الاختصاص الجامعي ومحنة الثقافة

إيلين دمعة(*)

الجامعة اللبنانية، معهد العلوم الاجتماعية.

مقدّمة

يَنظر كثيرون إلى الثقافة على أنها الاختصاص في أحد حقول المعرفة والحصول على درجة جامعية فيه. ويبدو أنّ العلوم الطبيعية والمهنية تشكّل أعلى نموذج ثقافي في أذهان عامّة الناس. من هنا تنزع أكثر مجتمعات العالم إلى إضفاء قيمة إضافية على اختصاصات كالطبّ والصيدلة والهندسة والمحاماة وبعض فروع العلوم كالفيزياء النوويّة والهندسة الجينيّة، وتنظر إلى حاملي الدرجات الجامعية في هذه الحقول كما لو كانوا نخبة المجتمع. ولعل هذا يفسّر إقبال أغلبية الطلاب الجامعيين في معظم أنحاء العالم اليوم على هذه الاختصاصات وما شابهها؛ وإحجامهم عن اختيار أحد حقول الدراسات الإنسانية، كالتاريخ والفلسفة وعلم النفس وعلم الاجتماع والأدب، إلى حدّ باتت معه جامعات كثيرة حول العالم تطلق هذه الصرخة المدوّية: «انْقِذوا الإنسانيّات»(١).

ويدعم دعاة الاختصاص موقفهم بإبراز أهمية المعرفة المعمقة في حقل معين، وما أنتجته هذه المعرفة من ابتكارات في العلوم الطبيعية والاجتماعية والطب والهندسة، وفي الإنسانيات نفسها من تاريخ وفلسفة ولغة وأدب، وفي كل حقل من حقول المعرفة. أما الدراسة الممتدة أفقياً لا عمودياً، أي المتصفة بالسعة دون العمق، فهي تنتج أُناساً يعرفون القليل عن كل شيء من غير أن يعرفوا الكثير عن شيء واحد، كما تُفقِر سوق العمل إلى خبراء في مختلف الحقول.

لا شك في أنّ هذا الموقف يرتكز على سوء فهم للمقصود بالثقافة الإنسانية التي تبدأ على مقاعد المدرسة وتترسخ في الجامعة وتتجدد مدى الحياة. ولكي نكشف سوء الفهم هذا ونعمل

(*) البريد الإلكتروني: adibsaab@hotmail.com.

(١) بدأت صرخة «انقِذوا الإنسانيّات» منذ سبعينيات القرن الماضي في الأوساط الجامعية الغربية، واشتدّت في الثمانينيات، ولا تزال مدوّية إلى الآن. لكنها تكاد تكون غائبة عن الكتابة العربية. ولعل سبب هذا الغياب عدم وعي الأزمة بسبب غياب الثقافة العامة في الإنسانيات من معظم الجامعات العربية. انظر: (Hulak et Girard, eds., 2011: 7-38, and Carnochan, 1994).

على إزالته، لا بد أولاً من الكلام عن مهمّة الجامعة أو وظيفتها (Berleur, 1994: 49-84 and 147-178; Duderstadt, 2000: 3-10 and 73-109; Pelikan, 1994). بعد ذلك نركّز على وصف الثقافة الإنسانية، متناولين أبرز البرامج الجامعية المخصصة لها. ثم نتوقف عند بعض تفاصيل الأزمة، مع كلام عن الإنسانيات العربية. ونختم البحث مذكّرين بما قلناه دفاعاً عن الثقافة الإنسانية.

أولاً: مهمّة الجامعة

يمكن النظر إلى مهمة الجامعة، كما نرى، تحت أربعة عناوين كبيرة: (١) الجامعة مكان لإعداد اختصاصيين. (٢) الجامعة مكان لإعداد باحثين. (٣) الجامعة مكان لإعداد مثقفين. (٤) الجامعة مكان للتدريب على التفكير النقدي.

١ ـ إعداد الاختصاصيين

معظم الطلاب يدخلون الجامعة سعياً وراء اختصاص معين في حقل أو آخر من حقول المعرفة، كالهندسة أو الطب أو الفيزياء أو التاريخ أو الفلسفة أو الاقتصاد أو علم النفس أو الأدب. والجامعة إنما استمدّت اسمها من جمعها كل الاختصاصات أو معظمها، وإن اقتصرت بعض الجامعات على عدد قليل من الاختصاصات. لكن في هذه الحال ينطبق عليها اسم الكلّية أكثر من اسم الجامعة. وتتيح الجامعة الناجحة، في مختبراتها ومراكز أبحاثها ومكتباتها، أوسع الوسائل أمام طالب الاختصاص كي يتحرّى أفضل ما توصل إليه المبتكرون والباحثون والمؤلفون والأساتذة في حقل المعرفة الذي يَنشده.

ويأتي دَور الأستاذ في الصف لينقل أساسيات المعرفة إلى الطلاب، علماً أنّ أهم ما يفعله هو تأهيل الطلاب لابتكار مناهج أو طرق يستطيعون على أساسها تحرّي المعارف بأنفسهم. فالمواد التي تتيحها الجامعة في حقول الاختصاص المختلفة لطلابها غير كافية لتغطية هذه الحقول. لذلك تركّز الجامعة على أساسيات علم معين، مع مساعدة طلاب الاختصاص على تكوين منهج يعينهم على الاستزادة وتحرّي المستجدّات في حقول اختصاصهم. مثلاً، لا ينفع الطبيبَ الناجحَ الطّموح، عندما يخرج إلى العمل، الاكتفاءُ بما تعلّمه من الأساتذة والكتب والمختبرات والتدريب خلال سنيّ دراسته، بل ينبغي أن يلاحق المستجدّات النظرية والتقنية في حقل اختصاصه يوماً بعد يوم. ومن أهداف المؤتمرات الطبية عرض نتائج الأبحاث الجديدة وتبادل الخبرات. وما يصحّ على الطب يصحّ على أيّ اختصاص جامعي آخر.

٢ ـ إعداد الباحثين

لم تَعرف العلومُ والمعارف التقدمَ إلا على أيدي باحثين. هؤلاء هم الصنّاع الرئيسيون للحضارة. وفي رأي أحد كبار علماء النفس (سيغموند فرويد) أنّ هؤلاء ضحّوا بملذّاتهم لكي يصنعوا الحضارة (Freud, 1989: 57). وإذْ لا نشكّ في أنّ تكريس الحياة لهذا الهدف الجليل، وهو المساهمة في صنع ما ليس بأقل من مستقبل الجنس البشري في مختلف المجالات،

يقتضي العمل المتواصل والكدّ والتضحيات، غير أنّ العلماء المبتكِرين عموماً ما كانوا ليكرّسوا حياتهم لملاحقة ابتكاراتهم لو لم يكن هذا النوع من العمل عين اللذّة والرغبة والحلاوة بالنسبة إليهم. وهم اختاروا الانصراف إلى الأبحاث بمحض إرادتهم. وهؤلاء قلّة من طلاب الجامعات الذين لم يكتفوا بالدرجة الأولى من الاختصاص، بل تابعوا الدراسات العليا ونالوا درجات مثل الماجستير والدكتوراه. وإذْ لا يعني هذا أنّ كل مَن يحمل درجة من هذا النوع هو بالضرورة باحث أصيل أو باحث من أيّ نوع، إلا أنّ الدراسات العليا هي التي تعدّ الطلاب كي يصيروا باحثين. ومن واجبات الجامعة تأمين أفضل الظروف المادية والمعنوية في سبيل إعداد بعض طلابها كي يكونوا باحثين.

ولا تكتفي الجامعات بالدوائر التقليدية من أجل تحقيق هذا الهدف، بل تلجأ إلى إنشاء مراكز أبحاث هي التي تُصدِر التقارير والمطبوعات عادةً في حقول العلم التي تنزع نحو تفريع الاختصاص. ففي حين تَحمل الدوائر أسماء مثل: دائرة الفيزياء، دائرة علم النفس، دائرة الفلسفة، تحمل مراكز البحث أسماء مثل: مركز علم النفس التربوي، مركز علم النفس الجنائي، مركز علم النفس الديني، مركز دراسة فلسفة القرون الوسطى، مركز الدراسات الشكسبيرية، معهد الفيزياء النووية، مركز الزراعة الاختبارية، مركز الأمراض الاستوائية... والخطأ الذي يمكن أن ترتكبه بعض الجامعات في حق مراكز الأبحاث لديها هو إهمال دعمها بما يكفي من معدّات وتسهيلات ومرشدين للطلاب، بحجّة أنّ المقبلين على الاختصاص في مراكز من هذا النوع أقلية على الدوام، وأنها بالتالي تحتاج إلى موازنة ضخمة. لكنّ الجامعة تتخلى عن إحدى أكبر مهمّاتها إنْ هي تخلّت عن تأسيس مراكز أبحاث ودعمها على أفضل وجه. وإضافةً إلى الخدمات الجلّى التي تقدمها هذه المراكز للمجتمع والحضارة، فهي التي تصنع اسم الجامعة أو سمعتها أكثر من أيّ عامل آخر.

٣ ـ إعداد المثقفين

يندرج ما سبق تحت باب الاختصاص. إلا أنّ مهمّة الجامعة لا تقف عند هذا الحد، وإنْ كانت جامعات كثيرة حول العالم تكتفي به ظنّاً أنها تلبّي حاجة سوق العمل بوظيفتها الأولى وحاجة تقدُّم العلوم بالوظيفة الثانية. لكن بما أنّ هدف التربية، سواءٌ أكان مكانها المدرسة أم الجامعة أم سواهما، هو تنمية الشخصية الإنسانية، فهذه الشخصية تبقى قاصرة جداً عن النمو بعيداً من الدراسات الإنسانية. وقد سُمِّيَت هذه الدراسات إنسانية لأنها تتناول الإنسان في بُعده الوجودي أو النفسي أو الروحي. ومن أبرزها التاريخ والفلسفة والأدب والعلوم الاجتماعية والدين والفن. ولعل ما جاء في كتاب **الميتافيزيقا**، الذي وضعه أرسطو قديماً، يلقي بعض نور على الفرْق بين نطاق الاختصاص ونطاق الثقافة. فهو وصفَ العلوم أو المعارف المختلفة بقوله إنّ كلاً منها يقتطع جانباً من الوجود ويعمل عليه. فالرياضيات تَدرس الوجود من حيث هو عدد أو رقم، والكيمياء من حيث هو مادّة، والفيزياء من حيث هو حركة، والجيولوجيا من حيث طبقات الأرض، وهكذا. ويتابع أرسطو أنّ هناك علماً يختلف عن هذه العلوم كلها لأنّ موضوعه يتناول الوجود لا من هذه الناحية أو تلك، بل الوجود من حيث هو موجود. ويعطي أمثلة عن المسائل التي يطرحها هذا العلم، مركّزاً على الغاية أو المعنى: ما معنى الوجود؟

ما غايته؟ كيف يمكن أن ينظر الإنسان إلى العالم، بما في ذلك نفسه؟ ما الفرق بين الوجود بالقوة والوجود بالفعل؟ كيف تنتقل الأشياء من ذاك الطور إلى هذا، أي كيف تحقق ذاتها؟ ويطلق على هذا العلم اسم «الفلسفة الأولى»، أو علم الوجود من حيث هو موجود. وإذ لن نحصر الثقافة بالفلسفة، لكن تجدر الإشارة إلى أنّ ما قصده أرسطو بالفلسفة كان يذهب أبعد كثيراً مما تشير إليه الكلمة اليوم. كانت تعني الفلسفة آنذاك التبحُّرَ في علوم كثيرة تحوي كل علوم الإنسان إضافةً إلى الرياضيات والعلوم الطبيعية والطب وما تَيسر من بقية المعارف. وكان الفيلسوف عالماً في كل شيء تقريباً (Polymath).

غنيٌّ عن القول إننا لم نقصد بالثقافة هذا النوع من الشمول. لكننا سقنا هذا الإيضاح الأرسطيّ للتمييز بين نطاق الاختصاص الجزئي ونطاق الثقافة الشامل. فالطالب الجامعي، مهما كان حقل اختصاصه، لا يُعَدّ مثقفاً ما لم يطّلع على العلوم التي ذكرناها والتي سنخصص لها القسم التالي. لنأخذ الطبيب مثلاً؛ إنّ الطبيب الذي لم يطّلع اطّلاعاً لائقاً على علمَي النفس والاجتماع يجهل المريض الذي يقصده للعلاج. فهذا المريض فرد ينتمي إلى بيئة اجتماعية معينة، يجب أن ينشأ تعاون بينها وبين المريض من أجل حصول الشفاء. كما أنّ وضع المريض النفسي هو أحد عوامل شفائه. كذلك يجدر بالطبيب معرفة الأفكار التي استمدّها مريضه من عقيدته الدينية. ثمّ إنّ قراءة الشعر والرواية وسواهما من الأنواع الأدبية تساعد الطبيب على فهم الشخصية البشرية فهماً أكبر. ومَن يقرأ كتابات فرويد يدرك أهمية الأدب والفلسفة والثقافة عموماً للطب. في غياب هذه الثقافة الإنسانية عن الاختصاص الطبي، قد يكون للطبيب من سلامة فطرته ما يمنحه بُعداً إنسانياً. لكنّ الأرجح أنه سوف ينظر إلى ذاك الإنسان الذي يقصده بهدف العلاج والشفاء كما لو كان «زبوناً» جاء يشتري سلعة من حانوته أكثر من كونه «مريضاً»، ولعل هذه الصفقة التجارية لا تنطوي على أيّ نوع من «الكفالة» أو «خدمة ما بعد البيع». وما قلناه عن الاختصاص الطبي ينطبق على كل حقول الاختصاص. صحيحٌ أنّ مهمّة الجامعة تكوين الطبيب، والاختصاصي عموماً، لكنّ مهمتها لا تكتمل إلا بتكوين الإنسان وراء الطبيب والمهندس والصيدلي والمحامي والفيزيائي وأيّ اختصاصي آخر، وإنْ كان حقل اختصاصه ضمن الإنسانيات نفسها. فالاختصاص في التاريخ أو علم النفس أو علم الاجتماع أو الفلسفة يقتضي، إلى جانبه، ثقافةً في الحقول الإنسانية الأخرى وفي العلوم الطبيعية.

باختصار، المهم أن يخرج الطالب من الجامعة بموضوعات لا في حقل اختصاصه فحسب، بل في الثقافة الإنسانية العامة أيضاً، تخوّله أن يكوّن نظرة إلى العالم (Weltanschauung). والنظرة إلى العالم تنطوي على نظرة إلى الإنسان عموماً وإلى الذات. وقديماً جعل سقراط رأس الحكمة هذا الشعار: «اعرِفْ نفسك». وهذا ما أكّدته الفلسفة الرواقية في تركيزها على فحص الذات المستمر. إنّ النظرة إلى العالم تشبه الخريطة التي يحملها السائح أو السائق لتدلّه على المكان. وسوف يبقى الاختصاصيون يتلمسون طريقهم على غير هدى ما لم تزوّدهم الجامعة بالأدوات التي يرسمون بها خرائطهم. وقد صرنا نعرف أنّ كثيراً من هذه الأدوات مستمَدة من الثقافة الإنسانية. إنّ اختصاصياً يفتقر إلى هذه الثقافة تنطبق عليه صفة «المتعلّم الأمّي» التي أطلقها في القرن الماضي الفيلسوف الإسباني خوسيه أورتيغا إي غاسيت

(Ortega y Gasset, 1967: 160)، ومن كتبه واحدٌ عن مهمّة الجامعة (Ortega y Gasset, 2009). ويسمّي أورتيغا الاختصاصي بدائياً، لأنه يجهل الإنسان بالرغم من معارفه الكثيرة في حقل اختصاصه، أي يجهل كل ما يقع خارج نطاقه المحدود جداً، على سعته. والمفارقة، في رأي هذا الفيلسوف، أن تكون العلوم الاختبارية والتقنيات في عصره تقدّمت على أيدي أناس عديمي الثقافة، بعدما كانت المعارف مترابطة كما يجب أن تكون (Ortega y Gasset, 1967: 159).

٤ ـ التدريب على التفكير النقدي

المعلّم يدل الطالب على الطريق، لكن لا يجوز ولا يمكن أن يقطعها عنه. وقد تخلّت التربية الحديثة عن اعتماد التلقين، وإن كانت هذه الطريقة لا تزال تمارَس في بعض الأنظمة العقائدية السياسية والدينية. وفي التلقين تُفرَض معلومات ناجزة على أنها الحقيقة المطلقة التي لا يجوز أن يرقى إليها أيّ شك. وتَبذل الإدارات التربوية، الجامعية وسواها، في هذه الأنظمة كل ما في وسعها لسكب تفكير الطلاب في القالب المرغوب فيه بعيداً من منطق التساؤل والنقد. وكم من الأساتذة الجامعيين في الأنظمة المنغلقة أُنهِيَت خدماتهم لأنهم شجّعوا الطلاب على التفكير النقدي من خلال كتاب أو دراسة أو تعليم. لكن ما هو التفكير النقدي؟ وهل يعني بالضرورة رفض التقاليد التي استمدها المرء من محيطه العائلي والاجتماعي، وعلى الأخص تلك المتعلقة بالعقائد الدينية؟ التفكير النقدي يعني أن نكوّن مناهجنا، التي في ضوئها نفهم ما نقرأ ونحكم عليه ونعبّر عن أفكارنا ومواقفنا، على نحو يمكّننا من الدفاع عمّا نقبله من معارف وأفكار وقيم ومواقف دفاعاً مقنعاً. وهذا النوع من التفكير يتجاوز قبول ما تعلمناه من بيئتنا أو رفضه. ولئن كان النقد في أذهان الكثيرين، ولا سيما في ثقافتنا العربية، يعني الرفض، إلا أنه ليس هكذا بالضرورة. فالنقد أو الفهم النقدي أو التفكير النقدي، كما قلنا، يذهب أبعد من رفض فكرة معينة أو قبولها إلى حسن الدفاع عنها، سواءٌ في حال القبول أو في حال الرفض. وما يجب أن يتوقعه الأستاذ، خصوصاً في مواد تحتمل الرأي، لا أن يرضيه الطالب بتبنّي آرائه، بل أن يستعرض الرأي الذي تَوصل إليه والخطوات التي قطعها في هذا السبيل، ويستطيع الدفاع الحسَن عن أيّ رأي قد يصل إليه.

التدريب على هذا النوع من التفكير يزوّد الطالب بالمناهج أو الطرق التي على أساسها يتحرّى المعارف ويكوّن الآراء، وهكذا يصير معلّم نفسه الفعلي. فالجامعة تَختصر بعض المحطات الحضارية الرئيسية وتَهدي الطالب إلى الطريق، لكن يبقى عليه هو، كما قلنا، أن يسلك الطريق وأن يستزيد من العلم سعةً وعمقاً. وهناك عدد من الكتب التي وضعها أكاديميون مرموقون حول منهجية القراءة والبحث والكتابة، نكتفي باثنين منها: واحد من تأليف آيفور آرمسترونغ ريتشاردز، أستاذ النقد الأدبي في جامعة كمبريدج البريطانية، والآخر من تأليف مورتيمر آدلر، أستاذ الفلسفة في جامعة شيكاغو الأمريكية.

في كتابه **كيف نقرأ كتاباً** (١٩٤٠)، يتكلم آدلر عن ثلاث مراحل (Adler, 1940). في المرحلة الأولى يتولّى القارئ وضع الكتاب مع النوع الذي ينتمي إليه، ويحدد باختصار شديد الموضوع الذي يدور عليه الكتاب، مع إظهار أقسامه الرئيسية حسب تسلسلها والمسألة أو

المسائل التي يحاول المؤلف حلّها. يتناول القارئ في المرحلة الثانية الكلماتِ والجملَ المفصلية التي يستعملها الكاتب، مع صياغة مناقشات الكتاب والإشارة إلى مواضع نجاحها وإخفاقها. أما المرحلة الثالثة فتدور على نقد الكتاب لجهة أمور مثل الصحة والخطأ. ولا يجوز مباشرة نقد الكتاب قبل الفراغ من قراءته وتلخيصه وإبراز مناقشاته وإظهار مقدار اطّلاع الكاتب على المواضيع التي يعالجها ومنطقيّة مناقشاته. وأهمّ ما في النقد دفاعُنا المنطقي عن أيّ فكرة نبديها.

تجدر الإشارة إلى أنّ هذا الكتاب أوحى إلى مؤلفه مورتيمر آدلر تأسيس برنامج «الكتب العظيمة» أو «الروائع» في جامعة شيكاغو، انطلاقاً من أنّ الأفكار الأساسية التي يجب أن ترتكز عليها التربية ليس ما يصدف أن يكون سائداً في عصرنا فحسب، بل الحقائق والقيم الخالدة في كل زمان ومكان. وتبنّت جامعة شيكاغو البرنامج المذكور نموذجاً للثقافة العامة المفروضة على كل طلابها مهما كان حقل اختصاصهم. وبدعم من رئيس جامعة شيكاغو آنذاك روبرت هتشنز، اتّفق آدلر مع ناشري الموسوعة البريطانية على إصدار ٤٤٣ كتاباً من روائع الأدب والفلسفة والإنسانيات عموماً، طُبعَت في ٥٤ مجلّداً. وعمدت جامعات كثيرة إلى اعتماد برامج للثقافة الإنسانية، تمَّ تأسيس الكثير منها بتقليد تجربة شيكاغو.

أما كتاب آيفور ريتشاردز **كيف نقرأ صفحة** (١٩٤٢)، فهو أيضاً دليل منهجي ـ عملي إلى القراءة الفعّالة (Richards, 1961). وعنده أنّ اللغة بتراكيبها لا بمفرداتها، أي أنّ معنى العبارة يتقرر في ضوء السياق الذي تنتمي إليه. لكنه عمد إلى اختيار مئة كلمة تشكّل، في نظره، مفاتيح فهم النصوص. ومن هذه الكلمات: مناقشة، اعتقاد، سبب، غاية، مقارَنة، واقع، مثَل، شعور، شكل، تقدير، فكرة، معرفة، مراقَبة، سؤال، مسألة، علاقة. هذا من ناحية الأسماء. وهنا نماذج من الصفات ـ المفاتيح عند ريتشاردز: واضح، جميل، جيد، مختلف، مهمّ، ضروري، عامّ، ممكن، محتمَل، صحيح، يقينيّ، بسيط، شبيه، مساوٍ.

لقد وضع الكاتبان المرموقان كتابيهما مؤكدين أنّ: مَن يستطع قراءة صفحة واحدة كما يجب يستطع قراءة كل صفحة، ومَن يتقن قراءة كتاب واحد يتقن قراءة أيّ كتاب. لكن بما أنّ الوقت الذي يقضيه الطالب في الجامعة محدود بسنواته وأيامه وساعاته، وبما أنّ الطالب يجب أن يَقرأ بنفسه ولا يُقرأ عنه، كان لا بدّ من تدريب الطالب على المنهج أو الطريقة لكي يستطيع أن يكون معلّم نفسه عبر كونه قارئاً ناجحاً وناقداً راجحاً.

الوظائف الأربع التي تكلمنا عنها، وهي إعداد اختصاصيين وإعداد باحثين وإعداد مثقَّفين والتدريب على التفكير النقدي، لا تَستنفد كل الوظائف المرتبطة باسم الجامعة ومفهوم الجامعة. ومن أبرز الوظائف الأخرى التي يجب أن تؤدّيها الجامعة: خدمة المجتمع، تلبية حاجات سوق العمل، مساعدة إدارات الدولة المختصة في تحسين التربية المدرسية الأساسية والثانوية، دعوة أساتذة زوّار في مختلف الاختصاصات وحقول المعرفة من جامعات ومراكز أبحاث مرموقة حول العالم، إقامة مؤتمرات علمية ودورات تأهيلية. لكن يبقى أنّ المهمّات الأربع التي عرضناها هي مهمّات الجامعة الرئيسية، ويمكن أن تُدرَج ضمنها معظم المهمات الأخرى.

ثانياً: الثقافة الإنسانية ـ برامج ودوائر

نكرّر أنّ الثقافة الإنسانية تضمّ الحقول التي تتناول الإنسان مباشرةً، بمعنى أنّ موضوعاتها تدور على الإنسان. وأهم هذه الحقول، كما ذكرنا، التاريخ والفلسفة والعلوم الاجتماعية والأديان. وقد باتت جامعات كثيرة حول العالم، وعلى الأخص في أوروبا والولايات المتحدة، تَفرض هذه المواضيع على طلابها جميعاً، مهما كانت مجالات اختصاصهم. في هذا القسم الثاني من دراستنا، سوف نفصّل الكلام في الدراسات الإنسانية، ونرى كيف تستطيع الجامعات دمجها مع حقول الاختصاص، وما إذا كان من الأفضل أن تخصَّص لها دائرة جامعية قائمة في ذاتها بدلاً من برنامج.

١ ـ برنامج الروائع

يجري أحياناً تقديم الدراسات الإنسانية انطلاقاً من الكتب. وقد ظهر خلال التاريخ عدد كبير من الكتب الرائعة في الفكر والرواية والمسرح والشعر والدين، تمّت ترجمتها من لغاتها الأصلية إلى كثير من اللغات الأخرى. ومنها كتاباتٌ تَرقى إلى زمن بعيد جداً، وبينها الآداب الإغريقية السابقة للفلسفة، مثل شعر هوميروس ومسرحيات إسخيلوس وسوفوكليس ويوريبيديس وأريستوفانيس. ومَن يطالع هذه الكتابات اليوم يظنّ أنها معاصرة لأنّ المسائل التي عالجتها لا تزال المسائل نفسها التي تواجه الإنسان في كل زمان ومكان. وهذا مختلف جداً عن نظريات أرخميدس وبطليموس وطاليس العلمية، التي تخطاها الزمن على العموم مع القفزات الجبارة في ميادين العلم المختلفة، والتي تنطوي على قيمة تاريخية فقط، لا على قيمة أزلية. أما «الروائع» الأدبية والفكرية فهي، على قِدَمها، لا تزال، بفضل إثارتها القضايا الإنسانية الكبرى وتصدّيها لها، تخاطب الإنسان المعاصر الذي يمكن أن يجد فيها منفعة مستجدّة كلما عاودَ قراءتها. وبما أنّ الطالب الجامعي إنسان قبل أن يكون اختصاصياً ومع كونه اختصاصياً، كانت هذه الروائع ضرورية جداً لتكوينه الشخصي والاجتماعي. لا بل هي ضرورية لأيّ شخص حتى يسمَّى مثقفاً. وقد وعت جامعات الغرب أهمية الثقافة الإنسانية منذ عصر النهضة (Moberly, 1949)، وحتى قبل ذلك في معاهد القرون الوسطى. وفي مطلع القرن العشرين (١٩٠٩)، نشرت جامعة هارفرد الأمريكية ٥١ مجلَّداً ضمّت عدداً من الأعمال الأدبية والفكرية الخالدة[٢].

وفي عشرينيات القرن الماضي، هَبّ فريق من الأساتذة في جامعة كولومبيا في نيويورك إلى العمل على اعتماد الثقافة الإنسانية العامة من أجل تحسين نوعية التعليم في الجامعات

(٢) هذه السلسلة من الآداب العالمية جمعها وحررها تشارلز وليم إليوت، وصدرت للمرة الأولى عام ١٩٠٩. ومن المؤلفين الذين نشرت كتب لهم: سوفوكليس، كونفوشيوس، أفلاطون، ماركوس اوريليوس، شيشرون، فرجيل، اوغسطين، دانتي، راسين، موليير، لورد بايرون، جون ملتن، بلزاك، شكسبير، روسو، فولتير، ديكارت، لوك، هيوم، كانط، داروين، ديكنز، دوستويفسكي، هنري جيمس

الأمريكية. وفي طليعة ذلك الفريق جون إرسكين[٣] الذي قاربَ موضوع الإنسانيات من زاوية «الكتب الغربية العظيمة». ومن معاونيه روبرت هتشنز، الذي صار رئيساً لجامعة شيكاغو لاحقاً، ومورتيمر آدلر. وكانت الحجة التي قدمها الفريق دفاعاً عن الثقافة الإنسانية ملاحظتهم أنّ التركيز الصارم على الاختصاص أدّى إلى تدنّي مستوى التربية الجامعية، وأنّ برنامج «الكتب العظيمة» من شأنه تعويض ذلك النقص. إلا أنّ البرنامج المقترَح لقي معارضة واسعة من مفكرين تربويين، بينهم أشخاص مرموقون مثل جون ديُوِي الذي لم يجد فائدة من الفلسفة والمنطق والأدب لطلاب الطب والاقتصاد. واستمر البرنامج في كولومبيا بين ١٩٢٠ و١٩٢٨، ولكن على نحو متعثّر، إذ لم يكن أساتذته كلهم من مستوى إرسكين وآدلر. وبعدما أوقفته الجامعة، انتقل آدلر إلى شيكاغو حيث تابعَ برنامجه الذي اكتسب اسم «الإنسانيات». ولا تزال جامعة شيكاغو رائدة حتى اليوم في تخطيط برامج للثقافة الإنسانية العامة.

لا شك في أنّ هناك حسنات كثيرة لمقاربة الثقافة العامة انطلاقاً من الكتب. فالمرء لا يُعَدّ مثقفاً ما لم يقرأ روائع الرواية والمسرح والفكر، مع أسماء كبيرة مثل: بلزاك، ديكنز، فلوبير، دوستويفسكي، تولستوي، شكسبير، إبسن، كافكا، أفلاطون، أرسطو، هيوم، كانط... فهو يتعلم من هذه الكتب الكثير عن النفس البشرية في فرحها وحزنها، في انتصارها وانكسارها، في أملها ويأسها، في سعادتها وبؤسها، ويتحقق من أنه ليس وحيداً: فما يعانيه هو عاناه الكثيرون سواه. ويستطيع أن يستمد المعرفة والحكمة من طرائق مواجهتهم للتجارب، فيتبنّى هنا، ويرفض هناك، ويعدّل هنالك.

وإذا تمَّ إعطاء ما تيسّرَ من الروائع في أربع مواد تعليمية، لأمكنَ توزيعها زمنياً في مادة تشمل العصور القديمة، وثانية تشمل القرون الوسطى وعصر النهضة، وثالثة تشمل القرنين السابع عشر والثامن عشر، ورابعة تشمل القرنين التاسع عشر والعشرين حتى اليوم. لكنّ ثمّة سيّئات ملازمة لهذه المقاربة «الكتبيّة»، لعل أبرزها أنّ ما يُعتبَر روائع الكتب خلال التاريخ يقتصر عموماً على الأدب والفكر، بينما يَستثني التاريخ والعلوم الاجتماعية أو السلوكية وأديان العالم، وهي حقول لا غنى عنها للثقافة العامة.

وإذا عدنا إلى قائمة الكتب التي اقترحها آدلر في «كيف نقرأ كتاباً»، سواءٌ في طبعة الكتاب الأولى عام ١٩٤٠ أو في الطبعة الثانية عام ١٩٧٢ حيث وُسِّعَت القائمة لتشمل عدداً أكبر من الكتب (Adler and Van Doren, 1972)، لوجدنا أنّ العناوين مقتصرة على المواضيع التي ذكرناها، إضافةً إلى كتابات ضئيلة في حقول مثل علم النفس والاقتصاد والتاريخ، لكنها لا تُغْني عن تحرّي تلك الحقول بشيء من التوسع. من هنا نجد أنّ برنامجاً للثقافة العامة قائماً على الموضوعات من شأنه أن يكون أقل انتقائيةً لجهة الكتب وأكثر شمولاً لجهة الموضوعات. وهذا ما سنبيّنه في الفقرة التالية.

(٣) جون إرسكين (John Erskine) (١٨٧٩ ـ ١٩٥١) كان أستاذاً في جامعة كولومبيا ـ نيويورك، وإليه يعود الفضل في نسج برنامج للثقافة العامة انطلاقاً من الكتب الخالدة. له دراسات حول الرواية والشعر والموسيقى وغير ذلك.

٢ ـ برنامج الإنسانيات

كثيرة هي الكتب في الرواية والمسرح والشعر والفلسفة التي وَجدت طريقها إلى برنامج الروائع ولن تخسر حضورها في برنامج الإنسانيات. التركيز هنا على الموضوعات. وأبرز موضوعات الدراسات الإنسانية خمسة: التاريخ، الأدب، الفلسفة، الدين، العلوم الاجتماعية. وبما أنّ طالب الاختصاصات المهنية أو التقنية، كالطب والهندسة والزراعة، وطالب الاختصاصات العلمية كالفيزياء والكيمياء والجيولوجيا، فضلاً عن طالب اختصاصات كالإدارة العامة وإدارة الأعمال والاقتصاد، يكتفون عادةً بمادة جامعية واحدة من كل فرع إنساني، فلا بد من أن تكون هذه المادة مدخلاً مكثفاً إلى الفروع المذكورة، يشكل ثلاثة أرصدة تحتل ٤٥ ساعة من الفصل، وتتمّ فيها قراءة أكبر عدد ممكن من الكتب في كل موضوع.

ـ يهدف المدخل إلى التاريخ إلى معرفة أحوال الشعوب والمجتمعات وأنظمة الحكم حول العالم وفي مختلف العصور. وهو تاريخ كل شيء صنعه الإنسان، من عمران وعلم وأدب وفكر ودين وتربية ومؤسسات وابتكارات. وهو، بهذا، أوسع المواد على الإطلاق. ومع أنّ التاريخ معنيّ بالمعلومات، إلا أنه يتعداها إلى المقارنة واتخاذ المواقف والآراء. والتربية الليبرالية الحديثة تمنع المؤسسة أو الأستاذ من فرض آراء ومواقف على طلابها، وتترك لهم الحرية، بل تشجعهم، على اتخاذ مواقفهم بأنفسهم، مع الدفاع عنها دفاعاً حسَناً.

ـ يتناول المدخل إلى الأدب أنواع الكتابة من شعر ورواية ومسرح. هنا تقدَّم أروع النماذج التي ركز عليها دعاة «الكتب العظيمة». وقد لا يستوعب الوقت المخصص أكثر من عشرين كتاباً أو نحوها. ولا بد من أن يجد الطالب، كما قلنا، في شخوص شكسبير ودوستويفسكي وتولستوي وألبير كامو وسواهم من الروائيين والمسرحيين، نماذج بشرية متنوعة يحاكيها أو ينتقدها. والقراءة الأدبية تعلِّم الطلاب فنون التعبير والبلاغة، وتولِّد لدى الموهوبين أفكاراً وحوافز على الكتابة الإبداعية. ورُبّ رواية أو مسرحية تكشف من النفس البشرية ما تعجز عنه آلاف الصفحات من الكتابة النظرية في حقول كالفلسفة واللاهوت والاجتماع. وكم من أستاذ جامعي اعتَمد رواية لتعليم مادة في الفلسفة الخُلقية مثلاً.

ـ يقدِّم المدخل إلى الفلسفة موضوعات كالآتي: الميتافيزيق أو النظرة إلى الحقيقة والعالم، المنطق ونظرية المعرفة، الأخلاق، فلسفة الفن، فلسفة السياسة، فلسفة الدين، فلسفة العلم. ويجب أن يشمل كبار الفلاسفة مثل: أفلاطون، أرسطو، ابن رشد، ديكارت، هيوم، كانط، نيتشه، والحركات الفلسفية الرئيسية مثل: العقلانية، التجريبية، المثالية، الماركسية، الوجودية، الإيجابية المنطقية، التحليل اللغوي. ويمكن اعتماد كتاب يحوي مختارات من المواضيع المذكورة وسواها. والدراسة الفلسفية مهمة للاطّلاع على الأفكار وللتدريب على التفكير المنطقي والمنهجي والنقدي، ولتكوين المواقف والآراء وحسْن الدفاع عنها.

ـ يتناول المدخل إلى الأديان أديان العالم في عقائدها وطقوسها وفنونها ومؤسساتها، من مصادرها الأساسية وبعيداً من المفاضلة. وبعدما كانت هذه المادة في جامعات الغرب تسمّى «مقارَنة الأديان»، باتت تسمّى «تاريخ الأديان»، تجنباً لفكرة المفاضلة التي قد ينطوي عليها مفهوم المقارنة. والعادة أن تُدرَس أديان العالم ضمن المنظومات أو المجموعات الآتية: أديان

الحضارات القديمة كالمصرية والسورية والإغريقية والرومانية؛ أديان الهند كالهندوسية والبوذية؛ أديان الصين كالطاويّة والكونفوشيوسية؛ أديان اليابان كالشينتو؛ أديان الشرق الأدنى كالزرادشتية واليهودية والمسيحية والإسلام. والهدف من دراسة الأديان ليس، كما يتوهم بعضهم، أن يقارن الطالب في ما بينها من أجل اختيار الدين الذي يلائمه. فالفرد عادةً لا يختار دينه، بل يجد نفسه ضمنه وقد انتقل إليه من بيئته العائلية والاجتماعية. والأحرى أنّ هذا الهدف هو أن يعرف الطالب الأديان لكي يفهم مَن يعيش ويتعاون معهم في مجتمعه والمجتمعات الأخرى على نحو أفضل، إذ إنّ الدين يلقي ضوءاً على جوانب كبيرة من سلوك الناس، حتى سلوك عدد من غير المؤمنين، ولكي يربّي لديه فضيلة التسامح.

ـ إن المدخل إلى العلوم الاجتماعية، وقوامُه علْما النفس والاجتماع، من أهم المواد التي تساعد الإنسان على فهم نفسه ومجتمعه. والفهم خطوة ضرورية على طريق الإصلاح أو التحسين. ويتيح المدخل للطالب الاطّلاع على تاريخ هذين العلمين، في نشوئهما وتطوّرهما وانتقالهما من وضع التنظير الفلسفي إلى وضع العلوم السلوكية الإحصائية. كما يدرّبهم على قواعد إجراء الدراسات الإحصائية في مجالَي النفس والمجتمع. وفي هذا فائدة كبيرة للطبيب والمهندس والاختصاصي في أيّ حقل آخر.

قد يكون من المفيد جداً إضافة مادة سادسة إلى مواد الثقافة العامة، حول العلوم الطبيعية، وأهمها البيولوجيا والكيمياء والفيزياء. فلهذه، ولا سيّما للعِلمين الأوّلين، الكثير مما تقوله عن الإنسان. وهي ضرورية على وجه الخصوص لطالب الاختصاصات غير العلمية، كالتاريخ والأدب والفلسفة والاقتصاد وعلم الاجتماع. ويمكن أن تعين الطالب في تكوين صورته للعالم أو في تعديل الصورة المكوّنة لديه. وإذا كان الوقت لا يسمح بإضافة هذه المادة إلى مواد العلوم الإنسانية المذكورة، فقد يجد الطالب بعض تعويض عنها في مادة الفلسفة أو مادة علم النفس، علماً أنّ علم النفس الخاص بتطوّر الشخصية البشرية يعوّل كثيراً على البيولوجيا والكيمياء.

٣ ـ دائرة الإنسانيات

هناك فرق بين البرنامج والدائرة في المفهوم الجامعي. إذ يتيح البرنامج مواد دراسية محدودة لجميع طلاب الجامعة، من غير أن يعطي درجة جامعية في موضوعه. لكن تجدر الإشارة إلى أنّ عدداً كبيراً من الجامعات أسَّست دوائر للدراسات الإنسانية، لا تقف الدرجات التي تمنحها عند البكالوريوس أو الليسانس، بل تصل إلى الماجستير والدكتوراه. وتوجد هذه الدوائر في الجامعات الغربية: في الولايات المتحدة وكندا وأمريكا اللاتينية وأستراليا ونيوزيلندا وأوروبا الغربية، كما توجد في بعض أجزاء من أوروبا الشرقية وآسيا. لكنها غير موجودة بعد في الجامعات العربية. ومن الطبيعي أن تكون المواد التي تمنحها هذه الدوائر شاملة حقولاً واسعة من الإنسانيات (Interdisciplinary – Pluridisciplinaire). وفيما يُطلَق عليها في الإنكليزية اسم «الدراسات الليبرالية» أو «العقلية» (Liberal Arts) تمييزاً لها من الدراسات العلمية أو التقنية، ففي الفرنسية يُطلَق عليها اسم «الدراسات (أو العلوم) الإنسانية» (Sciences humaines). وتمنح الجامعات الفرنسية درجاتها في هذا المجال تحت

اختصاص «العلوم الإنسانية والاجتماعية». وإذا اختار الطالب الاختصاص في حقل أو آخر من العلوم الطبيعية أو الإنسانية، فبعض الجامعات تتيح له الدراسات الإنسانية كموضوع اختصاص ثانٍ أو رديف.

في جامعة هارفرد الأمريكية مثلاً[٤]، تشمل مواد البكالوريوس في الدراسات الإنسانية عدداً من المواضيع، منها: اللغات الإنكليزية والفرنسية والإسبانية، الرياضيات، علم الكومبيوتر، الأنثروبولوجيا والآثار، البيولوجيا، الاقتصاد، البيئة، التاريخ، العلاقات الدولية، الإدارة العامة، علم النفس، الفلسفة والأخلاق، الدين، الأدب، الكتابة الإبداعية، الصحافة، المسرح، الفنون البصرية. وفي جامعة لندن، كما في جامعات كثيرة في بريطانيا وألمانيا وهولندا وسواها من الجامعات الأوروبية، يستغرق الإعداد لدرجة البكالوريوس في الإنسانيات ثلاث سنوات، يختار فيها الطالب خلال السنة الأولى مواد من حقول مختلفة، ثم يركّز في السنتين الثانية والثالثة على حقل محدد، لكن يبقى لديه مجال لمزيدٍ من المواد المنوَّعة. وهنا مثل على المواد المتاحة في كينغز كوليدج في جامعة لندن[٥]: لغة إنكليزية، لغة فرنسية، لغة إسبانية، تاريخ بريطانيا، تاريخ أوروبا، أدب مقارَن، علم اجتماع، علوم سياسية، فلسفة سياسية، الفن الإغريقي والروماني القديم، سينما، تاريخ الموسيقى، الإسلام، العهد الجديد. هذا في السنة الأولى، يختار منه الطالب ما يلائمه. وفي السنتين الثانية والثالثة، يأخذ الطالب نصف المواد من حقل الاختصاص الذي اختاره، والنصف الآخر من المواد المتعددة التي تمنحها الدائرة. أما حقول الاختصاص فهي الآتية: من اللغات: الإنكليزية والفرنسية والألمانية والإسبانية والبرتغالية، فنون وآثار كلاسيكية، دراسات هلّينية، دراسات بيزنطية، تاريخ، جغرافيا بشرية، جغرافيا إنمائية، جغرافيا بيئية، أدب مقارَن، فلسفة، سياسة، دراسات دينية، لاهوت، موسيقى، سينما.

بالعودة إلى برامج الدراسات الإنسانية في الجامعات، أي برامج الثقافة العامة المفروضة على كل الاختصاصات، نلاحظ، على العموم، هزالاً في نوعية الطاقم التعليمي، قد يكون من أسبابه الرئيسية كثرة عدد الطلاب وعدم أخذ الإدارة الجامعية المواد الثقافية على محمل الجدّ، بل النظر إليها كما لو كانت إضافة يمكن تلبيتها بأيّ وسيلة. ولعل من أهم ما يمكن أن تفعله العلوم الإنسانية، وقد صار لها دوائر جامعية مستقلة ومتخرجون مختصون فيها، إعداد أساتذة لبرامج الثقافة الإنسانية أكثر علماً وثقافةً وجدارةً.

أما الصرخة المدوّية حول العالم منذ ثلاثة عقود ونيّف أنْ «انقِذوا الإنسانيّات» فيمكن ردّها إلى ثلاثة دوافع على الأقل، متعلقة بعضها ببعض، هي الآتية: ضمور عدد الطلاب المقبلين عليها؛ انحسار سوق العمل؛ عسر التمويل من جانب الإدارة الجامعية والدولة والجهات الداعمة. في المجتمع اللبناني، مثلاً، ليس من السهل أبداً هذه الأيام على حامل بكالوريوس أو ماجستير، أو حتى دكتوراه، في اختصاص كالتاريخ والأدب والفلسفة وعلم الاجتماع، أن يجد وظيفة ثابتة. وإذا صدف أن وجد عملاً وقتياً، فليس من السهل أن يستطيع مواجهة التحديات

(٤) <http://harvard.edu/liberal-arts>.

(٥) <http://kcl.ac.uk/liberal-arts>.

المادية، مثل تأمين منزل ونمط حياة يجعله أهلاً للزواج وتأسيس عائلة. ولئن كان تأسيس دوائر مستقلة للدراسات الإنسانية في العالم المتطور كفيلاً بحل جزئي لأزمة العمل، أي فتح مجال أكبر للعمل أمام المتخرج في هذه الدراسات نظراً إلى سعة معارفه، فمن المشكوك فيه أن يؤدّي تأسيس دوائر من هذا النوع إلى فتح مجالات أفضل للعمل أمام خرّيجيها في لبنان والوطن العربي، لأنّ مجتمعاتنا تعاني أزمات اقتصادية واجتماعية خانقة تجعلها لا تقيم وزناً للثقافة الصحيحة، بل تنظر إليها كما لو كانت من قبيل الترف الذي يمكن الاستغناء عنه.

ثالثاً: بعض تفاصيل الأزمة

تعاني الدراسات الإنسانية حول العالم أزمة تتفاقم باطّراد منذ ثلاثة عقود على الأقل. وللتدليل على هَول هذه الأزمة، سوف نخصص القسم الأخير من دراستنا لبعض الوقائع والآراء التي صدرت حديثاً حول الموضوع. ثم نختم بأفكار دفاعية أو تبريرية عن الثقافة الإنسانية، لأنّ ما هو كائن مختلفٌ عما يجب أن يكون.

١ ـ أصوات

في ١٣ أيلول/سبتمبر ٢٠١٣، عُقد مؤتمر في جامعة إيلينوي الأمريكية[٦] لبحث الوسائل الممكنة من أجل إنقاذ الدراسات الإنسانية في جامعات الولايات المتحدة الرسمية بعدما تقلصت المساعدات الحكومية لهذه البرامج إلى حد مريع خلال العقود الثلاثة الأخيرة. وتمهيداً للمؤتمر الذي شارك فيه أساتذة من جامعات عدة، نشر أستاذان من إيلينوي مقالاً حول الأزمة (Hunter and Mohamed, 2013)، جاء فيه أنّ البدائل التي تلجأ إليها الجامعات المعنيّة لتمويل الدراسات الإنسانية، وهي تبرعات المتخرجين والمنح الموهوبة من أفراد ومؤسسات والأقساط التي يدفعها الطلاب، ليست ذات بال. ويشير المقال إلى أنّ بعض الجامعات اضطرّت إلى إقفال عدد من الدوائر والبرامج، خصوصاً في الدراسات الكلاسيكية والفلسفة. ففي العام ٢٠١٠، هَدَّدت جامعة نيويورك في ألباني بإقفال دوائر اللغات الفرنسية والإيطالية والروسية والدراسات الكلاسيكية والمسرح. وفي العام ٢٠١٢ علَّقت جامعة بيتسبرغ في ولاية بنسلفانيا الدراسات العليا في الألمانية والكلاسيكيات والدراسات الدينية. وتمتد الأزمة أبعد من الولايات المتحدة. ففي كندا علَّقت جامعة ألبرتا عام ٢٠١٣ التسجيل في ٢٠ برنامجاً ودائرة في الإنسانيات. وفي بريطانيا أقفلت جامعة ميدلسكس دائرة الفلسفة أخيراً.

(٦) عنوان المؤتمر الذي عُقد في جامعة إيلينوي في ١٨ أيلول/سبتمبر ٢٠١٣ لبحث أزمة الإنسانيات: «A New Deal for the Humanities: Liberal Arts and the Future of Public Higher Education».
وقد شارك فيه أساتذة من عدة جامعات أمريكية، بينها: بنسلفانيا، وسكونسن، كارولينا الشمالية، فرجينيا، باركلي، واشنطن. ومن الموضوعات التي تناولها المنتَدون: كيف تكيِّف الجامعات برامجها للمحافظة على الإنسانيات وسط الأزمة الراهنة؛ معرفة اللغات التي صَنعت الإنسانيات الغربية؛ الدراسات النقدية؛ الفلسفة.

ويتّهم المقال الإدارات الجامعية لغرقها في البيروقراطية وتمويل طاقمها بدلاً من التصدي لأزمة الإنسانيات. ويقول إنّ في تعزيز الثقافة الإنسانية وتعميمها غنىً للمجتمع. ويذكّر بمادة دستورية، من العام ١٨٦٢، تلحظ ضرورة دمج التربية النظرية والعملية، أي الإنسانية والعلمية. وينتهي المقال باقتراح التدابير الآتية: العمل على تأمين موارد ثابتة للدراسات الإنسانية؛ إقدام برامج الدراسات الإنسانية على التقييم الذاتي باعتبار النوعية لا الكمية مقياساً للنجاح؛ تعديل بنية الدوائر الإنسانية بحيث تخطو من الاستقلال إلى الاندماج في دوائر وبرامج أوسع.

وتعليقاً على الاقتراح الداعي إلى دمج الدراسات الإنسانية، يعبّر أحد أساتذة الفلسفة في أستراليا (McLaren, 2013) عن خشيته أن يؤدّي هذا الدمج إلى عزل الإنسانيات عن العلوم في الجامعات، في حين أنّ حقول المعرفة المختلفة يجب أن تتعاون وتتكامل. وينتقد النزعة «العلمويّة» (Scientism) التي تتفاقم في الجامعات اليوم، والتي تذهب إلى أنّ العلم هو المصدر الوحيد الموثوق للمعرفة. وهذه النزعة هي السبب الرئيسي لانكماش الإنسانيات وعزلها. ويقول الكاتب إنّ العلوم ترتكز على الإنسانيات من أجل طرح أسئلة والإجابة عنها حول تبرير أيّ نوع من أنواع المعرفة، بما في ذلك العلم بالذات. وبما أنّ العلم يرتكز على أساسيات مثل القراءة والكتابة والتفسير والنقد، فهو يرتكز على الإنسانيات.

لا يختلف الوضع كثيراً في فرنسا، إذ تعاني الدراسات الإنسانية ضعفاً في الجامعات ومراكز البحوث ودور النشر، ويضطر حملة الدكتوراه في هذه الاختصاصات إلى الهجرة أو التعليم في المدارس الثانوية إذا حالفهم الحظ (Aprile [et al.], 2004: 185-189)[٧]. ونقرأ في مقابلة أجرتها صحيفة **ليبراسيون** في أيّار/مايو ٢٠١٣ مع المدير العام لدار «لا ديكوفيرت» للنشر، المتخصصة بنشر كتب في العلوم الإنسانية والاجتماعية، تحت عنوان «٣٠ عاماً من أزمة العلوم الإنسانية» (Roussel, 2013) عن هبوط مبيعات الكتب بمقدار النصف بين ١٩٨٠ و١٩٩٠، وبمقدار هائل جداً بين ١٩٩٠ واليوم. ويلاحظ أنّ شراء الكتب يكاد أن ينعدم بين مَن هم أدنى من الخمسين. ويعزو بعض الأزمة إلى انحسار المقاربات النظرية، ومنها الماركسية، وهو أمرٌ انعكس على التأليف والبيع في علمي الاجتماع والاقتصاد على وجه الخصوص. ويضيف أنّ طلاب الجامعات باتوا لا يعرفون كيف يستعملون كتاباً، واستعاضوا عن الكتاب بتصوير بعض الصفحات والاكتفاء بمعلومات الإنترنت. ومما جاء في هذه المقابلة أنّ أقلّية من الكتّاب المرموقين تلاقي كتبُهم رواجاً. والسبب أنّ هذه الكتب تَقتصر عموماً على مخاطبة ذوي الاختصاص. ويؤكد أنّ كل ما قاله غير محصور بداره بل ينطبق على بقية دُور النشر الفرنسية.

نعود إلى الولايات المتحدة لنستشهد بمقال بليغ كتبته كريستينا باكستون، رئيسة جامعة براون، حول أزمة الإنسانيات (Paxston, 2013). يبدأ المقال بالسؤال عمّا يمكن فعلُه دفاعاً

(٧) مما يدعو إليه هذا المقال ـ النداء إحياءُ البحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية في الجامعات الفرنسية وإعادة الاعتبار إلى دَور الأساتذة الباحثين، مع الإشارة إلى أنّ ٨٠ بالمئة من الأبحاث في هذه العلوم تحصل داخل الجامعات.

عن الدراسات الإنسانية، وهي لا تَخدم ظاهرياً قضايا الدفاع الوطني كما تستطيع أن تَخدمها العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، بالرغم من معرفة الكل أنّ الإنسانية العلمانية هي أهم مصادر القوة التي تملكها الولايات المتحدة. وقد لحظت الموازنة القومية للعام ٢٠١٣ مبلغ ١٣٩ مليون دولار لدعم الدراسات الإنسانية، وهذا يقلّ بـ ٢٨,٥ مليون دولار عن موازنة العام ٢٠١٠، علماً أنّ دعم العلوم لم ينقص، في حين يعاني دعم الإنسانيات انحساراً مستمراً منذ ثمانينيات القرن الماضي. والحجة التي يتمسك بها الكل لتبرير هذا التقليص هي انحسار سوق العمل بالنسبة إلى الإنسانيات، وضآلة مردودها المادّي.

والمؤسف أن يكون بعضهم وجد جزءاً من الحل في جعل أقساط الدراسات الإنسانية المفروضة على الطلاب أعلى كثيراً من أقساط العلوم، بحجّة أنّ دوائرها تكلف الجامعة أكثر من الدوائر العلمية والمهنية بالنسبة إلى مردودها. وتقول الكاتبة، التي تحمل الدكتوراه في الاقتصاد، إنّ مردود الإنسانيات يقاس بالنوعية لا بالكمية. فالمنطق الذي تبرَّر به فائدة كل شيء، بما في ذلك العلم، مستمَدّ من الإنسانيات لا من العلوم الطبيعية. وأعظم الاكتشافات في كل الميادين، حتى العلمية، جاءت من أشخاص قادَهم شغَف البحث، لا التفكير في منافع مادّية. وتقول إنها عندما تَسأل قادة الأعمال من خرّيجي براون عن أطيب ذكرياتهم الجامعية، فهم يَكتفون بأسماء أساتذة علّموهم إحدى مواد الكلاسيكيات أو الدين. وتَذكر رأياً أبداه مؤسس أحد مراكز الأبحاث في جامعة برنستُن عام ١٩٢٩، يذهب إلى أنّ الجامعة صَمَّمت برامجها لتثقيف كل طلابها في العلوم الاجتماعية والإنسانية، لأنّ ذوي الاختصاص يحتاجون إلى ثقافة واسعة تَفتح عقولهم على أبعاد وأعماق عالمية. كما تَذكر قولاً للرئيس أبراهام لينكولن: «نحن نحتاج إلى سياسيين قرأوا شكسبير».

وتضيف أننا نحتاج إلى مصرفيين ومحامين قرأوا هوميروس ودانتي، وإلى أصحاب مصانع قرأوا تشارلز ديكنز. وفي رأيها أنْ لا شيء يجعل الناس يطرحون الأسئلة الملحّة ويجيبون عنها سوى الثقافة الإنسانية، وأنْ لا شيء يمكّن الأمريكيين من المحافظة على القيم التي صنعت مجتمعهم سوى هذه الثقافة. وإذ تستثمر الجامعة في الثقافة الإنسانية، فهي إنما تَستثمر في الإنسان. والحاجة ليست إلى أمّة من الخبراء التقنيين في حقل واحد والأمّيين في الثقافة الإنسانية. ولا بد من التلاقح بين العلم والإنسانيات من أجل مصلحة الاثنين، وفي التحليل الأخير من أجل مصلحة الإنسان، إذ إنّ الحاجة هي إلى مجتمع مدني يستطيع فيه الواحد مخاطبة الآخر والفهم عليه.

٢ ـ الإنسانيات العربية

في الوطن العربي نكاد لا نسمع صرخة «انقِذوا الإنسانيات». فما السبب أو الأسباب؟ أيَكون السبب الأول في أنه لا إنسانيات في جامعاتنا العربية لكي تُنقَذ أو تُترَك وشأنها؟ صحيحٌ أنّ الجامعات العربية تؤوي دوائر مستقلة في العلوم الإنسانية والاجتماعية، كالتاريخ والأدب والفلسفة وعلم النفس وعلم الاجتماع والتربية والاقتصاد والسياسة والحقوق والفنون. لكن ليس هناك عموماً برامج مؤلفة من مواد مختلفة من الإنسانيات تُفرَض على الطلاب في

مختلف الاختصاصات العلمية والأدبية من قبيل الثقافة العامة. هذه البرامج، كما قلنا، تفسح في المجال أمام الطالب كي يكتسب الثقافة إلى جانب الاختصاص، وتبرهن أنّ الجامعة لم تتلكّأ عن دَورها كمكان لصنع الثقافة.

ويؤكد غياب هذه البرامج أنّ جامعاتنا لم تستوعب الاتجاهات التربوية الحديثة، بل لا تزال تعتمد التلقين على أوسع نطاق. ولعل عدم وعي جامعاتنا لأهمية الإنسانيات أو عدم إقرارها بهذه الأهمية عائدٌ جزئياً إلى ارتباط الدراسات الإنسانية في الثقافة والمجتمع الغربيَّين بفكرة العلمانية، أي فصل الدين عن الدولة بدءاً من عصر النهضة.

والواقع أنّ «النهضة» و«الإنسانيات» و«العلمانية» مفاهيم مترابطة في الفكر الغربي. ويجدر بالجامعات العربية ـ والجامعة مكانٌ لصنع الفكر والثقافة لا لنقلهما فحسب ـ أن تتأمل حسناً في المناهج والبرامج والأفكار والدراسات والتقنيات التي استوردتها من الغرب، خوفاً من الوقوع في تناقضات مضحكة بسبب ما تقبله أو ترفضه. لكن تجدر الإشارة إلى أنّ الجامعة الأميركية في بيروت هي بين قلّة ضئيلة من جامعات الوطن العربي التي اعتمدت برامج للإنسانيات بهدف تثقيف طلابها. وتبَدّل اسم هذا البرنامج من «الثقافة العامة» إلى «الدراسات الحضارية» ثم إلى «السلسلة الحضارية»، مستلهماً اقتراحات مورتيمر آدلر وخبرة جامعات الولايات المتحدة في هذا المجال. ومن جامعات لبنان التي حاكت برامج الثقافة العامة في الجامعة الأميركية الجامعةُ اللبنانية ـ الأميركية (كلية بيروت الجامعية سابقاً) وجامعةُ البلمند.

إلاّ أنّ ثمّة منجماً غنياً للإنسانيات في التراث العربي، يمكن الاغتراف من خيراته بالعودة إلى النهضتين العربيتين الكبيرتين وما تلاهما: النهضة الأولى في العصر العباسي، والنهضة الثانية في القرن التاسع عشر. وطالما ركّز المفكر محمد أركون في كتاباته على «الإنسانيات العربية» ودعا إلى إحيائها واستيحائها واعتمادها أساساً لتجديد الفكر العربي على أساس نقدي (أركون، ١٩٩٧؛ أركون [وآخرون]، ١٩٨٦؛ بلقزيز، محرر، ٢٠١١).

يسمّي أركون القرون الكلاسيكية للفكر العربي والإسلامي، وهي القرون الخمسة الممتدة بين القرنين الثامن والثاني عشر للميلاد، «القرون الخلاّقة» التي ازدهرت خلالها حركة فكرية وثقافية وفنية واقتصادية عظيمة، توقفت مع وفاة ابن رشد عام ٥٠٥ للهجرة (١١٩٨ للميلاد). ويتساءل: «ما هي الأسباب الاجتماعية والسياسية والثقافية التي أدّت إلى إخفاق مفكرين عظام كابن رشد، وما هي الأسباب التي أدّت، في الوقت نفسه، إلى نجاح المؤلفين الذين أخفقوا عندنا في أماكن أخرى؟ ابن خلدون، مثلاً، اهتم به الغربيون قبل أن نهتم به نحن». ويتابع أنّ علينا أن نعرف «ماذا حدث في الغرب بينما انعزل الفكر العربي واكتفى بتكرار مسائل ضئيلة». ويذهب إلى أنّ التنوير العربي يحتاج إلى تيّارَين حداثيَّين: تيّار النهضة العربية الكلاسيكية خلال ما يسميه القرون الخلاّقة، وتيّار الحداثة الغربية.

الإنسانيات العربية التي اعتبرها أركون حركة حداثية ودعا إلى استلهامها يمكن أن تشكّل مادة غنيّة لبرامج في الثقافة العامة تعتمدها الجامعات العربية، إضافةً إلى أفضل ما أنتجته حركة النهضة العربية الحديثة في القرنين التاسع عشر والعشرين وإلى قمم التراث الإنساني

الغربي. ويمكن أن تُعتمَد مجموعة أحمد أمين الموسعة الوافية[٨] نموذجاً للكلاسيكيات العربية. لعل الجامعات العربية، إنْ هي وعت أهمية الثقافة، بادرت إلى تأسيس برامج في الإنسانيات تفتحها أمام كل طلاب الاختصاص لديها، وكذلك إلى العمل المنهجي المبرمج على نقل روائع الثقافة الغربية والعالمية إلى اللغة العربية والحفز على نقل روائع الثقافة العربية إلى لغات العالم الحية.

خاتمة

إن العبارات التي تكررت في هذا البحث: الدراسات الإنسانية، العلوم الإنسانية، الثقافة الإنسانية، الإنسانيات، هي أسماء متنوعة لمسمًّى واحد، ألا وهو الثقافة. ولئن كانت الثقافة تحتاج إلى تبرير أو دفاع، فمبرّرها هو الغاية التي تطمح إليها، أي الإنسان: الإنسان في عقله وضميره وإدراكه ومشاعره النبيلة والخدمة التي يؤديها للمجتمع والعالم والجنس البشري. لقد انفتح العالم بعضه على بعض عبر وسائل المواصلات والاتصالات الجبارة. وهذا الانفتاح يستتبع تأثيرات متبادلة، بعضها سلبي وبعضها إيجابي. وإذا أخذنا الإنترنت على سبيل المثال، لوجدنا فيه أنواعاً هائلة من المعلومات والخدمات والتسهيلات، بينها الجيد والرديء. وإذ ابتُكرَ مفهوم «المثاقفة»، أي التبادل الثقافي، قبل وفود الإنترنت، إلا أنّ الوافد الجديد كان من أقوى العوامل التي سهلت عملية المثاقفة. لكن في الإنترنت كما على رفوف المكتبات التقليدية، يحتاج الطالب إلى إرشاد مُحْكَم وحكيم، وإلى خبرة واسعة، قبل أن يكتسب العمق الذي يمكّنه من تربية فضيلة التمييز والنقد وإصدار الأحكام. وعلى رأس الفضائل التي تسهّل الثقافة ولادتَها لدى الإنسان فضيلةُ التسامح، وهي أساس السلام النفسي والعائلي والاجتماعي والعالمي. يكفي تبريراً للثقافة أنها من أجل الإنسان لكي يكتشف ذاته ومجتمعه وعالمه. يكفيها تبريراً أنها من أجل الإنسان، ذلك التائه، لكي يستعيد إنسانيته.

المراجع

أرسطو. **الميتافيزيقا (ما وراء الطبيعة)**. الكتابان الأول والرابع.

أركون، محمد (١٩٩٧). **نزعة الأنسنة في الفكر العربي**. ترجمة هاشم صالح. بيروت؛ لندن: دار الساقي.

أركون، محمد [وآخرون] (١٩٨٦). «النهضة العربية المنشودة.» مجلة **الأزمنة**: العدد ١، تشرين الثاني/نوفمبر ـ كانون الأول/ديسمبر.

بلقزيز، عبد الإله (محرر). **محمد أركون: المفكر والباحث والإنسان**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

(٨) مجموعة أحمد أمين في الثقافة العربية الكلاسيكية صدرت في طبعات عدة تحت العناوين الآتية: **فجر الإسلام؛ ضحى الإسلام، وظهر الإسلام**.

Adler, Mortimer (1940). *How To Read a Book: The Art of Getting a Liberal Education*. New York: Simon and Schuster.

Adler, Mortimer and Charles Van Doren (1972). *How To Read a Book*. New ed. New York: Simon and Schuster.

Aprile, Sylvie [et al.] (2004). «Sauver aussi les sciences humaines et sociales.» *Vingtième Siècle Revue d'Histoire*: no. 83, juillet-septembre.

Berleur, Jacques (1994). *Des rôles et missions de l'université.* Namurs, Belgique: Presses Universitaires de Namurs.

Carnochan, W. B. (1994). *The Battleground of the Curriculum: Liberal Education and the American Experience.* Stanford, CA: Stanford University Press.

Duderstadt, James (2000). *A University for the 21st Century*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press..

Freud, Sigmund (1989). *The Question of Lay Analysis.* New York: Norton.

Hulak, Florence et Charles Girard (eds.) (2011). *Philosophie des sciences humaines.* Paris: Vrin.

Hunter, Gordon and Feisal Mohamed. (2013). «The Real Humanities Crisis Is Happening at Public Universities.» *New Republic Magazine*: 6 September.

McLaren, Glenn (2013) (Lecturer in Philosophy, Swinburne University of Technology, Melbourne, Australia). «Why the Humanities Are in Crisis.» theconversation.com, 13 August.

Moberly, Walter (1949). *The Crisis in the University*. London: SCM.

Ortega y Gasset, José (1967). *La Révolte des masses*. Traduit de l'espagnol par Louis Parrot. Paris: Gallimard.

Ortega y Gasset, José (2009). *Mission of the University*. New Jersey: Transaction.

Paxston, Christina H. (2013). «The Economic Case for Saving the Humanities.» *New Republic Magazine*: 20 August.

Pelikan, Jaroslav (1992). *The Idea of the University: A Reexamination.* New Haven, CT: Yale University Press.

Richards, Ivor A. (1961). *How To Read a Page*. London: Routledge and Kegan Paul.

Roussel, Frédérique (2013). «Trente ans de crise des sciences humaines.» Rencontre avec François Gèze, le PDG de La Découverte, *La Libération*: 1 mai.