

الفكر التربوي والعولمة البراجماتية: نموذجاً
الأستاذ مشارك الدكتور أحمد محمد الدغشي
كلية التربية / قسم أصول التربية / جامعة صنعاء

مقدمة:

فرضت ظاهرة العولمة نفسها في جميع الميادين، وعلى صعيد التخصصات جميعها بلا استثناء. وهي كآية ظاهرة جديدة - أو هكذا تبدو - تحمل دلالات ومضامين ذات شقين: أحدهما سلبي، وآخر إيجابي. والخلاف حين يحتدم بين الباحثين في هذا المجال؛ فإنما يدور على نحو أساس حول الشق الثاني، بوصف الأول يمثل موضع اتفاق في الوسط العلمي، بصورة عامة. ولعلّ أخطر ما تحمله ظاهرة العولمة على مجتمعاتنا النامية؛ هي أن تتحول كآية ظاهرة جديدة إلى ملهاة للعقل العربي والمسلم - على وجه الخصوص - حيث الانشغال برّد الفعل على نحو انفعالي يعمي ويصم، ويقود من ثمّ - من حيث لا ندرك غالباً - إلى حالة من التطرّف المضاد. وهذا ما تسعى هذه الدراسة إلى تجنبه - بعون من الله وتوفيق -.

ويلاحظ كثرة - قد تبدو مفرطة لأول وهلة - في حجم وكمية الدراسات والأبحاث والمؤتمرات والندوات ومختلف الأنشطة التي تبحث أو تناقش موضوع العولمة من جوانبها المختلفة وبأبعادها كافة. حتى إن أحد الباحثين (علي، ٢٠٠١، ص ٢٦) رصد إلى زمن كتابته فقط عام (٢٠٠١) ما يزيد على (١٥٠٠) مؤتمر وندوة لمناقشة ظاهرة العولمة. فإذا أضفنا إلى ذلك جملة الدراسات والأبحاث والمقالات والكتب - فضلاً عن الفترة الزمنية اللاحقة - فللمرء أن يذهب بخياله إلى مدى بعيد في هذا السياق.

إن ذلك إن دل على شيء فإنما يدل على مدى الاهتمام الذي لاقته العولمة على جميع المجالات، وفي مقدمتها المجال التربوي. وتأتي هذه الدراسة لتسهم في مناقشة الشق الذي يشتد النزاع حوله بين الباحثين في مجال العولمة في بعدها التربوي، كون الباحث الحالي لا يختلف مع غيره من الباحثين في الشق الإيجابي من الظاهرة، المتمثل في جوهره في الاستخدام الأمثل للتقنية والمعلوماتية التي أفرزتها العولمة لما فيه خدمة الإنسانية.

والواقع أن ثمة تخوفاً مشروعاً من تغوّل العولمة الذي بات يتهدد دولاً كبرى مثل فرنسا - على سبيل المثال - ويصيبها بحالة (رهاب)، ولا سيما في جانب الإشكالات التربوية ذات العلاقة باللغة والبرامج التربوية، والترفيهية، وهو الأمر الذي يفرض على الدول الصغرى والمجتمعات المستضعفة ضرورة التنسيق معها حيال تحدي (العولمة). وقد أثبت مؤتمر (أوتاوا) في كندا مواقف فرنسا الجديرة بالمناصرة في هذا المجال. وذلك من أجل أن لا تنفرد زعامة أحادية بقيادة القرن الحادي والعشرين الميلادي الجديد، وإبدالها بتجمعات تضم دولاً في العالم الثاني والثالث، وعدم حصر رؤية دخول القرن الجديد في مجرد رموز وأرقام، ووضع معدلات النمو، بل هي رؤية (بانورامية) متعددة الأهداف، تراعي جميع الأبعاد الاقتصادية والسياسية والتعاونية والتربوية (النبلسي، ٢٠٠٠، ص ٤٧). وإن مما يعزز من ضرورة المضي الواعي في تناول العولمة بأبعادها المختلفة ويعيننا هنا البعد التربوي من زاويته الفكرية - هذا الحرص اللافت من قبل بعض القوى الكبرى الهادفة إلى

السيطرة على المؤسسات الدولية ذات الاختصاص التربوي والثقافي مثل : منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) ، ومحاولتها التوغل في المنظمات الإقليمية ذات الطابع التربوي والثقافي كذلك كالمنظمة العربية للتربية والثقافة ، والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الخليفي ، ٢٠٠٣ ، ص ٣) .

أما عن التدخل في توجيه أنشطة المؤسسات والهيئات الدولية ذات الطابع الاقتصادي كصندوق النقد الدولي، والبنك الدولي في البرامج ذات الصلة بالبعد التربوي فإن أحداث الحادي عشر من سبتمبر ٢٠٠١م قد أضفت ما يشبه المشروعات في نظر الولايات المتحدة الأمريكية، لتتخذ سياسة جديدة جوهرية وفق خطوط ثقافية وحضارية عميقة، لخوض معارك في أكثر من ميدان ، تخلط فيها مجالات الاقتصاد والسياسة والثقافة والتربية والإعلام دون فصل بين النتائج، حتى لكأن تلك المؤسسات والهيئات المالية (العولمية) مؤسسات وطنية تتبع الدولة العظمى ذات القطب الواحد بلا منازع ، فتربط منح القروض والهبات، وكف الهجمات السياسية والإعلامية بتغيير السياسة التربوية للدول (المقترضة) وغير (المقترضة) كذلك مقابل تعميم (نموذج) تربوي ينتمي إلى قوى ذات بعد واحد ، بصرف النظر عن خصوصيات الأمم والشعوب (الخليفي ، ٢٠٠٣م ص ٣) . ومن الأمثلة الفعلية تدخل صندوق النقد الدولي بتوجيهات أمريكية في كل من المكسيك ومصر وأفغانستان وباكستان وغيرها لتعديل المناهج الدراسية ، إزاء الحصول على قرض مالي لتطوير التجهيزات التربوية (الخليفي ٢٠٠٣م ، ص ٣)، وترشيد الإنفاق في التربية، وتنويع مصادر التعليم ، وعقلنته لصالح الأهداف والاستراتيجيات الخاصة بالنظام العولمي (وظفة ، ٢٠٠٢ ، ص ٢٢١-٢٢٢) . ومن اللافت في هذا السياق ذلك الإلحاح (الدولي) عبر المنظمات (الدولية) كاليونسكو -مثلاً- على إدماج مضامين تربوية جديدة في الأنظمة التربوية مثل حقوق الإنسان ، والتربية السكانية ، والديمقراطية، والتربية من أجل السلام (الدولي). ولا اعتراض للباحث على أي من هذه العناوين من حيث المبدأ، بيد أن مجيئها في هذا السياق بملابساته وإشكالاته المختلطة بأجواء الصراع الدائر في العالم اليوم لا ينبئ إلا عن اتجاهات العولمة إذ وردت من منظمات تسيطر عليها أجهزة ذات صلة بنظام العولمة ، حيث يربط التعليم بأهداف تنموية (عالمية) وليس قومية أو وطنية، تحت مسميات مثل التنمية البشرية والتنمية المستدامة ! (وظفة ، ٢٠٠٢ ، ص ٢٢١-٢٢٢) .

وإذا كانت العولمة قد فرضت اليوم واقعاً جديداً ارتبط التغيير التربوي فيه بعاملين جديدين هما - حسب خضر (٢٠٠١ ص ٢٧٨) - :

١. عولمة الروابط الاقتصادية والاجتماعية والثقافية .

٢. الأهمية التي يعطيها المجتمع للمعرفة والمعلومات .

فإن ذلك ما يدفع الثقافة العربية الإسلامية إلى مواجهة مجموعتين من التحديات التاريخية يجملها وظيفة (٢٠٠٢ ، ص ٢١٤) في:

المجموعة الأولى : وتتمثل في إفرازات العولمة بوصفها صيغة حضارية مرتبطة بمعطيات التكنولوجيا والتقدم المادي الذي تحققه الإنسانية في مسار حركتها وتطورها .

المجموعة الثانية : وتتمثل في حركة عولمة ثقافية صهيونية أمريكية تهدف إلى تذويب الهوية العربية الإسلامية ، وتفرغ الثقافة العربية الإسلامية من مضامينها الحضارية ، وهدم مشاعر الانتماء العربي والإسلامي ، وبناء مشاعر النقص والقصور والتبعية والاستسلام والخضوع في الشخصية العربية كمقدمة أساسية للسيطرة الشاملة على مقدرات الأمة .

فإذا أضفنا إلى ما تقدم ما نلاحظه باطراد، وعلى مدى العقود الماضية، من تسويق لفكرة التربية "الحديثة" أو التربية "المعاصرة" أو التربية "التقدمية" أو التربية "العالمية" أو التربية "الإنسانية". ودققنا في مضامين تلك العناوين لألفيناها ترجمة مضمونية مباشرة للتربية "البرجماتية" الأمريكية "الديوية" - نسبة إلى جون ديوي كما سيوضح الباحث لاحقاً - التي تعدى تأثير مناهجها الولايات المتحدة الأمريكية إلى التربية (العالمية) كذلك (حمدان، ١٩٨٢، ص ١٢١).

إن التربية البرجماتية هي الوجه الآخر للعولمة التربوية، ذلك أن الفلسفة البرجماتية وإن كانت أمريكية من حيث الجذور والنشأة والفلسفة - كما سيتضح فيما بعد - إلا أنها باتت هي السائدة اليوم في ربوع الغرب كله بشطريه الأوروبي والأمريكي ، والأساس الذي تنهض عليه فلسفة المعتقدات، وتبني عليه المعارف الإنسانية على اختلافها ، تماماً كما تمثل الواقع السائد على المستوى العلمي والصيغة العامة للحياة كلها هناك (لبوطي ١٩٩٤ ، ص ٩٤). ومهما قيل عن أن قيادة العولمة الآن ليست حكراً مطلقاً على الولايات المتحدة الأمريكية بل يفودها إلى جانبها اليابان والاتحاد الأوروبي ، والذي يضمن ٦٦% من التبادلات العالمية (التواتي ، ٢٠٠١) ؛ فإن التحدي الأمريكي يظل قائماً بالدرجة الأساس، إذ هو من يملك ما يمكن وصفه بأنه نفوذ شامل، بالنظر إلى أن الأمر ليس مجرد تبادلات، بل هيمنة من شتى الوجوه، وهو ما يجعل التحدي أمام مجتمعاتنا يتسع على الأصعدة كافة، مما يستدعي تحديد سبل المواجهة الشاملة بعد إدراك حجم المخاطر على نحو من البصيرة وبُعد النظر، والتخلي عن التركيز على بُعد واحد في المواجهة كالبُعد الاقتصادي وحده -على أهميته - شريطة أن تتسق الجهود بين أهل كل مجال من مجالات العلوم بمختلف تخصصاتها الطبيعية وتطبيقية كانت ، أم إنسانية واجتماعية . وهذا يقتضي الاعتراف بأن ثمة أسباباً تقف من وراء أزمتنا التربوية الراهنة بصورة عامة. وقد لخص (علي ، ٢٠٠١ ، ٢٩٥-٢٩٦) أبرز تلك الأسباب في :

- غياب فلسفة اجتماعية تبني عليها فلسفة تربوية واقعية متماسكة .
- الوقوع في الفكرة ونقيضها ، حين نستعير من الغرب دون النظر العميق في خصوصياتنا الثقافية والاجتماعية من الأساس .
- ندرة جهود التنظير التربوي، حيث أخذت جهود معظم الباحثين البحوث الكمية ، دون موازنة ذلك بالبحوث الكيفية القائمة على اعتبار طبيعة الاختلاف بين طبيعة التربية عن تلك العلوم الطبيعية التي تقوم على التحليل الكمي .
- الخلط بين الغايات والمقاصد والإجراءات، والوقوف عند حدود العموميات والمبادئ العامة التي لا خلاف عليها .

- التشبث بأفكار بالية من قبيل التمسك بأساليب الحفظ والتلقين، ورفض مبدأ المساواة بين الذكور والإناث في التعليم.

ومع أن بعض تلك الأسباب تستلزم تفصيلاً ومناقشة؛ إلا أنها في الجملة تدفع إلى المراجعة وإعادة النظر في واقعنا التربوي في ضوءها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها :

في ضوء ما تقدم بوسع الباحث أن يصوغ مشكلة الدراسة في صورة هذا السؤال الرئيس لها: ما أوجه العلاقة بين فلسفة التربية البراجماتية وظاهرة العولمة؟ وينبثق عن هذا السؤال أسئلة فرعية على النحو التالي :

١. ما مفهوم كل من فلسفة التربية البراجماتية وظاهرة العولمة ؟

٢. ما الجذور التاريخية لكل من فلسفة التربية البراجماتية وظاهرة العولمة ؟

٣. ما الانعكاسات التربوية السلبية لفلسفة العولمة البراجماتية ؟

٤. ما الآليات الكفيلة بالحد من تحدي العولمة البراجماتية ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة بشكل أساس إلى معرفة أوجه التقاطع في العلاقة بين فلسفة التربية البراجماتية وظاهرة العولمة. وللوصول إلى تحقيق هذا الهدف فإن ثمة أهدافاً فرعية أخرى تتمثل في :

- التعرف على مفهوم كل من فلسفة التربية البراجماتية وظاهرة العولمة .

- التعرف على الجذور التاريخية لكل من فلسفة التربية البراجماتية وظاهرة العولمة .

- التعرف على الانعكاسات التربوية السلبية لفلسفة العولمة البراجماتية .

- التعرف على الآليات الكفيلة بالحد من تحدي العولمة البراجماتية .

أهمية الدراسة :

تبرز أهمية الدراسة في السعي نحو خلق الوعي لدى المشتغلين بالعمل التربوي في مجالي أصول التربية وفلسفتها، ومجال المناهج وطرائق التدريس، على نحو مباشر، ومعظم فروع العلوم التربوية على نحو غير مباشر؛ بمدى التحدي الذي يتهدهدهم من جراء المسايرة المطلقة غير المقصودة - في الغالب - لبعضهم لفلسفة التربية البراجماتية في إطار تسويق العولمة في الوسط التربوي المقصود وغير المقصود .

منهج الدراسة :

تعتمد هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، لكونه الأكثر موائمة لموضوع الدراسة .

مسألة الدراسة:

تنطلق الدراسة الحالية من مسألة أن العولمة تحمل شقين :أحدهما:إيجابي، والآخر سلبي .

فرضية الدراسة:

تقوم هذه الدراسة على فرضية فحواها: أن ثمة علاقة عضوية بين فلسفة التربية البراجماتية وظاهرة العولمة، تتمثل في علاقة الكل بالجزء .

المصطلحات الإجرائية :

العولمة البراجماتية : يقصد بهذا المصطلح المماهة بين مصطلحي فلسفة التربية البراجماتية والعولمة، انطلاقاً من العلاقة العضوية المفترضة بينهما .

الانعكاسات التربوية للعولمة البراجماتية:

وللإجابة على السؤال الثالث من أسئلة الدراسة ذي الصلة بالانعكاسات التربوية للعولمة البراجماتية؛ فإنه لا مندوحة - ابتداء وقبل الحديث عن تلك الانعكاسات في شقها السلبي - من الإفصاح عن المدلول التربوي للعولمة البراجماتية ؛ حيث سبق أن أشار الباحث إلى وجه العلاقة العضوية بين فلسفة التربية البراجماتية والعولمة سواء عند حديثه عن مفهوم كل منهما ، أم عند حديثه عن نشأتها . وبوسعه الآن أن يلخص المدلول التربوي للعولمة - حسب الزعم النظري السائد في أدبياتها - بوصفها "تعني الاشتراك بالعضوية والتبعية لمنظومة اتفاق وتلاق معلن، عن أبعاد ومستويات فكرية وعلمية ثقافية وتربوية أساسية، تفضي بالضرورة إلى سلوكيات تربوية متشابهة ومتكافئة، ويكون من شأنها التفاعل الناجح مع أنماط العيش المدني (الكوني) في كل مكان" (العلي ، ٢٠٠٢ ، من ١١). أو أن "العولمة في التربية اصطلاح جديد ذو معنى شامل يتضمن في جوهره الانتقال من المجال الوطني أو الإقليمي (القومي) إلى المجال العالمي الكوني Global، وليس الدولي International، فالكلمة الثانية تعني وجود الحدود، وخطوط الفصل بينما الكلمة الأولى (الكوني أو العالمي) تعني تجاوز الحدود بل زوالها " (العلي، ٢٠٠٢، ص٦). أو أن عصر العولمة يعني " بالنسبة للتربية والتعليم الوصول إلى مستوى التميز في التعليم ويقتضي، هذا التميز المساواة بين أفراد الشعب في الفرص المتاحة، حتى يتمكن الكل من بلوغ المستويات العالمية في الإنجاز... (الخطيب ، ١٩٩٩، ص٣٦) . وبحسب مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية فإن "عصر العولمة يفرض تطوير التعليم، بمراحله وأنواعه وأنماطه المختلفة، بما يكفل تحقيق التنمية الشاملة، وتوسيع فرصه، وربط مراحله مع بعضها البعض، والارتقاء ببرامجه، بحيث يؤدي ذلك إلى تفاعل مع العولمة، دونما طغيان لثقافات وقيم على حساب ثقافات أخرى ، أو بروز أشكال جديدة من الهيمنة " (الخطيب ، ١٩٩٩، ص٣٧).

هذا هو المدلول الظاهري للعولمة التربوية بيد أن ما يعتمل في الواقع العولمي العام - والواقع التربوي جزء منه - يشهد بغير هذا. ذلك أن الإشكال الحقيقي ينبع - كما يراه جارودي (١٩٩٨، ص٩٦) - من أن المركزية الغربية النافية لوجود الآخر وقيمه وثقافته متأصلة في منهج التربية هناك، حيث يأتي دور التاريخ المدرسي في خلق الأساطير المؤسسة للتلاحم القومي والاحتكار الاستعماري وما بعد الاستعماري لقيم الآخرين ، حين لا يجد الغرب ما يعلمهم عن طريق حوار الحضارات . ويبدو أن مركزية المركزية الغربية تكمن في البراجماتية الأمريكية التي تجلت آخر مظاهرها في العولمة .

إن البراجماتية هي الفلسفة الوحيدة التي أفرزت الفلسفة التقدمية هذه الأيام، وباتت هي خطاب الأمريكيين اليوم - فيما عدا بعض أساتذة الفلسفة في الجامعات الأمريكية وبعض طلبتهم - أصبحت الفرع الأكثر شعبية من بين فروع الفلسفة في أمريكا (Henderson, p.224-225 and Tein, p.142) بل تمكنت من قلب "

مذاهب الفلسفة رأساً على عقب فهي على رأي (كاندل) تمثل العقل الأمريكي الذي كون الأمة الأمريكية ، (عبد العزيز ، ١٩٦٤ ، ص ٦٣ ، ٣٥٦ وراجع: الشيباني، ١٩٨٢ ، ص ٣٣٥ - ٣٣٧ ، ٣٦٧).
إن العولمة التربوية في البراجماتية تتضح منذ نشأتها؛ حين تجاوزت حدودها الجغرافية إلى العالم كله. وفي هذا يقول محمود (١٩٦٥ ، ص ١): " إنه مهما اختلف الآراء في الفلسفة البراجماتية قبولاً ورفضاً؛ فإن تلك الآراء المختلفة جميعاً تلتقي عند نقطة يتفق عليها القابلون والرافضون على حد سواء، وتلك هي أن البراجماتية إنما جاءت تعبيراً عن عصرنا العلمي من بعض وجوهه. وإنه ليتعذر - بل يستحيل - على المتعقب لثقافة هذا العصر أن يغمض عينيه عن هذا التيار الفكري الذي لم يكن يتفجر ينبوعه على يد تشارلز بيرس (١٨٣٩-١٩١٤) حتى أخذت روافده تتدفق بسرعة وغزارة، فأخصبت مختلف المطارح من دنيا الفكر والثقافة".

وبرغم أن نشأة البراجماتية - كما سبق القول - أمريكية إلا أنها في الواقع غدت تسود ربوع الغرب اليوم بشطريه الأوروبي والأمريكي وتمثل الأساس الذي تنهض عليه فلسفة المعتقدات، وتبني عليه المعارف الإنسانية على اختلافها ، تماماً كما تمثل الواقع السائد على المستوى العلمي والصيغة الأساسية للحياة كلها هناك ، (البوطي، ١٩٩٤، ص ٩٤) . والواقع أن قوة العولمة البراجماتية ونفوذها في جانبها التربوي إنما يستمدان من قوة الولايات المتحدة الأمريكية، حيث نشأت فيها البراجماتية.

إن بروز الولايات المتحدة الأمريكية قوة عظمى بعد الحرب العالمية الثانية محاولة أن تخلف الاستعمار القديم المتمثل في إنجلترا وفرنسا وألمانيا؛ قد مكنها من تحقيق أهدافها في النفوذ التربوي على وجه التحديد. وعلى سبيل المثال فقد حظيت كتب المؤسس الأول للتربية البراجماتية (جون ديوي) بنصيب الأسد من حركة الترجمة العربية التي شهدتها حقبة ما بعد الحرب العالمية الثانية ، حيث قامت مؤسسة فرانكلين بدور الداعم والمغذي لعملية الترجمة في ميدان التربية و التعليم إلى جانب قيادات تعليمية عربية (علي ، ١٩٨٧ ، ص ٥٦-٥٧). ولا بد أن نتذكر ما تم الإلماح إليه من أن تأثير (ديوي) تعدى محيط المناهج الأمريكية ليصل إلى التربية العالمية كذلك (حمدان ، ١٩٨٢ ، ص ١٢١) .

في ضوء ما تقدّم يمكن الباحث الحديث عن أبرز الانعكاسات التربوية للعولمة البراجماتية على النحو التالي:

أولاً : الانعكاسات على الأهداف العامة:

إن العولمة اليوم في بُعدها المعلوماتي تصرّح بأنها تسعى لإعادة التوازن في ترتيب الأهداف التربوي بحيث لا تبقى الارتباط قائماً على نحو ما كان حاصلاً من قبل، حين كانت سوق العمل مرتبطة أشد الارتباط بتربية الصناعة والعكس، ولكن على حساب أهداف التربية الأخرى، (علي ، ٢٠٠١، ص ٣٠٢) . غير أن المشكلة الحقيقية إنما تكمن في الغموض الجوهرى المكتف لفلسفة الهدف في التربية البراجماتية المنحصر في هدفين جوهريين هما - حسب سيثارم (Seetharm , 1989,p.64-65) - :

- النمو أو التطور الطبيعي

- الفعالية الاجتماعية

وإذا رجعنا إلى فلسفة جون ديوي البراجماتية في ميدان التربية؛ فإننا لا نرى ثباتاً لأي شيء، حيث تحكم بالتغير على كل شيء، كما تعتقد النسبية كذلك في كل شيء، فليس ثمة مطلق على أي نحو، وفي أي شيء، وهو ما تم تنبيهه عملياً - مع الأسف - من قبل بعض التربويين العرب (عفيفي، بدون تاريخ، ص ٨٣-٨٤، والنجيجي، مقدمة في فلسفة التربية، ١٩٨١، ص ١٤١-١٤٧، وعبد الدائم ١٩٩١، ص ٢٣٠).

إذاً فإن القول بتغير الأهداف وعدم وجود حقيقة أو قيمة أو معرفة مطلقة أو ثابتة هي الفلسفة الكلية لديوي (صالح، ١٩٦٧، ص ٧٣). لقد أكد ديوي (Dewy, 1947, p.73) أن دور الأهداف لا يتعدى التحفيز والدفع الإرشادي لاختيار المعرفة، حتى لا تصاب بالجمود والانعزال. لهذا فليس ثمة وضوح ودقة على نحو مقتنع في أهداف التربية البراجماتية رغم تأكيدها على هدف النمو، وأنه ليس للنمو من هدف إلا النمو ذاته، أي أن النمو غاية في ذاته (النجيجي، الأسس الاجتماعية للتربية، ١٩٨١، ص ١٣-١٤)، وأنه المقصود بالنمو: النمو الإيجابي المرغوب، رداً على من يتساءل: أي نوع من النمو تهدف إلى تحقيقه البراجماتية (النجيجي، مقدمة في فلسفة التربية، ١٩٨١، ص ٨٣-٨٤). رغم ذلك إلا أن الإشكال يبرز في صورة السؤال القائل: ما معيار النمو الإيجابي هذا؟ بحيث يمثل اتفاقاً اجتماعياً دائماً لا يتسبب في نزاع أو خصام أو فرقة في المجتمع؟ ولا نخال أنفسنا بحاجة إلى التذكير بحالة الصراع العنيف الذي تشهده الفلسفات التربوية الغربية فيما بينها، سواء التقليدية منها كالمثالية والواقعية، أم الحديثة كالبراجماتية التقدمية.

وفي سياق محاولة فرض العولمة البراجماتية أهدافها - في إطار النموذج التربوي كله - فإن ذلك قد انصدم أيضاً باختلاف خصوصيات المجتمعات وثقافتها، في إطار المجتمعات الغربية قبل غيرها. ولعلّ هذا يفسّر جانباً محورياً من ذلك النقد الحاد الذي صارت البراجماتية تتعرض له منذ السبعينات من القرن الميلادي الماضي، من قبل مجموعة من الباحثين الغربيين المعروفين بـ (المراجعين)، نظراً لتطرفها، في الاهتمام بالتلميذ، والجري وراء رغباته، ووراء النشاطات الاجتماعية، والاهتمام بالتكيف على حين ازدرت الاهتمام بالأهداف، إلى الحد الذي دفع البعض ليصفها بأنها تربية بلا أهداف (الكيلاني، ١٩٨٨، ص ٥٢-٥٣). مما جعل البراجماتية - رغم هيمنتها التي لا تنكر - تتراجع جزئياً عن أسلوب فرض سيطرتها على العالم الغربي، نظراً لما يؤدي إليه ذلك من نزاع، قد يتطور إلى درجة الصراع. هذا مع وحدة جميع تلك الشعوب في المعتقد الديني العام، والفلسفة الكلية، أي في طبيعة النظرة إلى الإله، والدين، والإنسان، والكون، والحياة، والمجتمع، والمعرفة؛ فأنى يراد أن تستورد - بلا تحفظ أو استحياء أو تصرف - إلى مجتمعات مباينة لها إلى حد كبير، في المعتقد والفلسفة من الجذور، كالمجتمعات الإسلامية، ناهيك عن التاريخ المصهور بالدماء والأشلاء، والاحتلال للأرض والعرض قديماً في صورة الحروب الصليبية، وحديثاً في صورة ما يسمى بالاستعمار العسكري، الذي يسعى للعودة اليوم في صورة استعمارية كاسحة جديدة (Colonialism) تسمى العولمة (Globalization)، أو بتعبير أكثر دقة وصراحة تسمى الأمركة (Americanization) (الدغشي، ٢٠٠٣، ص ٤٢-٤٣، ٥٠).

ثانياً: الانعكاسات على طبيعة النظرة إلى الإله والدين:

تقوم العولمة البراجماتية على (تسليع) كل شيء، بما في ذلك المقدسات الكبرى، والمعتقدات الكلية؛ بحيث إن اعتماد معيار النفع عندها جعل من كل قيمة أو معتقد - أياً بلغ في سموه - إنما يستمد قيمته وأهميته من نفعه، فإذا أضفنا معيار التجربة إليها - كما سبقت الإشارة - بحيث تخضع كل الحقائق والظواهر للبحث والتمحيص والملاحظة؛ فإن ذلك يعني خضوع مفهوم الإله والدين لهذه المعايير بلا فرق بينها وبين أية ظاهرة مادية.

إن الإله عند (ديوي) مفهوم يشوبه الغموض، بسبب أنه كأية ظاهرة بحثية لا تستعلي على النقد والتمحيص والاختبار (وين ، ١٩٦٤، ص ٣٦، ١١٢). وذلك أن أي عقيدة لا تخرج عن كونها فرضية ، بحيث " لا توجد عقيدة أياً كانت ، وأنى كانت، بلغت من الرسوخ والاستقرار والتسليم حداً يعفيها من التعرض لمزيد من التمحيص والبحث" (وين ، ١٩٦٤، ص ٣٣). ولا شك أن لذلك انعكاساً سلوكياً مباشراً من حيث ضعف الإنجاز والدافعية في القضايا الغيبية، التي لا يترتب عليها نفع مادي عاجل. فالقيم الغيبية ، والأخلاق الحميدة المثالية التي لا تنتج مردوداً مادياً عاجلاً؛ لا تستأهل النظر - فضلاً عن أن تصبح دافعاً للسلوك - حتى وإن ترتب على ذلك جزاء محمود من الله - تعالى - ، أو عقاب منه - سبحانه - لمن تخلى عنها في الدار الآخرة ، فذلك أمر لا يندرج في حساب العولمة البراجماتية تجاه الإله .

من هذا المنطلق ذاته (منطلق النفع والتسليع) لكل المعتقدات والقيم جاءت نظرة العولمة البراجماتية في نظرتها إلى الدين على لسان المفكر البراجماتي العولمي الأول على الصعيد التربوي : (جون ديوي) حيث قال : "على نحو معين مقرر لا يوجد شيء اسمه الدين بصيغة الفرد، وإنما يوجد فقط حشد من الأديان" (وين ١٩٦٤، ص ١١٣). وجلي أنه يصدر في حكمه العائم هذا عن ردة فعل متطرفة مزدوجة تجاه الفلسفة المثالية التي هي أقرب إلى فلسفة المتدينين، وتجاه الدين المسيحي الذي تعرض إلى قدر غير يسير من التحريف والتزييف والتشويه وحالة صراع شهيرة في أوروبا بين رجال الدين ورجال العلم ، حيث أُلح (ديوي) إلى علاقة الدين بالمثالية حين قال: "إن افتراض أن هذه الموضوعات المكوّنة للدين موجودة من قبل في ملكوت إلهي، يبدو أنها لا تضيف شيئاً إلى قوتها، في حين أنها تضعف من حجة دعواها كمثال عليا، مادامت تقيم دعواها هذه على مسائل مبهمة، وموضع ريبة من الناحية العقلية" (وين ١٩٦٤، ص ١١٥). في حين قال صراحة عن الدين: "يبدو لي أن الخطر الرئيس الذي يتهدد الدين يكمن في حقيقة أنه أصبح موضع هذا الاحترام والتبجيل. لقد أصبح إلى درجة كبيرة تقديساً للأوضاع الاجتماعية الراهنة ، كما هي ضرباً من العقل والتلميع فوق النظم والتقاليد والعرف الساري " (وين ١٩٦٤، ص ١١٣). ولئن انطبق هذا الوصف على دين (ديوي) فلا ينطبق على صريح الدين الإسلامي - مثلاً - حيث يمثل ثورة على الأوضاع البالية، والمنهج (الآبائي) والتقاليد العتيقة، التي لامست لها من وحي ربّاني صحيح، أو منطق عقلي صحيح . إذاً فالمنزع العولمي البراجماتي بينَ، من خلال محاولة إسقاط مشكلة فلسفية أو دينية خاصة بمجتمع يمثل موطن العولمة البراجماتية الأول؛ على كل المجتمعات أياً اختلفت أديانها أو انعدمت عندها الفلسفة المثالية من الأساس. والسعي نحو فرض النتيجة التي توصل إليها مفكرو العولمة التربوية البراجماتية المؤسسون؛ على كل المجتمعات ومختلف الثقافات، بدافع من المركزية الأمريكية .

ثالثاً : الانعكاسات على الإنسان :

وفقاً للمنطق العولمي البراجماتي فالإنسان ليس بأكثر من شيء (متسلّع)، إذ تكمن قيمته في كونه مصدراً للربح، وأداة من أدوات التسويق، والمحاولة قائمة لصناعة الإنسان الجديد ذي الهوية (العالمية) من غير أن يظل مرتبطاً بقيم الغيب أو الدين، إلا إذا كان في ذلك منفعة (البزاز، ٢٠٠٥، ص ٣) .

إن تركيز العولمة على الإنسان بوصفه جزءاً من أجزاء السوق العالمية خلق في نفسه السلبية والوقوعية تحت شعار الواقعية، وبدلاً من أن يكون الإنسان أساس التغيير نحو الأفضل ، بات مستسلماً جبرياً خاضعاً لتوجيهات سادة النظام العالمي الجديد، ووسائل الاتصال والإعلام، التي تعمل في مجملها على تكريس هذه العقدة: عقدة تفوق الإنسان الغربي الماضي في سلم العولمة، لتغرس في نفسية الإنسان عموماً والإنسان الشرقي بوجه أخص عقيدة الانهزام والجبر، وأن طريق التقدم لا يمر إلا من خلال الخضوع التام للنظام العولمي الجديد .

يقول عمارة (١٩٩٨، ص ١١٩): " أحدهم وُلِدَ بمنزل الوحي مكة المكرمة ، يتحدث عن العولمة قدراً لا مفر منه، مع أن الرجل ذاته ينكر القضاء والقدر الإلهي ، ويتحدث عن أمريكا على أنها قدر حتمي بالنسبة لنا".

وإذا كانت التربية معنية في جوهرها بتغيير السلوك الإنساني بغية تعديل غير المرغوب منه ، وتعزيز المرغوب؛ فإننا لا ننتظر منه ذلك مادام إنساناً خائفاً أن يبدع، أو أن يقوم بدوره الرسالي، وقد استبدل عقيدة التوحيد الإلهية بعقيدة النظام العالمي الجديد أو العولمة البراجماتية، بحيث يفقد كل مقومات التحرر والاستقلال والانتماء الحضاري إلى أمته، تاركاً لقوى الهيمنة وأتباعها التفرد في الكون والتصرف المطلق من غير تفكير بالتأبّي أو المنازعة.

وحاصل القول : إن (ديوي) تأثر بأفكار نظرية التطور لـ (دارون) في قدرة الإنسان على التكيف مع البيئة التي يعيش فيها واكتسابه المعارف والخبرات والمهارات في سبيل البقاء في ظل مبدأ البقاء للأصلح (علي ، ٢٠٠١، ص ٣٠٢). وقد غرس ذلك في الإنسان المستهدف من قبل البراجماتية الإيمان بمعاني الاستسلام والوضوح بوصف ذلك التكيف هو المرغوب من الإنسان الطبيعي السوي .

رابعاً : الانعكاسات التربوية على القيم والأخلاق :

لما كانت العولمة بشكلها الراهن (التكنولوجيا والمعلومات والإعلام الفضائي) هي آخر صورة أو أعلى مرحلة للهيمنة الرأسمالية؛ فإن ثمة تطوراً في أساليب التربية البراجماتية للتوائم مع عصر العولمة الصريح ، لكن ليس من مستلزمات هذا بالضرورة التحول عن التنافس القاتل إلى التعاون المحمود -على سبيل المثال- لأن مرتكزات التربية البراجماتية تقوم في الأساس على مبادئ المنفعة والواقعية والمادية والعملية، وكلها مبادئ لا تلتفت بالضرورة إلى الجانب الأخلاقي ومنه التعاون إذا تعارض مع أي منها .

ينطلق الباحث في تقريره هذه الحقيقة لدرء الوهم الذي وقع فيه بعض الباحثين غير التربويين، أو أن التعبير لم يسعفه حين قرر أن التربية البراجماتية أسرفت "في تنمية النزعة التنافسية حتى أصبح شعار (أقتل منافسك) قولاً مقبولاً ومستساغاً (من وجهة نظره)، وهو ما يتناقض بالمرّة مع تربية عصر المعلومات التي تسعى إلى الجمع بين التعاون والتنافس" (علي ، ٢٠٠١، ص ٣٠٢). وكأن ثمة انفصالاً بين الفلسفة

التربوية البراجماتية والعولمة أو ما يسمى بعصر المعلومات. والواقع أن ذلك تطوّر في مسار البراجماتية انتقل من طور الزحف السري إبان ما قبل نهاية الإمبراطورية الشيوعية والكتلة الاشتراكية عموماً؛ إلى طور إعلان الهيمنة ولكن تحت شعار العولمة .

إنه لمعرب حقاً أن يصبح التلفاز المؤسسة التربوية والتعليمية الجديدة، التي ألغت وظائف الأسرة والمدرسة وحلت محلها (بلقزيز، ١٩٩٨، ص ٣١٦).

إن النظام الثقافي المسيطر في حقبة العولمة الصريحة هو النظام السمعي البصري ، وتنطوي العولمة الثقافية على نوع من القسر والإجبار على تبني نموذج بعينه عن طريق تقنين منظومة القيم الثقافية الغربية، تحت غطاء دولي، كوثيقة مؤتمر السكان التي تحمل قيم الثقافة الغربية في مسألة الجنس، وممارسة ما يسمى بالجنس المأمون. أي الممارسة غير الشرعية بين الرجل والمرأة ما دام ذلك في الحدود التي لا تؤدي إلى أضرار صحيّة. وكذا فإن العلاقة الأسرية يمكن أن تقوم بين رجل وامرأة وبين رجل وآخر (المنوفي، ٢٠٠٤، ص ٢٢١-٢٢٢).

ومن أخطر ما في الأمر أن تتحول قيم الغرب الخاصة إلى قيم عالمية تحت مظلة الأمم المتحدة. فالمراهقون والمراهقات - بحسب وثيقة السكان مثلاً- يكون لهم حق التمتع بالثقافة الجنسية عالية المستوى. ويغدو من الواجب على الآباء والأمهات تقديم هذه الثقافة لأبنائهم. كما أن حمل المراهقات يصبح حقاً من حقوق الإنسان، وكذلك الإجهاض، في حين يغدو الزواج المبكر جريمة (عمارة ، ١٩٩٨، ص ١٢١) .

وقد ظلت الثقافة الوطنية تنهل أسباب سيادتها وتجدها من مصدرين رئيسيين تقليديين في ميداني التربية والتكوين وهما : مؤسستا الأسرة والمدرسة. بوصف الأولى مصنعا اجتماعيا منتجا للوجدان الثقافي والوطني، بواسطة شبكة القيم التي توزعها من خلال التربية على سائر أفرادها وفيها يتلقن الطفل جملة من الآداب العامة والمقدسات التي يتعين الالتزام بها إلى جانب لغته ومبادئ عقيدته ، والقوالب الأخلاقية العامة والعليا لسلوكه. أما المدرسة فتمثل مؤسسة الإنتاج الاجتماعي الثانية المستأنفة لعمل الأولى، وقد تمارس هذه الوظائف التربوية عيناها بفارق المدى، من حيث البرمجة والتوجيه. والعولمة اليوم تتهدد وظائف وأدوار هاتين المؤسستين وسبب ذلك: إخفاق النظام التعليمي وتفكك بنية الأسرة(بلقزيز، ١٩٩٨، ص ٣١٣).

وحاصل القول هنا أن مبدأ النفع كقيمة مادية برآنية مجردة؛ لا تلفت إلى مردود غيبي ، أو ثواب أو عقاب آجلين في الآخرة ، وتقضي سنن الابتلاء، والتدافع في إطاره الأخلاقي ، بحسبان ذلك جميعه من قبيل مثاليات أفلاطون ، أو غيبيات الميتافيزيقا الدينية. كل ذلك قد أحال العولمة التربوية البراجماتية إلى فلسفة يمكن وصفها بالإفلاس الأخلاقي، ذلك أن اعتناق أية عقيدة لمجرد نفعها العاجل وربما أدى إلى نتائج خطيرة أشدها هولا الانحلال الأخلاقي (عبد العزيز ، ١٩٦٤، ص ٦٧) .

خامساً : الانعكاسات على المعرفة:

عند الحديث عن المعرفة في هذا السياق يحسن الإشارة إلى أن الباحث يعني بالمعرفة هنا : المعرفة من حيث طبيعتها ومصادرها وطرائقها وإمكان الحصول عليها أو ما يعرف في الدراسات الفلسفية الحديثة بنظرية المعرفة أو الايبيستمولوجيا (Epistemology) وقد سبق القول في مقدمة التعريف بالبراجماتية والعولمة

ونشأة كل منهما الإلماح إلى قدر من ذلك، بيد أن التركيز هنا سيتمحور حول الانعكاسات التربوية ، وذلك على النحو التالي:

1. طبيعة المعرفة:

يقصد بطبيعة المعرفة بصورة عامة نمط العلاقة بين الذات العارفة وهي الإنسان والموضوع المعروف وهو المجال المعرفي الذي يتم دراسته. ويلاحظ هنا أن تصنيف المعرفة لدى البراجماتية جاء انسجاماً مع فلسفة المردود العاجل والمنفعة المادية ، إذ استقر في فلسفتها عند مجالات ثلاثة رئيسة هي : العلوم الإنسانية، والعلوم الاجتماعية، والعلوم الطبيعية. ويذهب بعض الباحثين إلى أن بداية التقاء رؤساء الجامعات الأمريكية بعد الحرب العالمية الثانية في جامعة هارفارد (Harfard University) عام 1957م قد أنتج الاتفاق على هذا التصنيف. وبذلك تم استبعاد مجال المعرفة الدينية ، مع إقرار المنهج المحوري المشترك على جميع الأقسام، شريطة دراسة مادة واحدة من أي الفروع الثلاثة السابقة (حسين وأشرف ، ١٩٨٣، ص ٨٦، ١٩٨٧). ولعل هذا يفسر مخرجات تلك التربية المتمثلة في إخراج الإنسان المنفعي الذي لا يقيم لمعرفة الوحي والمثل العليا وزناً يذكر ، باعتبارها جزءاً من الميتافيزيقا، والفلسفة المثالية التي تم تجاوزها ، بل الثورة عليها .

وتعامل الإنسان البراجماتي العولمي مع (عالم الآفاق) أو ما يسمونه بالفضاء الكوني الذي تمثله العلوم الطبيعية قائم على أساس من التطور ، وديمومة التغير ، والضرورة، باعتباره عالماً مفتوحاً (التل ورفاقه ، ١٩٩٣، ص ٨٢). أما التعامل مع (عالم الأنفس) الذي تمثله العلوم الإنسانية فانطلاقاً من مبادئ الديمقراطية (الحرية والفروق الفردية التي نادى بها (ديوي) فإنه عدّ الإنسان من هذه الزوايا -تحديداً - غاية في حد ذاته، رغم كونه عضواً في جماعة، وجزءاً لا يتجزأ من المجتمع كما هو في حالة اعتماد متبادل (Inter dependency) مع المجتمع والطبيعة (الشيباني، ١٩٨٢، ص ٣٤١)، والنظرة إلى الطبيعة الإنسانية على أساس أنها وحدة واحدة لا فصل فيها بين جسم وعقل ، أو فكر وعمل ، بل يجعل من ذلك جميعه مجرد انعكاس عقلي، لما يجري اجتماعياً من التعارف على الفصل بين الغايات والوسائل، أو العملي والنظري (ديوي ، ١٩٦٣، ص ٩٤) .

٣. مصادر المعرفة وطرائقها :

ثمة مصدران وطريقتان في آن معاً للحصول على المعرفة لدى العولمة البراجماتية هما الحس والعقل، مع الاعتماد الأكبر على الأول، إلى الحد الذي قد يوهم بأن البراجماتية لا تعتمد سواه .

ولما كان الحس قائماً على التجربة (Experiment) والخبرة (Experience) وكلاهما عند ديوي بمعنى واحد ، فإنهما يمثلان طريقتين هامتين للمعرفة بمختلف مجالاتها (الشيباني ، ١٩٨٢ ، ص ٣٤٣-٣٤٤) . ويصف ديوي (١٩٧٨، ص ٣٠٠) الطريقة التجريبية بأنها : "طريقة الاكتشاف والإثبات معاً. هي القوة الباقية العظمى لإحداث تعديل في نظرية المعرفة". كما هي " كذلك الطريقة التي ثبت أنها أشد الطرق فاعلية في تحقيق المعرفة " (ديوي ، ١٩٧٨، ص ٣٠٠ وانظر: ديوي ، ١٩٦٠ ، ص ١٠٦-١٠٧) .

أما العقل فالاعتماد عليه قائم في الفلسفة التربوية البراجماتية على فرضية فحواها أن العقل البشري لا يتمتع بوجود مستقل عن الطبيعة بل هو جزء منها (غالب ، ١٩٧٠ ، ص ٦٥) . ومن هذا المنطلق فإن العقل لا يقتصر دوره على المشاهد السلبية، بل أنتج جملة نتائج موضوعية ، يمكن بحثها ودراستها ككل الحقائق التاريخية الموضوعية، وهي حقائق باقية ويقينية وشاملة عامة ، وتوهم لنا بالطريقة التي يعمل بها العقل (وين ، ١٩٦٤ ، ص ١٤٦) .

وقد عالج ديوي في كتابه: كيف نفكر (How we think?) (المشار إليه في الشيباني ، ١٩٨٢ ، ص ٤٤ ، ٣٤٥ ورضا ، ١٩٨٤ ، ص ٣٤٨-٣٤٩) مسألة التفكير التي تتطلب شروطاً يجب توافرها ليتمكن العقل من القيام بوظيفته تجاهها، كما يحدد خمس خطوات للتفكير المنطقي وهي :

الشعور بالمشكلة، وتحليل المشكلة بعد دراستها، واقتراح فرض الفروض، واختبار فرض الفروض ، مع اختيار الحل المناسب، والقبول أو الرفض النهائي لفرض الفروض، بعد إجراء الملاحظة الدقيقة والتجربة .

وإذا كان هناك عدة معانٍ مختلفة للمعرفة عند البراجماتي؛ فإن ذلك يعود إلى التعريف العملياتي للتصورات، إذ يوجد عدد من المفاهيم المعرفية، بمقدار عدد العمليات المميزة لها، والتي بها تحل المواقف المعضلة (ديوي ، ١٩٦٠ ، ٢٤٨) .

وحاصل القول إن اعتماد البراجماتية على الحس أو العقل وحدهما دونما اعتبار لمصدر الوحي وطريقته جعل منها فلسفة تربوية مادية ، كأي فلسفة قديمة أو معاصرة من هذه الناحية، غير أن المنزع البراجماتي العولمي الهادف إلى فرض نموذج على العالم بما في ذلك المجتمعات العربية الإسلامية، التي تجعل من الوحي مصدراً مهيمناً وطريقة أساساً من طرائق المعرفة، وهو ما يمثل محاولة لاستعمار ثقافي جديد ، حيث لا يراعي خصوصية ، ولا يلتفت إلى المكونات الأساسية لأي حضارة مغايرة .

٣. إمكان الحصول على المعرفة :

إن انطلاق البراجماتية من منطق النسبية والتغير ، وعدم الثبات على شيء، إلا بحسبانه عملاً مفيداً نافعاً نفعاً مادياً عاجلاً ... الخ جعلها تنظر إلى المعرفة كلها ، على أنها تجريبية غير ثابتة ، قابلة للمراجعة. لذلك فإنها تهتم بمرحلة استخدام المعرفة أكثر من اهتمامها بالحقائق ككتلة من المعرفة (Tein, 1977, p.209). والحقائقية المعرفية عند ديوي مجرد لفظ إشاري محايد، لا يمكن أن يوصف بوصف (الحقيقة) إلا إذا مر

بالتجريب، وما عدا ذلك فليس حقيقة ، ولا يعتد به (وين، ١٩٦٤، ص ٩٣-٩٤). كما هو الشيء النافع عند جيمس (١٩٦٥، ص ٣٥٣) إذ يقول: "إن الحقيقي في أوجز عبارة ليس سوى النافع الموافق للمطلوب في سبيل تفكيرنا، تماماً كما أن الصواب ليس سوى الموافق النافع المطلوب في سبيل مسلكنا".

وهذا الغلو في التركيز على التجريب والنافع كي يوصف بأنه معرفة ممكنة حقيقية دفع ببعض الباحثين لدمج البراجماتية بتهمة (اللاأدرية) ١ (Septicism)، كونها قد غالت في اعتماد الحس وسيلة للمعرفة، دون العقل، من منطلق أن لا معنى للفهم والإدراك المجردين ، أو جعل المعرفة للمعرفة ، من غير اعتبار للنشاط والعمل والحياة (فام ، ١٩٨٥ ، ٢٨١-٢٨٥). ومهما يكن من شطط وقعت فيه البراجماتية من هذه الناحية أوسواها فإن وصفها باللاأدرية شطط مقابل، إذ (اللاأدرية) فلسفة تائهة ضلت طريقها ، ولم يذكر لها التاريخ إنجازاً علمياً يذكر، على حين لا ينكر إنجازات البراجماتية على الصعيد المادي المتمثل في صنع النهضة الأمريكية المعاصرة إلا مكابر .

وصفوة القول : إن البراجماتية ترى إمكان الوصول إلى المعرفة غير أنها تشترط لها إجراءات لن ناسبت بعض مجالات المعرفة فإنها لا تناسب بعض المجالات الأخرى ، وهذا بدوره يؤدي إلى جعل المتعلم شاكاً في كل معرفة لم تمر بالتجربة والاختبار، ولا تشكل نفعاً مادياً عاجلاً، بما في ذلك المعتقدات الدينية ، والقيم الخُلقية التي سبقت الإشارة إلى بعضها، وهي التي لا يمكن إخضاعها لهذا المنطق المادي الخالص .

سادساً : الانعكاسات على المناهج :

يعاني التعليم في الغرب من مشكلة ذاتية تتمثل في ذلك التحول الهائل الذي شهده العالم خلال القرن العشرين حين تم اختراع المطبعة، ثم البوصلة، ثم البارود، مما جعل من التعليم أداة هيمنة أوروبية على العالم ، وهو ما دفع إلى إعادة التفكير، بطريقة جذرية في مشكلات التربية، سواء من حيث مضمون التعليم، أم من حيث هياكل نظام التكوين، إذ كانت الإصلاحات المزعومة للتعليم في القرن التاسع عشر والقرن العشرين مجرد ترقيعات مصحوبة بخصومات لا تنتهي في القرارات المدرسة الكلاسيكية والحديثة، وتدور حول المشكلات البنوية، أو المطالب المهنية لرجال التعليم (جارودي ، ١٩٩٨).

وفي النصف الأول من القرن العشرين الميلادي ظهر مصطلح (المفهوم الحديث للمنهج) على يد جون ديوي ، حيث شدد على ضرورة اهتمام المنهج بالمتعلم كفرد حر مستقل بحاجاته ورغباته واهتماماته، وبالتغيرات القائمة في المجتمع، وبالأنشطة المختلفة، والخبرات (همشري، ٢٠٠١ ، ص ٢٤٣). ولهذا المصطلح بريق وجاذبية لربما دفعا الفئة الغالبة من المتعلمين والمعلمين، بل وحتى أساتذة المناهج في كليات التربية وإعداد المعلمين إلى تلقف المصطلح بتسليم تام، بوصفه تجاوزاً للمنهج التقليدي العتيق، بيد أنه يغيب عن الذهن عادة انبثاق هذا المصطلح من الفلسفة البراجماتية ورائدها (ديوي)، مع أن نزعتها العولمية بادية في الواقع اليوم، إذ أصبح هذا المصطلح شبه مقدس في الوسط التربوي المعاصر. وأيما

١ اللاأدرية : "هم الذين ينكرون العلم بثبوت الشيء ولا ثبوته ، ويزعمون أنه شاك وشاك في أنه شاك وهلم جراً" [الجرجاني ، ١٩٨٧، ص ٢٤٢]، كما تطلق اللاأدرية عند المحدثين "على إنكار قيمة العقل وقدرته على المعرفة ... (عميرة (محقق)، كتاب التعريفات ، ١٩٨٧ ، ص ٢٤٢ ، الهامش).

صوت ظهر - إذا قدر له الظهور - متحفظاً أو معارضاً لبعض مدلولات هذا المصطلح فإنه سيوصم بالرجعية أو الانشداد إلى عصور الانحطاط والتخلف .

والباحث الحالي لا يختلف بالضرورة حول جوهر المصطلح خاصة حين يلجأ إليه هذا الباحث أو ذاك من الناحية الإجرائية؛ بيد أن خلافه الحقيقي متجه نحو ذلك المنزع العولمي في بنيته وتكوينه ذي المنحى الفلسفي المادي الأوروبي الخالص، وفي الخضوع المقابل لذلك من قبل المؤسسات التربوية ، والشخصيات العلمية المتخصصة، على مستوى التعليم العالي والعام على حد سواء. ويكفي تنبيهاً على ذلك أن مدلولات هذا المصطلح على سبيل المثال تشمل التركيز على الفهم والخبرة والنشاط، بدلاً من الحفظ والتلقين والطرائق العتيقة. ولئن صحت هذه الثنائية في حق بعض المناهج والمقررات فقد لا تصح في حق مناهج التربية الإسلامية وبعض موادها كالقرآن الكريم والحديث الشريف، القائمين على الحفظ والتلقين، دون أن يعني ذلك الاستعاضة عن التفسير، والفقه التجديدي، وإعمال النظر في نصوص الكتاب الكريم والسنة المطهرة، غير أن المقصود هنا أن وصف الحفظ والتلقين بالازدراء بإطلاق يتناقض تماماً مع طبيعة بعض المواد الدراسية، فإذا أضفنا إلى التربية الإسلامية: علم اللغات من حيث ضرورة حفظ المفردات وحروفها ، وكذا فن الشعر، وأدب المسرح، من حيث حفظ كل نص من نصوص أداء أدوار فريق العمل على النحو المطلوب، إلى جانب بعض القوانين العملية الفيزيائية ونحوها، لأدركنا أن التسويق لهذا المصطلح على إطلاقه يعني غفلة الضعيف المستكين الذي يتلقى كلما يأتيه من القوي المتمكن على نحو من التسليم الذي يتعالى على النقاش والمساءلة

إن مصطلح (المفهوم الحديث للمنهج) يمثل نموذجاً على مدى الاستلاب الحضاري الذي تمارسه قوى الهيمنة في كل مجال وميدان، تحت شعار العولمة أو العالمية ، أو الدولية ، أو الإنسانية ، أو نحوها، ولا تنسى أن المصطلح (الحديث) يرادف أو يكاد كل هذه العناوين من الناحية العملية . وهذه العناوين تحمل من مدلولات (الإرهاب الفكري) مع الأسف - ما يشل فاعلية العقل العربي والمسلم من أن يتساءل - حتى مجرد التساؤل - عن معنى كونه (حديثاً) أو (عالمياً) ونحو ذلك: هل لأنه صدر من خارج دائرة الذات العربية والمسلمة، أو حدودها الجغرافية فقط، بدلالة أننا لم نسمع شيئاً يذكر عن مصطلح الحداثة أو العالمية في الوسط التربوي - على وجه التحديد - في هذا الإطار؟! ثم إن ما يوصف بأنه (حديث) أو (عالمي) يشعر بأنه يمثل اتفاقاً تاماً بين مختلف المدارس والفلسفات، بحيث لايجرؤ باحث، بل أستاذ جامعي، أو خبير تربوي، إلا أن يتلقفه بتسليم تام، ثم يعمل على تسويقه بين طلبته - مثلاً - بحسبانه أحدث ما توصل إليه البحث العلمي (العالمي)، غير أن مزيداً من الاطلاع الحر؛ يبرز العديد من الآراء والاتجاهات المخالفة في بلد الباحث الذي نقلت عنه الفكرة، وربما من داخل مدرسته ذاتها فكيف ببلدان أخرى ومدارس مناقضة؟! . وكما هو معيب ومخجل معاً أن تقدّم بعض الآراء أو الاتجاهات لطلبتنا وعموم الباحثين اليوم منعوتة بالحداثة والعالمية ، وبعد حين غير طويل نأتي إلى تسويق عكسها، ثم نخلع من أوصاف الازدراء على ما كنا نسوق له بالأمس القريب إلى حدّ (القداسة) عند البعض بوصفه (قديماً) والقول به يعني عدم قدرة على المواكبة والسير في ركب الاتجاه العالمي !! وهنا نأتي إلى أسوأ انعكاس تربوي ينطبع في نفس المتعلّم - على أي مستوى - وهو خلق

الانهزام والاعتقاد بأن العقل العربي والمسلم ضعيف من حيث تكوينه الفطري، وأن العربي والمسلم بطبيعة خلقته دون الغربي الأوروبي والأمريكي، وحتى الياباني والصيني، فسبيل النهوض يكمن إذاً في التبعية المطلقة للنظام العالمي الذي انتقل من عالم (السياسة) بمفهومها الميكافيلي والبراجماتي إلى عالم (العلم) بكل مجالاته وتخصصاته. أو ليست البراجماتية فلسفة توصف بأنها التربية الحديثة والمعاصرة والعالمية...؟ الخ وتأتي عملية التطوير التي تمثل ضرورة منهجية وموضوعية لأي منهج يقوم عليه أفراد إنسانيون، بيد أن المبالغة في ذلك، والإفراط في ربط المناهج بالسوق، واحتياجاتها العولمية، والتركيز الشديد على مهارات اللغة الإنجليزية، والتعامل مع الحاسوب، والعلوم الطبيعية، وإشاعة ما يسمى بقيم السلام، والتسامح، وحوار الحضارات، واحترام الرأي الآخر، كل ذلك وإن كان حقاً من حيث المبدأ؛ إلا أن من الضروري الالتفات إليه في سياقاته الكبرى، مما يعد إفراراً للعولمة الشاملة، ومهما قيل عن التحديث والتقنية فإن المنهج الخفي ((Hidden Curriculum) لذلك يعني أمركة التعليم، من خلال إطفاء جذوة الاعتزاز بالتراث الحي، وتاريخ النضالات الوطنية، والوشائج والروابط القومية العربية (عمار، ٢٠٠٤، ص ٢٣).

وفي محاولة حديثة، جرى لقاء بين وزير التربية والتعليم المصرية د. أحمد جمال الدين موسى ووفدي الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية والبنك الدولي طالب فيه الطرفان السيد الوزير بضرورة إجراء حركة تغييرات جذرية في كتب ومناهج التربية الإسلامية، في جميع مراحل التعليم وإسناد تأليف الكتب إلى شخصيات معروفة باعتدالها الديني - حسب قولهم - وتطبيقها المعايير التي وضعها مركز (راند) للدراسات بواشنطن، كما أبلغ الوفد الوزير بأن الجانب الأمريكي سيقوم بمراجعة كافة المعونات التي تقدم للوزارة إذا لم تنفذ مشروع استبدال مناهج التربية الإسلامية الحالية بكتب ومقررات مادة القيم والأخلاق، التي أعدها مركز تطوير المناهج منذ سنوات، ولكنها لم تنفذ، غير أن الوزير عبّر عن تعذر استبدال مادة التربية الإسلامية بمادة القيم والأخلاق لعدم مناسبة الظرف لذلك (المصريون، ٢٠٠٥).

سابعاً : الانعكاسات على المدارس :

تقوم فلسفة إنشاء المدارس الرسمية الحكومية انطلاقاً من واجب الدول في رعاية مواطنيها وتحقيق الفرص المتكافئة لهم في جانب التعليم، وقامت بسن القوانين والأنظمة التي تحقق ذلك ومنها النص في الغالب على مجانية التعليم والزاميته، في بعض المراحل ولا سيما في التعليم الأساسي تحقيقاً لهدف محو الفوارق بين الطبقات وصهر المتعلمين في بوتقة المساواة... الخ أما التعليم الأهلي والخاص فله ميدانه بعد ذلك في ظل قوانين ونظم تحكم مساره. بيد أن ثمة تهديداً حقيقياً اليوم يطال المدارس الحكومية والأهلية والخاصة التي تعمل في ظل القانون النافذ في أي بلد لا يزال يمتلك قدراً من السيادة يتمثل هذا التهديد في الانتشار السرطاني للمدارس الأجنبية أو تلك التي تعتمد المناهج الأجنبية في التدريس والتعليم وخطر هذا التعليم الأجنبي يبدأ من أسماء هذه المدارس (مدارس الإبداع الأمريكية، ومدارس الإبداع البريطانية، والمدرسة الإنجليزية، والمدرسة الأمريكية.. الخ)، وصولاً إلى مناهجها وقيمها، وهوية العاملين فيها... والسؤال هل هذا كله يتم باستقلالية تامة عن التبعية التي قد تصل إلى تلقي المساعدات والتوجيهات الأجنبية المتدثرة اليوم بستار العولمة صراحة أو ضمناً (وظفة، ٢٠٠٢، ص ٢٢١-٢٢٢).

وقد نشرت صحيفة الأسبوع المصرية بتاريخ ٢٣/١٢/٢٠٠٢م (المشار إليها في عمار ، ٢٠٠٤ ، ص ١٠٦ -١٠٩) ملخصاً للمذكرة التنفيذية لمبادرة كولن باول (وزير الخارجية الأمريكي الأسبق) ذات الصلة بإصلاح التعليم في العالم العربي ومن أبرزها .

١. إنشاء مدارس أمريكية في مختلف البلدان العربية لكل مراحل التعليم العام الأساسي والثانوي تؤهل تلامذتها للالتحاق بالجامعات الأمريكية .

٢. الاعتماد في المراحل الأولى على الخبراء الأكاديميين في إدارة هذه المدارس مع تطعيمها بأكبر عدد من خبراء التعليم في الدول العربية .

٣. تنظيم عدد كبير من الدورات التدريبية والتأهيلية المشتركة للمدرسين والمدرسات والموجهين المعنيين بالعملية التعليمية في هذه المدارس

وسواء عقدت هذه الدورات في البلاد العربية أم داخل أمريكا ، مع التأكيد على أن بعض هذه البرامج يشمل برامج تخصصية في العلوم السياسية والاقتصادية والتربوية والاجتماعية، بما يؤكد الصورة المثلى للنموذج الأمريكي في الديمقراطية ونظام الحكم .

٤. تسهيل عملية الالتحاق بهذه المدارس لتشجيع الالتحاق بأكبر عدد ممكن من التلاميذ العرب للانخراط في هذه المدارس ومناهجها المماثلة للمناهج التعليمية الأمريكية. وسيتم إنشاء نوادٍ داخل المدرسة يطلق عليها (نوادي الحرية الأكاديمية)؛ لتسهم في ممارسة التطبيقات الديمقراطية ، وأسلوب الحياة الأمريكية الأمثل ، بما في ذلك إشراك البنات وتشجيعهن في مجال اتخاذ القرار .

٥. يتم دعم إنشاء المدارس من خلال سلسلة من المصالح والمشروعات والمؤسسات الاقتصادية الأمريكية، تؤسس في داخل الدول العربية ، فضلاً عن توسع الاقتصاد الأمريكي بسبب هذه المشروعات، فإن ذلك سيضمن فرص عمل لخريجي المدارس والجامعات الأمريكية ، وبرواتب مغرية ، مما يؤدي إلى زيادة الإقبال عليها .

٦. إن مشروع إنشاء المدارس الأمريكية يجب أن يحظى بدعم مالي كبير من قبل الإدارة الأمريكية، وينبغي أن تكون له موازنات مالية مستقلة.

٧. يخص التقرير تعليم البنات، وتشجيع المرأة بصورة عامة على ممارسة دور مباشر في الحياة الاقتصادية والسياسية، ومن أبرز سبل تفعيل ذلك تحضير بعض الفتيات العربيات لقيادة حركة تطوير المرأة :كيما يكون لها حضور قوي في البرلمانات العربية ، وتشكيل لجان - داخل هذه البرلمانات - لها الحق في مخاطبة الجهات الدولية وبخاصة الأمريكية في حالة استمرار العوائق التي تحد من دورها، ولن يكون ذلك متحققاً إلا إذا وفرت موارد مالية منفصلة لأداء هذه اللجان لدورها بفاعلية .

٨. حدد التقرير البدء بالبرنامج المشار إليه ابتداءً من عام ٢٠٠٣ حتى عام ٢٠٠٥م ، من حيث التنفيذ وإنشاء على أن تبدأ الدراسة العقلية من عام ٢٠٠٤م وإن تطلب ذلك الإسراع في إعداد الدورات التدريبية والبرامج المشتركة مع حكومات المنطقة بالإعداد والتأهيل .

٩. دعم وتقوية اللامركزية السياسية وبرامج الحكم المحلي ، وبخاصة في مجال التعليم ، مما يساعد على الوفاء بالمتطلب الديمقراطي .

١٠. ولرغد ما تقدم فيعتمد برنامج منفصل للترجمة إلى العربية من خلال مئات الكتب الأمريكية التي تعالج مجالات السياسة والاقتصاد والتربية وشؤون البرلمانات، والحكم المحلي، لتصبح مراجع توزع على المؤسسات الدستورية والمؤسسات الاقتصادية الخاصة، والجامعات الأمريكية، ويتوازي مع مشروع الترجمة هذا مشروع مماثل يختص بترجمة الكتب الأمريكية ذات العلاقة بالأنماط المثلى للحياة الأمريكية في جوانبها المختلفة، والاستعانة بأسلوب قصصي لترسيخ أهداف وقيم معينة، يتم توزيعها على طلبة المدارس في مراحل التعليم العام، وإدخالها في صلب المناهج التعليمية الرسمية، وكل ذلك تحت إشراف من خبراء معنيين من الخارجية الأمريكية أ هـ.

والواقع أن هذا التقرير ليس عملاً إنشائياً سيبدأ بتنفيذه بعد خروجه إلى العلن ، إذ فيه جوانب استكمالية لخطط وبرامج بدأت منذ وقت مكبر . فعملية الترجمة مثلاً بدأت فكرتها منذ الخمسينات من القرن الميلادي المنصرم حين قامت مؤسسة فرانكلين بنيويورك بدور ضخم في ترجمة كتب فيلسوف البراجماتية التربوية الأول (جون ديوي)، على نحو لم يحظ به فيلسوف آخر (علي ، ١٩٩٥ ، ص ١٣٢) .

وبصورة عامة فقد بدأت عملية الإحلال الثقافي للتربية البراجماتية في العالم العربي عن طريق بعض الرواد التربويين أمثال : إسماعيل القباني ، ومحمد فؤاد جلال ، وغيرهما . والمأزق الأكبر الذي واجهها وقت ذاك هيمنة الفكر الاشتراكي على بعض أجزاء المنطقة العربية ومنها مصر فكان من غير المستساغ أن يبدو أحد متأثر بالفكر الأمريكي على حين أن الحقيقة تنطق بأن بعض تلك القيادات تشربت الفكر البراجماتي الأمريكي حتى النخاع ، فكان أن نافقت النظام السياسي في مصر حينذاك ، فأظهرت اشتراكيته في وقت مارست فيه عملياً الفلسفة البراجماتية الأمريكية (علي ، ١٩٩٥ ، ص ١٣١-١٣٣) . ولا شك أن إظهار الإيمان من قبل بعض القيادات التربوية الأولى في مصر الحديثة بالفكر الاشتراكي، على حين تمارس الفكر البراجماتي في واقع الحال؛ قد أدى إلى تشتيت ذهن المتعلم، وبليلة معرفته وجعله كالعربة التي يجرها حصانان، واحد ذات اليمين والآخر ذات اليسار، وهو بينهما لا يملك من أمر نفسه شيئاً لأن كلا السائقين كان يمسك بسيط يلهب بها ظهر من يفكر بالنقاش أو الاعتراض (علي ، ١٩٩٥ ، ص ١٣٣) . وبذلك بلغ التأثير أوجه في مصر حتى إن علي

(١٩٩٥ ، ص ١٣٣) عبر عن ذلك قائلاً " وكأن صيحة وليم جيمس قد آتت أكلها في مصر ، بما يفوق ما آتته في الولايات المتحدة نفسها".

ثامناً : الانعكاسات على لغة التعليم :

لما كانت العولمة لا تقرّ بالخصوصيات الثقافية للأمم والشعوب فإن ذلك لا يستثني الخصوصية اللغوية، رغم الأهمية التي تكتسبها اللغة حين تعدّ وفاقاً في حوار الحضارات. غير أن وجهة أخرى تعدّ اللغة أداة صراع. وفي هذه الحال ستسود لغة واحدة على بقية اللغات، كما هو شأن اللغة الإنجليزية السائدة اليوم في عالم الإعلام والمعلومات، بما يمكن وصفه بـ (الإمبريالية الثقافية)، أو (الداروينية الثقافية) (علي ٢٣٢، ٢٠٠١-٢٣٣). وإذا كانت الخشية من العولمة طالت فرنسا من الناحية اللغوية-كما سبقت الإشارة في مقدّمة هذه الدراسة- وعبرت عن قلقها من انتشار اللغة الإنجليزية واصفة ذلك بالهيمنة الثقافية (التواتي، ٢٠٠١، ص ١١٥)؛ فكيف بالدول المستضعفة والمهدّدة ثقافتها من كل جوانبها؟ وحين تبرز صيحة إلغاء مجانية التعليم، واختلاق معاذير تحول دون تعلم العلوم والتكنولوجيا باللغة العربية، وصولاً إلى دعوة تتبناها مراكز البحث الأمريكية تزعم تحرير اللغة العربية من إشكالاتها التقليدية، والتخفيف من مضامينها الدينية والحضارية والعربية؛ فإن ذلك يأتي متزامناً مع ظاهرة انتشار المدارس والجامعات الأجنبية البريطانية والفرنسية والألمانية والكندية ... الخ تحت ستار تحسين التعليم وتطويره. والهدف النهائي يكمن في إذابة مقوماتنا الثقافية والتربوية (عمار ، ٢٠٠٤، ص ٢٤).

وعلى صعيد المستقبل العملي يظهر أن العولمة آخذة باتجاه تكثيف جامعاتها في المنطقة أي الجامعات الأمريكية على وجه الخصوص. ويمثل ذلك مظهراً شديداً للقتامة للأزمة التعليمية التي تفاقم من عملية الإحباط، نظراً لسياسة استئثار سوق العمل بخريجي الجامعة الأمريكية أو غيرها من الجامعات الأجنبية، في مقابل المبالغة المفرطة في اتهام خريجي الجامعات الرسمية بعدم ملائمة مستوياتهم ومهاراتهم لاحتياجات سوق العمل (عمار ، ٢٠٠٠ ، ص ١٥٣) .

إن خطورة التعليم الأجنبي تتمثل في إذابة الهوية الخاصة ، والشخصية الحضارية ، إذ هو يقدّم الإنجليزية على أساس أنها لغة العصر، ومعقد الأمل، للعيش فيه بكرامة، ولذلك تعتمد بعض المدارس الخاصة وحتى بعض الحكومية -في بعض البلدان- إلى فرض بعض اللغات الأجنبية منذ الصفوف الأولى لمرحلة التعليم الأساسي، وهو ما يضاعف من حدّة الأزمة ، نظراً لما لذلك من دور لا يستهان به في حصول الاغتراب المكاني لدى الناشئ، الذي لا يقف تعلمه للغة الأجنبية في هذه السن الحاسمة لتكوّن شخصيته عند مستوى المهارة ، بل يتعدى ذلك إلى تشرب القيم والمفاهيم والأنماط والسلوكيات الخاصة بأصحابها ، حيث تصبح العلاقة عضوية بين لغة التعبير ومنهج التفكير .

ناسعاً : الانعكاسات على الثقافة :

إن العولمة الثقافية نتيجة حتمية وملازمة للعولمة الاقتصادية، غير أن المقصود بالثقافة في شعار العولمة الثقافة الاستهلاكية الموجهة أساساً لدعم العمل الاقتصادي والتجاري، وذلك كعالم السينما والموضات والفنون الدنيا بمختلف أشكالها (مراد ، ٢٠٠١ ، ص ٨٢). وليس من قبيل المزادة العلمية القول بأن التربية تشكل عمق الثقافة، وتدخل في جوهر تكوينها، حين ندرك بأن الثقافة (انثروبولوجيا) تعني "منظومة التصورات والقيم والمعايير التي تحكم سلوك المجتمع ، بما ينطوي عليه من أفراد وجماعات" (وظفة ، ٢٠٠٢ ، ص ٢١٥).

وثمة جهود تبذلها قوى العولمة ليتخذ العالم صورة واحدة، بحيث يغدو المجال الثقافي بمثابة المحصلة النهائية لها. وقد تنبأ بهذا ألمان ابن نيويورك الفنان كورت روي ستون (Curt Roy Ston) عن سيادة الصراخ الأمريكي وزعيقه بمفرده في العالم أجمع (مارتين وشومان ١٩٩٨، ص ٤٩) .

ومع التأكيد على تلازم العولمة مع الاقتصاد بحسب المرحلة الأخيرة التي تبلورت فيها صورة العولمة لكنها تعدت ذلك اليوم إلى ثقافات الشعوب وقيمها وعاداتها وتقاليدها مستخدمة وسائل الافتراق المتمثلة في : القنوات الفضائية، والإلكترونيات، والحواسيب، والانترنت، ووسائل الاتصالات الجديدة، والعلوم الفيزيائية والجينية، والبيئية، والطبيعية، والاجتماعية (الجميل، ١٩٩٨ م ، ص ٣٨-٣٩).

وقد تمكنت الثقافة الشعبية الأمريكية (popular culture) من الانتشار والسيطرة على أذواق الناس وأنماط سلوكهم وتنشئتهم. وأمثلة ذلك في مجال الموسيقى، والتلفاز، والسينما: مايكل جاكسون ، وراسيوي دالاس، وفي مجال اللباس والأطعمة السريعة وغيرها من السلع الاستهلاكية يبرز النمط الأمريكي. أما لغة التحدث فتحتل الإنجليزية موقع الصدارة فيه لتصبح اللهجة الأمريكية لغة عالمية (سالم، ١٩٩٨، ص ٢٢٠، ويگار، ٢٠٠١، ص ٢٥-٢٦). ويبدو أن تسويق مفاهيم الغرب وأشياءه عبر شبكة المعلومات الدولية (الانترنت) بلغاته التي بلغت أكثر من ٩٨% فيها واحتلت الإنجليزية موقع الصدارة فيها (بكار، ٢٠٠١، ص ٥٨)؛ تعدت ذلك إلى

تسويق (عولمة) الزمان والمكان فالأولى باتباع توقيت جرينتش الشهير، بعد أن كان لكل مدينة قبله توقيتها الخاص بها. أما عولمة المكان فقد تكفلت بذلك تكنولوجيا المواصلات والاتصالات لتمثل النقل الجوي، والاتصالات السلكية واللاسلكية، (علي ٢٠٠١، ص ٣٩) . ويتساءل مارتين وشومان (١٩٩٨، ص ٥١) عن السر في مقدرة الولايات المتحدة من غزو العالم بحيث صار نمط الحياة السائد في (كاليفورنيا) نموذجاً، وشركة (والت دزني) هي المنتصرة على كل شيء؟ ويجيبان بالقول : "حقاً لقد لعبت السوق الأمريكية والقوة الجيوسياسية التي حظيت بها الولايات المتحدة الأمريكية بعد الحرب العالمية الثانية، وجدارة إدارتها للحرب الإعلامية إبّان الحرب الباردة دوراً مركزياً ، ولكن ومع هذا لا يمكن اعتبار هذا كله هو فقط العامل الحاسم. فالأمر ببساطة هو أن ستالين أراد أن يكون القوة العظمى، إلا أن ميكي ماوس قد تفوق عليه".

وعن سرنجاح "استعمار دالت والت دزني للثقافة العالمية " يجيب (باربير) أن السر في ذلك يكمن في الظاهرة القديمة الجديدة المتمثلة في قدرة السهل والسريع والبسيط على منافسة الشاق والبطيء والمعقد، حيث يرتبط كل واحد من هذه المفردات الثلاثة الأخيرة بنتاج ثقافي يدعو للإعجاب والإكبار، على حين يتلاعب كل واحد من المفردات الأولى بلهونا وتعينا وخمولنا.

وعليه فإن دزني ومكدونالدز و NTV تدرّج لما هو سهل وسريع وبسيط. وذلك سر نجاحها (مارتين وشومان ، ١٩٩٨، ص ٤٦). وتأكيداً على هذا المعنى يقول الناقد الاجتماعي (إيفان إيليتش) (Ivan Illich) ساخراً : " فقد صار العطش يرتبط على نحو مباشر بالحاجة إلى الكوكاكولا) (مارتين وشومان ، ١٩٩٨، ص ٥١) .

أما سالم (١٩٩٨، ص ٢٢٠-٢٢٣) فيعزو أسباب النفوذ الثقافي الواسع للولايات المتحدة إلى:

١ . سيطرة الاقتصاد الأمريكي وشركات الإعلان الأمريكية على التسويق العالمي، مما أدى إلى قلبية الأذواق والأزياء في العالم الرأسمالي، ومن ثم في السوق العالمي، حيث تؤثر بيوتات الإعلان والتسويق والسلع التي تدفع بها الشركات العالمية الكبرى ، وهو ما يؤثر في توجيه الأذواق عالمياً وفي قلبية الرموز الثقافية الناشئة .

٢ . تفوق الولايات المتحدة الواضح على منافسيها الاقتصاديين في المجالات الثقافية الشعبية، وعلى الأخص في صناعتي الأفلام والموسيقى. وقد أدركت الولايات المتحدة الأمريكية باكراً أن الحضارة الرفيعة سوقها محدودة، فراحت تعكس المستوى المتدني من الأنشطة الثقافية الأمريكية، ومن ثم فقد رأت في (هوليوود) ووكالات الإعلان في نيويورك أن تقر ماهي المنتجات الثقافية الأكثر قابلية للتسويق في العالم. وتبين أن نموذج (رامبو ، وشوارز ينفر، ومادونا، ومايكل جاكسون) ذوو أفضلية اقتصادية. ولما كانت الولايات المتحدة بلد المهاجرين، حيث ليس لها هوية أثنية أو عرقية معينة أو تاريخية أو حضارية عميقة الجذور؛ فقد هيا ذلك لها أن تسوّق منتجاتها الثقافية بسهولة أكثر من البلدان الأوروبية أو الآسيوية، ذات الأصول والأعراق والتاريخ غير المهجن والمختلط .

٣ . نظراً لتطور الجامعات الأمريكية ولحاقها بمثيلاتها الأوروبية منذ منتصف القرن العشرين الماضي، وهو ما كان سبباً لتوجه الأعداد المتزايدة من الطلبة الأجانب إليها، لتخرج العديد من النخب في العالم، حاملة معها الثقافة الأمريكية، وطرائق تفكير وسلوك أبنائها .

ومع أن بعض الباحثين (علي، ٢٠٠١، ص ٣٨) يقرر أن ثقافتنا ستضمّر أمام جحافل ثقافة العولمة الوافدة، وستعمل على سلب نصوصنا وتراثنا ونتاج إبداعنا تحت ذريعة مزج الثقافات، وحوار الحضارات؛ إلا أننا نلاحظ أن كل هذا التهديد إنما يطل عنصر الثقافة الدخيل أو الوافد، في صورته السلبية، وليس عنصرها العام أو الخاص الأصيل المفيد. وعلى ذلك فلن تستطيع العولمة القضاء على كل الثقافات غير الغربية. فعلاوة على استحالة ذلك فإن معظم المجتمع الأمريكي ذاته متعدد الثقافات، غير أن الأهم أن تظل ثقافة الرجل الأبيض هي السيطرة الفاعلة، وتظل بقية الثقافات تابعة لها، ضمن السلوك الفردي وتصبح -ساعتئذ - الدساتير القوانين والنظم البراجماتية قائمة على أساس الفلسفة المادية الحسية، دون علاقة ألبته بمرجعية الوحي من أي وجه (عبد الرحمن، ١٩٩٨، ص ٩٦). ولذلك فإن الحصاد المر الذي خلّفته سياسة اقتصاد السوق على الصعيد الاجتماعي والتربوي مدمرة، إذ نجد انعداماً للأمن؛ بحيث يبلغ معدل إيداع الأمريكيين في السجون أربعة أمثاله في كندا، وخمسة أمثاله في بريطانيا، وأربعة عشر مثله في اليابان. ومعدلات الإيداع في السجون الأمريكية تسير موازية لمعدلات الجريمة المتسمة بالعنف، ناهيك عن انهيار قيم الأسرة، وانتشار ظاهرة الانتحار، والاتجار بالمخدرات، وترسخ ظاهرة الفصل العنصري، (زيادة، ١٩٩٨، ص ١٤٦).

آليات المواجهة :

وللإجابة على السؤال الرابع المتعلق بالآليات الكفيلة بمواجهة انعكاسات العولمة التربوية في جوانبه السلبية ؛ يرى الباحث تقديم الآليات التالية للإسهام في مزيد منها بعد ذلك :

أولاً : فلسفة التربية الإسلامية هي الأساس في المواجهة :

من حيث المبدأ لا يختلف الباحثون في ميدان التربية على أن لا مخرج لا نتشال أمتنا من أزمتها الراهنة إلا باعتماد التربية مُدخلًا أساساً إلى تنمية شاملة وصامدة، ودرعاً واقياً ضد الاكتساح الثقافي الشامل في عصر العولمة، وباعتبار ذلك أهم سلاح لدينا لمواجهة التفوق الإسرائيلي العلمي والتكنولوجي. والأمر بالنسبة لتربيتنا بمثابة سباق مع الكارثة بعد أن أهدرنا الكثير من الموارد الطبيعية والبشرية، وقد كانت -ولا تزال- كافية لإحداث نهضة عربية شاملة. ولئن كان التهديد قائماً في نضوب الموارد المادية، وتضخم الإنفاق على التعليم؛ فإن الرهان الوحيد بات منوطاً بإبداع الإنسان العربي، واعتباره عاملاً حاسماً إن أحسنّا تربيتته، ومصدر التهلكة، في حال الإساءة (علي ، ٢٠٠١ ، ص ٢٩١-٢٩٢) .

وفي ندوات تربوية متصلة بالعولمة وأولويات التربية ورد في ثنايا الاستنتاجات المستخلصة من جملة البحوث وأوراق العمل المقدّمة، وفي الاستنتاج (١٩) ما يلي " إن العالم بحاجة إلى أن يعاد بناؤه على أسس إيمانية ربانية، وسلوكيات أخلاقية مغايرة لما هو عليه الآن، عالم يبتعد عن الوضعيّة العلمية و صلفها الفكري، ويتحول عن البراجماتية ونفعيتها قصيرة النظر، ويرفض ذاتية ما بعد الحداثة، وقد اقتربت من حد الفوضى الذي يمكن أن تورد الحضارة الحديثة مورد الهلاك " (جامعة الملك سعود ، ٢٠٠٤ ، ص ٢٠).

وفي الاستنتاج (٢٨) ورد ما يلي :

" إن الأدبيات تنظر إلى العولمة باعتبارها هيمنة عربية، ومشروعاً أمريكياً تحديداً، يراد من خلالها فرض الهيمنة الكاملة على العالم العربي والإسلامي باسم العولمة، وأن التربية هي خط المواجهة الأول لتفادي آثار العولمة " (جامعة الملك سعود ، ٢٠٠٤ ، ص ٢٠) .

وعلى ذلك فإن فلسفتنا التربوية لابد أن تركز على الهيكلية التالية-حسب رؤية مذكور (٢٠٠٠ ، ص ١٧٠ -١٨٢) :-

١. التأكيد على الفلسفة العربية الإسلامية للتربية، ورؤاها للألوهية والكون والإنسان والحياة، وقيمها الثابتة للعدالة والحرية والوحدة ... الخ .

٢. دعم الثقافة العربية بما يتسق و الفلسفة التربوية الإسلامية، وجعلها عاملاً رئيساً لوحدة الأمة وتماسكها، وعنصراً أساسياً في تواصلها الحضاري .

ولتحقيق هذه الفلسفة فإن هناك مجموعة من الأهداف الجوهرية وأهمها :

- أ- غرس عقيدة الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله .
- ب- ترسيخ التصور الإيماني للكون والإنسان والحياة .
- ج- غرس الاعتزاز بالإسلام والعروبة وبالقومية والوطنية .

^١ مفهوم القومية هنا يقصد به (المركزية) التي تمثل منطلقاً من منطلقات الوحدة ، ودائرة من دوائرها. لا أنها البديل للوحدة الإسلامية، أو الاقتصار عليها، أو التوقف عند حدودها. ولا إشكال في (المصطلح) إذا تم توضيحه على هذا النحو المستند في ذلك إلى بعض ما -ورد في كتاب الله المجيد من مثل قوله- تعالى- : { وقال الرسول يارب إن قومي اتخذوا هذا القرآن مهجوراً } (الفرقان : ٣٠) وقوله: { ولقد أرسلنا من قبلك رسلاً إلى قومهم فحاثهم بالبينات } (الروم : ٤٧) وقوله -عز وجل- : {أذكر أبا عاد إذ أنذر قومه بالأحقاف } (الأحقاف : ٢١) .

- د - تنمية إدراك أبناء الأمة للمسئولية الاجتماعية والمشاركة السياسية .
- هـ - تنمية مفهوم الإحسان في العمل .
- و - ترسيخ مفاهيم العدل والسلام في عقول أبناء الأمة .
- ز - الاهتمام بالسيطرة على مهارات اللغة العربية وقنواتها .
- ح - إدراك الإطار المرجعي للبحث العلمي، وفهم مناهجه والتدريب على أساليبه.
- ط - مساعدة أبناء الأمة على تحقيق ذواتهم .
- ي - تأكيد الشعور بأن الحرية فطرة إنسانية.

ثانياً : تقويم المناهج وتطويرها :

من الملفت أن العولمة بقيادة الولايات المتحدة الأمريكية ترى في المنظومة العربية الإسلامية ما يهدد أمنها، ويقض مضاجعها، ولئن صح ذلك فإنه لحري بنا أن نعمل على إدراك هذه القدرة الهائلة التي يمتلكها نظامنا التربوي، من أجل توجيه طاقته في معركة التحرير والتحديث والبناء السليم، هذا مع اعترافنا بأن مناهجنا الحالية تعاني -بوجه عام- من قصور عديدة، ومواطن ضعف لا تخفى (وظفة، ٢٠٠٢، ص ٢١٨).

إن " المنهج المدرسي في ظل العولمة يمكن أن يكون له دور في مواجهة المشاكل المحلية، بالإضافة إلى تحقيق متطلبات السوق العالمية " (جامعة الملك سعود ، ٢٠٠٤، ص ١٩)، ولكن على نحو حرّ واع، يدرك ما هو مفيد من متطلبات هذه السوق، ولما هو مجرد خدمة مجانية لشركات ومصانع وثقافة العولمة .

وحين يتم الإقرار بأن ثمة ما يستحق إعادة النظر فيه في مناهجنا الحالية فإن ذلك يتطلب القيام بجهود جماعية مؤسسية ينوئ بحملها الجهد الفردي، أيًا بلغ من التأهيل، وصدق الانتماء. ولذلك فيرى أحد الباحثين (العلي ، ٢٠٠٢ ، ص ٧٠ - ٧٢) أن دور المناهج الدراسية في مراحل التعليم العام لمساعدة الجيل الصاعد في مواجهة تحدي العولمة يكمن في أربعة أسس رئيسة تتداخل أحياناً وهي :

١. تقويم المناهج الحالية: أي أن يتم إجراء دراسة تحليلية تقويمية للمناهج الحالية لجميع المواد الدراسية ذات الصلة، للوقوف على مدى قدرتها في وضعها الراهن على مواكبة العولمة ومفاهيمها وقيمها، شريطة استهدافها (الدراسة) التحدي التفصيلي لـ :

- أ- معرفة المفاهيم التربوية المرتبطة بالعولمة وفهمها، مثل النظام العالمي الجديد - حوار الحضارات - الهوية الثقافية - الاستقلال الثقافي - التبعية الثقافية - الغزو الثقافي - حقوق الإنسان - التنمية الثقافية - التعاون الدولي - السلام العالمي - التربية الدولية - أخلاقيات العلم - الواقعية ... الخ .
- ب- القيم التي يتبعها النظام التعليمي، ومعرفة هل هي قيم تقليدية ؟ أم هي قيم حديثة ؟ وهل هي قيم (مخلقة) تجمع بين التقليدية والحداثة ؟ وما هي معادلة التوازن المثلى بينهما للمناهج الدراسية ؟

٢. تثبيت القيم والاتجاهات : أي وضع خطة لمختلف المواد الدراسية لتنمية القيم العربية الثابتة، وتطوير الاتجاهات الوطنية اللازمة لإعداد الإنسان الفرد الإيجابي الناجح والصالح، لمواجهة تحديات العولمة، ومتطلبات العيش في القرن الحادي والعشرين .

٣. مواصفات الإنسان المستهدف: أي مواصفات المتعلم في هذا العصر، مع التأكيد على أهمية القيم الأصيلة في ذلك .

٤. الذاتية الثقافية: أي الخصوصية الثقافية والأخلاقية والجمالية وغيرها، بحسب ما ورد في تقرير المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

مجمل ما تقدّم يعني في جوهره ضرورة التقويم لمختلف عناصر النظام التربوي وتطوير ما لا بد من تطويره، وبالأخص المناهج الدراسية، مع ما في ذلك من حساسية مفرطة، قد يكون لها مسوِّغ حيناً، وقد لا يكون لها شيء من ذلك حيناً آخر. اللهم إلا التوجّس والوهم، ولا سيما في المناهج ذات الصلة بالتربية الإسلامية. فهذه المناهج بطبيعتها أكثر حساسية في أوضاع أقل تحدياً من الأوضاع الراهنة. فإذا أصبح التطوير مطلباً غربياً اليوم، وواحداً من أهم (الأجندة) الأمريكية المعلنة في ملف التعليم الديني، ولا سيما بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر ٢٠٠١ م؛ فإن كل ذلك يفسّر جانباً هاماً من أسباب التحفظ، بل الرفض في أحيان كثيرة. وهو الموقف الأكثر حضوراً والصوت الأعلى وقعاً وتأثيراً، وإن ورد من غير متخصصين، أو غير ذوي صلة بالتربية بمعناها الخاص المقصود من أي وجه. ويتضح ذلك من خلال الزعم القائل - بلا مستند علمي - بأن المناهج الحالية ممتازة تماماً، ولا تستدعي أي إعادة نظر. وكأن هناك خطأ غير مقصود بين عصمة مصدريها (القرآن الكريم، وصحيح السنة المطهرة) وبين تصميمها وتأليفها وتنفيذها الذي يتم كله وفق جهود إنسانية قابلة للصواب والخطأ. وقد تحمل من إقصاء الذات قبل إقصاء الآخر ما هو حري بالمراجعة (الدغشي، ٢٠٠٥، رؤية أولية حول مسيرة التطوير التربوي في بعض دول الخليج وفلسفاتها، ص ٩-١٠). وبعيداً عن الانزلاق إلى تحديد من هي الجهات التي تقف وراء أعمال العنف وصناعة ما يسمى (الإرهاب)؛ فإن الأمر المؤكّد بيقين أن للأيديولوجيا الدور الرئيس في تحريك السلوك الإيجابي أو السلبي، بل المدمر في أحيان أخرى. لكن أن يلصق ذلك بفلسفة التربية الإسلامية الكلية بوصفها ضد قيم السلام (الحقيقي)، والتسامح، والحوار، والتعايش مع المخالف؛ فذلك تجديف لا يستند على أساس علمي أو موضوعي، بل هو ترديد أعمى لمتطلبات فلسفة العولمة البراجماتية (الدغشي، ٢٠٠٤، صورة الآخر في فلسفة التربية الإسلامية). وهو واحد من أقوى ردود الفعل السلبية الممنوحة لذوي المنزع الرفض لإجراء عملية التطوير الذاتية، بناء على مقتضيات داخلية، وبعيداً عن (الأجندة) العولمية، والمطالب الأجنبية الخارجية. ولا جناح بعد ذلك أن يُبحث في الأسباب الدافعة لأعمال العنف، التي لا يجوز تسويقها أو التقليل من شأنها، أياً كانت الذرائع والمسوّغات الدافعة للإقدام على ذلك (الدغشي، ٢٠٠٤، ظاهرة العنف: قراءة هادئة في الدوافع وتصورات للحلول).

ثالثاً: المحافظة على الخصوصية الثقافية مع الانفتاح الواعي:

يعتقد الباحث أن ما ورد في الاستنتاج الخامس لندوة (العولمة وأولويات التربية) يمثل الموقف الحضاري في الجانب الثقافي ونصّه: "مواجهة الغزو الثقافي لقوى العولمة، يجب أن تؤسس على ثوابت الهوية العربية والإسلامية، وسماتها الإيجابية والحضارية الجامعة، وأن تعتمد بعقلية انفتاحية على كل منجزات الفكر والعلم

والتكنولوجيا، تقرأها قراءة نقدية، وتتفاعل معها لتطويعها بما يتناسب مع قواعد وضوابط فكرها، فلا ترفضها بداعي الخوف والعداء لكل ما هو أجنبي، ولا تذوب فيها بتأثير عقدة النقص تجاه الآخرين " (جامعة الملك سعود، ٢٠٠٤، ص ١٨). وإذا كان (لوردس أيرزب) المدير العام المساعد لليونسكو لشئون الثقافة (المشار إليه في علي، ٢٠٠١، ص ٥٠) قد قال: "إن أي تنمية تكنولوجية منزوعة من سياق مجتمعها وثقافته هي تنمية بلا روح"؛ فإن ذلك يؤكد مدى أهمية التعامل الراشد الواعي مع ظاهرة العولمة البراجماتية من منطلق تربوي؛ بحيث إن كانت العولمة تسعى إلى محو الفوارق الثقافية من أجل تجنيس الأعراف والأذواق والتطلعات وصولاً إلى السيطرة والإنتاج المستفيض الذي لا تقف في مواجهته أية خصوصيات أو تحفظات عرقية أو نزعات إقليمية؛ فإن ذلك يقتضي منا تجذير تلك الفروق، مرتكزة في ذلك على المنهج الرباني بقطعياته وثوابته وأدبياته. ولتحقيق ذلك لابد من تحسين معرفة الناس بذلك المنهج (بكار، ٢٠٠١، ص ١١٠). غير أن هذا لا يعفيانا من تجديد الثقافة بالمعنى ذي الصلة بالمستوى المعيشي - لا التجريدي - الذي يتجسد في مجمل القيم والمفاهيم والسلوكيات التي يتشبع بها الإنسان المسلم، وتشكل حاضره في الوقت ذاته (بكار، ٢٠٠١، ص ١١٧). ذلك أن قضايا الثقافة والهوية تعد القضية المركزية في التربية والفكر العربي المعاصرين (وظفة، ٢٠٠٢، ص ٢٢٤).

وفي ضوء ذلك فإنه لا بد من توجيه المدرسة لإدراك التحديات الثقافية وغير الثقافية في الحاضر والمستقبل. وسعينا لتحقيق معنى كون الإنسان محور التفكير وغاية التربية، مع التأكيد على دور المعلم في الوضع الإنساني الجديد (وظفة، ٢٠٠٢، ص ٢٢٤) - كما يقول هيرست وطومبسون (٢٠٠١، ص ٩-١٢) -: إن مفهوم العولمة أضحى "موضة رائجة في العلوم الاجتماعية وقولاً مأثوراً جوهرياً في صفات خبراء الإدارة، وشعاراً يتداوله الصحافيون والسياسيون من كل شاكلة ... وإن ريبتنا تعمقت كلما مضينا قُدماً، حتى بتنا على قناعة بأن العولمة كما يراها الغلاة من دعائه ماهي إلا خرافة إلى حد كبير".

إن مثل هذا الوصف الموضوعي يعد شاهداً على أن تضخيم العولمة وتصويرها قدراً مقدوراً لا فكاك منه هو أول مواطن الهزيمة الحضارية الشاملة. ولذلك فعلى مراجعة فكرة الحتمية التكنولوجية بلا وعي أو أدراك لمضامين هذه الحتمية وأبعادها، كي لا نقع في شرك مشايعة شعار (اللاحق أو الانسحاق)، بل نتحول عنه إلى ثقافة وشعار (الخيار التكنولوجي) و(التكنولوجيا البديلة)، الهادفة إلى إسعاد الإنسان حقاً، وليس إلى شقائه من حيث زعمت السعادة والرفاهية (مذكور، ٢٠٠٤، ص ٩).

وبصورة عامة فإن مما يساعدنا في التعامل مع ظاهرة العولمة - كما يراها بكار (٢٠٠١، ص ١٠٤-١٣٤) ما يلي :

١. نشر الوعي بالعولمة ٢- توفير الإطار المرجعي للتعامل معها ٣- رفض الاستسلام
- ٤- تجذير الفروق الثقافية ٥- الاستقلال والتميز ٦- التخفيف من غلواء العولمة
- ٧- تجديد الثقافة ٨- التربية الأسرية ٩- تشجيع الأعمال الصغيرة
١٠. المشروع الحضاري الشخص ١١- التقدم التقني والبحث العلمي هو الأساس
١٢. العمل الإسلامي المشترك

وصفوة القول : " إن (العولمة) بمعنى وجود أرض مشتركة بين شعوب الأرض تسمح بقيام علاقات بينها، وتسمح بوجود قوانين كوكبية تنظمها خير الجميع؛ تعتبر نظرية مقبولة من وجهة النظر الإسلامية، أم (العولمة) التي تعني فرض الفلسفة البراجماتية النفعية المادي ، العلمانية ، وما يتصل بها من قوانين ومبادئ، على سكان الكوكب، فهي نظرية مرفوضة رفضاً باتاً في ضوء الإسلام، وهذا أمر بديهي، إذ كيف يقبل الإسلام نظرية تريد نسخه وإقصاءه عن حياة أمته ، لكي تحل محله " (عبد الرحمن، ١٩٨٢ ، ص ٩٩-١٠٠) .

الخلاصة: (النتائج والتوصيات)

في ختام هذه الدراسة يصل الباحث إلى استخلاص أبرز النتائج والتوصيات التي خرجت بها الدراسة وذلك على النحو التالي:

أولاً: النتائج :

تتمثل أبرز نتائج الدراسة في التالي :

تأكد للباحث حقيقة التحدي الذي فرضته العولمة في بعدها التربوي البراجماتي .

كشفت الدراسة من خلال تتبع مسار البراجماتية ومراحل تطورها أن جذورها تعود إلى فلسفات أوروبية، ذات أصول إغريقية يونانية. لكنها لم تتبلور على نحو واضح إلا في القرن التاسع عشر الميلادي، وفيه بدأ الوجه العولمي الحاد يبرز شيئاً فشيئاً .

كشفت الدراسة من خلال تتبع مسار العولمة ومراحل تطورها أن جذورها تعود إلى أصول أوروبية، بحيث يمكن استنتاج أن العولمة المعاصرة نتاج مباشر للفلسفة البراجماتية.

استخلصت الدراسة أبرز سمات البراجماتية المتمثلة في اعتقادها بفلسفة التغير والنسبية، واعتماد معيار النفع المادي، القائم على التجربة والخبرة، وتقديس قيمة العمل في صورته المادية، ذات المردود العاجل، ليصبح كل ذلك منطلقاً أساساً، ومعياراً عاماً مطّرداً في الحكم على كل الظواهر والمعتقدات والقيم الخلقية.

استخلصت الدراسة أبرز سمات العولمة المتمثلة في نزعتها الفجة نحو الهيمنة، وتسليع كل شيء، مما أدى إلى شيوع النزعة الاستهلاكية المفرطة على نحو مقصود أو غير مقصود في النمط السلوكي العام للأفراد.

تبين من خلال بحث مفهومي البراجماتية والعولمة والجذور التاريخية وتطوراتها لكل منهما عضوية العلاقة التي تربط بين فلسفة التربية البراجماتية وظاهرة العولمة.

كشفت الدراسة عن جانب من الانعكاسات التربوية للعولمة البراجماتية تناولت: الأهداف العامة، وطبيعة النظرة إلى الإله والدين، والإنسان، والقيم والأخلاق، والمعرفة، والمناهج، والمدارس، ولغة التعليم، والثقافة.

تمكنت الدراسة من تحديد آلية المواجهة في ثلاثية كلية هي: اعتماد فلسفة التربية الإسلامية أساساً في المواجهة، ثم تقويم المناهج وتطويرها، أي: تقويم المناهج الحالية، وتثبيت القيم والاتجاهات المرغوبة، مع الاهتمام بمواصفات المتعلم في هذا العصر، في ضوء الخصوصية الثقافية والأخلاقية والجمالية، ثم الانفتاح الواعي الراشد تجاه العولمة ومنتجاتها المادية والمعنوية في ضوء الخصوصية الثقافية المشار إليها.

ثانياً: التوصيات:

يوصي الباحث المؤسسات التربوية سواء في مرحلة التعليم العام أم في مرحلة التعليم العالي ضرورة الإفادة من التوصيات التالية في ضوء النتائج السابقة، وذلك على النحو التالي:

١- تضمين موضوع العولمة لكافة أبعادها المناهج الدراسية ذات الصلة كالتربية الاجتماعية بالنسبة لمرحلة التعليم العام، ويمكن أن يجرّأ ذلك إلى عدّة سنوات، عبر المرحلتين الأساسية والثانوية، وما في حكمهما، وبجميع أقسام هذه الأخيرة.

٢- تضمين موضوع العولمة بكافة أبعادها مقرر الثقافة الإسلامية بالمرحلة الجامعية، في جميع الكليات، ومختلف التخصصات، على أن يصاحب ذلك زيادة في الجرعة المعرفية المقررة، بحيث لا تقل عن مقرر واحد، في كل عام دراسي على مدى سنوات الدراسة.

٣- تجذير الوعي لدى المتعلمين بمختلف مستوياتهم بالعلاقة العضوية التي تربط بين فلسفة التربية البراجماتية والعولمة، عبر التركيز على الآثار السلبية والإيجابية التي تتضمنها تربية العولمة البراجماتية؛ نظراً لما يمثلته تجاهل ذلك أو التغافل عنه من تهديد مباشر وغير مباشر لحاضر ومستقبل الفرد والمجتمع. ولا يتم ذلك إلا بقيام تنسيق حقيقي وتكامل منشود بين المدرسة أو الجامعة وما في حكمهما من مؤسسات التعليم النظامي المقصود من جهة، ومؤسسات التنشئة الاجتماعية، وفي مقدمتها أجهزة الإعلام بفتواته الرئيسية الثلاث (المرئية والمسموعة والمقروءة)، وشبكة المعلومات الدولية من جهة أخرى .

٤- توجيه المتعلمين عبر مؤسسات التربية المقصودة وغير المقصودة كذلك إلى أبرز آليات المواجهة الراشدة الكفيلة بالحدّ من المدّ العولمي في بعده التربوي على وجه الخصوص، مع إيلاء أكبر لمبدأ التربية الذاتية بشقيه الوقائي والعلاجي، ولاسيما في الجانب الثقافي، ومظاهره السلوكية.

٥- ضرورة قيام المدارس والجامعات وما في حكمهما بأنشطة ثقافية، وفعاليات أدبية وعلمية، صفية وغير صفية، تتضمن ضمن برامجها طرح موضوع العولمة من كافة وجوهه وأبعاده، ومناقشة ذلك بموضوعية ما أمكن، بعيداً عن التأثير بردّ الفعل الذي يتحول في أحيان كثيرة إلى تطرّف مضاد.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- الأطرش ، محمد . (١٩٩٨) . العرب والعولمة : ما العمل ؟ (ندوة) . (الطبعة الثانية) . (تحرير : الخولي ، أسامة أمين) . بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية .
- البزاز ، حكمة عبد الله . (٢٠٠٥) . العولمة والتربية . موقع (كفاية): www.kefaya.org (دخول في ٥ / ٨ / ٢٠٠٥) .
- البوطي ، محمد سعيد رمضان . (١٩٩٤) . مشكلة المعرفة وعلاجها في حياتنا الفكرية المعاصرة (ضمن كتاب : وهذه مشكلاتنا للمؤلف) (الطبعة الثالثة) . دمشق : مكتبة الفارابي .
- التواتي ، إبراهيم . (٢٠٠١) . العولمة بين الأسطورة والحقيقة . مجلة البصائر (بيروت) ، (٢٥) .

- الجابري، محمد عابد . (١٩٩٨) . العرب والعولمة : العولمة والهوية الثقافية ، تقييم نقدي لممارسات العولمة في المجال الثقافي (ندوة) (الطبعة الثانية) . (تحرير : الخولي ، أسامة أمين) . بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية .

- الجرجاني ، علي بن محمد . (١٩٨٧) . التعريفات (تحقيق وتعليق : عبد الرحمن عميرة) (الطبعة الأولى) . بيروت : عالم الكتب .

- الجميل ، سيار . (١٩٩٨) . العرب والعولمة (تعقيب على ورقة السيد يسين) (ندوة) (الطبعة الثانية) . (تحرير : الخولي ، أسامة أمين) . بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية .

- الخلفي ، عبد الرحيم . (٢٠٠٣) . العلاقة بين العولمة والتربية والتعليم . مجلة الوحدة الإسلامية (بيروت) ، (١٥) . موقع : الوحدة الإسلامية www.alwahdaalislamaya.net (الدخول في ٥ / ٨ / ٢٠٠٥ م) .

- الدجاني ، أحمد صدقي . (١٩٩٨) . العرب والعولمة (تعقيب على ورقة السيد يسين) (ندوة) (الطبعة الثانية) . (تحرير : الخولي ، أسامة أمين) . بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية .
- الدغشي ، أحمد محمد . (١٩٩٨) . بين العولمة والعالمية : وجهة نظر تربوية . نوافذ ، (صنعاء) ، (١٢ . ١٣) .

- (٢٠٠٣) . فلسفة الأهداف في التربية الإسلامية : دراسة نقدية إصلاحية . مجلة الدراسات الاجتماعية ، (١٥) .

----- (٢٠٠٤) . صورة الآخر في فلسفة التربية الإسلامية (الطبعة الأولى) . الرياض : وزارة التربية والتعليم .

— — ظاهرة العنف : قراءة هادئة في الدوافع وتصورات للحلول . موقع الإسلام اليوم www.islamtoday.com . (الدخول في ٥ / ٨ / ٢٠٠٥ م) .

— — (أغسطس ، ٢٠٠٥) . رؤية أولية حول مسيرة التطوير التربوي في بعض دول مجلس التعاون الخليجي وفلسفاتها . ورقة عمل مقدمة لورشة العمل المنعقدة بمدينة دبي حول إعداد المرحلة الأولى من خطة تطوير مناهج التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام . الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج .
الدغشي ، أحمد محمد . تغيير المناهج بين جدل الداخل والخارج . موقع إسلام أون لاين www.islamonline.net (الدخول في ٥ / ٨ / ٢٠٠٥ م) .

- العظم ، صادق جلال . (١٩٩٩) . ماالعولمة ؟ : حوارات لقرن جديد بين حسن حنفي وصادق جلال العظم (الطبعة الأولى) . بيروت : دار الفكر المعاصر . ودمشق : دار الفكر .
- العلي ، أحمد عبد الله . (٢٠٠٢) . العولمة والتربية . القاهرة : دار الكتاب الحديث .
- الكيلاني ، ماجد عرسان . (١٩٨٨) . فلسفة التربية الإسلامية (الطبعة الثانية) . مكة المكرمة : مكتبة هادي .

- المصريون . موقع : www.almesryoon.com (الدخول في ١٠ / ١١ / ٢٠٠٥ م) .
- المنوفي ، محمد . (٢٠٠٤) . التعليم المصري وتحديات العولمة (ضمن كتاب : تربية العولمة وتحديث المجتمع ، عبد الحميد ، طلعت ورفاقه) (الطبعة الأولى) . القاهرة : دار فرحة .
- النابلسي ، محمد أحمد . (٢٠٠٠) . الأبعاد التربوية الجديدة للعولمة . مجلة الكويت ، (٢٠٢) .
- النجيجي ، محمد لبيب . (١٩٨١) . الأسس الاجتماعية للتربية (الطبعة الثامنة) . بيروت : دار النهضة العربية .
- النجيجي ، محمد لبيب . (١٩٨١) . مقدمة في فلسفة التربية (الطبعة الثانية) . بيروت : دار النهضة العربية .

- بلقزيز ، عبد الإله . (١٩٩٨) . العرب والعولمة (تعقيب على ورقة السيد يسين) (ندوة) (الطبعة الثانية) . (تحرير : الخولي ، أسامة أمين) . بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية .
- بلقزيز ، عبد الإله . (١٩٩٨) . العرب والعولمة. العولمة والهوية الثقافية : عولمة الثقافة ؟ أم ثقافة العولمة؟ (ندوة)
- (الطبعة الثانية) . (تحرير : الخولي ، أسامة أمين) . بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية .
- جامعة الملك سعود . (٢٠٠٤) . العولمة وأولويات التربية : ملخصات البحوث وأوراق العمل (ندوة) . الرياض : كلية التربية . جامعة الملك سعود . موقع الجامعة www.ksu.sa/seminars (الدخول في ٥ / ٨ / ٢٠٠٥ م) .
- جيمس ، وليام . (١٩٦٥) . البراجماتية (ترجمة العريان ، محمد علي وتقديم : محمود ، زكي نجيب) . القاهرة : دار النهضة العربية ونيويورك : مؤسسة فرانكلين .
- حسن ، هدى حسن . (١٩٩٩) . التعليم وتحديات ثقافة العولمة .مجلة كلية التربية :التربية وعلم النفس ، (القاهرة) (٢٣) .
- حسين ، سيد جاد وأشرف ، سيد علي . أزمة التعليم الإسلامي . (ترجمة : الرياط ، أمين حسين ومراجعة : الخريبي ، عبد الحميد) (الطبعة الأولى) . جدة : جامعة الملك عبد العزيز .
- حمدان ، محمد زياد . (١٩٨٢) . المنهج : أصوله وأنواعه ومكوناته (الطبعة الأولى) . الرياض : دار الرياض . - حمدان ، محمد زياد . (١٩٩٨) . المنهج المعاصر : عناصره ومصادره وعمليات بنائه (الطبعة الأولى) . الرياض : دار الرياض .
- خضر ، محسن . (٢٠٠١) . تطوير سياسات التعليم و العمل والتدريب العربية في ضوء معطيات الثورة العلمية والتقنية المعاصرة . مجلة كلية التربية (القاهرة) ، ٣ (٢٥) .
- ديوي ، جون . (١٩٦٠) . البحث عن يقين (ترجمة : الأهواني ، أحمد فؤاد) . القاهرة : دار إحياء الكتب العلمية . عيسى البابي الحلبي .
- ديوي ، جون . (١٩٦٣) . الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني (ترجمة وتقديم : النجيحي ، محمد لبيب) . القاهرة : مكتبة الخانجي .
- ديوي ، جون . (١٩٧٨) . الديمقراطية والتربية (ترجمة : لوف ، نظمي) . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- رضا ، محمد جواد . (١٩٨٤) . فلسفة التربية ومعضلة القصور الذاتي في التربية المعاصرة (الرؤية الثانية) (الطبعة الثانية) . الكويت : شركة الربيعان للنشر والتوزيع .
- زيادة ، رضوان جودت . (٢٠٠٤) . العرب والعولمة بين آليات التحكم الاقتصادي والرهانات السياسية . شؤون عربية ، (١٢٠) .
- سالم ، بول . (١٩٩٨) . العرب والعولمة : الولايات المتحدة والعولمة : معالم الهيمنة في مطلع القرن العشري
- (ندوة) (الطبعة الثانية) . (تحرير : الخولي ، أسامة أمين) . بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية
- صالح ، هاني عبد الرحمن . (١٩٦٧) . فلسفة التربية . عمان : د . ن .
- عبد الدائم ، عبد الله (١٩٩١) . نحو فلسفة تربوية عربية (الطبعة الأولى) . بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية .
- عبد الرحمن ، أحمد . (١٩٩٨) . الإسلام والعولمة (مؤتمر) . القاهرة : الدار القومية العربية .
- عبد العزيز ، صالح . (١٩٦٤) . تطور النظرية التربوية (الطبعة الثانية) . القاهرة : دار المعارف .
- عبد الله ، إسماعيل صبري . (١٩٩٨) . العرب والعولمة : العولمة والاقتصاد والتنمية العربية : العرب والكوكبة

- (ندوة) (الطبعة الثانية) . (تحرير : الخولي ، أسامة أمين) . بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية .
- عفيفي، محمد الهادي (د.ت). في أصول التربية: الأصول الفلسفية للتربية. القاهرة. مكتبة الانجلو المصري.
- . علي ، سعيد إسماعيل . (١٩٩٥) . فلسفات تربوية معاصرة . الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب .
- . علي ، صباح ياسين . (١٩٩٨) . العرب والعولمة (تعقيب على ورقة السيد يسين) (الطبعة الثانية) . (تحرير : الخولي ، أسامة أمين) . بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية .
- علي ، نبيل . (٢٠٠١) . الثقافة العربية وعصر المعلومات : رؤية لمستقبل الخطاب العربي (الطبعة الأولى) . الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب .
- . عمار ، حامد . (٢٠٠٠) . مواجهة العولمة في التعليم والثقافة : دراسات في التربية والثقافة (٨) (الطبعة الأولى) . القاهرة : مكتبة الدار العربية للكتاب .
- . عمار ، حامد . (٢٠٠٤) . الحادي عشر من سبتمبر ٢٠٠١ م ، وتداعياته التربوية والثقافية في الوطن العربي (الطبعة الأولى) . القاهرة : الدار المصرية اللبنانية .
- عمارة ، محمد . (١٩٩٨) . الإسلام والعولمة (مؤتمر) ، القاهرة : الدار القومية العربية .
- غارودي ، روجيه . (١٩٩٨) . العولمة المزعومة : الواقع . الجذور . البدائل (ترجمة : محمد طاهر السبيطلي) . صنعاء : دار الشوكاني للنشر والتوزيع .
- . غالب ، حنا . (١٩٧٠) . التربية المتجددة وأركانها (الطبعة الثانية) . بيروت : دار الكتاب اللبناني .
- . قورة ، حسين سليمان . (١٩٨٥) . الأصول التربوية في بناء المناهج (الطبعة الثامنة) . القاهرة : دار المعارف .
- كرم ، يوسف . تاريخ الفلسفة الحديثة . د.ت . بيروت : دار القلم .
- مارتين ، هانس - بيتر ، وشومان ، هارالد . (١٩٩٨) . فخ العولمة : الاعتداء على الديمقراطية والرفاهية (ترجمة : علي ، عدنان عباس ومراجعة وتقديم : زكي ، رمزي) . الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب .
- غريال ، محمد شقيق . (١٩٦٥) . الموسوعة العربية الميسرة . بيروت : دار إحياء التراث العربي .
- مبروك ، محمد إبراهيم . (١٩٩٨) . الإسلام والعولمة (مؤتمر) ، القاهرة : الدار القومية العربية .
- محي الدين ، عمرو . (١٩٩٨) . العرب والعولمة : (ندوة) . (الطبعة الثانية) . (تحرير : الخولي ، أسامة أمين) . بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية .
- مذكور ، علي أحمد . (٢٠٠٠) . التعليم العالي في الوطن العربي : الطريق إلى المستقبل (الطبعة الأولى) . القاهرة : دار الفكر العربي .
- مذكور ، علي أحمد . (إبريل ٢٠٠٤) . العولمة وحتمياتها التكنولوجية والحصانة الثقافية . ورقة عمل مقدمة لندوة : (العولمة وأولويات التربية) التي عقدت بكلية التربية . جامعة الملك سعود . موقع الجامعة www.ksu.edu.sa .
- (الدخول في ٢٠٠٥/٨/٩ م) .
- . مراد ، بركات محمد . (٢٠٠١) . ظاهرة العولمة : رؤية نقدية (الطبعة الأولى) . الدوحة : وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية .
- هيرست ، بول وطمبسون ، جراهام . (٢٠٠١) . ما العولمة : الاقتصاد العالمي ، وإمكانات التحكم؟ (الطبعة الأولى) (ترجمة : عبد الجبار ، فالح) . الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب .
- . وين . رالف . ن . (١٩٦٤) . قاموس جون ديوي للتربية (ترجمة وتقديم : العريان ، محمد علي وتصدير : سلامة ، عبد العزيز) . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية . ونيويورك : مؤسسة فرانكلين .

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Dewey, Jhon . (1947) . On Education . Chicago and London : University of Chicago.**
- . -Seetharm ,U.A.S.(1998).Philosophy of Education. New Delhi Publishing**