مجلة علوم التربية

دورية مغربية فصلية متخصصة

ملف خاص عن الكتاب المدرسي

- علي صديقي
- حياة شتواني
- الحسين زاهدي
- أحمد الكبداني
- عبد الوهاب صديقي

مقالات

- مصطفى حجازي
- الغالي أحرشاو
- بنعيسى زغبوش
- عبد العزيز قريش
- العربي الهداني
- عبد الرحيم الضاقية
- جمال الحنصالي
- يونس البوتكمانتي
- رشيد بن بيه

العدد التاسع والأربعون - أكتوبر 2011

أساليب التنشئة السائدة في المجتمع العربي
وفرص ولوج مجتمع المعرفة:
القضايا والمتطلبات*

✍ مصطفى حجازي

ليس من المبالغة في شيء القول بأن مجتمع المعرفة ومؤهلات الولوج إليه، يشكل التحدي التاريخي الأكبر ليس لأساليب التنشئة السائدة في المجتمع العربي فقط، وإنما لهذا المجتمع ذاته ومصيره..

يطرح علاج هذا الموضوع قضايا وإشكالات تحتاج إلى حيز كبير لمعالجتها بالقدر الكافي من الاستيعاب والشمول. ذلك أن مجتمع المعرفة ذاته بمثابة مفهوم نظري وحالة حضارية ما بعد صناعية، وما بعد حداثية يثير قضايا حيوية لم تحسم بعد. كما يتضمن خيارات لا بد من النظر فيها والتقرير بشأنها، إذا أردنا حفظ حقنا في تنمية اقتصادية وإنسانية مستدامة. مجتمع المعرفة يحمل لأجيالنا الطالعة من الفرص بقدر ما يهدد بخلق فجوة متعاظمة ما بين نخبة ملتحقة بقطار الرأسمال المعولم، وبين غالبية مهمشة مستتبعة مستغلة، وتكاد تكون مستعبدة. ذلك أن مجتمع المعرفة في بلاد المنشأ (أميركا والغرب والنمور الجدد) يكرس هذه النخبوية بمقادير متفاوتة حيث تنشأ جزيرات يحوز أصحابها على القوة والسلطة والمال ويسيطرون على 80% من موارد البشرية مقابل غالبية تشكل 80% من البشر لا يمتلكون سوى 20% من موارد البشرية. فهل نريد في عالمنا العربي أن نكرس هذا الانقسام أم أنه يتعين علينا التبصر والتحلي بالرؤى التي تكفل العدالة الاجتماعية، في الآن عينه الذي نلج فيه مجتمع المعلومات؟

كذلك هو شأن التنشئة وأساليبها. فهل نحن بصدد أسلوب موحد، أم بصدد أساليب تتباين تبعاً لواقع مختلف الشرائح الاجتماعية؟ ما هو المشترك وما هو المتباين في أساليب التنشئة هذه؟ وإلى أي حد تنمي هذه الأساليب الاقتدار المعرفي؟ ثم ما هي أوجه العطاله في

المجتمع ومؤسساته المولجة بعملية التنشئة، وكيفية السبيل إلى إحداث اختراقات قابلة لأن تحول من مساراتها؟

إنها قضايا حيوية تتجاوز الحيز المحدود بورقة خلفية. ولذلك فستقتصر هذه الورقة بالضرورة على طرح بعض القضايا التي نراها ذات دلالة وقدرة على الكشف.

نعالج تباعاً بعض التحديدات والاعتبارات المنهجية في كل من مجتمع المعرفة والتنشئة. نتوقف من ثم عند مجتمع المعرفة والآراء حول خصائصه ونوعية خيارات ولوجه. ثم نتصدى لأساليب التنشئة في المجتمع العربي في قواسمها المشتركة وتبايناتها، مع التأكيد على أوجه العطالة التي تحول دون ولوج مجتمع المعرفة. ونحاول في النهاية تقديم بعض الرؤى حول مقومات التنشئة التي تكفل فرصاً معقولة لولوج مجتمع المعرفة.

أولاً: مجتمع المعرفة: تحديدات مفهومية وإعتبارات منهجية:

مجتمع المعرفة هو مفهوم تبناه تقرير اليونسكو للعام 2005 «باعتباره الأكثر مطابقة للتحولات الجارية في عالم يشكل البعد التكنولوجي فيه حجر الزاوية، كما يشكل الاقتصاد الجديد وشبكات الاتصال المظهرين المركزيين في بنيته العامة وفي تجلياته وآثاره على الواقع الإنساني بحيث تضع البشرية أمام تحديات جديدة وأسئلة مختلفة، (تقرير المعرفة، 2009، ص 32).

هناك العديد من التسميات المترادفة والمتوازية لهذه الحالة الحضارية من مثل «مجتمع المعلومات»، «مجتمع الشبكة»، «المجتمع الرقمي»، «مجتمع ما بعد الحداثة»، باعتبار أن مجتمع المعلومات هو الذي حل محل المجتمع الصناعي. وليس هناك إلى الآن توافق كامل على اعتماد إحدى هذه التسميات دون سواها، إذ أنها تدل جميعاً على هذه الحالة الحضارية الناشئة والتي تزداد هيمنة.

ويشير مفهوم مجتمع المعرفة بشكل عام إلى أي مجتمع تصبح فيه المعرفة مصدر الإنتاج الأساسي بدلاً من العمل التقليدي ورأس المال. وبذلك تصبح المعرفة المكون الأساسي في أي نشاط إنساني. فكل الأنشطة البشرية والاقتصادية، الاجتماعية، الثقافية والإعلامية تصبح معتمدة على حجم هائل من المعلومات والمعرفة. وبذلك تصبح المعرفة في أي مجتمع معرفة، القوة الخلاقة الأكبر. ويشكّل كل من تكنولوجيا المعرفة، واقتصاد المعرفة ومجتمع ما بعد الحداثة العناصر القاعدية في فهم مجتمع المعرفة. ولقد أحسنت اليونسكو (الفارس، 2009) ومعها تقرير المعرفة إذ وسعا مفهوم مجتمع المعرفة بحيث يخدم مشروع التنمية الإنسانية

بمعناه الأوسع، وبحيث تصبح قوة المعرفة في خدمة نمو الإنسان وتحرره وامتلاكه لزمام مصيره وصناعة هذا المصير، وصولاً إلى حالة الرفاه الإنساني الذي يتجاوز مجرد الرفاه المادي.

لا بد من إشارة سريعة إلى مكانة المعرفة في العالم المعاصر قبل الخوض في قضايا مجتمع المعرفة. المعرفة راهناً هي القوة، والمعرفة هي المال، والمعرفة هي السلطة، والمعرفة هي المحددة لمكانة الأمم على الساحة الدولية (حجازي، 2010). المعرفة هي العنصر الإستراتيجي الرئيسي الذي يشكل مفتاح الولوج إلى المستقبل.

المعرفة هي القوة على مختلف صعد النشاط الإنساني الراهن بدءاً بالتكنولوجيا الحربية، وانتهاءً بالهندسة الوراثية، ومروراً بكل أوجه الحياة المعاصرة. قوة المعرفة هي التي تتحكم بمقدرات الحياة المعاصرة.

والمعرفة هي المال، وهي الاقتصاد الجديد. سوف تتحدد أسعار السلع مستقبلاً بمقدار ما تتضمن من معرفة. وأغنى المجتمعات راهناً هي التي تملك وتوظف المعرفة الأكثر تقدماً. الناتج القومي للبلاد الأغنى والأكثر تقدماً يحتل فيه اقتصاد المعرفة المكانة الرئيسة. والعالم بصدد الانقسام إلى قلة ثرية تمتلك تكنولوجيا المعلومات وتشغلها، وإلى كثرة تعاني الفاقة والاستغلال تشتغل بالعمل اليدوي والصناعات الملوثة وتقع في حالة التعبية.

والمعرفة هي السلطة، إذ تسيطر أميركا والغرب على مقدرات الكون وتتحكم بعملياته وتراقب وتضبط تحركاته العلمية، الثقافية، الاجتماعية، الاقتصادية، الحربية، الإنتاجية، والسياسية من خلال سيطرتها على شبكات المعلومات وريادة إبتكارات تقنيات المعلومات. ومن يملك القوة والمال والسلطة، فلا بد أن يسود وتكون له المكانة الحاكمة والرائدة عالمياً.

إلا أن المعرفة مستويات ومراتب لا بد من تمييز سريع بين درجاتها. هناك في المقام الأول البيانات وهي المعطيات الخام من مثل الدرجات التي تحصل عليها عينة من التلاميذ في مادة من المواد أو أكثر. تأتي بعدها المعلومات التي تمثل نتيجة معالجة البيانات الأولية من مثل المعالجات الإحصائية المعروفة، وهناك في المقام الثالث المعرفة التي تمثل نتاج الشغل على المعلومات واستخلاص الخلاصات المتضمنة في معطياتها. ويشكل مجموع المعرفة ما يسمى «برأس المال المعرفي» الذي يمثل مجمل الكفايات المعرفية التي يمتلكها أفراد المجتمع وتشمل مختلف أشكال المهارات الذهنية، إضافة إلى الكفايات الإنسانية والاجتماعية والاقتصادية القائمة على المعرفة.

وتأتي الرؤى visions في المقام الرابع حيث تفتح مجال استشراف المستقبل والتخطيط

لبنائه وصناعة الخيارات الكبرى. وتتوجها جميعاً الحكمة wisdom وتتمثل في التبصر بأحوال الفرد والمجتمع والكون وتحكيم ما هو لصالح الفرد والجماعة في القرارات والخيارات. هناك راهناً طوفان من معلومات توفرها تقنياته المعروفة، التي أصبحت تشكل الجهاز العصبي للمجتمع المعاصر. وهناك فيض من المعارف ذات القوة الخارقة في جميع مجالات الحياة. وهناك قدر محدود من الرؤى وشبه انعدام للحكمة. أبرز ما يتمثل انعدام الحكمة في الرأسمالية الوحشية الراهنة وتوجهاتها نحو تكديس الثروات على حساب خراب الكوكب وتهديد قابلية الحياة على سطحه. إنه جنون الربح الآني والعيش في الحاضر الذي ينخرط فيه مجتمع الخمس على حساب حقوق 80% من البشرية، وحقوق الأجيال الطالعة.

يشكّل مجتمع المعرفة المرحلة الأعلى من التطور على صعيد تقنيات المعلومات إنتاجاً وتشغيلاً وتخزيناً وتوزيعاً، مما أصبح يدعى رأس المال المعلوماتي أو رأس المال الشبكي في اقتصاد المعلومات. الدول المتقدمة معلوماتياً هي بصدد التحول من إنتاج السلع إلى إنتاج المعلومات التي تشكّل الصناعة النظيفة الناعمة، حيث تترك للعالم الثالث الصناعات الملوثة القائمة على الجهد العضلي. في هذه الدول المتقدمة أصبح أكثر من نصف القوى العاملة يشتغل في قطاع المعلومات حيث يقوم مجتمع ما بعد الصناعة على إنتاج الخدمات أو السلع الرمزية. وبذلك فالمعرفة أصبحت بصدد التحول إلى السلعة الأعلى مردوداً.

ولقد أدت عولمة المعلومات ومنطقها إلى عولمة الكون. كما دخلت الرأسمالية مرحلة جديدة قائمة على إنتاج المعلومات والسيطرة على الكون وتنميته من خلال اقتصادها. لقد أصبحت المعلمة (تعميم تقنية المعلومات ومنطقها) هي القوة الجديدة للرأسمالية العالمية. ولذلك فالمجتمع المعاصر هو بصدد التحول إلى إمبراطورية تتصف بمنطق وحيد معولم من السيطرة الرأسمالية المرتكزة على الجهد المعلوماتي اللامادي (منتجات معلومات واتصالات ومعرفة لا مادية، وترويج وتسلية).

هذا الانقسام الحاد ما بين نخبة تسيطر على اقتصاد المعلومات (مجتمع الـ 20%)، وبين غالبية 80% فقيرة في اقتصاد المعلومات يؤدي بازدياد إلى البطالة، وتفاقم الفقر والتهميش، وانحسار دولة الرعاية وتراجع حقوق العمال. تبين هذه الإشارات السريعة إلى اقتصاد المعرفة ورأسمالية المعلومات الأوجه السلبية الموازية للوجه المشرق لمجتمع المعلومات الذي تروج له التقارير الدولية، وتحاول تعميم نموذجه. ولذلك فلا بد من وقفة جادة على صعيد الخيارات الكبرى في مشروع بناء مجتمع المعرفة الذي يطمح إليه المجتمع العربي.

هناك عدة قضايا يتعين التوقف عندها في هذا الصدد. تتمثل الأولى بأن اقتصاد

المعلومات لا يجوز أن يخفي بريقه الذي يزداد سطوعاً واقع كون متطلبات الحياة البشرية من مسكن وغذاء وكساء وخدمات أساسية أخرى لا زال قائماً على الإنتاج الزراعي والصناعي وخدماتهما. وهو ما تقوم به راهناً العمالة رخيصة الثمن والتي تعمل في ظروف شاقة ومجحفة، مقارنة برفاه النخبة المعلوماتية. وبالتالي فلا بد عربياً وعالمياً من توظيف المعرفة للارتقاء بالإنتاج الذي يسد حاجات البشر الأساسية، ويضمن في الآن عينه كرامة جماهير المنتجين المغبونين في العالم الثالث. لا بد من الوعي لهذه الظاهرة والالتزام بعلاجها، مما يخفيه بريق مجتمع المعلومات واقتصاده وتقنياته. ولا بد من محو أمية هؤلاء المنتجين المعرفية والتقنية والمعلوماتية في التخطيط لإقامة مجتمع المعرفة، وصولاً إلى ضمان حقوقهم.

أما القضية الثانية فتتمثل في مراحل ومجالات بناء مجتمع المعرفة عربياً. مجتمع المعرفة غربياً، والذي يسمى عن حق مجتمع ما بعد الحداثة، وما بعد الصناعة، هو نتيجة سلسلة من الثورات المعرفية التي أنجزها الغرب حتى دخل مجتمع المعلومات واقتصاده وهيمنته على مقدرات الكون. وهي ثورات لا زال على المجتمع العربي أن ينجزها، حتى يلج مجتمع المعرفة بشكل ينمي مختلف شرائحه وقطاعاته بشكل متوازن. فبالتوازي مع الثورة الصناعية التي امتدت ثلاثة قرون أنجز الغرب ثورته في العلوم الإنسانية كما في الفنون والإدارة.

شكلت هذه الثورة العقل العلمي في بناء المؤسسات وتسييرها. وواكبتها ثورة فلسفة العلم وتحولاتها التي شكلت العقل الذي أنتج التكنولوجيا الصناعية وما بعد الصناعية. وتشكل هاتان الثورتان مشروع العقل العلمي الذي أتاح قيام ظروف الثورة الصناعية، مؤسسياً وتقنياً. فالتقنية كانت وما زالت البنت الشرعية لفلسفة العلم. لن نتوقف عند عصر الأنوار الذي حرر الإنسان الفرد من عصر الإقطاع وتحكم الاستبداد اللاهوتي، ورد له حريته وإرادته بمثابة مدخل أساسي لإطلاق طاقاته الحية، فهي معروفة في الأدبيات العالمية. وإنما سنستعرض بسرعة ثورات العقل على صعيد فلسفة العلم وهي ثلاثاً: أولها حلول سلطان العقل محل سلطان الغيب؛ وثانيها إحكام منطق العقل وصرامته المنهجية، وأما ثالثتها فهي إنطلاقة العقل اللامحدود الذي أدخل الغرب في عصر ما بعد الحداثة وأطلق العنان لابتداع تقنيات المعلومات والاتصالات (حجازي، 2005).

كانت ثورة إحلال سلطان العقل محل سلطان الغيبيات اللاهوتية مع الثلاثي كبلر، جاليليو، نيوتن الذين وضعوا قوانين الفيزياء والميكانيكا التي تفسر حركة الكون استنادا إلى مبدأ العلية الآلية بدلاً من الغائية الغيبية (الخولي، 2000). وبذلك وضعت أسس الملاحظة والتجريب الذي صاغ بيكون قوانينه المشهورة في البحث العلمي. وهكذا

ترسخ اليقين العقلي بدلاً من اليقين الغيبي، وكرست قوانين العلم ونظريات العلية وتنبؤاتها. وترسخ منطق العلم ويقين العقل وسلطانه حيث لا شيء ذي قيمة سوى ما يخضع للملاحظة والقياس والإثبات. وتكرس العقل من خلال طرد اللاهوت من السوربون وإحلال العقلانية الرشدية منهجاً في الدرس والبحث على يدي كونت ودوركهايم.

ثم أتت ثورة إحكام منطق العقل وصرامته وإحكام دقة أفكاره وتماسكها من خلال الوضعية المنطقية والمنطق الرياضي. وبذلك أصبح الاستقراء هو شريعة العلم الحديث ومنهجه. وأستكمل إحكام منطق العقل من خلال أعمال فلاسفة العلم المشهورين الذين إنكبوا على دقة صياغة القضايا العقلية ووضوحها، وقابليتها للبرهنة والتكذيب على يدي كل من فتغنشتين وبوبر. حيث لا قيمة إلا لما يمكن أن يخضع للاختبار والمساءلة والنقد والنقض.

من خلال هاتين الثورتين استتب سلطان العقلانية باعتبارها منهجاً في النظر إلى القضايا ومحاكمتها، وأزيحت الغيبيات جانباً باعتبارها لا تدخل ضمن نطاق العلم. كما استتب سلطانها من خلال الشغل على أحكام صياغة القضايا وتماسكها المنطقي ودقة دلالتها. كل ذلك هو ما أسس للحداثة باعتبارها سيادة سلطان العقل الذي يشكل وحده مرجع النظر إلى الأمور وبحثها ومحاكمتها. كما تأسس معها كل نظم العقلانية المسيرة للصناعة والإدارة والإنتاج وبرمجة الحياة.

وأما من خلال الثورة الثالثة فلقد أطلق عقال العقل اللامحدود، بعد أن استتب سلطانه، وتمكن من أدواته، وضبط صياغاته، ودقة طروحاته. إنها إطلاق عنان العقل الذي يتحدى يقينيات العلم ونظرياته فينقدها وينقضها ويتجاوزها في نوع من التجرؤ على خوض غمار المجهول وتحطيم الأطر المقيدة له التي أرستها الثورتان السابقتان. وهكذا فتحت آفاق التجديد على مصراعيها، وبدء مهرجان الإبداع في الأدب والفكر والفن والفلسفة، كما في العلم والتقنية. وقامت معركة ضد اليقينيات المؤسسية وسلطتها في المجتمع والإدارة والنظريات العلمية والفكرية. وظهرت مفاهيم القطيعة المعرفية وتغير النماذج المعرفية في فلسفة العلم على يد كل من باشلار (1982) وكون (1992) وهو ما أسس لعصر ما بعد الحداثة في الفكر الغربي، والتي تشكل تقنيات المعلومات والاتصال إحدى أبرز بناتها، بما تتصف به من قطيعة مع السالف من أساليب الإنتاج والإدارة (ما بعد الفوردية) وهو ذاته ما أسس لولادة عصر العولمة وتهاوى حدود الزمان والمكان بفضل إنجازات المعلوماتية والإتصال التي شملتنا جميعاً، رائدين وتابعين.

ارتكز بناء مجتمع المعرفة غربياً على هذه الثورات المعرفية المتلاحقة. وعلى المجتمع

العربي أن ينخرط بدون تأخير في ثورات مماثلة وإنما مكثفة وشاملة لكل قطاعات الحياة في آن معاً، إذا أراد فعلاً أن يبني مجتمع معرفة يعم مؤسساته وممارساته في نوع من مشروع تغيير النظرة إلى الوجود worldview، وأن يخرج من تاريخه الآسن. ذلك إن استيراد التكنولوجيا الصناعية منها أو المعلوماتية واستهلاكها، لن يؤدي إلا إلى بناء جزيرات نخبوية تظل أسيرة مرجعيتها الغربية وتابعة لقوى الهيمنة فيه.

وخلاصة القول أنه لا يمكن بناء مجتمع معرفة من خلال استيراد تقنيات المعلومات وتجارتها. لا بد من نهضة معرفية يتم الشغل فيها على محو الأميات جميعاً: الالفبائية، المعرفية، التقنية، الإعلامية والإبداعية. وهي نهضة تطال أوسع الشرائح الاجتماعية.

وتتمثل ثالثة القضايا في بناء مجتمع المعرفة العربي في إتخاذ الخيار الحاسم والواعي ما بين التنمية المستدامة وبين الجري وراء الربح الآني الذي تقود العولمة المالية زمامه من خلال أسواقها ومضارباتها مع فسادها وكوارثها المعروفة (حجازي، 2010).

هل نبني مجتمع معرفة من أجل اقتصاد المعلومات وأسواق المال، أم يتعين توظيف إقتصاد المعلومات في خدمة بناء نهضة اقتصادية، إنتاجية (زراعية، صناعية، إدارية) من ضمن مشروع التنمية الإنسانية، وتوسيع الخيارات وصناعة المصير؟

هل نوظف مجتمع المعرفة من أجل مجرد الالتحاق بالاقتصاد المعولم، أم نبني ثقافة إنجاز وإتقان تقوم على الجهد الطويل النفس وعلى الجدارة المعرفية والكفايات الإنتاجية؟

ثانياً: خصائص التنشئة وسائطها وآلياتها:

1 - تعريف التنشئة وعملياتها:

يرد في قاموس محيط المحيط نشأ الطفل ربى وشبّ وأرتفع عن حد الصبا وقرب من الإدراك. ونشّأه تنشئة أي ربّاه، وينشأ أي يتربى. وهكذا فالتنشئة لغة هي التربية من أجل تجاوز الطفولة وبلوغ الإدراك. والتنشئة في علوم النفس والاجتماع هي تلك العملية التي يقوم المجتمع من خلالها بتهيئة مواليده للعضوية الاجتماعية الكاملة أو التحول من مجرد كائن بيولوجي إلى كائن إجتماعي. وتتضمن التنشئة عموماً مهمتين أساسيتين: الأولى هي الانتماء إلى الجماعة واكتساب الهوية الاجتماعية بمختلف عناصرها؛ والثانية هي الإعداد للأدوار الاجتماعية المستقبلية (أدوار النوع الاجتماعي من صبيان وبنات، أدوار الزوجية والوالدية والأسرية، الأدوار المهنية، وأدوار العضوية الاجتماعية).

في مختلف مراحل عملية التنشئة، هناك مشروعان يلتقيان ويتكاملان: ماذا يريد المجتمع من الطفل والناشئ من بعده؟ وماذا يريد الطفل والناشئ من المجتمع؟ ذلك أنه كما أن لدى المجتمع مشروعاً لإدماج أبنائه في عضويته الاجتماعية وإعدادهم لأدوارهم الحاضرة والمستقبلية، كذلك فإن للطفل مشروعاً للنمو والكبر والانتماء وبناء هوية ذاتية واجتماعية.

أبرز وكالات التنشئة الاجتماعية هي الأسرة، التربية النظامية، الدين، النظم القانونية، النظم العقابية، وسائل الإعلام، المنظمات (جماعات الرفق، جماعات الهوايات، والاهتمامات، جماعات الأنشطة على اختلافها، الجماعات العرقية والمذهبية).

وتنقسم أنشطتها وتدخلاتها ما بين عمليات تنشئة أولية تقوم بها الأسرة والتربية والنظم القانونية والعقابية والدين والثقافة عموماً، وعمليات تنشئة ثانوية يقوم بها الإعلام ووسائطه، أنشطة اللعب والهوايات، الجماعات الفرعية (رفاق، جماعات الاهتمامات). وتتبادل عمليات التنشئة الأولية والثانوية التفاعل والتأثير، فتنشأ نقاط توافق وتكامل، ونقاط اختلاف وتباين وصراع. ومن مجمل هذه العمليات الأولية والثانوية في تكاملها وصراعها تتكون الأصالة الذاتية وخصوصية التوجهات.

2 - ماذا يريد المجتمع من الطفل؟

بيّنا أن المجتمع يتوسل من خلال التنشئة أن يصبح الطفل عضواً كامل الانتماء، قادراً على القيام بأدواره ووظائفه التفاعلية والمؤسسية والإنتاجية. إنه يريد أن يتمثل الطفل والناشئ من بعده المعايير الاجتماعية والقيم والتوجهات من خلال استيعاب البنية الثقافية الفوقية ومكوناتها اللغوية، الرمزية، القانونية، المعتقدية الدينية، الجمالية، والمواقف من الذات والكون والآخرين. وهو يتوسل المؤسسات الرسمية (أسرة، تربية، الخ...) والمؤسسات غير الرسمية (الإعلام، الأعياد الدينية والوطنية، وأساليب السلوك والعيش).

وتتم هذه العملية من خلال أواليتي التشكيل Shaping والنمذجة Modeling، وكلاهما يندرج ضمن عملية التعليم الرسمي النظام والتعليم الاجتماعيSocial Learning. يقوم المحيط ومؤسساته ببناء السلوكات المرغوبة لدى الطفل من خلالها تعزيزها بالمكافآت المختلفة المادية منها والرمزية. كما يقوم بتعديل السلوكات غير المرغوبة من خلال مختلف آليات الإطفاء (عقوبات على اختلافها). كما أنه يشكّل لدى الطفل السلوكات الجديدة من مثل تعلم القراءة والكتابة والأنشطة الرياضية والمهارية. وأما التعليم الاجتماعي فيتم من خلال النمذجة وتقديم نماذج مرغوبة اجتماعيا كي يقلدها الطفل ويتمثلها. ويتعين أن يكون النموذج ذا

جاذبية وقيمة لدى الطفل، وأن يكون بمقدوره أن يحاكيه، وأن يحصل على التقدير من خلال هذه المحاكاة. وتطال النمذجة كل من السلوكات والعادات، والاتجاهات.

ماذا يريد الطفل من المجتمع؟

يتكافأ نشاط الطفل في عملية التنشئة مع نشاط المجتمع، إذا لم يزد عليه. إنه أبعد ما يكون عن السلبية والتلقي الفاتر. لديه منذ البداية طاقات تدفع لأن تتفتح، وإمكانات تدفع إلى النماء والمبادرة إلى الفعل. إنه مشروع وجود يتعين أن يتحقق. ينهمك الطفل منذ البداية في الورشة الكبرى لبناء وجوده باحثاً عن الميراث ومحرضاً عليها. يقبل على الحياة بشهية كبيرة ويتعامل مع تحديات النمو بلا كلل، وصولاً إلى تحقيق مشروع وجوده، ويتضمن أربعة برامج رئيسية: برنامج السيطرة على العالم الخارجي من خلال المعرفة واكتساب المهارات وتدريبها، برنامج السيطرة على العالم الذاتي من خلال الشغل على المآزم الانفعالية ومكاملة العواطف؛ برنامج الانتماء الاجتماعي من خلال بناء الهوية في مختلف أبعادها (الذاتية والجماعية والمجتمعية)، وبرنامج التآلف مع الذات والعالم من خلال نمو الحس الجمالي، وتفريج التوترات النفسية من خلال اللعب والمتعة والترويح. نتوقف عند برنامج النمو المعرفي.

الطفل باحث عن المعرفة منذ الشهور الأولى للحياة: منذ أن يستطيع تثبيت نظره على شيء وتناوله وتفصحه وتصنيفه من خلال التذوق الذي يمثل أو تصنيف معرفي (مستساغ – منفر). إنه يريد أن يعرف للسيطرة على ذاته وعلى المحيط من حوله. ينخرط منذ الخطوات الأولى في عملية استكشاف لا كلل فيها للمحيط. كما ينخرط في عملية تدريب دؤوب لاكتساب المهارات الحسية والحركية. البحث عن المعرفة واكتساب المهارات يشكل أحد المهام الدائمة لنشاط الطفل. إنه يريد أن يعرف كي يكبر ويسيطر على واقعه: يتعلم اللغة والأعداد ويثابر على تكرارها، يتواصل مع المحيط ويعبر عن ذاته، يستكشف سر جسده وأسرار وجوده. ينخرط في ورشة فائقة الحيوية لاكتساب مختلف المهارات، كما ينخرط في سلسلة أسئلته تفصح عن فضوله المعرفي لاستيعاب قضايا وجوده. تتوسع اهتماماته فيما بعد لاكتشاف البيئة من حولها بما فيها من طبيعة وكائنات. إنه لا يستكين للجهل أو الصمت. فإذا لم يحصل على المعرفة من مصادرها الطبيعية، فسيبحث عن معارف وإجابات من خلال الرفاق، ومصادر المعلومات والإعلام واللعب والتجريب.

خلاصة القول أن الطفل كائن نهم معرفياً وصولاً إلى السيطرة على ذاته ووجوده. مما يطرح التحدي الأكبر على الراشدين في تقديم مادة معرفية متدرجة تجد لها صدى عنده، وتلبي احتياجاته. إنه مدفوع إلى المعرفة والتعلم شريطة أن يوفر له الكبار ظروفهما. وأما

انعدام الدافعية للدراسة فهو مسؤولية هؤلاء الكبار الذين عطلوا شهيته المعرفية من خلال ممارستهم العقيمة.

الطفل بدوره يتعلم من خلال النمذجة. يبحث عن نماذج إيجابية تتناسب مع مرحلته العمرية: النمذجة مع الوالدين والأخوة، والرفاق، والمعلمين. وبعدها يتنمذج مع الأبطال المحببين في الرياضة والفن، ومع رفاق الجماعات الفرعية، وصولاً إلى النمذجة مع أساليب الموضة واللباس والأكل والسلوك التي تشيع إعلامياً واجتماعيا. كما يتمنذج مع أساليب الحياة والموقف من الدراسة والتعليم وأنماط الحياة الاستهلاكية منها، أو البنائية الإنجازية.

المهم في كل ذلك أن الطفل والناشئ من بعده وصولاً إلى الشباب هم كائنات إيجابية تبحث عن النماء وبناء الاقتدار على اختلاف أنواعه. وعلى التنشئة والقائمين عليها توفير الظروف الملائمة، وتقديم النماذج ذات القيمة الإيجابية التي تتيح تفتح الإمكانات وبناء القدرات والحفاظ على الشهية المعرفية الفطرية وصولاً إلى بناء الكيان.

فما هو واقع التنشئة في المجتمع العربي، وإلى أي حد توفر ظروف التمكن الشخصي والمعرفي لولوج مجتمع المعرفة؟ ذلك ما سيتم التوقف عنده تفصيلياً في العنوان التالي.

ثالثاً: أساليب التنشئة السائدة في المجتمع العربي

يقسم العالم العربي، من منظور كبير، إلى مجتمع ندرة وهو الشطر الأكبر، ومجتمع وفرة وهو الشطر الأصغر، وقضيته مع المعرفة والإعداد لولوج مجتمعها تدعو إلى التأمل. فمجتمع الندرة لا تتوفر له الإمكانات والوسائل لحصول سكانه على نصيبهم المستحق من المعرفة المتمكنة مهنياً وتقنياً وعلمياً وفكرياً. وأما مجتمع الوفرة فتتوفر له الإمكانات إلا أنه يفتقر إلى مشروع جدي لولوج المعرفة المتمكنة. إنه ببساطة يستورد العمالة المعرفية على اختلاف مستوياتها الفنية ومجالاتها، مما يعيق نمو العمالة المعرفية الوطنية، أو يجعلها ليست ملحة، طالما أن العمالة المعرفية المستوردة تخدم أصحاب الحظوظ. مع الأخذ بعين الاعتبار في الحالتين جزيرات المعرفة النخبوية. ولذلك فليس من المستغرب أن يأتي موقع العالم العربي في مجمله ضمن المستوى الأدنى على صعد مخرجات التعليم النوعية، والبحث العلمي والنشر والترجمة واستخدام الانترنت (معبراً عنها بمقدار استهلاك أوراق الكتابة والطباعة) (تقرير المعرفة، 2009). ولا يجوز أن تدعو هذه الظاهرة العامة إلى التشاؤم بقدر ما يجب أن تكون محفزاً للوعي بالواقع واتخاذ القرارات الجدية للعمل على تجاوزه، بما يحفظ حق الجماهير العربية وأخصها الناشئة والشباب في نوعية حياة كريمة.

ولا بد من التأكيد على أن المستوى الاجتماعي المكبر بما يتصف به من خصائص سياسية وثقافية وما يحكمه من قوى وتوجهات يشكّل الإطار الحاكم لواقع التنشئة الأسرية وأساليبها من ناحية، وللتعليم وأوضاعه وممارساته من الناحية الثانية، ولواقع المعرفة عموماً، من الناحية الثالثة.

1 - أساليب التنشئة الأسرية وبناء المعرفة:

ليس هناك من أساليب تنشئة موحدة فيما يتعلق بالمعرفة وبنائها في الأسر العربية، نظراً لتنوع شرائحها وظروفها وتطورها، وتوجهاتها تجاه بناء التمكين المعرفي عند الأبناء. الأسر العربية كما المجتمع العربي عموماً يمر بمرحلة سريعة من التحولات من البداوة والتريف التقليديين إلى التحضر وانفتاحه. كما تتفاوت الأوضاع الاقتصادية للأسر مما ينعكس مباشرة على مشاريعها وتوجهاتها في بناء الأجيال. ويمثل متغير المستوى الاقتصادي عاملاً حاكماً في ذلك. ويمكن على العموم الحديث عن أربعة أساليب من التنشئة في علاقتها ببناء التمكين المعرفي لدى الأبناء تشيع في أربع شرائح أسرية، وهي على التوالي: شريحة النخبة، الشريحة ذات الخطوة المالية والرفاه، الشريحة الوسطى الساعية إلى الارتقاء الاجتماعي من خلال البناء المعرفي، وشريحة المهمشين اللذين يطلون خارج إطار فرص التمكين المعرفي والحياتي

1 - 1 شريحة النخبة:

إنها شريحة الأسر المكونة من والدين من ذوي المهن الحرة الذين حظوا بفرصة تعليم عالٍ متمكن ويحتلون المواقع القيادية في العمل المهني على اختلاف مجالاته. إنهم يشكلون فئة ما يطلق عليه «حكم الجدارة» Meritocracy، وقد يأتون من أسر ذات عراقة في المكانة الاجتماعية / الاقتصادية أو هم يأتون من أوساط أسرية متوسطة حققت اختراقات في التمكن المعرفي والارتقاء الاجتماعي، من خلال الجهد الذاتي وتوفر فرص ومناخات مواتية. هذه الشريحة من الأسر تتمتع عموماً بالتماسك والاستقرار وبتوفير جو أسري ملائم جداً لنمو الأبناء على الصعد الصحية والنفسية والاجتماعية. وهي الأسر التي تعطي الأولوية لتنشئة هؤلاء الأبناء، وتمتلك مشروعاً يوفر أفضل فرص التعليم والتمكين المعرفي لهم. يتعلم الأبناء في مدارس النخبة ذات الريادة التربوية، وينشأون ولديهم مستوى طموح معرفي ودافعية عالية لبناء مكانة مهنية اجتماعية نخبوية.

يشيع فيها منذ البداية جو من تقبل الأبناء وتوفير المكانة والتقدير الذاتي لهم، في جو

من العلاقات الديمقراطية وكثافة التواصل والحوار. وكذلك كثافة المادة الثقافية التي تتوفر للأبناء بما يساعد على بناء بني ذهنية ومعرفية متقدمة، وبحيث تصبح الدراسة مكوناً طبيعياً من حياة الوالدين والأبناء سوياً. ويضاف إليه نظام توقعات تحصيل دراسي متميز يحظى بالرعاية والمتابعة والتعزيز.

ويتوفر للأبناء درجة عالية من كثافة إتمام الوالدين بالتنمية الذهنية المعرفية من خلال الألعاب التربوية، وتوفير المواد الثقافية. كما أن نظام اللغة المتداولة في الحوار مع الأبناء هو من النوع المتطور ذهنياً، حيث يغلب الحوار المنطقي وإبداء الأسباب وربطها بالنتائج، والتمييز الذهني بين مختلف المواقف، والتماسك المنطقي في اللغة ومستواها. وهو كله يؤدي إلى نمو قدرات ذهنية منهجية في التعامل مع الواقع والسيطرة عليه.

ومع ثورة تكنولوجيا المعلومات، توفر هذه الشريحة لأبنائها ومنذ سن مبكرة أدوات هذه التكنولوجيا وبرامجها بحيث تشكل جزءاً طبيعياً من عالمهم ونشاطهم، وبحيث يصبحون أبناء هذه التقنيات وأبطالها، متفوقين على الأهل ذاتهم، ومتحولين إلى مرجعية لهؤلاء الأهل حين يصادفون بعض الصعوبات في التشغيل. يبنى أساس معرفي متين لدى الأبناء ودافعية عالية، تتوج في مسار دراسي متميز وصولاً إلى متابعة التعليم العالي في جامعات النخبة، مع أفضل فرص التدريب.

هؤلاء الأبناء، ويتساوى في ذلك الصبيان والبنات، يشكلون بدورهم شريحة «حكم الجدارة» حين الخروج إلى الحياة المهنية. إنهم نخبة مجتمع المعرفة في منهجياته، وتقنياته وممارساته وإبداعاته. إنهم يلتحقون بمجتمع الخمس ويحتلون موقع القيادة فيه. ولذلك فإن توجههم يغلب أن يذهب إلى الالتحاق بالاقتصاد المعولم حيث يحتلون مواقع قيادية. يؤدي هذا الالتحاق إلى تكون جزيرات الريادة المعرفية العلمية والتقنية، مما قد لا ينعكس أثره بما يكفي على التنمية المجتمعية العامة. فحيث تستقطبهم أسواق الاقتصاد المعولم، يتراجع اهتمامهم بقضايا التنمية المجتمعية الاقتصادية والإنسانية.

1 - 2 الشريحة المرفهة:

إنها محدثة النعمة، سواء من خلال الطفرة النفطية أو سواها. تتصف هذه الأسر بتراخي المسؤولية الوالدية في تنشئة الأبناء. الأب منصرف إلى أعماله والأم إلى تسوقها وزياراتها، والأبناء يتركون للخدم / المربيات. وبدلاً من الرعاية الوالدية عاطفياً وتربوياً وتوجيهاً يغدق الأهل الإنفاق على الأبناء في نوع من الرشوة المادية. يعيش الأبناء في جو من الفراغ العاطفي والتربوي والتدليل الزائد. فالخدم لا يمكن بحال أن يقوموا بواجبات الوالدية، إلا في الأمور

الإجرائية. كما أنهم ندر أن تمتعوا بالمستوى التربوي والذهني الذي يساعد الأبناء على تكوين ذهني متين. اللغة تبقى مشوشة عبارة عن خليط من لغة أجنبية، ولغة عربية ولغة عمالة آسيوية. مستوى الطموح التحصيلي والدافعية إليه تكون متدنية، حيث لا ضرورة لبذل الجهد اللازم للتكوين المعرفي. نحن هنا بصدد ظاهرة الرفاه المادي الذي يجعل الجهد نافلاً، طالما أن هناك عمالة تؤدي الخدمات على اختلافها.

الدراسة تبقى شكلية مع شهادات شكلية بدورها، تتمم في الأغلب رموز الوجاهة المالية/ الاجتماعية. وبدلاً من ذلك ينخرط الأبناء، كما الأهل في حمى الاستهلاك والبحث عن المتع الآنية على اختلافها، مما يجعل سوق الإعلام الترفيهي رائجاً بينهم. هذه الطفيلية وأسلوب حياة الاستهلاك وقيمه والتنافس فيه، أبعد ما تكون عن توفير الدافعية والاستعداد لبذل الجهد اللازم لبناء التمكين المعرفي، حيث المعرفة تحصل بالجهد والمثابرة، ولا توهب أو تنزل منة من السماء. استخدام تقنيات الاتصال والانترنت عند الناشئة هو بهدف التسلية أساساً كما بينت بعض الدراسات في الخليج. تأتي التسلية وتمضية أوقات الفراغ أولاً ومن بعدها متابعة أخبار الرياضة والموضة، ولا تستخدم الانترنت من أجل التحصيل الدراسي إلا في المقام الأخير (عبيدات، 2003، العياضي، 2005). إننا بصدد الحالة النقيض لبناء التمكن المعرفي وولوج مجتمع المعرفة

2 - 1 الشريحة ما دون الوسطى والسعي إلى الارتقاء الاجتماعي

إنها الشريحة الأكثر عدداً في العالم العربي. الأسر في هذه الشريحة من مستوى اقتصادي / اجتماعي متواضع مع رغبة في توفير فرص حياة أفضل للأبناء. جمهور هذه الشريحة من الناشئة هو جمهور التعليم الرسمي الجامعي وما قبل الجامعي. فرصة في بناء تمكين معرفي تبقى متواضعة نظراً لتدني مستويات التعليم الرسمي على اختلاف مراحله. يبذل الأبناء جهوداً كبيرة، ولديهم الدافعية للتحصيل. إلا أن التكوين المعرفي الذي يتوفر لهم لا يؤهلهم للدخول إلى سوق العمل، سوى المتميزين من بينهم. تكمن العلة في هذه الحالة في النظام التعليمي والتربوي، مما سيتم الحديث فيه. إنهم يحملون مؤهلات لا تمكنهم من تلبية متطلبات سوق العمل المتزايدة، ما عدا الوظيفة الحكومية بالطبع، حيث المحاسبة على الولاء للسلطة وليس على الأداء والإنتاجية.

ولا يندر أن يكون هناك تباين بين الآباء والأبناء في مستوى التعليم، مما يولد العديد من الصراعات. الأبناء يريدون الانطلاق، والآباء يمارسون سلطة تقليدية محبطة. يلجأ الأبناء إلى الإنترنت، يجدون في عالمها الافتراضي متنفساً لهم. هنا تحدث النسبة الأهم من الإدمان

على الإنترنت بمثابة تعويض عن إحباطات الحياة المادية. إلا أن الاستخدام يبقى دون مستوى الاحتراف والتمكن التقني (العياضي، 2005، الفارس، 2009).

إننا هنا بصدد نظم معرفية وتقنية تظل على مستوى متواضع يسمح بالتشغيل، ولا يبلغ الإتقان والاحتراف، ناهيك عن الإبداع. ونظراً لحجم هذه الشريحة من الناشئة والشباب التي تمثل الكتلة الفائضة والعبء على المسؤولين، لا تتوفر الأسس لبناء التمكين المعرفي وبالتالي ولوج مجتمع المعرفة، رغم الاستثناءات التي تبرز من بين صفوفها. وبالتالي يبقى المجتمع العربي في جله في حالة تبعية وهامشية معرفية تحتاجان إلى مشروع ثوري للخروج من نفقها.

1 - 3 الشريحة المهمشة أو شباب الظل:

إنهم أبناء الحرمان المادي والقهر الاجتماعي، وتفشي الأمية الألفبائية والتقنية، وبالتالي المهنية. الظروف الأسرية التي تقع عند خط الفقر وما دونه، لا تتيح الفرص الثقافية الضرورية للتهيؤ لعالم الدراسة والتمكن المعرفي. إنهم شريحة المتسربين دراسياً في النصف الثاني من المرحلة الابتدائية، وهم في حالة أمية شبه كلية، حيث يمضي النصف الأول من الدراسة في حالة متابعة شكلية للدراسة غير المنتظمة. إنهم شريحة «الغرباء عن عالم الدراسة» (حجازي، 2000). لم يهيئوا لها، ولا تتوفر ظروف الانتظام فيها. بعد التسرب، أو الحرمان من التمدرس أصلاً، يتحولون إلى الهامشية المهنية. يتنقلون بين العديد من الحرف هزيلة المردود، لا يستقرون في أي منها، مع تزايد هامشيتهم الاجتماعية. محل المهارات الذهنية والمعرفية ينمو لديهم «ذكاء تدبير الحال» (حجازي، 2008).

إنهم شباب الظل الذين يشكلون وقود العنف الاجتماعي حين يتفجر وهم الكتلة المستغنى عنها (حجازي، 2005). هؤلاء لا يدخلون عادة في الحسبان في موضوع مجتمع المعرفة والإعداد لولوجه. وهي شريحة تتعاظم أعدادها في العالم الثالث. لسنا هنا بصدد أساليب تنشئة وإنما بالأحرى بصدد غياب فرص التنشئة ليس لولوج مجتمع المعرفة فقط، وإنما لولوج الحياة المنتجة بما يحفظ الكرامة الإنسانية

1- توجهات التعليم وفرص الإعداد لولوج مجتمع المعرفة:

عرف التعليم في العالم العربي توسعاً هائلاً على الصعيد الكمي لجهة مقاعد الدراسة والالتحاق بها. وصرفت ميزانيات كبيرة لتغطية أكلاف هذا التوسع. إلا أن الكم لم يصاحبه عموماً ارتقاء في النوعية (تقرير المعرفة، 2009)، ناهيك عن بناء التمكن المعرفي والتقني

المعلوماتي. وفيما عدا تعليم النخبة، تبقى مستويات التحصيل من بين الأدنى في الرياضيات والعلوم واللغات الأجنبية (تقرير التنمية، 2009).

ملف أوضاع التعليم ما قبل الجامعي ومكوناته معروف ومتداول في التقارير العربية والدولية، مما يجعل الخوض في تفاصيله مكروراً. نركز فقط على بعض القضايا الأساسية التي لا تبرز بوضوح في هذه التقارير، مع أنها ذات تأثير حاسم في تكوين الرصيد المعرفي.

هناك على صعيد نوعية التعليم غلبة واضحة للتدريس والتحصيل الذي يقف عند مستوى المعلومات سرداً من قبل المعلمين، وحفظاً واسترجاعا من قبل التلاميذ. لا ترتقي هذه المعلومات إلى مستوى الشغل الذهني عليها تحليلاً وتوليفاً ومقارنة ونقداً، وتفكيراً بصددها، بحيث تتحول إلى معرفة فاعلة، وقابلة للتطبيق في ممارسات معرفية.

وهناك على مستوى المنهجية الذهنية غياب يكاد يكون كاملاً للضبط العلمي والدقة والترابط والتسلسل المنطقي فيما يستوعبه الطلاب من معارف. ليس هناك عملية بناء ذهن علمي منهجي يستطيع التعامل مع القضايا من موقع السيطرة عليها. يبقى الفكر ضبابياً فضفاضاً لدى الدارسين، بحيث لا يستطيعون سوى تسميع ما حفظوه والامتحان فيه، ومن ثم دفعه إلى النسيان.

وهناك على مستوى طرائق التدريس نقل للمعارف بشكل حرفي تطغى عليه القطعية اليقينية ويلقى بأسلوب فوقي. ويعود ذلك تحديداً إلى العلاقة الفوقية التبعية أحادية الاتجاه ما بين الأستاذ وتلاميذه. الاستفسار والاستيضاح مسموح، إنما السؤال والتساؤل والنقاش والتباين في الأفكار هي من المحرمات، حيث لا مجال لمساءلة لسلطة المعلم. ما يدلي به هو علم ناجز يسبغ عليه طابع اليقين الديني، الذي يحفظ ويسترجع بحرفيته. هناك ثغرة على صعيد تكوين الذهن المتفتح الطليق النشط المتسائل لدى الطلاب صغاراً وكباراً، مما يحول دون الارتقاء إلى استيعاب ذهني فعلي للمعرفة وتكوين شبكات ذهنية معرفية قادرة على إنتاج معرفة جديدة، وتطبيقها في الممارسة. ويعود هذا الأمر إلى تفشي النظام البطريركي وعلاقات السلطة البطريركية الفوقية التبعية. وهكذا يصبح التلميذ النجيب هو من يطيع ويسمع الكلام ويكرره في الامتحان، وينال على حرفيته هذه درجات التفوق. ولهذا فحتى الطلاب المتفوقين في نظامنا التعليمي هم من الحفظة الذين يكررون معلومات حرفية لا تكامل ذهنياً، وليسوا ممن يتميز بتفوق العمليات الذهنية.

أما على صعيد اللغة العربية فهناك قضية لافتة لدى كل من المعلمين والتلاميذ على حد سواء. فلا هؤلاء ولا أولئك يمتلكون ناصية اللغة المنطقية التحليلية / التوليفية المتماسكة،

ناهيك عن سلامة نحوها وصرفها. هناك قصور في الكتابة العربية السيلمة والمحكمة الدقة وتماسك التعبير والأفكار. وهو ما ينطبق على المستوى الجامعي بدوره.

وإذا اقتصرت اللغة إلى البيان والتماسك والترابط ودقة التعبير، كلاماً وكتابة، فإن التكوين الذهني ذاته هو الذي سيصاب بالقصور، مما يبقي الفكر ضبابياً فضفاضاً يعجز عن السيطرة العقلية على الوقائع والتعامل الفاعل معها. ذلك أن اللغة ومستواها هو الذي ينظم البنية الذهنية وعملياتها. وقد يكون ذلك من الثغرات الأكثر إعاقة لبناء الذهن العلمي الذي يشكل مرتكز كل معرفة تقنية استيعابا وتشغيلاً وإنتاجاً.

وأما إدخال تقنيات المعلومات والاتصال في التعليم فتبقى شبه رمزية في التعليم الرسمي. ليس هناك إلا في حالات جد محدودة استخدام لهذه التقنيات في التدريس. وليس هناك إلا مقاربات جد أولية في التدريب على هذه التقنيات، واستخدامها من قبل الطلاب. تظل الأمور في الأعم الأغلب من الحالات عند عتبة تقنيات المعلومات، ويظل التلاميذ عموماً غرباء عن عالمها، ما عدا مبادرات تعود إلى الأهل. الحالات التي ولجت عالم تقنيات المعلومات تظل أشبه بالجزيرات في بحر التعليم العام. وأما المبادرات الخاصة فلقد بينت الدراسات الميدانية التي تمت الإشارة إليها، أنها تبقى خارج نظام التوظيف في مجال التحصيل الدراسي أو لأغراضه (عبيدات، 2003؛ العياضي، 2005).

ملف التعليم العالي كاشف لجهة قصور إعداد رأس المال المعرفي وكتلة الكفاءات التقنية الحرجة اللازمين ليس لولوج مجتمع المعرفة فقط، وإنما لبناء الحداثة بما هي مشروع بناء العقل الكبير الذي يُمكّن من فهم قوانين الطبيعة والمجتمع والسيطرة عليها وصولاً إلى تسييرها. إذ أن تلك هي وظيفة التعليم العالي الإستراتيجية، فيما يتجاوز التخصصات الدقيقة.

حدث انفجار في التعليم العالي عربياً خلال العقود الأخيرة، لجهة تأسيس الجامعات الوطنية وتضخم أعداد الطلاب بشكل يكاد يفلت عن سيطرة القائمين على هذا التعليم. ويضاف إلى ذلك موجة توالد الجامعات الأهلية التجارية المحض كالفطر، لاستيعاب ضعاف الطلاب والمتسربين من التعليم العالي الوطني. كانت الجامعات الوطنية إنتقائية ورائدة في النصف الأول من القرن العشرين. أما بعد ذلك فلقد فتح باب القبول على مصراعيه، وخصوصاً في مجال الإنسانيات، بمثابة سياسة ضمنية من قبل السلطات لاستيعاب جمهور الشباب المتزايد، بغية إسكاته وإطفاء جذوة ثورته للمطالبة بحقوقه. تشتري السلطات السياسية بذلك الوقت مؤجلة أزمة الشباب الذي يدفع إلى البطالة، نظراً لعدم تأهله لتلبية

متطلبات سوق العمل. وإلا فما معنى أن تتضاعف أعداد الطلاب المقبولين عدة مرات خلال عقد واحد، بدون زيادة موازية في الميزانيات والتجهيزات والجهاز التعليمي؟ وهذا يطرح السؤال الكبير والخطير في آن معاً: هل للتعليم العالي وظيفة فعلية في مجال إعداد القدرات والمؤهلات على اختلافها؟ هل هناك فعلاً لدى السلطات مشروع إعداد علمي / تقني متمكن للنهضة بمجتمعاتها، أم أنها لا تفعل سوى تأجيل مشكلات الشباب وهدره؟ هناك ما يبرر هذه التساؤلات، ذلك أن أبناء الحكام لهم مدارسهم وجامعاتهم النخبوية (في الوطن وخارجه)، والتي تعدهم لاستلام مقادير البلاد. وإلا فما معنى هذا الانفجار الكمي، وإطلاق العنان لإنشاء الجامعات التجارية بدون ضوابط. إن الجامعات الوطنية تعد عادة الكوادر الوسطى في الإدارة وتسيير شؤون الدولة والمجتمع ومؤسساته. هذه الكوادر الوسطى تشكل الكتلة الإستراتيجية الضرورية لفاعلية التسيير. وهي إن لم يحسن إعدادها فمن المشكوك فيه أن تقوم فعلاً قائمة لأي مشروع تنموي عام للمجتمع، مع قصور كفاءة الكتلة العملانية للتنفيذ. وهل من عجب إذاً أن تتكاثر مخططات التنمية الكبرى عربياً ويصرف على وضعها الأموال الطائلة كي تلقى مصير الفشل المعروف.

على أن هناك أوجه قصور نوعية لا بد من تسليط الضوء عليها، منها ما هو عام، ومنها ما هو تشغيلي.

على الصعيد العام، تعرضت الجامعات الوطنية التي كانت في بداياتها مراكز الإشعاع الفكري والثقافي ورائدة النهضة العلمية في العالم العربي، لحرب منظمة ومهمة على أتساع رقعة العالم العربي، على هذه الريادة الفكرية التنويرية التي لا تتفتح إلا في مناخ الحريات الحقيقية، والملزمة لكل نهضة فكرية. هناك حصار متزايد يفرض على هذه الجامعات أدى إلى القضاء على مشروعها النهضوي المتمثل في الحوار والفكر المفتوح، والتجرؤ على طرح القضايا الوطنية وقيادة الفكر التحريري الوطني.

لقد تم تعقيم المناخات الجامعية من خلال التدخل الأمني واضطهاد الطلاب وقمع تحركاتهم، والأساتذة من رواد الفكر الريادي قبلهم. وهو تدخل لا تنفك وطأته تتزايد. لقد نجح مشروع التعقيم هذا إلى حد بعيد، بحيث تحولت الجامعات إلى مكان لالتقاط بعض المعلومات والمعرفة، وجردت من دورها في إعداد شخصية الطالب قيادياً وفكرياً. قضى تقريباً على المناخ التنويري الرائد، كي تحل محله الأصوليات والعصبيات التي أخذت تملأ الفراغ بشكل متزايد مهددة بإدخال الدور النهضوي المجتمعي العام في موت سريري.

وإلى القضاء على هذا المناخ العام، وكجزء مكمل له هناك تزايد مضطرد لنطاق المحظور.

المخابرات تحصى على الأساتذة والطلاب أقوالهم وتحركاتهم. وإذا لم تقدم السلطات على ذلك، فإنها تدير ظهرها للجامعات وتحرمها من الميزانيات مما يشل عملها. ولا يقتصر نطاق المحظور على الأقوال بل هو يصيب البحث العلمي في مجال الإنسانيات. إننا راهنا بصدد كتلة متراكمة من الأبحاث في هذا المجال تنتج لمجرد الترقية بأيسر السبل وأسرعها. الأبحاث شكلية نمطية سطحية لا تلامس قضايا المجتمع الحية الحقيقية، التي تدخل في نطاق المحظور. جل نتائجها تجانب قضايا الواقع، بل هي تحول دون تشخيص مشكلاته الفعلية. التستر والتجميل هو المبدأ الحاكم حيث المطلوب الإعلان أن ليس بالإمكان أحسن مما كان.

على أن العمليات التدريسية لا تفلت من هذا التراجع. استخدام تقنيات المعلومات في التدريس هو من نوع الجزيرات في الجامعات الوطنية. الكتاب الجامعي المتوفر بالعربية في مجال الإنسانيات يعاني من ثغرات جدية. ليس هناك عرض دقيق وصحيح ومتماسك لنظريات العلوم الإنسانية. وإنما هناك عروض ضبابية مجتزأة لا تكون أساساً معرفياً متيناً لدى الطالب. ويفاقم الأمر تقادم فتات النظريات المعروضة، بحيث أنها أصبحت تدخل في تاريخ العلم في بلاد المنشأ. وليس هناك سوى مواكبة متفرقة للمستجدات.

كما أن هناك غياب لتوطين المادة المعرفية بحيث تشكّل أداة فاعلة للتعامل مع الواقع. فمن المعروف أن نظريات العلوم الإنسانية المستوردة التي يتم تعليمها في جامعاتنا الوطنية قد وضعت في الأصل لدراسة واقع المجتمعات التي أنتجتها وتشخيصه وصولاً إلى التعامل معه تسييراً وتغييراً. ويعود شطر أساسي من هذا القصور إلى قلة تمكن أعضاء هيئة التدريس من فهم فلسفة العلم وعلم اجتماع المعرفة الذي تقوم عليه هذه النظريات. وكذلك عدم تمكنهم من استيعاب مضامينها الإيديولوجية والتي تعرضت في بلاد المنشأ إلى تحليلات نقدية كاشفة، ساعدت على تجاوزها وفتح المجال أمام المستجد من النظريات والمنهجيات. هناك ثغرة عامة في تعليمنا الجامعي تتمثل في التمكين من نقد الأسس ذاتها، بما يبنى معرفة متمكنة قابلة للتشغيل وطنياً. ذلك أمر يستحق أن تكرس له ندوات وأبحاث قائمة بذاتها.

يتضح ذلك بجلاء حين يطلب إلى الطلاب الإجابة على أسئلة مقالية في الامتحان تتضمن تفكيراً تحليلياً نقدياً. يعجز جلهم عن ذلك ويكتفون بسرد ما حفظوه من معلومات بدون محاكمة. كذلك هو أمر طلاب الدراسات العليا الذين يظهر قصورهم في التفكير النقدي، وأخطر منه القصور في دقة الصياغة العلمية لما يعرضونه من معلومات. وهو ما يشكل العقبة الرئيسية أمام معظمهم.

التعليم الجامعي الوطني يظل خارج نطاق بناء مشروع العقل الكبير تعليمياً وبحثياً الذي

يمثل الحداثة في الغرب. فكيف يمكن بناء مجتمع المعرفة الذي هو من حيث التعريف مجتمع ما بعد الحداثة، والحالة هذه؟!

1 - بعض خصائص الواقع المجتمعي وأوضاع المعرفة:

تمر المجتمعات العربية بمرحلة تغيير وتحديث متفاوتة في سرعتها وعمقها من مجال إلى آخر، ومن مجتمع إلى آخر. هناك عموماً تزايد في حركة التحضر مع تراكم النزوح الريفي حول العواصم والمدن الكبرى. وهناك تقدم صناعي متزايد الانتشار، إنما لم يولد بعد تحولاً باتجاه المجتمع الصناعي. وهناك تفاوت وإزدواجيات ما بين التقدم في استيراد التكنولوجيا الصناعية وتشغيلها وبين استمرار التقاليد والعادات. وهناك جزيرات تقدم وريادة على الصعد العلمية والثقافية والتقنية، لم تتحول إلى مشاريع تنمية مجتمعية شاملة.

إلا أنه رغم هذا التقدم في الصحة والتعليم والإسكان والبنى التحتية الأساسية، لا زالت قوى السيطرة المحركة للمجتمع سواء منها السلطات السياسية الرسمية، أم السلطات المجتمعية تمثل كوابحاً واضحة لمشاريع النهضة المعرفية التي تؤهل لولوج مجتمع المعرفة. ونقصد بذلك ثلاثي العصبيات، الاستبداد السياسي، والأصوليات. وهو ثلاثي يتلاقي في كبحه للنهضة المعرفية رغم تناقضاته الظاهرية (حجازي، 2005).

لا زالت العصبيات على اختلاف ألوانها (دينية، طائفية، مناطقية) هي التي تحكم سواء على صعيد السلطات الرسمية، أم سلطات المجتمع المدني. تقوم العصبية على الولاء والتبعية والخضوع مقابل الحماية والرعاية وتوفير المغانم لأتباعها. إنها تقوم على مبدأ «تخضع ترضع» أي إذا امتثلت لسلطة العصبية وتبعتها فإنك تحظى بالحماية والمغانم. وبالتالي فالعصبية التي تشكل لب أنظمة الحكم العربية، تفرض التطفيل على أتباعها من خلال التبعية وتقييد الفكر الناقد المتسائل أو المنفتح، الذي يشكل تهديداً لبنيتها ذاتا ونفوذها. العصبيات، بما تفرضه من انغلاق فكري وقطعية وسلطة فوقية، مضادة للعقل الطليق، وللحرية المبادرة. المطلوب التسليم الأعمى بدون تساؤل أو نقاش، باعتبار أنها تشكل الحق والحقيقة التي لا تساءل. التساؤل يهددها ولذلك فهو يحارب بشدة، من خلال مختلف حالات الحرمان والنبذ والإبعاد. مبدأ «تخضع ترضع» هو المسير لعلاقة السلطة لأتباعها. إنها تشجع الولاء والانتماء، ولا مكان فيها لاستقلالية فكرية أو سلوكية أو موقفية.

والعصبيات مضادة للتنمية المجتمعية الفعلية لأنها تصادر، حين تتحكم، المجتمع وتضع اليد على ثرواته وموارده وناسه. يتلخص برنامجها في الحفاظ على سلطانها ونفوذها ومغانمها. وهي تتصارع مع العصبيات الأخرى محاولة إخضاعها أو إتباعها. وتتحالف مع

أخرى لاقتسام النفوذ والمغانم. كما تتحالف في حروبها مع القوى الخارجية، التي تتسلل إلى الوطن وتتحكم فيه من خلال توفير الحماية لهذه العصبيات، وضمان استمرار سلطانها ومغانمها. إننا في الحالة التي تكاد تمثل النقيض لأي مشروع تنمية معرفية، أو إعداد العقل الكبير والمؤهلات المؤسسة لولوج مجتمع المعرفة. وكل تنمية تحدث تكون نتاجاً ثانوياً للغاية الأساسية المتمثلة بالحفاظ على السلطة والمغانم.

لا تعترف العصبية بالإنسان الفرد ذي الكيان القائم بذاته وصاحب الإرادة والقرار والفكر الحر، لأنه يشكل النقيض المهدد لبنيانها ذاته. وإذا لم يتم الاعتراف بالإنسان، فلن يكون هناك فكر حر، ومعرفة حرة ناقدة ومتسائلة ومبادرة فاعلة. تلك هي المشكلة الكبرى للمؤسسات المجتمعية في حكم العصبيات. إنها تجير هذه المؤسسات لخدمة مصالحها وتعزيز نفوذها، وتوفير المغانم لأتباعها. من هنا هذه الازدواجية العربية ما بين الدساتير والنظم المؤسسية الرسمية، وبين القوانين والنظم التحتية الخفية التي تتحكم بالمؤسسات والأوطان. وبدون سند تشريعي ومؤسسي، لا أمل في بناء مجتمع المعرفة (تقرير المعرفة، 2009).

أنظمة الحكم بدورها إما أن تكون قائمة على عصبيات تمكنت من الغلبة، أو هي وصلت إلى الحكم وتأزلت من خلال تجديد انتخابي شكلي، وبنت من ثم عصبيتها الخاصة بها. هناك مظاهر ديمقراطية شكلية من انتخابات وبرلمانات تخدم وظيفة تجميل صورة النظام. وفي كل الحالات فالسائد هو الاستبداد الناعم الذي يقوم على حكم المخابرات والأجهزة الأمنية التي تتمثل وظيفتها الأساسية في حماية ديمومة النظام. ولذلك لا بد من تصويب الطرح السياسي، إذ المسألة ليست في غياب الديمقراطية وإنما في هدر إنسانية المواطن وعدم الاعتراف بكيانه وإرادته ومشاركته، بما هي مرجع كل ممارسة سياسية. حكم المخابرات هو النقيض لحرية العقل. ومن هنا التضييق على التحركات والأفكار باسم الأمن الوطني والسلامة العامة والاستقرار السياسي.

ويطال التضييق أول ما يطال القيادات الفكرية والحركات الطلابية، والمراقبة الدقيقة للثقافة وتجلياتها وللجامعات بحيث تتم تعقيم الحياة الفكرية التي تشكل تطلعات التغيير، واسترداد إرادة القول. تجهد أنظمة الحكم لتجيير قادة الثقافة والصحافة والأكاديميا والإعلام لصالحها. يتحول المثقف إما إلى اختصاصي تجميل لصورة النظام، أو اختصاصي تسويق وترويج له، هذا إن لم يتحول إلى داعية. ومن لم يدخل ضمن هذه المهام فنصيبه الحرمان والتهميش والاضطهاد.

شل حركة الفكر هذه تعطل مشروع العقل الكبير الذي شكل دعامة الحداثة. ولهذا نرى

التنمية في حالة ترد متزايد، مع أحكام سطوة النظام، وتسخير الثروات الوطنية لخدمة مصالحه ومغانم عصبية. ليس هنا مجال الخوض في آليات التدجين التي يشتغل عليها النظام (أنظر حجازي، 2005، الفصل الثالث)، إذ ما يهم هو التركيز على المعوقات التي تمارسها الأنظمة السياسية وأدواتها في وجه مشاريع النهضة المعرفية، وبناء الاقتدار العلمي، من خلال هدر الطاقات الحيوية. أما جزيرات المعرفة والتقنية المتحققة فلا تبنى تنمية معرفية، ولا تؤسس لولوج مجتمع المعرفة الذي هو من حيث التعريف لتنمية الإنسان وتمكنه من المشاركة في صناعة مصيره.

وأما الأصوليات المتنامية فمن المعروف أن بذورها قد غرست من قبل قوى هيمنته العولمة وتحالفها مع أنظمة الحكم لضرب مناخات الحرية الفكرية التي شاعت في فترة الاستقلال وكان لديها طموح بناء تنمية مجتمعية وإنسانية. وحين حدث الفراغ ملأت الساحة (كما أشرنا إلى واقع الجامعات الوطنية). والأصولية، في سعيها لاستعادة الفردوس المفقود، تحجر على الأفئدة والعقول بمثابة وسيلة ملزمة لفرض اليقينيات الغيبية. وهي في ذلك تتمم عمل أجهزة المخابرات ا لتي تمارس التجريم (السياسي)، والعصبيات التي تمارس التأثيم (على الخروج عن طاعة العصبية)، من خلال التحريم والتكفير. وهكذا يتم تقييد العقول وقمقمتها من خلال ثلاثي التجريم والتأثيم والتحريم، وبحيث تصبح «حماية الرأس هي الأساس» لدى الإنسان عموماً. أما العقل الطليق فهو الغريب في وطنه، إن لم يصبح غريباً خارجه.

هذه الملامح الكبرى المنتشرة في الواقع المجتمعي بأشكال متباينة، ودرجات متفاوتة تمثل راهناً عقبات بنيوية بإزاء نمو المناخ العام من الحرية والمشاركة الضروريين لانطلاق طاقات الفكر والنماء، وبناء المؤسسات المؤطرة لحرة المجتمع وأبنائه، مما يشكل الشرط الملزم لأي مشروع نهضة معرفية. إنها تتغلغل في النسيج المجتمعي فتحدد واقع التنشئة في الأسرة وقطاع التعليم، كما في المجتمع المدني.

ولا بد في هذا السياق من وقفة سريعة عند الإعلام الفضائي، وخصوصاً قنوات التسلية والترفيه التي تكتسح الساحة الإعلامية العربية، نظراً لدور الإعلام المتزايد على صعيد التنشئة، وخصوصاً في مجال قولبة الرؤى والتفضيلات والتوجهات والسلوكات وتنميطها؛ لدى الناشئة والشباب على وجه الخصوص.

تتكاثر قنوات التسلية الفضائية العربية كالفطر. وتمتلك جلها قيادات المال المقربة من السلطات وتستثمرها وتحدد سياساتها. وتتلاقى أجندتها الخفية مع القنوات الرسمية في خدمة السلطة القائمة، ولو بوسائل غير مباشرة. التسلية الإعلامية هي من مشاريع العولمة

المعروفة لإلهاء الجماهير وتخدير وعيها وصرفها عن التفكير بأمور الوطن وقضاياه الإجتماعية (القادري، 2008). وهي تستهدف جمهور الشباب تحديداً الذي وجد له المخطط الإستراتيجي زبغنيو بريجنسكي الوصفة السحرية لإلهائه، وتسطيح وعيه وتخديره من خلال نحت تعبير «رضاعة التسلية» Titytainement والمؤلفة من كلمة Tit (حلمة الثدي) و Entertainement وهي التسلية. إنها الوصفة الناجعة لإشغال كتلة الشباب الفائضة عن مجتمع الخمس، بالتسلية والترويح والبحث عن الإثارة ومتع اللحظة الراهنة، بحيث ينصرف عن مطالب الإصلاح السياسي والاقتصادي والاجتماعي.

ولقد تلقفت القنوات العربية هذه الوصفة من خلال استيراد برامج التسلية القائمة على ألعاب الحظ، ومباريات نجومية الشباب وصناعتها. ويتضح من تحليل عينة من هذه البرامج على المحطات العربية (القادري، 2008) بجلاء تغييب القضايا الاجتماعية، من خلال مهرجانات الإلهاء هذه التي تتعدد ألوانها (ممالا يتسع المجال للخوض فيه). يكفي القول أن أكبر محطة عربية خليجية تشغل ثلاث عشرة قناة تسلية وإلهاء على مدى مساحة العالم العربي، مما أطلق عليه أحد الباحثين (شاوول، 2003) تسمية هيبرماركت التسلية، وتملكها نخبة سياسية مالية خليجية.

ليس أفضل من الإلهاء وسيلة لصرف الأذهان عن قضايا الوطن المتكاثرة والمتفاقمة. إنها للقيا ثمينة وجدتها الأنظمة الحاكمة لصرف الأنظار عنها. وبالطبع فالتسلية والترويح والبحث عن الإثارة ومتعها من الحاجات الإنسانية للتخفف من أعباء الحياة. إنما تأتي في الحياة العادية، بعد الجهد والتعب والسعي، بمثابة المكافأة على الإنجاز. أما أن تكون هي الأساس فتلك هي المشكلة. وأن تغيب كل القضايا السياسية والاقتصادية والاجتماعية فذلك هو موطن الخطر. وهي إن بحثت فإن ذلك يتم معظم الأحيان بأساليب تتوخى الإثارة، إنما لا تذهب في العمق وتبقى رهن ساعتها (مدة البرنامج)، مما حدا بالبعض إلى القول أنها لا تكاد تعدو وظيفة تنفيس الاحتقانات التي يتلوها النسيان. ليس هناك برامج منتظمة تطرح القضايا بالعمق وتشخص العوامل الفاعل فيها، وصولاً إلى وضع الحلو ومتابعتها. ليس هناك من ذكر للجهد والإنجاز، والبناء والتنمية المستدامة ومشاريعها. فإما أن تروج للسلطات، أو لأسواق المال ومضارباتها، وإما أن تروج للتسلية وألعاب الحظ والنجومية. كما بدأت تتكاثر برامج الدعوات الدينية التي تبشر بالفردوس المفقود. وكلها تصرف النظر عن أعمال الفكر والنقد والتحليل وإثارة الاهتمام بقضايا المصير. دور الإعلام في التنميط والقولبة في تزايد، وهو أبعد ما يكون عن خدمة التنشئة من أجل بناء التمكن المعرفي، وولوج مجتمع المعرفة.

رابعاً: خلاصة: مهام من أجل ولوج مجتمع المعرفة

تبدو حصيلة استعراض واقع التنشئة سلبية إلى حد بعيد. إذ ليس هناك عربياً مشاريع وطنية لتنشئة منهجية للعبور إلى التمكن المعرفي. ويعود ذلك كما تم بيانه إما إلى قلة الإمكانات المادية لتنفيذ هذه المشاريع وإما إلى عدم الشعور بإلحاح الحاجة إليها، حين تتوفر الإمكانات. وليس هناك تصميم جاد لإنجاز هذه المشاريع في الحالتين. ولكن لا بد من صحوة قبل فوات الأوان، وخلق رأي عام ضاغط يُبيّن إلحاح الرؤى المستقبلية للانخراط في مشاريع التمكين المعرفي، باعتبارها الرصيد الإستراتيجي المضمون لولوج المستقبل، وبحيث يشعر المسؤولون الرسميون والأهليون بمدى إلحاح وأولوية الانخراط في هذه المشاريع. إذ لا زال يتعين على العالم العربي إنجاز التحولات الثلاثة المتمثلة بإحلال سلطان العقل محل سلطان الغيب، وبناء الضبط والصرامة العقلية في التعامل المنهجي مع القضايا، وإطلاق العنان للعقل اللامحدود الذي يسند مهرجان الإبداع التقني، ابن ما بعد الحداثة. علينا أن نسارع إلى القيام بالإمساك بزمام المصير وبناء المستقبل من خلال سلطان العقل الذي لم يعد ترفاً، وطرح حوار جاد حول ضرورة وقف هذا التيار الغيبي المتنامي الذي يمثل هروباً في الفردوس المفقود من عجز الحاضر وانكساراته. وعلينا أن نولي الاهتمام الأقصى لتربية الأجيال لاكتساب المنهجيات العقلية الصارمة التي تتيح وحدها السيطرة على الظواهر والإمساك بزمامها والتعامل الفاعل معها، بدلاً من الغرق في أحلام خلاص، من غير المعروف كيف يمكن أن يأتي. وهنا يتعين الشغل العاجل والجاد والمنتظم على طرق التعليم منذ بداية التمدرس، لبناء الذهن المنهجي المحكم. إنها دعوة إلى إيلاء نوعية التعليم الأولوية الأولى بعد أن طمست في السعي إلى الكم. ولا بد من توفير مناخات الذهن الطليق الذي يسائل اليقينيات الشائعة، ويتجرأ على المخاطرة وخوض غمار المجهول، وصولاً إلى امتلاك آليات الإبداع الذهنية. وهو ما يتطلب باختصار وضع حد لهيمنة ثلاثية التجريم والتأثيم والتحريم التي تشل العقل، وتقمقم الطاقات الحية. ذلك هو مسار بناء مكانة مستقبلية: الاقتدار المعرفي الطليق. وضمن هذا السياق لا بد من نشر ثقافة الإنجاز والإتقان محل ثقافة تدبير الحال ومتع الاستهلاك. لا بد من إحلال الجدارة باعتبارها مقياس المكانة بدلاً من الوجاهة والولاء للعصبيات. لا بد من تدريب الناشئة منذ البداية على بناء هوية نجاح تحصيلية مهينة، بدلاً من هوية الاستهلاك.

وأما على الصعيد العقلي فلا بد من الانخراط في ورشة بناء التفكير الإيجابي باعتباره المقاربة الأكثر نجاعة للتعامل مع قضايا الحاضر والمستقبل (Seligman, 2002; Aspinwall and

Staudinger, 2003) . وكذلك الوعي بالفاعلية الجماعية (Maddux,2002 Collective Efficacy) وأن هناك دوماً من الإمكانات الضمنية الوطنية، أكثر مما يبدو ظاهرياً. وأنه لا بد من البحث عن هذه الإمكانات وتفعيلها وتوظيفها لخدمة قضايانا.

وبالطبع فهذه كلها على حيويتها، تبقى ضمن نطاق المرغوب والمطلوب. وبانتظار القيام إلى الانخراط فيها يمكن البدء بما هو متوفر أي الشغل على جزيرات النخب المعرفية التقنية. فهذه من اليسير العمل على زيادة حجمها وانتشارها عربياً بحيث يتمكن المجتمع العربي من السير على درب إعداد رأس المال المعرفي والكتلة التقنية الحرجة لولوج مجتمع المعرفة. إنها كفيلة حين تنشط وتغذى ويزداد نطاقها من تشكيل الرافعة المطلوبة لاستيفاء عدة ولوج مجمع المعرفة.

المراجع

* ورقة تم إعدادها لتقرير المعرفة العربي (2011/2010).

1 - الخولي، يمنى (2000). فلسفة العلم في القرن العشرين: الأصول، الحصاد، والآفاق المستقبلية. سلسلة عالم المعرفة رقم 264. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

2 - العياضي، نصر الدين (2005). الشباب الإماراتي والأنترنت. مجلة الإذاعات العربية، عدد 3. تونس: سنابكت للنشر.

3 - العياضي، نصر الدين (2009). المدونات الإلكترونية والصحافية: تغيير المنظور لاستجلاء الأفق المعرفي. المجلة العربية للإعلام والاتصال (العدد الخامس). الرياض: الجمعية السعودية للإعلام والاتصال.

4 - الفارس، محمد بن عبدالرحمان (2009). الخصائص والحاجات الاجتماعية لمستخدمي الأنترنت: دراسة تطبيقية على المستخدمين السعوديين للإنترنت. المجلة العربية للإعلام والإتصال (عدد 5). الرياض: الجمعية السعودية للإعلام والاتصال.

5 - القادري عيسى، نهوند (2008). قراءة في ثقافة الفضائيات العربية: الوقوف على تخوم التفكيك. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

6 - باشلار، غاستون (1982). تكوين العقل العلمي (ترجمة خليل أحمد خليل). بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.

7 - برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2009). تقرير المعرفة العربي: نحو تواصل معرفي منتج. دبي: مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم.

8 - حجازي، مصطفى (2000). الصحة النفسية: منظور تكاملي للنمو في البيت والمدرسة. بيروت: المركز الثقافي العربي.

9 - حجازي، مصطفى (2005). الإنسان المهدور. بيروت: المركز الثقافي العربي.

10 - حجازي، مصطفى (2008). الشباب الخليجي والمستقبل. دراسة تحليلية نفسية اجتماعية. بيروت: المركز الثقافي العربي.

11 – حجازي، مصطفى (2010). علم النفس والعولمة (طبعة جديدة). بيروت: المركز الثقافي العربي.

12 – حجازي، مصطفى (2010). الفضائيات، الإعلام الاجتماعي والشباب الخليجي. البحرين: المكتب التنفيذي لوزراء العمل والشؤون الاجتماعية لدول مجلس التعاون العربية.

13 – شاوول، ملحم (2003). نشأة ودور هيبرماركت للصورة التلفزيونية في العالم العربي. محطة أوربت مثلاً. ندوة الفضاء العربي. دمشق: قدمس للنشر والتوزيع.

14 – عبيدات، ذوقان عبدالله (2003). الفضائيات والأنترنت: معالجة السلبيات لدى الناشئة لتعزيز الإيجابيات. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

15 – كون، توماس (1992). بنية الثورات العلمية (ترجمة شوقي جلال) سلسلة عالم المعرفة رقم 168. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

16 - Aspinwall, Lisa, and Staudinger, Ursula (2003). A Psychology of Human Strengths. Washington, D.C.: APA.

17 - Maddux, James E. (2002). Self-Efficacy: The Power of Believing You Can. In Handbook of Positive Psychology. Washington D.C.: APA.

18 - Seligman, Martin (2002). Positive Psychology, Positive Prevention and Positive Therapy. In Handbook of Positive Psychology. Washington D.C.: APA.

إصدار جديد