واقع التعليم الجامعي الفلسطيني

رؤية نقدية

ناجح شاهين

واقع التعليم الجامعي الفلسطيني
رؤية نقدية

ناجح شاهين

مواطن، المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية
رام الله، فلسطين

Palestinian Higher Education:
A Critical Look

Najeh Shaheen

© Copyright: MUWATIN - The Palestinian
Institute for the Study of Democracy
P.O.Box: 1845 Ramallah, Palestine

2004

This book is published as part of an agreement
of cooperation with the Chr. Michelsen Institute - Norway
ISBN: 9950-312-10-8

جميع الحقوق محفوظة
مواطن، المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية
ص.ب ١٨٤٥، رام الله، فلسطين

٢٠٠٤

يصدر هذا الكتاب ضمن اتفاقية تعاون مع مركز أبحاث كرس مكلسن – النرويج

تصميم وتنفيذ مؤسسة نادياً للطباعة والنشر والاعلان والتوزيع
رام الله – هاتف ٠٩١٩ ٢٩٦ – ٠٢

ما يرد في هذا الكتاب من آراء وأفكار يعبر عن وجهة نظر المؤلف ولا يعكس
بالضرورة موقف مواطن – المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية

المحتويات

- تقديم ٥
- غياب روح الثقافة العلمية ٧
- غياب الوعي الإيبستمولوجي ٢٣
- طرق التقييم وأدواته ونظام الامتحان ٣٩
- الأستاذ الجامعي ٤٩
- الطالب الجامعي ٥٧
- أساليب التعليم وطرائقه المختلفة ٧٥
- المرتكزات النظرية للتعليم الجامعي ٨١
- السياق التاريخي للتعليم ٨٩

تقديم

عندما بدأنا كتابة هذه الدراسة كان توجهنا الأساس أن نقرأ نقدياً معطيات الواقع الأكاديمي الفلسطيني في ارتباطه بالواقع الاجتماعي الكلي، بغرض كشف ما ينتج الجامعة الفلسطينية في الحال التي هي عليه، إضافة إلى توصيف مستوى أداء الجامعة في الجوانب المختلفة.

لكننا -والحق يقال- لم ننجح طوال الوقت في تجنب إغراء طرح البدائل في الحالات الخاصة، أو حتى البديل الرؤيوي إشارة أو إيحاء، فيما يخص الكل التعليمي بعمومه. وهذا "الفشل" يستدعي بوضوح الإشكالية التي لا حل لها فيما يبدو، والمسماة بالموضوعية. لذلك، لا يضيرنا أن نعترف أن موضوع الدرس هو هم ينوء بحمله الصدر، وبخاصة أننا، إضافة إلى انتمائنا الفلسطيني، ننتسب إلى القطاع المدروس ذاته ونعني به التعليم الجامعي. ولأننا جزء من هذه الشريحة التعسة التي يطلب ونطلب منها الكثير، فإن هذه الدراسة جاءت متوترة، بل حتى "ساخنة" إلى حد كبير. لكن ذلك يجب أن لا يعني أننا فضلنا طرح التصورات الذاتية والسلام. لقد بذلنا الوسع والحيلة في تقديم تحليل وتوصيف يقارب الواقع بأقصى ما يمكن. وعندما كنا نخشى الزلل، كنا نلجأ كواحدة من الطرق إلى مناقشة الفكرة "المراوغة" مع زملاء وطلبة عديدين، بغرض الاطمئنان إلى أن استنتاجاتنا ليست شخصية أو ذاتية بدرجة تجعلها في عزلة عن الواقع الذي تدعي قراءته.

من ناحية خطة الدراسة، فضلنا أن نبدأ برسم صورة الثقافة العلمية في بلادنا كمعطيات عامة تحتضن - سلباً أو إيجاباً - أي نشاط علمي أو أكاديمي، وبنينا عليه قراءة لمدى الوعي العلمي الأكثر احترافاً ونعني به الوعي الإيبستمولوجي. وبعد ذلك فكرنا في فحص طبيعة العملية التعليمية وكيف تستجيب للحالة العامة للوعي العلمي والإيبستمولوجي، فجاءت عملية تقييم الممارسة العلمية التي تعكس بوضوح مدى الوعي بالعلم وشروط إنتاجه من النواحي النظرية خصوصاً. وبعد ذلك يأتي الأستاذ والطالب الجامعي شاهدين على تلك الشروط في مستوى الممارسة والتطبيق. أما الممارسة اليومية للتعليم التي تقرأها أساليب التعليم، فإنها في الواقع الناتج الطبيعي لكل ما سبق، وليست كما يمكن أن يبدو للوهلة الأولى سبباً فيه. ذلك أنها إنما تنبني على أساس كل تلك الأعمدة وتجسدها بالتالي في حيز التطبيق.

وقد تركنا الشرط النظري لتخطيط التعليم الجامعي كما سياقه الاجتماعي- التاريخي بنداً أخيراً في الدراسة لندخل في حوار معه. إنه، من ناحية، الشرط الداخلي العميق لمختلف تفاصيل اللعبة التعليمية، ولكنه من ناحية أخرى أبعد الأوجه منالاً بالنسبة لطلاب التغيير بأبعاده كافة. إنه في ثباته وتعاليه كما تزعم هذه الدراسة يعاند إنجاز ثورة على صعيد العلم والتعليم. ولذلك فإن من الواجب النضال ضده في خضم الصراع من أجل النهوض بالتعليم وفي حالتنا الخاصة التعليم الجامعي بالذات.

كان المقصود طوال الوقت أن نقدم قراءة تحلل الواقع ولو بصورة أولية بغرض فتح الآفاق لمناقشة أوسع ودراسات أعمق ونود أن نؤكد أن هذه حدود الدراسة وغايتها التي نتمنى أن تكون قد حققت جزءاً منها.

ناجح شاهين

غياب روح الثقافة العلمية

غياب روح الثقافة العلمية

نود في البداية أن نؤكد أن هناك كلاً اجتماعياً مترابطاً. ومن هذا المنطلق، فإن التفكير في الظاهرة المعطاة يحيل جدلياً-علائقياً على بقية عناصر "المجال" الاجتماعي إذا جاز لنا استعارة هذه المفردة من حقل الفيزياء. ومن هنا لا يمكن أن يكون العقل العلمي معزولاً عن بقية عناصر ومكونات الكل الاجتماعي التي تتحدد بعضها ببعض في محصلة التحليل النهائي.

لا نريد في هذا السياق أن نعود بمشكل عقلنا العربي والفلسطيني إلى عصر الكتاتيب، أو استعارة إشكالية العصور الوسطى - الغزالي على سبيل المثال- أو عصر "النهضة" خير الدين التونسي مثلاً. نظن أن الواقع المعطى مكتف بذاته بغض النظر عن أصول منشئه، وأن أية عناصر موروثة دينية أو تاريخية يمكن أن تؤثر فينا بقدر ما هي موجودة حقاً، وبشكل حي في السيرورة الاجتماعية المعاصرة. أما عناصر الماضي المحايدة بين دفات الكتب، فإنها غير موجودة عنصراً فاعلاً في تكوين المجتمع الحي.

لا يقود فحص واقعنا المعطى الحي إلى استبعاد الماضي، إنما على العكس تماماً، يبدو أن روح التفكير تتأثر بحضور للماضي في الحاضر العربي لا يضاهيه على الأرجح أي وضع في أي مكان من هذا العالم. ومن ناحية معينة، فإننا لم نقطع مع جوانب التراث أبداً. وأما الجانب الديني من

موروثنا، فلا يزال يتمتع بكل الصحة والعافية. ولعلنا لا نجافي الصواب إذ نزعم أن المجتمع العربي لم يكن متديناً في أي وقت من الأوقات مثلما هو اليوم. ولعل بعض الآراء التبسيطية تتوهم أن العصور الأبكر كانت أكثر تديناً من عصرنا. ولكن فحص المعطيات التاريخية المتاحة يكشف، على العكس، عن ثراء وتعدد ثقافي وتقبل وتسامح تال لذلك لا قبل لعصرنا بهما. ومن هنا فإن أحادية الحقيقة لم تكن واردة مثلما هي اليوم.

وبمعنى من المعاني، فإن مرجعية الإمام أو الفقيه لم تكن قوية كما هي الساعة. ومن المؤسف بالفعل أن المرجعية الراهنة تتسم بالقدسية وعدم القابلية للحوار أو المناقشة، وما كان الحال كذلك في العصور الكلاسيكية.

وإذا كان الدين إسلامياً أو مسيحياً أو غيرهما يمكن أن يؤول -كأي فكر- على نحو يجعله منسجماً مع التفكير العلمي، فإن واقع الحال في التأويل المعاصر للدين لا يجعله كذلك. وعلى العكس من ذلك تسود نزعات قوية لمصادرة التفكير والحريات والعلم لمصلحة الغيب والنص وسلطة الشيخ- الإمام أو الفقيه لا فرق.

وعليه، فإن نمطاً من روح التسليم والإذعان تتسيد الموقف. وفي مواجهة ذلك يبدو الرأي الآخر مطارداً أو مطلوباً رأسه على مدار الساعة. إن أي حوار أو نقاش مع "آخرين"، إنما يهدف في مثل هذا السياق إلى دفعهم إلى التلميح أو التصريح بأنهم لا يقرون إقراراً تاماً وشاملاً ومطلقاً "بالمقدس". وعند ذلك تتهيأ الذريعة اللازمة لتكفيره ومطاردته التي قد تصل - كما حصل أحياناً - حد الاعتداء الجسدي ذاته.

غني عن البيان أن مثل هذا الجو لا يمثل البيئة الأمثل لانتشار روح التفكير العلمي. وهو تفكيرا يحتاج، كأساس قاعدي له، الاحترام والاستقلال والحرية والأمن والحق في الاختلاف وتنمية روح النقد والإبداع.

ولا بد أن مبنى الجامعة بوصفها جهازاً علمياً وأيديولوجياً من أجهزة المجتمع الأهم، يتأثر بمختلف مناحي الحياة الثقافية التي تهيمن على الحياة الاجتماعية. وفي الحالة الفلسطينية، فإن بعض الجامعات تخضع مباشرة

للثقافة الدينية بحكم إدارتها من قبل جماعات الإسلام السياسي. وأما الجامعات التي لا تدار بالطريقة نفسها، فإنها تتأثر بطبيعة الحال بالخط العام لتفكير المجتمع الذي ينعكس على مجموع البنية الذهنية والنفسية، وعلى أنماط التفكير والاستدلال التي يحملها العاملون في حقل التعليم من أبناء المجتمع. ومن هنا، فإن عقلية غير علمية تكون كامنة ضمناً ومضمرة وراء وفي ثنايا، وفيما وراء الادعاء بالتفكير العلمي، وهو ما يجعل تبني العلم في الجامعة في أحيان كثيرة قشرة رقيقة سرعان ما تنكسر لأتفه الأسباب، ويخرج منها تفكير غيبي غير علمي بأي معنى من المعاني. ويحضرني في هذا المقام لماحية الفرنسي ميرلوبونتي (Merleau-Ponty) الذي قدر منذ أواخر الخمسينيات من القرن الماضي أثناء مساجلاته مع مفكر الحزب الشيوعي روجيه جارودي (Garaudy) أنه "قنبلة كاثوليكية موقوتة داخل الحزب الشيوعي الفرنسي"، وللأسف فإن الرجل لم يعش ليرى انفجار القنبلة وإن في اتجاه آخر بعد ما يقارب الثلاثين عاماً على النبوءة الدقيقة.

لا يخفى على المراقب ودونما حاجة إلى إعمال الفكر أو اللجوء إلى تقنيات الدراسة المسحية أن بنية التفكير الأسطورية لا تزال شائعة في وسطنا الاجتماعي، وعلى نطاق واسع بالفعل. ومن هذه الناحية، فلا يمكن القول أبداً إن الناس في بلادنا قد نجحوا بالفعل في التوصل إلى الحدود الدنيا من شروط المعرفة العلمية أو حتى العقلانية في سياقها الأولي، ونعني بذلك التزام الأرسطية. وهنا نستطيع أن نشير إلى بعض ملامح التفكير ما قبل العلمي وحتى الأسطوري التي تشيع في مجتمعنا بعامة ومجتمعنا "العلمي" بخاصة:

١. الاستدلال من النص بدلاً من الواقع-التجربة أو الواقع-المنطق، واعتبار النصوص فوق كل شك. وذلك لا يقتصر على الإيمان الديني فحسب، وإنما يشمل جوانب ومناحي أخرى كالتفكير السياسي على سبيل المثال. ويمكن لنا أن نذكر هنا تجربة اليسار في بلادنا عندما كان يميل إلى حسم أي جدال بالاستشهاد بنص صدر عن أحد أعمدة الشيوعية يقطع به كل الكلام. وبهذا المعنى، فإن فكرة ضرورية لروح العلم -تم إنجازها أوروبياً منذ زمن

بعيد- لا تزال بعيدة كل البعد في بلادنا عن أي تطبيق. ونعني بذلك فكرة إطلاقية الشك، وأن لا شيء، لا أدلة مهما تكن، قادرة على جلب اليقين، اللهم إلا إذا دار الكلام في حيز "تحصيل الحاصل" الرياضي أو المنطقي أو ما يعرف بالقضايا التكرارية. إن اليقين هو يقين المنطق القياسي الصرف الذي يعيد المقدمة في النتيجة. أما على صعيد المعرفة التركيبية التي تضيف الجديد، فإن أحداً لا يستطيع أن يطمح إلى اليقين. وقد أوضح ذلك ديفيد هيوم مرة وإلى الأبد.

هذه الفكرة لم تطرق مسامع الجمهور في بلادنا حتى اللحظة. وما زال الناس يحلمون ويؤمنون وتستوطنهم في العمق فكرة اليقين. فأساسنا النفسي وثوقي من الناحية المعرفية. ويبدو اليقين هدفاً للناس في حقول المعرفة المختلفة التي تتجاوز حقله الأساس أي حقل اليقين الديني. وفي هذا السياق، أذكر أن مدرس مادة الأحياء ونحن على مقاعد المدرسة الثانوية قد طلب منا تفنيد نظرية التطور عبر اللجوء إلى النصوص الدينية. وقد استغربنا التكليف على صغر السن التي كنا فيها. والحقيقة أن ذلك يهون عن اكتشافي اللاحق لأستاذ جامعي يحمل الدكتوراه في البيولوجيا ولكنه مع ذلك يقوم بتوضيح تهافت نظرية داروين (Darwin) انطلاقاً من النصوص الدينية. وهو خلط خطير يرتد إلى ما قبل "فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال". ولا علاقة للأمر هنا بكون الأستاذ مؤمناً أم ملحداً، فهذا في رأينا شأنه وحده، ولكن المشكل هو هل يدرك الرجل شروط اللعبة العلمية، أم أنه يراوح بين أنواع المعرفة المختلفة مثل الميثولوجية، والميتافيزيقية، والدينية، والمنطقية، والتجريبية الكلاسيكية، والتجريبية الحديثة ... الخ.

إن أبسط ما يقال هنا هو أن التفكير يتحدى علناً شروط العلم، ويذكر صراحة باعتداد الفكر الأشعري بمرجعياته المعرفية واحتقاره الصريح لقوانين العقل والمنطق، وعلى رأسها الثالث المرفوع والسببية، وذلك على الرغم من توظيفه لنظرية القياس في خدمة الدين على نطاق واسع.

يوحي أسلوب الممارسة الفكرية المجتمعية بضرورة البحث عن الحقيقة الواحدة. ولذلك، فإن الطلبة في المستوى الجامعي وغيره من مستويات

يمكن أن يحتجوا على المعلم "س" لأنه يتركهم على غير هدى، ولا يقوم بتزويدهم بالحقيقة/ اليقين (الأشعري) الذي لا يمكن أن يؤثر فيه مؤثر حتى "وإن قلبت العصا أفعى"، أو جعلت النار باردة على حد تعبير أبي حامد الغزالي، فإن ذلك لا يورث الواثق صاحب اليقين شكاً، بل يزيده إيماناً ويقيناً فوق إيمانه ويقينه.

يحس المواطن بعامة، والطالب بخاصة، بدهشة ممزوجة بالاحتقار عندما يتم إخباره أن العلم مشروع دائم التغير يبحث دائماً عن وقائع نسبية يعتبرها صحيحة في حدود المتاح، وقابلة للتعديل في كل لحظة مع كل كشف تجريبي أو منطقي جديد. وهذا في الواقع يدفع الناس إلى القول إن العلم يبقى على باطل طوال الوقت. ويرجع هذا الوهم على الأرجح إلى الفشل في إدراك أن العلم يحسن مواقعه باستمرار، كأن يكون لدينا ميزان لقياس الكتلة فنجدها ٧٠كغم باستخدام قبانات نيروخ التي ظهرت في فلسطين قبل نصف قرن، وبعدها نحضر ميزاناً إلكترونياً فنقرأ ٧٠ وواحداً بالعشرة، لكننا إذ نحضر ميزاناً أكثر حساسية تصبح القراءة أدق فأدق وهكذا. لكن تحسن القراءة لا يعني أن القراءة الأولى كانت غير ذات جدوى إلى درجة استبدالها بأشكال القياس ما قبل العلمي، والعودة بالتالي إلى عصور ما قبل العلم: التنجيم والخرافة والأساطير.

الفشل في إدراك الطابع التقدمي للعلم يسلب الناس الراحة تماماً. مع أنهم في الوقت ذاته مستعدون للإيمان بأننا جميعاً نعيش بين فكي قرش هائل بدأ في التثاؤب قبل أربعة ملايين سنة وسوف يطبق شدقيه بعد مائة سنة. إن هذا التفكير يعني في وسط غير علمي أن إرادة الله أو قوى الغيب لا يحدها حد وهي حرة حرية مطلقة، ولا يلزمها شيء إلا إلزامها الداخلي الذاتي غير المسبب وغير العقلاني إذا استعرنا الغزالي مرة أخرى. ومن هنا، فإن الخيال العلمي في بلادنا غير مشروع، أما المشروع والمشرع على مصراعيه فهو الخيال الميثولوجي أو الديني في أحسن الأحوال.

هل ينطبق هذا التصور على كل أو معظم مفردات العمل الأكاديمي الفلسطيني؟ إن شريحة المحاضر الفلسطيني شريحة متنوعة إلى درجة تضاهي

"الدياسبورا" الفلسطيني. وهناك جامعات لا عد لها تلقى فيها أكاديميونا العلم والمعرفة. لكن هل تستطيع الجامعة محو بنية التفكير الأساس بسهولة. وهل "فبركة" رسالة ماجستير أو دكتورا كافية لكي تجر تحولات عميقة في مناحي التفكير ومرتكزاته النفسية والمعرفية؟ لا نظن لك. ومن هنا، فإن كثيراً من قشور الممارسة العلمية في جامعاتنا لا تمس بحال من الأحوال رواسب التفكير التي أتت بشكل تلقائي منساب وغير واعٍ من مرحلة الطفولة. وللتدليل على خطورة بنى التفكير المكتسبة في مراحل الطفولة الباكرة نذكر أننا في بلادنا نواجه صعوبة الحديث بالعربية الفصيحة مدى الحياة. وتبقى لغة ثانية بالنسبة لنا. وهو ما نظنه ينطبق على عادات اجتماعية أو أخلاقية أو عقلية. وأنماط التفكير على الأرجح لا تقل تغلغلاً في أعماقنا عن اللغة. وهذه الظواهر المؤسسة في الطفولة يحتاج تغييرها، إذا كان ممكناً من حيث المبدأ، إلى جهد دؤوب ومنظم. وهو ما لا ينجز بالفعل من قبل أية جهة. ترى هل نستطيع الاعتماد على الإعلام الجمعي أو الفن أو المدرسة أو الجامعة لتقوم لنا بمهمة تغيير بنى التفكير الواعية والمضمرة جميعاً؟

لنأخذ نموذجاً مما حدث على صعيد ثورة الفضائيات. مثلاً نجحت قناة "الجزيرة" نجاحاً باهراً في اتجاه معين هو إثارة شك المشاهدين العرب، وذلك يمكن أن يعتبر نصراً على الوثوقية والإيمان والتسليم. ولكن الواقع يشير إلى أن العكس هو الذي تحقق، فقد ألقى بهم تشكيك الجزيرة في غياهب اللاأدرية في مستوى الواقع، والإيمان المطلق في مستوى الغيب، وهو ما قد يزيد من اتكائهم على الميتافيزيقا لحل مشاكل الفيزيقا وعلى الغائب في مواجهة صعوبات الشاهد، ما يعني أن التأثير النهائي للجزيرة قد يكون سلبياً من ناحية أساسية. إن تحقيق الإثارة وحالة الانشداه شيء، وتوليد نفسية الباحث ونفسية القادر على التحليل والتفكير في شروطه العلمية شيء آخر، وذلك طبعاً يفسر لماذا نجحت "الجزيرة" في النهاية في تعزيز روح الوثوقية السائدة لا أكثر.

٢. تكريس هالة أهل الحل والعقد وأولو الأمر وما إليهم:

لا مراء في أن المجتمع الفلسطيني بوصفه جزءاً من المجتمع العربي مجتمع

كبار وأولياء أمور بامتياز. ولا بد أن المجتمع يقضي الكثير من وقته في إخضاع الأطفال وإلجامهم "عن الكلام" وإلزامهم احترام الكبار. وعلى الرغم من مقاومة الطفل والمراهق التي تأخذ أحياناً شكل التمرد العنيف، فإن اللعبة تستمر عبر المدرسة والجامعة وأجهزة الدولة التي تركز على مفهوم المواطن الصالح (=المطيع). إن فضيلة الطاعة مقدسة لدى كل فئات أولي الأمر، وهو ما يجعل الاستقلال والاستبداد بالرأي حكراً على الرؤساء/ الكبار من الذكور، أما المرؤوسون/الصغار والنساء فعليهم السمع والطاعة. ومهما بدا أن الفئات المضطهدة تقاوم وأن الأمل قائم بالفعل، فإن النتيجة هي قيام المجتمع بإعادة إنتاج نفسه كما هو أو بتعديلات شكلية هشة ولا تكاد تذكر. ومن هنا نجد أن المواطن لا يفكر بنفسه لنفسه وإنما يعتمد على الآخرين لكي يفكروا له. وعلينا في هذا السياق أن نلاحظ بحث الناس الذي لا يكل ولا يمل كلما واجهتنا الأزمات - وما أكثرها - عن المستبد العادل الذي يفكر عنا/لنا ويجبرنا على الالتزام بمصلحتنا باعتباره يعرفها خيراً منا، كما تعود الكبار أن يقولوا للصغار في هذه البلاد. ولا أذكر أنني شاهدت أو شاركت أو قرأت عن نشاط فكري أو ثقافي أو سياسي ولم يقم الناس فيه بالبحث عن ضالتهم المنشودة مستبدهم العادل. وعبثاً تحاول أن تري الناس أن العدل والاستبداد مفهومان يستبعد أحدهما الآخر. فالعقل التسليمي لا يجد الوقت ولا الرغبة لفحص المفاهيم على ضوء قواعد المنطق، هذا إن كان لديه الاهتمام بتعلم تلك القواعد.

في الجامعة تبدو سلطة الأستاذ المعرفية (ناهيك عن الإدارية وسطوة سيف الدرجات والعلامات) غير قابلة للمنازعة. ربما في حالة أو حالتين في المجتمع الفلسطيني يمكن التفكير في إزاحة أرسطو (الأستاذ الجامعي) عن عرشه: إذا ما بدر له أن يقول شيئاً يتعارض مع المقدس (أو مع المقدس كما يبدو لوعي الطالب). وفي هذه الحالة، فإن الطالب انطلاقاً من سلطة أعلى لا يتردد في تسفيه الأستاذ ناهيكم عن تكفيره. أما الحالة الثانية، فهي الحالة التي يختلف فيها الأستاذ مع ولاء الطالب لعشيرته السياسية (فتح، حماس، جبهة ... الخ). هنا أيضاً يمكن للطالب أن يخطئ الأستاذ ويرفض أطروحاته جملة وتفصيلاً ودون تفكير، مثلما كان يمكن له أن

يقبل أية بضائع أيضاً دون تفكير فيما لو خلت جعبته من مادة مغايرة تمارس سلطتها عليه.

وعلى الرغم من سرور بعض الأساتذة بقدرتهم على "الإقناع"، فإن الصحيح أن موافقة الطلبة على كلام الأستاذ لا تختلف عن الرفض، فكلاهما يستند إلى تغييب عقل المتلقي. وربما عقل الأستاذ باعتبار أنه يقوم على الأغلب بإعادة الكلام الذي صدر عن "علماء" كبار في أمريكا وأوروبا.

أذكر أن أحدهم – في ندوة، وما أكثرها – كان ينقد من حيث المبدأ فكرة مفادها أن الإنسان السوي هو المتكيف اجتماعياً. فرفع الباحث/الأستاذ الفلسطيني عينيه دهشة. وقال على مرأى ومسمع الجمهور– المحايد – من طلبة وأساتذة: "لكن أنت ترغب في السجال حول أي شيء فهذا الرأي لم آت به من الشارع ولا من عندياتي، إنه يمثل سكنر (Skinner)." ومع جملة إنجليزية متذمرة بدا أنه حسم الموقف بالضربة القاضية. وقد فاجأه أكثر إصرار المعترض على المماحكة والاستهتار علناً بسكنر وما له من باع طويل في الدراسات العلمية يعرفه القاصي قبل الداني.

لعل أكبر معوق لاكتساب طرق التفكير العلمي هو عدم التعود عليها، أي عدم تحويلها إلى ممارسة تلقائية، بحيث تصبح جزءاً من التكوين الداخلي للفرد، "روبوت" في داخلنا يمارس التفكير على مدار الساعة بغض النظر عما إذا كان السؤال المطروح سهلاً أم صعباً، وبغض النظر عن وجود "علماء" و "مراجع" و"مصادر" معرفية موثوقة. الثقة لا تلغي التفكير، بل تستدعيه. في بلادنا الثقة تشترط استقالة العقل. فإذا قمت بالتفكير في شيء بعد أن فصلت لك القول فيه، فهذا يعني صراحة أنك تحتقر قدراتي أو تشك في ذكائي أو لا تثق بي، وهذا يودي بصاحبه إلى السجن أو إلى التكفير أو إلى الرسوب ... الخ.

التفكير في الظواهر يحصل في جامعتنا المحلية قسراً؛ أعني عندما يصر أستاذ ما – لسبب غامض يجهله الطلبة فيقدرون أنه قد يكون أستاذاً معقداً – على تجشيم طلبته المساكين مشقة وعناء تقليب قضية أو مسألة على أوجهها المختلفة من أجل التوصل إلى مدخل (أو ربما مخرج) لحلها. وهذه

العملية تؤدي إلى حالة استنفار. وغالباً ما تقود إلى الاستعانة بواحد أو أكثر من أهل الحل والعقد ليقوموا بفك اللغز نيابة عن الطالب. ولحسن الحظ، فإن معظم الناس في بلادنا يخفون لمساعدة المحتاج وإغاثة الملهوف فيوفرون عليه فرصة التفكير في الأمر ولو ضمن أضعف الإيمان.

ومن ناحية أخرى، فإن الطالب الفلسطيني على الإجمال يحب الاستعانة بالعارفين بالأمور. وليس ظاهرة استثنائية أن يقول الطالب داخل المحاضرة إنه لا يريد الكلام – كأنه يخضع لاستجواب شرطي– قبل أن يستشير فلاناً من الشيوخ أو رجال السياسة قبل أن يدلي برأيه. ولنا أن نقدر أن رأيه في الواقع يأخذه حرفياً ودون إعمال نظر من هذا المرجع الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه. وفي كثير من الأحيان، يتشارك الطالب والأستاذ في هذه الصفة، وإن اختلفت مراجعهما المعرفية الوثوقية.

عقلية الإفتاء ومن يجوز له ومن يمتنع عليه القيام به تسيطر على الذهنية المحلية. فأنت لا تستطيع أن تتحدث في الموضوع الفلاني لأنك "من تكون؟" وهذا لا يجوز له لأنه "ما يدريه؟" لكن من الذي يعلم أو يدري؟ تحضرنا في هذا المقام نكتة أمريكية مفادها أن بنيامين نتانياهو (Netanyahu) قد سوغ عدم إجرائه المفاوضات مع الفلسطينيين بأن العرب يقسمون عمر الإنسان إلى مرحلة الجهل ومرحلة الخرف. فالناس في بلادنا يواصلون قمع حرية الصغار والشبان حتى الأربعين تحت شعار أنت صغير أو جاهل، ولكنه ما إن يتجاوز الأربعين بقليل حتى يبدأ موشح "إنتم بتعتبوا على هذا، يا عمي هذا زلمة مخرفن." وهكذا وجد رئيس الوزراء المحب للسلام في إرثنا ما يسوغ له عدم التفاوض.

ترى من يجوز له القول فيما يحرم فيه القول وهو كثير كثير؟ إنه ببساطة ووضوح سلطة مشرعة مشروعة تستمد قوتها من الماضي الحي في الحاضر الميت، ومن السياسة ورجالها الذين يشتغلون بكل شيء ربما عدا السياسة.

٣. غياب روح النقد

ينبع من أبوية المجتمع وإطلاقية مقدساته عدم وجود استعداد مبدئي للنقد.

وإذا كان احترام الآباء والكبار وأهل الحل والعقد أمراً واقعاً ومكرساً، فإن سلطة الماضي الذي أسس كل شيء مرة وإلى الأبد لا يمكن أن تهددها قوة كائنة ما كانت. ومن نافل القول أن جرأة عصر التنوير العباسي الذي يصل ذروته مع المأمون والمعتصم ثم الواثق لا يضاهيها شيء في تاريخنا حتى الساعة. فقد كان الناس سواسية من النواحي المعرفية، والأجيال تتكافأ بما هي كائنات إنسانية عاقلة. وأما من حيث درجة وعيها وتطور علومها، فإن التالي أي المتأخر تاريخياً هو الأكثر تقدماً. ومن هنا ندرك لماذا "تطاول" رجال مثل ثمامة بن أشرس وواصل بن عطاء والجاحظ عند الحديث عن شخوص الماضي مهما كانت رتبتهم الدينية أو الدنيوية. اليوم وبعد عشرة قرون بالتمام والكمال، يرتسم خط أحمر يحول بيننا ورجال الماضي الذين يجلون عن كل وصف ويتعالون على الإنساني تعالياً مفارقاً يجعل إمكانية لمسهم أو فهمهم ناهيك عن نقدهم عملية محالة. إن التجرؤ على مقارنة علمنا بعلم رجال الماضي سيعتبر من قبل الكثير من "مفكرينا" المعاصرين صلفاً ووقاحة لا مسوغ لهما إلا صدورهما عن أشخاص كافرين يمكرون عن قصد وروية للدين وأهله.

على كل الأصعدة الاجتماعية تبدو الطاعة هي العنوان، لمولانا السمع والطاعة في البيت وفي الجيش وفي المدرسة وفي الجامعة وفي الشارع وفي شؤون الحكم وقرارات السياسة الكبرى. باختصار، للسلطات القرار وللناس الإقرار. فمن أين يا ترى ستنبع القدرة على التفكير الناقد بالمعنى الأولي للكلمة؟ وإذا لم يكن مسموحاً التفكير بأن خطأ يمكن أن يعتور التفكير السائد فلماذا يكلف الناس أنفسهم مشقة وعناء البحث عن خطأ لا وجود له؟ وهذا يذكر برحلة البحث عن المعنى في هذا الوجود، فإذا لم يكن هناك من معنى، فإن البحث عنه لن يفضي إلى أي معنى. وإذا كان النص والقائمون عليه غير قابلين للخطأ من حيث المبدأ ولا يأتيهم الباطل من بين أيديهم أو خلفهم، فلا بد أن شرح أقوالهم، وبالأحرى حفظها، هو جل ما يمكن للمرء أن يطمح إليه. وأما نقده فلا داعي له ولا حاجة. وإذا وجد من تجرأ على النقد، فإنه قليل أدب/مش مربى في البيت، مارق وفاسق وزنديق وحتى كافر بالنسبة للدين، وخائن أو عاص أو شاق لعصا الطاعة على صعيد السياسة ... الخ.

لا تقوم الجامعة ببذل أي جهد جدي لخرق جدران التسليم وإيقاظ عقل الطالب والمواطن عموماً من حالة السبات الذهني التي يعيش. يتلقى الطالب "العلم" باسترخاء تام وعلينا هنا أن نتنبه إلى الفرق بين الاسترخاء المنفتح والاسترخاء المنغلق: أحدهما يؤدي إلى تسرب غير واع وبسهولة ويسر لكل مواد الفضائيات الأخبار و"الفن" والثقافة، وأحدهما ونعني به الاسترخاء على مقعد في قاعة المحاضرات فيقود إلى عدم قدرة الطالب على تذكر شي مما دار في المحاضرة. والجواب دائماً هو "كنت سارحاً" أو المحاضرات مملة ... الخ. وفي الحقيقة أن الاسترخاء بنوعيه يؤدي إلى غياب/تغييب وإضعاف الملكة النقدية التي تتطلب يقظة ذهنية تلقائية وقصدية على السواء.

ليس النقد أمراً سهلاً، فهو يتطلب القدرة على تحليل المعطيات، واكتشاف العلاقات، وإجراء المقارنات، و"إلقاء القبض" على المغالطات، وربط الأجزاء بعضها ببعض، واستدعاء أمثلة مؤيدة وأمثلة معارضة، واللجوء إلى أساليب القياس والاستدلال ... الخ، وكل ذلك يستدعي تدريباً طويلاً مثلما يحتاج حداً لا يستهان به يدعى الذكاء، أو الاستعداد العقلي الوراثي، أو الفطري، أو سمه ما تشاء.

لكن أحداً لا يريد النقد. ولأن الأستاذ يتفق مع الإدارة التي تتفق مع الجهاز الموروث الذي يحرس الأخلاق والعادات والتقاليد وكل فروع التراث، فمن البين بذاته أن أحداً لا يرغب في أي نقد جذري. وهنا لا بد من التمييز بين النقد الذي يعني ممارسة تعتمد مهارات عالية تتعمق الظواهر وتكشف أسبابها الفعلية وتؤدي إلى "علم بأسباب الوقائع عميق" على حد تعبير ابن خلدون، وبين النقد بمعنى مجالس النميمة والتسلية، وهو يأتي في سياق آخر يمتاز به مجتمعنا كثيراً، ويصب في خانة انتقاص الآخرين مهما فعلوا، ودون إجراء عملية تقييم شامل وموضوعي لممارساتهم. ليس هذا من النقد العلمي في شيء، وهو على العكس دليل على غياب الصحة، ومؤشر على فقدان القدرة على إجراء محاكمة نزيهة وموضوعية وخالية من الغرض المنحاز، وحتى لو كنا مع ماركس (Marx) في القول بوجود بعد أيديولوجي في كل نشاط ثقافي، فإن وجود توجيه طبقي نفعي أو ما أشبه منغرس دون

وعي منا في بنائنا النفسي المشروط اجتماعياً يختلف عن الانحياز القصدي المناقض لأية قيم أخلاقية.

قد يكون بإمكان الجامعة أن تدرب على مهارات التفكير العلمي وعلى رأسها الفكر النقدي. وذلك بطبيعة الحال لا يتأتى في عجالة، في محاضرة أو في بضعة محاضرات أو حتى في مساق كامل. فنحن نتحدث عن مهارات تستدخل وتستبطن ولا نتحدث عن معلومات يجب أن يعرفها المتعلم أو يحفظها ... الخ. ومن هذه الناحية، فإن لنا أن نلاحظ مدى تمكن الأستاذ الجامعي من لعبة النقد قبل أن نفحص موقف الطالب. ومن المدهش بالفعل أن النقد – على قدر مشاهداتنا – لا يمارس أبداً على وجه التقريب، وبخاصة إذا كنا نتحدث عنه بوصفه نهجاً لا حدثا معزولاً يقع مرة أو مرات بمحض الصدفة في هذه أو تلك من المحاضرات.

وعلى الرغم من تمثيلية معينة تمارس أحياناً لتشجيع الطلبة على قول آرائهم وتنفذ بإسفاف تام يؤدي إلى خلط الحابل بالنابل، فإنها في نهاية المطاف تصبح زعيقاً وتهجيصاً يستمر حتى يرفع الشيخ المعلم يده مؤذناً بانتهاء الفسحة ومجيء زمن الحقيقة. وهكذا يأتي الحق الذي لا جمجمة فيه، فيبدأ الطلبة دور كتبة الوحي، ويسجلون الأقوال الفصل التي تصدر عن منبع العلم. طبعاً قبل أن يسدل الأستاذ الستارة يتبجح الطلبة بآرائهم على الطريقة المحلية في الجعجعة ما دام المقصود بالنقاش وإبداء الرأي هو قول الكلام الذي يحفظونه عن ظهر قلب من خلال التنشئة الاجتماعية، أو من خلال التربية الحزبية، أو الدينية، أو ما إلى ذلك. بالطبع، ليس ها هنا عملية تفكير ومحاورة تستند إلى جهد منظم وخاص مركز ومقصود. والطالب يشعر بالإهانة عندما يتم لفت نظره إلى أن عليه أن يراجع بعض الكتب أو المقالات من أجل أن تكون آراؤه أعلى قليلاً من مستوى الشارع، ولأنه لا يدرك مدى سذاجة الأفكار التي يطرحها، فإنه يتعامل باستخفاف تام مع أفكار الآخرين، ويظن قراءة الكتب مضيعة للوقت، ويحس أنه مكتف معرفياً، وبخاصة إذا كان موضوع البحث في "حارة" الإنسانيات التي تعامل باستهانة واضحة. وربما يجدر بنا هنا التذكير بالموقف الذي سيصبح نمطياً منذ ذلك الوقت، والذي يأخذه المفكر الإسلامي الغني عن التعريف سيد قطب، إذ

يؤكد أن لا حاجة لقراءة مثل هذه العلوم عند الغرب أو الشرق، لأنها ببساطة – أي كل العلوم الإنسانية – موجودة في النصوص الدينية.

لكن كيف نستطيع لوم الطلبة على أمر يغيب عن المجتمع كله؟ ذلك أن أحداً لا يعير المهارات النقدية اهتماماً جدياً. وربما أنه في حالات قليلة قد تم مسها هنا أو هناك، مثل لجنة إعداد المناهج عندما كانت تحت إشراف الراحل ابراهيم أبو لغد الذي حاول في بعض الخطط للمناهج المدرسية أن يقترح تدريس المنطق والتفكير العلمي وحتى الديانات المقارنة، وطبعاً هذه الأفكار طواها النسيان. كانت مخططات طموحة بالفعل، وكانت كفيلة بكشف الغياب الفادح – أم أنها كانت على العكس ستثبت للمرة الألف قدرتنا على قول الشيء وفعل نقيضه– للأشخاص المؤهلين للتدريب أو التدريس ... الخ.

الواقع أن أوليات الأشياء تغيب عن معظم "الخبراء"، ومن ذلك في الإنسانيات مثلاً التمييز بين الواقعة والحقيقة ووجهة النظر والرأي والفرضية والتفسير والنظرية. بل إن قراءة الواقعة/النص واستخلاص وتركيز المعاني المحورية والعميقة فيه تبدو مهارات بعيدة المنال. لكن هذه المهارات تبدو أساسية إلى درجة أننا نتوقع أن أي خريج يجب أن يحوزها. ومن المؤسف أن واقع الحال هو عين النقيض، إذ يبدو أن الطلبة غير قادرين على القراءة بأنفسهم، وأنهم ينتظرون قراءة الأستاذ "وتلخيصه"، أي تبسيط وحتى تتفيه الأفكار المستخلصة بجهوده أو ربما بجهود غيره. وهذا يذكر بتقنية قراءة النصوص الأدبية بدءاً من المدرسة وانتهاء بأعلى الشهادات والدرجات الجامعية، وهي تقنية برهنت عن فاعلية عظيمة في حفز مشاعر الكراهية والضجر والرفض المطلق لأدبنا وثقافتنا القومية، ناهيك عن آداب وثقافات الشعوب الأخرى عبر الممارسات ذاتها التي تمارس في حصص اللغة والأدب الإنجليزيين.

يمكن لنا ببساطة أن نقترح القيام بتدريس المنطق وأساليب التفكير ... الخ، لكن ذلك قد لا يكون فعالاً بالدرجة التي يتخيلها المرء قبل تجربة الفكرة، فالصحيح أن معرفة الأشياء أو معرفة "أشياء" عن الأشياء لا يعني القدرة على وضعها موضع التطبيق. إن "أ هي أ" بحسب أرسطو (Aristotle) وإقليدس (Euclid)، كما أن "أ ليس لا أ"، ولكن ببساطة يجب أن يتحول ذلك

إلى قاعدة تعمل تلقائياً في الذهن، وتتمكن من التقاط التناقض وخرق الهوية حال وقوعهما، وبخاصة أنهما غالباً ما يقعان في الشعبوي و"العالم" على السواء. ومن البديهي في بلادنا أن أحداً لا يطبق على نفسه القواعد التي يطبقها على غيره، وهذا من أبسط وأوضح أشكال خرق عدم التناقض والهوية. ليس هنا فسحة للاسترسال في مسائل المنطق، ولكن لا بد من الإشارة إلى أن الفهم العميق والفاعل لقوانين المنطق الكلاسيكي أمر ضروري من أجل توظيفها جزءاً من المهارات النقدية. أما قواعد الاستدلال القياسية مثل قاعدة التضمن أو التعدي، فإنها لعبة القرون الوسطى العربية المفضلة. ومن الغريب بالفعل أنها اختفت تقريباً، وهو ما يجعل الممارسة الأكاديمية ترتكب أخطاء بحق الأقيسة البسيطة من شاكلة وقوع التفكير الساذج ضحية عدم استغراق الحد الأوسط أو وجود أربعة حدود وما إليها. أما الأغاليط النابعة من السياق مثل أغاليط إثارة العطف أو المصادرة على المطلوب أو الأغلوطة الطبيعية وكذلك – بل وبخاصة الهجوم على الشخص– فحدث ولا حرج. إن المجتمع الأكاديمي الفلسطيني معتاد على ارتكابها إلى درجة أنها لا تثير اهتمام أحد.

لقد قامت أوروبا الحديثة بنقد أرسطو والقياس مطالبة بالاستدلال التركيبي التجريبي الذي يتصف بالخصوبة والقدرة على توليد الجديد. وفي هذا السياق، قامت أوروبا ببناء نموذج التجريب العلمي الذي يتجاوز القرون الوسطى المعتمدة على علم اليونان والعرب. وهنا يجب التنويه أن ولادة العلم الحديث قد رافقها مخاض مؤلم طويل طال مختلف مناحي المشهد الأوروبي الحديث، ومن هنا فقد تم تعميم النموذج العلمي جدياً في المستويين العالمي والشعبي على السواء. ولذلك، فإن المواطن العادي يجد مرجعه في أصول الممارسة العلمية، ولا يمكن بالتالي إقناع أحد دون الأدلة المادية أو المنطقية الكافية. أما طريقتنا المفضلة التي تثق بالسلطة وتضحي بالدليل والممارسة العلمية كلها، فإنها تحفظ لنا تميزنا واختلافنا عن غيرنا، ولكنها لن تقودنا على الأرجح إلى أي شيء اللهم إعادة إنتاج الواقع ذاته.

غياب الوعي الإبيستمولوجي

غياب الوعي الإبيستمولوجي

الإبيستمولوجيا فرع معرفي حديث. ولكنه قطعاً ليس جديداً على الإطلاق. ومن المعلوم أن هذا الفرع قد نما على هامش نظرية المعرفة. وقد دفع الوضعيون بالنقاش المعرفي خطوات إلى الأمام بإصرارهم على تحرير العلم من قيود الميتافيزيقا. ولذلك، فقد نظروا بعين الشك إلى كل نشاط فلسفي. والحقيقة أن الموقف الوضعي استقبل بشكل حار في الأوساط الأنجلوسكسونية خصوصاً، ثم في مختلف أنحاء القارة الأوروبية عموماً. لقد لمست بساطته شغاف القلوب العلمية. ولعل بساطته ترضي على الأغلب معظم العاملين في العلم في بلادنا باعتباره أقرب ما يكون إلى موقف الجمهور من قضايا العلم والمعرفة. لا بد أن عودة الاعتبار إلى النشاط الفلسفي في حقل "نقد العلم" والوصاية عليه مما لا يثلج صدر المفكر المؤسس أوغست كومت (Comte) ولا أتباعه المخلصين.

الموقف الوضعي بسيط ومباشر: فالعلم يستند إلى التجربة والذوات العارفة تعتمد الحواس. وأما ما وراء ذلك فهو على الأغلب قضايا ميتافيزيقية حري بنا أن نلقي بها في النار.

دفعت بنا إلى تقديم هذا العرض المُبتسر تماماً للفلسفة الوضعية قناعة مفادها أن التعليم الفلسطيني وضعي إلى درجة كبيرة، ذلك أنه يلجأ بالفعل

إلى التجربة الحسية اليومية – وربما التجربة الشعورية – من أجل التوصل إلى الأحكام المختلفة. وحتى عندما يتعلق الأمر بتخطيط المساقات الدراسية في كلية أو دائرة ما، فإن فلسفة العلوم لا تتلقى دعوة للمشاركة في المناسبة. وينخرط أطراف اللعبة التعليمية في التفاصيل بكليتها إلى حد إضاعة الأسس والمرتكزات والمنطلقات الأولى ذات الطابع النظري التي تؤسس الممارسة العلمية. ولذلك، فإن عناصر التفكير العلمي بعامة، مثلما عناصر البحث في الحقل أو التخصص الدقيق، تبدو غير مفكرة في المستوى القصدي–الواعي أبداً. ولذلك، فإن الدوائر لا تعرف جوهرياً وبشكل دقيق ما الذي يميز تخصصاً عن غيره. وهناك في الواقع طائفة من الأسئلة التي لا تثار: ما هو العلم؟ وما موضوع بحثه؟ وكيف يقوم بمراكمة المعرفة–المحتوى؟ ولماذا يعمل ما يعمل؟ أي ما هي تسويغاته المنطقية النفعية والأخلاقية؟ وأخيراً وبشكل مهم، ما هي شروطه المعرفية وطرائق البحث فيه؟ وكذلك ما هي أنماط التفكير التي تتخلله وتتحكم في مدخلاته ومخرجاته على السواء؟

مثل الأسئلة السابقة تبقى بكراً لسبب مدهش في بساطته، ألا وهو أنها غير مطروحة على بساط البحث الأكاديمي في الجامعة إن يكن من الإدارة، أو المعلمين، أو الطلبة. وهذا الغياب مؤشر قوي على واقعة غياب الإيبستمولوجيا من على ردهات المشهد الجامعي. ربما مع ذلك يحسن بنا أن نلتفت إلى حقول العلم الرئيسة ونسلط عليها بعض الضوء.

١. التفكير الرياضي:

يخبرنا تاريخ الرياضيات أنها شهدت تطورات مهمة في القرنين الأخيرين. وهذه التطورات هي التي قضت على الطابع اليقيني الذي كان يفترض أن الرياضيات تجسده حياً في هذا العالم. وقد ساد العصور القديمة والوسطى تصورات مفادها أن الرياضيات تنتمي إلى عالم الحقائق العقلية الخالدة التي تتجاوز نقص المادة المحسوسة وشروطها المعرفية غير الموثوقة.

وقد ذهب الفيثاغوريون (Pythagoreans) إلى حد اعتبار الكائنات الرياضية ضمن العالم المقدس، بل لقد وصلوا بالأمر درجة اعتبار العالم مشتقاً من

الأعداد. لقد بدا أن الرياضيات تجسيد رائع للكمال الذي لا يعتوره نقص. وحتى بعد ثورة الجبر وترميزه على يد فييت (Viete) وديكارت (Descartes)، ظلت الرياضيات نموذجاً جميلاً للمعرفة اليقينية التي تبدأ من "كائنات" بديهية مطلقة الصحة تطبق عليها قوانين المنطق، وبخاصة عدم التناقص + التضمن فتأتي النتيجة بناء متماسكاً لا يكاد يتطرق إليه شك.

غني عن البيان أن هذا اليقين الذي دفع ديكارت إلى الحلم بيوم تصبح فيه كل العلوم دقيقة كما الرياضيات قد انهار تماماً مع توجيه ضربة قاضية إلى التراث الإقليدي العظيم. فقد أوضح لوباتشفسكي وريمان أن مسلمة التوازي الشهيرة "من نقطة خارج المستقيم يمكن رسم مواز واحد لهُ، ليست صحيحة بالمطلق. إذ يمكن الانطلاق من فرضيات مغايرة أو حتى معاكسة وإنشاء أبنية رياضية متماسكة منطقياً من ناحية بنائها الداخلي على الرغم من مناقضتها لهندسة إقليدس. وبذلك أصبحت الرياضيات تقول شيئاً من نوع إن أية مواضعات يمكن أن تصلح لإنشاء نسق رياضي تكافئ في قيمتها أية مواضعات أخرى. والنسق الفرضي الاستنتاجي - الرياضي - يضمن صحة علاقاته الداخلية، وأما صدقه الواقعي أو التجريبي فهو أمر فائض عن الحاجة.

لقد اعتمدت رؤية إقليدس على الحدس التجريبي، وهو ما مكنها على الأرجح من التوافق مع العالم الحسي المحدوس. ومع تغير نقطة الانطلاق تغير البناء الرياضي، وظهرت كائنات غريبة لا وجود واقعياً أو حتى تصورياً لها مثل الجذور التربيعية للسوالب، وقد تراجع اليقين الرياضي وأصبح بناء الرياضيات مجرد إنشاء مضمون منطقياً من حيث ترابط أجزائه فقط. لكن ذلك كان مصدراً لجمال لا نهائي بالفعل. لقد بدأت الرياضيات تتحرك باستقلال، بل وحتى بانفصال عن الواقع مكونة بنى تجريدية لا يسهل توضيح أي أساس لها. وقد بدا واضحاً أن الرياضيات علم لا يعرف المرء فيه عمَّ يتكلم بالضبط على حد تعبير برتراند رسل (Russell). ويمكن من وراء الطاولة، من برج عاج مائة بالمائة إنشاء أنظمة رياضية لا عد لها.

هذا الأساس المبسط لماهية الرياضيات يغيب على الأرجح غياباً غريباً عن

جامعاتنا، سواء خارج دائرة الرياضيات أو داخلها. ويبدو أن لعبة الرياضيات القائمة على الانطلاق من البسيط إلى المركب عبر المنهج الفرضي الاستنتاجي لا تستوعب بشكل عميق أبداً. ولعل الرياضيات بوصفها موضوعاً غريباً يندغم فيه المنهج بالمحتوى – بحكم صوريتها وخلوها التام من المادة – لا يتم تمثلها جدياً. وهذا يؤدي إلى إضاعة فرصة استيعاب المنهج وتوظيفه بوصفه أحد مناهج التفكير الأشد دقة وصورية وإحكاماً. وللأسف تنهمك عملية تدريس الرياضيات في هذه البلاد في قراءة، وحتى حفظ، النظريات دون إدراك جوهر الموضوع. لذلك تدرس البديهيات والنظريات والمبرهنات والبنى والأنسقة دون تعمق جذورها وأسسها البعيدة. وبذلك، فإن شروط الإبداع الرياضي، أو شروط الإنتاج المعرفي الرياضي تبقى طي السحر والغموض.

ومن الغريب بالفعل أن الطلبة في دائرة الرياضيات يضلون ضلالاً تاماً في حديثهم عن تخصصهم. وتأتي تعليقاتهم حول الموضوع لتكشف فشلاً تاماً في إدراك التخطيط الأولي لطبيعة الموضوع أو منهجه. وقد يذهب البعض حد القول "أن الرياضيات من العلوم البحتة أي التي تخلو من التطبيقات العملية". ويهز طالب آخر كتفيه استغراباً من السؤال، مؤكداً أن الرياضيات في الواقع هي بالرياضيات وما تتضمنه من فروع مثل الجبر والهندسة والمجموعات لا أكثر ولا أقل. ولكن هذا بطبيعة الحال تجنب لتعريف الموضوع الحقيقي والتفاف على السؤال بتكرار محتواه أو بتوضيح محتواه، وهي أغلوطة شائعة جداً في أوساطنا الجامعية. ويلاحظ بسبب عدم وجود وعي فعلي بالموضوع أن إجابات الطلبة تتراوح بين اعتبار الرياضيات تتعامل بالمنطق، وبين اعتبارها علم الأرقام مع ملاحظة أن الطالب يفشل في توضيح ماذا يقصد عند وصفها بأي من الوصفين.

ويذهب البعض بسذاجة تامة إلى درجة القول إن الرياضيات تتراكم معرفياً عبر التجارب العملية الواقعية. ويقصدون بالتجربة هنا ليس التجربة العلمية المخططة بعناية والمصنعة بكل معنى الكلمة، بل إلى التجربة بمعناها البسيط الذي يشير إلى الحسي واليومي والعادي. لكن هذا ليس بيت القصيد في هذا المقام، لأن الرياضيات ببساطة تقع خارج الفهم التجريبي بمعنييه الساذج

والعالم. وربما نتحدث عن التجريب بمعناه الذهني المجرد: أي اقتراح المواضعات وتفحص مدى قدرتها على توليد نسق معقول، أي مدى خصوبة الفرضيات لتسمح إذا ما طبقت عليها قوانين أو قواعد الرياضيات بتوليد بنى رياضية. لكن هذا لا يخطر للطلبة ببال.

ومن الآراء السائدة المنتشرة أن الرياضيات يتم اكتشافها بالصدفة أثناء ممارستنا لحياتنا اليومية، وهي مرة أخرى فشل في إدراك كنه الموضوع، لأنها تتوهم أن الرياضيات موجودة في الطبيعة، في "الواقع"، وأننا نصطدم بها بالفعل، وهنا يجب أن ننوه أن هذا الفهم الفج إسقاط لمفهوم منقول من العلوم الطبيعية، هذا على الرغم من أنه حتى لا يفيد في فهم ما يجري في ذلك الحقل. يؤسفنا القول إن معظم الطلبة لا يدرك أن الأبنية الرياضية هي اختراع إنساني مستقل عن الواقع استقلالاً شبه تام. وهذا بالطبع غير سهل تخيله بالنسبة للذهنية غير العلمية التي تعيش حياة الحدس الحسية المباشرة، وهو ما يسيطر تماماً على مدارج الجامعات الفلسطينية التي تمارس تفكيراً في مستويات بدائية تحت مستوى التجريد بكثير في معظم الأحوال.

وقد توهم بعض الطلبة أن الفيزياء يقينية أكثر من الرياضيات، لأننا في الممارسة الفيزيائية نلمس كل شيء بأيدينا (بحواسنا) وهو جواب يثير السخرية والحزن معاً عندما نعود بالذاكرة إلى حلم ديكارت. فمن الواضح أن حلم الرجل نفسه – على بساطته – لم يرتق إليه الوعي الإبيستمولوجي للجامعات الفلسطينية على الأقل في مستوى الطلبة وبعض الأساتذة، علماً أنه لم تتح لي الفرصة الكافية لفحص النقطة بشكل جيد فيما يتعلق بأعضاء هيئات تدريس الرياضيات.

الواقع أن الخلط في فهم طبيعة الرياضيات يصل حد القول إن مصدر الخطأ عند إنتاج الرياضيات إنما يأتي من القياسات كونها حسية، ويمكن أن "نغلط" أثناء إجرائها. واضح هنا بالطبع أن الكلام يحيل على الهندسة في أقل مستوياتها تجريداً. الحقيقة أن مثل هذا التعليق هو دلالة خطيرة على انخفاض مستوى وعي دارس الرياضيات بشكل يجعله يتطابق مع فهم

رجل الشارع الذي لم يتلق تدريباً في الموضوع من أي نوع. فهل تكون الحالة أفضل في الفيزياء؟

٢. التفكير في الفيزياء:

قد تكون الفيزياء بالمعنى العام للكلمة أي "الطبيعة" بحسب تعبير أرسطو من أقدم المباحث التي شغلت فكر الإنسان. وقد كانت تلك العلوم مقتصرة على الملاحظة الحسية المباشرة. وعن طريقها يتم جمع المعلومات استقرائيا. أو على طريقة أرسطو استخلاص طبائع الأشياء من عدد معين من المشاهدات التي تسمح بالوقوف على ماهيتها، وهذا على الأرجح هو جوهر التفكير الأرسطي الذي كان ينزع إلى تعريف الأشياء بفصلها (=الصفة الجوهرية الثابتة أو الخالدة كمكون للماهية). ومن حيث أسلوب الحصول على المعرفة، دعا أرسطو إلى التجربة وإلى ملاحظة الطبيعة. لكن من المسلم به أن تجريبية أرسطو لا تمت بصلة كبيرة إلى التجربة بمعناها المعاصر. وليس أدل على ذلك من فشل منهجه في التوصل إلى محاكمات بسيطة. ومن ذلك رأيه الساذج في سبب نشأة الفئران، إذ لاحظ أنها إنما تتشكل نتيجة لوجود بعض الأوساخ والقمح والأقمشة البالية في مكان معتم. ففي تلك الظروف المثالية لاحظ الرجل حركة الفئران النشطة، ولا بد أن الفئران تتخلق هناك بالضبط. من المضحك بالمعايير المعاصرة والمثير للشفقة أن الرجل لم يفكر مطلقاً في التحقق من صدق ملاحظاته الحسية، عبر محاولة صنع تجربة بسيطة يقوم فيها بوضع كل المواد الضرورية لنشأة الفئران في مكان معتم محكم الإغلاق، حتى يتأكد بالفعل أنها تتخلق هناك.

لا بد أن العرب قد طوروا النزعة التجريبية قليلاً. وليس هنا موضع مناقشة الإسهام العربي في تطوير البحث في الطبيعة. والواقع أن بعضاً من المفكرين العرب المعاصرين مثل الجابري يزعمون أن العلم الحديث لم يقطع ابيستمولوجياً مع علم العرب، وإن يكن قد قطع بالفعل مع علم اليونان. ليس هنا موضع محاكمة مثل هذه الأفكار، ولذلك يكفينا القول إن بدايات العصر الحديث قد شهدت أسس التجريبية المعاصرة بمعناها العلمي الدقيق. وقد كانت البدايات إنجليزية مع فرانسيس بيكون (Bacon) وهذا الخط الإنجليزي

الذي ينسجم معه على الأغلب فلسفياً لوك (Locke) وباركلي (Berkeley) وهيوم (Hume)، وعلمياً بدرجة كبيرة نيوتن (Newton) يستند إلى فكرة ملاحظة الطبيعة مباشرة من أجل التوصل لفهمها عبر إجراء تجارب موضوعية قابلة للإعادة في ظروف قياسية من قبل آخرين. وفي هذا الصدد، دخل تضبيط الطبيعة وفك رموزها عن طريق الكشف عن المعادلات الرياضية الكامنة في قلب الظواهر. ومن هنا بدا أن تكميم الطبيعة وتحويلها إلى صيغ رياضية جبرية هو المفتاح، ولذلك جاءت الفكرة التي تقول إن لغة قراءة "كتاب" الطبيعة هي المربعات والمثلثات وطرائق الرياضيات. لقد ابتكر الإنسان التجربة التي تعيد إنتاج الواقع المعطى ولا تكتفي بمشاهدته بسذاجة حسية. لكن علينا مع ذلك عدم التسرع، ففي تلك اللحظات "التاريخية" من التاريخ الحديث كانت الأمور لا تزال ملتبسة، والواقع أن المفكر والعالم اللاحق سوف يجد أساساً للوضعية كما العقلانية في الجهود الكلاسيكية. وقد ظلت فيزياء القرون السابع عشر والثامن عشر والتاسع عشر وضعية إلى حد كبير، بينما تحولت الرؤية مع أواخر القرن التاسع عشر باتجاه إعادة الاعتبار "للميتافيزيقا" عبر عودة طرح الأسئلة عن أساس الظواهر باستخدام السؤال المرفوض وضعياً، ألا وهو "لماذا" تحصل الأشياء على النحو الذي هي عليه. كان الوضعيون يريدون فقط تفسير كيفية وقوع الظواهر، لكن مع الاتجاه الجديد أصبحت الظاهرة كما تبدو لنا لا تمثل الواقع كثيراً، كأنما صار شيء كانط (Kant) في ذاته هو المطلوب. وإجمالاً وصلت الأمور دون التوسع في هذا النقاش حد اعتبار أن هناك ثلاثة عوالم أساس:

أ. العالم في ذاته. وهو غير قابل للاكتشاف من حيث المبدأ لاعتبارات معرفية تتعلق بالذات العارفة – الإنسان – وأدوات المعرفة على السواء.

ب. العالم كما يبدو لحواسنا وأدواتنا البسيطة، وهو ما شكل الرؤية العلمية ليس بمعناها الأرسطي فحسب، وإنما صورة العالم كما رسمها كبار الكلاسيكيين من أمثال جاليليو ونيوتن.

ج. العالم كما ترسمه العلوم المعاصرة، وعلى رأسها الفيزياء، وهو نتاج عمل العقل النظري المنظم مستعيناً بأدوات علمية وتكنولوجية هائلة في

قدرتها مع إدخال الرياضيات جزءاً لا يتجزأ من لعبة التفسير. وهذا العالم على الأرجح لا وجود له في الواقع الحسي، كما أنه لا يمثل الظواهر في ذاتها، حتى إذا زعمنا على طريقة لوك أن هذه الظواهر تمثل الأساس النهائي الذي يحمل الخصائص والمؤشرات التي يتعرض لها العلم بالملاحظة والقياس والتجارب المصنعة بمنتهى الدقة والتعقيد والذكاء والإحكام.

واضح أن العالم الذي تنشئه الفيزياء غير موضوعي بالمعنى الدقيق للكلمة، وأنه إنشاء ذهني ذاتي إلى درجة كبيرة. وهذا أمر لا يسهل فهمه من قبل العامة، بل إنه غير قابل للفهم في بعض الأحيان من قبل بعض "الخاصة". ونتذكر هنا أن لينين (Lenin) قد تبنى نظرية التمثيل الساذج التي تعتقد أن العالم كما تبنيه حواسنا هو العالم في ذاته. وبالمقارنة يثق أصحاب النزعة العلمية الساذجة أن ما ينشئه العلم هو الحقيقة المطلقة. وإذا كان الواقع يخبرنا أن الوعي بأبعاد المشكل متاح بكثرة في الدول الصناعية التي أنجزت عدة ثورات علمية في القرون الحديثة، فإن الوضع في بلادنا ليس على هذا النحو. ولا يسهل على الجامعة المحلية أن تميز بين العوالم الثلاثة، أو أن تدل الطالب على طبيعة المعرفة التي يقوم العلم بإنتاجها باعتماد وسائله في البحث العملي والتفكير النظري على السواء.

صحيح أن الطالب يتلقى مساقات كثيرة في الفيزياء والكيمياء، وأنه يتعلم بشكل أولي مبادئ العلم ويقوم حتى بإعادة تنفيذ بعض التجارب، ولكننا نخشى أن الروح الأساس التي تظل سائدة هي الروح الوضعية الساذجة في طبعتها الشعبية الأكثر سذاجة، والتي تتوهم أن العلم يتحرك بموضوعية تامة، وأن المعرفة تجد تفسيرها النهائي في المادة الملقاة على قارعة الطريق. ولعل الفكرة الأكثر قبولاً في أوساط أكثر الفيزيائيين إبداعاً، والتي تنص على أن العلم – الفيزياء مجرد إنشاء عقلي يزعم لنفسه أسساً واقعية من نوع ما، هذه الفكرة لا تتمتع بانتشار واسع بين ظهرانينا، وبخاصة في مستوى الجامعة. والحقيقة أن الجوانب من العلم التي تحتاج إلى خيال واسع وتفكير متعدد الأبعاد أو جانبي مبدع وليس قياسياً منطقياً يتم تجاهلها بسبب طابعها الصوفي الملغز. ويتم تقديم النظريات الفيزيائية الكبرى مثل

النسبية والكوانتا وأطروحات هوكنج (Hawking) مغلفة "بحزازير" شتى تجعلها أقرب إلى قصص الخيال العلمي مما هي إلى ممارسة علمية حقة.

المشكل أنه من أجل تفهم الأسس العميقة لـ "الماذا" الفيزيائية أو الفلسفية التي تحيط بعلم الفيزياء ضمن الرؤية العصرية للموضوع، يتم الغرق في الصوفية. أي فيما قبل العلم. وأما الحل الآخر الذي يتم اللجوء إليه في بلادنا، فهو حذف المشكلة باستعارة النزعة الوضعية التي سادت قبيل القرن العشرين. وهي تكتفي مثلما ألمحنا قبل قليل بدراسة وصفية لكيفية حصول الظواهر: الضوء، الجاذبية، الطاقة،... الخ. ومن المعروف أن الفيزياء التي قطعت مع نيوتن اهتمت بالإجابة عن أسئلة من نوع لماذا تتمتع الأجسام بالجاذبية؟ أية خاصية "سحرية" تلك التي تتمتع بها الأجسام؟ ومثل هذا السؤال يعد سؤالاً ميتافيزيقياً من وجهة النظر الوضعية.

تبدو العلوم بالنسبة للناس عموماً والطلبة خصوصاً في عداد الطلاسم. وينظر جمهور الطلاب إلى أستاذ الفيزياء أو الكيمياء – الذي قد يكون شخصاً عادياً في قدراته – بوصفه مشعوذاً يحمل ألغازاً مستغلقة على الفهم. ويظهر كأن المعرفة التي يحوز أسرار صوفية من لدن قوى جبارة لا قبل للبشر العاديين بها. ويسهم الأساتذة في تعميق حس الطلبة بأن الموضوع صعب جداً وغير قابل للفهم، وأن عليهم أن يركزوا جل اهتمامهم على التقاط ما يفيض به الشيخ صاحب الطريقة عليهم.

٣. معضلة العلوم الإنسانية:

تثير العلوم الإنسانية صعوبات كبيرة في الدول "المتقدمة" ذاتها. ولسنا هنا بصدد مناقشة مشروعية هذه العلوم، أو مشروعية قبولها علوماً من ناحية مبدئية (ونتذكر في هذا السياق رأي سمير أمين الذي يذهب إلى الاكتفاء بتعبير "الدراسات الإنسانية" على الأقل في ظل معطيات اللحظة التاريخية الراهنة). فمن البين أن النموذج الفيزيائي أو الرياضي لا يمكن أن يجد سبيلاً إلى الساحة الإنسانية. وبشكل مستعجل نشير إلى اختلاف الموضوع نوعياً كونه الكائن البشري المراوغ بسبب اتصافه بالوعي. وكذلك تبرز مشكلة كبرى من كون الإنسان هو العارف وموضوع المعرفة في آن. ولا بد

أن مشاكل الموضوعية والقيمة وما إليها مضافاً لها عدم ابتكار طريقة بحث ناجعة، كل ذلك إشكاليات لا أفقَ منظوراً للتغلب عليها. ومن هنا، فإن أحداً لا يجادل في اختلافها عن العلم الطبيعي اختلافاً في الدرجة، إن لم يكن في النوع. وقد تجرأ الوضعيون على تأسيس علوم إنسانية مضبطة وصفياً على الطريقة الفيزيائية - وذلك بالطبع بحسب التصور الوضعي للفيزياء - فجاءت فروع مثل السلوكية في علم النفس تتويجاً للفكرة الوضعية القائلة بنقل النموذج التجريبي من حقل العلوم الطبيعية بحذافيره ودون تغيير يذكر إلى حيز العلوم الإنسانية. وهذا النقل يتضمن بالطبع اعتقاداً مفاده أن النموذج الطبيعي هو نموذج العلم "الصحيح". وبذلك، فإنه إذا كان لحقل معرفي أن يدعي التحول إلى علم، فعليه أن يتبنى النموذج ذاته، وإلا سقط في فخ الميتافيزيقا.

لا يخفى على العين المدربة وقوع الوضعية في أغلوطتي التركيب والتقسيم عندما تتوهم أن ما ينطبق على الفرد ينطبق على الجماعة، أو أن خصائص الجماعة يمكن أن توزع على أفرادها. وغني عن البيان أن أي مشجع لكرة القدم يصطدم باللغز العجيب الذي يجعل أحد عشر لاعباً موهوباً بوصفهم أفراداً، يتحولون إلى فريق رديء. ولعل أبسط ما يمكن قوله لتفسير ذلك هو أن فاعلية عمل الفريق يلزمها على الأقل أن يعمل عناصره بانسجام. والانسجام كما هو واضح ليس صفة للفرد، وإنما صفة للجماعة، وهو ما يجعلها خصيصة جماعية لا فردية. وبالتالي تعد الظاهرة الاجتماعية ظاهرة مختلفة نوعياً عن الظاهرة الفردية، وهو ما أضاف صعوبات إلى الفهم الوضعي للعلوم الذي ظن بأن علماً للأفراد قد يكون كافياً لتفسير مختلف الظواهر الإنسانية، بما فيها الظواهر الاجتماعية والاقتصادية والتاريخية.

لا نريد للقارئ أن يستنتج أننا ننحاز لفريق ضد آخر في هذا الخلاف الكلاسيكي في "العلوم" الإنسانية. فقط أردنا توضيح أن التبسيط أحياناً - وليس أية مشروعية واقعية - هو الذي يؤسس الحلم الذي يحرك النشاط الإنساني بعامة، ونشاط العلم بخاصة. الحلم حق بطبيعته ولكن يجب أن لا يستبدل الواقع.

إذا شئنا عقد مقارنة سريعة بين نوعي العلوم نواجه على الفور بواقعة تخلف العلوم الإنسانية عن زميلتها الطبيعية منذ مطلع العصور الحديثة. وينظر المجتمع باستخفاف واضح للعلم الإنساني. وفي حين أن الرهبة تجاه العلم الطبيعي، وبخاصة في العالم الثالث تقترن بدرجة من التقديس والإيمان الأعمى بقدرته السحرية على فهم كل شيء – لنتذكر في هذا الصدد روح الإذعان والتسليم الفريدة التي يعامل بها الأطباء في بلادنا حتى عندما يرتكبون كل الأخطاء المهنية والأخلاقية – في الحين ذاته يتجرأ أي عابر سبيل على "الإفتاء" في مجالات مثل الاقتصاد والسياسة والتاريخ والمجتمع ونفسية الإنسان ... الخ وفي الحقيقة يبدو للناس في بعض الأحيان أن علماء الإنسانيات لا يقولون شيئاً مفيداً وحاسماً على وجه التحديد. ويظنون أنهم بائعو كلام وكتاب جرائد – بالمعنى السلبي للكلمة الذي توضحه اللازمة الشعبية "حكي جرايد" – ولهذا فإن أحداً على وجه الدقة لا يريد أن "يسأل" هؤلاء العلماء رأيهم في أي شيء. وفي الواقع، فإنه عندما يلتقيهم يعمل على أخذ حصته من الوقت لبسط وجهات نظره الخاصة، واستعراض مواهبه في حضورهم. ربما لكي يتباهى لاحقاً بقدرته على إفحام أولئك العلماء التعسين. وغني عن البيان أن الحالة مع العلوم الطبيعة أو فئة الأطباء– السحرة هي على النقيض من ذلك تماماً: إذ يستمع المواطن بإجلال وهدوء يتفوق على هدوء وإصغاء رعية الكنيسة أو جمهور المسجد في خطبة الجمعة.

ولعل المحزن في الأمر أن هذا الحال ينسحب على الجامعة المحلية بشكل يتفوق على الجمهور ذاته. ففي الدوائر الطبيعية يتلقف الطلبة الحقائق من "العارفين" ويدونونها دون تفكير بغرض الاستفادة منها في الامتحان أولاً، وربما في الحياة العملية الآتية بعد التخرج ثانياً. أما أستاذ الإنسانيات، فإذا لم يهدد باستخدام سلاح العلامات لفرض الانضباط والهيبة والطاعة، فإنه يتعرض للمماحكة طوال الوقت، باعتبار أن لا أحد في العلوم الإنسانية أحسن حالاً – من النواحي المعرفية – من الآخرين، وأن المسألة برمتها مسألة وجهات نظر يتساوى فيها رأي ماركس في الاقتصاد أو رأي دوركهايم (Durkheim) في الاجتماع برأي أي مواطن عادي أمياً كان أم متعلماً لا فرق.

يعزز الانطباع لدى الطالب أن العلوم الإنسانية لا تفيد في شيء عجزها عن تحليل الواقع، وبدرجة أهم بناء نسق علمي قادر على التنبؤ بالمستقبل. وهذا عجز نسبي في الغرب/الشمال ولكنه شبه مطلق في بلادنا. وهذا يؤدي إلى هز أية ثقة لدى الطالب بالعلم الإنساني الذي يتحول إلى نوع من الأخبار عن ماضي الأولين أو حتى عن حاضر أناس بعيدين عنا. لكن ذلك كله لا يتوصل إلى مستوى المعرفة العلمية التي تفيد عملياً وواقعياً. ومن هنا يحس الناس/الطلاب أن الإنفاق على العلوم الإنسانية درساً أو بحثاً أو حتى بذل الجهود، نوع من الترف أو التبذير الذي يفتقر إلى أي تسويغ عقلاني.

وإذا كان هذا هو المدخل لقراءة العلوم الإنسانية، فلا بد أن ينعكس عميقاً على وعي الطالب بحدود وطبيعة وأساليب البحث والتفكير في هذه العلوم. والحقيقة أن الطلبة يفشلون بشكل تام في إدراك أي طابع واقعي لهذه العلوم. فبينما تفتقر علوم مثل الاقتصاد والسياسة للثقة المعقولة يبدي طلبتنا ثقة عالية غير مسوغة بالتاريخ تنم على الأغلب عن جهل مطبق بطبيعة العلم الداخلية. وقد اختبرت بنفسي تعريض الطلبة لاستفزاز سليمان البشير "التاريخ الآخر، نقد الرواية الإسلامية"، وقد فوجئت بسذاجتهم التامة عندما أجابوا ببساطة: ولكن كتب التاريخ تقول عكس ما يقوله البشير، أو لعل البشير خضع لتأثر المستشرقين. "وقصة المستشرقين" في بلادنا فزاعة مرعبة تستخدم على نطاق واسع لمنع أحد من التفكير في المس بثوابت الماضي التي لا تتزعزع. ومن الطريف بالفعل أن أكثر من طالب فوجئوا بأخبار مزعجة يوردها المسعودي والطبري، فكان ردهم النموذجي أن الرجلين ربما يكرران كلام المستشرقين.

إجابة الطالب النمطية حول ماهية علم التاريخ هي أنه يصف أو يسجل أخبار الماضي. طبعاً لا يمتلك الطالب معرفة جدية بطريقة عمل المؤرخ وكيف يقوم بتسجيل الواقع/الماضي عبر المنهج الاستعادي الذي يعيد إنشاء الواقعة على ضوء منهجي معروف القواعد. ولا يصاب الطالب بأية درجة من الذهول – وهو إشارة ذات دلالة على سطحية الفهم للصعوبات المنهجية للعلم– عندما يعرف أن "معلومات" معينة قد دونت بعد قرنين أو أكثر من وقوعها. وهو يفتقر

إلى الخيال الذي يمكنه من إدراك استحالة الحفاظ على أية درجة من الدقة بعد ذلك الزمن الطويل. أما الإحالة إلى الحاضر لفهم صعوبات الماضي باعتبار الحاضر هو الذي يفسر الماضي على حد زعم ماركس، فهي لا تحفز عقل الطلبة كثيراً. ويفشل ميدان الجامعة في إدراك أنه إذا كنا نواجه صعوبات جمة في تدوين وتفسير وقائع معاصرة مثل انهيار العراق، أو اجتياح شارون لمناطق السلطة، أو احتلال أفغانستان، أو سقوط برجي نيويورك، فإن الأصعب من ذلك كله، هو إعادة بناء واقعات الماضي لاعتبارات عملية مبدئية لا يحتاج المرء لتوضيحها.

يعزز أستاذ التاريخ الأفكار التي يحملها الطلبة بخصوص العلم. فهو يقوم بتلقين "الحقائق" كما في المدرسة. وبذلك تتعزز رؤية العلم بوصفه حفظاً لسجلات الماضي.

ليس الحال في الاقتصاد أفضل كثيراً من التاريخ. والواقع أن الجامعة تقدم هذا التخصص منتهياً بحرف الجمع الإنجليزي، وهو ما يشي بوجود علم يشبه الفيزياء أو الكيمياء، وأنه بالتالي علم موضوعي غير قابل للخلاف أو الاختلاف. والحقيقة أن الجامعة تخلق انطباعاً من هذا النوع بإصرارها على تقديم هذا العلم – كزملائه علوم الطبيعة الدقيقة – باللغة الإنجليزية. ولذلك، يترفع الاقتصاد عن الأيديولوجيا على الرغم من كون الأيديولوجيا بحسب البعض قناعاً يخفي الاضطهاد الاقتصادي أولاً وقبل كل شيء. ومن هذه الناحية، تغيب أصوات الآخرين تماماً لمصلحة علم محايد يقول الحقيقة بإخلاص وبساطة، كما في الرياضيات إذا شئنا استعارة ديكارت.

طرق التقييم وأدواته ونظام الامتحانات

طرق التقييم وأدواته ونظام الامتحانات

تؤدي آلية تقييم العملية التعليمية دوراً بارزاً في مجمل السيرورة التعليمية. وفي هذا المضمار تحتل الامتحانات حتى اللحظة قلب الموضوع. فهي الطريق الأساس في التقييم الذي يأخذ شكل أسئلة تحريرية غالباً أو شفهية في مستوى أقل يجيب عنها الطالب. ذلك هو الحال من أقدم العصور.

ومنذ ولادة التعليم العصري في فلسطين مع بداية القرن الماضي بدا واضحاً أنه ينهمك في قياس قدرات الناس على استظهار المعلومات وحفظها حرفياً. وربما أن هذا جزء من ثقافة المجتمع العامة. فمثلاً تركز العائلة الفلسطينية على "موهبة" الطفل في ذكر المفردات العربية ومعانيها بلغة أجنبية – عادة الإنجليزية أو الفرنسية – وكذلك يتم التركيز على حفظ جدول الضرب. وتعد الأسرة ذلك من علائم الذكاء والنبوغ المبكرين على الرغم من أنها في واقع الحال مهارات أولية تنتسب إلى أبسط ملكات الإنسان وأقربها إلى مستوى الذكاء الحيواني.

في البدايات كان المطلوب حفظ الصفحات الطوال والإجابة التفصيلية المتقنة عن أسئلة تحشد الكم الهائل من المعلومات "الخطيرة". وقد انتشرت في هذا السياق أمثلة كثيرة ذات دلالة بالغة على نوعية الممارسة التعليمية السائدة. ومن ذلك: "العلم في الصدور، وليس في السطور". ومن أجل الاستجابة

للهدف المتضمن في المثل كان لا بد من الحفظ والحفظ على مدار الساعة. وعلى الرغم من حصول ثورة فعلية على ذهنية العاملين في التعليم في مراحله وحقوله كافة تقلل من شأن الحفظ والمعلومات – وبخاصة بعد الثورات التقنية الكبيرة – فإن الواقع يشير إلى أن طرق التقييم لم تحقق النقلة التي نزعم أن خطاب العلم حول التعليم قد أنجزها في المستوى النظري. وبهذا المعنى، فإن الخطاب يتحدث عن تعزيز نسبة الأسئلة التي تقيس عمليات التفكير العامة مثل الاستنباط والاستنتاج والتحليل والتركيب ومهارات التفكير الناقد، إضافة إلى مهارات التفكير الجانبي الإبداعي، بما في ذلك توليد البدائل، أما الممارسة فلا تزال تفحص درجة حفظ المعلومات.

ولا بد أن أعمالاً كثيرة قد جرت لتطوير الامتحانات لكن دون جدوى. ومن ناحية مبدئية، تبدو الامتحانات إشكالية تذكر بالدولة وشرورها: إن أحداً من الناس لا يمكن أن يجادل في أن وجود الدولة في حد ذاته تعبير عن تضييق للحريات، ناهيك عن القمع، فهي في الأساس جهاز إكراه. ولكن ذلك لا يعني على الإطلاق أن الواقع يسمح حتى الآن بتجاوز هذا الشكل القديم ولكن المحسن باستمرار لإدارة حياة البشر في إطار الجماعة. وهذا هو حال الامتحان، فإنه لا يزال عاجزاً عن تحقيق النزاهة والعدل والموضوعية وقياس ما يجب وما يفترض في أن يقيس. إنه لا يزال طريقاً وعراً وملتوياً ومتعرجاً قد يوصل إلى الهدف وقد يضل عنه، لكن لا مجال لطرحه جانباً.

وإذا كان الأمر كذلك فيما يخص الامتحان كل امتحان، فإن الامتحان عندنا يعاني صعوبات أكثر تجعله في الأعم الأغلب مضرة لا مسرة، وتجعله مؤذياً علمياً وأخلاقياً على السواء.

وإذا بدأنا بالشق الثاني، فإن المجتمع الفلسطيني قد طور وجهات نظر غريبة تنص على أن النجاح في الامتحان مطلب سام وغال وعزيز تهون من أجله كل التضحيات. ولذلك، فإن الهدف في حالته يسوغ الوسيلة لدى معظم الناس. وفي هذا السياق، يؤسفنا القول إن الغش لا يشكل عبئاً أخلاقياً على أحد. ويتعامل الطالب والأستاذ والإداري والمواطن جميعاً مع الظاهرة ليس باعتبارها واقعة قائمة بالفعل ويجب مقاومتها كما أية موجودات غير

سوية نقر بوجودها ونسعى للحد من خطورتها بمحاصرتها بكافة السبل والوسائل بغية القضاء عليها. كلاً، نحن نتعامل مع الغش باعتباره أمراً عادياً ينتمي بشكل طبيعي وتلقائي إلى صلب العملية التعليمية في أساسها وأحد تجلياتها. ومن هنا، فإن الطالب لا يحس بحرج جدي عند ضبطه متلبساً، ويسعى فقط إلى إقناع الأستاذ بالتجاوز عما حصل، وبعد ذلك يذيع في المدينة أخبار انتصاراته وكيف "ضحك" على الأستاذ وأقنعه بمسامحته. ولا يعاني الأستاذ بدوره من أي قلق عندما يتغاضى عن الموضوع. ولعل اكتشاف الأستاذ أن عمليات غش قد وقعت، لكن دون أن يراها مباشرة، لا يثير لديه أكثر من ابتسامة رضى متفهمة ومتعاطفة، باعتبار أنها تسهم في رفع نسبة علاماته في مواجهة علامات الزملاء.

وهنا تعاودنا مشكلة المنحنى الطبيعي الذي يجب أن تخضع له علامات الطلبة. ولسنا نعرف على وجه الدقة ما الذي يلزمنا بتبني طريقة المنحنى على علاتها. هل السر يعود إلى نوعية الحياة التي نعيشها؟ أم مستوى التعليم المدرسي؟ أم تسهيلات الاحتلال المختلفة؟ يصعب علينا لهذا ولغيره أن نقر بوجود وضع طبيعي يسمح بتوزيع طبيعي لنتائج الامتحانات، وهو ما يجر إلى القول إننا نطبع ما ليس طبيعياً. ولكن الأمر والأدهى أن العاملين في حقل التعليم استمرؤوا اللعبة، وتحت ستار الظروف الخاصة لشعبنا تم رفع المجتمع كله إلى مستوى ما فوق التوزيع الطبيعي، وذلك عبر حذف الفئات الدنيا من المنحنى – علماً أن الواجب هو حذف الفئات العليا – ونتيجة لذلك تحول مجتمع الطلبة إلى متفوق، ووسط فحسب، واختفت الشريحة الضعيفة نهائياً، وهي التي توازي في الوضع الفعلي لمجتمعنا بظروفه الراهنة معظم الطلبة.

طبعاً لا يمكن بشكل صريح – مع أنه يحدث أحياناً– دفش الطلبة إلى مستوى أعلى بكثير من مستواهم الحقيقي. ولكن يمكن أن تجهز الامتحانات مبدئياً، بحيث تقود إلى ذلك. فمع امتحانات سهلة نسبياً لأنها تقيس الحفظ بأبسط معانيه، ولأنها مباشرة، ولأنها سهلة الغش بسبب من انتمائها إلى عالم "أجب بنعم أو لا"، وعالم الاختيار بين البدائل، فإن النتيجة هي إنجازات غير مسبوقة، وتجعل متوسط العلامات في العلالي، ويختفي خطر الرسوب

وخطر العلامات المتدنية. ويجدر بنا هنا أن نشير إلى أن دوائر وكليات تواجه مشكلة ارتفاع مستوى العلامات، وتنبه أساتذتها إلى ضرورة أن تكون العلامات قريبة من التوزيع الطبيعي، وهو ما يؤيد الوصف الذي نقدم.

لعل من المفيد هنا أن نذكر أن السيناريو المنفذ على الأرض لا يحمل علناً عنوان تسهيل الأسئلة والامتحانات بغرض ضمان النجاح للجميع. على العكس، تبرز المسألة وكأنها اتجاه حداثي يستفيد من أحدث منجزات "علم التربية" بهدف التوقف عن الحفظ الصم، ومن أجل إنجاز ثورة في نمط الامتحان، ليتوجه نحو قياس الأهداف الأعمق للعملية التعليمية من نوع الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب ... الخ. ولا يغيبن عن بال القارئ السخرية المريرة والسوداء والاستهانة بعقل الإنسان في بلادنا عندما يتم الزعم أن الامتحان قد عدل ليقيس ذلك كله في الوقت الذي يحتوي على خمسين فقرة موضوعية، مخصص لها ساعة من الزمن أو أكثر، مع أن الطالب المتوسط يجيب عليها في نصف ساعة. لا نظن أن تفكيراً من أي نوع يجد طريقه إلى التحقق. وعلى الأغلب، فإن العقل لا يتعرض لأي إزعاج، ولا يصحو من أحلام الليلة المنصرمة بسبب انصراف الأسئلة عن تنغيص أحلامه وسباته بأية تحديات أو إثارة أو استفزازات.

وليس من الصعب علينا أن نقدر أن الامتحانات التي تركز على المعلومة تنسجم مع ما لاحظناه في البندين السابقين لهذه الدراسة، ونعني بهما غياب التفكير العلمي وغياب الوعي الإيبستمولوجي. فالأسئلة بالضرورة لا تستطيع أن تقيس ممارسة غائبة. ومن هنا اقتصارها على حفظ معلومات حيادية "موضوعية" لا خلاف ولا اختلاف بشأنها. وهو ما يقود إلى تغييب الرؤية والمنظور الرائي على السواء. وفي هذا المحور نذكر استماعنا للعديد من "القادة" التربويين يتحدثون عن كفاءة التعليم في جامعاتهم، مبينين أنها في الواقع تتابع آخر تطورات المعلومات، وتحتفظ بأدق معلومات على الإطلاق. وهذا الكلام نموذج لوهم أن المعلومات نوع من المواد التي تشترى من السوق بغرض استهلاكها، فلا بد أن تكون طازجة وأحدث وأفضل تغليفاً ... الخ. إن العلم بوصفه ممارسه يغيب عن ذهنية هؤلاء القادة تماماً.

ويبدو أن عقلية المنحنى الطبيعي الذي سبق لنا ذكره قد أحكمت الطوق على المدرسة والجامعة على السواء. ويعترف الأساتذة بأنهم يكيفون مستوى العملية التعليمية بما فيها الامتحان للاستجابة لضعف الطلبة، كما يتم رفعها قليلاً أو كثيراً انسجاماً مع وجود شعبة بمستوى عقلي أعلى. وهكذا، فإن قانوناً مضمراً يذكر بالعرض والطلب يأخذ مجراه.

وبمعنى من المعاني، فإن الامتحان قد أصبح طريقة سهلة لتسويغ وتشريع منح الشهادات لا أكثر ولا أقل. أما غايته الأصلية أو المفترضة، ونعني بها فحص مدى تمثل الطلبة للأهداف وإنجازهم للمهارات، فقد ذهبت إلى غير رجعة. وعلى ما يبدو فإن الصورة الجديدة قد أصبحت على النحو التالي: لقد دفع الطالب المستحقات المالية المطلوبة منه، وأمضى الأسابيع والأشهر والسنوات، إذن لا بد من تخرجه. ولكن هنا بالضبط لا بد من تسويغ للقرار. وأساس التسويغ قانونياً وأخلاقياً وربما مجتمعياً في حالتنا هو الامتحان.

في سياق عملية التسويغ هذه، يقوم البعض، عن قصد أو عن غير قصد، بتمثيلية مفادها أنه يقدم أسئلة تقيس قدرات عليا. والحقيقة أن الأمر أبسط مما قد يخطر بالبال لأول وهلة، فهم يسألون أسئلة تفكير كان قد سبق تفكير في غرفة الدرس وكتابة إجابتها وقيام الطلبة بنسخها، وهكذا فإن أسئلة التفكير تتحول بفعل السحر إلى حفظ. والمؤسف أن أي تخصص أياً كانت طبيعته غير قادر على النجاة من هذا المصير، فحتى في فروع كالرياضيات تقدم أسئلة "صعبة" تم حلها سابقاً. وبالتالي، وبسبب من صورية الرياضيات، يبدو وكأن المرء إنما يعيد تعبئة نماذج طلب وظيفة، فلا يكون مطالباً بأكثر من تغيير المعطيات من نوع التاريخ أو الرقم ... الخ وكفى الله المؤمنين شرور القتال.

هل يمكن التفكير في بديل للامتحان؟ عالمياً لا نعرف. أما في الحالة الفلسطينية فربما يكون ذلك ممكناً. مثلاً أرسل الطالب إلى سوق العمل واترك السوق يحكم عليه، فإذا نجح، اعتبر ناجحاً وحق له التخرج، وإلا طلب منه القيام بمزيد من الدراسة. لكن لنفرض أنه لم يجد عملاً ولنفرض الفرض الأسوأ ألا وهو كون السوق في مستوى أهبط من مستوى الجامعة.

فماذا تكون النتيجة؟ دون أي التباس تكريس التخلف وتعميقه. من هنا تبدو فكرة الابتكار في هذا المضمار محدودة الآفاق تماماً. فما العمل؟

ليس بالإمكان التخلص من المحتوى المعرفي إلا بإلغاء التعليم كله، فلكي يتم فحص تفكير الطلبة، فلا بد من أن يتم ذلك داخل محتوى ومعطيات معرفية من نوع أو آخر. ومن هنا ضرورة الاحتفاظ بحد معين ضروري ويختلف من تخصص لآخر للأسئلة التي تقيس الحفظ. لكن طبعاً ذلك لا علاقة له باستظهار مئات الصفحات أو الافها كما كان يتم أواسط القرن الماضي، أو كما يتم حالياً على نطاق ضيق جداً.

وإذا انتقلنا لمناقشة شكل الامتحان، فإنه في التعليم الجامعي يعزز ارتخاء العملية التعليمية وغياب اليقظة عنها. ومن هذه الناحية، فإن نظام الامتحان: أول، ثانٍ، نهائي، أو نصف فصلي، نهائي، هذا النظام يجعل الطالب في حال سكون معظم فترات الفصل الدراسي، إذ أن هناك تراخياً طويلاً بين كل امتحان والذي يليه. ففي نظام أول، ثاني، نهائي هناك خمسة إلى ستة أسابيع تفصل الامتحان عن التالي، وهي فترة طويلة من عدم الفاعلية تسمح لمن ليس لديه رغبة بالتعلم بأن يبقى في حالة سبات. وعندما يأتي الامتحان – بعد طول انتظار – سهلاً أو قابلاً للغش بسهولة، فإن لنا أن نتخيل انخفاض درجة الاهتمام واليقظة التي تتحقق ومقدار التواصل مع المساق الذي ينجزه الطالب في عجالة أسبوع الامتحانات الذي سرعان ما ينصرف لتعود المياه الراكدة إلى صفائها وهدوئها المعتاد.

طبعاً نظام الامتحان نصف فصل، نهائي هو على الأرجح الأسوأ بين النظامين بالنظر إلى كون فترة البيات فيه أطول من زميله، وتمكن الطالب من نوم عميق لا ينقطع إلا مرة واحدة.

بقي الجانب الثاني الشائع من أدوات التقييم في هذه البلاد، ونعني به ما يعرف بالتقارير والأبحاث. وعموماً لا يدرك معظم الطلبة الفرق بين النشاطين. وغالباً ما يكتب الطلبة في الحالتين صفحات كثيرة جداً تثير في حد ذاتها تساؤلات جدية حول الاستجابة المتواطئة للمدرس، والتي تتجاهل الطابع غير المعقول لما يجري. فإذا كان الطالب يدرس أربعة أو خمسة مساقات،

وكانت لديه أبحاث أو تقارير في ثلاثة أو أربعة منها، فإن ذلك يعني أن عليه أن يكتب أقل من عشر صفحات في كل بحث أو تقرير، لأن ذلك على الأرجح هو ما يسمح به وقته، هذا إذا اعتبرنا البحث عملية مضنية في إعداد البيانات والمعطيات والمعلومات وموحشة في تفكيرها وتحليلها ونقدها وإعادة تركيبها واستخلاص النتائج منها، ناهيك عن صياغتها بلغة تتحلى بالحد الأدنى من خصائص اللغة المكتوبة. من الصحيح بالطبع أن الأمر لا يعدو كونه تدريباً أولياً للطالب، ولكن ذلك بالضبط يتطلب تقليص المهمة، وإلا فإن بحثاً من خمسين أو ستين صفحة، وأحياناً من مئات الصفحات إنما يشير إلى أن الطالب لم يمارس نسخ المعلومات وحيداً، وإنما آزرته مجموعة من أهل الخير في إجراءات التصوير والنسخ البسيطة، والتي على بساطتها تتطلب جهداً ووقتاً لا بأس به. وفي هذا الإطار، يشتكي أمين المكتبات العامة من طولكرم إلى الخليل من أن الأساتذة يطلبون الأبحاث، بينما يقوم هو بدفع الضريبة، ويؤدي الجهد الأكبر في الموضوع عبر قيامه بتحديي الكتب والمجلات والصفحات التي ينصح الطالب بنسخها وتوليفها بشكل أو بآخر. وقد قال لي أحدهم ساخراً إن جامعتي بيرزيت والقدس يجب أن توجه له رسالة شكر مع كل مناقشة ماجستير، لأنه الكاتب الفعلي لمعظم رسائل الماجستير العتيدة.

ومن المؤسف بالفعل أن الطلبة يتركون دون توجيه جدي وتفصيلي بدرجة معقولة عند كتابة الأبحاث. وهو ما يؤدي بالفعل إلى ممارسات مريعة في معظم الأحوال. روى لي أحد الزملاء أن طالبة متدينة وترتدي الزي الشرعي قد اختارت في مساق معين موضوعاً لكتابة بحث بعنوان "الاشتراكية عند ماركس". وقد كتبت الطالبة حوالي خمسين صفحة من القطع الكبير طباعة كمبيوتر، وزينتها بما يلزم من زينة، وأهدتها إلى الشهداء المجاهدين ... الخ. وعندما قرأ الأستاذ نتفاً من البحث اكتشف أنه في الواقع مزج لكتابين من النوع الذي كانت تصدره دار التقدم/موسكو أيام السوفييتية، ويتحدثان عن الإنجازات العظيمة للاتحاد السوفييتي والحزب الشيوعي، وكذلك الاشتراكية عبر العالم. ولذلك وعلى الرغم من كتابة البحث العام ٢٠٠١، فإن "الكاتبة" تتحدث عن الإنجازات العظيمة التي تحققها الاشتراكية المظفرة

يوما بعد يوم في ألمانيا الديمقراطية واليمن الديمقراطي – كذلك – وأفغانستان الاشتراكية – وقد كانت القاعدة ومجاهدو طالبان القدماء ينتظرون الضربة الأمريكية بعد أحداث البرجين الشهيرة. لم يبد أن الطالبة كانت على وعي بانتهاء الظاهرة السوفييتية، ولا أنها أدركت الفرق بين ماركس كاتباً ومفكراً وبين الدولة أرضاً وسكاناً وحكومة ... الخ.

ماذا نستنتج من ذلك؟ هل نتوقف عن لعبة الأبحاث نهائياً فنريح ونستريح باعتبارها عملية غير مجدية البتة؟ نعم، ودون تردد إذا كان ليس لدينا طريقة للتوقف عن الممارسات الراهنة من جانب الطلبة والأساتذة جميعاً. ولكي نضع الأمور في نصابها، نقر بأن الأساتذة اعتادوا عدم قراءة ما بين المائة والمائتين من الأبحاث التي يتلقونها في كل فصل دراسي. وذلك يعود إلى أن هذه عملية مستحيلة. وهكذا، فسواء أدرك الطلبة تلك الحقيقة المريرة أم لا، فإن أقصى ما يفعله الأستاذ اليقظ هو التأكد من أن الجميع قد قدم البحث بالفعل.

أذكر أن أحد الأساتذة الذين درسوني في مرحلة الدراسة الجامعية الأولى كان يطلب منا مخططاً للبحث، ثم كتابة أولى (مسودة) يقوم بتصحيحها وتسجيل ملاحظات تفصيلية بخصوص كل فقرة، وأحياناً كل فكرة وحتى كل جملة. وبعد أن يعيد لنا البحث نقوم بكتابته من جديد على ضوء ملاحظاته، فيعاد إلى الطلبة من جديد مع ملاحظات وتعليقات تبين لماذا استحق الدرجة التي وضعت.

حقاً إن البحث والتقرير يمكن أن يساهما بفاعلية في تحسين مستوى أداء الطالب فيما يتعلق بقضايا من نوع التأمل والتفكير بخصوص محاور المساق. ولكن ذلك يتم إذا قرأ الطالب بالفعل ورتب وحلل وصنف ثم قام بالكتابة بنفسه، ما يوفر الفرصة لدور تركيبي إبداعي. ومهما يكن عدد الكلمات التي ينجزها قليلة، فإن ذلك لا يقلل من أهمية الجهد من الناحية الأساس. فالحق أن تدريباً على هذه الشاكلة يؤسس لإمكانية ولادة باحث حقيقي، مشروع عالم. وأما الإجراءات المتساهلة، فإنها فقط تستحق سلباً تكاليف الورق والحبر الذي تم هدره دونما هدف واضح.

الأستاذ الجامعي

الأستاذ الجامعي

نزيف الأدمغة (أو العقول كما يفضل البعض أن يسميه) حالة عامة في العالم الثالث، وبالتالي العربي، ومن ثم هذا الجزء الصغير من العالم الذي يدعى فلسطين. ولسوء الحظ، فإن معظم الأدمغة "النازفة" تشكل خيرة العقول تحديداً. وأما الأكاديميون العاديون، فإنهم كثيرون كهم القلب. وتنتشر البطالة – عالمياً – في أوساطهم. ولذلك، فمن المؤسف بالفعل أن نعترف منذ البداية أن الأكاديمي الذي يعيش في فلسطين إنما يفعل ذلك في كثير من الحالات لأن أحداً لا يريده في "الخارج" العربي أو العالمي. ولو تمكن من تحقيق عقد عمل في دولة خليجية أو الفوز بالهجرة إلى شمال العالم لما بقي في بلاده يوماً واحداً. ويجب أن لا يثير هذا الكلام دهشة أحد. فالحقيقة أن دخل الأكاديمي من العمل في التعليم متدنٍ إلى حد فاضح. وفي أحيان كثيرة لا يتم دفع الرواتب كاملة بسب الأزمة المالية أو عجز الميزانية أو ما أشبه. ولهذه الاعتبارات، فإن الأستاذ يعمل في أماكن عدة. يصادف أن تكون ثلاثة أو أربعة. وقلما تجد أستاذاً جامعياً يكتفي بعمله الرسمي الدائم. ومن الواضح بالطبع أن السبب الرئيس هو عدم كفاية وظيفة واحدة لمواجهة احتياجات تتصاعد باستمرار في مجتمع يعيش استهلاكياً/سلعياً في مستوى دولة غنية جداً، بينما دخله يقترب من مستوى خط الفقر في أحس الفروض. ليس في نيتنا هنا أن نفكر في البحث عن

حلول لهذه المعضلة، فهي أكبر بكثير من آفاق هذا العمل المتواضع، لكننا نود أن ننوه بسرعة بما يترتب عليها.

يفقد الأستاذ الجامعي تدريجياً إحساسه بأناه الصلبة الداخلية بسبب التنقل المستمر من مكان إلى آخر - وعبر الحواجز وما غيرها - وكذلك عبر الإدارات المختلفة، وبين نوعية طلبة ونوعية أخرى، وهو ما قد يعني في أوضاع أخرى اتساع خبرة المحاضر ومعرفته بمختلف المناخات والأجواء الثقافية والأكاديمية في مجتمعه. أما في حالتنا، فإن فقدان القدرة على فرض الأشكال على الأشياء ومعاناة التشظي وتقمص دور بائع جوال يحمل على ظهره الحقيبة التي تمتلئ بكافة أنواع السلع القابلة للتسويق، هذا على الأرجح ما يجب أن نتوقع.

نخشى أن مثل هذا الوضع يزودنا بأستاذ يذهب للقاء طلابه دون أن يعي عنوان أو محتوى المحاضرة المعرفي. وربما في لحظات الإجهاد وتحت الضغط الشديد ينسى اسم المساق وموعده ومكانه. وقد حدث أن أستاذاً قد ذهب إلى أبوديس ليكتشف بعد قطع نصف الطريق أنه كان عليه في ذلك اليوم الذهاب إلى بيرزيت، وأن أبوديس هي في اليوم التالي، علماً أن وظيفته الدائمة ليست في أي من الجامعتين المذكورتين. لا أمل البتة في هذه الحالة أن يجد الأستاذ وقتاً للتحضير، ناهيك عن التفكير أو تصحيح أعمال الطلبة أو امتحاناتهم كما يجب. وغني عن القول إن القراءة أو الكتابة لا تعود طموحاً مشروعاً أبداً. وليس من السهل في هذه الأحوال تخيل أن الأستاذ يمكن أن يقدر على ممارسة البحث، أو حتى الاحتفاظ بحد من المتابعة لتخصصه، بحيث لا يتجمد ويتحجر عند حد معين لا يتعداه. لا وقت لدى المحاضر لتحضير محاضراته، ولا وقت لديه لتطوير قدراته ومعارفه أو إبقائها في نفس مستوى لحظة التخرج. لكن هذا ليس مهماً، لأن لقمة العيش تتطلب التنازل عن القيم والمبادئ مهما كلف الأمر. ومن أمثلة ذلك القاسية أن أساتذة جامعيين يدرِّسون مساقات لا يعرفون عنها شيئاً، وبخاصة في نظام العمل بالساعة، حيث يجد الأستاذ من البلاهة بمكان أن يرفض مساقاً يدر عليه حوالي ألف دينار لمجرد أنه لا يقع في مجال تخصصه، أو لأنه لا يمتلك خبرة كبيرة في ذلك الموضوع. وفي بعض الحالات، يصل

الأمر حد أن أستاذاً يدرس مادة لطلبة الدراسات العليا من النوع الذي يحمل عنواناً من قبل "دراسات في س"، ثم يذهب إلى زملائه وجيرانه يسألهم عن معنى كلمة "س" لأنه لم يسمع بها من قبل. وذلك يقع تحديداً عندما تكون الكلمة ذات جذر لاتيني لم يحسن تعريبها بعد. والغريب أن الأستاذ مع ذلك يعطي المساق على خير ما يكون، ويفرح الطلبة بنتائجهم العالية وخلو تعامل المحاضر من العقد. ولا داعي للقول إن المساق الفعلي لا علاقة من قريب أو بعيد بما أنجز فعلياً على مدار الأسابيع العشرة أو الأزيد قليلاً التي أنفقت في التدريب المفترض على مفرداته.

لا مراء إن استرضاء الطلبة والإدارة تصبح جزءاً من مهام الأستاذ اليومية الرئيسة. ويشعر الأكاديمي بأن أسلم الطرق أن يضع رأسه بين "الروس" وينتظر السياف قاطع الرؤوس. ذلك أن ممارسة النقد، وهو دور الثقافة بالمعنى الأساس للكلمة والتطلع نحو مستقبل مختلف، هو الدور المفترض للمثقف منذ أن نشأ هذا الدور المتميز عن كتاب السلاطين وشعراء البلاط ونظار المدارس النظامية، وما تفرع عنها من كتاتيب أو حوزات علمية. لكن الأستاذ يخاف في بلاد لا يوجد فيها ما يؤمن الحماية لأحد من الناس ناهيك عن المثقف. ومن ناحية معينة، يجبر العسف السياسي – وحتى الشعبي – الأستاذ (والمثقف بالمعنى الأوسع) على البحث عن السبل المأمونة لتحصيل الرزق دون استعداء السلطة، أو الجمهور، فغضبهما أو غضب أحدهما هو في صلب خوف "العلم" في هذه البلاد من ولادته الأولى. ولا نستطيع هنا إلا أن نستدعي لحظات لا تنسى في تاريخنا شهدت بؤس العلم عندما يغضب العامة والسلطان. ولعل خير ممثل لما نقول محنة ابن رشد. ما زال سلاح النقد منزوعاً من يد الثقافة والعلم. وما زال ملعب الثقافة والعلم ملعباً صغيراً وهامشياً في حياة العرب، ودون شك في حياة الفلسطينيين. والأستاذ الجامعي مضطر أن يلملم نفسه قليلاً أو كثيراً بحسب المزاج العام والمناخ السياسي السائد في المتى والأين المعنيين. وإذا لم يفعل، فإن فرصته في العمل قليلة.

ومن المثير للشفقة أن الأستاذ لا يستطيع أيضاً توجيه النقد حتى لأية مؤسسات أكاديمية، وإن لم يكن يعمل فيها، وذلك من باب توفير الفرص

البيضاء للأيام السوداء. فما يدريك لعل الجامعة التي يعمل لديها تغضب عليه وتطرده من رحمتها، فعليه أن يسلف الأيادي البيضاء مع كل المؤسسات، ويكيل الثناء لها في كل المناسبات حتى يبقي على شعرة معاوية تنفعه عندما يحين أوان التعلق بالقشة.

إذا عدنا إلى بداية الأمر، فإن إعداد الأستاذ الجامعي مهمة صعبة. وهي تتجاوز حتى مهمة إعداد الباحث الصرف الذي ليس لديه مهمات تدريسية. فالباحث أساساً متمركز ذاتياً "منغلق" على عالمه الخاص، ولا يضيره في شيء بعض السمات التي يمكن أن نعدها انعزالية أو غير تواصلية مثل الرغبة في الوحدة، وعدم الميل للاجتماع لأية أسباب، وحتى الإعراض عن العلاقات الحميمة كإنشاء الأسرة وما إليه. أما الأستاذ الجامعي، فإنه يجب أن يكون ماهراً في التواصل. وليس راغباً فيه فحسب. من هنا فإن أمرين لا بد من توافرهما لإعداد الأستاذ الجامعي الخبير، وفي الحقيقة أنهما في غاية الصعوبة ولا يسهل اجتماعهما في الفرد الواحد: لا بد من قدرات ذهنية عالية تسمح بالإلمام العميق بالتخصص، وكذلك قدرات تواصلية مميزة تيسر إدارة لقاء تعليمي تفاعلي مبدع وممتع يتمحور حول الطالب لا حول المعلم.

وللأسف فإن مهارات التواصل ليست متوافرة في أبسط مظاهرها في مجتمعنا الفلسطيني عموماً. ولذلك فليس من المستغرب أن الأستاذ لا يستمع لطلبته إلا شكلياً. فنحن بشكل عام نميل إلى الكلام أكثر من الإصغاء، وفي كل جلسة يبدو عدد الذين يصغون أقل بكثير من عدد الذين يتكلمون. ومن الواضح أن "الحزيرة" الشعبية التي تتحدث عن رضى الناس جميعاً عندما وزع الله العقول تنطبق أشد انطباق علينا: فكلٌ واثق ومعتد بل ومغرور بما لديه. ولذلك فالأستاذ الذي يحمل أصلاً مهمة التعليم ينساق بداهة إلى أداء الدور التلقيني من عل، بل من علٍ تماماً. ويظن الأستاذ أن الحقائق حتى لو كان بعضها غائباً عنه، فإنها في كل الأحول لا يمكن أن تكون في حوزة الطالب. ومن هذا المنطلق يظن أنه المرجع الأخير بالفعل. وللأسف، فإن وجهات نظره تبدو له مطلقة الصحة وغير قابلة للشك. وهو ما يعاند روح التفكير العلمي بزاوية مستقيمة.

والحقيقة التي لا بد من مواجهتها هي أن الأستاذ الجامعي لا يحس بدوره في خدمة المجتمع ودوره في بنائه. وعلى الرغم من أن ذلك قد يكون لاعتبارات أخلاقية أو سياسية، فإنه في رأينا يرتكز على مشكلة غياب الوعي الإيبستمولوجي التي ناقشناها فيما سبق. فعدم إدراك ارتباط الجامعة بالعلم بمعناه المجتمعي- التطبيقي بوصفه أساساً لمختلف مناحي التنمية: الصناعية والصحية ... الخ، يجعل المعلم غارقاً في أحاسيس التفاهة وعدم الأهمية في مستوى معين على الأقل. وذلك لا ينفي بالطبع انتفاخ أوداج بعض الأساتذة في مستوى آخر يتعلق بأهميته الشكلية في مجتمع التعليم والأكاديميا المحلية التي ترضي غروره خارجيا، ولكنها لا تستطيع بأي حال أن تثريه من الداخل، وتشعره بقيمته كصانع نقدي للمستقبل: يحيا في الحاضر، ويطل على المستقبل بحسه العميق الذي لا يقل بصيرة عن رؤيا الفنان المبدع. لكن الأستاذ قرأ كتاباً أو اثنين، بحيث يبدو علمه بتخصصه أقل من القليل، ويفتقر للحساسية المتعاطفة التي تمكنه من استبطان مشاعر الطلبة وهمومهم. وهو كذلك غير قادر على وضع نفسه في أي موضع باستثناء "حذائه" الشخصي. ولذلك، فإنه دائماً ما يبحث عن نفسه وأمجاده وبطولاته. وأخشى أن نسبة الوقت المستهلك في وصف المحاضر المعجزة لذاته تتجاوز أحياناً نصف الوقت المخصص للتعليم.

وفي الأعم الأغلب، يبدو الأستاذ تواقاً للكلام ولا يرغب كما لاحظنا سابقاً في الاستماع. وهذا يعني غياب أدنى قدرة على استكشاف قدرات أو اتجاهات الطلبة. ويؤدي إلى انفصال تام بين عالمي الطالب والأستاذ، ولعل تحقيق الوصل بعد الفصل يحتاج جسر هوة تتطلب إعادة بناء شخصية الطالب والأستاذ على حد سواء.

في بعض الحالات التي تمكنت من مشاهدتها، لاحظت، بدهشة، الجمع العجيب والمتناقض بين منافقة الطلاب وشراء ودهم من ناحية، وقمعهم وكبح جماحهم من الناحية الأخرى. وقد وقعت تحت الانطباع بأن صورة المحاضر مهتزة ربما لأسباب تخصه، أو لأن الإدارة تصطف مع الطالب لأسباب لا تخفى على أحد. لذلك، فإنه يفتقد الهيبة والاحترام اللذين لا يحوز منهما على عشر ما توافر لشيخ الكتاب. يلجأ الأستاذ إلى الرشوة

بالعلامات وإلى المزاح المبالغ فيه ومديح الطلبة – وبخاصة الأقوياء سياسياً وما إلى ذلك – وكذلك يلجأ للقمع والتخويف والتهديد بالرسوب. وفي المحصلة، تبدو سيرورة العملية التعليمية داخل المحاضرة وخارجها تسليك حال من الجانبين.

الطالب الجامعي

الطالب الجامعي

لا بد أن محور العملية التعليمية– التعلمية هو الطالب الجامعي. وبدهي تماماً أن دافعية ومستوى ذكاء واستعداد الطالب الفعلي هما بيت القصيد في كل الأمر. ومن هنا فإن البحث في هذين الشرطين يشكل مفتاح فهم العملية.

إذا تناولنا البند الأول بالقراءة، فإن رغبة الطالب في التعليم منخفضة بشكل واضح. وليس سبب وجود هذه الظاهرة واضحاً للعيان كوجودها ذاته. إذ أن المعروف أن الطالب الفلسطيني لا يهتم كثيراً باجتياز تجربة حقيقية على مستوى ممارسة الحياة الدراسية في الجامعة. ويرغب الطالب في الحصول على الشهادة بأسرع وقت وأقل تكلفة مالية أو "جسدية". فهو يبحث عن الأرخص والأسهل طوال الوقت. وإذا كان "سعر" سلعة التعليم في السوق المحلي متقارباً إلى حد كبير، فإن الطالب يقبل الجامعة التي تقبل به. ويبدأ على الفور انتظار التخرج. وهذا الأمر الأخير يتطلب اجتياز المساقات والفصول؛ بمعنى النجاح في الامتحانات. ولذلك، يبدأ الطالب على الفور مكتسباً الخبرة من الأجيال السابقة في استكشاف مهارات النجاح بأقل مجهود. فيسأل عن الأساتذة الذين "يرشون" العلامات، وعن طرق القيام بالواجبات من غير القيام بها – على طريقة فيروز في: تع ولا تجي. إن هذه الظاهرة لا يشبهها أي شيء في العالم. وعلى سبيل المثال، كنا يوماً نتحدث

في أن بعض المعلمين لا يهتم جدياً بتعليم طلابه أي شيء، ويمرر التعليم بأقل جهد، لأن استحقاق الراتب لا علاقة له بكمية أو نوعية الجهد المبذول. بعد ذلك يقوم بمنح العلامات بسخاء للجميع، ما يجعله بالنسبة للطلبة في سويداء القلوب. اعترضت حديثنا معلمة صينية مبينة أن ذلك غير معقول، لأن الطلاب لا يمكن أن يسكتوا على ذلك، وبخاصة وأنهم يدفعون نقودهم لكي يتعلموا ويكتسبوا المهارات والخبرات التي يفترض أن تخدمهم في حياتهم بما في ذلك سوق العمل. وقد أحسست بدهشة حقيقية بسبب استغرابها الغريب بالفعل. فالحقيقة العارية هي أن الطلبة في بلادنا يعتبرون الأستاذ الذي يدرس قليلاً ويعطي – العلامات – كثيراً هو الأفضل. ويشيرون إليه بتعبير مبتكر، وإن كان له أصل في عالم سلعي آخر هو عالم السجائر، فيقولون عنه: نكهة أكثر – علامات – ونيكوتين أقل، أي دراسة وجهد أقل.

هل نلقي باللائمة على سنوات الاحتلال الطويلة التي "ميعت" العملية التعليمية، وقطّعت أوصالها وجعلت النجاح في الامتحان هدفا في ذاته، بغرض الالتفاف على محاولات الاحتلال "تجهيل" شعبنا وحرمانه من التعليم، على اعتبار أن النجاح التلقائي الذي نقوم به يعاكس رغبة الاحتلال؟ إن القصة هنا تحكي ذاتها لكل من يريد الاستماع. ذلك أن النتيجة هي تراكم أعداد هائلة من الخريجين: كم هائل لا يقود إلى أي تغير نوعي على الأرض. نحن نراكم "العلماء" الذين لا يحوزون علماً من أي نوع. ربما ننجح في تحقيق مستويات عالية من البطالة وأرقام فلكية للتباهي بارتفاع نسبة المتعلمين والخريجين وما أشبه.

لكن هل تكفي مواجهتنا لخطط الاحتلال لتفسير انعدام رغبة الطالب في التعليم؟ لا نظن ذلك. ربما علينا أن نبحث في جذور التعليم المدرسي، حيث تعوّد الطالب على التعليم عملية قسرية مملة لا تفيد في شيء بسبب قيامها على قاعدة التلقين الذي لا يجلب إلا التعب والكآبة. ويعتبر الطلبة لحظة انتهاء المحاضرة ساعة "فورة" بكل معنى الكلمة، وهذا التعبير، كما لا يخفى على معظم القراء الفلسطينيين، مستعار من لغة السجون والمعتقلات بالذات.

لا يتلقى الطالب أية مهارات "تورطه" في لعبة العلم. فهو، مثلاً، لا يتعود

القراءة، وكذلك لا يتعود أية عادات بحثية، إن في مستوى المختبر في مجال العلوم الطبيعة أو في مستوى البحث المكتبي في مجال العلوم الإنسانية وكذا الطبيعية. ولعل من واجبنا أن نقر، ولو بأسف، أن مهارات القراءة الأولية مثل إتقان اللغة بدرجة معقولة تغيب بالفعل. ويلتحق الطالب بالجامعة وهو على الأغلب ضعيف في اللغة العربية، ناهيك عن الإنجليزية التي هي اللغة الثانية التي ينفق على تعليمها الكثير دون أن يؤدي إلى أي مردود باستثناء بعض المدارس الخاصة التي يعرف طلابها الإنجليزية، لأنها قد تكون لغتهم الأم بسبب انتمائهم إلى عالم الجاليات المغتربة في العالم الأنجلوسكسوني. وهنا تكون العربية غائبة إلى حد مؤلم. خطر ببالي أكثر من مرة السؤال التالي: ما هي درجة الخسارة التي قد نمنى بها فيما لو وفرنا الوقت والجهد والمال وأوقفنا تعليم الإنجليزية، بحيث نستفيد من كل العناصر المهدورة في تطوير لغة الطلبة العربية ومهارات التفكير العامة؟

سوف يحافظ الطالب الجامعي على تراثه المدرسي، فلا يقرأ صفحة زيادة على الكتاب المقرر، بل إنه لن يقرأ ورقة تزيد على المطلوب في الامتحان. وإذا تكرم الأستاذ وحذف سطراً أو فصلاً، فإن الطالب بدوره يقوم بتمزيقها على الفور خوفاً من أن يقرأها خطأ فيقع فيما لا يحمد عقباه من إضاعة الوقت والجهد فيما لا طائل تحته.

الافتقار إلى الجدية والرغبة في الحصول على الدرجة الجامعية بأي ثمن بمثابة كلمة السر. لا حاجة لتلقي أي تدريب. ومن المؤكد أن الطلبة جاهزون لشراء الشهادات دون التحاق بالجامعة إذا كانت هناك إمكانية فعلية لذلك. علينا، والحال هو ما قدمنا، ألا نستغرب انتشار الغش والاحتيال ونسخ الأبحاث، ومنافقة الأساتذة وفعل كل ما يمكن لامتصاص رحيق العلامات حتى آخر قطرة. وذلك بالطبع يستبعد أي اهتمام فعلي باكتساب مهارات عقلية أو حتى معارف ومعلومات تخصصية أو عامة.

إن تشخيص الحالة على النحو الذي فعلنا محير إلى درجة كبيرة. إذ ليس سهلاً تفهم حالة الاندحار النفسي التي تقود إلى لامبالاة فريدة من نوعها تجاه البعد الأخلاقي للموضوع على الأقل. وقد جربنا، مثلما فعل زملاء

كثيرون، حث الطلبة على الاهتمام عبر التأكيد على أهمية التراكم العلمي في تغيير واقعنا نحو الأفضل في كافة المستويات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والصحية ... الخ. وليس صعباً بالنظر لظروفنا البائسة أن نوضح للطالب أهمية إنجاز عملية تعليمية نوعية وفعالة. ولعل أبسط الطرق أن ننوه بالاحتلال أو بسوء الأوضاع الاقتصادية، أو حتى بحالة المشافي المزرية، حيث يموت الناس نتيجة الأخطاء الطبية بأعداد تفوق من يقتلهم الاحتلال. ويروي الطلبة أنفسهم عشرات القصص عن "قتل" الناس في المشافي بسبب ضعف مستوى العاملين في الحقل الطبي، كما أن الطلبة لا ينكرون أن هذا المستوى هو عينه في بقية التخصصات والحقول، وأن الخطر يشمل كافة مناحي الكلية المجتمعية. لكن هيهات هيهات. إن كل ذلك لن يدفع الطالب إلى تغيير سلوكه. وسوف يأتي التعليق النموذجي: "أنا زيي زي الناس"و"هو الكون لازم يصلح على دوري"و"حط راسك بين الروس". في إحدى المرات بدا طلبة إحدى الشعب مقتنعين بصدق الوصف الذي قدمته لهم لوضعنا الأكاديمي فقالوا: "خلص، إنت نجحنا بالتي هي أحسن، وبعدين اشتغل بغرض تنفيذ تعليم حقيقي مع الأجيال التالية". وعندما أوضحت لهم أن هذا غير ممكن لأن الأجيال "التالية" سوف تطلب المطلب نفسه، جاء ردهم متناقضاً ولا أخلاقياً بعدم الاستجابة لمطالب الغير و"دلعهم"، والاكتفاء بتلبية مطالب الشعبة ما غيرها دون أحد من الناس. إنه غياب مذهل للانتماء الجدي والمواطنة المسؤولة أخلاقياً التي تدرك معاني المساواة وتكافؤ الفرص. كما أنه تجسيد أمين للأنانية المفرطة الساذجة والفجة في آن، والتي تؤشر إلى انحطاط أخلاقي وثقافي وقيمي هائل.

ويستفيد الطلبة أيما استفادة من أسلوب المحاضرة والمادة القليلة التي يجب أن تحفظ في درء مخاطر تكوين عادة القراءة. فالطالب لا يدفع إلى المكتبة وإلى مواجهة الكتب إلا نادراً، وهذا يبقي حالة الغربة عن الكتاب، والخوف منه، والتهيب في حضرته، السمة الطاغية. ولعل هذا ما يفسر رغبة الطلبة المدرسية التي تستمر في الجامعة بأن يقوم الأستاذ بالتلخيص، أي تسجيل المادة في شكل ملاحظات مختصرة فيسهل حفظها، وتكفي الطالب مؤونة الخوض في الكتاب وإن يكن كتاباً واحداً لا أخوة له.

ليس من العسير تبين أن الطالب حتى عندما يعمل فإنه في الواقع إنما يفعل ذلك بدافعية خارجية. ونقصد بها التحفيز (أو حتى التهديد) بالعلامات والحرمان من فرصة العمل بسبب انخفاض المعدل ... الخ. وبطبيعة هذا الأسلوب، فإنه ينمي الإدعاء والتظاهر والشكلانية والوسائلية الميكافيلية، ويؤدي إلى تراجع الاهتمام الداخلي الفعلي بالعلم. وقد لا يغيب عن فطنة القارئ أن ذلك يقود إلى طلاق بائن بين الطالب والمعرفة - الكتاب، ساعة الانتهاء من تقديم الامتحان الأخير في السنة الرابعة. وبالتالي، يعود الطالب مواطناً عادياً "طيباً" ومنشغلاً بشؤونه اليومية. ولا يعود إلى حشر نفسه في هموم لا تعنيه اللهم شؤون الجيران من فضائح اجتماعية عاطفية مالية أو ما شابه.

أخلاقياً يسود الاعتقاد أن الفهلوة والواسطة والشطارة وتسليك الحال وحفظ لغة رنانة ومصطلحات براقة والقرب من "مراكز القوى" أسرار النجاح. وفي خضم ذلك يغيب عن الذهن أن هناك شيئاً موجوداً بالفعل، هناك في مكان ما بين الكينونة والعدم اسمه العلم، وأن بالإمكان إقامة تواصل معه من نوع أو آخر. أحياناً ينتابني الشعور أن درجة غياب العلم تضاهي درجة غياب الموت، علماً أن الأخير يذكر بنفسه بقوة بين الفينة والأخرى، على الرغم من إصرار الجمهور على تناسيه، أما العلم فلا تتوافر له فرصة التذكير بنفسه أبداً.

منذ فترة وجيزة، التقيت بأحد طلبتي المتخرجين حديثاً، فابتدرني بدعابة مقصودة مفادها أنه سينضم إلي في غضون سنيتين أو ثلاث ويصبح زميلي. وقال بلهجة لا تخلو من تبجح إن الطالب الذي احتاج إلى "الدفش" لكي ينجح في المساقات المختلفة قد عين قبل المتفوقين في الدفعة معلماً في مدارس الحكومة، وانه يعمل في وظيفة أخرى لا علاقة لها بتخصصه، كما أنه التحق ببرنامج الدراسات العليا في جامعة .. ولا أعرف كيف - أو انني أعرف مثلما أننا جميعاً نعرف - وبذلك فهو معلم و.. وطالب دراسات عليا في الوقت الذي فشل زملاؤه المتفوقون في الحصول على الوظيفة "الميري" على علاتها، أو الالتحاق بجامعة ربما بسبب سوء الوضع المالي، فيعانون البطالة والإحساس بالتفاهة واللاجدوى.

ترى هل تغيب هذه التفاصيل وغيرها عن عقل الطالب أثناء الدراسة؟ وبالتالي ألا تعمق الإحساس بالاستهتار بسبب القناعة الراسخة نفسياً وذهنياً أن المستقبل لا علاقة له بدرجة الخبرة أو التعليم الذي يتحصل عليه الطالب، وإنما عوامل لا علاقة لها البتة بشخصية طالب الوظيفة أو خبرته أو مهاراته ... الخ.

إن مثل هذه الاعتبارات مضافاً إليها العداء المستحكم تاريخياً بين الطالب والمؤسسة التعليمية لا تدع مجالاً للشك في أن الطالب لن يبحث عن العلم بأي معنى من المعاني. وكذلك فإنه دون شك سيعتبر الأستاذ رائعاً عندما يكون متساهلاً من جميع النواحي. وكلما ازداد إصرار الأستاذ على ممارسة تعليم فاعل وجاد، وإن يكن مبدعاً وممتعاً، فإن الطلبة يصنفونه في خانة السوء لأنه يضطرهم إلى بذل الجهود في الدراسة والتعلم، وهو ما يتنافى مع قيم السعادة الشعبية في مجتمعنا، والتي تعلي من شأن الاسترخاء والكسل رديفاً للفرح والبهجة.

يدرك الطالب بسبب وضوح المسألة في حيز سوق العمل أن أحداً لن يعرضه لاختبار معرفي بعد التخرج. فلماذا "يوجع قلبه" بمعاناة التجربة العلمية، وبخاصة وأن المرحلة العمرية للطالب – سن المراهقة العليا – تدفعه إلى المرح، وتستهلك الكثير من الجهد والوقت والتركيز في قضايا ترتبط بتفريغ الطاقة الجنسية التي تتميز عملية تصريفها في بلادنا بخصوصية لا يشبهها لربما أية شعوب أخرى. وحتى في أمريكا اللاتينية، حيث التقاليد الطهرانية الشديدة، فإن الوضع قد يكون أقل حدة مما هو عندنا.

علينا أن نقر بأن التفكير في الجنس هو الأولوية الأهم للطالب، وربما يليها الهم الاقتصادي ومواجهة مشاكل الحياة اليومية، ثم تأتي السياسة. ولذلك، فإن العلم –التعليم إنما يحتل المرتبة الأخيرة في جدول "هموم" الطالب. وفي هذا الصدد نهمل الحالات التي قد لا نتمكن من تعميمها مثل إيلاء البعض الاهتمام الأكبر للعشيرة أو النشاطات الدينية ... الخ، أو حتى لمتابعة شؤون الموضة و "الفن" كما هي الحال مع الصبايا في عديد الحالات. ولأن العلم ليس على جدول أعمال الساعة باستثناء ساعة الامتحان، ولأن "وجع القلب" المشار له غير ضروري أبداً، فإن تركيز الطالب ينصب على مداهنة الأستاذ

والمصادقة له على صحة ما يقول. وإذا انطلقت من تجربتي الشخصية هنا، فإن آرائي لا تتمتع بشعبية واسعة في أوساط الطلبة، ولذلك فإن من يحاورني منهم دون أن يكون ملتحقاً بأحد المساقات التي أقوم بتدريسها يبدون شجاعة مبالغاً بها في انتقادي، بل ومهاجمتي – حتى في المستوى الشخصي – أما الطلبة الذين يدرسون معي فلا يألون جهداً في الثناء على "موهبتي النادرة". ولكن لحزني (غير الشديد) يرتد هؤلاء المعجبون أعداء ألداء بعد فروغهم من المساق. وبهذا المعنى، فإن احترام الطالب للأستاذ والتعليم احترام مفتعل غير أصيل وغير حقيقي ويرتبط بسلطة العلامات. ولذلك، فإن الطالب في أثناء ممارسة "العلم" داخل المحاضرة يصغي باهتمام لما يقوله الأستاذ – الذي قد يكون غير موثوق كما في حالتي – بغرض تسجيل ما ييسر مروره في الامتحان. غني عن التوضيح أن هذا التعليم لا ينتقل أثره أبداً أبعد من مستوى الورق الذي يكتب عليه. وغالباً ما يقوم الطلبة بالغش أو بالحفظ الحرفي الذي يشبه حفظ نصوص لا يعرف المرء لغتها. وقد اختبرت ذلك كثيراً عبر الطلب إلى بعض التلاميذ أن يخبروني بمعنى الكلام –الذي هو كلامي أو كلام الكتاب حرفياً– المكتوب في ورقة الامتحان فيتضح أنهم غير قادرين على بيان معنى المصطلحات أو التحليل الذي كتبوا. لكن الطالب هنا يتمتع بالحماية ولا يحق للأستاذ حرمانه من العلامات ما دام قد قدم الإجابة "الصحيحة".

يرفض الطلبة الإجابة عن الأسئلة التي لم تتم مناقشتها داخل المحاضرة. وهم يعتبرون أن كل ما يمكن سؤالهم عنه لا بد أن يكون عرضه قد تم بالتفصيل، وبذلك فإن ما نسميه باختصار أسئلة التفكير يظنها الطلبة غير مشروعة. عموماً يتلقى الطلبة اليوم مساندة قوية من الإدارات والدوائر التي كما لا حظنا في بند سابق تطالب بالتزام الأسئلة الموضوعية التي هي الأسئلة الحقة في عرف مدارس التربية "الحديثة"، وبخاصة الأمريكية منها.

المسألة الأخيرة التي نريد إلقاء الضوء عليها بخصوص دافعية الطالب هي عدم اختياره التخصص الذي يدرس. ومن المعروف أن التخصصات تتعلق بالعرض والطلب في سوق العلامات وحتى الواسطات. ويذهب الطلبة لدراسة حقول أجبروا عليها لعدم كفاية علاماتهم أو كما في أحيان أخرى نقودهم.

وفي حالات أخرى، يجبر الطلبة مجازاً على التخصص في حقل معين نتيجة الضغوط الاجتماعية التي تجعل شخصاً يحب الشعر على سبيل المثال ولا شيء غيره، يذهب لدراسة الطب لأن سوقه الأفضل والنتيجة بالطبع معروفة.

تحيلنا النقطة الأخيرة إلى مستوى كفاءة الطالب وكيفية الحكم عليها. فبداية تعتمد - معظم الجامعات- معياراً نتيجة التوجيهي في تحديد المقبولين وتوزيعهم على التخصصات. ولكن معيار نتيجة التوجيهي يشير -نظرياً على الأقل- إلى مستوى وقدرة الطالب على التحصيل الأكاديمي. وهي بالتالي معيار للذكاء أو الكفاءة الأكاديمية - إن مدى دقة هذا الكلام ليس موضع بحثنا في هذا المقام، ولذلك نأخذ به على سبيل الجدل - ومعنى ذلك أن أعلى المعدلات يجب أن تتجه نحو أحوج التخصصات إلى قدرات عقلية مميزة كالفيزياء على سبيل المثال لا الحصر. لكن ما يحصل هو أمر مضحك بالفعل، فالعلامات الأعلى تؤهل صاحبها للالتحاق بالتخصص الأكثر رواجاً في السوق. وهذا يجعل التخصصات تغير أسعارها من جيل لجيل، بل من سنة لأخرى بحسب قواعد السوق ما غيرها. في هذا الباب نشير إلى أن تخصصاً كالتجارة أو الاقتصاد -بالفروع المختلفة - يحتاج في معظم الجامعات معدلات توجيهي أعلى من الفيزياء. وعلى دائرة الفيزياء أن تتدبر أمرها بنصيبها الذي يحدده السوق، وأن تكيف نفسها مع مستوى الطلبة الملتحقين بالتخصص، وإلا تم إغلاق الدائرة إلى غير رجعة.

هكذا يتم تكييف مستوى التعليم ونوعيته لتتلاءم مع مادته الطلابية. والواقع أن فكرة المنحنى الطبيعي تكمل رسم الدائرة. ولا نقول جديداً هنا عندما نشير إلى أن المنحنى الطبيعي في فرنسا لا يشبه نظيره في موزمبيق من قريب أو بعيد. كما أن المنحنى الطبيعي لمدارس البكالوريا الدولية في الأردن لا يشبه نظيره في مدرسة حلحول الثانوية الواقعة في محافظة الخليل أو مدارس مخيم جباليا. ولكن الطلاب بهذه الطريقة "يطبعون" على الرغم من أنهم تحت المستوى الطبيعي، وعلى الجامعة أن تتظاهر بأنهم طبيعيون، وأن تعاملهم وتعامل نفسها على الأساس ذاته.

وربما يكون من المفيد هنا أن نعرض لبعض الأفكار والأمثلة والنماذج التي

توضح درجة "عدم طبيعية" الطلبة، وعدم تمثيلهم للحد الأدنى المعقول من حيث الاستعداد للتعليم الجامعي. وفي هذا السياق لا يسعني إلا الاعتماد على تجارب بعض الزملاء العاملين في الميدان الجامعي المحلي إضافة إلى تجربتي الشخصية.

لا يميز الطالب بين الراوي والمؤلف أو بين الشخوص/الذوات المختلفين في النص الواحد. ولا يعرف أيضاً أن النص، وبخاصة الفني في حاجة إلى قراءة متفهمة ومتعاطفة تضعه في سياقه ولا تخضعه لأحكام عصر آخر. مثلاً عندما كنت أروى قصة الخلق التوراتية اعترض أحد الطلبة على النحو التالي: لكن إذا كان آدم قد امتلك علم الله – إشارة إلى أكله من شجرة المعرفة – فأين مظاهر القوة التي حازها؟ وكيف يسأل الله آدم أين أنت؟ ألا يعلم الله الغيب؟

مثل هذه الواقعة نموذجية في كشف انعدام الخيال المتفهم أو المتعاطف. كأن الطالب "يضع رأسه في رأس النص" متوهماً أنه يحاور شخصاً حياً ينتمي لعصرنا نحن بالذات. وفي السياق نفسه يناقشني الطالب كأنني كاتب التوراة أو كأنني أتبناها إطلاقاً. وأخبرني أحد الزملاء أن معظم الطلبة يتوهمون أنه شخصياً يقول إن الله يضاجع عجلة – عند دراسة ملحمة البعل والعناة – ولا يستطيعون تفهم أنه في الواقع يروي لهم وقائع الأسطورة فحسب. وفي إحدى الشعب فكر عدد من الطلبة في "إصدار" بيان ضده لأنهم توهموا أنه يروج عبادة العجل، وذلك لأنه امتدح جماليات الحبكة البسيطة في ملحمة "البعل والعناة".

إن خلط الطلبة بين ضمير المتكلم وضمير المؤلف وضمير الراوي يشير إلى عناصر تفكير أسطورية تدمج كل عناصر الفعل المعرفي: الذوات العارفة، والموضوع المعروف، وأدوات المعرفة، وهي لا تنجح في تحقيق درجات الانفصال الضرورية عن الموضوع بغرض تأسيس المعرفة الموضوعية التي بزغت بعد الأرسطية وإصرارها على مبدأ الهوية الذي يحفظ لكل موجود استقلاله وتميزه عن الموجودات الأخرى.

في المثال نفسه الذي نتعرض له هنا، تقدم طالب آخر وشن هجوماً على

"لينين" الذي قال ذلك الكلام عن الله. وهذا الموقف الذي يصل حد نسبة نص توراتي لـ "لينين" مؤشر على الوضع المحزن لطالبنا الجامعي المعبأ بشكل أعمى ومفعم بالسذاجة، بحيث لا يوجد لديه إلا نقيضان لا ثالث لهما، أحدهما أبيض يمثل وجهة نظره، والآخر أسود يختلط فيه لينين بالتوراة ببعل بماركس بديفيد هيوم بديكارت. ومصداقاً لذلك، أسجل أن الطالب المذكور قد توصل بعد حوار كوميدي موجز إلى التصريح بأن التوراة هي في الواقع إنتاج شيوعي صرف. ولعل من المفيد هنا أن أذكر أن الطالب صاحب هذه "الرؤية" متفوق ومعدله التراكمي ممتاز، كما ينزل اسمه على لائحة الشرف.

يمكن للمرء أن يستمع من الطلبة إلى أفكار ساذجة إلى درجة مذهلة. وليست المشكلة ناجمة عن نقص المعلومات. فلا بد أن أقراص الحاسوب بأنواعها وخدمات الإنترنت إضافة إلى خدمة المكتبة الكلاسيكية تحل مشكلة المعلومات كلية – ما لم تكن ذات طبيعة سرية تماماً – ولكن المشكلة التي تبدو أحياناً بدون أفق حل هي في الواقع سذاجة المحاكمة العقلية. إن خامة طلابية تفكر في مستوى هابط جداً لا يرجى منها الكثير: مثلاً، "إذا كان أصل الإنسان قرداً، فلنضع أحد القرود في قفص مدى حياته، ولنر إن كان سيتحول إلى إنسان أم لا". واضح أن هذه السببية الميكانيكية ساذجة إلى حد الطفولية. ولكن ما يزيد الطين بلة، هو العيون المزهوة التي يترافق وميضها مع مثل هذا الطرح البريء، معلنة أنها قد دحضت دون هوادة نظرية التطور جملة وتفصيلاً.

أذكر أنني في إحدى المرات حاولت أن أبين لطلبتي أنهم لا يستطيعون القول إنه لا يوجد" مخلوق بدون خالق". لأنهم بمجرد أن يقولوا مخلوق فقد افترضوا الخالق بسبب تضايف المفردتين الذي يؤدي منطقياً إلى أن تستدعي إحداهما الأخرى على الفور. وذكرت لهم كيف أن مفكرين مثل سمير أمين اعتبروا أن مجرد طرح السؤال من أين أتى العالم أو من خلق العلم، فإن واقع الحال يشير إلى أنك لا تسأل، وإنما تجيب. حاولت في ذلك السياق أن أوضح الفكرة فحسب. لم أسع إلى الإقناع وما كان يهمني ذلك. لكنه لم يكن سهلاً، بدا لي أن الطلبة غير جاهزين للتقبل النزيه المتعاطف، وذلك زيادة على ضعف قدرتهم المنطقية الاستدلالية.

عندما كنت أعمل في مدرسة ثانوية متميزة نسبياً، أذكر أن مثل المحاكمة السابقة كانت تبدو للطلبة في غاية البساطة. أما الطالب الجامعي، فهو في المتوسط غير مؤهل للفهم، ناهيك عن إجراء المحاكمات العقلية.

قدرة الطلبة على تجاوز العقل الشعبي أو حتى الأسطوري هي قدرة محدودة بالفعل. وعندما نتحدث عن الأبراج، أو قراءة الفنجان، أو أعمال السحر التي يمكن أن تصمم لإيذاء الآخرين، فإن الطلبة في جملتهم يعتبرون هذه الأمور من الحقائق. ودون أن نخوض في دلالات المفردات الدينية، فإن الطلبة يحسمون الجدل بخصوص الحسد "والعمل" بالنص "ومن شر النفاثات في العقد، ومن شر حاسد إذا حسد". ويؤمن معظمهم أن مثل هذا لا علاج له في الطب، ولذلك فإن علينا أن نبحث في النصوص الدينية أو حتى لدى أصحاب الكرامات عن مخرج لمثل هذا الأذى الذي يلحق بالناس.

لا يستطيع الطلبة الإجابة عن أسئلة مداعبة من نوع: لماذا لا يقوم أحد بعمل "عمل" لأمريكا؟ وهم يتعاملون معه على أنه سؤال حقيقي، وبالتالي ينشغلون في إيجاد تفسير لذلك. لكن بعضهم في الواقع يذهب حد القول إن من الممكن بالفعل عمل شيء من "السحر" ضد الولايات المتحدة.

وفي مثال آخر، سألت طلابي الإجابة عن السؤال التالي: كيف نفسر هزيمة العراق في ضوء المنهج الديني؟ جاءت الإجابات بشكل عام لتوجه نقداً لاستخدام المنهج الديني. قالت إحدى الإجابات: "لو فسرنا كل شيء دينياً لدمرنا إمكانية بناء العلم". مثل هذه الإجابة تشير إلى وجود مشكلتين خطرتين أولاهما تتعلق بالميل إلى التكرار الحرفي الببغائي لأفكار قد تكون وردت في المحاضرات في سياق آخر لا علاقة له بسياق السؤال. أما المشكلة الثانية، فهي العجز الواضح عن فهم السؤال الذي يريد بوضوح أن يفسر الطالب من مواقع المنهج الديني لماذا هزم العراق، ولا يريد منهم نقد المنهج الديني أبداً. هنا أغلوطة تجاهل المطلوب التي تتم جهلاً وسهواً لا علماً وقصداً. وليتها كانت عمداً إذاً لدلت على قدرة ما على استخدام العقل.

في الإجابات عن الأسئلة المقالية عموماً يختلط الحابل بالنابل، فيقوم الطالب بكتابة كل ما يعرف متوهماً أن الكثرة تزيد التفسير أو البرهان قوة وتماسكاً.

والواقع أن جهداً محترفاً بحق لا يستطيع ربط خليط المعلومات العجيب الذي يتقدم به الطالب. ربما بسبب فضائح الإجابات المقالية يتشكل الميل الصريح للأسئلة الموضوعية التي تخفي العجز عن استخدام اللغة، كما العجز عن ترتيب الأفكار، كما العجز عن الاستدلال، وكذا الفشل في النقد والابتكار ... الخ.

يصل الافتقار للخصائص المذكورة أعلاه حدوداً قد لا تكون قابلة للتصديق. في إحدى المرات وزعت كلمات " كيفك إنت" أغنية السيدة فيروز المعروفة، وطلبت منهم أن يكتبوا لي الدلالة العامة للأغنية. وقد كانت النتيجة مدهشة بالفعل، إذ لم يتوصل من عينة عدد أفرادها ٩٢ إلى مقاربة معقولة سوى ثلاثة. وهو ما يدق ناقوس الخطر فيما يخص ملكات عادية كالفهم والتذوق والاستيعاب.

وفي سياق مشابه، طلبت من مجموعة من ثلاثين من طلبة اللغة العربية مستوى السنة الرابعة أن يوضحوا معنى العبارة التالية: "إذاً يرجع التراث اليهودي المسيحي إلى كل من الأخذ والرد في أساسه الكنعاني"، وعلى الرغم من أنها كانت في سياقها وليست مبتورة مثلما الآن فإن واحداً فقط نجح في فك اللغز.

تبدو رؤية الطلاب ساذجة حتى عندما تنسجم مع الواقع، وذلك لأنها ذات بعد ماهوي أرسطي لا يرى التغير والاختلاف. لذلك، يفشل الطالب في مشاهدة التغيرات تعتري الواقع، ويتم النظر إلى الأشياء كما قلنا من قبل على أساس أنها إما أبيض وإما أسود. مثلاً، كثير من الطلبة لم يلاحظ أن الشرطة العراقية الجديدة هي جديدة، وأنها لا تمت إلى الحال السابق بصلة، وأنها ربما على العكس موجودة للقيام بدور معاكس لما كان يقوم به الجيش والأمن العراقيين في السابق. وعلى الرغم من متابعة الطلبة بشكل عام عاطفياً على الأقل موضوع العراق واحتلاله، فإن قسماً فقط يدرك أن الشرطة العراقية قد تكون نوعاً من جيش لبنان الجنوبي.

وفي أحيان معينة يشعر المرء أن المحاكمة العقلية غير "عقلية" أبداً. أذكر عندما مات المجري الأصل إدوارد تيلر (Teller) في أيلول ٢٠٠٣ فرح الطلبة

الذين علموا بالخبر ممن يعرفون الرجل لأن أمريكا خسرت "أبو القنبلة الهيدروجينية". إن ملاحظة أن وفاة الرجل كانت عن ٩٥ سنة لم تعن لهم شيئاً. إنهم لم يدركوا أن الرجل لا بد قد توقف عن الإبداع العلمي منذ أكثر من ٣٠ سنة، بل إن بعضهم ذهب بالسذاجة إلى منتهاها عندما أكد أن أمريكا قد تلقت ضربة كبيرة. ولا بد أن هذا مدهش عندما يصدر عن طلبة كيمياء أو فيزياء (مع أنه أمر محزن أن نضطر لوضع الموضوع في سياق التخصصات كأن صدور مثل ذلك الكلام عن طلبة إنسانيات ليس عجباً) لكن في وضع يظن الناس فيه أن صدفة أو معجزة أو عبقرية فرد أو أفراد هي التي تحرك كل شيء، في وضع كهذا، يمكن للمرء أن يقع في كل أنواع الخلط الخارق للعقل. وقد يجدر بنا في هذه المناسبة أن نتذكر إيمان أهل بلادنا بأن المستبد العادل أو البطل سوف ينقذ العرب أو فلسطين ... الخ. ليس في مثل هذا العقل مكان لإدراك أن لعبة العلم قائمة على جهد جماعي مؤسس بعيداً في قلب النظام الاجتماعي ممنهج منتظم ونسقي، وأن الفرد مهما كانت أهميته آينشتاين (Einstein) أو ابن خلدون، فإن غيابه لا يؤدي إلى نهاية المجتمع والحياة والتاريخ.

السببية الطلابية غريبة بما يكفي مثلما لاحظنا في المثال السابق. في إحدى المرات – وكنت بصدد التشكيك في صحة الواقعة – سألت طلابي عن الدليل على خصب أرض كنعان، فجاء الجواب يقدم برهاناً ليس من جنس السؤال أبدا. "الدليل على خصب أرض كنعان هو أنهم اكتشفوا القمح". فشلت في بيان الانفصال وعدم التلازم الضروري بين ما يفترض أنه مقدم وما يفترض أنه تالٍ في عبارة الطالب. لكن ذلك غيض من فيض. وربما علينا أن نربطه بطبيعة وعي الطلبة لطبيعة العلم. وهي مسألة سبق أن أشرنا إليها في طيات مناقشتنا لموضوع الإيبستمولوجيا. روى لي أحد الزملاء أن طالبته أكدت له أن النصوص الدينية علم. وهو ما يكشف جهل الطالبة بالفرق بين المقدس المطلق وبين النشاط البشري النسبي والدنيوي الذي يتراكم عبر المحاولة والخطأ على خلاف النصوص الدينية الكامل منذ البداية والصالح لكل زمان ومكان. والواقع أنه عندما سألها الأستاذ عن معنى كلمة علم لم تستطع تقديم تعريف للكلمة. وقد فشل زملاؤها كذلك في تعريف العلم بأي

شكل معقول على الرغم من اتفاقهم معها بأن النصوص الدينية علم. وعندما تركهم الأستاذ يتبادلون الأفكار لبعض الوقت خرجوا بنتيجة مفادها أن العلم هو المعرفة. وهو خلط كبير فيما نتوهم. عاد الأستاذ فطلب منهم البحث في القاموس لعلهم يهتدون إلى جواب. لكنهم أحضروا له معاني الكلمة كما وردت في المعاجم الكلاسيكية مثل لسان العرب، والقاموس المحيط، دون أن يتنبهوا أنه بالنسبة للقدماء فإن الفلسفة صناعة والكيمياء والفيزياء ... الخ جميعها صناعات، بينما هناك علوم اللغة والحديث. غني عن البيان أن ما حصلوا عليه لا علاقة له بمعنى الكلمة المعاصر.

لعل مثل الخلط المنوع المشار إليه فيما سبق ما يفسر تناقل أطروحات على ألسنة الطلبة من نوع "نحن نأخذ من العلم ما يتفق مع ديننا ونطرح جانباً ما يختلف معه". طبعاً يمكن بسهولة ملاحظة غياب الوعي بأن العلم أساساً وقبل كل شيء منهج وطريقة في البحث والممارسة. لكن الطالب يظنه أكواماً من المعلومات الملقاة تستطيع أن تغرف منها القدر – الكم والنوع الذي تريد. إنه أشبه بسوق لسلع المعلومات يمكننا أن نأخذ منها ما نراه ملائماً لاستهلاكنا. وهذا يشير للأسف إلى واقعة دورنا الاستهلاكي لكل السلع المنتجة وعدم مشاركتنا في إنتاج أي شيء، ما عزز الوعي الشعبي و"العالم" على السواء بأن العلم سلعة بالمعنى المبتذل للكلمة. لعل من الطريف هنا أن نشير إلى أن معظم الطلبة يعجب بوجهة نظر الراحل سيد قطب، التي تجد أخذ العلوم الطبيعية عن الغرب جائزاً، وتحرم أخذ العلوم الإنسانية الموجودة أصلاً في النصوص الدينية. لا يظهر للطلبة أن هذا تناقض. وهم في الواقع يتشربون هذه الأفكار منذ الصغر ويأخذونها على علاتها دون أن يتعمقوا معنى مفردة العلم في أية مناسبة.

يؤسفنا أن نختم حديثنا حول الطلبة بالقول إن مقارنة طالب المدرسة بزميله الجامعي تشير إلى تطور سلبي. إذ يبدو أن العدد القليل من الطلبة الذين يمارسون عادة القراءة أيام المدرسة تتناقص بعد الالتحاق بالجامعة. ربما، وكما قال لي عدد من الطلبة "الجامعة مخيبة للآمال"، أو "كنا نظنها شيئاً كبيراً فإذا هي..". أما عن النزعات السلبية التي تتأسس أيام المدرسة مثل

الميل إلى الشفاهية والتأثر بالكلام والنفس الخطابي، فهي باقية في الجامعة، لأن المكتوب يظل نائياً وبعيداً نفسياً، وكذلك يحتاج إلى جهد لتحصيله.

كذلك يحتفظ الطالب من المدرسة بعادة "الحاجة" إلى توجيه تفصيلي وإرشاد حرفي لكي يقوم ببعض المهمات البسيطة. وهذا يفقده القدرة على تملك الرؤية الشمولية للأمور، تلك الرؤية التي تحيط بذكاء واقتدار بالعلاقات الداخلية وبنية وطريقة تركيبة الظاهرة المعطاة، ما يسمح بممارسة التحليل والتركيب وإبداع الجديد.

طبعاً يظل الوقت قيمة عارية عن الأهمية، وربما أن هذا يأتي انسجاماً مع حالة المجتمع العامة. وهو ما يجعل البحث عن طرق لقتل الفراغ بين المحاضرات ومعاناة الملل من "اللاشيء" ومن انتظار "جودو" سمة الغالبية.

ربما أن علينا أن نفكر في أسس جديدة لاختيار من يحق لهم الالتحاق بالجامعة، متوخين قدر الإمكان انتخاب طلبة يتجاوز تفكيرهم المستوى الحسي، الأمر الذي يفرق في الواقع بين مستوى الإنسانية ومستوى الحيوانية. وأيضاً لا بد من البحث عن حد أدنى من العقلية المنظمة المنتظمة القادرة على التقاط الخط المحوري نقطة الارتكاز في الموقف المعطى، بدل أن تضيع في الخطوط والدوائر والتفاصيل على غير هدى. وفي كل الأحوال ليست هذه الاقتراحات سوى إضاءات عابرة، لأننا نظن أن الموضوع في حاجة إلى ثورة فعلية ليس هنا محلها. لذلك ننتقل إلى استكمال عجالتنا بتفكير أساليب التعليم.

أساليب التعليم وطرائقه المختلفة

أساليب التعليم وطرائقه المختلفة

تزال المحاضرة في أشد صورها بؤساً تتسيد الموقف التعليمي الفلسطيني. وفي معظم الأحوال يستمتع الأستاذ بالإلقاء في جو صامت ووقور. يكتب الطلبة ما يصدر عنه في أداء يصفونه أنفسهم فيه بـ "كتبة الوحي" في إشارة إلى الطابع المقدس لكلام الأستاذ الذي يشبه الصوفي/شيخ الطريقة الذي يأخذ عنه مريدوه مسلمين ومذعنين. في بعض الأحيان يطرح الأستاذ سؤالاً أو اثنين من أجل التأكد من أن طلابه قد "فهموا" الحكمة العميقة التي أتى بها. يملي معظم الأساتذة بصوت جهور قوي وعلى محياهم سيماء النشوة والانتصار. مقاطعة المحاضرة أمر غير ممكن، وإذا حصل ولا بد فمن باب الاستفسار عن معنى كلمة أو من أجل المطالبة بإعادة جملة ما كأننا في حصة إملاء لغوي للأطفال.

تذكر العملية كلها بما يجري في المدارس من تلخيص يقوم به الأستاذ بمبادرة منه وبمباركة من الطلبة. ولعل الفرق الجوهري بين الحالين هو أن معلم المدرسة في كثير من الأحوال أكثر خبرة وإحاطة بموضوعه من أستاذ الجامعة الذي يبدو كثيراً تحت رحمة "مذكراته". ويمكن أن يضيع إذا ابتعد عنها قليلاً ليتحدث مع طالب بعيداً عن كرسيه وكراريسه. لكن الأستاذ لا يعي ذلك، بينما يعيه الطلبة المتفوقون على الأقل. وهو ما يحيل العملية

مسرحاً كوميدياً داخل المحاضرة، ثم لاحقاً في الكافيتريا، حيث تبدأ السخرية اللاذعة والمريرة بحق الأساتذة الجيدين، ناهيك عن الضعاف.

تنحو العملية التعليمية جهة تلقين الطلبة وقمعهم. ولا تزال الأساليب القديمة في الخدمة وإن بشكل معدل سطحياً. وتهدف الممارسات السائدة للسيطرة على الطالب واحتواء طاقته المتمردة، وبالتالي قدراته الإبداعية. تظل السخرية والتعالي والتظاهر بالفخامة العلمية أساليب مفضلة لدى الأساتذة. يوجد في أساس العملية التعليمية صراع طفولي فحواه من "يفحم" من؟ وهو ما يمثل امتداداً لعلاقة العداء في المدرسة التي قد تكون بدورها امتداداً للصراع بين الابن وأبيه في مجتمعنا الذكوري الأبوي دون أن يكون في مرادنا الإحالة على فرويد في هذا السياق. يفقد الطالب اتجاه المحاضرة. ولا يقوم الأستاذ بمساعدته بربط الموضوع بأشياء قريبة من عقل الطالب وخبرته، والأهم القريبة منه نفسياً. لكن ذلك في الواقع بعيد المنال، لأن الأستاذ أقلع عن أن يكون طالباً منذ زمن بعيد، وهو لن يتمكن حتى لو رغب، من تلمس هموم الطالب الفعلية. وهو يستصغر شأن الطالب وشأن اهتماماته على الرغم من أنها كانت هي هي شجون الأستاذ العتيد قبل زمن وجيز. لذلك، تبقى هناك حالة انفصال نفسي على الأقل أثناء ممارسة التعليم. ولأن الأستاذ هو "الخصم والحكم"، ولأنه يقدم كل شيء ولا يترك للطالب غير النسخ، فإن دور الطالب يغدو الصفر عينه. أحياناً يتم التظاهر بإدارة نقاش أو عصف ذهني أو ما أشبه، ولكن ما يجري واقعياً هو حوار طرشان لا أحد يتواصل فيه مع غيره. يتمكن الأستاذ وجزء واسع من الطلبة من ممارسة الشرود الذهني والانصراف إلى أحلام يقظتهم تاركين الحبل على غاربه لطالبين أو ثلاثة ليتيهوا بين أفكار وملاحظات لا يربطها رابط، ويستمر الحال على ما هو عليه حتى يقطع أحد الطلبة – بالصدفة – الحلم متسائلاً عن رأي الأستاذ في الموضوع، فيأتي هذا غائباً كما الآتي من بلاد الغربة تواً.

يتمتع الأستاذ بكونه صاحب الكلمة الأخيرة (والأولى بالطبع إذا كان يشاء). ومن موقعه القيادي مادياً ومعنوياً يحيل إلى المطلق الذي يفيض بالكشف الصوفي. وميزة مريدنا في هذه الحال هي أنه مكره. بذلك يغيب دور

الطالب في إنتاج المعرفة مع إدراكنا أن الأستاذ أيضاً لا يقوم بدور إنتاج المعرفة. ولسنا في حاجة إلى استخدام أية أرقام للتدليل على غياب مهمة البحث والتأليف وما إليها من جانب الأستاذ ناهيكم عن الطلبة. طبعاً لا يظهر الأستاذ مشلولاً على مستوى قاعة الدرس، وربما أن الملاحظة تشير إلى أن الأساتذة الأضعف هم الأكثر صولة وجولة في قاعة الدرس. وقد يكون مرد ذلك افتقار هؤلاء الأساتذة إلى التواضع النابع من تقدير حقيقي للإمكانيات الذاتية. وهذا يؤدي إلى انتفاخ الأوداج وارتداء أثواب العلماء دون أن يدفعوا ضرائبها المستحقة.

وللأسف، وكما لا حظنا في موضع سابق، فإن نشاطات الطالب بمعزل عن المحاضرة لا تبدو أفضل بكثير. ومن ذلك ممارسات من نوع التقارير والأبحاث والملخصات – وقد سبق لنا التعرض لها عند حديثنا عن التقييم – فهي مجرد مناسبات للنسخ والتصوير لمادة تكثر أو تقل يجمع بينها أنها تترك لعذريتها، لأن الأستاذ لن يقوم بقراءتها، وهكذا ينقضي الأمر. في المختبر لا يختلف الوضع، ويلاحظ الطلبة أن التجربة عمل تمثيلي ونتائجه معروفة سلفاً، وكذا طريقة العمل وخطوات التجربة محفوظة، وبذلك فإن حدود التجريب العلمي الفعلية غائبة من نوع وضع الفروض ... الخ. ويردد الطلبة أن النتائج المعروفة يجب التوصل لها حتى لو تم ذلك بالتزييف وتغيير المعطيات، وهذا يضيف إلى القائمة إفساد الأمانة الأخلاقية.

وبشكل أعم، تسود نزعة ميكانيكية تبسيطية واضحة، وهي ما يعزز في ذهن الطالب وجود إجابة قاهرة يحصل عليها ببساطة عبر سؤال الأستاذ مباشرة أو الواقع مباشرة، فالأشياء لا تراوغ ولا تجادل الذات العرافة. ودائماً يبدو للطالب أن الأستاذ سوف يقدم الحقيقة في اللحظة المناسبة. وهذه الحقيقة سهلة ومباشرة، وغالباً يلزم فتح باب صغير لنجد وراءه الكنز. وهو ما يخفي صورة الممارسة العلمية إخفاءً مرعباً. والواقع أن الطلبة يعيشون ما يذكر بلحظة جدهم الجاحظ: فالمعاني ملقاة على "قارعة الطريق" مع التماسنا العذر للرجل الذي عاش قبل أكثر من ألف سنة، وعدم التماسنا العذر لأنفسنا في اللحظة الراهنة.

ومن أبرز سلبيات المحاضرة تعميق فتور الطالب عبر أسلوب عرض "كميات" هائلة من المعلومات والبيانات، الأمر الذي يذكر بطريقة هنري كيسنجر في إدارة الصراع العربي الإسرائيلي عندما أربك الناس بالضربات المتلاحقة التي جعلت العقل ينبهر، والبصر يزيغ، فيعجز عن متابعة ما يجري. صورة الطالب في المحاضرة تحمل بعضاً من عناصر وضع الجمهور المأخوذ بسبب الصدمات. تتعرض قدرة الطالب على المتابعة للشلل ويسقط حبيس الأنفاس أمام "علم" الأستاذ/ شيخ الطريقة، فيسلم له بكل ما يريد، ويعفي نفسه نهائياً من مهمة تفكير الواقع منصرفاً إلى الأخذ والتلقي درباً واحداً ووحيدا لإتقان علم "الصدور" الذي يغني عن علم السطور.

أحياناً الأستاذ يشرح مادة مبسطة لا تمت للكلام الموجود في الكتاب المقرر بصلة كبيرة. ربما لأنه غير قادر على قراءتها. وهذا يشير إلى واحدة من أكبر مشاكل العملية التنموية على صعيد التعليم، فالحقيقة أن هناك وحدة متداخلة لا يمكن فصل عنصر منها عن بقية عناصرها، وفقط في ظل توافر أستاذ وطالب جيدين، وكذلك إدارة متعاونة وإمكانيات مادية تغطي احتياجات المكتبة والمختبر والحواسيب وما إليها، يمكن عند ذلك التفكير في تطوير أساليب التعليم التي تحتاج كل ذلك وزيادة.

لا نريد الإسهاب في هذا الموضوع، لأننا سنقع لا محالة في التكرار. فمن الجلي تماماً سوء أساليب التعليم المستخدمة. وغياب الطرائق التي تعزز قدرات التفكير والبحث، وكذلك سرعة تدخل الأستاذ في حالة ما تم التعليم بطريقة المناقشة أو حل المشكلات أو التأمل أو الاستبصار، وتدخله السريع يدمر المحاولة في مهدها ويعيدنا إلى ملعب التلقين.

ربما أن البعض سوف يتعلل بضيق الوقت بسبب الإغلاق ومنع التجول، حيث وقع التعليم تحت التسرع والرغبة في قطع المادة والوحدات الدراسية بأي ثمن. لكننا وانطلاقاً من قراءة للظروف العادية، كما ظروف الطوارئ، نصر على أن ذلك مجرد عامل هامشي وليس أساسياً في الحال الذي هي عليه عملية التعليم في بلادنا بمختلف أبعادها، بما في ذلك وسائل وأساليب وطرق التعليم المختلفة.

المرتكزات النظرية للتعليم الجامعي

المرتكزات النظرية للتعليم الجامعي

هناك بطبيعة الحال رؤية من نوع ما ترتكز الوقائع العملية عليها حتى لو بدت متخفية أو مستترة. وهنا يجب التمييز بين الرؤية العقلية التي يهتدي بها قائد العملية التربوية وبين الرؤية الخطابية المزعومة. فمن البدهي اليوم أن النفاق في التعليم يصل بالمسافة بين الفعلي والمدعى درجة الافتراق التام. وبسبب تبني النموذج الغربي في كل شيء، فإن المفاهيم والشروط والرؤى ودعاوى التعليم تركز جميعاً فيما نعلنه رسمياً على الإبداع، وتعزيز التفكير، والديمقراطية، وتحقيق تعليم دائم الأثر. أما الرؤية الفعلية المضمرة أو المصرح بها في المستوى الشفاهي على الأقل، فهي: "سلك حالك، ودبر أمورك، وتشطر". وهي جميعاً مصطلحات تطالب بعدم المساس بالوضع القائم أو مناطحته. ومن أبسط عناصر الأسس النظرية والنفسية للعبة التعليم أن البعض يظن أنه من "الحرام" أن يرسب الطلبة. وأن المسألة "مش مستاهلة" تعقيد الأولاد على قصص "مش جايبة همهما".

والواقع أن مثل هذه الرؤية المضمرة تعبر عن إجابة السؤال: هل تريد العملية التعليمية والجامعة تغيير الواقع أم إعادة إنتاجه؟ هل يقصد من التعليم إحداث ثورة أم إنماء الواقع القائم أم تكريسه كما هو؟ واضح أن الإجابة هي على الأرجح: لا يريد التعليم أن يغير شيئاً في الواقع باتجاه

نقضه أو تحويله أو حتى تعديله. وهذه القراءة لا علاقة لها ببعض النوايا الحسنة هنا وهناك، فهي على الأغلب نوايا غير واعية بأبعاد المشكل وتتصف بالسذاجة، والنزوع الميكانيكي في تفسير الظواهر كما تفكيرها.

وإذا كانت النية تتجه بالفعل نحو تأبيد الأوضاع المعطاة، فإن هناك العديد من الطرق "لإنجاز" ذلك. ومنها، على سبيل المثال، اللجوء إلى تجزئة الظواهر إلى معطيات حسية معزولة، وعند تطبيق ذلك في مجال التعليم، فإنه مع شيء من التبسيط المخل يشل القدرة النقدية الإبداعية للمتعلم بتدمير قدرته على التصور الشمولي للواقع. ذلك أن المنظور الحيادي منظور ضائع لا يعرف ما يريد. ينفصل الكلام عن الممارسة تماماً، فنخطب ما شاء لنا حصان اللغة الذي نمتطي دون أن نعني شيئاً مما نقول؛ فيتكرر الواقع في عود أبدي على نفسه مرآة للزمن الدائري الذي نعيش.

وعلى العكس من ذلك، فإن الرغبة في التغيير إذا حكمت الرؤية فإنها سوف تقود إلى ممارسة مختلفة تدرب على اكتشاف العلاقات وربط المعطيات وكشف صدق الوقائع من زيفها، وتفكيك ما هو قائم وإعادة بنائه وتركيبه في صور جديدة تخطط التجاوز عن وعي وقصد.

يمكن أن نلاحظ بسهولة أن التعليم يتجاهل تنمية الإنسان الكلي المتكامل الأبعاد، لأن مختلف الجوانب تهمل لمصلحة الجانب المعرفي الذي يعنى ببساطة بحشو المعلومات. وواقع الحال أن القول إن الجانب المعرفي الذي هو مركز الاهتمام لا يتحقق فيه الكثير يجب أن لا يعفينا من التنبه إلى جوانب الخلل الأخرى، ومنها تجاهل الأبعاد الثقافية مثلما الأخلاقية التي تسهم في تربية مواطن منتم ومتعقل ومسؤول وقادر على المبادرة والخلق، كما يتمتع بمختلف جوانب الإنسان التي تجعله شخصية مؤهلة لأداء الأدوار المختلفة في الحياة في المستوى الأسري والاجتماعي والاقتصادي والسياسي، وفي عملية الإنتاج الاجتماعي بعامة. نحن برؤيتنا وممارستنا الراهنتين إنما نحصل على شبح إنسان، شخص غير مبال وغير مهتم وغير قادر على التذوق. وربما أن ملاحظة تشابه ذوق الفئات غير المتعلمة مع ذوق المتعلمين يوضح هذه النقطة: فالجميع يتشارك نفس السلع الثقافية والفنية

من غناء ومسرح ... الخ، مهما كان تقييمنا لها نزيهاً أو مجحفاً. فالمهم هنا هو أن ندرك غياب دور التعليم في تعديل بنية الطالب الثقافية والعلمية والجمالية، ما يعني فشل التعليم في أداء دوره الرئيس.

وفيما يخص اختيار التخصصات، يتعاون الجمهور مع الجامعة في الإعلاء من شأن تخصصات معينة كالطب، والهندسة، واللغة الإنجليزية، والتجارة، بينما تعامل تخصصات معينة بازدراء. وليس واضحاً لنا بدرجة كافية ما إذا كانت التخصصات موضع التقدير ضرورية لإحداث التنمية أكثر من غيرها. فمثلاً لا نعرف على وجه الدقة لماذا ينخفض الطلب على الفيزياء وحتى الكيمياء والرياضيات، بينما نلاحظ غياباً تاماً لتخصصات التفكير بالذات كالفلسفة، والمنطق، والإبيستمولوجيا التي تعتبر ضرورية لفهم الذات وفهم شروط اللعبة العلمية وربما شروط لعبة الحياة المعاصرة بمناحيها كافة. وفي هذا الاتجاه، علينا تذكر أن العلوم الإنسانية قد تكون هي من دفع على الأرجح الثمن الأكبر، حيث كليات ضخمة تكلفتها محدودة وتدر دخلاً وربحاً لا بأس بهما، كما تسهم في تعزيز مكانة الأيديولوجيا السائدة. في هذه الكليات، تتم الاستهانة بأبسط عناصر العملية التعليمية مثل توافر أساتذة مختصين، ناهيك عن أكفاء ... الخ.

لقد تسلع التعليم إذن، ودخل سوق التنافس الشرس، بحيث يبدو الزبائن- الطلبة في حيرة من أمرهم. وأيضاً أصبحت المؤسسة/الجامعة هي الوسيلة والغاية من العملية ككل، وليس المهمة/الرسالة التي تؤديها، والتي تغيب بشكل كبير عن ذهن جميع عناصر العملية الفاعلين، طلبة وأساتذة وإدارة.

ليس لنا بعد ذلك أن نستغرب في مستوى أكثر تفصيلاً أن الممارسة التعليمية قد تم تتفيهها وفقاً لتفسير معين لفلسفة التعليم في "الغرب". والواقع أن الأساتذة الذين يتبنون الطبعة الأمريكية قد تراجعوا عن شعار "فقط قم بالواجبات" أي على أي نحو، إلى شعار آخر أكثر سهولة هو "فقط احضر المحاضرات"، ونخشى أن الوضع يتطور باتجاه التخلي عن هذا القليل. هكذا يتعمق حس الطالب المتوسط بالاستهانة بالجامعة التي غدت دونما هيبة أو احترام باعتبارها "دار أبو سفيان" من دخلها فهو آمن. وأما الطالب

الأوفر حظا من حيث الموهبة، فإنه يشعر بمزيج من الدهشة والاحتقار تجاه ممارسات تعليمية لا تستجيب لقدراته، الأمر الذي يجعله قادراً على التخرج دون أن يمر بأية تجربة جدية بالنظر إلى انخفاض التعليم عن مستوى التحدي المعقول لعقله وقدراته. وفي هذا السياق، يرى العديد من الطلبة أن التعليم الصعب قد مر بهم مرة واحدة: "أيام التوجيهي". أما بعد ذلك فقد انفرط العقد عن آخره.

يكتشف الطالب بسرعة أن النظام يكفل تخرج كل من يدفع القسط. والواقع أنه توجد جامعات رخوة في كل مكان في العالم، ولكن في بلادنا يبدو أن النوع الوحيد من المؤسسات الأكاديمية المتوافرة هو النوع الرخو. وإذا كانت هناك في السابق تقاليد أكاديمية صارمة أو حتى جادة نسبياً، فإنها تخلي مكانها لتعليم شعبوي يقدر عليه أي شخص. إن التعليم ما عاد نخبوياً بأي معنى من المعاني، فهو لا يختار مدخلاته من فئة النخبة، وكذلك فإن مخرجاته جزء لا يتجزأ من الجموع بعقليتها وثقافتها ومستوى اهتماماتها. لعل هذه هي الطريقة الفلسطينية في تحقيق تعليم ديمقراطي.

هكذا يسمح نظامنا التعليمي لمن لديه كفاءة قليلة جداً بالتخرج. وهو أمر لا نظنه قد نجم عن خطة مقصودة، على الرغم من أن غياب الخطة هو بمعنى ما خطة. طبعاً يزال حشد المعلومات، التي قد لا يربطها رابط، معياراً لدى الجميع على وجه التقريب، لقياس قدرات المعلم والمتعلم على السواء. وبعيداً عن الخطابة حول نظريات التعليم الأكثر معاصرة، فإن ما يحدث وقت الاسترخاء -الذي هو الوقت العادي والطبيعي بالنسبة لنا- هو أن جميع الأطراف يظنون التعليم توصيل معلومات من مرسل هو المعلم إلى مستقبلين هم الطلبة. ولذلك تكثر عبارات مثيرة للشفقة من نوع: "إن الأستاذ الفلاني يعرف ولكنه لا يمتلك الطرق المناسبة لإيصال المعلومة"، وهذه لازمة مميزة لتفكير الناس بشكل واسع جداً.

ورداً على هذا التفكير بإمكاننا القول ببساطة إن التعليم جزء رئيس من سيرورة تهدف إلى تحرير الإنسان وتفتحه الكامل بإكسابه قدرات جديدة على التفكير والتصرف، ما يوسع إدراكه وبصيرته وذوقه الجمالي، إضافة

إلى إكسابه مهارات مركزة في حقل تخصصي معين. وهذا كله يجب أن يضاف له دور التعليم في التنمية المجتمعية بكامل أبعادها.

في حالتنا، يؤسفنا القول إن الكليات والجامعات غدت أماكن للاجتماعات والنشاطات الاجتماعية والسياسية المختلفة. كما أن بعض الجامعات أصبحت ملجأ لمن ليس له هدف أو عمل في هذه الحياة.

انسجاماً مع ما سبق، نؤكد أننا لا نعرف على وجه الدقة ما إذا كانت هناك أهداف ترمي إليها الجامعة الفلسطينية تتجاوز غاية حفظ البقاء. ولكن إذا صح هذا الانطباع، فإنه مؤشر على كارثة محققة على صعيد التعليم، ذلك لأن الجامعة في بلادنا يجب أن تقود "النهضة" التي تأخرت عن موعدها أكثر مما ينبغي. على الجامعة أن توجه التنمية في صعد عدة، وأن تزودها بالمادة الخام الأساس من العنصر البشري المدرب. عليها أن تسهم في تفيكر ونقد وحل مشاكل المجتمع السياسية والاجتماعية والدينية والاقتصادية، وأن تدعم بقوة تكوين مجتمع مدني حقيقي. وفي إطار ذلك، فإن أدواراً من قبيل تأسيس مشروع العلم في البلاد بما يستلزمه من تحويل الجامعة إلى قلعة علمية متحررة من الضغوط بأنواعها كافة، هي أقل ما يقال. لكن الضغوط قائمة بالفعل وهذا يعني أن على الجامعة أن تجد الرؤية المناسبة لإدارة الصراع بأنجع الوسائل وأكثرها فاعلية وأقلها خطراً في مستوى مواجهة السلطة السياسية والدينية وسلطة التراث والسلف، وفوق ذلك تقاليد المجتمع وتكوينه ما قبل الحداثي. بدون ذلك كله، تبقى الجامعات كتاتيب محسنة في أحسن الأحوال.

هل نستدعي للذهن أدوار جامعات مثل بادو وبولونيا وباريس؟ أليس من الحق أن نتوقع من الجامعة أن تقوم على الأقل بتبيئة العلم على أرضنا كي لا يبقى كما هو الحال زبداً طافياً منفصلاً عن المجتمع! لكن هيهات، فاستيراد "العلم" جاهزاً دون تمثل وعلى طريقة البناء "تسليم مفتاح" لا تعطي مجالاً لإمكانية تعمق جذوره في البنية الاجتماعية الكلية.

نخشى أن جامعاتنا – حتى – لا تنظر لنفسها بجدية كافية. وهي تمارس سياسة "التطنيش" و "التدفيش" وتسليك الحال على طريقة أيام الانفتاح في

مصر بأسوأ أشكالها. ونظن أن من الواجب بالفعل أن نقوم بجهد تثقيفي في هذا المضمار يسمح بتكون وعي بنوعية ومستوى التعليم الذي تحققه جامعات أخرى. ولعل من أسهل الأمور أن نقارن ممارستنا بممارسات الجيران كالجامعة الأردنية وحتى العبرية. في هذا السياق، يلاحظ بسهولة قيام بعض الجامعات بمحاولة ساذجة للتماهي مع الجامعة الأردنية عبر نسخ برامج الدراسة والتخصصات وأسماء المساقات ... الخ، ولكن ذلك للأسف، ومثلما يعرف أي عابر طريق لا يؤدي إلي التماهي المقصود وإنما إلى "تكوين" مسخ لا علاقة له بالأصل من الناحية الفعلية.

إن وجود أساتذة أكفاء وطلبة من أفضل المستويات لن يغير في الأمر كثيراً إذا كانت رؤية الجامعة لأدوارها غائبة أو حتى غائمة. وذلك يجعلنا غير قادرين على تجنب الانطباع بأن الجامعة في بلادنا تكتفي بالدوران في حلقة مفرغة لا تقود إلى شيء. ويتطلب كسر حلقة الشيطان تلك، ثورة فعلية يصاحبها وضوح نظري كاف، لكن ذلك موضوع قائم بذاته.

السياق التاريخي للتعليم

السياق التاريخي للتعليم

من بين عناصر الكل الاجتماعي في بلدان محدودة الإمكانيات والتطور ينتصب التعليم عموداً أساساً يحمل على كاهله كل احتمالات وآفاق البناء. وليس خافياً أن الاستثمار الكثيف في البشر قد غدا كلمة السر في سيرورة التنمية والتقدم وصيرورتهما. ولذلك، فإن وجود رأس المال الاجتماعي المتمثل في البشر المدربين يهوّن من شأن غياب عناصر تنموية أخرى. أما في حال غياب العنصر البشري، فإن رأس المال المالي وغيره لا يقدران على تعويضه أبداً. وربما أن لنا العبرة هنا في حالة أقاربنا في شبه الجزيرة، حيث البترودولار يراكم ثروة اكتنازية هائلة، لكنه لا يؤدي إلى أي تغير تنموي جدي.

لسنا في الواقع في حاجة ماسة إلى طرق باب هذه الفكرة بشدة كبيرة، لأن القناعة واسعة جداً في أهمية التعليم الفائقة في هذا العصر. ربما أن العكس هو الذي يحتاج إلى جهد مركز نسبياً للإقناع. ذلكم هو ارتباط التعليم بالتنمية بوصفه نتيجة لها مثلما هو سبب فيها. وهذا الترابط الجدلي موضع خلاف على الأرجح في كل مكان بما فيها بلادنا. تخبرنا إحدى القراءات المعروفة للواقع أن التنمية الجدية تحتاج إلى تطوير العلم كأساس لا غنى عنه لتحقيقها. وعليه، فإن وجود طبقة/طبقات تدفع باتجاه تطوير الإنتاج وتجذيره وتحديثه تقود إلى نهضة تعليمية في المستوى الجامعي

وغيره، أما غياب المصلحة في الإنتاج فتسهم في تردي الوضع العلمي والأكاديمي.

يسمح لنا ما سبق بالقول إن وجود حركة علمية ترتكز على محور التعليم الجامعي هو أمر منوط بوجود حاضنة اجتماعية اقتصادية وسياسية. وإذا كانت السياسية اقتصاداً مكثفاً كما اقترح ماركس، فإن السياسة لن تسعى إلى نهضة تعليمية إذا لم يكن الاقتصاد القومي يستدعيها بالفعل.

وفي هذا السياق دائماً ما يواجه البحث العلمي بمعضلة الربط بين المستويات المختلفة للبنية المجتمعية بشكل يجتنب التعميم غير المسوغ أو المصادرة على المطلوب وما إليهما. لذلك نرغب في ضرب مثل من السياسة في حالتنا الفلسطينية بالذات. سبق لنا أن أوضحنا أن وجود محيط مشبع بالحريات هو شرط لا غنى عنه لوجود الحريات الأكاديمية خصوصاً. ولا بد أن الطالب والأستاذ الفلسطيني قد اكتويا كثيراً بنار الكبت السياسي والاعتقالات والاضطهاد وإجراءات المضايقة الكثيرة من قبل الاحتلال. وبعد مجيء السلطة طرأ تحسن طفيف على الوضع وقد أسهم ذلك في إنعاش بعض الآمال، وبدا أن روحاً معينة تتنسمها أجواء الجامعة. لكن مع تراجع الوضع سياسياً لأسباب ليست من اختصاص هذه الدراسة انخفض سقف الحريات في الجامعة، وبخاصة عندما يدور الحديث عن تخصصات كالسياسة، والاقتصاد، والاجتماع. ولا بد أن معظمنا يعلم أن الأمر وصل حد اعتقال أساتذة لأسباب تتعلق بطريقتهم في التعليم. وفي هذا السياق نود أن نؤكد أن مخاوف جدية تنتاب الكثيرين من تكريس أجواء من التخويف والترهيب تقود إلى مصادرة الحريات الأكاديمية في بعض الجامعات أو جميعها. وربما يجدر بنا هنا أن نلاحظ التنوع الهائل للجهات التي يمكن أن تسهم في خلق أجواء الرعب المشار إليها، ومن ذلك جهات سياسية وأمنية رسمية. وفي الجانب الآخر، توجد الضغوط الدينية وضغوط الموروث الثقافي والاجتماعي، والتي تحد، دون شك، من حرية الجامعة الأساس في التفكير والبحث والنشر والتعبير.

الجامعة جزء من الكل الاجتماعي كما كررنا في هذه الدراسة، وتعتمد

مدخلاتها على مخرجاتها، وعلينا أن نلاحظ أن الذي يبني الجامعة والذي يمولها والذي يساعدها في أزماتها عبارة عن أفراد أو جهات يمثلون قوى مجتمعية لها مصالح سياسية واقتصادية، لا نتوقع أن تكون الجامعة التي يساندون تتناقض معها. ويجب أيضاً أن نؤكد أن العاملين في الجامعة من أساتذة وإداريين هم أيضاً ينتسبون إلى القوة المسيطرة على الأرجح. ولا نعني بالطبع الانتساب الواعي، وإنما الضمني الناجم عن استدخال غير متيقظ لمفاهيم تصب في اتجاه معين دون غيره.

وعند تفحص الحال في الساحة الفلسطينية، فإنه يشي للأسف بغياب الإنتاج، ووجود اقتصاد فساد ومساعدات أو عمالة داخل الخط الأخضر. ومن هنا، فإن الاقتصاد الوطني يبدو في غنى عن التعليم ومخرجاته. ويمكننا بوضوح أن نتلمس عدم وجود حاجة لدى السوق "لمنتجات" تعليمية مميزة كما في حالة العلوم الطبيعية. وهذا يفسر تراجع قيمة الفيزياء والكيمياء وتراجع الإقبال عليهما، وكذلك عدم جدية تدريسهما، بل إنه على الرغم من الصغر النسبي لخريجي هذه التخصصات وقلة وزن دوائرهم في الجامعات، فإنهم في الواقع يعانون من درجة من البطالة، ولعل واحدة من أفضل القطاعات في بلادنا وهي الصناعة الكيماوية يعاني من يفترض فيهم العمل فيها من بطالة واسعة. ربما لدرء أي تساؤل عميق وواسع عن طبيعة ما يجري في البلد، فإن من الواجب احتجاز إمكانية ولادة حالة نقدية قد تتأتى بسبب تخريج "خبراء" في الإنسانيات. ولذلك فمن الأفضل – على الأرجح – تجاهل الفلسفة والاقتصاد السياسي والمنطق والإيبستمولوجيا والجانب التحليلي في علم الاجتماع، ويستحسن أيضاً حظر الديانات المقارنة للإبقاء على جو من التسليم أو حتى الاستسلام العقلي مع الزعم أن الهدف هو المحافظة على أجواء المحبة والتسامح بين الديانتين. لكن الحقيقة أن التسامح يتحقق عبر الاعتراف بالاختلاف والوعي به والموافقة على تحمله والتعايش معه، وليس عبر دفنه تحت طبقة خفيفة من الرمل يمكن بأبسط الطرق أن تزاح ليخرج من تحتها التعصب والعنف لماعاً قوياً وساطعاً كما الخنجر المسنون.

تأتي الحيادية الوضعية خصوصاً كما تطبق في بلادنا لتكون نقيضاً للنقد

والمكاشفة مع مؤازرة حقوق الإنسان بطبعة معينة موشاة بالتربية المدنية وقضايا المرأة، وقائمة من التخصصات الممولة التي تسد الفراغ شكلياً، وتجهز على أية فرصة لتعليم حقيقي في مستوى العلوم الإنسانية.

يمكن لنا أن نحيل جزءاً كبيراً من مفردات الفقرة الأخيرة على التأثير الخارجي المباشر وليس على إرادة فلسطينية سياسية أو "طبقية" أو ما إليهما. فمن البين أن "فلسطين" من أكثر بلدان العالم تأثراً بعوامل صياغة الواقع الكونية، وعلى رأسها ما يعرف بالعولمة. وهذه العولمة كما تتجلى في التطبيق تهوّن من شأن القيم جميعاً بما فيها السيادة والاستقلال لمصلحة قيم السوق وقيم الربح مهما كان المصير الذي يقود إليه. وبذلك تم توفير تعليم يستجيب "لذوق" الجميع. فالتعليم سلعة يجب أن تجتذب كل من يستطيع دفع "قيمتها"، وبالتالي فكل من يقدر على الشراء يحوز "العلم". والواقع أننا قد تفوقنا في سرعتنا في هذا الاتجاه على الولايات المتحدة ذاتها التي تحتفظ لنفسها بأضخم برامج بحث علمي في العالم ولا يجاريها فيه أحد مهما ساء وضع التعليم الجماهيري، وانحط بالناس إلى مستويات الأمية الثقافية والفكرية والعلمية، وهو ما يتوافق ويتواءم مع خلق إنسان ذي بعد واحد أو إنسان جمهوري (إنسان القطيع) سهل التوجيه إذا استعرنا جانباً من توصيف سارتر (Sartre) وماركوز (Marcuse).

لا نستطيع تجنب الانطباع بأن جوهر التعليم الذي تفرضه البنية المجتمعية التبعية في لحظة العولمة يتجه نحو تعميم الخبرة الضرورية لاستهلاك كل السلع المنتجة في العالم الصناعي، سواء في القطاعات التي أصبحت توصف بأنها تقليدية أو في قطاع تكنولوجيا المعلومات الحديث النشأة. ولأن المعلومة أصبحت سلعة مهمة ومدرة للربح، فإن من المهم ترويجها بأكثر مما يتاح للكوكاكولا. وفي هذه الحالة، يمكن للأسف خلق أوهام عامة عن "التنمية العلمية" في الوقت الذي يتم فيه استهلاك سلعة فيها كل مواصفات السلعة لا أكثر ولا أقل.

ومع إدراكنا بأن العصر لا يسمح بتجاهل الثورة التي تحققت على صعيد البناء العلمي التقني للغرب الرأسمالي، ويحثنا على تفكيرها بعمق بغرض

الاستفادة منها وعدم الاكتواء بما تتيحه من قوة، مثلما حصل لنا مع كل المنجزات السابقة، فإننا بالطبع يجب أن لا نتجاهل أن ما يجري حتى اللحظة من برامج واسعة للتدريب على الكمبيوتر عبر دورات تعليم الويندوز، وما لف لفها ونحا منحاها، إن ذلك الذي يجري لا علاقة جدية له بأي نهضة في اتجاه فهم (ولا أتجرأ على قول أكثر من ذلك) الماكينة العملاقة المرعبة المسماة تكنولوجيا المعلومات، وما رافقها من ثورة هائلة في الاتصالات. إن التدريب الذي نتعرض له يمكننا فقط من شراء السعة وتشغيلها تماماً، كما يقوم البائع بتدريب الطفل على كيفية تشغيل اللعبة لكي يقتنع باقتنائها.

يجدر بنا أن ندرك أنه لا يوجد لدينا رأسمال يسعى لأي شيء فيما يخص "صناعة" تكنولوجيا المعلومات أو غيرها. ومن هنا، فليس الإنتاج واحداً من الهموم الاجتماعية. ولذلك، فإن تطوير المعرفة القابلة لأن تتحول إلى نشاط مربح في صعيد الاقتصاد ثم عودة النشاط الاقتصادي للاستثمار في المعرفة لأنها تتحول إلى جزء من الدورة ... الخ، لا مكان لذلك في بلادنا حتى اللحظة على أقل تعديل. ولعل أي تفكير متفائل إنما ينبع من تجاهل تميز حالتنا سلبياً عن بقية الناس في العالم الثالث، ففي حالتنا يتجاوز الوضع التشخيص المقدم من مدارس متعددة لحالة طبقة كومبرادور تقود المجتمع، أو الانفصام وعدم ترابط قطاعات الإنتاج المختلفة (إذ أين هو الإنتاج أساساً)، أو عن هدر الفائض وتهريبه للخارج، إذ لا وجود لفائض. الحالة الفلسطينية استثنائية وغير طبيعية لأنها تخص مجتمعاً تم اقتلاعه وتفكيكه وتوزيعه بين دول الشتات. أما البقية الباقية في فلسطين، فهي موزعة بين الضفة والقطاع (مناطق السلطة) يضاف إليهم "رعايا" إسرائيل. هكذا يصعب التفكير في أية بنية مجتمعية متبلورة بالفعل ومعطاة واقعياً. وحتى لو أخذنا الضفة بمفردها، لما أمكننا أن نشتق منها كلية مترابطة، وهذا يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار عند مطالبة الذات بتغيير الأوضاع القائمة في أي قطاع أو مستوى. ومثلما ألمحنا إلى أهمية التأثر الفلسطيني بالعولمة، يجب أن لا ننسى هنا كون فلسطين ومناطق السلطة تحديداً امتداداً للحالة العربية، وبخاصة ثقافياً. ولعل البنية الاجتماعية والاقتصادية لا تختلف كثيراً في مختلف أرجاء العالم العربي. ولذلك، يتشجع البعض لاستنتاج

خصائص عامة منها أنه بسبب وجود سيطرة برجوازية كومبرادورية فإنها تعجز عن القطع مع الماضي وإحداث ثورة في المستوى الثقافي عبر النقد الجذري للموروث. وهذا ينعكس بالطبع على الجامعة التي لا تستطيع في ظل غياب القوة الاجتماعية "الثورية" في المستويات المختلفة من أن تتبنى دوراً نقدياً جذرياً حتى لو أرادت، لأن التكلفة قد تكون باهظة بالفعل، لكن دون أن تعطي أكلها، الأمر الذي يعني انتحاراً مجانياً.

ويمكن في السياق ذاته أن نجد تقاطعاً معيناً بين عجز الجامعة عن تحقيق رؤية نظرية واضحة وبين عجز الطبقة المسيطرة أي البرجوازية التابعة أو الكمبرادورية عن بناء أو صياغة رؤية خاصة بها، بسبب ضعف دورها التاريخي وتبعيته وهشاشته، وهو ما يسمح اليوم بتفكيك الدولة التي تمثله. ولأن البرجوازية تتبنى خليطاً من أفكار الغرب الرأسمالي دون أن تتمكن من تبنيها جميعاً بسبب عدم أدائها الدور التاريخي المفترض، فهي تتساهل مع الموروث الذي تعيد إنتاجه في طبعات متعددة، وإن كانت تلتقي جذرياً، وهي حالة تنطبق على العرب كما على الفلسطينيين. ولعل قضايا من نوع اضطراب الرؤية وتكرار إنتاج صراعات تنسب إلى الماضي البعيد في مستوى الجامعة ذاته ـــ الذي كثيراً ما تفرض على أجندته أزمنة البدايات بكل معنى الكلمة، ويضطر إلى التخلي عن دوره النقدي العصري – لعل ذلك مرآة لعجز البرجوازية عن تحديد طريقها لأنها غير قادرة أبداً على توليد فكرها الخاص، ولأنها غير قادرة على الإنتاج أساساً وفي المستوى الأهم ونعني به الاقتصادي.

إذا صح القول إن الجهاز الفكري وتقاليده المختلفة عبارة عن منتج اجتماعي –تاريخي يتطلب تعديله تعديلاً موازياً في جوانب اجتماعية أخرى، فإن ذلك يعني أن وجود قوى اجتماعية تشكل رافعة لحمل الهم العلمي الثوري هو شرط لا غنى عنه. وهذا يؤدي إلى القول إن الجامعة، وبغض النظر عن النوايا، لن تتمكن من القيام بمهمة التغيير وحدها. وفي هذا الإطار، يمكن ملاحظة المثال الحساس لسلطة السلف المهيمنة. إن جماعة الأكاديميين مهما بلغت شجاعتهم ورغبتهم في التضحية لا يستطيعون إزاحة الموروث عن عرشه المطلق. وفقط في ظل مساندة فعلية من أوساط متعددة يمكن

للمشروع أن ينطلق، وللملفات الصعبة أن تفتح. لنذكر هنا فقط موضوعاً كالإعلام والنشر: إذ من الذي سيتحمل مسؤولية النشر وإذاعة الرؤى الجديدة؟ إنها جهات لا علاقة مباشرة لها بالعمل الأكاديمي دون أدنى شك.

العلم سيرورة تتمفصل على بنية مجتمعية كاملة. لا مجال لتعليقها في فضاء مستقل. لكن نحن لا نظن على الرغم من وجود مصلحة في كل معرفة على رأي هابرماس (Habermas) لا نظن أن المعرفة تسير في ذيل المصالح المجتمعية الطبقية أو القومية بالمعنى الحرفي أو الميكانيكي للكلام. نذهب إلى القول إن العلم ينفلت من ذلك الإطار ويكتسب وموضوعه وحتى نشاطه استقلالية ما لا يمكننا تفسيرها بسهولة. وإذا كان تشخيصنا للحالة الفلسطينية كما تلخصه الفصول السابقة صحيحاً، فإن علينا مواجهة صعوبة في تفهم طبيعة الآلية التي أنتجت العشرات من المبدعين الفلسطينيين. نظن أن الإبداع ينفلت من قيوده الاجتماعية، وهو ما يجعلنا نحلم بأن التغيير يبقى وارداً على الرغم من غياب الروافع المختلفة لتحقيقه. وعندما نحلم بإمكانية التغير، فإننا إنما نضع أعيننا على الدور الذي يمكن أن يؤديه المثقف والأكاديمي بشكل يعاند الاتجاه العام محلياً وعالمياً، وذلك اقتناعاً منا بدرجة من الاستقلالية لهذين المحورين تمكنهما من الفعل بعناد وقوة على الرغم من شدة التيار المعاكس. والواقع أننا لا نقول ذلك من باب "الخطابة" المعتادة التي ترغب في الانتهاء بشكل متفائل بقدر ما ينبع من رؤيتنا الإنسان بوصفه كائناً حراً في الأساس، وعقلانياً وحاملاً للقيم مهما كانت درجة قسوة الشروط التاريخية الموضوعية التي يتحرك ضمن حدودها.

منشورات مواطن

سلسلة مبادئ الديمقراطية

ما هي المواطنة؟
فصل السلطات
سيادة القانون
مبدأ الانتخابات وتطبيقاته
حرية التعبير
عملية التشريع
المحاسبة والمساءلة
الحريات المدنية
التعددية والتسامح
الثقافة السياسية
العمل النقابي
الاعلام والديمقراطية

سلسلة ركائز الديمقراطية

التربية والديمقراطية
رجا بهلول
حالات الطوارئ وضمانات حقوق الانسان
رزق شقير
الدولة والديمقراطية
جميل هلال
الديمقراطية وحقوق المرأة بين النظرية والتطبيق
منار شوربجي
سيادة القانون
اسامة حلبي
حقوق الانسان السياسية والممارسة الديمقراطية
فاتح عزام
الديمقراطية والعدالة الاجتماعية
حليم بركات

سلسلة مداخلات واوراق نقدية

واقع التعليم الجامعي الفلسطيني: رؤية نقدية
ناجح شاهين
طروحات عن النهضة المعاقة
عزمي بشارة
ديك المنارة
زكريا محمد

لئلا يفقد المعنى (مقالات من سنة الانتفاضة الاولى)
عزمي بشارة
في قضايا الثقافة الفلسطينية
زكريا محمد
ما بعد الاجتياح :في قضايا الاستراتيجية الوطنية الفلسطينية
عزمي بشارة
المسالة الوطنية الديمقراطية في فلسطين
وليد سالم
الحركة الطلابية الفلسطينية ومهمات المرحلة تجارب وآراء
تحرير مجدي المالكي
الحركة النسائية الفلسطينية اشكاليات التحول الديمقراطي واستراتيجيات مستقبلية
وقائع مؤتمر مواطن ٩٩
اليسار الفلسطيني: هزيمة الديمقراطية في فلسطين
علي جرادات
الخطاب السياسي المتبلور ودراسات اخرى
عزمي بشارة
أزمة الحزب السياسي الفلسطيني
وقائع مؤتمر مواطن ٩٥
المجتمع المدني والتحول الديمقراطي في فلسطين
زياد ابو عمرو واخرون
الديمقراطية الفلسطينية
موسى بديري واخرون
المؤسسات الوطنية، الانتخابات والسلطة
اسامة حلبي واخرون
الصحافة الفلسطينية بين الحاضر والمستقبل
ربى الحصري واخرون

سلسلة اوراق بحثية

دراسات اعلامية
تحرير: سميح شبيب
الثقافة السياسية الفلسطينية
باسم الزبيدي
العيش بكرامة في ظل الاقتصاد العالمي
ملتون فيسك

الصحافة الفلسطينية المقروءة في الشتات ١٩٦٥-١٩٩٤
سميح شبيب

التحول المدني وبذور الانتماء للدولة في المجتمع العربي والاسلامي
خليل عثامنة

المساواة في التعليم اللامنهجي للطلبة والطالبات في فلسطين
خول الشخشير

التجربة الديمقراطية للحركة الفلسطينية الاسيرة
خالد الهندي

التحولات الديمقراطية في الاردن
طالب عوض

النظام السياسي والتحول الديمقراطي في فلسطين
محمد خالد الازعر

البنية القانونية والتحول الديمقراطي في فلسطين
علي الجرباوي

سلسلة دراسات وأبحاث

حركة معلمي المدارس الحكومية في الضفة الغربية ١٩٦٧-٢٠٠٠
عمر عساف

اسطورة التنمية في فلسطين الدعم السياسي والمراوغة المستديمة
خليل نخلة

جذور الرفض الفلسطيني ١٩١٨-١٩٤٨
فيصل حوراني

القطاع العام ضمن الاقتصاد الفلسطيني
نضال صبري

هنا وهناك نحو تحليل للعلاقة بين الشتات الفلسطيني والمركز
ساري حنفي

تكوين النخبة الفلسطينية
جميل هلال

الحركة الطلابية الفلسطينية الممارسة والفاعلية
عماد غياظة

دولة الدين، دولة الدنيا: حول العلاقة بين الديمقراطية والعلمانية
رجا بهلول

النساء الفلسطينيات والانتخابات، دراسة تحليلية
نادر عزت سعيد

التحرر، التحول الديمقراطي وبناء الدولة في العالم الثالث
وقائع مؤتمر مواطن ٩٧

المرأة وأسس الديمقراطية
رجا بهلول
النظام السياسي الفلسطيني بعد اوسلو: دراسة تحليلية نقدية
جميل هلال
ما بعد اوسلو: حقائق جديدة
تحرير: جورج جقمان
ما بعد الأزمة: التغييرات البنيوية في الحياة السياسية الفلسطينية، وآفاق العمل
وقائع مؤتمر مواطن ٩٨
اشكالية تعثر التحول الديمقراطي في الوطن العربي
وقائع مؤتمر مواطن ٩٦
العطب والدلالة في الثقافة والانسداد الديمقراطي
محمد حافظ يعقوب
رجال الاعمال الفلسطينيون في الشتات والكيان الفلسطيني
ساري حنفي
مساهمة في نقد المجتمع المدني
عزمي بشارة
حول الخيار الديمقراطي
دراسات نقدية

سلسلة التجربة الفلسطينية

الجري الى الهزيمة
فيصل حوراني
أوراق شاهد على حرب
زهير الجزائري
البحث عن الدولة
ممدوح نوفل

سلسلة تقارير دورية

نحو نظام انتخابي لدولة فلسطين الديمقراطية
جميل هلال،عزمي الشعيبي وآخرون
الاعمال التشريعية الصادرة عن رئيس السلطة الوطنية الفلسطينية
سناء عبيدات

سلسلة مداخلات أوراق نقدية

هذا الكتاب

يتفاقم المشكل أي مشكل بقدر ما نفشل في وضع أيدينا على الخلل الذي يعتوره. ويتعمق أكثر إذا فشلنا في إدراك وجوده. وهذا هو بيت القصيد في أزمة التعليم الفلسطيني الراهن؛ فبين الأحلام والأماني والأوهام من ناحية، وواقع الضعف والتخلف المتحكم بمختلف مناحي التجربة التعليمية الفلسطينية من ناحية أخرى، هوة لا تكاد تعبر.

في هذا السياق، تأتي هذه الدراسة لتعقلن الواقع التعليمي بالقبض عليه نقدياً. ربما أن الكثير من مر الكلام هو ما يجده القارئ في هذا الكتاب، ولكنه أفضل بالطبع من المديح الذي يخدع ويرضي الغرور، بينما يغطي الورم ويقدم له بيئة ملائمة ليستشري.

يحاول هذا العمل أن يدق ناقوس الخطر ليُسمع كل من له أذنان صاغيتان: التعليم العالي في بلادنا ليس عالياً أبداً.

مواطن
المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية

ISBN 9950-312-10-8