البعد العلمي لإشكالية التنمية

الدكتور جاسم سلطان

نشر في كتاب

إشكالية التنمية ووسائل النهوض.. رؤية في الإصلاح

نخبة من الكتاب والباحثين

وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية

إشراف مركز البحوث والدراسات سابقا

(إدارة البحوث والدراسات حاليا)

الطبعة الأولى

رجب 1429هـ - تموز (يوليو) 2008م

أعيد نشره إلكترونيا في رمضان 1439هـ/ 2018م

البعد العلمي لإشكالية التنمية

الدكتور جاسم سلطان (*)

لم تكن نهضة الغرب في جوهرها نهضة في الآلة، بل عبرت عنها ثورات للتجديد السياسي والديني والفلسفي والاقتصادي، وعلماء فحول في مجال التربية والمناهج وإصلاح العقول.. والأمة التي لا تهتم بمنظومتها القيمية، ولا تهتم بنمط حياتها المتفرد، لا تستحق الحياة. والعلوم الإنسانية هي حامية الهوية، وهي عقل المجتمع وصوته، وبدون النجاح فيها تدور العملية العلمية في فراغ.

المقدمة:

لا تزال إشكالية النهضة والتنمية تشكل هاجساً في عقول المهتمين بشأن الأمة، فرغم مرور ما يزيد على قرن منذ بداية طرح فكرة النهضة، ورغم تعدد أشكال الدول التي نشأت على أثر رحيل الاستعمار بشكله المباشر عن الوطن العربي والإسلامي، ورغم أن شعارات هذه الدول كلها كانت متقاربة في الحرية والوحدة والتقدم، ولكننا نعجز أن نرى شـــيئاً حقيقياً تولد عن هذا الحراك كله. ولم تُلبّ أشواق الأمة في أن ترى نفسها لا نقول في مكان المقدمة ولكن حتى طرفاً

(*) باحث أكاديمي.. (دولة قطر).

في السباق على المراكز المتقدمة بين الأمم. وهي إشكالية تطرح نفسها كل يوم ومع كل إنجاز يظهر على السطح للأمم الأخرى. فبعد اليابان والصين ظهرت النمور الأسيوية ثم تبعتهم الهند ثم برزت تركيا. ونحن، بالأخص في المنطقة العربية، لا يوجد ما يمكن أن نشير إليه لا على المستوى الكلي كما في النماذج السابقة، ولا على المستوى الجزئي بمعنى تحقيق اختراق حقيقي في أي مجال من المجالات، سواء كانت صلبة أو هشة.

ولا شك أن البعد التربوي والعلمي يقع في قلب المعضلة... والسؤال: هل هو سبب أم نتيجة؟ فهل ضعف الجانب التربوي هو سبب لتخلفنا عن ركب البشرية، أم أن تخلفنا وعدم اهتمامنا بالتربية هو سبب تخلفنا؟ سؤال يحتاج لدراسة تاريخية في جذور مشكلة التخلف في الوطن الإسلامي والعربي. فنحن نعلم أننا في لحظة تاريخية كنا سادة العالم ثقافياً وتربوياً، يوم أن قال (الرشيد) مخاطباً السحابة: أمطري حيث تمطري فسيأتيني خراجك. ويوم أن كان بلاط (شارلمان) لا يوجد فيه من يقرأ أو يكتب، تشير المصادر أنه في بغداد عاصمة الخلافة لا يوجد فتى واحداً لا يجيد القراءة والحساب، فكيف تبدلت الأحوال، وانقلبت الموازين، وأصبحت الأمية هي الصفة الملازمة لأمتنا... بل كل عناصر غياب التنمية من الفقر والجهل والمرض ومدن الصفيح... والتعصب والصراعات الداخلية هي الصورة التي يتلقاها العالم عنا، والأدهى هي الصورة التي نشاهدها في عواصمنا الحضارية التاريخية دون أن يحدثنا أحد عنها.

وقد تعددت الكتابات والمقاربات لموضوع علاقة التربية والعلم والتنمية بالنهضة، وانقسمت قسمة منطقية، بين من يرى عنصر التربية هو نقطة الانطلاق،

وبين من يرى الإصلاح السياسي والإرادة العليا هي نقطة الانطلاق، وبين من يرى شمولية التصور السياسي والاقتصادي والاجتماعي والتعليمي والإعلامي كمدخل للإصلاح. وتفاوت الناس بين من يرى التربية والعلم أولاً وأخيراً، وبين من يرى أن التربية والعلم هي بنى وظيفية خادمة لمشروع، ووجودها وعملها حيث يوجد المشروع المتكامل والرؤية، وهي -أي التربية والثقافة- عاجزة وحدها عن القيام بأي دور.

بل وتتعدد زوايا الدراسات لتطال كل البنى المدرسية والتعليمية، من الفلسفة إلى الأهداف إلى السياسات، إلى التمويل، إلى البنية الأساسية، إلى مضامين التعليم، إلى صيغ التعليم، إلى آليات الجودة النوعية في الإشراف والتقويم والأساليب والأنشطة، والتوجيه، والتدريب التربوي، والتدريب الإداري، والتدريب التحويلي، والخدمات التعليمية، والتشريعات التربوية ومعايير الجودة، بحيث لا توجد زاوية من الزوايا المهمة إلا وتم التطرق لها، فهل هناك المزيد لقوله؟

نحن في هذا البحث الصغير نطمع في توسيع دائرة النظر إلى السياقات، التي تعمل فيها منظومة التربية والتعليم وتقوم فيها التنمية، وهي: السياق الحضاري الخاص بكل أمة، والسياق السياسي المحلي والسياق السياسي الدولي (المحيط الضاغط)،. باعتبار أن هذه السياقات حاكمة، فعلى الأول تترتب طبيعة العلاقة بالعلم وخاصة ما يخص التنمية بمعناها المادي، وعلى الثاني تقع قضية نقطة البدء واتخاذ القرار، وعلى الثالث تعتمد قابلية التمرير والضبط.

وهذا البحث متمم بالضرورة لمجموع الدراسات، التي تناولت العملية التعليمية بتفصيلاتها، وهو مقاربة تطمع أن تغوص إلى جذور المشكلة... جوهرها أن موضوع التربية والثقافة لا تتوقف مسؤوليته عند النظام التعليمي المعاصر في الوطن الإسلامي والعربي...

ولكنها تتعلق بثلاثية متراكبة من المهم الكشف عنها، بغرض تطوير فكرة التعامل مع هذا الموضوع، وتقوم على دعوى تقول: إنه دون الكشف عن هذه الثلاثية وتحليلها وإيجاد العلاج لها؛ فإن جهود التربويين لن تؤتي ثمارها.

وتتبدى هذه الثلاثية في:

- اضطراب تلقي رسائل الموروث الحضاري في الوعي الجمعي وأثره البالغ في العلاقة بالعلوم التنموية؛

- ثم الضعف الداخلي والغزو الخارجي وآثارها الثقافية، التي تزايدت بعد الحرب العالمية الثانية ودورها الضاغط على المحاولات الجادة للتنمية في بعض مناطق العالم العربي تحديداً؛

- ثم اختلال إرادة الدولة الوطنية ووعيها بالمحيط الذي تتحرك فيه ودورها في عبور الواقع الضاغط.

ويأمل الباحث أن تضع الدراسة لبنة لدراسات أكثر عمقاً في هذه القضايا الثلاث.

الفصل الأول

المصطلحات

موضوع المصطلحات موضوع ضاغط، خاصة أن الاشتباك بين المفاهيم المختلفة كالتربية والثقافة كبير، وقل ذلك عن موضوع مثل التنمية ومقارباتها المختلفة في الفكر الحديث. ولذلك سنقف قليلاً مع هذه المصطلحات لنتبين وجه استخدامنا لها:

المصطلحات الثلاثة:

1- **التربية**: عند الحديث عن التربية، بمعنى الانتقال بالفرد من الواقع الذي هو عليه إلى المثل المنشود، بحسب كل مجتمع، فإننا ندخل في معنى واسع يشمل الأسرة والمدرسة والمجتمع والإعلام، وليس ذلك هو مقصود الدراسة التي بين أيدينا. فسنقتصر في موضوع التربية- لغرض البحث- على:

2- **التعليم**: المتعارف عليه وهو الجهد المقصود والمقنن الذي تقوم به المدارس والجامعات وما في حكمها في الدولة الحديثة، وهو ما سنتناوله تفصيلاً في هذه الدراسة.

3- **التنمية**: كلمة متداولة تتعدد مدلولاتها، فهي قد تستدعي في ذهن عالم الأحياء عمليات النمو البيولوجي، وقد تستدعي عند عالم الاقتصاد المعنى الاقتصادي للتنمية ومؤشراتها، وقد تستدعي عند دارسي النهضات المعنى الشامل للتنمية المتوازنة. والسائد اليوم هو المفهوم الاقتصادي للتنمية، حيث تسود لغة المؤشرات الكمية، فنرى اليونسكو (1991م) تضع قائمة مؤشرات تحتوي على (16) مؤشراً مثل مجمل الإنتاج القومي، ومتوسط دخل الفرد،...إلخ. ونرى برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP)، عام 1990م، يضع ثلاثة مقاييس هي متوسط عمر الفرد المتوقع، والتحصيل الدراسي،

والدخل الحقيقي. أضف إلى ذلك مقياس التنمية البشرية، الذي يصدر عن الأمم المتحدة، والذي يقسم الدول إلى ثلاث فئات: الدول ذات التنمية البشرية المرتفعة، والدول ذات المعدل المتوسط للتنمية البشرية، والدول ذات المعدل المنخفض في التنمية البشرية.

والملاحظ أن فكرة التنمية من منظور الاقتصاد تبدو مادية صرفة بمعيار المؤشرات، إلا أن أي دارس للاقتصاد المعاصر يعلم أن أي تحليل موضوعي للنجاح الاقتصادي لا يمكن أن يعزله عن البنى المساندة الضرورية ليقوم الاقتصاد بدوره، وهي النظام السياسي والاجتماعي والتعليمي والقانوني، وكل ما يصنع الإنسان، ويؤثر في إنتاجيته كمرتكز لعملية التنمية ونجاحها.

حول جدلية العلاقة بين هذه المفاهيم:

لكن من أين تبدأ عملية الإصلاح، وأيها يسبق الآخر، هل تبدأ المجتمعات بالتعليم، أم بالإصلاح السياسي، أم بالتنمية؟ بمعنى: أيها أسبق نظرياً؟ ذلك هو السؤال الذي دارت حوله النقاشات خلال العقود الماضية ولم تنته. وفي مجتمعاتنا العربية طرحت جدلية الكواكبي والأفغاني ومُحَمَّد عبده نفسها على الساحة، فالأولان يريان أن الاستبداد هو أس البلاء، وأن عدم استقلال وكفاءة النظام السياسي هو العائق الأساس في طريق التقدم والتنمية. بينما طرح مُحَمَّد عبده نظريته في وجوب التربية كمقدمة لبقية التحولات. ولا يزال الجدل قائماً... ونحن هنا سنتبنى مقاربة مبنية على مشاهدات الواقع العملي وتتفق مع روح هذا البحث وليس بالضرورة أنها حاسمة في أمر هذا النزاع الطويل.

لقد أثبت الواقع العملي المعاصر مراراً وتكراراً إمكانية التقدم العلمي والتنموي في ظل نظم لا تتمتع بالصلاح الكامل سياسياً، فمن ألمانيا النازية إلى روسيا لينين إلى صين ماوتسي تونج إلى مصر مُحَمَّد علي إلى ماليزيا مهاتير إلى عراق صدام، أمكن حدوث حالات تقدم

علمي وتنمية... وهذا واقع مشاهد، ولكن في بعض هذه التجارب حدثت انتكاسات حادة، وسقطت بعض هذه التجارب، ألمانيا النازية، والإمبراطورية الشيوعية، وتجربة مُحَمَّد علي باشا، وعراق صدام كلها سقطت نتيجة قصور النظام السياسي وعدم شوريته الحقيقية... الأمر الذي يقود للنظر للإصلاح السياسي باعتباره يحتوي على جانبين:

الأول: الإرادة والرغبة في حشد الطاقات في سياق مشروع وطني من أجل التنمية.

والثاني: آلية كابحة ضد فردانية القرار، التي تقود إلى تدمير المشروع لاحقاً.

وملاحظة هذين البعدين تقود إلى نتيجة مفادها أن الصلاح السياسي بمعنى الشورية أو الديموقراطية ليس شرط وجود للتنمية بمعناها الاقتصادي والعلمي، فهي قابلة للتحقق بوجود الإرادة السياسية والمشروع الوطني، ولكن ديمومة هذه التنمية ووصولها لأهدافها بأمان مرهون بوجود العنصر الثاني وهو آلية الشورى الصحيحة؛ أو بصيغة أخرى: هناك شرط انطلاق وهو وجود الإرادة السياسية الحقيقية والمشروع، وهناك شرط ديمومة، وهو وجود آلية كابحة ضد استبداد السلطان بالقرارات المصيرية.

وبالتالي نستطيع أن نقول: إنه عملياً على الأرض، في أغلب المجتمعات، تتوافر نسبة من العناصر الصالحة لإطلاق عملية التنمية: كم من البشر، وكم من التعليم، وكم من الموارد والقدرات، ويأتي القرار السياسي ليستثمر هذه المعطيات وينميها. وبالتالي فعملية التربية والتعليم والثقافة هي أداة من أدوات التنمية وليست مطلقة شرارتها؛ لأن إطلاق شرارتها هو رهن بالإرادة السياسية في الدولة المعاصرة؛ وفي نموذج مُحَمَّد علي باشا – وهو الأمي غير المتعلم– خير شاهد على إمكانية انطلاق النهضة من نقطة تفتقد التعليم، بمعناه النظامي، ولكن لديها الوعي بضرورة التنمية وبدور التعليم فيها.

الفصل الثاني
حقائق الأوضاع في العالم الإسلامي

عندما ننظر إلى تقارير الأمم المتحدة عن العالم الإسلامي، وهو جزء من العالم الثالث، نجد تفاوتاً كبيراً بين أقطاره في قضايا التنمية بشكل عام، وفي قضايا التعليم بشكل خاص.

فمثلاً تتفاوت نسبة التعليم (القراءة والكتابة) بين أقطار العالم الإسلامي بشكل كبير، حيث تصل النسبة في دول آسيا الوسطى إلى 99% وبعض الدول العربية مثل الكويت إلى 93.3%، والأردن 91.1%، مروراً بتركيا 87.4%، ومصر 71.4%، ثم اليمن 54.1%، والمغرب 52.3%، وموريتانيا 51.2%، وصولاً إلى باكستان 49.9%، وبنغلاديش 47.5%، وأفغانستان 28%، ومالي 24%[1].

عندما نركز الضوء على الوطن العربي ضمن القائمة، التي أوردناها كنموذج عن العالم الإسلامي، سنجد أيضاً تفاوتاً كبيراً بين أقطاره في مساحة التنمية ومعدلاتها بشكل عام، ومساحة التعليم بشكل خاص.

وعندما نغوص في كومة المعلومات التي تظهر في هذه التقارير المختلفة، سنجد أننا بالكاد نخرج بنتائج محددة خلاف التعميمات التي تقول: إننا ما نزال متخلفين ليس عن أوربا، بل عن دول كثيرة في العالم الثالث، في مجالات التنمية وفي مجالات التعليم.

فنسبة التعليم في العالم العربي ككل تصل إلى 70.3%، في حين تصل النسبة في دول أمريكا اللاتينية والكاريبي إلى 90.3%، وتصل إلى 99% في دول وسط وشرق أوروبا

(1) Human Development Report 2007-2008/ UNDP. Pages 229-233

ودول الكومنولث المستقلة (الاتحاد السوفيتي السابق)[1].

ولكن في الجانب الآخر، ما الذي نبحث عنه تحديداً في كومة القش الكبيرة، هل نريد تأكيد ما هو مشاهد ومحسوس، أم نريد أن نعرف سر الداء ومكمن المرض؟ ولو قلنا: إننا نبحث عن سر الداء ومكمن المرض، فما هي المؤشرات التي نبحث عنها تحديداً؟ للإجابة عن هذا السؤال المهم سنعمد لتضييق مساحة البحث، من النظر إلى العالم الإسلامي بكامله، لاختيار جزء منه والنظر في العالم العربي، وهو الجزء الذي يعده البعض -صواباً أو خطأ- ترمومتر الحالة الإسلامية!.

واقع العالم العربي:

1- من زاوية الكم التعليمي:

حين ننظر لواقع العالم العربي وعلاقته بالعلم سنجد أرقاماً تقول: إن نسبة التعليم (القراءة والكتابة) تبلغ 70.3%، وتصل في بعض أجزائه مثل الكويت إلى 93.3 %، وتنحدر في بعض أجزائه كالصومال إلى 24%، وبالتالي يمكننا القول: إن نسبة التعليم في عمومها أقل من نسب التعليم في أمريكا اللاتينية مثلاً (90.3%).

وبالرغم من ذلك تشير الدراسات إلى أن نهضة الغرب واليابان بدأت من مستوى تعليمي مقارب لنسبة الخمسين في المائة المتوفرة الآن في العالم العربي. فإذن المشكلة ليست في القراءة والكتابة، بالمعنى التقني!. ولا في الكم... ولكن لابد من البحث عن أسباب أخرى لحالة التخلف[2].

2- من زاوية مؤشر الكيف:

وحين ننظر لعنصر آخر في الطرف الآخر وهو عنصر الباحثين والبحوث في العالم

---

(1) المصدر السابق.

(2) المصدر: الاقتصاد السياسي للتنمية في اليابان: دراسة في تحليل أسباب النهضة، عبدالله بن جمعان الغامدي/ أستاذ التنمية السياسية المشارك -قسم العلوم السياسية -جامعة الملك سعود- الرياض- صفحة 28 في النسخة الإلكترونية: http://docs.ksu.edu.sa/DOC/Articles41/Article410265.doc

العربي، سنجد شح المرصود للبحث العلمي «فإن الأرقام المتاحة عن حجم الإنفاق على البحوث في العالم العربي تشير إلى واقع أليم وحسير، حيث يأتي ترتيب العالم العربي في القوائم المتأخرة عالمياً في مجال البحوث والدراسات. ففي عام 1992م مثلاً كانت نسبة الإنفاق على البحث العلمي لم تتعد 0.5% وفي عام 2004م تقدر إحصاءات (اليونسكو) أن الدول العربية مجتمعة قد خصصت 0.3% من الناتج القومي الإجمالي، في حين أن الإنفاق على البحث العلمي في إسرائيل (ما عدا الإنفاق على الحقل العسكري)... يوازي 2.6% من حجم إجمالي الناتج القومي». ونظرة أخرى تظهر حجم القصور في الكوادر المؤهلة، «وقد أظهرت إحدى الدراسات أن مجموع ما ينشر من البحوث في العالم العربي لا يتعدى 15 ألف بحث، في حين أن عدد أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية نحو55 ألفاً»، و «مقارنة بسيطة بين الدول العربية، وإسرائيل، في ميدان البحث العلمي نجد أن هناك (363) باحثاً في العالم العربي تقريباً لكل مليون نسمة، بينما بلغ عدد الباحثين في إسرائيل 25 ألفاً، بمعدل 5 آلاف باحث لكل مليون نسمة. وتلك أعلى نسبة في العالم بعد اليابان، حيث وصل هذا المعدل إلى (5100) باحث، وفي أمريكا اللاتينية ارتفع المعدل من (242) باحثاً سنة 1980م إلى 364 باحثاً سنة 1990م، وتتصاعد المعدلات عاماً بعد عام، وهذا يشير إلى التقدم العلمي الذي تخطوه تلك الدول. وتنفق إسرائيل سنوياً أكثر من (581) مليون دولار على البحث والتطوير فقط، وتوفر للباحث أعلى ميزانية فردية تصل إلى أكثر من 63 ألف دولار سنوياً، وهذا جزء من استراتيجية زيادة الإنفاق على البحوث، وفي الوقت نفسه فإن الكيان العبري الصهيوني قد عمد إلى إنشاء المعاهد والمراكز البحثية المتخصصة

فيها بشكل يغطي مجالات البحث العلمي والتطوير»[1].

إن المؤشرات السابقة كلها تقود إلى أحد احتمالين:

الأول: هو تدني نوعية المخرج التعليمي المؤهل للبحث، سواء من حيث العلاقة بالعلم، أو من حيث المعرفة الضرورية للقيام بالبحوث النوعية، أو من حيث الكم.

الثاني: غياب المشروع الوطني الذي يستدعي وجود وتفعيل الطاقة العلمية عند الباحثين، وبالتالي الإنفاق على العلم.

والقضيتان تشيران إلى مشكلة في العلاقة بالعلم ودوره في صناعة النهضات. إننا لا نحتاج إلى كثير من الدراسات لتأكيد هذه الحقيقة، فهي تصدمنا كل يوم.

ففي برنامج تلفزيوني مشهور للحث على القراءة، أجرى مقدم البرنامج سلسلة مقابلات مع الأمهات لمعرفة هل يقرأن لأطفالهن يومياً، وكانت النتيجة صادمة للمشاهد المهتم، حيث عبرت الأمهات عن عدم إيمانهن بأهمية القراءة للتربية، وأنهن غير معنيات بالقراءة، فالأمومة لا تحتاج لقراءة، كما عبرت إحدى السيدات! والعينة تشمل عدداً من الأمهات من دول مختلفة في الوطن العربي، ولكن مرارة الصدمة كانت أشد عند سؤال الأطفال عن آخر كتاب قام بقراءته، وكانت الإجابة العامة: لا أحب القراءة! تلك كانت زاوية صغيرة من المشهد الكبير.

ولو عمقنا النظر في مشاهد ساحات مدارسنا في نهاية العام الدراسي، لوجدنا بقايا الكتب الممزقة، التي أحس الطالب بأنها كانت عبئاً عليه طوال العام، كمؤشر آخر على نوعية العلاقة بالعلم.

ولو نظرنا إلى عالم الإنتاج والكتابة عندنا، مقارنة بالأمم الأخرى، كماً وليس نوعاً فقط، لكان المشهد مروعاً، فما بالك إذا ركزنا على النوع والقيمة؟ عندها تبدو الصورة في

---

(1) http://www.alriyadh.com/2007/08/01/article269556.html
http://www.freearabi.com/Arabia%20and%20Computer.htm

ذروتها. ويكفي أن تجلس مع أصحاب الفكر والثقافة ليحدثوك عن قيمة الثقافة والعلم في مجتمعاتنا، يكفي أن تجلس مع أصحاب دور النشر وتسألهم عن أحوال القراءة ونوعيتها في الوطن العربي. ونتساءل: هل سمعنا يوماً عن مسابقة في الوطن العربي وجوائز للمتفوقين في مجال الرياضيات والفيزياء والكيمياء وسائر العلوم والمعارف؟ هل يمكن مقارنة الإشادة بهم وتكريمهم مادياً ومعنوياً بالرياضيين والمغنين مثلاً؟

لو رتبنا المشاهدات السابقة:

- أمهات لا يرين جدوى من القراءة (بُعد أسري).
- طلاب يتمنون الخلاص من الكتب ولا يحبون القراءة (بُعد مدرسي).
- خريجون تنتهي علاقتهم بالكتاب لحظة مفارقتهم لمقاعد الدرس إلا ما هو ضروري للقمة العيش (بُعد جامعي).
- باحثون لا يعنيهم من العلم إلا الوصول للترقيات الجامعية (بعد في الكوادر العليا).
- مجتمعات لا تقرأ ولا تحتفي بالقراءة (بُعد اجتماعي).
- حكومات لا تحتفي بالعلم ولا تكافئ المبدعين (بُعد رسمي).
- حكومات لا تنفق على البحث العلمي إلا اللمم (بُعد رسمي).
- حكومات وإعلام ومجتمع يعلي من شأن المتعة ويرفعها فوق معاقل العلم والجد (بُعد رسمي).

لوجدنا أن الواقع العربي بمقياس التنمية الحقة (بمعنى المعتمدة على الإنسان المتعلم الفاعل) في منتهى القصور، سواء بواقع الأرقام أو بواقع المشاهدة الانطباعية اليومية، وبالتالي فليس غريباً أوضاع التنمية المتردية في عموم الوطن العربي.

الفصل الثالث

التحديات الثلاثة أمام أوضاعنا

التحديات الثلاثة الكبرى في وجه التنمية في الوطن العربي تحديداً:

أولاً: العلاقة المضطربة بالعلوم الكونية: المؤشرات والأسباب:

العلاقة المضطربة بالعلم: أينما اتجهت ستجد سؤالاً عن حال العلم في بلادنا وأوطاننا، وهو سؤال ملتبس: هل نقصد به إنهاء أمية الحرف؟ أم نقصد به العلاقة النوعية بالعلم وبالقراءة؟ أم نقصد مستوى الإسهام العلمي والبحث والاكتشاف؟ أم نقصد به العلم الشرعي بالمعنى الضيق؟ هل العلوم الكونية تقع في باب الضرورات أو الحاجيات أو التحسينيات؟ كم نحتاج منها؟ هل هي صارفة عن الآخرة أم هي طريق إلى الآخرة؟

ولنبدأ من علاقة الدين بالعلم، باعتبار الدين أهم المؤثرات في هذه المجتمعات التي صنعها الإسلام وأدخلها في شراكة حضارية مع العالم. لا تخطئ العين الحشد القرآني الذي يمكن استدعاؤه؛ لبيان درجة حث الإسلام على العلم «فهل تم استقبال هذه الرسالة كما هي أم شاب الأمر لبس ولغط في تراثنا الإسلامي؟ وهل لهذا اللغط امتدادات للحاضر، وهل له أثر في تشكل المشهد الحالي والمتعلق بالعلم والمرتبط بالتنمية؟».

سنتعاطى مع الموضوع تحت مجموعة من العناوين:

أثر العصر في الخيارات:

حين نتكلم عن اختيارات عصر ما واجتهاداته، فيجب أن نستصحب رؤية حاكمة، وهي أن أحكام كل عصر هي بنت مداركه، وقضاياه وتشابكاتها، والقوى المؤثرة فيه، ولا يمكن قياسها بعصر آخر تطورت فيه الرؤى والتصورات واختلفت القضايا والقوى المؤثرة. فنحن حين ننظر لمواقف بعض علمائنا في القرون الخمسة الأولى، قد نجدها اليوم

أخطاءً فادحة، ولكنها كانت بمعايير الأمس هي عين الصواب، الذي ربما انحازت له الجموع وأيدته. وبالتالي حين نتناول تاريخ العلوم عندنا ومواقف العلماء من العلوم العقلية والطبيعية فنحن لا نقوِّم علماءنا الأجلاء بمعارف عصرنا، بل بمعارف عصرهم، فلم يدر بخلدهم أن علوم الرياضيات ستكون أداة حربية، وسيولد عالم رقمي باتصالاته ومواصلاته وعلومه وخبراته، عالم تسيره الأرقام الدقيقة والحاسبات العملاقة، لم يدر بخلدهم أن الكيمياء والفيزياء والميكانيكا سيرتبط بها مصير الأمة ومكانتها واحترامها بين الأمم، فلم تكن العلوم في عصرهم تحتل المكانة ذاتها التي تحتلها اليوم، والذي باتت تسير فيه جميع شؤون الحياة، في حين أن تلك العصور كان يكفي فيها قول الشاعر:

متى تجمع القلب الذكي وصارما..... وأنفاً حمياً تجتنبك المظالم.

لم تكن حماية الأمة مرهونة إلا بوجود الجند، والحمية، والسيف الصقيل، والرمح الرديني... وكلها مواد بسيطة لا تحتاج لمعارف وعلوم، يعرفها البدوي كما يعرفها الحضري، ويعرفها ساكن الكهوف كما يعرفها ساكن الغابات، تلك مدارك العصر؛ أما اليوم، في عصر السيطرة على الأرض وما حملت، والسماء وما حوت، عصر الأقمار الصناعية وحرب الكواكب والأسلحة النووية والهيدروجينية والكيميائية والرؤية الليلية والسيطرة على الاتصالات والمواصلات وحرق المسافات، عالم رقمي بامتياز، من لا حظ له في الرياضيات فلا حظ له في السباق، عالم تشكل فيه الكيمياء والفيزياء والميكانيكا والصناعات الدقيقة مصائر الشعوب ومكانتها. وهو في تلك العصور كان أبعد من الخيال العلمي، لأن الخيال العلمي؛ هو مد معارف اليوم للمستقبل ومآلاته، وأبعد الخيالات كانت تنسب فكرة الطيران والقوة الجبارة لعالم السحرة والجان، وهي بامتياز عوالم الإنس اليوم.

نحن نقول ذلك حتى لا تلتبس الصورة، ويضيع المعنى، فنحن هنا لا نقوِّم العلماء بل نرى آثار اختيارات عصر ما على بقية العصور، خاصة ونحن نطمع في مرحلة جديدة نقلع

فيها من حالة التخلف ونطمع أن نشترك في سباق الأمم نحو المراكز المتقدمة. وبحثنا في هذه الجزئية يعيننا في فهم حاضرنا وإصلاح ما يمكن إصلاحه في هذا المسار.

أثر تاريخ تطور العلوم والمعارف عند المسلمين:

سنعمد هنا إلى تقسيم رحلة العلم في العالم الإسلامي إلى أحقاب باعتبار أهم تجليات المرحلة:

مرحلة صياغة القيم والمعايير الجديدة عبر الرسالة الربانية:

الواقع أن بذور المنهج العلمي الإسلامي، والعقلانية الإسلامية، وإطلاق الطاقة الاجتهادية للمجتمع الجديد تشكلت في هذه المرحلة.

مرحلة علوم حماية الدين:

لم يكن اهتمام المسلمين بأمور دينهم وحمايته غريباً في أمة أنشأها الدين وبعثها وأعلى ذكرها. ورغم أن خدمة الدين ليست مرحلة مضت وانقضت؛ بل كانت تياراً سارياً في كل مراحل التاريخ الإسلامي، لكن يمكن أن نرى البدايات الأولى للعلوم الإسلامية المتعلقة باللغة والقرآن والحديث والفقه وأصول الفقه، وهي تولد في هذه المرحلة المبكرة من عمر الحضارة الإسلامية، وهي تمتد من الخلافة الراشدة مروراً بالدولة الأموية وبواكير الدولة العباسية.

وقد شملت هذه المرحلة وضع قواعد اللغة العربية على يد أبو الأسود الدؤلي (16 هـ-69هـ) بطلب من أمير المؤمنين علي، ﷺ. وأول تفسير وصل إلينا كاملاً هو تفسير مقاتل بن سليمان (150هـ)، وأول من كتب في علم أصول الفقه الإمام الفذ أبو عبد الله مُحَمَّد بن إدريس الشافعي (150 هـ/766 م-204هـ/820 م)، وقد دون فيه كتابه الشهير (الرسالة). أما التدوين الرسمي أي تدوين الحديث بأمر من رئيس الدولة،

فقد كان في عهد عمر بن عبد العزيز، الخليفة الأموي، (كانت ولايته من سنة 99 إلى سنة 101هـ). وفي مجاز القرآن أبو عبيد معمر المثنى (209هـ)، وفي الناسخ والمنسوخ وفي القراءات أبو عبيد القاسم بن سلام (224هـ)، وفي أسباب النزول علي بن المديني (234هـ)، هكذا استمر المسلمون في خدمة دينهم والمحافظة عليه...

مرحلة العلوم العقلية والصراعات التي أحاطت بها (مربط الفرس):

نما المنهج العلمي الذي جاء به القرآن ولم يقف عند العلوم المباشرة لخدمة الدين، بل انطلق لعلوم الكون المشهود ليقدم للبشرية أغلى هدية ستنقل البشرية من طور إلى طور، يقول «جورج سارتون»: «لولا إنجازات علماء المسلمين العلمية لاضطر علماء النهضة الأوروبية أن يبدأوا من الصفر، ولتأخر سير المدنية عدة قرون». وقد بدأت مرحلة العلوم العقلية بنشاط كبير في حركة الترجمة، كالفرس واليونان والهنود والمصريين، ورغم الاختلاف حول تاريخ بدء حركة الترجمة، بين 85 هـ/704م في العهد الأموي، فالمؤكد أن الاندفاعة الكبرى تمت في الدولة العباسية، من اليونانية مع المترجمين السريان مثل «ثيوفيل بن توما الرهاوي» المتوفى سنة 141هـ/758م، ومع النَقَلة من التراث الآسيوي من أمثال «ابن المقفع» المتوفى سنة140هـ/757م.

وقد كانت حركة الترجمة تتم لكتب اليونان في الفلسفة والطب والفلك والهندسة والميكانيكا وغيرها مما كتب فيه اليونان، ولم يكن استقبال المجتمع الإسلامي لها متجانساً، يتضح ذلك من خلال التسميات التي أُطلقت عليها ومنها: العلوم العقلية، العلوم الدخيلة، علوم العجم أو علوم الأوائل. وككل جديد أصبح لها مناصروها بالمطلق، وأصبح لها معادوها بالمطلق، وأصبح هناك فريق في الوسط.

سنحاول النظر في المواقف الثلاثة ومآلاتها ونتائجها بعد أن نستعرض ملابسات دخول

المدرسة العقلية للساحة الإسلامية، فبعد حركة الترجمة دخلت العلوم المترابطة يومها، الفلسفة اليونانية والطب والفلك والكيمياء والرياضيات والفيزياء. وفي هذا النسق الذي أتت به كانت محملة بعقائد اليونان ونقاشاتهم، ومحملة بثقافة العصر واهتماماته العلمية، فقضايا مثل البحث عن إكسير الحياة، والبحث عن تحويل المعادن الخسيسة لمعادن نفيسة كانت مرتبطة بالكيمياء، وارتباط علم الهيئة (اسم الفلك يومها) بالتنجيم ومعرفة المستقبل، فيومها لم تكن العلوم منفصلة عن الفلسفة كعلوم مستقلة، ومن هنا ولدت إشكالية العصر، فالباحثين في هذه العلوم من مصادرها لم يستطيعوا التخلص تماماً من لوثة العقائد الوافدة وضلالها، وعلماء الشريعة لم يستطيعوا أن يسمحوا لها أن تمر في أرض الإسلام محملة بما يشوبها من لوثات... تلك كانت معضلة العصر.

ورغم أن الأسئلة الجدلية امتدت من عصر الرسول، عليه الصلاة والسلام، وشواهدها في القرآن كثيرة، وأخذت طابع الخصومة، وبذلك ذمها القرآن؛ لكنها استمرت خاصة بعد تداخل الشعوب والثقافات بالفتوح الإسلامية، وأخذت طابعاً علمياً قاد لنشوء المدارس الكلامية التي استخدمت علم المنطق والفلسفة في محاولة الدفاع عن الإسلام، فولدت مدرسة الاعتزال على يد واصل بن عطاء (ت748م)، ثم الأشعرية على يد أبي الحسن الأشعري (936م)، ثم الماتريدية على يد أبي منصور الماتريدي (ت944)، وقد كانت ردود الأفعال قاسية من قبل مدرسة الأثر على هذه الاتجاهات، وبدا الصراع مع المعتزلة شديداً وبلغ ذروته في عصر المأمون. ولم تكن معركة القول بخلق القرآن إلا بنت صراع المدرسية العقلية (التي تقول بأولوية العقل على النقل) ومدرسة الأثر (التي تقول بأولوية النقل على العقل)، وفي هذا السياق برز كتاب الإمام أحمد في (الرد على الجهمية والزنادقة).

واستمراراً لهذا الخط نرى صراع المدرسة الأشعرية للدفاع عن علم الكلام في كتاب

الإمام أبي الحسن الأشعري (استحسان الكلام في علم الكلام)، حيث يجادل بأن العقل أصل النقل، وأن تكذيب الأصل لتصديق الفرع محال لاستلزامه تكذيب العقل. وسنرى امتداد هذا لخط في موقف الغزالي (1059-1112م) من الفلسفة والفلاسفة في كتاب (تهافت الفلاسفة)، ورد ابن رشد (1126-1198م) في كتاب (تهافت التهافت)... ولم يكن هذا النزاع مقصوراً على الخواص، بل كان موجهاً لعقل المجتمع ليفاضل بين الاتجاهين ...والسؤال: كيف أثر ذلك على العلوم التطبيقية والنظرة إليها؟

لقد أسلفنا أن العلوم العقلية، مثل المنطق والطب والفلك والكيمياء والفيزياء، قد ولدت من رحم الفلسفة ولم تنفصل عنها، بمعنى أننا قلما نجد في تلك العصور عالماً متخصصاً في نوع واحد من العلوم. ولو نظرنا إلى المسار التاريخي للبحث العلمي في العلوم التطبيقية فسنجد أنفسنا أمام أسماء وتواريخ تعكس التتابع الزمني لصعود وهبوط المنحنى العلمي للبحوث التطبيقية في الحضارة الإسلامية:

- 776م جابر بن حيان (الكيمياء التجريبية).
-830م الرازي (الطب والكيمياء).
- 874م الخوارزمي (الرياضيات).
- 887م عباس بن فرناس (الطيران).

ثم موجة أخرى:

- 1013م الزهراوي (الطب).
- 1037م ابن سينا (الطب).
- 1039م ابن الهيثم (الضوء والبصريات والميكانيكا).
- 1294م ابن الرماح (الصواريخ والرعادات).
- 1288م ابن النفيس (الطب).

ثم لا نجد بعد ذلك أثراً يذكر للبحث العلمي في العلوم التطبيقية. وانظر إلى تاريخ آخر

الصراعات المشهورة بين المدرسة العقلية والنقلية: موقف الغزالي من الفلسفة والفلاسفة في كتاب (تهافت الفلاسفة) ورد ابن رشد في كتاب (تهافت التهافت) وبالتالي يمكن تخيل لحظة الانحسار. وهكذا تقاصرت الحياة العلمية في مشرقنا الإسلامي في بعدها المتعلق بالعلوم التطبيقية وتولد تراث يرى فيها نقيضاً للدين بصورة من الصور. وتكرس خطاب يدعو للنفور منها، ولا شك أن ذلك فعل فعله في العقل الجمعي لدى الجماهير. ورغم أن الهجوم انصب على الفلسفة والمنطق، كما نرى في نقد المنطق عند ابن الصلاح (ت 1245م)، حيث يقول: إن «المنطق مدخل الفلسفة ومدخل الشر»، ويقول: «من تمنطق فقد تزندق»، إلا أن هذا الحكم سينسحب على بقية العلوم التابعة للمنطق والفلسفة يومها.

ولما كانت الحاجة بينة لبعض العلوم (مثل الطب والحساب والفلك)، وهي مصنفة في فروض الكفايات، وبالتالي فهي أولاً شأن القلة، فنُظر للتعمق فيها باعتباره فضيلة لا فريضة، كما قال الغزالي: «أما ما يعد فضيلة لا فريضة فالتعمق في دقائق الحساب، وحقائق الطب، وغير ذلك مما يستغنى عنه»، وفي فترات الغيبوبة الحضارية سادت مثل هذه الأفكار، وانتشرت حتى قضت على كل الأجنة المبكرة للعلوم التطبيقية في الوطن الإسلامي. ونشأت على إثرها علاقة مختلة مع العلم ترى فيه خصماً من مساحة الدين، وهي حين تتصالح معه وتتسامح ترى أن القليل منه ضروري، والكثير منه يقود إلى خراب العقيدة والدين.

مرحلة أفول علوم المدنية والعمران:

لقد كان ابن خلدون (1332-1406م) آخر العبقريات العلمية، فعلى يديه ولد علم الاجتماع وفلسفة التاريخ والأنثروبولوجيا وغيرها بل ومنهجية البحث في هذه

العلوم، وكأن الله أراد أن يكون بعث العلوم كلها ووضع نواياتها بأيد مسلمة ﴿وَمَآ أَرۡسَلۡنَٰكَ إِلَّا رَحۡمَةٗ لِّلۡعَٰلَمِينَ﴾ (الأنبياء: 107)، فكانت هذه الأمة رحمة للعالمين، ولكن ميلاد ابن خلدون كان آخر الثمار النضرة في عصر سيطرت عليه الخرافة والجهل، ويكفي أن تقرأ رحلة ابن بطوطة (1304-1377م) لترى تأثير الخرافة والجهل في العقول، ثم تنقضي آجال تنقلب فيها الموازين شيئاً فشيئاً لصالح الغرب، الذي وصلته البذور الصالحة والأجنة البكر للعلوم الطبيعية والإنسانية التي ورثها عن الحضارة الإسلامية، فيقع على كنوز ستفتح له كنوزاً، ليعود إلى الشرق في حملة نابليون (تموز 1798م) التي أيقظت الشرق على عمق حالة التخلف والانهيار، الذي أصاب الأمة والذي تنبه لها المصلحون قبلها بحين، كما سنرى.

مرحلة محاولة إعادة التوازن:

لقد تنبه المصلحون لعمق الأزمة، التي انعكست على أمور الدين والدنيا معاً، فحين يتخلف العقل يطال ذلك جوانب الحياة كلها، التي لا تتجزأ. وفي محاولة الخروج من المأزق تظهر في تاريخنا المعاصر شخصيات كبيرة مثل: مدحت باشا (1822م) حين يطالب بالإصلاح الشامل في الدولة العثمانية وولاياتها، ويظهر السيد جمال الدين الأفغاني (1839-1883م) ليطالب بالإصلاح السياسي، ويظهر أحمد خان في الهند (1817-1898م) ليطالب بإصلاح التربية والتعليم. ويظهر خير الدين باشا (1810-1879م) ليطالب بالإصلاح الشامل، ويقدم كتابه المميز «أقوم المسالك»، ثم علي باشا مبارك (1823–1893م) في دعوته لإصلاح التعليم، يتبعه عبد الله النديم (1845-1896م)، ثم عبد الرحمن الكواكبي (1848-1902م) بكتابيه القيمين «طبائع الاستبداد» و«أم القرى»، وقد كان الثاني دعوة لإصلاح التعليم ولخص

مطالبه ورؤيته كالتالي: «المسلمون في حالة فتور؛ يجب تدارك هذا الفتور؛ جرثومة الداء هي الجهل؛ الدواء تنوير الأفكار بالتعليم وإيقاظ الشوق للترقي خصوصاً في النشء؛ تأسيس جمعيات لتقوم بذلك؛ المكلفون كل قادر على العمل»[1]، ثم مُحَمَّد عبده (1849-1905م) في تركيزه على التربية، وسنلاحظ أن هؤلاء المصلحين ركزوا على السياسة والتربية كعنصرين مهمين للخروج من المأزق، وذلك لترابط الموضوعين، كما لا يخفى.

يدرك كل متأمل أن هذه الجهود أفلحت جزئياً في دفع دول الاستقلال إلى الاهتمام بالتعليم، ونشأت وزارات التربية والتعليم، وقام التعليم النظامي بدل التعليم الأهلي، وتم الفصل بين التعليم الديني والتعليم المدني، وانتشرت الشهادات والخريجين ...فلماذا ما زلنا نشكو؟

والجواب: أن هذه الجهود لم تثمر لنا حراكاً علمياً موازياً، فكثرة الخريجين لم توفر لنا حرفيين معتمدين، ولا علماء يبقرون بطون العلم، ولا مصانع ولا زراعة ولا قوة عسكرية نستطيع أن نصون بها كرامات الأوطان، ونباهي بها أمم الأرض، فأصبح السؤال مكرراً: ما الذي يعوق تقدمنا؟

لقد قدمنا أن الصراع بين المدرسة العقلية والنقلية أورث منظوراً سلبياً للعلوم التطبيقية والإنسانية في العقل الجمعي للأمة، وأن ظلال هذا الاشتباك ما تزال مخيمة على العقول حتى اليوم، وبالتالي لا تكاد تجد كتاباً من كتب المعاصرين حين يتكلم عن العلم إلا ويحاول إثبات أن الإسلام لا يفرق بين علوم الدنيا وعلوم الدين، وأن الأمة بحاجة لكل العلوم، وأن توجه المسلم لتعلم دينه يجب أن لا يصرف شباب الأمة

(1) انظر كتاب زعماء الإصلاح في العصر الحديث (بيروت: دار الكتاب العربي) ص276.

للتحول كله إلى كليات الشريعة وتترك مساحات العلوم التطبيقية والعلوم الإنسانية لغيره، فيمتلك الدنيا ثم يكر بها على حصون الدين... فهل انتصرت هذه الرؤى وهل تحقق تقدم في واقعنا المعاش؟.

يكفي أن ننظر في يومنا لمثل السؤال الذي طُرِح على الشيخ يوسف القرضاوي (إسلام أون لاين، الثلاثاء 21 سبتمبر 2004م) ونصه: «ما قولكم في بعض الشباب، الذي يترك الكليات النظرية التي تتعلق دراستها بعلوم الدنيا، ويتجه إلى دراسة الشريعة بحكم أن هذا أرضى لله، وأن علوم الدنيا لا نفع فيها؟»، ومثله آلاف الأسئلة والاستفسارات التي ترد على العلماء في الموضوع نفسه. ولا تهمنا هنا الإجابة بقدر أهمية تأكيد وجود المشكلة وعمقها في العقل الإسلامي الجمعي وامتدادها المعاصر، ويكفي أن تنظر لرد أحد كبار العلماء على موضوع فروض الكفايات لنتبين عمق المشكلة: «ويقال كذلك أيضاً في العلوم، التي قد يحتاج إليها وإن لم تكن شرعية فإنه قد يحتاج إليها، فعلم الحساب مثلاً وعلم الجبر وعلم الجيولوجيا وعلم الهندسة، وكذلك علم الكيمياء والفيزياء وما أشبهها، هذه قد يحتاج إليها وقد يكون في تعلمها فائدة»، وانظر إلى قوله: «فهي علوم قد يحتاج إليها!»، «وقد يكون في تعلمها فائدة!» فبرغم كل ما تمر به الأمة وكل ما نعانيه نتيجة هذا القصور؛ ما تزال الصيغة تشكيكية غير جازمة، وفي المثالين ما يغني عن التعليق.

الخلاصة:

إن ارتباكاً كبيراً في العلاقة بالعلم، وخاصة العلوم النظرية المتعلقة بالدنيا، ساد مرحلة التخلف، وما تزال قوته التأثيرية قائمة يلمسها كل محتك بالواقع الإسلامي وبالشباب المسلم اليوم، فليست المسألة فقط مسألة نظام تعليمي ضعيف، بكل ما

يعنيه الضعف، ولكن جوهر العملية التعليمي مفقود وهو أهمية العلوم التي تحتاجها التنمية ونحتاجها لحماية الدين، وبالتالي نوعية العلاقة المتوقعة بالعلم والخطاب الموجه إلى بثه.

ثانياً: الواقع الداخلي والخارجي الضاغط على الأمة:

لقد شكل الواقع الداخلي المضطرب للدولة المسلمة تاريخياً أرضاً خصبة تغري الطامعين، فنظرة واحدة على دولة مثل مصر تشي بهذا الواقع التاريخي غير المستقر، حيث تتعاقب الدول بشكل سريع، مع كل ما يعنيه ذلك من حروب ودمار. والسلسلة تبدأ من دولة السري بن الحكم (816م)، ثم الدولة الطولونية (869-904م)، ثم الدولة الصقلية (969م)، ثم الدولة الأيوبية (1171-1250م)، ثم الدولة المملوكية (1250م)، ثم العثمانيون (1517م)، ثم أسرة مُحَمَّد علي (1805-1952م)، فهل يمكن إنشاء بيئة علمية في مثل هذه الظروف؟

ولم يكن العدو الخارجي غائباً عن المشهد، فقد شكلت الحملات الصليبية المتواترة، منذ القرن الحادي عشر (1097-1291م)، ضغطاً كبيراً على العالم الإسلامي، خاصة منطقة القلب منه (مصر والشام). ونحن نعلم أن الضغوط العسكرية إذا وجدت ستعني تلقائياً توجيه الموارد إلى المجهود الحربي، مما يعني تجفيف الموارد عن قطاعات اجتماعية مهمة مثل التعليم والصحة والعمران.

وقد قاوم العثمانيون بعد المماليك محاولات التحديث، والتواصل مع التقدم حتى انهيار الدولة العثمانية، وسنتوقف عند تجربة أولية كاشفة عن العلاقة المستقبلية بين التطوير في المنطقة وبين الاستعمار الحديث في تجربة مُحَمَّد علي باشا (من موقع العصور الإسلامية).

تميز عصر مُحَمَّد على باشا بالنهضة في التنظيم والهندسة في العمارة ممثلة في أنه أصبحت توجد لائحة للتنظيم، حيث فتحت الحارات والدروب والسكك وسهل المرور بها، وأصبح الناس بمصر يتبعون في مبانيهم الطرز المعمارية الحديثة، كما انتدب مُحَمَّد علي باشا المهندسين وملاحظي المباني ليطوفوا بالمدن للكشف عن المساكن والدور القديمة ويأمروا أصحابها بهدمها وتعميرها، فإن عجزوا أمروا بإخلائها، ولتقوم الحكومة بترميمها على نفقتها الخاصة لتكون بعد ذلك من أملاك الدولة، أيضاً قام مُحَمَّد علي باشا بوضع أولى لبنات التعليم في مصر، على الرغم مما لاقاه من صعوبات بالغة تمثلت في المعارضة الشديدة من الأتراك من ناحية ومن التخلف والجهل الذي كان يسود مصر من ناحية أخرى، نظراً لكثرة الفتن والخلافات والصراعات بين المماليك والأتراك، ومن هنا بدأ في نشر المدارس المختلفة لتعليم أبناء الشعب المصري ومنها: المدارس الحربية، مثل مدرسة السواري أو الفرسان بالجيزة ومدرسة المدفعية بطره، مجمع مدارس الخانكة، ومدارس الموسيقي العسكرية وغيرها من المدارس، أيضاً كان هناك العديد من المدارس الأخرى مثل مدرسة الألسن ومدرسة الولادة ومدرسة الطب أو مدرسة القصر العيني ومدرسة الطب البيطري ومدرسة الزراعة وغيرها من المدارس.

وكما اهتم مُحَمَّد علي باشا بالتعليم في مصر بمختلف أنواعه، اهتم أيضاً بالصناعة التي تطورت تطوراً كبيراً في عهده، والتي أصبحت ثاني عماد للدولة بعد التعليم بكافة أشكالها، وبخاصة الحربية لمواكبة الأنظمة التي كانت موجودة في أوربا، وحتى لا تعتمد مصر على جلب احتياجاتها كافة من الخارج، الأمر الذي سيجعلها تحت رحمة الدول الكبرى من ناحية واستنزاف موارد الدولة من ناحية أخرى، إلى جانب أن معظم الخامات المستخدمة في الصناعة كانت موجودة فعلاً بمصر، فضلاً عن توفر الثروة

البشرية، وهكذا تم إنشاء العديد من المصانع، وكان أول مصنع حكومي بمصر هو مصنع الخرنفش للنسيج، وكان ذلك في سنة 1231هـ/1816م، ثم بدأت تتوالى المصانع، سواء الحربية أو غيرها، الأمر الذي أدى بمحمد علي إلى اتباع سياسة خاصة للنهوض بهذه المصانع، بدأها أولاً باستخدام الخبراء والصناع المهرة من الدول الأوربية لتخريج كوادر مصرية من رؤساء وعمال وصناع وفنيين وإحلالهم محل الأجانب بالتدريج.

وقد انقسمت الصناعات الجديدة، التي أدخلها مُحَمَّد علي باشا إلى مصر إلى ثلاثة أقسام:

الأول وهو الصناعات التجهيزية، وتمثلت في صناعة آلات حلج وكبس القطن، ومضارب الأرز، ومصانع تجهيزه، وتجهيز النيلة للصباغة، ومعاصر الزيوت، ومصانع لتصنيع المواد الكيماوية، كما قام مُحَمَّد علي باستبدال الطرق البدائية في الصناعة وإدخال الآلات بدلاً منها، سواء الميكانيكية أو التي تدار بالبخار والمكابس؛ أما القسم الثاني فهو الصناعات التحويلية، وهي الصناعات المتعلقة بالغزل والنسيج بكافة أنواعه؛ القسم الثالث وهو الصناعات الحربية، وقد بدأ مُحَمَّد علي باشا فيها بعد المواجهة مع الحركة الوهابية (1811-1819م)، حيث أسس أول ترسانة أو دار للصناعة بالقلعة – ورش باب العزب– ليكون على أحدث النظم الأوربية في ذلك الوقت، لتتوالى المصانع الحربية بعد ذلك بأنحاء مصر، هذا ولقد كان ذلك بعضاً مما شملته أوجه النهضة بمصر في عهد مُحَمَّد علي باشا.

لقد قادت طموحات مُحَمَّد علي الواسعة إلى هزيمته. ففي سنة 1839م حارب السلطان لكنهم أجبروه على التراجع في مؤتمر لندن عام 1840م، بعد تحطيم أسطوله في نفارين. ففرضوا عليه تحديد أعداد الجيش والاقتصار على حكم مصر لتكون حكماً ذاتياً يتولاه من بعده أكبر أولاده سناً. وفرضوا عليه تفكيك المصانع

الحربية ونقل خيرة الصناع إلى بلاد الفرنجة، وبذلك تم تفكيك أول محاولة نهوض في القرن التاسع عشر.

والدرس الأول الذي يمكن رؤيته في تجربة مُحَمَّد علي باشا هو أهمية وجود المشروع الطموح.

والدرس الثاني أن التعليم خادم للمشروع، وهو قابل للتطور السريع في وجود المشروع.

والدرس الثالث أن الحكمة في التعاطي مع المحيط الدولي عنصر حاسم للعبور بالمشروع.

وستصدم تجارب النهضة جميعاً بعد ذلك بأحد هذه الحواجز الثلاثة.

ثالثاً: اختلال إرادة الدولة ووعيها بالمحيط الذي تتحرك فيه، وأثر ذلك في الثقافة والتربية:

حين توجد الدولة ذات الإرادة، ويتخذ قرار الانطلاق، يصبح التعليم أداة فاعلة في النهضة، حيث تتوفر له البوصلة والتغذية الراجعة. فكم من دولة كانت تحت الصفر وحين توفرت لها الإرادة قطعت في سنوات قصيرة ما لم يكن يحدث في أجيال طويلة. انظر للصين والهند وماليزيا والنمور الآسيوية، ترى سنن الله وهي تعمل...

وحتى يسهل علينا معالجة نقطة البحث في أهمية إرادة الدولة، يمكن تصور أربعة سيناريوهات تحليلية:

- سيناريو يقوم على غياب مشروع الدولة مع علاقة جيدة بالعلم من قبل بعض الأفراد.
- سيناريو يقوم على وجود مشروع للدولة مع افتقاد حداثة التعليم.
- سيناريو يقوم على وجود مشروع للدولة مع التحديث المستمر للتعليم.
- سيناريو يقوم على قصور مشروع الدولة مع وجود فكرة التحديث.

غياب مشروع الدولة مع علاقة جيدة بالعلم من قبل بعض الأفراد:

ففي السيناريو الأول يمكن استحضار النموذج، الذي مرت به الدولة الإسلامية والدولة الأوروبية بعد التقاط بذور العلم من العالم الإسلامي. ففي النموذج الإسلامي في مرحلة المأمون تبدو العلاقة بالعلم علاقة متعة، حيث لم يكن هناك نوايا استراتيجية لتوظيف نتائج هذه العلوم في تطبيقات عملية، وبالتالي لم تتحول الكيمياء والفيزياء والميكانيكا إلى قيمة مضافة، ولم يلتفت للقوة المخزونة داخل هذه العلوم، ويكفي قول الغزالي الذي سبق عرضه للتدليل على ما نقول: «أما ما يعد فضيلة لا فريضة، فالتعمق في دقائق الحساب، وحقائق الطب، وغير ذلك مما يستغنى عنه»، فهي علوم ترف من زاوية وعلوم مهددة للدين من جهة أخرى -على الأقل كما بدت في ذلك العصر- ولكن نظراً لوجود تلك العلاقة التي تعلي من شأن العلم والاستمتاع به قامت تلك البحوث في فراغ مشاريعي، أو يمكن القول: في ظل تصور بسيط لما يمكن أن تخدم به الدولة.

ولم تكن أوروبا أسعد حالاً من هذه الزاوية، فإذا تجاوزنا مرحلة اليونان ونظرنا لتشكلات العلم في أوروبا القرون الوسطى من خلال قصة أحد أعلام الحضارة الأوربية «روجر بيكون» (1214-1294م) سنجد صورة الإنسان المولع بالعلم من حيث هو علم، فقد تأثر بالخازن وابن سينا، ورغم دراسته للاهوت في بريطانيا وحصوله على الدكتوراه فيه، فقد كانت محاضراته في التربية، وقد عارض أساليب التربية الموروثة ووضع موسوعة البحث العلمي (ابوس ماجوس) وفيها طريقة البحث العلمي (اختبر ثم استنتج)، اتهم بالهرطقة ورحل إلى فرنسا ليسجن في أحد الأديرة لمدة عشر سنين، وتم تحريم كتبه ليظل في السجن عشر سنين، وليطلق سراحه لمدة لم تطل، ويعاد بعدها إلى السجن لمدة أربع عشرة سنة، وقد أقام معملاً للتجارب أطلق عليه العوام معمل الشيطان، لاعتقادهم أن ما يقوم به من تجارب نوع من السحر.

والقصة مكررة، فهناك خوف على الدين والعقيدة، وهناك جهل بقيمة العلم في التقدم من قبل الدولة والمجتمع، وهناك علاقة جيدة بالعلم عند بعض الأفراد ساعدت على النبوغ الفردي... وهكذا عندما يُفتقد مشروع الدولة تبرز بعض المواهب الفردية (رغماً عن الوضع السائد) التي يفشل المجتمع في استثمارها، وقد تذهب جهودها إلى حضارة أخرى ومجتمعات بحاجة إليها، وهو ما يفسر هجرة العقول من الوطن العربي والإسلامي.

وللاقتراب من واقع الوطن العربي كما يشرحه د. علي الشهري[1] لننظر إلى الأرقام التي يوردها، حيث يقول: «ففي مجال هجرة العقول فإن أكبر دولة عربية سكاناً ومكانة علمية تمثل مقدمة نزيف العقل العربي، حيث إن 75% من علماء الطبيعة فيها و50% من المهندسين قد انضموا إلى قافلة المهاجرين إلى المجتمعات الغربية، التي تحتضن العلماء والمبدعين، وتوفر لهم المناخ العلمي المناسب وكل احتياجاتهم، ولذلك لا غرابة أنه في عام 1980م هاجر نصف الحاصلين على الدكتوراه، وفي الوقت نفسه لايعود70% من المبتعثين إلى بلدانهم بعد انتهاء الدراسة، وتلك معضلة أخرى».

وجود مشروع الدولة مع قصور التحديث العلمي:

ومعظم نهضات أو مشاريع نهضات مجتمعات العالم الثالث لم تبدأ من تعليم متطور، بالمعنى الغربي؛ بل بدأت بنظم تعليم قديمة نسبياً مثل الصين والعراق وإيران وكوريا الشمالية والهند، في كل هذه التجارب كانت العلوم تفتح أبوابها للقادمين الجدد رغم قصور الأدوات، فرأينا في المشروع العراقي تقدماً مذهلاً في فترة قصيرة، وقل ذلك عن المشروع الإيراني المعاصر، حيث تواصلت عملية البحث العلمي وفتح مغلقاته، وربما يعزى ذلك لآلية الاحتشاد وضم الطاقات النوعية إلى بعضها واستقطاب الطاقات الخارجية، ولكن من الواضح أن توجيه عملية التعليم عبر وجود المشروع

(1) www.alriyadh.com/2007/08/01/article269556.html

الحاكم والناظم للمخرجات يسارع من تطوير هذه المخرجات عبر آليات بديلة تتجاوز النظام التعليمي ذاته.

وجود مشروع للدولة مع التحديث المستمر:

وهنا تتكامل دائرة الفعل، حيث يوجد المشروع الناظم، ويوجد التعليم الحديث، الذي يتم تحديثه بشكل تنافسي لا يهدأ، كما هو الحادث في الغرب اليوم، وكما هو حادث في بعض دول النمور الآسيوية اليوم.

قصور مشروع الدولة مع وجود فكرة التحديث:

وهذا أقرب النماذج لما نشاهده في أغلب بقاع الوطن العربي، حيث تفتقد الدولة المشروع الحقيقي للتنمية، بمعنى وجود ثنائية العمران ورعاية متطلبات الأمن القومي الذاتي. ويصبح مفهوم العمران ببساطة بنية تحتية جيدة وتعليماً جيداً ولكن مع بعد عن العلوم النوعية (علوم القوة في الفيزياء والكيمياء والرياضيات) إلا بمعنى وجود الخريجين من هذه الأقسام، الذين ربما كان تأهيلهم على أعلى المستويات ولكن توظيف هذه الخبرات غير متوفر، فتوضع في طرق بديلة وربما كانت بعيدة جداً عن تخصصاتها، وهو نزيف مقابل للهجرة في النموذج السابق.

السيناريو المحتمل في المنطقة الإسلامية:

لو نظرنا إلى مشروع مُحَمَّد علي باشا، أو مشروع العراق قبل الغزو، أو مشروع إيران حالياً، أو المشروع التركي أو المشروع الماليزي سنجد الحلقة الأولى هي وجود فكرة المشروع، والحلقة الثانية هي إطلاقه لعالم الواقع، والحلقة الثالثة عندما يبدأ في تحقيق نتائج، والحلقة الرابعة وهي الأخطر وهي مرحلة استشعار القوى الدولية بجدية المشروع. وعندها تبدأ المرحلة الحقيقية لاختبار حكمة القيادة وقدرتها على الاستمرار وعدم تعريض المشروع لانتكاسة، وهي مسألة تحتاج إلى عقول جبارة وإرادة فولاذية واعتماد على آلية تُشرك الجماهير في

القرار وتمنع النزق السياسي من أن يدمر كل المكتسبات، وذلك ما فشل فيه مشروع مُحَمَّد علي ومشروع العراق السابق، بل ومشروع ألمانيا النازية والاتحاد السوفياتي السابق، والتاريخ عبر، كما يقال.

أما الوضع العربي العام العربي فإلى الآن تبدو الدولة العربية الحديثة مفتقدة لبوصلة الإصلاح الحقيقي في مجملها. وفي بعض الأحيان تبدو فاقدة للإرادة السياسية والتضحية من أجل التقدم، وبالتالي يكون الوضع التعليمي هو الأسهل في مجال الانتقاد.

الفصل الرابع
العبور من زاوية التعليم

العبور إلى طريق النهضة والتنمية من زاوية التربية والثقافة، من أين نبدأ وكيف نتقدم نحو التنمية الحقيقية؟ ليس هناك خلطة سحرية، فهي وصفة مجربة: وجود العلاقة الصحيحة بالعلم، ونقصد بها منظومة تبدأ من تجانس الخطاب الموجه للنشء حول أهمية العلم وارتباط علوم الكون بحماية الدين، وأهمية العمق العلمي ودوره في انتشال الأمة من محنتها، وبالتالي كلما قل الخطاب التشكيكي في دور العلوم الكونية - باعتبار الخطاب التشكيكي يُعد واحداً من أهم معاول هدم مشروع التنمية والتقدم- كلما ازدادت فرص مشروع التربية والتعليم في بلوغ غاياته.

إن حجم الشحن الديني في التعبديات عال على منابر الخطاب الإسلامي، ولا يقابله بالقوة نفسها خطاب الدعوة لعلوم حماية واقع المسلمين، هذا الواقع الذي أصبح -صواباً أم خطأ- حجة على الإسلام كدين حضارة وتقدم ورقي. والذي حدا بأحد الفضلاء أن يقول ساخراً: «الحمد لله الذي جعل الإسلام يتقدم رغم جهود المسلمين!»، وكأن واقع المسلمين اليوم، بما يزخر به من قصور، صادر عن دين الله!؟

ثم يأتي دور الأسرة في رعاية أبنائها من الناحية الدينية، ومن ناحية العلوم الكونية؛ لقد رأينا أمهات يحرصن على أن يحفظ أبناؤهن القرآن ولكنهن لا يعبأن بعلاقة أبنائهن وبناتهن بالعلوم الكونية، ولم يعلمن أن الدائرتين تتكاملان، فلا كرامة لدين وأمة مستضعفة، فكرامة أي دين بقوة الأمة التي تحمله، تلك هي حقائق الواقع الذي تصنعه القوة ويغفل عنه الحالمون.

ثم لابد من وجود مشروع الدولة الحقيقي؛ هو المقدمة الأساسية لتطوير التعليم (باعتبار أن دور الدولة اليوم أصبح حاسماً في نجاح العملية التعليمية). إن الدول التي لا تريد من التعليم إلا أن يوفر لها عمالة تحسن القراءة والكتابة تختلف عن الأمم التي تريد أن تدخل سباق الحضارة العالمية. واحتشاد الدولة لمشروع حقيقي للنهضة له مؤشراته، ففي حوار تلفزيوني سألت المذيعةُ عالمَ الصواريخ العربي المهاجر عن سبب إشرافه على تطوير برنامج الصواريخ في بلد المهجر وعدم عودته لبلده الأصلي؟ فأجابها: إذا عدت فأقصى ما سيطلب مني أن أدرس الفيزياء لطلاب الثانوية، وربما أحتاج لإعطاء دروس خصوصية لتغطية متطلبات الحياة، فأين هو المشروع، الذي تعتقدين أنني يمكن أن أسهم فيه؟

فوجود المشروع يوفر لقطاع التعليم البوصلة والاتجاه والمؤشرات الضرورية، التي توفر التغذية الراجعة للعملية التعليمية لتواصل التحسين حتى تواكب متطلبات المشروع، وكلما كبر حجم المشروع وازدادت طموحاته كلما كان الإنفاق على التعليم وعلى الباحثين والبحوث أكبر، وكلما توفرت فرص أكبر للمخرجات النوعية أن تجد ذاتها وتلبي طموحاتها.

ووجود المشروع سيوفر أيضاً للقطاعات المساندة من المنابر الإعلامية والأنشطة الترفيهية أن تصب في الاتجاه ذاته وتخدم الأهداف نفسها. إن بعض المجتمعات تعتقد أنها ما دامت قادرة على شراء منتجاتها من الخارج بكلفة أقل فذلك يغنيها عن تنمية قدراتها الذاتية. وليس هناك وهم أكبر من هذا الوهم في عالم معرَّض للحروب والنزاعات باستمرار؛ إن الأمم التي لا تتولى زمام أمرها قد تواجه مصيرها باستيلاء غيرها عليها في غمضة عين، والأمثلة حاضرة، من فلسطين إلى العراق إلى أفغانستان، لهذه التهديدات والإملاءات المتوالية على أمتنا في كل منعطف، وفي هذا الوزن الخفيف السياسي في المعادلة الدولية، حيث تدار الحروب على أرضنا ولا نستشار فيها، وتتحرك على أرضنا

القوات، شئنا أم أبينا. وإن احتاج الأمر حظر علينا الطيران على أراضينا، كما حدث في العراق سابقاً. إن الحقوق تنتزع انتزاعاً، والسياسة الدولية ليست مؤسسة لرعاية الأيتام. إن القوة أساس الاحترام، والأمم التي تعيش على ما يزرع ويصنع غيرها ليس لها مكان على موائد القوة، بل تصطف لتأكل الفتات، إن وجد، والتعليم الفعال هو الحلقة الأقوى في سلسلة صناعة القدرة والاستغناء عن (الآخر).

ثم يأتي دور التربية والثقافة؛ ولو نظرنا إلى المنظومة التربوية من الفلسفة، إلى الأهداف، إلى السياسات، إلى التمويل، إلى البنية الأساسية، إلى مضامين التعليم، إلى صيغ التعليم، إلى آليات الجودة النوعية في الإشراف والتقويم والأساليب والأنشطة، والتوجيه، والتدريب التربوي، والتدريب الإداري، والتدريب التحويلي، والخدمات التعليمية، والتشريعات التربوية، ومعايير الجودة، لوجدنا المدرسة العربية تعاني نواقص كثيرة، وليس المقام مقام استعراض لأوجه القصور في ذلك كله، ولكن لفائدة البحث، سنركز على بعض القضايا الأهم:

أولاً: ارتباط العلم بالواقع:

إن العلم ما لم يرتبط بالواقع العملي ويجيب على تحدياته فلن ينتج لنا ما نتمناه من نهضة علمية، وبنظرة واحدة مثلاً للطالب في بعض البلاد في كلية الهندسة قسم الإلكترونيات، مثلاً، مع زميله الطالب العربي يمكن أن نكتشف المفارقة والخلل. ففي بعض البلاد يمر الطالب بالسنة الأولى التأسيسية في الهندسة الإلكترونية، ثم ينتقل بعدها إلى المصانع ليعايش المهندسين على أرض الواقع، حيث تحسب له خبراته، ويقوم من خلال نظام إشراف دقيق يستمر طوال سنواته الباقية في الجامعة، حتى إذا عاد للعلم النظري علم ارتباطه بمشاكل الواقع، وأصبح أداة لحل إشكاليات هذا الواقع، بينما يعيش زميله الطالب في الجامعات العربية مفصولاً عن قضايا الواقع حتى

لحظة تخرجه، إلا من مظهر شكلي بأن يستحضر شهادة من أحد المصانع بأنه عمل فيه في فترة الصيف، وحيث يعرف الجميع كيف يتم التحصل على مثل هذه الشهادات دون دخول المصنع أصلاً، وفي حال دخوله كيف يتم التعاطي مع هذه الكوادر بالإهمال. والنتيجة أن الأول سيكون قد رأى ولمس واحتك وعالج قضايا الواقع على الأقل متقدماً بمدة خمس سنوات عن نظيره العربي في التخصص نفسه، ليس ذلك وحده، فهذا الطالب ستساعده خبراته العملية على استيعاب الأمور النظرية، ممتلكاً لأعظم الفرص ليعرف مناطق التركيز والأهمية بسبب معايشته للواقع الصناعي، وهو حين يستلم عمله الرسمي سيجد قدميه على الأرض بينما يظل زميله العربي يتلمس طريقه ويحبو، وربما استطاع الوقوف أو ظل يحبو.

وليس ارتباط العلوم بالجانب العملي مقصوراً على المرحلة الجامعية؛ بل هو نشاط يبدأ مع الطفل من صغره، حيث يتعلم بالمحسوس وبالعمل بيديه بدل التلقين والكتاب، لقد رأينا طلاب المدارس الابتدائية في بريطانيا يحملون أدوات القياس ليقيسوا أحجام غرف الفصول ويقيسوا ما حولهم، ورأينا مشاريع عملية للأطفال لتقدير كمية المياه المهدرة من الحنفيات غير المحكمة، ثم اقتراح حلول عملية لعلاج هذه المشكلة، كل ذلك يتم في المدرسة الابتدائية.

إن المتعة الحقيقية هي في تعلم البسائط ابتداءً، وإن العلم ليس تعذيباً للطالب، بل هو صديق رحلة العمر، وهو أداة تنفعه في حياته كلها، وليس حشواً يتخلص منه على أوراق الامتحان. ولن يحدث ذلك إلا إذا تم إصلاح فلسفة النظام التعليمي وانتقل الموضوع من الكم إلى الكيف، وتخلصنا من كل الأعذار التي تحول دون ذلك.

ثانياً: استخدام المهارات العقلية العليا:

لا يزال المطلوب من الطالب العربي، في الغالب، مستوى الحفظ والتذكر، حتى

على مستوى الرياضيات، اسأل الطالب المتفوق في الجامعة في مادة الرياضيات، مثلاً، لماذا نحتاج الجذور الرياضية، ما هو «الجيب Sin» و«جيب التمام Cos» في الدوال المثلثية ولماذا نستخدمهما؟ وستكون الإجابة صادمة، نحن نستخدمها وحسب. قل ذلك عن الكيمياء والفيزياء وحتى العلوم الإنسانية كالتاريخ والاجتماع.. إن المطلوب إجابة نموذجية لو خرم منها الطالب حرفاً لكان في عداد المقصرين، وحتى حين يتم التطوير ويطلب من الطالب مؤشرات الاستيعاب أو القدرة على تطبيق المعرفة على مواقف جديدة أو التحليل وإعادة تنظيم المادة أو القيام بالتركيب لبناء نمط جديد أو التقويم فإن ذلك لا يكون الأصل، بل هو قيمة مضافة كما يرش الملح على الطعام لتحسينه، ولذلك لا يمنح الطالب الوقت الكافي لإتقان أي من هذه الملكات، ناهيك أن تصبح عنده سليقة وفعلاً عادياً، ذلك أن الأستاذ مطارد بالوقت على حساب صقل العقول وتكوينها، والطالب والأستاذ ضحية فلسفة التعليم المتبناة، وانظر إلى بعض المجتمعات العربية حيث تعتبر عملية حشو ذهن الطالب بالعلم هي الأهم، وقد حدثني أحد الآباء قائلاً: «أنا وزوجتي نعمل ورديتين على الأبناء بعد عودتهم من المدرسة، فأبدأ بالتسميع لهم بعد الغداء بساعة واستمر معهم إلى المغرب ثم تتولاهم أمهم إلى وقت العشاء...حتى حفظنا أنا وأم الأولاد المادة!».

ونحن نحتاج لكي نتقدم أن يكون شعارنا: «صقل الرؤوس لا حشو الرؤوس». وانظر إلى فلسفة التعليم في اليابان مثلاً[1] وهي تقوم على أربعة محاور (2001م):

1- مرحلة التعليم والقراءة والمعارف العامة وتمثلها مرحلتا رياض الأطفال والابتدائية (9سنوات).

2- مرحلة التحليل والتفكير والاستقصاء والاستنباط وتشمل الدراسة المراحل المتوسطة

(1) انظر عبد العزيز الحر،التربية والتنمية والنهضة، ص125.

والثانوية (6 سنوات).

3- مرحلة إطلاق حرية التفكير وصقل المهارات والقدرات والإبداع وتبدأ عند الالتحاق بالجامعة (4-6 سنوات).

4- التربية الأخلاقية، فمنذ ولادة الطفل وهو يستقي التعاليم والمبادئ ذات القيم الرفيعة.

فالطالب في المرحلة الإعدادية يصبح قادراً على الفكر التجريدي، وبالتالي جاهزاً لاستخدام مهاراته العليا، وهو مع العلم يحتاج البعد الأخلاقي القيمي المناسب. إنها معادلة مهمة في صناعة العقول المعدة جيداً وليس الرؤوس المحشوة جيداً.

ثالثاً: المعلم هو جوهر العملية التعليمية:

تعاني فئة المعلمين في الغالب من الفاقة والعوز، مما جعل ظاهرة الدروس الخصوصية تستشري وتعد كنظام بديل لتعويض قصور المرتبات وفرص الحياة الكريمة للمدرس. والسؤال: أية علاقة بالعلم والتعلم تحدث في هذا النسق والنوع من العلاقات؟ كيف ينظر الطالب إلى المعلم وكيف ينظر المعلم إلى الطالب؟ فالمدرسة تصبح سوقاً لاصطياد الزبائن، والمدرس تاجراً يعرض سلعته لمن يدفع أكثر، والطالب ميسور الحال يصبح هو سيد الموقف؛ وفي علاقة السوق لا يصبح الاحترام شرطاً لا للسلعة ولا للبائع بل المهم حدوث الصفقة. وفي مثل هذه البيئات يفقد العلم قيمته، وفي مثل هذه البيئات تكتشف الطرق المختصرة المؤدية إلى النجاح، ويقتل العلم ويصبح العلم في حد ذاته ليس مطلباً بل النجاح كيفما اتفق. إن الارتقاء بالعملية التعليمية لا يمكن أن يتم في ضوء هذا الوضع. فبدون استعادة كرامة المدرس والعملية التعليمية من خلال الإنفاق على المعلمين بشكل يضمن لهم كرامتهم وآدميتهم، وبدون إعطائهم الأولوية في التدريب والتطوير باعتبارهم علماء يعدون علماء لن ينجح مشروع التنمية الحقيقية.

رابعاً: يجب أن يعاد للعلوم الإنسانية أهميتها:

نحن في مجتمعات تتأثر بالخارج بشكل ضخم، ومادام الواقع الخارجي الضاغط يبدو عالماً مادياً تلعب فيه الآلة الدور الظاهر، فيخيل لغير المتأمل أنها تحتل الأولوية، لكن من يقف خلف هذه الآلة؟ إنه الدين والفلسفة والسياسة والاقتصاد والاجتماع وعلم النفس والإدارة. إن العلوم التطبيقية تعطي القوة والذراع ولكنها تتحرك في ظل فلسفة ورؤية صنعتها المراكز الاستراتيجية ودوائر البحوث في العلوم الإنسانية، فهي التي تعطي الاتجاه والهدف وتحدد البوصلة وتعطي البصيرة.

لم تكن نهضة الغرب في جوهرها نهضة في الآلة، بل عبرت عنها ثورات للتجديد السياسي والديني والفلسفي والاقتصادي، وعلماء فحول في مجال التربية والمناهج وإصلاح العقول، وحين يتوجه إلى هذه المجالات الخاملون من ذوي الهمم الضعيفة وممن لم يحالفهم الحظ في الدراسة؛ نكون قد وضعنا العربة أمام الحصان. إن أمة لا تهتم بمنظومتها القيمية، ولا تهتم بنمط حياتها المتفرد، لا تستحق الحياة. والعلوم الإنسانية هي حامية الهوية، وهي عقل المجتمع وصوته، وبدون النجاح فيها تدور العملية العلمية في فراغ مشروعي. إن الأمم حديثة التكوين مثل أمريكا تتحدث عن منظومتها القيمية ونمط عيشها وتعتبر أن تلك أول أولويات الدولة قبل الاقتصاد والصناعة، فما بالك بالأمم العريقة التي تمتد جذورها عبر التاريخ؟!

نحن نحتاج النابهين من أبنائنا ليتخصصوا في الشريعة والفلسفة والتاريخ والسياسة والاقتصاد والاجتماع ليكون لحضارتنا قولها في مصير البشرية من خلال منهجها الرباني.

المراجع

– د. إبراهيم أحمد العدوي، نهر التاريخ الإسلامي: منابعه العليا وفروعه العظمى، دار الفكر العربي، القاهرة.

– أحمد أمين، زعماء الإصلاح في العصر الحديث، دار الكتاب العربي، بيروت.

– د. أحمد عبد الرازق أحمد (1991م) الحضارة الإسلامية في العصور الوسطى، دار الفكر العربي، القاهرة.

– د. جمال مُحَمَّد مُحَمَّد الهنيدي (2000م) تربية علماء الطبيعيات والكونيات المسلمين في القرون الخمسة الأولى من الهجرة، دار الوفاء، المنصورة.

– د. عبد العزيز الحر (2003م) التربية والتنمية والنهضة، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت.

– د. عمر فروخ، د. ماهر عبد القادر، د. حسان حلاق (1990م) تاريخ العلوم عند العرب، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.

د. فريد أنطونيوس (2001م)، شبابنا، موسوعة لاروس، تاريخ العالم، عويدات للنشر والطباعة، بيروت.

– مصطفى فتحي (2001م)، موسوعة أعلام الحضارة الإسلامية، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان.