كتاب العدد

العرب والتربية والعالم

سلفية التربية أم مستقبلية الإنسان في سباق الأمم إلى مواقع القوة

تأليف: أ. د. محمد جواد رضا

مراجعة: د. عدنان الأمين

أود بداية أن أتوجّه بالتحية الحارة والشكر الجزيل للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، لقيامها بهذا العمل الجليل، في الذكرى الخامسة والعشرين لتأسيسها، الذي يتمثل بنشر كتاب محمد جواد رضا بعنوان «العرب والتربية والعالم، سلفية التربية أم مستقبلية الإنسان في سباق الأمم إلى مواقع القوة» (بيروت، نوفل، 2005، 472 صفحة). كما أتوجه بمناسبة هذه الذكرى بالتهنئة للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية على ما قدمته من عطاءات للتربية والتعليم تستحق التقدير خلال ربع قرن من الزمان.

ليس هذا المقال عرضاً للكتاب الذي بين أيدينا ولا تلخيصاً له، ولا هو نقد موضوعي له، فأنا لا أعرف ما معنى «النقد الموضوعي». إنه قراءة للكتاب. ومثل أي قراءة تسير الأمور على وقع ما تراه العين، وما يضع القلم خطاً تحته. وأنا وقفت عند أمور ولم أقف عند غيرها. فالمجال لا يتسع أصلاً إلا للانتقاء لغزارة ما في هذا الكتاب الثمين لواحد من صفوة المفكرين التربويين العرب المعاصرين. فكيف إذا كان الكتاب ينقل عينة فقط من أعمال مفكرنا، وعينة من تدفقاته الفكرية. النبع عميق، والنبع العميق لا ينضب. ولا طاقة لي على الإحاطة بكل تدفقاته، لذلك أقول مع الجمعية: أمد الله المؤلف بدوام الصحة والعافية، ومزيداً من التوفيق والسداد .....، واستمراراً للنبع متدفقاً.

1. الإسلام ثورة العرب الكبرى

سادت الدول العربية المشرقية بعد أن استقلت بقليل أنظمة ذات نزعة اشتراكية قومية، جعلت من الإسلام «فصلاً» من فصول خطابها، وجهازاً من أجهزتها، ونشرت نتاجها الفكري الجديد على الدول العربية الأخرى بصور متنوعة، وأقفلت البحث في إرث الإسلام. ولما بان نفاق الأنظمة وفشلها في ما ادعت أنها جاءت من أجله، انطلق الإسلام، رافعاً سيوف أبي بكر ضد المرتدين. نبتت البذرة في أفغانستان، وبدأ الذبح بالسيوف والسكاكين في الجزائر. ثم جاءت حادثة 11 أيلول (سبتمبر) معلنة انطلاق عصر الإسلام الأصولي، ومطلقة صراع الحضارتين، «حضارة ابن لادن» و«حضارة بوش».

كان يوماً «تغير فيه العالم»، كما يقول موقع 11 أيلول (سبتمبر) على الإنترنت (September 11 news.com). وكان يوماً تغيّر فيه العالم بالنسبة لنا أيضاً. فقد وجدنا أنفسنا فجأة أمام خيارين لا ثالث لهما، أن نصنف أنفسنا هنا أو هناك. وقام من يقول «بالوسطية»، مخرجاً، ودعا لها وحثّ عليها، وحارب «المتطرفين» تحت رايتها. وإن كنت أفهم الدواعي الأمنية لهذه الدعوة، فأنا لم أتبيّن دلالاتها الفكرية. كذلك قيل: إن هذا (التطرف الأصولي) «يتعارض مع صحيح الدين» وإن «صحيح الإسلام من كل ذلك براء» (تقرير التنمية الإنسانية العربية 2003، ص 7 وص 120). وإن كنت أفهم أيضاً مسوغ الدعوة إلى التميز عن التطرف فأنا لم أعرف من الذي يقرر عندئذ «صحيح الدين»، أرجال الدين «المعتدلون» التابعون لأجهزة الدول؟ أم أن هناك «رجال دين صحيح» و«رجال دين غير صحيح» يلزمنا في كل مرة إجراء فحص لصحة دينهم؟ وفي كل الأحوال فمثل هذه الاقتراحات تجدد الدعوة إلى أن يصنّف الواحد نفسه هنا أو هناك. ومرة أخرى لا خيار للفرد بأن يرى ما يفكر به فعلياً، وما يعتقده، وما يشير إليه عقله.

في هذا الوقت كثرت الأقلام الغربية التي تتحدث عن الإسلام على أنه دين عنف، وتوجت الرسوم الكاريكاتورية التي نشرت في الدنمارك هذه النزعة. ونسجت أقلام أخرى على هذا المنوال بأساليب متنوعة. نحن لسنا تجاه خيارات، بل تجاه أيديولوجيات متكاملة. ما يجمعها على الضفتين أنها تبسيطية وتحزبية وتمييزية، لا يرتاح المرء لها مثلما لم يرتح إلى أيديولوجيات سبقتها في العنف اللفظي وغير اللفظي. وشر ما في هذه الوضعية التي تتحدانا أن على المرء أن يختار بين أجوبة جاهزة تفضي في أحسن الأحوال إلى التبسيطية الأيديولوجية.

كتاب محمد جواد رضا يخرج قارئه من هذا الحجر سواء أكان قرأه من أوله إلى آخره أم من آخره إلى أوله. الإسلام عنده كان ثورة، وصار تاريخاً فيه ما فيه، وعليه ما عليه. وما على المرء إلا أن يفكر ويجتهد، لأن الإسلام يحث على الرأي والتفكير والنظر والاجتهاد والقياس والاحتكام إلى العقل، الخ.

في آخر فصل من الكتاب يقول رضا:

«الدين في ذاته ليس تقدمياً ولا رجعياً. الدين هو (كلمة الله) العليا التي ألقاها إلى البشر عبر موسى وعيسى ومحمد، وأمرهم بطاعتها، والعمل بها، ثم ترك لهم حرية التعامل مع تلك (الكلمة العليا) فهماً لها وعملاً بها. فإذا كان هناك احتمال للحديث عن التقدمية والرجعية في الدين فهو بالضرورة حديث عن اختيارات المتدينين من الرجعية والتقدمية بحسب أنماط تفكيرهم وروافدها المعرفية الظاهرة والخفية، كما هي بحسب مواقعهم على خريطة المصالح الاجتماعية والطموحات السياسية. هكذا كانت الحال ماضياً، وهكذا هي راهناً، وهكذا كانت الحال في الإسلام وغير الإسلام (ص 462)».

وفي أول فصل فيه ينقل عن الكندي قوله لحواريه:

«إن ما جاء به رسول الله صلوات الله عليه موجود جميعاً بالمقاييس العقلية لا يدفعها إلا من حرم صورة العقل، واتحد بصورة الجهل» (ص 16).

ليخلص من ذلك إلى القول:

«لقد مكنت هذه التربية العقلانية العرب من أن يكونوا في العصور الوسطى أمة مبدعة في البر والبحر، وفي أروقة المعاهد وحجر الدرس، وجعلت أفئدة الناس تهوي إليهم لما كانوا يجدون عندهم من قيادة وريادة، كما عصمتهم في الوقت نفسه من الانطواء على النفس والشعور بالاضطهاد، فراحوا يتعاطون علومهم ومعارفهم مع الأمم الأخرى من منطلق أن الخبرة الإنسانية واحدة، وأنه يجب علينا أن نستعين على ما نحن في سبيله بما قاله من تقدمنا في ذلك، سواء أكان ذلك الغير مشاركاً لنا أم غير مشارك في الملة» (ص 17).

يجول المؤلف في التراث الإسلامي لكي يبيّن كيف أن الإسلام شرّع الأبواب أمام العقلانية والرأي، في القرآن الكريم، وفي أحاديث الرسول (ص ص 123-124 مثلاً). وكيف أن العقلانية عرفت في التاريخ الإسلامي إنجازات وصولات ومذاهب، وشكّلت نزعة راسخة من نوازع أهله. يقدم اقتباسات وروايات من الجاحظ والفارابي وإخوان الصفاء وابن رشد والطوسي والمأمون وغيرهم. وتلك الشواهد «هي رخصة قائمة للسير في طرق متعددة نحو الحق» (ص 81).

لكن التاريخ الإسلامي شهد أيضاً، ومنذ البداية، حجراً على العقلانية، وانقلاباً على الرأي والعقل والمشورة والحق والعدل.

2 ـ الانقلاب على العقل أو «الثورة المحجورة»

«وقد كان أول من عوقب على الرأي رجل اسمه ضبيع التميمي» (ص 124) زمن عمر بن الخطاب. وتبعت ذلك أحداث، يقدم رضا شواهد عنها. صحيح أن ذلك لم يمنع أهل الرأي خوض غمار قضايا الدين والسياسة والفكر، لكن الدفة بدأت تميل تدريجياً في الاتجاه الآخر. و«آذن كتاب (الاعتقاد القادري) بحلول محنة شديدة على الفكر العقلاني»:

«ففي سنة 420 هـ احتج السلطان محمود بن سبكتكين والي الري وخراسان بهذا الكتاب، واستنّ بسنة سيده القادر. كما يقول ابن الجوزي. في (قتل المعتزلة والرافضة والقرامطة والجهمية المشبهة، وصلبهم، وحبسهم، ونفاهم، وأمر بلعنهم على منابر المسلمين وإبعاد كل طائفة من أهل البدع وطردهم عن ديارهم، وصار ذلك سنة في الإسلام)» (ص 131).

ليستنتج قائلاً:

«وكانت هذه (السنة) الجديدة بداية حلول الليل الطويل على الفكر العربي».

لقد شكل عهد المأمون انحيازاً لأهل العقل على أهل النقل، واستمرت الحال مع خلافة المعتصم والواثق (ص 126). لكن كتاب «الاعتقاد القادري» (سنة 413 هـ) والتكفير الذي حصل في عهد المتوكل لمن يقول بخلق القرآن (ص 129-1132)، ورفض الغزالي للسببية، وغيرها من الأحداث شكلت «كوارث» على الفكر العربي:

«عندما أوقف المتوكل القول بخلق القرآن، كان ذلك إيذاناً بتحول خطير ضد العقلانية العربية الإسلامية ولم يمض وقت طويل حتى صار العقلانيون يدخلون في باب المبتدعة الذين مصيرهم إلى النار». (ص 129).

ليضيف:

«في سنة 408 هـ استتاب الخليفة القادر بالله «فقهاء المعتزلة والحنفية، فأظهروا الرجوع، وتبرأوا من الاعتزال. ثم نهاهم عن الكلام والتدريس والمناظرة في الاعتزال والرفض والمقالات المخالفة للإسلام، وأخذ خطوطهم بذلك، وأنهم متى خالفوه حل بهم من النكال والعقوبة ما يتعظ به أمثالهم». ويبدو أن هذه الاستتابة لم تكن زاجراً كافياً لأهل العقل، فأصدر القادر بالله سنة 413 هـ بياناً أسماه (كتاب الاعتقاد القادري) كتب خطّه فيه، ثم كتب الفقهاء خطوطهم فيه أن هذا اعتقاد المسلمين، ومن خالفه فقد فسق وكفر» (ص 129).

ويخلص قائلاً:

«إن الذي وقع كان سببه أننا اخترنا اختياراً سيئاً في مكان ما من حركة التاريخ، اختياراً مثلته عقلية القادر بالله ومحمود بن سبكتكين وما استنّاه من سنّة في تقتيل الصفوة العقلية في المجتمع وتشريدها، وتسليم قيادة المجتمع إلى فقهاء السلاطين ووعاظهم الذين نسفوا قواعد الحياة العقلانية» (ص 132).

وصار ذلك مثالاً يجب أن يقتدى:

«قال ابن الأثير (575-639 هـ) معقباً على قتل وذبح وصلب هذه الفئات المفكرة الإسلامية (في زمن القادر بالله)، ولو فعل حكامنا في عصرنا الحاضر مثل فعلهم لقضوا على الزنادقة والملحدين وغيرهم» (ص 39).

3. مرافعة تاريخية في الفكر والتربية

يذكرني رضا في هذه المراجعة التي يقوم بها للصراع بين العقل والنقل، بين الرأي والإلزام، بين الحرية والقهر، دفاعاً عن العقلانية في التاريخ الإسلامي، بكتاب دوركهايم «التطور البيداغوجي في فرنسا» (1937). فالموقف السلبي الذي اتخذته الكنيسة المسيحية الأولى من المعرفة العقلية أوصل الحضارة في فرنسا في القرن السابع إلى «أسفل الدركات» (دوركهايم، ص 43). وأبيلار تجسّد فيه «الجدل البراق والإيمان العقلاني، هذا المزيج المثير من الحماس الديني والطموح العلمي الذي أعطى ذلك العصر العظيم صفته المميزة» (دوركهايم، ص 85). أما اليسوعيون فقد قام عملهم على مشروع «إعادة الحضارة عدة قرون إلى الوراء» ومونتاني كان «محافظا جداً» (دوركهايم، ص57)... الخ.

ويذكرني كتاب رضا طبعاً بكتب كثيرة أبرزت النزعات العقلانية في التاريخ الإسلامي، وحيتّها، ونهلت منها أفكاراً نحو المستقبل وأفكاراً إصلاحية. لكن ميزة كتاب رضا، مثل كتاب دوركهايم أنه يقوم بمرافعة تاريخية في الفكر والتربية معاً.

يخصص رضا أربع صفحات في الفصل الأول لنصر الدين الطوسي (1021-1274م) «جامع علوم المتقدمين والمتأخرين» وباعث النشاط العلمي في العصر المغولي:

«وعلى هذا عزم الطوسي على تغيير مجرى الحياة العلمية من الاتجاه المغرق في السلفية والتقليد إلى العقلانية والتجديد، فأعلن عن فتح المدارس لكل من الفقه والحديث والطب والفلسفة، والتزم بالإنفاق على طلبة العلم فيها» (ص 19).

وكان من آثار «الثورة العلمية» التي قادها الطوسي أن أمر وريث هولاكو، ابنه الأمير تكودار، بدخول المغول كلهم في الإسلام. «هكذا استطاعت الأمة المغلوبة عسكرياً (المسلمون) أن تنقلب إلى أمة غالبة بفكرها ولغتها وثقافتها» (ص 20).

طبعاً ثمة في التاريخ الإسلامي أمثلة أخرى، لا سيما من عهد المأمون (دار الحكمة)، لكن رضا ربما لم يجد ما يروي غليله في العلامات البراقة في التربية مثلما وجد في الفكر. حقيقة الأمر أن تعليم أمور غير الدين، كان يخص أبناء الخلفاء والولاة، وفي ذلك كتب وجهها هؤلاء لمؤدبين أمثال سيبويه والكسائي والأصمعي، أثبتها ابن عساكر في «تاريخ دمشق» ونقلتها عنه ملكة أبيض في كتابها المشهور «التربية والثقافة العربية الإسلامية في الشام والجزيرة خلال القرون الثلاثة الأولى للهجرة» (بيروت، 1980)، وجاء رضا على ذكرها.

أما خارج البلاط فكان التعليم يتم في الكتاتيب القرآنية حيث يعلّم القرآن، وبعض اللغة (حسب البلدان - راجع مقدمة ابن خلدون) أو في المساجد والجوامع. وفي مرحلة لاحقة (في العصر السلجوقي) ظهرت «المدارس» التي كانت تعلم على مذهب أو أكثر من المذاهب الأربعة. وهذه المدارس أصبح عددها بالآلاف لاحقاً، وعرفت بأسماء الخلفاء.

ربما لم يجد رضا شواهد على تربية عقلانية مثلما وجد شواهد على فكر عقلاني؛ فالنشاط العقلاني ظل محصوراً في دوائر فكرية معروفة، لكنه لم يجتز العتبة إلى داخل المؤسسات التعليمية.

طبعاً يمكن القول إن طبيعة «التعليم الإسلامي» الذي يقوم على «طلب العلم» وعلى «الإجازة» الحرة من العالم للمتعلم، تدفع بالباحث إلى التفتيش في سير العلماء عن التربية الإسلامية. لكن «مؤسسة» التعليم الإسلامي ابتداء بالمدارس «النظامية» في بغداد أصبحت هي الواقعة الأقوى في تاريخ التعليم الإسلامي؛ إذ ربطت الكتاتيب والمدارس القرآنية بـ «المدارس» التي صارت تشكل ما يشبه التعليم العالي في عصرنا، والتي تتوج التنشئة التي تجري في المراحل التي تسبقها. ما يعني أن «النظام التعليمي الإسلامي» بما فيه من تنشئة للصغار وطروحات موجهة للطلبة، أقيم على قاعدة النزعة الفكرية المحافظة التي سادت في ذلك العصر. كما يبين رضا أيضاً، كان «قيام المدرسة النظامية مؤشراً على خضوع (الفكر) للسيطرة السياسية المحافظة النافضة لمعطيات عصر دار الحكمة» (ص 259).

من هنا نفهم أمرين في قراءتنا لكتابه مقارنة بكتاب دوركهايم:

الأمر الأول: أن دوركهايم كان يرسم خطاً انحدارياً، ثم تصاعدياً للتربية العقلانية في أوروبا وفرنسا، بينما أحجم رضا عن رسم مثل هذا الخط للتربية في الإسلام، (على الأقل في هذا الكتاب)، وانتقل من مقدماته (الانقلاب على العقلانية والثورة المحجورة في الفكر الإسلامي) مباشرة نحو التربية العربية اليوم.

الأمر الثاني: أن التربية العربية اليوم عند رضا تحمل آثار هذا «الماضي الحي» فينا، والذي ظل «يشكّل الحاضر في عقول الأجيال الجديدة المتلاحقة» (ص 39)، فصار الحاضر مجافياً للتقدم والتطور. وهنا يفترق التاريخ الفكري التربوي في أوروبا عنه عند العرب.

ويصح بناء عليه طرح السؤال الذي ما زال يقض مضاجع مفكرينا: لماذا قيّض لغيرنا أن ينهض بعد كبوة طويلة بينما ظلت الكبوة قائمة حتى اليوم بعد نهضة غير قصيرة؟ وكيف انتقلت النهضة هنا إلى نهضة هناك، وتحولت النهضة هناك إلى استمرار الكبوة هنا؟ أو ما الفرق بين علاقة الإسلام بأوروبا عندما نقلت عن العرب وعلاقة أوروبا بالعرب عندما نقلوا عنها؟

4 - الحكم على التربية العربية اليوم

عندما ينتقل رضا من المقدمات التاريخية إلى التربية العربية اليوم، يقول إنها: «تميت روح الإبداع» (ص 15)، «ما تزال» عاجزة عن حسم الموقف لصالح المنطق العلمي» (ص 37، 28)، «لا تحترم الحاضر» (ص40)، «ماضوية» (ص 50)، تقوم على الثنائية بين العلم في دروس الكيمياء والفيزياء والبيولوجيا وبين منطق لا علاقة له بالعلم في دروس اللغة والتاريخ والاجتماع (ص 23، 34)، وعلى هرطقة في تصنيف الأطفال بين «مؤهلين للتربية» و«مؤهلين للتدريب» (ص 43-44، 56) وعلى

توجه طبقي، بل أصبحت أساساً للتجزيئية الاجتماعية، وأداة من أدوات الفصام الفكري (96، 99)، وتكون لدى المتعلمين نظرة «أحادية الرؤية» أو ذات بُعد واحد، فالأمور إما خطأ وإما صواب، والشخصيات إما أبطال وإما أشرار (ص 50-52)، وتكون لديهم نزعة لفظية تجعلهم يقولون ما لا يفهمون (ص 16)... الخ.

وباستثناء حالات قليلة (مثال قارون، 196-198، أو عمورية ص 51)، فإن رضا لا يسند أحكامه إلى بيّنات. وأغلب الظن أنه يراهن على نباهة القارئ في رؤية الصلة بين مراجعة النزعات الفكرية في التاريخ الإسلامي والنتائج التربوية، وعلى معرفة هذا القارئ بما يجري في أنظمة التعليم العربية، وبما تنتجه هذه الأنظمة، وهي أمور لا تحتاج إلى أدلة وبراهين جديدة، ولا إلى عروض لدراسات عديدة أجريت هنا وهناك على أنظمة التعليم.

المهم في هذا الموضوع المبادئ التي على أساسها يجب إصلاح التربية العربية وتطويرها.

5. مبادئ تطوير التربية العربية

يغزر كتاب رضا بالرؤى والمبادئ التربوية التي إذا ما جرى اعتمادها تنتقل التربية العربية من حال إلى حال. هناك ممكنات عشرة (ص 103)، ومقولات عشر (142) و«ثلاثة أمور للخروج من البرزخ» (258)، وغايات مقترحة (271)، وثلاث مقولات حول الجامعة (284)، وقضايا خمس (424-425)، وأربع مغيبات يجب استعادتها (451-471)... الخ. تتداخل هذه اللوائح أحياناً، وتتمايز أحياناً أخرى لأنها قدمت في مناسبات مختلفة، وتتداخل عناصرها مع مبادئ مستعارة من اليونسكو، وفرايري وغيرهم، أو ينفرد بها رضا في أطروحاته حول الفكر والتاريخ والتربية. ويقدم المؤلف في هذه السياقات مساهمات شديدة الأهمية في مواضيع مختلفة، ومنها ما يتعلق بتعليم التاريخ وبالتعليم الجامعي.

يضع رضا تعليم التاريخ في سياق مفهوم التاريخ أو المقاربة التاريخية، فالتاريخ فيه ثوابت ومتحولات، والتأريخ يبحث عن السببية، والسببية نسبية، ومتعلقة بمدى الاهتداء إلى المعطيات والوثائق، وهذا أمر متغير أيضاً. والسببية أنواع وأشكال. والتأريخ يقوم على بناء فرضي، وعلى المقارنة، والأسباب ليست قطعية ... ويدعو بناء على ذلك إلى «علمنة» تدريس التاريخ (255)، أي، كما يفهم القارئ، إلى تدريس التاريخ استناداً إلى منهج المؤرخين في التعامل مع التاريخ. وكان القارئ يتوقع أن يقدم رضا شواهد على التفكير «التاريخي» من التراث الإسلامي، من خلال مقدمة ابن خلدون مثلاً، لكن من المرجح أن المجال كان يضيق عليه للمضي قدماً في هذه النقطة.

أما حول الشباب والجامعات فيقدّم رضا مطالعة غنية حول مفهوم الجامعة وتاريخها، واقتباسها من الغرب من قبل الدول العربية، وما سبب ذلك من تناقضات لم تحل بين طبيعتها وطبيعة الثقافة السائدة، وما آلت إليه الأمور فيها. وفي هذا السياق يتوقف مطولاً عند قضيتين جوهريتين: الحرية الأكاديمية، وحقوق الشباب والطلاب. ويستخلص أن الحرية الأكاديمية تعني أول ما تعني البحث عن الحقيقة (ص 301)، وهي صنو الأخلاق المهنية، إذ يجب التمييز بين البحث الحر عن الحقيقة والتآمر عليها (ص 303). وإذ يسلم بحق الطلاب في الشك والنقض والرفض والخروج والتحدي (ص 312)، يقول: إن حرية التعلم لدى الطلاب هي رهن بحرية الأستاذ في التعليم وليس العكس (ص 310).

الأحادية

يزخر كتاب رضا فوق كل ما سبق عرضه بمبادئ عامة وفكرية تستخرج منها استنتاجات متنوعة في التربية وغير التربية. وهذه أيضاً من مكامن قوة فكر رضا المتعددة.

من هذه المبادئ ذات القوة التوليدية قوله مثلاً: إنه ليس «ضعف الأمم موروثاً في فطرتها ولا هي مفطورة عليه. وإنما الضعف مثل القوة أمر يقع بالاكتساب والاختبار» (ص 12)، إن «علامات وعي الزمن من علامات الحيوية في وجود الأمم» (ص 62)، إنه ليس من الضروري أن يعيش الناس على الزراعة فعلاً ليكونوا مجتمعاً زراعياً، ولا أن استيراد الصناعات والمصانع يجعل المجتمع صناعياً (ص 75)، إن «السكون والديناميكية معيار جيد لتمييز الحضارة عن البدائية» (ص 83)، إننا يجب «أن نتعامل مع تصوراتنا على أنها بلغة آرنولد توينبي، تحديات تتطلب استجابات صحيحة» (ص 84)، وإنه «ليس لنا خصام مع التاريخ» (ص99)، وإن «لا إبداع من دون مبدعين»

و«الأحرار هم وحدهم المبدعون»... الخ. هذا فضلاً عن مبادئ أخرى مثل الحرية والديموقراطية والعقلانية والتحقيق (مقابل التصديق)... الخ.

من بين هذه المبادئ مبدأ الثقافة المتمحورة حول الإنسان anthropocentric (ص135 وغيرها)، يقترحها المؤلف بديلاً عن البُعد الواحد الذي يتخذ أشكالاً متعددة:

في التعليم: انقسام المنهج التعليمي بين دروس يُعتمد فيها المنهج العلمي (الكيمياء والفيزياء والبيولوجيا)، ودروس نتكلم فيها بلسان آخر لا علاقة له بمنطق العلم (لغة وتاريخ واجتماع) (ص 34)، والحدية في تفسير الأحداث والدوافع الإنسانية الكامنة وراءها. فالأشياء لدينا إما خطأ وإما صواب، ولا مكان لمنزلة بين المنزلتين (ص 50، 138).

في الجامعة: انقسام الجامعة بين ثقافة أهل العلم وثقافة أهل الأدب، حيث إن العلميين أقل تديناً وأكثر يسارية وأصدق في أحكامهم الأخلاقية... الخ. هذا التقسيم دفع صاحبه (S.P.Snow) إلى اقتراح مصطلح «الثقافة الثالثة»، ودفع رضا إلى مطابقة هذا المصطلح مع ثقافة التمحور حول الإنسان (ص 333-335).

هذه النقطة تطرح بعض التساؤلات:

أولاً ـ هل صحيح أن العلميين في الجامعات أقل تديناً وأكثر يسارية من الأدبيين؟ إن معظم الاستقصاءات اليوم تشير إلى أن الأصوليين نجدهم بصورة أكبر في الكليات العلمية مقارنة بالكليات الإنسانية. ولعل ذلك يرتبط جزئياً بأن كليات العلوم لا تدرس نظريات اجتماعية تشكل مرجعية إنسانية للتفكير بشؤون الإنسان، فلا يجد المعنيون إلا المقدس لتفسير هذه الشؤون.

ثانياً ـ إن الثنائية بين «خطأ» و«صواب» هي أقرب إلى ثنائية العلوم، ولا سيما في التعليم والتقويم. فعلامات العلوم تتراوح بين صفر و100؛ لأنها لا تحتمل الاجتهاد، بينما تتجمع علامات الإنسانيات واللغات خاصة فيه حول الوسط، لأنها تحتمل اجتهادات كثيرة. ولا يطابق ثنائية العلوم (صواب وخطأ) إلا ثنائية الدين (حلال وحرام) في الجزء الإنساني من المناهج.

ثالثاً ـ يصعب القبول بالفكرة التي تقول إننا ننهج «في دروس الكيمياء والفيزياء والبيولوجيا والرياضيات نهج العلم الطبيعي، فإذا انتقلنا إلى دروس اللغة والتاريخ والاجتماع بدأنا نتكلم بلسان آخر لا علاقة له بمنطق العلم»، ومن الأصح الافتراض بأن دروس العلوم تعلم على طريقة تعليم الإنسانيات (القراءة والحفظ)، وأن الإنسانيات تعلم على طريقة تعليم الدين (معيرة المعارف، وتصنيف الناس بين متعلم جاهل ومعلم عالم ومعصوم). وهذه الفرضية تحتاج طبعاً إلى بينات لا مجال للبحث فيها هنا.

رابعاً ـ إن الثنائيات لا تدل دائماً على أحادية التفكير، وإلا أصبحت الفكرة نفسها دليلاً على الأحادية، وانطبق ذلك عندئذ على مقولات رضا أيضاً. ومن ذلك قبوله فكرة الشهرستاني عن العرب والهنود 25) - (26، أو اقتراح ثنائيات عديدة من نوع التحقيق والتصديق، العقل والنقل، الثابت والمتحول، العلميون والدينيون، العامة والخاصة... الخ. فكيف نفك الخيوط بين المعاني المختلفة لهذه الثنائيات؟

الأستاذ

كنت أتمنى لو لم يحمل المنشور لقب «الدكتور» صفة للمؤلف، فهذا لقب يحتاجه من ابتدأ في مهنته، واحتاج إلى قرينة الشهادة للتعريف به. وهذا لا يصح على من تحمل أسماؤهم بذاتها قوة حضورهم الفكري مثل مؤلفنا. لذلك تجنبت استعمال لقب الدكتور في هذه القراءة. ولكن إذا كان لي أن أختار لقباً أقدم به مؤلفنا خطياً أو شفاهة، استناداً إلى هذا الكتاب على الأقل، فالأوثق صلة به هو لقب «الأستاذ»، لسببين: الأول: أن فصول الكتاب هي محاضرات ألقيت كل مرة أمام جمهور من المثقفين والاختصاصيين، وفيها جمع فريد من المعارف العميقة بالتراث الإسلامي والتراث الغربي، أدباً وفكراً وتربية وتاريخاً، وفيها تكرار من محاضرة لأخرى لأفكار أو شواهد ذات أهمية، وفيها نفحة تقريرية... الخ. والثاني: أنه ينطبق على المؤلف الأوصاف التي يطلقها على «المحاضر»: «ذكي عالم محيط بعلمه متوقد الذهن فعّال ديناميكي التفكير» (ص 352).

اكتساب اللغة وعمر الخمس سنوات

د. عبدالحميد عبدالواحد

كلية الآداب والعلوم الإنسانية بصفاقس. تونس

إن اكتساب اللغة ليس مسألة من صميم اللسانيات المحضة، ولكنها مسألة تشغل بال اللسانيين كما تشغل بال علماء النفس، هذا فضلاً عن الفلاسفة وغيرهم، وعليه إن مسألة الاكتساب هذه في اللسانيات لا يمكن أن تتم إلا بعد فهم مسألة اللغة le langage، أو إن شئنا اللسان la langue، وفهم لغة الطفل تبعاً لهذا. وحتى تكون اللسانيات إطاراً صالحاً لدراسة اكتساب اللغة عند الطفل نشأ فرع جديد من العلوم الإنسانية هو سليل علم اللسان وعلم النفس، يسمى اللسانيات النفسية la psycholinguistique. وفي نطاق هذا الاختصاص الأخير يكون فهم اكتساب اللغة وثيق الصلة بإنشاء النظريات اللسانية أو بتعبير آخر النظريات النحوية les theories grammaticale. وهذه النظريات قائمة على وضع أنساق des systemes تتعلق بالنحو الكلي la grammaire universelle، أو الأنحاء الخاصة les grammaires particulieres. وما هذه الأنحاء في الحقيقة إلا التمثيل الصوري للألسن الطبيعية. ومن ثم فإن اللسان - أي لسان - بهذا الفهم قائم على قدرة لسانية Une competence linguistique، وما هذه القدرة اللسانية إلا النحو الذهني الذي يمتلكه المتكلم المستمع في لسان ما، والنحو الذهني la grammaire mentale ما هو إلا نسق من القواعد تتحكم في مسائل التراكيب والصيغ والدلالات في لسان معين، ومن هذا المنطلق يعتبر النحو التوليدي أن اللسان ما هو إلا طائفة كبيرة من الجمل، أو ما لا نهاية من الجمل التي يبدعها، أو ينتجها الأفراد، وهو ما يعرف بالأداء اللساني (Chomsky et Halle,1973:25) la performance linguistique أو شومسكي، 1988-162).

ويعود النحو الذهني الذي يمتلكه الفرد أو الأفراد، والذي تسعى النظريات اللسانية إلى تمثيله إلى استعدادات فطرية يتميز بها الإنسان عن باقي الكائنات الأخرى، وهو ما دعا النحو التوليدي إلى إرساء دعائم النحو الكلي المتعلق بالألسن جميعها، وذلك على الرغم من اختلاف أنظمتها أو أبنيتها (Chomsky et al., 1973: 26-27 أو جرين، 1993:108). وبطبيعة الحال تسعى هذه النظريات اليوم إلى إنشاء نماذج des modeles للاكتساب اللغوي، مما يجعل هذا الأخير وثيق الصلة بفهم الأداء والقدرة اللسانية، ومن ثم لا يمكن التطرق إلى نموذج الاكتساب إلا بعد التطرق إلى النموذجين السابقين، أي: الأداء والقدرة. وكل هذا يدل على مدى ترابط عملية اكتساب اللغة بالأنحاء النظرية، وكل هذا يؤكد متانة العلاقة بين علم النفس المعرفي واللسانيات النظرية ذات الصبغة الكونية. وكل هذا يؤكد أيضا الفائدة الحاصلة من تقارب علم النفس واللسانيات، وليس علم النفس مما يستفيد من اللسانيات وحده، وإنما العكس صحيح أيضاً. وتقدم مدارس علم النفس، وخاصة المعرفية منها، الكثير من الدلائل المتعلقة بالسمات الكلية للألسن الطبيعية المتعلقة بجملة من الخصائص الوظيفية للجهاز العصبي عند الإنسان (شومسكي، 161:1988). ومن جهة ثانية، إن النظريات اللسانية والأنحاء الصورية les grammaires formelles التي تسعى هذه النظريات إلى صياغتها ليست بمعزل عن الخضوع لاختبارات نفسية من أجل إثبات الفرضيات المسبقة التي تضعها هذه النظريات.

ولا يخفى في هذا الصدد ما تتضمنه المدرسة التوليدية التحويلية التي يتزعمها شومسكي من مقتضيات نفسية مهمة، مما يجعل الوصف والتفسير اللسانيين لا يتعارضان والواقع اللساني للأفراد. واللسان عند شومسكي ليس مخزوناً يودع عن طريق ممارسة الكلام la parole عند أناس ينتمون إلى مجموعة لسانية معينة، وإنما هو أنساق نحوية موجودة في ذهن كل واحد من هذه المجموعة (باقر، 30:2002 و Chomsky, 1973:26).

ولمزيد التوضيح نقول: إن القدرة اللسانية تستند إلى قدرات الشخص اللغوية أو اللسانية، وهو يستند إلى الأنساق النحوية المفترضة التي يمتلكها الأفراد، وتتجلى هذه القدرة، كما ذكرنا، في

هذا الاكتساب في جوانب كثيرة منها يمكن أن توصف عن طريق نظرية النحو. ذلك أن هذه النظرية تهتم بوضع الأنساق العامة التي تهم كل الألسن الطبيعية، بغض النظر عن اختلاف أبنية هذه الألسن وأنظمتها، والاختلافات الثقافية المتعلقة بها. وهذا الجهاز - أي جهاز الاكتساب - مزود بكل المعلومات المتعلقة بهذه الأنساق المفترضة.

ومما تجدر ملاحظته في الآخر أن كل هذه المواقف تثبت أن اكتساب اللغة عند الأطفال ليس عملية تقليد أو محاكاة، وأنه ليس من عمليات التعلم التي يتعرض لها الأطفال، وإنما هي قدرات واستعدادات فطرية كامنة في كل واحد منا. غير أن هذه الاستعدادات الفطرية لا تنفي أهمية البنية الاجتماعية التي تتم فيها عملية الاكتساب مما لا يجيز استبعاد بعض أنماط الاكتساب لا محالة.

ولكن هذه الأنماط وحدها غير كافية، ويبقى الجانب الفطري أو الوراثي ثابتاً، وإلا أمكن للحيوان أن يتكلم نتيجة تعرضه للتدريبات الكثيرة (ريشل، 18:1984).

نمو لغة الطفل:

في اتصال الطفل في سنواته الأولى بلسان ما، وهو في الغالب لسانه الأم، يجهد الطفل نفسه في تعلم أصوات هذا اللسان، ويصبح قادراً على التمييز بين مختلف الأصوات البشرية، وإدراك خصائصها المميزة، كما يصبح قادراً على تعلم أبنية الكلمات وتصاريفها، بل أبنية التراكيب أيضاً، وفهم الدلالات التي تحملها هذه الأبنية. غير أن السؤال المحير في هذه الحالة الذي لم يستطع علماء النفس اللسانيون ولا اللسانيون الإجابة عنه: هو كيف تتم هذه العملية، أي: عملية التمييز بين الصوائم les phonemes، وبين الأبنية، وبين الدلالات؟ ثم كيف تتم العلاقة بين الأشكال المجردة للسان والأشكال المنجزة المنطوقة؟ ثم كيف تتم عملية الإنجاز والفهم؟ وما علاقة كل هذا بالقدرات الذهنية والفيزيولوجية للأفراد؟ ثم ما الفرق في اكتساب الطفل للسانه الأم بينه وبين النحلة التي تبني خليتها بكيفية معينة، أو بينه وبين الطائر الذي يبني عشه طبقاً لنموذج خاص، وهل بالإمكان القول: إن هذه الكائنات غير البشرية تملك نظرية أو نظريات في فن البناء، وأنها تطبق فرضيات مسبقة للوصول إلى ما وصلت إليه، مثلها مثل الإنسان المتكلم المستمع، أم أن الأمر خلاف ذلك؟

وكل هذا يدل على الحيرة الحقيقية التي تعيشها هذه الاختصاصات العلمية بشأن عملية اكتساب اللغة لدى الأطفال.

ولا عجب في أن عملية الاكتساب هذه لا تتم دفعة واحدة أو في وقت واحد، وبالكيفية ذاتها عند كل الأطفال، وفي الألسن جميعها. وإنما هي عملية تتعلق بها الكثير من المتغيرات les variables، أو هي تتم في ضرب من التطور أو النمو يتعلق بنمو الطفل الفيزيولوجي والإدراكي. والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا الصدد: ما خصائص لغة الطفل في أطوارها المختلفة؟ (ريشل، 53:1984 و63).

لسنا هنا - في الحقيقة - في معرض الحديث عن هذه الأطوار بصورة مفصلة، وإنما نكتفي بالإشارة إلى أن من الثابت أن البنى التركيبية للسان ما لا تظهر في الفراغ، وإنما هي وثيقة الصلة بالمتغيرات القائمة في بيئة الطفل، ذلك أن المحيط الخارجي هو الذي يوفر هذا اللسان المحدد، وهو يجسم نظام قواعد خاصة بمجموعة لسانية معينة، وبالتالي فهو يقوم بدور مهم في عملية الاكتساب. ولا أحد ينكر في هذه الحالة دور الأم مثلاً في هذه العملية. فالطفل لا يكتسب لسانه الأم فحسب، وإنما يكتسب الكثير من الخصائص اللفظية التي نجدها عند الأم أو عند بقية أفراد المجموعة كالنبر L'accent والنغم Le ton والتنغيم L'intonation ووتيرة الكلام أو سرعته. وكل هذا يجعل الجانب اللساني وثيق الصلة بالجوانب غير اللسانية، ومنها العلاقات الاجتماعية، والبيئة المادية التي يحياها الفرد. وهذا له تأثير مباشر خاصة فيما يتعلق بربط الأشياء بدلالاتها، أو ربط الدلالات بمرجعياتها. والطفل في عملية الاكتساب هذه وثيق الصلة بمتطلباته الحياتية ورغباته أو ميولاته؛ إذ هو يعبر عن هذه الحاجيات، ويواصل التعبير عنها مادامت تتحقق في الواقع، مما يجعل هذه الحاجيات هي التي تفرز السلوكيات اللفظية.

ولغة الطفل في هذه البيئة التي يعيش فيها، ومن خلال العلاقات القائمة بينه وبين أفراد المجموعة اللسانية الواحدة، تتطور باستمرار خلال سنواته المبكرة، إلى أن تستقر على ما هي عليه

عند الراشدين. ويصبح النظام اللغوي عند الطفل يتحقق شيئاً فشيئاً، ويمكن أن تتشابه عنده لغة الأمس بلغة اليوم، فيزيح الطفل شيئاً فشيئاً من كلامه ما هو استثنائي وشاذ أو غير صحيح بالمعنى النحوي، ويصبح الطفل يعبر، مما يوحي بقدراته الإبداعية بالقدر الذي يعبر عنه فيه باستعمال التعابير الشائعة التي قد لا تكون في أغلب حالاتها سوى تصرفات مقلدة تكرر ما سبق أن استعمل من قبل الغير (ريشل، 93:1984). وكل هذا مما يوحي به النحو المؤقت الذي سبق أن أشرنا إليه.

ومن هنا لابد من التقاط كل ما يتلفظ به الطفل في محاولة لوصف لغته، ويجب ألا تسلط عليه قواعد القدرة اللسانية لدى الكبار، ولابد من أخذ لغته على ما هي عليه. ذلك أنه يتحكم فيها منطقها الخاص، كما تتحكم فيها بنيتها الخاصة، مما يؤول إلى عدم الفصل بين القدرة اللسانية والأداء اللساني.

لغة الطفل ونموها في مجتمعاتنا العربية:

إن دراسة لغة الطفل في مجتمعاتنا العربية مازالت بحاجة إلى الكثير من الاهتمام، وذلك للتثبت من الفرضيات النظرية المقدمة والمتعلقة بألسن كثيرة تحظى أو حظيت بالدراسة الجادة.

ودراسة اللغة أو اللسان. كما أسلفنا القول. لابد أن تقوم أساساً على النتاجات اللفظية للأطفال، وفي بيئات مختلفة، وخاصة منها النتاجات اللفظية التلقائية؛ لأنها تشكل مادة وافرة للتحليل. وهذا رهين بتضافر الجهود بين علماء النفس وعلماء اللسان. ودراسة لغة الطفل لا تنحصر في دراسة الأصوات وذكر خصائصها، ودرجة الصعوبة في نطقها، وإنما تشمل المخزون المفرداتي ودرجة التركيب أو التعقيد في مستوى الجملة والكلمة أيضاً. وهذه كلها قد تعطي صورة مقبولة عن لغة الطفل، وعن نمو هذه اللغة، ودرجة الاكتساب المتحققة لديه.

إن دراسة لغة الطفل ونمو لغته في مجتمعاتنا بحاجة إلى اهتمام، وخاصة في السنوات العمرية الرابعة والخامسة. ودراسة لغة الطفل في هاتين السنتين لا تساعدنا على فهم هذه اللغة وفهم الاكتساب اللغوي بوجه عام، وإنما تساعدنا على فهم لغة التعلم أي، العربية الفصيحة؛ لأن الأولى. أي، اللغة الأم. تهيئ إلى تعلم أو اكتساب الثانية، والثانية تعتبر امتداداً للأولى بالنظر إلى الأصول اللغوية الواحدة. وفي هذا الشأن لابد من الإشارة إلى العلاقة المتينة الشائعة بين العربية الفصيحة واللهجات العربية باعتبارها كلها تعود إلى أصل تاريخي واحد.

إن هذه الثنائية اللسانية la diglossie (الفصيح. العامي) لابد من الاهتمام بها، لا رغبة في الاهتمام بها كظاهرة لسانية اجتماعية فحسب، وإنما للوقوف عند المتغيرات التي تميز هذه الأنظمة اللسانية المختلفة، ومحاولة الوقوف عند المتشابهات والاختلافات القائمة بينها. وذلك بغاية تقريب المتشابه وإبعاد المختلف في تلقي العربية الفصيحة للنجاعة التعليمية المطلوبة (عبدالواحد، 93:1995) ولابد والحالة على ما هي عليه أن يعول علماء التربية على علماء اللسان وعلماء النفس لفهم ظاهرة الثنائية هذه، والاستفادة منها استفادة كاملة في إنجاح العملية التعليمية والبيداغوجية. ومن هنا تأتي أهمية سنوات ما قبل الدراسة، وخاصة ما يطلق عليه اليوم السنوات التحضيرية والتهيئة لها. إن مرحلة الأربع والخمس سنوات مهمة في عملية الاكتساب اللغوي، وفي تطور ونمو لغة الطفل. ذلك أن في هذه المرحلة تعتبر المكتسبات الأساسية قد تحققت، وأن الطفل بدأ يتخلى عن نحوه المؤقت، وعن قياساته اللسانية الخاطئة، إذ يمكن له في هذه المرحلة أن يمتلك النظام الصوتي للسانه بالكامل، وأن يستعمل، رصيداً من المفردات لا بأس به، وأن يكتسب البنى الأساسية في تركيب جمله، ليس هذا فحسب وإنما بإمكانه أن يستعمل مختلف الأساليب التعبيرية كالإثبات والنفي والاستفهام والشرط والتمني وغيرها، أي، أنه يصبح قادراً على استعمال أشكال التواصل المختلفة للتعبير عما يريد التعبير عنه.

والملاحظ أن نمو لغة الطفل في هذه الحالة يشهد الكثير من المتغيرات التي تختلف تبعاً للاستعدادات الفطرية والقدرات الذهنية، وسلامة الأعضاء العضوية، كما تختلف تبعاً للوسط العائلي والبيئة الاجتماعية والمستوى الثقافي إلى غير ذلك، مما دفع الكثير من اللسانيين وعلماء النفس إلى تحديد هذه المتغيرات ومحاولة دراسة لغة الأطفال، سواء كانوا فرادى أو جماعات، وفق مناهج مختلفة قائمة في مجملها على الجرد الإحصائي. هذا فضلاً على الملاحظة الدائمة وأساليب أخرى. وكل هذا متعلق بتطور البحث ومناهجه بطبيعة الحال.

يبدأ الطفل في اكتساب لغته باكتساب أصوات لسانه الأم، وتعتبر الأصوات الظاهرة الأولى للسان. وهي تأخذ في البداية شكل أصوات طبيعية عبارة عن نغنغة أو غنغنة، ليتلوها بعد ذلك النطق بالحروف المقطعة، وبالمقاطع les syllabes، فيتمكن الطفل من نطق الكلمة الواحدة، ويصير بعدها قادراً على الفهم، أي، فهم بعض العبارات، من دون أن يكون قادراً على نطقها. وكل هذا يعتبر مرحلة البدء في عملية الاكتساب، من غير أن نقف طويلاً عند طبيعة هذه الأصوات ومخارجها وخصائصها، وعلاقاتها بالأصوات الطبيعية المقطعة أي الحروف والصوائم. ومن البداية تظهر القدرات الصوتية العجيبة عند الطفل، والتلوينات التي هو قادر على استعمالها للتعبير.

ويشهد هذا التمايز في الأصوات تطوراً ملحوظاً في حدود السنة الواحدة تقريباً، يكون مصحوباً بنمو في الرصيد المعجمي أو المفرداتي، وإن ظهرت بعض التغييرات في بنية الكلمة كالحذف والإبدال وما شابه ذلك، أو ظهرت صعوبة في نطق بعض الصوائم، إما في اختلافها مع بعض الصوائم الأخرى أو مطلقاً. ولا يكتمل النظام الصوتي عند الأطفال حقيقة إلا في حدود الخمس أو الست سنوات. وهي الفترة الحاسمة في السنوات التحضيرية التي سبق أن أشرنا إليها.

وليس خافياً أن تطور النظام الصوتي ليس بمعزل عن تطور البنى التركيبية les structures syntaxiques. كما أن تطور هذين الجانبين ليس بمعزل عن تطور الجانبين المعجمي والدلالي. ويحدد المستوى المعجمي عادة بعدد الكلمات المكتسبة. وإذا بلغ هذا الرصيد عشر كلمات في حدود السنة الأولى من عمر الطفل، فإنه يبلغ حد العشرين كلمة في منتصف السنة الثانية، يقفز بعدها قفزة نوعية تصل إلى حدود المائة بل الثلاثمائة كلمة في عمر السنتين (ريشل، 69:1984 ويوسف، 115:1990).

بيد أن الحديث عن الرصيد المعجمي قد لا يعكس في حد ذاته صورة جيدة لعملية الاكتساب، وتظهر صورة الاكتساب الحقيقية في اكتساب البنى التركيبية. وهذه البنى تتحقق بداية من الجملة. الكلمة أو الجمل الأحادية الكلمة. وهي عبارة مقتضبة قائمة على كلمة واحدة يسمح السياق وحده بتأويلها. ثم تظهر بعد ذلك العلاقات بين الكلمات وتركيبها. وتظهر هذه التراكيب في نهاية السنة الثانية على وجه التقريب. ويبدو أن الاهتمام عند الطفل في هذه الفترة يتعلق بالكلمات المحورية les mots pivots، وإهمال الكلمات الوظيفية أو الكلمات الأدوات التي لا تتضمن معاني دلالية مرجعية، وإنما تتضمن معاني نحوية هي أقرب إلى التجريد لا يكون الطفل في مثل هذا السن قادراً على امتلاكها (يوسف، 115:1990). ومع نمو الطفل الذهني ترتقي لغته إلى درجة مقبولة يصبح معها قادراً على استعمال الضمائر وبعض حروف المعاني، كما يصبح قادراً على استعمال جملة من المقولات النحوية والصيغ الصرفية. ويتم تحقق كل هذا في سن الخمس والست سنوات. ومن المفيد أن نشير مجدداً إلى أن لغة الطفل في هذه السن بحاجة إلى الكثير من التأمل وإعمال النظر والدراسة؛ لأن كل ذلك يعكس القدرات اللسانية الذهنية الكامنة وراء عملية الاكتساب، ويمكن بالتالي لعملية الاكتساب هذه أن تستجيب لافتراضات مسبقة تفترضها بعض النظريات اللسانية. ومن أهم ما يجب الاهتمام به في لغة الطفل المشار إليها البنى التركيبية، وذلك لمعرفة مدى تطابقها والبنى السطحية Les structures de surfaces أو العميقة Les structures profondes لدى الراشدين، وبتعبير آخر مدى مطابقتها النحو الخاص المفترض في لسان ما، وفي النهاية معرفة إلى أي مدى تعكس هذه البنى التركيبية البنى الذهنية لدى المتكلم المستمع.

وإذا كنا قادرين على اختيار المنطوق ودراسة البنى التركيبية في لغة الطفل، فإنه ليس من السهل تبين المسموع، وإدراك عملية الفهم والاستيعاب. صحيح أن الطفل يستجيب للغة الراشدين وكل ما يصدر عنهم من أفعال، إلا أن تمثل هذا بالنسبة إلى الأطفال قد لا يكون على درجة من الوضوح. ويبقى السؤال المحير هو، كيف يقابل الطفل بين البنى اللغوية الموقتة التي يمتلكها ويطورها وبنى لغة البالغين؟

للإجابة عن هذا السؤال يشير بعض علماء اللسان النفسيين إلى أن الطفل في هذه السن يكون قادراً على التفطن إلى الأخطاء التركيبية إذا ما تعرض لها، وبالتالي فهو قادر على اكتشاف الجمل اللانحوية وإصلاحها آلياً في الكثير من الحالات. وهذا يدل ولاشك على اكتساب البنى التركيبية القريبة جداً من البنى التي يمتلكها الكبار. وتهم هذه التصحيحات التراكيب والمقولات النحوية والصرفية والصيغ، مما يجعل الطفل قادراً على التمييز بين الصحيح والخاطئ، وبين المقبول وغير

المقبول، ومما يجعل الطفل في هذه الحالات يتخلى شيئاً فشيئاً عن قياساته الخاطئة ومنطلق لغته الخاص، وعليه يمكننا القول: إن الطفل بدأ يتخلى عن نحوه المؤقت.

آفاق نظرية وإجرائية تتعلق بلغة الطفل في بلداننا العربية:

إن هذا الاكتساب - كما هو معلوم - يتم في بلداننا العربية على وجه العموم في اللهجات الدارجة. وما أن يتم الطفل اكتساب لغته في سن الخمس أو الست سنوات حتى يدخل المدرسة، ويكون عندئذ في مواجهة لغة ثانية، لا نقول: إنها لغة أجنبية أو غريبة عنه، وإنما هي لغة تختلف في الكثير من جوانبها عن لغته المكتسبة في البيت.

ومن المعلوم أن هذه الوضعية اللسانية التي سبق أن عبرنا عنها بالثنائية اللسانية مما يعرقل عملية التعلم في الكثير من جوانبها، ومما يخلق الكثير من الاضطرابات في هذه العملية. ومما يتولد عنها الكثير من الأخطاء في كل المستويات اللسانية في استيعاب العربية الفصيحة. وكل هذا من شأنه أن يجعلنا نهتم بمقابلة النظامين اللسانيين في مرحلة أولى بغاية الوقوف عندما تتميز به اللهجات من جهة والعربية الفصيحة من جهة ثانية، ثم محاولة إيجاد التشابهات والاختلافات بين هذين النظامين المحددين. وهذه التشابهات والاختلافات تحصل في المستويات المختلفة الصوتية منها والصرفية والتركيبية والمعجمية والدلالية. وهذا مما يعسر في اعتقادنا عملية تعلم العربية الفصيحة.

ومادام المشرفون على التعليم والتربية في بلداننا بصفة عامة غير مهتمين بهذه الثنائية اللسانية، فإن العملية التعليمية تعتبر ناقصة حتماً. وحتى يتم تفادي هذا النقص لابد من الأخذ بعين الاعتبار السجلين: الدارج والفصيح، والقيام بدراسات مقارنة، وصياغة ما يسمى بنحو النقل grammaire de transfert يمكننا من التحول من السجل «أ» إلى السجل «ب»، بأقل عنت ممكن، وذلك بالوقوف على المتشابهات، والتخفيف من حدة الفروقات (عبدالواحد، 94:1995). وهذا ما يتم في مرحلة أولى، وأما في المرحلة الثانية فلابد من استبدال اللهجة الدارجة في السنوات التحضيرية الممكن إنشاؤها بالعربية الفصيحة، أي: استبدالها بلغة سهلة بسيطة تلقائية، لتحل محل اللسان الأم، وخلق ظروف الاكتساب الطبيعية، جاعلين العربية الفصيحة اللسان الأم للطفل التونسي أو المغربي أو العربي عموماً.

وهذا الطرح الذي نقدمه لا يعتبر بدعة في حقيقة الأمر، ذلك أن التصور سبق أن تحقق في المدرسة التجريبية الحديثة بشنني - قابس بالجمهورية التونسية. وهي تجربة رائدة في اعتقادنا مثلها مثل بقية التجارب الأخرى التي أقدمت على إنجازها هذه المدرسة المذكورة. وتقتضي التجربة أن يتم التعامل مع الأطفال في السنتين الرابعة والخامسة بلغة عربية مبسطة. وكان حظنا من هذه التجربة أن قمنا بتقويمها بإشراف المعهد القومي لعلوم التربية بتونس خلال سنتين متتاليتين 1989/1988 و1990/1989. ولا يتعلق هذا التقويم في الحقيقة بالسنتين التحضيريتين المشار إليهما، وإنما سبق أن تعلق بالنتائج المترتبة في السنة الأولى من التعليم الابتدائي. ولقد كان انطلاقنا في هذا البحث من الفرضية التالية: إن التعامل في مستوى الروضة مع لغة عربية فصيحة بسيطة وواضحة لا يؤثر في شيء من مكتسبات الطفل المدرسية لما يدخل المدرسة، بل على العكس تماماً إننا نعتقد أن لاستعمال العربية المبسطة بالروضة تأثيراً في التحضير المدرسي وخاصة اللغوي لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي (عبدالواحد، 218:1991/1990).

ومن دون أن ندخل في تفاصيل البحث والاختبارات التي أنجزت نشير إلى أننا قد توصلنا إلى النتائج المتوقعة، بالنظر إلى ما حققه تلاميذ القسم التجريبي، أي: الذي وقع التعامل معه بالعربية المبسطة من تفوق على نظرائهم في الأقسام العادية، وذلك في مختلف الاختبارات التي أجريناها. وكل هذا يؤكد وبلاشك على ما يلي:

- إن التعامل بالعربية المبسطة في مستوى السنوات التحضيرية لا يمثل عائقاً بالنسبة إلى الطفل في عملية التعلم.

- إن التعامل بالعربية المبسطة من شأنه أن يساعد على النجاح المدرسي، أو على التحصيل المعرفي، وخاصة التحصيل اللغوي.

- إن استبدال اللهجة الدارجة بالعربية الفصيحة وخلق الظروف الطبيعية لهذا الاكتساب من شأنه أن يقلل من الهوة القائمة بين اللهجة الدارجة والعربية الفصيحة، ومن ثم فإنه من شأنه أن يقلل من وطأة الثنائية اللسانية.

وختاماً، لا يسعنا إلا أن نجمل القول فنقر أن الاهتمام بلغة الطفل واكتسابها يعتبر من أوكد ما يطرح علينا اليوم في مستوى البحث اللساني النفسي واللساني الاجتماعي، سيما إذا ما تعلق الأمر بالأبعاد التربوية والتعليمية.

المـراجـــع

المراجع العربية:

باقر، مرتضى جواد (2002).مقدمة في نظرية القواعد التوليدية، عمان، الأردن، دار الشروق.

تشومسكي، نعام (1988). «حول الأسس البيولوجية للطاقات اللغوية» ترجمة مازن الوعر، في اللسانيات واللسانيات العربية، الرباط، جمعية الفلسفة، المغرب، 145-176.

جرين، جودث (1993). علم اللغة النفسي. تشومسكي وعلم النفس. ترجمة د. مصطفى التوني، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

ريشل مارك (1984). اكتساب اللغة. ترجمة د. كمال بكداش، بيروت، لبنان، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

عبدالواحد، عبدالحميد (1991/1990). «استعمال العربية المبسطة في الروضة وأثرها في التحصيل اللغوي بالسنة الأولى ابتدائي بالمدرسة الحديثة التجريبية بشنني قابس». المجلة التونسية لعلوم التربية. العددان 19/18، تونس، المعهد القومي لعلوم التربية، ص 282-255.

عبدالواحد، عبدالحميد (1995). «أثر اللغة الدارجة في تعلم العربية الفصحى»، منهجية تدريس اللغة الأم بالتعليم الأساسي، تونس، المعهد القومي لعلوم التربية، ص 91-97.

الفهري، عبدالقادر الفاسي (1995). اللسانيات واللغة العربية. نماذج تركيبية ودلالية، ط2، الدار البيضاء، المغرب، دار توبقال للنشر.

يوسف، جمعة سيد (1990). سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، العدد 145، الكويت، سلسلة عالم المعرفة.

المراجع الأجنبية:

Chomsky, N., & Halle, M., (1973). Principes de la phonologie generative, traduction de Encreve, P. Paris, Ed, Seuil.

Chomsky, N. (1977). Reflexions sur le language, traduction Milner, J. Vantherin, B. et Fiala, P. Paris, Ed. Flammarion.

التربية على المواطنة في عالم متغير

د. علي أسعد وطفة

جامعة الكويت

يشهد المجتمع الإنساني، على مدى عقود متعاقبة من الزمن، محاولات إصلاحية تقوم بها الدول والمجتمعات الإنسانية في اتجاه تطوير أنظمتها التربوية والمدرسية. وفي هذا الاتجاه تعمل اليوم الدول والمجتمعات الإنسانية على تبني سياسات تربوية جديدة تتجه إلى بناء تربية قادرة على التجاوب مع متطلبات عالم سريع التغير ومحمل بكل احتمالات التحول الانقلابي في مختلف مظاهر الحياة ومضامينها. وغني عن البيان أن هذه التغيرات متعددة الاتجاهات والمضامين في مجالات السياسة والاقتصاد والتربية والثقافة.

وفي اتجاه مواجهة هذه التحولات الكبرى في الحياة المجتمعية تتجه الأنظار إلى المدرسة بوصفها المكان الأمثل للتنمية الإنسانية ومواجهة التحديات المصيرية للعولمة والتقانة والانفجار المعرفي. فاللجنة العالمية للتربية في اليونيسكو[1]. تنظر إلى السياسات التربوية بوصفها «عمليات مستمرة لتنمية المعرفة النظرية والتطبيقية، كما تنظر إليها بوصفها عملية بناء للشخصية الإنسانية وبناء للعلاقات الاجتماعية بين الأفراد كما هو الحال بين الجماعات والأمم». وهذا البيان، الذي يمثل دعوة حقيقية للتكيف مع التغيرات الكبرى الحادثة في المستوى العالمي ونداء للحياة المشتركة، يتجه في جوهره إلى التأكيد على الوظيفة الاجتماعية للتربية، وهذا بدوره يعكس أهمية إعداد الناشئة والشباب على المواطنة بمعانيها ومضامينها الإنسانية.

تشكل المواطنة مصدراً للروابط الاجتماعية، ومن ثم فإن بناء هذه الروابط الاجتماعية تقتضي أن يشترك أفراد جماعة ما في مجموعة من القيم الإنسانية والاجتماعية. وهذه القيم ليست قيماً محايدة؛ لأنها نتاج لتصورات مختلفة حول الحق والعدالة والخير والحقوق الفردية والمسؤولية الجمعية ودور المؤسسات السياسية في المجتمع الديمقراطي. وهذه القيم تؤسس في جوهرها للهوية الجمعية، كما أنها تشكل المجال الحقيقي والرمزي الذي يتم فيه بناء العلاقة الاجتماعية بين أفراد المجتمع. وهذه القيم تشكل أيضاً الركائز الأساسية لبناء التوافق المشترك واتخاذ القرار في المشاركة في الحياة الاجتماعية. وفي المجتمعات المتغيرة فإن مسألة الثوابت القيمية هي التي تطرح نفسها بقوة في دائرة تفاعلها مع نسق التغيرات الحادثة. ومن ثم فإن عملية البحث عن هذه الثوابت تشكل ما يطلق عليه «أزمة الحداثة»، وهي وضعية حضارية وتاريخية تقتضي ضرورة المكاشفة النقدية للثوابت التقليدية، وذلك لأن انهيار هذه الثوابت وضياعها يتطلب من المجتمع أن يبحث عن معاني وقيم جديدة جديرة بالوضعيات الحضارية الجديدة.

لقد شهدت المجتمعات الغربية تحولات تاريخية كبيرة منذ نصف قرن من الزمن وقد شكلت هذه التحولات جزءاً من ديناميات الحياة الاجتماعية في هذه البلدان. ومع ذلك فإن أنظمة القيم والأيديولوجيات كانت قد صدمت بمظاهر العنف الاجتماعي وتحدياته. ومما لا شك فيه أن تنامي مظاهر الحياة الفردية واتساع مساحة الحياة الخاصة تدفع إلى التفكير الجاد في مظاهر الحياة العامة. لقد أدت السياسات الاقتصادية والتطور العلمي والتقني إلى تحولات جوهرية في نماذج تنظيم العمل. وفي هذا السياق أيضاً فإن حركة السكان وتنامي ظاهرة الهجرة في اتجاه الشمال أدتا إلى إشكالية البحث عن مفهوم جديد للهوية، وإلى ردود فعل ثقافية واجتماعية بالغة الأهمية. ويضاف إلى ذلك تنامي التحولات الاقتصادية في المستوى العالمي الذي أدى بدوره إلى تقليص نفوذ الدولة في مجال التنمية الاقتصادية والاجتماعية في داخل الدولة.

هذه التحولات والتغيرات الكبيرة أدت في نهاية الأمر إلى تغييب القدرة على بناء منظومات قيمية ثابتة قابلة وصالحة للأجيال المتعاقبة. وفي ظل هذه التحولات الكبيرة تجد المؤسسات التربوية (الأسرة والدولة والمجتمع) نفسها مكرهة على إحداث تغيرات قيمية غير موثوقة فيما يتعلق بصلاحيتها للمستقبل.

وليس مفاجئاً في هذا السياق أن يشكل التفكير في مستقبل المواطنة وفي حاضرها محوراً أساسياً من محاور التفكير في قضايا التحولات المجتمعية الكبرى التي تحمل في طياتها عناصر القلق والخوف وغياب الثقة في المستقبل، كما أنها تتجه بطبيعتها إلى إضعاف كل أشكال العلاقات الاجتماعية والروابط الإنسانية.

إن ممارسة المواطنة الديمقراطية يفترض أن يكون المواطنون متساوين فيما يتعلق بالحقوق، وأن يمتلكوا القدرة على تحمل المسؤولية والمشاركة في اتخاذ القرارات السياسية، وأن يشاركوا أيضاً في فعاليات المؤسسات السياسية. ومن الواضح في هذا السياق أن عالمنا المعاصر يفيض بمختلف الشروط والعناصر التي تمنع على الأفراد ممارسة المواطنة. فمبدأ المساواة في الحقوق يصطدم في واقع الأمر بتحديات كبيرة تتمثل في البطالة واللاتسامح والعنف والنفي والإقصاء والاستبعاد والإخفاق المدرسي، وكثير من أشكال التمييز العنصري والإقليمي وغياب الأنظمة الديمقراطية. ومن ثم فإن مشاركة المواطن بالشأن العام يصطدم بجعله الكبير للحقوق أو باللامبالاة وغياب الإحساس بالمسؤولية فيما يتعلق بقضايا الشأن العام في المجتمع التنمية وتعزيز المؤسسات العامة.

وتأخذ مسألة المواطنة هذه مكانها في صميم السياسات التربوية الجديدة التي تعمل على تحقيق التوازن بين الغايات التربوية والتحولات المجتمعية الجديدة؛ لأن هذه التحولات الجوهرية في البنى الاجتماعية تدفعنا إلى التساؤل عن الصيغ المؤسساتية الفعالة التي يمكنها التكيف مع متطلبات التربية الجديدة للأجيال. وهذا يتطلب التفكير جدياً في المدرسة في سياقها الاجتماعي المتغير والمتجدد.

المواطنة في المدرسة:

يبين ألبالا بيرتراند Albala-Bertrand في مقالة له حول التربية على المواطنة بأن العملية التربوية تمارس تأثيراً في عملية التنشئة المدنية والسياسية للتلامذة والطلاب. ويبين أيضاً بأنه يمكن للمدرسة أن تلعب دورا مهماً وعملياً في عملية بناء الشخصية السياسي[2].

وفي ضوء التوجهات الإصلاحية الجديدة للأنظمة التربوية يمكن الملاحظة بأن تربية الشباب على المواطنة تسجل نفسها في نسق عملية مستمرة تترجم إرادة حقيقية في تطوير العملية التربوية وإخراجها من دوائر عطالتها وجمودها عبر استنفار مختلف المصادر التربوية الممكنة في المؤسسات المدرسية. وتستند هذه العملية التربوية على نسق من الركائز المتكاملة التي تتعلق بمجالات المعرفة والقيم والممارسات الديمقراطية والحياة المدرسية بصورة عامة.

اكتساب المعارف:

إن القدرة على امتلاك المعارف الجديدة والجدارة المنهجية تسمح بتحديد الوضع الاجتماعي لهؤلاء الذين يتعلمونها ويكتسبونها؛ لأن امتلاك المعلومات الأساسية ورفع المستوى الثقافي والتعليمي يشكل الشرط الأساسي لعملية الاندماج الاجتماعي ومواجهة الإقصاء والاستبعاد والهامشية المجتمعية. فالمؤسسات المدرسية مسؤولة في الجوهر عن تحويل الثقافة العامة، وتعزيز قدرة الأطفال والتلامذة على التفكير والنقد، وذلك عندما نأخذ بعين الاعتبار المبادئ العامة للديمقراطية الحقيقية التي تؤكد ضمان مساواة حقيقية في الفرص التعليمية للجميع. وهذه الممارسة الديمقراطية تشكل أحد أكبر التحديات التي تواجهها التربية على المواطنة في المدرسة.

ومهما يكن أمر المعرفة وطريقة اكتسابها فإن النجاح المدرسي يؤسس لهوية الأطفال والناشئة في مستوى الحياة المهنية والاجتماعية. وعلى خلاف ذلك فإن الإخفاق المدرسي ينمي شروط التهميش الاجتماعي، ويفقد الفرد القدرة على الاندماج الاجتماعي.

فالتعليم على الحياة المشتركة يتطلب، بالإضافة إلى أشياء أخرى، القدرة على تبادل الأفكار والقدرة على التفكير والمقارنة والنقد. ومن هذا المنطلق يمكن القول أيضاً بأن النقد البنيوي للمؤسسات السياسية والمؤسسات الاجتماعية لا يأخذ دلالته الحقيقية إلا في ضوء معرفة جيدة بأوضاع هذه المؤسسات. وهنا أيضاً يمكن القول بأن اللامبالاة واللاتسامح إزاء الآخر ينجم بالدرجة الأولى عن الجهل وانعدام المعرفة.

وتشكل المعارف المدنية جزءاً أساسياً من المعرفة الضرورية التي يجب على الناشئة أن يتلقوها في اتجاه الاندماج الاجتماعي. وهذا هو المنطلق الذي اعتمدته كثير من الدول في التوجه إلى بث الثقافة المدنية في المؤسسات المدرسية وإعطاء هذا الأمر أهمية كبيرة. وقد أجريت دراسات متعددة لاستكشاف التقدم الذي حققه المتعلمون، ثم العمل على سد الفجوات التي تظهر في هذا المجال.

هذا وتبين الدراسات الجارية في الولايات المتحدة الأمريكية بأن نصف طلاب المدرسة الذين تقع أعمارهم في الثانية عشرة من العمر يدركون التكوينات الأساسية للحكومة، ويعرفون وظائفها. وقد بينت دراسة أخرى أجريت في المستوى القومي الأمريكي أن التلامذة الأمريكيين يمتلكون معرفة جيدة بالحقوق المدنية وبالأوضاع الحكومية والمجالس الإدارية المحلية، وعلى خلاف ذلك فإن معارفهم متدنية جداً فيما يتعلق بالنظريات والأحزاب السياسية القائمة. وفي فرنسا تبين دراسة حديثة لتقويم المعارف المدنية والسلوك الاجتماعي للتلاميذ في الصفوف الأخيرة من المرحلة الإعدادية أن التلاميذ يشهدون تحسناً كبيراً في وعيهم السياسي المدني بالمقارنة مع الصفوف الأولى لهذه المرحل[3].

ومع أهمية الدراسات والأبحاث الجارية في هذا المستوى لا تعطي إمكانية موضوعية في بناء تصور عام متكامل حول هذه المسألة، ومع ذلك فإن هذه الدراسات الجارية تمكن من الانطلاق نحو التفكير في جوانب هذه المسألة في اتجاه تعديل وتطوير المضامين التعليمية في مجال التربية المدنية.

إن القيم المؤسسة للتربية على المواطنة تتمثل في التعددية الثقافية وتأكيد الحقوق الفردية التي تشكل جوهر المواطنة الديمقراطية المنفتحة على العالم، ومن ثم فإن البحث عن قيم جديدة لعصرنا تشكل اليوم تحدياً تربوياً بكل ما تحمله هذه الكلمة من معنى. وهذه القيم الجديدة التي يمكنها أن تتجاوب مع متطلبات العصر تشكل اليوم أحد أهم القضايا التي تطرح نفسها في الساحة الفكرية في المستويات القومية والعالمية.

تؤكد الدراسات الجارية على أهمية التنوع الثقافي بوصفه المنطلق الأساسي للتربية على المواطنة والقيم الديموقراطية، كما تؤكد على أهمية التربية على مبدأ الاستقلال واحترام الآخر والتعايش المشترك والإحساس بالمسؤولية الاجتماعية.

ففي أحد المنشورات الصادرة عن اليونيسكو في أكتوبر عام 1991 المعنونة بـ: «التربية في مواجهة أزمة القيم» نجد تأكيداً كبيراً على أهمية التربية على المواطنة بوصفها الوسيلة الأنجع لمواجهة تحدي القيم. وقد جاء في هذا التقرير «أن كل فعل تربوي يريد أن يتجه إلى تجاوز أزمة القيم يتوجب عليه في البداية أن يبحث عن اتفاق مجتمعي حول الأهداف التربوية ولاسيما في مجتمعات تعددية في المستويات الوطنية والمحلية».

لقد اعتمد مكتب التربية العالمي في دورته الرابعة والأربعين المنعقدة في جنيف في أكتوبر عام 1994 استراتيجيه واضحة تتعلق بالقيم. حيث أكد في المادة 2.4 من الإعلان التربوي الذي أعلنه على أهمية توظيف المناهج والمضامين المدرسية والوسائل التعليمية والتكنولوجيا الحديثة في تحسين وتطوير التربية على المواطنة لبناء المواطن الحر الذي يتدفق بإحساس المسؤولية، وينفتح على مختلف الآفاق الثقافية المواطن القادر على تقدير قيمة الحرية والكرامة الإنسانية واحترام عوامل الاختلاف الثقافي والإيمان بالعيش المشترك مع المختلفين المواطن الذي يمتلك القدرة على التنبؤ بالصراعات، وإيجاد الحلول السلمية المناسبة لها. فالتربية كما جاء في الفقرة الثامنة من هذا الإعلان مسؤولة عن تنمية قدرة الفرد على قبول القيم التي توجد في أصل التنوع الإنساني، وأن يعترف بهذا التنوع بمختلف تجلياته في مستويات: الجنس، والشعوب، والثقافات، والأفراد، والعرق، والإثنيات، كما أنها مسؤولة أيضاً عن تنمية قدرة الفرد على التواصل مع الآخرين والتعاون معهم في مختلف ميادين الحياة.

وفي التقرير الذي أصدرته اليونيسكو حول التربية في القرن الحادي والعشرين تحت عنوان «التربية، كنز مكنون» L'Education: un tresor est cache نجد تأكيداً كبيراً على أهمية العيش المشترك ومعرفة الآخرين بعاداتهم وتاريخهم وتقاليدهم. وتلك هي القضايا التي تحتل مكانها المميز في الخطاب التربوي العالمي حول مسألة التربية على المواطنة العالمية. وفي هذا المسار نجد أن خطاب القيم يجد صداه دائما في مختلف المواقع التي يجري فيها الحديث عن التربية على المواطنة.

تعزيز المشاركة:

يتمثل مفهوم المواطنة في منظور جان ميالارد Jean de Maillar على أهمية المشاركة في القضايا العامة للدولة والمجتمع والقدرة على استكشاف المخاطر التي تحيق بالشأن العام في الدولة والمجتمع. وكثيراً ما يشار إلى الانحلال في الأوضاع المدنية في المجتمعات المعاصرة[4]. فالشباب، كما يرى جان هيرمان كاي من جامعة شيربروك Jean-Herman Guay غالباً ما يوصفون بأنهم غير سياسيين لأنهم قلما يهتمون بالشأن السياسي. «ويضيف كاي أن تحليل نسق من أضخم عشرة أبحاث علمية أجريت بين عامي 1990 و1996 تبين مشروعية هذه الفكرة ومصداقيتها. فالشباب الذين تقل أعمارهم عن الخامسة والثلاثين من العمر يشاركون بدرجة أقل في الانتخابات، ويقرؤون بدرجة أقل الصحف اليومية والأخبار، وأقل معرفة بالرهانات السياسية التي تسم العصر». فالشك في السياسة يتسم بطابع العمومية، وأن الريبة والحذر تأخذ مداها فيما يتعلق بالممارسة السياسية. والشباب لا يشعرون بأنهم معنيون بالواجبات الوطنية التي تتمثل في الاقتراع، وبالتالي فإنهم يزدرون السياسة والعمل السياسي في آن واحد[5].

وفي استقصاء أوروبي أجري في عام 1997 على عينة واسعة من الشباب تراوحت أعمارهم بين الخامسة عشرة والرابعة والعشرين تبين أن الشباب غير مكترثين بالشأن العام، وأنهم قلما ينضوون إلى الأحزاب السياسية، أو ينتسبون إلى المنظمات المدافعة عن حقوق الإنسان[6].

ويكشف استقصاء علمي آخر أجرته صحيفة الليبيراسيون Liberation الفرنسية بأن الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين الثامنة عشرة والرابعة والثلاثين وصلوا إلى درجة الاقتناع بأن المجتمع أصبح موسوماً باللامبالاة السياسية فيما يتعلق بالشأن العام وعدم قدرة المواطنين على ممارسة المراقبة السياسية في مسألة الاقتصاد[7].

وهذه الوضعية تجعلنا نتساءل هل سيكون الأطفال اليوم الذين يتابعون دراستهم في المدارس على صورة شباب اليوم؟ وهذا هو السؤال الذي يصعب على المرء أن يقدم إجابة عنه، أو أن يهرب منه، وهنا يمكن الافتراض بأن تصورات الأطفال عن طبيعة المشاركة في الشأن العام قد تغيرت بمقاييس تصورات شباب اليوم، ولكن هذا الافتراض بأن أطفال اليوم سيكونون مختلفين كثيراً عن شباب اليوم. فالشباب اليوم لا يعرفون النائب الذي يمثلهم في البرلمان، وهم أيضاً لا يعرفون وزير المال والاقتصاد، أو رئيس المجلس البلدي للمقاطعة التي ينتمون إليها. لأن هذه المعلومات لا تعنيهم، وغالباً ما نحكم سلباً على هؤلاء الشباب؛ لأنهم يجهلون معلومات من هذا النوع. ومع ذلك فهناك عدد كبير جداً من الراشدين الذين يجهلون مثل هذه المعلومات. وعندما نقول بأن الشباب يتميزون بالشفافية والوضوح فذلك لأنهم يدركون جيداً الرهانات الاجتماعية المعاصرة، ومن ثم فإنهم قادرون على إعطاء رأيهم الواضح حول كثير من القضايا ذات الطابع السياسي مثل: التبادل الحر، والعولمة، ووقتية أو آنية العمل، والدين العام والموازنة. وهذا يجعلنا نقول بأن الشباب - كما يبدو - حساسون لقضايا تتعلق بحماية البيئة واحترام الآخر والاندماج الاجتماعي. والشباب أيضا يمتلكون الرغبة الحقيقية في تحقيق ذواتهم في مختلف النشاطات الاجتماعية، وهم يعطون أهمية كبيرة للعلاقات مع الآخرين في دائرة الإحساس بالتضامن والمسؤولية.

تتعدد الأعمال والدراسات الجارية في ميدان التربية على المواطنة. ويمكن أن نرصد في داخل هذه الأعمال رغبة كبيرة في إطلاق التربية على المواطنة وتوجيه مسارها في اتجاه التكامل مع مختلف الفعاليات التربوية الجارية في مجرى الحياة الاجتماعية. وقد جرت محاولات في الماضي القريب من أجل استدخال مقررات تعنى بالثقافة المدنية، وقد تطور هذا الاتجاه في المطالبة بالتربية المدنية تصريحاً لا تلميحاً. فالفروع العلمية التي ترتبط بمسألة التربية المدنية تتمثل في التاريخ والجغرافيا عادة وذلك في فرنسا على سبيل المثال. وهذه الدروس دروس التربية المدنية تركز على تعريف الطلاب بالمؤسسات السياسية والإدارية، كما تركز على أهمية الوظائف التي تؤديها هذه المؤسسات وعلى القوانين النافذة فيها. ومما لا شك فيه أن التربية على المواطنة تمتلك مساحة كبيرة من المعارف والاتجاهات والسلوكات التي يجب أن تبث وتعلم وتؤصل في العملية التربوية. ومن الواضح في هذا السياق أن دروس التربية على المواطنة تلامس مجالات معرفية متعددة وواسعة تتمثل في التربية على القيم وعلى الحياة المشتركة.

نحو نموذج متكامل:

تقع التربية على المواطنة في المسؤولية التربوية لجميع المدارس، وهذه التربية يجب أن تتمظهر في مختلف جوانب المنهج المدرسي في داخل المقررات كما في الممارسات التربوية الهادفة. وفي دائرة التأكيد على تعزيز هذه التربية هناك من يرى ضرورة اعتماد الاتجاهات التربوية الكبرى والنظمية التي تبرمج وتمنهج التربية على المواطنة في سياق شمولي. وفي هذا السياق يجري الحديث عن تخصيص مقررات للتربية على المواطنة، كما يجري الحديث عن عملية إدماج قيم المواطنة في مختلف مستويات المنهج المدرسي. ومن الطبيعي أن أحد الاتجاهين لا يتناقض في جوهره مع الآخر، بل يتكاملان. فالاتجاه الذي ينطلق من أهمية تخصيص مقررات للتربية على المواطنة يؤكد أهمية بث معلومات ضرورية عن الحياة الديمقراطية، كما أنه يحلل الشروط الأساسية لتطورها. فالتاريخ والجغرافية يشكلان الفرعين الأفضل في مجال التربية على المواطنة؛ لأنهما يمتلكان القدرة على بناء الهوية الفردية والجمعية والعوامل الأساسية التي تعزز أو تهدم الروابط الاجتماعية. أما الاتجاه التقاطعي الذي يرى ضرورة استدماج التربية على المواطنة في مختلف مستويات الحياة المدرسية فإن هذا الاتجاه يدعو إلى الممارسة التربوية المتكاملة التي تجسد المواطنة وقيمها. وهنا يلاحظ أن الإصلاحات التربوية كثيراً ما تركز على أهمية الفعاليات التربوية العرضانية في مجال التربية على المواطنة. وهذه التربية في سياقها هذا تعطي أهمية كبيرة للطابع النقدي في عملية اكتساب المعرفة، وفي مختلف التوجهات التربوية الممكنة والمحتملة، كما أنها تؤكد على أهمية التعاون وبناء الاتجاهات الإيجابية نحو الآخر، ومن ثم بناء الوعي الديمقراطي، وتبني قدرة الفرد على فهم الخيارات الاقتصادية والسياسية والعلمية والتكنولوجية وتوفير المناخ الديمقراطي المشجع على الحوار في داخل المدرسة وفي خارجها.

وهذا التوجه التكاملي في التربية على المواطنة نجده اليوم في كثير من المشاريع التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية. وهذا النموذج نجده أيضاً في بريطانيا حيث نجد أن التربية على المواطنة تؤكد مسؤولية كل معلم ومربٍ في داخل النظام التربوي، وهنا تكون المسؤولية بالدرجة الأولى في حساب مدرسي الجغرافية والتاريخ والعلوم الاجتماعية والاقتصادية. وفي هذا النموذج التكاملي فإن التشديد يقع على التعاون بين المعلمين من مختلف الاختصاصات العلمية[8].

بناء المفاهيم الأساسية:

تهدف التربية على المواطنة في جوهرها إلى إعداد الأطفال والشباب وتنشئتهم على المشاركة في الشأن العام للحياة الاجتماعية في المجتمع، وهذه التربية تحتاج إلى مسيرة تعليمية مديدة. فالتربية على المواطنة لا يمكن أن تنجز في وقت محدد، أو في أجل مسمى كأن تنتهي في المرحلة الثانوية؛ لأنها عملية تستمر مدى الحياة في جوهرها، وتأخذ أبعاداً عملية ومعرفية ووجدانية. ومن أجل فهم أفضل لقضايا التربية على المواطنة فإن السيطرة على المفاهيم الأساسية وإدراك طبيعتها يشكل الإطار الموضوعي للتفكير والتأمل الموضوعي. ومن ثم فإن تعليم المواطنة لا يمكنه أن يغني عن ممارسة الفعاليات الذهنية والعقلية التي تفرض نفسها ضرورة من ضرورات التربية على المواطنة نفسها.

فالأسس الحداثية للمواطنة الديمقراطية تجد نفسها في الديمقراطية التعددية والحقوق الإنسانية، ويجب ألا ننسى أيضاً بأن هذه المفاهيم السياسية تركن إلى طبيعة متغيرة ومتكاملة فيما بينها. وبالتالي فإن إدراك هذه المفاهيم والسيطرة عليها يجد منطلقه الأساسي في نسق الأهداف الأساسية للتربية على المواطنة.

الديمقراطية التعددية:

يشكل النظام الديمقراطي التعددي صيغة لنظام سياسي يقوم على تأمين المساواة في الحقوق بين جميع المواطنين، ووفقاً لهذا التصور فإن كل فرد له نصيب متساو مع الآخرين في السيادة السياسية عبر عمليتي التصويت والانتخاب، وهذه الديمقراطية تستند إلى مبدأ التعددية السياسية والحزبية، وهي تمثل بنية منظمة تمتلك على ديناميتها الوظيفية وفعالياتها الديمقراطية، وهذه الديمقراطية توجد غالباً في مجتمع القانون والحقوق، وهذه الديمقراطية

ترفع مبدأ الحياة المشتركة إلى شعار ديمقراطي. ومما لاشك فيه أن لهذه الديمقراطية هفوات وأخطاء متكررة ولكنها قادرة على تطوير نفسها، والانطلاق نحو أفضل الصيغ الممكنة. في الحياة المدرسية يرتبط مفهوم الديمقراطية التعددية في وعي الطلاب من خلال التجارب المعيشة التي تؤكد حيوية التربية الديمقراطية في المؤسسة المدرسية.

يتضمن النظام التربوي في هولندا مشاريع تربوية تفاعلية تعلم الطلاب المشاركة في اتخاذ القرار السياسي، وتدربهم على التفكير في الشأن العام وفي مصالح المجتمع، وأن يقارنوا بين هذه المصالح العامة ومصالحهم الشخصية. وفي كندا نجد مشهد البرلمان المدرسي الذي يسمح للأطفال بالمشاركة في الحوار الديمقراطي ومناقشة المؤسسات السياسية. وفي إحدى الدراسات المهمة التي أجريت حول موضوع «الدور الذي يلعبه المعلمون في إحياء المناقشات في داخل الفصل» يبين لارسون Larson (1997)، أن الجدل والحوار الذي يجريه الأطفال والتلاميذ يؤدي بالضرورة إلى تنمية الحس النقدي لديهم بوصفهم مواطنين مستقبلين[9]. وفي فرنسا يرى ميكاندرو McAndrew et autres بأن بعضاً من هذه التجارب قد أجريت برعاية مركز التدريب على المناهج الفعالة Centre d'entrainement aux methodes actives (CEMEA)، وأن هذه التجارب قد بينت بأن الرغبة التي أبداها مجلس الإدارة في مشاركة التلاميذ في اتخاذ القرار أدى إلى تغيير جوهري وإيجابي في طبيعة العلاقة بين التلاميذ والراشدين، وأكد تنامي الاتجاه نحو المشاركة في مختلف نشاطات الحياة التربوية في المدارس الثانوية.

فالحرية الفردية توجد في أصل الديمقراطية التعددية، وهي تتضمن ضرورة احترام حرية الآخر، وهذا يعني أن الحرية الفردية تنطوي في ذاتها على مجموعات من الممنوعات، وهذه الحرية تستند إلى قوة داخلية تجعل من الفرد أكثر استقلالاً في فعالياته الفكرية والذهنية كما أنها تشكل منطلقاً للفعاليات الإبداعية في مختلف الميادين.

وهذه الحرية تشكل تاريخياً أداة قوية في مواجهة القهر والتسلط. فالنظريات الكبرى للإصلاح التربوي كانت ومنذ عهد روسو تضع التربية على الحرية كأساس تربوي حيوي لتربية الطفل وإعداده. لقد أكد بياجيه في كثير من تصوراته بأن تعليم الحرية يؤدي إلى تراجع النزعة المركزية الأنانية حول الذات عند الطفل. والتربية على الحرية هنا تشكل مرحلة أساسية في تطور الطفل الذهني والعقلي، فالحرية التي يمتلكها الطفل تؤكد حضورها وتأصلها من خلال الوسط الذي يحيط بالطفل، وهذا يعني أن العلاقات الاجتماعية توجد في أصل بناء الحرية وفي جوهر تكوينها. وفي النهاية يمكن القول بأن مختلف الفروع العلمية يمكنها أن تشارك بفعالية في عملية بناء الحرية عند الأطفال وتأكيد استقلالهم عبر عمليتي التفكير والعمل.

حقوق الإنسان الشخصية:

تشكل الحقوق الدولية المتعلقة بحقوق الإنسان الشخصية نظاماً يشتمل بذاته على جانبين أساسيين: جانب عالمي ممتد ومعتمد ومصدق عليه من قبل المجموعات الدولية. وفي البلدان الديمقراطية نجد مدونات حقوق الإنسان منظمة ومرمزة في المدونات القانونية الداخلية لكل دولة تحت عنوان الحقوق الوضعية. وهذه الحقوق الإنسانية ناظمة لممارسات المواطن وضامنة لحقوقه في المستويات المدنية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

أما الحقوق الشخصية فإنها ترتكز على مجموعة من المفاهيم: الكرامة الإنسانية والمساواة أمام القانون، والمسؤولية الفردية والجمعية، وحرية التعبير، والتجمع، هذه المفاهيم تسمح لنا باستطلاع موقعنا في مختلف مظاهر الحياة اليومية، في نشاطاتنا العلمية والأدبية، وفي تعابيرنا الجمالية. وهنا يمكن القول بأن تعليم هذه المفاهيم يشكل لغة مشتركة ضرورية من أجل التأسيس لحوار ينطلق من أسس ديمقراطية متكاملة. إن فهم وإدراك هذه المفاهيم المتعلقة بالحقوق الشخصية يجب ألا يقف عند حدود السيطرة المجردة. فتعلم الحقوق الإنسانية يجب أن يتم عبر الممارسة؛ لأنها تهدف في النهاية إلى إيقاظ الروح النقدية عند الإنسان. ومن ثم فإن مثل هذا الفهم يفترض امتلاكاً للتصورات الثقافية المختلفة التي يمكن أن تعتمد في تحليل المفهوم وإدراكه، كما أنه يساعد في بناء الدينامية المؤسسة لفهم الحياة في دائرة الحياة الاجتماعية، وهي حياة متطورة متغيرة في إطار الزمان والمكان.

العيش المشترك:

لا يتردد بعض علماء الاجتماع والفلاسفة في تقويم مجتمعاتنا المعاصرة على أنها مجتمعات متغيرة. وهم يستندون في نظرتهم هذه إلى التحولات الكبيرة في القيم والمعايير الخاصة بالحياة المجتمعية. وهم يقررون أيضاً أن الحياة الاجتماعية مفعمة بالتناقضات الكبيرة التي لا يمكن تعويمها بسهولة. وفي هذا السياق يلاحظ أيضاً وجود نزعة موحدة للخطاب الإعلامي في مختلف أصقاع العالم كما توجد نزعة للتقارب بين الخصوصيات الثقافية والأخلاقية واللغوية والدينية. فالروابط الإعلامية تغيرت كثيراً تحت تأثير مجموعة من العوامل والظواهر الاجتماعية مثل التكنولوجيا الحديثة والمعلوماتية والتبادل العالمي.

هذه التحولات الجوهرية تفعل فعلها في تغيير العقليات والهويات الفردية والجمعية. والمدرسة لا توجد في هامش هذه الديناميات الحضارية، بل توجد في مركزها وفي دوائرها الأعمق. فالمدرسة الديمقراطية تشكل الروح النقدية، وتقطع الطريق على التفكير الأحادي الاتجاه، وهي بعد ذلك تستقبل هذا التعدد في التصورات والعقائد والقيم، وتشكل منه صيغاً فكرية جديدة تتمثل في صيغة العيش المشترك في مجتمع ديمقراطي.

في هذا المنظور فإن الحياة المدرسية في شمولها تتأثر بالتربية على المواطنة. فالمعارف النظرية لا تكفي بمفردها لضمان ممارسة ديمقراطية وتنمية الإحساس بالمسؤولية عند المواطن. وهذا يعني أن هذه الممارسة للعيش المشترك مرهونة بكيان متكامل من الفعاليات التربوية والممارسات الذهنية والسلوكية، وإذا أرادت المدرسة في حقيقة الأمر تعزيز التعليم على ممارسة المواطنة، كما يعتقد فيليب بيرنو Philippe Perrenoud، فإن الأمر الأول الذي يفرض نفسه هو تمكين الطالب من ممارسة المواطنة التي تشكل بذاتها وضعية أخلاقية وممارسة عملية يمكن تحويلها إلى مدار الحياة الاجتماعية.

خلاصة:

إذا كان مفهوم المواطنة في أصله الاشتقاقي إلى الكلمة اللاتينية civitas يدل على مجموع المواطنين في الدولة المدنية فإن هذه الدلالة تجعلنا ندرك الأهمية التي تعطيها التربية على المواطنة لمبدأ العيش المشترك، وتأصيل الروابط الاجتماعية. فالإنسان معنيٌ في جوهر تكوينه بعملية الإبداع، فهو يخترع الأشياء، ويبدع كيانه الخاص، أي، هويته في الآن الواحد. وبالتالي فإن الكلمة تشكل الأداة التي يستخدمها الإنسان في احترام هذه الهوية وتقديرها، ومن ثم تقدير الآخر واحترامه. وفي هذا الاتجاه فإن التربية على المواطنة تمثل مشروعاً أخلاقياً في جوهره وغايته. فهذه التربية تنادي بالحوار والتوافق والنظام والدفاع عن الحقوق الديمقراطية والانفتاح على العالم. إنها سعي إلى بناء السلام وتعزيز العدالة الاجتماعية وتأمين الضمان والأمن الاجتماعيين لجميع أفراد المجتمع.

الهـوامـش:

1 - UNESCO. L'education. Un tresor est cache dedans, Paris, Odile Jacob, 1996.

2 - ALBALA-BERTRAND, L. Introduction au dossier "Citoyennete et education: vers une pratique significative", Perspectives,(XXVI)4, Paris, Unesco, 1996.

3 -GROUPE DE TRAVAIL SUR LE CURRICULUM. Reaffirmer l'ecole, gouvernement du Quebec, ministere de l'éducation, 1997.

4 -DE MAILLARD, J. "Citoyennete et pratiques civiques", Cahiers français, Paris, La documentation française, mai-juin 1997.

5 -Jean-Herman GUAY. Politique et jeunesse. Les deux nouvelles solitudes, http:/ ganymede.si.usherb.ca.

6 -COMMISSION EUROPEENNE. Les jeunes a l'aube de l'an 2000, Eurobarometre. http://europa.eu.int/en/comm/dg22/youth/research/surv-en.html

7 -Sondage CSA/Liberation, Les citoyens jugent la citoyennete. Quels sont les droits du citoyen? Les valeurs qu'il doit defendre?, 8 mai 1998.

8 - l'éducation à la citoyenneté démocratique, rapport génénral des César Birzea, Conseil de la coopération culturelle du Conseil de L'Europe, Strasbourg, 1996, DECS/AE (96) 16.P. 27.

9- LARSON, B.E. "Social Studies Teachers' Conceptions of Discussions: A Grounded Theory Study", Theory and Research in Social Education, 25(2), 1997, p. 113-136.ons: A Grounded Theory Study", Theory and Research in Social Education, 25 (2), 1997, p. 113-136.

أنشطة وأخبار
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

❖ تلبية للدعوة الموجهة من جمعية المعلمين البحرينية، شاركت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية في المنتدى الذي نظمته جمعية المعلمين البحرينية (منسق محور التعليم والتنمية للتعليم للجميع) بالتعاون مع الشبكة العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار (المنسق الإقليمي للتعليم للجميع غير الحكومية)، وبالتنسيق مع مكتب اليونسكو بالدوحة تحت عنوان: «بناء قدرات المؤسسات غير الحكومية العاملة في مجال التعليم للجميع لمنطقة الخليج والجزيرة العربية». خلال الفترة من 24 - 26 يناير 2006 بمملكة البحرين، وقد حضر المنتدى الأستاذ الدكتور قاسم الصراف ممثلاً عن الجمعية.

❖ صدر حديثاً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتاب: «العرب والتربية والعالم: سلفية التربية أم مستقبلية الإنسان في سباق الأمم إلى مواقع القوة»، ويمثل هذا الكتاب الأفكار الرائدة للدكتور محمد جواد رضا التي كتبها على مدى العقود الثلاثة الماضية، وأثرى بها المكتبة العربية في مجال التربية واللغة وتطوير التعليم. وتتشرف الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بنشر هذا الإنتاج العلمي تكريماً للدكتور رضا، أحد أحلام التربية في عالمنا العربي، وتقديراً لإسهاماته البناءة في تأسيس الجمعية.

❖ أقامت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية مساء يوم الاثنين الموافق 2006/2/20 حلقة نقاشية بعنوان: «الجامعات الخاصة وتقلص المسؤولية الوطنية عن التعليم الجامعي في دول الخليج العربي. مشكلة مضافة أم إسهام في حل؟» حاضر فيها الأستاذ الدكتور محمد جواد رضا، وقد تناولت الحلقة المحاور الآتية:

- معنى الخصوصية في التعليم الجامعي.
- الجامعات الخاصة.. عولمة أم خصخصة؟
- الجامعات الخاصة.. ماذا تحمل من مضامين بالنسبة لمستقبل الثقافة العربية الإسلامية وللعدل التربوي في مجتمعات الخليج العربية؟
- دور القانون في تعيين مسؤولية الدولة عن تأسيس الجامعات الخاصة ومراقبة أدائها.
- هل هي جامعات حقاً أم معاهد تطبيقية (Polytechnics)؟

وقد حظيت هذه الحلقة النقاشية باهتمام إعلامي واسع، وحضور العديد من المسؤولين والوزراء السابقين، وأساتذة أكاديميين، وأعضاء وأصدقاء الجمعية. وبعد انتهاء د. رضا من إلقاء ورقته، دارت حوارات ومناقشات بناءة أثرت الحلقة.

❖ انتقل إلى رحمة الله تعالى في يوم الثلاثاء 27 ديسمبر 2005 الدكتور عبدالله مبارك الرفاعي. رئيس جامعة الخليج العربي، رئيس جامعة الخليج للعلوم والتكنولوجيا، وعضو مجلس إدارة الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية. والجمعية إذ تستذكر تعاونه معها، تدعو الله أن يتغمده بواسع رحمته، وأن يلهم آله وذويه وأصدقاءه الصبر والسلوان.

❖ عقد مجلس إدارة الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية اجتماعاً يوم السبت الموافق 2006/2/25 وقد اطلع المجلس على الموضوعات الآتية:

- التصديق على محضر الاجتماع السابق وإقراره.
- مناقشة التقرير السنوي الثالث والعشرين عن العام 2005، والموافقة عليه.
- اعتماد تقرير مراقبي الحسابات عن السنة المالية المنهية في 2005/12/31.
- تم تحديد يوم السبت الموافق 2006/3/25 موعداً لاجتماع الجمعية العمومية العادية.