دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان:	سفارة المدرسة في عصر الحوارات
المصدر:	مجلة الدبلوماسي
الناشر:	وزارة الخارجية - معهد الأمير سعود الفيصل للدراسات الدبلوماسية
المؤلف الرئيسي:	الدعمي، محمد عبدالحسين
المجلد/العدد:	ع 33
محكمة:	لا
التاريخ الميلادي:	2007
الشهر:	مارس - ربيع الأول
الصفحات:	36 - 38
رقم MD:	385001
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
قواعد المعلومات:	EcoLink
مواضيع:	البعثات الدبلوماسية ، الدولة العثمانية ، المدارس التركية ، العالم العربي ، وزارة الخارجية ، الجاليات العربية ، النظم التعليمية ، المدارس العربية ، اللغة التركية
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/385001

© 2021 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

سفارة المدرسة في عصر الحوارات

أ.د.محمد الدعمي - الأردن - جامعة اربد

يتواشج الاهتمام بالتربية والتعليم والثقافة عامة بالثروة، حيث يزيد التعليم الثروة بينما ترعى الثروة التعليم. هذه قاعدة منطقية تنطبق على الفرد كما تنطبق على الجماعات، مع وجود استثناءات نادرة ينقلها إلينا التاريخ عبر بعض فصوله. ولكن المهم أن نلاحظ أن الإنسان لا يمكن أن يفكر في تثقيف نفسه أو أبنائه إذا كان فقيرًا، لأنه لابد أن يفكر في إشباع الحاجات الغريزية الأولية الأساس، كالغذاء، والكساء، والسكن، قبل أن يفكر في سوى ذلك من الحاجات التي يجعلها الفقر والعوز غير أساسية. وإذا كانت هذه القاعدة تنطبق على الأمم والكيانات السياسية كذلك، فعلى المرء أن يلاحظ ازدهار أنظمة التربية والتعليم لدى الدول التي تخص هذه الأنظمة بالإنفاق والرعاية والاهتمام المادي، الأمر الذي يبرر ما جرى في تاريخ الحضارات العالمية، المتنافسة، من حالات مد وجزر، حيث ترنو الحضارة المتفوقة، اقتصاديًا خاصة، إلى توسيع ثقافتها ولغتها عبر تصديرهما إلى الحضارات الأدنى ثقافة، أو إلى تلك الحضارات التي تحيا حالة من النكوص والتراجع الثقافي، حسب قوانين دورية التاريخ وأنماطه المتكررة.

تتوافق هذه التعميمات (التي تبدو جارفة للوهلة الأولى) مع قصة الحضارة العربية الإسلامية: ففي عصر ازدهارها الذهبي عبر القرون الوسطى لم تكتف هذه الحضارة بالعناية بنظام «المدرسة» في دواخلها، ولكنها حاولت كذلك، وعلى نحو تلقائي، بث هذه المدرسة بسجاياها الخاصة نحو الشعوب الأخرى في محاولة لتجسيد التفوق الثقافي ولتجسير الهيمنة اللغوية العربية عبر أصقاع العالم القديم. بيد أن أنماط التكرار الدورية التي أشرنا إليها في أعلاه ما لبثت أن وضعت الثقافة العربية في مرحلة جزر، خصوصًا بعد وقوع العالم العربي تحت هيمنة أنواع القوى الأجنبية، ابتداءً من المغول التتار وانتهاءً بالإمبراطوريات الأوروبية، مرورًا بأنواع الغزاة والإمبراطوريات، وبخاصة العثمانية التي حكمت المنطقة العربية لقرون: فانكمشت المدرسة العربية وتراجعت نحو الجامع والحلقات الدينية والفقهية الصغيرة التي أبقت جذوتها متواصلة حتى بدايات ما يسمى بـ«النهضة العربية» في نهايات القرن التاسع عشر.

في هذه المرحلة التي تعودنا نعتها بـ«المظلمة» حاولت الحضارات المهيمنة أو الأكثر ثروة وسيطرة على الموارد المادية إلحاق الهزيمة بالمدرسة العربية، الأمر الذي فسر تنامي الروح القومية الطورانية التركية، درجة فرض الثقافة التركية واتباع سياسة التتريك في «الولايات» العربية التابعة للباب العالي. وكانت آثار المدرسة التركية حقبة ذاك ثقيلة الوطأة على ثقافتنا، حيث تحولت اللغة التركية إلى لغة للتعاطي الرسمي، كما صار ناطقوها هم فقط من يتقلد المناصب المهمة، كشرط مسبق لكل نشاط عام أو رسمي، بينما حوصرت اللغة العربية في حدود الجوامع والحلقات الخاصة وصوامع العلماء.

بيد أن هيمنة المدرسة التركية لم تدم طويلاً، فسرعان ما تحولت الدولة العثمانية إلى «الرجل المريض» The Sick man الذي شكل فضاء خاليًا أو «خواء قوة» power vacuum الأمر الذي اجتذب المدارس الأوروبية من المركز الإمبراطوري الجديد

■ إن هيمنة المدرسة التركية لم تدم طويلاً، فسرعان ما تحولت الدولة العثمانية إلى «الرجل المريض»

(لندن وباريس، خاصة) إلى الفضاء الخارجي، خصوصًا فيما سمي آنذاك بـ«الممتلكات» العربية العائدة للقسطنطينية (الآستانة أو إسطنبول). وهكذا ظهرت المدارس والكليات والجامعات الأوروبية في أصقاع العالم العربي كمؤشر لذات الدورية التاريخية التي أذنت بخسوف إمبراطورية وصعود نجوم إمبراطوريات جديدة.

لقد كان العقل الغربي يعي جيدًا حينذاك أن المسألة لم تكن مسألة ضم أراض وبلدان للإمبراطوريات الأوروبية الفتية الصاعدة، بل هي كانت مسألة ضم ثقافة وضم تاريخ وتراث تتطلب العمل التربوي الذي يفرض على «الآخر» العربي المسلم، ثقافة الحضارة الأكثر قوة والأغزر موارد مالية. وقد تجسد هذا الموضوع في جدل لم يتسنَ لنا في العالم العربي الاطلاع عليه إلاّ عندما تعلمنا اللغات الأوروبية وتفحصنا، على نحو تخصصي دقيق، أدبيات تلك الفترات، خصوصًا بقدر تعلق الأمر في السؤال الذي ناقشته أذكى عقول بناء الإمبراطوريات الغربية: «من الذي يسبق من، الجندي أم التبشيري نحو الأقاليم المراد ضمها؟» لهذه الأسباب تبلورت فكرة إعادة تثقيف الشبيبة والنشء العربي آنذاك عبر خطاب تبشيري، خطاب لم يكن يأبه بالتبشير فقط، ولكنه كان يهتم كذلك بتجهيز هذه الفئات المحلية الشابة بمعارف وآليات تفكير هي من معطيات المدرسة الأوروبية الغربية (لاحظ كتاب العروي المهم، أزمة المفكر العربي) The Crisis of The Arab Intellectual.

وهكذا راحت حلقات العلم «التقليدي» في الجوامع والمدارس القديمة تتراجع بسرعة أمام غزو النظام المدرسي الأوروبي المباشر، أو غير المباشر، المبتنى على المحاكاة وتتبع خطى الأنموذج التعليمي الغربي. وشهدت حواضر المشرق العربي الكبيرة، وبخاصة تلك التي توجد فيها أقليات مسيحية محلية، تبرعم مدارس البعثات التبشيرية المبكرة، من الموصل وبغداد إلى دمشق وبيروت والقاهرة، علمًا أن الدولة العثمانية لم تزل قائمة، خصوصًا أن بعض قادتها كان يمنح الإجازات لهذه المدارس الأجنبية كجهد من جهود التحديث أو التغريب الهادفة لانتشال هذه الإمبراطورية من مصيرها المحتوم. ومن بين هذه المدارس «الجامعة اليسوعية» التي أسسها قساوسة ورهبان أميركان كي تتحول، فيما بعد، إلى الجامعة الأميركية ببيروت. كما حدث الشيء نفسه ببغداد عندما أسست ذات الطائفة «جامعة الحكمة».

إن هذه المراجعة المقتضبة لصفحات التاريخ القريب تعكس دور المدرسة كسفارة، ودور المعلم كسفير خارج بلاده وخارج حدود ثقافته الأصلية، سفيرًا ليس فقط لبلاده، ولكن كذلك لحزمة وهالة ثقافية وعقلية ومعرفية تشكل ثقافته الأصلية الأم. في هذه المراحل المظلمة تحول الفضاء الثقافي والسياسي العربي إلى ساحة للمواجهات والتنافسات الدولية التي جسدتها أنواع المدارس: التبشيرية والعرقية والدينية والمذهبية. وكان مرد ذلك يكمن في عدم تمكين العرب من الاستقلال السياسي الذي لم يحدث إلاّ بعد عقود مستطيلة: فكان الاستقلال السياسي الذي حققته الدول العربية تباعًا بعد بداية القرن العشرين وراء العمل على تحقيق الاستقلال الاقتصادي، خصوصًا أن الأخير قد شكل مفتاحًا لبرامج التنمية، ومنها ومن أهمها برامج التعليم والمعارف والتعليم العالي.

وإذا كانت هذه التفاعلات السياسية– الاقتصادية وراء قيادة الدول العربية نحو السيطرة على مواردها الطبيعية، فإن الاهتمام بالمدرسة العربية ونبذ الدخيل والغريب عليها قد راح يتجسد في عشرات، ثم مئات وآلاف المدارس العربية التي راحت «تتبرعم» عبر الحواضر الكبرى ثم إلى النواحي والقرى والأرياف. وقد ترافق ذلك مع موجة، شهدتها العديد من الدول العربية

الفتية آنذاك، لـ«تأميم» المدارس الأجنبية والتبشيرية الدينية أو إلغائها، ناهيك من محاولات إبقاء بعضها للإفادة منها، ولكن حسب شروط ورقابة مركزية شديدة.

لقد توازى امتلاك الدول العربية المستقلة لإرادتها السياسية مع امتلاكها لثرواتها ومواردها الطبيعية، الأمر الذي أثر طرديًا على امتلاكها لإرادتها الثقافية ولشخصيتها القومية والدينية الغائرة بالقدم. كان هذا وراء تحول الفضاء أو المجال الثقافي والتعليمي العربي إلى مجال مقاوم للغزو الثقافي الأجنبي، بل إن الأمر قد تجاوز ذلك نحو العناية بأبناء الدول العربية القاطنين خارج حدودها، خصوصًا بعد أن تنبه القادة التربويون والسياسيون إلى أهمية توفير الحد الأدنى (على أقل تقدير) من الثقافة والحصانة التربوية للجاليات العربية والمسلمة التي تحيا خارج حدود العالم العربي.

وقد تجلى ذلك في العناية، أولاً، بأبناء أعضاء الهيئات الدبلوماسية، وأبناء طلاب البعثات الدراسية من بين سواهم من الجاليات العربية في الخارج، إذ خصصت وزارات المعارف، بالتعاون مع وزارات الخارجية، الأموال اللازمة والجهود التنظيمية والكوادر المناسبة لفتح مدارس تعود للدول العربية في عواصم دول العالم الأخرى: وهكذا ظهرت أمامنا مدارس سعودية، ومدارس مصرية، ومدارس عراقية، من بين سواها من المدارس العربية، في عواصم دول العالم الأخرى. وكان الهدف الأساس هو تحصين أبناء الجاليات العربية وإخضاعهم لذات الأنظمة التربوية والتعليمية في المركز بالرياض أو بالقاهرة أو ببغداد.

وإذا كانت المدرسة مهمة في آثارها الثقافية ومن ثم السياسية، فإن الحكومات في الدول العربية المستقلة اتبعت، عمومًا، سياسة المعاملة بالمثل، إذ اشترطت على الدولة الأجنبية التي ترغب في فتح مدرسة أو مركز ثقافي في العاصمة العربية المعنية، أن تسمح هي الأخرى للدولة العربية بفتح ما يكافئ ذلك في العاصمة الأجنبية، الأمر الذي أطلق أيدي القيادات العربية إلى إغلاق المدارس والمراكز الثقافية للدول التي لا تسمح لنا بفتح مدارسنا ومراكزنا في عواصمها. هذا النوع من التنافس التربوي أو التعليمي يغلف تنافسًا أكثر أهمية، وهو التنافس الثقافي الذي لا ينبغي أن يباشر كحرب أو كتصادم حضارات، بقدر ما ينبغي أن يباشر كجهد جاد لإغناء عصر الحوارات الثقافية، عصر التلاقحات الحضارية، غير الشوفينية وغير الاستحواذية وغير المتعصبة.

وإذا كانت بعض المدارس الأجنبية التي فتحت في عواصم الدول العربية عبر الفترات الزائلة هي «جحور للثعابين» أكثر مما هي «أعشاش للحمائم»، فإن على المرء التنبه إلى أن مدارسنا العربية في الخارج ينبغي أن تعكس الصورة المشرقة لثقافتنا المبتناة على التسامح واحترام الآخر وعدم التدخل في شؤونه الداخلية. لقد كانت بعض المدارس الأجنبية حقبة ذاك أوكارًا للتجسس ولتجنيد العملاء والوكلاء لصناعة ما يسمى بـ«الطابور الخامس» المضاد لأحلامنا الوطنية والقومية، لذا فإن علينا أن نتجنب هذه النماذج غير الطيبة والتخريبية، باعتبار المدرسة صانعة للسلام، بوصفها سفيرة ثقافتنا إلى الثقافات الأخرى.■