في تحمّلها...[2]».

في مقابل ذلك الاتّجاه إلى المنفعة في التربية، هناك من لا يزال يعتقد بضرورة استمرار تلك الخدمات الحكوميّة المجّانيّة؛ لتحقيق الانسجام والتوازن بين دور الدولة ودور القطاع الخاص. فلا يترك التعليم ولا الخدمات الأخرى الصحّيّة والاجتماعيّة بين يدي القطاع الخاص وحده، الّذي قد يصبح مُتاحًا فقط لمن يملك المال من الفئات الميسورة، فيمنع بذلك تحقّق فرص التعليم للجميع، الّذي نادت به ودعت إليه منذ عقود الأُمَم المتّحدة، وكثير من الهيئات الدوليّة. وقد أسهمت الأزمة الماليّة العالميّة (2007م-2008م) في تعزيز تلك الدعوات إلى عدم التخلّي المطلق عن دور دولة الرعاية بعدما تدخّلت الدولة مباشرة لحماية المصارف ومنع الانهيارات، الّتي هدّدت بسبب تلك الأزمة الاقتصاد العالميّ برمّته.

في ذلك الإطار من التفكير في جدوى الإنفاق على التعليم العالي، على أساس

1- Bruno Fabre "L'Universite' a-t-elle perdu son ame"? ed.L'Harmattan. Paris. 2011 P; 38

2- محيا زيتون، التجارة بالتعليم في الوطن العربي، مصدر سابق، ص17و45.

قيـم الرّبـح والخسـارة، ومـع تزايـد الأزمـات الماليّـة والاقتصاديّـة فـي كثيـر مـن بلـدان العالـم، تقدّمـت الأفـكار الّتـي تريـد أن تتعامـل مـع الجامعـة كشـركة Entreprise، ومـع منتجاتهـا كسـلع تبـاع فـي الأسـواق؛ بحيـث بـات المقيـاس الّـذي تحـدّد علـى أساسـه صلاحيّـة المناهـج والبرامـج، والاسـتفادة منهـا وتعديلهـا، وإصـلاح مـا ينبغـي مـن مناهجهـا... هـو مـا يحتاجـه «السـوق». ولـم تعـد المعرفـة بذاتهـا هـي القيمـة العليـا؛ بـل بـات تسـويق مـا تنتجـه الجامعـة، ومـا يـدرّ المـال علـى الجامعـة، وعلـى الفاعليـن الجُـدد فيهـا غيـر التربويّيـن هـو القيمـة العليـا المنشـودة. ولـذا، لـم يعـد السـؤال عـن العلـم فـي الجامعـة هـل تلـك هـي الحقيقـة؟! وهـل ذلـك هـو الصـدق؟ بـل أصبـح السـؤال عـن ذلـك العلـم هـو مـا فائدتـه؟ وهـل يمكـن بيعـه؟ وهـل هـو فعّـال؟

أدّى ذلـك الأمـر إلـى مشـكلة جوهريّـة بالنّسـبة إلـى الجامعـة وللتحصيـل العلميّ. فقد سـقط ارتبـاط التقويـم العلميّ (صـادق/ خاطئ، أو زائـف) بالتقويـم الأخلاقيّ (عـادل/ جائـر)، لمصلحـة ارتبـاط العلـم بالتكنولوجيـا؛ أي بالثنائيّـة الأداتيّـة (فعّال/ غيـر فعّال)، وذلـك؛ لأنّ التكنولوجيـا أصبحـت، مـع تعقّـد العلـم، ضروريّـة لإنتـاج العلـم نفسـه بمـا توفّـره مـن أجهـزة ضروريّـة لإجـراء الأبحـاث والتجـارب. كذلـك، فـإنّ المختبـرات العلميّـة أصبحـت عاليـة التكلفـة. ومِـنْ ثَـمَّ، أصبـح العلـم خاضعًـا لمنطـق الثـروة، وأصبـح قـوّة إنتـاج، ولحظـة فـي دوران رأس المـال، تُقـاس فائدتـه مثـل فائـدة أيّ مـن مكوّنـات رأس المـال بقدرتـه علـى زيـادة الأربـاح. ومِـنْ ثَـمَّ، أصبـح العلـم يعمـل مـن أجـل دعـم السـلطة. ولذلـك، تختفـي الجامعـة الديمقراطيّـة لضعـف أدائهـا، ويصبـح هـدف نظـام التعليـم بمجملـه إمـداد المجتمـع بمهـارات تشـغل المواقـع المطلوبـة. وعليـه، أصبـح الطالـب يبحـث فـي دراسـته عمّـا هـو فعّـال، لا عمّـا هـو صـادق (بمعاييـر الصّحّـة العلميّـة)، أو مـا هـو عـادل (بالمعيـار الأخلاقيّ)[1].

اعتقـد مؤيّـدو اتّجـاه الخضـوع لحاجـات السُّـوق أنّ المُضـيّ فـي ذلـك الاتّجـاه، وتغييـر أهـداف الجامعـة سـوف يُسـهم فـي حـلّ أزمـة بطالـة الخرّيجيـن المتفاقمـة، ويزيـد العائـد الاقتصـاديّ للتعليـم العالـي، ويزيـد النمـوّ الاقتصـاديّ، ويقلّـص الفقـر،... لكـن تلـك الادّعـاءات لـم تكـن حقيقيّـة أو واقعيّـة، فقـد تزايـد الفقـر، ولـم تتراجـع البطالـة فـي كثيـر مـن بلـدان العالـم، الّتـي جرّبـت الخصخصـة، وقلّصـت مـن الدّعـم الحكومـيّ

1- شـريف يونـس، حـول كتـاب جـان فرانسـوا ليوتـار، الوضـع مـا بعـد الحداثـيّ، موقـع الحـوار المتمـدّن، عـدد 335، 12/12/2002.

عن كثير من القطاعات بما فيها قطاع التعليم. ولم تفلح كذلك اجتماعات الدول الصناعيّة الكبرى، ولا وعود الأُمَم المتّحدة المتكرّرة لحل مشكلة الفقر المُتفاقمة[1].

هناك تناقض واضح في تلك الدعوات، الّتي تريد تغيير ما تقوم به الجامعة لتتحوّل إلى ما يشبه الشركة في أهدافها وبرامجها، وفي حسابات الربح والخسارة، والمدخلات والمخرجات، وشروط الإعلان والتسويق والحوافز المختلفة لجذب المستهلك. ذلك أنّ فكرة الشركة تبقى كما هي لا تتغيّر: «تحسين خدمة الزبون، وإطلاق منتجات جديدة، واللّجوء إلى تقنيّات متطوّرة لترويج المنتج، أو زيادة الفاعليّة في مواجهة المنافسين الآخرين». في ذلك المكان/الشركة تتّخذ القرارات بسرعة، ويكون الهدف هو التنافس مع الشركات الأخرى لتسويق المنتج. في حين أنّ الجامعة لا يمكن أن تعمل بالطريقة نفسها، فلا هي تتّخذ القرارات بسرعة، ولا المعرفة الّتي تنتجها هي «بضاعة» تريد تسويقها لمنافسة الشركات/ الجامعات الأخرى.

إنّ تغيير المناهج والبرامج في الجامعة لا يملك الوتيرة نفسها من سرعة التغيير، الّتي تحصل في سوق العمل، أو حتى في مجال التكنولوجيا. لذا، لا يمكن التكّيف بمثل تلك السهولة الّتي يظنّها بعضهم، مع مُتغيّرات ذلك السوق. إنّ زمن الجامعة لا يمكن أن يكون هو نفسه زمن الشركة[2]».

إنّ الفصل بين السُّوق المحلّيّ والسوق العالميّ لم يعد ممكنًا في كثير من الأحيان. لذا، إنّ التفكير بربط الجامعة بسوق العمل المحلّيّ يعني أنّها سترتبط في الوقت نفسه بالسوق العالميّ، بعدما باتت أسواق اليوم مفتوحة في ظلّ اتّفاقيّات دوليّة؛ ما يعني أنّ الجامعة، بحسب ذلك الهدف، ستخضع لتحوّلات السُّوق العالميّ أيضًا، ما يهدّد دورها الوطنيّ وهويّتها الثقافيّة.

كما أنّ التكيّف مع ذلك السوق، سيؤدّي إلى مفارقة خطيرة؛ لأنّ مثل التكيّف لن يعني سوى الخضوع لإملاءات من يتحكّم بذاك السوق من قوى سياسيّة واقتصاديّة؛ أي من مصادر محلّيّة وخارجيّة غير وطنيّة وغير تربويّة؛ بحيث تصبح الجامعة /الشركة، الّتي تعمل من أجل السوق رهينة ما يجري خارجها، في عالم

1- لا يزال القضاء على الفقر بجميع أشكاله من أولويّات الأهداف السبعة عشر لخطّة التنمية المستدامة للعام 2030م للأُمَم المتّحدة. موقع الأُمَم المتّحدة.

2- Bruno Fabre، مصدر سابق، ص12و44 .

المال والاقتصاد والشركات بعيدًا عن عالم التربية والتعليم.

إنّ المؤسَّسات الماليّة والاقتصاديّة الأكثر قوّة، الّتي تهيمن على معظم النشاط الإنسانيّ، وتحتكر معظم الثروة العالميّة، لا تريد أن تبقى التربية ومؤسَّساتها خارج تلك الهيمنة، وعلى الأنموذج التربويّ، بالنسبة إليها، أن يستجيب لمنطق العولمة، وعلى التربية_ بحسب منطق تلك المؤسَّسات_ أن تكون عامل إنتاج لرأس المال وجذبه، وأن تُروّج لفضائل السوق، وللأهداف الاقتصاديّة، وذلك ما يجب أن يتحقّق في البرامج الإصلاحيّة التعليميّة والجامعيّة. وذلك ما تعمل عليه منظّمة التجارة العالميّة، الّتي تتوافق في مشاريعها وبرامجها (وتجارة التعليم أحد بنودها) مع مؤسَّسات غير تربويّة، مثل: البنك الدوليّ، ومنظّمة التعاون والتنمية الاقتصاديّة، والبعثة الأوروبيّة.

«لقد أصبحت الحاجة إلى ترسيخ المنافسة بِصِفتها الثقافة المُميّزة للشركات، والمدن، والمدارس، والأُمّة بأكملها من أجل التغلّب على المنافسين الدوليّين. ويحشد الآن علم يختصّ بالفوز، سواء كان في العمل التجاريّ أم الرياضيّ أم في الحياة فقط، رياضيّين سابقين، ومُعلّمي إدارة أعمال وإحصائيّين بهدف استخلاص دروس من الرياضة وتطبيقها على السياسة، ومن الحرب لتطبيقها على إستراتيجيّة إدارة الأعمال، ومن التدريب على الحياة لتطبيقها على المدارس»[1].

«إنّ المطلوب اليوم وقبل أيّ أمر آخر، وفي ظل ذلك الترويج لثقافة الربح أن تكون الجامعة من أدوات التنافس الاقتصاديّ العالميّ».

إنّ السؤال الّذي طرحه بعض الأكاديميّين من أهل الجامعة في فرنسا، ردًّا على مشاريع الإصلاح، الّتي طرحت منذ مطلع العام 2000م، والّتي أرادت أن تجعل الجامعة/الشركة، من أدوات «التنافس الاقتصاديّ»، هو لماذا ننتقل من المعارف الّتي تنتجها الجامعة والاختصاصات المُحدّدة، إلى معارف تُنتجها مؤسَّسات مختلفة عامّة، أو خاصّة؟ يجب أن تكون الفائدة منها على المدى القريب، ولأهداف تجاريّة؟ وعن أيّ نوع من المعارف نتحدّث، ومن أجل أيّ غايات، إذا كانت الجامعة ستعمل وفق تقاليد الشركة؟[2].

1- ويليام ديفيز، «صناعة السعادة»، كيف باعت لنا الحكومات والشركات الكبرى الرفاهية؟ سلسلة عالم المعرفة عدد 464/ 2018م .

2- Bruno Fabre ، مصدر سابق، ص38 . ←

إنّ اختزال التعليم العالي بالدور الوظيفيّ، الّذي هو العلاقة مع سوق العمل، يفترض البحث في تأثير المنظّمات الاقتصاديّة الدوليّة على ذلك التعليم؛ لأنّ كل من له علاقة بسوق العمل، أو يعمل في هذا السوق على مستوى أفراد، أو جماعات، أو مؤسَّسات سوف يكتشف سريعًا مدى ترابط ذلك السوق، وما يجري فيه من علاقات وتبادلات مع المنظّمات الاقتصاديّة الدوليّة من البنك الدوليّ، وصندوق النَّقد الدوليّ، إلى منظّمة التجارة العالميّة، إلى المؤسَّسات الأخرى الّتي تشبهها من حيث الدور والوظيفة.

لا يقتصر تأثير تلك المنظّمات والشركات على المستوى الاقتصاديّ؛ بل تتجاوزه أيضًا إلى المستوى السياسيّ [1].

إنّ تأثير تلك المنظّمات والشركات الاقتصاديّة لا يزال بحاجة إلى المزيد من التوضيح على المستوى التربويّ التعليميّ. فـ «الاتّفاق العام على تجارة الخدمات» AGCS _على سبيل المثال_ (الّذي ترعاه منظّمة التجارة العالميّة) أثار انتقادات واسعة نظرًا إلى تهديده دور السلطة والمصالح العامّة، وتأثيره على نوعيّة التعليم؛ لأنّ تحرير التبادل التجاريّ يمكن أن يغيّر بعمق طبيعة خدمات التعليم العالي. وما ظاهرة الجامعة/ الشركة Entreprise ، إلّا تعبيرًا عن العجز الحكوميّ عن مواكبة حاجات التعليم العالي الجديدة. ففي الولايات المتّحدة_ على سبيل المثال_ أصبح ذلك النَّوع من الجامعات واسع الانتشار. وباتت تخصّصاتها في الإعداد التقنيّ، وفي التمكين المهنيّ، تنافس التعليم المهنيّ في المؤسَّسات الرسميّة. وهي تدرك تمامًا فوائد الاستثمار في إستراتيجيّات جديدة للتعلّم والتعليم، وتعطي الأولويّة لخدمة المستهلكين؛ بحيث دخلت بقوّة في سوق التربية والإعداد، وهي تحظى في حالات كثيرة بدعم الحكومة الّتي تعتقد أنّ تلك الجامعات تشجع التجديد من خلال التنافس في قطاع صناعة التربية (indudstrie de l'education). خصوصًا وأنّ اتّفاقيّة التجارة العالميّة تفرض تحرير الأسواق؛ ما يعني تحرير سوق

← وكذلك L'Universite'en crise,mort ou resurrection, Ed.La Decouverte 2009 MausRevue du Mauss, semestrielle n33 premier semester Paris 2009.p105-122

1- ذكرت صحيفة «التايمز» البريطانيّة في (28/5/2010م) أنّ شركة «شل» النفطيّة الهولنديّة هي من صاغ الخطاب، الّذي أرسله رئيس الوزراء البريطانيّ السابق طوني بلير إلى الرئيس الليبيّ معمّر القذافي، لمساعدتها في تأمين عقد نفطيّ مع طرابلس، قيمته 500 مليون دولار، ما «يثير تساؤلات عن الدوافع الحقيقيّة وراء توجُّه بريطانيا حينها، إلى تحسين علاقاتها مع ليبيا...».

التعليم العالي أيضًا، ما يضعف سلطة الدولة على ذلك التعليم مثلما تضعف تلك السلطة على القطاعات التجاريّة والاقتصاديّة الّتي باتت تخضع للأسواق وللشروط الدوليّة أكثر من خضوعها للشروط، أو الإملاءات المحلِّيَّة، أو القوميّة،... لذا، نشهد في المُلتقيات العالميّة كيفيّة عمل الحكومات الغربيّة، والنُّخب الاقتصاديّة، ومؤسَّسات الاتّصالات الكبرى، وقادة المنظّمات الاقتصاديّة الدوليّة، على اقتراح أنموذج مدرسيّ يتطابق مع قواعد التجارة الحرّة، ومع إستراتيجيّات المؤسَّسات الدوليّة المتعدّدة الجنسيّة [1].

لقد تغيّر مشهد التعليم العالي؛ إنّ اتّفاق تبادل الخدمات التربويّة في إطار التجارة العالميّة يمكن أن يهدّد التعليم «كمنفعة عامّة» Bien Public ؛لأنّ الجامعة ستخضع لمنطق العرض والطلب. وذلك المنطق، كما هو معلوم، مُتبدّل وغير ثابت [2]. وستطغى الأهداف والأولويّات التجاريّة على التعليم العالي قبل أيّ أهداف أخرى أساسيّة، مثل: التنمية الاجتماعيّة، أو التنمية الثقافيّة والعلميّة، أو مثل دور التربية في تعزيز الديمقراطيّة والمواطنة...وسيصبح الاندماج في السوق، بحسب تلك الأولويّات التجاريّة، هو السبيل لحلّ مشكلات التعليم العالي، وهو الّذي سيحرّك الاستثمارات الأجنبيّة ويخلق الوظائف، ويسمح للبلدان بالاستفادة من مخرجات أنظمة التعليم العالي فيها.

إنّ ما تقدّم يعني أنّ سياسات تمويل الجامعة، ووضع برامج التعليم فيها، وتغيير تلك البرامج والمناهج، ونوعيّة التعليم، سيخضع لاتّفاقيّات التبادل الحُرّ للخدمات التربويّة في إطار منظّمة التجارة العالميّة، قبل الحاجات والضرورات الوطنيّة، أو المحلّيّة [3].

لم يكن مثل هذا النقاش في دور الجامعة وعلاقتها بسوق العمل مطروحًا قبل عقود في الدول العربيّة. كانت حكومات الرعاية تُؤمّن _إلى حدٍّ بعيدٍ_ لخرّيجي الجامعات عملًا، أو وظيفة في المؤسَّسات الحكوميّة المختلفة؛ فتمتصّ الوظائف

1- le nouvel ordre educatif Mondial OMC, Baque mondiale, OCDE, Commission europeenne Ed.Regards. Paris 2002, p105-125.

2- Globalisation et Universite›s Nouvel espace, nouveaux acteurs,editions Unesco 2003, P 90.

3- محيا زيتون، التجارة بالتعليم في الوطن العربي، مصدر سابق، ص 25.

الحكوميّة نسبة كبيرة من الخرّيجين. وقد أتاحت المرحلة الّتي توسّع فيها بناء مؤسَّسات الدولة بعد الاستقلال في الخمسينيّات، وحتى السبعينيّات تنفيذ تلك الإستراتيجيّة من دون أيّ عقبات. لكن السنوات اللاحقة (منذ الثمانينيّات) شهدت تخمة في موظّفي المؤسَّسات الرسميّة أنتجت بيروقراطيّة إداريّة أسهمت في ترهّل المؤسّسة الحكوميّة، وفي تبرير التفكير اللّاحق المحلّيّ والدوليّ بتقليص الالتزام الحكوميّ بالتوظيف، وتقليص الإنفاق الحكوميّ على التعليم. وفي الوقت نفسه، تعزيز القطاع الخاص، الّذي يفترض أن يستقطب بدوره خرّيجي الجامعات، وكذلك التفكير في كيفيّة ربط الجامعات بسوق العمل؛ بحيث تصبح الجامعة أكثر ابتعادًا عن الدراسات النظريّة، وأكثر اقترابًا من التخصُّصات ذات الصلة بحاجات السوق.

هكذا تعيش معظم الجامعات العربيّة اليوم قلق تلك العلاقة مع سوق العمل، وهي لا تقوم سوى بالتماهي مع تجارب ما تفعله الجامعات العالميّة في تراجع الدعم الحكوميّ عن ذلك التعليم . ومع تزايد انضمام الدول إلى منظّمة التجارة العالميّة، ومعها الترابط مع الأسواق الدوليّة، بات من الطبيعيّ أن نشهد انعقاد المؤتمرات في دول عربيّة عدّة بدعم هيئات دوليّة وتشجيعها، مثل: برنامج تمبوس (Tempus) للاتّحاد الأوروبيّ، الّذي «يعمل على التواصل والتعاون بين الجامعات وسوق العمل»، بما فيها دول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، ضمن إطار «الشراكة الأورو مُتوسّطيّة». ويدعم ذلك البرنامج تطوير نظام التعليم العالي من خلال التعاون المتوازن بين أوروبا وشركائها في منطقة البحر الأبيض المتوسّط، ودول البلقان الغربيّة، وروسيا، ودول القوقاز، وجمهوريّات آسيا الوسطى.

مع تلك التحوّلات في التفكير في وظيفة الجامعة ودورها وإنتاجيّتها حصل تحوّل موازٍ في النظر إلى قيمة العلم نفسه. فقد ارتفعت القيمة المعنويّة والمادّيّة لكل ما له علاقة بالتخصُّص، الّذي يؤدّي إلى وظيفة في السوق، وتراجعت، في الوقت نفسه، على المستويَيْن: المعنويّ، والمادّيّ قيمة أيّ تخصُّص قد لا يجد له مكانًا في سوق البيع والشراء، وجني المال والأرباح.

أسهمت التحوّلات الاقتصاديّة والاجتماعيّة طوال العقود الماضية في الترويج لفكرة الربح والمنفعة، بعدما بات المصرف والسوق محور الحياة في المدينة، ثمّ محور الحياة والعلاقات والقيم الاجتماعيّة في المجتمع. وتحوّلت بعد ذلك قيمة الإنسان تدريجيًّا إلى ما يملك، وليس إلى ما يعرف، أو ما يكون. وهو ما عبّر

عنه إريك فروم قبل عقود في كتابه الشهير «الإنسان بين الجوهر والمظهر»، الّذي انتقد فيه المجتمع الغربيّ الرأسماليّ الحديث، الّذي بات يُمجّد قيمة الملكيّة أكثر من أيّ قيمة إنسانيّة أخرى [1].

مع ذلك التراجع القيميّ في النظرة إلى التعليم، لم يعد هذا الأخير قيمة إنسانيّة عليا_ في حدّ ذاتها_ بغض النَّظَر عن «الوظيفة»، الّتي سيحصل عليها المُتعلّم. لم يكن الأمر كذلك في كل الحضارات العظيمة، الّتي رفعت شأن العلم والعلماء. ولم يسأل أحد يومًا كم كان يجني كلّ واحد من أولئك العلماء، أو الفلاسفة والمُصلحين، مثل: سقراط، أو أفلاطون، أو الغزالي، أو ابن عربي، أو روسو، أو فولتير، أو جمال الدين الأفغاني،...حتى إنّ بعض العلماء عاب على أقرانه قبول الأجر على التعليم؛ لأنّ العلم أسمى من أيّ أجر يمكن الحصول عليه. وقيل: إنّ رتبة العلم أعلى الرتب؛ والمقصود من ذلك كلّه أنّ العلم كان هو الحاكم وهو المرجعيّة الأساس قبل أيّ مرجعيّة أخرى. إنّها أصالة العلم، وأصالة المعرفة، قبل أصالة السوق، وأصالة البيع والشراء.

تلك ليست دعوة إلى بطالة المُتعلّمين، ولكنّها تأكيد على قيمة العلم أوّلًا قبل قيمة السوق، الّذي سيحدّد للمتعلّم ما ينبغي عليه أن يفعله، والّذي سيحدّد قيمة الناس ومكانتهم الاجتماعيّة من خلال ما يملكون، وليس من خلال ما يعلمون.

إنّ إصلاح التعليم العالي الجامعيّ، مهما جرت المحاولات لربطه بسوق العمل سيبقى متعثّرًا، إذا لم ينسجم مع رؤية تنمويّة شاملة، وإذا لم يكن جزءًا من إستراتيجيّة اجتماعيّة وتعليميّة ومعرفيّة شاملة؛ بحيث يصبح الحديث عن إصلاح التعليم العالي، أو حتى عن علاقته بسوق العمل، من خارج تلك الإستراتيجيّة، أو تلك الرؤية التنمويّة الشاملة، كجهد من دون طائل.

إنّ ذلك التكيّف المطلوب مع سوق العمل هو الّذي يثير الكثير من الأسئلة عن مستقبل الجامعة ومستقبل التعليم العالي نفسه. فقد بات_ على سبيل المثال_ مقياس تقدّم أيّ جامعة، أو أيّ منهاج تعليميّ فيها في مدى مواءمته أوّلًا وأخيرًا مع سوق العمل. فإذا قيل_ على سبيل المثال_ أنّ ذلك التخصُّص في علم من العلوم ليس له فرص عمل جيّدة أو أكيدة، فإنّ الاستنتاج المباشر هو أنّ ذلكً التخصُّص لا قيمة له. لكنّ السؤال الأهمّ، الّذي يجب أن يطرح هو عن مدى حاجة الناس

1- اريك فروم، الإنسان وبين الجوهر والمظهر، سلسلة عالم المعرفة، الكويت عدد140/1989.

الفعليّة لما يتمّ التسويق له، وعن مدى مساهمة ما أنتجه ذلك السوق من سلع، ومن حاجات، ومن وظائف، في تطوّر المجتمع، وفي تنميته الإنسانيّة والاجتماعيّة والأخلاقيّة،...وعن مدى التأثير السلبيّ لذلك السوق في دفع المجتمع نحو تبنّي قيم استهلاك، وتبذير غير منتج[1].

ما هي وظيفة الجامعة؟

تتأثّر الجامعة كمؤسّسة أكاديميّة تعليميّة وبحثيّة، بشكل طبيعيّ ومنطقيّ، بما يجري في المجتمع الّذي تعمل فيه، على المستويات: السياسيّة، والاقتصاديّة، والاجتماعيّة، والثقافيّة. لكن الجامعة، في الوقت نفسه، لها دور مهمّ وفاعل في التأثير على تلك التحوّلات. لذا، كان من الطبيعي أن تجري الإصلاحات والتعديلات في مناهج الجامعة التعليميّة وبرامجها، وفي بِنَاها الإداريّة والأكاديميّة، بما ينسجم مع المراحل المختلفة لتلك التحوّلات الاجتماعيّة والثقافيّة والاقتصاديّة.

لكن الجامعة تُواجه اليوم تحدّي دورها، الّذي تأسّست من أجله، ووظيفتها المعرفيّة والثقافيّة، الّتي قامت بها عبر تاريخ الشعوب وحضاراتها المتعاقبة، تلك الوظيفة يُراد لها أن تقتصر على خدمة سوق العمل.

إنّ الدعوة لمثل تلك الوظيفة مهما كانت مبرّراتها الاقتصاديّة سواء في إطار خصخصة التعليم، أو ربطه بالتجارة العالميّة، فإنّها لن تؤدي سوى إلى خنق الجامعة، وقتل روحها.

إنّ الجامعة ليس لها وظيفة واحدة؛ بل ثلاث وظائف تتكامل وتتداخل في ما بينها وهي:

1- نقل المعرفة
2- إنتاج المعرفة
3- خدمة المجتمع

1- نقل المعرفة:

تقوم الجامعة بنقل المعرفة في مجالات التخصُّص المختلفة، الّتي تُقدّمها

1- Philippe Moati,La societe'Malade de l'hyperconsommation,Ed.Odile Jacob. Paris 2016. p63.

لطلابها. وذلك يعني أنّ تنقل إليهم أهمّ وأبرز ما عرفته تجارب الشعوب الأخرى، وما كتبه المفكرون والعلماء من نظريّات، وما عرفه هذا العلم، أو ذاك من اتّجاهات فكريّة وعلميّة وبحثيّة في مختلف ميادينه، خاصّة وأنّ أيّ علم من العلوم قد سبق وألّف فيه، أوكتب عنه الكثير من العلماء والباحثين؛ بمعنى أنّ الجامعة لن تبدأ من ورقة بيضاء في تلك العلوم في عصرنا الحالي، خاصّة وقد مضى بضعة قرون على تأسيس الجامعات الأولى .

إنّ وظيفة الجامعة في نقل المعرفة، تعني نقل الطالب إلى العوالم والمجتمعات، الّتي أنتجت فيها تلك المعرفة من القرون الغابرة، أو من العصور الحاليّة. وتُعدُّ تلك المعرفة كحجر الأساس، والخطوة الأولى الضروريّة، والمدخل إلى التعرّف على بدايات أيّ علم من العلوم، وعلى تاريخ نشأته واتّجاهاته وميادينه؛ ما يتيح توسيع مدارك الطالب التأسيسيّة في الاختصاص الّذي يسعى إلى نيله، والحصول عليه. ويفترض بنقل المعرفة أن يُقدّم للطالب وجهات النظر المختلفة في هذا العلم أو ذاك، والتباينات فيما بينها، وأسباب الاختلاف، وليس وجهة نظر واحدة، مهما كانت أهمّيّتها؛ ما يتيح تنمية التفكير النقديّ عند الطالب، الّذي سيمكّنه لاحقًا من تأييد هذه النظرية أو تلك، ومن امتلاك القدرة على التفكير المستقلّ تجاه تلك النظريّات.

ونقل المعرفة هو المقدّمة المنطقيّة المفترضة لوظيفة الجامعة الثانية، الّتي هي إنتاج المعرفة.

2- إنتاج المعرفة:

يُعدُّ إنتاج المعرفة من أهمّ وظائف الجامعة. والمقصود بذلك أن لا تفصل الجامعة بين مَهمَّة نقل العلم، والتعرُّف على ما أنتجته شعوب وتجارب أخرى ، وبين أن تقوم هي بدورها في إنتاج هذا العلم.

لم تقم الجامعات العربيّة، وللأسف، طوال العقود الماضية بتلك الوظيفة؛ بل اقتصر عملها واهتمامها على مَهمَّة نقل العلم فقط. خاصّة وأنّ بعض الأكاديميّين ذهب في الدفاع عن نقل تلك العلوم الغربيّة إلى وصفها يقينيّات لا يمكن نقدها، ولا حتى مجرّد وصفها وجهة نظر.

كان الاتّجاه المسيطر في الجامعات العربيّة هو الّذي يقول: إنّ علينا أن نأخذ

بالعلوم الّتي أنتجها الغرب، كما هي، من دون أيّ تردد، ومن دون أيّ تبديل، أو تعديل. ولم يكتف أولئك الأساتذة بذلك؛ بل دافعوا عن الفكر الغربيّ في تلك العلوم (في علم الاجتماع، والإدارة، وعلم النفس، وعلوم التربية، والعلوم السياسيّة والاقتصاديّة، وسواها...) كَوْن ذلك الفكر هو الفكر الصحيح على المستويات المعرفيّة والمنهجيّة، وحتى على مستوى النتائج الّتي توصّل إليها الغربيّون في أبحاثهم التجريبيّة.

«وذلك ما جعل إنتاجنا السوسيولوجيّ في المئة عام الأخيرة مجرد خطاب خارجيّ ومغترب؛ ما أوقعنا في عدد من العوائق المعرفيّة، حيث إنّنا بدل أن ننتج معرفتنا ببلداننا، قمنا بالترجمة إلى العربيّة رؤى خارجيّة متحيّزة وجزئيّة»[1].

إنّ إنتاج المعرفة في الجامعة، يعني تأكيد صلة الجامعة بمجتمعها وبالبيئة الحضاريّة الّتي تنتمي إليها، وبالمستقبل الّذي تتطلّع إليه. وذلك ما فعلته النظريّات الّتي نقلناها عن علماء ومفكرين في الدراسات الإنسانيّة والاجتماعيّة، والّتي كانت لصيقة الصلة ببيئتها الحضاريّة والاجتماعيّة الغربيّة.

إذا كان نقل المعرفة يحتاج إلى هيئات أكاديميّة تعليميّة ذي كفاءة ومناسبة، فإنّ إنتاج العلم بدوره يحتاج إلى هيئات أكاديميّة بحثيّة، تتوفّر لها الفرص والإمكانيّات المناسبة، ويُتاح لها الوقت والتمويل والاهتمام؛ بحيث تتلازم وظيفتا نقل العلم وإنتاجه.

إنّ إنتاج المعرفة هو «البحث العلميّ»، ومن دون البحث العلميّ لا تستطيع الجامعة أن تنتج المعرفة، ولا تستطيع أن تحقّق تلك الوظيفة الأساس من وظائفها الثلاث.

3- خدمة المجتمع:

إنّ خدمة المجتمع هي الهدف الّذي ستلتقي عنده الجامعة في وظائفها المختلفة. وتلك الخدمة تعني استنادًا إلى تلك الوظائف:

- رفع مستوى المعرفة والتعلم، وتوسيع أفق الطلّاب في اطلاعهم على العلوم، الّتي أنتجتها الشعوب والحضارات عبر الأزمان.

1- علم الاجتماع والمجتمع في الجزائر، أعمال الملتقى الوطنيّ حول علم الاجتماع والمجتمع في الجزائر: أيّ علاقة؟ وهران 2002، دار القصبة للنشر، الجزائر، ص 204.

- إنتاج العلوم والأفكار والنظريّات، الّتي تريد أن تفهم المجتمع، الّذي تعمل فيه الجامعة، وأن تفسّر تحوّلاته ومشكلاته الاقتصاديّة والاجتماعيّة والسياسيّة، وأن تُقدّم تلك العلوم والأفكار تصوّراتها عن مستقبل ذلك المجتمع، وعن مستقبل ما يجري في الجامعة وفي العالم. إنّها مَهمَّة إعداد الباحثين والمفكرين، وقادة الرأي ليكونوا في خدمة مجتمعهم.
- إعداد الكفاءات المناسبة، وأصحاب الاختصاص في مختلف الميادين؛ للعمل في الإدارات، والمؤسَّسات، والشركات، الحكوميّة والخاصّة.

تُعدُّ خدمة السوق أحد أهداف الجامعة لخدمة المجتمع والناس. لكن تلك الخدمة لا تبرّر تحويل الجامعة إلى شركة، أو إخضاعها لمنطق السوق في العرض والطلب، فالجامعة هي مشروع ثقافيّ فكريّ حضاريّ، به تقاس ما بلغته الأُمَم والشعوب من تقدُّم، وما تباهت به من إنتاج في العلم والمعرفة.

التطوّر التاريخيّ والجغرافيّ للجامعة

الفونسو بوريرو كابال*

يعود الاهتمام الحديث بدراسة أصول الجامعة وتطوّرها من حيث هي مؤسّسة إلى القرن التاسع عشر. في سنة 1567م، اضطلع ميدندورب Middendorp بكتابة تاريخ الجامعات في كتاب أُعيدَ نشره سنة 1602م، ووضع جان لونو Jean Launoy سنة 1672م لائحة بعناوين المدارس الأوسع شهرة. وانطلاقًا من المجلّدات الأربع Meiners، الّتي نشرتها جامعة غوتنجن Göttingen بين سنة 1802م و1805م حول نشأة «المدارس العليا» وتوسّعها، ظهرت المؤلّفات بصورة منتظمة. وتعود أولى الإصدارات، الّتي تتناول الحياة الداخليّة للجامعة إلى سنة1840م . ونشر دنيفل Denifle سنة 1885م ، كتابًا حول تاريخ الجامعات من التأسيس حتى سنة1400، يؤسّس تاريخ التعليم في الجامعات الألمانيّة، الّذي وضعه فريدريش

* Alfonso Borrero Cabal, L›Université Aujourd›hui, éléments de reflexion. Centre de recherches pour le developpement national. Ottawa. Editions UNESCO, Paris 1995.

المقال هو الفصل الأول من الكتاب (من صفحة 2 - 16) ترجمة عماد أيوب.

بولسن Friedrich Paulsen جسرًا بين تطوّر الفكر وتاريخ الجامعات. بالنسبة إلى بولسن (Paulsen 1906-1986)، يبدأ ذلك التاريخ في القرن الخامس عشر. يستوفي تاريخ الجامعات الألمانيّة، الّذي وضعه كوفمانKauffman ، والّذي نُشِرَ بين عامي 1888م و 1896م، يستوفي عمل بولسن.

في سنة 1895م، خصّص راشدال Rashdall ثلاثة مجلّدات للجامعات، الّتي انتشرت في أوروبا في العصر الوسيط (Rashdall, 1936) . يعرض ستيفان ديرساي (Stephen d›Irsay, 1933) تاريخ الجامعات منذ العصور الوسيطة حتى السنوات العشر الأولى من القرن الحالي مُتناولًا المدرسة القديمة.

هناك دراسات وجيزة، أو طويلة ترتكز على أسس متينة ووثائق واضحة، تُضاف إلى لائحة الإصدارات، الّتي تُدرج المؤسّسات العلميّة ضمن منظور تاريخيّ. عنيت بعض تلك الدراسات بحياة الطلّاب وسلوكيّاتهم وعددهم، وتمحورت أيضًا حول التعليم ومناهج التربية. ومنذ فترة وجيزة، أرادت اللّجنة الدوليّة للدراسات المُتعلّقة بتاريخ الجامعات وضع دراسة عن الجامعات الأوروبيّة تحت إشراف جون فلشتر John Flechter. وجامعات إنكليزيّة سارت على خطى لاورنس ستون Law-rence Stone ونقلت المعطيات الكمّيّة من وثائقها منذ عصر النهضة . وكذلك فعل الباحثون الفرنسيّون.

عمل الباحثون المُتخصّصون بدراسة التاريخ والشروط، الّتي تُسهّل ولادة الحركة الجامعيّة وتوسّعها. وتنبّهوا إلى أهمّ مرحلتين في العصر الوسيط. كتب جاستن تورنس Justin Thorens سنة 1992م : عندما تشكّلت أولى الجامعات اجتازت أوروبا مرحلة فيها تقلّبات سياسيّة وفكريّة هامّة» . في القرن الحادي عشر، فرض النزاع المُتعلّق باستلام مقاليد الحكم؛ فصل السلطة العلمانيّة للإمبراطوريّة عن السلطة الروحيّة للكنيسة؛ ما وفّر الحماية لحرّيّة التعليم. أمّا الطرفان المتنازعان في ذلك الوقت؛ فهما: البابا غريغوار السابع ، والإمبراطور هنري الرابع . ظهرت الثغرات الأولى في النظام الإقطاعيّ مع التمدّن والظهور المذهل للمدن، الّتي تحوّل بعضها_ لا سيما الإيطاليّة منها _إلى كومونات communes وهو التقسيم الّذي شجّع على قيام طبقة اجتماعيّة جديدة. بالطريقة نفسها، قلبت التبادلات الدوليّة والاتصالات بالحضارات الأخرى العادات السائدة وطرق التفكير، فكانت النهضة الأولى في القرن الثاني عشر.

بدأ التطوّر عندما حلّت الجامعات، الّتي أسّستها السلطة الزمنيّة محلّ الجامعات التقليديّة[1]. تأسّست أقدم الجامعات في نابولي سنة 1224م، مع العلم أنّ أول جامعة في إسبانيا هي جامعة بالنسيا Palencia ، الّتي تأسّست حوالى سنة 1210م، واندثرت في نهاية القرن الثالث عشر. تقع المرحلة الثانية في القرن الرابع عشر والخامس عشر. وقد أهمل المؤرّخون تلك المرحلة .(Verger, 1973) في حقبة الإصلاح في القرن السادس عشر تأسّست عدّة جامعات. يَلفِت رودن (Ro-din,1988) إلى أنّ «العلوم في أوروبا هي أقدم من المؤسّسات العلميّة، وفي كل الحالات أقدم من الجامعات ومؤسّسات البحث العلميّ»؛ بينما في أنحاء أخرى من العالم العكس هو الصحيح ، ولا بدّ أن يُحسب لذلك حساب من خلال دراسة مراحل نموّ الجامعات في بلدان أخرى.

مع اكتشاف العالم الجديد على يد كريستوفر كولومبوس سنة 1492م ، جرى نقل فكرة الجامعة .انضمّت الكنيسة الكاثوليكيّة ومؤسّساتها الدينيّة إلى ملك إسبانيا لبناء مؤسّسات للتعليم العالي: سان دومينغ Saint-Domingue في سنة 1538م ، مكسيكو Mexico وليما Lima سنة 1551م. يشرح رودريغز كروز Rodriguez Cruz في أحد أعماله 1975م أصل تلك المؤسّسات، وكيف تأسّست جامعات أخرى خلال مرحلة الغزو الاستعماريّ. تُكرّر تلك المؤسّسات أنموذج النّهضة، الّذي يُمثّله سالامنك وألكالا هيناريس Salamanque et Alcalá de Henares (Brunner, 1990) .

يزعم كتاب (New England First Fruits) ذكره رودولف في أحد كتبه 1965م أنّ المهاجرين الّذين وصلوا إلى أميركا الشماليّة، بعد تأمين المساكن، وتشييد دور العبادة، وتنظيم شؤون المدينة، سعوا إلى توسيع دائرة معارفهم والاحتفاظ بها لمن يأتي بعدهم . كان ذلك هو الدافع، الّذي على أساسه تأسّست جامعة هارفرد، وتبعها تأسيس معاهد أخرى في ذلك الوقت، من بينها المعهد، الّذي تأسّس في كونكتيكوت Connecticut سنة 1701م ، ثمّ جرى نقله إلى نيو هافن New Haven ، وبعد سنة 1718م ، بات يُعرَف باسم معهد يال Yale، وهناك معهد نيو جيرسي New Jerseyتأسّس سنة 1746م ، وبات اليوم جامعة مقرّها في برينستون، الّتي أخذت اسمها، ومعهد ويليام وماري William and Mary تأسّس

1- (d›Irsay, 1933, vol. I).

سنة 1693م، ومعهد كينغ King›s College تأسّس سنة 1744م، الّذي أصبح جامعة كولومبيا في نيويورك، وجامعة فيلادلفيا، الّتي يعود تاريخ تأسيسها إلى سنة 1755م ، وأصبحت اليوم جامعة بنسلفانيا، ومعهد رود آيلاند Rhode Island تأسّس سنة 1765م، الّذي أصبح جامعة براونUniversity Brown، ومعهد دارتموث Dartmouth College ، الّذي تأسّس سنة 1769م، وتحوّل اسمه إلى معهد روتجرز Rutgers College بحسب رودولف، كل تلك المؤسّسات، الّتي أسّسها بروتستانتيّون بتسميات مختلفة، عَمِلَت على إعداد وزراء للشؤون العباديّة. رغب المهاجرون الأوائل إلى القارة الأميركيّة للمساعدة في إعداد مفكّرين وفق أنموذج النّهضة الأوروبيّة .منذ سنة 1799م، جرى افتتاح» معاهد قديمة «عدّة؛ في سنة1861م، تمّ إحصاء 1822معهدًا بتسميات مختلفة، لكن بعضها لم يلبث طويلًا.

استعان الأميركيّون بالتعريف، الّذي أعطاه صامويل جونسون - Samuel John son الّذي يرى أنّ الجامعة هي «مدرسة يتمّ فيها تدريس كلّ الفنون والتخصّصات»، وكانوا يُدركون، حسب العبارة، الّتي استخدمها أبراهام فلكسنر - Abraham Flex ner سنة1930م، أنّ « الجامعة الّتي تتقيّد بأنموذج واحد لن تستطيع الانتقال من بلد إلى آخر».

في الولايات المتّحدة، شكّلت كلمة» جامعة» عامل جذب قويّ قبل سنة 1785م ، عندما شرعت الحكومة ببناء عدد من الجامعات قبل بدء «عصر الجامعة «في السنوات الّتي أعقبت حرب الانفصال (1861م1865- م) . إنّ الّذي يقف وراء ذلك النموّ هو قانون موريل Morrill ، الّذي يُدير العطايا والهبات المُخصّصة لبناء مؤسّسات التعليم العالي. وقّع لنكولن على القانون المذكور سنة 1862م، وهو قد أخذ اسمه من نائب ولاية فيرمونت جاستن سميث موريل. وتبتكر كلّ ولاية وكل مؤسّسة تعليميّة مفهومًا خاصًّا بها للجامعة . في الغرب الأميركيّ، يتعلّق ذلك المفهوم بمثاليّة ما؛ لأنّ الحماسة تكفي لتشكيله. في منتصف القرن التاسع عشر، كتب دانييل كوا غيلمان Daniel Coit Gilman أنّ كلمة«جامعة» تشتمل على مغالطة. يمكننا أن نلحظ بسهولة أنّه خلال تلك الحقبة نفسها، سلكت تلك المؤسّسات التعليميّة الكبرى، الّتي أصبحت من أفضل المعاهد جادّة المعرفة هادِفةً إلى إعفاء الطالب من تربية كونيّة أسمى، بينما حبّذ بعضهم الآخر لقب «جامعة».

على المدى البعيد، بات مفهوم الجامعة في الولايات المتّحدة غير متجانس. وقد اشتمل على الأفكار النابعة من التقليد البريطانيّ، واستعان على نحوٍ واسع بنماذج الجامعات الألمانيّة، وسعى إلى شقّ طريقه من دون إهمال بعض الجوانبً المُتعلّقة بفرنسا. لكن التقليد الجامعيّ البريطانيّ لم يتجاهل إعداد الطلّاب، الّذين ينتمون إلى الطبقات الشعبيّة، وهو قد خصّص مكانة رفيعة لمبادئ التعايش الديمقراطيّ، وقدّم العون للبحث العلميّ والتطبيقات، الّتي تعود بالفائدة المرجوّة.

أكّدت الجامعات الأميركيّة على مبادئ إدارة الأعمال، وقامت بتدريسها إلى حدّ أنّ احترام الألمان المعروف لموقع الأستاذ عُبّرَ عنه أفضل تعبير من خلال كيان جماعيّ لـ «قسم» département كتب ويليام فون هامبولت:

إنّ العلاقة الّتي تنشأ بين الأستاذ والطالب هي من نمط معيّن، وتختلف تمامًا في الجامعة. ففي الجامعة، لا تقف مهنة الأستاذ عند تلقين الطالب وحسب؛ بل يضع الاثنان نفسيهما في خدمة العلم. إنّ حضور الطلّاب وتعاونهم يُشكّل جزءًا صميميًّا من العمل البحثيّ، الّذي لا يُكتَب له النّجاح إلّا إذا آزروا الأستاذ وكانوا له عضدًا.

في كندا، تُعَدّ جامعة لافال Laval ، الّتي تأسّست سنة 1852م أقدم جامعة. خلصت لجنة التحقيق في التعليم الجامعيّ في كندا إلى نجاح الجامعات الكنديّة، وتُدقّق في التعليم العالي في كندا، والولايات المتحدة:

إنّ الولايات المتّحدة تحظى بأهمّيّة كبيرة بالنسبة إلى كندا، وليس هذا فحسب؛ بل تتشابه نُظُم التعليم الكنديّة كثيرًا. تتبادل الهيئات العلميّة الكنديّة الأجهزة فيما بينها، وعلى نحوٍ ما، تستخدم القوّة العاملة الجامعيّة ذاتها . في حين، تؤدّي السوق الخاصّة دورًا هامًّا في تقديم الدَّعم الماليّ لعدد من الجامعات الأميركيّة الخاصّة، يكون عادة من خلال أقساط مدرسيّة مرتفعة، والحكومة الكنديّة هي المُموّل الرئيس للجامعات . والنتيجة، هي تمويل ثابت نسبيًّا للطالب في جامعات كندا، لأيّ مؤسّسة تعليميّة غنيّة كانت أو فقيرة . لم تلتفِت اللّجنة إلى أيّ مشاهدة عامّة، أو خاصّة قد توحي بأنّ إحدى الجامعات تمتاز بتعليم رديء ينعكس على الشهادات الّتي تمنحها، أو قد لا يؤهّل الطالب لاستكمال الدراسة في المرحلة الثانية والثالثة مقارنةً مع حملة الشهادات من الجامعات الأخرى . لذلك النّوع من المشاهدة قيمة خاصّة في الولايات المتّحدة عند بعض المؤسّسات التعليميّة.

مع الأخذ بالحسبان أنّ مُخصّصات الجامعات الأميركيّة تبلغ ضعف مُخصّصات الجامعات الكنديّة؛ بل تبلغ خمسة، أو ستة أضعاف في أفخم الجامعات الأميركية؛ فإنّ الجامعات الكنديّة لا تُضاهي الجامعات الأميركية المرموقة من حيث عدد الأقسام والفروع. في الوقت عينه، توجد في الجامعات الكنديّة أقسام مرموقة لا تقلّ أهمّيّة مُقارنةً مع الأقسام الموجودة في بعض الجامعات الأميركيّة الخاصّة . قد توصّلت اللّجنة إلى انطباع عامّ بأنّ بعض الجامعات الكنديّة، إن لم نقل كلّها، تقع إجمالًا في المرتبة ذاتها، الّتي تحتلّها الجامعات الأميركيّة.

حملت موجات الاستعمار، الّتي تلا بعضها بعضًا طوال القرن التاسع عشر تقاليد جامعيّة مختلفة في آسيا. هناك عوامل أخرى مرتبطة أسهمت في تلك الظاهرة التوسّعيّة. بعد تنازل شوغون كيكي عن العرش في اليابان، بدأ تحديث الدولة خلال فترة حكم ميجي(1868 - 1918) Meiji، وانفتحت اليابان على العلم الغربيّ. في سنة 1885م، حدّد موري أرينوري Mori Arinori ثلاثة أهداف رئيسة للنّظام التعليميّ:

أ ـ إثراء الدولة وتقويتها.

ب ـ إدخال أفكار جديدة ، تُفيد في تطوير العقليّة القديمة.

ج ـ الإبقاء على التقليد [1].

شكّلت الجامعات الفرنسيّة والألمانيّة أنموذجًا احتذى به اليابانيّون. يعود انبهار اليابان بالجامعات الألمانيّة إلى القرن السابع عشر ، وترك أثرًا دون شكّ في المرسوم الملكيّ الصادر سنة 1885م، الّذي يقضي بإنشاء أوّل جامعتين في اليابان هما: جامعة طوكي (1886م) ، وجامعة كيوتو) 1897م). تطلّعت الجامعات إلى «تحسين التعليم الخاصّ بالفنون والعلوم ، وإلى كشف خفايا المعرفة حسب حاجات الدولة [2]. أولى الجامعات الخاصّة في اليابان هما: جامعة كايو (Keio 1890)، وجامعة واسيدا 1905(Waseda).

في سنة 1946م ، جاءت بعثة أميركيّة إلى اليابان؛ لتؤسّس «نظامًا تعليميًّا جديدًا». منذ عام 1970م ، جرى إحصاء 473 مؤسّسة تقتصر على المرحل

1- (Nagai, 1971).

2- (Nagai, 1971).

الجامعيّة الأولى، وتتبع أنموذج (كلّيّة الراشدين junior college) [1] إضافة إلى 379مؤسّسة تعليميّة، أو جامعيّة تُلزم الطالب؛ تتكوّن فيها الدراسة من أربع سنوات[2]. وفي أصل ذلك الحماس كان هناك أيضًا الكتاب الأبيض، الّذي وضعته وزارة التربية سنة 1964م .

في ما يخصّ التعليم في العالم الإسلاميّ، يكتب طيباوي[3]: ليست فكرتي هي أن أعرض تاريخ العرب، أو تاريخ الإسلام. يكفي القول في هذا الصدد أنّ النبي محمد (ص) قبل وفاته سنة 632 م اطمأنّ إلى أنّ العرب باتوا مجتمعًا واحدًا، وأُمّة واحدة ، تُوحّدهم وشيجة الإسلام. بعد مرور قرن على وفاته، وقعت مناطق خارج شبه الجزيرة العربيّة تحت التأثير السياسيّ للعرب، وشمل ذلك التأثير الهند وإسبانيا، كما شمل الفتح الإسلاميّ أنحاء من آسيا، كانت في ما مضى جزءًا من الإمبراطوريّة الفارسيّة ، وأنحاء أخرى من آسيا وأفريقيا، كانت تتبع الإمبراطوريّة البيزنطيّة.

لكن، رغم ما يقال، لم يُفرَض الدِّينُ الإسلاميّ، ولا اللّغة العربيّة على الشعوب والأعراق، الّتي عاشت في كنف دولة الخلافة الإسلاميّة؛ بل على الأرجح أنّ قبول الأغلبيّة بالدِّين الجديد، وبلغة الفاتحين العرب استغرق وقتًا طويلًا حتى باتت الخلافة الإسلاميّة كيانًا مُتعدّد الأعراق، بات فيها الإسلام الدين السائد، واللُّغة العربيّة هي أداة التعبير.

لم يبلغ السّجال خواتيمه حول أصول الجامعة في البلاد الإسلاميّة، وتأثيرها على الجامعات في العصر الوسيط. كذلك، فإنّ مفهوم الجامعة الخاصّ بالعصر الوسيط له أمثلة توضيحيّة سابقة، تتجلّى من خلال الجامعة المسيحيّة في القرون الأولى: الأكاديميّة الأفلاطونيّة، قاعة محاضرات أرسطو، متحف الإسكندر. وازدهرت حلقات دراسيّة في اليابان في القرنين: السابع ، والثامن [4]. بحسب ريبيرا ي تارّاغو Ribera Y Tarrago، إنّ الاحتمال الكبير هو أنّ الجامعة في العصر

1- معهد عالٍ، مدة الدراسة فيه سنتان، ويشتمل على صفين معادلين للصفين: الأول، والثاني في كلّيّة تتكوّن فيها الدراسة من أربع سنوات.

2- (Nagai, 1971; Thomas, 1985).

3- Tibawi: (1979, p. 21).

4- (Sansom, 1985).

الوسيط استعانت بالنظام التعليميّ العربيّ، الّذي جعلته أنموذجًا، وهي وجهة نظر كرّرها «هير»[1].

في الممالك المسيحيّة من إسبانيا، أثارت تلك الحضارة الذعر والانبهار في آن واحد. خلال تلك الحقبة استعارت اللُّغة القشتاليّة castillane من اللّغة العربيّة العديد من الكلمات المُرتبطة بفنّ الحكم والتقنيّات ومجالات الثقافة. وكان الأمراء العرب يُديرون ممالكهم بعد تعيينهم من قبل الإمبراطور الألمانيّ فريدريك الثاني، الّذي يتحدّر من عائلة Hohenstaufen، أو تعيينهم من قبل الملوك «الفلاسفة»: الإسبان والبرتغال في القرنين: الثاني عشر، والقرن الثالث عشر. ارتبطت تلك الدروس بالثقافة، الّتي شكّلت موضوع سجالات مستمرّة؛ ودارت نقاشات عامّة بين مفكرين مُتبحّرين ولاهوتيّين من الأديان الثلاثة: الإسلام، والمسيحيّة، واليهوديّة.

في ما يخصّ أصول الجامعة، من وجهة نظر إسلاميّة، يزعم طيباوي[2]:

ادّعى الخلفاء المتنافسون في مصر خلافة النبي محمد (ص)، وحرصوا على تعزيزها من خلال إرساء نظام تعليم خاصّ بالبالغين وضعته الدولة وارتبط بمؤسّسة مركزيّة هي دار العلم. وشُيِّدَ جامع الأزهر غداة غزو نابليون مصر، وتحوّل إلى مركزٍ عالٍ لِنشر العلوم الإسلاميّة. وأصبح الأزهر أقدم جامعة في العالم.

بحسب عثمان [3]، إنّ الدول العربيّة، الّتي عددها 21 دولة، والّتي تُشكّل اليوم جامعة الدول العربيّة تفتقد إلى «التجانس الحقيقيّ؛» لأنّها تُمثّل حشدًا من الإتنيّات والأعراق، وتضمّ شعوبًا من البيض والبرابرة والسود، وتختلف أنظمتها السوسيو-سياسية اختلافًا كبيرًا. على مستوى التعليم وبفعل الهيمنة الأجنبيّة، عانت المنطقة بأكملها من التهاون إلى حدّ أنّ اللُّغة العربيّة ، الّتي تحظى بالتبجيل في البلاد العربيّة لم تتمكّن منها سوى النّخبة. إنّ الفهم المُتعلّق بالموقف المحدود للقوى الاستعماريّة في ما يخصّ التربية هو مُنتشِر؛ بحيث إنّه في كل تلك البلدان تقريبًا خرجت حركات التحرّر الوطنيّ من رحم التكتّلات الشعبيّة العفويّة، الّتي سعت إلى استحداث عدد من المدارس بعد نيلها الاستقلال أدركت تلك البلدان ضرورة جعل التربية أولويّة مطلقة.

1- Heer (1962, p. 236).

2- Tibawi: (1979, p. 30).

3- عثمان: (1983, p. 10).

يُتابع الكاتب نفسه وهو يتناول مسألة التعليم العالي [1]:

في نهاية الحرب العالميّة الثانية، كانت هناك فقط تسع مؤسّسات للتعليم العالي. لم يبقَ منها سوى أربع جامعات خاصّة تُديرها جهات أجنبيّة، وثلاث مؤسّسات للدراسات العربيّة والإسلاميّة ، ذات طابع دينيّ لها تأثير محدود جدًّا نظرًا لِحجمها، وقلّة الاختصاصات، الّتي تُدرّسها وتوجّهها العامّ. شيئًا فشيئًا أخذ الرهان يجذب الاهتمام إليه في الخمسينيّات، وبات يشغل حيّزًا كبيرًا في الأحداث الراهنة في الستينيّات والسبعينيّات. منذ العام1979م، جرى إحصاء 55 جامعة تستقبل عددًا مرتفعًا من الطلاب، ويتألّف جهاز التدريس فيها من عدد كبير من الأساتذة، وتمتاز بتنوّع اختصاصاتها. تمّ إنشاء عدد من المؤسّسات الثانويّة في أغلب البلدان. قبل الحرب كانت خمسة بلدان فقط تتوفّر فيها مؤسّسات للتعليم العالي، وفي الأعوام العشرين الأخيرة ، كان هناك 14 بلدًا تنتشر فيها جامعات لامعة. واليوم، هناك فقط ثلاثة بلدان عربيّة لا تتوفّر فيها مؤسّسات تعليم عالٍ يُعوّل عليها.

لكن، يوضِح كاظم [2]:

لأسباب تاريخيّة وثقافيّة، جعل العرب من التعليم عبادة، ووسيلة للارتقاء الاجتماعيّ وللتنقّل. بالنسبة إلى الجماهير، التربية تُرادف التقدّم البشريّ، والتعليم العالي يعكس امتيازًا اجتماعيًّا، ويُشير إلى صفات السلطة وإلى الثروة.

يلفت عثمان إلى اختلاف الجامعات العربيّة فيما بينها:

إنّ كثرة النماذج والنُّظُم الخاصّة بالتعليم العالي تُشكّل بلا شك عقبة . وتتّجه الجامعات إلى المحافظة على البنى التنظيميّة والتربويّة وإلى التقيّد بتوجّهاتها ومقارباتها. والأنموذج الأقدم بينها، من وجهة نظر تاريخيّة، هو الجامعة الإسلاميّة المتجذّرة في المنطقة منذ ما يزيد عن ألف عام؛ حيث يتمّ تدريس العلوم العربيّة والإسلاميّة. ولا تزال توجد مثل تلك المؤسّسات في بلدان عدّة. وأضِيفَت إليها الجامعات الإسلاميّة الجديدة، الّتي لا تختلف عن الجامعات الحديثة إلّا لناحية الاسم والأهمّيّة المعطاة للمواضيع الدينيّة. إنّ القسم الأكبر من الجامعات العربيّة ومؤسّسات التعليم العالي الأخرى، الّتي توصَف بأنّها «حديثة» تتبع نماذج أخرى أقدمها وأكثرها شيوعًا هو الأنموذج، الّذي زرعته فرنسا في الدول العربيّة الّتي

1- عثمان: (1983, p.15).

2- كاظم : (1991).

استعمرتها. لقد ترك ذاك الأنموذج أثرًا قويًّا في النظام الجامعيّ المصريّ. في البلدان الّتي وقعت تحت الاستعمار البريطانيّ ساد الأنموذج البريطانيّ. إنّ «الأنموذج الأميركيّ»، الّذي -حتى عهدٍ قريبٍ- لم تعتمده سوى مجموعة صغيرة جدًّا من الجامعات يحظى بأهمّيّة كبرى في بعض البلدان، الّتي وضعت على سكّة التطبيق أنظمتها الجامعيّة خلال السنوات الأخيرة المنصرمة. وبالرّغم من أنّه ليس دقيقًا الحديث عن «أنموذج مصريّ» بما أنّ الجامعات المصريّة وقعت تحت التأثير الفرنسيّ لزمن طويل، فقد تميّز النظام الجامعيّ المصريّ بصفات مكّنته من أن يترك أثرًا في العديد من الجامعات، الّتي أُنشئت حديثًا في المنطقة؛ بسبب تبعيّتها لمستويين مصريّين: جهاز التدريس، والجهاز الإداري.

بالرّغم من وطأة الحقبة الاستعماريّة على القارة الأفريقيّة؛ حيث احتفظت بعض المؤسّسات بالسمة الإنكليزيّة، واحتفظت أخرى بالقيم الوطنيّة، الّتي أيّدها السير إريك أشبي فيما احتفظت أخرى بملامح الثقافة الفرنسيّة[1]، فإنّ توسّع الجامعة في أفريقيا حديث العهد[2] يؤكّد تايو[3]:

بخلاف أوروبا وأميركا، وإذا وضعنا جانبًا بعض الاستثناءات جامعة سانكور Sankore في تومبكتو، والأزهر في مصر. يُعَدّ تاريخ التعليم العالي في أفريقيا حديث العهد نسبيًّا. ففي منتصف عام 1962م، استطاعت فقط سبع جامعات- اثنتان في غانا، واثنتان في ليبيريا، واثنتان في نيجيريا، وواحدة في سيراليون- أن تنمو في غرب أفريقيا، الّذي هو أنكلوساكسوني. وفي الدول الفرنكفونية لم يكن الوضع واضحًا؛ إذ لم تكن هناك سوى جامعتين؛ واحدة في ساحل العاج، وأخرى في السنغال.

بيدَ أنّ أوالا Auala يزعم أنّ التاريخ يُثبت أنّ معظم البلدان الأفريقيّة سعت، بعد نيلها الاستقلال، إلى تأسيس جامعة وطنيّة، بحسب إيشومي Ishumi ، ذلك يتعارض مع المقاربة والتوجّه الإقليميّين اللّذَين ميّزا التعليم العالي خلال العصر الاستعماريّ. هكذا كانت الحال مع جامعة ماكيرير Makerere في أوغندا، الّتي كانت مؤسّسة إقليميّة اتحاديّة وُجِدَت لتلبية حاجات أفريقيا الشرقيّة؛ أوغندا،

1- (Sutton, 1969; Fordhan, 1970; Ashby et Anderson, 1972).

2- (Unesco/BREDA, 1999).

3- Taiwo (1991) .

وكينيا، وتنغانيكا، وزانزيبار. أيضًا في أفريقيا الوسطى، تأسّست جامعة في روديسيا الجنوبيّة لكنها أضرّت بذلك البلد، الّذي أصبح اسمه زيمبابوي وروديسيا الشمالية، زامبيا ونياسالاند، مالاوي. وهذا هو حال جامعة بوتسوانا، وليسوتو، وسوازيلاند، الّتي عمّ نورها في ثلاثة بلدان من أفريقيا الجنوبيّة.

إنّ الأسباب الّتي تدفع الدول إلى تأسيس الجامعات في حقبة ما بعد الاستعمار هي أسباب متقاطعة مع بعضها بعضًا[1]:

- تدريب مسؤولين وسطاء وكبار مُختصّين وقادرين على إدارة مختلف قطاعات الاقتصاد الوطنيّ.

- تأسيس صورة موجبة للدولة الجديدة وصياغتها لدى الرأي العالميّ عن طريق تشييد المؤسّسات الرائدة القادرة، وتوسيعها على استقبال أكبر عدد من الطلّاب.

- الحدّ من الأُمّيّة وصولًا إلى القضاء عليها.

- السعي إلى أن تكون الإنتاجيّة والطاقة الكامنة لِحَمَلة الشهادات الجامعيّة ورقةً رابحةً للإنتاج، وتراكم الثروة الوطنيّة في السنوات الّتي تتلو الدراسة.

إنّ تلك الأهداف وغايات أخرى مشابهة، الّتي أخذها بالحسبان مؤتمر وزراء التربية الأفارقة، الّذي انعقد في أديس أبابا سنة 1961م، أُقِرّت على نطاق واسع في المستويَيْن التعليميَّيْن: الأول، والثاني.

تُميّز مقدّمة كتاب «مطالعة الخبراء حول الاتّجاهات المستقبليّة وتحدّيات التعليم العالي في أفريقيا[2] «ثلاث مراحل في تطوّر التعليم العالي في أفريقيا: الجامعة الّتي ترمز أولًا إلى السيادة ، وتصون التقاليد، وتشهد توسّعًا، وإعداد الأُطُر وهذا واجبها الإمبرياليّ. وأخيرًا، الأزمة الناتجة عن تقليص مواردها الماليّة طوال تلك المراحل الثلاث. انفتحت مؤسّسات التعليم العالي على الابتكار، وطبّقت إصلاحات على بناها، وأدخلت برامج ودورات تدريب جديدة، إضافة إلى التعليم عن بُعْد، وتكنولوجيا الإعلام والتواصل.

من خلال عرض «الإشكاليّة»، تُبيّن الأونسكو أسباب الأزمة: الصعوبات الاقتصاديّة، النموّ السريع لعدد الطلّاب والمعلّمين، نقص الأساتذة ذوي الخبرة والاختصاص، غياب التنسيق في مجال الإبداع والأنشطة بين الجامعة والمؤسّسات

1- (Ishumi, 1990).

2- (Unesco, 1991a).

الأخرى، الموقف الضعيف حول جوانب التنمية، والوقائع الاجتماعيّة والاقتصاديّة، ضعف مستوى سياسات التعليم العالي، الرَّواتب المتدنّية للأساتذة ، والتصوّرات المتولّدة عن آفاق العمل القاتمة.

أمّا كتاب (أولويّات النموّ الاقتصاديّ والاجتماعيّ في التسعينيّات)، الّذي نشره المؤتمر الخامس لوزراء التربية، ووزراء التخطيط الاقتصاديّ لدول أفريقيا، الّذي انعقد في داكار من8 إلى 11 تموز1991م، فهو يُدقّق النَّظَر في النموّ الاجتماعيّ والاقتصاديّ لأفريقيا في الثمانينيّات:

لقد عزّزت تلك المرحلة الانطباع الخاطئ المُتعلّق بالأمن والتفاؤل، الّذي أخذ ينمو في البلدان الأفريقيّة خلال سنوات الاستقلال العشر، في الستينيّات والسبعينيّات، لكنّها كانت السبب في اندلاع أزمات زعزعت أُسُس الاقتصاد، الّذي تلقّى ضربات مباغتة بفعل الركود العالميّ، وأعباء الدَّيْن الخارجيّ، وبنود التبادل، وأزمة الطاقة والغذاء، والكوارث الطبيعيّة،... قادت الأزمة إلى وضع جملة سياسات إصلاحيّة خاصّة ببرامج التغيير البنيويّ؛ ما خلق مشكلات للتنمية في أفريقيا. وأسوأ من ذلك، تراجعت مؤشّرات التنمية البشريّة بشكلٍ ملحوظ خلال الثمانينيّات، مثل: التعليم، والصحّة، والتغذية، والعمل.

شهدت نهاية الثمانينيّات انخفاضًا حادًّا في الرَّواتب الحقيقيّة : بخلاف تراجع التشغيل في القطاع المُنظّم، أدّى ذلك إلى الهبوط في ازدهار واسع للأنشطة في القطاع الهامشيّ للاقتصاد. قد يكون لذلك آثار محمودة، لكن بالنظر إلى الإنتاج الضعيف، والرواتب الّتي ميّزت القطاع الهامشيّ للاقتصاد، فإنّ موازنات الأسر المعيشيّة ينبغي تصحيحها؛ كي تُلبّي الحاجات الأساسية؛ ما يقود إلى إلغاء النفقات الرتبطة بالتعليم.

يتضمّن تقرير خاصّ بإحدى النّدوات، الّتي شاركت فيها شخصيّات أفريقيّة، وقادة دول كبار، جملة آراء مفيدة:

إنّها المرّة الأولى، الّتي نطرح فيها سؤالًا جوهريًّا :إلى أيّ نوع من التطوّر تطمح أفريقيا وكيف تُريد الوصول؟ إنّ الفرضيّة الضمنيّة هي أنّنا لا ننوي تقليد النُّظُم الاقتصاديّة للبلدان الأخرى. لقد أدركنا أنّ البلدان الأفريقيّة لا يمكنها أن تبحث دائمًا عن معايير سياسيّة وإستراتيجيّة، ولا أن تُعطي انطباعًا بأنّها ترغب بأن تصبح انعكاسًا شاحبًا للولايات المتّحدة، وفرنسا، وإنكلترا ، والصين . أصبح واجبًا التفكير

بجِدّيـة في وضـع إسـتراتيجيّة للتنميـة لا تعتمـد على الخـارج خاصّـة في أفريقيـا، ولا تكتفي بتقليـد مجتمعـات أخـرى، ولا تربـط عمليّـة التحديـث بثقافـات أخـرى. بعبـارة أخـرى، آن الأوان للحكومـات الأفريقيّـة وشـعوبها أن تُسـاعِد في التفتيـش عـن وسـائل للتنميـة ، ونمـط حيـاة أفريقـيّ أصيـل، مُتجـذّر في التـراث الثقافيّ الغنـيّ للقارّة السـمراء، وبناهـا الاجتماعيّـة، ومؤسّسـاتها الاقتصاديّـة، وثرواتهـا الطبيعيّـة الوفيـرة. لا بـدّ مـن السير في طريـق التنميـة ، واختيـار نمـط حيـاة، بالرّغـم مـن مجتمعـات أخـرى وثقافـات أخـرى، وأن لا يكـون ذلـك بتقليـد نمـاذج مـن خـارج التـراث الثقافيّ لأفريقيـا.

إذن، هنـاك ضـرورة لتحقيـق «تنميـة داخليّـة»(Salifou, 1983) قـد يُشـار إليهـا بعبـارة «إمّـا تُربّـي أو تُعاقـب»[1]. ولبلـوغ ذلـك الهـدف يُلخّـص إيشـومي Ishumi[2]:

تبـذل بلـدان أفريقيـا جهـودًا جبّـارة لتعزيـز البرامـج الهادفـة إلـى النُّهـوض بالتعليـم العالـي. إنّ ازديـاد طلبـات التسـجيل فـي المؤسّسـات الجامعيّـة والخدماتيّـة المحلّيّـة، وزيـادة المنـح الدراسـيّة الّتـي تُقدّمهـا مؤسّسـات تعليميّـة فـي الخـارج، وارتفـاع عـدد الأسـاتذة والباحثيـن فـي مؤسّسـات التعليـم العالـي فـي أفريقيـا، يُنبـئ بتطـوّر النّظـام التعليمـيّ الأفريقـيّ كلّـه، ويشـير إلـى الاتّجـاه نحـو عمليّـة ضبـط تدريجـيّ للبرامـج فـي ظـلّ الحاجـة الملحّـة إلـى إنتـاج مـوارد بشـريّة مُتخصّصـة ومُسـتعدّة لمواجهـة التحدّيـات الاجتماعيّـة والاقتصاديّـة، الّتـي يفرضهـا المجتمـع مـا بعـد الاسـتعماريّ.

بالرّغـم مـن النّجـاح، الّـذي تحقّـق فـي ذلـك المجـال، سـاقت دراسـة الاتّجاهـات الخاصّـة بقـدرة الطـلّاب والأسـاتذة والباحثيـن علـى التنقّـل، سـاقت إلـى مشـكلات عـدّة. وظهـرت بعـض الثغـرات فـي مسـألة التسـجيل، إضافـة إلـى اختـلال التـوازن فـي قبولهـم، سـيّما فـي مجـالات العلـوم والعلـوم الإنسـانيّة، كذلـك لوحِـظ التقسـيم السـيّئ ، وقصـور تشـغيل اليـد العاملـة، الّتـي تتلقّـى أجـرًا مرتفعًـا؛ بـل إنّ انعـدام الاسـتقرار فـي مـا يتعلّـق بالتخصيصـات، ومنـاخ البحـث هـو أيضًـا موضـع نقـاش. هنـاك إجـراءات تصحيحيّـة ينبغـي أن يُنظَـر فيهـا؛ لغـرض رفـع مسـتوى التعليـم العالـي؛ بحيـث يواكـب التطـوّر الحاصـل.

عمومًـا، إنّ نظـام التعويضـات والعـلاوات يمكـن أن يُفهَـم علـى أسـاس أنّ الجامعـة تتقيّـد علـى المُتخصّصيـن، وتُحافـظ عليهـم؛ إذ يمكنهـم أن يحملـوا إلـى قطاعاتهـم

1- (Ki-Zerbo, 1991).

2- Ishumi (1990, p 29).

أفضل ما لديهم. والمجال مُتاح للعلوم والتقنيّات للمبادرة إلى تصحيح اختلال التوازن المزمن، الّذي يُنهِك عمليّات القبول في الجامعة، وفي المؤسّسات الخدماتيّة. بذلك، سيجد المجتمع مُرتكزًا في العلوم والتكنولوجيا؛ لكي يحلّ المئات من المعضلات والتحدّيات، الّتي تطرحها عمليّة التنمية.

يستحقّ الأساتذة والباحثون أن يلقوا تشجيعًا؛ وهذا يتضمّن ضرورة مواصلة التفكير والبحث المستنير عن وسائل ملموسة للفعل والتوجيه تقود إلى التكييف، والتقدّم الاجتماعيّ والاقتصاديّ. ويمكن أن تتألّف أحيانًا تلك الوسائل من أدوات عمل بسيطة، لها قابليّة توصّل كبيرة: مادّة دراسيّة، كتب ومراجع، تجهيزات مخبريّة، مُخصّصات للبحث؛ لأنّ الاستفادة منها تكاد تكون منعدمة في مؤسّسات التعليم العالي، في السنوات العشر الأخيرة. لكنّ الأمل مُعلّق دائمًا على أن تكون مراكز جيّدة، ومكانًا خصبًا للأفكار، والحلول العمليّة.

لا بدّ من التنسيق بين برامج التعليم العالي، اليوم وغدًا، بقدر ما تطمح إليه شعوب أفريقيا للولوج المباشر إلى القرن الحادي والعشرين.

بعد إنهاء جولتنا على أصول الحركة الجامعيّة، من الواجب أن نؤكّد على الدور النفسيّ، الّذي يواكب تسمية «الجامعة»؛ فالجامعة هي المثل الأعلى، الّذي لم يبلغه أحد لتعليم نبيل، يقود إلى معرفة رفيعة، ينبغي أن يُعبَّر عنها من خلال خدمة أرفع للمجتمع، في مراحله التاريخيّة المختلفة والمتعاقبة.

نشأة الجامعة وحقولها المعرفيّة بين الغرب المسيحيّ والشرق الإسلاميّ

فادي ناصر*

تمهيد

تُعدّ الجامعة من أهمّ المؤسّسات التعليميّة التربويّة والاجتماعيّة؛ نظرًا للدَّور الّذي تؤدّيه في مجال التنشئة الفكريّة والعلميّة، والتربية الفرديّة والاجتماعيّة، وفي اكتشاف الإمكانيّات الطبيعيّة والإنسانيّة، واستثمار مواردهما الهائلة؛ لما فيه خدمة الإنسان نفسه لناحية تأمين مصالحه، وضمان ديمومته، ورغادة عيشه وتطوّره نحو ما هو أفضل له وأسلم دائمًا.

فما قبل وجود الجامعة ليس كما بعدها لناحية الدور المحوريّ، الّذي أدّته الجامعة في تطوير الفكر الإنسانيّ والاجتماعيّ في شتّى المجالات والحقول؛ العقليّة، والنفسيّة، والمادّيّة، والطبيعيّة. وكل ذلك الحراك العلميّ يهدف إلى أمر أساس هو خدمة الإنسان والمجتمع الإنسانيّ على نحو أجود وأكمل. فالمحافظة عل التراث العلميّ والمعرفيّ للبشريّة، وتنمية المعرفة الإنسانيّة، وتطوير المجتمعات البشريّة، وصناعة الشرائح العلمائيّة من باحثين، ومفكّرين، ومنظّرين، ومكتشفين،

* أستاذ الفلسفة وعلوم القرآن في كلية الأديان والعلوم الإنسانية في جامعة المعارف، لبنان.

ومخترعين كلّها تصبّ في مهامّ الجامعة، الّتي مارستها وعملت عليها منذ قرون خلت.

من هنا، كان لا بُدّ من الوقوف عند تلك الظاهرة العلميّة والاجتماعيّة؛ لدراسة نشأتها وجذورها التاريخيّة؛ لما في معرفة المنابع التاريخيّة لتلك المؤسّسة من تأثير مباشر في تعميم تلك التجربة وتسييلها في مختلف الأزمنة والأمكنة، ولجميع الشعوب والأعراق والقوميّات. ومِنْ ثَمَّ، استفادة أكبر شريحة ممكنة منها من البشر، كما لا بدّ من الوقوف عند حقول الدراسة الجامعيّة الأساسيّة من أجل معرفة طبيعة العلاقة الحاكمة، ومكامن الأولويّة بينهما.

نشأة الجامعة

يرجع كثير من الباحثين ظهور الجامعة إلى العصور الوسطى في أوروبا؛ حيث يشبّه العديد من الباحثين وعلماء التاريخ جامعات هذا العصر بالجامعات، الّتي نشأت في الغرب في تلك الحقبة الزمنيّة، لناحية أنظمة التدريس والمحاضرات، وكيفيّة إجراء الامتحانات، وتعيين الأساتذة، وتحديد الدرجات وغيرها من الأمور. ونقول يشبّه؛ لأنّ الجامعات في العصور الوسطى كانت قد نشأت «وتطوّرت عن مدارس العصور الوسطى، الّتي كانت مثل المدرسة العامّة؛ أي المكان، الّذي يستقبل الطلّاب الوافدين من جميع الجهات»[1].

فالبيئة العمليّة، الّتي يطلق عليها اليوم اسم الجامعة كان يُصطلح عليها في أوروبا أثناء العصور الوسطى، وتحديدًا في القرن الثاني عشر؛ اسم «المدرسة العامّة»، وهو المكان، الّذي كان يستقبل فيه طلّاب العلم الوافدين من جميع الجهات، لا المكان الّذي تدرس فيه المواد الدراسيّة. ثمّ تطوّرت فكرة «المدرسة العامّة» مع نهاية القرن الثاني عشر، ومطلع القرن الثالث عشر لتغدو تجمّعًا للطلبة والمُدرّسين، الّذين تشكّلوا على شكل «اتّحادات»؛ بحيث أصبح مصطلح الجامعة يُطلق على اتّحادات المشتغلين بالعلم والتعليم من الطلّاب والأساتذة، فصار اسم «جامعة الطلبة» يُطلق على اتّحاد الطلبة، واسم «جامعة الأساتذة» على اتّحاد الأساتذة والمُدرّسين؛ فالجامعة في ذلك العصر لم يقصد بها المكان، أو البيئة العلميّة، الّتي يلتقي فيها رجال العلم من مُعلّمين ومُتعلّمين؛ وإنّما يُقصد بها الاتّحاد، الّذي

1- فريج، سامي، الجامعة والبحث العلميّ، دار الفكر، عمّان، 2001م، ص20.

يُشكّله كل فريق من ذينك الفريقين لرعاية مصالحه وتنظيم أموره. ثمّ أخذت مع الوقت، في القرن الثالث الميلاديّ، تتطوّر فكرة الاتّحادات؛ لتشكّل نواة ما بات يُعرف اليوم باسم الجامعة؛ أي مركز الدراسات العليا، الّتي اشتهرت في البدء بتدريس - على الأقلّ- علم من العلوم، فكان يتطلّب دراستها قسطًا من التخصُّص مثل: القانون، أو اللّاهوت، أو الفلسفة، أو الطّبّ، أو غيرها. ثمّ راحت بعد ذلك تتشكّل الجامعات الواحدة تلو الأخرى في المناطق المختلفة لأوروبا.

مهما كان الأمر، فإنّه «وجدت في أوروبا عند مستهلّ القرن الثالث عشر ثلاثة مراكز علميّة جامعيّة من ذلك النوع، تمتّعت جميعًا بشهرة عالميّة واسعة في الغرب الأوروبيّ، وتخصّص كلٌّ منها في جانب، أو أكثر من جوانب المعرفة. أمّا الأولى، فكانت في باريس واشتهرت باللّاهوت، والآداب. وقامت الثانية في بولونا واشتهرت بالقانون. في حين وُجدت الثالثة في سالرنو، واشتهرت بالطّبّ»[1].

الجامعة والكنيسة

في العصور الوسطى، كان هناك ثلاث مؤسّسات أدّت دورًا أساسيًّا ومحوريًّا في تشكيل هويّة المجتمع الغربيّ هي: الكنيسة، والإمبراطوريّة، والجامعة؛ فالروح الدينيّة في أوروبا، كما هو معروف، وجدت زعامتها في البابويّة. أمّا السلطة العلمانيّة، فبلغت ذروة عظمتها في الإمبراطوريّة الرومانيّة. في حين أنّ روافد المعرفة الأساسيّة، الّتي رفدت المجتمع الغربيّ بالعلم في الشطر الأخير من العصور الوسطى كانت من خلال الجامعة، الّتي غدت مع الوقت درّة مؤسّساته الاجتماعيّة والتعليميّة. فالجامعة في الغرب بموازاة الكنيسة والإمبراطوريّة الرومانيّة، كان لها دور فعّال في بناء أوروبا ما بعد القرون الوسطى. وقد تركت تلك المؤسّسة أثرًا واضحًا وعميقًا في أركان الحياة الأوروبيّة في العصور الوسطى والحديثة، وفي مختلف المجالات العلميّة، خصوصًا الدينيّة، والسياسيّة، والاجتماعيّة، وحتى الاقتصاديّة.

السائل أن يسأل بعد دراسة واقع المجتمع الغربيّ في أوروبا وكيفيّة تشكّله، عن طبيعة العلاقة الحاكمة بين الكنيسة، الّتي كان لها اليد الطّولى في ذلك الوقت، والجامعة الّتي وفدت حديثًا، وحجزت لنفسها موقعًا متقدّمًا؛ بحيث فرضت

1- عاشور، سعيد، موسوعة الثقافة التاريخيّة والأثريّة والحضاريّة؛ الجامعات الأوروبيّة في العصور الوسطى، دار الفكر العربيّ، القاهرة،2007م، ص4.

حضورها وثقلها في مرحلة زمانيّة قياسيّة.

حقيقة الأمر، أنّ الارتباط والعلقة بين الكنيسة والجامعة في العصور الوسطى، كان شديدًا وقويًّا عكس ما يمكن أن يتصوّره بعضهم من أنّ الكنيسة كانت على عداوة تامّة مع الجامعة، إلّا أنّ الواقع يجافي تلك الفكرة «فمعظم الجامعات في أوروبا القرون الوسطى كانت قد نشأت من مدارس أسقفيّة، وحصلت على مراسيم قيامها من البابويّة، وظلّت شطرًا كبيرًا من تاريخها - في ذلك الوقت- تعاني الكثير من جرّاء تدخّل رجال الدين المحلّيّين وغير المحلّيّين في شؤونها. هذا فضلًا عن أنّ الغالبيّة العظمى من الكلّيّات المنزليّة – الّتي شيّدت في المدن الجامعيّة في القرون الوسطى؛ لإيواء الطلبة الفقراء ومساعدتهم- قام بتأسيسها أساقفة وديريّون، ووضعوا لها نظامًا وشروطًا تتّفق إلى حدٍّ كبير مع روح الكنيسة ونظامها. وقد حدث أكثر من مرّة أن تدخّلت الكنيسة والبابويّة؛ لتحديد برامج الجامعات عن طريق فرض تدريس معيّنة تخدم الكنيسة، وتحقّق أهدافها ومصالحها، مثل: القانون الكنسيّ، واللّاهوت، كما تدخّلت لتحريم دراسة موادٍّ أخرى تتعارض مع مبادئ الكنيسة، ولا تتمشى مع تعاليمها، مثل: فلسفة أرسطو، وشروط ابن رشد، والقانون الرومانيّ»[1].

من هنا، أدّت الجامعات في الغرب دورًا مهمًّا وبارزًا في إصلاح الفكر الدينيّ والكنسيّ في أوروبا بفعل ذلك التواصل بين كلا المؤسّستين وتفاعلهما؛ حيث كان أثر الرهبان في الحياة الجامعيّة ومحاولة سيطرتهم على تلك المؤسّسة واضحًا وبارزًا في العديد من الجامعات في القرون الوسطى وبالخصوص في فرنسا، وإنجلترا وألمانيا. فغدت الجامعات الأوروبيّة، في القرون الوسطى، قاعدة انبعثت منها آراء الإصلاح الدينيّ لا سيّما جامعات شمال أوروبا، الّتي كانت تدرّس اللّاهوت، على عكس جامعات الجنوب، كما في إيطاليا وأسبانيا. لذا، لم ترتفع الأصوات في جامعات الجنوب ضدّ الفساد، الّذي اعترى البابويّة والحياة الكنسيّة في الشطر الأخير من العصور الوسطى، بخلاف جامعات الشمال (إنجلترا، وفرنسا، وألمانيا)، الّتي منها خرجت الدعوة إلى الإصلاح الدينيّ، ثمّ امتدّت تلك الدعوة إلى كثير من بلدان أوروبا فيما بعد. ومن النماذج البارزة على حركة الإصلاح الدّينيّ في أوروبا ما فعله مارتن لوثر (1483م1546-م)؛ حيث تزعّم أكبر حركة للإصلاح

1- عاشور، سعيد، الجامعات الأوروبيّة في العصور الوسطى، مصدر سابق، ص98.

الدِّينيّ تعرّضت لها الكنيسة الغربيّة في القرون الوسطى.

نشير، في هذا المجال، إلى نقطة مهمّة جدًّا وهي أنّ دور الجامعات الأوروبيّة في العصور الوسطى لم يقتصر على محاولة إصلاح الكنيسة الغربيّة عن طريق نقدها وتفنيد نقاط ضعفها فحسب؛ بل أيضًا عن طريق لمّ شملها، ومداواة عيوبها، وترميم ما اعترى بنيانها من تصدّع في الشطر الأخير من تلك العصور. ومِنْ ثَمَّ، أسهمت الجامعة إلى حدٍّ كبير في عمليّة نقد الكنيسة وإصلاحها على حدٍّ سواء. وأدّت دراسة اللَّاهوت في الجامعة دورًا مؤثّرًا وفعّالًا في حركة الإصلاح داخل الكنيسة؛ حيث أسهمت دراسة اللَّاهوت في جامعات أوروبا في القرون الوسطى في التوفيق بين المعارف الجديدة الوافدة إلى جامعات أوروبا من جهة، وبين تعاليم الكنيسة ومبادئها من جهة أخرى. من هنا، أصبحت دراسة «اللّاهوت حجر الزاوية في صرح البناء، وغدت مهمّته جمع النتائج، الّتي انتهت إليها بقيّة العلوم للاستفادة منها في حلّ المسائل المتعلّقة بطبيعة الله، وطبيعة الكون، وعلاقة الإنسان بكلٍّ منهما»[1].

بالإضافة إلى علم اللَّاهوت، كان للفلسفة والمنطق تأثيرهما الواضح أيضًا على كلٍّ من الكنيسة، لناحية أفكارها وتعاليمها، وعلى الجامعة، لناحية نشأتها وتأسيسها؛ حيث احتلّت الدراسات الفلسفيّة والتأمّليّة مكانة مرموقة في جامعات أوروبا في القرون الوسطى، على وجه الخصوص في جامعة باريس. وكان القرن الثالث عشر أزهى عصور الفلسفة المدرسيّة؛ بسبب اتّصال الغرب بالفلسفة الشرقيّة الإسلاميّة، والفلسفة اليونانيّة من خلال حركة الترجمة، الّتي توسّعت وانتشرت بقوّة في ذلك الوقت، وما ترتّب على ذلك من إعادة إحياء لمدرسة أرسطو الفلسفيّة في أوروبا، والتعرّف على فلسفات الشرق الوافدة من بلاد المسلمين وبالخصوص فلسفة ابن سينا، وابن رشد، وغيرهم،... والّتي تركت رؤيتهم الفلسفيّة بصماتها وآثارها الواضحة على كلٍّ من الجامعة، والكنيسة؛ حيث إنّ إقبال الطلّاب على تعلُّم الفلسفة بشراهة بالغة غير مبالين بتعارضها مع مبادئ الكنيسة ومعتقداتها وتعاليمها؛ ما دفع الكنسية إلى أن تقف بوجه تدريس الفلسفة اليونانيّة والفلسفيّة الإسلاميّة حتى «ثارت البابويّة لتدريس آراء أرسطو، وشروح ابن رشد في جامعة باريس، فأصدر مجمع باريس الكنسيّ قرارًا بتحريم الدراسة سنة 1210م، وتكرّر ذلك التحريم عدّة

1- عاشور، سعيد، الجامعات الأوروبيّة في العصور الوسطى، مصدر سابق، ص 106.

مرّات، ولكنّه لم يجد في منع أحرار المفكرين من مواصلة دراستها[1]، حتى سمح البابا أوروبان الخامس سنة 1366م بأن يمتحن طلّاب باريس في جميع مؤلفات أرسطو دون استثناء»[2]. على أنّ الدراسة في جامعات أوروبا في القرون الوسطى وخصوصًا مع مطلع القرن الثالث لم تقتصر على اللّاهوت والفلسفة؛ بل تعدّتها إلى علوم ومجالات أخرى كالقانون، والطب، والرياضيّات والموسيقى. ولكن، أردنا أن نسلّط الضوء، ونلفت النَّظر إلى نقطة مهمّة وأساسيّة، وهي مدى تأثير كلّ من الفلسفة واللَّاهوت في نشأة الجامعة وتطوّرها من جهة، وفي الفكر الكنسيّ، من جهة أخرى.

الجامعة ومدارس الشرق الإسلاميّ

هناك وجهتا نظر متباينة تباينًا كلّيًا بشأن العلاقة بين نشأة الجامعة في أوروبا في القرون الوسطى، وبين المدارس، الّتي نشأت في العالم الإسلاميّ في تلك الحقبة الزمنيّة نفسها تقريبًا، كالمدرسة النظاميّة، الّتي تأسّست في القرن الحادي عشر الميلادي في العام1065م على أغلب الترجيحات، وهي سلسلة من المراكز التعليميّة المُنتشرة في العديد من المُدن الإسلاميّة الكُبرى خصوصًا في أصفهان وبغداد. وجامعة الأزهر في مصر، الّتي تأسّست في القرن العاشر الميلادي (970م)، إبّان فترة الحكم الفاطميّ، أو جامعة القرويّين في مدينة فاس بالمغرب، والّتي تحتلّ مكانة لها على قائمة UNESCO كأقدم جامعة في التاريخ[3]، عن عمرٍ يزيد عن ألف ومائتي عام، والّتي تأسّست عام 859م على يد امرأة مسلمة تدعى فاطمة بنت محمد الفهري[4].

1. نظريّة عدم التأثُّر والتأثير:

ترى تلك الرؤية بأنّ الإسلام لم يكن له أيّ تأثير جوهريّ على أُسُس النّظام

1- دراسة الفلسفة اليونانيّة والإسلاميّة.

2- عاشور، سعيد، الجامعات الأوروبيّة في العصور الوسطى، مصدر سابق، ص68.

3- http://whc.unesco.org/en/list/170.

4- تعود أصولها على ما يُذكر في النّصوص التاريخيّة إلى ذريّة عقبة بن نافع الفهري القرشي قائد الفتح الإسلاميّ، الّذين فتحوا بلاد المغرب.

التعليميّ في أوروبا، ولا على بِنية النظام الجامعيّ، الّذي تأسّس في النصف الثاني من القرون الوسطى. ومن أبرز القائلين بتلك النظرية؛ جوستاف إدموند فون جرونيباوم (G.E.Grunnebaum) صاحب كتاب «الإسلام في العصر الوسيط»[1]. بالإضافة إلى جابرييل كومبايريه (Gabriel compayre)، الّذي يقول بأنّ: «الجامعات نشأت من حركة عفويّة للعقل البشريّ»[2].

2. نظريّة التأثّر والتأثير:

يعتقد أصحاب تلك النظريّة أنّ النظام التعليميّ الإسلاميّ، الّذي نشأ قبل ظهور الجامعة في أوروبا كان له أثر واضح ومباشر على نشأة الجامعة في أوروبا، من خلال قنوات الاتّصال في صقلية وإيطاليا والأندلس، والّتي كانت متاحة ومفتوحة في ذلك الوقت بين أوروبا والعالم الإسلاميّ، والّتي وفّرت فرصة لنقل العلوم الإسلاميّة إلى الغرب، وساعدت في النهوض العلميّ الأوروبيّ. ومن المُنظّرين لذلك الرأي نورمان دانيل[3](Norman Daniel)، الّذي ألقت دراساته وكتاباته الكثير من الضوء على موقف الغرب من الإسلام، وكان موقفه ورأيه أنّ الغرب المسيحيّ استعار الكثير من الحضارة الإسلاميّة دون أن يعترف بذلك. ومن الّذين تبنّوا تلك

1- مستشرق ومؤرّخ نمساويّ. ولد في فيينا في الأول من أيلول، سنة 1909م. وتعلّم في مدارس فيينا وفي جامعتها، ثمّ في جامعة برلين. ولمّا قامت ألمانيا في آذار، سنة 1938م بضمّ النمسا إليها، هاجر إلى الولايات المتّحدة الأمريكيّة؛ لأنّه من أسرة يهوديّة، وإن كان قد اعتنق الكاثوليكيّة. وحصل على الجنسيّة الأمريكيّة. وصار أستاذًا في جامعة نيويورك عام 1938م، ثمّ في جامعة شيكاغو عام 1943م. وفي عام 1957م، صار أستاذًا ورئيسًا لقسم الدراسات الشرقيّة في جامعة كاليفورنيا، فرع لوس أنجلس UCLA، واستمرّ في ذلك المنصب حتى وفاته في شباط من عام م1972. طبع كتابه «في العصر الوسيط» مؤخرًا تحت عنوان « حضارة الإسلام» من قبل دار الأهليّة في عمّان، ترجمة: عبد العزيز توفيق جاويد. بدوي، عبد الرحمن، موسوعة المستشرقين، دار العلم للملايين، بيروت، 1993م، ص182.

2- مقدسي، جورج، نشأة الكلّيّات؛ معاهد العلم عند المسلمين وفي الغرب، ترجمة محمود سيد محمد، مدارات للأبحاث والنشر، مصر، 2015م، ص 423.

3- مستشرق إنجليزيّ معاصر، ولد سنة 1919م، له مؤلّفات عدّة، تهتم معظمها بالبحث عن العلاقة بين الإسلام والغرب منها: «الإسلام والغرب»، و»الإسلام وأوروبا»، «العرب وأوروبا في القرون الوسطى». جحا، ميشال، الدراسات العربيّة والإسلاميّة في أوروبا، معهد الإنماء العربيّ، بيروت، 1982م، ص58.

النظريّة دانييل هانيبرغ(Daniel hanebarg) في كتابه «التربية الإسلاميّة» الصادر عام 1850م، والّذي يُرجّح فيه استفادة الغرب من النظام التعليميّ الإسلاميّ، ويستدل بالعديد من الأدلّة على تلك الفرضيّة. والمستشرق الإسبانيّ جوليان ريبيرا[1] (Julian Ribera)، الّذي ذكر أنّ جامعات العصور الوسطى في أوروبا مدينة أيضًا للنظام التعليميّ الإسلاميّ[2].

أ.استحالة الطفرة:

في كتابه «The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West» ، الّذي تُرجم إلى العربيّة تحت عنوان «نشأة الكلّيّات؛ معاهد العلم عند المسلمين وفي الغرب»، يتّخذ المؤلف جورج مقدسي -المولود في ديترويت (1920م2002-م)، وهو أستاذ جامعة هارفارد (1959م1973-م) ، وجامعة بنسيلفانيا (م1990-1993م)- نهجًا أكثر حذرًا وتركيزًا، وينقل النقاش إلى المقارنة الواقعيّة للعمليّة التعليميّة والمؤسّساتيّة في الغرب الأوروبيّ والشرق الإسلاميّ، مشيرًا إلى أنّ التطوّرات في المؤسّسات التعليميّة الأوروبيّة برزت بعد نظيرتها الإسلاميّة بما يقارب القرن من الزمن. وأنّه قد «تزامن ظهور الجامعات مع بدء نهضة علميّة كبرى قامت فيما بين عامي (1100م1200-م)، حدث خلالها تدفّق للمعارف الجديدة على غرب أوروبا، جاء عن طريق إيطاليا وصقلية في جانب منه، ولكن تيّاره الرئيس ورد عن طريق العلماء العرب في إسبانيا. وقد أفاض الباحثون العربيّون في وصف ذلك التدفّق من المعارف والعلوم الجديدة، والّذي توضحه تفصيلًا قائمة الكتب، الّتي ترجمت من العربيّة إلى اللّاتينيّة، والّتي تتناول في الأغلب موضوعات الفلسفة والعلوم. ولذلك، فإنّه من المتّفق عليه بصفة عامّة أنّ العلوم العربيّة قد أسهمت في تلك النهضة العلميّة الكبرى»[3].

1- ولد في بلنسيه (1858-1934) وهو أستاذ التاريخ في الحضارة اليهوديّة والإسلاميّة في جامعة مدريد، ومن كبار علماء التأريخ والاجتماع والكشف عن أصل الشعر الغنائيّ الأوروبيّ من المنابع العربيّة. العقيقي، نجيب، المستشرقون، دار المعارف، ط3، مصر، 1964، ج2، ص592.

2- مقدسي، جورج، نشأة الكلّيّات؛ معاهد العلم عند المسلمين وفي الغرب، مصدر سابق، ص423 وص 349.

3- المصدر نفسه، ص349.

ويستدلّ المقدسي على نظريّته من خلال العديد من المقارنات، الّتي أجراها بين واقع الجامعة في أوروبا والمدراس الإسلاميّة، أو عرفت أيضًا بالكلّيّات في حقبة القرون الوسطى، مستنكرًا فكرة الطفرة العلميّة والتعليميّة، مشيرًا إلى أنّ الوسط العلميّ لا ينطوي على أيّ مفاجآت عشوائيّة وغير ممهّد لها اجتماعيًّا وثقافيًّا وفكريًّا؛ حيث إنّ تصدّر الدراسات القانونيّة والفلسفيّة والدينيّة، والولع الشديد بالجدل، والمحاضرة، والمناظرة، الّتي كانت طريقتي التدريس الرئيستين في العصور الوسطى منذ أواخر القرن التاسع، ومطلع القرن العاشر الهجريّين في الإسلام، وفي القرن الثاني الميلادي في بلاد الغرب. والطريقة المدرسيّة، الّتي سنتحدث عنها، وغيرها من قائمة المصطلحات الفنّيّة والعلميّة تمثل في الوظائف نفسها، الّتي كانت تؤدّيها نظائرها الإسلاميّة، والّتي كثيرًا ما كانت مجرّد ترجمة حرفيّة للمصطلحات العربيّة المقابلة لها؛ حيث كان العلم ينتقل من مركزه في مدينته بغداد وأصفهان باتّجاه الغرب إلى سوريا، فمصر، فشمال أفريقيا، ومنها إلى إسبانيا، وصقلية، وجنوب إيطاليا، ومنها إلى بقية أنحاء العالم المسيحيّ. فقد كانت العلوم الإسلاميّة تنتقل مع الرحّالة من طلبة العلم، والحجّاج، والتجّار، والسيّاح، وغيرهم، والّتي كانت تنتقل إمّا مشافهة، وإمّا من خلال حركة نقل الكتب، أو من خلال الترجمة. ويتحدّث المقدسي في كتابه عن ظاهرة اجتماعيّة بالغة الأهمّيّة كانت سائدة في تلك المرحلة الزمنيّة ينقلها عن أحد الشعراء الإسبان، الّذي عاش في القرن التاسع، وعاصر حقبة العصور الذهبيّة للعلم في العالم الإسلاميّ، يؤرخ فيها لانكباب الشباب الأوروبيّ على تعلّم اللّغة العربيّة والعلوم العربيّة إلى الحدّ، الّذي لم تعد تستهويهم علوم الإنجيل ولا شروحاته؛ حيث يقول الفارو القرطبي (mozarab alvaro) (861 – 800) في كتابه بعنوان (indiculo luminoso):

«إنّ إخواني المسيحيّين يطربون لأشعار العرب وحكاياتهم، ويدرسون مؤلّفات علماء الكلام والفلاسفة المسلمين ليس بغرض الرّدّ عليها وتفنيد آرائهم؛ وإنّما لتعلّم الأسلوب العربيّ الرشيق والصحيح. فأين تجد الآن بين عامّة الناس من يقرأ الشروح اللّاتينيّة للكتاب المقدّس؟ مَنْ الّذي يقرأ الآن الإنجيل، والأنبياء، والرسل؟! واأسفاه! إنّ الشبّان المسيحيّين، الّذين يمتازون بمواهبهم الفائقة غدوا لا يعرفون أدبًا، ولا لغة سوى العربيّة! ذلك أنّهم يُقبلون على كتب العرب بنهم وشغف، ويجمعون منها مكتبات كاملة تكلّفهم الأموال الطائلة، ويتغنّون في كل مكان

بمدح المعارف والعلوم العربيّة. وعلى العكس من ذلك، ما إن تذكر أمامهم الكتب المسيحيّة حتى يحتجّوا بازدراء بأنّ مثل تلك الكتب ليست جديرة باهتمامهم. واأسفاه! لقد نسي المسيحيّون لغتهم، ولا يوجد واحد من الألف يستطيع أن يكتب خطابًا لصديقه بلغة لاتينيّة سليمة!»[1].

ب. جذور الطريقة المدرسيّة:

من الأمور، الّتي يستدلّ بها أيضًا المقدسي على نظريّته في إمكان أن يكون العالم الغربيّ قد استفاد في تأسيسه للجامعة على النظام التعليميّ الإسلاميّ وعلومه هو الطريقة المدرسيّة (scholastic method) ، الّتي كانت شائعة الاستخدام في جامعة أوروبا في القرون الوسطى. وهي أسلوب تعليميّ ومدرسيّ قائم على أساس العرض وأسلوب للتفكير مرتكز على أركان ثلاثة هي:

1. الخلاف.
2. الجدل.
3. المناظرة.

تلك العناصر الثلاثة قد ظهرت في الغرب المسيحيّ في مطلع القرن الثاني عشر بشكل مفاجئ، ولكن كانت موجودة في الشرق الإسلاميّ على نحو واسع ومتجذر في النظام التعليميّ الإسلاميّ في التعليم المسجديّ والمدرسيّ آنذاك. فلا يوجد قبل تلك المرحلة من القرن الثاني عشر وهي فترة آباء الكنيسة «شيء معلوم يفسّر وجودها، كما أنّه لا يمكن تفسيرها بمعضلات أرسطو (aporia) [2]، والّتي تعرّض لها بإيجاز وخاصّة في مستهلّ الكتاب الثالث من مصنّفه «الميتافيزيقا» meta-physics ؛لأنّ ذلك الكتاب لم يكن قد عرف أمره في الغرب حتى ذلك الحين. كما أنّ تلك المعضلات ليس لها طبيعة المقابلة والموازاة بين النصوص المتعارضة، كما هو شأن طريقة الإجماع - الخلاف sic-et-non»[3]، والّتي سنتحدّث عنها

1- مقدسي، جورج، نشأة الكلّيّات؛ معاهد العلم عند المسلمين وفي الغرب، مصدر سابق، ص 373. وراجع: ص371 وص375.

2- Aporia: مصطلح أرسطيّ، يُراد به رأيين متعارضين مقامهما عند العقل واحد عن مسألة بعينها، المعجم الفلسفيّ، مجمع اللُّغة العربيّة، 1983، ص187.

3- مقدسي، جورج، نشأة الكلّيّات؛ معاهد العلم عند المسلمين وفي الغرب، مصدر سابق، ص392.

بشيء من التفصيل؛ ليتّضح لنا كيف يمكن أن تكون حقبة التعليم الإسلاميّ قد أثرت على نحوٍ عميق ومباشر في التعليم الغربيّ في مرحلة القرون الوسطى.

تتحدّث الكتب التاريخيّة، الّتي تؤرخ للحركات الدينيّة والفكريّة في الإسلام عن الصراع الفكريّ والعلميّ على المستويات: الفقهيّة، والكلاميّة، والفلسفيّة، الّتي كانت محتدمة في العالم الإسلاميّ، ومنتشرة على نحو واسع. ونحن سنسلّط الضوء على جانب مهمّ من ذلك الصراع ،الّذي دارت فصوله في المدرسة الفقهيّة الإسلاميّة، الّتي كان لها قصب السبق في وضع أركان «طريقة النظر» كمنهج لتعلّم العلوم الفقهيّة وتعليمها؛ حيث كان الصراع على أوجّه بين الفقهاء من أجل إثبات ادّعاءاتهم ونظريّاتهم العلميّة في ذلك الحقل العلمي، مع توسّع رقعة انتشار الإسلام وبدء مرحلة تنوّع الآراء والاجتهادات، واختلاف الرأي في العديد من النظريّات والأحكام، كما هو الحال مثلًا في الصراع الكبير، الّذي دار بين المسلمين من أجل إثبات تسلسل مصادر الإسناد في الأحاديث الشريفة، وصحّة التأويل والتفسير للآيات القرآنية، والاستدلالات العقليّة، والبراهين المنطقيّة للنظريّات الكلاميّة، وغيرها.

من أجل تثبيت نظامهم التشريعيّ واستقراره، وسلامة الرأي، أو المعتقد، اعتمدت المدارس الإسلاميّة على: الجدل، والخلاف، والإجماع، والنَّظَر، والمناظرة كأصول ومبادئ «طريقة النَّظَر»(scholastic method)، الّتي على أساسها تأسّس النظام التعليميّ الإسلاميّ؛ بحيث أصبحت تلك الطريقة هي المنهج المعتمد في التدريس في المدارس الفقهيّة، وكانت تغرس في أذهان الطلّاب وتكرّر وتعاد عليهم مرارًا وتكرارًا؛ لأنّ تعليمها أصبح جزءًا أساسيًّا من طريقة تعليم علوم الفقه. وعندما استعير الغرب «طريقة النَّظَر» في التعلم والتعليم، أسموها بـ «الطريقة المدرسيّة»؛ لكون المصطلح المقابل لها في ذلك الوقت، والّذي كان رائجًا في الكنيسة الأوروبيّة هو «الفلسفة المدرسيّة»؛ فمصطلح المدرسيّة تسمية متأخّرة أطلقت في عصر النهضة على الطرق التدريسيّة والحوار الفلسفيّ طيلة القرون الوسطى، وقصدت التسمية النَّيل من المصطلح المقابل وهو «الفلسفة المدرسيّة» بوصفه طريقة تعليميّة وتدريسيّة ساذجة[1].

1- اليوسف أحمد، عبد القادر، العصور الوسطى الأوروبيّة، المكتبة العصريّة، بيروت، ص 196-2237. ومراد وهبة، المعجم الفلسفيّ.

في مطلع القرن الثاني عشر، حوالي 1100م، ظهر مصطلح «نعم ولا» (yes & no) ، الّذي ظهر فجأة في المجتمعات العلميّة المسيحيّة، والّذي كان يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالاصطلاح الإسلاميّ المقابل، وكان يُعرف بـ «الخلاف»، الّذي كان بدوره يقابل «الإجماع»، وكان جزءًا أساسيًّا من نظام الفقه الإسلاميّ في القرن الأول الهجريّ/ السابع الميلاديّ. وأصبح فيما بعد أحد العناصر الثلاثة الرئيسة لما بات يُعرف بـ «طريقة النَّظَر» في الإسلام، أو «الطريقة المدرسيّة» في الغرب، والعنصران الآخران هما: «الجدل» و«المناظرة».

اهتمّ المسلمون اهتمامًا خاصًّا بالإجماع؛ لحاجة المسلمين إلى ميزان تقويم، يحكم النظام التشريعيّ لديهم، من أجل بيان الصحّ من الخطأ مع تعدّد الآراء، وتوسّع مروحة الخلافات الفكريّة والفقهيّة؛ بسبب توسّع رقعة الإمبراطوريّة الإسلاميّة، وما صاحب ذلك التوسّع من اختلاف لا مناصَّ منه في النُّظُم المرعيّة الفقهيّة، فمسّت الحاجة إلى الإجماع، وأصبح حاجة داخليّة في المجتمع العلميّ الإسلاميّ يتحدّد على أساسه سلامة الرأي الدينيّ، على قاعدة ما يجمع عليه فقهاء الشريعة في المواقف الخلافيّة، نظرًا لعدم وجود جهة رسميّة تقرّر المواقف الشرعيّة الصحيحة، كما هو الحال في المسيحيّة؛ حيث كانت المجامع الكنسيّة، والإكليروس تقرّر سلامة الرأي الدينيّ؛ بل كان الإجماع في الإسلام يتحدّد على أساس موافقة مجموع الفقهاء ومخالفتهم عليه. فإذا لم يصدر اعتراض عليه، فإنّ المبدأ يصير مقبولًا، ويُعدّ سليمًا، والعكس صحيح.

الإجماع يُقابله الخلاف، الّذي يقصد به الاختلافات في الرأي بين الفقهاء، سواء كانوا من مذهب واحد أم من مذاهب متعدّدة. ومن أراد الاشتغال بالخلاف فعليه أن يتقن الجدل والمناظرة والنَّظَر. وهنا، نجد حقيقة أساسية من حقائق التاريخ الدينيّ في الإسلام وهي التعارض بين الإجماع والخلاف وحضورهما الفاعل في المنظومة التعليميّة للعلوم الإسلاميّة، على أن الأساس كان تحصيل الإجماع و«كان الإسلام يقرّر صحّة معتقداته من خلال إجماع علمائه، وهي عمليّة تعتمد اعتمادًا كبيرًا على (طريقة النَّظَر)، أو (الطريقة المدرسيّة) للمناظرة الّتي ابتدعتها كلّيّات الفقه الإسلاميّة. أمّا في المسيحيّة فلم تكن هناك حاجة إلى الطريقة المدرسيّة، أو إجماع العلماء للوصول إلى تقرير سلامة المعتقد وصحّته، فقد كانت هناك المجالس على استعداد للقيام بتلك المهمّة. غير أنّه لمّا كانت جامعة القرون

الوسطى في الغرب قد تبنّت الطريقة المدرسيّة بعناصرها من الخلاف والجدل والمناظرة، فإنّ المسيحيّة قد أولت فيما بعد أهمّيّة كبرى لإجماع العلماء في مرحلة ما من مراحل تاريخها الوسيط»[1].

في ما يتعلق بالمرجع الأساس للطريقة المدرسيّة، أو طريقة النَّظَر، الّتي نشأت عليها الكلّيّات والجامعات في الغرب في مرحلة القرون الوسطى وقع اختلاف بين علماء الغرب أنفسهم في أسباب تلك الظاهرة، وانقسمت الدراسات الغربيّة بذلك الشأن، إلى مدرستين:

المدرسة الأول: ترى أنّ أسباب تلك الظاهرة ومرجعها إلى التطوّر العلميّ الحاصل في الغرب المسيحيّ، وأنّها من صُنع «الفلسفة المدرسيّة». وهناك من كان يعتقد بأنّ الطريقة المدرسيّة ترجع في جذورها إلى أرسطو. ومِنْ ثَمَّ، هي ابتكار للفلسفة الأرسطوطاليسيّة.

المدرسة الثانية: ترى أنّ أسباب تلك الطريقة في الجامعات الغربيّة في القرون الوسطى مرجعها إلى النظام التعليميّ، الّذي كان سائدًا في المدارس الإسلاميّة. كالدراسات، الّتي وضعها كلّ من ف. بلستر[2](F.pelster) وكانتوروفتز[3] (H.kan-torowicz) ، والّتي تركّزت أبحاثهما على المسائل الخلافيّة؛ حيث قام بلستر بدراسة النظام التعليميّ السائد وتتبّعه في جامعة أكسفورد في بريطانيا، في ما يتعلق بنظام المحاضرات والمناظرات، معتمدًا بشكل أساس على «مخطوط أسيسي» رقم (Ms.assisi 185) وهي من أقدم المخطوطات، الّتي تحتوي عددًا كبيرًا من المسائل الخلافيّة؛ ليتبيّن له من دراسته للمخطوطة أن الطالب؛ لكي يصبح مُدرّسًا عليه أن يحاضر ويشترك في المناظرات مجيبًا ومعترضًا، وأنّ الطالب كان يستعدّ للمشاركة في المناظرات من خلال جمع أكبر عدد ممكن من المسائل مع أكبر عدد ممكن من الآراء الموافقة والمخالفة (yes and no). ومِنْ ثَمَّ، معرفة كيفيّة دفاعه عنها وحلّ مشكلاتها، أو نقضها وتقديم الحلول البديلة عنها. عندما يتحدّث بلستر عن المناظرة في الغرب، يلاحظ التطابق التام بين المناظرة اللّاتينيّة

1- مقدسي، جورج، نشأة الكلّيّات؛ معاهد العلم عند المسلمين وفي الغرب، مصدر سابق، ص430.

2- بلستر (1880م1956-م) فيلسوف ومؤرّخ ألمانيّ.

3- كانتوروفتز(1963-1895) مؤرخٌ ألمانيّ- أمريكيّ للتاريخ والفنّ السياسيّ والفكريّ في العصور الوسطى.

في الغرب المسيحيّ والمناظرة في الشرق الإسلاميّ، ثمّ يسأل عن المصادر، الّتي أخذت منها تلك المقوّمات التعليميّة في مرحلة العصر الوسيط، وعن سرّ تلك الفجوة المعرفيّة والحلقة المفقودة على المستوى التاريخيّ، الّتي لا يجد لها جوابًا سوى العودة إلى الشرق الإسلاميّ. وهو ما يتبنّاه جورج مقدسي، ونجد فيه شيئًا من المنطقيّة والعقلانيّة، مؤكّدًا أنّ تلك الحلقة المفقودة يجب البحث عنها في تلك العناصر الإسلامية للمناظرة وهي: الخلاف (sic-et-non)، والمسألة (quaestio)، والجدل (dialectica)، والتعليقة (reportatio)، والّتي بمجموعها تشكّل عناصر أسلوب العصر الوسيط ومُكوّناته، الّتي تألّفت منها «المناظرة» في الشرق الإسلاميّ، والّتي أحدثتها الدراسات الفقهيّة الإسلاميّة على نحو التحديد. مع علمنا ومعرفتنا أنّ قنوات الاتّصال بين الشرق والغرب في ذلك الوقت لم تكن مقطوعة، أو ممنوعة؛ حيث كانت هناك معابر للعلم وتواصل للفكر من خلال بيزنطة، وإيطاليا، وصقلية، وإسبانيا. ومن المحتمل أن تكون طريقة الإجماع - الخلاف قد دخلت اللُّغة اللّاتينيّة من اللُّغة العربيّة مباشرة عن طريق إسبانيا. خصوصًا بعد أن استعاد الإسبان «طُلَيْطِلَة» من أيدي المسلمين في عام 1085م، وهي السنة، الّتي شهدت نهاية دولة السلاجقة، والّتي سرعان ما أصبحت في أعقاب ذلك أهمّ مركز للترجمة من اللّغة العربيّة إلى اللّاتينيّة برعاية كبيرة الأساقفة ريموند(1126م1153-م). ويكفينا -في ذلك الصدد- أن نذكر اسمي اثنين من المترجمين المشهورين وهما: قسطنطين الإفريقيّ (حوالي1087م)، وأديلار البائي (ت بعد 1142م)[1].

الحقول المعرفيّة للجامعة

1. تصنيف العلوم البشريّة:

اختلفت الآراء وتنوّعت حول الاهتمامات المعرفيّة، وكيفية بدء التفكير العلميّ عند البشر، والمراحل الّتي مرّت بها البشريّة منذ وجودها الأوّل إلى يومنا هذا. ومن خلال الاطّلاع الأوّليّ على مجمل تلك الآراء، وما دُوّن وكتب حول تاريخ العلوم عند البشر، يمكننا أن نقسّم العلوم، الّتي كانت مورد اهتمام الإنسان من الناحية التاريخيّة إلى ثلاثة أنواع رئيسة، حكمت مسار التفكير والمنهج العلميّ على مرّ

1- مقدسي، جورج، نشأة الكلّيّات؛ معاهد العلم عند المسلمين وفي الغرب، مصدر سابق، ص380 إلى 403.

التاريخ البشريّ منذ نشأته إلى اليوم، وهي على الشكل الآتي:

أوّلًا: العلوم الإلهيّة والدينيّة.

ثانيًا: العلوم الفلسفيّة والقانونيّة والإنسانيّة.

ثالثًا: العلوم الوضعيّة والطبيعيّة.

وهذا التقسيم التاريخيّ لحركة العلم الإنسانيّ لا يعني أنّها حدثت على نحو تسلسليّ وترتيبيّ لتنتقل من مرحلة إلى أخرى لاغية المراحل، الّتي سبقتها؛ لأنّنا كنّا نشهد دائمًا، وما زلنا نشهد تداخلًا عميقًا، وعلاقة جدليّة واسعة بين تلك الأنواع الثلاثة للعلم في مختلف الأزمنة والعصور، وإن لاحظنا أنّ هناك عصورًا قد طغت عليها أحد تلك الأقسام على حساب الأخرى، ولكن دون أن تلغيها من الوجود، وهذا مشهود وواضح.

2. محوريّة العلوم الدينيّة:

لكن، عندما نرجع بالتاريخ إلى الوراء؛ لنقرأ في كتاب المعرفة الإنسانيّة سنجد بشكل جليّ ولافت أنّ الحضور الأوّل للفكر والعلم في المجتمعات الإنسانيّة كان للنوع الأول؛ أي المعارف الإلهيّة والدينيّة، كما سنلاحظ أيضًا طول مدّته الزمنيّة، الّتي كان حاضرًا فيها بقوّة في المشهد الفكريّ الإنسانيّ، ولا يزال حتى يومنا هذا، وإن بمستويات متفاوتة إذا ما قارنّاها بالعلوم الأخرى، الّتي تسيطر على منظومة التفكير البشريّ في اليوم. فالبشريّة منذ وعيها الأول لذاتها ومحيطها كانت منطلقاتها الفكريّة مبنيّة على أساس التفكير الدينيّ، المُتأسّس بحسب نظريّته المعرفيّة على الوحي، كمصدر للمعرفة وأداة لها، بالإضافة إلى العقل على اختلاف وتفاوت بين الأديان السماويّة في النسبة المتاحة لذلك العقل على مستوى الإدراك والمنهج.

التاريخ الأوّل للمعرفة البشريّة، بحسب النصوص والآثار التاريخيّة، الّتي وصلتنا إلى حدّ اليوم هو دينيّ بامتياز، بغضّ النَّظَر عن رأينا وقناعتنا في ذلك المستوى من الوعي والمعرفة الإنسانيّة، وفي مدى كونه أساسيًّا وضروريًّا في الفكر البشريّ والإنسانيّ، وفي مدى جدوائيّته وقدرته على الاستمرار في كل عصر وزمان. فأوغست كونت (Auguste comte) مثلًا، يرى أنّ الدين والإيمان بتعاليم السماء والوحي والفكر الماورائيّ؛ إنّما هو مرحلة عابرة ومحطة في مسار إنضاج الفكر البشريّ، حتى إذا كمل العقل انتقل إلى المراحل اللّاحقة، الّتي يراها أكثر فاعليّة وتأثيرًا

ونضجًا. وفي المقابل، هناك آراء تدحض مقولة أوغست كونت ولا توافق على تلك المقاربة، الّتي تجعل الفكر الدينيّ مجرّد مرحلة بدائيّة للتفكير الإنسانيّ، وفي أحسن الأحوال محطّة وجسر عبور لما هو أكمل وأنفع، كما هو رأي الفيلسوف ومؤرّخ الأديان الشهير ميرسيا إلياده (Mircea eliad)، الّذي توصّل بعد تحليله المعمّق لتأريخ الإنسانيّة والدين والعلاقة بينهما إلى إثبات أنّ البُعد الدينيّ والغيبيّ هو من المكوّنات الأساسيّة للتفكير الإنسانيّ الأوّل والمعاصر، وأنّ المقدّس هو مدماك أساس في بِنية التفكير الإنسانيّ، وليس مجرّد مرحلة تاريخيّة عابرة تحتاجها البشريّة في سيرها نحو الرشد العلميّ والعقليّ؛ حيث يصرّح بشكل واضح أنّ: «المقدّس هو عنصر في بِنية الشعور، وليس مرحلة في تاريخ هذا الشعور. وعلى المستويات الأكثر قدمًا من الثقافة، فإنّ العيش بصفة كائن بشريّ هو في ذاته عمل دينيّ؛ لأنّ التغذية والحياة الجنسيّة والعمل لها جميعها قيمة مرتبطة بالأسرار. بعبارة أخرى، أن تكون أو بالأحرى أن تصبح إنسانًا يعني أن تكون متديّنًا»[1]. وذلك الأمر عادة ما يتمّ التغافل عنه عند دراسة تاريخ العلوم البشريّة.

نحن لو عدنا إلى الشرق الإسلاميّ والغرب المسيحيّ في مرحلة القرون الوسطى، لوجدنا أنّ الدراسات الفقهيّة والفلسفيّة في الشرق، واللّاهوتيّة الكنسيّة في الغرب كانت الشرارة الأولى لانطلاقة الحراك الفكريّ والمعرفيّ، والعمود الفقريّ؛ لبناء الصرح العلميّ المُتمظهر في ذلك الوقت بِمسمّيات مختلفة؛ حيث تركّزت الدراسات في البداية حول النظريّات الدينيّة، والرؤى الغيبيّة والإلهيّة للوجود والكون والإنسان، بتأثير واضح من حاكميّة المناخ الفكريّ الدينيّ السائد في تلك العصور، والموروثة بطبيعة الحال من الأسلاف والأقوام السابقين عبر مئات؛ بل آلاف السنين. فالدراسات الفقهيّة واللّاهوتيّة في الشرق والغرب كانت تشكّل دائمًا حجر الزاوية في صرح البناء المدرسيّ والجامعيّ، وكان من أهدافها ومهامّها الأساسيّة جمع النتائج، الّتي انتهت إليها بقيّة العلوم؛ للاستفادة منها في حلّ المسائل المتعلّقة بطبيعة الله، وطبيعة الكون وعلاقة الإنسان بكل منهما، وتقديم تلك الرؤية مجدّدًا لبقيّة العلوم والتخصّصات العلميّة من أجل استثمارها

1- إلياده، ميرسيا، تاريخ المعتقدات والأفكار الدينيّة، ترجمة: عبد الهادي عباس، ط1، دمشق، 1986م، ج1، ص9.

في مجالاتها البحثيّة المتنوّعة[1]. ومع مرور الوقت، والتطوّر الفكريّ للبشر، بدأت تبرز علوم أخرى كالعلوم الإنسانيّة والطبيعيّة، الّتي فرضت لنفسها مساحة واسعة من الاهتمام والأولويّة بحكم الحاجة الإنسانيّة والضرورات الحياتيّة والمجتمعيّة، فتداخلت العلوم الجديدة الوافدة مع العلوم الإلهيّة والدينيّة، وكان ذلك التداخل مُرحّبًا به ومقبولًا في الشرق الإسلاميّ، حتى باتت ظاهرة عالم الدين المتخصّص في العلوم الإنسانيّة، أو الطبيعيّة معًا أمرًا عاديًّا، بخلاف الغرب المسيحيّ، الّذي تعامل بحذر شديد في البداية مع تلك العلوم الوافدة، وصل أحيانا إلى حدّ الصراع الدامي في بعض الحالات. أمّا في الشرق الإسلاميّ فقد كانت الدراسات الدينيّة مواكبة للدراسات الفلسفيّة والطبيعيّة؛ بحيث إنّنا شهدنا في تلك المرحلة الزمانيّة علماء اشتهروا وذاع صيتهم على مستوى العلوم الدينيّة وفي نفس الوقت كانت لهم إسهاماتهم في العلوم الأخرى من الفلسفة، والكيمياء، والهندسة، والطب، والفلك، وغيرها، كالخوارزمي، البيروني، وابن سينا، وجابر بن حيان، ونصير الدين الطوسي، وابن الهيثم، والرازي، وابن خلدون، والفارابي، وابن رشد، وغيرهم،... إلى الحدّ، الّذي يندر أن نجد حقلًا علميًّا لم يطرق أبوابه العلماء المسلمون الأوائل. وذلك، إن دلّ على شيء فهو، يدلّ على عمق العلاقة المتأصّلة بين العلوم الإسلاميّة، والعلوم الإنسانيّة والطبيعيّة، والّتي هي حاجة وضرورة من أجل رفاهية الشعوب وتطوّر مجتمعاتها. ذلك في ما يرتبط بعلاقة العلوم الإلهيّة بالعلوم الإنسانيّة والطبيعيّة.

3. العلاقة بين العلوم الطبيعيّة والإنسانيّة:

أمّا إذا انتقلنا لنتحدّث عن العلاقة بين العلوم الإنسانيّة والطبيعيّة فإنّنا نجد أنفسنا أمام مشكلة جديدة وهي التخلّف النسبيّ للعلوم الإنسانيّة اليوم عن العلوم الطبيعيّة، بعكس ما كان عليه الأمر قبل مئات السنين، رغم الأهمّيّة الفائقة للعلوم الإنسانيّة في صياغة الوعي الفرديّ والاجتماعيّ تجاه الوجود والمصير، بالإضافة إلى كونها مشروعًا لإنتاج أمّة أكثر ازدهارًا ورخاءً، واقتدارًا وأمنًا، وأكثر محافظةً على هويّتها في ظلّ العولمة الجارفة. ومِنْ ثَمَّ، فإنّ التوجّه نحو العلوم الإنسانيّة هو توجّه في الحقيقة نحو الأصالة؛ فميدان العلوم الإنسانيّة يمكّن الإنسان من الإحاطة بالظواهر البشريّة وتجاربها، وبحوادث التاريخ، وحركة صعود الأُمَم والحضارات وهبوطها،

1- عاشور، سعيد، الجامعات الأوروبيّة في العصور الوسطى، مصدر سابق، ص106.

والاطّلاع على الرؤى والفلسفات الوجوديّة، وما يتولّد من تلك الإحاطة من معرفة وفهم يمكن القيّمين وأصحاب القرار من إدارة دفّة الحياة الإنسانيّة على نحو أفضل وأنجع. فما الهدف والغاية، الّذي خلق من أجله الإنسان في هذا العالم؟ وما الكمال، الّذي يفترض أن يصل إليه على فرض ثبوت ذلك الكمال واقعًا؟ وهل السعادة أمرًا حقيقيًّا يمكن أن يصل إليها الإنسان؟ وما المصداق الحقيقيّ لتلك السعادة؟ وما الّذي يجعلنا نتمسّك بالحياة، ونقول أنّها تستحقّ أن تُعاش رغم معرفتنا بقصرها وزوالها في نهاية المطاف، وبعد كل ذلك العناء والتعب فيها؟ وما المعتقدات الصحيحة، الّتي ينبغي أن نؤمن بها ونلتزم بلوازمها؟ وما الّذي يجعلنا أحيانًا على استعداد للكدّ والجهد وللتضحية، وربما للموت باندفاع من أجلها؟ ما المبادئ العمليّة، الّتي ينبغي أن تتحكّم بسلوكنا وحتى أخلاقنا؛ لكي لا نقع في حد التصادم مع الآخرين؟ وغيرها من الأسئلة، الّتي «في سياق البحث عن أجوبة يبرز من جديد الاهتمام بالفكر الفلسفيّ؛ فما الفلسفة؟ ماذا ننتظر منها؟ ألا نزال في حاجة إليها؟ بماذا يمكن أن تساعدنا في عصر تبدو في المنزلة الإنسانيّة خاضعة لتوسّع هيمنة الابتكارات التكنولوجيّة؟ لكن الاكتشافات العلميّة، والإصلاحات السياسيّة، والإبداعات التقنيّة لا تخبرنا مهما تكن خصبة أيّ ضرب من الحقيقة نستطيع بلوغه. ولا تعزّز، أو تمنح مشروعيّة لقيمنا الأخلاقية؛ بل لا تروي تعطّشنا إلى الظفر بإجابة عن تساؤلاتنا عن كيف تكون حياتنا، حياة طيّبة لنا نحن البشر الفانين، حياة كفيلة بإنقاذ وجودنا من السخف، الّذي يهدّدنا؟! إنّ الإجابة عن تلك التحدّيات بالوسائل الإنسانيّة الصرفة، الّتي يوفّرها التفكير العقليّ؛ إنّما هو تحديدًا موضوع الفلسفة الأقصى»[1].

أمّا السبب في تقهقر العلوم الإنسانيّة أمام العلوم الطبيعيّة والتجريبيّة رغم الأهمّيّة الفائقة والدور الحسّاس ،الّذي يمكن أن تقوم به، فيعود إلى عوامل عدّة. نذكر منها:

أ. تعقيد الظاهرة الإنسانيّة وكثرة متغيّراتها:

يُعدّ الإنسانُ أعقد ظاهرة وجوديّة على الإطلاق، ولا يمكن مقارنته على مستوى

1- فيري، لوك، أجمل قصة في تاريخ الفلسفة، ترجمة محمد بن جماعة، دار التنوير، بيروت، 2105م، من المقدمة ص5و6.

التكوين والإيجاد بالمادة، الّتي هي أساس عالم الطبيعة، مع العلم أنّ الإنسان نفسه هو، الّذي يتحكّم بالمادّة. لذا، كان لا بُدّ من فهم تلك الظاهرة على نحو حقيقيّ للتمكّن من الاستفادة من المادة على نحو صحيح وأخلاقيّ؛ لأنّ «مهمّة العلوم الإنسانيّة هي دراسة كل نشاط إنسانيّ في كل مجال يزاوله الفرد، أو الجماعة في الفكر، والعمل دراسة إخبارية؛ أي تهدف إلى الوصف والتفسير. ومِنْ ثَمَّ، التنبُّؤ والتحكّم، تمامًا، كما تهدف العلوم الطبيعيّة ومع هذا فكما قيل بحق: لا ريب أنّها تختلف عن العلوم الطبيعيّة؛ لأنّ موضوعها العامّ هو الإنسان في المجتمع إزاء العالم»[1]. من هنا، يتحتّم على أيّ دارس لفلسفة العلوم أن يقف مليًّا عند تلك المسألة وهي صعوبة دراسة الظاهرة الإنسانيّة، وما يترتّب على تلك المصاعب من لوازم وتبعات قبل الحكم على تخلّف العلوم الإنسانيّة، وعدم جدوائيّتها في هذا العصر.

ب.الافراط في استخدام المنهج الاستنباطيّ:

المنهج الغالب على العلوم الإنسانيّة هو المنهج الاستنباطيّ بخلاف العلوم الطبيعيّة، الّتي تعتمد على المنهج الاستقرائيّ، الّذي يلامس الواقع الخارجيّ، ويهتمّ بدراسته أكثر من الأطر النظريّة والفكريّة المجرّدة. ومِنْ ثَمَّ، تحاول أن تقدّم مثلًا أعلى للمعرفة، الّتي تحاكي الواقع أكثر من العلوم الإنسانيّة. والعلوم الإنسانيّة، وإن كانت قد أفرطت أحيانًا في استخدام المنهج الاستنباطيّ على حساب الواقع الخارجيّ والاستقراء المنطقيّ، كذلك فإنّ العلوم التطبيقيّة والتجريبيّة قد وقعت في المشكلة نفسها؛ حيث إنّها غالت في استخدام المنهج الاستقرائيّ التجريبيّ، الّذي يبدأ بالملاحظة ثم يعمّمها، فإسقاطات بعد المقدّمات العقليّة والإنسانيّة الضروريّة، الّتي لا غنى عنها من أجل بناء معرفة أكثر توازنًا وجدوائيّة. ويلفت ديفيد هيوم النَّظَر إلى تلك المسألة بالتحديد فيقول: إنّ التعميم الاستقرائيّ ينطوي على مغالطة، هي قفزة غير مبرّرة، فلا يوجد مبرّر لتعميم الحكم على وقائع لم تُلاحظ، ولا توجد بيّنة على سنّ ذاك التعميم؛ أي على العلية[2]. ومِنْ ثَمَّ، لو كان القانون العلميّ هو محض تعميم لوقائع مستقرأة لما تسلّل إليه الخطأ إذن، ولما بقيت الكثير

1- الخولي، يمنى، مشكلة العلوم الإنسانيّة تقنينها وإمكانيّة حلّها، مؤسسة هنداوي، مصر، 2012م، ص 71.

2- المصدر نفسه، ص104.

من المشكلات العلميّة عالقة من دون حلّ رغم توافر كمّ هائل من المعطيات التجريبيّة بشأنها. وعليه، يمكن أن نستخلص أنّنا اليوم بأمسّ الحاجة إلى تلاقي كلا المنهجين: الاستنباطيّ والاستقرائيّ في منظومة العلوم الطبيعيّة والإنسانيّة معًا، لما في ذلك من حلّ للكثير من المشكلات العلميّة المعاصرة، واختصار الطريق من أجل الوصول إلى أفضل النتائج الإنسانيّة.

ج. تحرّر العلوم الطبيعيّة بعكس العلوم الإنسانيّة:

تجري العلوم الطبيعيّة في طرق محدّدة المعالم وفق ممارسات متّفق عليها، فتسير عبر مسارات واضحة، وتصاغ قوانينها وفرضيّاتها ونظريّاتها في حدود منطقيّة مقنّنة بدقّة، كما أنّ حياد الموضوعات، الّتي تبحثها العلوم الطبيعيّة لناحية إمكانيّة فصلها عن أيّ نشاط إنسانيّ نفسيّ، وروحيّ وعقليّ، وعن تأثير أيّ إطار ثقافيّ، أو سياق حضاريّ واجتماعيّ، بعكس العلوم الإنسانيّة، الّتي لا يمكن أن تتحرّر من تلك المؤثّرات على الإطلاق، وذلك بطبيعة الحال، يزيد من تعقيد العلوم الإنسانيّة، وصعوبة دراسة ظواهرها على نحو منعزل عن المؤثرات الإنسانيّة والمجتمعيّة، كما هو الحال في العلوم التجريبيّة.

د. حاجة العلوم الإنسانيّة إلى التقنين:

التفسير في العلوم الطبيعيّة في حالة تقدّم وتطوّر؛ لقيامه على قاعدة صلبة متماسكة، تتمثّل في اتّفاق العلماء على قواعد ومسائل واضحة، فتتلاقى الآراء مع بعضها بعضًا؛ لتخرج في النهاية برأي موحّد إلى حدّ ما ومقبول عند شريحة واسعة من العلماء، دون أن يلغي حق النَّقد، وتقديم رؤية أخرى بديلة، أو حتى معارضة لتلك الآراء ولكن دون الوصول إلى حد تقديم مسار آخر متناقض تمامًا لموضوع الدراسة. أمّا في العلوم الإنسانيّة، فإنّ العلماء لا يزالون في كثير من الأحيان مختلفين حول موضوع الدراسة وأصولها وقواعدها، وحول الموقف، الّذي ينبغي أن يتّخذوه إزاء المنهج. «ومن أوضح الأمثلة على ذلك تحليليّة فرويد وسلوكيّة واطس، اللَّتان احتلتا قصب السَّبق في علم النفس في المرحلة التاريخيّة نفسها، وتنازعتا الحلبة نفسها، وعلى حين نجد خطأ التفسير التحليليّ في أنّه يبالغ في تعميق الظاهرة النفسيّة وتعقيدها، نجد خطأ التفسير السلوكيّ في أنّه يبالغ في تسطيح

الظاهـرة النفسـيّة، وإن كان تبسـيطًا لحسـاب منهـج العلـم وإبسـتيمولوجيّته»[1].

أمّـا السـبب في غيـاب ذلـك التـآزر والتكامـل في حقـول العلـوم الإنسـانيّة، فيرجـع إلى أسـباب عـدّة. منهـا؛ اضطـراب محاولاتهـا التفسـيريّة الصحيحـة للظاهـرة الإنسـانيّة، النابـع مـن عـدم المعرفـة الدقيقـة والحقيقيّـة بالإنسـان علـى اختـلاف أبعـاده، والسـبب الثانـي يعـود إلى غيـاب التقنيـن المنطقـيّ العـامّ للعلـوم الإنسـانيّة وفـق ضوابـط وقواعـد محـدّدة ومتّفـق عليهـا، ومنسـجمة مـع واقـع الخلقـة الإنسـانيّة ونشـأتها علـى نحـو مترابط ومتسلسـل؛ حيـث نلاحـظ أنّ العلـوم الإنسـانيّة تعتمـد علـى منهـج الكشـف والوصـف أكثـر مـن التفسـير، ووضـع الأُطُـر المنطقيّة للعلـم. والمقصود بالتفسـير الإحاطـة بالظاهرة الإنسـانيّة، والتمكّـن منهـا مـن أجـل تقديـم الحلـول المناسـبة والناجعـة لهـا. وأمّـا السـبب الثالـث فيعـود -برأينـا- إلـى غيـاب التـآزر والتلاقـي بيـن العلـوم الإنسـانيّة مـن جهـة، والعلـوم الإلهيّـة؛ مـا سـبّب خلـلًا وتشـوّهًا واضحًـا فـي بِنيـة العلـوم الإنسـانيّة، الّتـي تأسّسـت علـى قواعـد مخالفـة للدِّيـن والعلـوم الإلهيّـة.

مـن هنـا، كان لزامًـا علـى العلـوم الإنسـانيّة؛ لكـي تعالـج مشـكلتها اليـوم أن تضـع نصـب أعينهـا هدفًـا محـدّدًا، وهـو الوصـول إلـى تفسـيرات موحّـدة ومنطقيّـة وفـق منهـج يجمـع مـا بيـن الاسـتنباط والاسـتقراء، وبالاسـتناد إلـى الرؤيـة الدينيّـة، الّتـي فـي الحـدّ الأدنـى يمكـن عَدُّهـا فرضيّـة علميّـة كبقيّـة الفرضيّـات، الّتـي يمكـن أن يبتنـى عليهـا لمـن لا يعتقـد بالبُعـد الماورائـيّ والميتافيزيقـيّ، خصوصًـا وأنّ الرؤيـة الدينيّـة ليسـت بعيدة في منطلقاتهـا وأهدافهـا عـن تلـك، الّتـي تبحـث فـي العلـوم الإنسـانيّة وإن كان وفـق منهـج خـاص بهـا. ومـن عـدم الإنصـاف أن تهمـل النظريّـة الدينيّـة، أو أن تعمّـم أحكامهـا لتطال كلّ الأديـان السـماويّة، خصوصًـا وأنّ بعـض الأديـان كالديـن الإسـلاميّ لديـه كتـاب سـماويّ يصـرّح علانيـة أنّـه ﴿تِبْيَاناً لِكُلِّ شَيْءٍ وَهُدىً وَرَحْمَةً﴾ [2]وذلـك فـي المنهجيّـة العلميّـة والقواعـد المنطقيّـة لا بـدّ أن يقـف عنـده الباحـث عـن الرؤيـة الصحيحـة بصدق وموضوعيّـة. بالإضافـة إلـى امتـلاك الرؤيـة الإسـلاميّة لمنظومـة فلسـفيّة عميقـة ومتكاملـة حـول معرفـة الإنسـان والعالـم، وهـو مـا يظهـر بشـكل جليّ فـي المدرسـة القرآنيّـة، وفـي مدرسـة الحكمـة المتعاليـة، والمدرسـة العرفانيّـة، ويمكـن مجتمعـة أن تؤسّـس لمعالجـة أكثـر انسـجامًا مـع خلقـة الإنسـان وأهدافـه الواقعيّـة فـي هـذه الحيـاة، وتسـاعد فـي

1- الخولي، يمنى، مشكلة العلوم الإنسانيّة، مصدر سابق، ص 47.

2- الآية 89، النّحل/16.

معالجة الظواهر الإنسانيّة والمجتمعيّة على نحو أكفأ وأصلح.

وعليه، في الختام، يمكن أن نخلص إلى أنّ الدمج بين العلوم الإلهيّة والإنسانيّة، وحتى الطبيعيّة يمكن أن يكون أحد الحلول اليوم من أجل بناء صرح علميّ إنسانيّ موحّد الأهداف والغايات، متكامل المناهج والآليّات، ويحاكي الحاجات الواقعيّة والحقيقية للإنسان، الّذي ما فتئ منذ أن وجد في هذا العالم يتخبّط في غياهب المعرفة ظنًّا منه أنّه المرام والغاية. ولكن، كلّما وصل إلى منشوده اكتشف أنّ ما وصل إليه يعتريه الكثير من الشوائب والنواقص والمفاسد، الّتي لم تكن بالحسبان؛ ليعود البحث من جديد عن وسائل النجاة، وآليات الحلّ. ولكن، كلٌّ من منطلقاته، وحدود معرفته، ومنهجه الخاص. وربما حان الوقت لإعادة النَّظَر في تلك الرؤية المفكّكة والمبعثرة للعلوم والمناهج العلميّة، والتفكير في رؤية أكثر جامعيّة تقوم بملاحظة كل الأبعاد: الإنسانيّة، والمادّيّة، والروحيّة؛ وجعلها في بوتقة واحدة متكاملة ومنسجمة فيما بينها. ومِنْ ثَمَّ، وضع حدّ لذلك الطلاق الواقع بين الأبعاد المادّيّة والروحيّة في عمليّة بناء الفرد والمجتمع.

المصادر والمراجع

1.القرآن الكريم.

2.فريج، سامي، الجامعة والبحث العلمي، دار الفكر، عمّان، 2020م.

3.عاشور، سعيد، موسوعة الثقافة التاريخيّة والأثريّة والحضاريّة؛ الجامعات الأوروبية في العصور الوسطى، دار الفكر العربيّ، القاهرة، 2007م.

4.بدوي، عبد الرحمن، موسوعة المستشرقين، دار العلم للملايين، بيروت، 1993م.

5.مقدسي، جورج، نشأة الكليات؛ معاهد العلم عند المسلمين وفي الغرب، ترجمة محمود سيد محمد، مدارات للأبحاث والنشر، مصر، 2015م.

6.جحا، ميشال، الدراسات العربية والإسلامية في أوروبا، معهد الإنماء العربيّ، بيروت، 1982م.

7.العقيقي، نجيب، المستشرقون، دار المعارف، مصر، 1964م.

8.اليوسف أحمد، عبد القادر، العصور الوسطى الأوروبية، المكتبة العصريّة، بيروت، 1967م.

9.أليـاد، ميرسيا، تاريخ المعتقدات والأفكار الدينيّة، ترجمة عبد الهادي عباس، دمشق، 1986م.

10.فيري، لوك، أجمل قصة في تاريخ الفلسفة، ترجمة محمد بن جماعة، دار التنوير ، بيروت، 2105م.

11.الخولي، يمنى، مشكلة العلوم الإنسانيّة تقنينها وإمكانيّة حلّها، مؤسّسة هنداوي، مصر، 2012.

نظرة تأمّليّة إلى العلاقات بين ثقافة السوق والجامعة

خسرو باقري*

مقدّمة

تتضمّن النَّظرة التقليديّة، الّتي يمكن تتبّع جذورها بشكلٍ واضح حتى زمن أرسطو، تصنيفًا حاسمًا يتمّ النَّظَر من خلاله إلى مكانة محدّدة للحقيقة، والعدالة، والمهارة. ومن خلال فصله بين العقل النّظريّ، والعقل العمليّ والإبداع، أو التقنية، أوجد أرسطو منزلة قويّة ومتمايزة لـ :

أ ـ الحقيقة في مجال العقل النّظريّ.

ب- العدالة في مجال العقل العمليّ.

ج ـ التناسب والتلاؤم والكفاءة في مجال الإبداع أو التقنيّة.

على ذلك الأساس، كان الفرد يستطيع اتّخاذ قرار في أنّ يقيس المعرفة بوساطة معيار الحقيقة والصّحّة، عندما يتعامل مع معرفةٍ حول الوقائع المستقلّة، ويجعلها في خانة العقل النّظريّ، وعندما يواجه وضعيّاتٍ إنسانيّة وإجراءاتٍ أخلاقيّة، فإنّه يقيسها بوساطة معيار الاعتدال والعدالة، وينزلها في منزلة العقل العمليّ. وفي

---

* استاذ جامعي / رئيس هيئة فلسفة التربية والتعليم في ايران. المقال ترجمة دكتر محمد ترمس استاذ في كلية التربية في الجامعة اللبنانية.

النّهايـة، عندمـا يعمـل فـي مجـال الإبداعـات الإنسـانيّة، عمـل علـى قياسـها بوسـاطة معيـار الجدوائيّـة والفعّاليّـة، ووضعهـا فـي خانـة المهـارة والتقنيّـة.

فـي عصرنـا الحالـي، وصلـت المعرفـة والجامعـة إلـى درجـةٍ مـن التطـوّر جعلتهمـا تحطّمـان الحـدود التقليديّـة علنًـا وتتجاوزاهـا، وقدّمتـا علاقـة معقّـدة جـدًّا بيـن المجـالات الثلاثـة الآنفـة الذكـر. وعلـى وجـه الخصـوص، إنّ مـا يُذكـر تحـت عنـوان ميـزة «تسـويق المعرفـة»[1]، أو «تجاريّـة المعرفـة»[2]، يتّجـه ليصبـح معيـارًا لقيـاس جميـع القـوى الإنسـانيّة، بمـا فـي ذلـك العقـل النّظـريّ، والعقـل العمليّ، والإبـداع، وإنجـازات تلـك القـوى. وكـم هـي مدهشـة ظاهـرة تسـويق المعرفـة مـن حيـث إنّـه فـي حـال تحوّلهـا إلـى لعبـة وحيـدة فستُجبر جميـع الجامعـات فـي أنحـاء العالـم علـى اتّبـاع قواعدهـا. فإمّا أن يشـارك الجميـع فـي تلـك اللعبـة، أو يبقـون منعزليـن علـى الهامـش. وبلدنـا وجامعتنـا غيـر مسـتثناة مـن تلـك المغامـرة. ولذلـك، فإنّنـا نشـهد منـذ مـدّةٍ رواج شـعاراتٍ متعلّقـة بتلـك اللعبـة مثـل «تحويـل المعرفـة إلـى الثـروة»، وحشـد المنصّـات الخاصّـة والمحترمـة جـدًّا، مثـل: «حدائـق العلـم والتكنولوجيـا» مـن أجـل تنفيـذ تلـك الشـعارات.

إنّ مـا يجعـل دراسـة ظاهـرة «تسـويق المعرفـة»، ونقاشـها فـي مجتمعنـا أمـرًا ضروريًّـا هـو أنّ علماءنـا العظـام فـي الماضـي كانـوا يُعـزّزون الحقيقـة ويُقدّرونهـا فـي منـزل العقل، وكانـوا علـى حـذرٍ كبيـر مـن أن يخلطـوا ذلـك مـع الجدوائيّـة (الكفـاءة) ، متّبعيـن فـي ذلـك خطـى حكمـاء مـن أمثـال: أرسـطو، أوكانـوا يمشـون علـى أثـر أفلاطـون، وينظـرون إلـى العلـم دفعـةً واحـدة بوصفـه أمـرًا سـماويًّا؛ بحيـث إنّـه لـم يكـن جائـزًا أبـدًا جعلـه مـن الأنشـطة المـدرّة للثـروات.

والآن، المسـألة الّتـي نواجههـا هـي كيـف دخلـت جامعاتنـا إلـى لعبة تسـويق المعرفة؟ وهـل تقـوم بذلـك وهـي مدركـة لعلاقتهـا بماضيهـا القديـم؟ أم أنّهـا سـلّمت نفسـها إلـى تلـك اللعبـة بشـكلٍ متهـوّر، ومـن دون أن تَـزِن ذلـك؟ وفـي الختـام، مـا نتيجـة مثـل ذلـك القيـاس مـع الماضـي، وإدراك مثـل علاقـة كهـذه؟ ومـا السَّـبيل الـذي يُمهـده أمامنـا؟ فـي الواقـع، لقـد شـكّلت تلـك المسـألة، والأسـئلة الناشـئة عنهـا، الحافـز لكتابـة هـذا المقـال. مـن هنـا، فـي مـا يلـي، سـنقوم بمزيـدٍ مـن التحليـل لظاهـرة تسـويق المعرفـة وشـرحها. ومِـنْ ثَـمَّ، سنسـتعرض بعـض التحدّيـات، الّتـي طرحهـا مفكّـرون مـن أنحـاء

1- marketization of knowledge.

2- commercialization of knowledge.

العالـم، وواجهـوا بهـا تلـك المسـألة لننتبـه إلـى العقبـات والعوائـق المقبلـة أمامهـا.

بحسـب مقتضـى نـوع الدراسـة، والبحـث المتّبـع فـي هـذه المقالـة، فقـد تـمّ اعتمـاد منهـج التحليـل المفاهيمـيّ (الأفهوميّ)؛ إذ إنّنـا فـي هـذه المقالة نتعامل مـع مجموعة من المفاهيـم المهمّـة، الّتـي تحتـاج إلـى تحليل مثـل: مفهـوم المعرفـة، والأداء، والحقيقة،... لنتمكّـن مـن خلالهـا إدراك مـا إذا كان مناسبًا استخدامها، أو غيـر مناسـب. ولا يمكـن إجـراء التحليـلات مـن دون الالتفـات إلـى جـذور المفاهيـم محـلّ البحـث فـي التـراث الاجتماعـيّ، ذات الصلـة بهـا. بعبـارةٍ أخـرى، فـي الواقـع، يتـمّ التحليـل المفاهيمـيّ محلّ البحـث طبقًـا لاسـتخدام مفهـوم فـي نطـاق التراثـات والأنسـاق الاجتماعيّـة المختلفـة، ويحـدث الخلـل عندمـا نُدخـلَ مفهومًـا فـي نسـقٍ وتـراثٍ اجتماعـيّ محـدّد مـن دون الأخـذ بالحسـبان مسـتلزمات هـذا النسـق ومقتضياتـه.

تسويق المعرفة والجامعة

أدّت التغييـرات، الّتـي حدثـت فـي العقـود الأخيـرة فـي مجالَـيْ: العلـم، والتكنولوجيا إلـى جعـل المعلومـات والحوسـبة (لغـة الحاسـوب) فـي مركـز الاهتمـام، وأنزلتهمـا منزلـةً رئيسـة فـي تبييـن مفهـوم المعرفـة. ولقـد تعـرّض عـدد مـن المفكّريـن ومـن مواقـف ودوافـع متفاوتـة بالبحـث والنقـد لذلـك المسـار الجديـد للمعرفـة، ومـن جملـة العلمـاء والمفكريـن يمكـن الإشـارة إلـى «بـل»، «دريفـوس»، «شـيفلر» و«ليوتـار».

وفـي سـياق ذاك التيّـار الجديـد فـي تكويـن المعرفـة، بـرز مفهـوم «تسـويق المعرفـة» بصفتـه مفهومًـا أساسـيًّا فـي مجـال التفكيـر والبحـث حـول المعرفـة والجامعـة. وهـذا المفهـوم قـد بـرز نتيجـة مسـارٍ طغـى فـي الـدول المتقدّمـة، والّـذي علـى أثـره مـدّت المعرفـة أواصـر علاقـة جـدًّا بـارزة مـع الثـروة والإنتـاج. وتُعـدُّ رؤيـة ليوتـار أرضيّـةً مناسـبة لإعـادة التفكيـر بخصـوص تلـك العلاقـة. انطلاقًـا مـن ذلـك، سـوف نجعـل نظريّـة ليوتار فـي تحليـل مفهـوم المعرفـة محـلّ اهتمامنـا.

قـام جـان فرانسـوا ليوتـار فـي كتابـه المشـهور «الوضـع مـا بعـد الحداثـيّ: تقريـر عـن المعرفـة»[1]، والّـذي يُعـدّ أثـرًا مهمًّـا فـي فلسـفة التعليـم العالـي وطُبـع لأوّل مـرّةٍ باللُّغـة الفرنسـيّة سـنة 1979م، بتحليـل التغييـرات الطارئـة فـي العقـود الأخيـرة علـى الجامعـات فـي الـدول المتقدّمـة، وفـي عصـرٍ عُـرف بعصـر المـا بعـد – صناعـيّ؛ ومـن

1- The Postmodern Condition: A Report on Knowledge.

ضمن الأمور الّتي تطرّق إليها بالبحث والتحليل أيضًا، ظاهرة تسويق المعرفة. فمن وجهة نظر ليوتار، في العقود الأخيرة، ليس فقط المعرفة العلميّة قد تحوّلت إلى خطاب (discourse)؛ إنّما اللّغة في بعض أنواعها الخاصّة مثل: لغة الحاسوب والمعلومات، تؤدّي دورًا حاسمًا في المعرفة العلميّة؛ بل قد اكتسبت المعرفة أيضًا ماهيّةً جديدة في ظلّ اللُّغة. في ذاك التغيير الماهويّ، أظهرت المعرفة توجّهًا خاصًّا نحو خصيصة «الأدائيّة»[1]، وحوّلت وجهتها بشكلٍ أساس من طلب الحقيقة والبحث عنها إلى النفعيّة:

«والسؤال (الصريح، أو المضمر)، الّذي يسأله الآن الطالب المهنيّ، الدولة أو معاهد التعليم العالي ، لم يعد «هل هذا صادق؟ بل «ما فائدته؟». وفي سياق تسويق المعرفة، غالبًا ما يكون هذا السؤال مساويًا لسؤال: «هل يمكن بيعه؟» وفي سياق نموّ القوّة: «هل هو فعّال؟».

ولا تبرّز ميزة كون المعرفة يمكن بيعها، دورها البارز في مسألة الإنتاج؛ بل أيضًا مكانتها في تحديد القوّة؛ إذ من الآن فصاعدًا، ستقدّر الدول قوّتها على أساس مكانتها في معرفة المعلومات.

كذلك، لم تغيّر ميزة «تسويق المعرفة» ماهيّة العلم والمعرفة فحسب؛ بل ماهيّة التعليم والتعلّم أيضًا. فمن الآن وصاعدًا، يجب تصنيف المعرفة وفقًا للنقود. وكما يقول ليوتار: «لن يكون التمييز في تلك الحالة بين المعرفة وبين الجهل؛ بل مثلما في حالة النقود، بين «معرفة الدفع»، و «معرفة الاستثمار». بعبارةٍ أخرى، كما أنّه في ما يخصّ النقود، يتمّ تخصيص جزء منه للاستهلاك والدفع وإعادة التنظيم، وجزءًا آخر من أجل الإنتاج، كذلك التعليم والتعلّم يمكن تصنيفهما طبقًا للمعرفة الّتي تجري فيهما، إلى مقام الدفع أو الاستثمار.

لا يخفى أنّ ميزة تسويق المعرفة، قد برزت بشكل لافت في مجتمعنا. ومنشأ ذلك الأمر هو حركتنا خلف قافلةٍ قد أنتجت على مدى العقود السابقة معادلة مؤدّاها عدّ المعرفة والمعلومات أمرًا واحدًا. ولذلك السبب، يتمّ استخدام المصطلحات والمفاهيم المنتَجَة في ذلك التّيار في وثائقنا الاجتماعيّة المهمّة، من دون أن يُبحث في البناء المفهوميّ لتلك المصطلحات.

1- Performativity.

على سبيل المثال، إنّ مفهوم «المجتمع القائم على المعرفة»[1]، الّذي تشكّل في الفضاء المعلوماتيّ للمعرفة، قد تمّ استخدامه في «الخطّة التنمويّة الرابعة» في ايران (قانون الخطّة التنمويّة الرابعة)، وقد تمّ تنظيم القسم الأول من قانون تلك الخطّة (التنموية الرابعة) تحت عنوان «نموّ الاقتصاد الوطنيّ القائم على المعرفة في التفاعل مع الاقتصاد العالميّ»، والفصل الرّابع تحت عنوان «التنمية القائمة على المعرفة». وتلك الخطّة، وخلافًا للخطط السابقة، الّتي كانت موجّهة أكثر نحو الظروف الداخليّة للمجتمع، تضع أكثر الظروف الخارجيّة والعالميّة نصب أعينها، وجعلت الاتّجاه الأساس لها «التعامل الفعّال مع الاقتصاد العالميّ»، والتحاق إيران بمنظّمة التجارة العالميّة. وقد أُخذ بالحسبان مهامّ تلك الخطّة «النموّ الاقتصاديّ المستدام القائم على المعرفة». ونظرًا إلى أنّ الخطّة التنمويّة الرابعة، لم يتم طرح أيّ نقدٍ أو رأي بالنسبة إلى مفهوم المعرفة المستخدم في مصطلح خاصّ «محوريّة المعرفة/ القائم على المعرفة»، فلا بدّ من أن يُفهم معناه مطابقًا لما ورد في الفضاء المعلوماتيّ للمعرفة. وقد جاء في المادّة 45 من تلك الخطّة: «يجب على الدولة، وبهدف توسعة سوق المنتوجات القائمة على المعرفة والمعرفة الأساسيّة، تسويق الإنجازات البحثيّة والتكنولوجيّة وتوسيع دور القطاع الخاصّ والتعاونيّ في ذاك المجال، أن تقوم بالإجراءات أدناه: تنمية البنى والهياكل، والبنى التحتيّة اللّازمة من أجل نموّ الأنشطة القائمة على المعرفة في القطاع العام والخاص، وخاصّةً إيجاد ومراكز نموّ العلم والتكنولوجيا وتوسعة حدائقها».

تِبعًا لذلك، نرى أنّه في النظام التعليميّ للبلاد أيضًا هناك سعيٌ من أجل التطابق مع عمليّة نموّ المعرفة المعلوماتيّة. في التربية والتعليم، تمّ الأخذ بالحسبان، إعداد التلاميذ من أجل تحصيل المهارات اللّازمة لأجل «المشاركة الفعّالة في المجتمع المستند إلى المعرفة والمعلومات» كهدفٍ أساس. والجدير ذكره أنّ عبارة: «المجتمع المستند إلى المعرفة» هي ترجمة أخرى لتلك العبارة: «المجتمع القائم على المعرفة، أو المتمحور حول المعرفة».

أمّا على مستوى الجامعة، فالسياسة الأساس قائمة على أنّ المعرفة تفتح الطريق المختصر باتّجاه الثروة. والمثال الملموس لتلك السياسة، يمكن ملاحظته في تأسيس مراكز تحت عنوان «حدائق العلم/المعرفة والتكنولوجيا»، الّتي يفوح منها

1- Knowledge-based society.

رائحة قويّة للشركات التجاريّة، وعندما تخطو فيها، بصرف النّظَر عن اختصاصك الجامعيّ، يجعلونك تواجه السؤال الآتي: ما الدَّخل الماليّ الذي يمكن أن تكسبه؟ والمثال الآخر، الّذي يمثّل مصداقيّة لتلك السياسة هو مشاركة الطلّاب الجامعيّين في مسابقةٍ تنافسيّة تلهث فيها الأنفاس لزيادة عدد رقم مقالاتهم المنتشرة في ISI وأمثال ذلك. ومن وجهة نظر صانعي السياسة، إنّ المشاركة في ذلك التنافس، أمرٌ لا مفرّ منه؛ لأنّهم يتصوّرون بأنّ قوّتهم على المستوى العالميّ مرتبطة بتلك المسألة. وعلى حدّ تعبير ليوتار: «فالمعرفة في شكل سلعةٍ معلوماتيّة لا غنى عنها للقوّة الإنتاجيّة، أصبحت تمثّل بالفعل، وستظلّ تمثّل رهانًا رئيسًا – إن لم يكن الرهان الرئيس- في المنافسة العالميّة على السلطة».

في ذلك المجال، وفي حين أنّ السياسة الأساس لجامعتنا قائمة على الزيادة القصوى لعدد المقالات ورقمها، لا يُسأل أبدًا ماذا يضمّ محتوى تلك المقالات. إنّ تلك النظرة الكمّيّة، الّتي تُعدّ أحد خصائص النظرة الجديدة إلى المعرفة، لا تترك مكانًا للسؤال عن الحقيقة المعرفيّة للموضوعات المكتوبة؛ لأنّه كما تمّت الإشارة سابقًا، تلك المعرفة وفق قاموسها الجديد، لا تُقاس بحسب الحقيقة؛ بل وفق كفاءتها وجدوائيّتها، والّذي يتجلّى شكلها الأدنى في عدد المقالات المطبوعة بصفتها محصول عمل الجامعيّين ونتاجهم. ولكن، من المُثير للدهشة أن نعلم بأنّه يكمن في الكثير من تلك المقالات المطبوعة، خدعٌ وحيلٌ معقّدة استُخدمت من قِبل الجامعيّين من أجل زيادة إحصاءات المقالات. على سبيل المثال، من الخدع المستخدمة «النشر التدريجيّ (قطعة بقطعة)»[1]، والّتي يتمّ فيها تقسيم نتيجة بحثٍ ما إلى عدّةِ أجزاءٍ وأقسام. تلك الطريقة بالنشر، قد تكون جدًّا مفيدة ومثمرة للمؤلف؛ لأنّه يمكن للبحث الواحد أن يصدر عنه عدّة مقالاتٍ نظرًا إلى عدد المتغيّرات الموجودة فيه. وفي إحدى النماذج على ذلك، والّتي يشهد فيها المؤلف على ذلك، قام بطباعة 16 مقالة من بحثٍ واحد. وتعود مشاركة الجامعيّين في تلك المباراة الكمّيّة إلى أنّهم يعلمون جيّدًا بأنّهم قد دخلوا في لعبةٍ أساس قاعدتها العدد والرقم؛ لأنّه على ذاك الأساس، سيتمكّنون من الاستفادة من مزايا، مثل: ترقية الرتبة الجامعيّة (الدرجة)، وزيادة المصداقيّة البحثيّة (المنح والعطايا)،...

في حال اتّخذنا الحقيقة بوصفها مقياسًا للمعرفة، إنّ الكثير من تلك الجهود

1- piecemeal publication.

الكمّيّة، وخاصّةً في شكلها المتدنّي، وهو في الواقع شكل من دون مضمونٍ فيه، لن تكون سوى وهم، ويجب النَّظَر إلى صانعي السياسات، الّذين علّقوا آمالهم في قياس تقدّم البلاد على أساس تلك الأوهام! هل كان همّهم فقط الرّبح في المباريات العالميّة للمعرفة المعلوماتيّة؟! أم أنّهم كانوا يفكّرون بدورٍ أكثر أهمّيّة للمعرفة في نيله للحقيقة، وإزاحة الستار عن وقائع الوجود وطبعًا الكفاءة في ظلّ ذلك؟

تحدّياتٍ في مواجهة فكرة تسويق المعرفة والجامعات

لقد تعرّضت فكرة تسويق المعرفة والجامعات إلى الكثير من النّقد والتحدّيات. والإضاءة على بعض تلك التحدّيات بات ضروريًّا، ليس فقط لناحية إظهار أنّ تلك الفكرة، الّتي عُدَّت من المُسلَّمات، مُعرّضةً للنَّقد والتحدّي؛ بل لعرض نماذج وأنماط بديلة مختلفة، وفي الوقت نفسه، تحثّنا على طرح نماذج بديلة. وهنا وبشكلٍ موجز، نتطرّق إلى ثلاث رؤى هي كالترتيب التالي: نظريّة ليوتار (1982)، ريدينغز[1] (1996) وبيرن[2] (2000).

يبحث ليوتار مسألة تسويق المعرفة من موقفٍ ومنطلقٍ ما بعد حداثويّ. من وجهة نظره، إنّ الرؤى والنّظريّات الوحدويّة ومن جملتها نظريّة الحداثة، تسعى إلى جعل الحركة نحو الوحدة أمرًا ممكنًا. ويمكن لتلك الوحدة أن تظهر على شكل حاكميّة وهيمنة خطاب (مثل الأدائيّة) و/أو التقاربيّة والتوافقيّة لمختلف أجزاء المجتمع وشرائحه، والنَّظَر إلى مؤسّسات المجتمع بمنزلة أعضاء عضويّة واحدة. في تلك الحالة، يتمّ النَّظَر إلى المجتمع على شكل نظام واحدٍ، ويسيطر على كل مؤسسةٍ فيه خطابٌ معيّن ومحدود: «الأوامر والتعليماتً في الجيش، والصّلوات في الكنيسة، والإشاريات في المدارس، والحكاية في الأسرة، والأسئلة في الفلسفة، والأدائيّة في الأعمال التجاريّة»[3].

برأي ليوتار، ليس فقط الخطابات المحدودة المهيمنة على كل مؤسّسة، تجعل تلك المؤسّسات عاجزة؛ بل إنّ فكرة المجتمع بصفته عضوًا، خاليًا من التعارض

1- Readings.

2- Bearn.

3- (ليوتار، 1380، ص86).

والديالكتيك، يجعل المجتمع عقيمًا أكثر من اللّازم. ويلتفت ليوتار إلى الجامعة في مجتمع راسخ في التعدّديّة والاختلاف، مستلهمًا في ذلك من الأمر المتعالي غير القابلِ للعرض لكانط، من جهةٍ، ومن الألعاب اللُّغويّة لفيتغنشتاين والأفعال الكلاميّة لجون سرل. فهو يرى الوحدويّة[1] الكامنة في فكرة العضويّة أمرًا خطيرًا ويعتقد بضرورة أن نقدّر التعدّديّة. ومن وجهة نظره، فإنّ الوحدويّة تنجرّ إلى القمع عبر حصر كلّ شيءٍ في ذاتها، وعلينا أن نفتح أمامنا طريقًا آخر:

«وأخيرًا، لا بدّ أن يكون قد اتّضح أن مهمّتنا ليست تقديم الواقع؛ بل اختراع تلميحاتٍ إلى ما يقبل الإدراك ولا يمكن تقديمه. وليس لنا أن نتوقع أن تؤثر تلك المهمّة على المصالحة الأخيرة بين ألعاب اللغة (الّتي عرف كانت أنها ، تحت اسم الملكات، تفصل فيما بينها هوّة)، وأن يكون الوهم المتعالي (الترنسدنتالي) (لدى هيجل) هو الوحيد الذي يأمل في الجمع الكلِّيّ بينها في وحدة حقيقيّة. لكن (كانط) عرف كذلك أنّ الثمن الذي يُدفع مقابل ذلك الوهم هو الإرهاب. وقد منحنا القرنين: التاسع عشر، والعشرين من الإرهاب قدر ما نحتمل. لقد دفعنا ثمنًا باهظًا للحنين إلى الكل والواحد، بين الخبرة الشفافة والخبرة القابلة للتوصيل. وتحت المطلب العام للنضوب والتهدئة، يمكننا أن نسمع دمدمة الرغبة في العودة إلى الإرهاب، في تحقيق الوهم للإمساك بالواقع. والإجابة هي: لنشنّ حربًا على الكلّيّة totality، لنكن شهودًا على ما يستعصي على التقديم، لننشّط الاختلافات، وننقذ شرف الاسم»[2].

كما تشير الجملة الأخيرة لليوتار: «لننشّط الاختلافات، وننقذ شرف الاسم»، فإنّه يتقبّل الاسمانية[3]. وذلك الموقف هو مقابل تلك المواقف، الّتي أخذت للمفاهيم الكلّيّة حقائق ثابتة ومحدّدة بالحسبان. وعندما يقول ليوتار: تعالوا لنكن اسمانيّين، وعلى أثر ذلك، نتجنّب سلطة الحقائق المحدّدة والثابتة، ونشجع اختلافات الرؤى ووجهات النظر. ومع ذلك، عندما يقول بأنّ مهمّتنا هي « اختراع تلميحاتٍ إلى ما يقبل الإدراك ولا يمكن تقديمه»، فإنّه على أثر ذلك، يتجنّب الخضوع للإسمانيّة المتطرّفة. ففي ذلك النوع من الإسمانيّة، لا تشير الأسماء إلى أيّ شيءٍ أعلى من

1- (الميل إلى الوحدة).

2- (ليوتار، 1380، ص199).

3- nominalism.

المصاديق المتنوّعة والمتعدّدة للاسم، ولكن ليوتار يسعى خلف وجود «ما يقبل الإدراك»، رغم عدم المقدرة على تقديمه في قالب الكلام؛ بحيث يمكن وصف هذا الكلام كاشفًا كاملًا عنه.

في الواقع، في ذلك البيان، يطوي ليوتار طريق كانط، وينظر إلى «عدم تناظر الواقع مع المفهوم الكامن في الأمر المتعالي الكانطيّ»[1]. ويحكي عدم تناظر الواقع مع المفهوم، عن أنّه لا يمكن للواقع أن يتناظر تمامًا مع المفهوم؛ بل إنّ الواقع هو دائمًا غير قادر على تمثيل كامل للمفهوم. ومن خلال إشارة ليوتار إلى أنّ كانط اعتقد أنّ أعلى عبارة في الكتاب المقدّس هي الأمر المذكور في سفر الخروج: «أنت لا يجب أن تنحت أيّ صورةٍ، أو تمثالٍ»، يرى بأنّ ذلك أنموذج عن الشيء الّذي لا يمكن تقديمه[2]. ويفصح ذلك الأمر عن أنّه لا يجب صنع أيّ تمثالٍ لله؛ لأنّه لا يوجد أيّ تمثالٍ، باستطاعته أن يمثّل الله ويُعرّفه. فهناك أمورٌ يمكن إدراكها، ولكن لا يمكن تقديمها، مثل الأمر البسيط؛ يعني ذلك الشيء الذي لا يمكن تجزئته. ففي حين أنّه يمكننا تصوّر الأمر البسيط وإدراكه، ولكن لا يمكننا تقديمه وتمثيله بواسطة أيّ شيءٍ ملموس. وإذا ما سألنا أنّه كيف لليوتار أن يتحدّث عن تقديم أمرٍ لا يمكن تقديمه، فالجواب هو أنّه، وعلى أثر كانط، ينظر إلى ذلك التقديم بشكله السّالب. ويشير ليوتار إلى كلام كانط بخصوص التجريد الفارغ؛ يعني شيءٌ يختبره الخيال في البحث عن أمرٍ لا نهاية له؛ إذ عندما نختبر الخيال الحرّ، سيتمّ تجربة الأمر اللّانهائيّ على شكلٍ تجريدٍ فارغ، وعندها سنشهد نوعًا من تقديم أمرٍ لا يمكن تقديمه. ولكنه تقديم سالب؛ أي إظهار ما هو ليس بالأمر اللّانهائيّ[3].

في نهاية المطاف، يمكن تسمية الجامعة المنشودة من وجهة نظر ليوتار، «الجامعة المتسامية»[4]؛ حيث لا يتمّ الخضوع للعبةٍ معيّنة وغير محدّدة بالأدائيّة؛ بل تتوجّه إلى تقديمٍ مستمرّ لما لا يمكن تقديمه وذلك عبر ترحيبها بتعدّد

1- (ليوتار، 1380، ص194).

2- unpresentable.

3- (ليوتار، 1380، ص193).

4- university of the sublime.

الألعاب اللُّغويّة[1]. وهكذا، يعتقد ليوتار أنّ مثل تلك المقاربة يمكنها أنّ تُبرز الحيويّة والإبداع في عروضٍ وتقديماتٍ مستمرة لأمرٍ لا يمكن تقديمه: «هل الجامعة هي مكانٌ للتجارب اللُّغويّة (الشعر/ البوطيقيا)؟... نعم، في حال شغّلت الجامعة ورشًا للإبداع»[2].

التحدّي الآخر لمسألة تسويق المعرفة، تمّ طرحه من قِبل ريديغنز. ويبرز ريديغنز عداءه لنموذج الجامعة الحديث. ولكن ينصبّ اهتمام ريديغنز على مسألة تقويض مكانة العدالة في الجامعة. بعبارةٍ أخرى، يمكن القول: إنّ التأكيد الصريح للرؤية الحداثويّة على المعرفة والجامعة طبقًا للحقيقة والصدق، جعلا ريديغنز يغضّ النظر تمامًا عن ذلك الدور للجامعة، وأن يتوجّه إلى أهمّيّة التعليم والتعلّم من منظار العقل العمليّ، أو الأخلاقيّ:

«على ذلك الأساس، إنّ هدفي هو تقديم تفسيرٍ للتعليم والتعلّم معادٍ للحداثة بوصفهما منصّتين مطلوبتين (داخليّة)، ومراكز للإجراءات الأخلاقيّة، وليس بصفتهما وسيلتين لنقل المعرفة العلميّة. من هنا، سيكون التعليم استجابة لسؤال العدالة، وليس لمعايير الصدق»[3].

من وجهة نظر ريديغنز، إنّ مقام الأستاذ والطالب الجامعيّ يتضمّن متطلّبات أخلاقيّة داخليّة يستتبعها التزاماتٍ خاصّة كلٌّ بحسب خصائصه. وكلّما التزم الأستاذ والطالب بالتزاماتهما التعليميّة والتعلّميّة في علاقاتٍ أخلاقيّة، تمّ الكشف عن الجامعة المنشودة. في هذا المجال، إنّ التأكيد على نقل العلم والمعرفة، أو معاييرٍ مثل: الصدق والحقيقة، لن يكون برأي ريديغنز لهما وزنًا يعتدّ به.

فبالإمكان تقصّي التحدّي الآخر لمسألة تسويق المعرفة عند بيرن (2000). ينتقد بيرن نظريّة ليوتار، ويفتح من خلال ذلك طريقًا لرؤيته الخاصّة. من وجهة نظر بيرن، لقد استهلك ليوتار جهده في التحدّث عن الأمر المتعالي، ونظر إليه كأمرٍ لا يمكن تقديمه، والّذي لا يمكن التطرّق إليه إلّا بشكلٍ سلبيّ. ومن هنا، يسعى بيرن إلى التأكّد على الشكل الإيجابيّ للتقديم. ولأجل ذلك، يلجأ إلى فكرة

1- (ليوتار، 1982).

2- (ليوتار، ص87-88).

3- (ريديغنز، 1996، ص154).

كانـط حـول الجمـال الحر[1] حتى يتحـدّث عـن الجامعـة بصفتهـا منصّـة لأمـرٍ جميـل. فـي الجماليّـات الحـرّة، لا يتـمّ الكشـف عـن شـكلٍ محـدّدٍ؛ بـل هنـاك مجموعـة مـن الخطـوط والأشـكال في لوحـةٍ، والّتي يمكـن تصوّرهـا بأشـكالٍ وصـور مختلفـة. وفـي كلّ مـرّةٍ، يتـمّ تخيّـل صـورة خاصـة مـن بيـن تلـك الصـور والأشـكال. ويعلـن بيـرن فـي مقارنتـه بيـن الأمـر المتعالـي، والأمـر الجميـل أنّ:

«الأمـر المتعالـي، لـذّةٌ سـلبيّة تُكتسـب مـن خـلال الارتبـاط بشـيءٍ مـن دون صـورة؛ والأمـر الجميـل، لـذّةٌ إيجابيّـة تحصـل مـن خـلال الارتبـاط بشـيءٍ مصقـول تمامًـا... الجماليّـات الحـرّة غيـر تمثيليّـة ولكنّـه ليـس بشـكلٍ سـلبيّ، بـل بشـكلٍ إيجابـيّ، وليـس مـن خـلال تناقـص التمثيـلات؛ وإنّمـا مـن خـلال زيادتهـا غيـر المحـدودة».

بالنسـبة إلـى بيـرن، الجامعـة هـي مـكانٌ للتمتّـع بالأمـر الجميـل، هنـا الجمـال غيـر محـدود بأمـورٍ فنّيّـة بالمعنـى الرسـميّ للكلمـة؛ بـل يشـمل الأنشـطة المعرفيّـة المطروحـة فـي الجامعـة. ويقصـد بيـرن مـن ذلـك أنّ الجامعـة يجـب أن تكـون مكانًـا لممارسـة التجربـة الجماليّـة، بنفـس ذلـك المعنـى الّـذي ينطبـق فـي الجماليّـات الحـرّة؛ يعنـي المعرفـة العلميّـة مـن دون أن تكـون محـدودة في قالـبٍ وشـكلٍ صلـبٍ وثابـت، يجـب أن توفّـر إمكانيّـة التمثيـلات اللّانهائيّـة، وإعـداد الأرضيّـة للّـذّة النّاشـئة مـن تلـك الأنشـطة. علـى ذلـك الأسـاس، يجـب أن تبتعـد الجامعـة والمعرفـة العلميّة عـن التنميـط والتحديد، والنَّظـر إلـى الأجـزاء المعرفيّـة بوصفهـا خطوطًـا ونقاطًـا يمكـن اسـتخراج تركيبـاتٍ متعـدّدة ولا نهائيّـة منهـا، وتوفّـر تمثيـلاتٍ متتاليـة ولا نهايـة لهـا. وفـي ذلـك المجـال، لا تُظهـر الأنشـطة بيـن التخصّصيّـة سـوى أحـد أنـواع تلـك التركيبـات.

إنّ التحدّيـات الآنفـة الذّكـر، قـد وجّهـت كلّ منهـا انتقاداتهـا إلـى فكـرة تسـويق المعرفـة بنحـوٍ مـن الأنحـاء، وكلٌّ مـن تلـك الانتقـادات مهـمّ بـدوره. وبصـرف النَّظَـر عـن أنّ كلًّا مـن تلـك الانتقـادات محـلّ تأمُّـلٍ ونقـدٍ، إلّا أنّ القاسـم المشـترك بينهـا فـي إبـراز المشـكلات الأسـاس لمسـألة تسـويق المعرفة، وهـو جهـدٌ يسـتحقّ التقديـر والثنـاء.

مـن المناسـب، وبالنظـر إلـى تـراث مفكرينـا وعلمائنـا، أن نبحـث فكـرة تسـويق المعرفـة وننقدهـا. يمكـن القـول: إنّـه لـدى علمائنـا، غالبًـا مـا تـمّ أخـذ المعرفـة والعلـم بالحسـبان مـع خصيصـة الصـدق والحقيقـة. وذلـك الأمـر فـي حـدّ ذاتـه، يوفّـر أوّل تحـدٍّ لفكـرة تسـويق المعرفـة؛ لأنّـه كمـا لاحظنـا، لا يكمـن فـي تلـك الفكـرة لا الحقيقـة

1- free beauty.

ولا الصدق؛ بل الفعاليّة والجدوائيّة، كما جُعل نيل تلك الحقيقة منوطٌ بالتهذيب الأخلاقي. ومن هنا، سينشأ تحدّيًا من نظير ما طرحه ريديغنز من موضع العقل العمليّ. صحيح أنّ ريديغنز يوجِد تباينًا بين الحقيقة والعدالة، ويرى أنّ الجامعة منصّة لأجل الثانية وليس الأولى، ولكن العلماء المسلمين يجعلون الحقيقة في الحدّ الأقصى والأخلاق من ضروريّات الحركة المجدّة نحوها.

وكثيرة هي نماذج النّظريّة الآنفة الذكر بين العلماء المسلمين؛ خاصةً أولئك الذين بحثوا في مجالات الفلسفة؛ العرفان، والكلام. فقد تحدّثوا بمثل ذلك الكلام كثيرًا. على سبيل المثال، كان ابن سينا يعتقد في مجال الفلسفة ومن خلال نظرته إلى الأصالة الوجوديّة، بأنّ «حقيقة أيّ شيء، متعلقٌ بوجوده، ومعرفة الشيء في النهاية هي المعرفة نفسها بوجوده، ومقام ذلك الشيء ومنزلته في مراتب الوجود الكلّيّة هي تلك المنزلة نفسها المُحدّدة لصفاته وكيفيّاته»[1]، فكما نلاحظ، بحسب ابن سينا، المعرفة منوطة بحقيقة الأشياء؛ لأنّه طبقًا لنظرته الوجوديّة، المعرفة ناظرة إلى وجود الموجودات، ووجودها هي حقيقتها. كذلك، ابن عربي، العارف البارز في مجال العرفان، يكشف عن نظرته الحقيقيّة (إلى الحقيقة). ينظر ابن عربي إلى الوجود من خلال تصوّر خلق الموجودات المستمرّ في كل لحظة: «بواسطة ذلك السياق من تصوّر الخلق، يطرح ابن عربي خرائط كونيّة متنوّعة؛ بحيث يتمّ في كلّ واحدةٍ منها وصف تجلّيّاتٍ مختلفة للحقائق الكونيّة. أحيانًا يتصوّر النظام العالميّ بوصفه شجرة تحكي أغصانها عن رمزٍ لدرجاتٍ مختلفة للوجود الكونيّ. وأحيانًا أخرى، ينظر إلى الكون مستخدمًا المفاهيم القرآنيّة مثل: القلم، واللّوح المحفوظ، والملائكة المذكورين في القرآن، والمزاجات الأربعة، والكيفيّات الهرمسيّة الكونيّة. هنا، ليس الكلام بالضرورة أن تكون التصاميم الكونيّة منحصرة بواحدة فقط؛ إذ يمكن النَّظَر إلى عالم الكون من نواحٍ عدّة؛ بحيث إنّ كلًّا منها يكشف عن ملامح عالم الكون وحقائقه»[2]. يُلاحظ أنّ رغم ميل ابن عربي إلى نوعٍ من التعدّديّة، والّتي وفقًا لها يمكن التحدّث عن أنواع مختلفة من التصاميم الكونيّة، ولكن سياق نظريّته الأساس هي حقائق عالم الوجود، ويجب النّظَر إلى تلك التصاميم المختلفة على أنّها تقريب إلى الحقائق من جهاتٍ مختلفة.

1- (نصر، ص26).

2- (المصدر نفسه، ص118).

يُلاحظ شيوع ذلك النَّوع من المقاربات الحقائقيّة (طلب الحقيقة) بين علمائنا. ولكنّنا من باب التأكيد، نورد هنا أنموذجًا هو أقرب إلى مجالات البحث العلميّ المعاصر. إنّ ما نسعى إليه هو كلامٌ للمطهر بن طاهر المقدسي (355هـ)[1]، يقول المقدسي حول المعرفة والعلم، ما يلي:

«ويأبى العلم أن يضع كنفه، أو يخفض جناحه، أو يسفر عن وجهه إلّا لمتجرّدٍ له بكليته ومتوفّر عليه بأنّيّته، معان له بالقريحة الثاقبة والرّويّة الصافية، مقترنًا به التأييد والتسديد، قد شمّر ذيله، وأسهر ليله، حليف النصب، ضجيع التعب، يأخذ مأخذه متدرجًا ويتلقّاه متطرّقًا، لا يظلم العلم بالتعسّف والاقتحام، ولا يخبط فيه خبط العشواء في الظلام، ومع هجران عادة الشر، والنزوع عن نزاع الطبع، ومجانبة الإلف، ونبذ المحالكة واللجاجة، وإجالة الرأي عند غموض الحق، والتأتّي بلطيف المأتى، وتوفية النَّظَر حقّه من التمييز بين المشتبه والمتّضح، والتفريق بين التمويه والتحقيق، والوقوف عند مبلغ العقول، فعند ذلك إصابة المراد ومصادفة المرتاد»[2].

فكما نلاحظ، التأكيد الأساس في تحصيل العلم والمعرفة هو الكشف عن الحقيقة وتمييزها عمّا يشبهها، والاهتمام بالمعيار المميّز بين الصحيح والخطأ. في ذلك المسار، من الضروريّ أن يمتلك الفرد الدافع للبحث عن الحقّ، وأن يكون مهيمنًا على أهوائه النفسانيّة، وأن يتجنّب الميل إلى المشهورات، ويكون دقيقًا ومتأمّلًا في ما يقول. فهذا مزيجٌ من الحقيقة والأخلاق. إنّ مثل تلك الصورة للمعرفة، المتمحورة حول الحقيقة، ستقاوم أمام تسويق المعرفة. وبلا شك، ستتموضع المعرفة القائمة على الحقيقة ومتمحورة حوله أيضًا في مقام التطبيق والأداء، ويتوقّع الإنسان الانتفاع منها في حلّ مشكلاته. ولكن في مثل تلك الصورة، تكون فائدة المعرفة ونفعها فرعًا على حقيقة امتلاكها، ولا يمكن اختزالها دفعةً واحدة في فعاليّتها وكفاءتها.

إنّ ما ذكرناه من ميل العلماء المسلمين نحو الحقيقة والبحث عنها، لا يعكس مسار ممارسة العلم والتفكير لديهم في الواقع بأنّه كاشفٌ في البحث عن الحقيقة؛

1- وهو أحد المحقّقين البارزين في مجال التاريخ والعمران في القرن الرابع الهجريّ. كان رحّالة وسافر إلى العديد من نقاط العالم، ولم يمسك قلمًا حتى بلغ الأربعين سنة. وبعد ذلك، قام بجمع نتائج مشاهداته الدقيقة في آثاره» (مِتز، ص313).

2- (المطهر المقدسي، نقلًا عن متز، ص201).

بل إنّ العلاقة بين المعرفة والفكر والشؤون الاجتماعيّة متقاطعة لدرجة أنّها تظهر في التداخل والتشابك الحتميّ بين المعرفة والقوّة المتجسّدة في المؤسّسات والعلاقات الاجتماعيّة، ولا يُستثنى من تلك القاعدة أيضًا مسار ممارسة التفكير في المجتمعات الإسلاميّة. ويمكن الإشارة إلى آثار ميشل فوكو (1980) كأنموذج على الدراسة الدقيقة للعلاقة بين العلم والقوّة. ولكن ما قيل في ما يخصّ طلب الحقيقة، والبحث عنها في تراث الفكر الإسلاميّ، يجب النظر إليه فقط بصفته شريانٌ قيّم في ذلك التراث، والذي يمكن الاستفادة منه كإستراتيجيّة في ممارسة التفكير. ولكن تلك الإستراتيجيّة، ومن دون أدنى شكّ، يجب أن تترافق مع تشخيص الأنواع غير الأصيلة من طلب الحقيقة. بعبارةٍ أخرى، من الممكن دائمًا استخدام عنوان طلب الحقيقة من أجل الجهود العلميّة والفكريّة، ولكن يمكن أن ينضوي تحت ذلك العنوان، علاقات القوّة فضلًا عن السلطة. مع ذلك، ينبغي أن لا تختزل جميع مسارات طلب الحقيقة، والبحث عنها وأنواعها في مثل تلك العلاقات. انطلاقًا من ذلك التحذير، يمكن جعل عنصر طلب الحقيقة في تراث ممارسة التفكير الإسلاميّ محلّ الاهتمام، وتقديمه بصفته إستراتيجيّة من أجل ممارسة العلم والتفكير.

بحث واستنتاج

المعرفة، الّتي كانت في البدء متموضعة في مرتبة العقل النّظريّ وطلب الحقيقة، أصبحت في العصر الحالي في زمرة المهارات والتقنيّات بتأثيرٍ من الأنموذج الأدائيّ، وفكرة تسويق المعرفة. وفي الوقت الرّاهن، تهيمن تلك الفكرة على جميع جامعات العالم، بما في ذلك جامعات بلادنا، ويهرع الجميع في ذلك المسار في تنافس من يسبق الآخر. وفي ذلك المجال، تُعدّ التحدّيات، الّتي أثارها مفكرون مثل: ليوتار، ريديغينز، وبيرن أمام تلك الفكرة أمرًا مغتنمًا جدًّا، ويمكن لذلك أن يحقّق خرقًا في الأفق الضيق لهيمنة تلك الفكرة. إنّ مناشدة الأمر المتعالي في تعبير ما بعد حداثويّ، الّذي اتّبعه ليوتار، أو اللُّجوء إلى العقل العمليّ والعدالة، الّذي طرحه ريديغنز، و/أو الجامعة الجميلة، الّتي صمّمها بيرن حتى يُطفئ نور العلم التجاريّ أمامها، كلّ ذلك تحذيراتٍ لإبطاء وتيرة تسويق المعرفة والجامعة في أقرب وقتٍ ممكن. مع ذلك، من المؤسف أنّه لم يتمّ في مجتمعنا، ولن يتمّ

مواجهة تلك الفكرة المهيمنة بنقدٍ ظاهر فحسب؛ بل يتمّ الإسراع في نشر تلك الفكرة الآنفة الذكر من دون توقّف أو تأمّل، وحتى أنّه يتمّ الخضوع والتسليم لشكلها المتدنّي جنبًا إلى جنب مع غلبة الشكل من دون المضمون. هذا في حين أنّ هناك تراثًا قويًّا من المعرفة والبحث العلميّ المُطالب للحقيقة يكمن خلفنا، والّذي يتتبّع ويبحث عن أساس المعرفة العلميّة في الحقيقة، ولا يختزل تلك المعرفة العلميّة أبدًا في الفائدة والكفاءة. ومن الجدير بمكان، ومن خلال اللُّجوء إلى ذلك التراث القديم، أن يوجّه النّقد والتحدّي لفكرة تسويق المعرفة في مجتمعنا الجامعيّ، وأن يتمّ ردع باحثينا من الوقوع في السَّطحيّة، وخداع الذات والآخر والدعوة إلى البحث عن المعرفة الراسخة، المرافق بدافع البحث عن الحقيقة، والمنطلق من التفكير والتأمّل. ومن دون شك، ستنمّي مثل تلك المعرفة والبحث العلميّ التقدّم والفائدة، ولكن دون اختزال تلك المعرفة بالفائدة والمصلحة.

التعليم الجامعيّ بين إنتاج المعرفة وسوق العمل

غيضان السيد علي*

يُعدّ التّعليم من أهمّ مقوّمات النَّجاح في أيّ مجتمع يريد أن ينهض ويتقدّم ويواكب ركب الحضارة؛ فالتّعليم مفتاح التقدُّم، ووسيلة النّهضة، ومصدر القوّة، والآليّة الفعّالة لبناء مجتمع قويّ وسليم، يسوده الأمن العام، والاستقرار السياسيّ، والتّقدّم الاقتصاديّ، والرفاه الاجتماعيّ. فعلى عاتق التّعليم، تقوم مَهمّة إعداد القادة والمفكّرين والباحثين في شتّى المجالات. كما تتحدّد مكانة الأُمّة بمدى اهتمامها بالتعليم؛ فالأمم المتخلّفة under developed countries تعاني من ضعف الوعي بأهمّيّة التعليم، وضعف الإمكانيّات المادّيّة والمعنويّة المُخصّصة له. كما أنَّ البلاد النامية جزئيًّا partially developed countries يتميّز التّعليم فيها بالتطوّر السريع من حيث الكمّ على حساب الكيف؛ بينما البلاد شبه المُتقدّمة Semi-Advanced countries وهي، الّتي تجعل التعليم الأَوّليّ إلزاميًّا والتعليم الثانوي متنوّعًا؛ من أهمّ مهامّه: إعداد الطالب للتعليم الجامعيّ. لكن، تكمن مشكلته في أنَّ التعليم الجامعيّ يعاني من الكثافة الطلّابيّة العالية في الجامعات مع

* أستاذ مساعد في الفلسفة الحديثة في كلّيّة الآداب، جامعة بني سويف، جمهوريّة مصر العربيّة.

ضعف الإمكانيّات المادّيّة، ونقص أعداد هيئة التدريس. أمّا في البلاد المُتقدّمة Advanced countries ، فهي، الّتي توفّر إمكانيّات ضخمة للتعليم بمختلف مراحله، وتنفق ببذخ على التعليم الجامعيّ، والبحث العلميّ، وتملك رصيدًا كبيرًا من الكفاءات البشريّة، الّتي تتمتّع بتكوين علميّ ومعرفيّ راقٍ، فضلًا عن اهتمامها بالاكتشافات والاختراعات.

ولذلك، فإنَّ قوّة التّعليم ما قبل الجامعيّ تبقى بلا أهمّيّة دون تعليم جامعيّ جيّد، يقوم على إجلال المعرفة وتعظيمها. وبناءً على ذلك، فإنَّ المَهمَّة الرئيسة للجامعة هي إنتاج المعرفة ونشرها عن طريق اجتهاد أساتذتها وباحثيها في البحث الدؤوب والمتواصل عن الحقائق المختلفة، واكتشاف نظريّات علميّة جديدة تسهم في حلّ مشكلات المجتمعات الإنسانيّة، وتضيف شيئًا جديدًا ومبتكرًا إلى المعارف الإنسانيّة. ولذلك، يجب توفير مختلف الإمكانيّات الضروريّة، الّتي تُمكّنهم من تحقيق تلك المَهمّة. ومِنْ ثَمَّ، تكون المجتمعات المُتقدّمة هي المجتمعات، الّتي تنتج جامعاتها، ومراكز بحوثها المعرفة، وليست هي تلك الّتي تقتصر على ترديد المعارف والمعلومات، الّتي أنتجها غيرهم وتكتفي بتدريب طلّابها على كيفيّة التعامل مع نتائج المعرفة وتطبيقاتها التقنيّة، بحجّة تلبية مُتطلّبات سوق العمل؛ إذ إنَّه قد أصبح إنتاج المعلومات والمعرفة سمةً ومقياسًا لمعنى القوّة والتفوّق في صياغة أنماط الحياة، وتشكيل الذوق الفنّيّ والقَيّم، وضاعف من سرعة الفتوحات العلميّة والإبداعيّة والتراكم المعرفيّ. أمّا أن يتمّ توجيه التعليم لغاية واحدة ألا وهي: إعداد الخرّيجين لسوق العمل، فإنّ ذلك يعكس رؤية أحاديّة غير متدبّرة، أو مستشرفة لمستقبل آمن ومشرق.

إشكاليّة الدراسة

تتمحور إشكاليّة هذه الدراسة حول موضوع رئيس يتلخّص في السؤال الآتي: هل غاية التعليم العالي تتمثّل في إنتاج المعرفة، أم أنّ يتحوّل إلى ورشٍ فنّيّة لإعداد الفنّيّين والتقنيّين الّذين يحتاجهم سوق العمل؟ مع الأخذ في الحسبانِ، أنّنا حينما نرى أنّ الهدف المأمول من الجامعات والمراكز البحثيّة هو إنتاج المعرفة ليس معناه القول أنّنا نؤمن بأنّه ينبغي أن يكون «العلم للعلم»، بالعكس؛ العلم لخدمة البشريّة جمعاء. ولكن، تبقى الخطوة التطبيقيّة لاستخدام نتائج المعارف البحثيّة،

والإعداد الفنّيّ والتقنيّ على استخدام المنجزات التقنيّة من مَهامّ مؤسّسات أخرى تتعاون بشكل، أو بآخر مع الجامعات والمراكز البحثيّة. كما أنّ الاتّجاه إلى جعل التعليم العالي في خدمة سوق العمل يترافق مع خصخصة هذا التعليم، ومع تزايد أدوار الشركاء والفاعلين غير الأكاديميّين، أو التربويّين في إدارة هذا التعليم، وهو ما يُمثّل خطورة كبرى على مستقبل التعليم في عالمنا العربيّ.

تساؤلات الدراسة

مِنْ ثَمَّ، تظهر تساؤلات هذه الدراسة، الّتي نسعى إلى الإجابة عنها، والّتي يُمكن صياغتها بالآتي:

1- ما الأهداف الحقيقيّة، الّتي تضمّنتها الفلسفة العامّة للتعليم الجامعيّ؟

2- هل يُعدّ اهتمام الجامعات العربيّة بإنتاج المعرفة على حساب الإعداد المهنيّ لطلّابها لسوق العمل تقصيرًا أم تطويرًا؟ أو هل يمكن اختزال فلسفة التعليم الجامعيّ على أنّه وسيلة لغاية أكبر؛ وهي إنتاج فنيّين يلائمون طبيعة سوق العمل؟

3- هل يساهم إنتاج المعرفة في الجامعة في تعزيز الاستقلال الثقافيّ لبلادنا؟

4- هل يمكن لجامعتنا أن تضحّي بالاهتمام بإنتاج المعرفة وتوليدها ونشرها في أوعية النشر العالميّة، والحصول على قدرٍ وافرٍ من براءات الاختراع من أجل أن تتحوّل إلى ورشٍ فنّيّة لإعداد الخرّيجين لسوقٍ العمل تعتمد فنّيّاته على معارف ناقصة ومبتورة ومنفصلة تتناسب مع تكنولوجيا غربيّة جاءت إلينا من الغرب، ولم نساهم في اختراعها، أو في تصميمها التقنيّ؟

5- هل يعني انكفاء الجامعة على إنتاج المعرفة التخاذل والانعزال عن المجتمع؟

6- ما أهم الرؤى في الفضاء العربيّ العامّ بين المثقّفين والأكاديميّين العرب، الّتي تنحاز إلى أحد الرأيَيْن: بين إنتاج المعرفة، وخدمة سوق العمل؟

أهمّيّة الدراسة

تكمن أهمّيّة هذه الدراسة في أنّها تهتمّ ببيان خطأ ما اعتقده الكثير من الدارسين والباحثين أنّ غاية التعليم الجامعيّ من حيث إنَّ الخرّيج الأمثل هو الّذي يلبّي بصورة مباشرة مُتطلّبات سوق العمل. ومِنْ ثَمَّ، دعوا إلى ضرورة مشاركة أصحاب

المصلحة من القطاعات الاقتصاديّة المختلفة في التخطيط والتنفيذ لجميع خطوات التأهيل والتكوين من حيث: تحديد مواصفات الأعمال، والتوصيف الوظيفيّ، ووضع المناهج والمحتويات، الّتي تحقّق مستوى المعارف والمهارات والإمكانيّات المطلوبة لكل مهنة طبقًا لمُتطلّبات سوق العمل؛ بل إنّهم زادوا الطين بلّة، وطالبوا بإنشاء مراصد محلّيّة وإقليميّة لدراسة احتياجات سوق العمل أوّلًا بأوّل، ومسايرة ديناميكيّة التغيير والتطوّرات الفنّيّة والتقنيّة العالميّة، ورفد أجهزة التخطيط للتعليم الجامعيّ وصانعي القرار داخل أنظمة التعليم الجامعيّ للتطوير المستمرّ لمنظومة التأهيل والتكوين الملائم لمُتطلّبات سوق العمل؛ ما تحسبه هذه الدراسة أمرًا في غاية الخطورة؛ حيث إنّه سيورثنا تَبَعيّة مقِيتة لمجتمعات إنتاج المعرفة، كما أنّه سيحرمنا من تقديم الجديد في أيّ مجال على الإطلاق، ويُحوّل جامعاتنا إلى ورشٍ فنّيّة لإعداد: الفنّيّين، والعمّال، والمهنيّين.

منهجيّة الدراسة

اعتمدت هذه الورقة البحثيّة على منهج التحليل الوصفيّ وذلك بهدف تحليل الإطار الفكريّ لإشكاليّة دور التعليم الجامعيّ في إنتاج المعرفة، أو الإعداد لسوق العمل. وتحليل لسياسات التعليم وفلسفته السائدة في معظم الجامعات العربيّة لإعداد الخرّيجين وتأهيلهم، علاوةً على الاعتماد على المصادر المكتبيّة حول نماذج التكوين والتأهيل نظريًّا.

الجامعة بين إنتاج المعرفة وتعزيز الاستقلال الثقافيّ

تُعدّ الجامعة مؤسّسة علميّة، تهتمّ بالبحث عن الحقيقة، ووظائفها الأساسيّة، تتمثّل في: التدريس، والبحث العلميّ، وخدمة المجتمع، الّذي يحيط بها[1]؛ فكلمة جامعة أُطلقت على المكان، الّذي يجتمع فيه الناس لطلب العلم، وهي في الأساس مؤسّسة للتعليم العالي، وإجراء الأبحاث العلميّة؛ بغرض الاكتشاف، والابتكار، وتقديم كلّ ما هو جديد في مجالَيْ: البحث العلميّ، والمعرفيّ. وتمنح شهادات، أو إجازات علميّة لخرّيجيها في تخصّصات محدّدة تفيد بأنّهم قد تلقّوا قدرًا من

1- أحمد أبو ملحم، أزمة التعليم العالي- وجهة نظر تتجاوز حدود الأقطار، بيروت، مجلّة الفكر العربيّ، عدد (98)، معهد الإنماء العربيّ، 1999م، ص21.

المعرفة النظريّة والعمليّة في مجال التخصّص، الّذي تحدّده الإجازة، أو الشهادة العلميّة.

من التعريف السابق، يمكننا القول: إنّ التعليم الجامعيّ يهدف في المقام الأوّل إلى التعليم، ونقل المعرفة والثقافة من جيل إلى جيل، بالإضافة إلى الهدف الآخر للجامعة وهو البحث العلميّ، الّذي تقوم عليه الاختراعات، والإبداعات البشريّة، والفكريّة، والثقافيّة، والصناعيّة، والاقتصاديّة. ومِنْ ثَمَّ، قامت الفلسفة العامّة للتعليم الجامعيّ على توليد المعرفة ونشرها، وجعل نتائجها متاحة لمن أراد توظيفها للتمكّن من الاستفادة منها في المجالَيْن: العمليّ، والتطبيقيّ؛ والاهتمام ببناء الإنسان، والمواطن الصالح. أمّا اختزال مَهمّة التعليم العالي في إعداد خرّيجين يلائمون سوق العمل؛ فإنّ ذلك يبتعد بنا عن الأهداف الرئيسة للتعليم الجامعيّ. إنّ الخلط بين هذين الهدفين المُتمايِزَيْن قد يُكلّفنا التضحية بالمستقبل وهو أمر لو تعلمون جدّ خطير؛ بل عظيم الخطورة. ومن أجل ذلك، تعطي أني بيرود Annie Bireaud الأولويّة في التعليم الجامعيّ للبحث العلميّ؛ بسبب طابعها الثقافيّ على حساب الإعداد المهنيّ لسوق العمل، مشيرة إلى أنّ التمهين في الجامعة كان يُنظر إليه على أنّه خطر يمحو خصوصيّة الجامعة، ويخفي روح النَّقد والبحث الجوهريّ[1].

وهنا، يمكننا القول: إنّ المَهمّة الأساسيّة، الّتي تضطلع بها الجامعة هي إنتاج المعرفة ونشرها؛ فالمجتمع الجامعيّ هو مجتمع يحظى بالتعليم، والثقافة، والاتّصال، واستخدام الذكاء الاصطناعيّ، وتأهيل الإنسان بمناهج البرامج الراقية ومحتوياتها، حتى يغدو فعّالًا ومبدعًا في مؤسّسات التعليم العالي، والّتي تسعى إلى تفعيل آليّات: التفكير، والتجديد، والاختراع، والمردوديّة العالية.

مِنْ ثَمَّ، فإنّ مفهوم إنتاج المعرفة يعني أيّ نشاط علميّ يتمكّن من خلاله باحث، أو مجموعة باحثين من معرفة شيء لم يكن معلومًا لهم من قبل، ويشمل هذا مختلف الاكتشافات العلميّة في العلوم الرئيسيّة والتطبيقيّة، والمعرفة الإجرائيّة المتعلّقة بالأساليب والإجراءات ذات القيمة التجاريّة. ولذلك، فإنّ إنتاج المعرفة يتمّ عن طريق البحث العلميّ، والابتكار في الجامعات والمراكز البحثيّة، ويتمّ

1- أحمد زرزور، تقييم تطبيق إصلاح التعليم الجامعيّ الجديد- دراسة ميدانيّة بجامعة منتوري قسنطينة، والمركز الجامعيّ بأم البواقي، رسالة ماجستير غير منشورة، إشراف: الدكتور نبيل بوزيد، كلّيّة العلوم الاجتماعيّة والعلوم الإنسانيّة، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر 2005م 2006-م، ص37-31.

قيـاس مخرجاتهمـا عـن طريـق النشـر العلميّ، وبـراءات الاختـراع[1].

وهكـذا، تكـون أولـى اهتمامـات الجامعـات هـي خلـق مجتمـع المعرفـة، ذلـك المجتمع، الّذي يرتبـط وجـوده بعـدد مـن المؤشـرات ذكرهـا كثيـر ممّـن كتـب فـي هـذا المجـال، ومـن أهمّهـا: القيـاس الكمّـيّ لاسـتخدام تقنيّـات المعلومـات والاتّصـالات وإتاحتهـا، عـدد العلمـاء فـي الدولـة، نسـبة الصـرف علـى قطـاع البحـوث والتطويـر مـن الناتـج المحلّـيّ الكلّـيّ، القـدرة علـى إنتـاج التقنيّـات المتقدّمـة وتصديرهـا، عـدد براءات الاختـراع المنتجـة فـي الدولـة. وأخيـرًا، عـدد البحـوث العلميّـة المُحكّمـة المنشـورة فـي المجـلّات العلميّـة المرموقـة[2]. ومِـنْ ثَـمَّ، يكـون مجتمـع المعرفـة هـو ذلـك المجتمـع، الّـذي يقـوم أساسًـا علـى نشـر المعرفـة وإنتاجهـا وتوظيفهـا بكفـاءة فـي جميـع مجـالات النشـاط المجتمعيّ: الاقتصـاد، والمجتمـع المدنـيّ، والسياسـة، والحياة الخاصّـة، وصولًا إلـى ترقيـة الحالـة الإنسـانيّة باطّـراد؛ أي إقامـة التنميـة الإنسـانيّة[3].

لا شـك أنَّ ذلـك الـدور، الّـذي تؤدّيـه الجامعـات فـي إنتـاج المعرفـة، وخلـق مجتمـع المعرفـة والابتـكار سـوف ينعكـس علـى المجتمـع ككل؛ إذ إنَّ الـدول الّتـي لديهـا مواطنـون مبتكـرون وماهـرون؛ ومـن ذوي الخبـرة والكفـاءة العاليـة، ولديهـم القـدرة علـى التعامـل والتكيّـف بمـا لديهـم مـن قـدرات ومهـارات معرفيّـة مـع المسـتجدّات التقنيّـة والمعرفيّـة، هـي أولـى الـدول، الّتـي سـتكون قـادرة علـى أن تكتـب اسـمها بحـروف مـن ذهـب فـي سـجلّات الـدول المُتقدّمـة، والّتـي تنهـض وتقـوم علـى الاسـتقلال العلمـيّ والاقتصـاديّ، الّـذي يُمكّنهـا مـن بنـاء مسـتقبلٍ مشـرقٍ لرعاياهـا ومواطنيهـا.

إذا كان الأمـر كذلـك؛ فالبحـث العلمـيّ ونتائـج البحـوث همـا عصـب الحيـاة المعاصـرة، وركيـزة التقـدّم والبقـاء علـى هـذا الكوكـب، والطـلّاب الّذيـن تعلّمـوا تعليمًـا جيّـدًا هـم الّذيـن يسـتطيعون القيـام بـه، والجامعـات الّتـي تُخـرّج أولئـك الطـلّاب،

1- عمر حسن عبد الرحمن، دور الجامعات السودانيّة في بناء مجتمع المعرفة: جامعة الخرطوم نموذجًا، Cybrarians Journal العدد 43 ، سبتمبر. 2016 (تاريخ الاطّلاع6/11/2019م) -متاح في:
https://www.researchgate.net/publication/265013685_dwr_aljamat_alswdan-yt_fy_bna_mjtm_almrft_jamt_alkhrtwm_nmwdhjaa.

2- المصدر نفسه.

3- تقريـر التنميـة الإنسـانيّة العربيّـة للعـام 2003 : نحـو إقامـة مجتمـع المعرفـة، برنامـج الأمـم المتّحـدة الإنمائـيّ، الصنـدوق العربـيّ للإنمـاء الاقتصـاديّ والاجتماعـيّ، المكتـب الإقليمـيّ للـدول العربيّـة، ص 39.

وتُعدّهم إعدادًا جيّدًا يمكنهم من إجراء البحوث والإضافات العلميّة، واستخدام نتائج تلك البحوث في شتّى المجالات. ومِنْ ثَمَّ، يعود الاهتمام العالميّ بالجامعات البحثيّة اليوم، القادرة على إنتاج المعرفة المبتكرة وبراءات الاختراع، وتُرصَد لذلك الأموال الطائلة والميزانيّات المرتفعة سواء من الحكومات أم من رجال الصناعة أم القطاع المدنيّ، من أجل تحقيق الفائدة المرجوّة من البحث العلميّ لمجتمعهم والإنسانيّة جمعاء[1].

مِنْ ثَمَّ، فعلى الحكومات العربيّة أن توفّر جميع الإمكانيّات اللّازمة لإقامة مجتمع المعرفة، الّذي يقوم -في المقام الأول- على وجود جامعات ومراكز بحثيّة، همّها الأوّل هو إنتاج المعرفة المبتكرة، وتزايد عدد براءات الاختراع بجانب قدرتها على تخريج كوادر بشريّة قادرة على التعامل مع كل ما هو جديد، وعلى التكيّف مع التقدّم التقنيّ والمعلوماتيّ المتطوّر، والّذي يزداد تطوّرًا يومًا بعد يوم. والابتعاد قدر الإمكان عن كلّ تقليد يورثنا ذلًا وتخلّفًا وتبعيّة للجامعات الغربيَّة؛ فإنتاج المعرفة وإبداعها أوّل الطرق لتعزيز الاستقلال: العلميّ، والمعرفيّ، والثقافيّ لبلادنا.

فالتقليد والمحاكاة لا يُعدّان إبداعًا، وعلى جامعاتنا في العالم العربيّ أن تتخلّى عنهما فورًا؛ فالاعتماد على التقليد والمحاكاة يسلبنا كلّ إرادة وقدرة على الإبداع؛ فالتقليد يكرّس التَّبعيّة ويزيد المُتخلّف تخلّفًا، وكذلك الاعتماد على الاستيراد، أو الاستشارات الأجنبيّة فهي جميعًا تنمّي التخلّف، وتزيد درجته في البلدان الساعية إلى النهضة والتقدّم، فالمقلّد لا يمكن أن يصل يومًا إلى درجة الإبداع الذاتيّ؛ لأنّه دائما ينتظر ما يسفر عنه تقدّم الآخر وأحدث ما ينتجه حتى يمكنه تقليده في ما أبدع وأنتج. ومِنْ ثَمَّ، فهو يتجمّد عند حدّ التقليد دائمًا[2].

قد يرى بعضهم أنّ استيراد التكنولوجيا، أو الاعتماد على منتجيها كمستشارين لمصانعنا وجامعاتنا ومزارعنا، إلخ... هو السبيل الأمثل للتقدّم، وهذا الرأي هو الّذي يقودنا إلى تخصيص جامعاتنا لسوق العمل دون إنتاج المعرفة. ولكن، هذا هو عين الخطر والخطأ -كما رأى أحد الخبراء اليابانيّين عن تجربة اليابان مع الخبرة الأجنبيّة- لأنّ العلماء الأجانب الّذين يُستعان بهم غالبًا ما ينظرون إلى

1- نادية يوسف جمال الدين، كي لا نخسر المستقبل: التوسّع في التعليم الجامعيّ ضرورة أمن قوميّ، المؤتمر الدوليّ السابع، «التعليم في مطلع الألفيّة الثالثة، معهد الدراسات التربويّة»، جامعة القاهرة، القاهرة، يوليه 2009م، ص 750.

2- مصطفى النشار، في فلسفة الثقافة والنّقد الثقافيّ، القاهرة، الدار المصريّة السعوديّة، الطبعة الثانية، 2012م، ص138.

التكنولوجيا المتاحة لهم على أنّهم الأكثر تفوّقًا. وعلى ذلك، فهم يحضرونها في صفقات إجماليّة إلى بلدان تختلف اختلافًا كبيرًا عن بلدانهم دون إخضاعها للتعديلات الضروريّة ما يؤدّي إلى فشلها في أداء مَهمّتها[1].

إذن، يكون الاعتماد على الذات في إنتاج المعرفة من أهمّ الخطوات لتعزيز الاستقلال الثقافيّ لبلداننا العربيّة، ولا يكون ذلك إلّا بنظام تعليميّ منفتح يركّز على الوسائل والمناهج، الّتي يتمّ بها استقاء المعلومات من مصادرها الأصليّة، والتدرّب على كيفيّة الاستفادة منها، وتوظيفها في حلّ المشكلات المحلّيّة أيًّا كان المجال العلميّ، الّذي تنتمي إليه؛ فالاستقلال المعرفيّ والثقافيّ لا يكون إلّا ببناء نظام تعليميّ جيّد يقوم على الاهتمام بإنتاج المعرفة في المقام الأوّل، واعٍ بمتطلّبات العصر وكيفيّة الاستفادة من كلّ الوسائل التكنولوجيّة المتاحة، ودعمٍ كامل ولا محدود لمراكز البحث العلميّ في مختلف التخصّصات[2].

فالجامعات الّتي تقوم على إنتاج المعرفة كهدف أوّل هي الجامعات، الّتي سيكون خرّيجوها على درايةٍ كبيرةٍ بالثقافة العلميّة. ومِنْ ثَمَّ، سيكونون قادرين على نشرها على أوسع نطاق بين أفراد مجتمعهم. ويكونون، في الوقت نفسه، أكثر قدرة على غرس قيم الهويّة والأصالة الخاصّة بمجتمعهم المحلّيّ، وأكثر قدرةً على مناهضة موجات التغريب المتتالية، الّتي تريد أن تستعمرنا فكريًّا ومعرفيًّا كما جعلتنا أسرى لمنتجاتها التقنيّة والتكنولوجيّة. وتلك هي الغاية المنشودة لإقامة مجتمع المعرفة، الّذي يصفه أحد الباحثين على أنّه: «مجتمع للتعلّم؛ يضمّ منظّمات تعلّم، يعتمد فيها النجاح الاقتصاديّ على قدرة العاملين على التعلّم الذاتيّ، والتعلّم التشاركيّ يتعلّمون من بعضهم بعضًا. كما يتّصف الاقتصاد في مجتمع المعرفة بأنّه اقتصاد المعرفة، يقوم على المعرفة، ويعمل بطاقة العقل (طاقة التفكير، والتعلّم، والابتكار) وليس بالثروة الطبيعيّة، أو بطاقة الآلة»[3]. علمًا أنّه لا توجد دولة مهما كبر حجمها، أو ثروتها المعرفيّة، أو المادّيّة تتحمّل بمفردها أعباء بناء مجتمع المعرفة؛ فمجتمع

1- تاكشي هياشي وشوجوايتو، إستراتيجيّة البحث العلميّ والتكنولوجيّ: أهمّيّة التجربة اليابانيّة، مقال منشور بكتاب: السياسة التكنولوجيّة في الأقطار العربيّة، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربيّة، الطبعة الأولى، م1985، ص 410-409. وأيضًا: مصطفى النشار، في فلسفة الثقافة والنّقد الثقافيّ، ص138.

2- المرجع نفسه، ص138.

3- عمر حسن عبد الرَّحمن، دور الجامعات السودانيّة في بناء مجتمع المعرفة: جامعة الخرطوم نموذجًا، مرجع سابق.

المعرفة لا يعرف حدود جغرافيّة أو سياسيّة، وأنّ المنتمين إلى مهنةٍ ما يشعرون بالقرب من بعضهم؛ لأنّ أهدافهم المهنيّة واحدة وكذلك همومهم المهنيّة، فهناك أرضيّة مشتركة للحديث بينهم؛ كذلك يمكن أن يعزى عولمة المعرفة لأهمّيّة المعرفة في المنافسة العالميّة، أو انتشار بعضٍ منها واحتكار الآخر، أو حتى أهمّيّة العمل المشترك مع الآخر لإنتاج معرفة جديدة[1].

تراجع دور التعليم كخدمة عامّة في إطار خصخصة التعليم العالي

إنّ شيوع التعليم العالي له أثره الكبير في تكوين مجتمع المعرفة، كما له أهمّيّة لا تقلّ عن ذلك في تكوين المواطن الصالح اجتماعيًّا واقتصاديًّا وسياسيًّا وثقافيًّا؛ فالتعليم العالي يُؤدّي دورًا كبيرًا في زيادة وعي الأفراد بالمسؤوليّة تجاه جميع المشكلات، الّتي تحيط بالوطن والمواطن. كما يساعد الأفراد على المساهمة والمشاركة في أنشطة المنظّمات الاجتماعيّة والاقتصاديّة والسياسيّة؛ ويساعد جزئيًّا على تنمية الإحساس بالواجب تجاه المجتمع، والاهتمام بالمصلحة العامّة والمسؤوليّة والكفاءة. وينمّي الخصائص الشخصيّة للأفراد: كالثقة بالنفس، والسيطرة، والتميّز. إذ إنّ هذا التعليم يساعد على إزالة المعوّقات الثقافيّة، وخلق اتّجاهات علميّة جديدة تساعد على انتقال المجتمعات من الشكل التقليديّ إلى الشكل المعاصر. كما يساعد على اكتشاف مواهب الأفراد وتنميتها، ويُهيّئ لهم سبل التفكير الموضوعيّ في مختلف المسائل. كما يُحفّز التعليم العالي الأفراد على تحقيق التقدّم والتميّز، وهو اتّجاه يدعم الإنتاجيّة والابتكار؛ وهذا يعني أنَّ زيادة معدّلات التعليم العالي تقترن بشكل مباشر بزيادة معدّلات النموّ الاقتصاديّ. ومِنْ ثَمَّ، لا ترقى المجتمعات إلّا به وبشيوعه وبارتفاع نسب الأفراد الحاصلين عليه.

المعروف أنّ الدول النامية لا تستطيع أن تنفق مبالغ باهظة على التعليم إلّا إذا كان لهذا التعليم عائد على الاقتصاد القوميّ يساوي نفقاته، أو يزيد عليها حتى يمكن أن يتحقّق المضمون الحقيقيّ للتعليم، ويكون عمليّة استثماريّة[2]. ومِنْ ثَمَّ، يتحوّل

1- عبد اللطيف حسن حيدر الحكيمي، الأدوار الجديدة لمؤسّسات التعليم في الوطن العربيّ في ظلّ مجتمع المعرفة، تاريخ الاطّلاع 6/11/2019م، متاح على الرابط الإلكترونيّ: http://al3loom.com/?p=11809

2- سعيدي لويزة، ركاب أنيسة، التنمية الاجتماعيّة في ظلّ تدنّي المستوى التعليميّ، مجلّة دراسات في التنمية والمجتمع، العدد الخامس، جامعة حسيبة بن بو علي، الشلف- الجزائر، جوان 2016، ص161.

التعليم من كونه منتجًا للمعارف وناشرًا لها إلى مجرّد ورشٍ فنّيّة تعطي رخصة لمزاولة مهنةٍ ما، ويتمّ التوسّع في ذلك من خلال خصخصة مؤسّسات التعليم العالي.

يُقصد بخصخصة التعليم العالي نقل جزء، أو كل مؤسّسات التعليم العالي من القطاع العام إلى القطاع الخاص؛ أي نقل ملكيّة تلك المؤسّسات من ملكيّة الدولة إلى ملكيّة الأفراد الخاصّة. والتحوّل في الإدارة والتشغيل من النظام الحكوميّ إلى النظام الخاص. وقد تمّ إنشاء هذا المصطلح للتعاون بين القطاعين لتنمية المؤسّسات التعليميّة في البلاد .

بالرغم من نُبل الأهداف المعلنة لعمليّة خصخصة التعليم العالي من قبيل: رفع مستوى الكفاءة التعليميّة، وتخفيف العبء على الموازنة العامّة للدولة، وتوسيع القاعدة الخاصّة حول ملكيّة الأفراد داخل الدولة، وتوفير جزء كبير من المال العام من خلال تقليص الإنفاق على مشاريع الدولة الخدميّة، وتخفيف الترهّل الوظيفيّ، والتغلّب على البيروقراطيّة، وسوء نظام المراقبة والمحاسبة الموجودة داخل المؤسّسات العامّة، إلّا أنَّ ذلك لم يتحقّق في الواقع، وصارت كلّها أشبه بشعارات رنّانة لا وجود لها على أرض الواقع؛ بل يمكننا القول: إنّ العكس هو الّذي حدث؛ حيث باتت الجامعات والمعاهد الخاصّة تعكس نوعًا بغيضًا من التمايز الطبقيّ، وتتيح فرصًا تعليميّة لطبقة معيّنة من الشعب من أبناء النخبة والأثرياء لا تتاح لغيرهم. كما يمكن ملاحظة غلبة الجانب الربحيّ على الجانب التعليميّ، وأصبح الكثير من الجامعات والمعاهد العليا الخاصّة مكانًا شرعيًّا (لشراء) الشهادات العليا، الّتي هي في الغالب بلا مضمون علميّ ومعرفيّ. وبقيت- في الغالب الأعمّ- الجامعات العامّة هي الأكثر تفوّقًا رغم العيوب الإداريّة المفرطة.

كما أنَّ الاتّجاه نحو خصخصة التعليم العالي لن يتلاءم مع طبيعة الدول النامية والفقيرة؛ إذ إنَّ خصخصة التعليم في مثل تلك الدول لن يعني سوى حرمان السواد الأعظم من التعليم العالي وتجهيل الشعوب –كما كان الوضع في مصر قبل ثورة يوليو 1952م- أو ما هو حاصل اليوم في ظلّ الأوضاع الراهنة في: العراق، وسوريا، واليمن، والسودان، والصومال، وجيبوتي وغيرها؛ إذ تصل نسبة البطالة في جيبوتي أعلى نسبة في العالم: حوالي 59.5% ، وفي العراق 17.5% ، وفي اليمن 15% ، وحول هذا المعدّل تسير باقي الدول المذكورة [1]. كما تبلغ نسبة الفقر في تلك

1- International Labour Organization, Key Indicators of Labour Market database. 2009.

البلاد فوق معدّل الـ 30% ؛ ما يجعل مجّانيّة التعليم العالي وعموميّته أمرًا ضروريًّا كما هو في بعض الدول الأوروبيّة، مثل الدول الإسكندنافيّة، الّتي حظرت التعليم الخاص، وحرصت على تقديم تعليم مجّانيّ من رياض الأطفال حتى الجامعة؛ بل فرضته فرضًا على كلّ عائلة لها أبناء.

مِنْ ثَمَّ، فإنَّ خصخصة التعليم في معظم البلاد العربيّة ستؤدّي إلى تراجع دور التعليم كخدمة عامّة، تزايد أدوار الشركاء والفاعلين غير التربويّين في إدارة هذا التعليم؛ فالتعليم ليس خدمة ماديّة مثل: السلع المدعومة، أو الخدمات المقدّمة بمقابل ماديّ؛ بل هو خدمة عامّة يحتاج إليها الجميع ولا تحتمل وجود هؤلاء الشركاء الدخلاء على العمليّة التعليميّة الّذين لا يهمّهم سوى الربح المادّيّ على حساب جودة التعليم وقيمته. وبذلك، تؤدّي خصخصة التعليم إلى وضع مستقبل التعليم تحت سيطرة السلطات المهتمّة باقتصاد السوق. وعليه، يصبح مجرّد خدمة من خدمات اقتصاد السوق. والتعليم في الواقع- ليس خدمة يمكن تقديمها بمقابل فيحصل عليها القادر ويُحرم منها الفقير؛ وإنّما هو - كما قال عميد الأدب العربيّ طه حسين- مثل الماء والهواء. وغياب التعليم العالي –على وجه الخصوص- يزيد من تقليل الوعي عند عامّة الشعب وتجهيل المجتمع؛ ما يجعل تلك المجتمعات عرضة للضياع والسقوط؛ حيث إنَّ غياب دور التعليم العالي سيؤدّي إلي شيوع ثقافة غوغائيّة فوضويّة يتساند فيها الجميع على الجميع دون أن يجرؤ أحدهم على تحمّل مسؤوليّة أيّ شيء بمفرده، ثقافة لا تؤمن بإمكان أن يكون للفرد دورًا محدّدًا يؤدّيه ويلتزم به ويبدع فيه منفردًا، فهي ثقافة القطيع، والفرد ليس إلّا فرد في هذا القطيع. والنتيجة المُترتّبة على ذلك أنّ الفرد لا يهتمّ بأن يبرز كل ما لديه من إبداعات خوفًا من أن يقع عليه وحده عبء مسؤوليّة ما يحدث إذا كانت النتائج سيّئة. فضلًا عن أنّ البيئة العلميّة والاجتماعيّة المحيطة لا توفّر إمكانيّات الإبداع، أو آليّاته، أو ظروفه. فكأنّ هناك اتّفاقًا غير مكتوب بين الفرد والقطيع، الّذي ينتمي إليه على أن يكتفوا بما هو كائن وموجود دون أدنى محاولة للتجديد، أو للتغيير، أو للابتكار؛ «فليس في الإمكان أبدع ممّا كان» و«الموجود يكفي ويزيد»، والرضا بالمقسوم فضيلة محمودة، والتمرّد على ما هو كائن، أو محاولة تغييره، أو تحسينه رذيلة ينبغي الاقلاع عنها، إلخ... وبالطبع، ينبغي أن يتساند الجميع بعضهم بعضًا، لئلّا يعمّ التخلّف الجميع. فلا فاعليّة للمجتمع إلّا كمركب لفاعليّة الأفراد. وحينما

يفتقد الفرد القدرة على الفعل والمبادرة والابتكار يفتقد المجتمع القدوة في كلّ مجالات الحياة. والقدوة مفقودة في كل المجالات؛ لأنَّه لا أحد يريد أن يغامر، ولا أحد يريد أن يتقدّم الصفوف مُتحرّرًا من سطوة القطيع وقيمه السلبيّة[1]؛ المبنيّة على غياب الوعي العام، الّذي يحدثه التعليم العالي في عقول الشعوب وضمائرهم.

الجامعات بين إنتاج المعرفة وسوق العمل

تنقسم الرؤى حول الهدف من التعليم الجامعيّ اليوم إلى فريقين من خلال الإجابة عن السؤال: هل يهدف التعليم الجامعيّ إلى إنتاج المعرفة أم إلى إعداد كوادر فنّيّة لسوق العمل؟ يرى الفريق الأول أنَّ التعليم الجامعيّ المُتمركز حول إنتاج المعرفة ينصبّ اهتمامه الأوّل حول المشكلات المعرفيّة والبحثيّة، واستكشاف ما هو مجهول. كما يعمل على إحداث تغييرات في سلوك الدارسين؛ بهدف التعديل والتقويم، وذلك من أجل إعداد الباحث المُتمكّن من أدواته البحثيّة، وكذلك إعداد المواطن الصالح. أمّا الفريق الآخر، الّذي يرى أنّ التعليم الجامعيّ يهدف في المقام الأوّل إلى إعداد كوادر فنّيّة لسوق العمل من خلال العمل على تكوين تلك الكوادر الفنّيّة تكوينًا مناسبًا، وإعدادها للتوافق مع احتياجات التنمية ومُتطلّبات سوق العمل؛ لتفادي مشكلة البطالة بين خرّيجي التعليم العالي، وتوفير فرص عمل لائق للنساء والرجال.

إذا عدنا إلى الفريق الأوّل، نجد أنّ أنصاره يرون أنَّ التعليم الجامعيّ حين يكون هدفه الأوّل إنتاج المعرفة؛ فهو يضع قضيّة التقدّم كأولى مهامّه من خلال اهتمامه بإبداع المعرفة، والاتجاه صوب كل ما هو جديد؛ فالتجديد هو أحد الركائز الأساسيّة في المجتمعات المتقدّمة، والتجديد لا يكون إلّا بناء على نتائج البحوث العلميّة وما تأتي به من جديد؛ فالبحوث العلميّة الأساسيّة تجريها أوّلًا الجامعات، والّذي يجري تلك البحوث هم خرّيجو الجامعات وأساتذتها؛ فالجامعة سواء كانت تُقدّم العلم لطلّاب الدرجة الجامعيّة الأولى؛ فإنّما هي تُعدّهم من أجل أن يكونوا باحثين، وتختار المُتميّزين من بينهم ليتصدّوا لإجراء البحوث، والخروج بالنتائج، الّتي حملتهم وتحملهم إلى ارتياد الفضاء، والاستفادة من التكنولوجيا، الّتي استخدمت في ذلك المجال؛ لاكتشاف أمور أخرى على الأرض، يستفيد منها الإنسان، ويتمكّن من القضاء على الأمراض، أو مواجهة الكوارث البيئيّة، أو

1- مصطفى النشار، في فلسفة الثقافة والنّقد الثقافيّ، مرجع سابق، ص101-100.

استغلال الفضاء في الاتّصالات، ناهيك عن مجالات التسلّح الرهيبة، وغير ذل من مجالات العلم الجديدة، ومنجزاته المُتجدّدة [1].

مِنْ ثَمَّ، يكون البحث العلميّ من أجل إنتاج المعرفة – بناءً على ذلك- هو عصب الحياة المعاصرة وركيزة التقدّم والبقاء. وبذلك، يعود الاهتمام العالميّ إلى الجامعات البحثيّة، ويتزايد رصد الأموال لها سواء من الحكومات أم من رجال الصناعة، أم القطاع المدنيّ؛ بهدف تحقيق الفائدة المرجوّة من البحث العلميّ.

تنتهج تلك الرؤية منهجًا خاصًّا في التكوين الطلّابيّ، يراعي مردوديّة التكوين، والأهداف الّتي وضعت من أجله. ومِنْ ثَمَّ، ينطلق هذا الأنموذج من الاستناد إلى عدد من الأُسُس والخلفيّات المنهجيّة، هي:

1- خلفيّة فلسفيّة وإبستمولوجيّة:

حيث يؤكد هذا الأنموذج على أنّ الإنسان ذو طبيعة قابلة للتغيير، والإيمان بوجود الفروق الفرديّة بين الأفراد، واعتقاد أنّ المعرفة ملازمة للفرد، ولا وجود لحقائق علميّة منفصلة عن نشاط الإنسان الفكريّ والثقافيّ، فهو واحد من أهم المصادر الأساسيّة للمعرفة العقلانيّة.

2- خلفيّة سيكولوجيّة:

ترتكز على الإيمان بفكرة التفاعل القائم بين الفرد والمحيط كأساس لبناء المعرفة وإنتاجها. وتحديد تصرّفات الفرد وسلوكيّاته بناءً على نظريّة «جان بياجيه» في النموّ المعرفيّ، ونظريّة «فرويد» في النموّ النفسيّ، ونظريّة « فالون» في النموّ الوجدانيّ.

3- خلفيّة سوسيولوجيّة:

تؤمن بأهمّيّة التفاعل القائم بين الفرد والجماعة، استنادًا إلى الحتميّة الاجتماعيّة الدوركايميةّ، وأسبقيّة الحياة الجماعيّة عند كارل ماركس، وتفاعل الفرد في ظلّ البيئة الاجتماعيّة عند ماكس فيبر في فهم سلوكيّات الفرد.

4- خلفيّة تربويّة:

تؤمن بتوجيه المُتعلّم نحو تحقيق أهداف إنمائيّة؛ تُمكّنه من التعبير عن

1- نادية يوسف جمال الدين، كي لا نخسر المستقبل، مرجع سابق، ص 749.

قدراتـه الإبداعيّـة، ومـن التواصـل التربـويّ. ومِـنْ ثَـمَّ، التواصـل الاجتماعـيّ، والتعـاون مـع الآخريـن، والتعبيـر عـن ذاتـه بـكلّ حرّيّـة [1].

بنـاءً على تلـك الخلفيّـات، الّتي يسـتند إليها النظـام التعليميّ القائم على اسـتراتيجيّة إنتـاج المعرفـة تتجلّـى قيمـة المعرفـة علـى تجـاوز تراكـم المعلومـات والحقائـق إلـى إنتـاج المعرفـة المتجـدّدة، الّتـي يتـمّ فهمهـا واسـتثمارها في إنتـاج معـارف جديـدة. ومِنْ ثَـمَّ، تكـون دورة المعرفـة دورة ثلاثيّـة تنطلـق مـن اكتسـاب المعرفـة، وفهـم المعرفـة، وإنتـاج المعرفـة. وعندمـا يضـاف إلـى تلـك الـدورة بُعـد التكنولوجيـا، تتزايـد الـدورة المعرفيّـة لتصبـح أربعـة مراحـل، لتشـكّل «P4»، وهـي تعنـي: Production؛ أي إنتـاج المعرفـة وتوليدهـا بالبحـث والتطويـر، و Publication ؛ أي نشـر المعرفـة، و Proto type ؛ أي تسـجيل بـراءات الاختـراع، و Products ؛ أي توظيـف المعرفـة وتحويلهـا للحصـول على منتوجـات وخدمـات جديـدة تسـهم في التقـدّم والتنميـة [2].

عندمـا يتحقّـق للمجتمـع القـدرة علـى إنتـاج المعرفـة الجديـدة وتوليدهـا، ونشـرها فـي أوعيـة النشـر العالميّـة، والحصـول علـى قـدرٍ وافـرٍ مـن بـراءات الاختـراع، ينتقـل هـذا المجتمـع، أو ذاك إلـى مـا يُسـمّى بـ مجتمـع المعرفـة؛ وحينمـا يتعـدّى ذلـك إلـى تحقيـق المرحلتيـن: الثالثـة، والرابعـة (التوظيـف والتطبيـق في الحصول على منتوجات جديـدة قابلـة للتـداول والإسـهام في التنميـة والتقـدّم، ينتقـل المجتمـع إلى مـا يُسـمّى بـ « مجتمـع اقتصـاد المعرفـة»، ويتوقّـف وضـع المجتمـع ومكانتـه بيـن دول العالـم على موقعـه مـن دورة العلـوم والتكنولوجيـا، ومـدى تفعيـل مراحلهـا) [3].

لا شـكّ أنّ التعليـم، الّـذي يهـدف إلـى «إنتـاج المعرفـة» يفـي بأهـداف التعليـم الأربعـة، كمـا حدّدهـا تقريـر اليونسـكو عـام 1996م، وهـي: نتعلّـم لنعـرف، نتعلّـم لنكـون، نتعلّـم لنعمـل، ونتعلّـم لنعيـش معًـا فـي سـلام.

1- عبـد الوهـاب جـودة الحايـس، أنمـاط التكويـن والتأهيـل فـي مؤسّسـات التعليـم الجامعـيّ وفـرص التشـغيل، مجلّـة دراسـات فـي التنميـة والمجتمـع، العـدد الأوّل، مخبـر المجتمـع ومشـاكل التنميـة المحليّـة فـي الجزائـر- جامعـة حسـيبة بـن بـو علـي، الجزائـر، 2014م، ص23.

2- عبـد الوهـاب جـودة الحايـس، سـياق الإبـداع العلمـيّ وبنـاء مجتمـع المعرفـة، حوليّـات كلّيّـة الآداب والعلـوم الاجتماعيّـة، الرسـالة 335، الجوليـة 31، مجلـس النشـر العلمـيّ، جامعـة الكويـت، يونيـو 2011م، ص 13.

3- عبـد الوهـاب جـودة الحايـس، أنمـاط التكويـن والتأهيـل فـي مؤسّسـات التعليـم الجامعـيّ وفـرص التشـغيل، مرجـع سـابق، ص 25.

أمَّا الفريق الآخر، الّذي يرى أنَّ هدف التعليم الجامعيّ هو التأهيل لسوق العمل عن طريق اِكساب طلّابه المهارات والكفاءات، الّتي يحتاجونها قصد الاندماج في الحياة المهنيّة بعد التخرّج؛ وذلك لتفادي نسبة البطالة، الّتي ارتفعت بشكل ملحوظ جدًّا بين فئات خرّيجي التعليم الجامعيّ، الّذي ما أصبح -يؤهّل أحيانًا- إلا للبطالة. ومِنْ ثَمَّ، تصبح الدرجة الجامعيّة كبطاقة، أو وثيقة مرور للحصول على عمل يدرّ دخلًا يعين الخرّيج على مواجهة أعباء الحياة. ولمّا كانت الدولة لا تقدّم عملًا لأحد سوى في أضيق الاحتياجات، والتعيينات في دواوين الحكومة شبه موقوفة في العديد من الدول العربيّة؛ ما يجعل التعليم العالي، الّذي لا يؤهّل لسوق العمل سوى مفرخةً للبطالة، وضياعًا للعمر والمال. وبذلك، رأى أنصار ذلك الفريق أنّه من الضروريّ أن يصبح التعليم مُلبّيًا لاحتياجات سوق العمل، وغفل أولئك عن تلك الحيرة والارتباك، الّتي يقع فيها الخرّيج نظرًا لتلك الرؤى السطحيّة، الّتي غفلت عن إعداده: علميًّا، وسلوكيًّا، وتربويًّا، وأخلاقيًّا، وما يترتّب على ذلك من نتائج تضرّ بأمن الوطن والمواطن فضلًا عن ضياع مستقبل الأمّة العلميّ.

عندما يسير التعليم العالي في ركب سياسة إعداد الكوادر الفنّيّة لشغل الوظائف المتاحة في سوق العمل؛ فإنّه يفقد وظيفته الأسمى في إنتاج المعرفة، وتقلّ نسبة الإقبال عليه لمصلحة التعليم الفنّيّ، الّذي سيكون الأجدر بتأدية تلك المَهمّة عن مؤسّسات التعليم العالي، الّتي لن تكون إلّا مصدرًا للوجاهة الاجتماعيّة عند الطبقات الثريّة. وقد أعجبتني – بصفة شخصيّة- تلك الرؤية، الّتي ما زالت تنادي بإلغاء كلّيّات التربية ككلّيّات مُتخصّصة في إعداد المعلمين لسوق العمل، وأن يتعلّم الطالب في كلّيّة أكاديميّة تهتمّ بإنتاج المعرفة، ثمّ يكمل التدريب التربويّ في معهد تربويّ لمدة سنتين؛ يُعدّ فيها إعدادًا جيّدًا لسوق العمل. فطالب كلّيّة التربية يجهل الكثير من المعارف اللّازمة لتخصّصه الأكاديميّ وذلك يكون لمصلحة الإعداد التربويّ لسوق العمل في كلّيّة التربية؛ ما يجعل خرّيج كلّيّة التربية أقلّ علميًّا ومعرفيًّا في تخصّصه الأكاديميّ الدقيق، ولا يشفع له ذلك التدريب التربويّ في تقديم خدمة تعليميّة عالية الجودة فور تخرّجه. وهو ما فطنت له وزارة التعليم العالي في مصر- لكن في إطار ضيّق للغاية- في أنّها كلّفت من يتمّ تعيينه في وظيفة معيد بإحدى كلّيّات التربية وأراد أن يتخصّص في تخصّص أكاديميّ، أن يعود طالبًا مرّة أخرى- رغم تخرّجه الفعليّ في كلّيّة التربية- ليدرس حسب تخصّصه

في كلّيّة الآداب، أو العلوم سنتين كاملتين قبل أن يلتحق بمرحلة الدراسات العليا.

كما يترتّب على ضرورة أن يكون التعليم العالي مُلبّيًا لحاجة سوق العمل في عصر تقدّم التكنولوجيا الراهن إلغاء العديد من التخصّصات النظريّة وتقليل كلّيّات التعليم العالي، أو على الأقلّ إحجام الكثير من الطلّاب عن الاقبال عليه، رغم أنّ التعليم العالي والاقبال عليه أمر له أهمّيّته، ودول العالم المُتقدّم تسعى سعيًا حثيثًا إلى اجتذاب الشباب إلى التعليم الجامعيّ، وإتاحة الفرص لهم للتفوّق، وهذا يكون برصد المنح الدراسيّة المتزايدة للمتميّزين، أو الّذين يلتحقون بتخصّصات تريدها الدولة، ولا يُقبل عليها الطلّاب، مثل: الرياضيات، والفيزياء، واللغات الأجنبيّة؛ والولايات المتحدة الأمريكية مثال مشهور على ذلك، لم يختلف فيها الرئيس أوباما عن الرئيس السابق عليه بوش، فقد رصد كلٌّ منهما للبحث العلميّ وللتعليم الجامعيّ المليارات، وتبلغ في عهد أوباما حوالي 250 مليار دولار، والّتي خُصّصت للجامعات وإجراء البحوث، وأيضًا لتمويل المنح الدراسيّة المتزايدة للطلاب للالتحاق بالجامعات [1]؛ أي أنّه كلّما زادت الأعداد المُتعلّمة تعليمًا عاليًا متميّزًا زادت الأعداد المتميّزة منهم، ومع زيادة الأعداد المتميّزة تتزايد الإنجازات العلميّة كما يتزايد مستوى الذكاء القوميّ. فالمواطن المتعلّم تعليمًا عاليًا هو المواطن القادر على مواجهة التغيّرات السريعة والتطوّرات المتلاحقة. كما يكون هذا التعليم وتلك الثقافة العالية هما القوّة الحقيقيّة، الّتي تحول بين هؤلاء الشباب من أن يتحوّلوا إلى أداةٍ طيّعةٍ في يد قوى الإرهاب والتطرّف. فلا يزال الإنسان، وما يتاح له من تعليم، وما يُميّزه من علم وثقافة، وما يملكه من ذكاء هو حجر الأساس لمجتمع قويّ يمكنه الاستمرار والاستقرار في عصر أهمّ ما يميّزه هو الذكاء الإنسانيّ، وما يترتّب عليه من قوّة.

خاتمة وتوصيات

ما سبق يتبيّن لنا أنّ هدف التعليم الجامعيّ الأسمى هو فهم المعرفة واكتسابها وإنتاجها ونشرها، والاهتمام ببحث قضايا المجتمع ومشكلاته الاقتصاديّة والسياسيّة والاجتماعيّة والثقافيّة، والمحافظة على البُعد الثقافيّ، والعائد الإنسانيّ منه؛ حيث يظل إنتاج المعرفة، والاهتمام بتكوين الإنسان والمواطن الصالح هما الأساس في

1- نادية يوسف جمال الدين، كي لا نخسر المستقبل، مرجع سابق، ص 748.

التعليم الجامعيّ، والهدف الأساس منه، ثم تدور حوله بقيّة الأهداف؛ فالجامعة مؤسّسة بحثيّة علميّة تهتمّ بإنتاج المعرفة ونشرها، وهي أيضًا مؤسّسة إنسانيّة تهتم بإكساب خرّيجيها ثقافة عامّة تجعلهم مواطنين مناسبين قادرين على مواكبة التطوّرات العلميّة والمعرفيّة السريعة. ويُعدّ ذلك حقًّا إنسانيًّا للمواطن في وطن ديمقراطيّ يحترم قيمة الإنسان ويقدّرها. كما يُعدّ ضرورة لا مهرب منها في مجتمع المعرفة، وللتمكين الإنسانيّ من التعامل في عالم يتزايد فيه الاعتماد على اقتصاد المعرفة. فمن المشهور اليوم أنّ العالم يعيش حضارة واحدة هي الحضارة: العلميّة، والتكنولوجيّة، وتتطلّب حقًّا تنوّع الثقافات، والّتي يتبعها ضرورة الاهتمام بالتعليم للجميع، وإتاحة فرص التعلّم لهم مدى الحياة، في وطن لكلّ إنسان مكان فيه. وينعم بحياة آمنة يوفّرها له التعليم الجامعيّ.

وبناء على ذلك، يوصي هذا البحث بالتوصيات الآتية:

•على الدولة أن تُوفّر للجامعات كل الإمكانيّات الضروريّة، الّتي تُمكّنها من مَهمّة الإنتاج المستمرّ للمعرفة، والعمل على توصيلها الفعّال إلى المحتاجين إليها، وتكوينهم تكوينًا عاليًا يتماشى مع التقدّم العلميّ والتكنولوجيّ، الّذي يشهده العالم الراهن.

•يجب أن يتوفّر للجامعات أكبر قدر من الاستقلال الفكريّ والعلميّ. فلا يجب أن توضع أبحاثها تحت أيّ رقابة سياسيّة، أو دينيّة، أو أيّ رقابة من أيّ نوع آخر.

•يجب على الجامعة أن تتجنّب جميع أنواع التعصّب، أو الدخول في صراعات، من أيّ نوع، مع المؤسّسات المحيطة بها؛ بل على العكس، تعمل على بناء علاقات حسنة معها.

•يجب أن تولي الجامعة اهتمامًا كبيرًا بالطلّاب والباحثين الموهوبين والمتميّزين علميًّا؛ بأن ترعاهم علميًّا وماديًّا ليكونوا كنواة لأجيال جديدة من العلماء.

•التأكيد على عدم استيراد التجارب الأجنبيّة في تطوير التعليم بجميع مراحله؛ وذلك لاختلاف الظروف وتباينها بين المجتمعات بكلّ دولة . وإعطاء الفرصة كاملة للعلماء والباحثين المحلّيّين المختصّين في التربية في تقديم نماذج أصيلة تلائم ظروف مجتمعاتنا.

•العمل على تنظيم الندوات والمؤتمرات العلميّة، وتوثيق الصلات والروابط العلميّة والثقافيّة مع المؤسّسات والهيئات البحثيّة المختلفة.

•القيام بالبحوث العلميّة والنظريّة والتطبيقيّة، الّتي تستهدف رقيّ المجتمع وتقدّمه، وتساعد على حلّ مشاكله الاقتصاديّة والاجتماعيّة، والقيام بالاختبارات والتجارب العلميّة المبتكرة، وربط الجامعات بمحيطها الاقتصاديّ والاجتماعيّ والثقافيّ، وضرورة التكيّف مع كل التحوّلات الداخليّة والخارجيّة.

•المساهمة في رُقيّ الفكر، وتقدُّم العلم، وتنمية القيم الإنسانيّة، وإعداد الإنسان المزوّد بأصول المعرفة، وطرائق البحث المتقدّمة، والقيم الرفيعة؛ ليساهم في بناء المجتمع وتدعيمه.

•انفتاح الجامعات المحلّيّة على الجامعات الأجنبيّة، والسير في طريق التدويل للتعليم العالي، وربطه بما يجري عالميًّا حتى لا يقع فريسة الجمود والتخلُّف.

قائمة المصادر والمراجع

1- أحمد أبو ملحم، أزمة التعليم العالي- وجهة نظر تتجاوز حدود الأقطار، بيروت، مجلّة الفكر العربيّ، عدد (98)، معهد الانتماء العربيّ، 1999م.

2- أحمد زرزور، تقييم تطبيق إصلاح التعليم الجامعيّ الجديد- دراسة ميدانيّة في جامعة منتوري قسنطينة والمركز الجامعيّ بأمّ البواقي، رسالة ماجستير غير منشورة، إشراف: الدكتور نبيل بوزيد، كلّيّة العلوم الاجتماعيّة والعلوم الإنسانيّة، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر 2005م2006-م.

3- تاكشي هياشي وشوجوايتو، إستراتيجيّة البحث العلميّ والتكنولوجيّ: أهمّيّة التجربة اليابانيّة، مقال منشور في كتاب: السياسة التكنولوجيّة في الأقطار العربيّة، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربيّة، الطبعة الأولى، 1985م.

4- تقرير التنمية الإنسانيّة العربيّة للعام 2003م : نحو إقامة مجتمع المعرفة، برنامج الأمم المتّحدة الإنمائيّ، الصندوق العربيّ للإنماء الاقتصاديّ والاجتماعيّ المكتب الإقليميّ للدول العربيّة.

5- سعيدي لويزة، ركاب أنيسة، التنمية الاجتماعيّة في ظلّ تدنّي المستوى التعليميّ، مجلّة دراسات في التنمية والمجتمع، العدد الخامس، جامعة حسيبة بن بو علي،

الشلف- الجزائر، جوان 2016م.

6- عبد الوهاب جودة الحايس، سياق الإبداع العلميّ وبناء مجتمع المعرفة، حوليات كلّيّة الآداب والعلوم الاجتماعيّة، الرسالة 335، الجولية 31، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، يونيو 2011م.

7- عبد الوهاب جودة الحايس، أنماط التكوين والتأهيل في مؤسّسات التعليم الجامعيّ وفرص التشغيل، مجلّة دراسات في التنمية والمجتمع، العدد الأول، مخبر المجتمع ومشاكل التنمية المحلّيّة في الجزائر- جامعة حسيبة بن بو علي، الجزائر، 2014م.

8- مصطفى النشار، في فلسفة الثقافة والنّقد الثقافيّ، القاهرة، الدار المصريّة السعوديّة، الطبعة الثانية، 2012م.

9- نادية يوسف جمال الدين، كي لا نخسر المستقبل: التوسّع في التعليم الجامعيّ ضرورة أمن قوميّ، المؤتمر الدوليّ السابع، «التعليم في مطلع الألفيّة الثالثة، معهد الدراسات التربويّة» جامعة القاهرة، القاهرة، يوليه 2009م.

10- International Labour Organization, Key Indicators of Labour Market database. 2009.

المواقع الإلكترونيّة

1- عبد اللطيف حسن حيدر الحكيمي، الأدوار الجديدة لمؤسّسات التعليم في الوطن العربيّ في ظل مجتمع المعرفة، تاريخ الاطّلاع 6/11/2019، متاح على الرّابط الإلكترونيّ: http://al3loom.com/?p=11809.

2- عمر حسن عبد الرحمن، دور الجامعات السودانيّة في بناء مجتمع المعرفة: جامعة الخرطوم نموذجًا، Cybrarians Journal العدد 43 ، سبتمبر. 2016 (تاريخ الاطّلاع6/11/2019) - متاح في:

https://www.researchgate.net/publication/265013685_dwr_aljamat_alsw danyt_fy_bna_mjtm_almrft_jamt_alkhrtwm_nmwdhjaa.

تسويق نظام التعليم العالي الأوروبيّ

سحر مصطفى*

مقدّمة

كان العالم العربيّ مسؤولًا عن بعض أقدم مؤسّسات التعليم العالي، الّتي أدّت، بصفتها مراكز كبيرة للتعليم، دورًا قياديًّا في النّهوض بالعديد من مجالات المعرفة، وبشكلٍ أساسيّ: الرياضيّات، والعلوم، والآداب. وأنشِئت جامعات، كالزيتونة في تونس في العام 734م والقرويّين في فاس في العام 859م، قبل وقتٍ طويل من بولونيا، الجامعة الأوروبيّة الأولى التي أُسّسِت في العام 1088م[2].

لكنّ التعليم العالي شهد تراجعًا في معظم البلدان العربيّة خلال تسعينيّات القرن الماضي، من حيث مساهمته العامّة في إنتاج المعرفة، أو في بناء الأُمّة على حدٍّ سواء. وفي الوقت نفسه، شهدت تلك البلدان توسّعًا سريعًا في عدد الجامعات وفي معدّلات الالتحاق بها. وفي نهاية المطاف، أصبحت أنظمة التعليم العالي العربيّة تركز على الكمّيّة، وتتأثّر بها بدلًا من النوعيّة، وتُعطي الأهمّيّة للتدريس بدلًا من

---

* أستاذة الأنتروبولوجيا والتنمية البشرية في معهد العلوم الإجتماعية في الجامعة اللبنانية.

1- سلطان بركات، سانسوم ميلتون: «أهمّيّة بيوت الحكمة: مسؤوليّة حماية التعليم العالي، وإعادة بنائه في العالم العربيّ»، مركز بروكنجز الدوحة، 2015م.

البحث. وأدّى إخفاق التوسّع الكمّيّ في إدخال تحسينات على النّوعيّة إلى القول: إنّه «ما من منطقة في العالم استثمرت أكثر في التعليم مع حصولها على مردودٍ ظاهر أقلّ» [1].

من اللّافت أنّ الحلول المقترحة لإصلاح التعليم العالي في العالم العربيّ، أتت بوصفة من الاتّحاد الأوروبيّ تحت مُسمّى «مسار بولونيا»، الّذي أخذ تسميته تيمّنًا بأوّل جامعة أُسّست في أوروبا، وبالاجتماعات التأسيسيّة، الّتي حصلت في ذلك البلد لوضع المسار الجديد للتعليم العالي في أوروبا.

اشتهر مسار تلك الإصلاحات في التعليم العالي على صعيد أوروبا، باسم نظام L.M.D اختصارًا للمراحل الثلاث، الّتي جرى على أساسها تنظيم التعليم العالي (ليسانس، ماستر، دكتوراه).

بعد بناء الفضاء الأوروبيّ للتعليم العالي، سعى الاتّحاد الأوروبيّ وكأحد أهداف إصلاحات بولونيا إلى تسويق تلك الإصلاحات وطرحها كأنموذج للاقتداء به على صعيد العالم.

يقودنا ما تقدّم إلى طرح مجموعة تساؤلات، منها:

- ما مسار بولونيا؟
- كيف ولماذا جرى تبنّيه في بلدان عدّة عربيّة ومتوسّطيّة؟
- هل تحقّق النّهوض المنشود للتعليم العالي في تلك البلدان؟

مسار بولونيا: الإصلاحات الأخيرة للتعليم العالي الأوروبيّ

حتى منتصف التسعينيّات من القرن الماضي، اقتصرت عمليّة التعاون في موضوع التعليم العالي بين الدول الأوروبيّة على تشجيع الحراك التعليميّ للطلّاب، وتسهيل هذا الموضوع من خلال اتّفاقيّات اعتراف متبادل بالشهادات، وذلك في إطار مشاريع تهدف لبناء أوروبيّ للمعرفة، وبناء اقتصاد المعرفة، وتعزيز بناء مفهوم المواطنة الأوروبيّة. ولكن ما حصل في بولونيا وما تلاه، يمكن عَدُّه نقطة تحوّل في مشهد التعليم العالي الأوروبيّ، فقد جرى الانتقال من مرحلة التنسيق والتعاون،

1- جواد صالحي- أصفهاني ونافتيج ديلون، " Stalled Youth Transitions in the Middle East: A Framework for Policy Reform "، ورقة عمل مبادرة شباب الشرق الأوسط رقم 8، مركز ولفنسون للتنمية: كلّيّة دبي للإدارة الحكوميّة، أكتوبر2008م.

إلى مرحلة بناء فضاء أوروبيّ للتعليم العالي، تحت مظلّة نظام تعليميّ عالٍ، يمتلك سمات عامّة تنطبق على مختلف الدول الأوروبيّة، حتى بات من الممكن الحديث عن نظام تعليميّ عالٍ أوروبيّ [1]، هو نظام(Licence,Master,Doctorat)....L.M.D

مسار بولونيا هو نتاج سلسلة من اجتماعات الوزراء المسؤولين عن التعليم العالي في أوروبا، اتُّخِذت خلالها قرارات سياسيّة تسعى إلى بناء فضاء أوروبيّ مُوحّد للتعليم العالي قبل العام 2010م - E.E.S (Espace Européen de l'Enseigne ment Supérieur).

تلك الاجتماعات ضمّت إلى جانب الوزراء المسؤولين عن التعليم العالي مجموعة من الفاعلين الدوليّين والمهتمّين، ومؤسّسات دوليّة، مثل: المفوّضيّة الأوروبيّة ومجلس أوروبا، وعمداء الجامعات، وجهات أوروبيّة مُمثّلة للطلّاب [2]، اتّخذت مشاركتهم دور الرقيب، أو الاستشاريّ.

1- نشأة مسار بولونيا:

لا يمكن أن نتناول مسار بولونيا، أو عمليّة بولونيا «processus de Bologne»، إلّا بالعودة إلى ما يُعرف بـ«إعلان السوربون» Déclaration de la Sorbonne.

السوربون وبولونيا (La Sorbonne et Bologne)، هما اسمان يرمزان إلى مؤسّستين جامعيّتين عريقتين في أوروبا. على الرّغم من أنّ جامعة بولونيا هي رسميًّا أقدم من السوربون، إلّا أنّ اجتماع السوربون وإعلانه سبق اجتماع بولونيا، وما نتج عنه من قرارات.

ضمّ اجتماع السوربون في 25-24 ايار/مايو من العام 1998م، الوزراء المسؤولين عن التعليم العالي في كلٍّ من: ألمانيا، وفرنسا، وإيطاليا، وبريطانيا [3].

1- سيتبيّن على مستوى التطبيق أنّ هناك إطارًا عامًّا جامعًا لأنظمة التعليم العالي الأوروبيّة، وليس نظامًا تعليميًّا عاليًا أوروبيًّا موحّدًا.

2- David Crosier and Teodora Parveva, 2013, "The Bologna Process: Its impact on higher education development in Europe and beyond", Paris, UNESCO: International Institute for Educational Planning, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, p.22.

3- Jürgen Rüttgers, Claude Allègre, Luigi Berlinguer et Tessa Blackstone,
وزراء التعليم العالي في حينها بالترتيب: (ألمانيا، فرنسا، إيطاليا، بريطانيا).

وفيه أُطلق النّداء الأوّل لبناء فضاء أوروبيّ للتعليم العالي EEES. ويمكننا عَدّه المفتاح، أو نقطة انطلاق مسار بولونيا. ومن خلال إعلان السوربون جرى تشكيل نواة الرؤية الأساسيّة لذلك الفضاء المبنيّ على هندسة مشتركة للشهادات من خلال مرحلتين أساسيّتين: (التعليم الجامعيّ بمرحلته الأولى الإجازة، والتعليم العالي) [1]. وذلك بهدف تحسين الحراك التعليميّ للطلّاب والأساتذة، وتحسين ظروف التوظيف للتخفيف من البطالة بين الطلبة الأوروبيّين، وزيادة جاذبيّة نظام التعليم العالي الأوروبيّ [2].

سوف نلاحظ في كثير من النصوص، الّتي كتبت عن اجتماع السوربون ومسار بولونيا، أنّ اجتماع السوربون جاء نتيجة تقاسم وزراء التعليم العالي للدول الأربع: (ألمانيا، وإيطاليا، وفرنسا، وبريطانيا)، اعتقادًا مشتركًا حول ضرورة بناء أوروبا للجامعات (L'Europe de l'Université). وسوف يُغذّي ذلك الاعتقاد مواجهة أولئك الوزراء صعوبات داخل دولهم في عمليّة إصلاح التعليم العالي. من هنا، قاموا بتصميم فكرة الفضاء الأوروبيّ للتعليم العالي، وأطلقوا النّداء لمختلف الدول الأوروبيّة للانضمام إلى الفكرة من خلال «إعلان السوربون»، اعتقادًا منهم أنّ ذلك الإعلان يمكن أن يشكّل النقطة الأولى في بقعة الزيت [3].

كانت غالبيّة المكوّنات الأساسيّة لعمليّة بولونيا موجودة في «إعلان السوربون»، من فكرة إنشاء الفضاء الأوروبيّ للتعليم العالي، إلى هدف التقارب بين أنظمة التعليم العالي الأوروبيّة، الّذي سمّي التنسيق، أو التناغم (Harmonisation) في نصّ السوربون، إلى مبدأ تقسيم التعليم العالي إلى دورتين رئيستَيْن: المرحلة الجامعيّة، والدراسات العليا (prélicence et postlicence)، الّذي ينبغي الاعتراف به لتسهيل المقارنات والمعادلات على الصعيد العالميّ، إلى ضرورة إنشاء نظام اعتراف متبادل بالشهادات في التعليم العالي المهنيّ، وتحسين مرونة

1- سنشرح خلال العرض أنّ بداية العمل في اجتماع السوربون، ومن بعد بولونيا لم تكن تتحدّث عن ثلاثة مستويات في التعليم العالي؛ بل كان النصّ يتحدّث عن مستويين: التعليم الجامعيّ، والتعليم العالي، من دون التفصيل بين إجازة، وماستر، ودكتوراه.

2- Pauline Ravinet, « Comment le processus de Bologne a-t-il commencé ? La formulation de la vision de l›Espace Européen d›Enseignement Supérieur en 1998 », Education et sociétés, 2009/2 n° 24, p. 29-44.

3- Pauline Ravinet, op.cit. p.31.

الأنظمة من خلال استخدام نظام مشترك لنقل الأرصدة.

أكّد إعلان السوربون ضرورة إصلاح البرامج لتزويد الطلاب بإمكانيّة متابعة دراسات متعدّدة التخصّصات pluridisciplinaires، واكتساب الخبرة في اللّغات واستخدام التكنولوجيّات الجديدة للمعلومات، وأرسى مبدأ التعليم والتدريب مدى الحياة، ودعا إلى توسيع نطاق الوصول إلى التعليم العالي [1].

2- اجتماع بولونيا وإعلانه:

لم تتأخّر الاستجابة لنداء السوربون، وتوسّعت المبادرة على مستوى القارة، فاجتمع في مدينة بولونيا الإيطاليّة في 19 حزيران 1999م، 29 دولة [2]، 15 دولة من الاتّحاد الأوروبيّ و14 دولة تقع جغرافيًّا في القارّة الأوروبيّة. استكملت بولونيا الطريق، الّتي فتحها إعلان السوربون، من خلال تشجيع التبادل، وتعزيز القدرة التنافسيّة، والبُعْد الأوروبيّ للتعليم العالي.

اعتقد المجتمعون أنّه يجب عليهم، بشكلٍ خاص، أن يحسِّنوا من قُدرات النظام التعليميّ الأوروبيّ على المنافسة عالميًّا؛ ليشكّل عامل جذب في كل أنحاء العالم، انطلاقًا من توسّع العلاقات الأوروبيّة، وانفتاح التعاون بين الدول على مجالات أخرى، ووجود إدراك متزايد لدى الرأي العام والأوساط السياسيّة والجامعيّة، بالحاجة إلى بناء أوروبا أكثر تكاملًا وطموحًا، معتمدين بصفة خاصّة على تعزيز أبعادها: الفكريّة، والثقافيّة، والاجتماعيّة، والعلميّة، والتكنولوجيّة [3]. بالإضافة إلى بناء أوروبا المعرفة Europe de la Connaissance، كعامل أساس في التنمية الاجتماعيّة والإنسانيّة، لإغناء المواطنة الأوروبيّة، وتزويد المواطنين بكفايات تُمكِّنهم من

1- OCDE (2011(, op.cit. p.244

2- هي: ألمانيا، والنمسا، وبلجيكا، وبلغاريا، والدانيمارك، واستونيا، وأسبانيا، وفنلندا، وفرنسا، واليونان، وهنغاريا، وإيرلندا، وأيسلندا، وإيطاليا، ولاتفيا، وليتوانيا، ولوكسمبورغ، ومالطا، والنرويج، وهولندا، وبولندا، والبرتغال، والمملكة المتّحدة، والجمهوريّة التشيكيّة، ورومانيا، وسلوفاكيا، وسلوفينيا، والسويد، وسويسرا.

3- La déclaration de Bologne du 19 juin 1999,
« L'espace européen d'enseignement supérieur », déclaration commune des ministres européens de l'éducation. Disponible sur U.R.L : http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_French.pdf

مواجهة التحدّيات، الّتي تفرضها الألفيّة الجديدة، وعَدّ التعليم والتدريب عاملان أساسيّان في هذا المجال.

جاءت الأهداف الرئيسة لإعلان بولونيا، أو (عمليّة بولونيا)، كما وردت في نصّها الأساس على الشكل الآتي [1]:

أ- تبنّي نظام للشهادات، أو الدرجات الأكاديميّة يسهّل قراءة تلك الدرجات ومقارنتها، ويمكّن من تعزيز توظيف المواطنين الأوروبيّين، وزيادة القدرة التنافسيّة لنظام التعليم العالي الأوروبيّ على الصعيد العالميّ.

ب- تبنّي تعليم يتكوّن من مرحلتين أساسيّتين:

- الأولى: مرحلة الدراسات الجامعيّة.

- الثانية : مرحلة الدراسات العليا، الّتي تتطلّب اجتياز المرحلة الأولى بعد دراسة ما لا يقلّ عن ثلاث سنوات.

ج- إنشاء نظام للوحدات الدراسيّة- مثل النظام الأوروبيّ لنقل الوحدات الدراسيّة (ECTS)- كوسيلة مناسبة لدعم الحراك (الانتقال) الطلّابيّ الواسع. إمكانيّة احتساب الوحدات الدراسيّة حتى في غير سياق التعليم العالي، مثل: التعليم والتدريب مدى الحياة (tout au long de la vie)، بشرط قبولها من الجامعة المُستقبلة للطالب.

د- تشجيع الحراك (الانتقال) التعليميّ عن طريق تجاوز العقبات التي تحول دون الممارسة الفعليّة لحرّيّة الحركة من خلال إيلاء اهتمام خاص إلى الأمور الآتية:

- بالنسبة إلى الطلبة: الوصول إلى التعليم، وتوفير فرص للتدريب وللخدمات ذات العلاقة.

- بالنسبة إلى المُدرّسين والباحثين والموظّفين الإداريّين: احتساب السّاعات التي قضوها في التعليم، أو البحث، أو التدريب في السياق الأوروبيّ من دون تحيّز، أو تمييز في حقوقهم القانونيّة.

1- La déclaration de Bologne du 19 juin 1999, « L'espace européen d'enseignement supérieur», déclaration commune des ministres européens de l'éducation. Disponible sur U.R.L: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_French.pdf.

هـ- تعزيز التعاون الأوروبيّ في ضمان الجودة، من خلال تطوير معايير وأساليب متماثلة، أو قابلة للمقارنة.

و- تعزيز البُعْد الأوروبيّ في التعليم العالي، وعلى الأخصّ في تطوير المناهج، والتعاون بين المؤسّسات، وتنظيم الحراك التعليميّ، وبناء البرامج المتكاملة في التعليم والتدريب والبحث.

3- متابعة مسار بولونيا:

تلا اجتماع إعلان بولونيا، سلسلة من الاجتماعات لمتابعة تطبيق توصياته وتطوير العمل... وما كان عبارة عن توجيهات في ذلك الاجتماع تحوّل في «اجتماع براغ» إلى وضع أُطُر تنظيم تلك التوصيات ومتابعتها، وإلى الجهات التي يمكن الاستعانة بها. وإلى تنظيم مسار بولونيا من خلال التعاون مع فريق عمل تحضيريّ، وفريق متابعة.

قد اختُتِم إعلان براغ، بفقرة تشجّع فريق متابعة مسار بولونيا على تنظيم حلقات بحثيّة؛ لتوضيح الميادين الآتية واكتشافها: التعاون في مجال ضمان الجودة، المشاكل التي تواجه الاعتراف بالشهادات واستخدام الأرصدة، تنمية موضوع الشهادات المشتركة وتطويرها بين المؤسّسات التعليميّة من دول مختلفة، والبُعد الاجتماعيّ للتعليم العالي. وقد أوصى الإعلان بإيلاء موضوع تذليل العقبات التي تعترض الحراك (الانتقال) التعليميّ، وموضوع التعليم مدى الحياة، وتوسيع دائرة المشاركة في مسار بولونيا أهمّيّة خاصّة.

توسّع «إعلان برلين» لاحقًا في وضع آليّات لمتابعة محاور بولونيا. وفي موضوع ضمان الجودة، على سبيل المثال، عُدّ ذلك الإعلان، وانسجامًا مع مبدأ استقلاليّة مؤسّسات التعليم العالي، أنّ مسؤوليّة ضمان الجودة تقع على عاتق كل مؤسّسة بذاتها، في إطارٍ عامّ يتوافق مع الإطار الوطنيّ للجودة.

اعتقد كثيرون [1] أنّ محطةً برلين كانت نقطة أساسيّة في التحوّل في موضوع هيكلة الشهادات في التعليم العالي (Structure des diplôme)، في خطوة نحو

1- « Le processus de Bologne, ses acteurs et leurscomplices »، مصدر سابق.
Yannick MARCYAN, “La professionnalisation des diplômesuniversitaires: la gouvernance des formations en question’, thèsedoctorat , sous la direction de José Rose, UNIVERSITE NANCY 2, UFR CONNAISSANCE DE L’HOMME, 2010.

النظـام الثُّلاثـيّ المراحـل (L.M.D Licence, Master, Doctorat)، فقـد جـرى الحديـث في نـصّ برلـين لأوّل مـرة عـن مرحلـة الدكتـوراه، وذلـك مـن بوّابـة الاهتمـام بتعزيـز البحـث العلميّ، وانطلاقًا مـن أنّ الفضـاء الأوروبـيّ للتعليـم العالي (EEES)، والفضـاء الأوروبـيّ للبحـث (EER, Espace Européen de la Recherche)، همـا عمـادان أساسـيّان لمجتمـع المعرفـة. وقـد طلـب المجتمعـون بإضافـة حلقـة الدكتـوراه كحلقـة ثالثـة مـن حلقـات التعليـم العالي [1].

قـدّم اجتمـاع برلـين لإدخـال الهيكليّـة الثُّلاثيّـة للشـهادات، وجـاء اجتمـاع بيرغيـن ليعلـن تبنّـي تلـك الصيغـة رسـميًّا، مـن خـلال الفقـرة المتعلّقـة بالشـهادات الّتـي أوردهـا التقريـر. فقـد جـرى تبنّـي «إطـار عـام للمؤهّـلات بالنّسـبة إلى الفضـاء الأوروبـيّ للتعليـم العالي EEES، مؤلّـف مـن ثـلاث حلقـات (مـع إمكانيّـة، وجـود إطـار مؤهّـلات وسـيط علـى صعيـد الـدول)، مـن خـلال توصيـف عـام لـكلّ حلقـة مبنـيّ علـى أسـاس نتائـج التدريـب والكفايـات، مـن خـلال الأرصـدة (crédits)، بالنسـبة إلى الحلقتيـن: الأولى، والثانية» [2].

يُعـدّ اجتمـاع (لنـدن) الأسـاس لأوّل مؤسّسـة نظاميّـة لدعم تطبيـق عمليّـة (بولونيا)، وهـي السـجلّ الأوروبيّ لضمـان الجـودة الأوروبـيّ [3],(EQAR-European Quality Assurance Register for Higher Education)، وهـو سـجلّ لـكل مؤسّسـات ضمـان الجـودة الأوروبيّـة، التـي تلتـزم بمعاييـر ضمـان الجـودة الأوروبـي [4].

مِـنْ ثَـمَّ، تتالـت الاجتماعـات لمتابعـة تطبيـق محـاور بولونيـا، وقـد رافـق التحضيـر لـكل اجتمـاع دراسـات لتقديـر الوضـع مـن عـدة جهـات ومؤسّسـات، وصـولًا إلـى اجتمـاع باريـس الّـذي حصـل فـي 24 و25 أيـار مـن العـام 2018م.

علـى الرّغـم مـن الانتقـادات الكثيـرة، الّتـي وُجّهـت لمسـار بولونيـا، إلّا أنّـه أحـدث حـراكًا واسـعًا علـى صعيـد التعليـم العالي فـي داخـل أوروبـا وخارجهـا، وطـرح التعليـم العالي الأوروبـي كأنمـوذج يُحتـذى بـه علـى المسـرح العالميّ. وقـد حمـل مسـار بولونيـا

1- إعلان برلين، مصدر سابق، ص6.

2- اجتماع بيرغن، مصدر سابق، ص2.

3- تأسّـس مـن مجموعـة (E4 (ENQA-EUA-EURASHE-ESU، يمكـن متابعـة تفصيـل أكثـر حولـه علـى العنـوان الإلكترونـيّ: www.eqar.eu.

4- عبد الرحمن أبو عمه، «النظام الأوروبيّ في التعليم العالي ومشروع بولونيا»، مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، الرياض، 2010م، ص.30.

نظرة مختلفة للتعليم العالي، لا تكتفي بتغيير شكليّ في مناهج التدريس وهيكلة الشهادات؛ إنّما تسعى إلى تقريب مؤسّسات التعليم العالي من السوق، وبناء نظام تعليميّ يقوم على المتعلّم كعنصر أساس في عمليّة التعلّم وطرق التقويم، فأدخل فكرة مخرجات التعليم بدل الكفايات، وأضحى للمتعلم دورًا جوهريًّا في عمليّة التعلّم من اختيار مسار التعليم، ووحدات الدراسة إلى إمكانيّة معادلة أنشطة يقوم بها خارج مؤسّسات التعليم العالي. وقد طرحت كذلك رؤية جديدة في عالم تقويم أداء مؤسّسات التعليم العالي من خلال مؤسّسات دوليّة، وأنتجت أدوات جديدة لتقييم الجودة، والاعتراف بالشهادات، وتصنيّف مستوى التعليم.

إنّ مسار بولونيا هو عمليّة إصلاح في التعليم العالي ليتمكّن من تلبية متطلّبات مجتمع القرن الواحد والعشرين. وقد ركز ذلك المسار على الاستقلاليّة الأكاديميّة لمؤسّسات التعليم العالي، وأعطى شكلًا جديدًا للمسؤوليّة الاجتماعيّة لتلك المؤسّسات ضمن مفهوم «التعليم مدى الحياة». وقد أدخلت تلك الإصلاحات تغييرات عدّة على التعليم العالي ومؤسّساته، سواء على صعيد هدف التعليم العالي ووظيفته ومؤسّساته، أو حوكمة تلك المؤسّسات، أو طرق تقويم عملها، وصولًا إلى تغيير شكل البرامج، ونظم الشهادات والمؤهّلات، وما إلى ذلك من تغييرات.

يُمكننا عمومًا استخلاص أربعة أهداف حدّدها مسار بولونيا وإصلاحاته للتعليم العالي [1]:

- التحضير لسوق العمل.
- تحضير الطالب للحياة كمواطن فاعل في مجتمع ديمقراطيّ.
- التنمية الشخصيّة.
- تنمية قاعدة عريضة للمعرفة المتقدّمة وصيانتها.

1- "A FrameWork for qualifications of The European Higher Education Area: Bologna Working Group on Qualifications Frameworks", Ministry of Science Tecnology and Innovation, 2005, p.23.

تصدير الأنموذج الأوروبيّ إلى الخارج

من بين أهداف عمليّة الإصلاح الجديدة للتعليم العالي الأوروبيّ من خلال مسار بولونيا وإستراتيجيّة ليشبونة [1]، زيادة جاذبيّة التعليم العالي الأوروبيّ، وجعله قطبًا منافسًا على صعيد العالم.

قد ذكر اجتماع بيرغن عام 2005م فقرة صغيرة تناولت هذا الموضوع تحت عنوان: «جاذبيّة الفضاء الأوروبيّ للتعليم العالي والتعاون مع أجزاء أخرى من العالم »[2]، وقد كُلِّف فريق متابعة بولونيا BFUG بوضع إستراتيجيّة لذلك التعاون سُمّيت فيما بعد البُعْد الخارجيّ لعمليّة بولونيا (External Dimension). ولكنّ العمل الجدّيّ والحثيث في هذا الموضوع بدأ بعد اجتماع لندن، الّذي ناقش الإستراتيجيّة، التي وضعها الأستاذ Pavel Zgaga في تقريره النهائيّ [3]، بناء على مناقشات فريق بولونيا من خلال ثلاث حلقات بحثيّة رسميّة عقدت في العام 2006م. وتتلخّص تلك الإستراتيجيّة بالنقاط الآتية [4]:

1- أبصرت تلك الإستراتيجيّة النور في اجتماع رؤساء دول وحكومات من الاتّحاد الأوروبيّ في 24-23 آذار من العام 2000م في مدينة ليشبونة. أكّدت تلك الإستراتيجيّة سياسيًّا الدور والمكانة اللّتان أُعْطِيتا للتربية والتدريب في مسار بناء الاتّحاد الأوروبيّ، وبناء مجتمع المعرفة. وقد وضع المجتمعون هدفًا؛ أعاد تشكيل العلاقة بين التعليم والاقتصاد، وهو ما جعل أوروبا حتى العام م2010 «اقتصاد المعرفة الأكثر تنافسيّة، والأكثر ديناميّة في العالم، قادرًا على تحقيق نموّ اقتصاديّ مستدام مصحوبًا بتحسين كمّيّ ونوعيّ للعمالة والتماسك الاجتماعيّ».
المحور الأساس لإستراتيجيّة ليشبونة هو القدرات الأوروبيّة في البحث والتنمية (R&D) ، وقد حدّدت إستراتيجيّة ليشبونة هدفًا على صعيد تمويل البحث وعمليّة التنمية، وهو أن تنفق الدول الأعضاء في مسار ليشبونة 3% من الناتج المحلّيّ على البحث والتنمية.
في إطار إستراتيجيّة ليشبونة، دخلت المُفوّضيّة الأوروبيّة أكثر فأكثر في مسار بولونيا، فقد قاربت إصلاح التعليم العالي من خلال المحاور الثلاثة الآتية: البرامج، الحوكمة، التمويل.

2- مصدر سابق، ص.4,The European Higher Education Area -Achieving the Goals

3- Pavel Zgaga , (2006). "Looking out: The Bologna Process in a Global Setting On the "External Dimension" of the Bologna Process". Narwegian Ministry of Education and Research.

4- Gottfried Bacher, "The Bologna Policy Forum- Opportunity For Exchange", Paper to international conference on the External Dimension of the Bologna Process, organized on 8-9 October 2013, by The National Agency for EU Higher Education Cooperation at the German Academic Exchange Service (DAAD).
https://eu.daad.de/medien/eu/veranstaltungen/drittkooperationen/gottfried_bacher_bpf_dresden_2013.pdf.

1- تحسين توفير المعلومات حول الفضاء الأوروبيّ للتعليم العالي، والترويج لجاذبية ذاك الفضاء وقدرته التنافسيّة.

2- تقوية التعاون المبنيّ على الشراكة، وبخاصة مع بلدان لها وضعيّة خاصّة مع بعض الدول الأوروبيّة، مثل الدول التي كانت مستعمرات سابقة، على غرار دول أفريقيا الناطقة باللّغة الفرنسيّة، والتي تعمل على تكييف بنيتها التعليميّة مع مسار بولونيا لتتمكّن من معادلة شهاداتها وبرامجها مع فرنسا.

3- تكثيف سياسة الحوار.

4- تحسين آليّة الاعتراف المتبادل.

قد تبنّى إعلان لندن في فقرته 2.20 إستراتيجيّة «الفضاء الأوروبيّ للتعليم العالي في إعداده العالميّ [1]».

وأنتج التوجّه نحو تعزيز البُعد الخارجيّ لمسار بولونيا (The External Dimension Of Bologna Process)، ما سمّي منتدى سياسات بولونيا « Bologna Policy Forum»، الّذي عقد اجتماعه الأوّل في لوفان الجديدة في 29 نيسان 2009م، وقد ضمّ بالإضافة إلى الدول المنضوية ضمن مسار بولونيا ممثّلين عن الدول الآتية: البرازيل، أستراليا، كندا، الصين، مصر، أثيوبيا، "إسرائيل"، اليابان، كازاخستان، قرغيزستان، المكسيك، المغرب، تونس، الولايات المتحدة، نيوزلندا. وقد بحث في آليّات التعاون وتبادل البرامج والأبحاث [2].

إذن، لم يكن انفتاح الفضاء الأوروبيّ للتعليم العالي على العالم، من باب الضرورات الأخلاقيّة لمساعدة الدول النامية؛ بل كان على المؤسّسات الأوروبيّة أن تقدّم نفسها، من خلال سياسات تعزيز البُعْد الخارجيّ لمسار بولونيا، كمؤسّسات جاذبة للشراكة في التعليم العالي، وأن تُقدّم برامج عالية الجودة، وأن تطرح نفسها

1- We adopt the strategy «The European Higher Education Area in a Global Setting» and will take forward work in the core policy areas: improving information on, and promoting the attractiveness and competitiveness of the EHEA; strengthening cooperation based on partnership; intensifying policy dialogue; and improving recognition. This work ought to be seen in relation to the OECD/UNESCO Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education.
إعلان لندن، مصدر سابق

2- http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/forum/.

كقطب في عالم التعليم العالي [1].

1- البرامج الأوروبيّة في التعليم العالي:

يتبيّن ممّا تقدّم أنّ لمسار بولونيا بُعْدًا خارجيًّا لنشره في مختلف أنحاء العالم. وكما كان التعاون على صعيد أوروبا في مجال التعليم العالي يجري من خلال برامج دعم ومنح، سعى من خلالها الاتّحاد الأوروبي إلى تعزيز التعاون والانفتاح داخل أوروبا في مجال التعليم العالي، وتشجيع الحراك التعليميّ، وتقريب المناهج، كذلك كان لمجموعة من تلك البرامج دورها في البُعْد الخارجيّ لمسار بولونيا وتثبيت إستراتيجيّة ليشبونة، من خلال مجموعة مشاريع مشتركة طرحتها تلك البرامج على دول عدّة...وفي ذلك المجال اعتمد التعاون الأورو مُتوسّطيّ في المجالين: العلميّ، والبحثيّ أنموذجين أساسيَّيْن:

• **الأنموذج الأوّل:** هو أنموذج البرامج المشتركة الأوروبيّة العربيّة، استنادًا إلى مزود، أو مزودين أوروبيّين وعدّة مستفيدين، كما هو الحال في بعض المشاريع المنبثقة عن برنامج تامبوس TEMPUS.

• **الأنموذج الثاني:** هو أنموذج المزود الواحد والشريك العربيّ الواحد مع عدّة مستفيدين، كما هو الحال في برنامج ماستر التحوّل الاقتصاديّ، الذي يستقبل الطلّاب من سوريا، والأردن، ومصر، واليمن، وتونس، بالإضافة إلى عدد من الطلّاب الألمان.

من بين أهمّ برامج التعاون العلميّ في المنطقة الأورو مُتوسّطيّة :

أ- **برنامج TEMPUS :** الّذي يؤدّي دورًا مُماثلًا مع دول الجوار الأوروبيّ، وهو من أشهر البرامج، الّتي عملت على دعم التعاون، الّذي يسعى إليه الاتّحاد الأوروبيّ في مجال تدعيم البُعْد الخارجيّ لمسار بولونيا [2].

قد ساعد برنامج تمبوس الدول الشريكة على إصلاح أنظمة تعليمها العالي حسب

1- Gottfried Bacher، مصدر سابق.

2- Jean-Emile Charlier, 2009, “Le processus de Bologne, son histoire officielle, quelques éléments de son histoire cache et quelques enjeux immédiats”, dans « les universités africaines francophones face au LMD : les effets du processus de Bologne sur l’enseignement supérieur au-delà des frontières de l’Europe », Bruylant-Academia, Belgique. P.55.

مبادئ «عمليّة بولونيا»، الّتي تهدف إلى إنشاء ما تسمّيه «المنطقة الأوروبيّة للتعليم العالي»، والّتي أصبحت كنقطة مرجعيّة للدول الأعضاء في الاتّحاد الأوروبيّ، وكذلك للدول الشريكة [1].

من أهداف برنامج تمبوس [2]:

- تشجيع إصلاح التعليم العالي وتحديثه في الدول الشريكة.

- رفع مستوى جودة التعليم العالي، وتوثيق ارتباطه بعالم الأعمال والمجتمع في الدول الشريكة.

- رفع قدرات مؤسّسات التعليم العالي في الدول الشريكة والاتّحاد الأوروبيّ، خاصّة قدرتها على التعاون على الصعيد الدوليّ، وعلى التحديث المتواصل، ومساعدتها على فتح عالم الأعمال والمجتمع بأسره من أجل:

- التغلّب على الاختلاف بين الدول في قطاع التعليم العالي، وكذلك بين المؤسّسات في كل بلد على حدة.

- تحسين سياسات تداخل الاختصاصات بين الكلّيّات في الجامعات المختلفة وفي كل جامعة على حدة.

- تحسين فرص التوظيف والعمل لخرّيجي الجامعات.

- إلقاء المزيد من الضوء على التعليم العالي في البلدان الأوروبيّة لجعلها جاذبة على الصعيد العالميّ.

ب- برنامج «إيراسموس العالميّ»، هو الجزء الّذي يعمل خارج أوروبا من برنامج إيراسموس، وهو الأكثر شهرة وقدمًا على صعيد التعاون الأوروبيّ في مجال التعليم. وقد أطلقت المفوّضيّة الأوروبيّة هذا البرنامج لتعزيز التعاون والحراك التعليميّ في حقل التعليم العالي. ويتيح هذا البرنامج التبادل، ويسهل الحوار بين الثقافات، من خلال المنح المُقدّمة للطلّاب، وهيئة التدريس، والباحثين في معاهد التعليم العالي للدراسة، وإجراء البحوث و/ أو التدريس في مؤسّسة أجنبيّة؛ لأنّه يعزّز نوعيّة التعليم

1- http://eacea.ec.europa.eu/tempus./programme/about_tempus_ar.php.

2- http://eacea.ec.europa.eu/tempus./programme/about_tempus_ar.php#objectives.

العالي الأوروبـيّ، ويساعد مؤسّسات الدول الأوروبيّة، والبلدان الشريكة في تعزيز القدرة على التعاون على الصعيد الدوليّ [1].

2- التفاعل بين التعليم العالي الأوروبيّ والتعليم العالي خارج أوروبا في ظلّ مسار بولونيا:

لطالما كان للتعليم العالي في أوروبا تأثيرًا على العديد من البلدان في العالم، وقد زاد ذاك التأثير والتفاعل مع مسار بولونيا والجهود الّتي بذلها الاتّحاد الأوروبيّ في نشر مبادئ هذا المسار، والّتي تزامنت مع توجّه عام نحو التغيير في أنظمة التعليم العالي في تلك الدول، مدفوعًا بتشجيع المنظّمات الدوليّة.

أ- دول حوض البحر المتوسّط:

تولي كثير من الدول الأوروبيّة عنايةً خاصّة بدول حوض البحر الأبيض المتوسّط، وذلك بفعل عوامل عدّة، منها: الجوار في المصالح وتداخلها، والتاريخ الاستعماريّ، وموضوع الهجرة من دول الحوض غير الأوروبيّة إلى أوروبا.

قد شهد التعاون بين الاتّحاد الأوروبيّ والدول المتوسّطيّة غير الأوروبيّة وجود برامج عدّة، منها: عمليّة الشراكة الأوروبيّة المتوسّطيّة (وعمليّة) برشلونة (في عام1995، ومن ذلك سياسة الجوار الأوروبي-European neighborhood Pol icy, ENP)، الّتي كانت موجّهة لكل من :

الجزائر، وروسيا البيضاء، ومصر، والأردن، ولبنان، وملدوفيا، والمغرب، والسلطة الفلسطينيّة، وسوريا، وتونس، وأوكرانيا. وقد توسّعت تلك السياسة في عام 2004 لتشمل كل من : بلغاريا، ورومانيا، وتركيا، وكذلك أرمينيا، وأذربيجان. وتستهدف تلك السياسة التعاون في التنمية المشتركة في المجالات الآتية : الاقتصاديّة، والسياسيّة، والثقافيّة، والبيئيّة، والأمنيّة [2].

في سياق استكمال التعاون واستشعارًا بأهمّيّة الدور الّذي يؤدّيه التعليم في استقرار المنطقة وعمليّة التنمية الاقتصاديّة، اجتمع وزراء 12 دولة من حوض

1- European commission, Erasmus Mundus, « ERASMUS MUNDUS 2009 -2013 Frequently-asked questions General questions about Erasmus Mundus», http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/tools/documents/general_faqs_feb2011.pdf.

2- http://www.enpi-info.eu/mainmed.php?id=406&id_type=2.

المتوسّط، في كانون الثاني من العام 2006م، وتلك الدول هي: (الجزائر، مصر، أسبانيا، فرنسا، اليونان، إيطاليا، الأردن، مالطا، المغرب، سلوفينيا، تركيا، وتونس)، ووقعوا إعلان كاتانيا. التزمت الدول الموقّعة بتفعيل التعاون المنظّم من أجل تعزيز إمكانيّة المقارنة والقراءة لأنظمة التعليم العالي في المنطقة الأورو ـ مُتوسّطيّة، وإنشاء مسارات للتعليم والتدريب المشترك على أساس نظام الأرصدة القابلة للتحويل (system of transferable credits) ومؤهّلات يمكن قراءتها بسهولة، ويمكن استثمارها بشكل جيّد في سوق العمل، من خلال تقاسم معايير التقويم وأساليبه، وخطط لضمان الجودة من أجل تسهيل تنقّل الطلاب والباحثين، وأساتذة الجامعات.

سيتمّ تنفيذ تلك المسارات من خلال استخدام التقنيّات الجديدة وأسلوب التعلم الإلكترونيّ [1]. وكان الهدف المعلن من ذلك الاجتماع خلق فضاء أورو ـ مُتوسّطيّ للتعليم العالي، كما أكّد الوزراء المعنيّون تعزيز برامج (الدكتوراه)، وتشجيع التعاون التقنيّ والعلميّ، وإنشاء مراكز التميّز في البحث. وكوَّن الوزراء لجنة متابعة لتقديم تقرير عن التقدّم بين تلك الدول في مجال التعليم العالي، لاجتماعهم المقرّر في) كتانيا (عام 2008 م.

عقدت اجتماعات عدّة لتعزيز الفضاء الأورو- مُتوسّطيّ للتعليم العالي والبحث، نذكر منها إعلان القاهرة [2] عام 2007م. وقد ذكر الإعلان بشكل صريح هدف تقريب نظم أوروميد (EUROMED)، للتعليم العالي من عمليّة بولونيا ونظام E.C.T.S من خلال مجموعة من الإجراءات ذكرها الإعلان.

إنّ مشاركة المؤسّسات العلميّة لدول جنوب المتوسط في مشاريع البحث

1- CATANIA DECLARATION, "Euro-mediterranean Area of Higher Education and Research" , http://www.miur.it/UserFiles/2209.pdf.

2- TOWARDS A EURO-MEDITERRANEAN HIGHER EDUCATION & RESEARCH AREA, First Euro Mediterranean Ministerial Conference on Higher Education and Scientific Research ,(Cairo Declaration - 18 June 2007), http://ec.europa.eu/research/iscp/pdf/cairo_declaration.pdf.

للاطلاع على مختلف الاجتماعات والأنشطة في هذا المجال يمكن مراجعة:

Nikolaos Lymouris, "Towards a Euro-Mediterranean Higher Education & Research Area ",ENEES / Young Researchers Group on European Studies, Working paper, December 2009. http://www.enees.gr/wp/ENEES_WP_01-2009.pdf.

الأوروبيّة ضروريّ لزيادة الاحتكاك مع المؤسّسات الأجنبيّة، وللتعريف عن ذاتها، ولكن يجب الانتباه إلى عدم حصر الأعمال التي تقوم بها المؤسّسات المحلّيّة بإحصاءات، أو دراسة واقع، أو بالترويج لتقنيّة حديثة فقط، ولكن يجب تشجيع المشاركة بالأعمال البحثيّة. تظهر مقارنة التعاون العلميّ الأوروبيّ مع إسرائيل ازدواجيّة في معايير التعامل مع هذا الموضوع، فالنصّ على ذاك الجانب كان كبند فرعيّ في إطار التعاون بين الاتّحاد الأوروبيّ والدول المغاربيّة؛ لتشجيع إقامة صلات وثيقة بين المجموعة العلميّة في أوروبا وتلك الدول، من خلال نفاذها إلى برامج البحث والتطوير في الاتّحاد الأوروبيّ، ومشاركتها في شبكات التعاون اللّامركزيّ، وتقوية طاقات البحث، وتفعيل الاختراع التقنيّ، ونشر المعرفة الفنّيّة. في حين تمّ تفعيل مضمون التعاون التقنيّ والعلميّ في اتّفاقيّات المشاركة مع إسرائيل في أربع اتفاقيّات منفصلة [1].

ب- أنموذج الجزائر:

يخضع التعليم العالي في الجزائر لسلطة الوزارة المختصّة ضمن الحكومة، وتنصّ المادّة 53 من دستور العام 1996م على أنّ الدولة هي التي تُنظّم التعليم في الجزائر. وقد شهد التعليم العالي في الجزائر عدّة عمليّات إصلاح. نذكر منها: تشكيل اللّجنة الوطنيّة لإصلاح النظام التعليميّ (la CNRSE (Commission nationale de réforme du système éducatif)، والّتي بدأت أعمالها في العام 2000م2001- م. وقد خلصت اللّجنة إلى استخلاص أهمّ المشاكل الّتي يعاني منها التعليم في الجزائر، واقتراح مجموعة حلول لها، ومن جملة توصياتها، أوصت اللّجنة بضرورة انفتاح التعليم العالي في الجزائر على العالم، والدخول في عمليّة إصلاح شاملة لنظام التعليم، وضرورة التركيز على تعليم اللّغات الأجنبيّة وتقنيّات المعلوماتيّة. وقد تلاقت تلك الجهود مع انطلاقة مسار بولونيا، وبداية تطبيق نظام L.M.D. وفي هذا السياق، أعربت الجزائر عن رغبتها في تحديث نظامها التعليميّ، بما يتناسب مع التيّار الأوروبيّ الجديد [2].

قد صدر في 29 آب عام 2004م مرسوم تنفيذيّ يضبط تنظيم الجامعات وسير

1- لمياء حروش، مصدر سابق.

2- «Vers un espace universitaire euro-maghrébin solidaire », les actes de deuxième rencontre des recteurs et présidents des universités des pays du Maghreb et des conférences francophones de l'union européenne, 1-2 decembre 2006, Tunis, p.17.

عملها. ووُضع نظام L.M.D في مطلع العام الجامعيّ 2004م2005-م موضع التجربة في عشر مؤسّسات تعليم عالٍ في الجزائر. وخلال ثلاث سنوات من بداية تطبيق النظام، تزايد عدد مؤسّسات التعليم العالي التي تتبنّاه من 10 إلى 41 [1]. وقد ترافق وضع نظام L.M.D موضع التنفيذ في الجزائر مع تعاون برامج دوليّة عدّة جرى الاستفادة منها في ذاك المجال، منها برنامج التعاون الجزائريّ الفرنسيّ (HCFAUR)، وبرنامج Tempus الأوروبيّ، والوكالة الجامعيّة للفرنكوفونيّة (AUF، Agence universitaire de la Francophonie).

أرسى قانون تنظيم التعليم العالي (loi sur l'orientation de l'enseigne-ment supérieur) في 23 شباط 2008م، نظام L.M.D رسميًّا في مختلف مجالات الدراسة ما عدا دراسة الطبّ، وكان من أهمّ أهداف ذلك الإصلاح هو موضوع الانخراط المهنيّ للخرّيجين [2]. وقد عزّز ذلك الاستثناء لمجال الطبّ من تطبيق النظام، شعور كل من الطلّاب وعوائلهم والأساتذة أنّ ذلك النظام لا يعطي الأهليّة اللّازمة [3].

من المشاكل الّتي واجهت تطبيق نظام L.M.D في الجزائر، الاستمرار رسميًّا بوجود نظامين: النظام الكلاسيكيّ، والنظام الجديد في الوقت نفسه في الجامعات الجزائرية، ويختار الطلّاب بين النظامين؛ ما أدّى إلى نوع من الفتور لدى الأساتذة والطلّاب في اختيار النّظام الجديد [4]. وعلى سبيل المثال، لم يتعدَّ عدد الطلّاب في العام الجامعيّ: 2006م2007-م ضمن نظام L.M.D 6.83% من مجموع الطلّاب المُسجّلين في الجامعة في هذا العام [5].

وجُوبِه تطبيق النظام الجديد في الجزائر باعتراضات من قبل الأساتذة والطلّاب،

1- Zineddine Berrouche, 2009,"Mise en place du LMD en Algérie: entre nécessité et résistances", dans "la mondialisation étudiante: le Maghreb entre Nord et Sud", sous la direction de Sylvie Mazzella, IRMC-Karthala, p.161.

2- Tempus, 2012, « HIGHER EDUCATION IN ALGERIA L›ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN ALGERIE », ,p.10.

3- Zineddine Berrouche ، مصدر سابق، ص163.

4- MESRS, 2008, "Rapport national sur l'évaluation d'étape de l'application de la reforme des enseignements supérieurs", in Assises nationale de l'enseignement supérieur et la recherché scientifique, Alger, 19 et 20 mai.

5- Zineddine Berrouche ، مصدر سابق، ص166.

وعُـدّت عمليّـة تنبيـه مستعجلة. وقـد جـرى تقديمـه كحـلّ للمشـاكل الّتـي يعانـي منهـا التعليـم العالـي فـي الجزائـر مـن الازديـاد الكبيـر فـي عـدد الطـلّاب، وارتفـاع نسـبة البطالـة بيـن خرّيجي الجامعـات، وغيـره مـن المشـاكل. لكـن التجربـة على أرض الواقـع لـم تبـرز أنّ تبنّي النظـام الجديـد يمكـن أن يشـكّل الحـلّ الجـذريّ لكل تلك المشـاكل، على الرّغـم مـن بعـض المؤشّـرات الإيجابيّـة، إلّا أنّ تطبيـق النظـام يحتـاج إلـى وضـع طاقـات أكبـر، وإصـلاح إداريّ وهيكلـيّ كبيـر فـي التعليـم العالـي، وتوفيـر إمكانيّـات وطاقـات [1]. وفـي ذلـك المجـال، نذكـر أنّ عـدد طـلّاب التعليـم العالـي المُسـجّلين فـي العـام 2010م2011-م، بلـغ 1200000 طالبًـا جامعيًّـا، مـا يقـارب الـ60% منهـم من الإنـاث، ومـن المفتـرض أن يكـون العمـل بنظـام التعليـم العالـي القديـم قـد توقّـف مـع مطلـع العـام الجامعـيّ: 2012م2013-م [2].

ج- تونس:

تبنّـى وزيـر التعليـم العالـي التونسـيّ رسـميًّا نظـام L.M.D كنظـام للتعليـم العالـي فـي تونـس، وأمـر ببـدء تطبيقـه مـع مطلـع العـام الجامعـيّ: 2006م2007-م، مـن خـلال مذكّـرة -30 حزيـران رقـم 48/ 2005م.

قـد جـاء فـي الدليـل، الّـذي أصدرتـه وزارة التعليـم العالـي التونسـيّة حـول نظـام L.M.D، «إنّ اعتمـاد نظـام الإجـازة والماجسـتير والدكتـوراه «أمـد» فـي تونـس، يرمي إلى تطويـر الشـهادات الجامعيّـة فـي بلادنـا؛ لتحقيـق الأهـداف التنمويّـة الوطنيّـة ،والتـلاؤم مـع المعاييـر الدوليّـة. ويُمثّـل نظـام" أمـد" هيكلـة جديـدة للتعليـم العالـي تقوم خاصّـة على بنـاء التكويـن الجامعـيّ حسـب ثلاثـة مسـتويات متمايـزة ومترابطـة لرصـد تطـوّر كفـاءات الطالـب. وتتمثّـل أهـمّ أهـداف إرسـاء ذلـك النظـام فـي تحسـين نسـب النجـاح، ورفـع جـودة التعليـم العالـي، وضمـان تقـارب أكبـر بيـن التكويـن الجامعـيّ، وسـوق العمـل الوطنيّـة والدوليّـة لتسـهيل إدمـاج الطالـب إثـر التخـرّج» [3].

1- ليلى زرقان، « إصلاح التعليم العالي الراهن LMD ومشكلات الجامعة الجزائريّة، دراسة ميدانيّة بجامعة فرحات عباس سطيف»، مجلّة العلوم الاجتماعيّة العدد 16 ديسمبر 2012م.

2- التعليم العالي والبحث العلميّ في الجزائر، (1962م2012-م)، متوفّر على الموقع الإلكترونيّ: https://www.mesrs.dz/ar/accueil

3- الجمهوريّـة التونسـيّة، وزارة التعليـم العالـي والبحـث العلمـي ~والتكنولوجيـا، « مـا يجـب أن يعرفـه الطالـب عـن الشـهادة الوطنيّـة للإجـازة فـي نظـام «أمـد»، 2009، ص.2. متوفـر علـى←

جرى العمل على مواكبة تطبيق النظام، واحتياجات عمليّة الإصلاح من خلال لجان عدّة، وعلى ثلاث مستويات [1].

وضع النظام في تونس موضع التنفيذ على مراحل، شملت الأولى مرحلة الإجازة، ثُمّ مرحلة الماستر، والدكتوراه.

في العام 2008م، أنشأت الدولة التونسيّة 37 معهدًا عاليًا للدكتوراه، شملت كل مجالات الدراسة، وموزّعة في أرجاء البلاد، ومُموّلة بشكل كامل من الدولة، وتعمل الكثير منها ضمن اتفاقيّات دكتوراه مشتركة مع جهات عالميّة وبخاصة أوروبيّة وفرنسيّة [2].

قد خطت تونس خطوات في مجال التعاون بين مؤسّسات العمل والجامعات، فالاتّحاد التونسيّ للصناعة، وغرف التجارة، هم أعضاء في اللّجان الوطنيّة للإجازات التطبيقيّة، وبإمكانهم أن يكونوا أعضاء فاعلين في اقتراح بعض عروض التكوين، وتقديم عروض تدريب للطلّاب. وهم كذلك أعضاء في مجالس الجامعات، يبدون آراءهم ببعض الأمور المتعلّقة بأثر عروض التكوين، الّتي تُقدّمها الجامعات على سوق العمل [3]. كما تُقدّم الجامعات في مرحلة الإجازة وحدات تعليميّة مخصّصة لتثقيف الطلّاب حول مؤسّسات سوق العمل، وتقنيّات المعلومات والإنترنيت، واللغات.

استفادت تونس كما سائر الدول من برامج ودعم خارجيّة لتطبيق نظام L.M.D من بينها برنامج Tempus.

ذلك العرض لا يعني أنّ تطبيق النظام سار دون مشاكل وبطريقة نموذجيّة، فقد لاقى العديد من الاعتراضات وواجهته مشاكل عدّة، وعُدّ من قبل عدّة جهات فاعلة في التعليم العالي التونسيّ كإصلاح أُسْقط من فوق [4]...

← العنوان الإلكترونيّ: http://www.uc.rnu.tn/pdf/lmd.pdf.

1- Vers un espace universitaire euro-maghrébin solidaire ، مصدر سابق، ص32.

2- Tempus, "L›ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN TUNISIE ", 2012, p.15.

3- المصدر نفسه، ص16.

4- يمكن مراجعة، Fethi Rekik, 2009, "LMD, employabilite et nouvelles mobilites des etudiants tunisiens", dans "la mondialisation étudiante: le Maghreb entre Nord et Sud", sous la direction de Sylvie Mazzella, IRMC-Karthala, p.p.199-216.

د- المغرب:

شهدت المملكة المغربيّة، منذ مطلع التسعينيّات، حراكًا في مجال إعادة النَّظَر في أنظمتها التعليميّة من المرحلة المدرسيّة وحتى المرحلة الجامعيّة، بعد تقارير عدّة عن وضع التعليم أُعِدّت من قبل جهات دوليّة، مثل: البنك الدوليّ، والّتي أظهرت حالة العجز والضّعف في التعليم في ذلك البلد [1]. وشكّل الميثاق الوطنيّ للتعليم والتكوين في العام 1999م والقانون 00-01 (أيار 2000م) محطّة مهمّة في إصلاح التعليم العالي في المغرب. ذلك القانون أُسّس لنوع من الاستقلاليّة للجامعات على الصعيد الإداريّ والماليّ والتعليميّ، وشجّع التكوين المهنيّ والتدريب [2] ، وأرسى هيكليّة جديدة للتعليم العالي من خلال نظام الحلقات الثلاث (8-5-3). شكّل ذلك الميثاق، أساسًا سياسيًّا واقتصاديًّا مهمًّا لدخول نظام التعليم العالي المغربيّ في مسار العولمة من باب الاتّحاد الأوروبيّ. ذلك الدخول شكّل شرطًا للمساعدات الأوروبيّة الماليّة لعمليّة الإصلاح التي تجري في المغرب [3].

شرعت تلك الإصلاحات التعليم العالي الخاص، ولم تلغ الثنائيّة القائمة في التعليم العالي المغربيّ والموروث من التعليم العالي الفرنسيّ، بين المعاهد العليا، الّتي تفترض آليّة اصطفاء ((grandes écoles، والجامعات الّتي تفتح أبوابها لكلّ حملة شهادة البكالوريا.

هـ - التعاون الدَّوليّ في مجال التعليم العالي في لبنان:

انضمّ لبنان إلى برنامج Tempus عام 2002م، وقد أنشأ البرنامج مكتبًا وطنيًّا له في العام 2003م، في وزارة التربية والتعليم لإدارة ذلك البرنامج، ونشره بين مؤسّسات التعليم العالي اللّبنانيّة.

1- من تلك التقارير تقرير عام 1995م، والّذي استعان به الملك ونشره بشكل واسع؛ ليردّ الاعتراضات، الّتي واجهت الإصلاحات الّتي طرحها في عام 1995م، راجع:

Jean-Claude SANTUCCI, L›EFFET, 1995, «BANQUE MONDIALE» ET LA CON-," JONCTURE ÉCONOMIQUE DU MAROC, Annuaire de l›Afrique du Nord, tome XXX-IV, CNRS Éditions .702-706.

2- Tempus, 2012, 'l'enseignement supérieur au Maroc ", p.11.

3- Ahmed Ghouati, 2010, «L'enseignement supérieur au Maroc :de l'autonomie à la dépendance?», JHEA/RESA Vol. 8, No. 1, pp. 23-47, p.27.

قد أسهم ذلك البرنامج من خلال المشاريع، الّتي موّلها حتى اليوم، والّتي تزيد على 39 [1]، بالإضافة إلى المنح الفرديّة لدعم الحراك التعليميّ للطلّاب لاستكمال دراستهم في الخارج، في تحريك عجلة الإصلاح والتحديث في التعليم العالي في لبنان [2].

ومن أهمّ تلك المشاريع نذكر:

- مشروع OIPULES، ويتناول بناء قواعد معلومات في الجامعات المشاركة في المشروع وهي الجامعة اللّبنانيّة، واليسوعيّة، والبلمند، والكسليك، والحكمة، والمعهد العالي للأعمال بالإضافة إلى الوكالة الجامعيّة للفرنكوفونيّة، من أجل توجيه الطلّاب نحو الاختيار الأصوب للبرامج الدراسيّة الملائمة لسوق العمل [3]. وتقوم الوزارة عبر المديريّة العامّة للتعليم العالي بمراقبة تنفيذ الأنشطة المقرّرة ومُتابعتها في البرنامج، حيث يقوم المدير العام للتعليم العالي بمراقبة أعمال المشروع كمراقب خارجيّ.

- مشروع TLQAA نحو الهيئة اللّبنانيّة لضمان الجودة [4]، ويهدف إلى تنمية الخبرات اللّبنانيّة في مجال ضمان الجودة بالإضافة إلى تحديد المعايير والمؤشرات والخبراء، الّذين ستطلبهم الهيئة اللّبنانيّة لضمان الجودة في التعليم عند إنشائها وتدريب الخبراء اللّبنانيّين على تقييم البرامج والمؤسّسات الأكاديميّة.

يشمل المشروع مجموعة من عشرين شريكًا، 12 من لبنان، بينهم وزارة التربية والتعليم العالي، والجمعيّة اللّبنانيّة للعلوم التربويّة وعشر جامعات [5]، و8 شركاء من أوروبا، بينهم وكالتا ضمان الجودة في فرنسا وإسبانيا و6 مؤسّسات أكاديميّة. جرى إطلاق ذاك المشروع في 26 كانون الثاني 2012م، وبلغت قيمته حوالي 634.554 يورو.

- مشروع تامبوس ADIP، يُعنى بالتعلّم عن بُعْد والابتكار التربويّ في إدارة أعمال

1- لمعرفة تفاصيل البرامج يمكن مراجعة: http://www.tempus-lb.org/?q=node/3.

2- Tempus، مصدر سابق، ص11.

3- لمزيد من المعلومات حول المشروع يمكن مراجعة الموقع الإلكترونيّ:
http://www.tempus-oipules.org

4- لمزيد من المعلومات حول هذا البرنامج يمكن زيارة الموقع الإلكترونيّ المُخصّص له:
http://www.tlqaa.org

5- البلمند، اللّبنانيّة، العربيّة، سيدة اللّويزة، الحديثة للعلوم والأعمال، الأميركيّة للثقافة والتعليم ، اليسوعيّة، المنار، العائلة المقدّسة.

المستشفيات، وإدارة أعمال الفنادق، والهندسة المتخصّصة في نُظُم المعلومات، وعلوم المصارف والمحاسبة. ذلك المشروع يشمل 11 مؤسّسة لتعليم عالٍ شريكة في منطقة الشرق الأوسط، 7 منها في لبنان، و4 في مصر، ووزارتي التعليم وغرفتي التجارة في البلدين تشاركان في المشروع. كما يُسهم فيه شركاء أوروبيّون في فرنسا ورومانيا وبلجيكا، ويهدف من خلال الابتكار التربويّ، إلى مواجهة مشكلات الأعداد في إطار ارتفاع أعداد الخرّيجين الجدد الخاضعين للتدريب الأساسيّ، بالإضافة إلى رهانات التدريب مدى الحياة، وعودة العاملين إلى مقاعد الدراسة.

من خلال دعمه لإنشاء الماستيرات المشتركة بين الجامعات، ضمن برامج التعاون بين الجامعات، الّتي يدعمها. أسهم ذلك المشروع في استحداث العديد من اختصاصات الماستر الجديدة. كما أنّ مكتب تمبوس نظّم ورش تدريب عدّة بمساعدة فريق الخبراء HERE (Higher Education Reform Expert)[1]، وبمشاركة من مختلف الجامعات اللّبنانيّة، حيث تناولت الورشة الأولى موضوع مخرجات التعلم، والثانية موضوع أنظمة الوحدات credit systems المعمول بها في لبنان، وتمحورت الثالثة حول وحدات ضمان الجودة الداخليّة.

في الإعلان الخامس لبرنامج تمبوس جرى اختيار سبعة مشاريع تناولت مواضيع مهمّة للتعليم العالي اللّبنانيّ، كالكفايات المطلوبة لسوق العمل، والتعلّم مدى الحياة، والتربية والإدارة الجامعيّة، والعلاقة بين البحث العلميّ والصناعة، والهندسة الخضراء، وشملت تلك المشاريع جامعات عدّة، منها: اللّبنانيّة، والأميركيّة، واليسوعيّة، والعربيّة، والحديثة للعلوم والإدارة، وسيدة اللّويزة، واللّبنانيّة الأميركيّة، والبلمند، والوزارة [2].

يعتقد مدير مكتب تمبوس في لبنان الدكتور عارف الصوفي أنّ أنشطة البرنامج في لبنان تساعد في تعزيز حضور نظام التعليم العالي الأوروبيّ كقطب عالميّ جاذب، كما اعتقد أنّ تجربة أوروبا من خلال مسار بولونيا، ونظام L.M.D

1- هم مجموعة من خبراء الإصلاح في التعليم العالي يعملون ضمن مشروع نشر مشروع بولونيا. لمزيد من المعلومات، يمكن مراجعة العنوان الإلكترونيّ الآتي: http://www.bolog-naexperts.net/portal. وهم يعملون بالتعاون مع مكاتب تمبوس في العديد من الدول (http://www.tempus-lb.org/?q=node/9).

2- http://www.mehe.gov.lb/Templates/NewsDetails_AR.aspx?PosingId=24&News ID =1171.

يمكنها أن تكون تجربة مُلهمة يُستأنس بها في لبنان؛ لخلق إطار تناغم بين أنظمة التعليم العالي المتنوّعة المعمول بها في ذلك البلد، كما يمكن الاستئناس بالتجربة الأوروبيّة؛ لبناء الفضاء العربيّ الموحّد للتعليم العالي [1].

نذكر كذلك في سياق التعاون الدوليّ مشروع الإطار الوطنيّ لمؤهّلات الشهادات في لبنان وهو مشروع يتمّ بالتعاون بين الوزارة والمؤسّسة الأوروبيّة للتدريب E.T.F بدعم من الحكومة الإيطاليّة، وبالتعاون مع الاتّحاد الأوروبيّ. وقد كلّف وزير التربية والتعليم العالي في العام 2009م لجنة لتنسيق الإطار اللّبنانيّ للمؤهّلات L.Q.F (Lebanon Qualification Frame Work) [2].

مرّ هذا المشروع بمراحل عدّة، أنجز في المرحلة الأولى منه من كانون الثاني 2011م إلى أيار 2011م التحضير للوثيقة التوضيحيّة [3]. وقد تناولت تلك الوثيقة التعريف بأبرز المفاهيم والمصطلحات الّتي ستعتمد خلال مسيرة العمل، وتحديد أبرز الأسباب العالميّة، الّتي تبرّر ضرورة وجود الأُطُر الوطنيّة للمؤهّلات. كما تضمّنت تحديد العوائق الخاصّة بالوضع اللّبنانيّ: الاقتصاديّة والاجتماعيّة والتعليميّة، وتحديد المقاربات التنظيميّة والعمليّة والنظريّة، الّتي عُدّت أساسًا لوضع الطرق الّتي ستتّبع لاعتماد الإطار الوطنيّ للمؤهّلات. ولخّصت الوثيقة الإطار الأوروبيّ للمؤهّلات بما يتعلّق بالمعارف والكفايات والكفاءات وتوزيعها على المستويات، واعتقدت أنّه بالمقارنة مع الأهداف المعلنة في الإطار اللبنانيّ للمؤهّلات، يمكن الاستفادة من الإطار الأوروبيّ كنقطة انطلاق مناسبة لوضع الإطار اللّبنانيّ للمؤهّلات. كما جرى وضع اقتراح لأربع سيناريوهات للنظام الإداريّ، الّذي يمكن اعتماده للإطار اللّبنانيّ [4].

إنّ سعي الأوروبيّين لحثّ دول العالم على تبنّي نظامهم والتشبّه بفضائهم للتعليم العالي، كان جدّيًّا وحثيثًا، وقد سخّروا له برامج ومؤسّسات، مع تأمين التمويل

1- مقابلة مع د. عارف الصوفي في مكتب تمبوس.

2- http://mehe.gov.lb/Templates/NewsDetails_AR.aspx?PostingId=24&NewsID=1041.

3- http://www.nna-leb.gov.lb.

4- الجمهوريّة اللبنانيّة وزارة التربية والتعليم العالي، ETF، «وثيقة توضيحيّة حول الإطار الوطنيّ للمؤهّلات في لبنان»، د.ت. حصلنا عليها من خلال مشاركتنا في ورشة العمل التي عقدت في 2012-11-10م.

والموازنـات المناسـبة للتنفيـذ.

التعليم العالي والبحث العلميّ في العالم العربيّ بعض الأرقام الحاليّة

سنسـتعرض بعـض النتائـج مـن دراسـات حديثـة حـول التعليـم العالـي فـي الوطـن العربـيّ، فـي محاولـة للوقـوف علـى مـا أفرزتـه الإصلاحـات المدعومـة مـن الاتّحـاد الأوروبـيّ فـي هـذا القطـاع، ومـا إذا اسـتطاعت حـلّ مشـكلاته، أو بعـض منهـا.

نبـدأ مـع دراسـة بعنـوان: «واقـع التعليـم العالـي والبحـث العلميّ فـي الـدول العربيّـة»[1]. قامـت الدراسـة بقـراءة للمؤشّـرات الخاصّـة بالتعليـم وكـذا تصنيفاتـه وفـق مؤشّـر التنافسـيّة العالميّ لعـام 2016 2017- الصـادر عـن المنتـدى الاقتصـاديّ العالميّ. وقـد خلصـت الدراسـة إلـى ضعـف تنافسـيّة قطـاع التعليـم العالـي فـي الـدول العربيّـة ، مـا يسـتدعي ضـرورة إصـلاح التعليـم بصفـة عامّـة، والتعليـم العالـي والبحـث العلميّ بصفـة خاصّـة، فـي ظـلّ تدنّـي مخرجاتـه، واستشـراء البطالـة بيـن المتعلّميـن لعـدم حاجـة أسـواق العمـل إلـى تخصّصاتهـم العلميّـة... «ظهـر الواقـع الفعليّ للمجتمـع العربـيّ الراهـن أنّ معظـم سياسـات إصـلاح قطـاع التعليـم بصفـة عامّـة، والتعليـم العالـي بصفـة خاصّـة، مليئـة بالتعثّـر والتخبّـط والتشـتّت، ولـم تعـط النتائـج المطلوبـة منهـا حتـى الآن. فمـن خـلال تلـك الدراسـة والبيانـات المتضمّنـة واقـع ذلـك القطـاع نجـد أنّ هنـاك أزمـة علميّة واضحـة تظهـر فـي غيـاب منظومـة عربيّـة متكاملـة لنقـل المعرفـة والخبـرات، واسـتغلالها فـي ميـدان التنميـة الاقتصاديّـة للبلـد»[2].

أمّـا عـن التعليـم العالـي فـي الجزائـر فنسـتفيد مـن نتائـج دراسـة بعنـوان: «سياسـات إصـلاح التعليـم العالـي وسـوق الشـغل فـي الجزائـر: واقـع وتحدّيـات» [3]، ناقشـت الباحثة مـن خـلال تلـك الدراسـة مـدى توافـق مخرجـات التعليـم العالـي مـع متطلّبـات سـوق العمـل، وطبيعـة المناهـج المسـتعملة فـي التعليـم العالـي؛ لتقـف علـى نظـام ليسـانس- ماسـتر- دكتوراه LMD، وخلصـت إلـى أنّ الأنظمـة الحاليّـة المعتمـدة فـي التعليـم

1- محمد مدياني، فاطمة الزهراء طلحاوي، (2018م)، « واقع التعليم العالي والبحث العلميّ في الدول العربية».

2- المصدر نفسه، ص260.

3- عائشـة ايـدار ، (2015م):»سياسـات إصـلاح التعليـم العالـي وسـوق الشـغل فـي الجزائـر : واقـع وتحدّيـات»، دفاتـر السياسـة والقانـون، العـدد 13 ورقلـة، الجزائـر.

والتكوين من بين الأسباب الّتي زادت في تفاقم مشكلة البطالة، وخاصة عند تزايد نسب البطالة بين حاملي الشهادات، وكما أنّ افتقاد نظام التعليم لطابعه التكوينيّ والمهنيّ، وعدم التنسيق بين السياسات التعليميّة والتوظيف، كان سببًا في الاختلال الحاصل بين جانِبَيْ: العرض، والطلب في سوق العمل.

قد جاء في تقرير دراسة اليونسكو لتمويل التعليم العالي في الدول العربيّة، «إنّ دور البحوث يبقى متواضعًا إن لم يكن شبه معدوم في كل الجامعات العربيّة تقريبًا. تنفق الدول مقدارًا ضئيلًا جدًّا من التمويل في البحث والتطوير، عادة ما يكون أقلّ بكثير من 1% من الناتج المحلّيّ الإجماليّ» [1].

خلاصة

يمكننا أن نخلص من كلّ ما سبق إلى ما يلي:

1. في مجال توسّع مسار بولونيا خارج القارة الأوروبيّة، عمل الاتّحاد الأوروبيّ عبر الاتفاقيّات، الّتي جمعته بمناطق عدّة في العالم على تسويق هذا النظام، ومساعدة الدول الّتي تتبنّاه على إصلاح أنظمتها التعليميّة وفقًا لنظام L.M.D، سواء من خلال التوجيه والخبرة: (حلقات بحثيّة، وخبراء، ومؤتمرات،...)، أو من خلال الدعم الماليّ، والمنح باستخدام البرامج المختلفة التابعة للاتّحاد الأوروبيّ، وأهمها برنامج Tempus.

2. إنّ الدول المتوسّطيّة عامّة، والمغاربيّة خاصّة، قد استجابت بطريقة، أو بأخرى للبُعْد الثقافيّ للشراكة الأورو متوسّطيّة، عن طريق إعادة تكييف البرامج التعليميّة الجامعيّة وخاصّة مشروع نظام L.M.D ، الذي يتمثّل في تبسيط الشهادات والبرامج الدراسيّة القائمة في التعليم العالي الأوروبيّ: (الليسانس، الماستر، الدكتوراه [2]).

على الرّغم من كلّ تلك الجهود المبذولة، والاجتماعات الكثيرة، واللّقاءات

1- اليونسكو، (2018م)، «تقرير دراسة اليونسكو لتمويل التعليم العالي في الدول العربيّة». مكتب اليونسكو الإقليميّ للتربية في الدول العربية - بيروت.

2- لمياء حروش، (2019):«التعاون العلميّ الأورو متوسّطيّ الأهمّيّة والمشروعات»، المعهد المصريّ للدراسات، إسطنبول.

الخاصّة لإيجاد حلول واقعيّة من أجل تطوّر فعليّ لمختلف المؤسّسات التعليميّة، إلّا أنّ المنطقة الأورو متوسّطيّة في شكلها العام بقيت بعيدة كلّ البُعْد عن مجال الانفتاح العلميّ والتكنولوجيّ، على الرّغم من الأهمّيّة المُشار إليها، والمعترف بها من قبل كل أطراف الشراكة الفعّالة سواء على مستوى الدول، أو على مستوى المنظّمات المدنيّة. إنّ عدم التوازن بين طرفي العلاقة التعاونيّة، سياسيًّا، واقتصاديًّا، واجتماعيًّا، وثقافيًّا يلقي بظلاله على واقع تلك العلاقة. فالمانح هنا؛ أي الدول الأوروبيّة تضع سياساتها وفقًا لمصالحها، ولديها مؤسّسات تضع تلك السياسات، بينما المتلقّي وهي دول الضفة الجنوبيّة، تنظر إلى الأمر وكأنّه قضيّة حصول على منح وليس تعاون، دون أن تقف موقفًا واحدًا ، وهي تفتقد للمؤسّسات الّتي تحدّد مصالح بلدانها في التعامل مع الدول الخارجيّة في تلك المجالات.

3.في دول المغرب العربيّ، جرى تبنّي مسار بولونيا عمومًا من خلال عمليّة تقنيّة، أو إداريّة، أكثر من كونها عمليّة سياسيّة عامّة. والتغيير طال شكل برامج التعليم وتنظيم الشهادات، دون إصلاح شامل لكل العمليّة التعلميّة. ذاك التغيير عُدَّ في تلك الدول مفروضًا من فوق دون أن يأخذ حقّه في النقاش والتداول بين كل الأفرقاء المعنيّين بالتعليم العالي. اشتركت دول المغرب العربيّ بوجود صعوبات واجهت تبنّيها للنظام الجديد، واختلفت حدّتها بين دولة وأخرى. وما زالت أنظمة التعليم العالي تشهد تغييرات مستمرة وتعديلات، حتى إنّ المغرب يعيد النَّظَر في الوقت الرَّاهن، في استمرار تبنّي نظام LMD في الكلّيّات الكبرى المفتوحة.

4.كان من أهمّ المشتركات بين الدول الّتي توجّهت لتبنّي النظام التعليميّ الأوروبيّ، هو حثّ المنظّمات الدوليّة وتشجيعها لتلك الدول وبخاصة البنك الدوليّ ، على تعديل مناهجها التعليميّة، وتحديداً في مجال التعليم العالي. ومن تلك المشتركات أيضًا ذلك التعثّر الواضح في تطبيق النظام الجديد ، الذي اعتمدته بعض الجامعات الخاصّة في لبنان قبل أن يصبح سياسة تعليميّة رسميّة ؛ بسبب الخصوصية التي يمنحها القانون اللبناني للجامعات الخاصة.

على العموم، لم يكن تبنّي نظام L.M.D في الدول الّتي تحدّثنا عنها، نتاج دراسة احتياجات اجتماعيّة واقتصاديّة، تفرض مثل هذا التغيير في نظام التعليم

العالي ومناهجه. بل نتيجة «ضغوط» و«نصائح» منها عدم الإعتراف الأوروبي بالشهادات التي تمنحها تلك البلدان، فضلاً عن ربط المساعدات الخارجية بتحقيق تلك التغييرات في التعليم العالي.

الجامعات العربيّة
بين تحدّيات الواقع وإمكانات المستقبل

مصطفى النشار*

« إنّ تحديد تحدّيات المستقبل يمكن أن يلخّصه التساؤلات الآتية: ماذا نستطيع أن نعرف؟ ماذا يجب أن نفعل حاضرًا أو مستقبلاً ؟ وماذا يُمكن لنا أن نأمل ؟ فهذا هو ما يحدّد من نكون في المستقبل ».

جيروم بندى : التمهيد الّذي كتبه للمؤلف الجماعي، الّذي أشرف على إصداره تحت رعاية منظمة اليونسكو بعنوان «مفاتيح القرن الحادي والعشرين »، الترجمة الّتي نشرها المجمع التونسيّ للعلوم والآداب والفنون (بيت الحكمة)، قرطاج – تونس 2003م، ص14.

« لا تنتظروا شيئًا من القرن الحادي والعشرين؛ بل هو الّذي ينتظر منكم كلّ شيء».

جابرييل جارسيا ماركيز : الكلمة الّتي ألقاها في منتدى «رؤية الجيل القادم: أمريكا اللّاتينيّة وجزر الكاريبي في مطلع الألفيّة الجديدة» ، الّذي عقدته منظّمة

* أستاذ الفلسفة- كلّيّة الآداب – جامعة القاهرة.

اليونسكو، والبنك الأمريكيّ للتنمية في 8 مارس 1999م.

« إنّ طبيعة المستقبل تتجلّى في ثلاث مجالات: مجال الحرّية، ومجال القدرة، ومجال العزيمة ».

هوج دي جوفنال : طبيعة المستقبل، مقال كتبه في كتاب «مفاتيح القرن الحادي والعشرين»، مصدر سابق ، ص43.

« لا توجد رياح مؤاتية لمن لا يعرف أين يذهب ».

من مقولات الفيلسوف الرومانيّ الشهير سينكا.

تمهيد

في اعتقادي الشخصيّ أنّ الجامعات منذ أن نشأت في كلّ بلاد العالم استهدفت صناعة التقدّم وإنتاج العلم عن طريق الإبداع في كل مجالات التخصّص العلميّ. إنّها لم تنشأ للتعلّم والتعليم واستهلاك المعرفة؛ بل نشأت لتقود المعرفة الإنسانيّة إلى مجالات أوسع، وحلّ كلّ المشكلات، الّتي تواجهها المجتمعات الإنسانيّة باختلاف زمانها ومكانها. لقد ظهرت الجامعات راكبةً حصانًا جامحًا، يطمح دومًا إلى الفوز في المنافسة، وهو يجري في كلّ اتّجاه باحثًا عن الجديد، ومتطلّعًا دومًا إلى تحطيم كلّ القيود، الّتي تعوقه عن تحقيق الإنجاز تلو الإنجاز، لقد ظهرت الجامعات في كلّ أنحاء العالم للإبداع وليس للتقليد، لممارسة الحرّيّة البحثيّة إلى أقصى حدّ وليس طلبها، لممارسة التأمّل الكلّيّ لقضايا الوجود والحياة آملاً فى إيجاد الحلول لكلّ ما يواجه البشريّة من تحدّيات طبيعيّة كانت أو نتجت عن ممارسات البشر في عمارتهم للأرض، واستغلالهم غير الأمثل لثرواتها وخيراتها.

نظرة عامّة على نشأة الجامعات ووظيفتها وتطوّرها

عمومًا، فالجامعات في كلّ أنحاء العالم لم تنشأ لتخريج موظّفين، وكتبة، وفنّيّين ولكنّها نشأت لتربية أجيالٍ من العلماء والمثقفين المبدعين في كلّ مجالات الحياة، ورحم الله طه حسين حينما كتب مُنبّهًا إلى ذلك في كتابه الشهير «مستقبل الثقافة في مصر»، «إنّ الجامعة بيئة لا يتكوّن فيها العلم وحده؛ وإنّما يتكوّن فيها الرجل

المثقّـف المُتحضّـر الّـذي لا يكفيـه أن يكـون مُثقفًـا؛ بـل يعنيـه أن يكـون مصـدرًا للثقافـة، ولا يكفيـه أن يكـون مُتحضّـرًا؛ بـل يعنيـه أن يكـون مُنمّيًـا للحضـارة، فـإذا قصـرت الجامعـة في تحقيـق خصلـة مـن هاتيـن الخصلتيـن فليسـت خليقـة أن تكـون جامعـة»[1].

إنّ الجامعـات منـذ نشـأتها في أوروبـا كأحـد أشـكال الحركـة النقابيّـة، الّتـي ظهـرت منـذ القـرن الثاني عشـر في: إيطاليـا، وفرنسـا، وإنجلتـرا، على التوالي قد نشـأت مسـتقلّة عـن السـلطة، أو الجهـات الّتي قامـت بإنشـائها، وتقديـم الرعايـة المادّيّـة لهـا [2]، وعبّـرت عـن أقصى مـا بلغتـه أوروبـا في العصـور الوسـطى مـن نشـاط في ميـدان الثقافـة والفكر؛ حيـث تركـت أثـرًا خطيـرًا في تطـوّر أوروبـا الثقافيّ؛ باتّخاذهـا منهجًـا دراسـيًّا ذي طابـع علميّ يحـثّ الطـلّاب على: التفكيـر، والعمـل، والبحـث، والاسـتقصاء، والتشـكّك في حالـة عـدم وجـود البرهـان القاطـع [3]، كمـا قامـت بـدور ثقافيّ وفكـريّ، وإصـلاح دينـيّ، وبحـث علميّ؛ ترتّـب عليـه تأسـيس نظريّـات جديـدة في فـروع العلـم كالرياضيـات، والعلـوم الحديثـة، كالفلـك، والطبيعـة، والكيميـاء، والبيولوجيـا [4].

هكـذا، نـرى أنّ الجامعـات العالميّـة منـذ نشـأتها فـي أوروبـا إلـى مصـر كانـت تسـتهدف التكامـل المعرفـيّ، والإبـداع البحثـيّ، وصناعـة المعرفـة، والعلـم، والثقافـة المتحضّـرة. وليـس صحيحًـا تمامًـا مـا يتـردّد الآن عـن أنّ تطـوّرًا وأجيـالاً في نشـأة الجامعـات وتطوّرهـا مـن الجيـل الأوّل إلى الجيـل الثاني وصـولاً إلى مـا يسـمّيه بعـض الباحثيـن الجيـل الثالـث؛ فقـد أطلـق تلـك التسـمية البروفسـير الهولنـدي هانـز يوهـان غويتـزن ويسـيما J.G. Wissema في كتابـه « الطريـق إلى جامعـات الجيـل الثالـث Towards the Third Generation University » [5]، لقـد تحـدّث عـن

1- طه حسين: مستقبل الثقافة في مصر، دار المعارف، القاهرة، دون تاريخ. ص247.

2- أحمد فؤاد عبد الجواد: النخبة العلميّة المصريّة (التكوين - الدور- المصير 1975-1805)، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، القاهرة، 2017م، ص342.

3- المصدر نفسه، ص345-344.

4- المصدر نفسه، ص347.

5- حامـد عبـد الرَّحيـم عيـد: الطريـق إلـى جامعة الجيـل الثالـث (2) الـدور المدنـيّ للجامعـة المصريّة اليـوم، مقـال بصحيفة المصـري اليـوم 20/9/2017م، https: www.almasryalyoum.com/e
وأيضًـا: محمـد لبيـب سـالم: جامعـات الجيـل الثالـث، مقـال بصحيفـة السـبورة، الأربعـاء 13 ديسـمبر 2017م. www.alsabbora.into/91480؛
وكذلك: موقع جامعة بيرزيت https://www.birzeit edu

أنّ هناك تطوّرًا تاريخيًّا قد حدث في النُّظُم الجامعيّة بدأ في الجيل الأول الّذي ظهر في العصور الوسطى؛ بهدف نقل المعرفة واكتشاف معارف جديدة، وأدخلت الجامعات من الجيل الثاني عنصر البحث العلميّ؛ حيث تشكّلت تلك الجامعات من كلّيّات مُتخصّصة، يُديرها أكاديميّون استهدفوا اكتشاف قوانين الطبيعة، وتخريج علماء ومهنيّين مُتخصّصين. وقد انتشر هذا الأنموذج للجامعات في بقاع جغرافيّة واسعة من العالم، برؤى تحمل طابعًا محليًّا ما فتح المجال لاستخدام اللّغات المحلّيّة في التعليم. ومِنْ ثَمَّ؛ كسر احتكار اللّغة اللاتينيّة، الّتي كانت مستخدمة وحدها في العمليّة التعليميّة في أوروبا في مطلع العصر الحديث.

لقد أشار ذلك الكاتب إلى ضرورة التحوّل إلى ما أُطلِق عليه جامعات الجيل الثالث؛ حيث أنّ أسبابًا تفرض التحوّل وتتمثّل القوّة الدافعة الأولى إلى ذلك في الحاجة إلى تمويل البحث العلميّ بالشراكة مع القطاعات التقنيّة نظرًا لارتفاع تكلفته، وهو ما يصادف حاجة لدى تلك القطاعات، الّتي تسعى إلى الاستفادة من البنى التحتيّة، والخبرات المتوفرة لدى الجامعات. أمّا القوّة الدافعة الثانية، فتتمثّل في العولمة، الّتي تساهم في كسر الاحتكار المناطقيّ للجامعات، وتدفعها للتنافس في اجتذاب أفضل الطلّاب، وأفضل الكفاءات البحثيّة من أجل الاستثمار في إنتاج المعرفة والتكنولوجيا. وتتمثّل القوّة الدافعة الثالثة في التغيّر الحاصل في مواقف الحكومات، والّتي أصبحت تقتصد في تمويل النشاط البحثيّ، وتوجّه دعمها نحو تحويل الجامعات إلى حاضنات للإنتاج والاستثمار التقنيّ. أمّا القوّة الدافعة الرابعة، فتنجم عن التغيّر الحاصل في طبيعة البحث العلميّ الّذي أضحى بينيّ التخصّص ما يستلزم تغييرًا في الهيكليّة التقليديّة المتمثّلة في الكلّيّات، وإفراد مساحة أكبر للمعاهد، ومراكز البحث. إنّ جامعات الجيل الثالث -في رأيه- ينبغي أن تعتمد على استثمار المعرفة الكيفيّة know-how exploitation من خلال الحاضنات التقنيّة وما شابه، من دون الاكتفاء بالتدريس والبحث العلميّ، ويولي هذا الأنموذج الجديد اهتمامًا كبيرًا لموضوع الريادة، وإنتاج الروّاد من العلماء والحرفيّين؛ معتمدًا على الأساليب العلميّة العابرة للتخصّصات، وتصميم مقرّرات دراسيّة خاصّة تخاطب مواضيع منتقاة لها قيمة إضافيّة في السوق؛ تسعى إلى تطوير المعارف والمهارات لجمهور منتقى من الطلّاب والمهتمّين، كما يتميّز ذلك الجيل الجديد من الجامعات بالحرص الشديد على النزاهة الأكاديميّة، والانفتاح على

العالميّة، والتعاون مع جهات متعدّدة وأهمّها؛ القطاعين: التقنيّ، والإنتاجيّ تحت شعار «الأفضل لا يستطيع أن يمضي وحيدًا »[1].

إنّ ذلك التطوّر من الجيل الأوّل إلى ما يسمّى جامعات الجيل الثالث ليس تمييزًا قاطعًا بين أجيال، أو مراحل لتطوّر الجامعات؛ لأنّ الحقيقة أنّ الجامعات منذ نشأتها تتعامل مع كلّ تلك الوظائف وتستهدف تحقيق التقدّم البحثيّ، وبثّ المعرفة العلميّة فى المجتمع، ونقلها من جيل إلى جيل، كما تستهدف إقامة شراكة مع قوى المجتمع وقطاعاته الإنتاجيّة والتقنيّة، حسب درجة التطوّر العصريّة في المجتمع منذ مطلع العصر الحديث إلى الآن.

الحقيقة أنّ تلك المحاولة للتمييز بين أجيال ثلاثة لتطوّر الجامعات؛ إنّما هي محاولة للتأكيد على أنّ جامعات المستقبل ينبغي أن تركّز ليس فقط على نقل المعرفة وتداولها، وعلى صناعتها وتحديثها عبر البحث العلميّ، كما كان الشأن في جامعات الجيلين: الأول، والثاني حسب تعبير البروفسيور ويسيما Wissema؛ وإنّما على الاستثمار الاقتصاديّ للمعرفة عن طريق الإكثار من سبل الشراكة بين تلك الجامعات ومعاهدها ومراكزها البحثيّة، وبين الجهات الإنتاجيّة من الشركات، والمصانع الكبرى، وأصحاب المصلحة، والمستفيدين من الإبداع العلميّ للعلماء، والباحثين الأكاديميّين.

موقع الجامعات العربيّة من التطوّرات العالميّة

الحقيقة أنّ جامعاتنا العربيّة منذ نشأتها الحديثة لم تكن بعيدة عن كلّ ذلك التطور؛ فالصورة العامّة لتلك الجامعات أنّها نشأت لتحقّق الأهداف نفسها، ولتقوم بالوظائف نفسها: التعليميّة والبحثيّة، والمساهمة في صنع التقدّم المجتمعيّ، والارتباط بخدمة أهداف المجتمع وتطويره في مختلف مجالات الحياة؛ فالهياكل الجامعيّة لجامعتنا العربيّة تشير بوضوح إلى ذلك؛ حيث نشأت في البداية لتحقيق الأهداف التعليميّة والبحثيّة، فكان هناك قطاع شؤون التعليم والطلّاب الّذي يقوم بمَهامّه تحت إشراف نائب رئيس الجامعة في كل الجامعات والكلّيّات، كما أنّ هناك قطاع البحث العلميّ الّذي يشرف عليه نائب رئيس الجامعة لشؤون البحث العلميّ، وتشكّل في السنوات الأخيرة قطاع خدمة المجتمع، وتنمية البيئة الّذي

1- المصادر السابقة نفسها ، وخاصة المصدر الأخير.

يشرف عليه نائب رئيس الجامعة لخدمة المجتمع وتنمية البيئة، وهناك وكلاء للكلّيّات المختلفة تشرف على تلك القطاعات نفسها، وتحاول القيام بدورها حسب التخصّصات العلميّة الموجودة في هذه الكلّيّة، أو تلك.

تلك هي الصورة العامّة، الّتي قد تضاهي ما يشير إليه البروفيسور ويسيما في حديثه عن جامعات الجيل الثالث؛ إذ إنّه على الصعيد النظريّ، المفروض أنّ القطاعين: الثاني، والثالث (قطاع البحث العلميّ، وقطاع خدمة المجتمع وتنمية البيئة) في الجامعات المصريّة الّتي اتّخذها مثالاً على ما يحدث في الجامعات العربيّة، المفروض أنّهما يقومان تقريبًا بكل ما أشرنا إليه من خصائص ومميّزات الجيل الثالث من الجامعات!

لكن المشكلة تكمن – كما هو حالنا دائمًا – في أنّ الفرق كبير بين «الصورة الظاهرة»، الّتي قد تبدو مثاليّة، وبين الواقع الموجود فعلًا! فهل جامعاتنا تقوم بأدوارها الثلاثة على الوجه الأكمل؟!

إنّ معظم الدراسات تشير إلى «أنّ الجامعات على صعيد الوطن العربيّ شأنها شأن المؤسّسات الأخرى تكاد تؤدي دورًا تقليديًّا ولا تتوفّر في كثير من الأحيان الصفات الريادّيّة لمن يتولّون إدارتها، ولا يتوفّر كذلك المناخ الملائم للإبداع والابتكار، وتكاد تغرق في ردهات الروتين والقيود الإداريّة»[1].

إنّها ولعقود طويلة نسبيًّا لم تتح لها الأسباب، أو لم تأخذ زمام المبادرة في إحداث التغيير النوعيّ المطلوب في: برامجها، ومناهجها، وطرائقها، وأهدافها؛ إذ ظلّت مخرجاتها كمًّا متعاظمًا وعاجزًا عن أداء الدور المرجوّ منه، أو غير مُهيّأ، أو غير مُؤهّل؛ لكي يحدث التغيير المطلوب ابتداء بالبنية الإداريّة وطرائقها وأنماط السلوك السائدة فيها في محاولة للارتقاء بأداء المؤسّسات في القطاعَيْن: العام، والخاص، وتعظيم المردود منها من خلال الاستثمار الأمثل للموارد بكفاءة وفعاليّة لتحقيق الأهداف المرجوّة»[2].

عوائق اللّحاق بركب التقدّم العالميّ

إذا تساءلنا عن الأسباب، الّتي أدّت إلى تلك الحالة من التردّي، ومِنْ ثَمَّ؛ إلى

1- أسامة عبد الرحمن: تنمية التخلّف وإدارة التنمية، إدارة التنمية في الوطن العربيّ والنظام العالميّ الجديد، مركز دراسات الوحدة العربيّة، بيروت، 1997م، ص236.

2- المصدر نفسه، ص266.

عـدم مواكبـة التطـوّرات العالميّـة فـي النظـم الجامعيّـة والبحـث العلمـي؟ فـإنّ الإجابـة عنهـا تأتينـا سـريعًا؛ حيـث تتضافـر عوامـل عـدّة لتظـلّ الجامعـات العربيّـة علـى تلـك الحالـة.

1- النُّظُم الدراسيّة في التعليم العام المُؤهّل للتعليم الجامعيّ:

إذ إنّ النظـام التربـويّ التقليـديّ، الّـذي يغلـب علـى مدارسـنا بمسـتوياتها وأنواعهـا المختلفـة فـي التعليـم العـام سـواء فـي الثانـوي العـام أم الثانـوي الفنّـيّ، هـو نظـام يقـوم علـى التلقيـن، وغيـاب التدريـب علـى البحـث العلميّ المسـتقلّ. ومـن شـأن ذلـك دائمًا، عـدم تأهيـل الطـلّاب لطرائـق الابتـكار والإبـداع.

أضـف إلـى ذلـك، إنّـه نظـام مزركـش بألـوان متعـدّدة أبرزهـا مثـلاً: المـدارس الخاصّة والدوليّـة وهـي نوعيّـة مـن المـدارس يُرجـى منهـا دائمًـا تحسـين مسـتوى التعليـم والتعلّـم لكـن الواقـع يأتـي بعكـس ذلـك؛ فبالإضافـة إلـى أنّ تلـك المـدارس تركّـز علـى تحقيـق أعلـى عائـد ربحـيّ؛ إذ تُقـدّم «أقـلّ جـودة بأعلـى ربـح»، نجـد أنّ مـا يُسـمّى بالمـدارس الدوليّـة، ذات النُّظُـم التعليميّـة الأجنبيّـة كالمـدارس الإنجليزيّـة، والألمانيّـة، والفرنسـيّة، ومثيلاتهـا،... تغـرس فـي طلّابهـا الثقافـات المتعلّقـة بتلـك البلـدان التابعـة لهـا واللغـات الناطقـة بهـا دون الحـرص علـى إتقـان اللغـة الأُمّ المحلّيّـة. ومِـنْ ثَـمَّ، يفقـد الطـلّاب الانتمـاء لثقافتهـم القوميّـة، وينعزلـون عـن بيئتهـم المحلّيّـة. ويذكـر ماكنـزي أحـد خبـراء المـدارس الدوليّـة أنـه «إذا لـم يتعلّـم الدارسـون والمعلمـون الاعتمـاد المتبـادل من خلال خدمـة المجتمـع فـي سـياق بيئتهـم المحلّيّـة؛ فإنّـه لا سـبيل إلـى إنمـاء حقيقـيّ بالاعتمـاد المتبـادل علـى المسـتوى العالمـيّ» [1]، ومـن المؤسـف أنّ تلـك المـدارس تعتمـد فـي الأسـاس علـى مُعلّميـن أجانـب مـن جنسـيّات تلـك المـدارس ولا تنشـغل بإحـداث نسـبة وتناسـب بيـن المُعلِّميـن الأجانـب والمُعلِّميـن المحلّيّيـن مـن الثقافـة المضيفـة تحـت زعـم «أنّ الغـرب أفضـل فـي كلّ شـيء» [2]،وأنّ المُعلِّـم المحلّـيّ لا يمكنـه بسـهولة التفاعل مـع لغـة تلـك المـدارس وثقافتهـا وأهدافهـا!!

أمّـا المـدارس الفنّيّـة الصناعيّـة والتجاريّـة ومثيلاتهـا، فإنّهـا تفتقـد فـي الأغلـب الأعمّ للمناهـج الدراسـيّة المتطـوّرة التـى تسـاير التطـوّرات الحديثـة فـي مجالهـا فضـلاً عـن

1- نقلاً عن: ماري هايدن وجيف طومبسون (محرران) التربية الدوليّة - تجارب وخبرات عالميّة معاصرة في تحسين التدريس والإدارة والجودة، ترجمة: محمد أمين، القاهرة 2008م، ص200.

2- المصدر نفسه، ص205-204.

أنّها في الأغلب لا يتوفّر لديها الإمكانيّات التقنيّة لتدريب طلّابها التدريب العمليّ المطلوب.

وعلى ذلك، فلا مناصَّ من إحداث ثورة إداريّة وتعليميّة وتربويّة في تلك المدارس بأشكالها المختلفة؛ بحيث ينبغي أن يتشكل نظام محليٌّ قوميٌّ بمعايير جودة عالميّة يطبّق بمعلّمين ومُوجّهين وعلماء عرب في كل بلادنا العربيّة، بعيدًا عن «الغربنة» و«الأمركة»، أو حتى « الأسينة « لأنّ انبهارًا الآن في بعض البلاد العربيّة وخاصّة في مصر بنظم التعليم الآسيويّة وخاصة اليابانيّة منها، ومحاولة استنساخها في مصر كما هو حال استنساخ نظم التعليم الإنجليزيّة، والأمريكيّة، والفرنسيّة، والألمانيّة، منذ عشرات السنين، وتزداد تلك الظاهرة انتشارًا إلى حدّ الآن.

هذا في اعتقادي عكس المطلوب تمامًا؛ إذ لا مانع من أن نستفيد حينما نضع نظامنا التعليميّ المطوّر من كل تلك النُّظُم الدراسيّة العالميّة غربيّة كانت أو آسيويّة، لكن، فى ظلّ استراتيجية قوميّة تطبّق في كل مدارسنا دون استثناء. أمّا المدارس الدوليّة، أو الأجنبية فلا ينبغي لها أن يدخلها إلّا أبناء تلك الدول الموجودين على الأراضي العربيّة، ولا ينبغي لها بحال أن يُتاح دخولها لأبناء المواطنين العرب على الأراضي العربيّة! إنّ تعلّم أبناء العرب بتلك المدارس الأجنبيّة يعني بكل بساطة أنّهم سيصبحون أكثر انتماءً للثقافة، الّتي يتعلّمون بلغتها! فضلاً عن فقدان القدرة على الاستيعاب والفهم الكامل لأبعاد المعرفة العلميّة المطلوب توطينها، وليس استيرادها بلغتها!!

2- تفشّي ظاهرة الانقطاع وعدم الاستمراريّة:

على الرّغم من توفّر لدينا العنصر البشريّ من العلماء والباحثين، وتوفّر الهياكل والمؤسّسات العلميّة والبحثيّة، فإنّ الملاحظ هو ضعف القدرة على الإنتاج العلميّ المتميّز بالابتكار، وربّما يرجع ذلك إلى ظاهرة الانقطاع، وعدم التواصل المكانيّ والزمانيّ بين العلماء والباحثين وبعضهم بعضًا؛ ما يؤدّي إلى عدم القدرة على الاستمرار في أداء البحث العلميّ بالشكل الأمثل. إنّ ظاهرة الانقطاع تلك يرتبط بها أيضًا عدم القدرة على تكوين الفرق البحثيّة المُتخصّصة والتعاون من أجل إنجاز بحثيّ مبتكر وكبير، وهناك ارتباط بين ذلك وبين غياب السياسة العلميّة لغياب ما يُعرف بالخطّة، أو الإستراتيجيّة العلميّة، أو المشروع البحثيّ الكبير، الّذي

يتعاون من خلاله كل أفراد الفريق البحثيّ، وتتواصل من خلاله جهود الباحثين لإنجاز الجديد المبتكر واكتشافه في مجالات البحث في العلوم المختلفة [1].

بالطبع، فإنّ التغلّب على تلك الظواهر السلبيّة لدى النخبة البحثيّة في الجامعات العربيّة سواء على المستوى القطريّ أم على المستوى القوميّ يكمن في أمرين اثنين هما؛ أولاً: وجود سياسة، أو إستراتيجيّة علميّة، وخطّة علميّة ملزمة على المستويَيْن السابقين. وثانيًا: تهيئة الظروف، وتوليد القدرة على تكوين الفريق البحثيّ، الّذي يتميّز بالقوّة والترابط بين أعضائه، والإحساس بالمسؤوليّة العلميّة [2].

3- تفشّي التفكير الخرافيّ، والانفصام في الشخصيّة العلميّة العربيّة:

فإذا كانت النخبة العلميّة تعاني من ضعف التعاون، وقلّة الموارد؛ فإنّه على الجانب الآخر، نجد أنّ ظاهرة التفكير الخرافيّ المعادي للعلم والعقل لا تزال ومتفشّية بين قطاعات كثيرة من شعوبنا العربيّة. والغريب أنّه يصاحب انتشار ذلك التفكير الخرافيّ صورة من صور الكهنوت العلميّ؛ بدعوى أنّ بعض القضايا قد حسمت علميًّا، ولا ينبغي إعادة النظر العلميّ فيها! ويصاحب هذا وذاك ما تعانيه الشخصيّة العلميّة العربيّة من انفصام خطير؛ فاختصاصيّو تحضير الأرواح من بينهم أساتذة مرموقين في كلّيّات العلوم، وعلماء ماسبيرو (وهو الاسم الّذي يطلق على مبنى التليفزيون المصريّ) على حدّ تعبير د. عائشة عبد الرحمن يؤلفون الكتب ويدبّجون المقالات، ويلقون الأحاديث للبحث عن سند في علم العالم للبرهان على إعجاز القرآن الكريم، وهم يعلمون أنّه لم تكن ولن تكون – بطبيعة نشاط العلم نفسه – نظريّة علميّة واحدة لا تنسخها نظريات وأفكار ومشاهدات جديدة [3].

لقد لخّص د. أسامة أمين الخولي رؤيته حول تلك الظاهرة بقوله: «إنّنا نواجه ردّة شرسة تعزّز سلبيّات أوضاع الماضي، وتبعدنا عن محاولة فهم العالم الجديد... إنّنا نبدو وكأننا نرفض هذا العالم الجديد، الّذي تسوده اليوم المعرفة لتصبح أهمّ الموارد طبيعيّة كانت أو ماليّة... إنّنا نهرب من مواجهته إلى ماضٍ انقضى بخيره

1- أحمد محمود عبد الجواد: النّخبة العلميّة المصريّة، التكوين - الدور - المصري 1975-1805، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، القاهرة، 2017م، ص297-291.

2- المصدر نفسه، ص299.

3- أسامة أمين الخولي: الثقافة العلميّة في الوطن العربيّ، هل من جديد؟ ، مقال منشور ضمن كتاب مستقبل الثقافة العربيّة في القرن الحادي والعشرين، الّذي أصدرته المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1998م، ص156.

وشرّه، وإنجازاته وإخفاقاته، ونحن حتى حين ننتقي من هذا التراث مددًا لحاضرنا لا يقع اختيارنا إلّا على الزائف، والمضلّل، والجاهل فيه»[1].

بالطبع، فإنّ مواجهة تلك الظاهرة ومثيلاتها تُمثّل ضرورة قصوى ومبدئيّة حتى نتمكّن من بدء طريق التقدّم والارتقاء بمجتمع البحث العلميّ، وتتبوّأ جامعاتنا مكانتها العالميّة. إنّنا مطالبون بالتأكيد، في كل وقت وبجميع الوسائل، بضرورة الرّبط بين التفكير العلميّ، وبين الثقافة العلميّة بأيّ معنى نختاره، وبين الاستنارة الدينيّة «إنّ كل الشواهد – كما يقول أسامة الخولي - تتوافر دون انقطاع على أن التفكير العلميّ هو أنجح ما لدى الإنسان من أدوات للسيطرة على واقعه، وهو ينصبّ في الأساس على عالم الواقع، وبعيدًا عن المستويات الأخرى للوجود، الّتي تلمسها الميتافيزيقا وعالم الغيب...إنّ أوّل ما نحتاج إليه وأهمّه هو فضّ الاشتباك بين: العلم، والدين، والدعوة، إلى الجمع بين الاستنارة الدينيّة والاستنارة العلميّة؛ فالدين لا يقف في وجه العلم، ولكنه لا يفي بكلّ متطلّباتنا كبشر، والعلم يدرك أنّ حدوده هو عالم الواقع التجريبيّ، ونحن نحتاج إلى العلم لنعيش في عالم اليوم، وليس بالدين وحده، والدين الحقّ هو الّذي يحضّنا على طلب العلم من المهد إلى اللّحد[2].

4- غياب التفكير النقديّ لدى العقليّة العربيّة المعاصرة:

إنّ من أبرز معوّقات التقدّم لدى العقليّة العربيّة المعاصرة وخاصة في مدارسنا وجامعاتنا غياب التفكير العقليّ المنظّم عمومًا، والتفكير النقديّ بوجه خاص؛ إذ إنّ من النادر أن نصادف في محافلنا العلميّة، وجامعاتنا، وقاعات دروسنا، وقنوات إعلامنا، ملامح حقيقيّة للتفكير النقديّ، وبينما يسعى الآخرون في المجتمعات المتقدّمة إلى تنمية ذلك النوع من التفكير ومهاراته لدى أطفالهم خلت جامعاتنا من أيّ جهد لتدريس التفكير النقديّ [3]، اللهمّ إلا مؤخّرًا؛ حيث أقرّت جامعة القاهرة منذ مطلع العام الدراسيّ: 2019-2018م مقرّرًا لتدريس التفكير الناقد لطلّابها وإن

1- أسامة أمين الخولي: الثقافة العلميّة في الوطن العربيّ، مصدر سابق، ص157.

2- المصدر نفسه، ص163-160.

3- نبيل علي: العقل العربيّ ومجتمع المعرفة - مظاهر الأزمة واقتراحات بالحلول، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطنيّ للثقافة والعلوم والفنون والآداب في دولة الكويت (370)، ديسمبر 2009م، ص26.

كان لا يـدرس الشـكل الأمثـل؛ حيـث يُـدرّس كأحـد المقـرّرات كمطلـب تخـرّج دون أن يكـون مؤثـرًا فـي التقديـر التراكمـيّ للطـلّاب، كمـا أنّ المشـرفين والقائميـن علـى تدريسـه ليسـوا فـي الغالـب مُؤهّليـن لذلـك بالشـكل الكافـي.

علـى كلّ حـال، لا يـزال التفكيـر العربـيّ فـي مجملـه، وفـي أغلـب مسـتوياته، يفتقـد التفكيـر النقـديّ، وذلـك لعـدّة عوامـل؛ منهـا: عامـل لغـويّ؛ يتمثّـل فـي توقّفنـا _ منـذ زمـنٍ طويـلٍ _ عـن إثـراء اللّغـة العربيّـة بـالأدوات اللازمـة لدعـم التفكيـر النقـديّ فـي مـا يخـصّ عناصـر البيـان والتبييـن، ودقّـة التوصيـف المحكـم للمشـكلات والحلـول، وشـحذ وسـائل الاسـتدلال. ويرجـع ذلـك عمومًـا إلـى نقـص الجهـود فـي تحديـد أُسُـس الاسـتخدام الوظيفـيّ للّغـة لأغـراض: الاقنـاع، والتفنيـد، والتوجيـه. أمّـا العامـل الثانـي فهـو عامـل معرفـيّ؛ إذ ينقـص الكثيـرون منّـا الخلفيّـة المعرفيّـة بالقـدر الّـذي يحتـاج إليه التفكيـر النقـديّ فـي مـا يخـصّ عنصرَيْ: العمـق، والشـمولية؛ فمعظـم العـرب يعانـون حاليًـا مـن انعـدام الرغبـة فـي مواصلـة التعليـم وعزوفًـا عـن القـراءة؛ بـل تجنّـب معانـاة التفكيـر أصـلاً. وليـس أوضـح علـى ذلـك مـن انتشـار أقـوالٍ مثـل: «ربنـا يكفيـك هـمّ الفكـر»، و«ربنـا يكفيـك شـرّ التفكيـر»!

هنـاك عامـل ثالـث هـو العامـل المنهجيّ؛ إذ يفتقـد الكثيـرون مـن المفكّريـن العـرب المنهجيّـة المنطقيّـة، وغيـاب النظـرة المنظوميّـة؛ إذ يقتصـر تدريـس المنطـق علـى بعـض أقسـام كلّيّـات الآداب، ويغيـب عـن باقـي الكلّيّـات، كمـا أنّ تدريـس نظريّـة المعرفـة لـم يتبـوّأ بعـد مكانتـه فـي المقـرّرات الجامعيّـة، فـي حيـن يُـدرّس فـي البلـدان المتقدّمـة فـي المرحلـة الثانويّـة [1]. ولا يخفـى علـى أحـد أهمّيّـة أن يعـرف الطالـب فـي المدرسـة والجامعـة مـا لديـه مـن وسـائل معرفيّـة، وخاصـة تلـك المعرفـة العقليّـة الاسـتدلاليّة، الّتـي تمكّنـه مـن خـلال دراسـة آليـات الاسـتدلال المنطقـيّ، والتـدرّب عليهـا مـن التفكيـر العلميّ المُنظّـم. ويمكنـه بعـد ذلـك، اسـتثمارها واسـتخدامها فـي البحـث العلميّ، وتنميـة منظومـة التفكيـر النقـديّ لديـه.

ليـس هنـاك أدنـى شـكّ فـي ضـرورة أن نأخـذ فـي تلافـي ظاهـرة غيـاب التفكيـر النقـديّ مأخـذ الجِـدّ؛ إذ إنّـه هـو المدخـل الّـذي لا بديـل عنـه لتخليـص تعليمنـا مـن وصمـة التعليـم التلقينـيّ، وهـو أنجـح الوسـائل، الّتـي تُنقّـي إعلامنـا العربـيّ مـن حملات:

1- نبيل علي: العقل العربيّ ومجتمع المعرفة، مصدر سابق، ص 28-27.

الخداع، والتضليل، والتدليس، كما أنّ من شأنه أن يمحو أُمّيّة المتلقّي العربيّ إعلاميًّا، كما أنّه يُعدّ من أقوى أسلحتنا للتصدّي للحملات الضارية، الّتي يشنّها الغرب على الثقافة العربيّة والحضارة الإسلاميّة، وتفنيد ما يقوم به من أسانيد مظاهر الزّيف وتعريتها، وعدم النَّزاهة الفكريّة. ومن جانب آخر، فإنّ التفكير النقديّ يُعدّ من أهمّ المُقوّمات اللّازمة لمواجهة ظاهرة التعقُّد، الّتي تتفشّى في جنبات المجتمعات العربيّة وتفكيك ذلك الخليط الجهنّميّ لتداخل الدوائر الخبيثة. وعمومًا، فإنّ التفكير النقديّ مطلب رئيس للتصدّي لمشكلة حمل المعلومات الزائدة، والنفاذ إلى مضمون المعرفة الكامن في جوف المعلومات [1]، وهو ما من شأنه اِكسابنا القدرة على تنقية تلك المعلومات وتحليلها، وتخيّر ما يفيد في دراسة موضوع من الموضوعات دون الاغراق في حمل معلومات من معارف شتّى لا أهمّيّة لها ولا طائل من وراء سردها ونشرها!

5- التوقّف عن تعريب العلم وتملّكه :

إنّ التوقّف عن تعريب العلم والاقتصار على قراءته في لغاته الأصليّة، والكتابة به لدى أساتذة الجامعات والمعاهد البحثيّة العربيّة، يُعدّ من العوامل شديدة التأثير في أنّنا لم ننجح بعد في توطين البحث العلميّ، وتملّكه المعرفة العلميّة، وانتشارها بين مواطنينا. ومِنْ ثَمَّ، افتقدنا المنظومة اللّازمة للتقدّم العلميّ، وانفصل العلماء عن مجتمعهم، وافتقدهم المجتمع العربيّ كقدوة بحثيّة لنشر المعرفة العلميّة في ربوع الوطن بين شبابه وأطفاله.

إنّنا لو عدنا قليلاً إلى مطلع القرن التاسع عشر الميلاديّ، لوجدنا أنّ قطرًا عربيًّا مثل مصر قد بدأ فيها عصر النهضة العربية الحديثة؛ حيث خرجت بعد عهدي الانحطاط العثماني والمملوكي – على حدّ تعبير رشدي راشد – إلى عصر التحديث الاقتصاديّ والعسكريّ والعلميّ؛ حيث قرّرت الدولة الجديدة في ذلك الوقت - والإشارة هنا إلى عصر محمد علي مُؤسّس مصر الحديثة – لأسباب إستراتيجيّة وعسكريّة واقتصاديّة تملُّك العلم الحديث؛ أي العلم والتقنيّات الأوروبيّة في القرن

1- رشدي راشد: توطين العلوم في المجتمع العربيّ - دراسة تاريخيّة تحليليّة ، دراسة منشورة ضمن كتاب « الثقافة العلميّة واستشراف المستقبل العربيّ»، وهو كتاب «مجلّة العربي»، العدد: السابع والستون، الكويت، يناير 2007م، ص26.

التاسع عشر[1]. وقد ظلّت تلك الحركة العلميّة تتنامى منذ انبعاث العلماء المصريّين ومعهم رفاعة رافع الطهطاوي إلى الدول الأوروبيّة، ثمّ بداية حركة الترجمة، الّتي قادها رفاعة الطهطاوي بتفانٍ وجدّيّة واقتدار بعد عودته من البعثة، وظلّت بين نموّ وخبوّ حتى جاء الاحتلال البريطاني لمصر عام 1882م؛ فأوقف تلك الحركة بشكل قاس، وإن كانت قد عادت الحيويّة إلى تلك النهضة من جديد مع إنشاء الجامعة الأهليّة وتطوّرها حتى أصبحت الجامعة حقيقة واقعة وملهمة لنهضة فكريّة وعلميّة جديدة منذ عام 1925م. وجاء في قانونها إلزام العلماء المبعوثين بضرورة العودة إلى أرض الوطن، وترجمة أهمّ ما تعلّموه في الخارج؛ لأنّ قانون تنظيم الجامعات نصّ على أنّ لغة التدريس هي اللّغة العربيّة. ومِنْ ثَمَّ، كان على هؤلاء العلماء الأفذاذ في بداية الجامعة المصريّة ترجمة أهمّ الكتب العلميّة في التخصّصات المختلفة مع الاهتمام بإحياء التراث العلميّ العربيّ القديم، والاستفادة منه والبناء عليه، وقد تشكّلت حينئذ ملامح أوّليّة لمدارس علميّة عربيّة مصريّة في مختلف التخصّصات سواء في العلوم الطبيعيّة أم في العلوم الإنسانيّة. وكان من المهمّ في تلك الفترة أن يركّز عالم كبير كالدكتور علي مصطفى مشرفة – على سبيل المثال – على تأسيس الجمعيّة المصريّة لتاريخ العلوم، والمجلّة العلميّة الخاصّة بها. إذن، كان مشروعًا لتملُّك العلم، وتأسيس تقاليد وطنيّة في البحث في الفيزياء والرياضيات على الأخصّ ، وكانت أهمّ ملامح ذلك المشروع الكبير لتملُّك العلم لدى مشرفة وزملائه تتمثّل في:

1) إنشاء مؤسّسات البحث العلميّ.

2) تعريب العلم والتعليم العلميّ.

3) إنشاء مكتبة علميّة عربيّة.

4) الاهتمام بالثقافة العلميّة ونشرها على مستوى المجتمع بكامله.

5) التعليم والبحث في تاريخ العلوم وخاصّة في التراث العلميّ العربيّ؛ لكي يتمّ الاتّصال الثقافيّ والعقائديّ (الأيدلوجيّ) مع الماضي.

6) إقامة روابط بين البحث التطبيقيّ والصناعة[2].

بالطبع، فقد كان الجدير بذلك المشروع الإستراتيجيّ لتملُّك العلم وتوطينه أن

1- رشدي راشد: توطين العلوم في المجتمع العربيّ، مصدر سابق، ص26.

2- المصدر نفسه، ص40-39.

يستمرّ، لكن، عادةً ما تأتي الرياح بما لا تشتهي السفن في مجتمعاتنا العربيّة؛ إذ حادت الأجيال التالية لجيل الروّاد عن الهدف، وأصبحوا يميلون إلى الاحتفاظ بالمعرفة العلميّة بلغاتها الأصليّة دون ترجمتها إمّا كسلاً أو خجلاً. ومِنْ ثَمَّ، انهار مشروع توطين المعرفة العلميّة، ومِنْ ثَمَّ؛ تملُك العلم. والحقيقة، الّتي ينبغي أن نعيها اليوم، كما وعاها د. علي مصطفى مشرفة ورفاقه العظام أنه ليس بـ «النقل» نُمكّن للعلم؛ بل بـ «التملُّك» له فقط. وذلك التملُّك لا يحصل إلّا بفضل الإرادة السياسيّة، والالتزام الإداريّ لأصحاب القرار وأولئك – كما يقول رشدي راشد – هم الدولة والنّخب الاقتصاديّة والسياسيّة والعسكريّة والعلميّة. ولن يمكن من دون هذين العاملين تملّك العلم نفسه؛ بل ستكون هناك فقط مؤسّسات علميّة ظاهرها خداع! فالعلم لم يكن أبدًا مجموعة معزولة عن البنى الاجتماعيّة الأخرى، ولكن في كثير من بلداننا العربيّة يبقى المجتمع العلميّ الّذي لا يزال في بدء تكوينه معزولاً عن البنى السياسيّة والاجتماعيّة، ولا يزال رجال الحكم ينظرون إلى العلماء إمّا على أنّهم موظفون لتنفيذ قراراتهم، وإمّا على أنّهم مثيرون محتملون للاضطرابات![1].

إنّنا ينبغي أن ندرك كأصحاب قرار وكمجتمع أنّ تملُّك العلم يتمّ فقط بفضل التكوين والتطوير للتقاليد الوطنيّة في البحث، وهذا لا يتطلّب فقط تخصيص الأموال اللّازمة وصرفها لإنشاء المؤسّسات العلميّة ولتكوين الاختصاصيّين؛ بل يتطلّب أيضًا دعم التحوّلات العلميّة في المجتمع. وهذا يعني وجوب وضع كلّ الإمكانيّات؛ لكي يصبح العلم جزءًا أساسيًّا من الثقافة. وبالطبع، لا يمكن القيام بذلك من دون تعريب منهجيّ جيّد للتعليم العلميّ. وكل ذلك يقودنا إلى النتيجة البسيطة الآتية: يجب البدء بالدعم المادّيّ والعلميّ للمؤسّسات العلميّة في البلاد العربيّة، الّتي تسير في اتّجاه «تملُّك» العلم؛ إذ يجب أن نبدأ العمل انطلاقًا من تلك المؤسّسات[2].

1- رشدي راشد: توطين العلوم في المجتمع العربيّ، مصدر سابق، ص40.

2- المصدر نفسه، ص40.

ويمكن للقارئ الكريم أن ينظر أيضًا في تلك القضيّة المهمّة وفي الكتاب نفسه "الثقافة العلميّة واستشراف المستقبل العربي" ما يلي:

1)عبد الملك منصور المصعبي: التراث والتفكير العلميّ في المجتمع العربيّ المعاصر، ص41 وما بعدها.

2)عزت عامر: معوّقات الثقافة العلميّة المترجمة، ص163 وما بعدها.

3)إيهاب عبد الرحيم محمد: معوّقات الترجمة العلميّة وتعريب الطب، ص175 وما بعدها. وأيضًا: مصطفى النشار: الثقافة العلميّة ضرورة قوميّة للتقدّم الحضاريّ، ضمن كتاب: العلاج بالفلسفة - بحوث ومقالات في الفلسفة التطبيقيّة وفلسفة الفعل، الدار المصريّة السعوديّة ،القاهرة، 2010، ص73 وما بعدها.

جامعاتنا والطريق إلى المستقبل

إنّنا مع إدراكنا لكلّ تلك المعوّقات السابقة، وربما يوجد غيرها كثير، نؤمن بأنّ هناك محاولات لاختراق تلك العوائق والتغلّب عليها في الكثير من جامعاتنا العربيّة، ونظمنا التعليميّة الجامعيّة. وأعني بذلك أنّ الجامعات العربيّة الأصليّة ومثيلاتها من الجامعات الخاصّة والأهليّة والدوليّة، الّتي بدأت تنتشر في الوقت الرّاهن في أكثر من دولة عربيّة، تحاول جاهدة الآن تبنّي ما يُسمّى بالجيل الثالث من الجامعات؛ بل ثمّة حديثًا متناميًا عن جامعات الجيل الرابع على أرضنا العربيّة؛ فقد تحدّث وزير التعليم العالي المصري د. خالد عبد الغفار عن أنّ الدولة المصريّة تتّبع خطّة للتأكيد على تميّز الجامعات الجديدة - وهي كفروع لجامعات دوليّة تقام على الأرض المصريّة - في برامجها التعليميّة، الّتي تقدّمها بأن تكون جامعات ذكيّة، وهو ما أطلق عليه «جامعات الجيل الرابع» وفقًا لأحدث النُّظُم العالميّة من حيث المناهج، وطرق التدريس، وتوفّر المعامل والتجهيزات الحديثة، وملاحظة التطوّرات العالميّة الحديثة في مجالات النانو تكنولوجي، والبايوتكنولوجي، والطاقة الجديدة والمُتجدّدة، والطاقة الذرّيّة، والميكاترونكس، والبايومتركس، والذكاء الاصطناعيّ، وإنترنت الأشياء، وغيرها [1].

إنّ ما يحدث من محاولات الإصلاح للنُّظُم التعليميّة العربيّة عمومًا، والجامعيّة خصوصًا؛ إنّما هي محاولات اختراقيّة تقوم على الانتقاء وبحسب ما يطرأ من تغييرات وزاريّة وقتيّة تبعًا لتغيّر السياسات والإستراتيجيّات التابعة لها وهي تختلف من وقتٍ إلى آخر، كما أنّها لا تخضع لأُسُسٍ فلسفيّة محدّدة؛ فأيّ تغيير، أو تطوير ينبغي _في اعتقادي_ أن يكون من خلال تغيير فلسفة التعليم نفسها، والجدير بالانتباه أنّ فلسفة التعليم في القرن الواحد والعشرين تقوم على مبادئ أربعة لخّصها ادجار موران [2] في ما يلي:

1- جاء ذلك في الكلمة، الّتي ألقاها وزير التعليم العالي المصريّ د. خالد عبد الغفار في الجلسة التمهيديّة لمؤتمر أخبار اليوم وجامعة القاهرة التعليميّ الثاني ونشرتها جريدة أخبار اليوم، يوم الخميس الموافق 7 فبراير 2019، تحت عنوان: «وزير التعليم العالي: إستراتيجيّة للتحوّل إلى جامعات الجيل الرابع». https://akhbareelyoum.com.

2- ادجار موران: إصلاح التفكير والتربية في القرن الحادي والعشرين، منشور في كتاب «مفاتيح القرن الحادي والعشرين»، مصدر سابق، ص366 وما بعدها.

1- العبرة في التربية بالكيف لا بالكَمّ:

وتلك العبارة، إحياء لمقولة مونتاني (فيلسوف القرن السادس عشر)، وهي تعني ببساطة أنّه لا ينبغي التركيز في التعليم على حشو الأدمغة بالمعلومات؛ وإنّما التركيز على تنظيم تلك المعلومات طبقًا لمحاور حسّاسة وجوهريّة؛ بحيث تنتظم وفقًا لارتباطات وتفاعلات وانبثاقات معيّنة، تركّز على الجوهر دون الأعراض، ولا تهتم بالتفاصيل إلّا بالقدر الّذي يوضح تلك الارتباطات والتفاعلات.

2- التربية من أجل التعريف بمنزلة البشر في الكون:

لقد أشار إلى ذلك المبدأ التربويّ المُهِمّ جان جاك روسو في كتابه الشهير «إميل» حينما قال: «أريد تعليمه المنزلة البشريّة»؛ ما يعني أنّ هناك ضرورة في أيّ تعليم للبشر الاهتمام بالنزعة الإنسانيّة؛ حيث إنّ البشر يعيشون حياة مشتركة، ويواجهون مصيرًا مشتركًا، ويخضعون لمشاكل متماثلة تتّصل بالحياة والموت.

3- التربية والتعليم للحياة (أُعلّمه كيف يحيا):

ذلك المبدأ أيضًا قد أشار إليه روسو، حيث قال: «أريد أن أُعلّمه كيف يحيا» في إشارةٍ منه إلى أنّ التدريب لا يخصّ المعارف وحدها، والتقنيّات والمناهج المنتجة؛ بل ينبغي أن تهتمّ أيضًا بعلاقات الشخص بالآخر وبنفسه ذاتها. وهنا، تكمن أهمّيّة تعليم فنون الموسيقى والآداب المختلفة كونها لغة الأرواح والعواطف الإنسانيّة، وهي ما تبثّ في الإنسان السموّ والافتتان بالجمال، وهي ما تجعل المرء يصمد في الحياة، وتجعله يشعر بالسعادة، والسرور، والحب، والصداقة، وهي أمور من شأنها أن تُوحّد شعور البشر.

4- تكوين المواطنين:

إنّ التعليم يعني بالنسبة إلى أيّ دولة تكوين مواطنيها الواعين بانتمائهم الوطنيّ والكونيّ. إنّ المواطنة هنا تعني العلم بأنّ التفرّد يتضمّن التعدّد، وأنّ التعدّد يتضمّن التفرّد، إنّها إدراك أنّ المواطنة بمعناها الفرديّ وتحقيق الذات الفرديّة، أو بمعناها القوميّ وتحقيق الذات القوميّة لا تتعارض مطلقًا مع إدراك أنّ هذا الفرد، أو هذا المجتمع، أو ذاك؛ إنّما هو بالمفهوم الواسع للإنسان وللمواطنة ينتمون لوحدة النوع الإنسانيّ، ويخضعون للمصير نفسه، ويعانون من المشاكل الجوهريّة نفسها.

لقد اتّفق روبرت كرنيرو مع ادجار موران في تلك المبادئ التربويّة للقرن

الحـادي والعشـرين، فـي ضـوء مـع مـا بـات يُعـرف اليـوم بالشـكل الجديـد للمعرفـة الشـاملة الّـذي يجمـع – على حـدّ تعبيـر كورنيـرو – ثلاثـة أنـواع مـن التقـدّم الإنسـانيّ:

أ) التنمية الشخصيّة والثقافيّة.

ب) البحـث عـن المعنـى؛ أي عـن مشـاعر المواطنـة والانتمـاء إلـى أمّـة مـا، والتماهـي مع الإنسـانيّة، وهـي مشـاعر يتعيّـن على المدرسـة والجامعـة تغذيتها.

ج) اكتسـاب واقيـات ضـدّ خطـر إقصـاء التدريـب بواسـطة التمريـن الثقافـيّ مـدى الحيـاة وبعيـدًا جـدًّا عـن الخـروج مـن النظـام المدرسـيّ [1].

5- اعتماد إستراتيجيّة التفكير المُتجدّد:

لعلّـي أضيـف هنـا مبـدأً هامًّـا هـو: التفكيـر المُتجـدّد الّـذي يعتمـد على الابتـكار باسـتخدام الأفـكار الجانبيّـة، أو غيـر التقليديّـة . وقـد أشـار إلـى ذلـك إدوارد دو بونـو فـي كتـاب لـه بعنـوان «التفكيـر المتجـدّد - اسـتخدامات التفكيـر الجانبـيّ» ؛ حينمـا رأى أنّ هنـاك أربعـة مبـادئ لذلـك النـوع مـن التفكيـر، لا ينفصـل أيّ منهـا عـن الثلاثـة الأخـرى لمـا بينهـم مـن تفاعـل وتداخـل. هـي:

أ) التعرُّف على الأفكار المُتسلّطة، الّتي تستقطب بقيّة الأفكار وتخضعها.

ب) البحـث عـن عـدّة اختيـارات إدراكيّـة بديلـة عـن الرؤيـة الأحاديّـة، الّتـي تحـدّدت فـي المبـدأ الأول.

ج) الهروب من قبضة المنطق الحديديّة المسيطرة على عمليّات التفكير.

د) استخدام الصدفة؛ أي إدخال عنصر من العشوائيّة والمفاجأة لتجديد الأفكار[2].

إنّ تلـك المبـادئ الخمسـة لفلسـفة التعليـم فـي القـرن الحـادي والعشـرين تصلـح بالفعـل أساسًـا لتغييـر نظمنـا التعليميّـة فـي المدرسـة والجامعـة، وتُعـدّ نقطـة بدايـة لمنظـور تربـويّ جديـد يخرجنـا مـن حالـة الجمـود التعليمـيّ، الّـذي نعانـي منـه لنفتـح نوافـذ العقـول للتفاعـل مـع متطلّبـات عصرنـا دون فقـدان الهويـة الوطنيّـة، أو القوميّـة.

1- روبـرت كرنيـرو: الثقافـة للجميـع وعلـى مـدى الحيـاة والبرامـج الجديـدة، ضمـن كتـاب «مفاتيـح القـرن الحـادي والعشـرين»، مصـدر سـابق، ص385.

2- إدوارد دو بونو: التفكير المتجرّد - استخدامات التفكير الجانبيّ، ترجمة: إثمان محمد، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، القاهرة، 2005م، ص47.

وكذلك دون إهمال لإنسانيّة الإنسان، الّتي هي القاسم المشترك بين كلّ البشر في كلّ العصور مع ما في توجهاته ومشكلاته من تجدّد وتطوّر ينبغي أخذها جميعًا في الحسبان.

لعلّ السؤال هنا هو: ما أبرز سمات العصر، الّذي نحياه حتى نستطيع ملاحقة ما فيه من تطوّرات وانعكاساتها على نُظُمنا التعليميّة في تعاملها مع مشكلات الحاضر، ونبوءات المستقبل؟

السمات المميّزة للقرن الحادي والعشرين على الصعيد العلميّ

إنّ أبرز سمات عصرنا هي أنّه عصر المعلومات والاتّصالات، وعصر المعرفة، وعصر الذكاء الاصطناعيّ، وقد أدّت تلك السّمات بما فيها من تطوّر هائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إلى الحدّ كثيرًا من عقبتي المسافة والزمن من خلال التمكين من التعاون الدوليّ في التعلُّم والبحث العلميّ، ويفترض مجتمع المعرفة العالميّ أمورًا مهمّة من بينها: زيادة الارتباط بين الناس، ونُظُم المعلومات، ولمواكبة التطوّر المعرفيّ لا بدّ من الاتّصال على المستوى الدوليّ، وتعمل الجامعات البحثيّة الرائدة في إطار بيئة عالميّة تتّسم بالتنافس المكثّف للمواهب الذهنيّة. إنّ التعليم العالي، في الوقت الرّاهن، يعمل في ظلّ ما يُسمّى بالاقتصاد العالميّ للمعرفة، وفي ضوء ذلك، تجري التغييرات في توجّهات التعليم العالي وعمليّاته ومرجعيّاته. ومِنْ ثَمَّ، اتّسع بالضرورة نطاق المفاهيم التقليديّة المُتمثّلة في: الكفاءة، والجودة، والصلة [1].

لقد ترتّب على الدَّعم الّذي تُقدّمه تكنولوجيا المعلومات مثلًا لبحوث المخ المعاصرة ظهور فرع جديد من نظريّة الحوسبة أُطلق عليه نظريّة القدرة على التعلُّم Learnability ،أو نظريّة التعلُّم الصوريّة formal ، وتهدف إلى تحديد مقوّمات البيئة المناسبة؛ لتحقيق الهدف المحدّد من وراء عمليّة التعليم وأدواته والمعايير، الّتي يقاس على أساسها مدى نجاحه [2].

1- مجموعة من الخبراء: مراجعات لسياسات التعليم الوطنيّة - التعليم العالي في مصر، تقرير صدر عن منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصاديّ والبنك الدوليّ للإنشاء والتعمير، البنك الدَّوليّ، إشراف : باربارا ايشينغر، لاو جورغنسين الترجمة العربيّة 2010م، ص196.

2- نبيل علي: العقل العربيّ ومجتمع المعرفة، مصدر سابق، ص142-141.

لقد وفّرت تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات وسائل عديدة لتنمية قدرات العقل الإنسانيّ في التعامل مع الأمور غير القاطعة، وتضم قائمتها أمثلة عديدة، مثل: نظريّة المعلومات – النمذجة والمحاكاة – شبكات الاتّصال – الذكاء الاصطناعيّ – معالجة اللُّغات الطبيعيّة – الوسائط المتعدّدة – مُحرّكات البحث الذكيّ – الحوسبة الكوانتميّة – الهندسة الأنطولوجيّة – الروبوتات المعرفيّة – الواقع الخائلي [1].

إذا ما أردنا بعض التفاصيل حول صورة الدعم، الّذي تقدّمه تلك الأمثلة لصور التقدّم التكنولوجيّ لتنمية قدرات العقل؛ لاستشراف الأمور واستئناسها، غير الدقيقة أو غير القاطعة، فإنّ نظريّة المعلومات تقوم أساسًا على نظريّة الاحتمالات، وهو ما وظّفته تكنولوجيا الاتّصالات عمليًّا؛ لكي تتعامل مع الوسائل المتبادلة غير الدقيقة وذلك بتخليصها من الضوضاء، ومظاهر التشوّش الأخرى. أمّا الدعم الّذي تقدّمه شبكات الاتّصالات فيتمثّل في توفير أداة عمليّة لأداء مهمّة الترشيح الجماعيّ لفرز غير الدقيق. أمّا الدّعم الّذي تقدّمه نُظُم الذكاء الاصطناعيّ فيتمثّل في توفير وسائل آليّة للتعامل مع البيانات المشوّشة، واستخلاص الأنماط المطموسة في جوفها، وهو ما يحدث بكثرة في نُظُم الأرصاد الجويّة ومعالجة البيانات. أمّا الدَّعم الّذي تقدّمه محرّكات البحث الذكيّة مقارنة بمحرّكات البحث التقليديّة فيتمثّل في القدرة على التعامل مع غموض المعلومات، واستنتاج الناقص، وتصويب غير الدقيق. أمّا دعم الحوسبة الكوانتمية فيبدو في زيادة سرعة الحوسبة، الّتي تُمكّن الحوسبة الكوانتمية من التعامل مع اللايقين، الّذي يمثّل إحدى الخصائص البارزة لفيزياء الكوانتم [2].

لعلّ من اللّافت للنّظر في عصرنا هذا هو التطوّر المذهل، الّذي يحدث في مجال «الذكاء الاصطناعيّ»، الّذي ستتمكّن من خلاله الآلة في التطوّر، وفي المزيد من السيطرة، وتحقيق المزيد من الإنجاز والتطوّر، الّذي قد يفوق في مواضع كثيرة الذكاء الإنسانيّ. إنّ مصادر قوّة العقل الآليّ وذكائه كثيرة تبدو إذا ما قارنّاه بقوّة العقل الإنسانيّ؛ فهناك فارق أساسيّ بين العقلين: (العقل الإنسانيّ، ونظيره الآليّ)؛ فبينما يدين العقل الإنسانيّ بذكائه إلى كثافة الكثرة multitude يعتمد العقل الآليّ على ضخامة المقدار magnitude من حيث مقدار ذاكرته؛ أي سعتها الهائلة

1- نبيل علي: العقل العربيّ ومجتمع المعرفة، مصدر سابق، ص142. ويمكن للقارئ الكريم أن يتعرّف على تفاصيل أكثر حول تلك القائمة من المصدر نفسه.

2- المصدر نفسه، ص144.

مقارنة مع سعة ذاكرة الإنسان المحدودة. لقد نجحت تكنولوجيا الذكاء الاصطناعيّ في تحويل الكمّيّ المُتمثّل في تلك المقادير الهائلة إلى خصائص نوعيّة وهو ما استندت إليه الآلة في استحداث طرق مبتكرة ومغايرة في حلّ المشكلات، وإثبات النظريّات، والتعلُّم الذاتيّ.

هناك فارق أساسيّ آخر يتمثّل فى حنكة العقل الآليّ في مقابل حكمة العقل الإنسانيّ؛ إذ إنّ العقل الآلي أكثر حنكة بفضل قدرته على الاحتفاظ بخبرات أسلافه بشريّين كانوا أم آليّين، وحنكته تزداد باستمرار تعرّضه لألوان كثيرة من المصاعب والشدائد، الّتي لا يمكن بحال أن يتعرّض لها العقل الإنسانيّ؛ إذ من أين للأخير أن يزاول ما تزاوله الآلة من خبرات وهي تجوب السّماوات وتتحكّم في المركبات الفضائيّة، وتؤدي تلك المهامّ الخطيرة والدقيقة داخل أتون المفاعلات النوويّة والمعجلات الذرّيّة [1] فضلاً عن تلك الرحلات المثيرة، الّتي يمكن أن تقوم بها الآلات الدقيقة الذكيّة داخل مسالك الدورة الدمويّة، أو داخل فضاء الخليّة الحيويّة. وهناك فارق أهم بين العقل الإنسانيّ والعقل الآليّ؛ إذ يتعامل الأوّل أساسًا مع اللّغة الطبيعيّة، ويمكنه التعامل بقدر ضئيل مع لغات الإشارة والرموز، وهو ما يُمثّل نطاقًا محدودًا للتعامل اللُّغويّ إذا ما قورن بالتوسّع اللّغويّ الهائل الّذي يتمتّع به العقل الآليّ بدءًا من بساطة لغة الآلة ودقّة لغات البرمجة الميكرويّة [2] إلى اللّغة الاصطناعيّة للبرمجة، الّتي ظلّت ترتقي حتى اقتربت من مستوى اللّغات الإنسانيّة الطبيعيّة، فضلاً عن قدرة العقل الآلي على التعامل مع لغات الإشارة، والرموز، وقراءة الشفاه والعيون، وقدرته على التعامل مع تعدّد اللّغات، وترجمة بعضها إلى بعضها الآخر، ويصل التنوّع اللغويّ إلى ذروة عمقه وإثارته متمثّلاً في تلك القدرة لروبتات الفيروسات الذكيّة، الّتي تستطيع التحاور مع الخلايا بلغة الجينات [3]. وإذا كان العقل الإنسانيّ لا يمكنه أن يفعل شيئًا إزاء الزمن النافذ وحتميّة أن يمضي قدمًا

1- المعجلات هي الآلات، الّتي تستخدم المجالات الكهرومغناطيسيّة، والمقصود بالمعجل هو توجيه الأجسام المشحونة في شكل شعاع بإكسابه طاقة حركة باتّجاه الهدف من خلال تطبيق مجالات كهربيّة ومغناطيسيّة . وهناك أنواع من تلك المعجلات؛ منها منخفض الطاقة، ومنها المتوسط، ومنها ذات الطاقة العالية. (حازم فلاح: المعجلات النوويّة: www.hazemsakeek.net)

2- المقصود بها بناء شرائح الحاسبات الميكرويّة slice architecturemicro computers وتقنيّاتها.

3- نبيل علي: العقل العربيّ ومجتمع المعرفة، مصدر سابق، ص156-154.

بإيقاع ثابت لا يتغيّر؛ فإنّ العقل الآلي لديه المرونة الهائلة، الّتي تُمكّنه من خلال نُظُم المحاكاة وبما يعرف بـ « الخلط الزمنيّ time scrambling » من التحكّم في الإيقاع الزمنيّ إبطاء، أو تسريعًا والارتداد إلى الماضي؛ بل والوثوب نحو مجاهل المستقبل أيضًا. وكنتيجة لكل ذلك، فإنّ العقل الآلي قادر على المعرفة الموسوعيّة الشاملة؛ إذ يمكن للنُّظُم الآليّة أن تضع العالم في جوفها وذلك من خلال لجوئها إلى الموسوعات الإلكترونيّة. وبالطبع، فإنّ تلك القدرة الاستيعابيّة الدقيقة والشاملة تُمكّن العقل الآليّ من تقديم الكثير من الحلول وبدائلها لأيّ مشكلة تواجه العقل البشريّ بفضل سرعته الفائقة، وسعة ذاكرته الهائلة [1].

بالطبع؛ فإن تلك الفروق بين الذكاء البشريّ المُتمثّل في العقل الإنسانيّ، وبين الذكاء الاصطناعيّ المُتمثّل في العقل الآليّ، وهي في مجملها قد تكون لمصلحة الأخير؛ تُقدّم لنا إمكانيّات هائلة لمستقبل لا نعرف حدوده بعد. ومِنْ ثَمَّ، فإنّ ذلك الأمر في ذاته يحتاج إلى دراسات وبحوث تقييميّة توضح لنا ربّما الإجابة عن سؤال حتميّ، وغاية في الخطورة والأهمّيّة هو: مَنْ سيقود مَنْ في المستقبل؟! هل سيستمر العقل الإنسانيّ قادرًا على توجيه العقل الآليّ، والسيطرة على أهدافه ونواتج فعله، أم أنّ العقل الآليّ قد يعلن العصيان، ويقود نفسه بنفسه؟! ومِنْ ثَمَّ، يطوّر من قدراته الآليّة لدرجة أن يستطيع معها إخفاء عالم الحياة والبشر على هذه الأرض مفضلًا عليها الحياة على الكواكب الأخرى! إنّها من دون شكٍّ معضلة كبرى، أيّهما سيكتب له البقاء أكثر: الإنسان أم الآلة ؟! أيّهما سيكون له المستقبل؟ نحن، أم ما نصنعه من آلات وتكنولوجيا الذكاء الاصطناعيّ [2] ؟!

من جانب آخر، فالسؤال الأكثر إلحاحًا بالنسبة إلى موضوعنا البحثيّ هذا هو:

1- نبيل علي: العقل العربيّ ومجتمع المعرفة، مصدر سابق، ص157-156.

2- في مناقشة تلك المعضلة: -آرثر سي. كلارك: لقطات من المستقبل - بحث في حدود الممكن، ترجمة: مصطفى إبراهيم فهمي، المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القوميّ للترجمة (352)، القاهرة، 2002م، ص309-301. -لوتشيانو فلوريدي: الثورة الرابعة كيف يعيد الغلاف المعلوماتيّ تشكيل الواقع الإنسان، ترجمة: لؤي عبد المجيد السيد، سلسلة عالم المعرفة (452)، الكويت - سبتمبر 2017، ص210-194. -سوزان غرينفليد: تغير العقل - كيف تترك التقنيّات الرقميّة بصماتها على أدمغتنا، ترجمة: إيهاب عبد الرّحيم علي، سلسلة عالم المعرفة (445) ، الكويت، فبراير 2017م، ص298-261.

كيف تتعامل جامعات اليوم وجامعات المستقبل مع تلك الثورة الرابعة، ثورة التقنية والذكاء الاصطناعيّ؟! وكيف يمكنها الاستفادة من تلك الثورة المعلوماتيّة وتقنيات الذكاء الاصطناعيّ الهائلة؟! وما أثرها على تطوّر النُّظُم التعليميّة ومخرجاتها؟! بمعنى آخر، ما الصُّورة الّتي ستؤول إليها جامعاتنا في المستقبل القريب والبعيد؟!

إنّ هذه التساؤلات وغيرها؛ إنّما تقودنا إلى تصوّر جيل جديد من الجامعات ربّما يكون الجيل الخامس بالإشارة إلى الأجيال الأربعة، الّتي تحدّثنا عنها من قبل! وإلى أن تتمّ بلورة الصُّورة النهائيّة لجامعات الجيل الخامس في العالم المُتقدّم، علينا أن نبحث عن كيف تدخل جامعاتنا العربيّة بداية عصر المعرفة بما فيه من بحوث ابتكاريّة تساهم في التنمية الشاملة لمجتمعاتنا استنادًا إلى ما يُسمّى اليوم بـ «اقتصاد المعرفة»؟!

إمكانات الحاضر والمستقبل للجامعات العربيّة

إنّ ما قلناه من قبل عن موقع جامعاتنا العربيّة بين جامعات العالم المتقدّمة والعوائق الّتي تعرقل لحاقنا بركب التطوّر العالميّ في نُظُم التعليم والتعلُّم، ومخرجات التعليم العالي، وقلّة تأثيرها في تطوّر مجتمعاتنا وهي في أمسّ الحاجة إلى التطوّر بالفعل، أقول: إنّ ما قلناه في ما سبق قد لمس الكثير منه تقريرًا أعدّه مجموعة من الخبراء لمنظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصاديّ والبنك الدوليّ عن «التعليم العالي في مصر» وقد تميّز ذلك التقرير بمحاولة وضع إستراتيجيّة جديدة لتطوير التعليم العالي في مصر استنادًا إلى دراسة الحالة أولًا، وتحديد جوانب القوّة والضعف فيها، ثمّ بنوا تلك الإستراتيجيّة للتطوير من خلال إطار البحث، والتنمية، والابتكار. وفي اعتقادي، أنّ تلك الإستراتيجيّة قد تكون هي أفضل المُمكنات أمام جامعاتنا العربيّة ككلّ للتطوير في اللّحظة الراهنة. وإليكم بعض ملامحها:

1- مميّزات إطار البحث والتنمية والابتكار:

من المعروف والمعترف به عالميًّا، في الوقت الرّاهن، أنّ نظام البحث والتنمية والابتكار يساهم مساهمة كبيرة في التنمية الاقتصاديّة الوطنيّة والرفاهية الاجتماعيّة؛ فالأمم الّتي تُنمّي أصولها المعرفة، وتديرها بكفاءة وفعاليّة تُحسّن من أدائها

الاقتصاديّ، والشركات المعتمدة على المعرفة تتفوّق دائمًا على تلك الّتي يقلّ فيها التركيز على المعرفة، كما أنّ الأفراد المُتمتّعون بحصيلة أكبر من المعرفة يحصلون عادةً على وظائف مرتفعة الأجور. ومِنْ ثَمَّ، تُشكّل الاستثمارات في: البحث، والتنمية، والابتكار، والتعليم، والتدريب، وغير ذلك، من الأصول غير المادّيّة حجر الزاوية في اقتصاد المعرفة الحديث [1].

يعتمد ذلك الإطار في تطبيقه على عدد من الشروط العامّة والعوامل الاقتصاديّة والقانونيّة والتعليميّة المحدّدة لقواعد الابتكار وفرصه؛ فهي تتطلّب نظامًا تعلّميًّا جيّدًا، وبنيةً أساسيّةً لاتّصالات في مجالات: الطرق، والهاتف، والاتّصالات الإلكترونيّة، ومؤسّسات ماليّة قادرة على التمويل، وإطارًا قانونيًّا، وبيئةً اقتصاديّة مؤاتية؛ بما في ذلك قوانين الاختراع وبراءاته، ومستويات الضرائب، وقواعد حوكمة الشركات، والسياسات المتّصلة بأسعار الفائدة والصرف والمنافسة. وأخيرًا، كيفيّة الوصول إلى الأسواق، وتوفّر البنية الأساسيّة للصناعة، والبيئة التنافسيّة [2].

وبالطبع، فإنّ المعرفة العلميّة تمثّل أولى ركائز تلك المنظومة الابتكاريّة وهي تعتمد على نظام جيّد للتعليم والتدريس المهنيّ، الّذي يوفّر العمّال المهرة، الّذين يُشكّلون عصب نظام الابتكار المتوازن، وعلى مؤسّسات العلوم والهندسة والتكنولوجيا، الّتي تشكل جزءًا لا يتجزّأ من نظام التعليم العالي المتنوّع، وعلى برامج البحث والتنمية والابتكار، الّتي تتضمّن التمويل الحكوميّ، ونظام دعم البحوث الأساسيّة والمبادرات الابتكاريّة [3].

وثمّة عوامل مهمّة لتسهيل نقل الابتكارات واستيعابها، والاستفادة منها عبر الروابط الرسميّة وغير الرسميّة، الّتي توفّر وتنتج تدفّق المعلومات المُؤدّية إلى الابتكارات، وتجعل الشركات المستفيدة أكثر استجابةً لها [4].

1- باربارا ايشينغر، لاو جورغنسين: مراجعات لسياسات التعليم الوطنيّة، التعليم العالي في مصر، منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصاديّ والبنك الدوليّ، 2010م، الترجمة العربيّة، ص225.

2- المصدر نفسه، ص227-226.

3- المصدر نفسه، ص228-227.

4- المصدر نفسه، 228.

2- الاقتصاد القائم على المعرفة :

إنّ أبرز ما يُميّز الاقتصاد القائم على المعرفة أنّه يتّسم بسرعة الابتكار، وأنّه اقتصاد مُكوّن من شبكات تعمل على مستويات هرميّة مختلفة، وينطوي على أشكال عديدة من التعاون بين القطاعَيْن: العام، والخاص. كما أنّه -وهذا هو الأهمّ في موضوعنا- يعتمد على رأس مال بشريّ يؤدّي دورًا حاسمًا في نموّ الاقتصاد [1]، وذلك من خلال التعليم الابتكاريّ، وتوفّر البِنية الأساسيّة لتكنولوجيا المعلومات والاتّصال.

3- إعادة هيكلة نظام ومؤسّسات البحث والتعليم والتنمية والابتكار :

في ضوء ما قلناه، في الفقرتين السابقتين، ينبغي على كلّ الحكومات العربيّة إعادة هيكلة مؤسّساتها البحثيّة والتعليميّة؛ لتحقيق أهداف التنمية القائمة على الابتكار واقتصاديّات المعرفة. وذلك وفق الأسس الآتية:

أ) زيادة التخطيط الإستراتيجيّ، والمتابعة من الحكومة حتى تتحرّك نحو تحديد الأهداف القوميّة لبرامج البحث، والتنمية، والابتكار، وإعطاء الأولويّة لتخصيص الميزانيّات الداعمة لذلك.

ب) العمل على زيادة التنسيق على النطاق الحكوميّ لبرامج البحث والتنمية والابتكار؛ حيث ينبغي أن تعمل أولًا على توحيد عمليّات تمويل البحوث الرئيسة في إدارة واحدة، وتعمل ثانيًا على استحداث هياكل رسميّة للتنسيق فيما بين الإدارات من خلال إنشاء مجلس أعلى للعلوم والتكنولوجيا تحت ولاية رئيس الوزراء كما فعلت بلدان عديدة مثل: فرنسا، واليابان، والدانمارك.

ج) العمل على زيادة الاستقلال المؤسّسيّ لمؤسّسات البحث والتنمية والابتكار، وبالطبع، فلا يمكن تحقيق تلك الاستقلاليّة دون إصلاح كبير لحوكمة الجامعات واستقلاليّتها؛ لأنّها المعنيّة بالاضطلاع بدور رئيسٍ في تطوير نُظُم البحث، والتنمية، والابتكار.

د) زيادة مشاركة أصحاب المصلحة؛ وقد تحرّكت بلدان عديدة نحو إنشاء هيئات رسميّة يمكن من خلالها إسداء المشورة من أوساط البحث والتنمية والابتكار، ويوجد في الولايات المتحدة -على سبيل المثال- نظام موسّع من

1- المصدر السابق، ص230.

الهيئات الاستشاريّة في ذلك المجال تشمل أصحاب المصلحة كافّة، بما في ذلك الصناعة، وكثيرًا ما تؤدي الهيئات المانحة المستقلّة، مثل: مجالس البحوث، الّتي تعمل كمنظّمات وسيطة بين الحكومة، والمؤسسات البحثيّة أدوارًا مزدوجة كهيئات استشاريّة، وهيئات تمويل.

ه) وبالطبع، فإنّ من شأن ما سبق ذكره، تعزيز دور الجامعات ومؤسّسات التعليم العالي في إجراء البحوث والتنمية والابتكار. ويمكن في الحالة العربيّة، نقل تبعيّة بعض، أو كل المؤسّسات البحثيّة المعنيّة بالبحث والابتكار في مجالات، أو تخصّصات مختلفة إلى الجامعات، أو على أقلّ تقدير، زيادة التنسيق بين تلك المراكز والمعاهد البحثيّة، وبين الجامعات ومؤسّسات التعليم العالي. لقد حدث ذلك في بعض دول العالم المتقدّم، مثل: فرنسا، وألمانيا. وقد شرعت مصر في إعداد خطّة للسماح بذلك؛ حيث تمّ بالفعل السماح لجامعة العلوم والتكنولوجيا اليابانيّة الأوربيّة باستخدام مرافق مدينة مبارك للأبحاث العلميّة والتطبيقات التكنولوجيّة في مدينة برج العرب في الإسكندريّة لبدء تنفيذ برامجها عام 2019م[1].

إنّ إعادة هيكلة نُظُمنا التعليميّة، في مجال التعليم العالي، والبحث العلميّ على ذلك المستوى من توافر الإرادة السياسيّة، والدعم الحكوميّ، والمشاركة الفاعلة من كوادر البحث العلميّ، والعلماء المتميّزين في الجامعات، ومعاهد البحوث العربيّة ومراكزها، وفق تلك الأُسُس الممكنة لتطوير البحث والتعليم والتنمية في ضوء ذلك الإطار، الّذي وضعه ذلك التقرير العالميّ مطبقًا على حالة مصر، يمكنه فعلًا أن يضع كل مؤسّساتنا التعليميّة في مجال التعليم العالي والبحث العلميّ على بداية طريق التطوّر والتقدّم. كلّ ما هنالك، ينبغي التزام الجِدّيّة، وإصدار التشريعات والقوانين، الّتي تسهل التعاون بين المؤسّسات الحكوميّة التعليميّة والبحثيّة، وبين منظّمات مؤسّسات العمل الحكوميّة والخاصّة.

في اعتقادي، أنّنا لو امتلكنا الإرادة السياسيّة، وتوفّر الدعم الحكوميّ، فإنّه لا تنقصنا الإمكانيّات البشريّة، ولا العقول القادرة على وضع تلك الخطط وتنفيذها، فقط ينقصنا وعي المؤسّسات الاقتصاديّة، والشركات الحكوميّة والخاصة كونها من مؤسّسات التمويل الأساسيّة لمثل ذلك التوجّه. وكذلك، وعي المجتمع بأنّ الجامعات والمراكز البحثيّة ليست مجرّد جهات لتوليد المعارف الجديدة وحفظها؛

1- المصدر السابق، ص264-258.

بل هي أيضًا وفي الأساس جهات تأسّست لدعم التقدّم العلميّ، والتنمية المستدامة في المجتمع [1]. وهي قادرة على ذلك بقدر دعمنا لها، وتقديرنا لعلمائها وباحثيها.

كم نتمنّى أن تتحوّل مُدننا إلى مدن «معرفة» وجامعاتنا إلى جامعات لمدن المعرفة، وذلك أمر ليس ببعيدٍ، فهناك مؤشّرات خمسة يمكننا تحقيقها للوصول والنجاح في جامعات مدن المعرفة، هي:

1) أن يكون لها إدارة وتنمية ذاتيّة للبِنية التحتيّة.

2) أن تكون مستوردًا خالصًا للعقول المتميّزة.

3) أن تكون جامعاتنا عالميّة المستوى من خلال ما قدّمناه في الفقرات السابقة.

4) أن تطلق استثمارات داخليّة ضخمة.

5) أن تطوّر شبكات ذكيّة [2].

ليس حديثنا هنا مجرّد تمنّيات بعيدة عن الواقع؛ فقد تأسّست في العالم العربيّ العديد من المشروعات القوميّة، الّتي تترسّم خطى ذلك التوجّه، وعلى رأسها مشروع العالم العربيّ الكبير د. أحمد زويل، الّذي أسّس مشروعه الضخم «مدينة زويل العلميّة»، وأصبح الآن واقعًا ملموسًا فى المدينة العلميّة المعروفة باسمه في مدينة السادس من أكتوبر في مصر، وهي قد تأسّست لتحقيق الخطط المستهدفة في ذلك الإطار العالميّ المشار إليه؛ إطار البحث، والتنمية، والابتكار [3].

1- انظر في ذلك ما كتبناه حول التحوّل من ثقافة التخلّف إلى ثقافة التنمية والتقدّم، في كتابنا:

- في فلسفة الثقافة، دار قباء، القاهرة، 1991م، ص127 وما بعدها.

- وما كتبناه عن ضرورة بناء نظام تربويّ وتعليميّ جديد في كتابنا :

- «الأورجانون العربي للمستقبل»، الدار المصريّة اللبنانيّة، القاهرة،2014م ، ص215-195.

- وما كتبناه عن كيفيّة النهوض وضرورته في البحث العلميّ في المصدر نفسه، ص217-223.

- وما كتبناه عن ضرورة التحوّل إلى عصر مجتمع اقتصاد المعرفة في المصدر نفسه، ص233-224.

2- فرانشيسكو خافيير كاريللو (محرر): مدن المعرفة - المداخل والخبرات والرؤى، ترجمة: خالد علي يوسف، سلسلة عالم المعرفة (381)، الكويت - أكتوبر 2011م، ص208.

3- نص مشروع مبادرة زويل في إنشاء مدينته العلميّة في كتابه «رحلة عبر الزمن»، وكذلك في الطبعة الخامسة عشرة من كتابه «عصر العلم»، دار الشروق، القاهرة، 2012م، ص246.

الخطاب التعليميّ وإشكاليّة الجهل التَّعلُّميّ

إدريس هاني*

وأسوأ تربية على الإطلاق هي أن تترك التلميذ
مُتأرجحًا بين إرادته وإرادتك، بين أهوائه وأهوائك

جون جاك روسو

النّظام التعليميّ وأزمة الوجود والمصير

باتت معضلة النّظام التعليميّ قضيّة عالميّة مُلحّة، حتّى أولئك الّذين اهتمّوا بالاجتماع السياسيّ، والوعي البشريّ منحوا الكثير من الاهتمام لمعضلة التربية والتعليم، وها هي التربية على الأقلّ في بداية نشأة الإنسان تتطلّب - كما فعل جون جاك روسو في إميل- منح الطّفل مساحة لاختيارات واختبارات خارج الضبط المتعسّف الذي لا يسمح للإنسان باكتساب التجارب، وسنجد أنّ هذا القدر من فلسفة التربية والتعليم في أميل لا يطبّق حتى في مستويات التعليم العالي، فلا يوجد نضج داخل العمليّة التعليميّة من البداية حتى النّهاية. إنّ الطّالب يشبه

* مفكر مغربي، باحث في قضايا الفكر الفلسفي و السياسي.

الطفل كما يصفه روسو في أميل؛ بحيث إن أدرك طبع المربّي الشرّير يصبح شرّيرًا، وإن لمس الضّعف في المربّي يصبح مُستبدًّا. وأيضًا إن لم يرقه أمر وتحاشاه بدا جامدًا، وقد تكون تلك البلاهة هي العبقريّة نفسها. مرّة أخرى يؤدّي عامل الخوف من الحرّيّة دورًا سلبيًّا. وهكذا، باتت التربية وكذا أنماط التعلم بوصف التعليم استمرارًا وإعادة إنتاج للتربية نفسها يواجهان فسادًا في المضمون والوسائل.

قد لا نسعى في هذه المحاولة إلى بحث العلاقة الراهنة وتلك الممكنة لأنظمة التربية والتكوين بعيدًا عن الأزمات المزمنة الّتي يعانيها القطاع، وهي أزمات تمسّ البِنيات التحتيّة للعمليّة التعليميّة وأساليب التّعلّمات؛ بل سنسعى بالدّرجة الأولى وعلى قدر ما يتيحه الوُسع للوقوف على أزمة الخطاب التعليميّ من حيث العلاقة التي تربط بين أنظمة التعليم وبِنية الوعي، وما إذا كنّا أمام مخرجات تعليميّة غير جديرة بإنتاج الوعي التحرّريّ والثوريّ، الّذي يجعل العمليّة التعليميّة في حدّ ذاتها عمليّة تحرّريّة، وهو أمر يساعد على الإبداع والابتكار: الجوهر التربويّ المنسيّ في خضمّ مناهج التربية والتكوين، الّتي تتّجه ناحية الاستجابة إلى حاجات السوق وآفاق الأومو-إيكونوميكس«homo-economicus»، ذلك الكائن المستلب [1]، وهذا، في حدّ ذاته، يثير السؤال الجوهريّ: هل التعليم وسيلة تحرّريّة، أم وسيلة تحكّميّة تقتصر على نقل المعلومات، إمّا بنوع من الحياد، وإمّا بنوع من تحريف الوعي عن الحرّيّة، وما مستويات الوظائف العقليّة ونوعيّتها التي يتيحها البرنامج التعلّميّ في معاهدنا وجامعاتنا، وكل ذلك يتطلّب تفريعًا، ويطرح إشكاليّات جديرة بالنَّظر.

سنجعل مضمون هذه المحاولة تتمحور حول التساؤلات الأساسيّة في العمليّة التعليميّة والتربويّة؛ وهي كالآتي:

- هل أنظمة التعليم تساعد على إدراك الحقيقة؟
- هل أنظمة التعليم تساعد على ابتكار المعرفة؟
- هل أنظمة التعليم تنتج وعيًا تحرّريًّا؟

واضحٌ أنّ كل تساؤل من هذه التساؤلات الثلاثة ينتهي بتحقيق مطلب معيّن؛ الأول: يهدف إلى بحث العلاقة بين التعلّم والإدراك، كما يهدف الثاني إلى بحث

1- إدريس هاني: المفارقة والمعانقة، رؤية نقديّة في مسارات العولمة وحوار الحضارات، المركز الثقافيّ العربيّ، بيروت، 2001م، ص120.

العلاقة بين مردوديّة التعلّم والقيمة المضافة للعمليّة التعلميّة، بينما الثالث يبحث في العلاقة بين التّعلُّم، والفعل التّحرّريّ.

البِنية الفوقيّة للسياسة التّعلّميّة وإشكاليّة النّسيان

في سائر أنظمة التعليم والسياسات المواكبة لها يكتسي سؤال البِنيات التحتيّة طابعًا كبيرًا يهيمن على الهمّ التعليميّ، الّذي يستنزف من ميزانيّة الدّول حصّة الأسد، بينما نلحظ في مقابل هذا الهمّ المتضخّم في اتّجاه متطلّبات البِنية التحتيّة عزوفًا؛ بل نسيانًا لما يرتبط بالبِنية الفوقيّة المفترضة للأنظمة التعليميّة. ولا نتحدّث هنا عن البِنيات التحتيّة، الّتي تتعلّق بالمؤسّسات والمنشآت والأدوات، أو حتى الموارد البشريّة فحسب؛ بل نقصد بها أيضًا الوسائل والتقنيّات وحزمة المناهج والبرامج البيداغوجيّة والديداكتيكيّة، الّتي توضع في طريق تدبير العملية التعلّميّة. وهذا يجعل التّعلم ضربًا من الاستهلاك العموميّ، وصنعة من الصنعات الّتي تنتظم بها الحياة العامّة. ولكنّ سؤال البِنْية الفوقيّة يظلّ مستبعدًا ونعني به هنا جوهر التّعلّمات ووظيفتها بلحاظ الغاية، الّتي يفرضها الوجود والتطلّع البشريّين.

لقد بات واضحًا ما نسعى إليه من خلال هذه المحاولة، وليكن البدء من وضع تحديد للبِنْيتين: التحتيّة، والفوقيّة. فقد اعتقدنا البِنية التحتيّة الّتي تستنزف أكبر اهتمام في الحكامة التعليميّة تتشكّل من ثلاثة مقوّمات:

- المنشآت والأدوات المادّيّة للتربية والتكوين.
- الموارد البشريّة.
- الأُسُس المناهجيّة والبيداغوجيّة لتيسير التّعلّمات.

وذلك يعني أنّ البِنية التحتيّة تشمل حتى بعض الأُسُس غير المادّيّة؛ ما يعني أنّنا نقصد بالبِنية الفوقيّة ما هو أوسع من المدلول المثاليّ للعبارة، ذلك لأنّ البِنية الفوقيّة التي نقصد هنا هي الغاية الأسمى – والمستبعد- لأهداف التعليم وسياساته؛ بل لها صلة -كما قلنا- بوجود البشريّة ومصيرها، وهذا الهدف الّذي يفترض أن يشكّل جوهر العمليّة التعليميّة يعاني أقصى النّسيان، وقد حلّت غايات أخرى يحدّدها العقل الأداتي –لو شئنا الاقتباس من هابرماس وعموم مدرسة فرانكفورت – أي العقلانيّة الّتي تحجب الأهداف البعيدة للتعليم وتعوّضها بأهداف آنيّة في حدود الآماد القريبة والوسطى والبعيدة؛ حيث بُعدها هنا لا يبلغ الأهداف الأعمق للوجود

والمصير، بمعنى أوضح: إنّ ما نُسمّيه بالأهداف الأبعد ليس من حيث تجلّي آثارها في المستقبل؛ بل هي تحضر من أول تطبيق لها؛ بحيث تتحوّل البِنْيات السابقة في خدمة البِنْية الفوقيّة، وحيث إنّنا نحاول تفادي الخلط بين المفاهيم وجب التأكيد هنا أنّ ما يبدو من أهداف ترمي إليها الحكامة التعليميّة اليوم بما في ذلك ما تحسبه بِنْية فوقيّة يسعى التعليم إلى تحقيقها كلّها، تدخل عندنا في البِنية التحتيّة لأنماط التّعلّمات المعاصرة. ولذا، سنضع تعبيرًا أسمى للأهداف، الّتي حسبناها من اختصاص الوجود والمصير الإنسانيّين بالبِنية الأسمى، وهي البِنْية الّتي تعمل السياسات التعليميّة المعاصرة على محقها؛ حيث انحدرت بالأهداف التعليميّة إلى نقل المعلومات واختزال الكائن في حامل معلومات في فصل تعسّفيّ بين التعليم والتربية.

البِنْية التحتيّة وأهداف التعليم الراهن

لا يخفى على المُتتبّع لمعضلة قطاع التعليم جملة المآزق، الّتي يواجهها وتتكرّر باستمرار، وهي تؤشر تارةً إلى محدوديّة المنشآت والمؤسّسات والموارد المادّيّة، أو إلى ضعف الموارد البشريّة، أو إلى تخلّف المناهج البيداغوجيّة ضمن مؤشّرات مادّيّة، تخضع مخرجات العمليّة التعليميّة لحسابات تنمويّة محضة. وقد يصبح التعليم ليس رافدًا للتقدّم والتنمية فحسب؛ بل يصبح مرتهنًا أيضًا لحسابات التنمية، وربما يفقد أهدافه الّتي تحدّدها البِنْية الأسمى للتعليم؛ ليصبح استجابة للعرض والطلب، وإملاءات إمبرياليّة من صندوق النّقد الدّوليّ، الّذي يتحكّم في اتّجاهات التنمية في العالم الثالث في إطار سياسات إعادة الجدولة، في شكل من التسليع المُمَنْهج للتعليم؛ بل يجعل قطاع التعليم نفسه مُرتهنًا لاستحقاقات المؤسّسة المانحة المنبثقة تاريخيًّا عن نظام «بروتن وودز» ودوره التخليفيّ [1]؛ أي دفع مستحقّات الديون من رصيدنا التربويّ، وهو شأن سيضعنا في صلب تشيّئ العمليّة التعليميّة، وسيتهدّد في وجود الإنسان ومصيره، وسيجعل التعليم ليس حاكمًا على العمليّة التنمويّة، أو حاجة موصولة بالأمن والمصير القوميّ للأمم؛ بل سيصبح جزءًا من سياسة تنمويّة يدبّرها عقل أداتيّ، سنكتشف أنّه عقل محدود غير آبه بالمصير ولا بحدود الأَنْسَنَة.

1- إدريس هاني : النشاط الاقتصاديّ والسياسيّ في زمن الهيمنة العالميّة ودولة الهامش، الأحداث، لندن:22/1/1992م.

ومِنْ ثَمَّ، هو معنيّ بالمصلحة الآنيّة، وهذه ليست -في نهاية المطاف- معضلة مرتبطة بالتعليم في العالم الثالث؛ بل هي معضلة التعليم في العالم.

لقد رأينا جملة الأزمات، الّتي يشكو منها التعليم المعاصر لا سيّما في المجتمعات الثالثيّة؛ حيث الرهان كلّه على مدى استجابة التعليم لطلب السوق، وأنّ مخرجات السياسات التعليميّة لا تحقّق المطلوب؛ ما يجعلها في وضعيّة سيزيفيّة. فالموارد المادّيّة والبشريّة الّتي يستنزفها القطاع لا تكفي، فالسوق يتطوّر بأشكال ومستويات مختلفة، وحاجته متقلّبة، فليس له مطلب ثابت؛ بل سنجد أنفسنا دائمًا أمام شكل من التّضخّم في إنتاج وفرة من التعلّمات المهنيّة. نعم، قد تؤدّي تلك التوجّهات دورًا في الدفع بالاقتصاد إلى مراتب أفضل على المدى القريب والمتوسّط، ولكنّها لن تكون في خدمة البِنْية الأسمى والجوهر العميق للعمليّة التعليميّة، فالسياسات ذات الطابع الإنقاذيّ للتعليم وفق السياسات المعاصرة يهدف إلى دفع كوارث اقتصاديّة واجتماعيّة آنيّة، لكنّه يحطّم على المدى الأبعد البيئة الإنسانيّة؛ حيث يعمل التعليم اليوم على تعزيز المقولة الهيدغيريّة نفسها بخصوص نسيان الوجود[1]. وكذلك تستقيل الجامعة من مسؤوليّة النّهوض بالمصير.

ولا تتناقض فكرة البِنْية الأسمى للعمليّة التعليميّة مع البِنْيات التحتيّة الّتي يجب تدبيرها بالوسائل المتاحة، بما في ذلك تعزيز البِنْية التحتيّة بمقوّماتها المذكورة؛ بل إنّ الإشكاليّة هنا تتعلّق بردم الهويّة بين البِنْية التحتيّة، والبِنْية الأسمى لمصلحة وجود أفضل، ومصير أسلم.

لكي نحقّق تعليمًا ينهض بالوجود والمصير الإنسانيّ، فإنّنا سنضطرّ إلى بحث هذه الإشكاليّة في ثلاثيّة العلاقة بين: التعليم، وكل من الحقيقة، والابتكار، والحرّيّة.

1- التعليم والحقيقة:

يتيح لنا نقد الميتافيزقيا الوقوف على مخرجات التعليم، حيث إنّه أصبح واسطة لتعزيز الجمود والحجب المُمَنْهج للأبعاد الأخرى للحقيقة، يدخل الطفل إلى المدرسة ويتخرّج رجلًا من كُبْرى الجامعات، ولا يحسن في نهاية المطاف - إن لم يواصل سؤال الحقيقة في خبرته الشخصيّة- إلاّ أن يعيد تمثّل نمط غالب عن

1- martin heidegger : introduction a la metaphysique ,trad. Cilbert kahn , p48, editions gallimard 1967.

الحقيقة، فتصبح المناهج- في نهاية المطاف- وسيلة لتعزيز حقيقة استطاعت أن تكون الجزء الأهمّ من ميراث الأفكار، الّتي هيمنت على التعليم. إنّنا أمام المفهوم ذاته لمفهوم الشّوكة والعصبيّة والغُلب الخلدونيّة في مجال التربية والتكوين، وهذه النقطة سنعود إليها لاحقًا؛ لأنّ لها صلة بعلاقة التعليم بالسلطة، الّذي هو فرع لعلاقة المعرفة بالسلطة، والتي سيتناولها بشكل أوسع وأكثر وضوحًا ميشيل فوكو. إنّ فكرة إنهاء التعليم هي فكرة تشبه نهاية التّاريخ، أو التسليم للحقيقة الوحيدة، الّتي استطاعت عبر ملحمة من التّعلُّمات أن تهزم سائر أشكال الإمكان المعرفيّ؛ لتصبح هي الحقيقة الوحيدة في عالم لم يُتح لحقائق أخرى أن تتمتّع بسلطة التعليم لتأخذ لها المكانة كحقيقة أخرى ممكنة، إنّها نهاية الحقيقة، الّتي يسعى التعليم إلى تعزيزها بوساطة آليات الضّبط المعرفيّ، وإعادة إنتاج الحقيقة نفسها.

يتّجه نقّاد الميتافيزقيا الحديثة إلى تدهور الحقيقة والعقل ويُحمّلون مخرجات التعليم المسؤوليّة في تكريس هذا التدهور. إنّ التعليم يساهم هنا في تكريس وضعيّة حرجة عن الحقيقة، ويسري الأمر أبعد من ذلك إلى طبيعة إدارة التّعلّمات والوعي، الّذي تكرّسه السياسة، ومناهج التعليم بمفهوم العلوم والاختصاصات نفسها، وسيعالج هيدغر تلك المعضلة في السياق نفسه الذي كان يعالج فيه إشكاليّة الوجود؛ حيث اعتقد المجال الفكريّ، الّذي تجتمع فيه سائر التخصّصات العلميّة لغرض التعليم هو قضيّة عديمة الجدوى، وبأنّ ما يسمّى «الجامعة» كفّ منذ زمن أن يكون إمكانيّة ضروريّة للوحدة والمسؤوليّة. وحيث كان هيدغر قد نحا منحى توحيد العلوم في وحدة النّظر إلى الوجود، فإنّه حسب أنّ الجامعة ما زالت تكرّس هذا البُعْد بين الحقول العلميّة. وبهذا، فقدت العلوم جذورها؛ حيث باتت العلوم بسائر فروعها مجرّد «مهمّة»، أو «مهنة تقنيّة»، أو «عمليّة لجني الرّبح»، أو عمليّة لتحويل المعلومات» [1]. وعليه، يقرّر هيدغر بأنّ عمليّة استنهاض الروح لا يمكن أن تأخذ من هذا الوضع المُزري، الّذي يقوم على «مفهوم أخرق للعلم» نقطة انطلاق؛ بل هذا الفهم الخاطئ للعلم يحتاج إلى عمليّة استنهاض. وقد سعى هيدغر إلى تحميل المدرسة وزر هذا التردّي في مفهوم العلم. وعليه، فإنّ هيدغر يدعو إلى «إعادة بناء العالم الروحيّ للمدرسة من داخل الأساس وخارجه الّذي تقوم عليه[2]» ، وتلك العمليّة تقتضي في نظر

1- martin heidegger : introduction a la metaphysique , opcit, p59.

2- martin heidegger : introduction a la metaphysique ,opcit , p64.

صاحب الكينونة والزمان توسيع الفضاء الروحيّ للمدرسة بدل الاقتصار فقط على إعداد المناخ العلميّ المحض فيها، وذلك يتطلّب تصحيح أداء المعلّمين داخل كل الجامعات وهو ما يقتضي حسب هيدغر « قلب مناهجها وتبديلها، وتثوير صيغها» بدل أن تمضي في انشغالها بـ «التّفاهات»[1].

إنّ مناهضة وضعيّة كهذه للتعليم لا تقتصر على موقف هيدغر، أو نيتشه من قبله؛ بل باتت الفكرة التي تنبثق من قناعة كل من يصطدم ميتافيزقيا وإبستيمولوجيا مع مخرجات التعليم والجمود الذي يهيمن على تدبير الحقيقة العلميّة في سائر التخصّصات والأهداف المحصورة للتعليم في نقل المعلومة وتحقيق مَهمّة التربية على تمثّل شكل ممنهج من الحقيقة، فهذا موقف سنجده ساريًا سواء أنظرنا من زاوية أنطولوجية (هيدغر)، أو سوسيولوجيا (بيير بورديو)، أو جينيالوجية (ميشيل فوكو)، أو فيزيائيّة (باشلار)، أو مناهجيّة (فيرآبند)، هناك موقف مناهض للسياسة التعليميّة وأساليب التّعلّمات، يجعل التعليم لا ينتج سوى حقيقة مزدوجة: إنتاج أزمة التخرجات الجامدة التي تفجّر وضعيّة السّوق وتربك قانون العرض والطلب الذي وضعتها فيه طبيعة اختياراتها لشروط أهمّيّة التعليم وحدودها في الدورة الاقتصاديّة، وأمّا الوجه الثاني فهو الإمعان في محق سؤال الوجود والمصير البشريّين في العمليّة التعليميّة وخرق الميثاق الأنطولوجيّ لعلاقة الكائن بالعلم.

2- التعليم والابتكار:

كان العلم في ما مضى فرصة محدودة أنتجت نخبًا محدودة ولكنّ منحنى الابتكار كان عاليًا، وحين أصبح التعليم شكلًا من الاستهلاك العموميّ، وحين أصبحنا أمام ميلاد الإنتليجنسيا المنتجة، والّتي خضعت هي الأخرى لآليّة العرض والطلب كما يفرضها منطق السوق، تراجع الإبداع وأصبحنا أمام معضلة أخرى تطرح همًّا جديدًا هو كيف يمكن تدبير فائض التخرجات. ومع أنّ الابتكار يقتضي وجود سياسات داخل حقل التّعلّمات نفسها، وهي لها صلة أيضًا بمفهوم الإرادة السياسيّة، وروح النّهضة، إلاّ أنّ الابتكار عرف تراجعًا منهجيًّا؛ ما يعني أنّ هذا الانحطاط في الابتكار له أسباب موضوعيّة في نمط التعليم وسياساته.

وما زلنا نلحظ أنّ التعليم يعزّز التقليد والحالة المدرسانيّة، وفي المجال الثالثيّ

1- martin heidegger : introduction a la metaphysique , opcit , p64.

نتحدّث عن تعثّر ليس على مستوى الإبداع الّذي هو المرحلة الثالثة الّتي نسمّيها: العبر-مدرسانيّة؛ بل نلحظ تراجعًا كبيرًا حتى على مستوى الملكة المدرسانيّة بأُسسها وفروعها الثقيلة. ولقد وصفنا مرارًا أنّ العمليّة الإبداعيّة سواء في مداها التّاريخيّ العام، أو الشخصيّ تمرّ من ثلاث مراحل:

- المرحلة السكولائيّة، أو المدرسيّة(scolaire)
- المرحلة السكولاستيكيّة أو المدرسانيّة(scolastique)
- المرحلة العبر- سكولاستيكيّة، أو العبر- مدرسانيّة (trans-scolastique)

تتّضح أمامنا معضلة السياسة التعليميّة، ومساهمتها في تكريس ما أسميته في مُستهلّ الحديث بالجهل التعلّميّ، وسأذكّر به هنا مرّة أخرى نظرًا إلى أهمّيّته، وهو جهل يتعلّق بعدم القدرة على استيعاب المراحل الثلاث، الّتي تنقلنا من المرحلة البيداغوجيّة إلى المرحلة الابتكاريّة، والّتي تفترض المراحل الثلاث المذكورة، والّتي يمكن التعبير عنها بشكل آخر: مرحلة التّلقّي، ومرحلة الاختمار، ومرحلة الابتكار. وسنؤكّد أنّ المرحلة الأخيرة تقتضي ضربًا من النّسيان المنهجيّ، الّذي يمنح الفكر قدرة للإنصات إلى التركيب الخلّاق، الّذي تتيحه مرحلة الاختمار – المرحلة السكولاستيكيّة – كما أنّها تقتضي هروبًا من المدرسة؛ لأنّها لحظة الثّورة القصوى، اللّحظة التّحرّريّة الّتي تنقل وظائف العقل إلى مرحلة متقدّمة تتحقّق معها القطيعة، وإعادة اكتشاف الحقيقة. وسنتناول هذه القضيّة بشكل أوضح حين نتناول علاقة العلم بالتّحرّر.

كما أنّنا نلحظ أنّ المجال العربيّ وكذا الإسلاميّ تعثّر منذ آخر سكولاستيكيّ العرب (ابن رشد) والفرس (السبزواري)، فإنّه فشل في مواصلة المرحلة السكولاستيكيّة نتيجة لصدمة الحداثة: كونها تاريخيًّا شكّلت القطيعة مع السكولاستيكيّة، غير أنّ الاستعمار أدّى دورًا كبيرًا في تقويض تلك المرحلة التاريخيّة؛ حيث لم يخفّف منها كل المحاولات الّتي جاءت في سياق مشروع النهضة، ومقاومة الاستعمار مع ظهور الموسوعيّين العرب في نهاية القرن التاسع عشر، لنعيش ارتدادًا؛ حيث تحوّل مشروع الجامعة الإسلاميّة الّتي أنشأها السيد جمال الدين الأفغاني إلى مشروع الجماعات والتنظيمات الوريثة لديناميّة الإصلاح مع افتقاد جوهرها العلميّ [1]، فخرجنا من مرحلة أساسيّة هي المرحلة السكولاستيكيّة

1- خرائط أيديولوجيا ممزّقة؛ الأيديولوجيا وصراع الأيديولوجيّات العربيّة والإسلاميّة المعاصرة - إدريس هاني- مؤسّسة الإنتشار العربيّ، بيروت، 2005م.

العربيّة قبل الأوان وفي تشويش مستمرّ من الاستعمار وبرامج التحديث التسطيحيّة وغير المتكاملة؛ أي أنّنا دخلنا مرحلة التّفاعل –الانفعاليّ– مع الحداثة دون تحقيق الاختمار السكولاستيكيّ. وكان لهذا النّطّ والتجاوز لمرحلة أساسيّة تطبّع عقلي – أثر التوجيه الإمبرياليّ لوظائف التفكير في المستعمرات – تسبّب في تمزّق الأيديولوجيا العربيّة المعاصرة، والّتي لم تفعل سوى أن اقتحمت مجال التّمثّلات خارج سياقاتها المفهوميّة والتّاريخيّة، وسنجد أنّ الحلّ الّذي قدّمته الأيديولوجيا العربيّة المعاصرة لمسألة التقدّم والتّأخّر لم يستغني عن وصفتين تحملان العطب نفسه كونها لم تتمثّل المرحلة السكولاستيكيّة والمرحلة عبر–سكولاستيكيّة بوصفهما ضروريّتان في تمكين الفكر من التّمثّل المفهوميّ والتّاريخيّ، وأعني بالوصفتين: الانتقاء والقطيعة الطوباويّة. فالتاريخ في نهاية المطاف هو تاريخ بِنْيات، كما أنّ البِنْية في تفاعلها هي من يحدّد لحظة التخارج التاريخيّ لانفراجها وتحوّلها، وكل هذا إنّما كان نتيجة افتراض بلوغ مرحلة الابتكار بناءً على تجاوز المرحلة السكولاستيكيّة، الّتي لم نمنحها في المجال العربيّ أهمّيّة – على الرّغم من نماذجها الّتي سرعان ما تمّ إجهاضها غداة مشروع النهضة العربيّة في القرن التاسع عشر - فالانتقاء والطفرة من دون أرضيّة سكولاستيكية كلاهما ليسا تعبيرين عن روح البِنْية ولا روح التّاريخ.

حدث أنّ تلك الروح السكولاستيكيّة استمرت في بلاد فارس، وهي ما زالت لم تتخلّ عنها لمصلحة مرحلة جديدة بشروط غير «عبر–سكولاستيكيّة»؛ لأنّ العبور إلى مرحلة نتاج المعرفة والابتكار لا يتحقّق دون استكمال مهامّ السكولاستيكيّة، وهذا ما يجعل المعرفة في فضائنا العربيّ تعاني الهشاشة؛ لأنّها ما زالت في المرحلة السكولائيّة (scolaire).

نلحظ أنّ فلسفات التّمرّد نفسها انتبهت إلى معضلة التعليم، وربما من هنا، كان الجميع يدرك المهامّ التّاريخية لإنقاذ المستقبل. وكان نيتشه قد لفت الانتباه إلى مصير التعليم في ألمانيا – في مستقبل مؤسّساتنا التعليميّة – حيث شغل التعليم اهتمام نيتشه؛ إذ يتعذّر حصر هذا الاهتمام، الّذي ارتقى به إلى مستوى من طرح الإشكاليّة الأنطولوجيّة .

يضع نيتشه يده على مخرجات المؤسّسة التعليميّة، وعن المثقف الّذي تنتجه؛ فالمثقف الّذي هو نتاج تلك المؤسّسة في شروطها القائمة على المنفعة والاختصاص

الضّيق والوظيفة ليس هو المثقف؛ بل يمكن لذلك النوع من المثقف الوظيفيّ إن صحّ الوصف أن يسهم في تدمير الثقافة، وهو يتميّز عن العامّة في صميم اختصاصه لكنّه ما إن يبتعد عن حدود هذا الاختصاص حتى يكون واحدًا من العامّة، إنّنا في المؤسّسة التعليميّة لا نفعل سوى تكوين «علماء» وليس مثقّفين، وهنا وجب أن نوضّح معنى عالم في استعمال نيتشه هنا حتى لا يختلط بالمعنى المتداول لكلمة عالم، فتلك العبارة اتّخذت لها منحًى وظيفيًّا ما زال يضيق بانتظام منذ العصر الموسوعيّ، فالعالم بتعبير آخر –بعيدًا عن الترجمة الحرفيّة – هو متمثّل اختصاص. ومن هنا، وبالعودة إلى نيتشه، فإنّ المؤسّسة التعليميّة لم تعد تُسهم في تكوين تلاميذ ليكونوا مثقّفين بقدر ما تُسهم في تكوين التلاميذ؛ ليكونوا علماء بالمعنى الّذي ذكرناه: متمثّل اختصاص. لقد ربط نيتشه كما سيفعل هيدغر نفسه مصير التعليم الوطنيّ باللّغة، لكن مع نيتشه تكون اللّغة الوطنيّة أساسيّة؛ حيث اعتقد فعل ازدراء اللّغة الأُمّ في المؤسّسة التعليميّة لا يخدم الثقافة الحقيقيّة [1].

حاول نيتشه من خلال رصده لواقع التعليم في ألمانيا أن يشير إلى هذا الوضع الزائف، الّذي يبدو عليه المعلّم، وكذلك الطالب حين تلقّي العلوم، وسوف نقف على المثال الّذي منحه نيتشه لشوبنهور معلّمًا، وذلك في البحث ليس فقط عن الحقيقة؛ بل وأيضًا عن المعلّم الحقيقيّ، وهنا نكون أمام أهمّيّة المثال والقدوة الّتي تتعالى بالعمليّة التعليميّة؛ لتجعلها حقيقيّة ومنتجة خارج البرمجة التي تحيلنا دائمًا إلى التفكير من خلال الموجود وهو بخلاف الطاقة الكامنة، الّتي يعجز التعليم عن تفجيرها، ويأنس بها الإنسان لأسباب تتعلّق بالإرادة.

لا يقدّم التعليم ما هو حاجة ضروريّة لكان يكافح من أجل الوجود، إنّه يقدّم رصدًا وكذلك استشرافًا ضدّ خطر انهيار المشروع الثقافيّ التعليميّ [2].

يقدّم نيتشه أفقًا آخر لجوهر التربية، وهي عمليّة تفترض وجود المثل الأعلى – المربّي- ذلك الّذي يستطيع اكتشاف القوّة الكامنة داخل الطالب، ويقوم بتوجيهها وتحويل كل الإنسانيّة إلى «نظام كونيّ متحرّك وحي وإدراك مبادئ حركته العالية»[3].

1- Sur l›avenir de nos établissements d›enseignement ; Nietzsche, Traduit par : Jean-Louis Backès. Éditeur, Gallimard, 1974.

2- Didier Moreau. Nietzsche et le cercle des éducateurs. Figures de la magistralité. Maître, élève, culture., L'Harmattan, pp.173-186, 2009, Pédagogie.

3- فريديريك نيتشه: شوبنهاور مربّياً، قحطان جاسم، منشورات ضفاف، بيروت، 2016م ، ص 24.

ذلك الأنموذج التربويّ متعذّر في نظر نيتشه، حتى أنّ العصر يبدو بائسًا بالمقارنة مع عصر الرومان واليونان، إنّها مؤسّسات تعليميّة عاجزة عن تربية إنسان ليصبح إنسانًا، ويرى أنّ أكبر علماء الألمان يفكرون بالعلم أكثر ممّا يفكرون في الإنسان، وهنا يخلص إلى وضع حلّ لتلك المعضلة - بل المأساة - بوجود ضرورة ضبط العلاقة بين العلم ومبدأ تربويّ أعلى [1]. ويحمّل نيتشه الدولة مسؤوليّة ذلك البؤس؛ حيث يعتقد أنّ تعميم التعليم يصبّ في مصلحتها. إنّ إطلاق الطاقة الروحيّة، الّذي يُعدّ من مهامّها هو، في الوقت نفسه، يعيد تقييدها [2]. المَهمَّة الأصعب هنا هي إعادة تأهيل التعليم، ورسم أهداف جديدة للنظام التربويّ، فهو في نظر نيتشه ذو جذور ضاربة في القرون الوسطى، ولا يفعل سوى إعادة إنتاجها بأفكار جديدة[3] ، ومع أنّ نيتشه حاول أن يميّز بين إنسان روسو، وإنسان شوبنهاور إلاّ أنّ تقاطعًا كبيرًا وهمًّا تربويًّا مشتركًا يجعلنا ندرك جدّيّة المسألة التربويّة، وتصوّرها بين روسو ونيتشه؛ حيث هناك ما يدعو في كلتا الحالتين إلى تغيير راديكاليّ في المنظور لجوهر التربية وأهدافها.

3- التعليم والحرّيّة:

تبدو وظيفة التعليم اليوم في صلب برنامج الجهل التعلّميّ، وأقصد به التّعلّم الّذي ينتج الجهل بالأبعاد الممكنة للحقيقة، ويقتصر على إعادة إنتاج تاريخ المعرفة، ولا يبلغ مستوى تفجير الملكات. وهكذا، يصبح التعليم جهازًا لتخريج وسائط معرفيّة. وستجد تلك الوسائط نفسها في ظلّ تنافسيّة يفرضها قانون السوق في سياق تدبير الأزمات بأشكال من التمثّلات القائمة على الجهل التّعلّميّ؛ أي تدبير الحقيقة بتمثّلات مدرسيّة للمفاهيم، لا ترقى إلى مستوى التفاعل الإيجابيّ مع المفاهيم والأشياء.

تحدّث هنا عن مفهوم مبدأ المشاركة» le principe de participation« الّذي سبق وتناوله لوسيان ليفي بروهل في سياق دراسته للوظائف العقليّة في

1- فريديريك نيتشه: شوبنهاور مربّياً، مصدر سابق، ص 25.

2- المصدر نفسه، ص 81.

3- المصدر نفسه، ص 96.

المجتمع البدائيّ - مقتبسًا إيّاه من مالبرانس [1] - ويتعيّن قبل ذلك توضيح المعنى الصحيح، الّذي ينبغي أن نتمثّل من خلاله هذا المفهوم، وكذلك من ناحية أخرى، وجب توضيح المدى الّذي نقصده من هذا الاستعمال. وجب وضع المفهوم في سياقه، سياق محكوم بنظرة صارمة للعقل ووفاء كبير لقانون الحالات الثلاث، فالعقل في المجتمع المتحضّر يتميّز بالتفكير المنطقيّ – ومناطه هنا التعليل – بينما هو في المجتمع البدائيّ وفيّ للغيب والأساطير وعاجز عن التعليل. ربّما استطاع بروهل أن يطوّر من حيثيّات تلك الرؤية التصنيفيّة في محاولات أخرى كما في دفاتيره، حيث باتت الفكرة أكثر دقّة ونسبيّة، وعلى هذا الأساس نبني رؤيتنا لمبدأ المشاركة، هذا الأخير يؤكّد بأنّ الكائن البدائيّ عاجز عن التفكير خارج ما يحيط به، وما يشكل هو جزء منه، كما هو إحساس كائن طوطميّ يتماهى مع ماهيّة الحيوان. أنطلق هنا من تصنيف وظيفيّ وليس من تصنيف عنصريّ؛ لأنّ ما يسمّيه بروهل بالعقليّة غير المنطقيّة للبدائيّ ستواجه رؤية انقلابيّة من صاحب المدارات الحزينة- ليفي ستراوس- بل نحسب التفكير في سياق الحاجات الوجوديّة، الّتي يفرضها مبدأ المشاركة هو تفكير منطقيّ وأيضًا تفكير تعليليّ لكن بشكل آخر يقتضي قراءة أعمق في العلل الخفيّة، الّتي يحملها الفكر البدائيّ، وهذا ما ستقف عنده الأنثربولوجيا نفسها ليس من خلال رصد عناصر العقلانيّة في الفكر البدائيّ فحسب؛ بل وأيضًا من خلال رصد عناصر الميتوس في الفكر الحديث [2]. فالجهل التّعلّميّ يضعنا أمام عجز تاريخيّ من خلال معيار التقدّم والتّأخّر بوساطة «العقل المستقيل» دون الالتفات إلى ما نسمّيه «الخيال المستقيل»، الخيال الّذي فقد وظيفته الخلّاقة في مجال خاضع لتشويش الجهل التّعلّميّ، وأيضًا لأنّنا نعتقد أنّ العقل المستقيل يرافقه الخيال المستقيل، فلكل طور ومستوى من الحضور العقليّ يناسبه طور ومستوى من الخيال.

أيًّا كان الأمر، فإنّ مبدأ المشاركة في نظري ليس خاصّيّة في التفكير البدائيّ؛ بل هو خاصّيّة تتكرّس في أنماط التّعليم المُعاصر؛ لأنّنا سنكتشف بأنّ الإنسان

1- Frédéric Keck ; Causalité Mentale et Perception de L›nvisible. le concept de Participation Chez Lucien Lévy-Bruhl, Revue Philosophique de la France et de l›Étranger T. 195, No. 3, Juillet-September 2005, pp. 303-322

2- نقد الأنتربولوجيا والتمركز الأوروبيّ: حالة أفريقيا من كتاب: (العرب والغرب: أيّة علاقة أيّ رهان)- إدريس هاني - دار الطليعة، بيروت، 1998م.

المعاصر والمتحضّر لا يملك التفكير خارج أنماط الانتماء والوفاء لضرب من الباتريارکيّة المعرفيّة. لا ينطلق الإنسان المُعاصر من قاعدة التّحرّر؛ بل هو مرتهن لانتماء أيديولوجيّ تفرضه الجماعة، أو الحزب، أو البيئة، وكل أشكال العصبيّات الحديثة؛ بل نعتقد أنّ الوفاء للباراديغم حين يصبح هذا الأخير عائقًا معرفيًّا هو تفكير في إطار مبدأ المشاركة. وسنعود إلى اللّحظة الأنطولوجيّة بوصفها معيارًا أساسيًّا لاختبار وجهتنا التّعلميّة، لنجد أنّ تلك اللّحظة لا يمكن أن تتحقّق من دون ثورة في أنظمة التعليم. إنّ مبدأ المشاركة لا مناصَّ منه إذا لم تخضع ثورة التعليم إلى هذا الأفق الأنطولوجيّ، وحده القادر على تبديد باتريارکيّة المعرفة.

ما زالت أنظمة التعليم غير قادرة على تحرير العقل من التفكير خارج مبدأ المشاركة بالمعنى العصبيّ للعبارة؛ لأنّها أنظمة تعليم لا تفعل أكثر من استبدال أنساق الانتماء التي تجعل الإنسان وبموجب الجهل التّعلّميّ إيّاه أكثر وفاء لنسق دون آخر، وحيث إنّ لا سبيل للقضاء على تلك الباتريارکيّة المعرفيّة - الّتي تجعل التفكير في أفق مبدأ المشاركة قضيّة أساسيّة لا مفرّ منها – سوى بالارتقاء بمبدأ المشاركة إلى مبدأ التّعالي – ترانسندنتال- يضع معايير النّظر والعمل على مسافة من التعالي الموضوعيّ، ويجعل الوجود ومراتبه تتقوّم بالمعرفة ومراتبها. يصبح مبدأ المشاركة عائقًا معرفيًّا ومتحكّمًا في نمط الوجود ما لم يتمّ تقويض البتريارکيّة بالتّعالي في معايير النّظر ومعايير العمل، وهو فقط الشّكل المتاح من فعل التحرير.

الباتريارکيّة المعرفيّة ومعضلة الاستبداد

لم يكن الكواكبي مبالغًا حين اعتقد أنّ الاستبداد يذهب بالراحة الفكريّة، غير أنّ الوجه الآخر الخفيّ للعبارة؛ لأنّ الابتكار- كبرى الابتكارات- ينبثق من داخل الاستبداد نفسه، فالابتكار هو استجابة لذلك القلق الّذي يفجّره غياب الحرّيّة والاستبداد، وهذا ليس موضوعنا هنا؛ بل الموضوع الأهمّ هو أنّ الأمر لا يتعلّق باستبداد سياسيّ؛ بل باستبداد العلم نفسه بحسب أنماط التّعلّمات للعلم في جامعاتنا. وكما ذكرنا، إنّ الأزمة ذات بُعد عالميّ ولا تنحصر في العالم الثالث، الّذي هو رهينة لتعميم الأنموذج التعليميّ الغربيّ نفسه، الّذي حسبه هيدغر ونظراؤه مجالًا لتعزيز الأزمة الأنطولوجيّة والانسداد المناهجيّ والعلميّ. وإذا كان نيتشه قد أطلق الشرارة الأكثر جذريّة في نقد الأنماط الجامدة حتى في ما يتعلّق بالعلم،

فإنّ آخرين واصلوا المشوار بطرائق شتّى من القسوة ضدّ تلك الأنماط. فالتعليم بتلك الشروط لا يحقّق التحرّر؛ بل إنه يقع في الطرف النقيض من أنطولوجيا الحرّيّة. فالتعليم هو وسيلة ديكتاتوريّة لنقل علوم ديكتاتوريّة.

التعليم والرّقابة المنظّمة

يبدو أنّ الخطاب التعليميّ – إن كنّا سنستدرج أنفسنا لشكل من الأركيولوجيا ونقد الخطاب بالمفهوم الفوكونيّ- ليس فقط خطابًا يسعى إلى بحث معضلة القطاع إيّاه في ظلّ بيئة مشمولة بالرّقابة، الّتي تفرضها برامج التنمية الاقتصاديّة والتقنيّة؛ بل إنّ ذلك الخطاب هو نفسه خطاب رقابة. وفي ظلّ هذا الوضع لخطاب تعليميّ يتعذّر الحديث عن إمكانيّات خلّاقة على مستوى خطاب المدرسة؛ بل تنعدم هنا إمكانيّة قيام خطاب حرّ. فالخطاب يبدو هنا مراقبًا ومنظّمًا بشكل منهجيّ وهو نفسه يعاد إنتاجه من خلال إجراءات معيّنة؛ ليصبح شكلًا من سلطة الخطاب المكرّس لوضعيّات غير قابلة للتّغيير. وسنجد هذا الباراديغم مهيمنًا على سائر ضروب الإنشاء المتعلّق بمصير المدرسة ليس في البيئات المحلّيّة المحكومة بالتّبعيّة في سائر أبعاد التنمية؛ بل هو وضعيّة الخطاب حول المؤسّسة التعليميّة في العالم بأسره.

في تحليل ميشيل فوكو لأنظمة الخطاب، ويا لها من مغامرة تفرضها صعوبة الميتا_خطاب؛ لأنّ الوضع هنا سيجعلنا في متاهة: خطاب الخطاب ويتسلسل الأمر، لكن ما يعنينا هنا هو نشأة الخطاب وسيرورته: كيف تصنع السلطة خطابها؟ وكيف يُعاد إنتاج السلطة من خلال الخطاب ودور العمليّة التربويّة والمدرسة في إعادة إنتاج خطاب السّلطة، وهي الجدليّة الّتي يتبادل فيها الخطاب والسلطة الأدوار؛ بل هما لا ينفكّان، فالسلطة التي تستطيع الخروج من سطوة سلطة الخطاب هي سلطة التفكيك، غير أنّنا سنقع باستمرار في حتميّة تشكّل سلطة الخطاب؛ ولكي نتفادى تلك المعضلة، علينا أن لا نسمح لتلك الإستراتيجيّة أن تفقد جدّتها وثوريّتها لا سيّما في مجال تفكيك الخطاب.

سنجد الأمر يسري أيضًا على خطاب المدرسة، لنستمع إلى ميشيل فوكو الّذي يعلن منذ البداية أنّنا ندرك بأنه ليس لدينا الحق في أن نتحدّث عن أي شيء وفي أيّ مناسبة، وجب القول أنّ هناك :» قدسيّة الموضوع، وطقوس المقام، وحقّ

الأفضليّة، أو حقّ التفرّد الذي يتمتّع به المتحدّث» [1].

إنّ خطاب المدرسة اليوم في هذا الإنشاء التنمويّ يسري عليه المفهوم الفوكونيّ نفسه على عموم الخطاب بوصفه «نظام قوانين».

بما أنّ هناك خطابًا يشكّل هو نفسه هدفًا رغبويًّا، وبما أنّه موضوع رغبة وسلطة، فستكون المدرسة هي المعنيّة بإعادة إنتاج هذا الشكل من الرغبة والسلطة، ربّما لو سايرنا فوكو في هذا التطبيق سنجد أنّ إقصاء خطاب الجنون قد يجعل عمليّة الإقصاء لأيّ خطاب مستبعد تتمّ بإدانته بوصفه خطاب جنون. ومن هنا، نستطيع المضيّ في هذا الاتجاه، وهو أنّ الاقتراب من خطاب المدرسة سيجعل أيّ محاولة بديلة بمثابة خطاب جنون، خطاب يقتضي الاستبعاد، فسلطة خطاب المدرسة اليوم تقتضي متابعة ذلك المسار الّذي ينذر بموت المدرسة يومًا، وانحلالها داخل ذلك الاختزال التنموي بأبعاده الاقتصاديّة والتقنيّة.

هناك مرتكزات لكل خطاب تتعلّق بمفهوم الصدق والكذب وإستراتيجيّات أخرى للاستبعاد، وتؤدّي المدرسة بلا شكّ دورًا في تعزيز تلك الترسانة المفاهيميّة وفق خطاب يمتلك سلطة الاستبعاد ويختزل الخطاب نفسه في الرغبة. إنّ خطاب المدرسة لو شئنا قراءته وفق المنظور الفوكوني للخطاب بالجملة، يفرض قوانين وطقوسًا وأدوارًا لتوزيع سلطة التّكلّم وفق نظام خطاب محدّد، فكلّ خطاب لا بدّ بهذا المعنى أن يكون استبعاديًّا، ونحن نتساءل عن الأبعاد التي يستبعدها خطاب المدرسة اليوم، بما أنّ الخطاب يفترض وجود جماعة ذوات متحدّثة بالمفهوم الفوكوني للعبارة؟ !

إنّنا سندرك وضعيّة المؤسّسة التعليميّة من خلال خطابها ومن خلال إنتاجها المتكرّر لهذا الخطاب، الذي يستند إلى سلطة، وقواعد، وطقوس اختزاليّة واستبعاديّة، فما يستبعده خطاب المدرسة هو جملة الإمكانيّات الّتي تستبعدها التنمية الاختزاليّة التي اكتسبت أيضًا – كمفهوم- سلطة تداوليّة؛ حيث يعمل خطاب المدرسة على إعادة إنتاج المضمون المتوخّى لبرامج التنمية الاقتصاديّة القائم على فلسفة الرّبح. وسنكتشف بأنّ الأزمة تكمن اليوم في غياب ميتا ـ مدرسة حقيقيّة تحرّر خطاب المدرسة من هذا الشكل من الرّقابة والتحكّم والاستبعاد، خطاب المدرسة بوصفه

1- ميشال فوكو: جنيالوجيا المعرفة، ترجمة: أحمد السطاتي وعبد السلام بنعبد العالي، دار توبقال، 2008م، ص 6.

المعنيّ بحراسة مجمل الخطاب والتمكين من تملّكه، فالتربية التعليميّة في نظر ميشيل فوكو إن هي إلّا وسيلة سياسيّة للحفاظ على تملّك الخطاب .

يتيح لنا نقد بِنية الخطاب أن نقف على ما يشكو منه خطاب المدرسة اليوم، فهو كما مرّ معنا لا يعدو أن يكون طريقًا لاستعادة تملّك الخطاب بتعبير فوكو، غير أنّنا سنقف على مآزق أخرى في ذلك الوضع التربويّ بوصفه انتهاكًا مستمرًّا للذّات وتقويضًا لملكات التّحرّر وتدريبًا على الخضوع المسبق لسلطة الخطاب. وسوف تتّضح تلك الصورة في انتهاك الذّات وإخضاعها من خلال نظام الرّقابة والاختبار، وهو نظام إشكاليّ بامتياز تطاله ملحوظات كثيرة، ملحوظات تفرض الحاجة إلى نظام ثوريّ بديل، وهذا البديل لا يمكن أن يطال نظام الامتحانات وحده إلّا إذا تحقّق بديل عن العملية التعليميّة برمّتها يقوم على روح التربية.

تبدو الامتحانات إجراءً منظّمًا يهدف إلى اختبار التملّك، لكنّه في الوقت نفسه يتجاهل الملكات. ولا شكّ أنّ القدرات غير التملّك الذي يعني وسيلة لإعلان النجاح – نجاح برامج التطويع والإخضاع وليس نجاح المتلقّي في تفجير ملكاته - وكيف يصبح التمثّل مؤشّرًا على نجاح تملّك الخطاب؟ إنّ القدرات تتفجّر في سياقات حرّة خارج سلطة الامتحان ورقابة التّملّك، فلو أدركنا بأنّ العمليّة التعليميّة هي أبعد من الحاجة التي تمليها السياسات الاقتصاديّة والتقنيّة على القطاع؛ أي لو أخرجناه من ضغط الوظيفة وقوانين السّوق لتبيّن بأنّ العمليّة التربويّة ليست نهائيّة، وبأنّ نظام الامتحان سيصبح بلا موضوع، وبأنّ القدرات ستصبح أمام نظام جديد من الامتحان ألا وهو الإثبات المستدام للكفاءة في مجتمع يفترض أن يغدو مجتمع معرفة بعد أن يصبح العلم خارج ضغط الوظيفة.

تتجلّى معضلة التعليم في الوسائل والأهداف؛ بحيث تقوم على إخضاع الملكات لا تفجيرها، ويظهر ذلك بشكل دراماتيكيّ في نظام الامتحانات الّتي تلخّص أزمة التعليم بوصفها إستراتيجيّة للإخضاع لا للاختبار، دواوين تفتيش تتجاوز الاختبار على المعلومة إلى مجال تكريس نظام الرّقابة والعقاب كآلية لضبط الوظائف العقليّة. لم يعد نظام الامتحان مراجعة في مسار تعلّميّ طويل؛ بل باتت فرصة ولحظة أنطولوجيّة تقوّض العلاقة بين التعليم والتّحرّر، التعليم تحت ضغط نظام الامتحان ينتج الجهل التّعلّميّ لا سيّما وأنّه لا يأبه بالمراحل الثلاث المذكورة، والّتي من دونها لا يتحقّق القبض على المحصول الأنطولوجيّ لمسار

التّعلّمات وتفتّق الملكات.

لا تخرج المدرسة في نظر ميشيل فوكو عن ذلك الوضع من إحكام الرقابة وتشكيل معرفة السّلطة، فالمدرسة الامتحانيّة «école examinatoire» تحمل في طيّاتها ميكانيزم ممارسة السّلطة، تلك هي روح الأطروحة الفوكونيّة حول التربية والتعليم [1].

الجامعة مستقلّة لكنّها غير حرّة

يجري الحديث عن المؤسّسة التعليميّة بمستوياتها كلّها مع أنّ كل مستوى له خصوصيّته، غير أنّ استقلال الجامعة كما هو مفترض في أنظمة التعليم الراهنة ليس استقلالًا يذهب إلى حدود جعلها مؤسّسة حرّة قادرة على أن تستقلّ بنماذجها دون تأثير السياسات التعليميّة العامّة، الّتي ترعاها عادة الوزارة الوصيّة والمرتبطة هي الأخرى بشبكة من السياسات والحسابات والمصالح، يبلغ بها التشبيك من الحيّز الخاص إلى الحيّز الدوليّ من حيث الارتهان لمؤسّساته.

يطرح استقلال الجامعة وتحرّرها تساؤلات كثيرة، وهو ليس قضيّة محسومة؛ بل هو موضوع نقاش داخل الدوائر الغربيّة، وحتى نأخذ نظرة عن هذا النّقاش وجب وضعه في سياق ثورة أنطولوجيّة على الميتافيزقيا الغربيّة ومؤسّساتها الراعية لتكوين الإنسان والتحكّم بمصيره، وسيكون الأنموذج الألمانيّ هنا أساسيّ؛ لأنّه بالفعل الأنموذج الذي ما زال يرخي بظلاله على - ما أسماه ألان رونو - الشعور الأكاديميّ، يتحدّث هذا الأخير عن الجامعة الحديثة وتحديدًا ما يرتبط بالجامعة الألمانيّة عن ذلك الطيف الذي يطاردها، والّذي يتعلّق بذلك الشعور الأكاديميّ [2] .

كان يفترض أن تكون تلك الجامعة أنموذجًا بعد أن قطعت مشوارًا منذ تأسيسها عام 1810م، لكن رينو يتساءل بعد كل ما أنجزته الجامعة الألمانيّة من تقدّم كيف ستصبح شبحًا، وهو في هذا يبحث عن جواب عن سؤاله مستعينًا في رسم

1- sem-linkJean-Claude Filloux : Étude critique : Michel Foucault et l›éducation , Revue française de pédagogie Année 1992- 99- pp. 115-120.

2- aline Giroux Dossier : L›éducation à la dérive. Thèmes : Éducation, Mouvements sociaux, Revue d›idées Numéro : vol. 9 no. 1 Automne 2006 - Hiver 2007.

ملامح الشبح من خلال وجهة نظر كل من نيتشه وفيبر. وهنا يشير إلى كيف أصبحت الجامعة مع ظهور القانون التأسيسيّ للإمبراطوريّة الألمانيّة مع بيسمارك خادم يوتوبيا الإمبراطور؛ حيث تمّ نفي الفلسفة من الجامعة بتعبير نيتشه وإبدال الفلاسفة الحقيقيّين –مثل سقراط- بالعمّال الفلسفيّين، بذلك تترك الفلسفة البحث في أسرار الوجود وتصبح ضربًا من العناية بالأسئلة التّاريخيّة للفلسفة.

سيتمّ حرمان المعلّمين من الحرّيّة الفكريّة والاقتصار على مزاولة الاختصاص الضّيق، وذلك حسب نيتشه له تأثير على العقل ينتهي بإهدار الروح.

يتكرّر الموقف ذاته مع ماكس فيبر حسب الكاتب نفسه فإنّ أؤلائك الأكاديميّين ما فتئوا يخدعون أنفسهم بالمساحة الحقيقيّة لحرّيّتهم وعدم قدرتهم على فهم خطورة ما يعنيه تعريض أبحاثهم وتعليمهم للخطر من خلال إرضاء السلطة. هكذا، باتت الجامعة الألمانيّة في نظر ماكس فيبر، وبلحاظ التسلّط الواسع للدولة لا تتمتّع بحرّيّة حقيقيّة؛ بل إنّ حرّيّتها هنا ليست سوى وهمًا، وهو ما يجعل فيبر يدعو للاعتراف بأنّنا لا نتوفر على حرّيّة فكريّة وعلميّة في ألمانيا منذ مجيء هيتلر إلى السلطة وتعيين هيدغر على رأس جامعة فريبورغ (1933م1934م-م).

غير أنّ شيئًا ما وجب التنبيه إليه، فالليبراليّة هنا لم تنقذ مصير العلم والتعليم من سطوة النُّظُم الشموليّة، والملحوظات سالفة الذكر تمتاح من سياق الماضي لكن ما قصّة مطاردة ما سمّاه الكاتب شبح الجامعة الألمانيّة؟ هناك ما يدعو إلى الحذر من اختزال الحلّ في تقويض الشموليّة، الّتي قد تخفي هنا الطابع الناعم للاستبداد، وذلك حين يصبح البحث العلميّ مرتبطًا بالجهات المانحة، وهنا نقف على شكل آخر من الاستبداد: ديكتاتوريّة السّوق.

يستند الكاتب إلى حديث غاي روشيه عن ضرورة نهوض الجامعة للدفاع عن حرّيّة البحث واختيار موضوعاته وحرّيّة النشر. ويضرب الكاتب مثالًا آخر من الرابطة الكنديّة لمعلّمي الجامعات حين تمّ إنشاء صندوق الحرّيّة الجامعيّة للدفاع عن حرّيّة التعبير والنشر في تصريح لرئيس الجمعيّة يعتقد أنّ الجامعة مهدّدة أكثر ممّا كانت عليه في خمسين عامًا [1].

1- aline Giroux, Dossier : L›éducation à la dérive. Thèmes : Éducation, Mouvements sociaux, Revue d›idées. Numéro : vol. 9 no. 1 Automne 2006 - Hiver 2007.

يمكننا الاحتفاظ بهذا التعبير عن وجود شبح سيطارد بالفعل كل الأكاديميّين، وبشكل مضاعف حين يتعلّق الأمر بمصير التعليم في العالم الثالث عمومًا، والبلاد العربيّة خصوصًا.

إنّ النظر في مشكلات البِنْيات التحتيّة للتعليم في الهامش تخفي؛ بل تساعد على تجاهل المشكلات الأخرى التي تحيط بأهداف السياسة التعليميّة ومصير التعليم في نظام السّوق نشغل فيه منزلة التّبعيّة، سيكون الشبح الذي يطارد الجامعة في مجتمعات الهامش مضاعفًا.

في المائز بين التّعلّم والتعليم

سنجد أنفسنا أمام حاجة تاريخيّة للتمييز بين التّعلّم والتعليم؛ فالتّعلّم سياسة تقوم على إشراك المتعلّم في السيرورة التربويّة، وهو بخلاف التعليم الّذي بات فعلًا تلقينيًّا تمامًا كما كل خطاب سلطويّ يفترض العلوّ والآمريّة. في التعلّم تتولّد المعرفة، وتتدرّب الملكات في مسار أفقيّ، يقوم على التفاعل الإيجابيّ، وليس فقط الانفعال. وسنكتشف أنّ الحالة الانفعاليّة هي التي تطبع مسار المتعلّم حتى في مرحلة التنزيل والتطبيق لمخرجات التعليم.

يُمكّننا مفهوم إعادة الإنتاج عند بيير بورديو من ضبط تلك المعضلة في العمليّة التعليميّة، كما يؤدّي مفهوم الأبتوس دورًا رئيسًا في التواسط بين الضوابط الموضوعيّة والتصرّف الفرديّ بكونه –أي الأبيتوس- هو الناظم. ولنتذكّر من أنّ التفكير انطلاقًا من مبدأ المشاركة يحاصر التفكير ويُوجّهه، وهنا سنجد مع الأبيتوس مثالًا جليًّا عن كيفيّة إخضاع الملكات وإضعافها ضمن أنماط وظيفيّة للعقل يفرضها الهابتوس ويتمّ إعادة إنتاجها من خلال النظام التربويّ وأنظمة التعليم. ولا تقدّم المدرسة ضمانات للمتلقّي؛ بل تصبح جزءًا من نظام تتأثّر بمصالحه وأهدافه العليا، ويحدث أنّه حتى في إطار التعليم الخاضع لرغبة السوق سيكون هناك تفضيل طبقيّ سيساهم بدوره في تعزيز ما يسمّيه بيير بورديو بالعلاقة بين «الأصل الاجتماعيّ والنجاح المدرسيّ» [1]، والثقافيّ بشكل عام، وكيف أنّ التعليم يساهم في سوء توزيع العدالة الاجتماعيّة داخل المجتمع. فالحديث هنا بتعبير بيير بورديو يتعلّق بنسق تعليميّ،

1- Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron, la reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement, édition de minuit, 1980, p 144.

لكنّنا حين نتحدّث عن نسق نستحضر الوظيفة، ومهما بدا نظام الامتحانات شكلًا من الإنصاف المدرسيّ فهو يخفي التأثير الاجتماعيّ في هذا النّسق حين يعالج كنسق وليس كحالات منفردة.

يتحكّم الرأسمال الرمزيّ في التصنيف الطبقيّ داخل التعليم وهو شكل من العنف الرمزيّ، الّذي تنهض به المدرسة بوصفها هنا تجلّي للهندسة الاجتماعيّة ومستويات النفوذ. وما زالت المدرسة عاجزة عن احتواء الهامش؛ بل وأكثر من ذلك فقد أدّى الوضع الجديد لقطاع التعليم إلى شكل جديد من التصنيف بين المدرسة العموميّة والتعليم الخاص، يظهر العنف الرمزيّ هنا من خلال تمكين الخاص من إقصاء التعليم العموميّ، حيث يصبح التعليم ليس من خلال مخرجاته؛ بل من خلال المدرسة نفسها مجالًا للتسويق التربويّ، فيصبح مصير الكائن التربويّ رهينة للمقاولة التعليميّة.

إذا كان القمع والعنف الرمزيّ الناتج عن عدم تناسب البيداغوجيا التعليميّة مع واقع الطبقات الاجتماعيّة الموسومة بالتناقض والتنوّع؛ أي بوصف المدرسة في نهاية المطاف تقصي الرأسمال الرمزيّ للطبقات الفقيرة بالمقارنة مع الطبقة البورجوازيّة، فإنّ الفكر التحرّريّ والثوريّ يجد نفسه في معاكسة دائمة مع هذا الواقع بالاعتراض، أو لجعل عمليّة إعادة الإنتاج صعبة ومستحيلة، فإنّ تجربة ثوريّة في مجال تأمّل شروط تغيير أنماط التعلم ستجد مثالًا ملفتًا عند باولو فرايري، الّذي سعى بأدوات نظريّة ثوريّة إلى وضع أُسُس لما يجب أن تنهض عليه بيداغوجيا المقهورين. لا ينطلق باولو من الحقد الطبقيّ للمقهور في نضاله من أجل انتزاع الحرّيّة؛ بل يجعل أيضًا من الحبّ وسيلة لتحقيق هذا الهدف؛ بل يراهن على البُعد الإنسانيّ للثورة التحرّريّة.

إمبرياليّة الخطاب التعليميّ وإنتاج التهميش

تواجه المسألة التعليميّة مستويات من الخطاب الإصلاحيّ، وهو خطاب يرمي -بالدرجة الأولى- إلى خلق أقصى مستويات الضبط لاحتواء الوجود والمصير البشريّين من خلال مفهوم آخر يؤطّر الأهداف العليا للسياسة التعليميّة. وتبدو النظرة إلى وضعيّة العالم الثالث لا تتجاوز البِنْية التحتيّة التي تنطوي على المضمون نفسه؛ أي كيف يكون النظام التعليميّ حارسًا للكائن البشريّ داخل دائرة المبادئ

الضامنة لاستمرار البشر تحت الضّبط والتحكّم التمامي. ولاحظ كيف أنّ مشكلة البيئة نفسها هي نتاج لأنماط تنمويّة وتعليميّة نابعة من داخل تلك التجربة، ولكنها أيضًا تشكّل أنماطًا تنمويّة في نقل تجارب الشمال إلى الجنوب بوصفها أفقًا لتنمية العالم الثالث. ما الذي سيضمن تجنّب كارثة بيئيّة إن كنّا نعتقد أن تنمية القارة الأفريقيّة يجب أن يمرّ من هنا، وحين نتحدّث عن التنمية فبالأساس نتحدّث عن نظام التربية والتعليم الذي يتمّ تكريسه في قارة يجب أن تشقّ طريقها في اتّجاه أكثر نقاء وتجنّبًا لكوارث نماذج التنمية المصدّرة، إنّنا لا نفعل سوى أن نكرّر الأخطاء. لا شكّ أنّ مقاومة تكرار النماذج الخاطئة في التنمية يتطلّب ثورة في النظام التعليميّ والتربويّ، وهو نظام يجب أن يستمدّ تطلّباته ومضمونه من حاجيات القارة وسياقها الاجتماعيّ والثقافيّ، وهو الشكل الذي لم تلتفت إليه اليونسكو يومًا؛ حيث ما زالت رهينة لأنموذج ثقافيّ يقوم على المركزيّة الغربيّة ويسعى إلى إخضاع سائر الثقافات، وتلك قضيّة باتت تشكّل معضلة المنظّمة الأُمَميّة الأولى المعنيّة بالثقافات والعلوم والتعليم، وهي في تدبير هذا القطاع الدّوليّ لا تختلف عن البنك الدوليّ، أو صندوق النقد الدوليّ في تدبير القطاع المالي. يعلّق د. مهدي المنجرة عن هذا الوضع في أكثر من مناسبة وكتاب بِكَوْنِه شغل منصب نائب عام لليونسكو ومسؤول عن العلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة والثقافة والفلسفة، مُتحدثًا عمّا عاينه من أساليب التواصل والتعاون الثقافيّ، مؤكّدًا أنّ القويّ ينطلق دائمًا من قيمه، وبأنّ الغرب لا يفعل سوى محاولة إخضاع الآخر لثقافته وقيمه وقوانينه، وهكذا في مضمون تقرير نادي روما عن التربية ومستقبلها الذي أنجزه مهدي المنجرة يؤكد بأنّ ما تمّ إنجازه غير قابل للتطبيق إذا لم يتمّ التّوصّل « إلى الاتّفاق على تحديد معنى القيم المشتركة والمختلف حولها »[1].

يمكن أن نقف عند أهمّ تصوّرات اليونسكو للتعليم من خلال رؤيتها لما بعد 2015م حين قدّم كيان تانغ مساعد المديرة العامّة للتربية في اليونسكو مداخلة في إطار المشاورة العالميّة بشأن التعليم في جدول أعمال التنمية لما بعد عام 2015م، الّتي افتُتحت في 18 آذار/مارس 2013م في داكار، بالسنغال؛ حيث حدّد مستقبل التعليم بناء على مبدأين أساسيّين: مبدأ كون التعليم حقًّا من الحقوق الأساسيّة

1- المهدي المنجرة: الإهانة في عهد الميغا-إمبرياليّة،المركز الثقافيّ العربيّ، الدار البيضاء-بيروت، 2007م، ص 174.

للإنسان يتعيّن على سائر الدول إدخاله في تشريعاتها الوطنيّة، والمبدأ الثاني كون التعليم ملكًا عامًّا يجب على الدول حماية الأُسُس التي يعتمدها التعليم وأيضًا تعزيز المساواة في التعليم. لكن مع ذلك اعتقد كيان تانغ بأنّ التعليم مسؤوليّة مشتركة بين الأُسر والمجتمعات المحلّيّة ومنظّمات المجتمع المدنيّ والشركات.

تتحدّث المداخلة المذكورة عن المفاهيم ذاتها من الحثّ على الارتقاء بجودة التعليم وتجاوز الأساليب القديمة في التعلم، مُذكّرًا بشعار «التعليم أوّلًا»، وفي هذا الإطار تحدّث عن أربعة مناهج:

- تحدّث عن إدراج العمليّة ضمن جهود السلام والتنمية المستدامة، وجعل التعليم هدفًا قابلًا للقياس.
- أن يكون الإطار التنمويّ لما بعد 2015م مفيدًا لكل الأقطار في العالم بغضّ النَّظَر عن مدى تقدّمها.
- الربط بين التعليم والقطاعات التنمويّة، وتعزيز تلك الروابط بِوَصف التعليم وسيلةً لتحقيق أغراض التنمية للألفيّة.
- ضرورة إعداد إطار للتعلّم في القرن الواحد والعشرين؛ ليكون أساسًا لقيام نُظُم جامعة للتعلّم مدى الحياة .

سنجد أمام هذا الخطاب الروتينيّ، الّذي تنهض به المؤسّسة الدوليّة الوصيّة على مستقبل التعليم والثقافة في العالم أنّنا لا نلامس جوهر الأزمة، ولكنّنا سنجد أنّ العالم الثالث يرى في تلك الاقتراحات آمالًا كبيرة. فالخطاب يربط بين التعليم وأهداف التنمية المستدامة، وهي التنمية الّتي حينما تصبح مطلبًا من مؤسّسات دوليّة ما زالت غير قادرة على التحرّر من أنماط التنمية ونماذجها بشروط إمبرياليّة فإنّها تلحق النظام التعليميّ بهذا الرهان؛ حيث يصبح النظام التعليميّ ركيزة من ركائز تعزيز السياسات الإمبرياليّة في العالم الثالث. فالمساعدات مشروطة بإقرار تلك النماذج، وهو ما يؤكّد أنّ سياسة القهر ستكون جزءًا من سياسة تعليميّة تستجيب لمتطلّبات المؤسّسات الدوليّة، مع العلم أنّ النظام التعليميّ يقتضي رؤية محلّيّة لاستنهاض القطاع وفق خبرات وتطلّبات محلّيّة، واختيار الأشكال الناجعة من الانفتاح، وضمان حماية مخرجات التعليم من أسباب الهدر وهجرة العقول وتناقضات سوق العمل، فليس سوق العمل هو وحده من يوجّه السياسة التعليميّة؛ بل التعليم هو من يتحكّم في المصير نفسه. إنّ إدخال الشركات والمجتمع المدنيّ

في مصير التعليم كما جاء في تقرير المسؤول في اليونسكو لا يحدّد وفق أيّ نمط يجري هذا التدخل أو الشراكة؛ حيث هناك تكمن الإشكاليّة الحقيقيّة؟ وكيف يمكن أن نضمن التعليم كحق عام إذا كان سيصبح تحت وصاية الشركات يومًا التي تلتهم قطاعات الدولة نفسها في سياق جنونيّ من الخصخصة فرض نفسه اليوم على قطاع التربية والإعداد؟ وأيّ حقّ من حقوق الإنسان سيكون عليه التعليم إذا كان مضمون التعليم لا يوفّر حقًّا آخر من حقوق الإنسان: الحقّ في الحرّيّة والاختلاف في تصوّر العلم وتقديره لنفسه.

وحتى الآن وفي الحدود التي أشرنا إليها يظلّ التعليم في العالم الثالث غير قادر على التحرّر من تأثير السياسات الإمبرياليّة، الّتي لها مداخل كثيرة في التحكّم على المدى البعيد في مخرجات التعليم العالمي، غير أنّنا حينما نتحدّث عن الهدف الأبعد والمستبعد حتى الآن من العمليّة التربويّة والتعليميّة سنجد أنّ اليونسكو غير عابئة ولا مكترثة بسؤال الحرّيّة ومصير الكائن الحرّ في ظلّ نظام تربويّ ينتج مهنيّين ولا ينتج عباقرة، ويجعل الكائن واقعًا تحت ضبط السياسات الإمبرياليّة وتوجيهها المحدّد الأسمى لأنماط الإنتاج وخرائط سوق العمل.

التنمية والتعليم في أُفق التباس المصطلح

بات التعليم رهينة لأنماط تنمويّة جامدة، صناعة التربية وتخريج أنموذج المتعلّم الحارس لمقولات وحاجيات تكرّسها التنمية، سنكون أمام تضخّم الحاجات على حساب التموضع الأنطولوجيّ لكائن يعيدنا إلى وضعيّة الدهشة من الحرّيّة ومن هذه الديونيجيسيّة التي يقارعها نظام التعليم في العالم، سنصل وربّما وصلنا إلى الصور المكتملة لهذا الانزياح، سيصبح المتعلّم خارج قيد السّوق وشروطه هو مشروع ديونجيس معاصر يتهدّد بِنْية المدرسة. أصبح واضحًا وجود هذا الميل المتراكم لتعليم في خدمة نمط تنمويّ عبر ربط المؤسّسة التعليميّة بسوق العمل، وفي عمليّة اختزال كبيرة للتنمية التعليميّة كان العالم بما فيه المتقدّم يتحلّل بعناد من كلّ التزاماته الأنطولوجيّة، فلقد قذف بالكائن في التّاريخ، وبات يتحرّك في متاهة غامضة، وستتكفّل التنمية بعمليّة الإنقاذ عبر أساطيرها الحديثة؛ لاختزال النّوع في شكل من الثّقافة المركنتيليّة الجديدة التي توفّرها الترسانة التربويّة نفسها، هنا لا بدّ من الوقوف على أزمة التنمية نفسها، ثمّ بحث علاقتها بالتعليم وسياساته.

مستقبل التعليم ووهم التنمية

تلك هي مهامّ المفكّر، يتتبّع المفاهيم ويدبّرها وفق إستراتيجيّة التشخيص لأمراض المصطلح، وحماية المتلقّي من الإدمان على ما أفسده التّداول. لنذهب إلى إدغار موران كواحد من فرسان التفكير ضدّ المتداول، الّذي يرهن الفكر إلى سُلالات أيديولوجيّة ترهن معه الواقع، الّذي يتباسط حدّ تجاهل التعقيد. والتعقيد هنا بات ليس ظاهرة فحسب؛ بل مبدأ أيضًا في فهم الواقع والاقتراب منه بعد أن يبعدنا منه التبسيط، ويزيد في أزمة المفاهيم؛ لنقف هنا على التباس المفاهيم ونهاية الواقع.

لنقف ابتداء على وجهة نظر إدغار موران حول هذا التّطوّر في قراءة المفهوم، وكيف أنّ التنمية تحتاج إلى حركة إنقاذ مفهوميّ لفلسفتها قبل أن أفتح نقاشًا حول تلك المحاولة، وكذا مفهوم التنمية في الخطاب الدوليّ، ذلك المفهوم الذي يحمل مضمونًا تخليفيًّا ويكرّس انحرافًا في البِنْية الأنطولوجيّة للكائن ويتهدّد المستقبل بالسكتة القلبيّة للنّوع، فإذا انتهينا من المعالجة الإبستيمولوجيّة للمفهوم سأعلن أنّ التنمية بالتباسها الإبستيمولوجيّ ذاك باتت تشكّل عائقًا؛ بل تهديدًا أنطولوجيًّا؛ بل ستكون برامج التنمية ليست فقط جزءًا من أزمة أنطولوجيّة؛ بل هي جوهر هذا الانزياح الأنطولوجيّ، ما يفرض الحاجة إلى مقاربة أنطولوجيّة للتنمية تجعل منها أرضيّة استعادة الكائن لطبيعته، وامتلاكه لمستقبله، وظفره بكوكب نظيف من الالتباس البيئيّ والمفهوميّ، فلئن كان ولا بُدّ أن نخضع لأساطير صناعيّة، فالمطلوب تمكين الأساطير الطبيعيّة من رفد الخيال بآمال نظيفة على الأقلّ لا تلوّث البيئة، ولا توقف زحف التفكير بوسائل تقنيّة تجعل مساءلة التنمية كمفهوم شكلًا من الخروج عن منطق الأشياء، وذلك هو الإشكال الذي يجب أن تدور حوله مسألة التعليم برمّتها وحوله وجب أن تدور أطاريحه؛ لأنّ قطاع التعليم ومناهج التعليم الجامعي تحديدًا باتت مسؤولة عن إعادة إنتاج الوسائل نفسها التي تنتج الأزمة.

من الالتباس التنمويّ إلى تنمية الالتباس

المسألة هنا ليست خارج ما نصبو إليه في بحث أزمة التعليم، فهو جزء من معضلة التنمية، غير أنّ أسس التنمية وأهدافها قد اكتملت خارج مفهوم التعليم؛ بل سندرك من خلال إدغار موران ناقدًا المفهوم ذاته بأنّ التنمية هنا في جوهرها هي

ذات طبيعة تقنو-اقتصاديّة(techno-économique)، يقتضب أن تكون التنمية التقنيّة والاقتصاديّة على أساس أنموذج المسمّاة متطوّرة يشبه العربة التي تجرّ خلفها كل مقطورات التنمية البشريّة؛ كالصحّة، والديمقراطيّة، والثقافة، والعقلانيّة، والحياة الأفضل، إلخ،... إدغار موران يذكر في هذا الحكم كلّ قطاعات التنمية البشريّة دون أن يركّز على التعليم، الّذي يفترض أن يكون هو محور العمليّة بِوصفه قاطرة أيضًا توجد خلف عربة الأنموذج التنمويّ، لكنّه- في الوقت نفسه- قطاع لإعادة إنتاج الأنموذج وتكريسه، وهو في سياق هذا التعريف يؤكّد أنّ مفهوم التنمية يقوم على حتميّة سوسيو-اقتصاديّة كامنة تتجاهل سلسلة من المحدّدات، الّتي تخرج عمّا هو تقنيّ واقتصاديّ، ويسجّل إدغار موران ملاحظة عن وجود أشكال من التنمية التقنيّة والاقتصاديّة لم تؤدّ إلى الديمقراطيّة. يضرب مثال شيلي الجنرال بينوشي وإسبانيا فرانكو وغيرهما، التنمية بذلك المعنى تقوم على الحساب وتُقاس بالحساب، بينما الحساب يجهل ما يخرج عن اختصاصه، يتساءل ادغار موران: ماذا يخرج عن الحساب؟ ويجيب: طبعًا: بطبيعة الحال الحياة، والمُعاناة، والحُب، كلّ ما تقوم به الحالة الإنسانيّة.

في هذا الشكل من الاستبعاد للمعاني الأخرى، أو الأبعاد الأخرى، أو لنقل الإمكانيّات الأخرى، الّتي يمكن أن تتحقّق بها الحياة الأفضل، حيث الأنموذج التنمويّ سيؤدّي هو نفسه إلى كوارث، فالحياة الأفضل الّتي تحمل معنى محدّدًا في الدول المتقدّمة هي نفسها تحمل في طيّاتها الحياة السيئة، تتجلّى في البحث عن الحياة الهادئة في استهلاك عدد من أقراص التنويم والمخدّر، الحديث هنا لا يتعدّى محاولة البقاء على قيد الحياة في حضارتنا، المنطق الذي تخضع له المجتمعات البشريّة: منطق الآلة الصناعيّة، لقد صنعنا آلات متخصّصة ومفرطة التوقيت وهذا ما يطلب منّا على الرّغم من أنّ المجتمعات ليست آلات تافهة، محدّدة، المجتمعات بتعبير موران لها أشياء أكثر.

مع أنّ العلم يمنحها الكثير من المعارف، لكنّها معارف مجزّأة ومعزولة عن بعضها، وحيث لا نتعلّم في جامعاتنا ومدارسنا كيف نصل بين المحلّيّ والكونيّ بين الجزئيّ والعام. لا يتجاهل إدغار موران حقيقة أنّ المجتمعات الأخرى عمياء إزاء مصير العالم، لكنّنا نحن أيضًا عجزنا عن الفهم والمعرفة، وفي طليعة ذلك التلوّث البيئيّ وأزمة الكوكب التي أسهم فيها الأنموذج التنمويّ، وصولًا إلى التنمية

المستدامة وهو ما يعني الأخذ بالحسبان العديد من ردود الفعل الإيكولوجيّة، وإلّا إذا ما استمرّت التنمية على ذلك النمط فإنّ النهاية ستكون كارثيّة. يتساءل مرّة أخرى إدغار موران ما إذا كان بإمكان التنمية المستدامة تصحيح الأخطاء الأساسيّة للتنمية؟! ويجيب بخيبة أمل، ويعلّل ذلك بالقول: إنّ الكوكب في وضعيّة التنمية هو كمركبة فضائيّة تتحرّك بمحرّكات أربعة: العلم والتقنية والصناعة والربح، وتلك المحرّكات الأربعة لا تخضع لمراقبة، بينما المسافرون في معارك دائمة، نحن نتّجه نحو انحطاط شامل للمحيط الحيويّ وسلسلة من النزاعات ستتوجّه باستعمال السلاح النوويّ؛ لكي نقف وجب على الدول المتقدّمة أن تعطي مثالًا للدول غير المتقدّمة، فمن بين الأمراض الأكثر عمقًا، الّتي تعاني منها البلدان غير النامية يأتي من أنّ الدول المتقدّمة تفرض على الدول غير النامية أنماطًا معيّنة في التنمية، كيف يمكن تعديل تلك النظرة الغامضة المهيمنة على الكوكب في نظر إدغار موران وكيف تغيير الطريق؟!

المسألة معقّدة، لكن بدل هذا النوع من الاستيلاب في التنمية التقنيّة والاقتصاديّة والماديّة وجب قلب الأشياء، وجعل تلك العناصر الماديّة والتقنيّة تابعة لتنمية العلاقات الإنسانيّة الحقيقيّة ليس داخل بلد ما، أو حضارة ما؛ بل بين مختلف البشريّة على هذا الكوكب، ربما هنا سيقترب إدغار موران من تلك المحاولات الّتي نحت إليها المقاربات الجديدة عن مفهوم العدالة كما ذهب جان راولز؛ حيث يرى أنّه بإمكاننا البحث عن قواعد من داخل السوق وتكون أكثر إنسانيّة. فهو يعلن أنّه لا يريد تقويض السوق ولكن بإمكاننا بدل أن نسلم السوق لما يسمّى بالنظام النيوليبراليّة، الّذي ينظّم نفسه بنفسه، ننشئ سوقًا يحمل تقنين من طبيعة كوكبيّة وهو ما ليس متوفرًا اليوم، هناك محاولات ونماذج في طور النشوء لكنّها لم تنضج بعد.

في مقام آخر، يبدو مفهوم التنمية عند إدغار موران كسلطة ممارسة تتحلّق حولها الكثير من السياسات والأيديولوجيّات، وهي أسطورة حديثة؛ بل فكرة المجتمع الصناعيّ، الّذي ستنحل عنده كل تناقضات المجتمع الغربيّ هي في نظر إدغار موران أسطورة سانسيمونيّة حديثة؛ لأنّ الغرب ظلّ منغلقًا يقصي المختلف [1].

1- Edgar Morin , Johannesburg 2002, Libération, le 26 août 2002 - Edgar Morin : L'Actualité Poitou-Charentes n° 63 janvier 2004.

حين أصبح التعليم إشكاليّة أنطولوجيّة

تنتج السياسة التعليميّة اليوم ووفق المعايير الّتي تنتجها أنماط التّعلّمات وضعيّة من العبوديّة المقنّعة، الّتي يمكن اكتشافها من خلال المعايير الآتية:

- لا علم خارج أنظمة التعلّمات وخارج حدود المعلومات المنقولة.
- لا مناهج خارج المناهج المقرّرة.
- سلطة الامتحان لتكريس الروابط الحتميّة بين المتعلّم ومحتوى التّعلّم.
- ارتباط النجاح بالتسليم والانضباط لمقرّرات التعليم.
- كبح أيّ محاولة للتحرّر من المضمون والنماذج حتى مع وجود المبرّر.
- عدم الاهتمام بالإبداع إلّا في إطار المناهج المقرّرة.
- ربط فرص التعلم بالانضباط والتسليم للمقرّر.
- العبقريّة حين تكون متمرّدة على المقرّر فهي جنون، والكائن حين يلتمس حرّيّته بالمساءلة يكون مارقًا.
- ينتج التعليم كائنات تفكّر بطريقة واحدة حتى حين تختلف ثقافيًّا.

إلى أيّ حدّ كان نيكوهيرت صائبًا حين حكم بتعهّر المدرسة؟ نحن أمام حالة متاجرة في الجسد الممنوع، في التربية حيث كتب نيكو «المدرسة المومس»، تلك الّتي بات يقرّر مصيرها وفق توافقات خاصّة بين المُقاول والسياسيّ، هكذا أصبحت المدرسة مرغمة على التجاوب مع محيط سوسيو-اقتصاديّ، ودمج مبدأ التّعلّم بالوظيفة، وهو الخلط الذي سينتج فقرًا في المعرفة وتفاوتات إزاءها أيضًا؛ بل وتنتهي تلك الوضعية بنوع من الشراكة بين القطاعين: العام والخاص من شأنه أن يتهدّد الديمقراطيّة، حيث تهدف الشراكة إيّاها إلى منح امتياز للشركات والمؤسّسات الصناعيّة في الربح على حساب التعليم. سيتساءل نيكو عن أضرار ليبراليّة التعليم والمدرسة؟ وسيحسب أنّ مخرجات ذلك التوافق بين الشركات والسياسيّين سينتهي بربط المدرسة بالسوق وقوانينه، ذلك ما جعل المدرسة نفسها مقاولة.

يلتقي فعل تعهير المدرسة مع رؤية تخصّ فلسفة الإنماء ومصيره ومستقبل العالم، لكن: أليس من الأجدى الحديث عن فجور مستقبل التعليم؟ لنتأمّل مفهوم ومستقبل المدرسة (المؤسّسة التعليميّة) عند نيكو، الّذي يلخّص الحكاية في

تدبير الدّولة لقطاع التعليم وكيف أنّها بخصخصة التعليم تبيع المؤسّسة التعليميّة، إنّه يشبّه ذلك البيع بالعهر حين يتمّ التوافق بين السياسيّين والخواص؛ ليفتحوا أبواب المدرسة والجامعة لقوانين السوق دون أن يعيروا أيّ اهتمام لما يقتضيه قطاع التعليم من مجتمعهم. هناك حراك غير مسبوق للتركيز على القيم المرتبطة بالسوق وتكريس شعار أن تكون المدرسة مواكبة للبيئة المتغيرة باستمرار، تفقد بذلك الجامعة استقلاليّتها، وتصبح تابعة ومتكيفة لحاجات البيئة الاجتماعيّة والاقتصاديّة، ولتقريب أهداف الشركات من الجامعة ما يشكّل خطرًا على الديمقراطيّة.

سيحصل توافق إذن بين السياسيّين والخواص بموجبه يتدخّل السياسيّ والصناعيّ في رسم حدود التخصّصات والسياسة التعليميّة، ويتمّ اِقحام السياسيّين ورجال الأعمال في الشأن التعليميّ، ورهن القطاع للنفوذ والمصالح. وهنا، تصبح المدرسة حقلًا لتطبيق حاجيات البيئة الاقتصاديّة والتكنولوجيّة. يتسبّب ذلك الربط بين التعليم وحاجات السوق في خفض قيمة المعرفة والثقافة [1].

ينطلق نيكو هيرت من مقاربة اجتماعيّة طبقيّة تجعل من الإجماع حول السياسة التعليميّة وهمًا، هناك تقويض وحشيّ منذ الثورة الصناعيّة للوحدة التقليديّة بين التعليم والعمل انتهت بحالة اغتراب فكريّ وتمزّق اجتماعيّ وما حسبه تفكّكًا للأماكن التقليديّة للتعليم والتنشئة الاجتماعيّة وهو ما أدّى في نظر نيكو إلى هذا المستوى من الانخفاض المعنويّ والجسديّ، وهنا جاءت المدرسة للحدّ من هذا الخطر عبر إقرار التعليم – يستند نيكو إلى عبارة فيكتور هيغو: فتح مدرسة يعني إغلاق السجن- كحلّ لمشكلة ذلك الانخفاض.

المدرسة والعنف الرمزيّ: أفق حلّ ثوريّ

إذا كان القمع والعنف الرمزيّ الناتج عن عدم تناسب البيداغوجيا التعليميّة مع واقع الطبقات الاجتماعيّة الموسومة بالتناقض والتنوّع؛ أي بوصف المدرسة في نهاية المطاف تقصّي الرأسمال الرمزيّ للطبقات الفقيرة بالمقارنة مع الطبقة البورجوازيّة، فإنّ الفكر التحرّريّ والثوريّ يجد نفسه في معاكسة دائمة مع هذا الواقع بالاعتراض، أو لجعل عمليّة إعادة الإنتاج صعبة ومستحيلة، فإنّ تجربة ثوريّة

1- L'école prostituée de Nico Hirtt [compte-rendu] ;sem-linkTiphaine Zetlaoui: Quaderni Année 2002 48 pp. 127-130.

في مجال تأمّل شروط تغيير أنماط التعلّم ستجد مثالًا ملفتًا عند باولو فرايري، الّذي سعى بأدوات نظريّة ثوريّة إلى وضع أُسُس لما يجب أن تنهض عليه بيداغوجيا المقهورين. لا ينطلق باولو من الحقد الطبقيّ للمقهور في نضاله من أجل انتزاع الحرّيّة؛ بل يجعل أيضًا من الحبّ وسيلة لتحقيق ذلك الهدف.

تقدّم تجربة باولو فيريري في مجال التعليم ليس أنموذجًا ثوريًّا فقط؛ بل أنموذجًا واقعيًّا قابلًا للتطبيق، وهي التجربة التي قدّمت مثالًا ناجحًا في إطار ما سيعنون به رؤيته: بيداغوجيا المقهورين الذي استطاع تحقيق نجاحات باهرة على مستوى التعليم الخاص، وتعليم الكبار، ومحاربة الأمّيّة، واضعًا التعليم كإمكانيّة نضاليّة متاحة للطّبقات الشعبيّة والمزارعين، وهي لا تكتفي كأنموذج في تقويض العائق المادّيّ للتعليم؛ بل تحمل مضمونًا إنسانيًّا يتعلّق بإدارة المفاهيم والمعنى والأهداف من العمليّة التعليميّة، يصلح لكل مستويات التعليم متجاوزًا أنماط التعليم القائمة على التّلقّي، فهو يسعى إلى وضع التعليم كعمليّة جماعيّة تستهدف تحرير المجتمع.

إنّ مسؤوليّة تحرير المقهورين تظلّ في نظر باولو على عاتق المقهورين أنفسهم، وعليهم النّهوض بتأسيس بيداغوجيا تعليميّة تضعهم في طريق التحرّر.

كان باولو قد تعرّض في العهد الديكتاتوري للاعتقال، حيث في المعتقل كتب باكورة أعماله عن التعليم كممارسة تحرّريّة، وسيكتب بعد ذلك كتابًا آخر بالإنجليزيّة هو بيداغوجيا المقهورين: قدر الإنسان الأنطولوجيّ. وترتكز فلسفة تلك البيداغوجيّة على تحويل الإنسان من مجرّد منفعل إلى فاعل، وقد كان باولو واعيًا بدور أنظمة التعليم الحالية على إعادة إنتاج شروط القهر. ويكسر باولو النظرة التصنيفيّة للتعليم، واحتكار المعرفة كسلطة واحتكار مقابل الجماهير. يمكننا الحديث هنا عن العدالة التعليميّة، الّتي تشكّل روح بيداغوجيا المقهورين، كما حاول باولو بناءها كبديل لمشروع تحرّريّ.

يضع باولو مشروع مدرسته التحرّريّة مقابل أنظمة التعليم ذي النّمط البنكي التخزينيّ؛ حيث عمليّة التّلقّي تتّجه من المعلم إلى الطالب، كما أنّ المعلّم عارف بكلّ شيء، والطالب جاهل بكل شيء، بتعبير آخر: المعلّم فاعل والطالب مجرّد منفعل، وذلك النمط يعزّز علاقة القهر، الّتي تحيلنا إلى علاقة المستعمِر بالمستعمَر. وتلك العلاقة تساهم في تقليد المغلوب للغالب واحتقار ملكاته. وسنجد أنّ ما

يصفه باولو حقيقة في أنظمة التعليم، الّتي كرّست ظاهرة التّقليد واحتقار الذّات، وهنا يمكننا الحديث عن الفكرة المحوريّة لعلي شريعتي بخصوص العودة إلى الذّات كدعوة تحرّريّة تنتمي إلى مسار فرانز فانون وباولو ونظرائهما.

تبدو معضلة التقليد ذات صلة باغتراب الذّات، وبأنّ تحرير الذّات يقتضي تحرير العمليّة التعليميّة من هذا النمط البنكي من خلال مشروع بيداغوجيا بديلة ينهض بها المقهورون، وتقوم تلك البيداغوجية على أساس إعادة الثقة للمتلقّي بالإنصات إلى طريقتهم في التحليل بناء على أفكارهم حتى تلك الّتي لا نوافق عليها، فالبُعد الإنسانيّ والحواريّ والتفاعليّ يشكّل ركيزة أساسيّة في بيداغوجيا المقهورين. وسنجد هنا أنّ باولو وكأنّه يُقدّم وصفة علاجيّة للأمراض المزمنة الّتي تنتج عن القهر؛ بل – من باب الشيء بالشيء يُذكر- أحسبها مقاربة إصلاحيّة وثوريّة تنطوي على مضمون علميّ وعملانيّ تصلح كمقاربة مناهضة لأشكال المقاربات العربيّة في مجال دراسة السيكولوجيا الجماعيّة العربيّة، كتلك الّتي قام بها علي الوردي، أو مصطفى حجازي، تلك المقاربات الّتي تدين الذات الجماعيّة والجمهور معتقدين مظاهر القهر وتجلّياته كعلّة ذاتيّة للجمهور دون الوقوف عمّا تنتجه علاقات القهر تلك، ودون الوقوف على حلول ناجعة كتلك الّتي نجدها عند باولو، وكذلك تصلح نظريّة هذا الأخير نقيضًا لمقاربة غوستاف لوبون القائمة على تصنيف الذات الجماعيّة واللّاوعي الجمعيّ توصيفًا لا يقف عند العلل الحقيقيّة الّتي تنتجها علاقات القهر التاريخيّة بين القاهر والمقهور، كما لا تقدّم حلولًا لتحرير الجماعة من سورة هذا النوع من الوعي، لكن مع باولو نقف على دور التعليم في إعادة إنتاج القهر وعلى القوى التحرّريّة النابعة من داخل بيئة القهر أن تحرّر العمليّة التربويّة من هيمنة النمط البنكيّ، الّذي يكرّس تلك العلاقة.

سندرك الطابع التحرّريّ والديمقراطيّ أيضًا للنظام التعليميّ البديل، الّذي يقترحه باولو بناءً على التمييز بين ديكتاتوريّة النظام التعليميّ البنكي، وبين التعليم الحواريّ؛ فالتحرّر يبدأ من أولى مدارك البيداغوجيا، وكيفيّة توليد المعرفة من داخل محيط المضطهدين وبيئتهم. فالتعليم في نظر باولو إمّا تعليمًا للقهر، أو للتحرّر. ويبدو أنّ باولو يتّجه بالعمليّة التعليميّة إلى نوع من السياسة التشاركيّة، الّتي تقوم في مختلف أطوارها على الحوار. والأهمّ هنا إلى مفارقة المناضلين، الّذين ينهضون بمطلب التحرّر، لكنّهم يعتمدون الوسيلة التعليميّة ذاتها حسب النظام

البنكي، الّتي تعيد إنتاج علاقة القهر دون أن يلتفتوا إلى أنّ تلك الأنظمة التعليميّة تؤدّي إلى استيلاب الإنسان. ويستند باولو إلى اريك فروم في أنّ الإنسان الفاقد للحيويّة يحوّل كل مظاهر الحياة الحيويّة إلى جامدة. ومن هنا، فإنّ غياب التفاعليّة الأفقيّة في العمليّة التعليميّة من شأنه خلق كائنات نمطيّة جامدة. الأهمّ في مشروع باولو، الّذي يُعدّ مشروعًا إنسانيًّا ثوريًّا يميّز بين الإنسان في العالم، والإنسان مع العالم [1].

ختامًا

بقدر ما استطاعت التحوّلات التاريخيّة، الّتي تتّسم بطابع دراماتيكيّ، والّتي تنعكس على السياسة التربويّة أن ترسم ملامح مستقبل أكثر غموضًا في ما يتعلّق بالتعليم ومآلات المعرفة والإنسان، إلّا أنّ هناك من يحسب التماهي مع تلك التّحوّلات أمرًا لا يثير سوى الرغبة في التأقلم، كما ينحو المستشار الفرنسيّ المستقبليّ، وتحديدًا في تقرير»من أجل أنموذج أوروبيّ للتعليم العالي» من إنجاز اللّجنة الّتي أشرف عليها هذا الأخير المؤلّفة من 16 خبيرًا بتكليف من وزير التربية الوطنيّة (21 يوليو 1997م)، والّتي تناولت معظم التحدّيات، الّتي يفرضها التطوّر السريع، بينما يوصي التقرير باتّباع ذاك التقدّم السريع، لكنّه لم يقدّم طرحًا حقيقيًّا لمستقبل التعليم ما عدا ما أشار إليه من كيفيّة تدبير التحدّي، الّذي يفرضه واقع هيمنة القطاع الخاص على التعليم، وذلك كَوْن القطاع الخاص والمقاولات لا يمكنهما أن يؤدّيا دورًا وطنيًّا ودوليًّا، إلّا في إطار علاقة بين الخواصّ، وإدارة التعليم العالي، بعيدًا عن التنافس بين السلطات والطبقات؛ فالتحدّي هنا يتمّ مواجهته باحتواء الأزمة وإدارتها وفق توافقات، وهو خارج المطلب التحرّريّ لجوهر العمليّة التربويّة ومقاصدها، وسنجد مثالًا لنزعة تفاؤليّة عن مسار التحوّلات التّاريخيّة في مجال التعليم كتلك الّتي يمثّلها ميشيل سار، ومن خلال تساؤلاته الثلاثة حول ما الّذي يجب تعليمه؟ ولمن يجب تعليمه؟ وكيف يجب تعليمه؟

ينظر إلى تلك التحوّلات من منظور كيفيّ، ولكن الكيف الّذي يتعلّق بصيرورة الأدوات والوسائط والسرعة وأنماط التجمّع، لكن لا شيء هنا يتعلّق بجوهر العمليّة التربويّة، وبروح المدرسة ومهامّها التّاريخية، لا سيما الأنطولوجيّة، حيث سينعكس

1- باولو فرايري: تعليم المقهورين، تـ: د. يوسف نور عوض، دار القلم، بيروت، 1980م.

ذلك التحوّل الكبير ليس على التعليم فحسب؛ بل على السياسة والعمل، وسائر المؤسّسات [1]. على الرّغم من تنوّع وجهات النّظر، فإنّ الشيء الثابت في هذا الانشغال هو ما يحيط بمصير التعليم ومستقبله من أخطار، بعضها يتهدّد البُنْيات التحتيّة المعنيّة باحتواء التدفّق الاجتماعيّ، والأخرى تتعلّق بأنماط التّعلّمات وبرامجها، والسياسة التعليميّة في ضوء المتغيّرات العالميّة. لكن، يظلّ جوهر العمليّة التربويّة يواجه كما الوجود ضربًا من النّسيان، وهو ما يفرض ثورتين وليس ثورة واحدة؛ ثورة لجعل التعليم في خدمة الجميع، وتمكين المجتمع من حقّه في التّعلم، وهو ما يفرض وجود سياسة اجتماعيّة تقاوم هيمنة السّوق ونزعته لعزل المجتمع والاستفراد بإدراكاته وخياراته، وثورة أخرى تلامس جوهر العمليّة التربويّة، وتكييف رسالة التعليم مع المطالب المتعالية، الّتي تفرضها الوضعيّة الأنطولوجيّة للإنسان، وقضايا الحقيقة والتّحرّر والمصير.

1- ميشال سار: الأصبع الصغير، تـ: د.عبد الرحمن بوعلي، مجلّة الدوحة: عدد 80 يونيو 2014، منشورات وزارة الثقافة والفنون والتراث-قطر، ص 20-18.

دراسات

أولويـة العمـل على النَّظـر

حسن حنفي*

هل للنّظر أولويّة على العمل؟

الدعـوى النقيضـة، للنَّظـر الأولويّـة على العمـل، فإنّهـا دعـوى تظهـر فـي لحظـات تاريخيّـة معيّنـة عندمـا يسـتحيل العمـل ثـمّ يأتي النظـر تعويضًـا عن هـذا العجـز، وتفريغًا للطاقـة فـي ميـدانٍ آخـر أكثـر أمنًـا. عندمـا تُسَـدّ طـرق العمـل لا تجـد الطاقـة أمامهـا إلّا أن تظهـر فـي النظـر بوصفهـا طريقًـا فرعيًّـا حتـى ينـزاح السـدّ، وتعـود الطاقـة إلـى مسـارها الطبيعيّ فـي العالـم مـن خـلال الفعـل الإنسـانيّ.

فـي الحضـارة الإسـلاميّة، صحيـحٌ أنّ أوّل مـا نـزل مـن القرآن﴿اقـرأ﴾[1]، ولكـن القراءة لا تعنـي التعـرُّف على الخطـوط، قـراءة المكتـوب. فقـد كان جبريـل يعلـم أنّ الرسـول أُمّيّ لا يقـرأ ولا يكتـب؛ إنّمـا القـراءة هـي التعـرّف على أفعـال الله فـي الطبيعـة ﴿اقْـرَأْ بِاسْـمِ رَبّـكَ الـذِي خَلَـقَ. خَلَـقَ الإنْسَـانَ مِـنْ عَلَـقٍ﴾ [2]. والعلـم فعـل التعليـم ﴿اقـرأْ وَرَبُّـك

* مفكر و فيلسوف مصري.

1- الآية 1،العلق/96.

2- الآيتان:2-1،العلق/96.

الأكْرَمُ الذي عَلَّمَ بالقَلَم عَلَّمَ الإنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾[1]. والنَّظَر في القرآن ليس مجرّد تأمّل ومعرفة نظريّة؛ بلَ هو إبصار ونظر بالعين. ليس فكرًا مجرّدًا؛ بل هو إعمال للحسّ، نظر للطبيعة والناس. وهو بداية السلوك والتوجيه في العالم، وليس التأمّل النظريّ الخالص. النّظر هو الإبصار ﴿وَتَرَاهُم يَنْظُرونَ إلَيْكَ وَهُمْ لا يُبْصِرُون﴾[2]، والنّظر في الطبيعة أيضًا لأخذ العبرة ﴿أفلمْ يَنْظروا إلى السَّمَاءِ فَوقَهم كيفَ بَنَيْنَاهَا وَزَيَّنَّاهَا﴾[3] ، والنَّظَر إلى الحيوان ﴿أَفَلا يَنْظُرُونَ إلى الإبِلِ كيفَ خُلِقَتْ﴾[4] ، والله أيضًا ينظر كيف يعمل الناس ﴿ثُمَّ جَعَلْنَاكُمْ خَلائِفَ فِي الأَرْضِ من بَعْدِهم لِنَنْظُرَ كَيْف تَعْمَلُون﴾[5] . فالنظر علم. والله عالم، والإنسان عالم. وهو أيضًا نظر في الآثار كعِظَة وعبرة، تنظر النفس ماذا قَدَّمَتْ ﴿أفلمْ يَسِيرُوا في الأرض فَيَنْظُرُوا كَيْفَ كانَ عَاقِبَةُ الَّذين كانُوا قَبْلَهُم﴾[6]. والنَّظر إلى سُنَنِ المجتمع والتاريخ ﴿فَهَلْ يَنْظُرون إلّا سُنَّةَ الأوَّلين﴾[7]. وهو أيضًا انتظار، كما أوّلَ المعتزلة ﴿وُجُوهٌ يَوْمَئذٍ ناضِرةٌ. إلى ربّها نَاظِرَةٌ﴾ [8] ؛ أي منتظرة للثواب أو العقاب، وذلك مثل انتظار الساعة، وانتظار النعيم، وانتظار العذاب. وهو الاشتقاق نفسه ﴿قالَ أَنْظِرْنِي إِلَى يَوْمِ يُبْعَثُون. قالَ إنَّكَ لَمِنَ المُنْظَرِينَ﴾[9].

دعوةُ القرآنِ إلى طلب البرهان ﴿قُلْ هَاتوا بُرْهَانَكُمْ إنْ كُنْتُمْ صَادِقِين﴾[10]؛ إنّما هو تحدٍّ لاستحالة وجود البرهان على الكذب والبهتان. وعندما يدعو القرآن إلى

1- الآيات: 3،4،5، العلق/96.

2- الآية 198، الأعراف/ 7.

3- الآية 6، ق/50.

4- الآية 17، الغاشية/88.

5- الآية 14، يونس/10.

6- الآية 21، غافر/40.

7- الآية 43، فاطر/ 35.

8- الآيتان:22، 23،القيامة/75.

9- الآيتان: 15-14، الأعراف/ 7. ورد لفظ «نظر» ومشتقاته في القرآن (129) مرّة أكثرها بمعنى الإبصار.

10- الآية 64، النّمل/27.

التعقّل ﴿أَفَلَا تَعْقِلُونَ﴾[1] وإلى التفكُّر ﴿أَفَلا تَفَكَّرُون﴾[2] فإنّ القصد هو الاعتبار والعظة؛ أي دلالة الواقع للاستفادة به في الحياة العمليّة وليس تشييد بناء نظريّ خالص كبديل عن الواقع. المرّة الواحدة الّتي ورد فيها فعل «فكر» يُقرن بالقرار وبالفعل ﴿إِنَّهُ فَكَرَ وَقَدَّرَ﴾[3]، والباقي كلّه «التفكر»؛ أي التدبُّر في آيات الله في الكون وهي أغلب الاستعمالات ﴿إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾[4]. والتفكر في خلق السماوات والأرض ﴿وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ﴾[5]. والتفكير في الناس ﴿أَوَ لَمْ يَتَفَكَّرُوا مَا بِصَاحِبِهِم مِن جِنَّةٍ﴾[6]. والتفكير في النفس ﴿أَوَ لَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنْفُسِهِمْ﴾[7]. والتفكّر فرادى وجماعة ﴿وَأَنْ تَقُومُوا للهِ مَثْنَى وَفُرَادَى ثُمَّ تَتَفَكَّرُوا﴾[8]. وقد يكون التفكّر في التاريخ وأحوال الأمم والشعوب بعد سماع قصص الأنبياء ﴿فَاقْصُصِ القَصَصَ لَعَلَّهُم يَتَفَكَّرُونَ﴾[9]. فلا يوجد تفكير نظريّ؛ إنّما التفكير تفكير في شيء.

قد ورد لفظ «العقل» في القرآن أكثر الاستعمالات في صيغة استفهام استنكاريّ ﴿أَفَلا تَعْقِلُون﴾[10] وفي المضارع أكثر من الماضي، كحقيقة ثابتة أبديّة وليست كحقيقة زمانيّة ماضية. وبالإضافة إلى الصيغة الاستفهاميّة الاستنكاريّة هناك صيغة التمنّي ﴿لَعَلَّكُم تَعْقِلُون﴾[11]، والصيغة الشرطيّة ﴿إِنْ كُنْتُم تعقلون﴾[12]. والأهمّ

1- الآية 169، الأعراف/7.

2- الآية 50، الأنعام/ 6.

3- الآية 18، المدثر/ 74.

4- الآية 3، الرعد/13. ورد لفظ «فكر» ومشتقاته في القرآن (28) مرّة أغلبها بمعنى التفكُّر في الآيات.

5- الآية 191، آل عمران/ 3.

6- الآية 184، الأعراف/ 7.

7- الآية 8، الروم/ 30.

8- الآية 46، سبأ/ 34.

9- الآية:176، الأعراف/7.

10- الآية 32، الأنعام/ 6.

11- الآية 73، البقرة/2.

12- الآية 118، آل عمران/ 3. ورد لفظ «عقل» في القرآن (49) مرة، 29 منها استفهام استنكاري، والماضي (أفلم تعقلون) مرة واحدة.

هو الموضوع الّذي يفكّر فيه العقل. يأتي كلام الله أوّلًا، ثمّ الآخرة والطبيعة، ثمّ الأحداث التاريخيّة والمجتمع، ثمّ الأفعال والأمثال والوصيّة. ويتطلّب العقل الفعل، وعدم أمر الناس بأعمال البرّ دون فعل ذلك ﴿أَتَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالبِرِّ وَتَنْسَوْنَ أَنْفُسَكُمْ وَأَنْتُم تَتْلُونَ الكِتَابَ أَفَلا تَعْقِلُون﴾[1]. والعقل النَّظريّ هو الّذي يُوجّه العقل العمليّ ويمنع من الضَّلال ﴿وَلَقَدْ أَضَلَّ مِنْكُم جِبِلًّا كَثِيرًا أفلم تَكُونُوا تَعْقِلون﴾[2]. وهو الّذي يمنع من الهلاك يوم القيامة ﴿وقالوا لَوْ كُنَّا نَسْمَعُ أو نَعْقِلُ مَا كُنَّا في أَصْحَابِ السَّعِير﴾[3].

إذا صحّ ما يرويه الصوفيّة من أنّ «أوّل ما خلق الله خلق العقل فقال له: أقبلْ فأقبل، أدبِرْ فأدبر، وعِزّتي وجلالي ما خلقت إليّ أعزّ منك» فإنّ العقل هنا هو العقل العمليّ، العقل الإرادي الّذي يطيع. وطلب الحديث عدم التفكير في ذات الله والتفكّر في آثاره ومخلوقاته؛ إنّما هي دعوة إلى التفكير في الطبيعة من أجل اكتشاف قوانينها، والسيطرة عليها من أجل إعمارها، والتوجُّه إلى ما هو أنفع وأكثر يقينًا. فخبر الواحد يعطي معرفة ظنّيّة، ولكنّه يؤسّس عملًا يقينيًّا.

الفكر تَفَكُّر؛ أي فكر منعكس على الذات، تأمُّل وتدبُّر. الفكر تفكير في النفس وهو التفكّر. وهو أيضًا تفكّر في الطبيعة والكون[4].

لقد ورد لفظ «عقل» في الحديث بمعناه الاشتقاقيّ الحسّيّ عقل البعير؛ أي ربطه. فالعقل رباط وعلاقه وليس عقلًا من دون رباط يهيم في أيّ وادٍ. هو عقل مُوجّه نحو غاية. وفي غياب العقل يكون: البَله، والجنون، والأسر. والصبية والحيوانات لا تعقل. والنساء ناقصات عقل طبقًا للرواية المشهورة «ناقصات عقل ودين» وتمرّد عائشة عليه بأنّها أعقل النساء. والعقل للكلمات وللكتب؛ أي للوحي المقروء أو المدوّن. ويُفهم بالعقل والقلب، والعقل للشعائر والعبادات لفهم دلالاتها ومقاصدها. وأفضل إنسان ما اجتمع فيه العقل والنّسك[5].

1- الآية 44، البقرة/ 2.

2- الآية 62، يس/ 36.

3- الآية 10، الملك/ 67 ، الآخرة، الطبيعة (3)، حوادث، مجتمع (2)، أفعال، أمثال، وصيّة (1).

4- استعمل لفظ «فكر» في الحديث (10) مرات.

5- ورد لفظ «عقل» في الحديث حوالى (150) مرة، نصفها للبعير وبعضها للنساء والصبيان والمجانين.

كما اتّضح في علم أصول الدين عندما جعل المتكلّمون موضوع العلم ليس الذات الإلهيّة؛ بل الطبيعة والنظر في ظواهرها ومكوّناتها وجواهرها، وحركاتها وعِلَلِها. وبعد ذلك، تأتي الأدلّة على وجود الله؛ فالنظر في الطبيعة سابق على النظر في الله، والبحث في المحسوس سابق على البحث في المعقول. ومشاهدة المرئيّ سابق على اللامرئيّ، الّذي لا يعرف إلّا عن طريق قياس الغائب على الشاهد؛ بل إنّ نظريّة الذات والصفات والأفعال، لبّ النسق الأشعريّ؛ إنّما تقوم على قياس الغائب على الشاهد، قياس الذات الإلهيّة على الذات الإنسانيّة، في الإنسان حقيقة وفي الله مجاز. فالإنسان عالم قادر حيّ سميع بصير متكلّم مريد بالحقيقة، والله كذلك بالمجاز كما قال ابن الأيادي اللغويّ قديمًا، وكما يروي الأشعري في «مقالات الإسلاميّين». والنبوّة فعل في التاريخ وحركة فيه، وتحقّق لحقائقها في توالي الأزمان. ليست النبوّة فقط معرفة نظريّة؛ بل تحقّق عمليّ وحركة تاريخيّة تساعد على تقدّم الشعوب. والمعاد ليس مجرّد إيمان بالبعث والنشور؛ بل هو استعداد له بالعمل الصالح. والإيمان والعمل والإمامة كل ذلك يشير إلى تحقّق الوحي في التاريخ، في الفرد والجماعة، في المواطن والدولة.

في أصول الفقه، وبالرّغم ممّا يبدو على الأدلّة الشرعيّة الأربعة: الكتاب، والسُّنَّة، والإجماع، والقياس من طابع استدلاليّ إلّا أنّ الكتاب نشأ في المكان والزمان، في «أسباب النزول» و»الناسخ المنسوخ». الواقع يسأل والوحي يُجيب. والسُّنَّة أيضًا التحقّق النموذجيّ الأوّل للوحي في الواقع، وللشريعة في المجتمع، وللنبوّة في الدولة. والإجماع أمّة في التاريخ، وشعوب في الزمان والمكان. لكلٍّ إجماعه طبقًا لظروف العصر دون إلزام اللاحق بالسابق. والاجتهاد بالرغم ممّا يبدو عليه من طابع استدلاليّ، استنباط الأحكام الشرعيّة من أدلّتها اليقينيّة إلّا أنّه يقوم على التعليل، تعليل الأفعال ومعرفة مكوّناتها وعِلَلِها. والأشكال الحرّة للقياس مثل: الاستحسان، والاستصلاح، والاستصحاب؛ إنّما تعتمد على المصالح المرسلة في العالم خارج العقل تحقيقًا لمنافع الناس.

عرض له الحكماء أيضًا في الأخلاق التأمّليّة مثل: ابن سينا، ومسكويه. وهي في الحقيقة أخلاق نظريّة طبقًا لقسمة قوى النفس إلى ثلاث: القوة الشهويّة وفضيلتها العفّة، والقوّة الغضبيّة وفضيلتها الشجاعة، والقوّة العقليّة وفضيلتها الحكمة. ومن التوازن بين هذه القوى تنشأ فضيلة رابعة هي العدالة. وأعلاها الحكمة. وبصرف

النَّظر عن مصدر تلك القسمة، أفلاطون أو غيره، إلّا أنّها عُرِضت على العقل فقبلها، والعقل أساس النقل. وهو القاسم المشترك بين القرآن واليونان، بين الشريعة والحكمة، بين الدين والفلسفة. في الظاهر، تبدو الأخلاق نظريّة تأمّليّة. وفي الحقيقة، هي أخلاق عمليّة تبدأ من النفس؛ كي تنتهي إلى تقوى القلب.

بالرّغم من أنّ المدينة الفاضلة عند الفارابي يتربّع على قمّتها الملك الفيلسوف، والنَّبيّ، والإمام، ويقبع في قاعدتها العمّال والفلّاحون والصيّادون، وما بينهما الجند والعلماء إلّا أنّ ذلك نوعًا من تقسيم العمل، والتدرّج في السُّلطة. الكل عمل سواء من يعمل بعقله، أو من يعمل بيده.

إنّ المعرفة الإشراقيّة عند الحكماء، أو النُّور، الّذي يقذفه الله تعالى في القلب عند الصُّوفيّة ليست معرفة نظريّة خالصة؛ بل هي نتيجة لإعمال القلوب، وتصفية النفس؛ فالعمل يسبق النظر. ومن أراد أن يعرف مثل معرفتنا فليجرب مثل تجربتنا كما قال الغزالي في «المنقذ من الضَّلال».

في العلوم النقليّة الخمسة: القرآن، والحديث، والتفسير، والسيرة، والفقه، اثنان منها عمليّان؛ السيرة والفقه، وثلاثة منها نظرية؛ القرآن، والحديث، والتفسير. وهي نظريّة في الظاهر عمليّة في الباطن. فالقرآن رسالة عمليّة للفعل والتحقّق وحمل الأمانة وأداء الرسالة. وقد تمّ جمعه وترتيبه بفعل البشر. والحديث تفصيلات وإيضاحات عمليّة للقرآن، جمعه الرُّواة. ومن شروط الرواية تطابق النّظر مع العمل عند الراوي. والتفسير لا يهدف فقط إلى إعطاء مزيد من المعلومات التاريخيّة، أو اللغويّة، أو التشريعيّة عن القرآن؛ بل يهدف إلى توجيه الأُمّة وإصلاحها كما هو الحال في تفسير «المنار» لرشيد رضا، و «ترجمان القرآن» لأبي الأعلى المودودي، و «في ظلال القرآن» لسيد قطب.

العلوم العقليّة الرياضيّة والطبيعيّة الخالصة تبدو في الظاهر أبنية معرفيّة وهي في الأصل علوم عمليّة. فالحساب؛ إنّما نشأ لضبط المواريث، والهندسة لبناء المساجد، والفلك لمعرفة مواقيت الصلاة، والحج، والاهتداء بالنجوم في الأسفار. ونشأ الطب لمعالجة جرحى الفتوحات، والكيمياء لصناعة الأدوية، والطبيعة لصناعة السلاح.

في الحضارة اليونانية، لم يضع فيثاغورث فقط أُسُس علم الحساب؛ بل كان صاحب نحلة صوفيّة عمليّة تقوم على التطهير. ونظريّة المُثُل عند أفلاطون تبدو في الظاهر أنموذجًا لأولويّة المعرفة على الوجود مع أنّها استقراء للكلّيّات من

الجزئيّات طبقًا للجدل الصاعد، كما هو الحال في الفنّ المصريّ القديم، الّذي نقله أفلاطون إلى نظرية المعرفة وعلاقتها بالوجود.

بل إنّ المنطق، الّذي يُعدّ خالدة أرسطو، وأعظم ما عبّر عن عبقريّة اليونان؛ إنّما هو تجريد لممارسات السوفسطائيّين، وتنظير لجدل سقراط معهم، وتحليل لأشكال القول دون مضمونه. وهو مرتبط أشدّ الارتباط بخصائص اللغة اليونانيّة، كما لاحظ المسلمون منذ الشافعي في «الرسالة» حتى ابن تيمية في «الردّ على المنطقيّين» و «نقض المنطق».

لا فرق بين الطبيعيّات والإلهيّات؛ فهما علم واحد يتجاذبه جدل السلب والإيجاب. المقولات واحدة، الحركة والسكون، الجوهر والعرض، الصورة والمادّة، القوّة والفعل، مرة إثباتًا للطبيعة ونفيًا لما بعد الطبيعة فتنشأ الطبيعيّات، ومرةً نفيًا للطبيعة وإثباتًا لما بعد الطبيعة فتنشأ الإلهيّات.

ترجع أولويّة النظر على العمل إلى نزعة معرفيّة إشراقيّة صوفيّة خالصة بدأها أفلوطين عندما اعتقد أنّ الفعل ضعف في التأمّل، يفيض عن الواحد بفعل التأمُّل وليس بفعل الخلق. وربما كان ذلك رد فعل على المسيحيّة ووقوعها في التشبيه، الله المشخّص والخلق بالفعل. وربّما كان أثرًا من آثار الغنوصيّة الشرقيّة.

استمرّ في تلك الدعوة أوغسطين باحثًا عن الحقيقة سواء في حواراته الفلسفيّة أم في تنظيره للعقائد المسيحيّة. وأوغسطين بعد تحوّله إلى المسيحيّة كان يعرف الحقيقة مسبقًا، ثمّ استخدم ثقافته الأدبيّة والفلسفيّة لتبريرها. كان هدفه عمليًّا وليس نظريًّا، الدفاع عن المسيحيّة ضدّ الشكاك والمانويّين والدوناتيّين والوثنيّين وكل خصوم الإمبراطوريّة الرومانيّة، فقد كان مفكّر السلطان.

استمرّ ذلك التيّار الإشراقيّ الأفلاطونيّ طوال العصر الوسيط المتقدّم عند القدّيس بونافنتورا في «طريق الرُّوح إلى الله». وتحوّل إلى نزعة صوفيّة خالصة تبدأ بمجاهدة النّفس، وتصفية القلب. فالعمل شرط النظر. وتحوّل إلى شعار «الإيمان بحثًا عن العقل» عند القدّيس أنسيلم، الإيمان أوّلًا ثم البرهان ثانيًا؛ ما يقتضي أيضًا تصفية القلب قبل صفاء الذهن.

ثمّ بدأ عصر الإحياء في القرن الرابع عشر، إحياء الآداب القديمة، تخلُّصًا من الفلسفة المدرسيّة والعقائد المسيحيّة وصولًا إلى الأساطير اليونانيّة وعظمة الإنسان. لم تكن نظريّة في المعرفة بقدر ما كانت نهضة حضاريّة جديدة لإنهاء العصر

الوسيط وبداية فجر العصور الحديثة.

كان الإصلاح الدينيّ في القرن الخامس عشر ليس فقط نقدًا للعقائد «الكاثوليكيّة»؛ بل احتجاجًا دينيًّا على القديم وسلطة التراث والتوسّط بين الإنسان والله، واضعًا بدائل مضادّة، الكتاب وحده، حرّيّة التفسير، والكتاب المقدّس باللُّغة الوطنيّة، وحرّيّة المسيحيّ، والعلاقة المباشرة بين الإنسان والله، والبساطة في بناء الكنائس دون بقايا الوثنيّة الرومانيّة القديمة. كانت البروتستانتيّة مرحلة في مسار التاريخ، وتحوّلًا فعليًّا في الوعي الأوروبيّ.

جاء عصر النهضة في القرن السادس عشر ليغيّر ليس فقط مصدر المعرفة، من القديم إلى الجديد، ومن بطليموس إلى كبلر وجاليليو ثمّ إلى نيوتن، ومن النقل إلى العقل، ومن النَّفس إلى البدن؛ بل ليغير مسار التوجُّه الحضاريّ العمليّ من العودة إلى الماضي إلى التوجّه نحو المستقبل بعد أن كسب المحدثون المعركة ضدّ القدماء في الفكر والأدب والفنّ والعلم وفي كل مظاهر النشاط الإنسانيّ.

في بداية العصور الحديثة أَسّس الوعي الأوروبيّ مشروعه المعرفيّ في «الكوجيتو» الديكارتي «أنا أفكّر فأنا إذن موجود». وبدأ الاعتزاز بالمعرفة الجديدة و»العلم الجديد»، و«لعلوم الجديدة» و«الأورجاتون الجديد»، والتحقّق من صدق تلك المعارف باتفاقها مع العقل ومع الطبيعة. والحقيقة أنّ ذلك المشروع المعرفيّ الضخم؛ إنّما كان الهدف منه السيطرة على الطبيعة وتأسيس المجتمع المدنيّ من أجل السيطرة على العالم. فقد واكب ما سُمّي بالكشوف الجغرافيّة منذ أواخر القرن الخامس عشر بعد سقوط غرناطة ونهاية فترة الحكم الإسلاميّ في المغرب مع بني الأحمر وبدايته في المشرق مع محمد الفاتح. لم يكن مشروعًا نظريًّا خالصًا؛ بل كان وراء الالتفاف حول القارات من البحار والمحيطات بعد أن فشل الدخول إلى القلب عن طريق البحر الأبيض المتوسط كبحيرة شبه مغلقة. وتمّ الالتفاف حول نصف الكرة الغربيّة من الشرق من الساحل الأطلنطي ثمّ الاندفاع نحو الغرب حتى الساحل الغربيّ على المحيط الهادئ. ثم تمّ الاندفاع جنوبًا حول أفريقيا ثمّ شرقًا إلى جنوب شرق آسيا. ومِنْ ثَمَّ، الاستيلاء على العالم القديم كلّه في أفريقيا وآسيا. العقل المطلق والسيطرة المطلقة صنوان. والعقل الشامل والحكم الشامل قرينان. وكان ذلك كلّه لخدمة التجارة عبر البحار في العصر التجاريّ ما قبل المرحلة الرأسماليّة.

ثـمّ تحـوّل العقـل مـن أداة معرفيّـة ومنهـج للكشـف إلـى عقـل اجتماعـيّ يفجّـر الأنظمـة السياسـيّة اللّاعقليّـة مثـل: الأنظمـة الكَنَسـيّة، والملكيّـة. فقامت الثورة الفرنسـيّة بعـد أن تحـوّل العقـل إلى تنويـر، والتنويـر إلى ثـورة. واكـب العقـل الملكيّـات، وواكبت الثـورة الجمهوريّـات، وكان عـرض ماركـوز في «العقـل والثـورة». ووضـع العقـل مُثـُل التنويـر؛ الحرّيّـة، والإخـاء، والمسـاواة، والعدالـة الاجتماعيّـة، والطبيعـة، والتقـدّم؛ أفضل مـا أخـرج الوعـي الأوروبـيّ للإنسـانيّة.

كمـا امتـدّ العقـل مـن الإنسـان إلـى المجتمـع، امتـدّ مـرّة ثانيـة مـن المجتمـع إلـى التاريـخ، وتحـوّل إلـى عقـل تاريخـيّ مكتشـفًا قانـون التاريـخ ومسـار التقـدُّم. وأصبـح لـكلّ شـيء عنـد هيجـل تاريـخ؛ الفلسـفة، والديـن، والفـن، والجمـال. وأصبـح تاريـخ العالـم هـو قضـاء العالـم، فيـه يتحقّـق كلّ شـيء، ويصـدر الحكـم علـى كلّ شـيء [1].

ثـم جـاء القـرن العشـرين ليكمـل المشـروع المعرفـيّ الغربـيّ فـي الظاهريّـات. والظاهريّـات فـي تأويـل آخـر نزعـة إشـراقيّة تطهيريّـة. فالقاعـدة الأولـى «الـرد»، أو «التوقّـف عـن الحكـم» ،أو إخـراج الواقـع المـادّيّ خـارج دائـرة الانتبـاه هـي إبعـاد للعالـم وزهـد فيـه حتـى يظهـر عالـم الماهيّـات وينكشـف في النفـس. فالحقيقـة كشـف، كمـا يقـول تلميـذه هيدجـر مطبقًـا منهـج الأسـتاذ. والوجـود إنـارة. كمـا أن هوسـرل في أواخـر حياتـه، في المرحلـة الثالثـة مـن فلسـفته منـذ «التجربـة والحكـم» عـاد إلـى العالم تأكيـدًا علـى شـعار الفينومينولوجيـا، «العـود إلـى الأشـياء ذاتهـا»، والبحـث عنهـا فـي التجـارب السـابقة علـى الحمـل المنطقـيّ. كمـا أنّ المخطوطـات، الّتـي تركهـا والمُصنّفـة تحـت حـرف k تعطـي وجهـة نظـر أخلاقيّـة دينيّـة صوفيّـة للعالـم، ونظـرة إيمانيّـة مسـيحيّة قلبيّـة مـا دفـع عـددًا مـن الأنصـار إلـى تأسـيس فينومينولوجيـا الديـن.

ظهـرت دعـوات عنصريّـة فـي الغـرب تدَّعـي أنّ الغـرب وحـده هـو القـادر علـى التنظيـر، والبحـث المعرفـيّ الخالـص دون أدنـى اهتمـام عملـيّ مصلحـيّ نفعـيّ. البحـث عـن الحقيقـة المجـرّدة مثـل النقطـة في الهندسـة، الّتـي لا طـول ولا عـرض ولا عمـق لها. وهـي فـي الوقـت نفسـه أسـاس الهندسـة.

جعـل ماكـس فيبـر التنظيـر Rationalization خاصِّيَّـة فريـدة في الوعـي الأوروبـيّ بعـد أن درس تاريـخ الديانـات، واكتشـف الطابـع العملـيّ لديانـات الشـرق. ومِـنْ ثَـمَّ، فالماركسـيّة بنقدهـا النظـر نزعـة غريبـة علـى الفلسـفة الغربيّـة. والبحـث عـن الأنمـاط

1- هي عبارة هيجل الشهيرة: Weltgeschichte ist Weltgericht.

المثاليّة Ideal Types هو البحث في ما يتحكّم في العالم. النظر سلطة، والعمل ضعف. والحقيقة أنّ ماكس فيبر يريد السلطة؛ أي يريد العمل عن طريق النظر كعمل غير مباشر، وليس عن طريق العمل المباشر؛ أي الممارسة الفعليّة.

سار في التيّار نفسه هوسرل مؤسّس الفينومينولوجيا المعاصرة عندما جعل التنظير Theoretization صفة خاصة في الوعي الأوروبيّ، البحث عن الحقيقة المجرّدة، وبالنظر المجرّد عن مثال أفلاطون والماهيّة الخالصة مع أن مثال أفلاطون هو الخير، وهي مقولة عمليّة. لذلك، عُدَّ أفلاطون مُؤسّس الفلسفة وليس سقراط؛ لأنّه شابته النزعة الأخلاقيّة. وعُدَّ سقراط أقرب إلى الشرق منه إلى الغرب. فالشرق أخلاقيّ عمليّ صوفيّ دينيّ، في حين أنّ الغرب معرفيّ نظريّ عقليّ «علمانيّ».

قد تزدهر الدراسات الصوريّة الخالصة في المنطق والرياضة في النظم الشموليّة نظرًا لصعوبة التعرّض للواقع الاجتماعيّ والسياسيّ خوفًا من الاضطهاد. فآثر العقل الاتّجاه نحو العلوم الصوريّة الخالصة، كما كان الحال في بولندا إبّان الحكم الشيوعيّ. فالنظر هروب من العمل وتعويض عنه. كما ازدهرت الرياضيات في أواسط آسيا بعد أن توقّفت الفتوحات وضعفت الخلافة، ولم يعد ينشغل الناس بهموم الدنيا. ولم يعد أمامهم إلّا أمور الآخرة، النظريّات الخالصة في العلوم، أو تمنّي الفوز والنجاة في التصوّف، أو «الحكمة المتعالية» و«شاهد الربوبيّة»، كما هو الحال عند صدر الدين الشيرازي.

في الوقت الرّاهن، غابت فلسفات العقل وفلسفات الفعل معًا، ولم يعد الوعي الأوروبيّ يعطي شيئًا؛ فبعد تحطيم العقل وسيادة اللّامعقول، ظهرت التفكيكية لتقضي على ما تبقّى من وظيفة للعقل وفككته وقضت على التمركز حول العقل Logocentricity وكلّ ما أبدعه العقل من قانون ونظام. وتأتي ما بعد الحداثة أيضًا لتقضي على كلّ شيء، العقل والفعل والبداية من الصفر بعد أن تنبَّأ نيتشه بعصر العدميّة الشاملة.

يبدأ الفعل من جديد خارج الوعي الأوروبيّ في حركات التحرُّر الوطنيّ، وفي الصحوة الإسلاميّة، وفي حركات المقاومة لما تَبقّى من احتلال استيطانيّ في فلسطين وجنوب لبنان، بعد انتهاء النظام العنصريّ من جنوب أفريقيا في العام نفسه، الّذي قُسّمت فيه فلسطين 1948م، بعد تقسيم الهند في 1947م ،واحتلال كشمير، وما زالت محتلّة حتى الآن.

ربّما انتهى العقل والفعل من الغرب، وبدأ الفعل في الشرق قبل أن يزدهر العقل تأكيدًا على الكوجيتو العمليّ في الشرق في مقابل الكوجيتو النظريّ في الغرب. وإذا كان المشروع الغربيّ قد بدأ بالعقل والسيطرة؛ فإنّ المشروع الشرقيّ قد بدأ بالفعل والتحرّر. لذلك، يشتدّ عليه الآن الحصار والغزو والتهديد والتهميش حتى تظلّ السيطرة للغرب باسم ثورة المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات، وصراع الحضارات، ونهاية التاريخ.

فهل يعي العرب في أيّ مرحلةٍ من التاريخ نحن نعيش؟

أولويّة العمل على النَّظر

هو اختيار رئيسيّ في كل حضارة. وهو الاختيار وراء قيامها وانتشارها قبل أن تهرم وتتوقّف، فيتحول الهمّ العمليّ إلى همّ نظريّ. هو الاختيار، الّذي يبني الدول ويقيم العمران، كما حدث في عصر الفتوحات الإسلاميّة الأولى [1]. لذلك، تظهر أمور المعاد النظريّة في لحظات الضيق والعجز، كما ظهرت في تاريخ بني إسرائيل أثناء الأسر البابليّ، وفي المسيحيّة أثناء سيطرة اليهود والرومان في فلسطين، وعند الصوفيّة عندما استحالت المقاومة الفعليّة بعد استشهاد أئمة آل البيت وسيطرة آل عثمان. وفي لحظات الخلاص تعود هذه الأخرويات، من الخيال إلى الواقع، ومن عالم التمنّي إلى عالم الفعل، وتحرّك الناس نحو الخلاص القريب، كما هو الحال في المهديّة والمشيانية ولدى فرقة الأنابابتست Anabaptism ولدى الحركات الألفية Millenarianism ، الّتي تعتقد بظهور المُخلّص كلّ ألف عام مرة، والّتي كان يتنسب إليها نيوتن.

في اللغة العربيّة يتشابه لفظا «علم» و «عمل». يتكوّنان من الحروف نفسها (ع، ل، م). ومعهما لفظ ثالث «عالم»؛ أي الكون مع إضافة (ا) ممدودة بعد العين دلالة على الأفق والاتّساع. وبتأويل من نوع ابن عربي أو هيدجر، العلم والعمل والعالم أبعاد ثلاثة لحقيقة واحدة: النظر، والعمل، وميدان التحقّق.

لقد ورد لفظ العمل في القرآن مئات المرّات. ومن حيث الاشتقاق ذكر العمل

1- يُروى أنّ إبراهيم باشا، وهو في الشام أرسل لوالده محمد على كتابًا في التاريخ وجده هناك؛ كي يقرأه ويستفيد منه. فأرسل إليه محمد على قائلًا: أنت تقرأ التاريخ، أمّا أنا فأصنع التاريخ.

فعلا أكثر منه اسما ما يدلّ على أنّ العمل فعل. والمخاطب الجمع أكثر الصيغ للدلالة على الخطاب [1]. وأكثر الأزمنة المضارع ما يدل على أنّ الفعل حقيقة مستمرّة [2]. وفي الاسم، الجمع أكثر من المفرد ما يشير إلى العمل الجماعيّ [3]. والإضافة إلى الضمير، خاصّة ضمير الجمع أكثر من غير المضاف. وكذلك الأمر في اسم الفاعل [4].

من حيث المضمون، يدفع القرآن الكريم نحو العمل ﴿وَقُل اعْمَلُوا فَسَيَرَى الله عَمَلَكُم وَرَسُولُهُ والمُؤمِنُون﴾ [5]. وقد ورد لفظ «العمل» في القرآن مئات المرّات ليفيد ارتباط الإيمان بالعمل الصالح ﴿إنّ الّذينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَات﴾ [6]، وأنّ فوز الإنسان في الآخرة بالعمل الصالح ﴿وأمَّا مَنْ آمَنَ وعَمِلَ صَالِحًا فَلَهُ جَزَاءً الحُسْنَى﴾ [7]، وأنّ العمل الصالح له قيمته في ذاته بصرف النظر عن الإيمان والكفر ﴿لَعَلّي أعْمَلَ صَالحًا في ما تَرَكْت﴾ [8]. الاستحقاق قانون جزاء الأعمال ﴿فَمَنْ يَعْمَلَ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَه. وَمَن يَعْمَلَ مِثْقَالَ ذرَّةٍ شَرًّا يَرَه﴾ [9]، والإنسان مسؤول عنه ﴿لَهَا مَا كَسَبَتْ ولَكُم ما كَسَبْتُم ولا تُسْأَلُون عَمَّا كَانُوا يَعْمَلُون﴾ [10]. ويتمّ في وقته المحدّد كالصلاة ﴿فهل لنا من شُفَعَاء فَيَشْفَعُوا لنا أو نُرَدّ فَنَعْمَل﴾ [11]، والعمل عمل

1- الصيغ الفعلية: تعملون (83).

2- المضارع: يعملون (56)، يعمل (14)، نعمل (6)، أعمل (4)، تعمل (2). الماضي: عملوا (73)، عملت (5)، عملتم، علمته (1). الأمر: اِعملوا (9)، اِعمل (2).

3- أعمالهم (27)، أعمالكم (9)، عمل (17)، عمله (5)، عملكم (4)، عملهم، أعمال (2)، عمليّ (1).

4- عاملين (عاملين) (8)، عامل (عاملة) (5).

5- الآية 105، التوبة/ 9.

6- الآية 96، مريم/ 19.

7- الآية 88، الكهف/ 18.

8- الآية 100، المؤمنون/ 23. ورد لفظ «عمل» ومشتقاته (359) مرة منها ارتباط الإيمان بالعمل الصالح (73).

9- الآيتان: 8-7، الزلزلة/ 99.

10- الآية 134، البقرة/ 2.

11- الآية 53، الأعراف/ 7.

اليد ﴿لِيَأْكُلُوا مِنْ ثَمَرِهِ ومَا عَمِلَتْهُ أَيْدِيهِم﴾ [1]. وهو عمل في الأرض ﴿وَيَسْتَخْلِفَكُم في الأرضِ فَيَنْظُرَ كَيْفَ تَعْمَلُون﴾[2]. وعمل في البحر ﴿ثمَّ جَعَلْناكُم خلائفَ في الأَرْضِ من بَعْدِهِم لنَنْظُرَ كَيْفَ تعملُون﴾[3]، ﴿أَمَّا السَّفِينَةُ فَكانَتْ لِمَساكِينَ يَعْمَلُونَ فِي البَحْرِ﴾ [4]. والقول والإيمان والعمل شيء واحد ﴿وَمَنْ أَحْسَن قولًا ممَّنْ دَعَا إلى اللهِ وَعَمِلَ صالحًا﴾ [5]، والعمل فرديّ ﴿وَلنَا أَعْمالُنَا ولَكُم أعمالُكُم﴾ [6]؛ لأنّ المسؤوليّة فرديّة، والجزاء فرديّ، والاستحقاق فرديّ؛ فالعمل عمل الفرد. الدعوة إلى العمل صريحة وواضحة في القرآن ﴿قُلْ يا قَوْمِ اعْمَلُوا على مَكَانَتِكُم إنّي عَامِل﴾[7]، ﴿لِمِثْلِ هذا فَلْيَعْمَلِ العَامِلُون﴾ [8]، ﴿فاعْمَلَ إِنَّنَا عَامِلُون﴾ [9].

يظهر في القرآن لفظ «فعل». العمل أقرب إلى العمل في الخارج والتأثير في العالم، في حين أنّ الفعل أقرب إلى العمل الذاتيّ، التعبير عن جوهر الذات ﴿فَلا جُنَاحَ عَلَيْكُم في ما فَعَلْنَ في أَنفُسِهِنَّ بالمَعْرُوفِ﴾ [10]. وهو ما يوجد أيضًا في اللُّغات الأجنبيّة في التمييز بين العمل Action، والفعل Act. وترد معظم استعمالات لفظ «فعل» في القرآن بمعنى سلبيّ لتطهير الذات [11]؛ وهي أفعال الظالمين، والسفهاء، والمبطلين، والكافرين، والجاهلين، والضالّين، والمجرمين، والخاسرين، والصاغرين، والنادمين. في حين أنّ الأفعال الإيجابيّة قليلة، أفعال المُتّقين والصابرين [12]. وهي أيضًا أفعال فرديّة، أصحابها مسؤولون عنها. والله يفعل أيضًا بعقابهم، كما فعل

1- الآية 35، يس/36.

2- الآية 129، الأعراف/ 7.

3- الآية 14، يونس/ 10.

4- الآية 79، الكهف/ 18.

5- الآية 33، فُصّلت/41.

6- الآية 139، البقرة/2.

7- الآية 135، الأنعام/ 6.

8- الآية 61، الصافات/ 37.

9- الآية 5، فُصّلت/ 41.

10- الآية 234، البقرة/ 2.

11- ورد لفظ فعل (108).

12- الأفعال السلبية (99)، الأفعال الإيجابيّة (9).

بعاد وثمود وأصحاب الفيل. وهي أفعال المنكر، والفحش، والبغضاء، والكراهية، والضلال، والكفر، والافتراء، والفساد في الأرض، والفتنة، والظلم، والقتل، والجهل، والإثم، والخسران، والبؤس.

الفعل أيضًا مرتبط بالقول ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِيْنَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لا تَفْعَلُونَ. كَبُرَ مَقْتًا عندَ اللهِ أنْ تَقُولُوا مَا لا تَفْعَلُون﴾[1]. وفي هذا المعنى نقد الله سلوك الشعراء ﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّهُم فِي كُلِّ وَادٍ يَهِيمُونَ. وَأَنَّهُم يَقُولُون مَا لا يَفْعَلُون﴾[2]، وهو مرتبط أيضًا بالإرادة. لذلك، كان الله ﴿فعّالٌ لِمَا يُرِيد﴾ [3]، ﴿إِنَّ اللهَ يَفْعَلُ ما يُرِيدُ﴾ [4]، ﴿ وكانَ أمْرُ اللهِ مَفْعُولا ﴾ [5]، وكان الإنسان المتشبّه بالله كذلك ﴿والَّذِينَ هُم للزَّكاةِ فَاعِلُون﴾[6].

كما ورد لفظ «العمل» في الحديث. وفي معظم الاستعمالات مرتبط بالعلم النافع وضرورة تطابق علم العالم مع أفعاله وأقواله، «تعلموا، تعلموا، فإذا علمتم فاعملوا». فالعلم نهاية العمل، العلم بداية والعمل نهاية، «لا تكنْ بالعلم عاملًا حتى تكون به عالمًا» [7]. العلم مقدّمة والعمل نتيجة. ولا يوجد علم نظريّ إلى ما لا نهاية «فإذا عرفتم منه فاعملوا». والعلم قراءة القرآن، وقراءة القرآن تؤدّي إلى العمل به، «من قرأ القرآن وعمل بما فيه»، «المؤمن الذي يقرأ القرآن ويعمل به». وهو عمل في الأرض لتعميرها وفي الدنيا تحقيقًا لرسالة الإنسان واستخلافه في الأرض. هو العمل اليدويّ المنتج «خير الكسب كسب يد». هو العمل المأجور وليس المستغلّ «أعطوا العامل أجره قبل أن يجفّ عرقه». ولا ينقص من أجره شيئًا قيمة عمله «لا ينقص من أجر العامل». هو العمل في الزمان، في الوقت المحدَّد، في الساعة واليوم والفترة والعمر. لذلك، كانت العبادة في مواقيت الصلاة، والصيام،

1- الآيتان: 3-2، الصف/61.

2- الآيتان: 226-225، الشعراء/26.

3- الآية 107،هود/ 11.

4- الآية 14، الحج/22.

5- الآية 47، النساء/ 4.

6- الآية 4، المؤمنون/ 23.

7- ورد لفظ «عمل» في الحديث حوالى (280) مرة. أكثرها مع العمل وأجر العمل، وجزاء العمل، والكسب والقدرة.

والـزكاة، والحـج. وكان الوحـي أيضًـا فـي مواقيـت طبقًـا لمراحـل التاريـخ، وأكملهـا المرحلـة الأخيـرة، الّتـي اكتملـت فيهـا النبـوّة. وأفضـل الفعـل أدومـه وإن قـلّ، وهـو العمـل الضـروريّ، وفـي الوقـت نفسـه الاختيـاريّ، الّـذي يقـوم علـى التطـوّع والسـبق والمنافسـة فـي الخيـر. وأفضـل الأعمـال علـى ظهـر الفـرس: الجهـاد فـي سـبيل اللـه. هـو العمـل طبقًـا للقـدرة والطاقـة «اِعلمـوا فـكّل ميسـر لمـا خلـق لـه». وهـو ضـدّ الاتّـكال. ولئـن جمـع حاطـب ليـل وبـاع بالنهـار خيـر مـن أن يسـأل النـاس أعطـوه، أو منعـوه. ولـم يشـأ الرسـول البشـارة بالجنـة حتـى لا يتـكل النـاس، «اِعملـوا ولا تتّكلـوا». والعمـل سُـنَّة، إتبـاع وإبـداع، تقليـد وتجديـد، تواصـل وانقطـاع فـي التاريـخ. وهـو عمـل يُجـازى الإنسـان عليـه يـوم القيامـة طبقًـا لنوعـه صلاحًـا أم فسـادًا، حسـنًا أم سـيّئًا، طبقًـا للنيّـة الصادقـة، ولوجـه اللـه أم طمعًـا فـي مـدح النـاس؟! ومَـنْ هَـمَّ بحسـنةٍ ولـم يعملهـا كتبـت لـه، ومَـنْ هَـمَّ بسـيّئةٍ ولـم يعملهـا غُفِـرَت لـه «العمـل بالنيّـة» و «إنّمـا الأعمـال بالنّيّات». العلـوم الإسـلاميّة العقليّـة النقليّـة أربعـة: اثنـان عمليّـان، واثنـان نظريّـان. العمليّـان: علـم أصـول الفقـه، وعلـوم التصـوّف. والنظريّـان: علـم أصـول الديـن، وعلـوم الحكمـة.

فـي علـم أصـول الفقـه غايـة الوحـي العمـل، تحويـل الوحـي إلـى نظـام للعالـم. الفعـل صيغـة أمريـة، إيجابًـا أم سـلبًا. والمقاصـد للامتثـال والتكليـف. والأحـكام للوجـوب، أو للتحريـم ضـرورة (الواجـب والمُحـرّم)، أو اختيـار (النـدب والكراهـة)، أو طبيعـة (الإباحـة). ولا يجـوز تكليـف مـا لا يُطـاق مـع التخييـر بيـن العزيمـة والرخصـة طبقًـا للقـدرة. وكلّ مسـألة لا ينتـج عنهـا أثـر عمليّ، كمـا يقـول الشـاطبي فـي «الموافقـات» عاريـة عـن العلـم. وتطابـق عمـل المفتـي مـع قولـه شـرط للإفتـاء. وتحقيـق المصالـح العامّـة هـو الهـدف الرئيـس مـن العلـم بصـرف النظـر عـن طـرق الاسـتدلال.

التصـوّف نزعـة عمليّـة تقـوم علـى الرياضـة والمجاهـدة. الشـريعة قبـل الطريقـة، والطريقـة قبـل الحقيقـة. والمقامـات جهـد مبـذول وعمـل محصـول قبـل ورود الأحـوال مـن عيـن الجـود. المقامـات مكاسـب، والأحـوال مواهـب. هـو تصفيـة للقلـب، وجـلاء للمـرآة قبـل أن تنعكـس عليهـا صـور المعـارف وحقائـق العلـوم. لا يعـرف اللـه إلّا ببطـن جائـع وببـدن عـارٍ. التصـوّف علـم وعمـل، نظريّـة وتجربـة. هنـاك تصـوّف نظـريّ وتصـوّف عمليّ، والعمليّ شـرط النظـريّ.

فـي علـم أصـول الديـن، جعـل الخـوارج العمـل جوهـر الإيمـان. ومـن لا عمـل لـه لا إيمـان لـه. ومرتكـب الكبيـرة الكافـر؛ لأنّ عملـه خـرج عـن إيمانـه، ولا توسّـط بيـن

الاثنين. وحكم الكافر هو الإقصاء من جماعة المسلمين؛ بل وجواز قتله إن لم يستتبّ. والعمل عند المعتزلة جزء مُكمّل للإيمان. الإيمان بلا عمل نفاق، أو معصية ينافي الإخلاص والصدق. فالتوسّط هنا في صالح العمل. وهو أساس قانون الاستحقاق في المعاد ﴿فَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَه. وَمَنْ يَعْمَلْ مثقالَ ذرةٍ شَرًّا يَرَه﴾ [1]. وفي الأصول الخمسة عند المعتزلة، العدل جوهر التوحيد. الجوهر بلا عدل ظلم، والعدل بلا توحيد قد يُؤدّي إلى نسبيّة العدل. ومن مظاهر العدل: الحرّيّة، والعقل. يثبت وجود الله بالتوحيد، ويثبت وجود الإنسان بالحرّيّة. «أنا حُرّ. إذن، أنا موجود». فالكوجيتو الإسلاميّ عمليّ وليس نظريًّا. الإنسان يتفرّد عن الله بخلق الأفعال. والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر أساس علاقة الحاكم بالمحكوم، مثل الدين النصيحة. في تلك الحالة قول الحق فعل، فالساكت عن الحق شيطان أخرس. وأعظم شهادة مقولة حقّ في وجه إمام ظالم؛ بل إنّ من صفات الله القدرة والإرادة. ومن صفات الإنسان؛ كي يكون حرًّا قادرًا على الفعل الاستطاعة قبل الفعل ومع الفعل وبعد الفعل، قبل الفعل استعدادًا، ومع الفعل إنجازًا، وبعد الفعل أثرًا وامتدادًا. ثمّ أتت المسائل النظريّة بعد ذلك؛ الذات، والصفات، والأسماء، والأفعال، أو النبوّة والمعاد. فعلم أصول الدين عمليّ النشأة وإن كان نظريّ النهاية.

الحكمة قسمان: حكمة نظريّة؛ المنطق، والطبيعيّات، والإلهيّات. وحكمة عمليّة: النّفس، والأخلاق، والاجتماع، والسياسة. الأخلاق علم عمليّ. لذلك، ارتبطت بالتربية، كما هو الحال عند مسكويه في «تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق». والاجتماع وصف لأنواع المدن وتقسيم العمل والتركيب الطبقيّ، كما هو الحال عند الفارابي. وإذا كان اليونان قد أضافوا «تدبير المنزل»؛ أي الاقتصاد كونه علمًا عمليًّا، فإنّ الحكماء قد أضافوا السياسة أحيانًا مرتبطة بالاجتماع، وأحيانًا أخرى بالتاريخ كونه تراكمًا سياسيًّا وميدانًا تتحقّق فيه قوانين السياسة.

من العلوم النقليّة الخمسة: القرآن، والحديث، والتفسير، والسيرة، والفقه. السيرة والفقه من العلوم العمليّة الخالصة؛ فالسيرة أنموذج للاتّباع وقدوة للاحتذاء. والفقه قسمان: عبادات ومعاملات، وكلاهما سلوك؛ العبادات سلوك رأسيّ مع الله، والمعاملات سلوك أفقيّ مع الإنسان وفي المجتمع.

1- الآيتان: 8-7،الزلزلة/ 99.

إذا كانت الحضارة الإسلاميّة وسطًا بين الشرق والغرب فقد استطاعت الحضارة الشرقيّة الإفلات من هذا الإشكال بطابعها العمليّ. الشنتويّة عبادة الإمبراطور في اليابان. والكونفوشوسيّة تنظيم علاقات الفرد بالآخرين في الأسرة والمجتمع في الصين. والبوذيّة قدرة على السيطرة على الأهواء والانفعالات. وديانات فارس المانويّة والزرادشتيّة نزعات أخلاقيّة عمليّة من أجل انتصار الخير على الشرّ، والنور على الظلمة. ولا توجد نظريّة مسبقة للفنّ، أو الصناعة في اليابان. هناك ممارسات عمليّة واتّحاد بالطبيعة، وإحساس بالجمال. الإبداع عمليّة آنيّة وليس تطبيقًا لنظريّة مسبقة في الجمال. لذلك، غابت الأخرويات في الديانات الشرقيّة. ولا يوجد فيها عالم لا مرئيّ يُضحي في سبيله بالعالم المرئيّ. لا يوجد إلّا العالم المرئيّ، والإنسان جزء منه ويعيش فيه. يتّحد معه ويشعر به. فالطبيعة خير معلم.

إذا كانت الحضارة الغربيّة قديمة ووسيطة وحديثة، ويونانيّة ومسيحيّة وحديثة معاصرة فقد بدأت الحضارة اليونانيّة السابقة على سقراط بنزعة عمليّة تحت أثر الشرق القديم في النحلة الأورفيّة، الّتي ارتبطت بالأساطير وبمقاومة الموت. والأساطير اليونانيّة السابقة على الفلسفة وأحد مصادرها كلّها صراعات بين الآلهة والبشر، أو بين الآلهة والآلهة، أو بين البشر والبشر. وأوليس رمزها. فالأسطورة Mythos سابقة على الفلسفة Logos. والأسطورة صياغة خياليّة لأفعال الأبطال وصراعات الشعوب.

منذ أن وعى سقراط أنّ «العلم فضيلة والجهل رذيلة» بدأت أولويّة العمل على النظر. فالعلم ليس بحثًا نظريًّا مجرّدًا؛ بل هو سلوك عمليّ. إنّ المعرفة النظريّة عن ماهيّات الأشياء؛ إنّما تأتي عن طريق الحوار القائم على التهكّم والتوليد، والحديث مع الناس في الأسواق، والمشاركة في تجارب الحياة اليوميّة، بالرغم من نقده للسوفسطائيّين، الّذين لا يريدون البحث عن المعاني المجرّدة، ويكتفون بإثبات الحركة بالتحرّك بالفعل دون أدلّة نظريّة، أو بحث عن معانيها، كما يريد سقراط.

الفلسفة عند أفلاطون هي تعلّم الموت؛ أي القدرة على الزهد في الدنيا من أجل معرفة الحقيقة، والتحوّل من الدنيا إلى الآخرة طبقًا لأسطورة الكهف المعروفة. فالأخلاق شرط المعرفة، والعمل أساس النظر؛ بل إنّ أفلاطون فيلسوف عمليّ تربويّ في «الجمهورية»، يريد تأسيس المدينة الفاضلة، والانتقال من النظر إلى العمل، ومن التأمُّل إلى الممارسة، ومن الكهف إلى الدولة. كان فيلسوف

ورجل دولة، صاحب نظريّة ومطبّق لها.

«الإرادة الخيرة» عند أرسطو، ثمّ بعد ذلك عند كانط توجّه عمليّ. فهي إرادة طيبة؛ لأنّ الطبيعة خيّرة، كما عرض روسو فيما بعد. وقد أثرت «الأخلاق إلى نيقوماخوس» في البشريّة بقدر تأثير المنطق.

بعد نسق أرسطو، هذا الصرح الشامخ للمنطق والطبيعة، وما بعد الطبيعة تحوّلت الفلسفة اليونانيّة بعده إلى مدارس خلقيّة عمليّة كالرواقيّة والإبيقوريّة، تجعل الفلسفة أسلوب حياة حتى لو كانت على طرفي نقيض، الزهد في الدنيا، أو التكالب عليها، إيثار الآخرة على الدنيا، أو إيثار الدنيا على الآخرة؛ فالتطوّر الطبيعيّ للفكر من النظر إلى العمل، ومن التأمُّل إلى الممارسة.

في العصور الوسطى، قامت العقائد المسيحيّة كلّها على القنوط والخلاص، سقوط آدم والخلاص بالمسيح. خرج آدم من الجنّة إلى الأرض بفعل الغواية ولضعف الإرادة. وحمل الخطيئة يتوارثها أبناؤه جيلًا بعد جيل. لذلك، أرسل الله المسيح ليُخلّصه من غواية الشيطان وما ترتّب عليها من سقوط؛ فالمسائل النظريّة عن طبيعة السيّد المسيح؛ إنّما أتت بعد المسائل العمليّة. الخلاص بالسيّد المسيح، الّذي أتى فداء للبشر. وقد ظهر في نشأة المسيحيّة تيّاران في الصلة بين النظر والعمل تيّار يعقوب الحواري كاتب رسالتين في العهد الجديد في آية مشهورة له «ليس المهمّ أن تقول إلهي إلهي ولكن المهمّ من يطبّق كلامه في العمل». وتيّار بولس، الّذي تحوّل إلى المسيحيّة بعد صعود المسيح إلى السماء وكان من كبار مُضطهدي أنصاره، وظهور المسيح له وهو في طريقه إلى دمشق؛ وهو تيّار لاهوتيّ فقهيّ نظريّ نظرًا؛ لأنّ بولس كان حبرًا يهوديًّا من مدرسة الجميّل المشهورة بالتأويل. حوّل بولس كل خصائص التوراة إلى صفات: المسيح، الحق، الألوهيّة، الخلاص. وحوّل المسيحيّة الأخلاقيّة العمليّة عند متى ومرقص إلى مسيحيّة لاهوتيّة نظريّة مثل: مسيحيّة يوحنّا. فبولس هو المسؤول عن تحوّل المسيحيّة الأخلاقيّة العمليّة إلى مسيحيّة لاهوتيّة نظريّة. وهو ما لاحظه ابن حزم أيضًا في «الفصل» ثمّ رينان بعد ذلك في «مصادر المسيحيّة» خاصة في الجزء عن «بولس».

قامت العقائد اليهوديّة على الأساس العمليّ نفسه؛ أنّ الله اختار ذلك الشعب ووعده بتلك الأرض والمدينة والمعبد والهيكل، وأيّده بالنصر والغنم. وهو عهد إلهيّ مطلق، من طرف واحد، ودون مقابل من إيمان، أو إخلاص، أو تقوى، أو

طاعة للشريعة. يكفي إيمان بعضهم؛ كي يتمّ خلاص المجموع. لذلك، نقض الله عهده معهم، كما نقضوا عهدهم معه. وجعل العهد لكلّ البشر عهدًا فرديًّا مشروطًا بالطاعة، عهدًا أخلاقيًّا وليس عهدًا مادّيًّا. اليهوديّة ليس بها عقائد نظريّة. والعهد اختيار عمليّ. جوهرها الشريعة، وهو تطبيق عمليّ في الفرد والجماعة.

في العصور الحديثة، بالرّغم ممّا يبدو عليها في بداياتها عند ديكارت وبيكون من البحث المعرفيّ المنهجيّ إلّا أنّها بدأت أيضًا بالعمل. فعند ديكارت، الإرادة أوسع نطاقًا من الذهن، كما يعرض في التأمّل الرابع في «التأمّلات في الفلسفة الأولى». لذلك، يخطئ الإنسان؛ لأنّ العقل لا يستطيع أن يسيطر على كلّ مظاهر الحياة الإنسانيّة. يُطبّق العقل في الرياضيّات وفي العلوم الطبيعيّة. أمّا في الحياة الإنسانيّة؛ فالإنسان بحاجةٍ إلى «أخلاق مؤقتة» تسيّر أمور حياته طبقًا للعادات، والأعراف، والتقاليد الموروثة، والحسّ المشترك، والرأي العام. ثمّ رفض تلميذه اسبينوزا الأخلاق المؤقتة، الدين والسياسة، وطبّق فيهما روح المنهج، فرفض الثيوقراطيّة، ونادى بالديموقراطيّة. والمعرفة عند بيكون تبدأ أيضًا بالتخلّص من الأوهام الأربعة؛ أوهام الكهف، وأوهام المسرح، وأوهام السوق، وأوهام القبيلة، حتى يمكن تأسيس المعرفة التجريبيّة الصحيحة. وهو جهد عمليّ مثل الشكّ عند ديكارت للوصول إلى اليقين.

ظهرت أولويّة العمل على النظر في الفلسفة النقديّة عند كانط بالرغم من أنّ «نقد العقل النظريّ» يأتي من حيث الترتيب قبل «نقد العقل العمليّ»؛ فالمعرفة لا تُدرك إلّا بالظاهر، أمّا الباطن فلا يُعرف إلّا بالأخلاق. لذلك، صرّح في مقدّمة الطبعة الثانية من كتاب «نقد العقل النظريّ»: «كان لزامًا عَلَيَّ هدم المعرفة لإفساح المجال للإيمان». والإيمان تقوى باطنيّة، وعمل صالح، وإرادة خيّرة، وأداء الواجب. ونقد كل الأدلّة القبليّة والبعديّة على وجود الله، وأنّها لا تثبت شيئًا سواء كانت استنباطيّة أم استقرائيّة، عقليّة أم طبيعيّة، وأنّ الدليل الوحيد على وجود الله، هو القانون الخلقيّ، أو الغائيّة في النفس، أو الجلال في الطبيعة ﴿رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ﴾ [1]. وفي رسائله، بَيَّن أنّ هُنَاك عددًا من المسائل النظريّة ليس لها إلّا حلّ عمليّ.

أدرك الفلاسفة بعد كانط روح المذهب الكانطيّ، وأعطوا الأولويّة للعقل العمليّ

1- الآية 191، آل عمران/3.

على العقل النظريّ، وللحياة على الفكر، وللإرادة على العقل. جوهر العقل النظريّ عند فشته المقاومة، «الأنا تضع نفسها حين تقاوم». وعند هيجل الجدل، والجدل ليس فقط في العقل؛ بل في التاريخ. وعند شلنج الوحدة أو الهويّة، والهويّة ليست مبدأ صوريًّا؛ بل هي تطابق الروح والطبيعة. وعند شوبنهور الإرادة، والإرادة ليست مجرّد فعل؛ بل هي إرادة الحياة، أو الموت. وأحدثت صوريّة العقل عند كانط رد فعل في «العاصفة والاندفاع» عند الرومانسيّين. وسار في الطريق نفسه الكانطيون الجدد مثل: هرمان كوهين بتطبيق الفلسفة النقديّة في عالم الإرادة والعواطف.

ثمّ أدرك جوته جوهر القضيّة عندما غيّر أول آية في إنجيل يوحنا «في البدْء كانت الكلمة» إلى «في البدْء كان الفعل» ليعبّر عن روح العصر بأكمله، أولويّة الفعل على التأمّل، والإرادة على العقل، روح فاوست والعصر الحديث. فالإنسان شيطان، يتميّز بروح التمرّد والعصيان.

ثمّ فجّر ماركس القضية بعبارته الشهيرة في «البيان الشيوعيّ»، «ليس المهم فهم العالم؛ بل تغييره». وأصبح الفهم من سمات العقل البرجوازيّ، الّذي يريد الإبقاء على الوضع القائم. الفهم مثل الدين والفلسفة النظرية تعويض عن العجز عن العمل في الدنيا، فتتسرّب الطاقة إلى أعلى بدلًا من أن تتحقّق إلى الأمام. البروليتاريا هي الوريث الوحيد للأفكار. ووحدة العمّال «يا عمّال العالم اتّحدوا» تسبق وحدة المعرفة في «جدل الطبيعة».

بدأت الفلسفة المعاصرة بالتحوّل من الماهيّة إلى الوجود، ومن النظر إلى العمل، ومن الفكر إلى الواقع، ومن العقل إلى الفعل؛ بل إنّه لا يوجد فيلسوف معاصر لا يبدأ بتحطيم العقل، كما يقول لوكاتش والبداية بنقيضه. أعلى نيتشه من شأن ديونيزيوس إله الخمر والحياة على أبوللو، إله العقل والحكمة. ودعا إلى إرادة القوّة وخلق السوبرمان. وجعل بلوندل العقل هو أحد مظاهر التجلّي الإلهيّ في الإنسان، وأحد تحقّقات الفكر في العالم. واعتقد برجسون الفكر النظريّ المجرّد، الّذي وراء المذاهب الألمانيّة نقص في الإرادة، وأنّ المقولات في العقل وقوالبه كطفل يلعب بظلال الأشياء بدلًا من أن يلعب بالأشياء ذاتها، وأنّها أشبه بشبك بلا رصيد. وأدرك ماكس شيلر أنّ عالم المُثُل ليس معطى جاهزاً؛ بل هو عمليّة تحويل الواقع إلى مثال Ideation ، تتطلّب جهدًا، كما أثبت مين دي بيران وجود الأشياء عن طريق الجهد والمقاومة.

ثـمّ ظهـرت الفلسـفات البرجماتيّـة سـواء تلـك، الّتـي تعتمـد على المثاليّـة مثـل: بيـرس، أم الّتي تعتمـد على المنفعـة مثـل: جيمـس، أم الّتي تقـوم على الذرائـع مثـل: ديـوى؛ لتؤكّـد أهمّيّـة الفعـل، وأنّ شـيئًا واحـدًا يتـمّ فعلـه خيـر مـن عشـرة أشـياء يتـمّ التفكيـر فيهـا. وتجعـل الشـخصانيّة الفعـل أحـد أبعـاد الوجـود الإنسـانيّ. وعنـد ماكـس شـيلر فعـل التضحيـة وقيمـة الشـخص أعلى قيمتيـن في تراتـب الفضائـل. أمّـا فلسـفات الوجـود فقـد اتفقـت كلّهـا على البدايـة بالوجـود الإنسـانيّ، بالأنـا موجـود وليـس بالأنـا أفكّـر، كمـا بيـن جـان بـول سـارتر في «تعالى الأنـا موجـود»، ثـمّ في الفعـل الجماعـي التاريخـي في «نقـد العقـل الجدلـيّ».

المنزل يحترق، فمن يُطفئ النار؟

أولويّـة العمـل على النظـر أحـد متطلّبـات الواقـع العربـيّ المعاصـر. المنـزل يحتـرق فمـن يطفـئ النـار؟ والوجـود مهـدّد فمـن الّـذي يصـارع مـن أجـل البقـاء؟ والمشـروع الصهيونـيّ يتحقّـق يومًـا وراء يـوم مـن احتـلال أكثـر مـن نصـف فلسـطين في 1948م إلـى ابتـلاع النصـف الآخـر فـي 1967م، ومـن احتـلال جنـوب لبنـان إلـى احتـلال الجـولان في سـوريا، ومـن الهجـرات الروسـيّة إلى تأسـيس إسـرائيل الكبرى. فمـن الّذي يحمـي الـدار ويـذبّ عـن الديـار؟ ومـا دور كُلٍّ مـن: الفيلسـوف، والمفكّـر، والمثقـف؟ أيقبـع فـي فلسـفته يعلمهـا صنعـة لجيـل قـادم مـن الحرفيّيـن؟! أينظـر بفكـره الحريـق والهـدم وتجريـف الأراضي، واغتيـال الأطفـال والنسـاء والشـيوخ وتصفيـة المقاتليـن؟! أيبقـى فـي ثقافتـه، فالثقافـة شـيء والعالـم شـيء آخـر، ومـا شـأن عالـم الأذهـان بعالـم الأعيـان؟ لذلـك، قـال الغزالـي مـن قبـل: لـو أنّـي أشـعر بثعبـان تحـت الجبـة فهـل أسـأل: مـا طولـه؟ مـا عرضـه؟ مـا شـكله؟ مـا لونـه؟ سـامّ أم غيـر سـامّ؟ أم أنّـي أقذفـه أولًا خـارج الجبـة ثـم بعـد ذلـك أنظـر إليـه وأصفـه؟ هنـا يسـبق العمـل النظـر فـي مواقـف الخطـر، وتهديـد الوجـود والبقـاء.

فـي الوقـت الرّاهـن، يشـعر الجميـع بمـدى الامتهـان عندمـا نواجـه الاحتـلال بالبيـان، والاجتيـاح بمؤتمـر القمّـة، والعـدوان بالشـجب والإدانـة. فأيـن الفعـل فـي مواجهـة الفعـل؟! والألـم فـي مواجهـة الألـم؟! ﴿إِنْ يَمْسَسْـكُمْ قَـرْحٌ فَقَـدْ مَـسَّ القَـوْمَ قَـرْحٌ مِثْلُـه﴾[1] ؟ يسـهل الـكلام، ويصعـب الفعـل. ويعلـو الصـوت إذا مـا صمـت الفعـل. هـو

1- الآية 140، آل عمران/3.

نفاق ذاتيّ، وتعويض نفسيّ، وإبراء للذمّة، وتخفيف من عذاب الضمير. لذلك، اتّهمنا في ثقافتنا وتراثنا. وقيل: إنّ العرب ظاهرة صوتيّة، وأنّ بضاعتهم بضاعة كلام. وفي المثل «عصاية تجمعهم وعصاية تفرّقهم». في حين أنّ الشعر العربيّ خيال وكرامة، عزّة ونخوة، سموّ ورفعة. وفي تاريخ العرب «وامعتصماه!» صراخ امرأة في الشام ينتهك الروم حرمتها لخليفة بغداد. وفي الشعر العربيّ، المهلهل بن أبي ربيعة بعد مقتل أخيه كليب «اليوم خمر، وغدًا أمر». وهو طريق ما زال مفتوحًا للحكّام العرب إذا ما أراد أحد منهم نصر إخوته في فلسطين.

نظرًا لغياب الفعل، الكلّ يريد أن يضع الكرة في ملعب الآخر، ويعيب عليه سكوته وصمته. يقول السوريّون للمصريّين والأردنيّين: اقطعوا العلاقة مع إسرائيل واسحبوا السفير. ويقول المصريّون والأردنيّون للسوريّين: افتحوا جبهة الجولان فهي ليست أقلّ من الجنوب اللُّبنانيّ. ويقول اليمنيّون للمصريّين: لِمَ لا تفتحوا جبهة في سيناء للتخفيف عن الفلسطينيّين؟ ويقول المصريُّون لليمنيّين: احضروا جيوشكم إلى سيناء، وتعالوا لتحرير فلسطين. ويقول العرب للأوروربيّين: لماذا لا تناصرون الحقّ الفلسطينيّ ضدّ العدوان الصهيونيّ، وتقطعون عنهم المعونات، وتوقفون التجارة، ولا تجعلونها من الدول الأكثر رعاية؟ ويقول الأوروبيّون للعرب: ولماذا لا تقومون بواجبكم تجاه إخوانكم في فلسطين؟ لماذا لا تمدّونهم بالمال والسلاح والدواء والغذاء؟ ولِمَ لا تقاطعون إسرائيل تجاريًّا، وتمنعون قدوم السيَّاح إليكم، وتوقفون خطوط الطيران؟ ويطالب العرب الأميركيّين بأخذ موقف الحَكَم العادل، والشاهد المنصف، والضغط على إسرائيل للانسحاب من الأراضي المحتلّة، والعودة إلى حدود الرابع من حزيران 1967م. وتقول أمريكا للعرب: ولماذا لا توقفون العنف والعمليّات الانتحاريّة ضدّ إسرائيل، وتوقفون دعايتكم العدوانيّة ضدّ شعب إسرائيل؟ وتطالب روسيا أمريكا بالتدخّل لمصلحة العدل في المنطقة. وتطالب أمريكا روسيا بالتعقّل دفاعًا عن شعب إسرائيل من الإرهاب العربيّ. وفي غياب أيّ فعل ذاتيّ من أيّ طرف بداية بالطرف العربيّ يتمّ اجتياح الأراضي الفلسطينيّة، وتدمير المدن والقرى، وتسوية المخيّمات بالأرض. والكلّ يستصرخ أخيه؛ بل عدوّه. ولم يبق أمام العرب إلّا استجداء العدوّ الأكبر، الخصم والحكم.

نظرًا لما نحن فيه من مآسٍ وأحزان، وإحساس بالعجز والامتهان، وشعور بالضّعف والهوان؛ فإنّ الحاجة إلى الفعل تبدو مُلحّة في وقت يتساءل فيه الجميع:

أيـن العـرب؟ ولمّـا تحـرك الشـارع العربـيّ تنفّـس الجميـع الصعـداء. وشـعر كلّ عاجـز أنّـه تخلّـى عـن عجـزه بفعـل الآخريـن. وأصبـح الشـارع العربـيّ هـو المُخلّـص مـن كل ذنـوب أنظمـة الحكـم وأيديولوجيّـات المُنظّريـن.

بحثًـا عـن الفعـل فـي ميـدان العجـز، بـدأ المُنظّـرون فـي تحيّـة للشـعب الفلسـطينيّ؛ لأنّـه يأخـذ قضيّتـه بيـده، وأنّـه يحـارب لأوّل مـرة لاسـترداد أرضـه. فقـد حـارب العـرب بـدلًا منـه فـي 1948م، و 1956م، و 1967م. ولحـق بثوراتـه المسـتمرّة قبـل النكبـة، ثـورة عـز الدّيـن القَسّـام ومـا سـبقتها مـن ثـورات. فالانتفاضتـان: الأولـى، والثانيـة مـن صنعـه؛ أعطتـه الأولـى السُّـلطة الوطنيّـة الفلسـطينيّة، وتعطيـه الثانيـة الدولـة الفلسـطينيّة المسـتقلّة وعاصمتهـا القـدس.

لأوّل مـرّةٍ تختفـي الحـروب النظاميّـة بيـن جيشـين؛ الجيـوش العربيّـة متفرّقـة، أو مجتمعـة وبيـن جيـش الدفـاع الإسـرائيليّ، ويحـارب شـعب جيشًـا. وتقف مقاومة شـعبيّة أمـام أعتـى الجيـوش وأقواهـا عـدّةً وعتـادًا. ولأوّل مـرّة تفـوق خسـائر العـدوّ خسـائره فـي حـروب الجيـوش النظاميّـة. وتأتـي العمليّـات الاستشـهاديّة فـي المقدّمـة، التوحّـد بيـن الفعـل والوجـود. شـباب حريصـون على المـوت قـدر حـرص العـدوّ على الحيـاة؛ فالاستشـهاد الفلسـطينيّ قمّـة الفعـل فـي وسـط «التخـاذل العربـيّ» قمّـة العجـز.

تُـحاصَر الأنظمـة العربيّـة بيـن المطرقـة والسـندان، المطرقـة الأمريكيـة بالوعـد والوعيـد، وقطـع المعونـات، وإخـراج ملفّـات حقـوق الإنسـان والفسـاد، والسـندان غضـب الشـارع العربـيّ وثورتـه. وتراهـن الأنظمـة على الولايـات المتحـدة الأمريكيّـة ضـدّ الشـارع العربـيّ. وهـو برهـان برفيـز مشـرف نفسـه، حاكـم باكسـتان، الّـذي آثـر أن يخسـر الشـارع ويكسـب ودّ الولايـات المتّحـدة لضـرب أفغانسـتان، والقفـز فـوق آسـيا، وإقامـة القواعـد فـي قازقسـتان، وتهديـد كُلًّا مِـنْ: الصيـن وماليزيـا وروسـيا، والوقـوف أمـام الاقتصـاد اليابانـيّ والكـوريّ، والاسـتيلاء على السـوق الآسـيويّ لمنتجـات هونـج كونـج وتايـوان وسـنغافورة، والوقـوف على حافّـة نفـط بحـر قزويـن، وخوفًـا مـن حصـار باكسـتان وقدرتهـا النوويّـة بيـن الهنـد شـرقًا وإسـرائيل غربًـا، قـد يكـون الرهـان على الولايـات المتّحـدة كسـبًا للنّظـام على الأمـد القصيـر، ولكنّـه خسـارة لـه على الأمـد الطويـل، إذا مـا تحوّلـت حركـة الشـارع إلى ثـورة شـعبيّة بمسـاندة بعـض العناصـر الوطنيّة فـي القـوات المسـلّحة.

فـي الوقـت الرّاهـن، مـا دور المثقـف؟ يشـعر بعضهـم بـأنّ المدخـل الأيديولوجـيّ

للواقع العربيّ المعاصر قد تجاوزه الاجتياح الصهيونيّ لما تبقّى من فلسطين. فقد تمّ توحيد المقاومة في اللجنة العليا للمقاومة الفلسطينيّة. ولم يعد تعدّد الأطر النظريّة بين قوميّين وإسلاميّين وليبراليّين وماركسيّين بذي دلالة. ومنذ معركة الكرامة في 1967م حتى انتفاضة الاستقلال في سبتمبر 2000م يصدق علينا ما أنشده نزار:

الفدائيّ وحده يكتب الشعر وكل الّذي كتبنا هراء

ماذا يغني النظر عن العمل؟ وَفِيمَ الخلاف الأيديولوجيّ بين فرقاء النّضال والخطر على الجميع، وأفعال المقاومة تتجاوز الاختيارات الأيديولوجيّة؟ وبدلًا من الحروب المعلنة وغير المعلنة بين المثقّفين، والتخوين والتكفير المتبادلين يقوم الشهيد بالتوحيد بين الفكر والواقع، بين الحياة والخلود، بين السماء والأرض. الشهيد هو فعل الشهادة وليس منطلقه النظريّ الإسلاميّ، أو القوميّ، أو الماركسيّ، أو الوطنيّ الليبراليّ. الفعل يُوحّد النظريّات، والنظريّات أفعال وهميّة.

إنّ التمترس حول البحث النظريّ، والتخندق في التحليل الإبستمولوجيّ، والتستُّر بالغطاء المعرفيّ؛ إنّما هو نقص في الالتزام، والأخذ بالأسهل والأحوط؛ فالتحليل المعرفيّ يتمّ في المكتبات وعلى المكاتب، في حين أنّ النضال الوطنيّ يكون في الطرقات ومع الناس. الإبستمولوجيا تنتشر في دور النشر، وتدرّ بالأموال والجوائز العلميّة في الخليج. في حين أنّ الفعل يؤدّي إلى السجون والمعتقلات، والاغتيالات والتصفيات. وهو المصير نفسه للفقهاء القدماء. فريق أخذ الصُّرَرَ، والحُلَلَ، والجاه، والمنصب، والصدارة، والرياسة، فقهاء السلطان، وفريق آخر سُجِن، وعُذِّب، وصُلِب، وذُبِح، فقهاء الأُمّة والنّاس.

لذا، إنّ البحث العلميّ والتحليل المعرفيّ يجفّان ويموتان دون الممارسة الفعليّة. فالتجربة الاجتماعيّة للفيلسوف مثل المختبر والمعمل للعالم. لذلك، يُسمّون فريق البحث العلميّ في الجزائر «المخبر» نقلًا عن الفرنسيّين Laboratoire ، مخبر علم الاجتماع، مخبر الفلسفة. وقد أكّد معظم الفلاسفة وليس التجريبيّين وحدهم أهمّيّة الخبرة بصرف النظر عن مستواها ومدى اتّساعها، بين الخبرة الحسّيّة، أو الخبرة الحياتيّة، الخبرة الفرديّة والخبرة الجماعيّة. ويتبادل اللفظان الخبرة والتجربة، الخبرة البشريّة والتجربة العلميّة وأحيانا يتمايزان. وكثيرًا ما يسأل الأساتذة الطلّاب أين الباب الأول في رسائلهم عن حياة الفيلسوف وعصره، والظروف الاجتماعيّة والسياسيّة، الّتي نشأ فيها؟ فالفيلسوف ابن عصره. وفي الوقت نفسه، يحلو لبعضهم

التشدّق بمصطلح «المثقّف العضويّ» لجرامشي، مُعتقدين أنّهم أنموذجه حتى يلحق بثقافة العصر.

إنّ الفلسفة رسالة وليست مهنة، قضيّة وليست حرفة. وأستاذ الفلسفة هو الأمين عليها. صحيح أنّ مَهمّته هي التعليم ولكن ليس الصنعة؛ بل ممارسة أفعال الفكر وتحليل الواقع، لا فرق بين المدرج والشارع، بين عالم الأذهان وعالم الأعيان. ليس من المعقول أن يعطى درس في حقوق الإنسان في الأروقة، وتنتهك حقوق الإنسان في المجتمع دون ربط بين هذا وذاك، ودون قياس الفارق بين النظريّة والواقع، بين ما ينبغي أن يكون وما هو كائن. ليس من المعقول أن يُعطى درس في منطق أرسطو وأشكال القضايا، وضروب القياس المنتج وغير المنتج، والشارع العربيّ ينتفض، والأراضي تُحتلّ، والشهداء يتساقطون، والطالب مُشتّت بين عقله في الجامعة، وقلبه في الشارع. إنّه مُعلّم الصنعة وليس شاهد العصر، الّذي قد يكون شهيدًا فيه. في تلك الحالة، يكون العلم تعويضًا عن الفعل، والصنعة غطاء لغياب الرسالة، والتخصُّص الدقيق بديلًا عن العمل العام، وإيثار الأسهل على الأصعب. والجنّة محفوفة بالمخاطر.

إنّ الأستاذ يحمل هموم الفكر والوطن على حدٍّ سواء، يقوم بالعلم وبالمواطنة دون تمييز حتى يؤثّر في الطالب، فيكون الطالب معه بالعقل والقلب، بدلًا من أن يكون عقله داخل المدرج وقلبه في الشارع والطريق، وحتى يحترم الطالب الأستاذ، ويعلم أنّه ليس موظفًا في الجامعة؛ بل صاحب موقف، وحتى لا يعتقد الأستاذ الطالب مشاغبًا سياسيًّا يُبلّغ عنه سلطات الأمن، يُعكّر عليه صفو العلم، ويمنع الطلّاب من التحصيل.

إنّنا ليس الجيل، الّذي سيخرج منه الفلاسفة. فما زلنا جيل عصر النهضة الأوّل بعد أن كبا بعد مائتي عام ليعود فجر نهضة عربيّة جديدة. ما زال الواقع لدينا مغطى بالأنساق المعرفيّة والقيميّة القديمة. وما زالت الأسئلة الثلاثة، الّتي جعلها كانط شرط التفلسف: ماذا يجب عَلَيّ أن أعرف؟ ماذا يجب عَليَّ أن أفعل؟ ماذا يجب عَلَيَّ أن آمل؟ ما زالت إجاباتها القديمة مطروحة. ومِنْ ثَمَّ، فلا سؤال. أعرف عن طريق الوحي، وقيمي من أحكام الشريعة، وأملي بالفوز في الآخرة، نيل النَّعيم وتجنُّب العذاب. والأسئلة الكبرى في كلّ فلسفة من أين آتي؟ ومن أين أتى العالم؟ وإلى أين أنتهي؟ الإجابة عنها معروفة. الله موجود، والعالم مخلوق، والنفس خالدة،

تنتظر الثواب والعقاب طبقًا للأعمال. فما دامت الإجابة موجودة فلا سؤال. وما دام لا سؤال فلا تفلسف. فأيّ سؤال متنطّع: هل لدينا فلاسفة؟ سؤال خارج عن سياقه التاريخيّ؛ فالفلسفة تبدأ بالسؤال، ويوضع السؤال عندما تغيب الإجابة، والإجابات عندنا جاهزة تعطينا وئامًا معرفيًّا بيننا وبين الواقع.

لقد نشأت الفلسفة في الغرب في بدايات العصور الحديثة بعد أن تكسّر الغطاء النظريّ بين القديم والجديد، وثبت أن أنساق أرسطو وبطليموس والكنيسة لا تتفق مع: العقل، والطبيعة، والإنسان، والمجتمع. فبدا الواقع عاريًا من أيّ غطاء نظريّ. وبدأت التساؤلات والإجابات البديلة. فنشأت الأنساق الفلسفيّة والتيّارات الفكريّة للإجابة عن تلك التساؤلات. الفيلسوف بذلك المعنى هو صاحب النسق الفلسفيّ. وليس لدينا فيلسوف بذاك المعنى، صاحب النسق، واضع نظريّة في المعرفة، ونظريّة في الوجود، ونظريّة في القيم.

إنّما الفيلسوف لدينا هو المفكّر والناقد، وربما المثقف والأديب، صاحب الموقف النقديّ من الموروث القديم، الّذي يحاول التخلّص من سيطرته، والتحرّر من سلطانه، ورفضه كسلطة للتقليد من أجل إفساح المجال للاجتهاد و»الردّ على من أخلد إلى الأرض، وجهل أنّ الاجتهاد في كل عصر فرض»، كما قال السّيوطي.

الفيلسوف هو الّذي يعيد بناء التراث القديم؛ بحيث يكون أصلح لروح العصر. ويعيد الاختيار بين البدائل، واختيار بديل أنفع للناس. فما زالت الاختيارات عندنا منذ القرن الخامس الهجريّ، عصر الغزالي، هي السائدة بالرغم من مرور ألف عام عليها. فيها سقطت دول وقامت أخرى، وانتهت حضارات ونهضت أخرى. وتمّ اكتشاف نصف العالم؛ أمريكا وأفريقيا. وسقطت غرناطة، وفتحت القسطنطينية. وسقطت الخلافة، واحتلّت الأمصار، وتحرّرت البلاد ثمّ عاد إليها الاستعمار من جديد في أشكال جديدة للهيمنة.

الفيلسوف هو الّذي يحاول أن ينقل حضارته من مرحلة إلى أخرى، من الإصلاح إلى النهضة، ومن الهيمنة إلى التحرّر، ومن التَّبَعيّة إلى الاستقلال، ومن التجزئة إلى الوحدة، ومن الاحتلال إلى حق تقرير المصير، ومن الظلم الاجتماعيّ إلى العدالة الاجتماعيّة، ومن الاغتراب إلى إثبات الهويّة، ومن السلبيّة واللَّامبالاة والفتور إلى الالتزام والفعل وأخذ المواقف. الفيلسوف هو ابن عصره، والقادر على تشخيص طبيعة المرحلة، الّتي تمرّ بها حضارته، والتأثير في أكبر قدر ممكن من

النـاس، ومخاطبـة الخاصَّـة بالقـول البرهانـيّ، والمثقّفيـن بالقـول الجدليّ، والعامّـة بالقول الخطابـيّ.

الفيلسـوف ثانيًـا هـو الّـذي يتمثّـل الوافـد بعـد نقلـه والتعليـق عليـه وشـرحه وتلخيصه وعرضـه والتأليـف في موضوعاتـه ثـم الإبـداع فيـه. ولمّـا كان الوافـد الحديـث هـو الوافد الغربـيّ وليـس الوافـد اليونانـيّ، فـكلّ ناقـل لـه مـن أجـل تمثّلـه وليـس مـن أجـل شـيوعه وإذاعتـه والترويـج لـه ولاء للثقافـة الغربيّـة، وكل مـن يشـرحه ويلخصـه نقـلًا لـه مـن حضـارة إلى أخـرى، ومـن وظيفـة إلى أخـرى، وكل مـن يعرضـه ويؤلـف فيـه ويبـدع في موضوعاتـه ولا يكتفي بحملـه فهـو فيلسـوف.

ليـس مـن مَهمّـة الفيلسـوف، الّـذي يتعامـل مـع الوافـد الغربـيّ نقلـه وانتزاعـه وغرسـه مـن بيئـة لزرعهـا في بيئـة أخـرى، وبنـاء مذاهبـه ومدارسـه في بيئـة غيـر مؤاتيـة. فقـد حـاول روّاد النهضـة ذلـك ببنـاء صـروح ليبراليّـة، أو قوميّـة، أو اشـتراكيّة، أو حتـى إسـلاميّة مسـتنيرة فـوق أرضيّـة تراثيّـة محافظـة موروثـة ترفـض الجسـم الغريـب. فسـرعان مـا انهـارت، وظهـر المـوروث القديـم حامـلًا لحـركات إسـلاميّة محافظـة تتهـم التنويـر بالتغريـب. وكلّمـا تفاقمـت الأزمـات، وتعاظمـت التحدّيـات، واتسـعت رقعـة احتـلال الأراضي، وزاد البـون بيـن الأغنيـاء والفقـراء، وازداد التشـرذم والتفتُّـت والتجزئة، واشـتدّ التغريـب ظهـرت الحـركات الإسـلاميّة كونهـا المُخلِّـص مـن أزمـات الأيديولوجيّـات العلمانيّـة للتحديـث؛ الليبراليّـة، والقوميّـة، والماركسـيّة.

فـكلّ مـن يأخـذ موقفًـا نقديًّـا مـن الغـرب، متميّـزًا عنـه دون الانبهـار بـه، والذوبـان فيـه، والترويـج لبضاعتـه، مُحـوّلًا الغـرب مـن كونـه مصـدرًا للعلـم؛ كـي يصبـح موضوعًـا للعلـم فهـو الفيلسـوف، كمـا كان الكنـدي، والفارابـي، وابـن سـينا، وابـن رشـد، فلاسـفة بالنسـبة إلـى الوافـد اليونانـيّ، ومسـكويه بالنسـبة إلـى الوافـد الفارسـيّ، والبيرونـيّ بالنسـبة إلـى الوافـد الهنـديّ.

الفيلسـوف ثالثًـا هـو الّـذي يُنظِّـر للواقـع تنظيـرًا مباشـرًا ويُحوّلـه إلى نـصّ. ولا يكتفي بتأويـل النصـوص القديمـة، أو الحديثـة وإلّا كان عبـدًا للنصـوص. لا يسـتطيع أن يـرى العالـم إلّا إذا وضـع على عينيـه نظـارة نـص يـرى الواقـع مـن خلالهـا. فلـو كانـت النظّـارة بيضـاء لظهـر العالـم أبيـض، ولـو كانـت سـوداء لظهـر العالـم أسـود، ولـو كانـت حمـراء لظهـر العالـم أحمـر. والأصـدق فينـا مـا قالـه محمـود درويـش:

واحتمى أبوك بالنصوص
فدخل اللصوص

لذلك، اتُّهِمْنا بأنّنا حضارة نصّ، وفكر كتاب مثل أهل الكتاب. ويزهو الغرب علينا بأنّه وحده صاحب حضارة الفعل، وحُجّة العقل بعد أن قضى على حجّة النَّص. ونحن ما زلنا نعتمد على حُجّة النَّص. فالنَّص أساس العقل، كما ورثنا عن الأشعريّة القديمة. وعرفنا بالتأويل والاشتباه، والظاهر والباطن والفكر، والازدواجيّة والنّفاق في السلوك، نُظْهِر غير ما نُبْطِن، ونُبْطِن غير ما نُظْهِر، نقول ما لا نعتقد، ونعتقد ما لا نقول. وهو ما لاحظه القرآن من قبل ﴿يَا أَيُّها الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لا تَفْعَلُون. كَبُرَ مَقْتًا عِنْدَ اللهِ أَنْ تَقُولُوا مَا لا تَفْعَلُون﴾[1]، كما نقد القرآن ﴿ويُحِبُّون أنْ يُحْمَدُوا بِمَا لَمْ يَفْعَلُوا﴾ [2].

الفيلسوف هو الّذي يعطينا نظريّة في تحرير الأرض المحتلّة، ويُقدّم لنا ثقافة المقاومة، ولاهوت الأرض، وعقائد التحرير. وهو الّذي يعطينا نظريّة في حرّيّة المواطن، ويبحث عن الجذور التاريخيّة لأزمة الحرّيّة والديموقراطيّة في وجداننا العربيّ المعاصر، وكما حاول الكواكبي في «طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد». وهو الّذي يصوغ نظريّة ويضع آليّة للعدالة الاجتماعيّة. فأغنى أغنياء العالم منّا. وأفقر فقراء العالم فينا. وهو الّذي يضع عقيدة للوحدة لحماية الأُمّة من التشرذم والتجزئة، كما فعل الرومانسيّون الألمان، فشته وهيجل وشلنج تدعيمًا للوحدة الألمانيّة. وهو الذي يدافع عن الهويّة ويضع قانونًا للذاتيّة، كما حاول إقبال ضدّ التغريب، والتميّع في الغرب، والاغتراب في الآخر. وهو الّذي يعطي نظريّة في التنمية المستقلّة ضدّ التَّبَعيّة والمعونات الأجنبيّة والاستيراد وقيم الاستهلاك. وهو القادر على تجنيد الجماهير وحشد الناس، ونقلهم من اللّامبالاة إلى الالتزام، ومن الفتور إلى الحماس، كما حاول الكواكبي من قبل في «أُمّ القرى».

الفيلسوف هو صاحب الموقف الحضاريّ، والّذي يعي المرحلة التاريخيّة، الّتي تعيشها حضارته، وينقلها من مرحلة إلى أخرى. الفيلسوف ابن عصره، وابن وقته، وابن زمنه، وابن مجتمعه. ليس هو الّذي يعيش خارج الزمان، يعلِّم أرسطو كما يعلِّم حرفة، ويلقِّن المنطق، كما يفعل الشيخ مع المريد، والّذي ما زال يعيش في

1- الآيتان: 3-2، الصف/61.

2- الآية 188، آل عمران/ 3.

العصر العثمانيّ.

ليس الفيلسوف هو مؤرخ الفلسفة، الّذي يحمل بضاعة يبيعها لمن يشاء لأبناء وطنه ولدور النشر. الفيلسوف هو صاحب الوعي الفلسفيّ؛ فالفلسفة ليست معلومات فلسفيّة ينقلها مُعلِّم إلى تلميذ؛ بل المُعلِّم، الّذي يُمارس فعل التَّفَلْسُف؛ وفي فعل التفلسف تتوحّد الذات والموضوع. فلا ذات بلا موضوع، ولا أستاذ بلا قضيّة، ولا موضوع بلا ذات، ولا وطن بلا مواطن.

إنّ الأستاذ المهنيّ، صاحب الصّنعة هو وليد ظروف العصر، البحث عن الإعارات في دول النفط، الّتي تريد الصّنعة لا الرسالة، والحرفة دون القضيّة، أو التكسُّب بالعلم في الداخل عن طريق الكتب الجامعيّة إذا ما ندرت الإعارات، كما أنّه وليد الخوف في الداخل من بطش الحكّام.

كان معظم الفلاسفة في التاريخ كالأنبياء أصحاب قضايا وحملة رسالات، يصدق عليهم مقولة «العلماءُ وَرَثَةُ الأنبياء». كان سقراط صاحب قضيّة تنوير الناس. وأفلاطون حامل رسالة تربية المجتمع الأثيني، وتكوين المدينة الفاضلة. وأوغسطين صاحب موقف الدفاع عن المسيحيّة ضدّ الشكاك والمانويّين والوثنيّين في الخارج والفرق الضالّة أنصار دوناتوس وآريوس في الداخل. ودافع سيجر البرابنتي باسم الرشديّة اللّاتينيّة عن العقل والطبيعة، عن الفكر الحرّ، والعلم الدقيق. وأراد ديكارت وبيكون أن يُؤسِّسا المعرفة الجديدة، كما أراد كانط أن يُبيّن إمكانيّات العقل، وهيجل أن يكشف عن قوانين الجدل، وفشته أن يُؤسّس نظريّة في العلم كونها حرّيّة، وماركس أن يغيّر العالم، وهوسرل أن يكمل المثاليّة الترنسندنتاليّة منذ البداية في «الكوجيتو» حتى النهاية في «الكوجيتاتوم»، منذ «الأنا أفكر» حتى «الأنا موضوع التفكير».

في تراثنا القديم، كان المُتكلِّمون والفلاسفة والصوفيّة والأصوليون أصحاب قضايا. كانت الفرق الكلاميّة أحزابًا سياسيّة، تؤول العقائد الدينيّة إلى أيديولوجيّات للسلطة القائمة، أو للمعارضة السياسيّة. وأراد الحكماء تمثّل الوافد داخل الموروث في جدل ثقافيّ بين الحضارات. وكان الصوفيّة يريدون الاستمرار في المقاومة، مقاومة النّفس، إذا ما استعصت مقاومة الظلم والطغيان في العالم الخارجيّ. وأراد الأصوليّون وضع مناهج للتشريع، ومنطق للاستدلال في ظروف متغيّرة، وعصور متوالية.

قراءة في بعض العناصر الثقافيّة للحضارة الإسلاميّة المعاصرة

كمال لزّيق*

استطاعت الحضارة المادّيّة الغربيّة أنْ تجعل الفكر والسلوك الإنسانيَّيْن خاضعَيْن لأصول موضوعةٍ، يتمّ التعامل معها كبديهيّاتٍ كونيّة تجلّت في المنظومات الفكريّة والقيميّة في السياسة، والاقتصاد، والاجتماع، والتربية،...ما أدّى إلى تجزئة الوجود الإنسانيّ إلى شطرَيْن متناقضَيْن، هما: الوجود المادّيّ، والوجود الروحيّ، مع انحياز الجانب الروحيّ عن مسرح الحياة؛ فلا يُمكن لهذا الوجود الإنسانيّ أنْ يحيى بهما؛ بل عليه أنْ يختار الجانب العمليّ الذرائعيّ؛ ليعيش في هذا العالَم، كون الجانب الروحيّ، أو المقدّس من الإنسان له فضاؤه الخاص والشخصيّ.

ظهر في العقد المُنصرم ثورات وانتفاضات شعبيّة في أنحاء متعدّدة من العالَمَيْن: العربيّ والإسلاميّ، طرحت بديلًا إسلاميًّا، أقلُّ ما يُقال فيه إنّه فشل فشلًا واضحًا في إيجاد البديل الحضاريّ، الّذي يعكس الرؤية الإسلاميّة الناضجة على

* أستاذ الفلسفة ومُعاون عميد كلّيّة الأديان والعلوم الإنسانيّة في جامعة المعارف، لبنان.

المستويَيْن: الفكريّ، والسلوكيّ؛ بل على العكس من ذلك، أوجد حالةً من الرعب تجاه الطروحات الإسلاميّة، وأدّى في بعض الحالات إلى التّنكُّر للدين بفعل ما مارسه من أعمال العنف والمجازر، الّتي يندى لها جبين كلّ إنسانٍ سليم الفطرة والعقل، وبفعل ما خالف أبسط المُسلّمات الدينيّة والإسلاميّة من العيش بالرحمة والتعارف بين المجتمعات الإنسانيّة.

في هذا السياق الحضاريّ المُتأزّم، الّذي ترك الإنسان في صحراء التّيه، وأنتج فوضى القيم، نرى أنّه لا بُدّ من طرح يأخذ المبادرةَ؛ لإثراء الحياة الإنسانيّة بما يؤهّلها للأخذ بالطريقة المُثلى في البناء الحضاريّ، الّذي يتعاطى مع الإنسان بمختلف أبعاده الوجوديّة. وعليه، نرى أنّ البناء الحضاريّ الإسلاميّ المعاصر، لا سيّما في الرؤية الثقافيّة، لا بدّ له من أنْ يُقدّمَ أنموذجًا، تجدُ فيه الإنسانيّة جمعاء جوابًا كافيًا، وسندًا شافيًا من تبعات الفشل الحضاريّ المُتراكم، الّذي عانت منه، وما زالت الأُمم والمجتمعات، على الرّغم ممّا أنتجه الإنسان من تقدّم هائلٍ على المستويَيْن: العلميّ، والتقنيّ؛ ما خوّله ليسيطر على الطبيعة؛ إلّا أنّ ذلك لم يعفِ الإنسان من وضوح الفشل في التجربة السياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة؛ إذ أحكم في تلك الجوانب المناهج المادّيّة والتجريبيّة، كما فعل في العلوم الطبيعيّة، مُتنكِّرًا للأبعاد الإنسانيّة غير المادّيّة في الحياة.

تستند الرؤية الثقافيّة الإسلاميّة، الّتي نطرحها في إطار المعالجة الحضاريّة المعاصرة، والّتي سنبحثها بالتفصيل، إلى عناصر عدّة، أهمّها:

التنظير في تسييل المنظومتَيْن الفكريّة والقيميّة

1- على مستوى المنظومة الفكريّة:

ينبثق الفعلُ الحضاريّ للإنسان من إرادته القائمة على الاختيار المبنيّ على العقل، فكما أنّ الإنسان قادرٌ على أنْ يبني حضارةً إلهيّة، فهو أيضًا قادرٌ على أنْ يبدع حضارةً غير إلهيّةٍ، ودليل ذلك الفعلُ الحضاريُّ الغربيُّ وتأثيرُه على الفكر والسلوك الإنسانيَّيْن. لذلك، قد نستطيع القول: إنّ القرآن، الّذي هو دستور المسلمين، والكلام الإلهيّ القطعيّ، لا يُبدعُ حضارةً إنسانيّةً لكونه القرآن الصامت، وحاجته إلى القرآن الناطق الّذي هو الإنسان؛ والأمر كذلك، ليس لعلّةٍ في ذات

القرآن؛ بل لعلّة في غيره (أي الإنسان)؛ فالمسألة هي في إرادة التغيير، وفي الفعل الاختياريّ للإنسان المسلم. وعليه، فإنّ الفعل الحضاريّ المعاصر للمسلمين مشروطٌ أوّلًا، وقبل كلِّ شيءٍ، بإرادة المسلمين واختيارهم. وإذا سلّمنا بتحقيق المسلمين لهذا الشرط، فماذا عليهم فِعْلُهُ؟

يشكّل التوحيد نقطة الارتكاز في بناء مجتمع الحضارة الإسلاميّة؛ بحيث يتجلّى التوحيدُ في خلافة الإنسان لله تعالى على أرضه؛ إذ إنّ الخلافة هي عنوان بناء الحضارة الإنسانيّة في المنظور القرآنيّ، «فالعبادة والخلافة تشكّلان أبرز الملامح والخصوصيّات التي يتمتّع بها الإنسان؛ فهو مُنْفعل من جانب، وذلك بتسليمه للإرادة السماويّة وخضوعه لها، وفاعل أيضًا لتمثيله وتطبيقه إرادة الله في العالَم من جانبٍ آخر، وهي خصوصيّة الخلافة» [1]؛ ففاعليّة الإنسان أصلٌ في البناء الحضاريّ بوصفه خليفة الله على الأرض.

إنّ التوحيد هو ذلك المبدأ، الّذي منح الحضارة الإسلاميّة هويّتها، وربط جميع مكوّناتها معًا؛ ليجعل منها كيانًا عضويًّا متكاملًا نُسمّيه حضارة، كما أنّ التوحيد، أو مبدأ وحدانيّة الله المطلقة وترفّعه وغائيّته يعني أنّ الله هو وحده الجدير بالعبادة والطاعة، وأنْ يسعى الإنسان أن تكون جميع أفعاله متّسقة معه لتحقيق الغاية الإلهيّة. ومن هنا، فإنّ طبيعة الكون غائيّة؛ أي أنّها ذات غاية مرتبطة بالإرادة الإلهيّة، وهي تحقيق الكمال عبر القيم والمعنويّات [2]. وإذا كان أصل الرسالة هو التوحيد؛ أي «لا إله إلّا الله»، فيكون الله هو العلّةُ الحقيقيّة والغاية في كلِّ شيء. وتكون الدولة، والقانون، والحرب، والسلام، والسياسة أسمى التعابير ذات العلاقة الدينيّة، حيث تكون خطوات المجتمع هي خطوات الكون، والعضويّة في المجتمع والتعاون معه هما حدود معنى البشريّة والأخلاق. وبناءً عليه، تتشكّل ملامح المجتمع الإسلاميّ، فلا تكون الأنظمة القضائيّة، والماليّة، والاجتماعيّة، والاقتصاديّة والعلميّة منفصلة عن جوهر الدين؛ بل تكون ضرورةً للازدهار وللحياة نفسها.

الإشكاليّة المطروحة في هذا المقام: هل التوحيد مفهوم متعالٍ؟ وإذا كان كذلك،

1- سيد حسين نصر، قلب الإسلام: قيم خالدة من أجل الإنسانيّة، تعريب: داخل الحمداني، مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلاميّ، بيروت، 2009م، ص 25.

2- إسماعيل الفاروقي، ولمياء لوس، أطلس الحضارة الإسلاميّة، ترجمة: عبد الواحد لؤلؤة، المعهد العالميّ للفكر الإسلاميّ ومكتبة عبيكان، الرياض، 1419هـ/1998م، ص135-131.

فكيف يتجلّى في الحياة العمليّة للإنسان، ويترك آثاره العمليّة والمعنويّة في سلوك الإنسان الاجتماعيّ؟! لقد ورد في وثيقة [1] الأنموذج الإيرانيّة للتقدّم الحضاريّ: «إنّ محوريّة الله والتوحيد هما المحورَيْن الأساسيّين للحياة الفرديّة والاجتماعيّة للمؤمنين» [2]، ولكن كيف ذلك؟

إنّ من أهمّ الميزات الّتي يوسمُ بها العقل الإسلاميّ عمومًا، والعقل العربيّ ضمنًا، أنّه عقلٌ كلّيٌّ شموليٌّ تنظيريٌّ، يتّجه دائمًا نحو التجرّد والتعالي، ويستغرقُ في النظريّة والفكرة؛ وعلى الرّغم من أنّ القرآن الكريم، والسُّنَّة النبويّة الشريفة زاخران بالآيات والروايات الّتي تربط البُعد الفكريّ الكلّيّ للأشياء بالسلوك العمليّ للفرد والجماعة؛ إلّا أنّ تسييل هذا البُعد الفكريّ الكلّيّ في الحياة الاجتماعيّة، والسياسيّة، والثقافيّة، والأخلاقيّة، والتربويّة، وغيرها من الحاجات الإنسانيّة الضروريّة المسؤولة عن التأسيس الحضاريّ المُتكامل للمجتمع الإسلاميّ. إنّ هذا التسييل ما زال بعيد المنال في الحياة المعاصرة للمسلمين؛ في حين أنّ الليبراليّة المتوحّشة، رغم ما تملك من أدوات تفكير وتنظير لا توازي المعاني العميقة للفكر التوحيديّ، إلّا أنّها قدّمت أنموذجًا مفروضًا على الإنسانيّة في كلّ شيء، ما جعلها محطّ أنظار المجتمعات في أنماط العيش والسلوك الفرديّ والاجتماعيّ.

إنّ التحدّي الأكبر للمنظومة الفكريّة الإسلاميّة، التي يشكّل التوحيدُ عصبَها، هو الأفكار الليبراليّة الذرائعيّة التي تخاطب الإنسانَ المعاصرَ في غرائزه، على ما يُعبّر برتراند راسل من أنّ البراغماتيّين يخلطون بين نشدان الحقيقة ونشدان المتعة [3].

لذلك، فالتركيز على طلب الحقيقة المُطابقة للواقع، والعمل الفكريّ الكلّيّ

1- وهي وثيقةٌ إيرانيةٌ أعدّها آلاف الخبراء وأساتذة الجامعات والحوزويّين للأعوام الخمسين المقبلة في سبيل تقديمِ أنموذجٍ حضاريٍّ إسلاميٍّ إيرانيٍّ حديثٍ بناءً على رؤيةٍ عالَميّة، وأُسس إسلاميّةٍ وفق المناهج العلميّة، تشمل التّطلّعات والأفُق والرسالة والتدابير القائمة على مبادئ تحاكي الرؤية الإسلاميّة، والفلسفيّة والعلميّة للعالَم في كيفيّة التقدُّم الحضاريّ.
وثيقة «الأنموذج الإسلاميّ الإيرانيّ التأسيسيّ للتقدُّم للأعوام الخمسين المقبلة، إعداد: مركز «الأنموذج الإسلاميّ الإيرانيّ للتقدُّم»، ترجمة: مركز الاتّحاد للأبحاث والتطوير Ufeed، بيروت، 2018م، ص 4-2.

2- المصدر نفسه، ص 5.

3- إسكندر عبد النور، العقل العربيّ: أنطولوجيا المجرَّد والعينيّ، ترجمة: مصطفى حجازي، مركز دراسات الوحدة العربيّة، بيروت، 2017م، ص 358.

لمُنظِّري العقيدة التوحيديّة الإسلاميّة لم يَعُد كافيًا؛ بل لا بدّ من العمل على إيجاد البدائل في الأسلوب والأدوات للتعبير عن الرؤى الكونيّة الإسلاميّة، وعدم الاكتفاء بالأبعاد التي تُخاطب العقلَ والذهنَ فقط؛ فنحن نعيش في عالَم قد هبطت فيه القدرة على التجريد في عقول الشباب إلى مستويات غير مسبوقةً بفعل منظومات التعلّم وطرائقه ووسائله في الجامعات والمدارس.

لا بدّ من الاعتراف بحقيقة أنّ الغرب أكثر كفاءةً في تسييل فكره الليبيراليّ وتسويقه؛ حيث إنّهم، وحسب تعبير الإمام الخامنئي: «الغربيّون في مجال الإعلام والدعاية والعلاقات العامّة لا يمكن مقارنتهم بنا حقًّا، فهم أقوى منّا، وأكثر تقدّمًا منّا بكثير في هذا المجال» [1]. وعن ضرورة تسييل الفكر الإسلاميّ العالي، يؤكّد الإمام الخامنئي ضرورة دراسة الفلسفة، ولكنّه في الوقت عينه يعترف أنّ ما يدير الحياة عمليًّا هو الفقه، والسبب هو أنّ الفلسفة الإسلاميّة لم يكن لها على مرّ الزمن امتدادًا عمليًّا؛ بمعنى أنّ حكمتنا النظريّة هذه لم تمتدّ وتتوسّع إلى الحكمة العمليّة؛ في حين أنّ الفلسفات الغربيّة التي هي من حيث كونها فلسفات أقلّ محتوى، وأضعف بكثير من الفلسفة الإسلاميّة، لها امتداداتها العمليّة؛ بمعنى أنّنا إذا درسنا مثلًا: فلسفة كانط، أو هيغل، أو ماركس، نجد لها رؤيةً إلى نظام الحكم، وإلى الفرد، وإلى العلاقات الاجتماعيّة. أمّا ما يتعلّق بمقتضيات فلسفة الملا صدرا، أو فلسفة ابن سينا، أو غيره في نظام الحكم، أو القضيّة الفلانيّة فهذا ما لم يتّضح لنا منه شيء. لا لأنّها لا تحتوي شيئًا؛ بل تحتوي بالتأكيد؛ لأنّني أعتقد أنّ لها آثارًا. هذا الامتداد موجود لكنّه لم ينل نصيبه من الاهتمام والجهد[2].

في الحقيقة، يحتاج المسلمون، اليوم، إلى العمل الجدّيّ في إيجاد البدائل العمليّة ـ العقل العمليّ في كلّ أبعاده السلوكيّة ـ المُنْبثقة عن تفكيرهم العالي في الرؤية الكونيّة؛ فالعالَم اليوم بحاجةٍ ماسّة وعاجلة إلى تلك البدائل، وهو في حالة استعداد لقبول الطروحات العمليّة للدين عمومًا، بعد المعاناة التي أنتجها الفكر البراغماتيّ على الإنسانيّة، والتي يظهر تأثيراتها في العولمة الاقتصاديّة والسياسيّة

1- في لقاء للإمام الخامنئي يوم الاثنين 23/ 4/ 2018م، مع أعضاء الهيئة التأسيسيّة والهيئة الإداريّة في المجمع العالي للحكمة الإسلاميّة في قم.

2- في لقاء للإمام الخامنئي يوم الاثنين 4/ 3/ 2019 مع أعضاء المؤسّسة العليا للفقه والعلوم الإسلاميّة.

والتربويّة في حضارة الإنسان الغارق في النفعيّة والأنانيّة.

على الرّغم من جاذبيّة الرؤية الليبراليّة للعالَم بما تحاكي به اللذّة الفرديّة، وبما تُعزّز روح الأنانيّة عند الإنسان، والاستفادة المباشرة للحياة العمليّة؛ إلّا أنّ الإنسانيّة، أيضًا، تحمّلت صنوفَ المعاناة الاجتماعيّة والاقتصاديّة والسياسيّة من نتائج تلك الليبراليّة. من هنا، نرى أنّ الطرح الحضاريّ الإسلاميّ المعاصر يمتلك الكثير من مكامن القوّة، التي تُشكّلُ حاجةً للإنسان المعاصر، ومنها:

أ.يستند الفعل الحضاريّ الإسلاميّ إلى الفطرة والعقل؛ فالله في الإسلام هو مطلب الفطرة الإنسانيّة، حيث: «يؤكد الدين الإسلاميّ حقيقة الله الواحد في مقام الذات، (إلّا أنّه تعالى) يخاطبُ الإنسان، أيضًا، انطلاقًا من حقيقته؛ (أي حقيقة الإنسان) الذاتيّة (لا بصفته مذكّرًا، أو مؤنّثًا)؛ بل ينظر إليه بوصفه موجودًا فطريًّا مهما احتجبت تلك الفطرة فيه نتيجة الغفلة والنسيان والذنوب. إنّ المُخاطَب الحقيقيّ لرسالة الإسلام هو الفطرة، وهذه الرسالة مثل الدعوة لاستذكار المعرفة المغروسة في جوهر وجودنا، حتى قبل أنْ نضع أقدامنا في هذا العالَم» [1]. فإذا كان الطرح الليبراليّ يمتلك نوعًا من الجاذبيّة لمحاكاته غرائز الإنسان، فإن للدّين جاذبيّة ذاتيّة مغروسةً في أعماق الوجود الإنسانيّ، مهما كان دينه ومذهبه، تتمثّلُ هذه الجاذبية بالفطرة التي تحدّث عنها الله تعالى في كتابه الكريم: ﴿فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَةَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾ [2]. فالله متجلّ في الأشياء كلّها، وأقرب إلينا من حبل الوريد: ﴿وَنَحْنُ أَقْرَبُ إِلَيْهِ مِنْ حَبْلِ الْوَرِيدِ﴾[3،4] ﴿وَاعْلَمُواْ أَنَّ اللّهَ يَحُولُ بَيْنَ الْمَرْءِ وَقَلْبِهِ وَأَنَّهُ إِلَيْهِ تُحْشَرُونَ﴾ [5]؛ وفي الخطبة الأولى من نهج البلاغة، حيث يصف الإمام علي (ع) اللهَ تعالى: «مَعَ كُلِّ شَيْء لاَ بِمُقَارَنَة، وَغَيْرُ كُلِّ شيء لا بِمُزَايَلَة».

ب.ترتكز الديانة الإسلاميّة، تبعًا لتعدّد مراتب الوجود الإنسانيّ، على المنظور

1- سيد حسين نصر، قلب الإسلام: قيم خالدة من أجل الإنسانية، مصدر سابق، ص 14-13.

2- الآية 30، الرُّوم/ 30.

3- الآية 16، ق/50.

4- سيد حسين نصر، قلب الإسلام: قيم خالدة من أجل الإنسانيّة، مصدر سابق، ص 9.

5- الآية 24، الأنفال/ 8.

الواقعيّ والعمليّ لاحتياجات الإنسان في مراتبها المادّيّة وغير المادّيّة، على قاعدة «الوسطيّة»، مُتجنّبةً حدَّي: الإفراط والتفريط؛ إذ تنطلق الرؤية الإسلاميّة من كون الحاجات الأساسيّة للإنسان هي الحاجات التي يؤثر تحقّقها على مستوى الوجود الإنسانيّ، وهي على شكلَيْن:

- **الشكل الأول:** حاجات للبقاء والاستمرار في الحياة.
- **الشكل الثاني:** حاجات الارتقاء، أو التعالي.

على أنّ الاحتياجات المتعالية هي ذات أولويّة رتبية على الاحتياجات الحياتيّة، والاحتياجات الحياتية ذات أولوية زمانيّة على الاحتياجات المتعالية. لذلك، يكون تحقيق الاحتياجات الحياتيّة للإنسان شرط لازم ومقدّم (لكنه غير كافٍ) على الاحتياجات المتعالية، وليس صحيحًا ضرورة تحقق الاحتياجات المتعالية إذا تحقّقت الاحتياجات الحياتيّة [1].

2- على صعيد المنظومة القيميّة:

لا يمكن لمجتمع الحضارة الإسلاميّة المعاصرة التعايُش مع فوضى القيم الحاكمة ووحشيّتها؛ إذ لا بدّ من تقديم البدائل القيميّة التي تُخاطِب الفطرة الإنسانيّة المشتركة بين أفراد الإنسان قاطبة كَوْن الخطاب القرآنيّ خطابًا إنسانيًّا عالميًّا فطريًّا؛ فالقيم الإلهيّة في الإسلام هي مطلب الفطرة الإنسانيّة؛ وذلك في مقابل الطرح العلمانيّ الحاكم، الّذي يقصي الدِّين والخطاب الإلهيّ عن مسرح الحياة، فالعلمانيّة، على ما يقول أحد منظِّريها، Eric S. Waterhouse: في شرح معنى العلمانيّة: «لا تضمر المحبّة لغير هذا العالَم، ولا ترغب في تفسير الأشياء والظواهر تفسيرًا لاهوتيًّا، ولا تعني ولا تقبل إلّا هذا العالَم المحسوس، ولا تعتمد غير التجربة وسيلةً ومنهجًا للتفسير،...ولا محلًّا للإله في برنامج الفكر العلمانيّ، ولا الإلحاد في الوقت عينه؛ وذلك لأنّ أيًّا منهما لا يقبل الإثبات إلّا بوساطة التجربة... وعلى ضوء هذا المنهج الفكريّ، يُمكن بناء الأخلاق على قواعد علمانيّة دون الحاجة إلى الدين» [2].

1- خسرو باقري، فلسفة التربية والتعليم الإسلاميّة، ترجمة ونشر مركز الأبحاث والدراسات التربويّة، دار البلاغة، بيروت، 2014م، ص 260-259.

2- حسن يوسفيان، دراسات في علم الكلام الجديد، ترجمة: محمد زراقط، مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلاميّ، بيروت، 2016م، ص 375.

بناءً على المنظومة الفكريّة الإلهيّة، وفي سياق التأسيس الحضاريّ المعاصر، يُمكن لنا أنْ نوردَ بعضًا من الأُسس الفكريّة، بصفتها أصولًا موضوعةً، وتؤخذُ كمسلّمات يقينيّة، ذكرها العلّامة المصباح اليزدي في عمليّة البناء القيميّ والأخلاقيّ الإسلاميّ[1] مقابل قيم العبثيّة المُتفشّية في الحضارة المادّيّة الحاكمة في عالَم اليوم، ذلك أنّ أوّل تجلّيات التوحيد هو بناء الهدفيّة في حياة الإنسان. وهذه الأصول هي:

أ.الإنسان موجود مختار:

لهذا الأصل أهمّيّة تربويّة بالغة؛ إذ إنّ اعتقاد الإنسان بالجبر، ورضوخه للمؤثّرات والعوامل المادّيّة والخارجيّة في اختيار أفعاله من قبيل: قانون الوراثة، وظروف النشأة والتاريخ، تجعل الإنسانَ ضعيفَ العزيمة، مُجرَّدًا من الشعور بالمسؤوليّة؛ إنّ النظام القيميّ العالميّ اليوم، جعل الإنسانَ دُميةً وكأنّه لا خيارات أمامه سوى سلوك طريق المنفعة والمصلحة الذاتيّة. تركّز الأخلاق الإسلاميّة على مسؤوليّة الإنسان الفرديّة والاجتماعيّة؛ ما يولِّدُ شعورًا إنسانيًّا عامًّا بعيدًا عن الأنانيّة والذاتيّة المُفرِطة.

إنّ ما تشهده المجتمعات البشريّة في الإفراط في الميل للأنانية ما هو إلّا نتاج حاكميّة جشع الإنسان، وانغماسه في الذاتيّة المُتطرّفة سياسيًّا واقتصاديًّا واجتماعيًّا، وهي المسائل التي تتسبّبُ بالويلات والحروب في العالَم، الّذي يشهد تدميرًا كلّيًّا للبِنى التحتيّة الاجتماعيّة للجماعات البشريّة في سبيل تجميع الثروات واحتكارها في أيدي بعض الشركات العابرة للقارات. في وسط هذا الزحام للسيطرة على روح الإنسان وقيمه، لا بدّ أنْ يكون للطرح الحضاريّ الإسلاميّ دورًا يُسهم في إيجاد البديل، الّذي تتعطّش إليه البشريّة.

ب.الإنسان ذو غاية نهائيّة:

إنّ من أكثر الآفات الاجتماعيّة المعاصرة خطورةً هو ما ظهرَ في السلوك الإنسانيّ من الشعور بالغربة، والعبثيّة، وعدم الأمان في مستقبل الأيام؛ فالإحساس بالفراغ، وخلوّ الحياة من المعنى واحدة من أهمّ الأزمات، الّتي تعصف بالمرحلة المعاصرة من تاريخ البشريّة، حيث يقول أريك فروم، عالِم النفس الألمانيّ: «لا

1- محمد تقي مصباح اليزدي، الأخلاق في القرآن الكريم، تحقيق: محمد حسين اسكندري، ترجمة: كاظم الصالحي، دار التعارف، بيروت، ج1، ص 25-17.

يشعر الإنسان المعاصر بالأمان؛ بل يشعر في أكثر أوقاته بالحيرة والضياع».

لا شكّ أنّ من أهمّ آثار الدِّين ونتائجه إضفاء معنى الهدفيّة على الحياة الإنسانيّة؛ فالإنسان المؤمن بالله لا يرى شيئًا وُضِع في غير محلّه؛ بل يعتقد أنّ العالَم كلَّه خاضعٌ لنظام دقيق؛ وبحسب المنظور الإيمانيّ للوجود، يمكن وصف الكون بأنّه «النظام الأحسن»، وبأنّه «أفضل العوالم الممكنة»؛ وتلك الرؤية تبعث السّكينة والاطمئنان؛ وفرويد، على الرّغم من أنّه يحسب الدين شكلًا من أشكال الخداع الذاتيّ، الّذي يمارسه الإنسان على نفسه؛ إلّا أنّه يقول: يؤدّي الدين دور التعويض والجبران، لجهة أنّه يُقدّم للمؤمنين تصوّرًا منظّمًا عن العالَم، ولا يرى شيئًا في هذا العالَم وُجِد صدفة وبشكل عشوائيٍّ [1].

ج. أهمّيّة السعي الإنسانيّ في الوصول إلى الغاية النهائيّة:

عندما يدرك الإنسان أنّه مخلوقٌ مختارٌ، وأنّ سعيه للوصول إلى غايةٍ نهائيةٍ مضمونةٍ؛ وعندما يعلمُ الإنسانُ أنّه صانعُ قَدَرِه، فلا مناصّ حينها من توجّه الإنسان للعمل الجادّ، والسعي الدؤوب لعمارة الأرض؛ حيث يدرك الإنسان أنّ سعيه في هذا العالَم ما هو إلّا سعيٌ لعمارة الحياة الأبديّة في الآخرة: ﴿يَا أَيُّهَا الْإِنسَانُ إِنَّكَ كَادِحٌ إِلَى رَبِّكَ كَدْحًا فَمُلَاقِيهِ﴾ [2]: ﴿وَأَن لَّيْسَ لِلْإِنسَانِ إِلَّا مَا سَعَى. وَأَنَّ سَعْيَهُ سَوْفَ يُرَى﴾ [3].

إنّ ما يدفع الإنسان إلى العمل والكدّ في هذا العالَم هي الحوافز الداخليّة المسؤولة عن بناء الأحلام المُباحة في عمق روح الإنسان، سواءٌ الأحلام الفرديّة، أو الاجتماعيّة، ما يخلق لديه شعورًا بالانطلاق والحيويّة. وبهذا، لا يكون الدين وسيلة من وسائل التخدير الاجتماعيّ، كما يدّعي ماركس؛ كما لا يكون الإيمان بالقضاء والقدر الإلهيّين، والتسليم بالمشيئة الإلهيّة مُنطلقًا للخنوع والتخلّف والهرب من مواجهة المصير في الحياة الدنيا، أو الحياة الآخرة. إنّ بين أيدينا مفاتيح للمعرفة تضع الإنسان في مستوًى من الكرامة والعزّة الإنسانيَّتَيْن نتيجة عقيدة: «الأمر بين

1- حسن يوسفيان، دراسات في علم الكلام الجديد، مصدر سابق، ص 209-206.

2- الآية 6، الانشقاق/ 84.

3- الآيتان: 40-39، النّجم/ 53.

الأمرين» في تفسير القضاء والقدر[1].

التجديد في المنهج

إنّ للإسلام قدرة على تلبية احتياجات الزمان والمكان على الصعيد الاعتقاديّ والأخلاقي وعلى صعيد الشريعة، بالنّظر إلى عناصر الفقه الإسلاميّ المُكرّسة في مبانيه وأصوله الثابتة، والمبنيّة على الاجتهاد؛ وفي هذا المجال، لا يُمكن تأسيس حضارة إسلاميّة معاصرة قائمة على البُعد الفقهيّ التقليديّ فحسب؛ بل لا بدّ من العمل الجادّ والجريء على التجديد الأصوليّ، الّذي يلحظ الزمان والمكان، في محاولة لقراءة الواقع المعاصر بناءً على النصوص القطعيّة؛ والتمييز في هذا المجال بين النصوص التاريخيّة والنصوص الثابتة.

تشكّل الإنتاجات العلميّة الضخمة على مستوى العلوم والمناهج، على مدار ثلاثة قرون من النهضة الأوروبيّة، تحدّيًا حقيقيًّا أمام قيام نهوض حضاريّ إسلاميّ؛ ما يُعزّز الحاجة إلى فعلٍ تأسيسيّ في المجالات المستحدثة، لا سيّما في المسائل العقديّة، والعلاقة بين العلم والدين، ودور المنهج في إنتاج العلوم الإسلاميّة، مثل: علم الكلام الجديد، وفلسفة الدين، ومناهج التفكير والتوسّع فيها، وعدم الاقتصار على المنهج العقليّ التقليديّ القائم على الاستدلال؛ بل لا بدّ من التعرّف على أدوات البحث ومناهج التفكير الغربيّة، والعمل على تقييمها، والاستفادة منها في مجال البحث الدينيّ والعقديّ والاجتماعيّ والنفسيّ والاقتصاديّ. ولا ننسى في هذا المقام ما لحركة الترجمة من أهمّيّة بالغة في إغناء التجربة الإسلاميّة الحضاريّة.

إنّ التجديد المنهجيّ للعلوم ينبغي أنْ يقوم على ضابطة تتجلّى في البُعدَيْن: المعرفيّ، والفلسفيّ لآليّات البحث العلميّ وتقنيّاته وأساليبه؛ ما يعني خروج العقل من حالة التوليد الذاتيّ للمفاهيم إلى اكتشاف النسق المرجعيّ، الّذي يحكم تلك المفاهيم نفسها ويؤطر لإنتاجها؛ بحيث يحكم التطبيقات في مختلف الحقول الأخرى، فالمنهج هو خلاصة قوانين تحوّلت نظريّات أمست بدورها إطارًا مرجعيًّا، وليس مجرد صياغة موضوعيّة للتفكير[2].

1- حسن يوسفيان، دراسات في علم الكلام الجديد، مصدر سابق، ص 234-222.

2- محمد أبو القاسم حاج حامد، منهجيّة القرآن المعرفيّة، دار الهادي، بيروت، 2003م، ص 35-34. (نقلًا عن شفيق جرادي، مقاربات منهجيّة في فلسفة الدين، مصدر سابق).

فالمُعالجة المنهجيّة للعلوم ترتكز على تحديد الفلسفة الكلّيّة: «فلسفة المناهج»، أو القواعد الفكريّة، أو الأنساق المرجعيّة، الّتي ترسم الحدود المنهجيّة، وفق العقل والنقل. وعَبْرَ تمثُّل تلك المرجعية، يمكن تحديد التجديد المنهجيّ على مستوى المناهج في معالجات الموضوعات والمسائل؛ فلا نقع في التقليد والوقوف على المناهج الكلاسيكيّة الموروثة، على أهمّيّتها والحاجة إليها، ولكن يمكن للباحثين المسلمين أنْ يراجعوا كلّ ما وصلت إليهم من النتاج الغربيّ الغنيّ بالطفرات العلميّة والمنهجيّة، ويُخْضِعونها للتقويم وفق أنساقهم المرجعيّة، وذلك بعد التّمحيص فيها، والتدقيق في مرجعيّاتها الفلسفيّة والمعرفيّة.

إذن، نحن أمام معالجة فلسفيّة للتجديد المنهجيّ الإسلاميّ في سياق البناء الحضاريّ الإسلاميّ المعاصر، على أنْ يكون هذا العلم المُسمّى: «فلسفة المناهج» يشتمل على جملة المبادئ التصوّريّة والتصديقيّة، بوصفها أصولًا موضوعةً لعلم المناهج، الّذي يعالج المسائل والموضوعات؛ وذلك مقابل المرجعيّة الفلسفيّة العلمانيّة، الّتي أنتجت طفرةً هائلة من العلوم والمناهج في الموضوعات والمسائل التي أبدعها العقل الغربيّ، بعيدًا عن روح الإيمان بالغيب، وما يتعلّق به من مرجعيّات نصّيّة، أو تراثيّة، في القرنَيْن الماضيَيْن.

لقد شكّلت تلك المرجعيّة الغربيّة الأُطرَ الفكريّة والسلوكيّة لكلّ أوجه الحياة الاجتماعيّة والسياسيّة والاقتصاديّة والتربويّة...»فلم تعُدِ القضيّةُ؛ بحيث إنّنا نُجيب عن تساؤلٍ وإشكاليّة واردة؛ وإنّما صارت هناك مسؤوليّة جدّيّة لتقديم مكوّنٍ متكاملٍ في الموضوعات؛ فالظاهرة الدينيّة صارت، عمومًا، بحاجةٍ إلى تفسيرٍ فلسفيٍّ متكاملٍ وشاملٍ؛ فموضوع المرأة مثلًا، ليست كامنةً في إشكاليّةِ الحجاب، أو السّتر فحسب؛ وإنّما في عرض نظريّة متكاملة متناغمة متناسقة عن تفسير هذا العنصر البشريّ» [1].

لذلك، عندما نتحدّث عن علم «فلسفة المناهج» في إطار التجديد المنهجيّ الإسلاميّ، فنحن نحاول أنْ نجدَ لغةً فكريّة عالميّة، تحاول أنْ تكون مُنطلقًا داخليًّا، داخل الأُطر الإسلاميّة الفكريّة، تُشكّلُ إطارًا لإنتاج العلوم الإنسانيّة والإسلاميّة في سياقٍ وحدويٍّ فلسفيٍّ، كما تحاول أنْ تكون مُنْطلَقًا خارجيًّا، خارج الأُطر الإسلاميّة

1- حيدر حب الله، مسألة المنهج في الفكر الدينيّ: وقفات وملاحظات، دار الانتشار العربيّ، بيروت، 2007م، ص 232.

الفكريّة، تشمل الآخر المختلف معرفيًّا وفلسفيًّا، تُشكّلُ إطارًا لإنتاج قواعد مشتركة مع ذاك الآخر، يُمكن التفاهم، أو الاختلاف معه على قاعدة الوضوح والبساطة، ومعرفة حقيقة الاختلاف؛ أليس ذلك ما حاول فعلُه المتأخّرون من علماء الإسلام بعد انفتاحهم على الأُمم والشعوب الأخرى التي دخلت الإسلام، أو جاورته؟!

وعليه، إذا كانت الدعوة هي الاستفادة من الإنتاج المعرفيّ على مستوى العلوم والمناهج المعاصرة؛ فإنّ المسألة لا تعني نُكران ما لدينا من العلوم والمناهج، سواء الكلاسيكيّة منها، أو المعاصرة؛ بل تطبيق ما أسميناه علم «فلسفة المناهج» بأبعاده التصوّريّة والتصديقيّة في تمثُّل العلوم والمناهج المعاصرة، أو رفضها بعد إخضاعها لمبادئ تلك «الفلسفة».

1- إشكالية الأسبقيّة بين العلوم والمناهج:

تكتسب دراسة المنهج، أو علم الطريقة أهمّيّة بالغة بوصفها علمًا آليًّا مقصودًا لغيره، كونه منطق التفكير المولِّد للمعرفة، المشير إلى الآليّات والكيفيّات التي تنتجها، والمعايير الّتي تتحدّد على أسسها تقسيمات العلوم بناءً لموضوعاتها. لم تعُدِ المعلومة تشكّل الركيزة الأساس في العلوم، بالمقدار الذي تكتسبه المعرفة، فالمعلومة هي المُنتج، أمّا المعرفة، الّتي هي معالجة المعلومة، فأصبحت تشكّل المحور الّذي تدور حوله الكيفيّات، والآليّات، وأنساق التفكير الإنسانيّ. وعلم الطريقة، أو المنهج هو أحد تجلّيات المعرفة وشؤونها، وهو كالأصل المولِّد للعلوم والمعارف. لم يشهد الفكرُ الإنسانيُّ طفراتٍ نوعيّة معرفيّة استنادًا إلى حجم المعارف وتشعّبها، بالقدر الذي أدّته المناهج، وإنْ كانت الأسبقيّة التاريخيّة تميل إلى أولويّة العلوم على المناهج، ولكن العلوم بذاتها لم تشهد التطوّرات الهائلة إلّا بعد إبداع العقل البشريّ للمنهج. يمكن القول: إنّ العلوم والمناهج ترتبط بعلاقة جدليّة تستبطن تطوّرَ كلِّ أحدٍ بالآخر وتكامله، وإنْ كانت الأصالة دائمًا للمنهج. تنبع أهمّيّة المنهج من كونه يعمل على زيادة الحفر في المضمون، وتأصيل المعرفة وتمتينها؛ بمعنى اِكسابها صفة العمق والانصهار في بوتقة العلم، بوصفه كلًّا مترابطًا، حيث تحاكي مسائله وقضاياه بعضها في منظومة كلّيّة، لا يعتريها النقصان والخلل؛ بالإضافة إلى كون المنهج وسيلة وأداةً لتولّد المعرفة في نطاق العلم المُحدّد، ولتوسيع الانتشار في قضاياه[1].

1- يحيى محمد، مدخل إلى فهم الإسلام، مؤسّسة الانتشار العربيّ، بيروت، 1999، ص40.

إذن، يكتسب علم المنهج، أو علم الطريقة أهمّيّة استثنائيّة في إنتاج مسائل العلوم وتكثيرها وتطويرها، كما يكتسب شأنًا عظيمًا في توليد العلوم نفسها؛ ولكن الأكثر أهمّيّة هو أن يكون تطوير علم المناهج في إطار كلّيّات حاكمة، وأصولٍ موضوعة، أسميناها أعلاه علم «مناهج الفلسفة»، الّتي تتناسب مع الرؤية الكونيّة، ذلك أنّ العلاقة بين تلك المراتب هي علاقة طوليّة، وتؤثّر كلّ واحدة منها في غيرها صعودًا، أو نزولًا.

2- الموضوعيّة بين الشكّ واليقين:

إنّ قبول فكرة التجديد المنهجيّ تستبطنُ، بالضرورة، نوعًا من الثورة والتغيير الحقيقيّ في فلسفة المناهج. ومِنْ ثَمَّ، القبول بإعادة القراءة والتقويم لآليّات الإنتاج المعرفيّ الموروث، من أجلِ الحكم على مضامين تلك المعرفة في سياق الحضارة الإسلاميّة في العصور الأولَى، على الرّغم من أهمّيّة تلك الآليات؛ والهدف من ذلك ليس التبرّؤ منها؛ بل من أجل فهمها، وإعادة توظيفها في ما يُمكن التوظيف.

كما أنّ التجديد المنهجيّ يعني في ما يعنيه، أيضًا، قراءة النتاج البشريّ المعاصر في العلوم والمناهج، ووضعه ضمن ميكانزمات آليات التقييم بناءً على المرجعيّة الفلسفيّة الكلّيّة؛ أي بناءً على علم «فلسفة المناهج»، والمنظومة المعرفيّة التأصيليّة للبناء الفكريّ الحضاريّ المعاصر.

بناءً على ما تقدّم أعلاه، قد يكون من الأجدى بالعقل الإسلاميّ المعاصر، الحامل للهمّ العلميّ، والطامح إلى إعادة الروح والفعاليّة للانبعاث الحضاريّ الإسلاميّ المعاصر أنْ يأخذ بالحسبان إشكاليّة الجزم اليقينيّ، والاعتقاد الصارم، والقول بالموضوعيّة المطلقة في المسائل والموضوعات الإسلاميّة والإنسانيّة؛ وممّا يُساعد ذلك، التمايزُ الحاصل بين البحوث القديمة في النظر إلى الموضوعات، وبين البحوث المعاصرة؛ ففي حين نظر المُتقدّمون، على حافّتيْ الكرة الأرضيّة في العالَمَيْن: الإسلاميّ، والمسيحيّ، نظروا في الإلهيّات التي لا تحتمل إلّا الإيمان الجازم، فإنّ سمة العصر الحاضر هو البحث في الشؤون والأمور الدينيّة وليس الإلهيّة. ولكن السؤال الخطير يبقى: هل يُمكن تحقيق الموضوعيّة بالمطلق؟ وما عقبات ذلك؟

يرى طه عبد الرحمن، في محاولة حلّه تلك المعضلة، خصوصًا في النصوص

الدينيّة، أو التراثيّة الإسلاميّة، أنْ لا مكان في العلم لعقلانيّة محايدة؛ إذ العقلانيّة تنفذ إليها القيم بطريقَيْن، هما:

- **طريق خارجيّ:** الّذي يتكوّن من المجتمع والثقافة والتاريخ.
- **طريق داخليّ:** الّذي يتكوّن من القيم النظريّة، مثل: الدقّة، والبساطة، والاتّساق، والقيم الاكتشافيّة، والتدليليّة.

يرى طه عبد الرحمن أنّه لمّا كنّا نستخدم اللّغة للتعبير عن الوقائع، فإنّ الألفاظ المستخدمة للدلالة على المعنى المُتأصّل في القيم الثقافيّة، تتوسّط بيننا وبين الوقائع؛ بحيث لا ندرك الواقع وأوصافه لذاته.

كما لا يُمكن الفصل، بحسب طه عبد الرحمن، بين القيمة الروحيّة والممارسة العلميّة، وإلّا نكون في صدد إنتاج علمانيّة دينيّة، توسمُ بالموضوعيّة بحسب قول أصحابها، وهي مرفوضة وفق التجديد الدينيّ المعاصر. وفي هذا الإطار لا يُمكن الحديث، في الوقت عينه، عن موضوعيّة مطلقة في ظلّ العقلانيّة، ذلك أنّ القيم (الروحيّة) للعلمنة تكون متداخلة في قلب البحث العلميّ [1].

إنّ البحث عن الموضوعيّة تدفع الباحثين، الدينيّين وغير الدينيّين، للتمحيص في معاني العقل وآليّات عمله بغية تحصيل الواقع كما هو، سواء الذهنيّ منه أو الخارجيّ، وسواء النسبيّ منه أو المُطلق؛ ما دفع المفكّرين والفلاسفة من خلال فروع الفلسفة في إمكانيّة الوصول بتلك الفلسفة إلى مستوى «العلميّة»؛ وإذا أخذنا بالحسبان مقصدنا في إطار هذا البحث فنحن نقصد البحث عن نوع من الفلسفات المُضافة كأحد فروع الفلسفة؛ فهل يمكن الدفع للوصول إلى «فلسفة المناهج»؛ ليكون علمًا يتمتّع بالموضوعيّة المُطلقة؟

المسألة، هنا، هي الزاوية، أو الرؤية التي نرى من خلالها معنى «الفلسفة»؛ يُنظِّرُ بعضُهم أنّ الفلسفة هي ممارسة السؤال على الدوام؛ أي «الخروج من سؤال إلى سؤال»، بمعنى فناء الجواب [2]. وهذا يعني أنّ الميدان سيبقى مفتوحًا إلى حدود لا حصْرَ لها؛ بحيث تتشكّل كلُّ نظريّة فلسفيّة من قبْليّات لا تنتمي إلى القضايا

1- طه عبد الرحمن، تجديد المنهج في تقويم التراث، المركز الثقافيّ العربيّ، بيروت، 2016م، ص 37-35.

2- طه عبد الرحمن، فقه الفلسفة، مصدر سابق، ص 11. (نقلًا عن: شفيق جرادي، مقاربات منهجيّة في فلسفة الدين، مصدر سابق، ص 10).

المنطقيّة؛ ما يجعل الفلسفة حالةً إنسانيّة تغلب عليها القناعة الشخصيّة، التي توصِل إلى ما يُمكن تسميته: «الحقّ المفتوح». وفي كلّ ذلك نصل إلى معطًى غير قابل لتصنيفه ضمن «الموضوعيّة» المطلقة.

إنّ ما تقدّم أعلاه، يمكن أنْ يدفعنا باتّجاه العمل على النظر في معنى، أو معاني الموضوعيّة؛ بحيث نضع الدوائر والخطوط حول الموضوعات الإسلاميّة، الّتي لا تحتمل المسّ بالثوابت الدينيّة. ولكن في الوقت عينه، لا بدّ من الاجتهاد والإبداع في مجال تقليص مساحة المطلق، والفصل بين ما هو تاريخيّ متحوّل في العلوم الإسلاميّة وتطوّرها تاريخيًّا؛ على أنّ المهمّة هنا تحتاج إلى جرأة في الطروحات الفكريّة الإسلاميّة عبر توسعة مفهوم «الأنا العلميّ» [1]، الّذي يُفعّل النقد الذاتيّ، والعمل على الفصل التاريخيّ في النص والتراث الإسلاميّين؛ لتحديد مساحات الثابت والمتغيّر، المطلق والنسبيّ...

التجديد في العلوم والبحوث الإسلاميّة

إنّ البحوث الدينيّة في عالَم اليوم هي تلك الدراسات ذات الصلة بالدين، ونطلق وَصْفَ البحوث الدينيّة بنحو عام على تلك الدراسات التي تُعنى بالأديان، والتعاليم الدينيّة، والبحوث الّتي تتناول السلوك والطقوس والظواهر الدينيّة. كما يُقصد بالبحث الدينيّ، هنا، مفهومه الأعمّ الّذي يشمل فئتين من الدراسات الدينيّة: العلوم الدينيّة ذات الطابع الأداتيّ الآليّ، وتلك الّتي لا تحمل طابعًا مثيلًا [2].

تهتمّ البحوث الدينيّة المعاصرة بما يتّصل بماهيّة الدّين، وهويّة الظواهر الدينيّة وأبعادها، وأهداف الطقوس الدينيّة وجوانبها وآثارها، إضافة إلى منطلقات الإيمان ومنشئه ومكانته، وتعدّد الأديان وما يطرأ عليها من تغيّر على الحالة الإيمانيّة. لا يطرح الباحثون في هذا الاتّجاه أسئلة حول صدق التعاليم الدينيّة؛ بل يتوفّرون على اكتشاف الظواهر الدينيّة؛ فكما أنّنا نفهم الإنسان ونكتشف الطبيعة، فإنّه بإمكاننا اكتشاف الدِّين. تتحرّك البحوث في ظلّ القراءة الجديدة للدِّين على

1- تمّ نقل هذا المصطلح عن: حيدر حب الله، مسألة المنهج في الفكر الدينيّ: وقفات وملاحظات، مصدر سابق، ص 235.

2- أحد قراملكي، مناهج البحث في الدراسات الدينيّة، ترجمة: سرمد الطائي، معهد المعارف الحكميّة، بيروت، 2004م، ص73.

مستوى الواقع، بعيدًا عن مستوى التقييم والحكم.

لقد بلورت القراءةُ الجديدةُ للدِّين مجالاتٍ جديدةٍ في البحوث الدينيّة؛ فالدين حقيقة فرديّة في الإطار الإنسانيّ، وقضيّة شخصيّة مهمّة؛ ما شكّل موضوعًا للدراسة عند علماء النفس، وهو ما سُمّي بعلم نفس الدِّين؛ يتناول علماءُ نفس الدِّين السلوكَ الدينيَّ على أساس قوانين السلوك العامّة؛ تُشكّل القضايا نظير: أساس الدِّين، ومنشأه، ومكانة الإيمان، وما يطرأ عليه من متغيّرات نفسيّة، وأنماط الإيمان وأشكاله، والتجربة الدينيّة، إضافة إلى الآثار النفسيّة للإيمان، تُشكّل تلك القضايا مجالًا حيويًّا للبحث الدينيّ، حيث يتمّ استخدام المناهج التجريبيّة في دراسة الظاهرة الدينيّة بوصفها تجربةً نفسيّةً فرديّةً.

الدِّين ظاهرة اجتماعيّة تتّصل بعلاقة وثيقة بالمؤسّسات والكيانات الاجتماعيّة الأخرى؛ حيث أصبح الدين بوصفه حقيقة اجتماعيّة موضوعًا لبحوث علماء الاجتماع؛ إذ تأثّر الإيمان بالعوامل الاجتماعيّة، كما أفرز آثارًا اجتماعيّة. إنّ الموضوع الرئيس في علم اجتماع الدِّين هو علاقة الدِّين بالمجتمع. يبحث علماء اجتماع الدِّين في الآثار الاجتماعيّة للدِّين في تعزيز التكافل الاجتماعيّ، واستقرار الحياة الاجتماعيّة [1].

لا بُدّ من التأكيد أنّ اعتماد القراءةِ العصريّةِ في فهم الدِّين، وما يتّصل بذلك على مستوى إنتاج البحوث الدينيّة المعاصرة، لا يغني عن البحوث الدينيّة وفق الرؤية التقليديّة للدين؛ بل ينبغي تأكيد عنصر التبادل في الأدوار، وإغناء كلّ رؤية منهما للطرف الآخر، لِما تستبطنه كلّ رؤية من الإيجابيّات؛ وكذلك العمل على محاولة تفادي سلبيّات كلّ طرح من الطَّرْحَيْن.

فعلى سبيل المِثال، لو نظرنا إلى مسألة التجديد في علم الكلام، فإنّنا قد نرى بعضًا من عناصر القوّة في الكلام القديم، غير مُتوفِّرة في بعض بحوث الكلام الجديد، ومن تلك العناصر: الدّقّة والشموليّة، المواكبة الدائمة للمستجدّات الفكريّة في المجتمع الإسلاميّ، الاتّسام بالإجابات الحاسمة والمطمئِنَّة، بالإضافة إلى خصوصيّة الأصالة؛ أمّا بخصوص الكلام الجديد، فإنّنا قد نرى العديد من العناصر الإيجابيّة في طيّات بحوثه، الّتي قد لا يتوفّر عليه الكلام التقليديّ، ومن تلك العناصر: الأخذ بالحسبان التبدّل في الأولويّات الثقافيّة والفكريّة المعاصرة،

1- أحد قراملكي، مناهج البحث في الدراسات الدينيّة، مصدر سابق، ص97-77.

محاولـة معالجـة التحـوّلات الهائلـة فـي العلـوم الطبيعيّـة.

يتطلّب التجديد في العلوم الإسلاميّة خطوتَيْن أساسيَّتَيْن:

1- الخطوة الأولى: إعادة قراءة لعلوم التراث الإسلاميّ:

إنّ إعـادة الإحيـاء الحضـاريّ الإسـلاميّ المعاصـر تتطلّـب، أوّلًا وقبـل كلّ شـيءٍ، إعـادة الاهتمـام للفعـل الحضـاريّ المرتبـط بالتـراث الإسـلاميّ الغنـيّ مـن خـلال دراسـة ذلـك التـراث فـي مختلـف علومـه وإبداعاتـه؛ ليُصـار إلـى اسـتلهام تلـك التجربـة. وفـي ذلـك المجـال، نـرى أنّ التركيـز فـي قـراءة التـراث يجـب أنْ تكـون كلّيّـةً، وليـس جزئيّـةً؛ بمعنـى التركيـز علـى المضامـين التراثيّـة فـي سـياق الأدوات والوسـائل المنهجيّـة الّتـي أنتجتـه، وذلـك مـن أجـل تفـادي القـراءات المُتأثّـرة بالمنهجيّـة الغربيّـة: التجريبيّـة والاختزاليّـة، الّتـي درسـت التـراث الإسـلاميّ بتأثيـرٍ مـن فلسـفة منهجيّة أُسـقِطت إسـقاطًا بعيـدًا عـن الأدوات اللّغويّـة والمنطقيّـة التـي أنتجـت مضامـين ذلـك التـراث[1].

2- الخطوة الثانية: الإلمام بالعلوم المُستجدَّة ذات الصلة بموضوعات التراث الإسلاميّ:

لقـد تـرك الفعـل الحضـاريّ الغربـيّ أثـره البالـغ والخطيـر علـى صعيـد الإنتـاج العلميّ والفكـريّ؛ فنشـأت العلـوم، وتطـوّرت مناهـج التفكيـر بوحـي مـن الرؤيـة الكونيّـة الغربيّـة وتأثيرهـا التـي عزلـت الديـن عـن مسـرح الحيـاة، ولـم يبـقَ العالَـمُ الإسـلاميّ بمنـأًى عـن تلـك التأثيـرات، لا سـيّما فـي الإلهيّـات، وفلسـفة الديـن، والعلـوم الإنسـانيّة. لذلـك، فـإنّ «فهـم أسـاليب التفكيـر المختلفـة الملازمـة لمنظـورات الثقافـات الأخـرى، يسـاعد علـى القيـام بفحـص ذاتـيّ نقـديّ لمنتجاتنـا الثقافيّة» [2].

مـن هنـا، كان لزامًـا علـى أبنـاء الحضـارة الإسـلاميّة مـن المعاصريـن أنْ يدرسـوا كلّ الإنتاجـات العلميّـة بتفرّعاتهـا المُعقّـدة، وخصوصًـا فـي مجـال العلـوم الإنسـانيّة. لقـد كانـت العلـوم الغربيّـة الإنسـانيّة وليـدة الظـروف التاريخيّـة والثقافيّـة، الّتـي عاشـها الإنسـان الغربـيّ فـي صراعـه مـع الدِّيـن: «الكنيسـة»؛ فازدهـر التفكيـر فـي العلـوم الإنسـانيّة، الّتـي بنـت موقفهـا علـى مسـألة الحقيقـة؛ كمـا تطـوّر علـم الأخـلاق الّـذي تنـاول المسـائل المعياريّـة، بالإضافـة إلـى الاهتمـام بالمسـائل الجماليّـة؛ بمعنـى مـا إذا كان عمـلٌ فنـيٌّ جميـلًا أم قبيحًـا. وكان نتيجـة ذلـك التفكيـر أنْ تـمّ تمييـز المسـائل

1- طه عبد الرحمن، تجديد المنهج في تقويم التراث، مصدر سابق، ص 21.

2- إسكندر عبد النور، العقل العربي: أنطولوجيا المجرَّد والعينيّ، مصدر سابق، ص 23.

الخاصّة بالعلوم والأخلاق والفنون عن المسائل الدينيّة؛ حيث اكتسبت تلك العلوم والأخلاق والفنون استقلالها الذاتيّ عن الدِّين [1]. وكان نتيجةُ ذلك التطوّر في الفكر العودة إلى «الكتاب المقدَّس» بوصفه نتاجًا بشريًّا «غير مقدّس»، وبروزَ المدارس الفلسفيّة التأويليّة والتحليليّة، وجرى تعميم ذلك الفهم على النصوص الدينيّة القرآنيّة؛ فوقع الإنسان العربيّ والمسلم ضحيّة تلك المفاهيم، وانتقل الفهم الغربيّ للنصوص الدينيّة والتراث المتعلّق بها إلى الأفهام الإسلاميّة؛ فبرز الفهم العلمانيّ للقرآن والسُّنّة النبويّة في محاولة للنهوض الحضاريّ الإسلاميّ المُشوّه.

لذلك، نرى من الضروريّ العمل الجادّ والرصين على موضوعات، مثل: علم الكلام الجديد، وفلسفة الدين، وفلسفة العلوم، وفلسفة الأخلاق والجمال، وعلم المعرفة وغيرها من العلوم، الّتي بلغ تأثيرُها العقولَ الإسلاميّة وسلوكَها؛ بحيث يُشكّل الاهتمام بالعلوم المذكورة أعلاه الجزء الرئيس في الإجابة عن التساؤلات الإنسانيّة المعاصرة.

التأصيل الثقافيّ وتكامل الحوزة والجامعة

اهتمّ المفكّرون المسلمون المعاصرون بفكرة العمل على تأسيس منظور فكريّ يعيد الاهتمام للمنظومتَيْن: الفكريّة والقيميّة الإسلاميَّتَيْن في سياق البناء الحضاريّ الثقافيّ المعاصر؛ وقد استخدموا مصطلحات عدّة للتعبير عن ذلك المنظور الفكريّ، ومن هذه المصطلحات:

1- إسلاميّة المعرفة، وهو المصطلح الّذي استخدمه إسماعيل فاروقي في ورقته البحثيّة تحت عنوان: «صياغة العلوم الاجتماعيّة صياغةً إسلاميّة في مؤتمر مكة 1977م.

2- التكامل المعرفيّ، أو الجمع بين القراءتَيْن: قراءة الوحي وقراءة الكون، وهو المصطلح الّذي استخدمه طه جابر العلواني في محاولة لتطوير فكرة إسلاميّة المعرفة، وتجاوزها عند الفاروقي القائمة على الإشكاليّة التعليميّة ـ المعرفيّة، وهو المصطلح الّذي شكّل نقلة نوعيّة في طرح إسلاميّة المعرفة؛ إذ اعتقد العلواني أنّ المسألة همًّا كونيًّا فلسفيًّا لإنتاج منهجيّة قرآنيّة للرسالة الخاتمة [2].

1- غُنار سكيربك ؛ و نِلز غيلجي، تاريخ الفكر الغربيّ من اليونان القديمة إلى القرن العشرين، ترجمة: حيدر حاج إسماعيل، المنظّمة العربيّة للترجمة، بيروت، 2012م، ص613.

2- أبو بكر محمد إبراهيم، التكامل المعرفيّ وتطبيقاته في المناهج الجامعيّة، المعهد العالميّ ←

3- التأصيل الثقافيّ، وهو المصطلح الأكثر استخدامًا في المحافل العلميّة والأكاديميّة الآن في سياق إعادة المكانة للأصول الإسلاميّة وقيمها في تشكيل وعيٍ ثقافيٍّ وتربويٍّ واجتماعيٍّ أصيلٍ في إنتاج العلوم الإنسانيّة، وغير الإنسانيّة.

تعيش مختلف المجتمعات الإسلاميّة وغير الإسلاميّة، تحت ضغط ادّعاء كونيّة المعرفة الغربيّة القائمة على استبعاد النصّ الدينيّ كلّيًّا، أو استبعاد كلّ ما هو ليس مُنتجًا غربيًّا ليبيراليًّا؛ بمعنى إلغاء الثقافات المحلّيّة لمختلف الشعوب والحضارات. لذلك، فإنّ إشكاليّةَ التأصيلِ الثقافيّ أزمةٌ معرفيّةٌ عالَميّةٌ، تستدعي عالميّةَ الحلِّ، الّذي ينبغي أنْ يقوم على أساس المَنهجيّة المعرفيّة، القائمة على القرآن المجيد [1] في ما يتعلّق بالمجتمعات الإسلاميّة، أو تلك القائمة على الثقافات المحلّيّة الأخرى في ما يتعلّق بالمجتمعات غير الإسلاميّة. وعليه، فإنّ الإشكاليّة الأولى والأساس مرهونة للإشكاليّة الفلسفيّة بوصفها مقدّمةً ضروريّة لحلّ الإشكاليّة المعرفيّة [2].

لا شكّ أنّ الجامعة والحوزة معنيّتان بشكل أساس؛ للتصدّي لتلك المسألة الشائكة والمُعقّدة، وأنّ التعاون بينهما ينبغي أنْ يكون على مستوى الأهداف والغايات النهائيّة، وأنْ تتكامل المؤسّستان على صعيد المناهج والبرامج التعليميّة والأنشطة والبحوث؛ لإنتاج جيلٍ من المتعلّمين قادر على الإبداع، والتأليف، والبحث في سياق تخطيطٍ إستراتيجيٍّ، يتكامل مع الجهات الحكوميّة والرسميّة.

إنّ بناء منظومة تأصيلٍ العلوم الإنسانيّة، وفق الرؤية الكونيّة الإسلاميّة، يقتضي، أوّلًا، إحكام البناء الفلسفيّ والمعرفيّ والقيميّ والإنسانيّ لذلك التأصيل، أو ما يمكن تسميته: علم «فلسفة التأصيل»، المسؤول بالدرجة الأولى عن إنتاج المنظومة الفكريّة الكلّيّة لعمليّة التأصيل؛ حيث ينبغي العمل على الاستدلال والبرهنة على قضاياه بمناهج التفكير المعاصرة؛ ليكون علمًا عالميًّا كونيًّا في مواجهة التحدّي العالميّ للأطروحة الغربيّة العلمانيّة الليبيراليّة، كما ينبغي، بعد ذلك، تدعيم تلك القضايا عَبْرَ استخدام المنظومة الدينيّة النصّيّة والتراثيّة.

← للفكر الإسلاميّ، فرجينيا، 1428ه/ 2007م، ص 115-111.

1- طه جابر العلواني، إصلاح الفكر الإسلاميّ: مدخل إلى نظم الخطاب في الفكر الإسلاميّ المعاصر، المعهد العالميّ للفكر الإسلاميّ، فرجينيا، 1995م، ص 104. (نقلًا عن: أبو بكر محمد إبراهيم، التكامل المعرفيّ وتطبيقاته في المناهج الجامعيّة، مصدر سابق، ص 115).

2- أبو بكر محمد إبراهيم، التكامل المعرفيّ وتطبيقاته في المناهج الجامعيّة، مصدر سابق، ص 97.

انطلاقًا من تفرّع العلوم الإنسانيّة المعاصرة، ينبغي الالتفات إلى خصوصيّة كلّ علم؛ بحيث تكون لدينا «فلسفة تأصيل» لكل علم من العلوم الإنسانيّة، منبثقة عن «فلسفة التأصيل» العامّة، الّتي تشمل كلّ العلوم الإنسانيّة. لذلك، إذا أردنا أنْ ننتج علمًا للتربية قائمًا على منظومة التأصيل، فعلينا المبادرة إلى إنتاج علم «فلسفة التربية» كمقدمة ضروريّة؛ لبحث مسائلنا التربويّة وإنتاجها وإبداعها، الّتي يجب أنْ تكون حاكمةً في مؤسّساتنا التربويّة على اختلاف مستوياتها؛ وكذلك الأمر في بقيّة العلوم: علم الاجتماع، وعلم النفس، وعلم السياسة، وعلم الإناسة، وغيرها من العلوم الإنسانيّة المعاصرة.

توضع على علم «فلسفة التأصيل» مسؤوليّة إنتاج القضايا الكلّيّة الأساسيّة: الوجوديّة، والمعرفيّة، والقيميّة، والإنسانيّة، الحاكمة على العلوم نفسها؛ تؤخذ تلك القضايا الكلّيّة كأصول موضوعة مُسلَّمة في العلوم الإنسانيّة، ومِثاله: قضيّة: « الإنسان مُختارٌ وذو إرادة»؛ أي أنّه يتحمّل مسؤوليّة أفعاله؛ يتمُّ إثبات تلك القضيّة في علم العقيدة، أو الفلسفة من خلال إقامة الدليل عليها، إلّا أنّنا عندما نستخدمها في علم الأخلاق، مثلًا، فنحن نأخذها كمُسلّمة، لا نناقش فيها، وإذا لم نقتنع بها كمُسلّمة في علم الأخلاق، فعلينا العودة إلى الفلسفة لإقامة الدليل عليها. لذلك، تؤخذ قضيّة: «الإنسان مُختارٌ وذو إرادة» كأصل موضوع في علم الأخلاق. ومِنْ ثَمَّ، تؤدّي الأصول الموضوعة دور الفرضيّات القبليّة بالنسبة إلى العلوم الإنسانيّة، فقضيّة: «إمكان وقوع المعرفة اليقينيّة»، أو قضيّة: «إمكان معرفة العالَم خارج الذهن» هما قضيّتان محلّ تشكيك بعض المدارس الفلسفيّة؛ إلّا أنّهما تستخدمان كمسلّمتَيْن في العلوم الإنسانيّة، بحسب الرؤية الكونيّة الإسلاميّة، وذلك بعد إثباتها، وإقامة الدليل عليها في علم «فلسفة التأصيل».

بناءً على ما تقدّم، نضع العديد من الأفكار لعلّها تُسهم في ذلك البناء التأصيليّ:

1- دراسة التجارب الإسلاميّة [1] وغير الإسلاميّة، الّتي عملت على نقد التجربة الغربيّة في إنتاج العلوم الإنسانيّة، والقائمة بحسب إسماعيل فاروقي على ثلاثة مبادئ، هي:

أ. **المبدأ الأوّل:** العلوم الغربيّة مبنيّة على نظريّة في المعرفة قائمة على البُعد الواحد للإنسان، وما يرتبط بها من قيم.

1- مثل تجارب «المعهد العالميّ للفكر الإسلاميّ»، وتجربة «الأزهر»، وتجربة «الحوزة العلميّة في قم»، وتجارب بعض الجامعات الإسلاميّة في العالَمين: العربيّ، والإسلاميّ.

ب. **المبدأ الثاني:** تجزئة العلوم، ورفض الفهم الكلّيّ لفروعه.

ت. **المبدأ الثالث:** نكران المبدأ الأخلاقيّ المُستند إلى الدِّين ونصوصه، واعتماد الأخلاق العلمانيّة [1].

2- تأسيس أعمال بحثيّة ومؤسّسيّة مُتخصّصة؛ لوضع المقاصد، والمفاهيم، والمبادئ، والقيم، والتصوّرات، والضوابط الكلّيّة اللّازمة لمختلف العلوم الإنسانيّة، كما وضع أطروحة كلّيّة لكلّ علم من العلوم الإنسانيّة. وبناءً عليه، تأسيس رؤية عامّة تتعلّق بجميع العلوم، وخاصّة تتعلّق بكلّ علم من العلوم. بالإضافة إلى البحث في نشأة كل فرع من فروع العلوم الإنسانيّة في الغرب، والسياقات التربويّة والاجتماعيّة والتاريخيّة، الّتي أدّت إلى نشوء تلك العلوم، والعمل على رفض كونيّتها، والبرهنة على ذلك وفق الأصول العلميّة والبحثيّة المنهجيّة المعاصرة.

3- دراسة مكانة أصول الفقه في عمليّة التأصيل، وتحريره من المنظور الفقهيّ الخالص؛ وعليه عدم مقايسة العلم على الفقه في الاستناد إلى الوحي، فللفقه كما للعلم مجاله وقضاياه؛ فالعلم، من منظور الوحي، يستعيض عن المنظور الفقهيّ بأدوات معرفيّة مستمدّة من مفاهيم قرآنيّة كلّيّة؛ إذن، التمييز وارد بين الفقه ومجالاته وبين العلوم ومجالاتها [2].

4- العمل على إعداد الكوادر الإسلاميّة، وخصوصًا الجامعيّة والحوزويّة؛ لتمثُّل منهاجًا تأصيليًّا يتناول أساسيّات التأصيل النظريّة والعمليّة. لذلك، فالإطار العام للعمل، هنا، هو السعي (محاولة) لوضع تصوّرٍ تأصيليّ ثقافيّ عامّ، يحاكي الرؤى الفلسفيّة والمعرفيّة والقيميّة، الّتي ترتكز على الرؤية الإسلاميّة المعاصرة ببُعدَيْها: النصّيّ، والعقليّ، في بلورة الأبعاد الفكريّة والسلوكيّة المرجوّة.

5- الاهتمام بأهمّيّة التفسير الموضوعيّ للقرآن الكريم في عمليّة التأصيل؛ إذ يرى العلّامة الآملي أنّ جميع العلوم بمقدّماتها ومسائلها التمهيديّة يجب أنْ تُصمّم وفقًا للنّظام الفكريّ القرآنيّ، وذلك من خلال تحكيم القرآن للقرآن تَحْكيمًا مُطلقًا؛ فلم يرضَ بأنْ يُذكر إلى جانب الوحي أيّ علم آخر. فيجب أنْ نبحث ابتداءً، وقبل كلّ شيء، بالقرآن الّذي هو بيان كلّ شيء -بغَض النَّظر عن- أيّ كلام آخر حتى الروايات الواردة عن المعصومين (ع)؛ وعلى ذلك الأساس، يجب النَّظر مباشرة في الآيات الإلهيّة وحدها، وبعد ذلك يُنظر في كلام المعصومين بنحوٍ مستقلٍّ إلى

1- أبو بكر محمد إبراهيم، التكامل المعرفيّ وتطبيقاته في المناهج الجامعيّة، مصدر سابق، ص 156-154.

2- أبو بكر محمد إبراهيم، التكامل المعرفيّ وتطبيقاته في المناهج الجامعيّة، مصدر سابق، ص 96-94.

جانب الآيات. وبذلك، يُلمس الانسجام والتصديق المتبادل بين الآيات والروايات، ونبتعد عن الطريقة الّتي يتمّ فيها فرض الروايات على الآيات [1].

فالقرآن ينبغي أنْ يكون الأطروحة الأساسيّة، الّتي يستند إليها أيّ عملٍ تغييريّ مهما كان نوعه، خصوصًا إذا أخذنا بالحسبان التغيير الثقافيّ نحو الأصالةً؛ صحيحٌ أنّ القرآن الكريم كتاب هداية، لكنّ الصحيح، أيضًا، أنّه الدستور الفكريّ والقيميّ والسلوكيّ الّذي يتضمّن، بحسب إيمان المسلمين جميعًا، أصولَ الأشياء ومبانيها الأساسيّة في الثقافة والاجتماع والسياسة والتربية، وكلّ مجالات الحياة؛ فهو كتاب الحياة، وللحياة، سواءٌ على مستوى الدار الدنيا، أو على مستوى الدار الآخرة؛ فالحياة الإنسانيّة دائمة ومستمرّة على سبيل الاتّصال، لا الانفصال بين الدنيا والآخرة.

1- عبد الله الآملي، تسنيم في تفسير القرآن، تعريب: عبد المطلب رضا، تحقيق: محمد عبد المنعم الخاقاني، دار الإسراء، قم، 1431ه/ 2010م، ج1، ص 25-24.

الأزياء التراثيّة:
بين الهويّة وتأثير الحداثة

رانيين شعبان*

مقدّمة

إنّ مفهوم التراث من أهمّ المفاهيم، الّتي تشير إلى تاريخ الأمّم والشعوب، ويعني مجمل ما وصلت إليهِ تلك الشعوب والأمّم على مختلف الصُّعد. والفنون على اختلاف أنواعها؛ هي ضمن المكوّنات التراثيّة للشعوب، الّتي تؤكد تاريخها، وينعكس على حاضرها، ويرسم مستقبلها، ويعزّز روح الجماعة، والانسجام، والترابط بينها .

المحافظة على التراث عملٌ جماعيّ، يجب تفعيل مختلف الأطراف المعنيّة به، سواء على مستوى الأفراد، أو الحكومات، أو الهيئات التعليميّة، أو مؤسّسات المجتمع المدنيّ.

من أهمّ المكوّنات التراثيّة للشعوب: الأزياء، والفنون المعماريّة التشكيليّة، والموسيقى الشعبيّة، وأنواع الرقص المختلفة، واللّهجات، والحِرف اليدويّة وغيرها؛

---

* طالبة في المعهد العالي للدكتوراه في الجامعة اللُّبنانيّة.

ما يتطلّب الحفاظ عليها بصفتها مكوّنات تراثيّة متجسّدة على أرض الواقع.

الأزياء الّتي نتناولها في هذا البحث تكتسب قيمة استثنائيّة بين جميع الموروثات؛ لأنّها لدى الشعوب جزءٌ من الهويّة الأُمّ، وعلامة تميّز العصور والأصول، كما أنّها جزءٌ أخّاذ من الذاكرة الثقافيّة للشعوب، وسجلٌّ يحفظ بين طيّاته عادات الأُمّة وتراثها، ويستدلّ بها على كثير من المؤشّرات الاجتماعيّة، والاقتصاديّة، والثقافيّة، والمنزلة الاجتماعيّة.

إنّ الأزياء هي الوسيلة الأهمّ في كشف تراث الشعوب بمختلف الأزمان، وهي المعبر الحقيقيّ عن مراحل التاريخ الهامّة لحياة الأقوام، وتمثّل الزمان والمكان والهويّة والثقافة، وهي نتاج حضاريّ يتميّز بالأصالة والتنوّع، ويختلف نظرًا للجغرافيا، والأصول، والمنابت، والعقيدة، والجماعات، والأقلّيّات، والمناطقيّة، والارتباطات الاجتماعيّة.

الأزياء التراثيّة في الأردن، موضوع دراستنا هذه، تتنوّع تبعًا للمناطق والعادات والتقاليد والطبقيّة، ومن بينها أزياء الشركس، الّذين هاجروا من بلاد جبال القفقاس إلى الأردن في الربع الأخير من القرن التّاسع عشر.

تتميّز أزياء الشركس بالجاذبيّة، والدقّة، والحرفيّة، وهي جزء أصيل من تراثهم، الّذي يحرصون عليه. لكن التنافس التجاريّ بين المُصمّمين والشركات والدول اجتاح عالم الأزياء، الّتي خضعت بدورها لكثير من التغيير بما فيها أزياء الشركس التقليديّة، الّتي باتت مهدّدة بالانقراض، وفقدان هويّة الزيّ التقليديّ جرّاء تفضيل الناس للموضة الجديدة.

تحوّل العالم اليوم إلى قرية صغيرة صُيّغت فيها علاقة جديدة للإنسان مع أدّق تفاصيل حياته المعاصرة والمختلفة كلّيًّا عن السابق، فقد تأثر الشرق كثيرًا بالثقافة الغربيّة، الّتي طالت مختلف القيم والموروثات والسلوكيّات، ومن بين تلك العلاقة الجديدة؛ علاقة الإنسان مع اللّباس الّذي انسحب فيهِ الزيّ التراثيّ من الحياة اليوميّة؛ لينحصر استعماله في المناسبات الرسميّة، أو في مناسبات محدّدة. لقد فرض الزّيّ الحديث نفسه باسم الموضة والمعاصرة على الذوق العام، وفقدت الأزياء الكثير من أصالتها، أو أنّها استطاعت أن تحافظ على فكرتها رغم كابوس التعديل والتحديث.

تجد الأزياء الشركسيّة نفسها اليوم بين مطرقتين؛ مطرقة الهويّة والقيم، الّتي

تربط الأفراد بالماضي والحنين لهُ والاعتزاز بهِ وقدسيّة المحافظة عليها، وعلاقتها بالسلوك الاجتماعيّ والجمال المحسوس للشركس، أو البيئة الأردنيّة المحيطة، ومطرقة التعديل والتغيير، والتأثّر بالثقافة الغربيّة والحداثة، الّتي تحاول أن تفرض نفسها على الأزياء الشرقيّة، في ظل تسويق محموم للتصاميم الجديدة، وقدرتها على التأثير على الذوق العام.

الشركس: هم مجموعة شعوب تشمل سكان شمال القوقاز من أديغة وشيشان وآفار ولزجين. ونتيجة للحروب التوسّعيّة الّتي شنّتها الإمبراطوريّة الروسيّة في المنطقة اضّطُرَّ الكثير من الشركس إلى الهجرة إلى الأراضي العثمانيّة، أو الروسيّة بعد حروب واضطرابات استمرّت أكثر من مئة عام.

والأزياء الشركسية: هي اللّباس الّذي يرتديه الرجل والمرأة الشراكسة منذ قرون.

ويتميّز ذلك اللّباس بجمالهِ وتفاصيلهِ الكثيرة، وهو لباس نادر من حيث المكوّنات، ويعجب بهِ كلّ مَن يراه، وكان في الماضي لباسًا دائمًا لدى الشركس في مختلف ظروف الحياة، بينما اليوم ومع اختلاف نمط الحياة اقتصر لبسه على المناسبات.

والهويّة: هي مجمل السّمات الّتي تُميّز شيئًا عن غيره، أو شخصًا عن غيره، أو مجموعة عن غيرها. فهناك الهويّة الشخصيّة المتعلّقة بمعلومات الفرد، وهناك الهويّة الجمعيّة (وطنيّة، أو قوميّة) والمقصودة في هذا البحث وهي تدلّ على ميزات مشتركة لمجموعة من الأفراد، الّذين يتشابهون بالميزات الأساسيّة الّتي كوّنتهم. ومن تلك المكوّنات الزيّ لدى الشركس.

والحداثة: هي العصرنة كما يسمّيها بعضهم، وهي تحديث وتجديد ما هو قديم، ويبرز هذا المصطلح في المجالات: الثقافيّة، والفكريّة، والتاريخيّة، ويشمل مجموعة من التغييرات الاقتصاديّة والسياسيّة والاجتماعيّة، الّتي تطال نمط الحياة بكلّ مكوّناتها، ومن بينها الزيّ الشركسيّ الّذي يتناول هذا البحث مدى تأثّره بالحداثة.

يُعدّ الشراكسة أقدم الأمم المعروفة، الّتي سكنت القوقاز الشماليّ، وقد اختلطوا بشعوب أخرى، ما أدّى إلى ظهور فوارق لغويّة بينهم، وصلت مع تقدّم الزمن إلى درجة كبيرة من الاختلاف على الرّغم من وحدة ثقافتهم الإسلاميّة، واتّحاد مصيرهم، ويقول المؤرّخون الشركس: «إنّ لقب (شركسيّ) ليس اسمًا لأحد من

الأقوام الساكنة في شمال القوقاز ممّا مرّ ذكرها، ولا تجد هناك حتى قبيلة واحدة تحمل اسم: (القبيلة الشركسيّة) في القوقاز؛ وإنّما هي كلمة أطلقها الأجانب على أبناء شعوب شمالي القوقاز، واسم أطلقوه على سكان تلك المنطقة الأصليّين، واسم شركس، أو لقب شراكسة، أو شركسيّ أطلق على جميع الشعوب، الّتي كانت تسكن شمالي القوقاز بما فيها الشيشان. وبتعبير أدّق، فإنّ اسم شراكسة يطلق الآن على جميع الشعوب، الّتي كانت تسكن الشمال القوقازيّ» [1].

هجرة الشركس إلى الأردن

بدأت هجرة الشركس من القفقاس لأول مرة عام 1858م بشكلّ متقطِّع، ولكنّها تزايدت خلال الفترة الواقعة بين عامي (1864م– 1878م) ، وقد تركوا وطنهم حماية لدينهم أمام محاولات القمع والإبادة الروسيّة، وتحمَّلوا المشاقّ والصّعاب في هذا السبيل، وارتضوا بأن يستبدلوا بلادهم القفقاسيّة الخضراء الجميلة، وجبالها الشاهقة، وغاباتها الكثيفة، ومياهها الوفيرة بوطنهم الثاني الأردن.

آثروا العيش في الكهوف والوديان ردحًا من الزمن؛ في سبيل دينهم وإيمانهم، بعد أن كانوا يعيشون في رغد من العيش الوفير في بلادهم الخيّرة المعطاءة، ولم يكن في الأردن في ذلك الحين مدينة اسمها عمّان، وكلّ ما كان هناك بقايا أطلال رومانيّة لمدينة عمُّون التاريخيّة.

أبرز تلك الأطلال المدرج الرومانيّ الشهير، المعروف باسم (فيلادِلفيا)، والحمّامات الرومانيّة الّتي ما زالت آثارها باقية، والقلعة الّتي تشرف على خمسة أودية تتشكّل منها الآن العاصمة عمّان، هذا بالإضافة إلى جامع قديم مهجور يعود في تاريخهِ إلى عهد الأمويّين، ولا صلاة تُقام فيهِ، وبرج عالٍ أشبه بالمئذنة، وتقول رواية أنّ الجامع والبرج من آثار البيزنطيّين، وتمَّ تحويلهما في العهد الإسلاميّ إلى مسجد ومئذنة، ثمّ عفا عليهما الزمن إلى أن وصل المهاجرون الشركس، فقاموا ببناء مسجد مكان الجامع القديم المهجور، وحوَّلوا البرج إلى مئذنة، وكان آخر فوج من المهاجرين الشركس قد وصل إلى عمّان سنة 1900م عن طريق الشام [2].

تلك الهجرة إلى الأردن كانت نتيجة صراع مرير مع الإمبراطوريّة الروسيّة؛ إذ بدأت الحرب بين الطرفين في عام 1763م وانتهت عام 1864م، أمضت خلالها

1- https://ar.wikipedia.org.

2- https://www.almadenahnews.com.

القوات الشركسيّة أكثر من مئة عام في حرب دفاع عن أراضيها الأصليّة، وهُجِّر أكثر من 90 في المئة إلى البلقان والأراضي العثمانيّة [1].

قدّر الدكتور محي الدين قندور في كتابه (دراسة في الحروب القفقاسيّة الروسيّة)، أنّ نحو مليونَي شخص هاجروا إلى الدولة العثمانيّة آنذاك، وأنّ نحو نصف مليون شركسيّ قضوا على طريق الهجرة؛ حيث غرِقت سُفنهم في البحر الأسود، فيما شتّت وجود الآخرين؛ بسبب الهزيمة في الحرب .

يتراوح عدد الشركس في العالم من 10-8 ملايين نسمة، أغلبيّتهم في المهجر، فيما يقيم في تركيا نحو6 ملايين نسمة. أمّا في الوطن الأُمّ فلم يبق منهم ما يزيد عن 600-500 ألف نسمة، واستوطنوا مع القرن التاسع عشر في سوريا، والأردن، ومصر، والعراق .

يتمسّك الشركس بالعادات والتقاليد بشكل كبير حتى يومنا هذا، والزيّ التقليديّ لهم هو جزء أساس من الهويّة الشركسيّة، والمُصَمَّم بما يتناسب مع ظروف معيشتهم وطبيعة بلادهم (جبال القوقاز في جنوب روسيا)، وكان الزيّ قديمًا يدلّ على الشعب الّذي ينتمي إليهِ لابسه، كما كان نوع القماش، وطريقة التفصيل، والإضافات الجماليّة؛ تُبرز الوضع الاجتماعيّ لمرتديها في المجتمع.

كان الشركس متفوّقين حتى على بعض الشعوب الأوروبيّة في جمال اللّباس، وقد أخذت عنهم شعوب عديدة زيّهم التقليديّ، وكان لديهم لباس للمحاربين فترة من الزمن، ثم زيّ للعامّة، وأخيرًا، لباس الفرق الفنيّة الّتي ساهمت في تعريف العالم بالزيّ الشركسيّ [2].

1- بين زيّ الرّجل والمرأة:

كلّ شعب لهُ معاييره الخاصّة بالجمال؛ فالجميلة عند الشركس كانت ممشوقة القدّ، نحيفة الخصر، ضّيقة المنكبين، عريضة الحوض، غير منتفخة الصدر، عالية رؤوس أصابع القدمين، صغيرة القدمين. كما أنّ مواصفات الجميل بالنسبة إلى الرجال، يكون عريض المنكبين، لديهِ خفّة المشي، وصغير القدمين [3].

1- https://www.rozana.fm.

2- عاطف يخول، مدخل للتراث الشفويّ الشركسيّ، ج1، الأردن، 2009م، ص93.

3-مصدر نفسه، ص93 و94.

للرجل لباسه الخاصّ، الّذي صُمِّم للفارس والمقاتل، والّذي يتألّف من الرداء، أو المعطف الخارجيّ الّذي يسمّى ب (التسيا)[1]، يُصنع من قماش سميك ذي لون واحد، سكّريّ، أو أسود، أو خمريّ، وينتقي اللّون الأسود للمحاربين، ويصل إلى ما تحت الركبة، وهو مفتوح من الأمام، ويُزَرّ عند الخصر بأزرار قماشيّة من اللّون نفسه. أمّا الأكمام، فطويلة حتى الركبة ولكنّها كانت ترفع حتى المرفق، وهي مفتوحة من الأسفل والداخل، ثمّ القميص بنوعيه السّميك والرّقيق، ثمّ السّروال والقلبق (أيّ القبعة من الفرو)، والزنّار مع الخنجر، والحذاء الجليديّ ذو الرقبة الطويلة، أو القصيرة دون كعب، ويضاف إلى ذلك غطاء الرأس الّذي كان يرتديه كبار السنّ على الغالب [2].

أما لباس النّساء، فيتألف من المشدّ، الثوب الداخليّ القصير، والثوب الطويل، والصدريّة، والرّداء الخارجيّ. وكان لباس الرأس (بأشكال كثيرة)، يتألف منها من الطاقيّة الذهبيّة، طاقيّة التتار[3]، والطاقيّة المائلة، والطاقيّة الخوذة، والطاقيّة الفضيّة، والطاقيّة داخل البيت.

قد تمّ انتقاؤه بشكلٍ مكمّل للباس الرجال، ويبرز لجمال الإناث وخصوصًا الفتيات اللّواتي يصبحن فيه رشيقات أنيقات.

يتألّف اللباس من الرّداء الخارجيّ (الساية) المفتوح من الأمام من دون قبّة، والمُزرَّرْ عند الخصر، ومن الأمام بأزرار ذهبيّة أو فضّيّة، والأكمام ضيّقة حتى المرفق، ثمّ تبدأ بالتّوسّع والطول حتى ما تحت الركبة، مفتوحة من الطرفين من الأسفل، ومغطاة بنقوش ذهبيّة، أو فضّيّة غاية في الفنّ والجمال والذوق [4]. والرداء طويل، ويكاد يلامس الأرض، وتحته القميص الشتويّ، أو الصيفيّ الموشّى بالنقوش الذهبيّة أو الفضيّة، يُعرف بالثوب الطويل، يُخاط من قماش الحرير، أو الساتان، أو القطن؛ لأنّها ستظهر من خلال فتحة الرداء الخارجيّ (الساية). ثمّ الثوب الداخليّ

1- التسيا: ثوب طويل من دون قبة، مفتوح الصدر على شكلّ مثلث، ينتهي رأسه في الوسط، حيث يغلق عن طريق زر.

2- عاطف يخول، مدخل للتراث الشفويّ الشركسيّ، ج1، الأردن، 2009. ص109.

3- طاقيّة التتار: طاقية من قماش المخمل ولها ذنبة طويلة من الخلف تصل إلى الكتف، وكانت تزين بتطريز على شكل أوراق شجر، وظهرها مزيّن بزرّ ذهبيّ في الوسط.

4- عاطف يخول، مدخل للتراث الشفويّ الشركسيّ، ج1، الأردن، 2009. ص97.

القصير، الّذي يلبس تحت القميص، من الحرير الأبيض، أو من قماش قطن ناعم، مفتوح الرقبة وبلا أكمام ويغطي حتى الركبة. ثمّ القبعة وغطاء الرأس، ثمّ الحزام الّذي يُصنع من المعدن المغطى بنقوش ذهبيّة، أو فضّيّة بتطاريز شركسيّة. أمّا الأحذية النسائيّة فهي على عدّة أجزاء، منها خف السختيان، البابوج، البوط، وخف مداس، وحذاء جلد المواشي، والقبقاب [1].

أ- زيّ الفارس الشركسيّ:

- **الخنجر الطويل**، (قامة) وعادة ما يكون مصنوعًا من الفضّة المطعّمة بالأحجار الكريمة، ويكون عادة الخنجر في وسط الخصر.

- **السيف**، وهو أطول من الخنجر، ويكون عادة على يسار الفارس، ويمتاز مقبضه بعدم وجود واقٍ للأصابع كنوع من الشجاعة.

- **السوط**، يكون مقبضه من الخشب، ويتدلّى منه حبل من الجلد الناعم، الّذي لا يؤذي الحصان.

- **جيل المسدس**، (بيت المسدس) مصنوع من الجلد، وغالبًا ما يكون مزيّنًا بقطع فضّيّة وأحجار كريمة.

كلّ ما ورد ذكره من أجزاء الزيّ الشركسيّ هي للملابس الرسميّة. أمّا في أثناء النوم، أو في أثناء العمل في المنزل، أو في الحقول كانت ملابسهم عمليّة وبسيطة مريحة خالية من الزخارف.

ب- زيّ النساء:

- **القبّعة**، تكون من القماش المغطّى بالحرير والتطاريز، وزخارف من الفضّة، أو الذهب.

- **غطاء الرأس**، كانت الفتيات تتفنّن في غزل غطائهنّ وحياكته.

- **الفستان الداخليّ**، وعادة ما يكون مصنوعًا من قماش ناعم قطنيّ مريح.

- **الفستان الأساسيّ**، ذو باقة عالية مزيّن صدرة الخصر بنقوش من الفضّة، أو الذهب، أو التطريز، ويكون طويل الكعبين، ومفتوحًا من الظهر، أو من الجنب إلى الخصر.

1- عاطف يخول، مدخل للتراث الشفويّ الشركسيّ، مصدر سابق، ص 104-95.

- **الفستان الخارجيّ**، (معطف) مصنوع من القماش السميك، أو المخمل، مفتوح من الأمام كاملًا، ويكون مطرّزًا ومزخرفًا.
- **الحزام**، يكون من الفضّة أو الذهب، وأحيانًا من الحديد، يحتوي على زخارف وأحجار كريمة.
- **الأحذية**، كانت تستعمل الفتاة الشركسيّة داخل المنزل حذاءً جلديًّا خفيفًا، أمّا عند خروجها للمناسبات والزيارات فكانت تستعمل حذاءً خشبيًّا، فتظهر أطول في قامتها، ومشيتها بطيئة، ما يزيد من جمالها [1].

العادات والتقاليد الشركسيّة

تشكّل العادات والتقاليد الشركسيّة نظام حياة؛ إذ إنّ حياة الإنسان منذ أول يوم من ولادته يخضع لتلك التقاليد، فيتمّ وضع الترتيبات لكلّ ما يتعلق بهِ من ملبسهِ وطرق تربيتهِ وتعليمهِ وتدريبهِ، كما أنّ تنظيم كلّ أموره من الزواج إلى الحياة العائليّة وصولًا إلى موته ترتبط تمامًا بتلك العادات، والّتي تظهر في مراسيم العرس، أو الدفن والتعزية.

كانت العادات عند الشركس هي القواعد الخاصّة بتنظيم الحياة والمجتمع، وكانت مثل الدستور غير المكتوب، الّذي لا يمكن مخالفته؛ إذ إنّ العادات والتقاليد الشركسيّة كانت تتّصف بالمحافظة على الأصل، والاستمراريّة، والمثابرة [2].

في التاريخ القديم الأوّل للشركس، كان للمرأة دور قياديّ؛ حيث كان الانتساب إلى الأُمّ وليس إلى الأبّ؛ إذ ينتمي الإنسان إلى عشيرة أُمّه. وكان هناك قيادات نسائيّة، أو زعامات الأمّهات اللّاتي تصدرن القرارات والأوامر الملزمة للنّاس، ويضعن التقاليد ويحدّدنها، ويعملن على سنّ الأنظمة والقوانين، ثمّ انتقلت السيطرة إلى الأب. وبذلك، ظهر الاختلاف على الملكيّة؛ بسبب الغنائم الّتي كانت تأتي من الحروب، وبعد اكتشاف المعادن.

عُرف عن الشركس التزامهم بالقوانين والأنظمة، فهناك عقوبة على كلّ مَن يتجاوز الأعراف المعمول بها، وعندما كان الأمراء يُخطئون ويقومون بأفعال مسيئة ومظالم، كان بعضهم يتعرّض للعزل، وكان الزعماء يجتمعون كلّ شهر ويتباحثون في

1- مترجم من برنامج آنة خوراي - أيّ الطاولة المستديرة، مع ضيف من شركس سوريا.

2- عاطف يخول، مدخل للتراث الشفويّ الشركسيّ، مصدر سابق، ج 1، ص17 و18.

العديد من الشؤون الاجتماعيّة والمعيشيّة، وعلاقتهم بالشعوب المجاورة لهم.

أمّا اليوم، فلم تعد العادات كما كانت في الماضي الّذي انقضى، وباستثناء القليل، فإنّ أكثر الشركس لم يعودوا يعرفون العادات والتقاليد، والّذين يعرفونها لم يعودوا يلتزمون بها، وبعضهم يحاول الدعوة إليها والتفاخر بها ليحظى بمكانة ما يسعى إليها في الألفيّة الحاليّة [1].

الرقصات الشركسيّة والزّيّ

امتاز الرقص الشركسيّ عن كثير من رقصات الشعوب الأخرى بجماليّة الحركات، الّتي يقومون بها، وتعدّدت أنواع تلك الرقصات الّتي أكثر ما يلفت الانتباه إليها الزيّ الشركسيّ المناسب لتلك الرقصات، والمُصَمَّم بطريقة يمكن أن يناسب الفروسيّة، والعمل، والزراعة، والرقص، وغيرها.

ففي رقصة (القافا)، أو الزفاكوا، وهما تسميتان مختلفتان لرقصة واحدة – رقصة التعارف، نرى الجانب الأرستقراطيّ من تلك الشخصيّة، ونلحظ الكبرياء وعزّة النفس؛ حيث يُبدي الراقص كلّ ما لديه من جمال النّفس والروح والجسد. ومِنْ ثَمّ، فإنّهُ يُحدِّث الفتاة عن نفسه ومكانته ضمن قومهِ، ويريها الطريقة الّتي يسلكها وسط مجتمعه والعكس صحيح بالنسبة إلى الفتاة الّتي تشاركه الرقص.

أمّا الرقصات الأخرى كالرقصة الإسلاميّة، الباحثة عن الروح، فنراها أكثر وجدانيّة وجرأة، فيها العنفوان والقوّة الجسديّة [2]، ثمّ رقصة الزغالات (الاعتراف بالحُبّ)، والّتي تتيح للشاب التعبير عن حركاته الراقصة بكثير من البراعة والتميّز، فتُجاريه الفتاة ويكون بذلك ردًّا على أنّ الحُبّ قد وقع. وآخرها رقصة الوفاق أو الاتّفاق، وبخلاف كلّ الرّقصات، الّتي لا يجوز فيها لمس الرّاقصة، ففي تلك الرقصة، يرقصان وكلّ منهما يمسك بيد الآخر بعد الاعتراف بالحُبّ لبعضهما بعضًا [3].

كان الشركسيّ دائم التنقّل على فرسهِ، حاملًا لسلاحه الّذي لا يفارقه، متحفزًا دائمًا للهجوم والدفاع في أثناء جولات الخطر الّتي يتعرّض لها، حتى في لحظات

1- عاطف يخول، مدخل للتراث الشفويّ الشركسيّ، مصدر سابق، ج 1، ص97.

2- https://ar.wikipedia.org.

3- مصدر نفسه، ص228.

السِّلم كان يؤكدّ جهوزيّته الحربيّة، وفروسيّته، ولياقته الجسديّة، وإيماءاته في استخدامه للأسلحة المختلفة، وذلك ما يتمثّل في بعض أنواع الرقصات الشركسيّة، الّتي تعبّر عن أفكار وإشارات يستخدمها الرجل في حركات يديه، وتعابير وجهه وجسده؛ لإيصال الفكرة [1].

تُعدّ الرّقصات الشركسيّة من ضمن التراث الوطنيّ الأردنيّ، الّذي يضمّ موروثات متنوّعة، وفنًّا شعبيًّا لهُ تاريخهُ وعراقته، وتحظى بحضور شعبيّ كبير في المناسبات الخاصّة.

الهويّة

ارتبط الزّيّ الشركسيّ بالهويّة، الّتي حافظ عليها الشراكسة بوصفها إرثًا حضاريًّا تركها لهم الأجداد. وخاضت الأُمّة الشركسيّة حربًا امتدّت قرنًا ونيّفًا من الزمن حين تعرّضت بلادهم لهجمة استعماريّة روسيّة, خسر الشراكسة خلالها أكثر من 85% من عددهم، وأنهكت قواهم فاستسلموا للقيصر الروسيّ في أيّار 1864م، آملين أن يحظوا بشروط مقبولة، تُتيح لهم العيش على أرضهم, لكنّ القيصر الروسيّ أصرّ على تهجيرهم من بلادهم؛ لأنّه كان يريد أرضًا بلا سكّان [2].

بعد كلّ خسائرها، وبعد أن هُزِمَت في تلك الحرب الطويلة، الّتي أتت على الزرع والضرع, وبعد أن تعرّضت لتهجير مريع ومهين, وبُعثِرت على بقاع متباعدة ومنقطعة بعضها عن بعض, جعل ذلك كلّه تلك الأمّة قلقة على نفسها، وهي ترى هويّتها مهدّدة ومطعونة ومهزومة.

إنّ مسألة الهويّة في غاية الحساسيّة والأهمّيّة, فحين تتهدّد الهويّة، يُشعر الفرد بأنّ هناك ما يجبره على تغيير ذاتهِ, وبأنّه مُجبر على تغيير جلدهِ, وتغيير لونهِ, وتغيير روحهِ, فذلك يفقده اعتزازه بنفسه وبكرامته, فأغلب الناس حين تَعرُّضِهم لما يُجبرهم على تغيير روحهم, ينغلقون ويتقوقعون, ويصبحون غير قادرين على التفاعل، وتبادل التأثُّر والتأثير مع الآخرين, وهناك آخرون حين يشعرون بأنّ كرامتهم وعزّة أنفسهم المتعلّقة بهويّتهم مهدّدة, تراهم على العكس يتبرّؤون من كلّ علاقة معها, ويحاولون التماهي أكثر بهويّة الآخر؛ الأقوى، والأفضل، والأجدر،

1- https://ar.wikipedia.org.

2- عوني تغوج، العادات والتقاليد الشركسيّة. http://www.ich.gov.jo/node/52121.

والأغنى، والأرقى, حسب رؤيتهم المصابة بالألم الداخليّ العميق [1].

في الأردن، اختار الشراكسة عدم الانعزال، فعاشوا في المدن والضواحي منذ قدومهم إلى الأردن، ودخل أبناؤهم المدارس، واندفعوا لإيجاد مكان لهم في الدولة, والمجتمع الأردنيّ، وأثبتوا حضورهم، وانصهروا وتبوّأوا أرفع المراكز السياسيّة والعسكريّة والاقتصاديّة، وهم جزء أصيل من العشائر الأردنيّة، الّتي يُنظر إليها باحترام من قِبَل النّظام ككلّ، ومن قِبَل الشعب الأردنيّ، الّذي لا يُفرّق الشركسيّ عن أيّ فرد آخر، كما أنّ الشركس في الأردن يسعون إلى المحافظة على هويّتهم دون الانعزال عن الآخرين؛ بل يعملون على تعميم ثقافتهم وعاداتهم وليس الانطواء عليها، ولا ينقسمون كما في البلدان الأخرى، وحاولوا أن يكونوا ضمن الدولة، وبين أن يحافظوا على مكانتهم واسمهم وهويّتهم وليس أن يُنفى اسمهم في المحافل الدوليّة.

يعبّر الشركس عن حماسة كبيرة في المهرجانات والمنتديات والاحتفالات شبّانًا وفتياتٍ, رجالًا ونساءً وحتى الأطفال, عند سماع الموسيقى الشركسيّة, وعند الرقص والتشجيع، وهو ردّ فعل طبيعيّ على احترام الهويّة والثقافة والانتماء الأديغي العميق، لكن ذلك لا يتعارض مع انتمائهم للدولة الأردنيّة، كما هو معروف عنهم بشكلٍ كبير [2].

الحداثة

يحتلّ مفهوم الحداثة (Modernity) في الفكر المعاصر مكانًا بارزًا، فهو يشير_بوجه عام_ إلى صيرورة الأشياء بعد أن كان يشير إلى جوهرها، ويفرض صورة جديدة للإنسان والعقل والهويّة، تتناقض جذريًّا مع ما كان سائدًا في القرون الوسطى.

على الرّغم من أهمّيّة ذلك المفهوم وشيوعه في الفكر المعاصر، إلّا أنّهُ أكثر التباسًا وتعقيدًا لما ينطوي عليه من غموض وارتباطهِ بحقول معرفيّة عدّة،

1- شركيسيا تايمس: الهويّة الشركسيّة - تأمّلات في يوم الحداد، مصدر سابق.
http://circassiatimesarabic.blogspot.com/2015/07/blog-post_60.html

2- شركيسيا تايمس: الهويّة الشركسيّة - تأمّلات في يوم الحداد، مصدر سابق.
http://circassiatimesarabic.blogspot.com

واستخدامهِ في مجالات مختلفة، وتَوَازي معناه مع مسيرة الحضارة الغربيّة الحديثة، الّتي أفرزت إشكاليّات رافقت الحداثة، وما بعدها [1].

كما تعدّد أبعاده ومدلولاتهِ وشموليّتهِ لمستويات من الوجود الإنسانيّ، العلميّة، والتقنيّة، والاقتصاديّة، والسياسيّة، والأدبيّة، والفنّيّة، والفلسفيّة، والتداخل فيما بينها.

الحداثة هي نقيض القديم والتقليديّ، وذلك يرتبط بالزيّ الشركسيّ، الّذي نبحث هنا عن مدى التناقض فيه بين الماضي والحاضر، وما إذا سُلبت منهُ تفاصيلهُ الخاصّة إسوةً بالتحديث ومواكبة العصر. والحداثة ليست مذهبًا سياسيًّا، أو تربويًّا، أو نظامًا ثقافيًّا واجتماعيًّا فحسب؛ بل هي بحسب المدافعين عنها «حركة نهوض وتطوير وإبداع، هدفها تغيير أنماط التفكير والعمل والسلوك، وهي حركة تنويريّة عقلانيّة مستمرّة، هدفها تبديل النّظرة الجامدة إلى الأشياء والكون والحياة إلى نظرة أكثر تفاؤلًا وحيويّة».

تطال الحداثة مختلف شؤون الحياة، وتتفاوت وطأة تأثيرها من شعب إلى آخر، ويدخل فيها مدى الثقافة والشأن الاقتصاديّ، والتطوّر والصناعة والانفتاح، لا سيّما في دول العالم الثالث، الّتي تتعرّض لحالة ارتباك بين موروثها وهويّتها، وبين الحداثة الّتي تفرض نفسها وعدم القدرة على مواجهتها [2].

هل يعيش الزّيّ التراثيّ الشركسيّ في الأردن في ظلّ الحداثة المتسارعة والعولمة، أزمة هويّة وتأثّر بالثقافة الغربيّة، أم ما زال محافظًا على أصالتهِ؟!

عملت الحداثة في الزيّ الشركسيّ على كسر النّمط السائد في العصور القديمة، وقدّمت أزياء جديدة عمليّة، تواكب الواقع ومتطلّبات الحياة، والعمل في ظلّ مجتمع دخل عصر الصناعة والتجارة الواسعة، واختلفت معه ظروف العمل والتنقّل.

الزيّ الشركسيّ، هو ضمن أزياء العالم والأُمم والشعوب، الّتي طالته الحداثة واختلاف نمط الحياة، الّذي يختلف معه طبيعة العيش والسلوكيّات، وجزء من آثار هذا التحديث أنّ ذلك الزيّ بات لا يُرى على الشراكسة إلّا في المناسبات والاحتفالات الرسميّة منها والاجتماعيّة؛ حيث يلبسونه مشاركون ومشاركات في فرق الرقص.

إنّ الحداثة والعولمة الّتي اجتاحت العالم، أثّرت على الزيّ العالميّ برمّتهِ، من

1- إبراهيم الحيدري، ما هي الحداثة؟ https://elaph.com.

2- إبراهيم الحيدري، ما هي الحداثة؟ https://elaph.com.

خلال الصراع على الموضة والتنافس الشديد في اختراع ما هو جديد يوميًّا لجهة الاستهلاك. ولأنّ الشركس يعيشون في مجتمعات عدّة، ويواجهون انخراطًا متفاوتًا ضمن الهويّة العامّة لتلك المجتمعات بما في ذلك اللباس، ولأنّ عدم وجودهم في دولة واحدة، أو جغرافيا واحدة تخصّهم، لحق بزيّهم تعديلات وتغييرات استدعتها ظروف غير إراديّة، لا سيّما الزيّ الشركسيّ التراثيّ، الّذي يُناسب طقس وطبيعة تختلف عن جغرافيّة الدول الّتي هاجروا إليها وعاشوا فيها.

بقيت أكثر الملابس والأزياء الشركسيّة محافظة على شكلها ومظهرها الخارجيّ، لكن ما تغيّر هو كثافة القماش وخامته، والمعدن المستخدم سابقًا، فمثلًا المعدن الذهبيّ والفضّيّ، الّذي كان مثبتًا كإكسسوار يُضيف من فخامة الزيّ وسحره في بعض مواضعهِ، تمّ تحديثهُ واستخدام رسومات بالخيوط الذهبيّة والفضّيّة بدلًا منهُ، على أن تُبقي تقريبًا على الشكل والزخرفة نفسها .

في مقابلة مع رئيس نادي الجيل الجديد الشركسيّ في الأردن (نبيل عكّاش)[1] ، ذهب إلى القول بأنّ القفقاسيّين هم أشدّ النّاس تقديرًا وتعلّقًا بلباسهم القوميّ, وهو من أساسيّات قوميّتهم، ووطنيّتهم، وإنسانيّتهم، وأخلاقهم، وقيمهم، وحتى كيانهم. وتلك ميزة من ميزات القفقاسيّين الّتي يتغنّون بها. واللّباس الشركسيّ مُريح ولائق للرجل الفارس كما المرأة، ولم يطرأ عليهِ أيّ تبديل، أو تغيير إلّا الشيء القليل جدًّا, نظرًا لعدم توفّر المادّة الأصل، الّتي كانت تستعمل سابقًا؛ فالقطن والكتّان اللّذان يُصنعان منهما ذلك اللّباس منذ آلاف السنين للألبسة الداخليّة، كما الصّوف والفرو والجلد للألبسة الخارجيّة ما عادت نفسها.

في الزمن الحديث، يقول نبيل عكاش أنّ استخدامات القطن والجلد والكتان تغيّرت وبات هناك مصنوعات قماشيّة تُعطي الشكل نفسه لكنّها من نوع آخر. لذا، تمّ استخدام بدائل حديثة للجلد والقطن في اللّباس الشركسيّ مع أهمّيّة أن تعطي الشكل نفسه قدر الإمكان.

في مقابلة أخرى مع الناشطة الاجتماعيّة في المجتمع الشركسيّ في الأردن وروسيا، المهندسة (دانه محمود بيج)[2] ، أفادتْ أنّ أكثر شيء يُميّز الهويّة الشركسيّة

1- مقابلة أجرتها الباحثة مع رئيس نادي الجيل الجديد الشركسيّ نبيل عكاش بتاريخ 04/10/2019.

2- مقابلة أجرتها الباحثة مع المهندسة دانه محمود بيج بتاريخ 08/10/2019.

في الشتات وفي القفقاس حاليًّا، هو الزيّ الشركسيّ. فهو يُعدّ عاملًا مهمًّا جدًّا لهويّة الشركس وتراثهم، وأنّهُ على الرّغم من مرور قرون عدّة على تاريخ الزّيّ الشركسيّ، وعلى الرّغم من الظروف الصعبة، والحروب، وملايين الوَفَيات، والتهجير، واللّجوء إلى بلدان شتى وبعيدة ، إلّا أنّ الشراكسة استطاعوا المحافظة إلى أقصى حدّ على زيّهم والتمسّك بهِ، ومنعوا أيّ تغيير، أو تأثير جوهريّ قد يلحق بهِ، حتى مع هيمنة الحداثة والعولمة في كلّ بقاع الأرض.

تذهب الناشطة (دانه محمود بيج) إلى أن لا خوف من المستقبل، مهما طرأ عليه من تغييرات حياتيّة وعمليّة لمواكبة العصر؛ فالزّيّ الشركسيّ يخضع لتدقيق أفراد المجتمع الشركسيّ، وهم بدورهم لا يحبّذون أيّ تعديلات تؤثّر على أصالتهِ وشكلهِ. لا؛ بل ينتقدون كثيرًا إدخال أيّ تفصيل جديد من شأنهِ أنْ يؤثّر على القيمة التراثيّة الّتي يحملها الزّيّ.

الزّيّ الرسميّ يتمّ ارتداؤه في المناسبات الرسميّة، فهو ليس لباسًا عمليًّا. وهناك زيّ شبيه بهِ، أقلّ خفّة ونعومة، يلبسونهُ في بعض المناسبات والأفراح، فنمط الحياة ومتطلّباتها اليوميّة، أدّى إلى اختلافات طالت الزيّ في نوع الخامة والقماش والمعادن، ولكن ليس في المظهر والشكل الّذي يحملهُ.

تجدر الإشارة إلى أنّ لدى الشراكسة مناسبات تحفّزهم على الاهتمام بزيّهم والمحافظة عليه، وعدم تأثّره بالحداثة والثقافة الغربيّة الّتي تجتاح العالم، فهناك يوم احتفاليّ خاصّ بالزيّ لديهم، (الزيّ الشركسيّ العالميّ)، والّذي يصادف في 28 أيلول/سبتمبر من كلّ سنة، وفيه يلبس أغلب الشراكسة الزيّ في مختلف الدول حتى في عملهم خلال ذلك اليوم. وفي الأردن، يحتفل الشراكسة بذلك اليوم في الجمعيّات والمؤسّسات الخاصّة بهم، ويلبسونهُ رجالًا ونساءً.

هناك (يوم العلم الشركسيّ)، الّذي يصادف في 25 نيسان/أبريل، و(يوم العائدين)، الّذي يصادف في 1 آب/أغسطس، و(يوم رأس السنة الشركسيّة)، الّذي يصادف في 21 أذار/مارس، و(يوم اللّغة الشركسيّة)، الّذي يصادف في 14 أذار/مارس، و(يوم التهجير)، الّذي يصادف في 21 أيار/مايو، وهي كلّها مناسبات وطنيّة تساهم في التشجيع على إحياء المحافظة على الزيّ التراثيّ للشراكسة، وفيها يُثبتون هويّتهم ويعتزّون بلباسهم، ويؤكّدون رغبتهم في عدم تغييره، أو الاستغناء عنه.

يذهب الدكتور والباحث «عوني تغوج»، إلى أنّ العادات والتقاليد، الّتي حكمت

حياة الشراكسة ولباسهم آلاف السنين، تعرّضت في العقود الأخيرة لهجمة العولمة الّتي قضمت جزءًا من تلك التقاليد في اللّباس، وقضمت تكنولوجيا العصر بآلاتها وأجهزتها المتعدّدة جزءًا آخر، فخسرت المعركة أمام التطوّر الّذي شمل العالم كلّه، شأنها في ذلك شأن كلّ المجتمعات الّتي خسرت أجزاءً من هويّتها، وغلبت عليها سمات الحضارة الكونيّة الجديدة. وبذلك، يشير الدكتور «تغوج» إلى بعض التغييرات الّتي طالت اللّباس الشركسيّ بفضل الاختلاف في تصنيعها بين اليدويّ والآليّات الحديثة، الّتي فرضت نفسها والحاجة إليها، إلّا أنّهُ يعترض على أيّ تغيير يطرأ على اللّباس الشركسيّ [1].

للّباس الشركسيّ علاقة وطيدة بالواقع الجماليّ؛ فالوجه الأوّل للجمال عند الشراكسة هو جمال المظهر، الّذي تحدّده معايير الجمال الخارجيّ، وهذا يعني أنّ على مرتدي الزيّ الشركسيّ أن يكون جميلًا. وقد ارتبط زيّ الرجل الشركسيّ ارتباطًا كبيرًا بالفارس، الّذي يتمتّع بالشجاعة والخلق والكبرياء. لذا، نجد لباسه متناسقًا مع معايير جمال الرجل الشركسيّ.

كما يهتم الشراكسة باللّياقة والقوّة البدنيّة والتربية، فهم يعيرون الجمال الخارجيّ أيضًا اهتمامًا كبيرًا؛ ما جعلهم يتفنّنون في لباسهم، الّذي يوحي بالقوّة والشجاعة الّتي يفرضها شكل الزيّ في تفاصيلهِ، كإبراز القامة (الخنجر الشركسيّ)، ولوازم السلاح عند الحزام مثلًا، ما يتيح للفارس البقاء مرفوع الرأسِ، لإظهار قوّتهِ وقدرتهِ في الدفاع عن نفسهِ.

أمّا قبّة المعطف، وقميص الرجل الشركسيّ مثلًا، فتغطي كامل الرّقبة، ما يمنح الرجل الشركسيّ الوقار والشموخ خصوصًا في الزيّ العسكريّ، والّذي استوحيَ منهُ تصميم زيّ الرجل الشركسيّ، لما لمجتمع الشركس القديم من تميّز في المهارات الحربيّة والفروسيّة الفريدة، ما انعكس أيضًا على الهندام، وروح الأناقة.

من ضمن العادات والتقاليد الشركسيّة، ضرورة اكتساب اللّياقة والقوّة البدنيّة، الّتي ترتبط بالتربية منذ الصغر، مع سعي الأهل لاكتساب أبنائهم الصحّة الجيّدة، الّتي لا تفصل عن الصحّة في التعامل مع الآخرين، وقد فرضت عليهم الظروف المتقلّبة في القفقاس، كالحياة الزراعيّة والرعويّة والصيد والفروسيّة، وكذلك الحروب المستمرّة، بالإضافة إلى الأحوال الجويّة القاسية، ضرورة المحافظة على

1- عوني تغوج، العادات والتقاليد الشركسيّة، مرجع سابق. http://www.ich.gov.jo.

القوّة البدنيّة، الّتي أصبحت عادة متوارثة إلى اليوم، وإنْ كانت قد اتّخذت أشكالًا أخرى من التعبير. والجدير بالذكر ما كتبه الرحّالة عن الشراكسة، من أنّهم كانوا معتدلين في الأكل، يُوازنون بين الطاقة والجهد، ونادرًا ما وُجِد شركسيًّا بدينًا. لذلك، وُصِفوا بأنّهم عريضو المناكب، وضامرو الخصور، وبارزو العضلات [1].

كذلك، اتّصفت المرأة الشركسيّة بالاحتشام والتواضع والعفاف، ما انعكس على زيّها، الّذي صُمّم لها مرافقًا لمعايير جمالها وملامحها الّتي تحملها، فالتناهي في اللطف واللّباقة والأدب [2] يقابلهُ القدّ الممشوق، وضيق المنكبين، ونحافة الخصر، وذلك ما جعل الانسجام متوازنًا بين جمال المظهر وحشمته، وجمال الشكل عند المرأة الشركسيّة [3].

الجغرافيا الطبيعيّة

ينسجم الزّيّ الشركسيّ مع طبيعة الجغرافيا في بلاد القفقاس، المعروفة بالارتفاعات والجبال العالية الّتي سكنوها. لذا، كان زيّ الرجال مناسبًا لديناميكيّة الحياة والتفاعل معها، من خلال ركوب الخيل والتنقّل، خاصة ما يتعلّق بالزراعة الّتي اشتهر بها الشراكسة، إضافة إلى أنّ المعطف الطويل كان مفتوحًا؛ لكي يساعد في الحركة، والحذاء كذلك كان طويلًا لحدود الرّكبة، بما يتناسب مع طبيعة الأرض وصخورها، وللوقاية من البرد والثلوج الّتي تغطي بلاد القفقاس في فصل الشتاء. أمّا السروال فواسع عند الخصر؛ ليساعد في الحركة، وضيّقًا باتجاه الأسفل؛ لكي لا يعيق الرجل أثناء المشي، أو ركوب الخيل.

لم يعد ارتداء الزيّ القديم مناسبًا اليوم في مناخ الأردن. لذا، تمّ صناعة ما يقارب الزيّ القديم في شكلهِ، ولكن بأقمشة خفيفة مناسبة للأجواء المناخيّة المعتدلة في الأردن، وإكسسوارات أخفّ وأقلّ من مثيلاتها السابقة، تقوم بارتدائها الفرق الموسيقيّة الشركسيّة في الحفلات والمناسبات الخاصّة والعامّة الّتي تشهد حيّزًا مهمًّا من الإقبال في الأردن.

1- عاطف يخول، مدخل للتراث الشفويّ الشركسيّ، مصدر سابق، ص139. (بتصرّف).

2- عوني تغوج، العادات والتقاليد الشركسيّة، مصدر سابق. http://www.ich.gov.jo.

3- عاطف يخول، مدخل للتراث الشفويّ الشركسيّ، مصدر سابق، ص39. (بتصرّف).

المعتقدات

يتوافق زيّ المرأة الشركسيّة مع تعاليم الدين الإسلاميّ في الحشمة وتغطية الجسد كاملًا؛ إذ يشكّل المسلمون والمسيحيّون الغالبيّة العظمى من الشراكسة، فمعظم سكان شمال القوقاز المجاورين لروسيا المسيحيّة، مثل: (الشيشان، والشركس، والداغستان) مسلمون، بينما معظم سكّان ترانس قوقازيا المجاورين لتركيا وإيران المسلمتين مسيحيون، مثل: (الجورجيّين، والأرمن) ما عدا الأذربيجان المسلمين، ومعظم الجاليات القوقازيّة الّتي هاجرت خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر الإمبراطوريّة العثمانيّة، واستوطنت في تركيا وبلاد الشام (الأردن، سوريا، وفلسطين) والعراق هي من الشركس والشيشان والداغستان المسلمين [1].

قد اعتقد الشراكسة أنّ الملابس الجميلة تفرضُ على الفتاة السلوك الحسَن؛ إذ تميّزتِ الفتيات والنساء الشركسيّات بالحشمة في اللّباس والذوق الرفيع. ومن المعروف أنّ المرأة الشركسيّة ملتزمة بتعاليم الدين الإسلاميّ، وما يمثّله من منظومة أخلاقيّة. لذلك، نرى أنّ زيّها الشركسيّ طويل ويغطي كامل جسدها، عدا عن أنّهُ متعدّد القطع الّتي ترتديها فوق بعضها بعضًا، ولكلّ قطعة شكل ووظيفة في تغطية الجسد والرقبة واليدين وكامل القدمين. لذا، نجد ثوبها طويلًا يغطي الجسد إلى حدّ الاحتشام، وهو الزّي الّذي نراه اليوم في المناسبات الخاصّة والعامّة، إضافة إلى حفلات الأعراس؛ حيث ترتدي العروس الزيّ الشركسيّ التقليديّ عند عقد قرانها، أو ما يُسمّى (قراءة الفاتحة) [2].

عُرف عن الشركس ذكر بعض الأدعية، الّتي تُقال لمن يلبس الأزياء الجديدة، كما أنّ بعض مواصفات الزيّ القوميّ الشركسيّ، خاصّة حمّالتي (الحرِز) المثبّتة على الصدر والمُغطّاة بالذهب، كانت تدلّ على المركز الاجتماعيّ لمرتديها، وعلى الطبقة الّتي ينتمي إليها، وما إذا كان من قادة القوم، الّذي يُبقي على جهوزيّتهِ التّامّة دائمًا في الدفاع عن نفسهِ وعن أرضهِ وعشيرتهِ، إلّا أنّ تلك المواصفات لا تكتمل إلّا «بالمحافظة على العادات والتقاليد الحميدة والسلوكيّات، الّتي تتماشى

1- بينو، سعيد «الشيشان والاستعمار الروسيّ (1859م1991-م)»، عمّان، 1997م، ص44.

2- أقطاي بندقدار. مدوّنات الجزيرة، «عادات الشراكسة.. تركِة لا تُترَك».
https://blogs.aljazeera.net

مع الأدب والأخلاق والرجولة الحقّة، الّتي يجب أن يتحلّى بها الرجل الشركسيّ» [1].

بين ما يحملهُ الزيّ الشركسيّ (الرجاليّ والنسائيّ) التراثيّ من تفاصيل، وما يحملهُ اليوم من تبديلات أو تغييرات، نلحظ تمسّك الشراكسة بتراثهم وهويّتهم الأُمّ، وهذا ما نراهُ في روح الإحياء لديهم عبر الحفلات الفولكلوريّة، الّتي تُقام بشكلٍ دوريّ في المسرحيّات، أو العروض الراقصة، أو في أعراسهم الّتي تكون ختامًا لمرحلة عمريّة، وتجربة ذاتيّة، وبداية لمستقبل جديد لهم. وتشكّل الأزياء التراثيّة عند الشراكسة مصدر فخر واعتزاز لانتمائهم لأصولهم، وهم يقيمون لها وزنًا وحضورًا، ولا يوجد بيت شركسيّ في الأردن إلّا ولديهِ قطعة تراثيّة شركسيّة تُمثّل هويّته. لقد أبقوا على الشكل ومظهر الزيّ دون تغييره، ولكن المواد المكوّنة لذلك الزّي اختلفت عن السابق، نظرًا لتسارع حاجة السوق الاستهلاكيّة، وسرعة المكننة في تحصيل المنتوج.

كانت التقنيّات القديمة تحتاج إلى وقت طويل، ودقّة متناهية؛ لصناعة الثوب الشركسيّ يدويًّا، وبأيدي عاملة محترفة في التطريز والقصّ والخياطة. وترافق ذلك الاحتراف مع ثمن باهظ للثوب، الّذي يتزيّن بالذهب والفضّة، والخامات من الحرير والساتان، والقماش السميك، الّتي ميّزت الزيّ التراثيّ الشركسيّ. وهذا ما يصعب توفيره في عصرنا الرّاهن سواء لجهة تلك التقنيّات والتطريز والتصميم من أهل الخبرة والكفاءة، أم لجهة القدرة على تحمّل النفقات المرتفعة للثوب الواحد.

ذلك يُفسّر لماذا يقتصر حضور تلك الأزياء التراثيّة الشركسيّة على العروض والحفلات الراقصة والفولكلور، ولا نراه في صميم حياتنا اليوميّة، خاصة وأنّ اختلاف نمط العيش، والبيئة، ومتغيّرات الحياة جعلت من أزياء الشركس محصورة فقط في سينوغرافيا العروض.

إنّ أغلبيّة الشراكسة متمسّكون بالحفاظ على هويّة الزيّ الشركسيّ التراثيّ؛ بحيث يعني لهم الثبات على هويّتهم وثقافتهم، وما يتمتّع به ذلك الزيّ من الحشمة والوقار والجمال، حتى لا يفقد قيمته التراثيّة، بما هو موروث حضاريّ وقوميّ، مرتبط بالعادات والتاريخ الشركسيّ.

لم يمنع ذلك بعضهم من الدعوة إلى الخروج عن المألوف في ذلك الزيّ، بإضافة تصميمات جديدة، شرط الحفاظ على الطابع العام؛ لكي يتسنّى لبس ذلك

1- عوني تغوج، العادات والتقاليد الشركسيّة، مصدر سابق. http://www.ich.gov.jo.

الزيّ في الحياة اليوميّة تعبيرًا عن هويّة الشركس، طالما أنّ التطوير لا يضرّ ما دام النسج الأصليّ واضحًا.

منهم من حسب أنّ ثقل الثوب التراثيّ الشركسيّ يبرّر الدعوة إلى بديل جديد أكثر رشاقة، ومستوحى من القديم.

منهم من نظر إلى الموضوع من جانب تكلفة تنفيذه المرتفعة، فدعا إلى تنفيذ تصاميم بأسعار مقبولة؛ لكي يستطيع أغلب النّاس اقتناءها. في حين، ذهب بعضهم إلى رفض أيّ تغيير، أو تحديث لما فيه الخراب لكلّ ما هو تراثيّ، إلى من أخذ بفكرة التطوير؛ لمواكبة العصر سواء في التصميم والألوان، أو في نوع الأقمشة الخفيفة، وفنون الخياطة الحديثة والزخارف، إضافة إلى الإكسسوارات الأقلّ ثقلًا مع الحفاظ على الخطوط الأساسيّة، الّتي تميّز الزيّ الشركسيّ عن سواه.

منهم من طرح فكرة الحفاظ على القديم من خلال أرشفة التصميمات التراثيّة؛ لحمايتها من الاندثار، كما هو الحال في الرقص والموسيقى، والمحافظة عليه كزيّ رسميّ مع تعديلات؛ ليتسنّى لبسه في المناسبات المتنوّعة، وأن يكون أكثر نعومة وخفّة خاصّة وأنّ الزيّ الرسميّ يصعب ارتداؤه للرجال والنساء؛ بسبب تغيّر العوامل والطبيعة، والظروف المعيشيّة، ونمط الحياة. إلى ضرورة المحافظة على زيّ المرأة، وعدم تغييره؛ لأنّه محتشم.

الخاتمة

تشغل العادات والتقاليد الشركسيّة حيّزًا كبيرًا من التراث الشركسيّ، الّذي يُعدّ بمنزلة جذور الحياة. وقد تبيّن بعد سلسلة محطّات من التهجير والاضّطهاد إثر الحروب والغزوات الطاحنة، الّتي تعرّض لها أهل الشركس في بلادهم، أنّهم استطاعوا المضيّ قُدُمًا حاملين تراثهم وهويّتهم على محمل الجدّ. وحرصوا على المحافظة على ذلك التراث، وعلى هويّتهم الّتي يخشون أن تتناساها الأجيال المتعاقبة. لذا، حاولوا ولا يزالون أن يزرعوا في عقول الأجيال الشابّة أهمّيّة المحافظة على ذلك الإرث التاريخيّ، وخاصّة ما يتعلّق بالزيّ ولبسهِ، وما يتعلّق بعاداتهم وتقاليدهم المتنوّعة.

بقي الزّيّ الشركسيّ حاضرًا على الرّغم من اصطدامه بالثقافات الأخرى، وعلى الرّغم من ذلك الحضور الخجول، الّذي اقتصر على المناسبات الرسميّة، ارتبط

الـزيّ الشركسـي بعلاقـة متينـة مـع تقاليـد المجتمـع الشركسـيّ، المبنيّـة علـى الدِّيـن والشـجاعة والجمـال والقـوّة والفروسـيّة، وعلى الرّغـم مـن اختـلاف نمـط الحيـاة إلّا أنّ ذلـك الـزيّ بقـيَ مرتبطًـا بتلـك الأُسُـس والتقاليـد.

قائمة المصادر والمراجع

الكتب العربيّة:

- عاطف يخول، «مدخل للتراث الشفويّ الشركسيّ»، الجزء الأول، الأردن، 2009م.
- سعيد بينو،»الشيشان والاستعمار الروسيّ (1991-1859)»، عمّان 1997م.

المواقع الإلكترونيّة:

- موقع إلكترونيّ ثقافيّ

https://www.almadenahnews.com

- موقع ثقافيّ، مدوّنة

%https://www.rozana.fm

- فاطمة تليسوفا، «دعم القوميّة الشركسيّة يزداد في شمال القوقاز»

Georgiandaily.net, through Adyga NatPress

- أرشـيف الجمـال الشركسـيّ، المتحـف الضائـع، مؤرشـف مـن الأصـل فـي 11 مـارس 2015.
- مترجـم مـن برنامـج آنـة خـوراي – أيّ الطاولـة المسـتديرة، مـع ضيـف مـن شـركس سـوريا

https://www.facebook.com/watch/?v=603578653512869

https://www.facebook.com/watch/?v=603578653512869

- عوني تغوج، العادات والتقاليد الشركسيّة.

http://www.ich.gov.jo

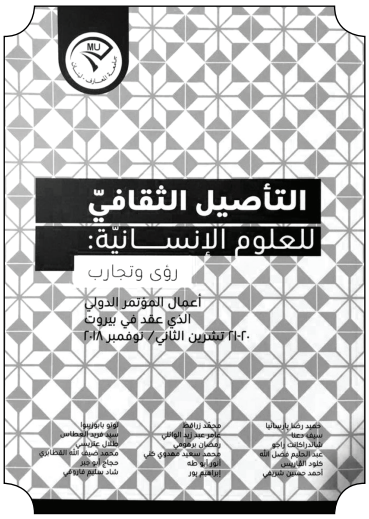
- شركيسيا تايمس: الهويّة الشركسيّة – تأمّلات في يوم الحداد
http://circassiatimesarabic.blogspot.com
- إبراهيم الحيدري، ما هي الحداثة؟
https://elaph.com
- أقطاي بندقدار، مدوّنات الجزيرة، «عادات الشراكسة.. تِركة لا تُترَك».
https://blogs.aljazeera.net
https://ar.wikipedia.org
http://info.wafa.ps
- موقع الصفحة الخاصّة (تعلّم لغتكَ الشركسيّة) على الفيسبوك
/https://www.facebook.com/groups/233368150095795

المقابلات:

- مقابلة مع رئيس نادي الجيل الجديد الشركسي نبيل عكاش، بتاريخ 04/10/2019.
- مقابلة مع المهندسة دانه محمود بيج، بتاريخ 08/10/2019.

مراجعة كتب

التأصيل الثقافيّ للعلوم الإنسانيّة: رؤًى وتجارب



الكاتب: مجموعة من الباحثين

الناشر: جامعة المعارف

الصفحات: 543

سنة النشر: 2019

مراجعة: علي كريّم*

شكّلت نشأة العلوم الإنسانيّة في الغرب وانتشارها وهيمنتها على المناهج والدراسات الإنسانيّة في جامعات العالَمَيْن: العربيّ والإسلاميّ تحدّيًا أمام مشروع التأصيل لتلك العلوم، ليطرح الأمر إشكاليّةً كبيرةً حول الدور المركزيّ لتلك الجامعات في إنتاج العلم والمعرفة وفق قيم الهويّة الإسلاميّة ومبادئها، الّتي تنتمي إليها، مع كل ما تختزنه من ثقل مرجعيّ للكون والإنسان.

من هنا، جاء ذاك الكتاب، ومن خلال أعمال المؤتمر المُعَنْوَن بعنوان الكتاب نفسه [التأصيل الثقافيّ للعلوم الإنسانيّة: رؤًى وتجارب]، والّذي استمرّ لمدّة يومين، في العاصمة اللبنانيّة بيروت، ليسلّط الضَّوء على تلك الإشكاليّة، محاولًا

* أستاذ علم الإجتماع في جامعة المعارف، لبنان.

إبراز وجهات نظر عدّة في تحديد أسباب انتشار العلوم الإنسانيّة الغربيّة وهيمنتها، ومقاربة أزمة تلك العلوم، وفرص نقدها، فضلًا عن عرض لتجارب خيضت في التأصيل -بمعزل عن الهويّة الّتي أصّلت وفقها- من قبل دول وجامعات عريقة.

استُهلّ الكتاب بكلِمتَيْ: رئيس جامعة المعارف الدكتور علي علاء الدين، والمُنسّق العام للمؤتمر الدكتور طلال عتريسي في الافتتاح. الدكتور علاء الدين رحّب بالمشاركين الّذين شاركوا بأبحاثهم من أربعة عشر دولة، ولفت إلى أنّ العلوم الإنسانيّة قدّمت الكثير من الأدبيّات النظريّة والمعرفيّة والتطبيقيّة، لكنّه تساءل بعدها عمّا إذا جعلت تلك العلوم الحياة الإنسانيّة أفضل؟! بدوره، الدكتور عتريسي سلّط الضوء على ستّ إشكاليّات توزّعت على كون تلك العلوم هي غربيّة في الأصل، وأن تلك العلوم هي نظريّات، وأنّ تلك النظريّات قد تحوّلت إلى يقينيّات، وأنّ هيمنة الغرب فرضت هيمنة نظريّاته، وأنّ الغرب نفسه قد نقد تلك النظريّات، وأخيرًا، أنّ التحدّي اليوم هو في إنتاج المعرفة ورفض التبعيّة.

الكتاب يعرض بعدها للأوراق البحثيّة، الّتي قُدّمت في المؤتمر من قِبَل ثمانية عشر باحثًا، وهي موزّعة على ستة محاور.

في المحور الأوّل، الّذي جاء تحت عنوان [نشأة العلوم الإنسانيّة الغربيّة وأسباب هيمنتها]، قدّم كلّ من رئيس اللّجنة الحوزويّة للمجلس الأعلى للثورة الثقافيّة في إيران الدكتور حميد رضا بارسانيا، وعميد كلّيّة العلوم الاجتماعيّة في جامعة ويسكنسن في الولايات المتّحدة الأميركيّة الدكتور سيف دعنا، والمحاضر في عدد من الجامعات الهنديّة الدكتور تشاندرا كانت رجوا أوراقهم البحثيّة. الدكتور بارسانيا عرض لـ [تأثير التغييرات الطارئة على معنى العقل في المعاني الحديثة للفلسفة والعلوم الاجتماعيّة]، منطلقًا من العلاقة النسبيّة بين العقل من جهة، وبين العلم والفلسفة من جهة أخرى، وكيف كان تأثير العقل لاحقًا على العلوم الإنسانيّة عمومًا، والاجتماعيّة بوجه خاص؛ ومتوقّفًا عند نشأة علم الاجتماع في الغرب والتطوّر التاريخيّ، الّذي أثّر في تعريف الفلسفة والعقل والعلم، دون أن يُغفل الأبعاد الوجوديّة والمعرفيّة للعقل في الفهم الإسلاميّ. وتحت عنوان [جدليّة الإمبراطوريّة والمعرفة: كيف هيمنت العلوم الإنسانيّة الغربيّة؟] قدّم الدكتور دعنا ورقته البحثيّة، منطلقًا من رؤية الباحث الفلسطينيّ إدوارد سعيد حول الاستشراق والثقافة الإمبرياليّة، ودور الثقافة الاستعماريّة في صناعة صُوَر مُتخيّلة

للآخر المختلف حضاريًّا، كمدخليّة لاستعمار الخيال. لذا، تأتي العلوم الإنسانيّة -برأي الدكتور دعنا- في سياق الترويج للهيمنة وصناعة الإجماع والتوافق حول فوقيّة الغرب المعرفيّة لتنتج [علومًا استعماريّة بامتياز]، مقابل الهمجيّة، أو البربريّة الّتي تعيشها المجتمعات الأخرى، مستشهدًا في ذلك بما قُدِّم في سبيل الترويج للحرب الأميركيّة على العراق؛ حيث عمد إلى مسخ العراق إلى [أمّة بلا جذور]، وذلك بهدف إحكام السيطرة المعرفيّة قبل العسكريّة. بدوره، توقّف الدكتور رجوا عند نظرة الشعوب المستعمرة إلى العلوم في الغرب، محاولًا الإجابة عن السؤال الّذي طرحه كعنوان لورقته البحثيّة [كيف نضع حدًّا للهيمنة الغربيّة الّتي كرّستها الجامعات؟]؛ فالدعاية الكاذبة، الّتي سوّقها المستعمِر، والّتي انطلت على الدول المستعمَرة، ارتكزت -بحسب الدكتور رجوا- على ادّعاءَين متناقضين: الأوّل، هو خرافة أنّ الرياضيات والعلوم مجرّدة من القيم وعالميّة. والآخر، هو أنّ العلم يتعارض مع الإسلام، والأخير لا يقبل بقوانين الطبيعة، متوسّلًا في ذلك خطاب التفوّق، وتصنيف الجامعات وفق معيار المجاراة للجامعات الغربيّة، مبيّنًا أنّ الحلّ يبدأ من إنهاء الأكاذيب المعرفيّة الاستعماريّة، الّتي يسوّق لها الغرب دائمًا.

في المحور الثاني، الّذي كان بعنوان [أزمة العلوم الإنسانيّة الغربيّة]، استعرض كلٌّ من رئيس المركز الاستشاريّ للدراسات والتوثيق في لبنان الدكتور عبد الحليم فضل الله، والباحث في قضايا المناهج الأكاديميّة في الهند الدكتور كلود ألفاريس، وعضو مجلس التخطيط للعلوم الإنسانيّة في جامعة الإمام الخميني للتعليم والبحث في إيران الدكتور أحمد حسين شريفي، جوانب من تلك الأزمة. فقد تساءل الدكتور فضل الله في كلمته عن توظيف تلك العلوم، فطرح سؤالًا لعنوان ورقته البحثيّة [العلوم الإنسانيّة في خدمة مَن؟] ؛ ليعرض مقاربةً منهجيّةً في علاقة المعرفة بالهيمنة، والسلطة، والقهر الاقتصاديّ، مستشهدًا في ذلك بتجارب للتفاعل الإيجابيّ والسلبيّ بين العلوم الإنسانيّة، وبين عدد من الوقائع السياسيّة والاقتصاديّة؛ حيث اسُتغلّت النظريّات والنماذج الإرشاديّة للهيمنة وتغيير السلطة؛ بذريعة العقلانيّة، أو الحداثة. بدوره أيضًا، طرح الدكتور ألفاريس تساؤلًا في عنوان ورقته البحثيّة، الّذي كان [أيّ إنسان درست العلوم الإنسانيّة؟]؛ إذ انتقد ادّعاء الشموليّة في العلوم الإنسانيّة الغربيّة، وتوظيف الاستعمار في سبيل فرض ذاك الادّعاء، لافتًا إلى أهمّيّة إدراك خطورة الكتاب المدرسيّ، وإلى ضرورة الوعي بما تقدِّمه الكتب المدرسيّة

الغربيّة، كما دعا إلى تجاوز الادّعاء السابق، وإلى بناء علاقة صحيحة مع العلوم الإنسانيّة الغربيّة، ومتحرّرة من إسقاطاتها، وإلى الإبداع والابتكار، ورفض التقليد. أمّا الدكتور شريفي فقد انتقد جوهر العلوم الإنسانيّة في الغرب في ورقته البحثيّة المعنونة بـ [علوم إنسانيّة بلا روح]، حيث اعتقد أنّ تلك العلوم تنزع نحو تأكيد أصالة الإنسان، وأصالة اللّذّة، وأصالة المنفعة والإلحاد، وغيرها انطلاقًا من الرُّؤية المادّيّة الكونيّة، وبالاستناد إلى المنهج التجريبيّ، مشيرًا إلى أنّها تسعى إلى إلغاء أيّ تأثير للدِّين في المجتمع من خلال الدفاع عن العلمانيّة، ومن خلال إبعاد الإنسان عن الفطرة.

أمّا المحور الثالث، الّذي كان تحت عنوان [نقد العلوم الإنسانيّة الغربيّة]، فقدّم كلٌّ من مدير مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلاميّ في بيروت الشيخ محمد حسن زراقط، وأستاذ الفلسفة في عدد من جامعات العراق الدكتور عامر عبد زيد كاظم الوائلي، وأستاذ الحضارة الإسلاميّة في جامعة الزيتونة بتونس الدكتور رمضان البرهومي، أوراقهم البحثيّة؛ ليستعرضوا قراءاتهم النقديّة بحق تلك العلوم، منطلقين من ثغرات بنيويّة ارتكزت عليها، وشكّلت في جوهرها مقدّمات النّقد الموضوعيّ. ففي ورقته، الّتي جاءت بعنوان [في نقد العلمويّة الغربيّة] قدّم الشيخ زراقط لمفهوم جديد يجمع ما بين المنهجيّة المرتبطة بالعلوم الطبيعيّة، وبين الثقة المتضخّمة بفعاليّة تلك المنهجيّة، ليدخل من خلال ذلك إلى عمق العلوم الإنسانيّة في الغرب، مبرزًا الخلل في تحكيم منهجيّة التجربة لمختلف منهجيّات البحث العلميّ، لافتًا إلى أنّ الأمر محلّ نقد من قبل المفكّرين الغربيّين أنفسهم. وبدوره، اعترض الدكتور الوائلي في ورقته المعنونة بـ [العلوم الإنسانيّة الغربيّة بين التحيّز والموضوعيّة] على ما سعى إليه الغرب في الاستفادة من العلوم الطبيعيّة ومناهجها لمجرّد تحقيقها للإنجازات المعرفيّة في تقديم العلوم الإنسانية وفهمها، لافتًا إلى صعوبة الأمر في ظلّ ارتهان الباحث الغربيّ للتشويش الأيديولوجيّ الّذي يصعب عليه التجرّد، أو البحث بموضوعيّة منهجيّة، ومنتقدًا تعميم النظريّات الاجتماعيّة والإنسانيّة من حضارة إلى أخرى، دون الأخذ بالحسبان خصوصيّات كلّ حضارة. وتحت عنوان [العلوم الإنسانيّة: نظريّات وليست مقدّسات مرجعيّة]، توقف الدكتور البرهومي عند ما تقدّمه العلوم الإنسانيّة من باب النظريّات وليست المقدّسات، متسائلًا عن علاقة المعرفة بالمقدّس، فهل هي من جهة الحقائق، أو الموضوعات،

أو المناهج؟ واعتقد البرهومي أنّ اِكساب العلوم الإنسانيّة الأهمّيّة اللّازمة لن يتحقّق إلّا إذا أُدخلت في سياقها التاريخيّ، (أو تزمينها) ، ومدى مواءمتها لشروط جغرافيّة المعرفة؛ (أي التطابق الجيوثقافيّ)؛ ليخلُص بالتأكيد على أنّ العلوم الإنسانيّة ليست سوى مقاربات إنسانيّة في حدود نسبيّتها، الّتي لا ترقى إلى المرجعيّة المقدّسة.

المحوران الرابع والخامس ركّزا على عرض [تجارب في التأصيل الثقافيّ]، عرض كلٌّ من رئيس جامعة الإمام الصادق (عليه السلام) في طهران -سابقًا- الشيخ الدكتور محمد سعيد مهدوي كني، والباحث المتخصّص في قضايا الاجتماع السياسيّ والإسلاميّ الدكتور أنور أبو طه، ونائب مدير كلّيّة اللُّغات الأجنبيّة في جامعة غازي بمدينة أنقرة التركيّة الدكتور إبراهيم بور، ونائب مستشار جامعة ماركوس غارفي للوحدة الأفريقيّة في أوغاندا الدكتور بابوزيبوا موكاسا لوتو، والأستاذ في كلّيّة علم الاجتماع في الجامعة الوطنيّة في سنغافورة الدكتور سيد فريد العطاس، والأستاذ في القانون بجامعة تكنولوجي نارا في ماليزيا الدكتور شاد سليم فاروقي، لتجارب حيّة قدّمتها بلدانهم في سبيل التأصيل للعلوم الإنسانيّة. وبالمجمل، خلُصت الأوراق البحثيّة في عرض التجارب إلى ضرورة الانطلاق من الهويّة المستقلّة للجامعات، والتفرّد في إنتاج رؤية خاصّة تطال بنية تلك العلوم والمنهاج التعليميّ، فضلًا عن تأهيل المعلّم والمُتعلّم كمكوّنات أساسيّة، وذلك كلّه كمدخليّة لأسلمة العلوم، وإلى ضرورة تفعيل دور مراكز الفكر الإسلاميّ في العمل على [إسلاميّة المعرفة]، وإنشاء الجامعات الإسلاميّة ووضع المناهج انطلاقًا من الرؤية الإسلاميّة، وإلى ضرورة تنشيط جميع المواقع الثقافيّة والفكريّة، ومعالجة إشكاليّات العلوم التكنولوجيّة؛ لتتحوّل إلى علوم لخدمة المجتمعات، الّتي تعمل على التأصيل؛ وصولًا إلى التأكيد على أهمّيّة خلق النظريّات الجيومعرفيّة، المنطلقة من الانتماء الثقافيّ للمنطقة، الّتي تعيشها في هويّتها وحضارتها ومخزونها المعرفيّ، وهو الانتماء المتحرّر من الاستعمار، مع التأكيد الدائم على إيجاد المائز ما بين بنية المقاربات في الشرق، وتلك التي في الغرب.

المحور السادس والأخير، جاء بعنوان [دور الجامعة في التأصيل الثقافيّ]؛ حيث قدّم كل من المستشار العلميّ والأكاديميّ في جامعة المعارف الدكتور طلال عتريسي، والأستاذ في الاقتصاد والعلوم المصرفيّة في جامعات يمنيّة وعربيّة عدّة الدكتور محمد ضيف الله علي القطابري، وأستاذ النظريّة النقديّة المساعد في

أكاديميّة الفنون في مصر الدكتور حجّاج أبو جبر، لأوراقهم البحثيّة، الّتي طالت بالمباشر ما تقدّمه الجامعات العربيّة والإسلاميّة في التعامل مع العلوم الإنسانيّة. في ورقته البحثية المعنونة بـ [واقع العلوم الإنسانيّة في الجامعات العربيّة]، برّز الدكتور عتريسي إشكاليّات التعامل مع العلوم الإنسانيّة في تلك الجامعات، لافتًا إلى أنّ المشترك هو في [الأزمة] في توصيف التعامل مع تلك العلوم، وذلك من خلال رصد ما كُتب، وما عُقد من مؤتمرات في أكثر من جامعة عربيّة؛ ليعزي الأزمة هنا إلى تشكّل العلوم الإنسانيّة خارج السياق المعرفيّ والمجتمعيّ العربيّ، وارتهانها للعلوم الإنسانيّة الغربيّة؛ هذا من جهة، ومن جهة أخرى إلى اختصار عائد التعليم الجامعيّ بفاعليّته في سوق العمل. بدوره، الدكتور القطابري رأى في ورقته البحثيّة الّتي جاءت بعنوان [مناهج التعليم الجامعيّ والتأصيل الثقافيّ] أنّ دور الجامعات العربيّة يجب أن ينطلق من إشباع الحاجات الفكريّة والاجتماعيّة المهتمّة بالتراث الحضاريّ والدينيّ والثقافيّ، وإبراز قيمة ذلك، فضلًا عن الاهتمام بمحتوى المناهج الجامعيّة، الّتي تعزّز عند الطالب قيم ذاك التراث -خصوصًا المواطنة- مع إغناء تلك المناهج بالمفردات المساعدة على تأصيل الأفكار مقابل ما يبثّه الآخرون من أفكار هدّامة، وتأهيل الكوادر العلميّة الأكاديميّة، ودعا إلى تشكيل مجلس أعلى في كلّ جامعة لتحمّل المسؤوليّات في وضع الإستراتيجيّات العامّة، وتوجيه المناهج الجامعيّة، والتوعية الدائمة للشباب. أمّا الدكتور أبو جبر، فقد انطلق في ورقته البحثيّة [دور العلوم الإنسانيّة في خدمة المجتمع] من نقطة [عصر بناء الأمَم] من خلال إعادة قراءة المرحلة الزمنيّة في سياق تفكيك سرديّة التنوير، وإعادة تركيبها، مستشهدًا في ذلك بكتابات روّاد مصريّين أمثال: أحمد لطفي السيّد، وطه حسين؛ فالأزمة برأيه بدأت من مركزيّة الغرب في فهم التنوير وتصديره إلى العالَمَيْن: العربيّ، والإسلاميّ، وبين النّخب الثقافيّة تحديدًا.

التجارة بالتعليم في الوطن العربي

الكاتب: الدكتورة محيّا زيتون
الناشر: مركز دراسات الوحدة العربية
الصفحات: 335
سنة النشر: 2013

مراجعة علي كريّم *

مـن عنـوان الكتـاب، تبـرز إشـكاليّة مركزيّـة متمحـورة حـول التحـول الـذي أصـاب التعليـم في العالـم العربـي، فبـدل مـن أن يكـون التعليـم منصبّاً في سـبيل تطويـر البـلاد وتحقيـق درجـات مرموقـة على مسـتوى الإنتـاج المعرفي والبحثي، ليعـود بذلـك بالنفـع علـى المجتمـع عمومـاً، تحـوّل إلـى سـلعة للإتجـار بهـا فـي المؤسسـات التعليميـة، وتحقيـق الأربـاح ولـو على حسـاب الجـودة أو الرقـيّ المجتمعي المأمـول.

هـذا التسـليع للعلـم دفـع بالباحثـة الدكتـورة محيّـا زيتـون إلى الحديـث عـن موضـوع الدراسـة المُعَنْوَنـة بـ [التجـارة بالتعليـم فـي الوطـن العربـي - الإشـكاليات والمخاطـر

* أستاذ علم الإجتماع في جامعة المعارف، لبنان.

والرؤية المستقبلية-].

في البداية، تلفت الباحثة إلى أن المزج بين العولمة وفكر الليبرالية الاقتصادية الجديدة، قد أفضى إلى تغيرات عالمية في النظرة إلى قطاع التعليم، والأمر انعكس سريعاً على الوطن العربي، حيث تزايدت أهمية الأبعاد التجارية والسوقية، وغيّرت من الطبيعة الاجتماعية والتنموية للتعليم، فتراجع اعتبار التعليم كخدمة عامة من أجل عائد أو منافع اجتماعية، وتقلصت إتاحته لكل من يقدر عليه من أجل تهيئة أفراد المجتمع وتعزيز قدراتهم للمساهمة في تحقيق الأهداف الوطنية والتنموية. وتلفت الباحثة زيتون إلى أن أهمية التعليم باتت تصبّ بشكل أكبر وأكبر على كونه استثماراً يحقق عائداً مادياً كغيره من أشكال الاستثمار في السلع والخدمات، لتعزي الباحثة الأمر إلى الاتفاقية العامة للتجارة في الخدمات (الغاتس)، حيث أصبح التعليم بجميع مراحله أحد قطاعات تحرير التجارة في الخدمات. هذا الأمر دفع -بحسب الباحثة- إلى التأقلم مع عبارات جديدة تتناول قضايا التعليم، من قبيل: الاتجار في التعليم، والتعليم العابر للحدود، والجامعات الهادفة إلى الربح، وتصدير واستيراد خدمات التعليم، وسماسرة التعليم، وشركات التعليم التي يُتداول بأسهمها في سوق الأوراق المالية وغير ذلك؛ وهي أدبيات تنتمي إلى حقل التجارة واقتصاد السوق الرأسمالي، مع الإشارة إلى أن الأمر يطال مختلف مراحل التعليم، وحتى التعليم العالي الذي يحظى بالجانب الأكبر والأهم من التناول، باعتبار تلك المرحلة هي الأكثر حساسية واستجابة لتيارات العولمة وفكرها الليبرالي الجديد.

هذه النظرة عموماً، ولكي تأخذ حقها في العرض لرصد الإشكاليات، ولرسم الاستراتيجيات المستقبلية اللازمة لها، دفع بالباحثة الدكتورة زيتون إلى معالجة القضية من خلال التسلسل المنهجي التالي:

أولاً: دراسة التحولات على المستوى العالمي، والتي ألقت بثقلها على مختلف صعد ومناحي الحياة، ومن بينها التعليم، وهذا استلزم التطرق إلى أربعة محاور رئيسية، هي:

1- إحياة فكر الليبرالية الجديدة، والذي انبنى على إعادة تشكيل مفهوم الانفاق العام للدولة من جهة، ومن جهة ثانية على إتاحة الحرية الكاملة لحركة رأس المال والاستثمار الأجنبي عبر الحدود الدولية بما يتجاوز الحدود الاقتصادية الوطنية.

2- إدخال التغييرات على سياسة تمويل التعليم، حيث الاتجاه نحو تراجع الإنفاق العام على التعليم العالي، وتعويض ذلك بفرض رسوم دراسية مرتفعة في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي.

3- الاتجاه نحو خصخصة التعليم، فالشكل الحالي لمؤسسات التعليم العالي الخاصة الناشئة في ظل العولمة والليبرالية الجديدة لا يعتمد على دعم الحكومة، ولا على مبدأ التبرع والعمل الخيري أو الأهلي، ولكنها تُدار وفقاً لنمط أنشطة الأعمال، أي سعياً وراء الربح.

4- تحرير الاتجار بخدمات التعليم، مما يدفع باتجاه تحقيق كلتا المنفعتين: الإيرادات المالية الضخمة لمؤسسات التعليم العالي، والمنافسة للحصول على ما يُطلق عليه [قوة العقول] لتطوير رأس المال البشري اللازم لدعم النمو السريع في الاقتصاد القائم على المعرفة.

ثانياً: انتقال سياسات الليبرالية الجديدة إلى الدول العربية، بناء على توصيات وتوجيهات المؤسسات المالية الدولية ذات النفوذ، لتطلق حزمة سياسات أُطلق عليها [سياسات التثبيت والتكيّف الهيكلي]، وقُدمت إلى الدول العربية كحلٍ وحيد للمشكلات الاقتصادية، والسبيل المؤكد لتدفق الاستثمارات والمساعدات الدولية لها. وهذا يُظهر التباين بين أنظمة التعليم الحديثة والمتطورة في العالم المتقدِّم وأنظمة التعليم في الدول العربية، والذي لا يكمن فقط في نظام التعليم ذاته، بل في مقومات بناء اقتصاد المعرفة ومدى قوته؛ مع الإشارة إلى تنوع مصادر الدخل في مؤسسات التعليم العالي في الدول المتقدمة جرّاء ازدهار نشاط البحث العلمي في الجامعات، وتمويله من قبل الدولة والقطاع الخاص، إلا إن نشاط البحث العلمي في الجامعات العربية يحضر في حدود ضيّقة، ولا يحقق عائداً يُذكر.

وترى الباحثة بأن التحول الفاعل والمؤثر في هذا السياق هو الاتجاه نحو تحرير خدمات التعليم، استجابة لمنظمة التجارة العالمية واتفاقية الغاتس، مقابل الالتزامات التي قدمتها الدول العربية بشأن قطاع التعليم. وهنا تذكر الباحثة ثلاثة نماذج مختلفة تبنتها الدول العربية للتعليم العابر للحدود، هي:

1- **نموذج دول الخليج:** التعليم الأمريكي الغربي بالكامل.

2- **نموذج الدول العربية غير الخليجية:** الشراكة بين المؤسسات الأجنبية والمحلية.

3- **نموذج دول المغرب العربي:** الارتباط الوثيق مع أوروبا، وخاصة فرنسا.
ولعل إحدى أسوأ نتاجات هذا الواقع هو التراجع الملحوظ في أهمية اللغة العربية ومكانتها لصالح الإنكليزية أو الفرنسية.
ثالثاً: الإشكاليات والمخاطر في ظل سيناريو استمرار الأوضاع الراهنة، سيُفضي - بحسب الباحثة- إلى:

- تراجع مبدأ التعليم كخدمة عامة، وتزايد الصبغة التجارية وسيطرة هدف الربح.

- تغيير طبيعة ودور الدولة الوطنية في تأكيد الهوية الوطنية وتعزيز التماسك الاجتماعي.

- إحلال القطاع الخاص محل الدولة في مجال التعليم.

- علاقة أنظمة التعليم بين الدول العربية والأجنبية ستصبح مماثلة لعلاقة المركز بالأطراف.

- استنزاف مالية الدول العربية في اللهاث وراء الجامعات الغربية لإقامة فروع لها على أراضيها.

- الفروع الأجنبية للجامعات العالمية لا ترقى إلى مستوى الجامعة الأم، والافتقار إلى أعضاء هيئات التدريس المتميّزين في فروعها بالبلدان العربية.

- الاستجابة السلبية للطلبة الجامعيين لكل ما تروّج له تلك الجامعات، من ثقافة تستثير بدرجة عالية حاسة النقد والسخط، لتُدخل الطلاب في أتون جدالات محتدمة.

- التجزئة والتباينات بين أنظمة التعليم في مجمل الدول العربية، لتنتقل إلى عالم العمل، فيحتل خريجو الجامعات الأجنبية المقامات المرموقة على حساب الهوية والانتماء.

- الأخطر هو توظيف مشروع التعليم في ساحات العمل السياسي، ليشكل المشروع أهمّ قوة ناعمة يمكن أن تسيطر على البلاد، وترسم لها الاتجاهات السياسية والمواقف تجاه القضايا المصيرية، وخاصة تجاه الصراع مع العدو الإسرائيلي,
رابعاً: سيناريو التغيير والرؤية المستقبلية، والذي تطرحه الباحثة دة. زيتون في

دراستها انطلاقاً من أن واقع الحال يفرض التعامل مع المخاطر بدرجة عالية من الحذر، وهذا يتطلب خارطة طريق خاصة بالتعليم، على أن تكون متبناة من مختلف الدول العربية، وقوام هذه الخارطة ما يلي:

- تغيير سياسات التعليم التي ساهمت في إضعاف التعاون بين أنظمة التعليم العربية.

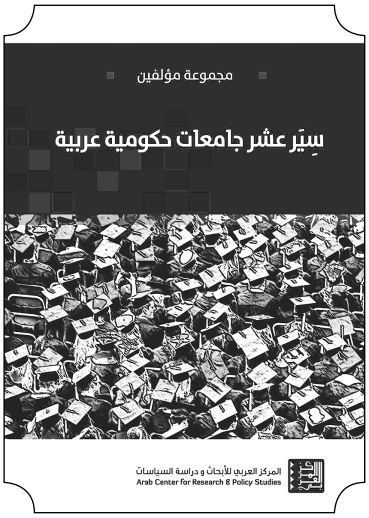
- العمل على إعادة صياغة وتحقيق الانضباط لمنهج السوق وتحرير التجارة في خدمات التعليم الذي ساعد على توطيد العلاقة غير المتكافئة في مؤسسات التعليم الأجنبية.

- استعادة دور اللغة العربية ومكانتها كعامل محفِّز للهوية والانتماء العربيين، وللتعاون الأكاديمي والبحثي.

- الوعي بالمخططات الرامية إلى التعديل في المواقف العربية تجاه القضايا المصيرية، والرامية إلى دمج العدو الإسرائيلي وتقوية نفوذه في المنطقة.

- اليقظة في مواجهة نفوذ وتأثير الجامعات الأجنبية، ووضع هذه المؤسسات في الإطار الصحيح، بحيث لا تجور على ثقافة المجتمع العربي وهويته، ولا تطغى على مقومات ودوافع التعاون في ما بين أنظمة التعليم العربية.

وتختم الباحثة الدكتورة محيّا زيتون دراستها بتوصية تشدّد فيها على ضرورة العمل لتوسعة أطر التنسيق والتعاون العربي في مجال التعليم والبحث العلمي، لبناء الأساس الصلب الذي يمكن أن يُعيد الثقة بالنفس ويغني الدول العربية جميعاً عن التشبث باستيراد نماذج تعليمية أمريكية وأجنبية قد تقضي مستقبلاً على إمكانات هذا الوطن في بناء وتطوير قدراته العلمية الذاتية.



سِيَر ١٠ جامعات حكوميّة عربيّة

الكاتب: مجموعة مؤلفين
الناشر: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسيات
الصفحات: 605
سنة النشر: 2018

مراجعة: مريم حجازي *

تشكّل الجامعة بفلسفة وجودها ورسالتها ومخرجاتها المرجوّة قطب الرحى في أيّ مجتمع يروم التقدّم والتكامل والتسامي الحضاريّ. لذا، إذا أردت أن تقرأ في تاريخ بلدٍ ما، وأن تستشرف مستقبله الآتي؛ بل وأن تترقّب تحوّلات وأحداث معيّنة ستجري فيه؛ فولِّ وجهك قِبل مؤسّساته التعليميّة لا سيّما مؤسّسات التعليم العالي فيه، لعلّك ستجد الكثير من الإجابات عن تساؤلات تجتاح فكرك، وربّما وجدت تفسيرات حقيقيّة لواقع يتخبّط فيه الجميع.. وإن دقّقت أكثر، وحفرت عميقًا قليلًا أظنك ستجد أكثر ممّا كنت تتوقّع من إجابات وتفسيرات... وعندما تقرأ الكتاب

* طالبة في المعهد العالي للدكتوراه في الجامعة اللُّبنانيّة.

الّذي نحن بصدده « سير 10 جامعات حكوميّة عربيّة « سيتّضح لك الأمر.

يتناول هذا الكتاب الّذي صدر في العام 2018م عن المركز العربيّ للأبحاث ودراسة السّياسات، قضيّة الجامعة الأُمّ في عشر دولٍ عربيّة من جوانب مختلفة: الحكامة، الطلّاب، الهيئة التعليميّة والشؤون الأكاديميّة، وذلك بدءًا من ظروف النشأة وصولًا إلى يومنا هذا. ثمّ يقوم بالمقارنة، واستخلاص المشتركات، ومواضع الاختلاف بين تلك الدول، علمًا بأنّ الأوراق البحثيّة أُنجزت من قِبَل شخصيّات علميّة تربطها بالجامعة المُتحدث عنها علاقة وطيدة.

ينطلق الكتاب من فرضيّة أساسيّة مفادها أنّ «الجامعات الحكوميّة العربيّة هي أسيرة السياسة»، في حين أنّ الجامعات الخاصّة فاقدة في معظمها للاستقلال لأسباب تجاريّة،(ص 20).

لغزارة الكتاب، يمكننا الاطّلاع عليه من جوانب عدّة، إلّا أنّه من الأفضل اتّباع السياق نفسه الّذي اتّبعه مُعدّو الكتاب في تناولهم لكلّ جامعة على حدة؛ لنصل إلى الخلاصات بطريقة سلسة:

جامعة القاهرة

جاءت الدعوة من قِبَل عدد من قادة الفكر والوطنيّين إلى تأسيس الجامعة الأهليّة بأموال المصريّين (عبر الاكتتابات بمبالغ ماليّة مختلفة)؛ للنّهوض بالبلاد وتنميتها، فتمّ إنشاء لجنة شرعت في وضع خطّة التأسيس، وتمّ إيفاد عشرة من الطلّاب المصريّين إلى إنكلترا، وفرنسا، وسويسرا، وألمانيا؛ ليكونوا نواة لأساتذة الجامعة.

بدأت الجامعة المصريّة عملها في 11 آذار/ مارس 1925م، وكانت تحتوي أربع كلّيّات هي: الآداب، والعلوم، والطّبّ، والحقوق. ثمّ بعد الإقبال على التعليم الجامعيّ افتتحت فروع أخرى لها، إلّا أنّ الاستعجال في إنشاء ثلاث جامعات جديدة في سنوات قليلة أثّر سلبًا في المستوى العلميّ لأعضاء هيئة التدريس، مضافًا إلى تغلغل الاتّجاهات الدينيّة المحافظة إليها، كذلك، فإنّ التساهل في شروط دخول الطلّاب، ومجّانيّة التعليم الجامعيّ والعالي، الّذي حدث بعد ثورة 23 تموز/ يوليو 1952م، كلّ ذلك أدّى إلى توسّع كبير في التعليم الجامعيّ من دون استعدادٍ كافٍ؛ فباتت الجامعة عاجزة عن توفير المستوى نفسه من الجودة. واستمرّ

ذلك الوضع من التوسّع الأفقيّ من دون مقوّمات جدّيّة من حيث المباني والكادر التعليميّ في عهد السادات ومبارك؛ ما نحى بمستوى جودة التعليم نحو الانحدار والتدهور أكثر فأكثر.

في ما يخصّ العلاقة مع الحكومة، كان هناك حرص في البداية من قِبَل الجامعة الأهليّة المصريّة على تأكيد استقلالها عن الحكومة والسياسة. لكن عندما نقلت تبعيّة الجامعة الأهليّة إلى الحكومة أصبح مجلس إدارتها برئاسة وزير المعارف الّذي كان من صلاحيّاته تعيين الأساتذة المشتغلين في التدريس بناءً على طلب مجلس الجامعة، ثمّ فيما بعد خضعت الجامعة لوزير التعليم العالي، الّذي أصبح الرئيس الأعلى للجامعات، وأمسى رئيس الجامعة معيّنًا من قِبَل رئيس الجمهورية بناءً على عرض وزير التعليم العالي له.

الجامعة السُّوريّة

تُعدّ المدرسة الطبّيّة الّتي أُقيمت في زمن الدولة العثمانيّة في العام 1903م، ومدرسة الحقوق الّتي أُنشئت في بيروت، ثمّ نُقلت إلى دمشق نواة الجامعة السوريّة في العام 1923م بعد الاستقلال. بعد ذلك، توسّعت الجامعة فضمّت مدرسة الآداب العليا، وكلّيّة الإلهيّات (الشريعة)، وكلّيّة العلوم، كما أُسّس معهد عالٍ للمُعلّمين وكلّيّة للهندسة المدنيّة. لكن واقع البحث العلميّ ظلّ ضعيفًا لغياب البيئة الملائمة، وضعف الميزانيّة. وتمّ تكريس العربيّة لغة التدريس في الجامعة.

أرسى أوّل نظام وُضِع للجامعة عددًا من المبادئ لإدارتها، منها أنّ رئيسها تُعيّنه وزارة المعارف، وقد حُظر على الطلّاب والأساتذة الانخراط في الحياة السياسيّة .

أمّا في ما يخصّ الحركة الطلّابيّة، فقد كان للطلّاب في بداية الأمر تحرّكات تعبّر عن مشاركتهم في الحياة السياسيّة للمطالبة بحقوقهم، وخاضوا كطليعة واعية في قضايا البلاد. ثمّ جرى تشكيل رابطة طلّاب الجامعة السوريّة. وظلّت الحياة الحزبيّة نشطة في سوريا حتى قيام الوحدة بين سوريا ومصر في العام 1958م، ثمّ انتقل تناحر الأحزاب إلى الجامعة، ومع ذلك لم تحاول السلطة إلى حينها فرض سيطرتها الأمنيّة عليها.

ثمّ بعد أن وصل حزب البعث إلى السلطة في سورية في العام1963م، شهدت تلك المرحلة توسّعًا كمّيًّا فتزايدت أعداد الكلّيّات، والاختصاصات، والأساتذة، والطلّاب.

وفق قانون تنظيم الجامعات الّذي أُقرّ حينها، فإنّ سياسة الجامعات الحكوميّة يضعها مجلس التعليم العالي، وتصدر قرارات التعيين الرسميّة من المؤسّسة الحزبيّة.

هذا وقد صار مكتب التعليم العالي في القيادة القطريّة لحزب البعث، وبصورة رسميّة، هو المشرف على الجامعات والمعاهد السوريّة.

الجامعة اللّبنانيّة

يمكننا الحديث عن تاريخين للجامعة؛ تاريخ ظهور النواة في العام (1951م)، وتاريخ ظهور الجامعة كمؤسّسة مُكوّنة من كلّيّات عدّة في العام (1959م).

أُنشئ بموجب المرسوم التنظيميّ لعام 1959م ثلاث كلّيّات: (الآداب، والعلوم، والحقوق والعلوم الاقتصاديّة والسياسيّة)، ومعهد العلوم الاجتماعيّة، ومعهد التعليم العالي، ثمّ أُضيف إليها كُلّيّتَيْ: العلوم، وإدارة الأعمال، وكلّيّة الإعلام، وأصبحت الجامعة في العام 1967م تضمّ ثماني كلّيّات ومعاهد.

أمّا في ما يخصّ حركة الأساتذة والطلّاب، فقد كانت تحرّكاتهم هي أساس تحقيق المطالب المتعلّقة بتطوير الجامعة وافتتاح فروع جديدة لها. حتى إنّ الطلّاب توصّلوا إلى إقرار قانون يفرض مشاركتهم في اتّخاذ القرارات على مستوى مجلس الكلّيّة، ومجلس الجامعة عبر ممثّلين عنهم، وتمّ إقرار إنشاء بناء جامعيّ موحّد.

نالت الجامعة نصيبها من الأضرار الّتي تسبّبت بها الحرب الأهليّة في العام 1975م. كذلك من الاجتياح الإسرائيليّ لبيروت في العام 1982م؛ بيد أنّ المشكلة الرئيسة الّتي حلّت بالجامعة هي انقسامها سياسيًّا ومناطقيًّا بعد تشريع الفروع، التي أصبحت كيانات قانونيّة، وتعيين مدير لكل فرع من الكلّيّات والمعاهد.

تميّز ظهور الحركة الطلّابيّة في الجامعة اللّبنانيّة بالاتّحاد العام للطلبة الجامعيّين في لبنان، لكن مع نشوب الحرب في العام 1975م، انقسم الطلّاب، وتراجع دور ذلك الاتّحاد. وكان انهيار الاتّحاد صنوًا لانهيار الدولة. ثمّ أنشأ الطلّاب مجالس فروع الوحدة التمثيليّة عنهم، وقد انحصر نشاط الطلّاب في أمور طباعة المحاضرات، وتنظيم النّدوات، ومراجعة المسؤولين في الفرع بشأن قضايا الطلّاب.

هذا، وقد ظلّت حصّة الجامعة اللّبنانيّة من مجمل التعليم العالي تتزايد حتى العام 2000م، ثمّ بدأت بالهبوط، إلى أن وصلت إلى 36 في المئة في العام 2014م- 2015م. ويُعزى ذلك الهبوط إلى ازدهار القطاع الخاص الّذي يعكس تراجع الثقة بالجامعة اللّبنانيّة.

الجامعة اللّيبيّة

تُعدّ جامعة بنغازي الجامعة الأعرق في ليبيا، تأسّست في العام 1955م تحت اسم الجامعة اللّيبيّة. كانت البداية بإنشاء كلّيّة الآداب في مدينة بنغازي. كان هدف مشروع الجامعة تلبية لحاجة إلى تكوين كفاءات محلّيّة قادرة على تحمّل عِبْء التعليم، وسدّ العجز الفادح في جهاز الدولة.

قد شهدت مرحلة تأسيس الجامعة تنافسًا بين قوّتين مؤثّرتين، هما: الحكومة المصريّة، والحكومة الأميركيّة اللّتان رغبت كلٌّ منهما في أن يكون لهما دور في رسم توجّهها. أمّا في الحقبة الملكيّة فكان تعيين رئيس الجامعة يتمّ بمرسوم ملكيّ بناءً على اقتراح وزير التربية والتعليم وموافقة مجلس الوزراء، كما كان تعيين مديري الجامعة وعمداء كلّيّاتها يجري بمراسيم ملكيّة.

مع ذلك، كان تدخّل الدولة في البرامج العلميّة والأكاديميّة محدودًا، بينما كانت هيمنتها على الأمور الإداريّة جليّة؛ حيث حظرت على الأساتذة تعاطي السياسة، أو الاشتغال بها؛ ما قلّص دور الجامعة في الشأن العام. واستمرّ تعيين رؤساء الجامعة وعمدائها في عهد القذافي، حيث كان يجري بالتزكية، أو باختيار أشخاص من الدائرة المقرّبة من النظام، وقد كان القذافي يبقي الجامعة قيد المتابعة بشكل مستمرّ.

كذلك، فقد حدث تغيير في فلسفة الجامعة وأهدافها وبنائها الإداريّ في أثناء مرحلة القذافي؛ فشهدت تغييرًا في المُسمّيات والألقاب العلميّة والأكاديميّة والإدارية غير متعارف عليها في أيّ وسط أكاديميّ عربيّ، أو عالميّ.

كما شهدت الجامعة وبرامجها تطوّرًا متسارعًا كمًّا وكيفًا حتى أصبحت متعدّدة الفروع، ومتنوّعة الاختصاصات. كما عرفت مواسم ثقافيّة متعدّدة تُلقى فيها المحاضرات، والندوات، والمؤتمرات، وإحياء الأُمسيات، وإصدار المجلّات الطلّابيّة. بعد مسيرة علميّة طويلة وشاقّة أصبحت جامعة بنغازي تضم 22 كلّيّة، و6 فروع، و225 قسمًا علميًّا.

من أبرز مشاكل الجامعة هو عجزها عن استيعاب أفواج الطلّاب الجدد، وعدم تلبيتها لسدّ احتياجات المجتمع، إضافة إلى عدم اعتماد معايير صارمة، وتقلّب سياسات قبول الطلّاب.

جامعة الخرطوم

في العام 1902م، افتُتحت مباني كلّيّة غوردون التذكاريّة الّتي أُنشئت على نمط مؤسّسات التعليم البريطانيّة. ثمّ في العام 1924م، أنشئت كلّيّة للطب باسم مدرسة كيتشنر الطبّيّة، وقد ظلّت مستقلّة عن كلّيّة غوردون إلى حين انضمّت إلى تلك الأخيرة لتحمل اسم كلّيّة الخرطوم الجامعيّة 1945م. وقد أقامت كلّيّة الخرطوم الجامعيّة علاقة خاصّة بجامعة لندن كانت من نتائجها أن منحت تلك الجامعة شهاداتها العلميّة لخرّيجي الكلّيّة. أيضًا، فإنّ تلك الكلّيّة الجامعيّة انضمّت في العام 1946م إلى المجلس المشترك للتعليم العالي في ما وراء البحار؛ لتعزيز العلاقات مع المؤسّسات التعليميّة البريطانيّة، وقد مكّنت تلك العلاقة الكلّيّة الجامعيّة (جامعة الخرطوم فيما بعد) من المحافظة على التقاليد والممارسات الأكاديميّة البريطانيّة في عملها.

شهدت الجامعة تسارعًا في تطوّرها، ففي البداية كانت تضمّ كلّيّة الآداب، وكلّيّة العلوم، وكلّيّة الطب، والزراعة، والهندسة، والطّبّ البيطريّ، والقانون. أمّا الآن، فهي تضمّ 23 كلّيّة، و10 مراكز أكاديميّة، و12 معهدًا للبحوث والدراسات المُتخصّصة العليا، ومستشفيَيْن جامعيَّيْن، ودارًا للنشر، ومزرعة للبحوث والتدريب، ومتحفًا للتاريخ الطبيعيّ.

أسهمت الجامعة في تلبية كثير من الحاجات المختلفة للمجتمع السودانيّ، لكن كان التوسّع الّذي فرضته الحكومة منذ العام 1991م لناحية زيادة نسبة قبول الطلّاب ضمن ما سُمّي ثورة التعليم العالي، أثر سلبيّ في نوعيّة التعليم وجودته، وكذا الأمر في خصوص تعريب الدراسة في الجامعة من دون إجراء دراسة علميّة سليمة، ولا توفير متطلّبات تنفيذ تلك السياسة.

تمّ تعديل قانون الجامعة إثر تقلّب الحكومات بين حكم عسكريّ وآخر ديمقراطيّ؛ لتصبح تحت سيطرة الحكومة وإشرافها المباشرين من خلال وزير التربية. ثمّ أمسى فيما بعد رئيس الجمهوريّة هو راعي جميع الجامعات، وهو الّذي يُعيّن مدراء الجامعات ورؤساء مجالسها.

أدّى طلّاب جامعة الخرطوم، من خلال اتّحادهم وجمعيّاتهم الطلّابيّة، دورًا ديناميًّا كبيرًا ومميّزًا، ليس داخل الجامعة فحسب؛ بل في الحياة العامّة للبلاد أيضًا.

جامعة تونس

بعد الاستقلال، صدر أمر بتأسيس الجامعة التونسيّة في البلاد، وقد شملت كلّيّة الآداب والعلوم الإنسانيّة، وكلّيّة العلوم الرياضيّة والفيزياء، وكلّيّة الحقوق والعلوم السياسيّة والاقتصاديّة في العام 1960م، ثمّ تتالى افتتاح الكلّيّات، وأصبحت جامعة الزيتونة جزءًا منها في العام 1961م.

كانت السلطة تتدخّل مباشرةً في شؤون الجامعة منذ قيامها، وكانت سلطة الإشراف بيد كتابة الدولة للتربية القوميّة. واستمرّ تعيين رئيس الجامعة إلى حين قيام ثورة 2011م، حيث تمّ إقرار مبدأ الانتخاب لجميع المسيِّرين، لكن ذلك لم يؤدِّ فعلًا إلى صعود المحرّك الأكاديميّ كما ينبغي.

تطوّرت الجامعة التونسيّة في الستينيّات بسرعة كبيرة، حيث رصدت الحكومة لها ميزانيّة جيّدة بشكل متزايد، كما أنّ أعداد الأساتذة والطلّاب تضاعفت أيضًا، واستمرّت معونة الجامعات الفرنسيّة للجامعة التونسيّة إلى يومنا هذا.

في إطار التحرّكات الطلّابيّة، اندلعت شرارة تحرّكاتهم من كلّيّة الآداب والعلوم الإنسانيّة في العامين 1966م و 1968م؛ فألغت الحكومة الإدارة الجامعيّة، وربطت السلطة الكلّيّات والمؤسّسات العليا مباشرة بإدارة التعليم العالي لمرحلة استمرّت 18 عامًا. وقد شهد النشاط الطلّابيّ تضييقًا عليه، كما استعمل العنف من قِبَل السلطة لكبح الحركة الطلّابيّة.

أسهمت الحركة الطلّابيّة التونسيّة في الحراك الاجتماعيّ والسّياسيّ الّذي عرفته البلاد منذ الستينيّات، ووجد قدامى الناشطين في الحركة الطلّابيّة أنفسهم على رؤوس الأحزاب بمختلف توجّهاتها السياسيّة والأيديولوجيّة، وفي الهيئات المنتخبة من المجلس التأسيسيّ إلى مجلس نوّاب الشعب المنتخب في العام 2014م.

الجامعة الأردنيّة

كان تأسيس الجامعة الأردنيّة في العام 1962م مطلبًا شعبيًّا وضرورةً اقتصاديّةً وسياسيّة، ولذلك دعمت الحكومة الجامعة، ومنحتها استقلالًا إداريًّا وماليًّا في البداية، وكان لمتخرّجيها ميزة تفضيليّة في التوظيف؛ ما أدّى ذلك إلى ارتفاع معدّلات القبول فيها؛ ما أسهم في تحويلها إلى أيقونةٍ أكاديميّةٍ محلّيًّا وإقليميًّا خصوصًا بعد استقدام كبار الأساتذة من مجموعة من الدول العربيّة والغربيّة.

أُديرت الجامعة من مجلس أمناء ورئيس تعيّنهم الدولة، وقد أدّى تزايد الإقبال على الجامعة إلى زيادة عدد الكلّيّات، والتوسّع في قبول الطلّاب، الأمر الذي كان ممكنًا في ظلّ الأوضاع الاقتصاديّة الجيّدة، والعصر الذهبيّ، وتدفّق المساعدات الخارجيّة.

انعكست الأوضاع الاقتصاديّة المُتردّية سلبًا على نوعية التعليم الجامعيّ خصوصًا في الكلّيّات الإنسانيّة. فأمست صورة التعليم في الأردن كالآتي: أعداد كبيرة من الطلّاب غير المؤهّلين للدراسة، أوضاع اقتصاديّة صعبة على مستويَيْ الجامعة والدولة، انسداد أفق العمل أمام الخرّيجين.

تركّز النشاط السياسيّ للطلاب على القضايا المشتركة من قضايا قوميّة وإسلامية، لكن السعي لتأسيس اتّحاد طلابيّ على مستوى الوطن لم يبصر النّور.

لجأت إدارة الجامعة في السنوات الأخيرة إلى إعلان التحوّل نحو الجامعة البحثيّة، وذلك من خلال التركيز على الدراسات العليا، والتوسُّع فيها والعالميّة؛ لتحسين مكانة الجامعة إقليميًّا وعالميًّا.

الجامعة الكويتيّة

أُنشئت جامعة الكويت في العام 1966م؛ استجابةً للمُتطلّبات الحيويّة في بناء دولةٍ حديثةٍ متطوّرةٍ، بعد نيل الكويت استقلالها عن بريطانيا، وهي تُعدّ من أقوى الجامعات في الكويت من حيث الكلّيّات، والتخصّصات، والموارد، وعدد الأساتذة، والطلّاب.

كانت الجامعة تقدّم البُعْد الأكاديميّ العلميّ على الأبعاد الأخرى، في المرحلة الأولى من حياة الجامعة؛ أي مرحلة التأسيس والاستقرار إلى العام 1990م، فكانت استقلاليّة الجامعة عن السلطة شبه تامّة، كما أنّ الانفتاح الفكريّ كان سيّد الموقف؛ ما أكسب الجامعة سمعةً طيّبة. لكن فيما بعد، أصبح وزير التربية هو الرئيس الأعلى لمجلس الجامعة، وهو من يُؤلّف المجلس، ويُعيّن مدير الجامعة وفق آليّة معيّنة ما قضى على استقلاليّة الجامعة.

بعد غزو العراق للكويت، شهدت الجامعة توسّعًا كمّيًّا من حيث الأبنية والكلّيّات والتخصّصات، وأعداد الطلّاب كذلك، إلّا أنّه لم يترافق مع توسّع نوعيّ في العمل الإداريّ والأكاديمّي والفكريّ، حيث تقلّصت الاستقلاليّة الإداريّةَ والماليّة للجامعة،

كما تراجع المستوى الأكاديميّ للجامعة لأسبابٍ مختلفة، أمّا أيديولوجيًّا فقد انتقلت الجامعة لا سيّما على صعيد الحركة الطلّابيّة إلى عالم الانكفاء على الذات والعودة إلى الموروث الدينيّ، أو القبليّ، أو المذهبيّ وسط غلبة صريحة ومستمرّة للإخوان المسلمين، ويبدو واضحًا أنّ الضغوط المجتمعيّة على الجامعة أشدّ وأقوى من الضغوط السياسيّة، وهي تعرقل عمل الجامعة أكثر من العوامل الضاغطة كلّها.

أُنشئ الاتّحاد الوطنيّ لطلبة الكويت؛ كي يُمثّل الطلّاب في الكويت وخارجها، وقد كان له دور ريادي؛ بسبب الاستقلاليّة التي يتمتّع بها. وفي بداية تأسيسه كان للاتّحاد مواقف سياسيّة، وطرْح قضايا قوميّة ووطنيّة.

جامعة صنعاء

كان للتركة الثقيلة الّتي ورثتها اليمن من عهد الإمامة، ونقص الثروات الطبيعيّة، وحِدّة الصراعات السياسيّة الداخليّة، شأن في زيادة تعقيد أوضاع اليمن، وتفاقم المشكلات والصعوبات المحلّيّة الّتي أثّرت بشكل كبير في مسيرة تنمية المجتمع وتطوّره؛ ما أضرّ بعمليّة البناء التعليميّ الجامعيّ، وجعل نشأتها الأولى في العام 1970م تتحقّق بمساعدات خارجيّة.

بعد إنجاز الوحدة اليمنيّة في العام 1990م، شهدت الجامعة توسّعًا كبيرًا نتيجة الإقبال الكثيف للطلّاب، إلّا أنّ افتتاح بعض الفروع لم يكن لأسباب علميّة؛ وإنّما لأسباب وضغوط سياسيّة واجتماعيّة.

يسجّل في نموّ الجامعة الجانب النظريّ على الجانب التطبيقيّ؛ لكون تلك الكلّيّات قليلة التكلفة مقارنة بالكلّيّات التطبيقيّة، ما أدّى إلى تكدّس الطلّاب في الكلّيّات النظريّة، وتزايد الضغط على خطط التنمية لعدم الحاجة إلى تلك الأعداد وفقًا لحاجات سوق العمل.

إنّ قيادة الجامعة من رئيس ونوّاب وعمداء... تعيّنها الحكومة الّتي تحرص على أن تكون تلك القيادة من أصحاب الولاءات السياسيّة، بغضّ النَّظَر عن أيّ حسابات علميّة وأكاديميّة، وتعكس تدخّلات السلطة السياسيّة، وتأثيراتها في الجامعة وشؤونها.

تمّ الاعتراف بحق تكوين اتّحاد طلّاب، وأُجريت أوّل انتخابات في العام 1982م.

رزحت الجامعة بعد العام 1994م تحت ضغوط تجاذبات من أطراف مُتعدّدة، فأعضاء هيئة التدريس كانوا يطالبون على نحوٍ مُلحّ باستقلاليّة الجامعة، بينما الحكومة كانت تطالب بحقّها في توجيه الجامعة، والإشراف عليها، ورسم سياساتها؛ ما أدخل الجامعة في كثير من المشكلات الاجتماعيّة والسياسيّة، وأخضعها للهيمنة، والابتزاز السياسيّ.

كما أدّت الأزمة الّتي شهدتها اليمن منذ العام 2011م إلى تحوّلات سياسيّة متسارعة ألقت بِثِقلها على الجامعة، وأثّرت في أدائها ووضعها في مهبّ مشاكل عدّة؛ ما أدخلها في حالةٍ من القلق والفوضى، وأقعدها عن أداء دورها، والقيام بوظيفتها كما ينبغي.

جامعة السُّلطان قابوس

صدر مرسوم إنشاء الجامعة في العام 1986م، وبدأت الدراسة في خمس كلّيّات، منها: التربية، والهندسة، والطّب، ثمّ تطوّرت وصار عددها تسع كلّيّات.

يعيّن الرئيس في جامعة السُّلطان قابوس بمرسوم سلطانيّ، ويتولّى وزير التعليم العالي رئاسة مجلس الجامعة؛ ما يعكس التدخّل والتبعيّة المباشرة للسلطة.

شهدت جامعة السُّلطان قابوس تطوّرًا كمّيًّا وكيفيًّا خلال الأعوام الثلاثين الماضية، كما حقّقت الجامعة نموًّا وتوسّعًا نتيجة الدعم الحكوميّ الذي تلقّته، لكن ذلك وضع حدودًا لدورها لناحية القيام بدور رئيس في قيادة التجديد والتغيير في المجتمع.

إنّ اعتماد الجامعة على التمويل الحكوميّ كباقي مؤسّسات الدولة جعلها خاضعةً للتقلّبات في أسعار النفط، وربّما عدم قدرة الجامعة على تنويع مصادرها مردّه إلى عدم استقلاليّتها في إدارة شؤونها نتيجة وجود مجلس حكوميّ لإدارتها، وتعيين رئيسها بدلًا من انتخابه من أهل الجامعة.

لم يكن للطلّاب صوت يمثّلهم عند تأسيس الجامعة. ثمّ قام الطلّاب بعد 10 سنوات بتظاهرات تعبّر عن مواقفهم، وكانوا يطالبون بإنشاء اتّحاد طلّابيّ لهم، لكن ذلك لم يحصل.

نجحت جامعة السُّلطان قابوس في تحقيق تقدّم كمّيّ من حيث أعداد الطلّاب المقبولين، وأعداد البرامج ودرجاتها، ومن حيث تأهيل الكوادر الوطنيّة، ورفع

كفاءة البحث العلميّ، إلّا أنّها تواجه مجموعة من التحدّيات تتعلّق بالتمويل في ظلّ انخفاض الإيرادات الحكوميّة نتيجة انخفاض أسعار النفط وتحقيق الجودة، وتحدّيات ترتبط بالمشاركة الطلّابيّة الفاعلة.

خاتمة

لعلّ أهمّ ما يمكن أن نخلص إليه من تلك الأبحاث القيّمة، أنّه ومع اختلاف ظروف نشأة الجامعات والإمكانات والموارد... تبقى السِّمة المشتركة في طبيعة التدخّل السياسيّ في شؤون الجامعة الّذي يؤثر سلبًا على استقلاليّتها، ويجعلها في بعض الأحيان أداةً لتحقيق أهداف سياسيّة معينة.

صحيح أنّ استقلاليّة الجامعة يمكن أن تكون مكلفة بالنسبة إلى الدولة فهي تخرجها من تحت سيطرتها، لكن كلفة تلك الاستقلاليّة تبقى أقلّ على المدى الطويل.

عشرة نماذج كثيرة الاختلاف، لكنّها كفيلة بأن تثبت الفرضيّة بأنّ تلك الجامعات أسيرة السياسة، وأنّ أوّل حلّ للتحرّر الحقيقيّ والنهوض بالمجتمع هو استقلال الجامعة!

يبقى أنّ هذا الكتاب يمكن أن يُشكّل نواة لدراسات مستقبليّة، تكون أكثر عمقًا وتفصيلًا وتوسّعًا، ويمكن أن تدرس جامعات أخرى عربيّة وحتى غير عربيّة في محاولةٍ للاستفادة من تجاربها في كيفيّة النّهوض بالجامعة لتحتلّ موقعها المناسب.

هل فقدت الجامعة روحها؟ من أجل إصلاحٍ مُغاير

الكاتب: برونو فابر

الناشر: L' Harmattan

الصفحات: 190

سنة النشر: 2011

مراجعة: إدارة التحرير

يناقش الكتاب في فصوله الثلاثة ما يسمّيه الأساطير المؤسّسة للإصلاح في الجامعة الفرنسيّة، ومنها: أسطورة مهننة التعليم العالي، وأسطورة الجامعة/المصنع، والتنافس الربحيّ، إلى أسطورة الإصلاح العالميّ في أوروبا.

يُقدّم المؤلّف في مُستهلّ كتابه فرضيّة تقول بأنّ إصلاح الجامعة، أو تحريكها يعتمد على غير أهل الجامعة، «مثل تحريك المقبرة الّذي لا يعتمد فيه على العناصر الداخليّة».

يطرح المؤلّف أسئلة تتعلّق بواقع الجامعات الفرنسيّة، الّتي تقوم ببرامج إصلاحيّة في الوقت الّذي تخسر فيه تلك الجامعات «الأدمغة البرّاقة»، الّتي تهاجر إلى

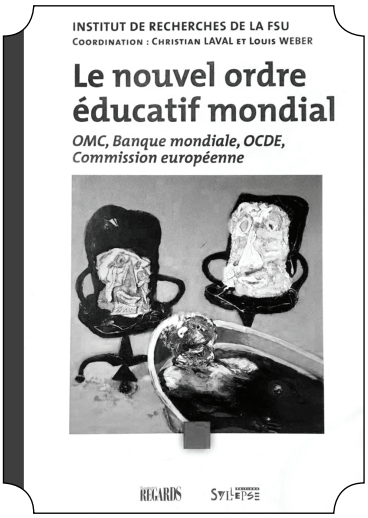
الولايـات المتّحـدة.

إنّ فكـرة التقريـب المفتعلـة بيـن الجامعـة وبين المصنع كانت بحسـب المؤلّف أسـاس الكثيـر مـن سـوء الأداء العميـق فـي الوسـط الجامعيّ، بعدمـا تـمّ تناسـي أنّ الأهـداف تبقـى هـي نفسـها فـي المصنـع، مثـل: تحسـين خدمـة الزبـون، وإطـلاق منتجـات جديـدة، واللّجـوء إلـى تقنيـات متطـوّرة لترويـج المنتـج، أو زيـادة الفاعليّـة فـي مواجهة المنافسـين الآخريـن. فـي حيـن أنّ المـكان الّـذي تنتـج فيـه المعرفـة وتنتقـل عبـره إلـى الآخريـن ، لا تتّخـذ فيـه القـرارات بالسـرعة الّتـي تحصـل فيهـا فـي المصنـع؛ «إنّ زمـن الجامعـة لا يمكـن أن يكـون هـو نفسـه زمـن المصنـع».

لقـد رفعـت مهننـة الدراسـات العليـا شـأن المنفعـة، الّتـي غـزت التربيـة؛ بحيـث لـم يعـد أيّ شـيء يسـتحقّ النقـل إلّا إذا كان مفيـدًا للسـوق، وبحيـث بـات علـى المعـارف أن تكـون مفيـدة علـى المـدى القصيـر، وخاصّـة بالنسـبة إلـى أهـداف السـوق.

إنّ إجـراءات الإصـلاح الّتـي اتّخـذت، كمـا يراهـا المؤلّـف، تشـبه آلاف الأوراق المتراكمـة فـوق بعضهـا أكثـر ممّـا هـي كل متماسـك مـن القـرارات. ومـن ذلـك، علـى سـبيل المثـال: دعـوة الجامعيّيـن إلـى المزيـد مـن البحـث العلميّ فـي الوقـت الّـذي لا نجـد فـي الجامعـة مـن الإجـراءات والممارسـات الّتـي تشـجع علـى هـذا البحـث.

كمـا أنّ مشـاريع الإصـلاح لـم تلحـظ علـى المسـتوى الثقافيّ البيئـة، الّتـي سـيتحقّق فيهـا ذلـك الإصـلاح. لقـد ارتكـزت تلـك المشـاريع علـى نتائـج بعـض الدراسـات الّتـي جـرت فـي الخـارج، وبشـكل خـاص فـي الولايـات المتّحـدة. لـذا، يعتقـد المؤلّـف أنّ مـن غيـر المؤكّـد نجـاح مثـل تلـك المشـاريع إذا لم تلحـظ البيئـات الثقافيّـة الوطنيّـة الّتـي تعمـل فيهـا الجامعـات.



النظام التربويّ العالميّ الجديد

الكاتب: مجموعة من المؤلفين

الناشر: N.REGARDS

الصفحات: 143

سنة النشر: 2002

مراجعة: إدارة التحرير

يسلّط مؤلّفو الكتاب الضوء على تلك العلاقة غير العاديّة، الّتي فرضتها العولمة بين المؤسّسات الدوليّة الماليّة والتجاريّة، وبين مؤسّسات التربية والتعليم، من خلال نماذج وأمثلة عن البنك الدوليّ، ومنظّمة التجارة العالميّة، إلى المنظّمات الدوليّة،... كيف تعمل تلك المؤسّسات؟ ما دورها؟ وكيف تؤثّر على توجّهات التعليم وبرامجه وإصلاحاته الّتي تفرض على كثير من دول العالم؟

يتوزّع الكتاب على أربعة فصول:

1- منظّمة التجارة العالميّة، نحو سوق عالميّ للتربية.

2- البنك الدوليّ، السوق المدرسيّ لمواجهة الفقر.

3- منظّمة التعاون والتنمية الاقتصاديّة، علبة أفكار النظام التربويّ الجديد.

4- البعثة الأوروبيّة، سياسة لتربية خاضعة.

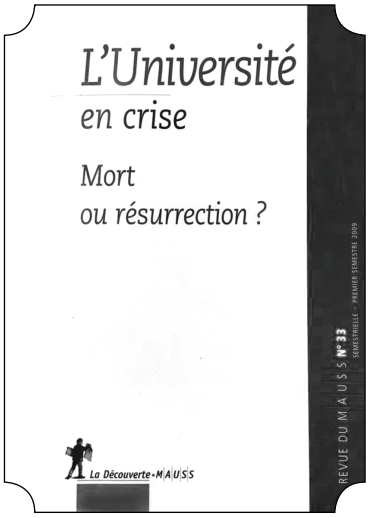
يُنبّه مؤلّفو الكتاب إلى التغيير الّذي حصل للمؤسّسة التعليميّة، الّتي اعتدنا أن نراها حقيقة وطنيّة، وإحدى أسس الهويّة الوطنيّة. لقد حصلت متغيّرات عدّة ترغمنا اليوم على إعادة النّظر في إدراكنا لتلك المؤسّسة؛ بحيث بات علينا أن نأخذ بالحسبان الوسائل والاتّجاهات الّتي أدخلت الأنظمة المدرسيّة والتربويّة في مسار العولمة.

إنّ المرحلة الحاليّة للعولمة، الّتي طاولت المدرسة، كما يقول مؤلّفو الكتاب، لها أوجه خاصّة تستحقّ التوقّف عندها، مثل: هيمنة أنموذج جديد للتربية، مستوحى من المنطق الاقتصاديّ اللّيبراليّ من أجل بناء نظام تربويّ عالميّ جديد. ولذا، نشهد في الملتقيات العالميّة كيفيّة عمل الحكومات الغربيّة، والنّخب الاقتصاديّة، ومؤسّسات الاتّصالات الكبرى، وقادة المنظّمات الاقتصاديّة الدوليّة الكبرى، على اقتراح أنموذج مدرسيّ يتطابق مع قواعد التجارة الحرّة، ومع إستراتيجيّات المؤسّسات الدوليّة المتعدّدة الجنسيّة.

إنّ المؤسّسات الماليّة والاقتصاديّة الأكثر قوّة تودّ أن تظهر اليوم كناطق باسم عقلانيّة عالميّة. وفي الواقع، إنّ الأنموذج التربويّ المقترح يستجيب لمنطق العولمة. وعلى التربية بحسب ذلك المنطق أن تكون عامل إنتاج وجذب لرأس المال، وأن تروّج لفضائل السوق، وللأهداف الاقتصاديّة. وذلك ما يجب أن يتحقّق في البرامج الإصلاحيّة. وذلك ما تعمل عليه منظمة التجارة العالميّة، الّتي تتوافق في مشاريعها وبرامجها في ذلك المجال مع البنك الدوليّ، ومع منظّمة التعاون والتنمية الاقتصاديّة، ومع البعثة الأوروبيّة.

يعتقد مؤلّفو الكتاب أنّ أهل التعليم المحلّيّين، لا يقاومون غالبًا ما تقوم به تلك المؤسّسات الدوليّة من تغيير في برامج التعليم؛ لأنّ الحكومات في بلدانهم تستجيب لتلك التغيّرات، وفي ظنّها أنّها تتكيّف مع العولمة، في حين أنّها تساهم من حيث لا تدري في تشكيل نظام دوليّ موحّد ومفروض للتربية. في هذا النظام، ستكون التربية مثل ملكيّة خاصّة، قابلة للتسويق، والفائدة الأساسيّة المرجوّة منها هي فائدة اقتصاديّة.

الجامعة في أزمة موت، أو قيامة؟



الكاتب: مجموعة مؤلفين

الناشر: La Découverte

الصفحات: 381

سنة النشر: 2009

مراجعة: إدارة التحرير

أثارت مشاريع إصلاح الجامعة في أوروبا، وتغيير أنظمتها التعليميّة الكثير من النقاش في الأوساط الأكاديميّة. ويأتي التساؤل الّذي يطرحه مؤلّفو هذا الكتاب عن موت الجامعة، أو إعادة إحيائها في هذا الإطار من القلق في ما يتعلّق بمستقبل تلك الإصلاحات، الّتي غيّرت ليس فقط في مناهج التعليم وعدد سنوات الدراسة؛ بل وفي وظيفة الجامعة نفسها الّتي باتت بحسب تلك الإصلاحات أكثر ترابطًا مع سوق العمل، ومع ما أطلق عليه في هذا الكتاب «تسويق المعرفة»؛ أي بيعها في السوق مثل أيّ سلعة، أو بضاعة.

يُناقش الكتاب مشاريع الإصلاح المقترحة، والّتي بدأ العمل بها تدريجيًّا في الجامعات الفرنسيّة. ويعود أحد المؤلّفين إلى شرح أسباب الأزمة، الّتي تمرّ بها

الجامعة في فرنسا، وإلى مشاريع الإصلاح في أوروبا؛ ليصل إلى تبرير رفض تلك الإصلاحات، الّتي حوّلت الجامعات إلى مدارس مهنيّة عليا.

إنّ فكرة الإصلاح الّتي تقترحها تلك المشاريع تدور حول مساهمة الجامعة في الإنتاج الاقتصاديّ، على أساس أنّ للجامعات دورًا مركزيًّا في المجتمعات والاقتصادات المعاصرة، وعليها أن تؤدّي هذا الدور من خلال أنظمة التعليم العالي، والبحث العلميّ.

إنّ المطلوب اليوم وقبل أيّ أمر آخر، أن تكون الجامعة من أدوات التنافس الاقتصاديّ العالميّ. وقد تحوّل تعبير «مجتمع المعرفة» إلى فكرة مهيمنة في هذا المجال، وبات على العالم الاجتماعيّ-الاقتصاديّ أن يطوّر علاقاته مع الجامعات، خاصّة وأنّ الرأسماليّة تشهد تحوّلات عميقة تريد من خلالها أن تجعل من المعرفة القاعدة الأساسيّة لتراكم رأس المال.

في اقتصاد المعرفة، تصبح هذه الأخيرة بضاعة تشبه الأرض، والعمل، والعملة، في اقتصاد السوق، كما يقول أحد مؤلّفي الكتاب في فصل بعنوان «الإخضاع الشكليّ للمعرفة إلى رأس المال»، والّذي يعتقد أنّ المعارف لم تنتج ولم تتراكم لكي تباع، فهي بالنسبة إليه، كالعمل تتداخل مع النشاط الإنسانيّ، وهي نتاج مسار جماعيّ وتراكميّ، ومجموع العلوم لا يمكن أن نشمله بالبُعد التسويقيّ للمعرفة، الّتي لا يمكن أن تخضع لمنطق رأس المال.

يُقدّم بعض المشاركين في هذا الكتاب الكثير من الاقتراحات حول مشاريع الإصلاح الجامعيّ مثل: استقلاليّة الجامعة، والتمويل، ومناهج التعليم، وأعداد الطلّاب، وفتح مسارات التعليم، وانفتاح الجامعة على المجتمع،... وذلك كلّه لمواجهة الأزمة غير المسبوقة، الّتي تمرّ بها الجامعة في فرنسا.

إنّ ما يجري، بحسب أكثر من مؤلّف في هذا الكتاب، من مشاريع إصلاحيّة في الجامعة، هو تغيير راديكاليّ ليس فقط لبِنية الإنتاج؛ بل لبِنية المعرفة أيضًا.

قواعد النشر في المجلّة

- تخضع الأبحاث التي ستنشر في المجلّة الى التحكيم العلمي.
- يحق لهيئة التحكيم بعد قراءة البحث المقترح للنشر: إما طلب تعديلات محدّدة من الباحث، أو رفض البحث، أو قبوله للنشر كما هو.
- تلتزم الأبحاث بالمعايير الأكاديمية المتعارف عليها للنشر مثل؛ ذكر المراجع والمصادر، والدّقة في كتابة الهوامش عند ذكر المرجع (كتاب أو مجلة أو مؤتمر). كما يجب ذكر اسم المؤلف كاملاً، ثم ذكر اسم المرجع كاملاً وعدد الأجزاء إذا وجدت، واسم الناشر، وتاريخ النشر (الطبعة) ومكانه، ورقم الصفحة.
- إذا كان المرجع موقعاً الكترونياً، يذكر اسم الموقع واسم صاحب الموضوع، وعنوان الموضوع، وتاريخ النشر إن وجد، ويُذكر رابط الموقع والموضوع على شبكة الإنترنت.
- ألا تتجاوز كلمات البحث الذي سينشر في ملف العدد 5000 الى 7000 كلمة.
- ألا يكون البحث المقدّم للنشر قد نشر سابقاً أو قدّم للنشر أو للتّحكيم في دورية أخرى في الوقت نفسه.
- أن يتضمّن البحث رؤية تحليليّة أو نقديّة للموضوع المقترح.
- ترفض المجلّة نشر أي بحث يتبيّن أنه اعتمد على مجرّد النقل والنسخ.
- هيئة التحرير غير ملزمة بإعادة الأبحاث التي لا تقبل للنشر الى أصحابها.
- المقالات التي تنشر تصبح ملكاً للمجلة يحقّ لها التصرّف بها من خلال إعادة نشرها في كتاب على سبيل المثال، أو بأي طريقة أخرى، مع الإشارة الى المؤلّف كمصدر للدراسة.
- ترتيب المقالات في المجلة يخضع لضرورات لها علاقة بمحور العدد، وليس بمكانة الباحث الأكاديمية أو العلمية.
- الآراء الواردة في الأبحاث المنشورة تعبّر عن رأي أصحابها ولا تلزم المجلّة بها.