"التربية المدنية: دراسة في المفهوم بين العالمية والخصوصية: الإصلاح أم الإصلاح معكوسًا؟"

أ.د. سيف الدين عبد الفتاح

أستاذ العلوم السياسية – كلية الاقتصاد والعلوم السياسية

جامعة القاهرة

مقدمة: بحث وباحث: الخبرة البحثية:

إن منطلق هذا البحث الذي أقدمه حول: "التربية المدنية دراسة في المفهوم بين العالمية والخصوصية: الإصلاح أم الإصلاح معكوسًا؟" إنما ينصرف إلى مجموعة من العناصر الواردة في سياقاته وتكويناته، أهمها:

- **الشبكة، الشبكية، الاشتباك، الشِّباك: حالة بحثية تجريبية**
- **البناء التجريبي للمفاهيم: مفهوم التربية المدنية نموذجًا**
- **نماذج تجريبية في التفعيل والتشغيل.**

ومنطلق الخبرة البحثية يستقي منه الباحث طريقًا منهجيًا نظن ملاءمته لمقام هذا البحث، ألا وهو منظومة من "النظر التجريبي" لقضية ومفهوم "التربية المدنية". هذه التجارب المتوالية ولدت بدورها معادلات مهمة وجب علينا وزنها والحفاظ على اتزانها؛ وأهم هذه التجارب:

1- البناء التجريبي لمفهوم التربية المدنية.
2- التجربة الشبكية (المفهوم على الشبكة).
3- التجربة المتعلقة بالمفاهيم الحضارية وأصول عمليات التحيز البحثي والعلمي والمنهجي، "تجربة الوصف: Civic & Civil".
4- تجربة التحليل النص: بين:-
   - النص المتسائل: حقيقة الأسئلة والأسئلة الحقيقية.
   - النص التمريري: "المفهوم" دعه يعمل دعه يمر.
   - النصوص النقدية.
   - النص العولمي وافتراس العولمة.
   - إرهاصات النص البديل: بين إعادة البناء وعمليات التفعيل والتشغيل.
5- تجربة "شاهد عيان" في ندوة: عالم المفاهيم بين التهوين والاستهانة.

هذه التجارب كانت تشكل مختبرات معرفية للتعامل مع مفهوم التربية المدنية في إطار:

- مناهج النظر المتعلقة بالمفهوم.
- مناهج التعامل.
- مناهج التناول.

وتعلقت في معظمها بمصادر مختلفة للمعرفة، يعد تنوعها حجة إضافية حول الفحص المعرفي لعالم المفاهيم والتعامل معه:

- بناء المفهوم معمل التجريبي.
- تجربة شبكة المعلومات الدولية.
- تجربة تحليل النصوص.
- تجربة المفاهيم الحضارية وعمليات التحيز.
- تجربة "الندوة" والتعامل مع عالم المفاهيم.

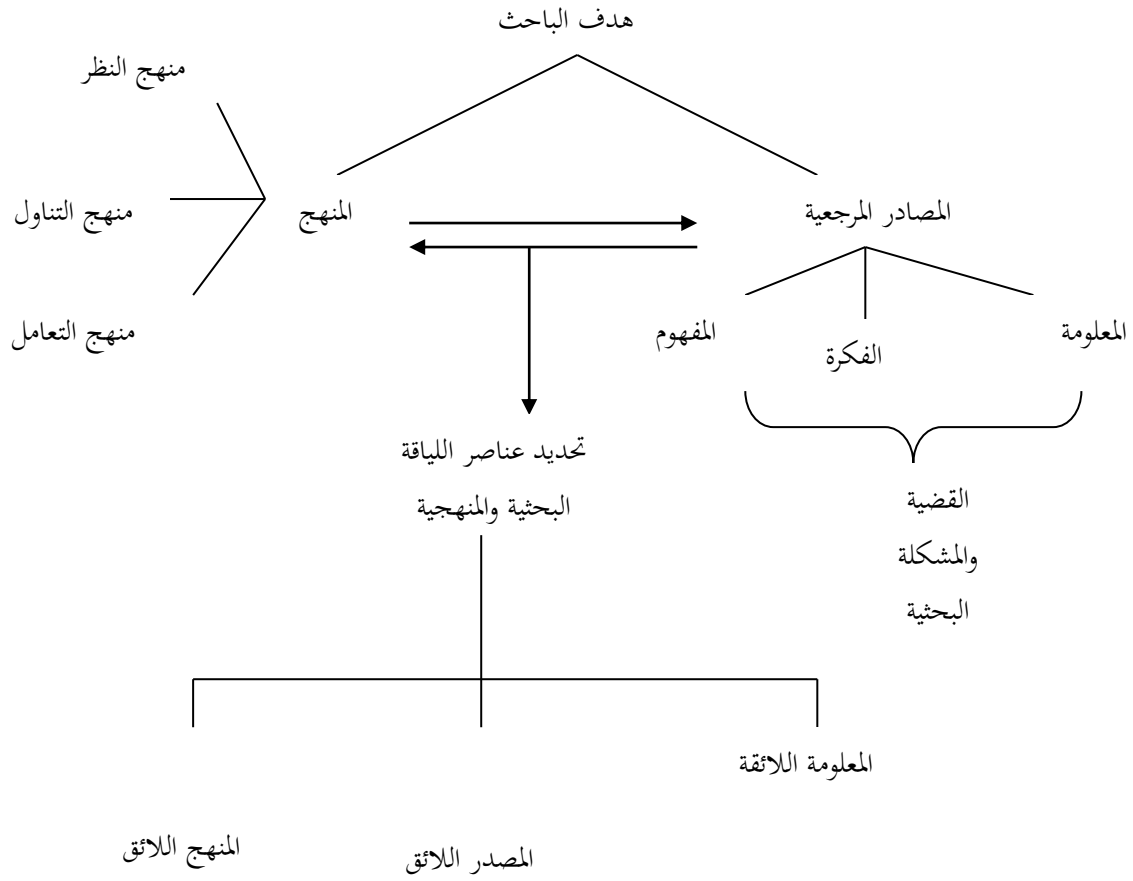
تجارب خمس تتكاتف لتوضح لنا عناصر منهج نظر وتؤسس له، وتعرض في هذا المقام محاولات متكاملة لرؤية بديلة لا يمكن أن نتجاهلها، وتحيلنا إلى إمكانات رؤية بنائية.

* "إعادة بناء المفهوم" و"إعادة بناء الأجندة" تجربة النموذج المعرفي لدى توماس كون.

تكافل التجارب تلك يوضح لنا الأصول التي يجب أن تستند إليها في التعامل البصير مع عالم مفاهيم تتوالى علينا واحدًا تلو الآخر، في صورة "صرعات عالم المفاهيم في سياق عولمي.

أولاً– الشبكة، الشبكية، الاشتباك، الشِّباك: حالة بحثية تجريبية

بدا للباحث حينما كُلِّف ببحثٍ حول "التربية المدينة" وحول الأجندة البحثية المتعلِّقة بها، في ضوء الخصوصية والعالمية أو إن شئت الدقة: في ضوء "الحالة العولمية"، بدا له –وفق القاعدة التي تشير إلى أصول الملاءمة المنهجية والبحثية– أنه من الضروري البحث حول هذا المفهوم، والتعرف على خريطة اهتماماته وفق أصول تشكيل الأجندة البحثية والإشكالات الأجدر بالتناول، ولكن أين عساه يجد مظانّ ذلك؟! و"المظانّ البحثية" تعني مظنّة الباحث أن يجد من المصادر التي تتيح له الوصول إلى هدفه.



وفق هذا التعامل المنهجي المنشود، يتبدَّى المصدر "اللائق" في التعرّف على مفهوم "التربية المدنية" أصلاً وبناءً وتصوّرًا، وتطوّرًا وتطويرًا ومآلاً ليس إلا شبكة المعلومات العالمية. فالمفهوم من طبيعة "عولمية"، وشبكة المعلومات –بالإضافة إلى إمكانياتها العالية– فهي تتيح وتكشف عن عناصر الغلبة العولمية: "**من يملك القانون يملك حقَّ عزفه**"؛ هذا المعنى إنما يؤصِّل للاعتبارَ المتعلق بالجانب "المعلوماتي" الذي يشكل أحد أهم قسمات "الحالة العولمية" و"العصر العولمي" وإمكاناته "الاكتساحية" (1)

و"الافتراسية"! تلك القسمات والإمكانات النابعة من عمليات وأحوالٍ تولِّد سمة "الترويج" وعملياته، وتصل في أقصاها إلى حدّ "احتلال العقول واغتصابها".

مفهوم "التربية المدنية" حالة نموذجية في هذا المقام!

المفهوم على "الشبكة":

المفهوم على "الشبكة" تعبير عن حالة انتشارية. إن مجرد كتابة كلمة " Civic education"(2) على أحد أهم محرِّكات البحث google، يحيلنا إلى أكثر من"**سبعة عشر مليونًا**" من العناوين في مجموعها؛ سواء أشارت إلى عناوين أصلية، أو عناوين متعلقة بمثل هذه العناوين، أو المواقع الأساسية المختلفة.

هذا الأمر دفعنا إلى القيام بهذه التجربة الافتراضية Virtual experiment في عالم "الشبكة العنكبوتية" "World Wide Wep"، وكانت النتائج الأولية تشير إلى حالة "المفهوم" العولمية، تلك الحالة التي يتحرك فيها المفهوم على الساحة العالمية global والكونية Cosmopolitan؛ فهو يحتل المساحة الجغرافية العالمية، إنه بذلك الاعتبار يمتد ليشمل المعمورة بأسرها.

حالة المفهوم المفصلية، المفهوم لا يتحرك على الساحة العالمية على شاكلة واحدة، وليس بنفس الزخم، هناك بؤر ومناطق تأثير غاية في الأهمية يتكثف فيها الاهتمام لاعتبارات أو أخرى، إلا أن القانون الحاكم لهذه الحالة "الانتقائية" "المفصلية" هو: "**من يملك القانونَ يملك حقَّ عزفه**".

ومن ثم يتشكل هذا الانتشار الشبكي وفقًا لقواعد المصالح، والاهتمام بمناطق التأثير: "منطقة الشرق الأوسط"، "منطقة شرق أوروبا"، "منطقة وسط آسيا"، "منطقة جنوب شرق آسيا"، "بعض مناطق القارة الأفريقية".(3)

حالة "المفهوم الاكتساحية"، والتي تؤسَّس على قاعدة أن المفهوم اصطحب "جيوشًا متعددة":

* مؤسسات ترويج وإعلام بالمفهوم وأهميته المحورية.

* مؤسسات جامعية وحركة بحثية ممتدة: إن معظم الجامعات ذات الطوْل في حقل العلوم الإنسانية والاجتماعية تمتلك مؤسسات بحثية تتوفر على التربية المدنية مفهومًا وعمليات وبرامج.

* مشاريع بحثية ذات اهتمامات متنوعة تتناسب مع تنوع المستويات من الاهتمام التي يمتلكها المفهوم؛ "التربية المدنية".

* مؤسسات عالمية وعولمية ذات اهتمام يتخطَّى حدود دولها القومية، تردف هذا المفهوم وتسانده.

* مؤسسات تمويل قادرة وفاعلة تموّل برامج "التربية المدنية"، ضمن عناصر سياسة خارجية خارج حدودها، أو سياسات كونية تتناسب مع الدور الكوني لدولة عظمى مثل الولايات المتحدة.

* مؤسسات رسمية تجعل من هذه الدائرة مجال اهتماماتها في مجال متَّسع اصطُلح على تسميته بـ"التربية المدنية".

* مؤسسات غير حكومية، ترتبط بما أُسمى بالقطاع الثالث أو القطاع غير الحكومي، أو حتى مؤسسات المجتمع المدني في ظل تكريس مفاهيم مثل "المجتمع المدني العالمي" و"المواطنة العالمية".

* برامج تدريبية هائلة ترتبط بفئة من المفاهيم بدت تبرز في الآونة الأخيرة يمكن تسميتها بمفاهيم البرامج Programming concepts، أو مفاهيم العمليات Processes concepts، مع ما يتطلبه ذلك من "مجموعات" مهنية Professional groups تجعل من هذه المفاهيم جُلَّ اختصاصها وعملها وبحثها؛ تأصيلاً وتنفيذًا وممارسة، Programming internship .

* برامج نوعية في إطار تقسيم مناطق الاهتمام التأسيسة، والتي تكونها عناصر "منظومة". فالمفهوم المتعلق بالتربية المدنية "مفهوم منظومة" System concept.

* برامج متعلقة بالتربية المدنية المتعلقة بمجالات نوعية:-

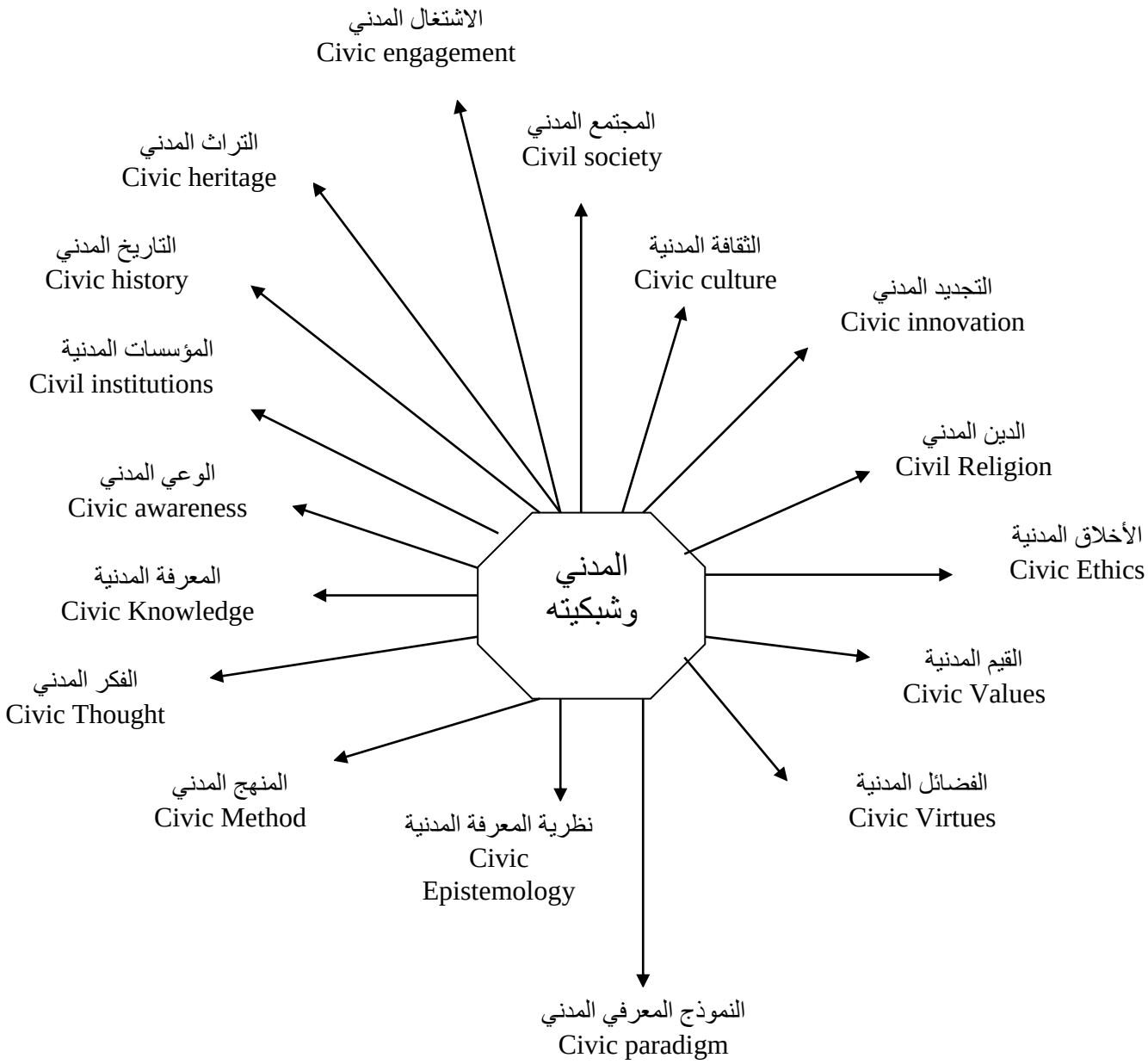
- حقوق الإنسان Human rights.
- المواطنة Citizenship.
- التعصب والتسامح intolerance & tolerance.
- العنفviolence .
- ثقافة السلام peace culture.
- بالإضافة إلى مجالات أخرى تتعلق بعمليات التحول الديمقراطي والعملية السياسية كما ترى في منظوراتها الغربية، كسلسلة وحزمة سياسية وتربوية.(4)

وفقًا لهذه "الأدوات" و"الأداتية" يبرز مفهوم "التربية المدنية" في هذا المقام كنموذج لمفهوم عملياتي يتحرك "على الأرض" ويؤصَّل ويزرَع، وتطبَّع العلاقة به وبتكويناته ووَسَطِه وبيئته. هذا المفهوم من جملة المفاهيم العولمية والتي تسوغ بدورها لهذه الحالة (العولمية) ضمن عمليات تكرّس لها "على الأرض".

"**المفاهيم صارت تُبنى على الأرض**"، ولم تعد تُبنى في الكتابات البحثية والعلمية، وهنا تصير القضية الأساسية هي: إجرائية المفهوم على الأرض Operationalism building concept.(5)

المفهوم والحالة الشبكية

اصطحاب الجيوش لم يكن ليقتصر على عالم الأدوات بل تأسس من قبل في عالم الأفكار، وهو وإن تمكَّن –من خلال تنوع المجالات– من الصياغة المنظومية للمفهوم، فإن الصياغة المنظومية امتدت لتشمل كامل "حياض" المفاهيم الحضارية الكبرى.(6)



إن التجربة التي أجريناها في هذا المقام –على الشبكة الدولية للمعلومات– أحالتنا ومن أقرب طريق إلى أن هذا المفهوم الذي تعلَّق بالتربية المدنية، وبالاعتبار الذي يشير إلى مفهوم "**التربية المتخللة**"، والتي تتخلل كافة البنيات والسياسات والمجالات، أفاض علينا بتلك "الصفة السحرية"، والتي حولت

الصفة من مجرد صفة ووصف Description إلى أكثر من وَصْفة prescription ناجعة تستصحب عناصر كثيرة، وضمن هذا الشأن الافتراسي والترويجي لهذا المفهوم الذي أُريد له أن يكون عوليًّا global، وجدنا أن مجموع هذه العناوين عن "التربية المدنية" وحدها فاق (17 مليون) عنوان كما سبقت الإشارة، بينما العناوين الأخرى التي وُصفت بنفس الوصف: "المدني"، ومع افتراض التقاطعات المختلفة بلغت ما يزيد عن (المئة مليون) عنوان، وهو ما يشكل حالة "اكتساحية" عالمية شملت كثيرًا من المناطق في قارات الدنيا.(7)

ولقد لوحظ أن البرامج التي تتعلق بالتربية المدنية في المنطقة العربية وركزت على: مصر وفلسطين ولبنان والأردن، والمغرب وتونس واليمن، فضلاً عن العراق، ضمن عملية "تأهيل" في حقل التربية المدنية.(8)

ومن المهم كذلك أن نشير إلى أن هذا المفهوم وارتبط بما يمكن تسميته "رؤية للعالم مدنيًّا" Civic worldview، أكثر من ذلك فإن المفهوم –وفق طابعه العولمي– حمل كذلك ما يمكن تسميته "**قواعد التنميط العالمي**" فيما أسمى بـ Civic Education ISO (ISO).(9)

هكذا تدلُّنا الشبكة على معلومات نظنّها مهمة عند التعامل مع هذا المفهوم وتأسيس "منهج النظر" إليه.

المفهوم والحالة التركيبية:

ضمن الحالة المفاهيمية تأتي عملية التصنيف لعالم المفاهيم ما بين المفاهيم البسيطة والمفاهيم المركَّبة، وبدا للبعض أن هذا الوصف قد ينصرف إلى تركيب المفهوم لأكثر من كلمة، حيث يُعد المفهوم "مُركبًّا" ما تركب من أكثر من كلمة واحدة، أما "البسيط" فهو ما يشير إلى كلمة واحدة.

هذا المعيار قد يمتلك وجاهة في عوالم وعلومٍ ترتبط بأصل الظواهر "البسيطة"، أما في علوم ترتبط طبيعتها بجملة من الظواهر المركَّبة مثل علوم "السياسة" و"الاجتماع" و"التربية"، فإن الأمر قد يختلف، فإن من المفاهيم ما يُشار إليه بكلمة واحدة ويشكل مفهومًا شديد التركيب وذلك لارتباطه بقلب وصميم المنطقة والمجال موضع بحثه، وقد يكون أشد تعقيدًا وتركيبًا في داخله من مفهوم يتكون من كلمتين أو أكثر. لعل مفهوم "الشرعية" من المفاهيم النموذج في هذا المقام! (10)

فماذا عن مفهوم "التربية المدنية"؟

المفهوم –في مفرداته– يشير أولاً إلى مصطلح استقرَّ ألا وهو "التربية"، وهو من المفاهيم الشاملة والتي ارتبطت بعناصر في غاية التنوع (11). مفهوم "التربية" أنتج صنوفًا من التربية: تربية بدنية، وتربية فنية، وتربية موسيقية، وتربية دينية، وتربية أخلاقية وسلوكية، تربية فكرية، تربية عسكرية ..إلخ، ويبدو أن تركيب كلمة "التربية" مع "الوصف" المتعلق بها قد يشير إلى صنف من التربية.

المفهوم وحالة التشابك:

هذا بصدد "الصفات المعتادة" حينما تنضم لمفهوم "التربية"، إلا أن وصف "المدنيّة" ( )12 لم يكن بنفس القدر من "الاعتياد"، بل شكَّل هذا الوصف حالة من التشابك والتداخل بين الموصوف والوصف، وصارت الصفة تمييزًا للموصوف عن كل ما عداها من صنوف. إن "المدنيّ" كما انصرفت معانيه وتجلت في أبرز صورها كان يشير إلى:

- أنه غير العسكري: (أي في مواجهة العسكري).
- وأنه غير الديني: (في قبالة الديني).
- وأنه غير الرسمي: (في مقابل السلطة الرسمية).

ومن ثم شكلت هذه "الصفة" جملة من الاستبعادات على مستوى وصف "التربية" "بالمدنية"، وإذا كانت هذه الصفة لم تنجح في "تحييد" العسكري ضمن عناصر التربية المباشرة وغير المباشرة خاصة في خبرات الدول ذات الصفة الاستبدادية، حيث وبرز "العسكريّ" و"البوليسيّ" ليشكِّلا عناصر تربية "يومية" للمجتمع وأفراده ومواطنيه، وإذا كانت كذلك لم تستطع أن تستبعد "اليد الثقيلة" للسلطة على معظم القطاعات الأهلية سواء باحتكارها للتشريع أو لعناصر القوة والضبط، حيث بدا القطاع المدني في قبالة تغوّل السلطة أمرًا لا يقارن في سياق العلاقة السياسية بين الحاكم والمحكوم، فإن الاستبعاد الذي تعلق بالدين شمل محاولة لإقصاء فعالياته بل أكثر من ذلك امتدت إلى حياضه ومجالاته، فطفقت تؤمِّم كلَّ فعالياته، وتسيّس مؤسساته لمصلحتها، وزاد كل ذلك الأمر تشابكًا ملحوظًا فيما أسمى "**بالظاهرة المدنية**".

المفهوم وحالة الاشتباك:

ومن حال التركيب اللفظي بين كلمتين، ومن حال التشابك العيني بين ظواهر متعددة (الظاهرة المدنية، والظاهرة العسكرية، والظاهرة الدينية، والظاهرة السياسية)، وفي ظل "الظاهرة الاستبدادية" شديدة التأثير فقد جمعت "التربية المدنية" بين هذه الظواهر الأخرى جميعًا، ليس في حال "تشابك"، وإنما تحوَّل ذلك إلى حال "اشتباك"، فبين ظواهر كلها اعتبرت تخصُّ المجتمع الداخلي وعلاقاته، برزت "التربية المدنية" كمفهوم اقتحم المجتمع، كمفهوم يتعلق بالحضارة الغربية وأحد منتوجاتها.(13)

الاشتباك السياسي كان أقرب إلى "المناوشات" منه إلى الاشتباك الحقيقي، لا يتحرك صوب مفاصل النظام السياسي وشبكتة الاستبدادية التي تتمثل في التربية البيروقراطية الإذعانية، وهو أمر لو انطلقنا إليه بعمق فإن **رؤية الكواكبي** حول شبكة الاستبداد أكثر عمقًا لفهم المجتمع ومفاصله الاستبدادية من مفهوم "التربية المدنية". (14)

أما الاشتباك مع العسكري فإنه لم يُهتم به كثيرًا، بل ربما لم تحدث اشتباكات تذكر.

الاشتباك الحقيقي ظل يتعلق بالدين، وكأنه سبب للتعصب ورفض الآخر وعدم التسامح، وقاعدة للاستبداد وانتهاكًا للمواطنة، فبدا هذا المفهوم يقدم نفسه على قاعدة علمانية من جانب، أو في جانب ما أسماه الغرب بـ"الأقليات"، في استعداء واضح واستعداد لإحداث انقسام مجتمعي أكثر مما يُحدِث التئامًا في هذا المقام. (15)

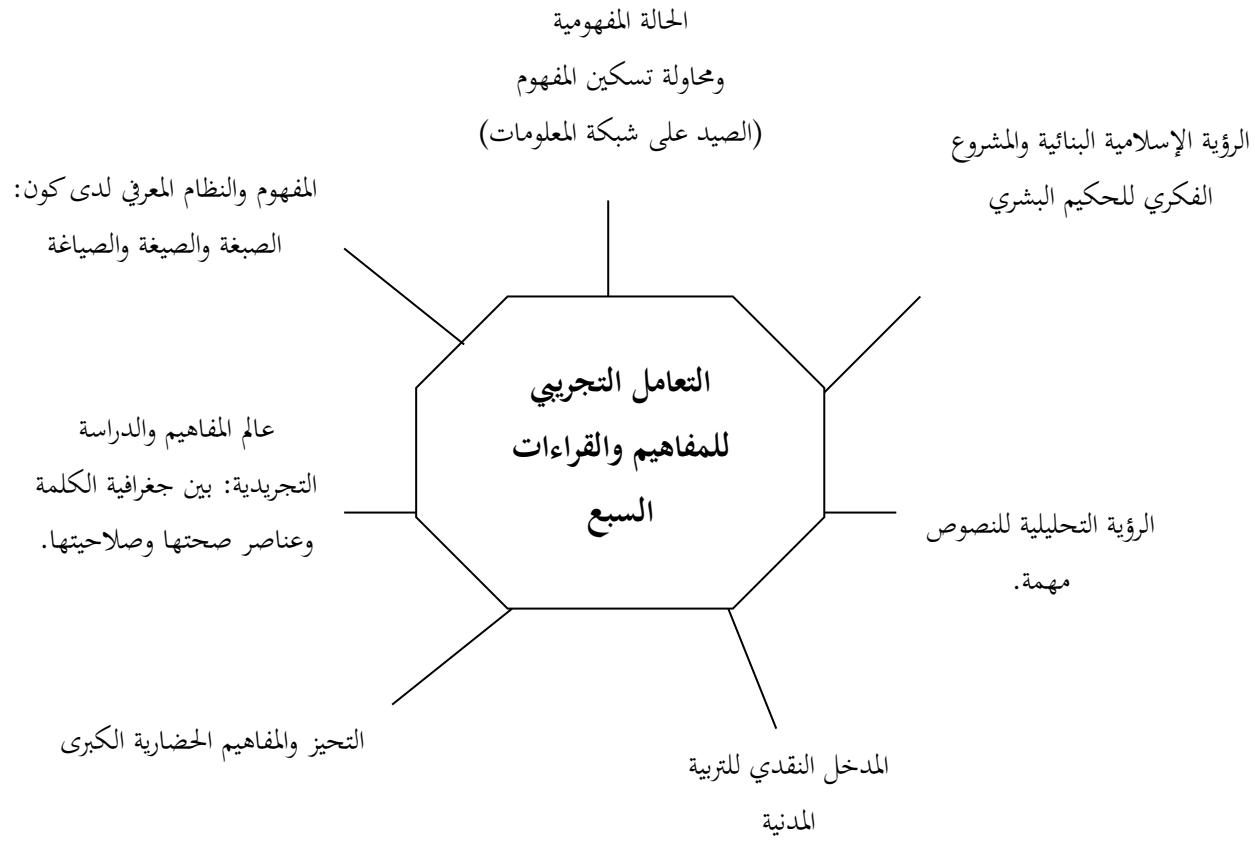
المفهوم وضرب الشباك ونصب الفخاخ:

يبدو وفي هذا المقام مجموعة من الشِّراك المنهجية والواقعية التي يتركها التعامل مع مفهوم "التربية المدنية"(16)

- مفهوم "التربية المدنية" يقدِّم في سُلَّم الأولويات قضايا معينه، ويهمش قضايا ذات أولوية، وذات طبيعة جوهرية. "إن لكل مجتمع احتياجاته وقدراته، وذاكرته وشبكة علاقاته": (فخ الأولوية).
- مفهوم "التربية المدنية" يحدد مرجعيته، بالاعتبار الذي يؤكّد وفوده من حضارة أخرى، فتأتي عملية الإغراءات في بنائه ضمن المرجعية وشبكة الإسنادات المرجعية الغربية. "إن المفهوم يفرض مصدره، والمصدر يفرض منهجة، والمنهج يفرض أبجدياته، والمفهوم في ابتدائه يحرك الباحثَ صوب نوعية معنية من المصادر تكون أميل للتبعية العلمية والمرجعية": (فخ المرجعية).
- مفهوم "التربية المدنية" يحمل رؤية كلية للعالم، ونموذجًا معرفيًّا يستند إليه، وربما يكون كامنًا فيه، وأنساق قيم مدنية؛ ومن ثم يقوم على استبدال كل ذلك –من خلال الرؤية المدنية– مقصيًا أي رؤى كلية أخرى: (فخ الاستبدال).
- هذه التربية المدنية ذات طبيعة عولمية: (فخ تنميط العالم والنماذج المختلفة).
- مفهوم التربية المدنية يحمل رؤية مقابلة أو سلبية وفي بعض الأحوال مضادّة للدين، وفي هذا المقام فإنه يجعل من إقصاء الدين كفاعلية في مجالات متعددة واحدًا من أهم أهدافه، بينما حينما يتعامل مع "الأقليات الدينية" قد يرسِّخ عناصر تميزها أو إسهامها في انقسام المجتمع، وهو أمر يحمل تناقضًا غاية في الغرابة، ويتحرك ذلك صوب (فخ الإقصاء والاستبعاد).
- مفهوم "التربية المدنية" يحمل في طياته مدلولا يُفهم بالمخالفة كما فهمناه بالموافقة، فإن تصدير مفهوم التربية زمن الغرب إلى مجتمعاتنا، يعني بالضرورة أن مجتمعاتنا "تنتصها التربية"؛ إنها مجتمعات متخلفة، أو كلية أو عليلة، أو غير مهذّبة... فتحتاج إلى وصفة المجتمعات المتقدمة، وإلى صيدليتها التي فيها لكل داء دواء.. هذا الغرب يتقدم إلينا

ليربينا ويهذبنا استكمالاً لرسالته وعبئه "عبء الرجل المريض" الذي دشن به استعماره القديم، ويواصل به أعلى مراحل الاستعمار (العولمة): إنه فخ الوصائية).

إن الوصي الذي يحجر علينا، وينيب نفسه عنا قائدًا راشدًا، ومعلمًا مربيًا، هو نفسه يمارس سياسات سفاهة هحولاء: ازدواجية في المعايير، وعنصرية في السلوك، إنه "المدرس الفاشل" حين يصرّ على التمسك بمكانة "الدرس" ومكانه، ليعلمنا درسة الوحيد: الفشل!! (17)



نماذج التحيز ومفهوم ""التربية المدنية"": رؤية نقدية من خلال التحيز:

في إطار دراسة سابقة حول التحيز في التحليل السياسي من منظور معرفي تطبيقي، كان الحديث عن جملة المفاهيم التي أسميناها **بالمفاهيم الحضارية الكبرى** التي تشكل في مجموعها منظومة معرفية ليست إلا نسيجًا لرؤية العالم التحليلية ، وقد أسميناها **"مفاهيم المظلة"** لما يمكن أن تمثله من تظليل بقية المفاهيم الأخرى الفرعية والمشتقة في كافة المجالات المعرفية المختلفة، وقد كان هذا التحيز بمناسبة تصنيف ما يسمى بالتحيز الأكبر الحادث في المفاهيم الحضارية الكبرى (18) ، والتحيز الأصغر. التحيز الأكبر يكمن في هذه المفاهيم الحضارية الكبرى، أما الأصغر فهو مشتق منه وفرع عليه.

وضمن إشارة سابقة فإن معظم **المفاهيم الحضارية الكبرى** استولت عليها صفة **"المدني"** من أقرب طريق؛ لتحدد بذلك طريقة للنظر إلى العالم وتشييعها وفق أدوات ووسال العولمة الطاغية، في محاولة

للتمكين لهذه الرؤية والمفاهيم التي تمثلها ضمن عجلة تنميط كبرى. وبدا التصور حول ما أسمي بالموضوعية تكِئة مهمة للتهيئة لتقبل عالم المفاهيم الوافدين دون هناء كبير، فجعلت الموضوعية قرينة لما أسمى "بالصفحة البيضاء" و" لالحياد التعلمي" و"الوضعية العلمية" بدت هذه الأساطير المختلفة تمهد الطريق لمكيدة الموضوعية أكثر من وضعها شروطًا إجرائية تحقق عناصر الأمانة والقدرة التحليلية والتفسيرية الأكبر.(19)

في هذا السياق، كيف يمكن النظر إلى مفهوم مثل ''التربية المدنية'' وذلك ضمن مفاهيم أخرى تزيَّت وتدثَّرت باللباس المدني بكونها صفحة بيضاء، وكان المفهوم لا يمثل سياقات فكرية وأطرا مرجعية ورؤي فلسفية فيما خلفها، ومفاهيم وظواهر تتعلق بالحياد العلمي يمكن ممارسة هذا الحياد في كل صورة لصناعة التقبل من غير نقدا أو فحص.

هذه العناصر جميعا تجعلنا تزكي هذه الدراسة المنهجية النقدية لعالم المفاهيم خاصة تلك التي شكلت حزمة مفاهيمية، كلها تقريبا تنتمي إلى منظومة قيمة غربية المرجعية والتوجه مثل الديموقراطية والليبرالية، والمجتمع المدني و''التربية المدنية''، وحكومة الإنسان، والحكم الجيد او الصالح والمحاسبة والمساءلة، والشفافية، وكان أكثر هذه المفاهيم شيوعا "العولمة" والتي ظلت تلك الشبكة المفاهيمية جميعا، مفاهيم متعددة أشبه بالطوفان دارت على اللسنة وعقدت لها الندوات والمؤتمرات وحلقات النقاش، وبدت هذه المفاهيم او بعضها ضمن لغة اكتساحية وتروجية تقتلع الكثير مما يقف بوجهها فهي لا تخرج عن إطار "نهاية التاريخ" المعلقة للانتصار المؤزر لحضارة بعينها والتلويح بالصدام أيا كانت اشكاله ومن أهمها من أهم المفاهيم. (20)

التجريب الشبكي وشبكة المفهوم:

إذا كان ما ذكرنا ينتمي إلى التجربة الأولى على "الشبكة"، والحالة المفهومية التي يمثلها مفهوم "التربية المدنية" Civic Education، فإن التجربة الثانية التي خضنا غمارها على "الشبكة" تتعلق بخطوط "الشبكة" الأساسية وخطوطها العرضية، والتي تشير إلى مفهوم استقرت حاله في العلم والمجالات المعرفية وهو في نفس الوقت أحد المفاهيم الحضارية الكبرى؛ ألا وهو مفهوم "**التربية**". أما الخطوط الشبكية العرضية فقد تمثلت في الصفة: "المدنية" civic & civil، يحيلنا إلى ذلك أن صفة "المدني" قد أطلقت فيما قبل ضمن مفاهيم وردت إلينا من كل مكان، ومعها جمع عظيم من مفاهيمنا الحياتية والحضارية المهمة، أشرنا إلى أهمها: "الثقافة" ووصفها بالمدنية، و"المجتمع" وإلحاقه بوصف "المدني" (21)، و"التربية" ونعتها بالمدنية، والفكر، وشبكة العلاقات، وأنماط التربية والسلوك.. إلخ، وبدا لي أن أتساءل: ما القاسم المشترك بين الكلمات الموصوفة: "الثقافة" و"المجتمع" و"التربية"؟ ولماذا –من بعدُ– وصفت بالمدني؟!

الكلمات الثلاث التي وردت بشكل مبكِّر عن مفهوم "التربية المدنية"، و"الثقافة"، و"المجتمع"، إنما هي ضمن الكلمات والمفاهيم شديدة العموم، ومن ثم هي ضمن ما أسميناه **بالمفاهيم التأسيسة، أو المفاهيم الحضارية الكبرى،** أو **مفاهيم المظلة**.

وقد أوعز لي هذا إلى البحث "على الشبكة" عن المفاهيم الحضارية الكبرى الأخرى، وأن أضيف لها وصف "المدني"، فكانت النتائج شديدة الإبهار في هذا المقام!! إن وصف "المدني" هو وصف شامل لكافة المفاهيم الحضارية تقريبًا ومنظومتها التأسيسية، ومن هنا ألحقنا وصف "المدني" بكلمات كثيرة مثل: المعرفة، والعلم، والفكر، والمنهج، والوعي، والتجديد والحضارة، والثقافة، والتربية، والدين، والتراث، والقيم، والفضائل...إلخ، ما يخطر على بالنا من مفاهيم تأسيس أو مفاهيم حضارية كبرى.

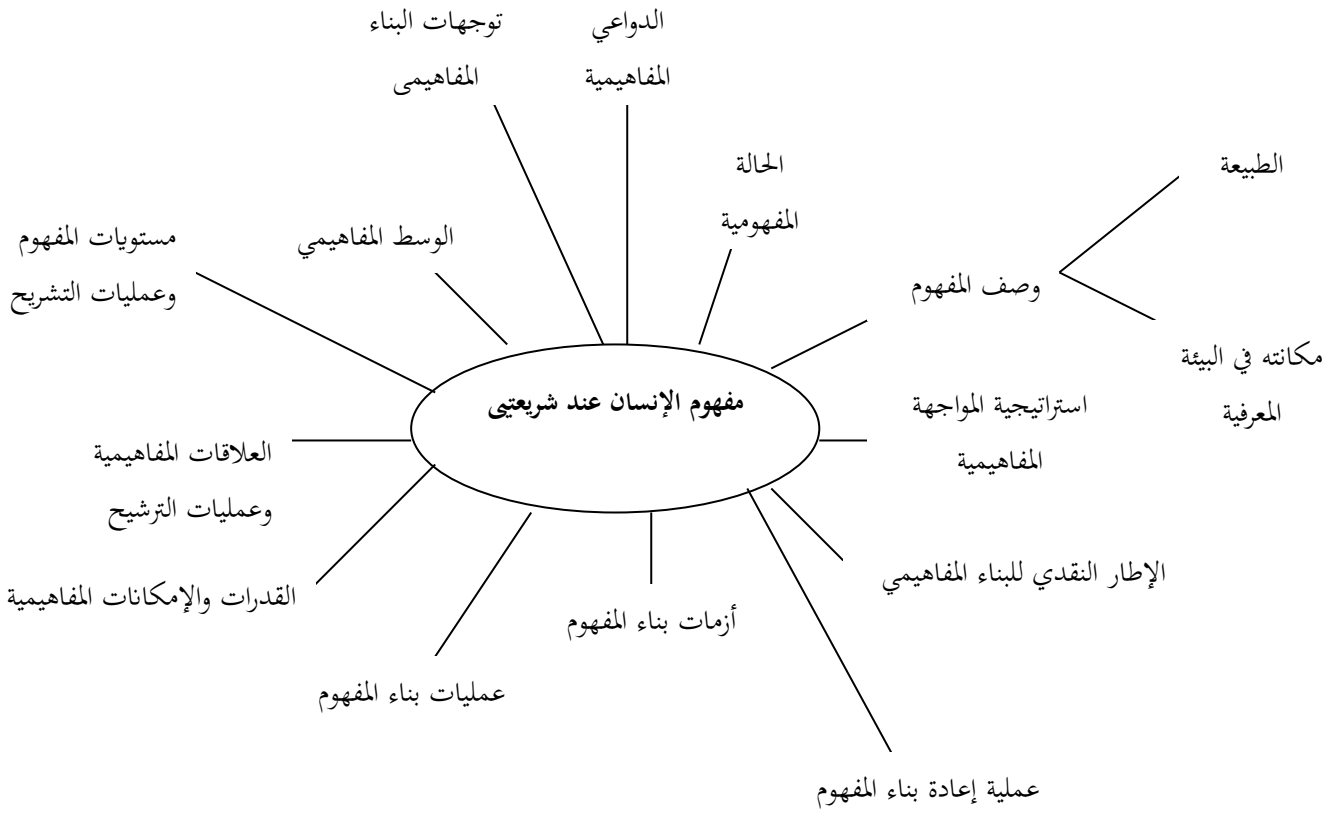
ووجدت تحت هذه العناوين أثناء البحث على الشبكة ملايين العناوين، فكانت صفة "المدني" هي الصفة الناظمة لها؛ ومن هنا وجدت "المعرفة المدنية" و"العلم المدني"، و"الفكر المدني"، بل قد تعجب حين تلم أنك ستجد "المنهج" method ملحقًا كذلك بصفة المدني (Civic method)، و زد على ذلك:"الدين المدني"، و"التراث المدني"، و"القيم والفضائل المدنية"، وغير ذلك مما يتوارد من مفاهيم أخرى(22).

ومن هنا تصورت أن صفة "المدني" يمكن أن تعدّ واحدًا من أهم (الأكواد) codes والشفرات المهمّة في الحضارة الغربية، إنها حالة تستحق التوقف ولا يمكن بحال إغفالها!! إن المفاهيم الحضارية الكبرى ألحقت بصفة "المدني" –أو العكس– في عملية إلحاق ليست بالهيّنة، وإن صفة "المدني" احتلت فعلاً هذه المفاهيم الحضارية الكبرى واستولت عليها من خلال وصف "المدني"؛ تمييزًا لها عن أي صفة أخرى، فبدت صفة "المدني" –بهذا– تشير إلى رؤية هذه الحضارة الغربية للأمور والأشياء وكليات الحياة، ولكن ضمن أنساقها المعرفية العلمانية Secular paradigms الخاصة بها.

وبدت هذه المفاهيم المحلاّة بتلك الصفة "مدني" وكأنها تشكل قسيمًا لأصول هذه المفاهيم جميعًا؛ لأنها هي الرابطة الشبكية الجامعة بينها في وضعيتها العولمية، وتظل المفاهيم الفرعية في المجالات المعرفية المختلفة مشتقة منها ومرتبطة بها بحبل سُرّيّ تتغذى منه. إن الصفة الثابتة في عالم المفاهيم حوَّلت أصولَ تلك المفاهيم إلى "المفاهيم الحاوية" Container concepts (23) .

لقدأُدرجت تلك المفاهيم جميعًا ضمن هذه الصفة، وهي صفة لا تزال تعاني من الغموض وعدم التحديد، ربما سنشير إلى ذلك عند الحديث عن العمليات المفهومية، خاصة "**عملية الوضع**" التي قد تحاط بمزيد من الالتباس.

ثانيًا– البناء التجريبي للمفاهيم: مفهوم الإنسان عند شريعتي نموذجًا



في إطار البناء التجريبي للمفاهيم قد نهتم بأصول وقواعد تهدف لبلوغ تعريفات "لمفهومٍ" أو مصطلح بعينه، أو نحاول تعريفه إجرائيًا رغبة من أصحاب هذا الاتجاه إلى الضبط وتحويل المفهوم إلى "مؤشرات" متعينة في الواقع. هذا أو ذاك ربما يكون الطريق الأفضل في حال التعامل مع مفاهيم استقرَّ أمرها، أو اتُّفِقَ على تداولها في الجماعة العلمية، أو صارت محلّ إجماع تلك الجماعة إن لم يكن على تعريفها، فربما اتفقوا على أهميتها ضمن المنظومة المعرفية التي يتداولونها بالتبنيّ أو بالاستعمال.

إلا أنه في ظل مفاهيم تتوارد علينا من كل حدب وصوب، وتنتشر في أوساط معرفية كبيرة ومجالات معرفية متعددة، فقد أورثنا ذلك حالة من السيولة المفاهيمية وعمليات انتقال مفاهيمي من مفاهيم إلى أخرى للدلالة على ظاهرة تكاد تكون واحدة.

البناء التجريبي –إذن– فعل متكامل يُرى كعملية ممتدّة ومؤثرة تحاول رؤية "المفهوم" ضمن سياقاته الكلية، وفحص منظوماته، وتبصُّر عناصره ومستوياته، وتقديم محاولة نقدية لعالم المفاهيم في بنائه الذاتي، أو في استخدامه الفعلي والواقعي، أو استشراف واعتبار مآلات هذا المفهوم وقدراته وإمكاناته، فضلاً عن التطرق إلى إمكانات "العملية البنائية": (بناء أو إعادة بناء المفهوم) وتوابعها من إمكانات التفعيل والتشغيل.(25)

1– الحالة المفهومية:

الحالة المفهومية من القضايا الشديدة الأهمية، وهي تنصرف إلى البحث في اتجاهات عدة:

* حالة المفهوم ومكانته في البيئة المعرفية: (الوصف).

* حالة المفهوم ومكانته لدى الجماعة العلمية: (المتعاملون).

* حالة المفهوم والواقع الذي يتعامل معه: (السياق).

* حالة المفهوم ودرجة عولميته: (سياقات العولمة).

إن هذه الحالات المفرَدة التي أشرنا إليها في تلك المستويات، إنما تشير إلى عناصر التقسيم الموضوعي لتيسير الدراسة العلمية فحسب، إلا أن هذا لا يمنع من التطرق إلى حال التفاعل بينها جميعًا، فيما يمكن أن نسميه: "**جدل الحالة المفهومية الجامعة**".

2– دواعي بناء المفهوم:

أما **الخطوة الثانية** فهي تتعلق بالدواعي التي تدفعنا للبحث في هذا المفهوم، والتعامل معه بما يليق من أسس علمية وقواعد منهجية:

- الداعي المعرفي والعلمي.
- الداعي الفكري والثقافي.
- الداعي الحضاري والتفاعل الحضاري.
- الداعي المنهجي.
- الداعي المتعلق بمتطلبات الواقع.

– الداعي العولمي.

– أما الداعي الجامع للتفاعل بين جملة الدواعي المختلفة فإنما ينصرف إلى إعمال القاعدة الكلية: "**لا يؤخَّر البيان عن وقت الحاجة**".

* فالبيان حالة مطلوبة وحالّة.

* والبيان له وقت، والتأخير فيه تقصير علمي وبحثي وَجَبَ تلافيه أو تداركه من غير إبطاء.

* والحاجة تمثل عناصر "الداعي" الذي يصل في أقصى صوره إلى الضرورات، وقد يمثل عناصر "الحاجة" الدافعة إلى التناول.

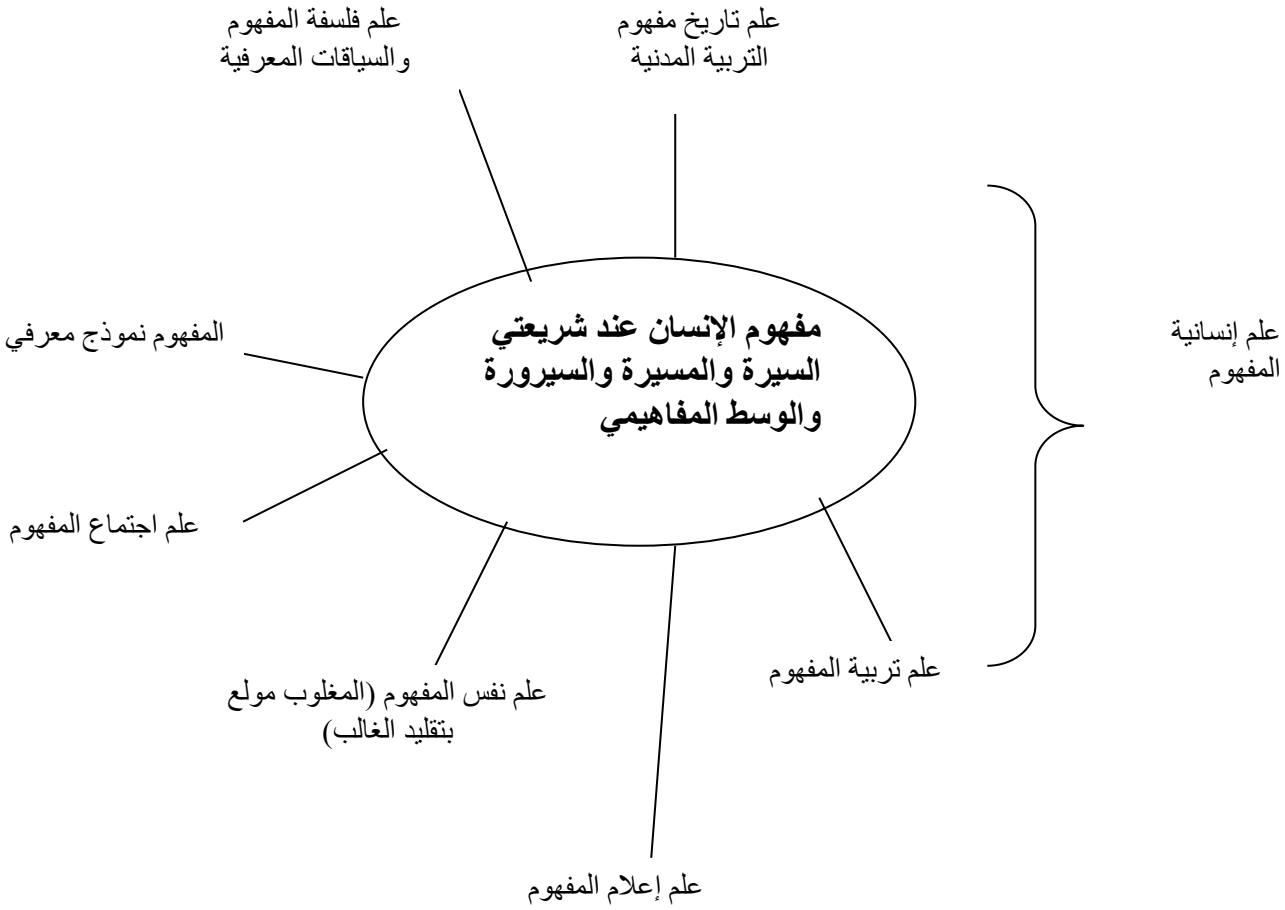
– التوجهات المعرفية:

التي ترى في المفهوم نموذجًا معرفيًا، يمتلك نظرية معرفة ورؤية للعالم، وفلسفة المفهوم، واستناداته المعرفية والثقافية والحضارية، فضلاً عن الارتباط الذي لا ينضم بين جملة المفاهيم الحضارية.

4)– الوسط المفهومي ومنهج النظر السياقي للمفهوم

من أهم النقاط التي تتعلق بالبناء التجريبي للمفهوم هو بالبحث في الوسط المصدر للمفهوم وسياقاته المختلفة، كما أنه كذلك قد يهتم بالوسط المستقبل ضمن دراسة حالات بعينها، ومفهوم الوسط أو بيئة المفهوم لا تقتصر فحسب على مجرد الإشارة إلى البيئة المادية ولكنها تمتد كذلك لتتعامل ظمع الوسط الفكري للمفهوم، المفهوم بهذا الاعتبار عملية اتصالية لا يمكن فهمها إلا في سياق وسط هذه الرسالة والبيئة المتحكمة فيها.

وفي سياق التجريبي المفاهيمي على الشبكة الدولية مثلت كذلك عناصر الوسط، محاولة تجريبية في البحث وقد تكاملت تلك العناصر ما بين فلسفة المفهوم وعلم اجتماعه وعلم سياسته وكذا علم النفس الذي يرتبط به، وكذلك علم إعلام المفهوم وعمليات ترويجه، وقبل ظهذا كله علم تاريخ المفهوم وتطوره. المفهوم بهذا الاعتبار سيرة ومسيرة وسيرورة(31) .


علم فلسفة المفهوم
والسياقات المعرفية
علم تاريخ مفهوم
التربية المدنية
المفهوم نموذج معرفي
مفهوم الإنسان عند شريعتي
السيرة والمسيرة والسيرورة
والوسط المفاهيمي
علم إنسانية
المفهوم
علم اجتماع المفهوم
علم نفس المفهوم (المغلوب مولع
بتقليد الغالب)
علم تربية المفهوم
علم إعلام المفهوم

5)- مستويات بناء المفهوم: عملية التشريح

أما عن **مستويات المفهوم** وما تركه ذلك على عمليات استعماله فإن دراسة ذلك من الأهمية بمكان، وهو أمر يدخل في عملية تشريح المفهوم تارة من حيث عناصره ومكوناته، وتارة أخرى من حيث مستوياته.

عملية التشريح المفاهيمي، تحث على تتبع تفعيل "المفهوم" على مستويات عدة، ومن ثم فإن مفهوم "التربية المدنية" له مستويات متعددة تجدر الإشارة إليها:

(1) هذا المفهوم الذي برز ضمن الكتابات الغربية، برز أول أمره ذا ارتباط بعالم مفاهيم "التربية" داخل مجتمعات الغرب (32) ، وخاصة بالمجال الذي يُعنى بإقامة وتقويم الديمقراطيات في داخلها. "التربية المدنية" –إذن– هي الرابطة بين حقل "التربية" والمثل الأعلى الديمقراطي، وذلك في سياق أن "الديمقراطية" –بحكم التعريف– هي طريقة حياة Way of life.

(2) ثم في المستوى الثاني بدا المفهوم يخرج عن حدود "الدولة–القومية" إلى سائر النمط الحضاري الواحد (الغرب)، بل إلى خارج النمط الحضاري الغربي، وفي ذلك إشارة إلى ما قامت به الدول الغربية المنتصِرة في الحرب العالمية الأولى والثانية إزاء الدول المهزومة (33) ، في إطار شامل لتأهيل هذه الدول، حيث بدت "التربية المدنية" –في هذا الإطار– مدخلاً لتطويع نمط الشخصية والطابع القومي. تبدو ألمانيا واليابان مثليْن لا يمكن التغافل عنهما في هذا المقام.

بل ذلك النموذج الترويضي من خلال "التربية المدنية" وإعادة تطويع الطابع القومي للدول والأمم، ظل مثالاً يُضرب لرغبة الدول الكبرى في "إعادة تأهيل" بعض المناطق حتى تجلّى النموذج أخيرًا في مشروع "الشرق الأوسط الكبير" وغيره..

(3) أما المستوى الثالث فهو يتفاعل بين الداخل والخارج في إطار ما أحدثته قضية "الهجرة" من آثار على الداخل، خاصة بعد توارد موجات الهجرة الشرعية وغير الشرعية من أنماط حضارية مختلفة ومتنوعة. لقد كان ذلك أمرًا شديد الخصوصية في الحالة الأمريكية التي تكونت من مجموعة من العرقيات والثقافات والتكوينات الحضارية المختلفة. وفي هذا المقام برز مفهوم "التربية المدنية" لإحداث حالة من التوافق الداخلي وأصول التعايش المدني، في ظل عملية تربوية ممتدة تتوسّل ما يمكن تسميته بالتعليم المدني (34) .

عملية التأهيل التربوي في سياق "التربية المدنية" ليست إلا عملية إعادة تأهيل وتربية مدنيًّا، وذلك لتيسير اندماج المهاجرين أو الوافدين في مجتمعاتهم الجديدة، وفق نظمها العامة واتساق قيمها. لا يمكننا أن نغفل رؤية قضية "الحجاب" في فرنسا ثم سائر أوروبا في هذا السياق.

(4) أما المستوى الرابع فهو مستوى عالمي وعولمي، برز ضمن سياقات تطورت مقولاتها في شكل تكاملي لا يمكن أن تخطئه عين. برز هذا التوجه ضمن مسارات ثلاثة مهمة:

الأول- "الثقافة المدنية"، (35) والذي برز وشاع مع كتابات "التنمية السياسية" و"الثقافة السياسية" وعمليات "التنشئة السياسية"، ليعبر بذلك عن التأسيس الثقافي الفكري للمنظومة العولمية (صياغة عالم الثقافة والأفكار).

والثاني- مفهوم "المجتمع المدني"،(36) والذي هَدِفَ إلى صياغة متميزة لشبكة العلاقات الجمعية والاجتماعية والمجتمعية. مفهوم "المجتمع المدني" وتحريكه صوب "العالمية" مع صياغة مفهوم "المجتمع المدني العالمي"، أتاح مسارًا مهمًّا واضحًا.

أما الثالث– فيرتبط بمفهوم "التربية المدنية" الهادف إلى صياغة أنماط التربية والتعليم وما تنتجه من أنماط سلوك. وبدا المفهوم في سياق العولمة كإحدى أدوات بناء مفهوم "العولمة" نفسه كعملية globalization لها مجالاتها، وأهم مجالاتها تتمثل في: "الديمقراطية" و"حقوق الإنسان" و"السلام" كصياغات فكرية وأيديولوجية، بدت العولمة تغطي هذه "العمليات" والمجالات لتكوّن الغطاء الفكري الأيديولوجي (37) ism global.

مفهوم "التربية المدنية" حينما يتخطى مجرد البعد الخارجي ليصير بعدًا عالميًّا وعولميًّا إنما يتحرك في صورة برامج عالمية وعولمية، غالبًا ما احتلت كافة أرجاء المعمورة على اختلاف مناطق الاهتمام وزوايا التركيز.

(5) المستوى الخامس هو محاولة الولايات المتحدة في إطار السياسة "الامبراطورية الكونية" إعادةَ تأهيل العالم **ليناسب** هذه السياسة، خاصة مع بروز مفهوم "الدول الفاشلة" Failing states؛ حيث ترافق مع بروز هذا المفهوم ضرورة مواجهة هذه الدول في سياق "عملية التأهيل" (38).

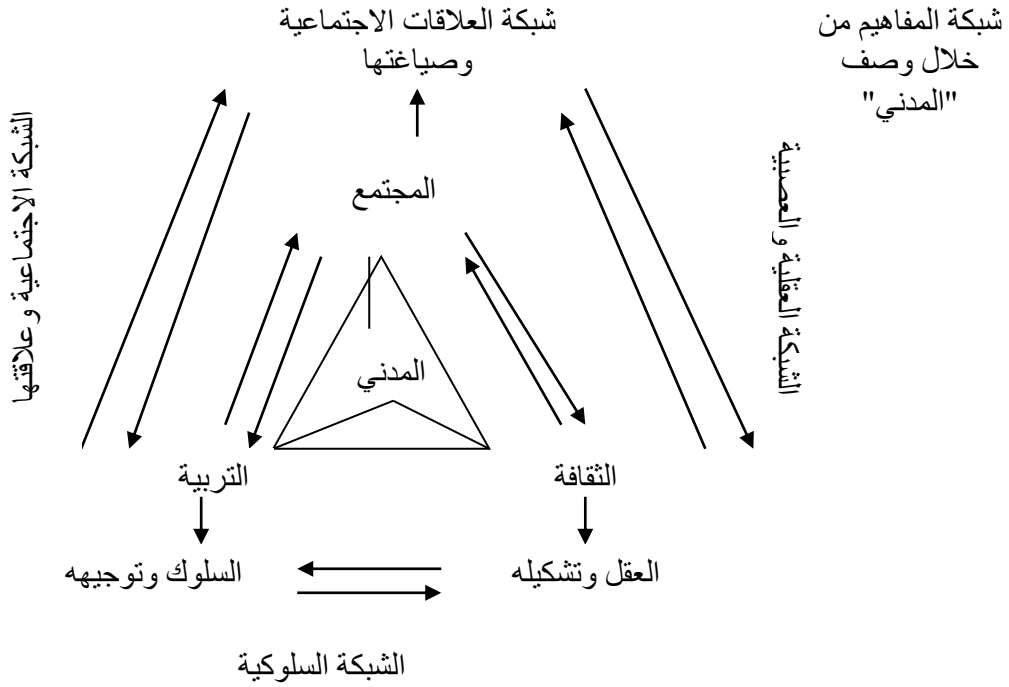
عملية "التأهيل" و"إعادة التأهيل" في هذا المقام، وصلت في إحدى صورها إلى عمليات الصدام العضوي و"العمليات الجراحية العسكرية" كما يحلو للبعض أن يسميها، كما اتخذت "عملية التأهيل" تلك أساليب مثل الحصار الاقتصادي و"العقوبات الذكية"، وبدت تواجه دولاً قد تهتم بعمليات التسلح

مثل العراق في إطار فزّاعة "أسلحة الدمار الشامل في العراق"، أو الدول التي تأوي الإرهاب مثل أفغانستان، وبدت هذه العمليات الجراحية تُشيع حالة من "تخويف الدول الأخرى أو التخويف منها أو بها.."، وذلك في إطار صياغة مشروع يقوم على قاعدة من الفكّ والتركيب، مشروع يصل بين تلك المقامات والعناصر من خلال "عمليات تأهيل".

وظلت من الأدوات –غير أداة "الحرب" على "الدول المارقة" أو دول "محور الشر" أو أداة التهديد بها، أو مشروعات إعادة الفك والتركيب في منطقة تشكل قلب العالم: "الشرق الأوسط الكبير"– وترافقت مع هذه السياقات والمشروعات وربما سبقتها، برامجُ "التربية المدنية" المتعلقة بنظام التعليم والخطاب الديني، وكذلك عمليات "التحول الديمقراطي" والتبشير بها، ومحاولة تكديس هذه النماذج وفق ما أسمته في الآونة الأخيرة: **الإصلاح** "Reform"، وربما أضيف لها كالعادة صفة "المدني": Civil Reform!(39)

6)– العلاقات المفاهيمية:

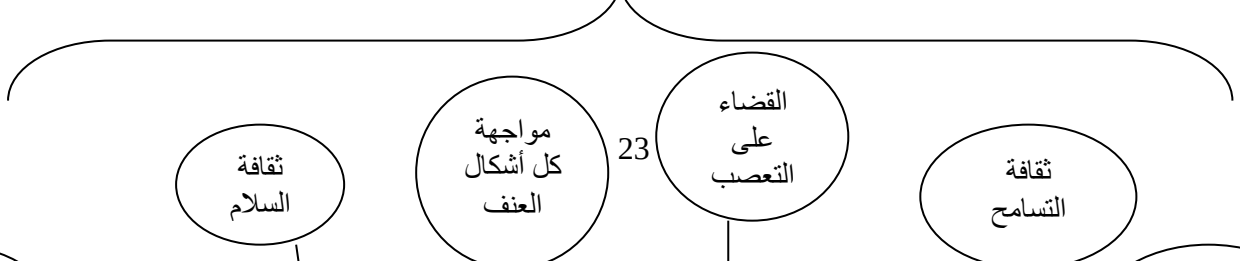
بدت كافة المفاهيم العولمية كمفاهيم منظومة وحزمة، إلا أن المنظومية التي كانت في تلك المفاهيم لا تستتند إلى مجرد أسس معرفية، ولكن تستند بالأساس إلى عمليات الترويج والتسويق التي ترتبط بمثل هذه المفاهيم. وكمثال لتلك المفاهيم يمكن التمثيل بالصفة: "**المدني**"، التي تربط بين مفاهيم تأسيسية كما سبقت الإشارة:



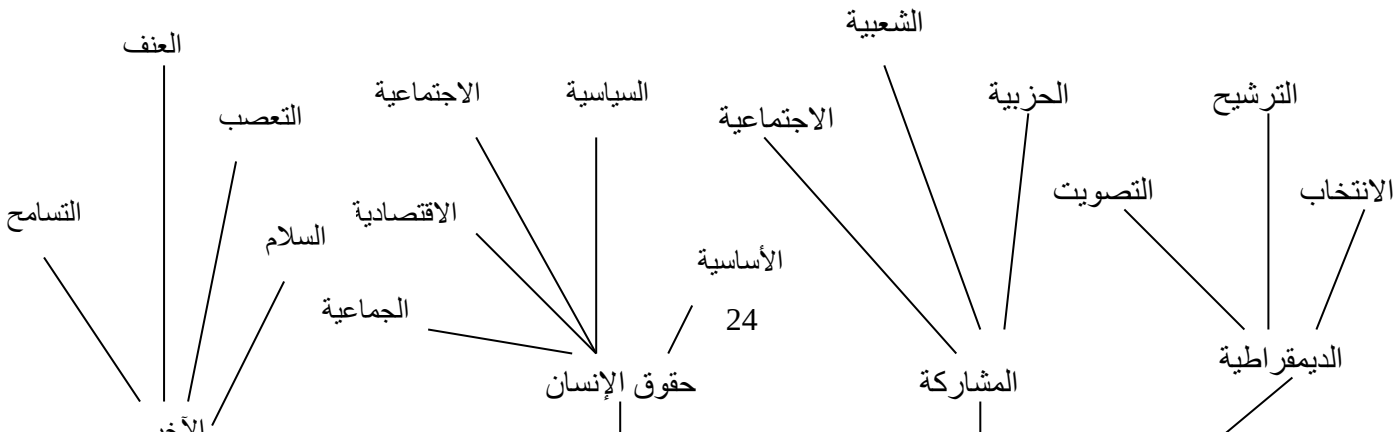
وهذه المنظومات المفاهيمية تعبر عن جملة من العلاقات شديدة التنوع يمكن صياغتها من خلال:

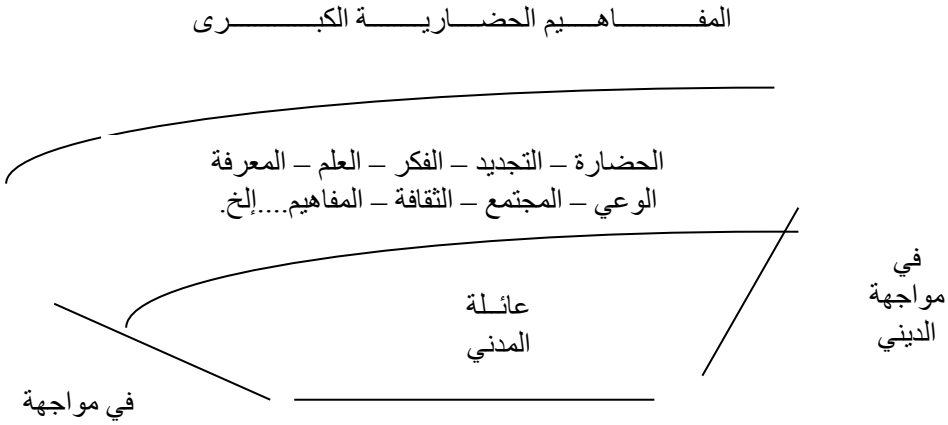
الاستعارة المفاهيمية، والمفاهيم الرحّالة، والحراك المفاهيمي، والمشترك والمختلف المفاهيمي، والأدوار المفاهيمية، والمفاهيم الوظيفية، وتأثيرات المفاهيم الحضارية .. وفي النهاية تأتي عناصر "المفاهيم المنظومة" التي تشير إلى عناصر "الشبكة"، أو أسرة المفاهيم، أو شجرة المفاهيم، بما توحي بها هذه الاستفسارات من معانٍ نظمية يجب ملاحظتها والتوقّف عندها وعليها (40) .

مفاهيم الثمار (41)



أسرة المفاهيم وعملية التنسيب المفاهيمي (شجرة العائلة) (42)





7)_ القدرات والإمكان

دائمًا هذه المفاهيم الصرعات المفاهيمية" أو "الموضات" غالبًا عن دخولها ما تستصحب عناصر وآليات (43) لا يمكن أن تخطئها عين:

1) **فريق يتبنى هذا المفهوم محاولاً تشييعه وترويجه:** هذا الفريق الذي يتبنى هو الفريق الناقل، وهو لا يسوغ فحسب نقل المفهوم، بل عليه كذلك أن يسوغ عملية النقل المفاهيمي ذاتها.

2) **حركة ترجمة** وتعريب لكتابات تتعلق بهذا المفهوم بل وترجمة أدلة للمعلم والطالب، وفي استهانة ومهانة في هذا المقام يتم رفع اسم البلد الذي تم فيه االتأليف، ووضع اسم البلد الأخرى.

3) **حراس بوابات للمفهوم** ينتقلون من ريادة!! نقل المفهوم إلى حراسة من كل دخيل عليه، بل هو دائمًا ضمن عقلية وصائبة يحرص على أن يعلِّم من تأخر في الإطلاع على المفهوم "ما يدخل فيه" و"ما يخرج منه" وفق نقل خبرة المفهوم الحضارية في بلد المنشأ أو حضارة ميلاده إن صح هذا التعبير.

الاستعارة وعالم المفاهيم: مفهوم التربية المدنية:

"الاستعارة" و"الارتحال المفاهيمي"، و"الهجين في عالم المفاهيم".. كلها مسائل تشير إلى علاقات في ذلك العالم، ولكنها عمليات تفيد الحركة، كما تفيد إدخال شيء على شيء أو مفهوم على آخر، أو من مجال معرفي لآخر أو من نمط حضاري إلى آخر.. كلها عمليات تشير إلى عمليات من التفاعل الحضاري.

وفي حقيقة الأمر نحن أمام أمر، يجب أن نتوقف عنده؛ وهو حال "تأميم عالم المفاهيم الكبرى" لمصلحة صفة "المدني" في حال "مصادرة" كبرى وعملية استيلاء على معظم المفاهيم الحضارية الكبرى، في إطار عملية "إلحاق" كبرى لتلك المفاهيم بتلك الصفة، وهو أمر يمكننا أن نلحظه بيسر في إطار تصويرنا لباب العلاقات المفاهيمية (مفاهيم الحضارة والثقافة والدين والفكر والعلم والمنهج والتجديد والوعي والمعرفة والمجتمع والقيم وغير ذلك من مفاهيم) إنها الخبرة الحضارية الغربية حينما جعلت صفة المدني هي مجال شفرتها الحضارية والكود الحضاري الذي يمثلها ومفتاحًا ليس لتميز هذه الحضارة فقط وإنما كذلك لنشرها.

فآثرت تلك الحضارة –في عملية استيلاء كبرى– أن تتحرك صوب تلك المفاهيم الأساسية والتي تمثل "حياض الأمم" وربما مجال تميز هذه الأمم وحضاراتها وامتيازها فألحقتها بعالمها ومصالحها ورؤاها. فلكي تعبّر عن أي "ثقافة" لابد أن تكون "مدينة" حتى تملك تقدُّمها من ناحية وفاعليتها من ناحية أخرى، وأي ثقافة أخرى غير "مدنية" فهي قد تُنعَت بكل الأوصاف السلبية بدءًا من التخلف ومرورًا بالتسلط وانتهاءً بالإضرار بالعالم وسلامه وانسجامه! كذلك الأمر في كافة المفاهيم الحضارية الأخرى.

وكأن صفة "المدني" لعبت دور المصادرة لتعبر عن مقولة شديدة الخطورة، في قيمٍ لها ذاكرةٌ تاريخية من مثل التسامح، وحقوق الإنسان، والتفكير النقدي، والحوار الفعّال.. فلا يعقل أن الحضارات لم تعرف مثل هذه القيم أو تجلياتٍ لمثل تلك المفاهيم.

إلا أن إصرار الحضارة الغربية في عملية إعادة كتابة التاريخ العالمي وفق قواعد تحقيب فرضتها نفس هذه الحضارة الغالبة في هذا المقام، وكأن التاريخ لم يبدأ إلا بنهضة الغرب، وكأن هذه القيم لم تولَد إلا مع "تنويره"... في البدء كان الغرب، و"الغرب في المنتهى".. الغرب المنتهي لم يكن إلا حالة نموذجية لإبراز فكرة "**نهاية التاريخ**" والانتصار المؤزَّر لليبرالية الغربية.. وأن "إسدال الستار" و"القيامة الحضارية" لن تكون إلا على صورة حضارة الغرب الغالب والمنتصر (44) .

مرة أخرى تبرز فكرة المدني لتعبر عن جوهر ما يسميه الغرب بعالميته أو عولمته في إطار منظومة من المفاهيم والأفكار أُلحقت بـ"المدني" من دون معقِّب، وعلى من أراد الالتحاق التحقَ، وفي رواية أخرى: "أُلحق"؛ ألحق شاء أم أبى؛ لأنه يهدد قيم الحضارة، وقيم "المدنية" (45).

وفي هذا المقام سيجدون –ومن كل باب وفي كل طريق وفي كل مكان– من يضفي صفة "العالمية" على تلك القيم، أو العولمية، أو بتعبير آخر: معنى "الإنسانية".

وغاية الأمر في ذلك، أن نرى كيف أن هذه "المنظومة الإلحاقية" مارست سياسات واقترفت مساراتٍ هي في غاية الإهدار لما أسمته "القيم الإنسانية"، حينما احتكرت تفسير مدلولات هذه القيم، واحتكرت أدواتها، واحتكرت اضفاء المعنى عليها، ومارست إعطاء "براءات الذمة"، ووزعت "أدلة الاتهام"، ونصبت من نفسها حارسًا وقاضيًا على الدنيا، وأصرت على من شذَّ عن سياستها أن يدخل "بيت الطاعة"، فأما من تاب وأناب، وامتثل وخضع وأذعن (هذه التعبيرات التي استخدمت في الخطاب الدولي)، فإنه قد يظفر بصكوك الغفران ضمن محاكمات لكافة أرجاء المعمورة، وغطاء لجملة من التشوّهات الفادحة في النظام الدولي (46).

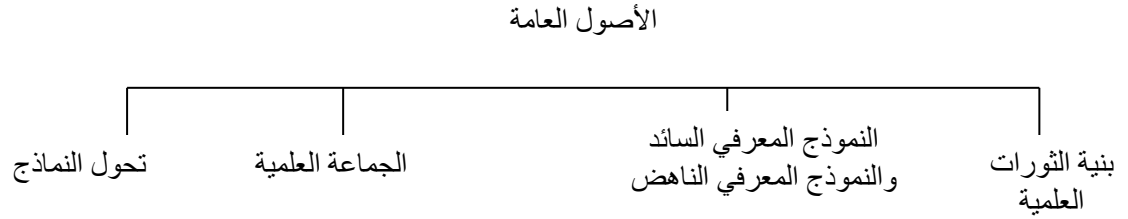
وفي الحقيقة فإن "**المدرس الفاشل**" الذي يدّعي بقوته أنه يمتلك الحُجية والمصداقية، ويجعل من نفسه معيارًا للحق والحقيقة، ويمارس كل عمل مضادّ لمعاني الحرية والعدالة، ويمارس العدوان باسم التحرير في تعدٍّ سافر على "المفاهيم"، وكأنه أسر كل تلك المفاهيم في سجن جوانتانامو من جملة من أسر، وأخرجها حيث أراد وكيفما رغب. فهل تكون "التربية المدنية" واحدًا من من أهم أدوات صياغة العالم صياغة غربية على طريقة "واصطَنَعْتُك لنَفسي"، و"على أعيننا"؟، هل تكون التربية المدنية لها صلة من الصلات بهذه المشروعات والبرامج التي تترى هنا أو هناك؟.

فإذا كانت "التربية المدنية" هي استبدال للتربية "الوطنية" التي أصَّرت أن تؤسس لشروط استمرارية "الشبكة الاستبدادية" من خلال "ثقافة التعبئة" و"التدريب على المهارات الثقافية للجماهير"، وتكريس وتأهيل "المواطن" ضمن حركة إذعانية يومية أو تكاد –فأنتجت هذه "التربية الوطنية" عناصر مواطنة شائهة تخرج من ذراريها "**المواطن–العبد**"، فإن "التربية المدنية" أصرت –وبنفس الأطر التعبوية (برامجيًّا وتمويليًّا وغير ذلك)– لتؤصل معاني "القابلية لاستبداد عولمي"، وإن لبست ثوبًا ظاهره الرحمة وباطنه من قِبَله العذاب.

8)– التجريب المفاهيمي: من خلال نموذج توماس كون المعرفي

ولا يمكننا في هذا المقام أن نسرد من الشواهد والحجج التي تؤكد ذلك. ولكن من الممكن أن نحيل إلى أكثر من مسارٍ للحجج التي تؤكد على معاني الهيمنة من خلال الصياغة لأنماط السلوك والممارسة.

وفقًا لما أشرنا إليه من الإمكانات والقدرات، فإن الأمر جدير بالتجريب وفق أصول "**توماس كون**" حينما أشار إلى فكرة "النموذج المعرفي" paradigm (47).



هذه الأصول التي جعلت من فكرة "النموذج المعرفي" حجر الزواية في كتاب "كون"؛ وذلك من خلال اشتمال هذا النموذج على عناصر خمسة (48):

في هذا السياق يمكن التفاعل التجريبي وفقًا لهذا "النموذج المعرفي" لدى "كون" مع نقطتين أساسيتين:

الأولى- الجماعة العلمية والسياقات المرجعية: وفي هذا، يؤكد أستاذنا الدكتور **"عليّ الدين هلال"** أن علم السياسة -وصحبة من علوم اجتماعية وإنسانية- يعاني من أزمة مركَّبة، تتفرع لأزمات (49) ثلاث:

* أزمة توجّه واتجاه.

*وأزمة أصالة.

* وأزمة وظيفة.

علاقة الجماعة العلمية بهذه الأزمات من جهة وعالم المفاهيم من جهة أخرى يحيلنا إلى **"أزمة الاستهلاك المفاهيمي"** والتي تتحرك صوب الأزمات الثلاث:

* الاستهلاك المفاهيمي يعني التعامل مع **"الجاهز المفاهيمي"** (50) في سياق ربما تلخصه في معظمه الكلمات: **"اكتب ما يُملى عليك"!!** جاهزية المفهوم من حيث الإعداد لا تعني بحال صلاحيته أو ملاءمته، إن قاعدة الاستهلاك التي تتعلق بالمعاني الإعلامية والترويجية لا يمكن بحال أن تشكل القاعدة الصواب في "عالم المفاهيم"، فالمفاهيم عالم علم لا عالم سوق!!

والمفاهيم المعلَّبة لا يمكن -بحالٍ- أن تحقق المقصود على أرض الواقع. الاستهلاك المفاهيمي يحيلنا إلى أزمة التوجُّه والاتجاه، فإذا كانت الوجهة هي استهلاك المفاهيم الغربية أو العولمية أو الأمريكية، فإن ذلك لا يمكن أن يؤدي بنا إلى عمل بحثي أو منهجي رصين، ولا يمكن أن يؤتي أُكله إلا في ظل "علاقة تبعية" بين المستهلِك والمنتِج، تصل إلى حالة من "السلوك الاستهلاكي في عالم المفاهيم".

واستهلاك "مفاهيم الآخر" تحيلنا كذلك إلى "أزمة الأصالة"، والتي تتعلق بشروط فاعلية عالم المفاهيم على أرض الواقع، وفي نفوس الناس، وفي صياغة الشبكة المفاهيمية المتعلقة بصياغة شبكة العلاقات الاجتماعية وشبكة أنماط السلوك.. إنها عملية تربوية كاملة لا يمكن بحال أن نتغاضى عنها.

و"الأصيل" المستجيب لحاجات الناس والمحفِّز لتوليد فاعليات البشر هو الذي يصل إلى المقصود ويؤدي دوره الوظيفي بإحسان، فتقترن "أزمة الأصالة" بأزمة "الوظيفة" التي تقترن يدورها بمدى الفاعلية والملاءمة والكفاءة والكفاية، .. مسائل بعضها من بعض، تتواقف على بعضها وتتفاعل.. إنها القضايا التي تتعلق بعناصر الصحة والصلاحية على قول "مالك بن نبي"، أو "جغرافية الكلمة" على ما أشار إليه "علي شريعتي" (51).

لسنا هنا أمام مجرد ثنائية غالبًا اختُرعت على نحو متناقض تؤكد على "الأصالة والمعاصرة"، وكأنهما متنافيتان، وكذلك دعوى "الخصوصية والعالمية" وكأنهما إذا حلَّت إحداهما ارتفعت الأخرى، لاستحالة الجمع بين المتناقضين.

وواقع الأمر أن البحث في هذه القضايا –ونحن بصدد دراسة مفهوم "التربية المدنية"– يدفعنا إلى أن نتعرف على محتوى هذه الثنائيات، ومقام الافتعال في بنائها، ومقام استجداء النتائج المترتبة عليها. إنها في الحقيقة "**أصول منهج النظر**" التي يجب أن تشيع في الأمة؛ تحدد فيها وبها عناصر قبلتها واتجاه بوصلتها، والمنهج الذي تختطّه والهدف الذي تتغيّاه..

قبول المفهوم وقابلياته لابد أن يحمل الشروط الحاكمة لتوجهه وأصالته ووظيفته، ومن دون البحث في هذه القضايا بما تستحقه من أدوات لازمة للقيام بذلك لا يمكننا إلا التعامل استهلاكيًّا أو إلحاقيًّا في عالم المفاهيم، بغضِّ النظر عن ضرها ونفعها.

المرجعية (52) –في عرفنا– ليست تلك المسائل التي تشكل التأسيس القاعدي من أفكار في ذهن وتفكير وعمل الجماعة العلمية، بل هي أبعد من ذلك، وتتعلق بنقاط ثلاث:

الأولى– كيف تتحول الجماعة العلمية إلى جماعة مرجعية ذات حُجية ومقبولية ومعقولية وفعالية؟

الثانية– شبكة "الإسنادات المرجعية" التي تشكل مصادر التأسيس والتفعيل والتشغيل، وعمليات البناء. قضية المصادر ليست مجرد قضية شكلانية خاصة في عالم المفاهيم والمصطلحات.

الثالثة– أصول الواقع وخريطته كمرجعية، إن أي جماعة علمية تفقد صفتها الجمعية، كما تفقد عناصر الحجية إذا انفصلت عن واقعها واغتربت عن جهازها المفاهيمي، وأصول مرجعيات الواقع هنا كأصل من قواعد المرجعية يعني أن للواقع مشكلات وتحديات، كما له متطلبات واحتياجات وضرورات، ومن الواجب أن نتعرف على ما يفرزه الواقع ويؤديه من قضايا "حالّة" واجبة التناول والتعامل الفوري، وأخرى استراتيجية تحرك أصول تفكير منهجي ممتد وعميق وفعّال.

إن هذا –في أبسط صوره– ليس إلا إشارة إلى ما يمكن تسميته "بالإشكالات الأجدر بالتناول" أو "وضع الأجندة البحثية".

الجماعة العلمية وفقًا لهذا التصور الرابط بينها وبين المرجعية إنما يترك آثارًا مهمة على المفهوم الذي نحن بصدد التعامل معه وهو التربية المدنية.

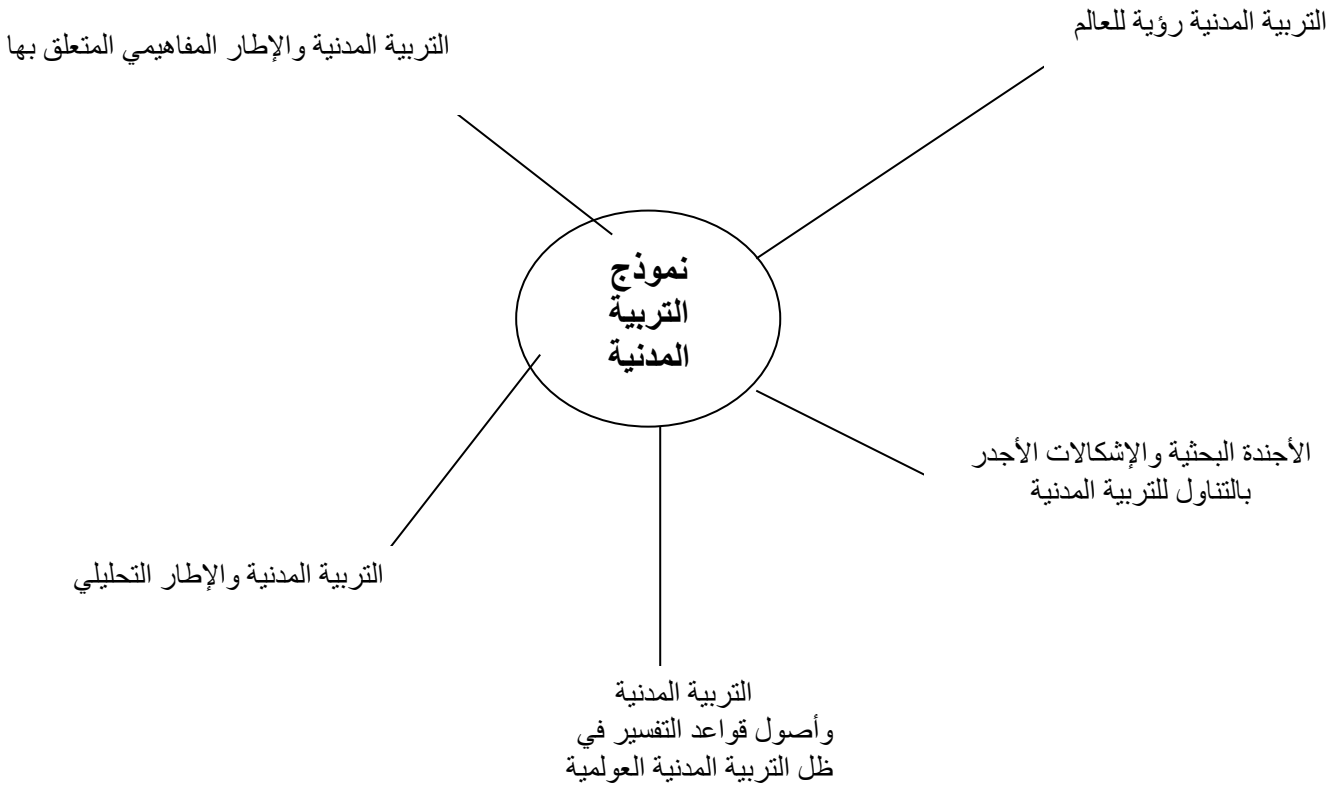
هذه الجماعة غالبًا ما تضفي على نفسها صفات الريادة في استخدام المفهوم والتبشير به، وقد يرتبط ذلك ليس فقط بمجرد أفراد داخل الجماعة العلمية، بل ربما يختص بذلك مؤسسة أو أكثر، وتشكل هذه الجماعة مع امتدادها وتعرفها "جماعة مصلحة" في هذا المقام، ومن هنا سنرى في كثير من الأحوال من ينبع اسمه بصفة الخبير، أو الباحث في هذا الشأن.

وغالبًا ما تشكل تلك الجماعة مجالها الحيوي وتؤصل عناصر ارتباط مع مؤسسات المجتمع المدني المهتمة بهذا المفهوم. وغالبًا ما تقدم الخبرات وبرامج التدريب، وتحاول هذه الجماعة أن تظهر قدرًا من التماسك في الدفاع عن مصالحها المعرفية والعلمية والمادية. وتستخدم آليات إقناع لجماعات بحثية في تشييع الفكرة، بشرط أن تتبعها.

وقد ترتبط هذه الجماعة بمؤسسات تمويلية في الداخل أو الخارج وفق اهتمامات هذه المؤسسات بموضوعات وقضايا التربية المدنية، وضمن شبكة الاتصال التي تحرك ما يمكن تسميته بالمجتمع المدني العالمي، ضمن مؤسساته المستحدثة وفقًا لمقتضيات وشروط الطبعة الغربية في هذا المقام.

نأتي إذا إلى النقطة الثانية والتي يجب التوقف عندها والبحث في مكامنها وتعلقاتها، ألا وهي المتعلقة **بعناصر النموذج المعرفي** ومع الاعتبار الذي نتجاوز فيه عن المسوغات والقواعد والمداخل التي تجعلنا نعتبر "مفهوم التربية المدنية" نموذجًا معرفيًّا مهمًا في هذا المقام Civic Education Paradigm".

وضمن سياقات التجريب الذي جعلناه مسارًا للتعامل التجريبي مع المفاهيم يعتبر نموذج توماس كون دالاً في هذا المقام، إذ مع الممارسة البحثية للأطر الخمسة للنموذج المعرفي المعرفي فإن مفهوم التربية المدنية والبحث عن أطره الخمس أعطى نتائج مهمة تؤكد ذلك الأمر، فضلاً عن إشارات صريحة من غير تأويل لعناوين ومقالات حول النموذج المعرفي للتربية المدنية.


التربية المدنية رؤية للعالم
التربية المدنية والإطار المفاهيمي المتعلق بها
نموذج
التربية
المدنية
الأجندة البحثية والإشكالات الأجدر
بالتناول للتربية المدنية
التربية المدنية والإطار التحليلي
التربية المدنية
وأصول قواعد التفسير في
ظل التربية المدنية العولمية

إن **رؤية العالم** لمفهوم التربية المدنية أشار ومن أقرب طريق إلى ما يمكن تسميته بالنموذج المعرفي المدني Civic & Civil Paradigm (53).

وهي صياغة تؤسس على النموذج العلماني والقانون الطبيعي، وتحاكي رؤية لتهميش الدين وتنتج أتساقًا معرفية وقيمية وسلوكية خاصة بها. فضلاً عن ذلك فإن أنساق التربية تشكل قواعد لرؤية للعالم وفقًا لأسس حضارية ومعايير غربية لا يمكن تجاهلها عند الحديث عن رؤية العالم للتربية المدنية.

وللتربية المدنية **إطارًا مفاهيميا** تحدثنا عنه وعن منظومتها تستدعي من غير داعٍ، فإنها تشكل حزمة كلية وتصورًا منظوميًا مفاهيميًا.

كذلك فإن التربية المدنية ملكت **إطارها التحليلي** وسياقاتها التحليلية، وملكت مستويات تحليل تحضها وكذلك وحدات تحليل تهتم بها وفقًا لمقتضيات العملية التربوية وعناصر تفاعلها في المنظومة التربوية وفاعليتها.

وكذلك فإن التربية المدنية تملك **قواعد تفسيرها** المستقاة من معايير المدني Civic & Civil والمقتضيات للحكم على الظواهر والموقف والأشياء وأنماط السلوك، فمن المهم أن نشير إلى وجود الظاهرة المدنية، والمواقف المدنية والوعي المدني والسلوك المدني.

وضمن هذا السياق لا يمكن بحال أن نتغافل عن علاقة التربية المدنية **بأجندة كاملة ومتكاملة،** إلا أنها في ذات الوقت انتقائية وفق قواعد المصالح وعناصر الاهتمام ولا يمكن بحال فك ارتباط هذه الأجندة بدول المنشأ بالاعتبار الذي يشير إلى طبيعة مفهوم التربية المدنية وتطويره ليكون مفهومًا عوليًا قابل للتوظيف والتوطين لتحقيق أهداف سياسة ومصلحية.

وفي هذا المقام لابد وأن تثار عملية **وضع الأجندة** التي قد تشير إلى عملية صناعة واسعة، في إطار تابع لا نابع فتظهر فجوة أكيدة بين صناعة الأجندة، والإشكالات الأجدر بالتناول والأكثر مناسبة ولياقة بالواقع الذي تُمارس فيه.

كما أكدنا فيما سبق فإن مفهوم التربية المدنية يبدو مفهومًا برامجيًا إجرائيًا ذا طابع عملياتي وهو بهذا الاعتبار ولمقتضيات تطبيقية خارج حدود الدول ذات المصالح الخارجية أو الكونية فإن الأمر يرتبط بالصياغة والصناعة في بلد المنشأ: **التربية المدنية.. نموذج معرفي بين الصياغة والصناعة.**

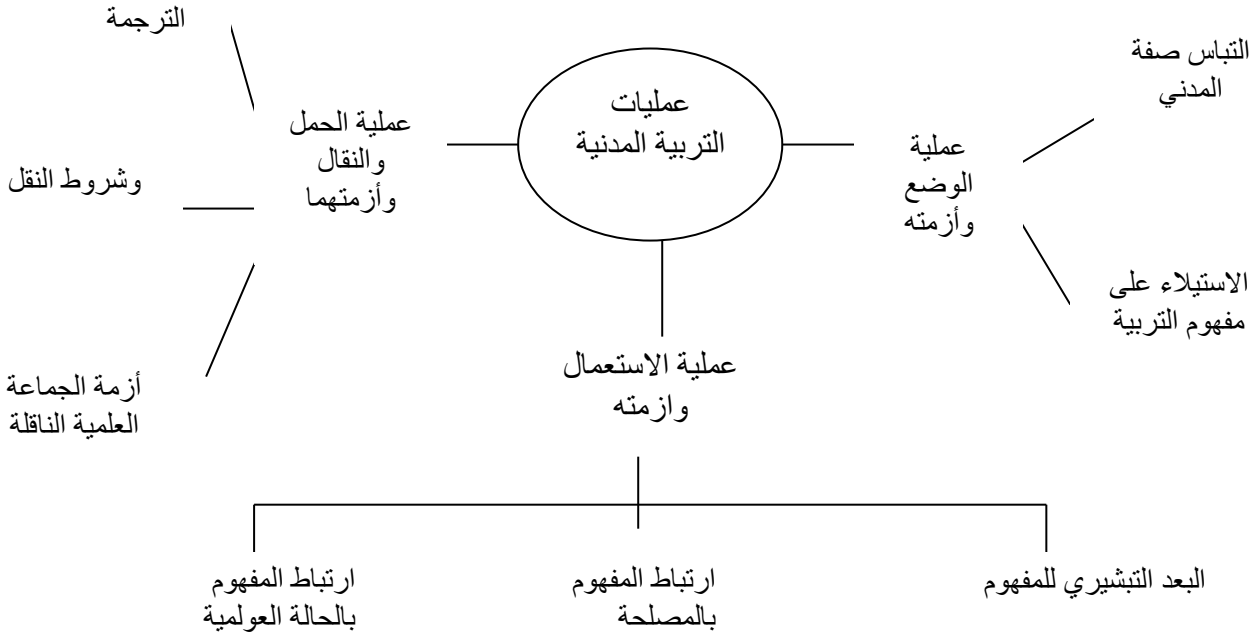
9)– عمليات بناء المفهوم بين الأزمة والتأزيم: أين المفر؟!

كل المفاهيم ترتبط بمجموعة من العمليات تشكل جوهر عملية البناء (54) وهي غالبًا ما ترتبط بعملية الوضع للمفهوم ابتداءً، مرورًا بعملية الحمل والنقل، وانتهاءً بعملية الاستعمال، وغالبًا ما ترتبط هذه العمليات بأزمات كامنة في هذه العمليات أو خارجية عنها تتعلق بالجماعة العملية التي تتعامل مع تلك المفاهيم أو الوسط المحيط بها.

وفي غالب الأمر إذا حمل المفهوم عيوبًا أو أزمات في عملية وضعه، غالبًا ما يؤثر في عملية حمله ونقله وكذلك استعماله بحيث يطولها الأزمة التأسيسة المتعلقة بالوضع.

ولكن ليس معنى ذلك أن العكس صحيح، ذلك أن صحة عملية الوضع وخلوها من العيوب لا يعني خلو العمليتين المكملتين من العيوب، بل قد تعاني أزمات في إحدى مراحلها:

- وضع المفهوم: بين ولادته وأزمته
- حمل المفهوم ونقله بين ترجمته وأزمات الاستهلاك: سوق المفاهيم وصرعات الأردية المفاهيمية:
- استعمال المفهوم: التداول والترويج وأزمات الاستعمال



عملية إعادة بناء المفهوم: بين الدواعي والإمكانات

كانت تلك جميعًا جملة الخطوات التي يمكن تطبيقها تجريبيًا على المفاهيم، والمفهوم قيد البحث "التربية المدنية" من جملة تلك المفاهيم. وكما كان التعامل مع المفاهيم وتناول أصول هذا التعامل وفروعه له من الدوعي الدافعة لذلك، فإن عملية إعادة بناء المفهوم لابد أن تملك هي الأخرى دواعي وإمكانات.

وتشكل كافة الخطوات السابقة بما تحمله من محاولة تأسيس منهج نظر، وانتقادات سبقت من خلال رؤية نقدية بشكل مباشرة أو غير مباشرة، تشكل أهم الدواعي لعملية إعادة البناء. بينما تشكل الإمكانات **النابعة لا التابعة** تصورات يمكن نظْمها بإحكام في شبكة منظومية لهذا الجهد التربوي المتعلق بعملية الإصلاح والتجديد التربويين في عمقهما وبشروطهما، والتعامل في كل ذلك بما يفيد الكيان المجتمعي ويصب في عافيته وصحته.

مفهوم التربية المدنية يجب –وفق هذا المقام– أن يعاد النظر في عملية إعادة بنائه في:

- تضميناته الفلسفية الكبرى والتي ترتبط برؤيته للعالم وحركته الممتدة في المعمورة.
- طبيعة المفهوم الاستبعادية والإقصائية للفاعليات المجتمعية وعلى رأسها الدين، وهو أمر يؤثر في اتجاه النظر، وزوايا الاهتمام في إطار مفهوم أو وصف "المدني" الذي يشكل قاعدة لمصادرات كثيرة.
- منظومة الأجندة والإشكالات الأجدر بالتناول: في إطار يؤصل معاني الأجندة النابعة لا التابعة، ليس فقط في إطار محتوى تلك الإشكالات وأجندتها، بل أكثر من ذلك ضرورة ترتيب الأولويات داخلها.
- إمكانية الاستئناس بالوسائل الفنية والإجرائية ولكن ضمن رؤية كلية، وضرورة النظر بعناية لفحص التضمينات الخفية داخل بعض هذه الوسائل والتعامل مع كل منها بما يليق وخصوصية المجتمعات وقدراتها وإمكانياتها.
- ضرورة البحث في منظومة الإمكانات التي تتعلق بصياغة للجماعة العلمية وقدراتها في إطار عملية الإصلاح التربوي العام والشامل، وتوظيف الإمكانات التراثية في هذا المقام، والمشروعات الفكرية ذات الاتفاق العام والتي تمثل عناصر الحد الأدنى، وتكريس وتفعيل التواصل من خلال مفاهيم قادرة على تفجير الطاقات والفاعليات الحقيقية في المجتمع، لا بالاعتبار الذي يمارس ذلك في شكل مظهري أو ديكوري (العرض) أو يمارس (التمثيل) من غير تجذير حقيقي للقيم المواتية للنهوض بالمجتمع وتجدده الحضاري.
- إن التربية عبر "**الديني**" هو قواعد تأسيسية في التصور العام، وإن إقصاء الدين أو تهميشه إنما يشكل حالة لا يمكن بأي حال إقرارها ضمن صياغة أنساق الأفكار والثقافة والسلوك والقيم،

التربية في سياق عافية المجتمع السياسي. وحركة العمرانية الدنيوية لا تتعارض، بل يجب أن تستند إلى تأسيس صياغات تربوية عبر **الديني**، ذلك أن تصور تعريف معين للتربية المدنية، في إطار الاستبعاد والإقصاء، مردود عليه بالفهم القادر –للدين– على تأسيس كل فاعليات المجتمع وأسباب نهوضه(55) .

- ضرورة تقوية **جهاز المناعة المفاهيمي** في مواجهة المتغيرات والتحديات العولمية، وذلك السيل والطوفان المفاهيمي الجارف في موجات تتوالى تترى بعضها بعد بعض، وفي سياق تشكيل أخلاق عولمية لا تهدف إلا إلى "هندسة الموافقة" و"صناعة الإذعان"، وتنميط حضاري فيما يسمى بالأخلاق العولمية والكونية. إن قدرات الممانعة وعمليات التحصين لها، تمثل أحد أصول **بناء الذات الإرادية**. وتحريك الإرادة نحو العدة الاستعداد لهو عمل تتحول فيه "الإرادة" إلى "إدارة" وتسيير، تحقق مناعة ومنعة للكيان في التعامل مع المفاهيم وعالم الأفكار، ذلك أن اختلال الجهاز المفاهيمي المشكِّل للوعي أو احتلاله أو اغتصابه، وزرع قابليات تطلب الضرر أكثر مما تتحرك نحو النفع، لهي أمور تؤدي إلى الخراب العمراني، وعلى قمتها المجال التربوي وأنساقه والمترتبات عليه من أنماط سلوك(56) .

عمليات التفعيل والتشغيل: بين التخلية والتحلية (57)

وفي هذا المقام الذي يراعي كل هذه الدواعي الأكيدة الدافعة لعملية إعادة البناء المفاهيمي، ويستثمر كافة الإمكانات المتاحة في إطار يتحرك من قلب الاحتياجات والضرورات النابعة –لا المقتضيات التابعة أو المفضية إلى التبعية وتكريس معادلاتها النافية للإرادة وإمكانات تحويلها إلى عدة وإدارة– فإن عمليات التفعيل والتشغيل لتلك العمليات المقترحة بإعادة البناء المفاهيمي يمكن أن تنطلق صوب تصنيفين أساسيين:

– الأول ضرورة القيام **بعملية تخلية** على أسس نقدية واعية وداعية للكيان المجتمعي وقدراته، والقيام **بعملية تحلية** لا تقتصر على كونها مجرد إعادة ملء، ولكنها من خلال منظومة متكاملة أو هي أقرب للتكامل والاكتمال، للتعامل مع عالم المفاهيم، واستراتيجية كلية، واقتراح مفاهيم كلية أخرى يمكن تفعيلها في السياقات الأكاديمية والبحثية وتشغيلها.

– أما التصنيف الثاني فإنه يلحظ ما من شأنه أن يرى عملية التشغيل (58)كعملية مستمرة تتعلق بالخطوات العشر (لبناء المفهوم) جميعًا، تتساوق معها وتستقي منها كثيرًا من محدداتها وطرائقها، فحجية المفهوم لا تتأتى من مجرد بنائه، وإنما أيضًا من عمليات تشغيله.

وإن المنطق الذي يتوقف عنه عملية البناء بمعنى (بنية ونمت) إنما يشكل أولى مداخل الفشل فير إحداث حالة الحصانة والتحصين وتفعيل قدرات الحصن المفاهيمي، وهي عمليات كلها يجب أن تراعي وتنتبه إلى:

- معاني الصحة والصلاحية في عالم الأفكار والمفاهيم كما وردت لدى **"مالك بن نبي" (59)**.
- تصنيف عالم الأفكار لدى **"مالك بن نبي"** من الأفكار القاتلة والمميتة، والأفكار الفاعلة والحية، والأفكار المخذولة وغيرها مما يمكن تفعيله في عالم المفاهيم (60).
- المعاني التي يحركها ذلك النحت المهم الذي يرد عند **شريعتي** من **"جغرافية الفكرة"** (**61**)، والتي لا نرى الفكرة إلا في وسط تقبلها وقابلياتها. إن للفاعلية قوانين وسُننًا وعالم الأفكار والمفاهيم يملك منظومة سننه وكيان قوانينه.
- من المهم أن نؤصل المداخل المفاهيمية لدى **مصطفى صادق الرافعي** وتصنيفاته شديدة العمق لعالم الكلمات والمفاهيم والأفكار، فإن المفاهيم كالجيوش وإن من الكلمات ما يعد عدوًا تجب مدافعته والذود عن حياضها: المفاهيم كالعرض وكالأرض (62).
- وكذلك يجب الوقوف مليًا عند **أبو حيان** الذي يذكرنا في **"رسالة العلوم"**: إن الكلمات منها الحر والعبد (63)، وإن العقول والنفوس الحرة وهي التي تصوغ كلماتها على شاكلتها، وتطرد كل معاني العبودية أو عقلية القطيع أو نفسية العبيد، وتصوغ نصوصًا حرة ناهضة بالكيان بكل أعضائه وأجهزته خاصة جهازه المناعي (64) .

عملية التشغيل في إطار تفعيل هذه المقولات والرؤى تعني المواصلة مع المفهوم وبه نحو آفاق متجددة من إجراء دراسات تستند إليه، أو إعادة فهم وتحليل ظواهر لاستخدامه، أو تأسيسه وتمأسسه في الواقع العملي والحياتي. فالتشغيل له مجالي عمل وفعل:

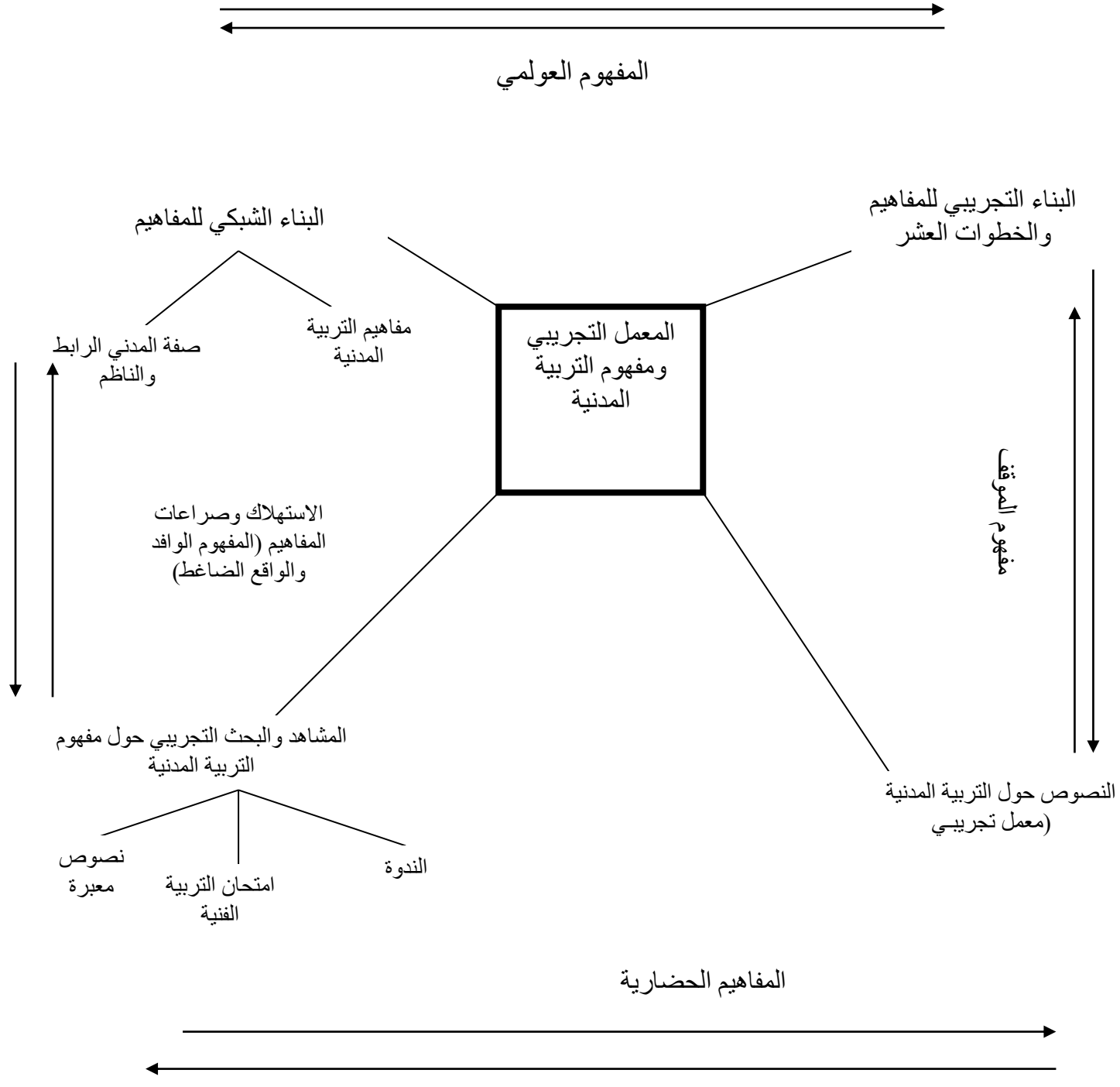
- التشغيل في النسق المعرفي.
- التشغيل في الواقع العملي.

كما أنه يمر بمرحلتين: **الأولى**– إشاعة التفكير في الموضوع، وفي المرحلة **الثانية** تأتي ضرورة التعامل به. وهو –أي التشغيل– يكتسب مشروعية وحجية وأهمية من الحالة المفاهيمية التي أصابتها الفوضى في الوضع والحمل وفي عمليات الترويج والتسويق، وحالات الاحتكار والزينة وزخاف من القول، إلى درجات أحالت بزخرفها وزيفها الحق باطلاً والباطل حقًا. وللتشغيل مكونات ومهام يصعب على الباحث في هذا المقام أن يفيض فيها لمقتضيات المقام.

ثالثًا– نماذج تجريبية في التفعيل والتشغيل

في إطار الخطوتين الأخيرتين يصح أن نقدم منظومة من نماذج تجريبية تعين في ضم عمليات إعادة البناء المفاهيمي وعمليات التفعيل والتشغيل. يرتبط بذلك مسألة البناء الاستراتيجي للمفاهيم، التأسيس لذلك، للخروج من الحالة المفاهيمية العشوائية، بإدخال المفاهيم إلى معمل التجارب اللائق بها.

مفهوم التربية المدنية: إدخال المفهوم المعمل التجريبي للتعامل مع مفاهيم الموقف (65):



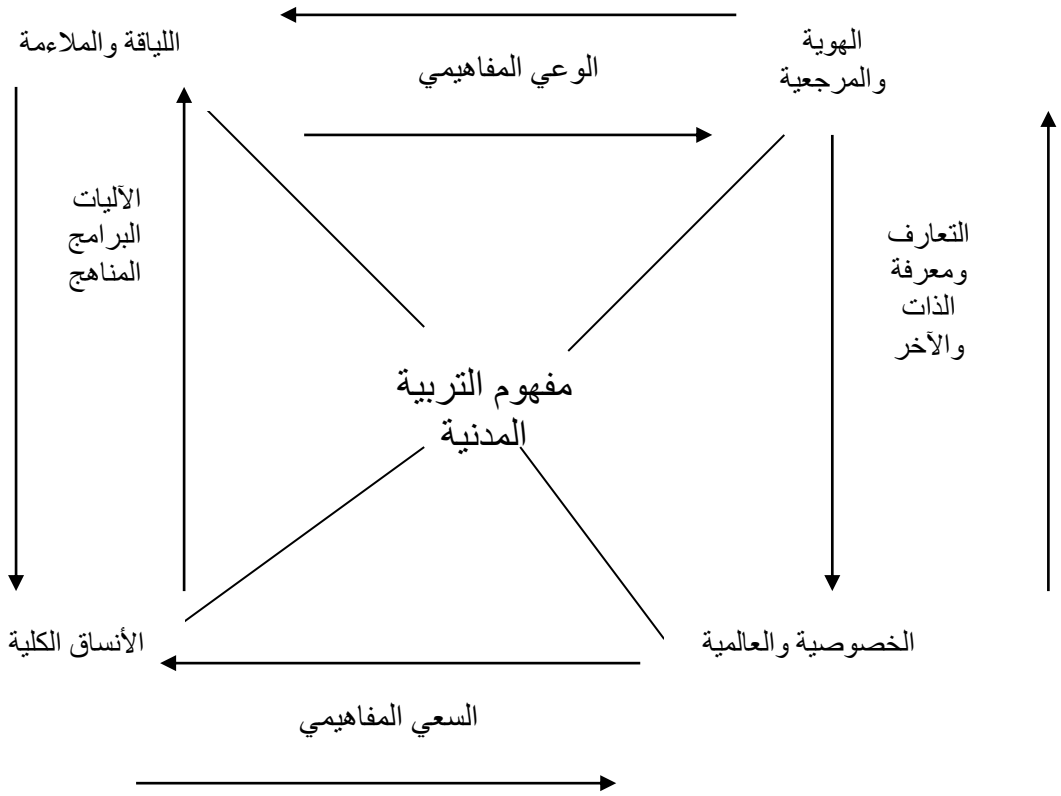
استراتيجية البناء المفاهيمي: إذن نحن أمام ضرورة تأسيس استراتيجية مفاهيمية قادرة على التعامل مع كل مستوى من المستويات المفاهيمية المتعددة (66)، لابد أن تترتب على تلك الخطوات السابقة في التعامل مع عالم المفاهيم.

عشوائية العالم المفاهيمي تحتاج منا مزيدًا من التوقف والبحث؛ ذلك أن الخروج من حال العشوائية في الظاهرة المفاهيمية ضرورة، وكذلك الدخول إليها من مدخل "البيان والبناء" بما يليق بعالم المفاهيم في إطار من مفاهيم نظر واضحة فارقة ومناهج تعامل ناقدة لائقة ومناهج تناول كاشفة فاعلة.

وضمن هذه الرؤية الاستراتيجية لعالم المفاهيم ومنظوماته يمكن التعرض لعناصر مهمة في هذا المقام تعرضنا لبعض منها فيما سبق:

- الإطار النقدي للبناء المفاهيمي: أنساق المعايير المفاهيمية.
- عملية إعادة بناء المفهوم ضمن منظومة متطلبات عالم المفاهيم.
- محاولات تشغيل وتفعيل المفهوم: آليات وأدوات.

عناصر مهمة تشكل منظومة من العناصر لابد أن يتطرق إليها من كل من يتعرض لعالم المفاهيم سواء استقر أم وفد، سواء كان من مفاهيم تتعلق بذاكرتنا، أو مفاهيم الموقف التي تتعلق بالنمط الحضاري الغالب، أو مفاهيم تشكل عناصر للتفاعل الحضاري.



هذه المنظومة من النماذج التجريبية المشار إليها تنقسم بين جانبين:

الجانب الأول– ويتضمن نماذج للتجريب الناقد الفارق، حيث يتم إعمال ذلك وتشغيل التأصيل السالف على ثلاثة نماذج:

أولاً–تجربة عيانية: حلقة نقاش وورشة عمل حول التربية المدنية

ثانيًا– محاولة تجريبية لتحليل نصوص حول "التربية المدنية" (67).

ثالثًا– نموذج لامتحان "تربية فنية" لطلبة الثانوي العام في مصر.

الجانب الثاني– ويتضمن نماذج ثلاثة للتجارب البيانية والبنائية، والتي تتلمس السعي لتفعيل الرؤية المنهجية الواصلة من النقد والفرقان إلى البناء والبيان، هذه النماذج هي:

أولاً– المشروع الفكري للحكيم البشري والتربية على المواطنة.

ثانيًا– التربية الانتمائية والوعي بالهوية.

ثالثًا– التربية السفنية (الأسرة نموذجًا).

الجانب الأول– التجريب النقدي والفرقاني

أولاً- تجربة عيانية: حلقة نقاش وورشة عمل حول التربية المدنية

ليس أفضل من "حلقات النقاش" أو "ورشات العمل" تمثيلاً لحالة تجريبية مهمة تستحق التحليل والفحص والبحث والدراسة. وهي -بحكم التعريف- حلقات غالبًا ما تهدف إلى استكشاف موضوع بعينه، يتسم ببعض الجدة، أو موضوعات ذات طبيعة حساسة تحتاج إلى النقاش المحدود والخروج بنتائج أقرب ما تكون إلى الوضوح والتعيين.

هذا كان حال ورشة العمل التي عقدت مؤخرًا حول: **"التربية المدنية في التعليم: المفهوم والتطبيق"**، والتي عقدت برعاية **"الهيئة القبطية الإنجيلية لخدمات الاجتماعية– قسم التنمية الثقافية مكتب المناهج"**، وذلك في يومي 11، 12 يوليو 2005م.

وقراءة في عنوان ورشة العمل والهدف منها، نجد إنه يتعلق بمفهوم ورد إلينا: "التربية المدنية"، ومجال أساس عندنا هو "التعليم"، ودراسة هذه الفكرة تتم على مستويين: "المفهوم" بما يرتبط به من عمليات تنظير و"التطبيق" بما يشير إلى عمليات التنفيذ والإجراء وآلياته وأساليبه.

بين دراسة المفهوم وعمليات التطبيق، والاقتران فيما بينهما، قد يحمل الأمر مصادرات لابد من الإشارة إليها في هذا المقام:

الأولى– أن عملية مناقشة المفهوم ستتم فحسب بغرض إيضاح معناه، والبحث في مبناه، والوعي بعناصره، وليس واردًا تعديله بشكل جوهري أو حتى رفضه ونقده بانتقادات تأسيسية؛ ومن باب أولى ليس واردًا استبعاد "نقضه".

الثانية– أن التعرف على المفهوم إنما يعني المشروع في ترجمته على أرض الواقع و"تطبيقه"؛ ومن ثم فإنه يكاد يكون من المفروغ منه القيام بعملية التطبيق ومناقشة متطلباتها.

الثالثة– ان الربط بين المفهوم والتطبيق قد يشكل حالة ميكانيكية، او كونها عملية إجرائية فنية تقوم على قاعدة من التبسيط والاختزال.

هذه بعض "المصادرات" التي اتضحت من مسارات النقاش حول قضايا تنظيرية ومفهومية معينة كانت مجال الحلقة الأولى من النقاش، والتي كانت محل الحضور والنقاش من جانب كوكبة من المهتمين بالشأن التربوي عامة (من كليات التربية)، وعدد ليس بالهيّن من أساتذة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية وباحثيه، فضلا عن بعض الحاضرين من تخصصات أخرى.

ويبدو أن فلسفة الورشة دارت حول أنه "على الرغم مما يبدو عليه مفهوم ‘‘التربية المدنية’’ من أنه شأن يخص الباحثين والمهتمين بقضايا التربية والتعليم، إلا أنه من الواضح أن المفهوم ذو طبيعة "**بينية**"؛ بمعنى أنه يقف في منطقة تتقاطع فيها عدد من العلوم والأنساق النظرية؛ فمسألة ‘‘التربية

المدنية" باتت تهم علماء السياسة وعلماء الاجتماع جنبًا إلى جنب مع علماء التربية والمتخصصين في مجال التعليم".

هذا كان جمهور ورشة العمل والقائمين بعملية النقاش من اختصاصيين وخبراء وممارسين؛ فلا شك أن الحديث عن **بينية** المفهوم هو قول حقٍّ للاعتبار الذي تؤكده عموم عمليه التربية وتنوع جوانبها وارتباط هذه الجوانب بالاجتماع والسياسة، وكذلك عموم صفة "**المدني**" التي تشكل شفرة الحضارة الغربية والفكر الغربي والكود العولمي الذي يشكل مجال عولمة المجالات المختلفة، ونموذجًا معرفيًّا، وعلامة جودة.

بينية المفهوم تفترض استنفار الدارسين للتعامل مع هذا المفهوم الذي يشكل شبكة الأنساق المعرفية والثقافية والفكرية والقيمية والعقدية والمرجعية والسلوكية...

فماذا عن الهدف ؟

الهدف –كما هو مصاغ– هدف استباقي ينظر إلى قيمة هذا المفهوم "الإيجابية الأكيدة والمطلقة"، في إطار ".. **مبادرة جديدة للتربية المدنية، تحاول تلمس المفهوم، وسبل تطبيقه في الواقع المدرسي، وكيفية تحقيق الاستدامة بالنسبة له في العملية التعليمية..**".

هذه المبادرة التي تتوافق مع عناصر "المصادرات" التي أشرنا إليها سابقًا لا يشفع لها التأكيد على هدف تحديد المفهوم تحديدًا علميًّا، فالتحديد العلمي لا يمكن لأن يتحقق إلا بممارسة في ظل أنساق نقدية لهذا المفهوم طبيعةً ومحتوى ووجهةً.

أما الهدف الثاني فإنه يكر على الهدف الأول بالإبطال ويجعل الدراسة للمفهوم لا تقع في الإطار الاكاديمي العلمي والتحديد المنهجي الواضح. الهدف الثاني مفاده إدارة النقاش حول سبل ترجمة المفهوم في الواقع التعليمي المصري، كأن التحديد النظري لا علاقة له بعملية التطبيق، وكأن الشروع في عملية التطبيق حتمية أكيدة وطريق لابد من أن نسلكه.

بين عنوان ورشة العمل والهدف منها ونوعية المشاركين، فيها تأتي **الجهة الداعية** والتي تشكل هيئة دينية (الهيئة القبطية الإنجيلية للخدمات الاجتماعية)، وتعمل في مجال "مدني":"**التربية المدنية في التعليم المفهوم والتطبيق**"، وتمارس نشاطًا ثقافيًّا (قسم التنمية الثقافية – مكتب المناهج)، وتمارس نشاطًا مؤثرًا في حقل الخدمات الاجتماعية،... **ماذا عن هذه الممارسة ذات التنوع في سياق مؤسسة دينية ذات "مرجعية دينية".. ؟ ما هو معنى "المدني" في هذا المقام؟ من المعنيّ بـ"المدني" إذن؟** هل المعنيّ بـ"المدني" فئة معينة دون غيرها، وبالتالي يتم استبعاد ممارسة دينية بعينها، الأمر يشير جملة من التساؤلات؟!

وإذا كان الأمر كذلك، **فهل هذا المفهوم يقصد من ترويجه القيام بمهمة استبعادية أو ازاحية نقع فيها في "الفخ المفهومي" في هذا المفام..؟** لا يزال التساؤل حول صفة "المدني" قائما: **هل تعني هذه الصفة إزاحة "الديني" أو اقصائه من مجال الفاعليات الدنيوية؟!!(68)**

وإذا كان النبي (عليه الصلاة والسلام) أكد على "أنتم أعلم بأمور دنياكم"، فليس من معنى ذلك –من حيث جهة الخطاب– "أنتم أعلم" أن يترجم "أنتم" إلى مدلول الحضارة الغربية وأنساقها المفاهيمية والغربية؛ ليصير المعنى: الغرب أعلم بأمور دنياكم. إن معنى "الخصوصية" الدالة عليه ألفاظ الحديث تحرك أصول التعامل الواعي الذي يجعل من "الدين" حركة فاعلية من أجل عمران الدنيا وإصلاح أحوالها،.. إنها القضية المحورية التي تجعل "التربية الدينية الإسلامية" في قفص اتهام× فهي لا تعترف بالآخر ولا تتسامح معه، بل تتعصب ضده أو تمارس العنف بكل أشكاله وتحرض عليه.

هكذا، ومن منظور علم اجتماع المعرفة نستطيع أن نستنبط عناصر مهمة تترك آثارها على تصور ''التربية المدنية'' مفهومًا وطبيعة وتطبيقًا.

مسار النقاش حول المفهوم لم يختط –إلا نادرًا– الطابع النقدي، وكأن الأمر أقرب إلى مثار التبني والاتباع، بل وصل إلى أدنى أنواع التعامل مع المفاهيم حين نزل إلى حدّ "الابتلاع"، وبدا هذا المسار يتخذ توجهات فرعية:

الأول– المفهوم ''التربية المدنية'' وماصدُقاته (أعيانه في الواقع) آتٍ من الغرب؛ ومن ثم وجب علينا –ومن دون إشكال– أخذ المفهوم بمصادقاته، هذا هو توجه "الابتلاع" لا يمارس أي فعل منهاجي سوى التبني الكامل ، وأفضل ما يقوم به الباحث (الترجمة) للحديث عن المفهوم.

الثاني– المفهوم يجب البحث في عناصر الملاءمة المنهجية من ناحية واللياقة والمناسبة الواقعية من ناحية أخرى، إلا أن هذا التوجه يجعل من عملية التكييف هي مجرد عملية تأهيل الواقع للقابلية (البحث في المفهوم ومشكلاته يؤسس على قاعدة من تصورًا مستقبليًّا.. و ترجمة المفهوم في الواقع التعليمي المصري، الملاءمة لم تتحول إلى أصول منهجية.

الثالث– المفهوم وعناصر التقاطع والتمايز وهو فحوى ورقة بحثية حول "**المفهوم ، الواقع الهدف**". المفهوم غامض ملتبس ، مطاط متفلّت –بحسب أحد المناقشين– إلا أن ذلك لم يكن مدخلاً للنقد، بل الإيضاح وفك الالتباس والاشتباك فيما بينه وبين نظرائه: "''التربية المدنية'' والتربية السياسية"، و"التربية المدنية والتربية القيمية الأخلاقية"، والتربية المدنية والتربية المواطنية"، و''التربية المدنية والتربية الوطنية والتربية المجتمعية...". أما "المسكوت عنه" في هذا المقام فمتعلق بـ"التربية المدنية والتربية الدينية".

إن الاهتمام بالمنظومة المفاهيمية الغربية يجب أن يتخطى كل ذلك، بالنقد والنقض إذا لزم الأمر. ''التربية المدنية'' –وفق عناصر رؤية علمية منهجية– ليس معطى مناهجيا، بل هو مفهوم يستوجب النقد وممارسة في التفكير النقدي، والخروج عن حد امتلاك الحقيقة المطلقة.

ثانيًا- محاولة تجريبية في تحليل نصوص حول "التربية المدنية": قراءة معرفية حول آليات المواقف في رصد المفهوم واشكالات التعامل معه:

يمكننا في هذا المقام أن نحلل النصوص المفتاحية لندوة مهمة (عقدت عام 2004) حول: **"التربية المدنية في مصر: حاضرها ومستقبلها"**. والنصوص المفتاحية نقصد بها كلمة المقدمة والمشروع التأسيسي للتربية المدنية والتي قامت عليها الدكتورة علا أبو زيد، والكلمات الافتتاحية لمدير مركز البحوث والدراسات السياسية، وكلمة افتتاحية أخرى لعميد كلية الاقتصاد، وأخيرًا المحاضرة الافتتاحية للأستاذ الدكتور على الدين هلال.

أول كلمة كانت "المقدمة": وهي تحمل عدة عناصر مهمة بصدد مفهوم "التربية المدنية":

الأول- الصعود والاهتمام بالمفهوم على مستوى الحديث عن "التربية المدنية".

الثاني- محورية المفهوم لتغيير أنماط التنشئة الاجتماعية بما يقود إلى نشر ثقافة الديموقراطية.

الثالث- التركيز على برامج "التربية المدنية" ودورها في تطبيق أساليب تربوية جديدة.

الرابع- السعي لبناء أجيال مبدعة قادرة على النقد.

الخامس- الاهتمام الواسع ببرامج "التربية المدنية" من مؤسسات متنوعة ما بين القطاع الرسمي والقطاع غير الرسمي وتزايد عدد منظمات المجتمع المدني المهتمة بذلك، واهتمام وزارات كالشباب والتربية والتعليم.

السادس- إشكالية المحتوى المتعلق ببرامج "التربية المدنية" التي تطرحها هذه الجهات ومدى الاتفاق وقدر التنوع في هذا المحتوى، وقدر الاتفاق أو الاختلاف حول مفهوم "التربية المدنية" ذاته، قدر التنسيق والتعاون بين منظمات المجتمع المدني.

السابع- الدور الذي تقوم به الجماعة العلمية في بناء وتطوير برامج للتربية المدنية... وتفعيل هذا الدور ليساهم بفاعلية في عملية البناء الديمقراطي للمجتمع المصري.

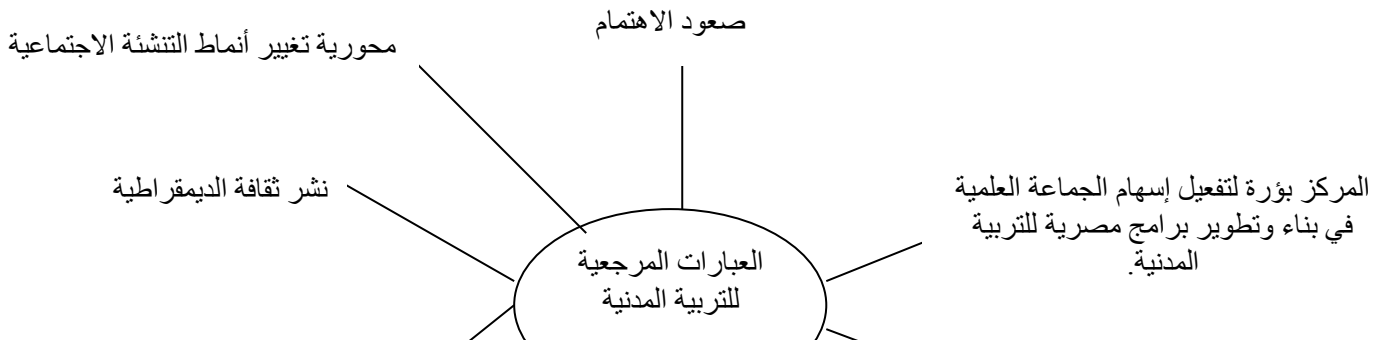
الثامن- محاور الاهتمام بـ"التربية المدنية" (محور الرؤى)، (محور التجارب للمجتمع المدني)، (محور للتجارب الحكومية).

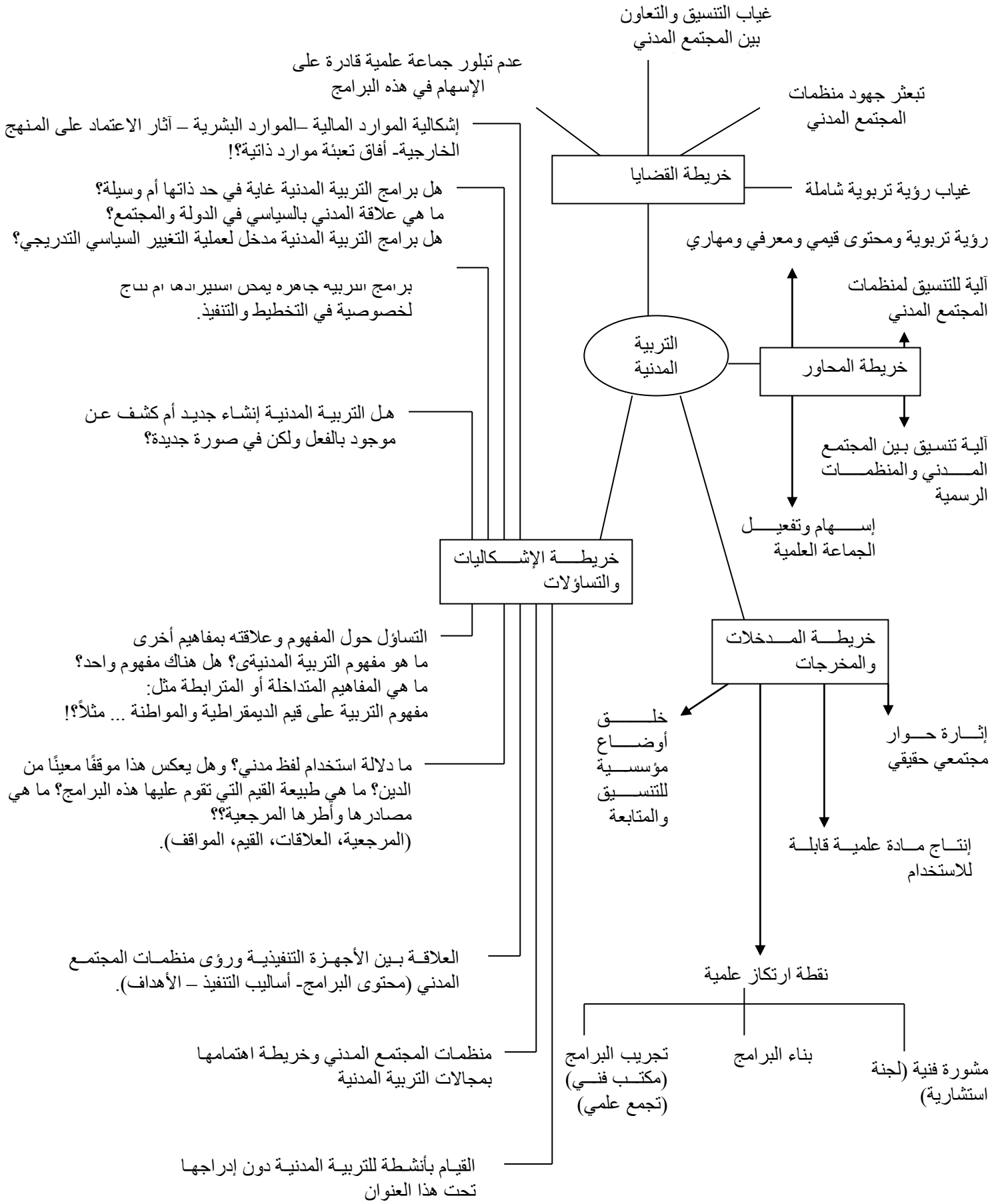
التاسع- تصور المركز (مركز البحوث) لخطة مستقبلية يكون فيها المركز بؤرة لتفعيل إسهام الجماعة العلمية في بناء وتطوير برامج مصرية للتربية المدنية.

هذه الكلمة التي تشكل مقدمة القدروة (الإهتمام/الأهمية/ البرامج/ الهدف/مؤسسات العمل المحتوى/ التنسيق/دور الجماعية العلمية/ محاور وزوايا الاهتمام/ الخطة المستقبلية ودور المركز). **ويتضح من مسار هذه المداخلة: (70)**

- المعنى الإيجابي الذي يدور حوله مفهوم ‘‘التربية المدنية’’.
- ضرورة الحديث عن عمليات التفعيل في الاهتمام والبرامج والمؤسسات والجماعة العلمية.
- شيوع اللهجة الترويجية للمفهوم (الصعود – محورية ‘‘التربية المدنية’’ – تطبيق أساليب تربوية جديدة – بناء أجيال مبدعة قادرة على النقد – تفعيل الدور في عملية البناء الديمقراطي المصري...). إن مجرد ربط المفهوم بهده الكلمات الإيجابية لجدير بأن يؤدي إلى عملية تمرير، دون الوقوف على المفهوم "طبيعة ومحتوى وغاية وأهدافًا".
- ومن عموم هذه اللهجة الترويجية تتأتى الطبيعة الاحتكارية للمفهوم لكافة القيم الإيجابية بما يفرض ضرورة إشاعتها: إن من يقف بالتالي في وجه هذا المفهوم بالنقد أو بالتعقيب إنما يقف بوجه هذه العمليات والقيم الإيجابية.
- تهميش الاهتمام بالقضية المفاهيمية التي تتعلق بـ’’التربية المدنية’’ والاهتمام بالعمليات البرامجية والإجرائية الفنية، وهو أمر قد يتعلق بحالة اختزالية من المهم الوقوف على مخاطرها في عمليات التفكير والتدبير، والتغيير والتسيير والتأثير.

هكذا يكشف الشكل التالي: عبارات مرجعية تشير إلى التعامل المفهومي من مداخل الترويج، والحديث من الإبداع وبناء أجيال مبدعة ونحن لا نمارس الإبداع ولكن نقل المفهوم عن القرب، ولا نمارس النقد وندعو لبناء أجيال قادرة على النقد، وجماعة علية أقرب الى التبني منها الى ممارسة كل أصول النقد المعرفي والعلمي، هذه الرسالة الاتصالية التي تقدمها هذه المقدمة تحاول رسم وصناعة صورة إيجابية للمفهوم والتعامل معه وترجمة إلى برامج واقعية.



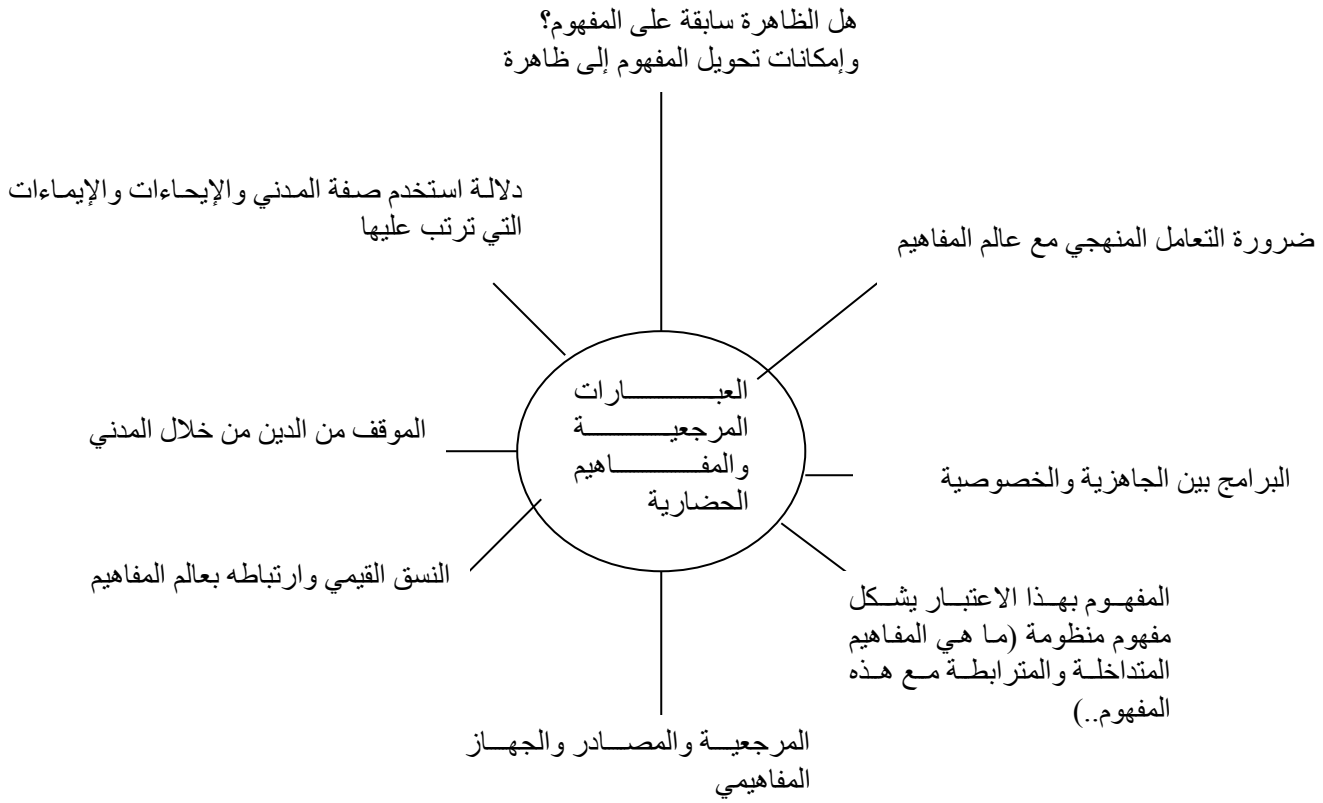

غياب التنسيق والتعاون
بين المجتمع المدني
عدم تبلور جماعة علمية قادرة على
الإسهام في هذه البرامج
تبعثر جهود منظمات
المجتمع المدني
إشكالية الموارد المالية –الموارد البشرية – آثار الاعتماد على المنهج
الخارجية- أفاق تعبئة موارد ذاتية؟!
خريطة القضايا
غياب رؤية تربوية شاملة
هل برامج التربية المدنية غاية في حد ذاتها أم وسيلة؟
ما هي علاقة المدني بالسياسي في الدولة والمجتمع؟
هل برامج التربية المدنية مدخل لعملية التغيير السياسي التدريجي؟
رؤية تربوية ومحتوى قيمي ومعرفي ومهاري
برامج التربية جاهزة يمكن استيرادها أم تحتاج
لخصوصية في التخطيط والتنفيذ.
آلية للتنسيق لمنظمات
المجتمع المدني
التربية
المدنية
خريطة المحاور
هل التربية المدنية إنشاء جديد أم كشف عن
موجود بالفعل ولكن في صورة جديدة؟
آلية تنسيق بين المجتمع
المدني والمنظمات
الرسمية
إسهام وتفعيل
الجماعة العلمية
خريطة الإشكاليات
والتساؤلات
خريطة المدخلات
والمخرجات
التساؤل حول المفهوم وعلاقته بمفاهيم أخرى
ما هو مفهوم التربية المدنية؟ هل هناك مفهوم واحد؟
ما هي المفاهيم المتداخلة أو المترابطة مثل:
مفهوم التربية على قيم الديمقراطية والمواطنة ... مثلاً؟!
خلق
أوضاع
مؤسسية
للتنسيق
والمتابعة
إثارة حوار
مجتمعي حقيقي
ما دلالة استخدام لفظ مدني؟ وهل يعكس هذا موقفًا معينًا من
الدين؟ ما هي طبيعة القيم التي تقوم عليها هذه البرامج؟ ما هي
مصادرها وأطرها المرجعية؟؟
(المرجعية، العلاقات، القيم، المواقف).
إنتاج مادة علمية قابلة
للاستخدام
العلاقة بين الأجهزة التنفيذية ورؤى منظمات المجتمع
المدني (محتوى البرامج- أساليب التنفيذ – الأهداف).
نقطة ارتكاز علمية
منظمات المجتمع المدني وخريطة اهتمامها
بمجالات التربية المدنية
تجريب البرامج
(مكتب فني)
(تجمع علمي)
بناء البرامج
مشورة فنية (لجنة
استشارية)
القيام بأنشطة للتربية المدنية دون إدراجها
تحت هذا العنوان

ثانيًا- الكلمة الافتتاحية لمدير المركز (71): وهي كلمة تستحق بهذا الاعتبار رسم خريطة الموضوع والقضايا التابعة ضمن "خريطة" القضايا و"خريطة " المحاور، و"خريطة" المدخلات والمخرجات، و"خريطة" الإشكاليات والتساؤلات.

تشكل هذه الكلمة الافتتاحية:

- إحساسا عميقا بضرورة التوقف النقدي حيال المفهوم، وحالة الغموض التي تعتريه مما يدفع إلى التوقف عند الكلمة ووضعها: "التربية المدنية".
- كمّ الأسئلة الذي يفوق أي عنصر من عناصر هذه المداخلة يؤشر على "استراتيجية السؤال" واستخدامها في التعامل المفهومي؛ ومنها التساؤلات حول البرامج والمؤسسات القائمة على هذا المشروع.
- بينما سارت المداخلة السابقة (المقدمة) مسارًا ترويجيًّا، فإن هذه المداخلة الافتتاحية شكلت محاولة لوضع المفهوم ضمن سياقاته العامة، والتساؤل حول نقاط مفصلية ومحورية يجب توضيحها حتى يمكن التعامل معها ضمن مفاهيم الموقف، التي تشير –ومن طرف خفي– إلى حجم "المحجوب" حول هذا المفهوم، وضرورة التعرف عليه لاتخاذ موقف واع.
- أن هذه المداخلة رغم ذلك أردات أن تترجم ذلك الاهتمام بنوع من المقترحات لتفعيل هذا المفهوم، فإن واقع الأمر أن الإجابة السلبية حول هذه التساؤلات والإشكالات المطروحة يمكن أن تجعل من تصحيح محتوى المفهوم وإعادة بنائه عملاً تأسيسيًّا يقوم على قاعدة مكينة من الوعي والسعي، والتفعيل والتشغيل.
- إن هذه المداخلة قد تدرجت من الأسئلة ذات الطبيعة الكلية إلى تلك البرامجية والمؤسسية، وانتهت بالأسئلة الجزئية التي تتعلق بالتمويل والإجراءات .. ونظن أن هذه التساؤلات تمثل في منظوماتها، مشروعًا مهمًّا للإجابة عن هذه التساؤلات، نرجو أن تشكل هذه الدراسة مدخلا متكاملا مع هذه الأطروحات والتساؤلات، نحو الإجابات المنهجية المنشودة.
- أن هذه المداخلة حملت عبارات مرجعية مهمة تحيل وتشير الى إشكالية المفاهيم الحضارية وعلاقتها ببعضها البعض، وإلى بعض التصورات الإقصائية، والتنبيه عليها ولو من خلال التساؤلات، وهو أمر أسميناه "استراتيجية السؤال"، كما سبق القول.

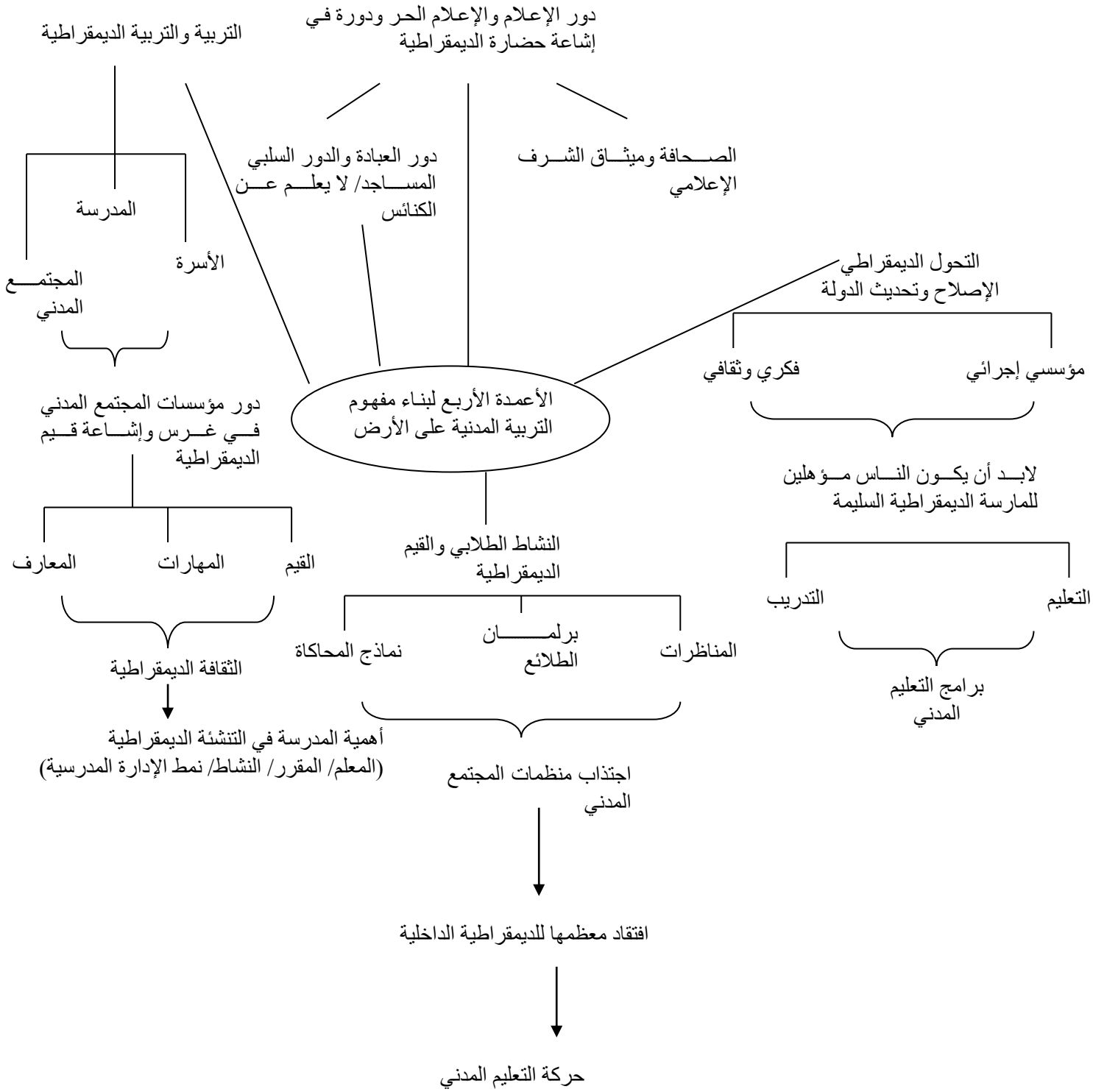
هكذا يكشف الشكل التالي: عبارات مرجعية تشكل قدرا مهما من ضرورات التوقف النقدي حيال المفهوم كما هو مصانع نظريا وكما هو نصائح على أرض الواقع، استحضار هذا المنهج النقدي عملية الأزمة في التعامل والتناول لهذه النوعية من المفاهيم وهو أمر صياغة هذه المداخلة إما بالتنبيه بالسؤال وإما بالشكل المباشر او غير المباشر، الإيحاء بضرورة التناول الجاد والفعال لتلك المفاهيم.

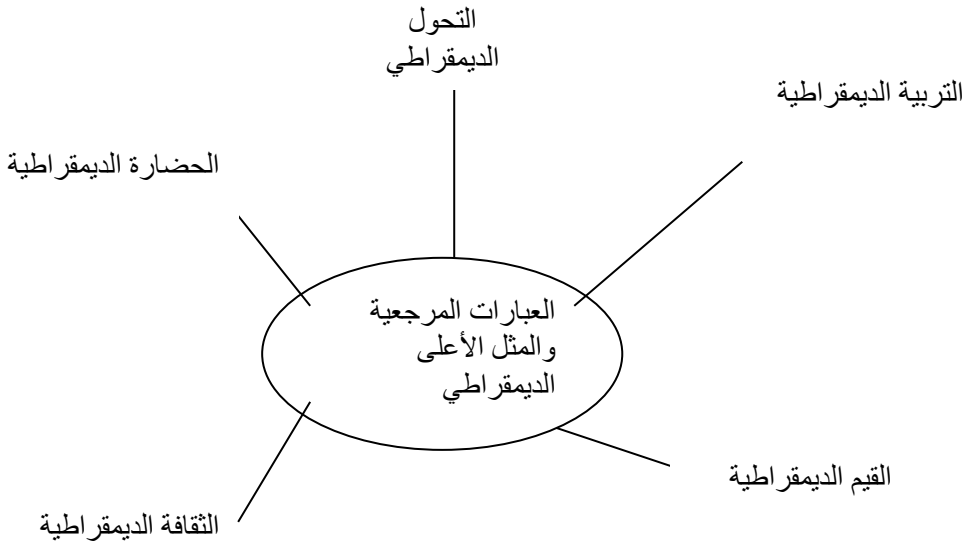

هل الظاهرة سابقة على المفهوم؟
وإمكانات تحويل المفهوم إلى ظاهرة
دلالة استخدم صفة المدني والإيحاءات والإيماءات التي ترتب عليها
ضرورة التعامل المنهجي مع عالم المفاهيم
العبارات المرجعية والمفاهيم الحضارية
الموقف من الدين من خلال المدني
البرامج بين الجاهزية والخصوصية
النسق القيمي وارتباطه بعالم المفاهيم
المفهوم بهذا الاعتبار يشكل مفهوم منظومة (ما هي المفاهيم المتداخلة والمترابطة مع هذه المفهوم..)
المرجعية والمصادر والجهاز المفاهيمي

ثالثا- الكلمة الافتتاحية (72) الثانية: وتستحق هذه المداخلة أن تشكل مدخلا لتأسيس مفهوم "التربية المدنية" على الأرض، وفي إطار اهتمام صاحبها بقضايا التحول الديموقراطي والثقافة السياسية والتنشئة السياسية... عناصر هذه المداخلة التي تتراوح بين الطابع العملياتي، والطابع المؤسسي.

وكما يكشف الشكل التالي، ضمن هذه الرؤية لمفهوم "التربية المدنية" يمكن التعامل مع هذه المداخلة وأهم الخصائص التي تتميز بها:

- أن هذه المداخلة معنية بالطابع المؤسسي الإجرائي في هذا المقام.
- أنها لم تعن بقضية المفهوم، بل أنها كانت الأقل استخداما لكلمة "التربية المدنية".
- أنها أشارت -ومن طرف خفي- إلى الممارسات السلبية للمؤسسات **الدينية** على "التربية المدنية"، وخصت **المساجد** بهذه الممارسة، بينما اعتذرت بعدم العلم بالنسبة للمؤسسات **الكنسية**.
- أن هذه المداخلة كذلك اهتمت بالطابع العملياتي للمفهوم وعملية بنائه على الأرض، واستخدمت من الكلمات الدالة على ذلك من مثل: (التربية الديموقراطية – الدور الإعلامي- التحول الديموقراطي – النشاط الطلابي).
- ممارسة النقد للبيئة المحيطة، بينما لم تمارس المداخلة نقدا للمفهوم على أي مستوى من مستوياته، أو رؤية المفهوم في سياق بيئته ومحيطه، وكان الأمر يتعلق بالأساس بضرورة جاهزية البيئة المستعمِلة لهذا المفهوم الوافد بكل عناصر التأهيل والتمهيد والقابلية.
- اشتملت المداخلة على مقطوعة من العبارات المرجعية كلها تدور حول عملية التحول الديموقراطي والتربية الديموقراطية والحضارة الديموقراطية والقيم الديموقراطية، والثقافة الديموقراطية... وهو ما يوضح مدى الإدراك لـ"حقيقة النموذج" التي تكمن خلف "التربية المدنية" والديموقراطية، وارتباط ذلك بجملة من المفاهيم الحضارية، مستبطنة في ذلك "المثل الأعلى الديموقراطي" في طبعته الغربية.

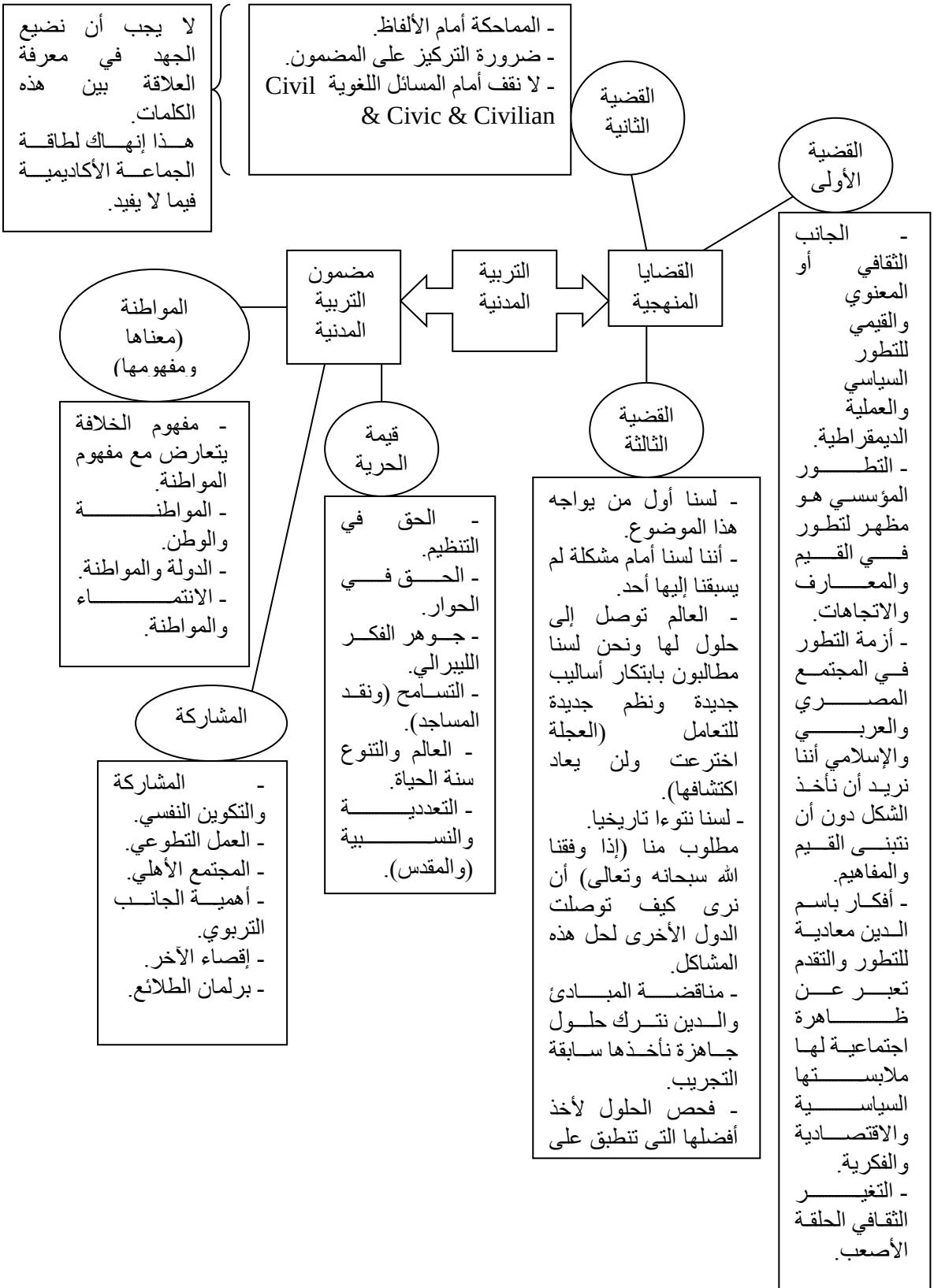

الأعمدة الأربع لبناء مفهوم التربية المدنية على الأرض
التربية والتربية الديمقراطية
دور الإعلام والإعلام الحر ودورة في إشاعة حضارة الديمقراطية
دور العبادة والدور السلبي المساجد/ لا يعلم عن الكنائس
الصحافة وميثاق الشرف الإعلامي
المدرسة
الأسرة
المجتمع المدني
دور مؤسسات المجتمع المدني في غرس وإشاعة قيم الديمقراطية
المعارف
المهارات
القيم
الثقافة الديمقراطية
أهمية المدرسة في التنشئة الديمقراطية (المعلم/ المقرر/ النشاط/ نمط الإدارة المدرسية)
التحول الديمقراطي الإصلاح وتحديث الدولة
مؤسسي إجرائي
فكري وثقافي
لابد أن يكون الناس مؤهلين للممارسة الديمقراطية السليمة
التعليم
التدريب
برامج التعليم المدني
النشاط الطلابي والقيم الديمقراطية
المناظرات
برلمان الطلائع
نماذج المحاكاة
اجتذاب منظمات المجتمع المدني
افتقاد معظمها للديمقراطية الداخلية
حركة التعليم المدني


التحول
الديمقراطي
التربية الديمقراطية
الحضارة الديمقراطية
العبارات المرجعية
والمثل الأعلى
الديمقراطي
القيم الديمقراطية
الثقافة الديمقراطية

منظومة من العبارات المرجعية –يوضحها الشكل السابق- تمكن لذلك النموذج من دون البحث في أصول الملاءمة الحضارية (للنموذج) وفعالياته في الواقع المصري وخصوصياته، وحديث "الخصوصية" يجب ألا ينصرف عن الإشكالات والمشاكل الموجودة في الواقع السياسي المتعين، بل من الأهمية بمكان التعرف على عناصر خصوصية المدخل لتلك الاشكالات وحلولها ومدى ملاءمتها.

رابعا: المحاضرة الافتتاحية (74): في إطار قاعدة التبني للمفهوم ومحاولة تشييعه كانت أركان هذه المداخلة. وفي هذا السياق جمعت هذه المداخلة منظومة من الحجج، تحاول من خلالها التعامل الإجرائي والعملياتي مع المفهوم. ومن أهم عناصر هذه المداخلة والحجج التي استندت إليها:

1. أن التعليم المدني لا يرتبط فحسب بالدول حديثة الانتقال إلى الديمقراطية، ولكن هذا نشاط مستمر حتى في الدول التي بها تحول ديمقراطي مثل ألمانيا والولايات المتحدة.
2. أن نشاط ''التربية المدنية'' لا يبدأ الآن من فراغ فهناك تراث كبير يعود على القل إلى عشر أو خمسة عشرة سنة في مصر والبلاد العربية (كتب منشورة وتدريبات عملية).
3. موقع موضوع ''التربية المدنية'' من التطور السياسي والديموقراطي.
4. الفكرة الجديدة تُتبنى ثم يفرغ مضمونها تارة باسم "الخصوصية"، وتارة أخرى تحت اسم "الدين"، وثالثة بحجة أن هناك "أوضاعًا خاصة"، وينتهي الأمر بالعودة إلى نقطة الصفر مرة أخرى.



هذه المداخلة تتسم بقدر كبير من التماسك (74)، وهي لا تترك الكثير لفهم المستمع أو القارئ، بل تؤدي له تلك الرؤية في شكل شبه متكامل، وأهم ما تتميز به:

- ذلك الطابع الذي يصادر على الموقف النقدي من المفهوم، ويجعل تقبل المفهوم وصفته عملية من ضرورات التناول. كما تدرك المداخلة أن الإشكال قد يقع في هذا المقام في "الصفة" التي تشكل مدخلاً لغموض المفهوم ومراوغته؛ ومن هنا فإن أي تعامل مع المفهوم والوعي بمكوناته ومفرداته هو من قبيل **"المماحكة أمام الألفاظ"** .. وأنه في مسار هذه المداخلة وتوجهها أنها **"لا تنشغل بهذا الكلام أيًا كانت اليافطة"** .. وهي كذلك تؤكد المعنى الذي يشير إلى "المضمون"؛ بتخطي الحديث والمماحكة اللفظية حول المفهوم: **"فلنركز على المضمون"**، وهي أي تلك المداخلة –إذ تذكر طوفان غموض الترجمات– إلا أنها تعتبر ذلك جميعه من قبيل **"إنهاك لطاقة الجماعة الأكاديمية فيما لا يفيد"**.

وضمن هذا التصور المتجاوز لمناقشة المفهوم مناقشة نقدية، فإن التوصية هنا أن نتكلم في المضمون،.. إنها محاولة للتعامل **النقلي** مع المفهوم. وبعد ذلك يتحدثون عن العقل العربي أو الإسلامي بأنه **عقل نقلي**، وأن العقول المصرية عقولاً **تلقينية اجترارية تكرارية**، ويتحدثون عن التفكير التأملي والنقدي ثم يصادرون على ممارسته، ويملأون الدنيا بالحديث عن الإبداع فيصير **الإبداع في النهاية نقلاً** عن الغرب. إن المدرسة النقلية الغربية أو التغريبية في عالم المفاهيم هي أعتى وأشد خطرًا من تلك التي ينقدونها ويتحدثون فيها عن **حضارة النقل**، ولا يتورعون في كل هذا عن "نقل" ما أسموه "حضارة" ويسمون ذلك **إبداعًا**، فإن نقدناه سُمى ذلك **مماحكة**، وإن استدركنا عليه وأتينا بأسانيد من المنهج والطرائق العلمية، ونقضنا المفهوم عروة عروة قالوا: إن هذا إنهاك لطاقة الجماعة الأكاديمية فيما لا يفيد. **إنها تربية التلقي نفسها التي يتنقدون، وعقلية النقل والتلقين التي عليها يتندرون.**

إن عملية **الابتلاع المفاهيمي** لا توشي بأي عمل منهجي أو فحص ودرس، وعالم المفاهيم التدقيق به واجب؛ لأنه عالم "النقد" في سوق العلم؛ به يحدث التبادل؛ ومن ثم وجب تمييز زيفه عن صحيحه، والصالح منه عن الفاسد.

- دعوى الجانب الثقافي والمعنوي في التطور السياسي ووجهة الحديث عنه: وتملك هذه الدعوى حجية لا مراء فيها؛ من أن الجانب الثقافي يعتبر الشرط المسبق لإحداث أي تطور سياسي، إلا أن ذلك الشرط –ضمن هذه المداخلة– تحول من شرط فاعلية –يبحث في الجانب الثقافي الذي يمثل مشروعية المجتمع وشرعيته، وأصول مرجعيته ومسيرته– إلى تزكية تنضاف إلى المنهج **النقلي**. الجانب الثقافي الذي يتحدثون عنه ليس إلا شرط تهيئة وتوطنة وتأهيل للبيئة الثقافية لتقبل هذه المفاهيم، وإحسان وفادتها واستقبالها، وهذا لأن جزءًا من أزمة التطور في المجتمع

(المصري) و(العربي) و(الإسلامي) -لاحظ الُمخاطب- **"أننا نريد أن نأخذ الشكل دون أن نتبنى القيم والمفاهيم"**! مرة أخرى: إنه منهج التبني والنقل لا منهج التأني والنقد... وهذه الحجة تترافق مع حجج أخرى: **"نحن لا نطالب أحدًا بأن يقتبس ضد دينه و..."** ولكن .. **"ليس في ديني ما يمنع التطور والتقدم"**، فما الذي يعوق التقدم إذن والأخذ عن الغرب والنقل عنه؟ **".. كثير من الأفكار السائدة باسم الدين هي معادية للتطور والتقدم..."!!** إنها ترسانة من الحجج تمنع الناقد من نقده، والباحث عن الصحة والصلاحية من بحثه.. و"من أراد التقدم نقله – أي نقل التقدم". ومن أسف أن أصحاب هذا التوجه هم أول من يعرِف أن الشروط الثقافية لا تكون بالنقل، وإنما هي قرينة العقل وملاءمة ولياقة المصدر، ومناسبة المرجع، وفاعليات ذلك وقابلياته في نفوس البشر.

- أما الدعوى الثالثة فإن حجية التربية المدنية تتأتى من أنه موضوع عام: **"لسنا أول من يواجه هذا الموضوع"**؛ فقد واجهته "جميع الدول في مراحل زمنية مختلفة"؛ ومن هنا فإن حجة مستصحبة في هذا المقام تستوجب التنبيه -في عرف هذه المداخلة-: **"لا نريد أن نقع في منزلق.."!!**

ما هو هذا المنزلق..؟

المنزلق أن نفكر وننقدم رؤية مبتكرة أو إبداعية .. هكذا هو الإبداع، **الإبداع في النقل!** "إننا إزاء مشكلة لم يسبقنا إليها أحد.."، أو التفكير في مسار أن "العالم لم يتوصل إلى حلول لها"، أو أننا ".. مطالبون بابتكار أساليب جديدة ونظم جديدة للتعامل مع هذا الموضوع". هذا هو الرأي لدى التوجه الذي لا يفتأ ينقد العقل العربي الإسلامي، فإذا ما جرؤ على الابتكار أو صَدَع بضرورة مراعاة "الخصوصية" فإن هذا ليس إلا **مأزقًا!!** إن هذه المداخلة تذكرنا بأن ".. **العجلة قد اخترعت وليس مطلوبًا من أحد أن يعيد اكتشاف العجلة.."**، فإن كان ذلك ليس اختراعًا للعجلة أو إعادة اكتشاف، فإن علينا -وفق هذه المداخلة- ألا نتصور أنفسنا **"نتوءًا تاريخيًا"**؛ أي لا يجب أن تصدع بخصوصية، الأمر غاية في البساطة، وإن شئت الدقة: التبسيط والاختزال، **"..إن المشاكل التي تواجهنا تواجه في نفس الوقت عشرات من الدول أو واجهتها هذه الدول في مداخل مختلفة.."**

فإذا فما هو "المطلوب"؟

هذه المطلوبات تفتتح بفاتحة: **"إذا وفقنا الله سبحانه وتعالى"**.. إن أي مسير أو اختيار نكون غير موفقين إن لم يرد الله بنا خيرًا ، **"أن نرى كيف توصلت الدول الأخرى لحل هذه المشاكل.."**.

والاطلاع على خبرات الدول مما يحسن في هذا المقام، ولا أحد يستطيع أن ينكر ذلك كمصدر للفكرة والعبرة والخبرة، إلا أن ذلك وفي سياق المنهج النقلي يتمثل في أن "**نتعلم من خبرات من سبقونا أن لا نبدأ من نقطة الصفر.. ونأتي بهذه الحلول ونبدأ في فحصها.. ونختار منها أفضل الحلول التي تنطبق على واقعنا**.."، كلمات تذيل بها عملية الاختيار بين نماذج داخل حضارة الغرب.. ولا ندري هل **تنطبق** على واقعنا، أم **تُطبق** عليه؟!

- أما أهم ما تميز به هذه المداخلة؛ إذ نتحدث عن محتوى "التربية المدنية" ضمن عملية احتكارية من الحضارة الغربية للقيم التأسيسة من (المواطنة، والمشاركة، والحرية)، وكأن الخبرات الحضارية الأخرى لا تعرف تراثًا في هذه الظواهر أو لا تملك رصيدًا منها... الغرب هو المعلم، والعالم مجرد تلامذة فاشلين يستحقون "التربية" والنهوض بهم وترقية أخلاقهم وقيمهم "المدنية"، هذا التصور **الوصائي** يناسب الحالة **النقلية** التي نحن فيها، وهي ليست إلا استمرارية لمقولات "عبء الرجل الأبيض"، و"الغرب والبقية" The West and The Rest و"في البدء كان الغرب": (حضارة ونهوضًا) وفي المنتهى كان الغرب (نهاية التاريخ).(75)

إنها إشكالية الثقافة العربية والإسلامية والمرجعيات المستعارة ضمن تداخل الأنساق والمفاهيم ورهانات العولمة، هذا ما يحدده بعمق **د. عبد الله إبراهيم**، وهو يسند هذه النظرة إلى **طه حسين**:

"..**إذا كنا قد أخذنا في هذا العصر الحديث نسلك سبيل الأوروبيين لا في حياتنا العقلية وحدها، بل في حياتنا العملية على اختلاف فروعها أيضًا، فليس لنا بدٌّ من أن نسلك سبيل الأوروبيين في هذه الحياة التي استعرناها.. ما أحسب أننا نكتفي من هذه الحياة بتقليد القردة، وإنما أعلم أننا نريد أن نتخذها حياة لنا عن فهم وبصيرة، وإذن فلنفهمها قبل كل شيء..**"(**76**).

إن هذا النص وغيره يكشف كيف يعتبر الغرب أصلاً من أصوله؛ فهو يقص أحداثًا جوهرية ويستبعد نتائج محققة.. وهو في الوقت نفسه يسكت عما هو أساس، ويتحدث عما هو هامشي، ويخلع على مسار التاريخ بُعدا لا يأخذ في الاعتبار محركاته ومحدداته وموجهاته.. وكل ذلك ليصوغ رسالة أخلاقية خالدة، كان **الغرب** وما زال ينهض بها.. إن الغرب ذو طابع كوني برسالته الأخلاقية منذ **الإسكندر**، فلمَ لا يكون الآن كذلك؟! إنه بحسب هذا التصور يمضي بمشروع **الإسكندر**، ليس في هذه المرة في الشرق، إنما في العالم بأجمعه، يحطم الكيانات السياسية ويهدم التشكيلات الاجتماعية، ويقوض الأنساق الثقافية؛ لأن وجود تلك الكيانات والتشكيلات والأنساق يحول دون حضور الفكر الغربي الخالد الذي يستمد شرعيته من اليونان. فالغرب ذو مشروع إنساني شامل من البداية. هذه باختصار شديد "رسالة الرجل الأبيض". إنه رافع شعار الكونية، يستأثر بكل شيء.

إن قراءة **طه حسين** المشبعة بالتوجّه الغربي المتمركز حول ذاته تسوّغ نشر الفكر بقوة السلاح، وتجعل منه "أيدلوجيا" مرتبطة بغايات وأهداف معينة. فحسب هذا المنظور، لا يمكن لفلسفة هادفة إلى "توحيد العقل الإنساني"، وساعية إيجاد "نوع إنساني متحد الغاية، متشابه الوسائل"، أن تنشر بـ"الدعوة" في ذلك المشرق **الغارق** في خموله وسكونه، فلابد –والحال هذه– من "إزالة الفروق السياسية والاجتماعية والاقتصادية"؛ أي القضاء على الكيانات والتشكيلات القائمة(77) .

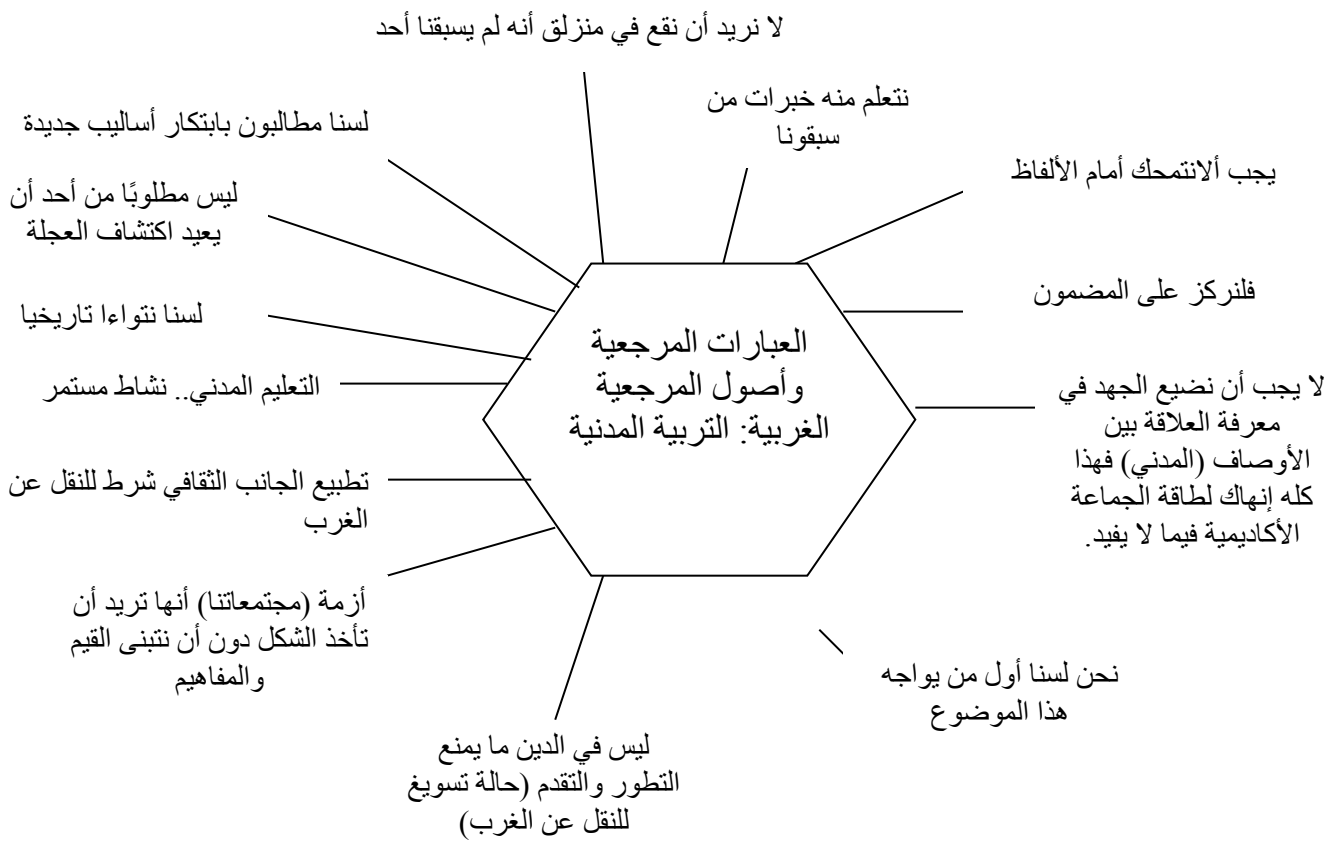
هنا يظهر **الإسكندر** بوصفه بطلاً أدرك معنى **الرسالة** التي ينبغي عليه القيام بها،.. فإذا كان الأمر كذلك، فلا يعدُّ فاتحا، ينبغي استبعاد هذه الكلمة، فقد كان قائدًا فكريًا غايته دمج الأجناس في ظل ثقافة خالدة؛ وبهذه الكيفية تعمم الكونية نموذج الثقافة الغربية.

هكذا كما يرى –د. إبراهيم– وبعمق: "انتظمت كثير من جهود طه حسين الفكرية.. فمن إطار الموجه الثقافي الغربي الذي تدخل في ترتيب آرائه، لأنه امتثل لسياقاته العامة، دون أن يقف منه موقفًا نقديًا حواريًا. واقتباساته الكثيرة التي حاول أن يكيفها لتوافق موضوعاته.. وتدخل مبدأ "المقايسة" معيارًا في معالجة الظواهر الفكرية.. لأن "القراءة الخاصة" لموضوعات محددة، تنصاع لشروط"قراءة عامة" أنتجها سياق ثقافي مغاير.. ويصار إلى تقديم حلول جاهزة تطبق.. على موضوعاتها باعتبارها حلولاً ناجحة، بحيث يبدو ضمور الموضوع واضحًا، أمام حضور الحل البرّاق المحتفى به ... والضرر يقع، حينما يتم اللجوء إلى تطبيق حلول جهّزها الآخرون لتوافق حالات خاصة، على حالات لا تحتوي على الشروط نفسها وانجذابه إلى نموذج يراه قارًّا، إنما هو في حقيقة الأمر تجريد ذلك النموذج من سياقاته واعتباره نموذجًا كونيًا متفردًا، متجاوزًا فاعلية شروط الزمان والمكان.. كل ذلك قد يجد له من سند أو حجة إلا أن طه حسين لم يتمكن الوعي النقدي عنده من الالتفات إلى نقد المرجعية التي يصدر عنها، فالثقافة الغربية متعالية على النقد؛ وهذا يفضي إلى الأخذ بمقولاته وحلولها وتصوراتها.

ومع أن "إشكالية" الغرب بوصفه غربًا "كونيًا" يمثل المركز الفاعل في العالم، والمعيار السليم في الثقافة والسلوك وكل المظاهر السياسية والاجتماعية والفكرية والاقتصادية، لم تكن مثارة لدى طه حسين بصورة نقدية.. فإن أعمال من هذا الصف تندرج في إطار التبشير .. بثقافة الغرب، وخاصة بُعدها الإنساني، دون التدقيق في ما سيؤدي إليه ذلك التبشير.. إنه يحاول في إيمان أن يدخل (الثقافة الأوروبية) في مجرى تفكيرنا.. وبما أن أهل تلك الحضارة أقوياء ومتقدمون، فالدعوة لها بُعد آخر، وهو الأخذ بتلك الحضارة والاندراج فيها، وتجريد الغرب من بعده الواقعي، والارتفاع به إلى مصافّ النموذج المجرد الذي يجب أن يقتدى به، والدفع باتجاه تقليده ومحاكاته.. هو نوع من "التغريب: الذي يقوم على اعتبار مد المؤثر الغربي إلى كل

مجالات الحياة باعتباره مؤثرًا إنسانيًا خالدًا.. إن طه حسين .. وبصفته الريادية، كان من أوائل الذين دشنوا للإشكاليات الفكرية—المنهجية التي ستتعاظم مع مرور الزمن، وهي إخضاع الذات، بجوانبها المتعددة، ومظاهرها المختلفة، لمعيار غربي، والنظر إليها بمنظور "الآخر"، والبحث فيها تكونًا وماهية من خلال رؤية غربية، وبوسائل غربية، فالتجديد والتحديث لا تقوم لهما قائمة، إلا باحتذاء الآخر رؤية ومنهجًا، والأخذ بالأسباب التي أخذ بها، دون التحسب للملابسات الناتجة عن ذلك، والتعارضات الناشئة بسبب الاختلافات النسبية في الشروط التاريخية بين الثقافة الغربية والثقافة العربية (والإسلامية)(78) .

لقد اضطررنا للحديث عن طه حسين بهذا الكلام المطول لأنه يشكل نموذجًا معرفيًا أنتج من الباحثين والعلماء، وتتوارد الكلمات فإذا بها تتشابه أو تتقاطع، وتتوسل المناهج فإذا بها تتوارد من نفس المورد، وتُستجدى الحجج فإذا بها تستند إلى ذات المصادر أو تكاد؛ فتشكل رؤيته رؤية مرجعية متكاملة ومستعارة، وفي هذا المقام تبدو الكلمات المرجعية لمداخلة المحاضرة الافتتاحية.



إن النظر إلى منظومة العبارات المرجعية تحيلنا ومن أقصر طريق أين تقع المرجعية؟!!

ثالثًا- نموذج امتحان التربيةالفنية بين الأجندة النابعة والأجندة التابعة: ما هى الإشكالات الأجدر بالتناول:

محافظة شمال سيناء
مديرية التربية والتعليم
إدارة العريش التعليمية
مدرسة العريش الثانوية للبنين

الصف : الأول الثانوي
المادة : التربية الفنية
الزمن : ساعتان

امتحان نهاية الفصل الدراسى الثانى ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥م

أولا التعبير الفني

تشهد الأيام القليلة القادمة منعطف خطيراً في مصر للرؤية المستقبلية للشعب المصري لتحديد الأهداف والأولويات لتحسين حياة الفرد والرئيس حسنى مبارك قائد له تاريخ مستمر واستطاع أن ينقل مصر نقلات حضارية في الاقتصاد والسياسة والتعليم والثقافة والزراعة والاستقرار والأمان وحرص على عدم المساس بأصحاب الدخل المحدود وسعى لتحسين أحوال المعيشة ووضع خططاً خمسية متتالية لازدهار التنمية وحرص على إقامة مدن جديدة ومشروعات ضخمة مثل (توشكي - شرق العوينات - وترعة السلام) لرفع معيشة أبناء الوطن فلا يحتاج الرئيس لدعاية انتخابية والكل سيقول كلمته (نعم) يوم الانتخابات للرئيس مبارك.

المطلوب :

عبر بقلمك وألوانك عن إحدى المشاهد التالية :-

١- مشهد من مشاهد التأييد الانتخابي للرئيس مبارك في الشوارع أو داخل اللجنة الانتخابية .
٢- مشهد من مشاهد الإصلاح والخدمات في مصر على يد الرئيس مبارك .

ثانياً التصميم الابتكاري

داخل مستطيل مساحة ٢٠سم × ١٥ سم

- صمم شعار تأييد للرئيس مبارك في الانتخابات القادمة مستخدماً الرموز المناسبة .
- على أن تكتب عبارة (نعم لمبارك) داخل التصميم.
- (استخدم الألوان التي تناسب الشعار)

ثالثاً التذوق الفني وتاريخ الفن

س١ : اختر الإجابة من بين القوسين

- يتكون المعبد الفرعوني من (٥ أجزاء - ٤ أجزاء - ٣ أجزاء)
- أقام المهندس المعماري (امحتب) للملك (زوسر) أول بناء من الحجر هو (هرم سقارة - تمثال أبو الهول - هرم خوفو)

س٢ : من اشهر المعابد في الدولة الحديثة معبد ..... ومعبد .....

مع تمنياتي بالتوفيق

في إطار الفهم الشامل للتربية واستطراق عناصرها ومستوياتها يجب أن نحرك فاعليات مفاهيمية وإشكالات أجدر بتناولنا وتعاملنا وعملنا، فإن هذا "**الامتحان**" لم يكن في "التربية المدنية" أو ما يتعلق بها، بل هو في مادة (التربية الفنية)، الامتحان للصف الأول الثانوي بمحافظة شمال سيناء، مديرية التربية والتعليم، إدارة العريش التعليمية، مدرسة العريش الثانوية للبنين (79). هذا الامتحان صادف أيام الاستفتاء على تعديل المادة {76}، وما تلا ذلك من فعاليات سياسية تناهض التجديد لفترة رئاسية أو التوريث، وقامت حركات اجتماعية وسياسية لإشاعة الوعي بضرورات **الإصلاح السياسي**، ورؤيته كمنظومة كلية يجب الشروع والبدء في القيام والاضطلاع بها.

ووفقًا لعناصر الأجندة التابعة فإن الأمر يسير نحو توطين قيم وأدوات تتعلق بالحضارة الغربية، ولكنها تهمل السياقات والوسط الاجتماعي والثقافي والحضاري والسياسي. والأخذ في الاعتبار هذا الوسط يجعل من قضية مناهضة الاستبداد وشبكيته، والفساد وتغلغله، والدولة المركزية وتغولها.. عمليات تستحق أن تكون أهم عناصر الفعل السياسي وعمليات التربية، وعلى الجماهير ذات المصلحة أن تفعِّل طاقاتها وتبتكر وسائل فاعليتها، للخروج من شبكية الاستبداد المحكمة والتي تسهم في ترويض العبيد أو الإفضاء إلى حالة **العبودية المختارة (80)**، وفي إطار يجعل من مقولة "**كيف تفقد الشعوب المناعة ضد الاستبداد؟**" تساؤلاً يفضي إلى برامج عمل تؤصل هذه المعاني، وتبدو مقولات مثل التحول الديمقراطي وغيره من مقولات الالتفاف عليها قد لا تعير بالا لهذه البنية الأساسية الاستبدادية لعمليات التحول، في إطار من **تربية المواطن على الإذغان وتدريبه عليه**.

في هذا السياق يمكن النظر إلى الصياغة الاستبدادية للامتحان وفي هذا المقام يمكن تحليل هذا الأمر وصياغة متعلقًا بما نحن فيه على النحو التالي:

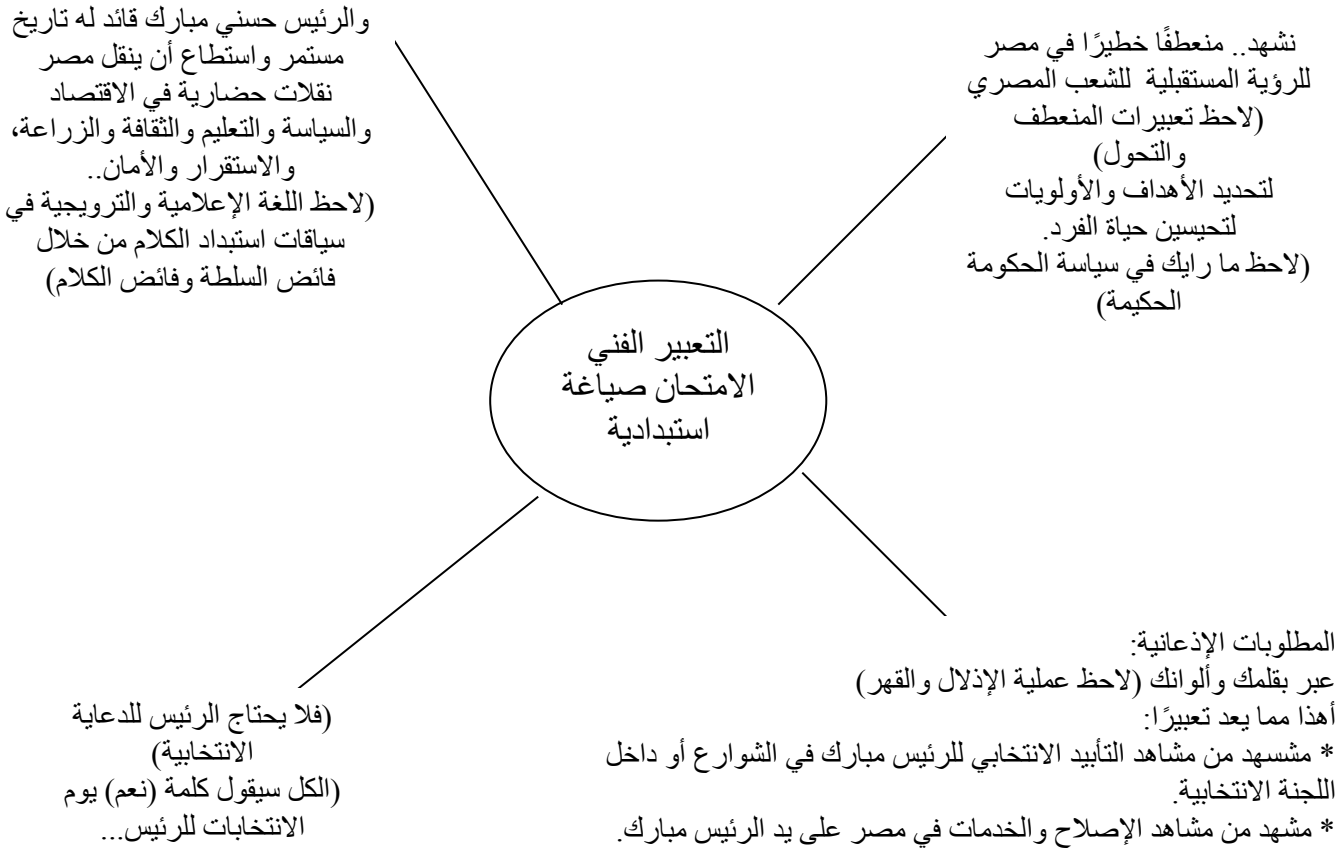
أولاً – التربية الفنية من المساقات والمواد التحسينية التي ترتبط بالطالب وتحاول تنمية ذوقه الحسي والجمالي، ومن ثم رغم أنها ليست مجالاً مباشرًا لثقافة وتربية التعبئة إلا أنها استُخدمت من دون تورُّع لتشويه أسس "العقلية الطلابية" وتخريب إحساسات الطلاب، وتنمية القدرات الثقافية والمهارات التي تتعلق بالكذب.

ثانيًا– أن واضع الامتحان آثر أن يمثل "قدرة ثقافية" في هذا المقام؛ فوضع عناصر امتحانه تقطر بما هو مضاد لكافة القيم التربوية والتعليمية.

ثالثًا– أنه استغل وضع "السلطة الامتحانية"، في حال يمتلك هو السلطة المطلقة في توجيه السؤال كيفما شاء، بينما لا يملك الطالب (مرورًا من الامتحان) والتخلص من أعبائه إلا أن يمارس أقصى درجات الإذغان في إطار يوطنه على قابليات الاستبداد.

رابعًا- أن الممتحن في ظل هذه العلاقة غير المتكافئة نظر "للطالب—المواطن" ليعكس صورة نموذجية لشبكة العلاقات الاستبدادية، وتدريب الطالب على الإذعان؛ ومن ثم قام بتقطيع كل الأواصر النفسية والعقلية، ووضع الطالب في حرج شديد، وأوقعه تحت أقسى أساليب القهر المعنوي والنفسي وإذلاله نفسيًا، واستخدام في كل ذلك في تدريب حواسه على الإذعان: الحاسة الإدراكية والعقلية، وحاسة التعبير الفني والجمالي، والحالة الوجدانية.

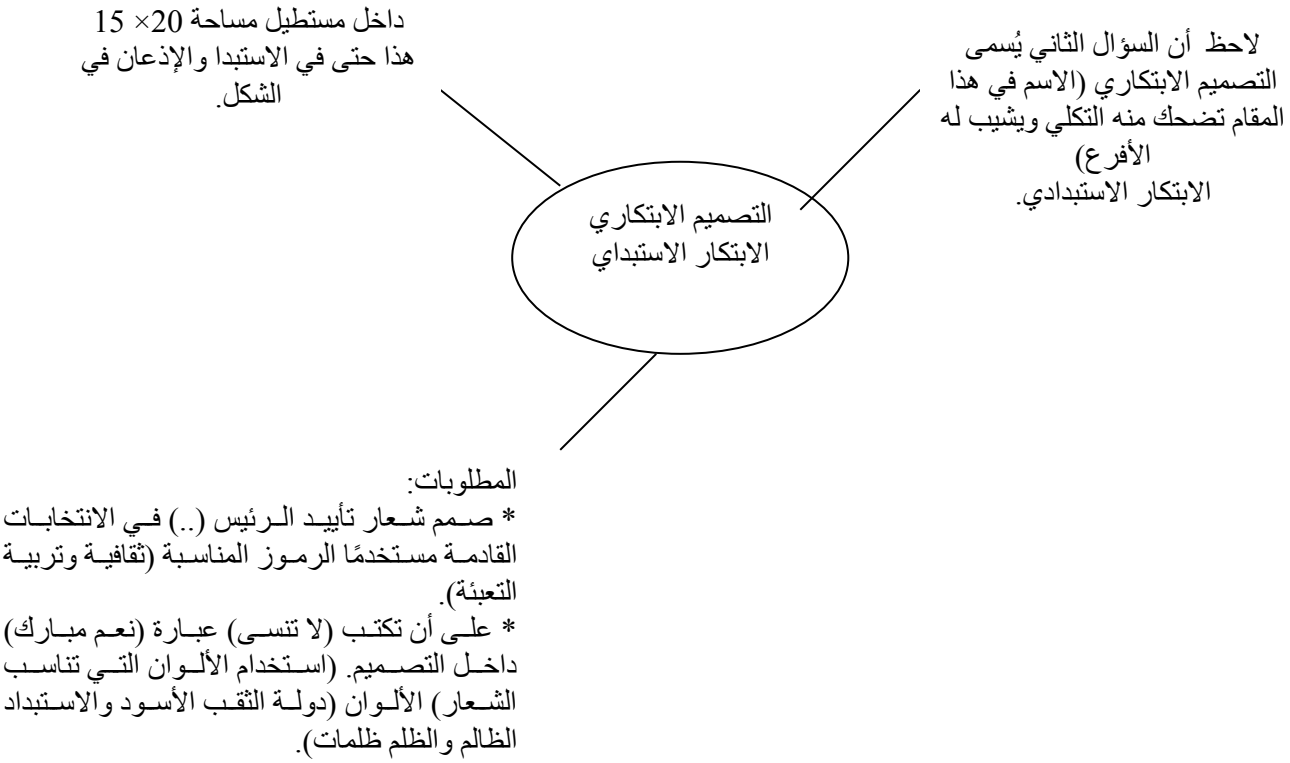
خامسًا- أن "الامتحان" شكل في محتواه ومتطلباته حالة قرار فوقي إذعاني يستغل حاجة الطالب، وحالته الامتحانية، وصار الأستاذ يمثل السلطة، والطالب يمثل المواطن، وتحركت العلاقة في أسوأ صورها وأقسى دركات الامتهان.


التعبير الفني
الامتحان صياغة
استبدادية
والرئيس حسني مبارك قائد له تاريخ
مستمر واستطاع أن ينقل مصر
نقلات حضارية في الاقتصاد
والسياسة والتعليم والثقافة والزراعة،
والاستقرار والأمان..
(لاحظ اللغة الإعلامية والترويجية في
سياقات استبداد الكلام من خلال
فائض السلطة وفائض الكلام)
نشهد.. منعطفًا خطيرًا في مصر
للرؤية المستقبلية للشعب المصري
(لاحظ تعبيرات المنعطف
والتحول)
لتحديد الأهداف والأولويات
لتحيسين حياة الفرد.
(لاحظ ما رايك في سياسة الحكومة
الحكيمة)
(فلا يحتاج الرئيس للدعاية
الانتخابية)
(الكل سيقول كلمة (نعم) يوم
الانتخابات للرئيس...
المطلوبات الإذعانية:
عبر بقلمك وألوانك (لاحظ عملية الإذلال والقهر)
أهذا مما يعد تعبيرًا:
* مشسهد من مشاهد التأبيد الانتخابي للرئيس مبارك في الشوارع أو داخل
اللجنة الانتخابية.
* مشهد من مشاهد الإصلاح والخدمات في مصر على يد الرئيس مبارك.

كان هذا هو السؤال الأول الذي يكرس:

- قيم الإذعان لدى المواطن.
- قيم النفاق حيال السلطة.
- قيم الكذب في التعبير.
- إهدار جلال القيمة التعليمية والتربوية.

وأتي السؤال الثاني ليكمل المنظومة الاستبدادية ويكرس معانيها ومغازيها:



السؤال الثاني يكرس ضمن منظومة الإذعان والاستبداد:

- إهدار مفهوم الابتكار.
- ثقافة وتربية التعبئة.
- جريان الاستبداد من المواطن مجرى الدم.

قد يحسن أن يقوم الباحثون بمثل هذه البحوث التي تشكل عناصر القابليات الاستبدادية ولكنني في هذا المقام معنيٌّ بإيراد ملاحظتين:

الملاحظة الأولى:- تعليق ابن خلدون في مقدمته على هذه الحالة:

"من كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين، حمله على الكذب والخُبث؛ وهو التظاهر بغير ما في ضميره، خوفا من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلّمه المكر والخديعة لذلك، وصارت له هذه عادة وخُلقًا، وفسدت معاني الإنسانية التي له، من حيث الاجتماع والتمدن، وهي الحمية والمدافعة عن نفسه ومنزله، وصار عِيالاً (معتمدًا) على غيره في ذلك، بل وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل، فيبنغي للمعلم في متعلِّمه، والوالد في ولده ألا يستبدا عليهما في التأديب.."(81)

لولا ضيق المقام لقمت بتحليل كامل لهذا النص الخلدوني **الحرّ**، ولكن أثبه بعد هذا الامتحان الإذعاني الاستبدادي بلا تعليق!!!. و لولا ضيق المقام لشفعت ذلك بنص آخر لابن خلدون حول شبكة العلاقات الاستبدادية، وذلك الفصل النفيس **للكواكبي –في طبائعه–** حول الاستبداد والتربية . (82)

الملاحظة الثانية– ماذا يمكن أن يتركه ذلك الامتحان على صياغة ما أسماه " توماس كون" ضمن نموذجه المعرفي "الإشكالات الأجدر بالتناول"؟

أولاً– الحالة الاستبدادية وقابليات الاستبداد.

ثانيًا– شبكة العلاقات الاستبدادية وكيف تتكون؟

ثالثًا– علاقة التربية بالمسألة والعملية الاستبدادية.

رابعًا– أخلاق الاستبداد وخراب العمران.

خامسًا– مسالك التربية الاستبدادية والتربية الإذعانية للمواطن.

سادسًا– المواطنة وعملية الاستبداد وحقوق الإنسان التأسيسية.

سابعًا – عمليات بناء المواطنة: المواطن الحر والمواطن العبد.

ثامنًا – بناء الإرادة الإنسانية وقدراتها.

تاسعًا – توطين مقاومة الاستبداد في المؤسسات التربوية.

عاشرًا– الوعي بالتسرب الاستبدادي.

كيف تفقد الشعوب المناعة ضد الاستبداد؟ (83)

كي لا يُستبد بنا مستقبلاً؟ لماذا وكيف؟!!

بين أجندة التربية المدنية، وأجندة البنية الأساسية يعلمنا ذلك الامتحان أن الأمر أبعد من مصالح آنية، أو تبني بدون رؤية، فإن العمل لحاجاتنا الحقيقية النابعة ستسألنا عن التعامل معها بالوأد "وإذا الموؤودة سئلت..؟!".

الجانب الثاني- التجريب البياني والبنائي

النموذج الأول- المشروع الفكري للحكيم البشري (84): المواطنة والجماعة الوطنية ووحدات الانتماء الفرعية: التربية على المواطنة عبر الوطن:

خبرات التراث الإنساني بين الخصوصية والعالمية عند البشري: إنها خبرات التراث الإنساني في صفحته الكلية العامة في تضميناته التاريخية، وتجلياته المعاصرة، بل ومحاولة إبداع نماذج ابتكارية تتوافق مع كيان الجماعة وحركتها وأطوارها وأهدافها المرحلية، وتنوع قدراتها وإمكاناتها.

فلقد عرفت مجتمعاتنا أنواعًا شديدة التعقيد من التنوع مع التداخل والتشابك؛ لأنه تنوع يقوم على تعدد معايير التصنيف الاجتماعي، فالوحدات السياسية كبيرة ممتدة، وتنشأ بداخلها الوحدات الاجتماعية بمعايير شتى، منها ما يقوم على التصنيف القرابى أو الأسرى كالقبائل والعشائر، ومنها ما يقوم على التنصيف الإقليمي كالقرية والناحية والحي؛ مما يفيد قدرًا من التميز دون إمكانية الانفصال، ومنها ما يقوم على التصنيف الحرفي والمهني وعلى التصنيف المذهبي أو الملي أو الطُرقي...إلخ.

ومن هنا فإن الإسلام استوعب خبرات القبيلة، فالقوى التي تمثل أصولاً قبلية وعرقية معينة كالقبائل العربية وحَّدها الإسلام، وصارت من الوحدات العاملة في المجتمع، صبت في صحته وعافيته وإفناء كل ما يؤدي إلى مرض المجتمع والفت في عضده وفي كيانه أو في قدراته وفعالياته. واستوعب كل أسلوب تظيمي في البلاد المفتوحة طالما صب في عمران الكيان وترسيخ عناصر فعاليته، وبما يتناسب مع الأطوار الحضارية لكيان الجماعة الإسلامية.

وكل هذه الوحدات أو التنظيمات وما تمثله من خبرة تعتمد على تصنيفات متعددة...

وليس في هذه الوحدات ما يقوم به أساس للمواجهات بين بعضها البعض، ولا ما يقوم به كل منها مستقلاً بنفسه..وإن تزواج هذه الوحدات الاجتماعية مع التكوينات الفكرية الدينية سواء الوحدات الملّية أو الطائفية أو الطريقة الصوفية كان يمنحها يسرًا في شعور ذويها بالانتماء لها. وإذراكًا للجانب المعنوي لنشاطهم وجماعتهم، أي نوع من القداسة يُصبغ به العمل العام والشأن الجماعي، ويُسوغ به فناء الفرد في الجماعة... ولا يعني ذلك أن تجارب كل مجتمع تنفي تجارب الآخر.

ولكل مجتمع في الظروف التاريخية التي تجد عليه وتستدعى تغييرًا أو تطويرًا لأنظمته، أن يعيد بناء نماذجه التنظيمية ويعيد تشكيل العلاقات بين بعضها البعض، ويمكن أن يضيف إليها وأن يطور نماذجها وأن يستفيد من النماذج التنظيمية الموجودة لدى الآخرين في المجتمعات الأخرى، وأن يجري تطعيمًا وتهجينًا لهذه النماذج مع غيرها من خرج تجربته التاريخية، ولكن كل ذلك لا يعني الهدم والإزالة لكل ما

هو موجود، ولا النقل والإحلال لأصل النظم السياسية التي تفتقت عنها البيئة الخارجية ونماذجها وأجهزتها، فإن ذلك فيه من التدمير والتشويه ما لا يعوضه قيام الأبنية الجديدة، على صورة ما حدث في الخارج التجربة الاجتماعية.

لابد أن نستفيد من خبرات الآخرين والعاقل من اتعظ بغيره، والموعظة تأتي بالأخذ والترك لا بأحدهما فقط.. ووجه الدلالة أن النظم الغربية صممت فكرًا ومؤسسات وأجهزة في عصور أمنٍ تامٍّ من أي خطر خارجي، وقد صار إعمالها في المجتمعات العربية الإسلامية في عهد المخاطر، وفي عصر السيطرة الأجنبية على هذه المجتمعات. فصار ما صمم للترتيب طالداخلي لبيت آمن مطلوبًا إعماله هو ذاته في ظروف تجييش اجتماعي يبلغ أقصى حدود الإدراك للخطر المهدد لأمن الجماعة. نظام ظهر واستتب في مجتمعات العمق الآمن في غرب أوروبا انتقل إلى مجتمعات مواجهة، بل أكثر من ذلك مجتمعات مغزوة أو مهددة بغزو وشيك؛ لذلك اختلفت الصورة واختلفت الوظائف واختلفت النسب والأحجام النسبية للأجهزة المختلفة التي يتركب منها التصميم في هيكله العام.

وهذا الازدواج الذي حدث بين المؤسسات القديمة والحديثة لم يكن من شأنه وحده أن يقلل من عافية الجماعة أو البيئة الاجتماعية أو الهياكل الفكرية، فلو أن الأمور جرت على سجيتها؛ كان الأرجح أن يتفاعل الطرفان ويتبادلان التغذية على المدى الزماني الأطول. ولكن الذي حدث أنه ما إن ظهر هذا الازدواج حتى بدأ يتسرب إلينا النفوذ الأوروبي في الكثير من المجالات والأنشطة، ووجد هذا النفوذ فيما وفد علينا —من مؤسسات غربية، ومن فكر وعقائد —بيئة خصبة، فسرعان ما احتُلت هذه الأبنية المؤسسية الحديثة وصُرفت عن هدفها الأصلي الخادم لحركة المقاومة الحديثة ضد مخاطر الغزو الغربي، ووُجهت وجهة التلقي والتابعية والتثبيت للنفوذ الغربي بعامة (85).

وقد كان الخطر الخارجي الحال ذو الوقائع الممتدة عبر سنى القرن التاسع عشر، هو ما به توقفت حركة الإصلاح الفكري والفقهي، لأن مجال التجديد في الفكر والفقه كان يجري مكافحة بالمؤسسات الحافظة، ولأن قيام الخطر الخارجي زالمهدد لأمن الجماعة كلها من شأنه أن ينحي المشاكل الداخلية ويبعدها عن بؤرة الاهتمام، ومن شأنه أن يلقي على سلطات الحكم والمؤسسات الحاكمة مهام الدفاع عن الجماعة وحماية الحوزة؛ مما يستدعي من الكافة المساندة والالتفاف، وإرجاء خلافات الداخل، وهذا ما حدث منذ أن اشتعلت المخاطر الخارجية في بدايات القرن التاسع عشر؛ إذ ذوت معها حركة الإصلاح الفكري على مدى النصف أو الثلثين من بداية ذلك القرن.

وهو ذاته الخطر الخارجي، الذي استدعى أسلوبًا عاجلاً سريعًا عمليّا للإصلاح، اعتمد على بناء مؤسسات جديدة موازية للقديم بدلاً من أن تتطور هي من داخلها، ودون أن يصاحب هذا الإصلاح حركة فكرية، أو حركة إحياء للقديم تواكبها، وتنتقل بالمجتمع كله من حال قديم إلى حال جديد ناهض؛ تنسجم هياكله وأبنيته وتتكامل في أداء وظيفي واحد. وهو ذاته الخطر الخارجي الذي احتل بنفوذه سائر

المؤسسات المستحدثة وغيَّر من وظائفها ليجعلها باسم الحداثة قواعد تثبيت التبعية له في المجتمعات المغزوة (86).

لذلك كان من نتائج هذه الفترة حدوث نوع من الانفصام بين حركة الإصلاح المؤسسي وحركة الإصلاح الفكري، ونوع من الازدواج بين الأبنية التقليدية نظمًا وفكرًا، وبين الأبنية الحديثة نظمًا وفكرًا، وبين الأبنية الحديثة نظمًا وفكرًا، فصار القديم أبتر مقطوعًا؛ لم يفض إلى جديد من نوعه أو من مادته ومائه، وصار الجديد أجنبيّا لقيطًا، وفد من نسق عقيدي آخر ومن أوضاع اجتماعية وتاريخية مختلفة، وما إن حل القرن العشرين حتى كانت البيئة الاجتماعية والفكرية قد انصدعت بين قرن أبتر وقرن لقيط أعقبه. وهذا ما ورثناه حتى اليوم وما تواجهه مجتمعاتنا في نظمها السياسية والاجتماعية بمجتمع مصدوع عليها أن تلأم صدعه، وأن تجدد قديمة وتؤصل حديثه.

خامسا . دوائر الانتماء ووحدات التحليل (87):

يحسن في هذا المقام أن نشير إلى أن البشري- الحكيم، جعل من المنهج مهتى متسعًا يستغرق كل المعاني التي يؤديها الجذر اللغوي "نهج"، ومن أهم تعلقات ذلك أن يكون المنهج هو الطريق الموصل، ومن ثَمّ كان ارتباطه بالواقع والقصد معًا.

المنهج بهذا المعنى ليس مجرد عمل نظري أو تنظيري، ولكن المنهج تعبير عن رؤية كلية ووسائط بحثية وأدوات وأساليب، وهي في كل الأحوال توضح الطريق وكيفية سلوكه وبلوغ الغاية والهدف. ومن هنا كان من أهم معاني المنهج لدى المتشار البشري أن المنهج للواقع، ومن هنا كان حديثه عن وحدات الانتماء مدخلاً للحديث عن وحدات التحليل المنهجي في معظم دراساته وفي جل بحوثه.

فهو إن جعل من الأمة وحدة تحليله التأسيسة، ومن الجماعة الوطنية وحدة تحليله الواقعية، فإنما أراد أن يبحث عن معنى الأمة في الجماعة الوطنية، وهو عمل لا يفقد الأمة كوحدة تحليل مرجعية ولكنه في ذات الوقت لا يفقد الواق، ولا يتركه نهبًا لوحدات تحليل تضر بالظاهرة وإمكانات فهمها والتعامل معها وتقويمها.

وهو من أجل هذا يذكر أن علم السياسة وعلم الاجتماع لا يكتفي أحدهما بالنظر الذي يركز على وحدة الانتماء العامة أو وحدة الانتماء الاساسية التي تقوم عليها الدولة، ويتعلق بها نظام الحكم أو السلطات الثلاث، لا يكتفي بذلك لفهم أوضاع نظم الحكم وطبيعتها، وهو ينفتح على العديد من الهيئات والجماعت والتكوينات، ولا يرى المواطنين محض أفراد تجمعهم الأحزاب ومؤسسات الدولة فقط.

ذلك أن علوم السياسة والمجتمع لا تكتفي برسم الأطر وتحديد القنوات، إنما يستسع نظرها وبحثها ويصل إلى الجماعات الفرعية التي يتجمع فيها الأفراد، وكذلك إلى المؤسسات والأبنية التي تقوم على هذه الجماعات. إن أول الخطوات في طريق الخطأ تتمثل في نظرنا إلى المواطنين كأفراد، وفي عدم إدراكنا

ما يجمعهم من الجماعات الفرعية ووحدات الانتماء الفرعية المتداخلة في المجتمع، وما تشخص به هذه الجماعات والوحدات من هيئات ومؤسسات.

إن المجتمع يتكون من وحدات انتماء لا حصر لها، وهي تتنوع من حيث معيار التصنيف: فيكون أساسها الدين أو المذهب أو الطريقة الصوفية أو الملة أو المشرب الثقافي أو الطائفية، أو يكون أساسها اللغة أو اللهجة، أو يكون أساسا نوع التعليم أو المهنة أو الحرفة، أو يكون أساسها وحدة العمل الوظيفي لجيش أو جامعة أو شركة كبرى أو وسط عمل معين، أو يكون أساسها الإقليم أو الحي أو القرية أو الحارة، أو يكون أساسها القبيلة أو العشيرة أو الأسرة، أو غير ذلك مما لا يقع تحت حصر من حيث العدد أو من حيث النوع أو من حيث معيار التصنيف. وبسبب تنوع معيار التصنيف فهي تعتبر وحدات انتماء جامعة ولمنها ليست بالضرورة وحدات مانعة، والفرد الذي ينتمي لإحداها قد يمتنع عليه الانتماء لغيرها من جنسها وبذات معيار التصنيف، ولكن لا يمتنع عليه الانتماء لغيرها وفقًا لمعيار آخر للتصنيف، فالمنتمي لأهل السُّنة يمتنع عليه الانتماء للشيعة لوحدة معيار التصنيف الفارق بين الوحدتين، ولكن لا يمتنع عليه الانتماء لأهل الطريق أو لقبيلة أو لإقليم أو غير ذلك لاختلاف معيار التصنيف، ومن هنا فالوحدات متداخلة ومتشابكة ودوائرها تشكل حلقات ليست منفصلبة، وبسبب تعدد هذه الوحدات، وتنوع معايير التصنيف لها فهي لا تقف على قدم المساواة في علاقاتها بعضها البعض، ولا تختلف اختلاف تعدد وتنوع فقط، إما أيضًا اختلاف عموم وخصوص، أو اختلاف أجناس وأنواع من كل جنس منها أو اختلاف أصل وفروع، وهكذا نرى بين وحدة الدين وحدة المذاهب الدينية، ووحدة السُّنة ووحدة مذاهبها، ووحدة الصوفية وأنواع الطرق، وهكذا نرى بين الوحدات الصلات الإقليمية أو الصلات المهنية أو روابط الدم وغير ذلك.

من هذه الوحدات تظهر في كل مرحلة تاريخية وحدة الانتماء العامة التي تعتبر الحلقة الكبرى والأساسية التي يتشكل المجتمع وفقًا لما تفيده، والتي تعتبر الحلقة الحاكمة لغيرها أو الوحدة الحاكمة لغيرها، وما بعدها يمكن الإشارة إليه بحسبانه وحدات الانتماء الفرعية. وتتبلور وحدة الانتماء العامة وفقًا لعاملين أساسيين:

الأوضاع التاريخية والاجتماعية ترشحها لأن تقوم بالوظيفة الأساسية، وأن تستجيب للتحديات الأساسية التي تواجه الجماعة بوحداتها كافة في مرحلة تاريخية معينة.

ومن الجلي أن وحدة الانتماء العامة يكون لها قدر من الثبات النسبي، ولكنها تقبل التأثر والتأثير من داخلها بواسطة الوحدات النوعية، ومن خارجها بواسطة الأوضاع العامة المحيطة. ومن الجلى أن كل مجتمع حي يتضمن صيغة ما من صيغ الوحدة مع التعدد، أي وحدة الانتماء العامة التي يكون لها الغلبة في المجتمع وفي وعي الناس في هذا المجتمع، وتستجيب لما يلاقي من تحديات، وتحقق الحد الأقصى من الصوالح، وترعى القاسم المشترك الأعظم منها بالنسبة للجماعات المختلفة في المجتمع، التي تتعدد بتعدد

الجماعات وبتعدد معايير التصنيف القائمة في المجتمع؛ وهي بالضرورة متداخلة ومتشابكة، وهي تلتف حول الوحدة العامة بقدر إدراكها أن هذه الوحدة العامة تكفل لها الحد الأدنى من تحقيق الوجود ومن البقاء ومن المصالح المرجوة. وبكفالة هذا الحد الأدنى تقوم وعلاقات الدعم المتبادلة والتغذية المتبادلة بين العام والفرعي، فإذا لم ينكفل هذا الحد الأدنى قام نوع من الصراع ينحسم بالغلبة لصالح الوحدة العامة من أي من الوحدات الفرعية أو لصالح الوحدات الفرعية إذا تكاثرت واتحدت ضد ما يعتبر وحدة عامة في مرحلة معينة..

وأتصور أن حجم التحدي الذي يواجهه المجتمع ونوع هذا التحدي، إنما يؤثر في وجود الانتماء وفي غلبة وحدات بعضها على بعض في فترات تاريخية معينة، يحدث ذلك بالسلب أو بالإيجاب. وقد حدث في مثل بلادنا أن تناثرت أشلاء بسبب اقتسام القوى الغربية لها واحتلالها إياها وسقوط الخلافة كمشخص لواحدة الانتماء العامة بينها جميعًا.

وفي مثل هذه الأوضاع فإن القطر المجتزأ ينشء من داخله ويهيء من أشلائه التشكيلات التي يستطيع بها أن يسيطر على وضعه، إنه عضو حي، وحياته تكسبه هذه القدرة علىالتهيؤ والتشكيل، ومن ثم تنشأ له ذاتية خاصة على التعامل بمحيطه المضروب عليه كوحدة سياسية اجتماعية وكوحدة انتماء عام.

وهذه الوحدة المتخلقة تنشيء لذاتها الأهداف والرؤى والتصورات التي تستطيع أن تواجه أوضاع الحياة السياسية والاجتماعية.

وهي فيما تصنع تعيد ترتيب وحدات الانتماء الأخرى على أساس أن تلحق هذه الوحدات بها كوحدة حاكمة، وهذا ما جرى في مصر مثلاً منذ 1919 عندما علت الجامعة المصرية على غيرها وألحقت بها غيرها.

ومن جهة أخرى فإن الخطر الخارجي تحشد له قوى المواجهة وتنشيط معه وحدات الانتماء القادرة على مواجهته بحجم الشمول والعموم المطلوب، وفي الأزمات الداخلية مثلاً تحشد القوى القادرة على التصدي لهذه الأزمات بما هو خليق بمعالجة المخاطر الحادثة، وفي هذا الحشد تبدو بعض الوحدات بوصفها الخليقة بقيادة غيرها في ظروف الأزمات الراهنة لما تتصف به من عموم وشمول يتناسب حجمه مع خطورة المواجهة القائمة، كما اتحد المسلمون ضد الصليبين، أو ما تتصف به هذه الوحدة نوعيًّا من مواصفات تكفل لها مفاءة خاصة في مواجهة نوع الخطر الحاصل كهيمنة المؤسسة العسكرية على أوضاع المجتمع في ظروف مخاطر الحرب؛ مثلما حدث في بلادنا بعد ظهور الخطر الصهيوني وإنشاء دولة إسرائيل.

وكما يشير البشري فإنه يحاول توضيح الأهمية الاجتماعية والحضارية القصوى لوجود هذه الوحدات جميعًا، لأن وجود الوحدات الفرعية يغذي الوحدات العامة ويتغذى منها.

ونحن نخطئ إن تصورنا أن وجودها يشكل انتقاصًا من الوحدات الأعم، إن الإنسان مدني بطبعه، ولا يوجد فرد بغير جماعة. وإن وجوده بغير جماعة هو أقرب إلى التصورات الصورية الافتراضية.. إن الفرد دائمًا هو داخل في وحدة أو أكثر من هذه الوحدات الجمعية، والنظام يكتسب حيويته من قيام هذه الوحدات ونشاطها وتفاعلها.

إن حيوية المجتمع وقدرته على تنويع حركته وعلى تغيير أوضاعه مع الظروف المتغيرة وقدرته على تكوين استجاباته وفقًا لوجوه المواجهة وألوانها التي تفرض عليه، كل ذلك يتوقف على مدى فاعلية وحدات الانتماء التي تربط أفراده في كل هذه الأنواع والأجناس من الجماعات المتداخلة التي تبني للمجتمع عروته الوثقي، لو كانت المصرية ضعيفه لما استطاعت أن تقاوم الإنجليزية عندما انكسر الوعاء الإسلامي الأشمل، أي لما استطاعت أن تشكل وعاءً أخص يكون قادرًا على الحياة والمواجهة. ولوكانت الإسلامية والعروبة غائتبين لما استطعنا أن نستمد في ما نستهدفه الآن من مواجهات عالمية كبرى تثبت تجربتنا أننانقدم مثالاًباقيًا من أمثلة الصمود والمقاومة على مدى عشرات السنين من التاريخ المعاصر، وأن ليونة التحول من وضع مواجهة إلى وضع آخر تتوقف على مدى حيوية هذه الوحدات وفاعليتها، وكل ما هو مطلوب ألا نضعف أيًّا من هذه الوحدات لحساب الوحدات الأخرى ولكن أن نضعها كلها ونعيد ترتيبها؛ بما يجعلها يقوي بعضها البعض، ويغذي بعضها البعض، ويدعم بعضها البعض.

الجماعات الفرعية هي مولدات الحركة للجماعة كلها في صورها الشاملة، ونحن نخطئ أيما خطأ – ولقد أخطأنا– عندما نظرنا إلى وحدات الانتماء العامة بوصفها نوعًا من أنواع أجولة الحبوب تحمل حبات منفصلا كل منها عن الأخرى، وتضم وحدات متماثلة على غير تنوع ولا تدرج ولا تفاعل بين بعضها البعض.

إن القومية لا تضم أفرادًا، وإن الوحدة الإسلامية لا تضم أفرادًا، وأن المصرية العراقية أو المغربية لا تضم أيضًا أفرادًا، إنما تضم جماعات تمثل وحدات انتماء تقدر كل منها على الانبعاث الذاتي وتدفق الحركة من داخلها وبالمولدات الذاتية الخاصة بها.

ونحن نخطئ.. عندما ننظر إلى مجتمعاتنا بذات الرؤية والتصور الذي ساد لدينا عن مجتمعات الغرب عمومًا (88) .

وفي إطار هذا الفقه من أستاذنا البشري لدوائر الانتماء كوحدات تحليل دراسية ضمن سياق ظواهرنا المختلفة التي نعيشها أكد على نقطتين:

الأولى: أن الكثير من مؤسسات وحدات الانتماء الفرعي قد دمرت، إما لأن الهيمنة الغربية اقتضت تدميرنا، أو لأننا نحن ضربنا فيها معاول الهدم لأننا نظرنا إليها من منظور التقلد للغرب. ومن منظور ما فهمناه عن المجتمع الغربي. فرأينا في مؤسساتنا وحدات انتمائنا الفرعية لا كوتها

موضوعًا للإصلاح والتجديد ولكنها عقبات في وجه الإصلاح والتجديد، فهدمنا "تجديدًا" ودمرنا "إصلاحًا".

ثم لما شيدنا على أنساق الغرب ما شيدنا لم نجد من هذه التكوينات الفرعية ما يمكن من الأعمال النافعة للمؤسسات الجديدة.

والثانية: أننا نظرنا في النظام الغربي المخوذ عنه في صياغاته الفلسفية التي تبدأ بالفرد ثم تقفز إلى التصور الكلي العام، ولقد جرى في الغرب إعلاء القيمة الفردية لتحرير الفد من بعض المؤسسات الضاغطة والمانعة من انتقاله إلى مؤسسات جمعية أخرى تولدت في المجتمع نفسه، تحريره من ربقة القنانة وإطلاق حريته في الاقتراب من وحدات الانتماء التي ولدت من رحم المجتمع نفسه في المدن والمصانع والجمعيات والنقابات. فكان التركيز على الفردية لا لكي يتناثر الناس أفرادًا ولكن لكي تنفتح أمامهم مسالك الانجذاب والانضمام إلى ما يرون من وحدات أخرى.

أما نحن فقد تصورنا المجتمع من خلال علاقة الفرد المنفرد بالجماعة القومية وبالدولة وبالحزب، هكذا مباشرة، وهكذا ضربة لازب، دون اهتمام بالحلقات الوسيطة والوحدات المتداخلة المتشابكة في شتى المجالات.

ومتى صار الشعب أفرادًا فقد صار الحاكم فردا لزوال التكوينات الضاغطة، ولأنه لا توجد وقتها إلا وحدة الانتماء الأعم التي تشخص فيه بذاته منفردًا عما(89) عداه.

التربية على المواطنة عبر تحديد هذا المفهوم كان هم الحكيم البشري واهتمامه (90)، وهو مشروع يمكن أن تنبني قواعده وسننه فيما لو أرادنا أن نفعل حركة أنساقنا التربوية. التربية على المواطنة لدى البشري ليست مواطنة التربية المدنية التي تسعى تشكيل ما أسمي بـ"المواطن العالمي(91) "، في محاولة فك ارتباطه بوطنه، المواطنة –لدى البشري– لا تتم إلا عبر الوطن، وهي صد العوادي والاستبداد، ومقاومة لكل صنوف العدوان من الخارج.

النموذج الثاني- التربية الإنمائية والوعي بالهوية: تربية الهوية:

إن "نزيف الحوار حول الهوية" بدا لي من الصعب إيقافه أو توقفه، في حوار استمر طيلة قرن أو يزيد. واستقر أمري على أن أتعرض لدرسين من دروس الهوية والبحث فيه، وبرزت أمامي فكرتان:

إحداهما تتعلق بوعي الهوية، والأخرى تتعلق بالتربية على الهوية. أما الوعي بالهوية فهو يشمل عناصر ثلاثة:

الأول– منها يتعلق بأسئلة الهوية الحقيقية لا الزائفة، وقال الحكماء: إن السؤال الصحيح نصف الإجابة أو الاستجابة. من نحن؟، ماذا نملك؟، ماذا نأخذ أو نرفض: (الميزان)؟ على أي أرض نقف؟

أسئلة بعضها من بعض تشكل الإجابة الواعية الفاعلة لها (92).

الثاني– ضرورة توفير العناصر الأساسية لما أسماه الحكيم البشري "التيار الأساس" القادر على الإمساك بوعي بالنواة الصلبة لقضية الهوية، وتحديد الأصول الحوارية في القضايا المصيرية والحضارية الكبرى (93) .

الثالث– ثقافة السفينة التي تقوم على قاعدة من الوطن المشترك والمصير المشترك والبحث في خروقات سفينة الهوية التي تكاثرت وتراكمت بما يؤدي إلى عاقبة الغرق والهلاك: إن أصغر خرق في سفينة الهوية لا يعني إلا أوسع قبر للجماعة بأسرها، فالأمر أمر جد لا هزل (94).

كل ذلك يوفر البيئة الأساسية الحافظة للهوية القاعدية، وهو مفضٍ لتأسيس عناصر الوعي بالهوية (وعي بالذات، وعي بالغير والآخر، وعي بالموقف)، في تفاعل بين منظومة الوعي وشبكته التي تسهم في بناء المجتمع والحفاظ على شبكة نسيجه الاجتماعي والحضاري.

هذا الوعي بدوره يترجم الهوية إلى حركة فعل وفاعلية يحفظ القيمة الذاتية للهوية، من عناصر ووظيفة وأدوار، كما يستثمر القيمة المضافة للهوية المفضية إلى التفكير بوسائل ترسيخ الهوية والوعي بها وترجمتها إلى مفهوم تفاعلي وتبادلي، يحدد المصالح والمنافع المشتركة، من مفهوم "جامع" للهوية "غير مانع" لمساهمات أطراف هذا التيار الأساس في ظل ثقافة السفينة: (الوطن الواحد والمصير المشترك).

وهذا بدوره يجب أن يؤسس استراتيجية هوية واستراتيجية للخطاب حولها ومصادر الوعي بها (مرجعية وذاكرة واتصالاً وتواصلاً)، بل عروة وثقى لا تنفصم تشكل القدرة الاتصالية والتواصلية والتفاعلية، وشبكة العلاقات الاجتماعية (أصول النسيج الاجتماعي) والعمليات الحوارية، بنية أساسية لبناء هذه الاستراتيجية على مسار استراتيجية الهوية، ومسار تأسيس استراتيجية للخطاب في الهوية وحولها.

هذه الرؤية تملك حجة وحجية في آن واحد: حجة أصلية (بالوعي بمفهوم الهوية وتركيبه ومنظومته وشبكة علاقاته)، وحجة تاريخية (تحدد النماذج التاريخية الدالة على وحدة الأمن القومي العربي)، وحجة واقعية (ترتبط بحجم التحديات المشتركة)، وحجة مصلحية (تعبر عن القدرة على ترجمة البنية الفكرية إلى قواعد للنفع العام المشترك)، وحجة تفاعلية (تشير إلى أصل كل العمليات التفاعلية الدافعة والجامعة والرافعة والفاعلة) لقضية الهوية.

هذا الأمر الذي يتعلق بالوعي لابد أن تسنده عمليات تربية وتنشئة لا عمليات تعبئة من مثل ما نشاهده في كتب تُسمى التربية الوطنية، تسهم في تأزيم الهوية لا رسوخها.

التربية على الهوية وبها ولها؛ بحيث تحدد صبغة الهوية وصيغتها وقواعدها، وصياغتها تفعيلاً وتشغيلاً في الواقع وعلى الأرض. وهي عمليات تؤسس بالوعي وتبدأ به، وتنتهي بتمكين الهوية، ومرورًا باستثمار الإمكانات وفق تحويلها إلى قدرات ومكنات، والوعي بالعقبات والتحديات ووسائل التغلب عليها.

علينا أن نتعلم الدروس من حوارات الهوية لنرى كيف تطلق الشرارات الحوارية التي تحدث حرائق كبيرة لا تبقى ولا تذر، تطلق باستهانة، ويتحكم فيها ضعف النفوس وعدم قدرتها على وزن الأمور وتقديرها حق قدرها، ورؤية مآلاتها واستشراف آثارها المستقبلية (95).

فلنتعلم درس المكان وعبقريته من جمال حمدان حينما يتحدث عن فلسفة المكان والفرق بين الموضع والموقع، لنتعلم درس الزمان من الحكيم البشري حينما يؤكد على ميزان الزمان وقيمته بمقدار ما يملأه البشر بفعلهم وفاعلياتهم، ولنتعلم درس اللغة وأهميتها في صياغة الوعي بالهوية من ربيع، ولنتعلم درس الرسالة والدور من مؤنس،... هذه كتب التربية الوطنية التي نريدها لا ترويجًا لسلطة أو نظام أو زعيم.

سيقول الناس: أنت حالم، فأقول: إن من حقي أن أحلم وأن أفعل ... أعرف أن بعض الناس ممن سيقرأون هذا أو يسمعونه، سيقولون: دعه يحلم دعه يمر، ولكني في كل مرة عليّ أن أحلم الحلم الصحيح.

قد نرى كل دولة هويتها التاريخية المتراكمة ليست إلا فترات منغلقة يختارها صاحب الهَوَى لا الهوية، وهو أمر خطير أن تُحدث كل دولة لها تاريخًا خاصًا يميزها، وتصنع ذلك التاريخ حتى تحرك عناصر الحدود المصطنعة فتجعلها على الأرض: في المكان وفي التاريخ في الزمان. خصخصة التاريخ أو الشعوبية التاريخية حالة تناقضية واستبعادية تصل –مع ذلك التنافي الحاد– إلى حد مطالبة نفر بالقطيعة الايستمولوجية والمعرفية مع التاريخ والنظر إلى مركزية تاريخ الآخر الغربي بدعوى كونيته.

إن "الخطاب المطفِّف" الذي يبدو في بعض الكتابات الغربية والاستشراقية ومَن لفَّ لفَّهم من المتغربين الذين يجعلون من هوية الآخر هوية لهم، هو خطاب يحفز عناصر هوية جامعية داخل الحضارة الغربية بينما يهدف إلى تصدير الوهم لنا من "أوهام الهوية" أو مقام الأسطورة فيها، ويخرب كل عناصر معنى هوية جامعية ودافعية داخل بلاد العرب والمسلمين، إنما يهدف إلى "اختفاء كل قواعد فاعلية الهوية" إلى حالة من هلامية التفكير والتدبير والتغيير، ضمن قابليات لا تعرف إلا معاني القبلية الفكرية والحروب الأهلية الثقافية الطائفية.

تفتيت الهوية وتهويم عناصرها وطمس جوهرها هو في الحقيقة محاولة لقطع الطريق على عملية ممانعة ضرورية ومقاومة مشروعة. إن الهوية ليست قناعات ترتدى ضمن حفلات تنكرية.

وقد وصل الأمر إلى حروب معلنة وغير معلنة لم تحمل إلا شعارًا فجًا وخطيرًا: "القتل على الهوية". رغم حديثنا ليل نهار عن عالم لم يعد إلا قرية كونية، دلالةً على عمق الاتصال وكثافته، وأننا جيران في عالم مشترك، هذه الأقنعة التي تشكل زيفًا وربما تزييفًا حضاريًا لا يجد قابلياته إلا في "الهوية المتقاعسة" عن كل عناصر الدافعية والفاعلية والتجدد، وحفز هذه العناصر في ترسيخ عناصر الهوية الجامعة.

فإذا كانت الحروب السابقة أبرزت حوارًا حول الهوية بما أفرزته من أزمات متتالية حركت معاني الاقتتال على الهوية، فإن حربًا حضارية شاملة تلوح في الأفق للقتل على الهوية.

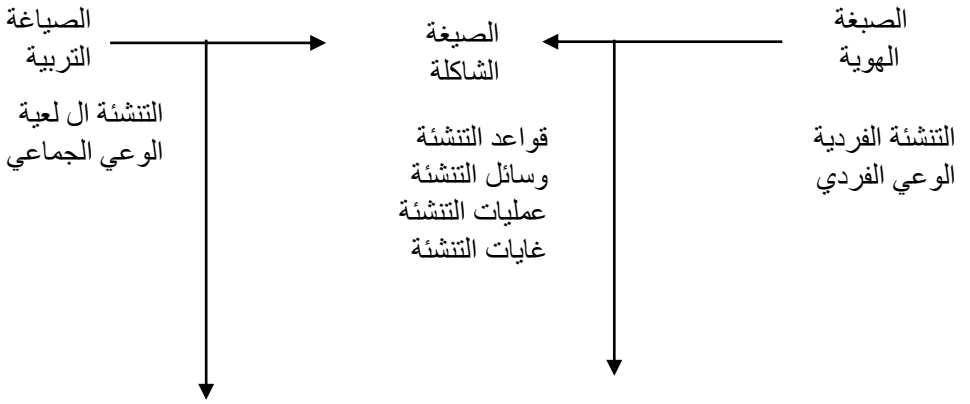
بين سندان الاقتتال على الهوية ومطرقة القتل على الهوية، يبدو الأمر جدًّا وما هو بالهزل، وهو ما جعل الحكيم البشري يكتب: "العرب في مواجهة العدوان".

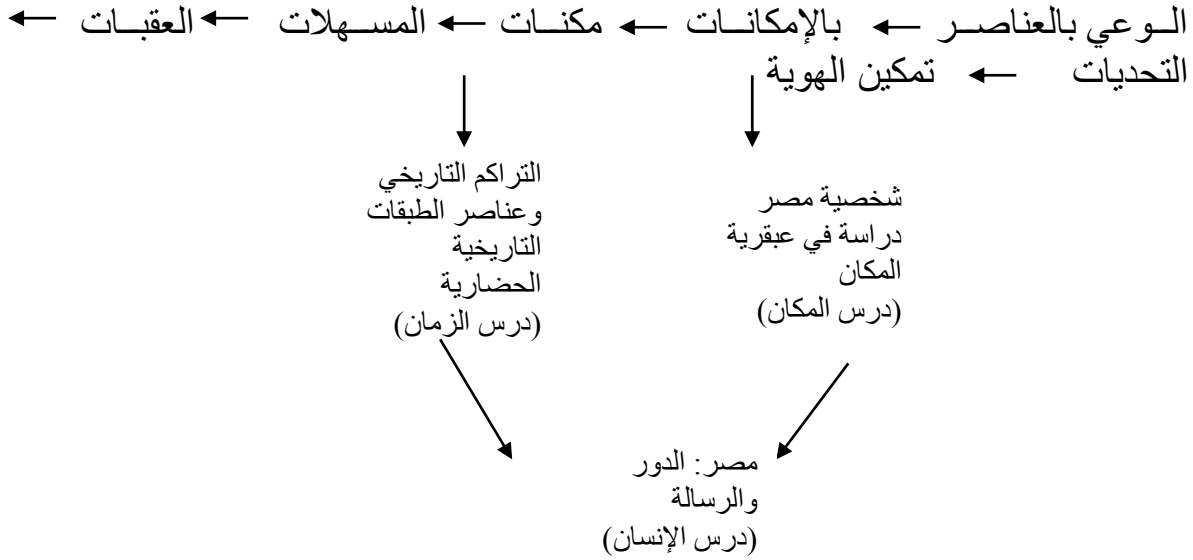
بين أنواع من القطعية: تارة مع التاريخ، وتارة مع التراث، وتارة مع أنفسنا، وبين خطاب مطفف يهوم الهوية ويوهمها (أي يجعلها وهمية)، وبين حروب الاقتتال على الهوية في الداخل، إما أن نكون على حافة الوعي بالهوية أو على حافة الهاوية (96).

التربية على الهوية

التربية بالهوية

التربية للهوية





النموذج الثالث- التربية السفنية: تأسيس شبكة العلاقات الاجتماعية والسياسية والنسيج الاجتماعي والجماعي (الأسرة والتربية السفنية نموذجًا):

إن تحريك الدراسات الفقهية إلى النطاق التربوي وتحريك الأصول التربوية إلى المجال الفقهي، عملية إذا ما أُحسن تطبيقها وتفعيلها وتشغيلها لَحَرَّيةٌ أن تُحدِث أنماطًا من البحوث والتفكير يمكن أن تشكل رؤية متجددة لقضايا قديمة لم يعد يحسُن فيها الاجترار، ولم يعد يفيد فيها الإقصاء أو الاستبعاد (97) .

ثقافة الخرق والتربية عليه: الخروقات في الكيان الأسري المؤثرة على أنماط حفظه (حفظ الابتداء- حفظ البناء- حفظ البقاء – حفظ النماء والارتقاء – حفظ التسيير والأداء – حفظ الابتلاء – حفظ الانتهاء ..)
(خروق التفكك وخروق التفكيك)، (خروق الأباء – خروق الأم، خروق الأبناء)، (خروق الأساسات، خروق العلاقات، خروق الوظائف والأدوار، خروق المقاصد والغايات الأسرية) (خروق العمليات: العمليات الاتصالية والتفاعلية – الحالة الحوارية والشورية، مقتضيات العيش المشترك، أصول العمليات التعارفية، حقائق المشاركة والاستهام)، فقدان الفاعلية الأسرية (خروق أنساق القيم والتفكير والتدبير والتسيير والتغيير ..)

ثقافة النجاة والتربية عليها: الأخذ باليد وعلى اليد، آليات التنبه والرقابة في الحياة الأسرية، معادلات التماسك الأسري، معادلة الأدوار الأسرية (التكافل والتكامل)، معادلة الفاعلية الأسرية، معادلة العاقبة الأسرية، السفينة الأسرية: هوية وإرادة وإدارة ومصلحة ومصير مشترك، القيادة الأسرية: القدوة والرعاية وانتشار السلطة.

كيف يمكن للأسرة أن تترجم **هذه المعاني دورًا ومقصدًا في عمليات التنشئة السياسية؟**.

أولاً- التربية على الاختلاف كمدخل للائتلاف، واختلاف التنوع المفضي إلى الوحدة والتماسك، والتكامل، وخطورة اختلاف التضاد والتنازع على الكيان وجودًا وبقاء واستمرارًا، معادلة التماسك الأسري تحرك معادلة التماسك في أي اجتماع.

* الاختلاف ← الائتلاف ← التكامل ← التكافل ← التكافؤ ← العيش المشترك المصالح والمنافع المتبادلة ← والمشتركة والعامة ← التماسك (مفهوم وتأسيس وبنية وآليات ومقاصد).

ثانيًا- التربية على التفاعل الاتصالي والحواري والشوري:

* الاتصال التواصل الصلة والصلات (شبكة العلاقات والنسيج الاجتماعي) ← الواصلة (الوسائل والأساليب) ← التوصل (القنوات وانسيابة الاتصال)

حالة حوارية وسط شوري ← فاعلية الاتصال

رابطة سياسية

الحقوق والواجبات

صناعة القرار

فاعلية الإنجاز

وضوح الأدوار وتكافلها

توزيع الموارد بمعناهاالشامل

تأسيس العلاقات (النسيج الاجتماعي)

ثالثًا- الاستهام ← التعدد ← النصيب ← التشارك ← العيش المشترك مقتضياته ومتطلباته وضروراته المشاركة ← صناعة القرار ← الفروض التضامنية والتكافلية (فروض الكفاية فروض الأمة) الفاعلية في المجتمع وعملية عمرانه وإنمائه وترقيته.

رابعًا- التربية والتدريب القيادي ← القيادة قدوة ← القوامة مسئولية حديث الدرجات (القيادة تكليف لا تشريف) تمايز الوظائف اختلاف الأهلية والملكات تقسيم العمل تكامل الأدوار ← حالة انتشار السلطة (الرعاية) حالة الرعاية المتكاملة والسلطة مسئولية (ألا كلكم راعٍ وكلكم مسئول عن رعيته)

ليس عجيبًا أن نرى الحديث يشير في أمثلة الرعاية إلى عناصر ثلاث (الرجل، المرأة، الخادم) لهم علاقة بالتكوين الأسرة وعملية توزيع الأدوار وتكافلها، شبكة السلطة وانتشارها والارتباط الذي لا ينفصم بين السلطة والمسئولية (الرعاية) (رعاية ممتدة ومسئوليات محددة متكاملة ومتكافلة).

خامسًا- التربية على ثقافة النجاة وخطورة ثقافة الخرق، وهي مسائل لا تشير إلى المبادره إلى المشاركة في المجتمع أو التكوين الاجتماعي، ولكن نوعية المشاركة هي الأساس في فاعلية تلك المشاركة حينما تصب في عاقبة الكيان الاجتماعي والسياسي.

الوعي بالمشاركة ← التنبه وخطورة اللامبالاة ← الرقابة والمحاسبة ←
والمسئولية والشفافية في انسياب المعلومات الواجب التعرف عليها

فاعلية المشاركة ←
- حفظ الكيان الاجتماعي ← نظريات الحفظ
- دفع الضرر عن الكيان ← نظريات الضرر
- التضامنية والجماعية والجامعية ← الفروض من التضامنية
- فاعلية المشاركة وعمليات صنع القرار ← نظرية الشورى

الأسرة ليست بعيدة عن كل ذلك حينما تربي أبناءها على المشاركة والفاعلية، والمشاركة لابد أن تكون واعية هادفة، والمشاركة حالة نشاط وعملية تدريب وتجريب، لابد للأسرة أن تنمي لدى أبنائها التنبه والمسئولية والمساءلة ما استطاعت إلى ذلك سبيلاً.

ضمن هذه المعادلات التي تشير إلى مفاصل عمليات التنشئة الاجتماعية والسياسية كفعل إيجابي وواعٍ ومقصود يؤسس على قاعدة من "التعلم، والتربية، والتدريب".، فإن البحث في فاعلية التنشئة تجعل الأسرة لابد أن تتطرق إلى الجانب السلبي في عملية التربية، فإذا كانت المعادلات السابقة تعبر عن حال **التحلية** في التربية التي تشير إلى ترسيخ السلوك الإيجابي الفعال، فإن حال **التخلية** في التربية يشير إلى ضرورة تأسيس وعي قادر على التعرف ومواجهة كل ما يؤدي إلى:

* مضادات هذه المعادلات الإيجابية في عمليات التنشئة الأسرية، الاجتماعية منها والسياسية.

* ثقافة وتنشئة الفرقة والتنازع والفشل وعدم الفاعلية ضد ثقافة وتنشئة اختلاف التنوع المفضي إلى الائتلاف.

* ثقافة العزلة والانعزال والانكفاء والاستغناء، ثقافة وتنشئة الاستبداد والاستبعاد وعقلية القطيع والتقليد الأعمى، تنشئة الصوت الواحد (الفرد) ومقتضيات العيش المشترك، ثقافة العنف، ثقافة وتنشئة الانفصال وتقطيع الأواصر والإضرار بشبكة العلاقات الاجتماعية وتمزيق عناصر النسيج الاجتماعي وقوته وفاعليته.

* تنشئة الاستهام والمشاركة والفاعلية تقابلها تنشئة اللامبالاة والكسل، والانخراط في شئون وهموم المجتمع، خاصة فيما يحسن أو يتأهل له، تنشئة التواكل وفقدان حال "الإرادة والاعتماد على الذات"، والمبادرة على قاعدة من تحقيق النفع الاجتماعي والصالح العام، كل ذلك لابد مع ترسخ عناصر تنشئة تقوم على حال السلبية واللامبالاة، إنها لا تنتج إلا مجتمعًا خاملاً، إنه لا يَنْتُج عنها إلا القوم البور، أو عبدُهُ كلٌ على مولاه أينما يوجه لا يأتي بخير.

* التربية على ثقافة "الرعاية" و"المسئولية" يقابلها عناصر لا يتصور فيها أي عنصر من عناصر سفينة الأسرة، أو الأسرة – الدولة، أن السلطة ليست إلا استطالة وسطوة، وطغيانًا وتجبرًا، واستبدادًا وتكبرًا، وتعسفًا في استخدام السلطة وتحيزًا.

إن فقدان معنى المسئولية يفرغ معنى الرعاية من شرطه وجوهره الكامن فيه، وهي تولد شخصية مستخفّة مستبدة، والاستبداد مفضٍ غالبًا إلى الفساد، ويحرك معاني التربح من أي ولاية أو سلطة أو غير ذلك؛ مما يشكل أوسع أبواب الفساد، وتأسيس شبكته القائمة على الغش الاجتماعي والسياسي وكل عناصر التطفيف الاجتماعي والسياسي.

الرعاية والمسئولية ضد أي ثقافة أو تنشئة تتحرى التزوير؛ لأن ذلك إنما هو تدليس على الجماعة، وأي تكوين اجتماعي، وهو يؤصل لبابٍ واسعٍ من أبواب الفساد وترسيخ قواعده.

إن عناصر أي سلطة ضمن منظور الرعاية لا ترى في القيادة إلا مدخلا للقدوة والمسئولية.

حول تمكين الأسرة: أسرة السفينة وسفينة الأسرة: حول معادلات التنشئة الاجتماعية والسياسية في الأسرة في ضوء المنظور السفني

كنا قد افتتحنا هذا البحث بالإشارة إلى الدواعي المفضية إلى دراسة موضوع الأسرة مجددًا، والمقترح الذي يؤشر على أهمية تطبيق مدخل السفينة في النظر والتحليل والتفسير.

وقد أشرنا إلى بعض المسائل التي تصب جميعًا في حال "تفكيك الأسرة"؛ سواء كان هذا التفكيك معرفيًا أو عمليًا يؤدي إلى التفكك. وكان من المهم أن نشير منذ البداية أن عمليات التفكيك تلك؛ سواء للمفهوم أو التصورات، أو الأدوار والوظائف، أو الأشكال والمقاصد، ليست إلا مناطق إضعاف للأسرة ومحاولة إقصاء فعالياتها، إلا أن هذا الفعل لم يكن ليجد تأثيره إلا في ظل قابليات تفكك أسري في الداخل، مكنت لعمليات التفكيك تلك، والتفكك في الداخل شهد على نفس مستويات التفكيك خلالاً واضحًا.

إن أسرة السفينة وسفينة الأسرة لابد أن تعبر عن:

* معادلة التماسك الأسري المفضية إلى الجامعية والتكاملية والتكافلية.

* ومعادلة الأدوار والوظائف الأسرية إنما تنتج أدوارًا مهمة، تشير إلى عناصر تقسيم العمل، وتعبر عن معنى القوامة (القيادة)، دون إهمال معاني (الرعاية)، و(المسئولية)، و(القدوة).

والحراك داخل الأسرة يعبر عن نماذج رعاية متبادلة ومتكافلة ومتكاملة: (ألا كلكلم راعٍ وكلكم مسئول عن رعيته).

* ومعادلة الفاعلية الأسرية لا تمنع –كما لا تحجب– فاعليات أي طرف في الأسرة ما كان ذلك يصب في فاعلية الكيان الأسري وقدراته وإمكاناته، وحفظه وترقيته وتنميته وعمرانه.

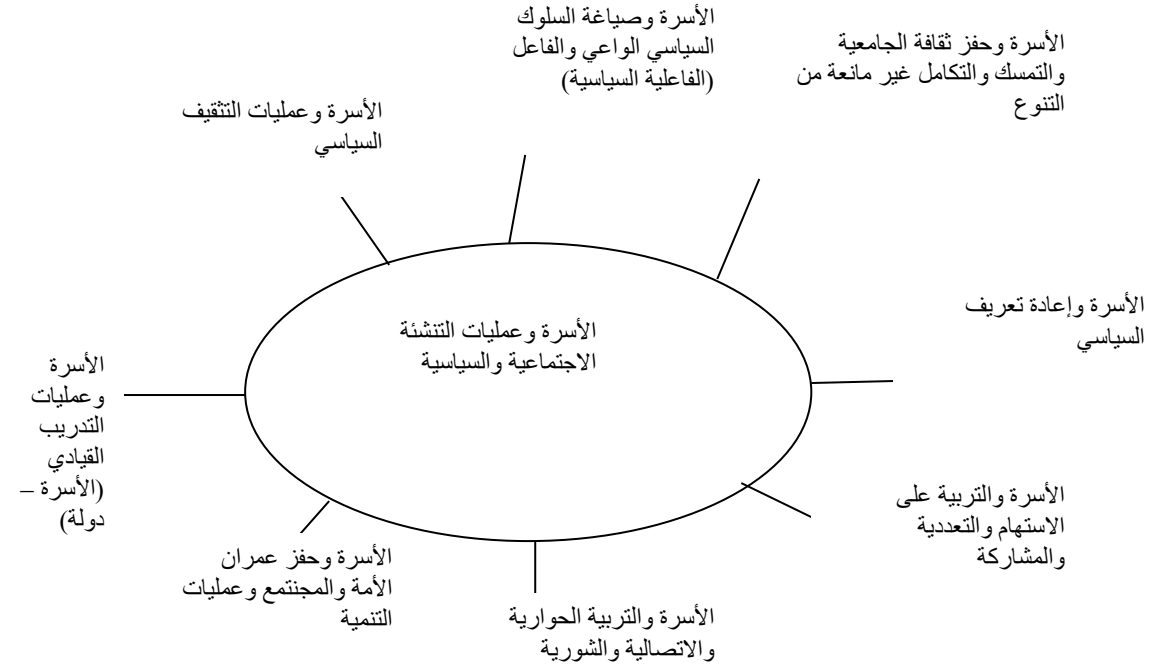
إن فحص الأسرة يشكل بيئة سوية وقوية لحفز الفاعليات والوصول بها إلى أقصى مدى، إلا أن فعالية أي طرف

فيها ليس إلا تمكينًا لفعالياته وتمكينًا له، تمكينا يكون عبر الأسرة وليس على حسابها أو تهميش فعاليتها، إن تراكم الفعالية الأسرية هو الضامن ليس للكيان واستمراريته، بل القيام بوظائفه الاجتماعية والسياسية في إطار تنشئة فاعلة، وهي تنشئة يتعلم فيها الجميع من الجميع، إنها فروض عينية وتكافلية تعبر عن "**ميلاد أسرة**" وشبكة علائقها ونسيجها المجتمعي والاجتماعي.

* معادلات ثلاث كلها تصب في معادلة أخيرة، وهي معادلة "**العاقبة الأسرية**"، ضمن تصور السفينة القائمة على قواعد العيش المشترك، ووحدة المقصد والمصير.

إن فاعليات التماسك وتكافل الأدوار وتكاملها، والفاعلية الأسرية، هي التي تحدد النجاة الأُسْرية العامة، وليس لأحد أن ينقر موضعه من سفينة الأسرة ...بفأسه زاعمًا أنه موضعه من الحياة الاجتماعية يصنع فيه ما يشاء، ويتولاه كيف أراد، موجَّها لحماقته وجوهًا من المعاذير والحُجج، ...جاهلاً أن القانون في السفينة إنما هو قانون العاقبة دون غيرها ... فلا حرية هنا في عمل يفسد خشب السفينة أو يمسه من قُرب أو بُعد، ما دامت ملجّجة في بحرها، سائرةً إلى غايتها، إذ كلمة (الخرق) لا تحمل في السفينة (سفينة الأسرة معناها الأرضي، وهناك لفظة (أضغر خرق)) ليس لها معنى إلا معنى واحدًا وهو (أوسع قبر).

إن كل تفكير أو تدبير أو تسيير، مهما يكن من حريته وانطلاقه، فهو هاهنا محدود على رغم أنفه بحدود من الخشب والحديد، تفسيرها في –لغة البحر– حدود الحياة والمصلحة، وكما أن لفظة الخرق يكون من معانيها في البحر القبر والغرق والهلاك ... فكلمة الحرية (بلا حد) يكون من معانيها الجناية والزيغ والفساد.



إنها أسرة الدافعية والجامعية والفاعلية، الأسرة الحافظة والحاضنة، إنها أسرة السفينة حينما تمُكّن، فتمكَّن لكل عناصرها (الأب والأم والأبناء)، (الرجل والمرأة والطفل)، تمكينًا ينغرس في السفينة الأسرية لا بقطعه عنها أو بمنعه من فاعلياته (98).

في الختام لازلت أتأمل "سفينة نوح" التي لم تكن إلا أداة إنقاذ للبشرية بعد طوفان اجتاح أي شيء وكل شيء. السفينة –في هذا المقام– لم تكن إلا أداة إنقاذ، إلا أن مادتها لم تكن إلا أسرة (من كلٍ زوجين)، لتشير بذلك إلى أهمية هذا الكيان:
" فَأَوْحَيْنَا إِلَيْهِ أَنِ اصْنَعِ الْفُلْكَ بِأَعْيُنِنَا وَوَحْيِنَا فَإِذَا جَاء أَمْرُنَا وَفَارَ التَّنُّورُ فَاسْلُكْ فِيهَا مِن كُلٍّ زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ وَأَهْلَكَ إِلَّا مَن سَبَقَ عَلَيْهِ الْقَوْلُ مِنْهُمْ وَلَا تُخَاطِبْنِي فِي الَّذِينَ ظَلَمُوا إِنَّهُم مُّغْرَقُونَ) سورة المؤمنون آية 27، وكان هذا استئنافًا لأصل الحياة: " وَجَعَلْنَا ذُرِّيَّتَهُ هُمْ الْبَاقِينَ" سورة الصافات آية77. سفينة الإنقاذ

لا تحتمل إلا الصالحين المصلحين، هذه مهمة لا يقوى عليها إلا الصادقين، فهذا حوار نوح مع ربه " إِنَّ ابْنِي مِنْ أَهْلِي وَإِنَّ وَعْدَكَ الْحَقُّ وَأَنتَ أَحْكَمُ الْحَاكِمِينَ" سورة هود آية 45، " قَالَ يَا نُوحُ إِنَّهُ لَيْسَ مِنْ أَهْلِكَ إِنَّهُ عَمَلٌ غَيْرُ صَالِحٍ" سورة هود: آية 46، إن مَنْ هو مِنَ "**الأهل**" لابد أن يكون **أهلاً** لذلك **متأهَّلا** له.

ولازلت أتأمل الفرعونية حينما فرّقت المجتمع وتماسكه، فاستبدت بالأسرة وعناصرها: " إِنَّ فِرْعَوْنَ عَلَا فِي الْأَرْضِ وَجَعَلَ أَهْلَهَا شِيَعًا يَسْتَضْعِفُ طَائِفَةً مِّنْهُمْ يُذَبِّحُ أَبْنَاءهُمْ وَيَسْتَحْيِي نِسَاءهُمْ إِنَّهُ كَانَ مِنَ الْمُفْسِدِينَ" سورة القصص آية 4.

إن من أهم علاقات استبداد الفرعونية وعَسَفها، أن علوّه في الأرض وطغيانه أوصله لحال استضعاف واستخفاف دمّر فيه الأسرة.

كان هذا الحوار السياسي بين سيدنا موسى وفرعون حينما منّ عليه بتربيته إياه: " قَالَ أَلَمْ نُرَبِّكَ فِينَا وَلِيدًا وَلَبِثْتَ فِينَا مِنْ عُمُرِكَ سِنِينَ" سورة الشعراء آية 18، ولم يكن احتجاج سيدنا موسى في مواجهة هذا المنّ الفرعوني إلا انتقالا من الخاص (أمر تربيته) و(أمر أسرته) التي خاطرت به بعد أن ألقت أمه به في اليم ... إن موسى يصعد من هذا الأمر الخاص إلى حال الرسالة العامة ليلفت إلى استبداد الفرعونية مبلغًا فرعون: " وَتِلْكَ نِعْمَةٌ تَمُنُّهَا عَلَيَّ أَنْ عَبَّدتَّ بَنِي إِسْرَائِيلَ"؟ سورة الشعراء آية 22.

هل يمكننا أن نتعلم درس "سفينة الأسرة" التي تدخلنا من كل طريق إلى "سفينة –البشرية"؟ (99)وهل تعلمنا كيف ارتبطت السفينة بالخَرْق والغَرَق؟ وكيف يرتبط كل ذلك "بالأهل": بالأسرة: " أَخَرَقْتَهَا لِتُغْرِقَ أَهْلَهَا لَقَدْ جِئْتَ شَيْئًا إِمْرًا" سورة الكهف آية71.

فاصلة وخاتمة وواصلة:

وهكذا...

ما انفك همُّ "المفاهيم" بأنواعها وأشكالها يعاركني كل يوم، وكنت من قبل أميّز المفاهيم وأفصلها وأنظمها وأجري عليها ما استطعت من عمليات الفحص والتجريب والفك وإعادة التركيب وأخرج منها بما شاء الله –تعالى– من عبرة وخبرة وفكرة، حتى أتانا حديث **العولمة**، فإذا المفاهيم ترسل علينا تترى متلاحقة متلاصقة، لا تكاد تميز مفهومًا حتى تحيط بك طغمة من المفاهيم المتلونة بكل لون، مفاهيم لعوب، يكاد سنا برقها يذهب بالأبصار.

من هنا اقتربت من مفهوم "**التربية المدنية**"، فرغم أن المركَّب ليس غريبًا سواء في عنصريه "التربية" و"المدني"، منفردين، أو في اصطفافهما معًا، إلا أن السياق والقوسين المحيطين بالمفهوم، علاوة على ما في اجتماع "التربية" و"المدني/المدنية" من إشكالات.. كل ذلك أضفى على الموضوع فرادته أو جدّته.
ومن ثم رحت أفتش عن الجديد في هذا المركَّب (التربية المدنية)، فكانت رحلتي مع "الشبكة" التي أفرزت حالة من "الاشتباك" مع المفهوم، و"التشابك" بينه وبين أقرانٍ وقرائن، و"شبكية" هي أقرب إلى الشبائك والأحابيل.

ومنذ مطلع القرن وصِفَةُ "المدني" تلاحق أركان حياتنا وأعمدة فكرنا، وتحل محل "العسكري" ثم "الديني" ثم "التقليدي أو القديم" أو "الذاتي" أحيانًا، لتحتل مكانًا ومكانةً وإمكاناتٍ كانت لغيرها، في مسيرةٍ كان الاحتلال الفعلي لبلادنا قائمًا على مسافة غير قصيرة منها. بيد أن اللحظة الراهنة (اللحظة العولمية وفي قمة تأججها أمريكيًّا) راحت تلقي بظلالها وتتسرب بإمكاناتها المهولة إلى فعاليات هذا المفهوم الواصف (المدني) لتمارس عليه عملياتها وتضفي عليه خصائصها. ومن ثم، وجبت الإشارة إلى طبيعة المفاهيم العولمية (ومنها مفهوم المدني، والتربية المدنية) وخصائصها.

"فالمفاهيم العولمية" تتسم بطبائع الافتراس، والاكتساح، واستصحاب أدوات ترويجٍ وتسويقٍ وتزويقٍ، ومكنات تمويلٍ وتعبئةٍ وحشد، إنها مفاهيمُ سوقٍ أو مفاهيمُ سوقية، مفاهيم معبّأة ومغلفة ومعلّبة.. مفاهيم تنزع إلى اغتصاب كافة المجالات، واختراق كافة الحواجز، لا تراعي حرمات، ولا تأبه بمقدسات.. إنها تحمل روح "المدينة" المادية city الغربية التي تولد عنها civic وcivil وcivility وcivilization، وcitizenship؛ من هنا، فنحن إزاء مفهومٍ ملتبس في ذاته، مفترس في سياقه، وفي عملياته وآلياته وغاياته ودلالاته، والأخطر أنه –في ظل سياقه وسوقه وتسويقه العولمي– يُصكّ على الأرض، ويبنى من أحجار وإسمنت وحديد، ويحرّك بمالٍ ورجال ومن ورائهم سلاح "حقيقي" لا مجاز فيه.

إن للمفهوم العولمي **آلياته** التي ينبغي الالتفات إليه، والوعي بها والسعي لمعالجتها بما يكافئها. فثمة آلية "**زخرف القول**" التي تبرق في الأسماع وتنجذب إليها الأقلام لما بها من زينة فاتنة، ثم ثانيًا- آلية **التلبيس**؛ فمن ذا الذي يقاوم أخلاقية "التربية" حين تلبّس بها حداثة "المدنية" وتألقها المتمثل في نموذجها الغربي المعاصر؟ وثالثها- آلية **الترويج** والمدفعية الإعلامية التي تهدم كل محاولات الاحتفاظ بالوعي صامدًا، وتمهد السبيل أمام جيش المفاهيم الغازي. ثم -رابعًا- آلية التوطين والاحتلال والتسكين والاستيطان وبناء المستعمرات والمؤسسات، ثم -خامسًا- آلية **البعد العملياتي**: فالمفهوم العولمي لم يعد مفهومًا فكريًا خالصًا مجرّدًا من تمثلاته المادية، بل هو آلة حية أو شبه حية يعمل ويعتمل ويفرز عملية إنتاجية مهمة، وأخيرًا تتصل بذلك آلية "الأداتية" فلم يعد المفهوم وحده أداة لغيره، أداة للدلالة وللغايات والنوايا.. بل صار هو يصطنع ويستصنع لنفسه ولاستوائه أدواته وأجهزته الفاعلة.

وعلى ذلك، فإننا نؤكد أن "التربية" -وهي من مفاهيمنا الأصلية الذاتية، حين تغلف بغلاف "المدنية" فنحن أمام إشكال جديد، يتجلى في سياق يجب الوعي به والانتباه إلى مستوياته وتمايزاته.

يتحرك مفهوم "التربية المدنية" على ثلاثة مستويات من الواقع:

أولها- المجتمع الداخلي (المحلّي): وذلك حين يوجه إلى المواطن الأمريكي، أو المواطن الأوروبي أو... وهنا قد يكون سياقه ودلالاته وعملياته متوائمة متسقة مع دور الدولة ووظائفها سيما الوظيفة العقدية التي تضطلع فيها الدولة بـ"تربية المواطن الصالح" وفق المثال أو النموذج الأمثل الذي تفرزه مرجعية الدولة وهويتها، بما تغرسه من قيم واعتقادات وأخلاقيات.

ثانيها- الوافدين المهاجرين إلى المجتمع المحلي: وهنا تتوجه التربية المدنية ضمن خططٍ للإدماج والاستيعاب، في حالة ترمي إلى التطبيع بين المهاجِر وموطن هجرته (المكان الذي يقيم فيه)، ما بين تطبيع متسامح، وما بين تطبيع إنما هو تطويع وتتبيع.

ثالثها- المجتمع الخارجي أو البقية (The Rest):

حيث تتوجه "التربية المدنية" إلى تطبيع الخارج أو الآخر العالمي وفق أهداف كونية خاصة بذلك المتصدِّر لمقام "المربيّ عالميًا" والناصب نفسه رسولاً "للمدنية"؛ حيث تتبدى الدول الأخرى على خلفية "التخلف عن الركب"، و"الاختلاف عن النموذج والنمط والمثال"، فيجب إكسابها "الفضائل المدنية" وتبشرها بـ" التنوير المدني".

هذا المستوى الثالث تبدى في الحلقة الأخيرة من مسلسل العلاقة بين الحضارات، متينًا مكينًا، تمثله مؤسسات، وبرامج، ودعوات، ونشاطات مكثفة، وتدريبات واستقطابات ونشرات وإصدارات لا توصف إلا بأنها "نماذج عولمية" لا يصلح فيها العدد إلا مشفوعًا بلفظة "مليون"؛ تعبيرًا عن "الطوفان العولمي" في مثاله "المدني التربوي".

وهكذا...

حينما يتوقف القلم بعد هذه المحاولة التجريبية ضمن تأسيس منهج نظر لـ"مفهوم التربية المدنية"، وفي إطار هذه **الفاصلة** في قضية تعامل البعض معها بالتهوين، أو وصفها بالمماحكات اللفظية، أو إضاعة جهد الجماعة العلمية والأكاديمية فيما لا يفيد، أو بعض هؤلاء الذين يقولون: دعنا من التنظير ولننطلق إلى العمل، أو هؤلاء الذين يمثلون نموذجًا ابتلاعيًا للمفهوم بتحديداته وماصدقاته. كان عليَّ أن أوضح – ومن طريق العولمة أو العالمية والخصوصية- أهمية الجهد التجريبي في عملية بناء المفاهيم، حتى نحقق الكشف لهذه الاتجاهات وتأصيل عقلية فارقة ناقدة، بيانية بانية، فاصلة أقرب ما تكون إلى **المفاصلة** مع هؤلاء الذيم لا يهدفون إلا إلى **"تمرير المفهوم"** ضمن عمليات "نقل" و"حمل" و"ابتلاع" و"ترويج" و"تسويق" و"اقتلاع" و"تبديد"، وهو في كل ذلك ناقلون يمررون، وإن كان لا بأس عندهم من بعض التجمل والزيين.

إن الفاصلة هي من المفاصلة، والتي فحواها أن ترويج المفهوم والقول بعموليته لا يجعلنا نتلقاه ضمن عقلية تقليد لا تنتج تفكيرًا حرًّا، بل هو فكر الطلاء والزخرف، وإذا كان البعض قد أعلن بكل قوة أن التربية المدنية ليست التربية الوطنية الهادفة على التعبئة، فإنها أرادت ان تستبدل بتلك التربية الوطنية نموذجًا تعبويًا آخر هو التربية المدنية العولمية في إطار تكريس الصبغة والصيغة والصياغة العولمية المدنية، كعملية تأهيل بدلاً من الاستبداد الداخلي، تهيئة المناخ لاستبداد عولمي يؤسس "دليلاً استبداديًا"، فيما يسميه أستاذان تربويان امريكيان "سبيل الحياة خداع"!!، يصلح للآلات لا للإنسان.

ومن قلب الفاصلة تتولد الواصلة، واصلة بحقيقة مجتمعاتنا، واحتياجاتها وضروراتها النابعة؛ فالمجتمع يولد احتياجاته، والوسط ينتج علاقاته، والأطراف تولد تعاملاتها، والكيان يؤسس غرادته.. ومن هنا تكون **"الواصلة – الرابطة"** هي في تحقيق مجتع ناهض يؤصل شبكة علاقاته الاجتماعية والسياسية والنسيج الاجتماعي والجماعي عبر الإنسان-المواطن-الوطن (الجماعة الوطنية –التيار الرئيس – رأب الصدع – التربية السفنية – التربية الانتماءية على الهوية)، وهو أمر لو ألردنا أن نربي الأمة عليه فعلينا لأن نحدد احتياجاتنا بدقة، وتحدياتنا بعمق، وإمكاناتنا لشمول، وعدتنا باكتمالها وكمالها، وإرادتنا في الوعي والسعي بفاعلية.

وفي هذا – ومن معين الواصلة، يبدو لنا أن نؤكد على أن **"الإصلاح التربوي متطلب سابق للفعاليات التربوية":(100)**

يبدو لنا ومن خلال التركيب "التربية" "المدنية" أنه قد أهملت أصل القضايا التي ترتبط بالعملية التربوية، ذلك أن "... من أخطر الآفات الفكرية، التي أصبحت تعتور العديد من الفهوم والأقوال

والمواقف.. السائدة حول بعض قضايانا التربوية والفكرية والاجتماعية والاقتصادية، شيوع الكثير من التصورات التفنوية والتبسيطية لهذه القضايا..".

فتبدو قضايا التربية المدنية مجرد آليات غنية أو أدوات تربوية من دون الاهتمام بأسسها المعرفية ونماذجها الكلية، وتبدو المسألة بالنسبة لهذا التصور مجرد تصورات إمبريقية ضيقة تختزل الواقع المتعدد والمتحول في بعض جوانبه ومكوناته وأبعاده، فتفقد بذلك تلك النظرة الشاملة والكلية للواقع المبحوث، ضمن رؤية استراتيجية كلية لعمليات التربية والإصلاح الشامل والعميق للبنى التربوية، سواء كان ذلك على مستوى الخلفية الفكرية الموجهة، أو تشخيص المشكلات والأزمات والأوضاع، أو توصيف البدائل والحلول المقترحة، أو على مستوى التدخل المباشر والممارسة الفعلية، بهدف التطوير أو التغيير أو التجاوز.

والواقع أن الإداء الإمبريقي الضيق في رؤية للواقع والذي قد يشير بدرجة أو بأخرى إلى ضرورة إيلاء الاعتبار للتطبيق العمل إزاء النظرية، والاحتكام للشروط المادية الملموسة للأوضاع المتنفذة، والإصغاء إليها في النظر والتحليل والفعل. حتى لو كان ذلك الواقع مصنوعًا أو مطنعًا، إن محاولة حصر مفهوم التربية المدنية في الطابع العملياتي أو الأدائي، ليس في رأينا إلا محاولة لما يمكن تسميته باغتصاب التطبيق وتهميش عملية التنظير والإشكالات الفلسفية التي يمكن أن ترتبط بهذه الشاكلة المفاهيمية والمرتبطة عامة بالشاكلة الثقافية، هي من الأمور التي لا يمكن تجاوزها من الناحية المنهجية، ومن أسف أن تضيق بعض الصدور ممن يمارسون في مجالات المنظر والبحث العلميين، توجيه الفكر نحو الزواية المنهجية في التحليل والمقاربة، وذلك على الرغم ما للمنهج من تأثير كبير على سيرورة إنتاج المعرفة في أي بحث علمي، نظريًا كان أو تطبيقيًا، وفي كافة الحقول العلمية، وخاصة منها ميادين العلوم الاجتماعية والإنسانية بشكل عام، اعتبارًا لما يتميز بها موضوعها (دراسة الإنسان والظواهر زالاجتماعية والتربوية المرتبطة به) من خصوصية، وتعقيد في المكونات والأبعاد والدلالات.

إن تحويل الموضوع المتعلق بالتربية المدنية إلى قضايا فنية، أو إجرائية، أو برامجية أدائية، أو عملياته إنما يغفل أصول الوعي الضروري والتفاعلي بين النظرية والممارسة العينية، وإن التوجيه في هذا المسار له توابع خطيرة لا يمكن تجاهلها على مستوى التعرف الحقيقي على الخرائط المجتمعة في مجتمعاتنا وفهم مشكلاتنا، وبالتالي على مستوى تحديدنا، بالوضوح الكافي، لحاجاتنا وأهدافنا، وإعداد هذه المجتمعات في مشاريع إصلاحية أو تنموية في سياقات تتعل بالعموم والخصوص الحضاريين.

وبدا الأمر وفي مقابل التوجه الذي يركز على الجانب العملياتي للمفهوم، توجه لا يقل تبسيطه عن قرينه، ضمن تحويل المفهوم "التربية المدنية" إلى "شعار" Slogan يهدف فيما يهدف إليه إلى الترويج لأيديولوجية دوجمائية تبسيطية واهمة، وتشير من طرف خفي إلى شعار ملخص هو "التربية المدنية هي الحل"، أو المقولة الخادعة "سبل الحياة في الديمقراطية" وهو أمر أوقع المهتمون بهذا الأمر في تحريفية فجّة

وساذجة للواقع طالت النظر والتصور هذه التبسيطية المفضية إلى التحريف أو التلفيق أختراق مجال الممارسة العملية فأقضى إلى تصورات قوقية وصائبة، في إطار دول تشكيل "الَعلم" وأخرى تعتبر "المتعلم" الذي يعاني من أمية في التربية المدنية، وهنا طفقت هذه القوى سواء تعلق الأمر بالبحث العلمي، أو بالميادين المهنية والاجتماعية المتعددة، كما هو واقع الممارسة التربوية.

وبرزت هذه الممارسة، فلم ينتج عن هذه التصورات الفنية التقنوية لا معرفة علمية ولا فهم مطابق للواقع المعنى في ارتباطاته وأبعاده الفكرية والحضارية، ولم تتكشف طروحاتها ومواقفها عن أي برامج أو مشاريع إصلاحية أو تنموية، وإنما أنتجتا كثيرًا من الأوهام والاحباطات والمراوحة اليائسة في المكان، مساهمة بذلك في إعادة إنتاج شروط الوضع المأزوم والمتأزم والتأزيمي. والاكتفاء في أحسن الأحوال بنوع من التدبير التلفيفي وانتقائي متعثر للأزمات، دون امتلاك القدرة على تحقيق الإصلاح التربوي أو الاجتماعي المنشود.

الإصلاح التربوي ومحاولة إبراز أبعاده ودلالاته وارتباطاته المعقدة بمجمل التحولات الفكرية والاجتماعية والحضارية، متطلب غاية في الأهمي، ونحن نتحدث عن التربية المدنية أو أي نوع من أنواع التربيات، هذا التصور لابد أن يستصحب بناء منظور نقدي تكاملي متعدد الأبعاد لأوضاعنا وقضايانا الفكرية والتربوية والحضارية.

إنه الهدف المعرفي الاستراتيجي الذي يتجاوز هذه الطروحات والمنظورات التبسيطية والفنية والإجرائية إلى عمق التعرف على إشكاليات النظام التعليمي، والمساهمة في إنتاج معرفة بالواقع التربوي والاجتماعي من ناحية وممارسة الوعي النقدي الذاتي والكوني متعدد الأبعاد: وعي بالذات، ووعي بالغير وبالآخر، ووعي بالموقف عبر اللخطة الحضارية على تفاعل عميق بين مستويات هذا الوعي جميعًا وأهم عناصره، والذي يُولِّد بدوره المواقف الوعية القادرة على بناء أسئلة التحديات الحقيقية وتقديم الاجابات الفاعلة لها وعليها، وتناول المسألة التربوية من زواية العلاقة بين واقع الأزمة وشروط الاصلاح، وهكذا يبقى "الهم المنهجي" يشكل الرغبة الواعية في المساهمة في إنتاج خطاب علمي تأسيس حول بعض قضايانا الفكرية والتربوية والاتماعية والحضارية إن الوعي بالتربية وأدوارها الكامنة فيها لابد أن يتعرف على حقيقة أزمة النظام التربوي والذي أفرز منذ مستهل الاستقلال وحتى الطبعة العولمية الأخيرة أنساق من التحكم، لم تستطيع أن تُقيم قطيعة جذرية مع رواسب الإرث الاستعماري في ميدان التربية والتعليم والتكوين الاجتماعي والثقافي، بكل ما لهذا الإرث من انعكاسات سلبية على عدة قطاعات اجتماعية وثقافية متباتية.

ومن هنا وفلم تتمكن "مصر" من أن تبلور مرجعية تربوية بديلة، ذاتية وخاصة، تستند إلى رؤية عميق باحتياجات الواقع من ناحية، والإمكانات المجتمعية من ناحية أخرى، والتسويغ الثقافي القادر على نظم الطاقات وتفعيلها على أرض الواقع ضمن أنساق من المعرفة والقيم والسلوك والمقاصد، وضمن

أنساق من الأدوات والآليات والسياسات والبرامج والأساليب، وفي سياق من الأنساق الفاعل والتنوع المنتج.

وهكذا فما تزال السياسة التربوية –إذا صح أن يكون لدينا ذلك– لم توضح معالم "الإنسانية" أو "المواطنة" الذي نسعى إلى بنائه عبر أنماط التربية والتعليم، ولا ال؟أهداف التنموية التي نطمح أن نجعل من هذه الأنماط معبرًا لتحقيقها, وظل هذا الحال من عدم الوضوح في المرجعية والمقصد يشكل مجالاً مستمرًا "للاستنباع" تارة للاستعمار، وتارة للسلطة، وتارة أخرى للخارج بما يحمله من برامج وتصورات للمنطقة وفي كل مرة ظل إغفال هذا البعد النوعي للتربية في صلب الأزمة القائمة وتجدد أشكالها.

والأزمة هنا لم تقتصر على أن تكون أزمة "حال" بل امتدت لتكرس "أزمة مآل"، ونقصد بالمآل مختلف الأوضاع التي آل إليها نظامنا التربوية، والتي تتجلى في عدة مظاهر وتجليات ومآزق وتحديات ومشكلات تربوية وثقافية واقتصادية واجتماعية وبالجملة حضارية وكلية.

وهكذا فإن **أزمة النظام التربوي (101)** المعني ليست مجرد أزمة قطاعية معزولة، لأن ذلك مضاد لمفهوم التربية ذاته وشموله وتخلله كافة أنساق الحياة الحضارية وساحاتها، وإنما هي في العمق جزء من كل، من وضع اجتماعي وسياسي وثقافي ومرجعي عام.

وتظل هذه الرؤية الكلية بما تقدمه من نقد تنبه إلى ضرورات تجنب الوقوع في منزلق منظورات فنية إجرائية إختزالية ضيقة، التي تفسر الكل بالجزء، فتقلب بذلك منطق الأشياء وتجعل من هذا الجزء ممتلكًا لقدرة تفسيرية عجيبة للكل المجتمعي، وإذا كان الكل يجب أن يرعى التفسيرات الجزئية ويسكنها في مكانها ومقامها اللائقين، فإن الجزء قد يصادر الكل وعناصره الأخرى، وشبكية علاقاته، واستطراق تأثيرات عناصره وجزئياته.

وعلى العكس من الطروحات الفنية المغرقة في التبسيطية والميكانيكية، والرؤية التي يتحكم بها معاني "المعرض" الذي ينقل صورة انتقائية للواقع، فإن أزمة النظام التربوي أزمة مركبة متشابكة العناصر والمكونات. أنها أزمة بنيات ومؤسسات، وأزمة توجهات وخيارات، وأزمة ثقافية واجتاعية وحضارية شاملة وناظمة للكل المجتمعي بتعدد مجالاته وقطاعاته وتأتي الحالة العولمية لتضيف لهذه الأزمة أبعادصا مركبة ولتمثل حالة كاشفة لحجم مشكلاتنا التي تراكمت وتحدياتنا التي ظلت تتوارد من غير مواجهة فاعلة ولائقة.

وزحفت العولمة بجيوشها التي اكتست هذه المرة هذا الثوب العولمي global civic Education في سياقات ترويجية أقرب إلى "التربية المدنية هي الحل".

وسنظل نتعامل مع تلك المنظومات الفكرية والتربوية الغربية –من غير البحث في لياقتها ومناسبتها– نتعامل معها بسمة التعامل الشعاري التكتيكي والانتقائي... وتبدو هذه المفاهيم داخله في منظومة "الترويج" أكثر من دخولها في منظومة "الوعي"، والشروط المسبقة التي تتمثل في الشروط المعرفية

والاجتماعية والمعرفة العلمية الدقيقة بشروط نقلها وتوظيفها في سياق تاريخي واجتماعي ومعرفي وتربوي مغاير، فتظل بذلك بعيدة كل البُعد عن هذا الواقع ويتم إقحامها وفق قواعد "الفرس" و"التكريس"، وتفترب لتعود مرة أخرى إلى واقع "**المعرض**" المفضي إلى حركات "**التمثيل**" لا الواقع المتحقق أو المتعين وتقتصر عن الإسهام في تحديد أو تطوير أو إصلاح النظام التربوي المعنى (102) .

إن الإصلاح بهذا المنظور هو إذن كل لا يتجزأ، وإن هذه المجتمعات لا يمكن أن تحقق أي إصلاح تربوي أو اجتماعي في المستوى المطلوب، ما دامت خاضعة لإكراهات وشروط وعواقب التبعية مما ينسجم مع مصالح المراكز المهيمنة أكثر مما يتلاءم مع متطلباتها وحاجاتها الداخلية الخاصة (النابعة لا التابعة)، إذ يفرض عليها ذلك نوعًا من التوجيه الفكري والسياسي والأيدلوجي –العلني والضمني– لأنظمة التربية والتعليم، ومن ثم فإن النظرية أو المفهوم يجب أن يتم الاستئناس بها لفهم المبحوث، لا أن يُستخدم هذا الواقع للاعتراف بالنظرية أو المفهوم والخضوع لمقتضياتها.