من قضايا التحديث وشروطه(بحث في منزلة التعليم)

د. علي الصالح مُولَى

جامعة: صفاقس، تونس

الملخّص:

لا ريب في أنّ الحداثة رؤية فلسفيّة. وهي ممتنعة عن التأثير في حياة الإنسان الحسّيّة والروحيّة ما لم تتحوّل إلى سلوك، وما لم تَتَجلَّ في الواقع كأنّها ورشة لتحديث جميع مسالك الحياة. وهذا غير قابل للتحقّق إنْ لم يحصل عندنا الوعى بأنّ هذا العنصر التحديثىّ أو ذاك إن لم يكن جزءا من شبكة القيم المؤسّسة للحداثة يظّل عاجزا عن تغيير نمط حياة المجتمع وغير قادر على الثبات في وجه التحدّيات.

في هذا السياق تتنزّل هذه الدراسة. إنّها محاولة لاستعراض المقدّمات/المعطيات الضروريّة لبناء مقاربة نقديّة موضوعيّة لميلاد حداثة عربيّة شكلّيّة وسطحيّة. وكانت مسألة التعليم ومشروع طه حسين المستقبلىّ بمثابة سَند عوّلنا عليه لاستفراغ المقدّمات النظريّة في إنتاج فكرّي محدّد.

Résumé

Certes, la modernité est une vision philosophique, mais elle n'a d'impact sur notre vie physique et morale que lorsqu'elle se transforme en comportements concrets et lorsqu'elle se manifeste comme un grand chantier de modernisation touchant tous les secteurs. Et cela ne peut s'effectuer que lorsqu'on serait conscient que nul facteur, soi-disant modernisateur, n'a ni la capacité ni la résistance pour changer le mode de vie d'une société s'il ne faisait pas partie d'un réseau de valeurs fondatrices de la modernité.

Dans cette optique, nous avons essayé d'aborder les données nécessaires pour l'instauration d'une approche critique et objective de la naissance d'une modernité arabe formelle et superficielle. La question de l'enseignement et le projet prospectif de Taha Hussein ont constitué un support significatif dans cet essai.

مقدّمة:

نحاول في هذا المقال الذي لا يتجاوز أفقه الزمانيّ ثلاثينات القرن العشرين أن نبحث في مسألة محدّدة من قضايا الفكر الحداثيّ العربيّ وهي مسألة التربية والتعليم. وليس الغرض أن ننظر فيها باعتبارها موضوعا مستقلاّ بنفسه، وإنّما وجّهنا العناية إليها من جهة كونها مبحثا لا ينفصل عن سائر أسئلة التقدّم والتحديث. فقد انصرف إليها الدارسون انصراف المؤمن بأنّها المقدّمةُ الأولى لتحرير الثقافة العربيّة من سلبيّتها وانسحاقها أمام سلطان التراث وسطوة القديم، ولصياغة موقف جديد من الإنسان والوجود ينهض على الاعتراف بأنّ العقل المنفلت من الحدود والقياسات الموضوعة وحدَه الذي يستطيع أن يشقّ الدروب ويستكشف الآفاق تنويرا وتحريرا وإبداعا.

ورأينا أن ينقسم هذا العمل إلى مستويات يفضي بعضها إلى بعض: فقد وضعنا قسما أوّلَ لجملة من المداخل موزّعة بين ما هو معرفيّ عامّ وما هو سياقيّ تاريخيّ وما هو ثقافيّ إشكاليّ. وقدّرنا أنّها مجتمعة تقدّم إطارا ملائما لمعقوليّة الصراع بين القديم والجديد. وعمدنا في مرحلة ثانية إلى انتقاء مثال نجري عليه تصوّرنا لكيفيّة حضور هذه المسألة في خطاب التحديث العربيّ.

ولم نر أفضل من "مستقبل الثقافة في مصر" مثالا على مقاصد التحديث ومناهجه. ثمّ خلصنا إلى البحث في ما يمكن تسميته بفلسفة إصلاح التعليم من خلال علاقات جوهريّة بين التعليم والتربية من ناحية، والتربية والثقافة من ناحية ثانية، والثقافة والديمقراطيّة من ناحية ثالثة لننتهيَ من كلّ ما تقدّم إلى طائفة من التساؤلات حول إمكانات النجاح وحدوده في ظلّ ما يتقلّب فيه العالم بحكم الفضاءات المفتوحة من فرص لإغراء العقل والوجدان أو إغوائهما بعيدا عن فضاءات المدرسة المنغلقة.

مدخل معرفيّ عامّ

لا خلاف حول تنزُّل مبحث الصراع بين القديم والجديد في سياق فكريّ وحضاريّ وإنسانيّ عامّ نظرا إلى أنّ الإنسان في بُعد من أبعاده كائن ثقافيّ. ولا خلاف بين المختصّين في العلوم الاجتماعيّة حول دور الثقافة في تحديد منزلة الإنسان في الوجود تمييزا له مِن غيره من الكائنات. فإذا كانت الثقافة هي ما به ينفصل الإنسان عن مركزيّة البيولوجيّ والطبيعيّ والغريزيّ وما به ينجذب إلى مركزيّة التمثّل والوعي والفهم عموما، فإنّها من زاوية أخرى، عامل حاسم في بروز التمايز بين الجماعات البشريّة بحسَب سرعتها أو بُطْئها في إنجاز عمليّتيْ الانفصال والاندراج.

وهكذا ينتقل الإنسان من مدار الكينونة الثقافيّة بُعْدا تعريفيّا في النوع إلى مدار الفاعليّة الثقافيّة بعدا تعريفيّا في الدرجة والكفاءة. ودون الخوض في تفاصيل التعريفات والمدارس المُنتِجَة لها[1] ، نكتفي بالإشارة إلى أنّ علاقة الإنسان بمحيطه وقدرتَه على تصنيع أدوات التحكّم فيه وإنتاج المعاني لاشتقاق ما يساعده على تطوير مهاراته هي جزء من قصّته في التاريخ وكَشّافٌ يُفْصِح عن حجم المساحات التي روّضها والآفاق التي فتحَها. ولا عجبَ حينئذ أن يكون التاريخ فضاء تدور فيه مغامرات الإنسان وتتجسّد فيه صنائعه، أي ثقافتُه. ولا ريبَ في أنّ اكتساب مساحات جديدة مادّيّة أو رمزيّة والسيطرة عليها لا يتمّ دون أنْ تكون المهارات المكتسبة متناسبة مع الجهد المبذول. وهذا من قوانين العمران. فالمجتمعات تترقّى وتتطوّر بِحَسَب درجة استعدادها لذلك.

والاستعداد لذلك مشروط بحصول الوعي بأهميّة اقتحام الممكنات البديلة للواقع باعتبارها توفّر وضعيّات أفضل لتجويد نمط الحياة. وغالبا ما يكون ذلك مصحوبا باعتراضات وتحدّيات. فليس كلّ جديد قابلا للتحقّق. وليس كلّ قديم قابلا للاستسلام. فالتنازع بينهما يظلّ قائما ما ظلّ كلّ واحد منهما حائزا على معقوليّة ما تبرّر وجوده. ولهذا التنازع بُعد إيجابيّ حين يُضْحي نوعا من

الجدل الناشئ بين المواقف والاتّجاهات والمشاريع المتعارضة وذلك باستخدام آليّتي النقد والنقض.[2]

وقد عرف التاريخُ في أطواره الأساسيّة ومقاطعه الكبرى موجات تجديديّة هائلة بفضل هذا الجدل. ولعلّ الدراسات المنشغلة بمفهوم القطيعة وتطبيقاته في التاريخ قادرة على بيان قيمة تلك الموجات التجديديّة.

يمكن القول بناء على هذا، إنّ حركة التاريخ ليست سهميّةَ الاتّجاه بما للسهم من دلالة على الاستمرار المتدفّق والسريع للحركة نحو الأمام وإنّ التاريخ لا يتطوّر بالمراكمة ذات الدلالة الكميّة، وإنّما ينبني وجوبا على حركتيْن متواجهتيْن: دفع وجذب. وهو إنْ تحرّك، فبفضل انتصار حركة الدفع على حركة الجذب. والشواهد في تاريخ الحضارات والثقافات العامّ التي تستطيع أنْ تَدْعَمَ هذا المعنى يُمكن الظفر بها دون عناء[3] .

وقد برز في تاريخ الإسلام نشاط عقليّ وفقهيّ تأسّست بسببٍ منه المذاهب والفرق والنحل[4] ، ولولا الاندفاع إلى تثبيت رأي وتضعيف حجيّة رأي آخر لَما كان هذا الذي حصل. كما نتج عن المناظرات اللغويّة والكلاميّة والفلسفيّة مساحات رحبة من المساءلة والتطوير والإضافة [5]. وقد يَحْدث أن يعود الإنسان إلى سيرته السابقة يبحث فيها عن مواطن الوهن ويرسم بها إمكانات التجاوز فـي ما يشبه الجدل الذاتيّ [6].

والحاصل ممّا قدّمنا أنّ الحضارة محكومة في نظرنا بقانون عامّ تترقّى به قيمها وتتطوّر أو تنتكس به وتنهار وهو قانون الجدل[7]. والثابت أنّ المجتمعات التي لا تحيا الجدل أو لا تبيحه، لا تستطيع أن تختطّ لنفسها آفاقا في دروب الإبـداع والاكتشاف والتحديث، لأنّ الجدل، كما نفهمه، ليس إلاّ فعاليّة العقل وحريّـة الفكر والجرأة على اقتحام اللامفكّر فيه أو الممنوع التفكير فيه.

ولا شكّ عندنا في أنّ الجهود التي بذلها المنشغلون بقضايا التقدّم والعاكفون على استنباط أقوم المسالك لصياغة وضع حضاريّ ينتشل العربَ

والمسلمين من سلبيّة حركة الجذب منذ القرن التاسع عشر [8] . لم تكن إلاّ بعد دهشة وانبهار وقلق وهم يقفون دون سابق معرفة على أوروبّا الجديدة التي تحتلّ قلب العالم وتجتهد لفرض قيمها ونمط عيشها على من قعدت بهم السبل دون إدراك قوانين التمدّن وشروطه. وهل الدهشة والانبهار والقلق إلاّ تعبيرات نفسيّة وهواجس أولى، ولكنّها ضروريّة، لانبجاس السؤال. وسؤال العرب والمسلمين الذي عاش معهم منذ أن أفاقوا على الحدث البونابارتيّ المزلزل إلى الآن هو "لماذا تأخّر المسلمون ولماذا تقدّم غيرهم؟" [9] .

واتّخذ التقليب فيه على ما نرى مسارات ثلاثة: مسارا يحاول أن يفهم سرّ عظمة أوروبّا، ومسارا يبحث في كيفيّة الحدّ من سلطان الثقافة التقليديّة المهيمنة وتركيز أسس ثقافة عصريّة، ومسارا ثالثا يتصدّى للسلفيّة أوّلا والأصوليّة لاحقا وما تبثّان من خطابات تدفع بالإسلام إلى ساحة المواجهة مع ما تُصَوّرانِه ثقافةً تغريبيّة.

مدخل تاريخيّ- سياقيّ

إنّ تحقيبا لفكر النهضة العربيّة في العصر الحديث يجعلنا أمام اختلافات واضحة بين المهتمّين من المؤرّخين وغيرهم بهذا الشأن. فثمّة من يعمد إلى تقسيم مَقطعيّ ينتهي الأوّل منه بانتهاء الحرب العالميّة الثانية، وثمّة من يوسّعه فيتوقّف به مباشرة بعد1967، وثمّة من يضيّقه فيجعله بين الحربيْن العالميّتيْن. وهناك من يتحدّث عن نهضة أولى ونهضة ثانية...وهي تقسيمات الغرض الأساس منها في تقديرنا، الرغبة في تكوين تصوّر زمنيّ تنعكس عليه ملامح تطوّر هذا الفكر ومدى استيعابه للتحدّيات.

ولئن كنّا نميل إلى أنّ التحقيب لا يقدّم لنا سيرورة الفكر على نحو موضوعيّ وفعّال دائما، فإنّنا نرى وجها للإفادة من توزيع نشاط الفكر العربيّ توزيعا تحقيبيّا مخلوطا بنظرٍ في انتقال الفكر من إشكاليّة إلى أخرى. ونروم من هذا المزج بين الزمنيّ والإشكاليّ أن نحتكم إلى قانون حركة التاريخ التي ألمعنا إليها في

المقدّمة السابقة، ونقصد النقد والتجاوز باعتبارهما الدليل الأقوى على فاعليّة العقل.

قادنا هذا المزج ونحن ندقّق في ملامح فكر الإصلاح والتحديث إلى أنّ الفكر العربيّ عرف طَوْرَيْن أساسيّيْن: طورَ الوعي بالتخلّف والبحث عن أسبابه ومحاولة الظفر بالخلاص من آفاته. وكان القرن التاسع عشر المدى الزمنيّ الذي تشكّل فيه هذا الوعي وتبلورت داخله أسئلتُه النهائيّة. والناظر في ما كتبه أعلام الإصلاح آنذاك يستطيع أن يقع، رغم ما به يختلف بعضهم عن بعض[10].على ما يمكن أن نطلق عليه كليّة فكر القرن التاسع عشر. وطور الحسم الفكريّ مع التخلّف الذي عرفه الثلث الأوّل من القرن العشرين على نحو خاصّ (علي عبد الرازق، الطاهر الحدّاد، سلامة موسى، طه حسين...).

فأمّا الميزة الأبرز التي يتّسم بها الطور الأوّل، فميزة الاقتباس. والاقتباس اشتغال على مفردات التقدّم الغربيّ (العدل، الحريّة، البرلمان، القانون...) ينهض على التسويغ الشرعيّ. والتسويغ الشرعيّ بحث عن الأدلّة الشرعيّة التي تبيح جواز التعامل مع منتجات الفكر الغربيّ في الحدود التي لا تتناقض مع ثابتٍ من ثوابت الإسلام.

فما كان مقبولا من الناحية الشرعيّة جاز أخذه في إطار البحث عن المصلحة. وما لم يكن كذلك وجب تركه. وعلى هذا الأساس يمكن القول إنّ فكر الإصلاح في القرن التاسع عشر كان ينظر في قضاياه من داخل دائرة الثقافة الإسلاميّة المهيمنة. وليس ذلك بمستغرب موضوعيّا. فالنخبة القائمة على الإصلاح هي سليلة المؤسّسات التعليميّة الدينيّة التي لم يكن ثمّة غيرُها. والمجتمع مشدود بقوّة إلى تقاليده ومعارفه وقيمه. وكلّ هزّ لها (إن كان هناك من هو هيَّأٌ لفعل ذلك) يعود على المحاولة بعكس ما هو منتَظَر منها. والغرب مازال في الضمير الإسلاميّ الجماعيّ مسيحيّا وعدوّا، وأصداء علومه وثوراته التي انقطع بها عن مسيحيّته لم تتردّد بعد في المجال الإسلاميّ [11].

إنّ ما حدث في القرن التاسع عشر مهمّ من ناحية التأسيس لمشروعيّة السؤال عن التمدّن كيف يكون، وعن الغرب كيف يمكن التعامل معه، وعن القيم المهيمنة كيف يمكن التخفيف من سلطانها على النفوس والسلوك. فصناعة السؤال إذن نشاط عقليّ ووعي، في إطار الممكن التاريخيّ، بالمتحوّلات الكبرى التي قلبت التوازن التقليديّ في العالم. وكانت الأجوبة المتيسّرة في حدود المتاح العقلي والدينيّ أيضا. ولعلّنا لو طالبنا من جيل الروّاد بأكثر ممّا قدّموا لطلبنا الوهْم لأنّنا نفترض ما لا تقتضيه شروط اللحظة التاريخيّة ومعقول التاريخ نفسه.

كان ينبغي إذن أن تنقضيَ لحظة الصدمة والذهول والخوف والتردّد حتّى تتشكّل إمكانات أخـرى للإجابة عن ذاك السؤال المركزيّ في تاريخ العرب الحديث والمعاصر [12].إنّ انقضاء ملابسات تلك الأجواء يعني مباشرة البحثَ في قضايا التقدّم والعلاقة مع الغرب بعيدا عن نزعات الشكّ والتردّد وعقليّة التحسين والتقبيح الشرعيّيْن.

وأمّا الطور الثاني الذي قدّرنا أنّه طور الحسم، فهو وإن أقام أصحابه أطروحاتِهم على السؤال نفسه (لماذا تقدّم الغرب وتأخّـر المسلمون؟)، فقـد شهـد اشتقاقا لافتا لأجوبة غير التي عرضها مفكّرو الطور الأوّل. لقد بـدا الانتقال من فكر الاقتباس إلى فكر الحسم المعرفيّ والإيديولوجيّ ظاهرا في ما يروّجون.

وأمّا إنْ بحثنا عن الدوافع، عثرنا على دواع ثلاثة: الخروج من زمن الصدمة من جهة، والانطلاق من وعي بالاختلاف القائم بين أوروبّا المسيحيّة والغرب التنويريّ من جهة ثانية، وصدور هذا الفكر عن طائفة من الناس وجدوا في أنفسهم وبحكم تكوين بعضهم تكوينا حديثا الجرأةَ العقليّة للعود إلى ثقافتهم وتاريخهم عودَ الدارس المنفصل عن موضوعه. وتصبح هذه الدواعي خصائصَ لصيقة بطور الحسم ومقدّماتٍ لنهجٍ في الفكر لا تقوم فعاليّته على التسويغ. وسنراه يتحرّك في مساريْن: مسار في اتّجاه الذات (التراث)، ومسار في اتّجاه الغرب (الحداثة). وسيعرف الفكر العربيّ والإسلاميّ الحديث بسبب هذيْن المساريْن وما أفرزاه من أسئلة وعرضاه من حلول، لأوّل مرّة، ضروبا من

المناظرات والخصومات. وستتكوّن الاتّجاهات والنزعات السياسيّة والدينيّة والاجتماعيّة. وسنعثر بالتالي على رؤيتيْن أساسيّتيْن تستوعبان كلّ تلك التشقّقات: القديم والجديد/ التراث والمعاصرة/ ... [13].

مدخل ثقافيّ- إشكاليّ

ما نخلص إليه من المدخليْن السابقيْن هو أنّ العرب والمسلمين عرفوا نزعة إصلاحيّة أولى في القرن التاسع عشر حاولت أن تتعرّف في حدود المتاح المعرفيّ والتاريخيّ إلى علل الشرق وأن تفترع مسالك للإصلاح. لكنّ تلك النزعة لم تستطع، لأسباب موضوعيّة، أن تذهب بعيدا. وعرف العرب نزعة ثانية بعد ذلك أمكن لها أن تنخلع من كثير من الروابط النفسيّة- الثقافيّة التي كانت تُرهق النزعة الأولى. وقد تكون عبارة "اللحظة الليبراليّة" التوصيف الأكثر دقّة لملامح الطور الثاني ولطبيعة الأفكار التي ينادي بها المنتمون إليه. وكان طه حسين حلقة من حلقات المشروع الليبراليّ العربيّ الأولى. وكان كتابه "مستقبل الثقافة في مصر" (1937) تتويجا لمجموعة من الأعمال الإبداعيّة والنقديّة والتاريخيّة [14].

وإذا نظرنا في مجموع ما أنجز، وقفنا بيسر على الوجهة الفكريّة والثقافيّة التي انطلق منها. إنّها وجهةٌ تضع مشروع التحديث في إطار واضح ودقيق وهو الإطار الحضاريّ الغربيّ قديمه وحديثه [15].

وتقطع دون موارِبة مع الأطروحة الإصلاحيّة السلفيّة. وفي هذا السياق تحديدا ستعرف الثقافة العربيّة المعاصرة جدلا قويّا- وإن لم يكن خلاّقا دوما- بين أهمّ نزعتيْن إيديولوجيّتيْن، وسترفع كلّ واحدة منهما شعارات وتحشد الحجج دفاعا عنها ما أمكن لها التحشيد[16].

وإذْ نخصّص الجزء الموالي من دراستنا للنظر في قيمة "مستقبل الثقافة في مصر"، فلأنّنا نميل إلى أنّه يتجاوز لحظته الزمانيّة ويَفيض على الإشكاليّات المباشرة ليكون لحظة تأسيسيّة ومفصليّة في تاريخ الفكر العربيّ الحديث.

مستقبل الثقافة في مصر أنموذجا

1. **ملاحظات أوليّة:**

أ- ظهر الكتاب في أجواء الجدل والصراع التي كنّا نستعرض بعض أصدائها، وفي سياقِ نشاطٍ في التأليف يكشف عن إصرار "الحداثيّين" على المضيّ قُدما في التبشير بأطروحاتهم التنويريّة. وعلى هذا الأساس يُعتَبَر "مستقبل الثقافة في مصر" جزءا من توجّه عامّ وليس معزولا عن الحراك الحيويّ الذي تشهده مصر خاصّة وبلادٌ عربيّة وإسلاميّة أخرى عموما.

ب- اختار طه حسين عنوانا ذا إيحاءات كثيفة وغزيرة نتوقّف عند أهمّها:

*- الكتاب أغلبُه في التعليم وأقلّه في الثقافة. ورغم ذلك، أخذ الكتاب قوّته التأثيريّة والرمزيّة من الجزء الأصغر فيه. وهذا يسترعي الانتباه.

*- العلاقة بين التعليم والثقافة علاقة تَضَمُّن واحتواء. فالثقافة تتضمّن التعليم وتحتويه. وهي في إحدى معانيها الأكثر شيوعا ما تتميّز به حياة الإنسان من سمات ومعان وقيم وعمران وصنائع وفنون وآداب ونحوها كما سَبَق أن بيّنّا. وهكذا يكون طه حسين مُجتلِبا مكوّنا من مكوّناتها وجاعِلَه يختزلها حتّى لَكأنّنا أمام تعريف الكلّ بالجزء. ومفاد هذا، القيمة الفائقة التي يوليها طه حسين للمسألة التعليميّة.

*- أقام طه حسين العنوان على مفردة مركزيّة هي "مستقبل" التي يندرج بها الكتاب ضمن التأليف في الدراسات الاستراتيجيّة المستقبليّة. فالكتابة في "المستقبل" كتابة في الاستشراف. والاستشراف علم ينهض على تصوّر تقديريّ، ولكنّه علميّ، يَخضع لمقدّمات ومبادئ وتوقّعات لما سيكون عليه حال مجتمع من المجتمعات في المستقبل.

*- التركيز على الدراسات المستقبليّة يشدّنا إلى أمر جوهريّ وهو أنّ تفكير طه حسين ومن يتحرّك مثله داخل مدار التحديث متّصل بالمستقبل منقطع عن الماضي. وللمستقبل هنا دلالات ورموز منها المغامرة والاستكشاف والنهج على

غير منوال. إنّ المستقبل على هذا النحو ممكن تاريخيّ جديد وصناعة لوجود آخر. والحاضر مفترقُ طريقيْن: فإمّا اتّجاه نحو الماضي لتعزيز سلطانه على المستقبل، وإمّا اتّجاه نحو المستقبل لإثبات جدارته بصياغة الوجود دون تسويغ من الماضي. وهذا التنازع بين الاتّجاهيْن تنازعٌ بين مشروعيْن: مشروع إحيائيّ ينبجس من إعادة بعثٍ لزمن ثقافيّ قديم، ومشروع إبداعيّ يقوم على التجاوز والحسم والإضافة في سياق الوعي بأنّ الزمن الجديد الذي تدخله مصر لم يعد فيه القديمُ صالحا للإتيان بما يستجيب لمتطلّبات الحياة: "...كلّ هذا يصوّر حياتنا العقليّة في هذا العصر، ويصوّرها بعيدة كلّ البعد عن أن تكون ملائمة لحاجتنا أو قل لحاجاتنا المختلفة التي نطلبها إلى التعليم" (17).

2- المستقبل والمدرسة

استحضر طه حسين مجموعة من المطالب وقدّر أنّه بتحقّقها تستطيع مصرُ أن تُضارع الأممَ الراقية. ولكنّه رأى أنّ تلك المطالب هي أدخلُ في باب التحدّيات منها في باب الممكنات. وأبرزُها ما تعلن عنه الجمل التالية:

"نحن نريد أن نضارع الأمم الأوروبيّة في قوّتها (18).

- ✓ "نحن في حاجة إلى استقلال اقتصاديّ".
- ✓ "نحن نريد الاستقلال العلميّ والفنّيّ والأدبيّ".
- ✓ "نحن نريد الاستقلال العقليّ والنفسيّ الذي لا يكون إلاّ بالاستقلال العلميّ".
- ✓ "نحن نريد آخر الأمر أن نكون أحرارا... نريد الحرّيّة الداخليّة والحرّيّة الخارجيّة".

الواضح ممّا نقلنا أنّ هذه الاحتياجات المستقبليّة احتياجات ثقافيّة-حضاريّة، إنْ أمكن تلبيَتُها، فسوف تمتلك بواسطتها مصرُ القيمَ الضروريّة التي بها تندفع نحو تبنّي روح العالم المعاصر وتحقّق وجودها الحيّ والمستقلّ. وواضح أيضا

أنّ طه حسين أناطَ الأمر كلّه بالعقل والعلم. ونستطيع أن نرى بيُسر أنّه قد وقع تغييب المَقيس عليه التقليديّ في هذه المطالب. وهذا أمر مهمّ، فقد كان جمهور المصلحين لا يطمئنّ إلى سلامة ما يطرَحون إنْ لم يكن مشروع الإصلاح استعادةً للأمجاد السالفة. وربّما أفادت عبارة "الاستقلال العلميّ" ذاك المُغَيّبَ قَصْدا، وشدّت جميعَ المطالب إليها. فـ"الاستقلال" يقطع جميع الصلات التي يرتهن إليها المجتمع والضوابط المتحكّمة فيه. وعلى هذا الأساس، لم تَعد القِبلة هي "العصرَ الذهبيّ" وزمنَ السلف الصالح. لقد تغيّر المَرجع هنا، واستقام في العقل الحداثيّ العربيّ أنموذجٌ آخر هو أنموذج "الأمم الأوروبّيّة". فما هي آليّة تحقيق الغاية المرسومة؟ يجيب طه حسين في حزم ودون تردّد: "سبيل ذلك واحدة لا ثانيةَ لها وهي بناء التعليم على أساس متين" (19).

هذا الربط العلّيّ بين الحضارة والتعليم كان إذن وراء تركيب عنوان الكتاب على النحو الذي جاء عليه. وربّما فضّلنا أن يكون العنوان أكثر شمولا وأبعدَ إيغالا في المستقبل وذلك باعتماد مصطلح الحضارة بدل الثقافة: "مستقبل الحضارة في مصر". وليس المجال ههنا يسمح بالوقوف على الفروق بين المصطلحيْن، فالدراسات في هذا الشأن عديدة وكذا المعاجم المختصّة، غير أنّنا نكتفي بالإشارة الخاطفة إلى أنّ الحضارة تتضمّن الثقافة وجوبا مثلما الثقافةُ تتضمّن التعليم، رغم أنّ بعض المقاربات تذهب إلى أنّ الحضارة تحصيلٌ مادّيّ للثقافة. وأمّا الذي يعنينا من كلّ هذا، فبيان أنّ التيّار التنويريّ الذي ينتسب إليه طه حسين جعل من صناعة العقل سبيلا إلى صناعة الحضارة. وناسبتْ بنية الكتاب هذه الصلةَ بين العقل والحضارة حيث جاءت في شقّيْن يُعنَى أحدهما بالغاية (القسم الأوّل) ويُعنَى الثاني بالوسيلة إليها (القسم الثاني).

وتدور الغاية على محاور ثلاثة كبرى:

- معاني التمدّن ودلالاته.
- أنموذج التمدّن ومرجعيّته.

- القطيعة مع رؤى التقليد ودوائر الانتماء الثقافيّ المهيمنة على القيم والسلوك.

وقد ساقها طه حسين باعتبارها أهدافا ينبغي أنْ تُسْتَحْصَلَ وتوجّهات ينبغي أنْ تُتَبَنّى. فأمّا التقدّم، فحركة سهميّة وجهتها المستقبل واندراج في الفضاء المعرفيّ والقيميّ المُستحدَث. وأمّا قبلته التي لا تَردُّدَ في الانجذاب إليها، فأوروبّا الحديثة بما حقّقت من نقلات نوعيّة في مختلف مسالك الحياة العقليّة والماديّة والدينيّة. وأمّا القطيعة، فحَسْم عقليّ وروحيّ مع الثقافة التقليديّة. والحسْم، في هذا السياق، موقف ثقافيّ إيديولوجيّ يُنْبِئ بالتناقض الجوهريّ بين اتّجاهيْ التمدن في الثقافة العربيّة، ويكشف عن عنف اللحظة التاريخيّة التي ظهر فيها وحيويّتها في الوقت ذاته. والمتابعُ الكيفيّةَ التي صاغ بها طه حسين قِسْم الغاية ينتبه بسهولة إلى المنحى الجداليّ والحجاجيّ الذي طغى عليه.

فهو في مجمله قائم على المناظرة والسؤال والنقد والنقض ممّا يشير إلى أنّ الكاتب كان منشغلا حقّا بأطروحة "المحافظين" الذين يروّجون خطاب التخويف من الانخراط في مسالك العصر الحديث. فالمسألة لا تتعلّق فقط بعرض الأطروحة التي يعتقد صاحبها أنّها مفتاح الخلاص، بل أيضا بما تتلبّس به من طابع بيداغوجيّ ومنهجيّ.

وتكشف صياغة القسم المخصَّص للغاية من خلال الأساليب المُستَخْدَمة عن اعتراف بالصعاب الجمّة التي تنتصب في وجه التحديث في كلّ مكان. فالقارئ حيث يتنقّل في أرجاء الكتاب يستمع، وإنْ من وراء حجاب، إلى لاءات المجادل واعتراضاته وإنكاره على طه حسين السيرَ في الطريق "الخطأ". صحيح إنّ طه حسين لم يجادل أشخاصا معلومين ولم ينقل عنهم نقلا مباشرا وصريحا وأمينا ما يعارضون به. ولو فعل ذلك لكان أفضل.

وربّما كان الاكتفاء بالأصداء علامةً على انتشار ثقافة التقليد بين الناس انتشارا واسعا يعسر به تحديد جهة دون غيرها للردّ عليها. وقد يكون وراء هذا

الاكتفاء رغبةٌ من طه حسين في التقليل من شأنهم والتهوين من خطرهم. ولا شك في أنّه كان مطمئنّا، رغم كلّ ذلك، إلى أنّ المدرسة الحديثة سبيل ناجع لاختفاء ذاك الصدى.

وكان الاشتغال على القسم المُخَصَّص للوسيلة مضنيا إلى حدود بعيدة ومتضخّما في حجمه وتفاصيله. ولكنّه التضخّم الذي لا حشو فيه. فالمتابع له يرى إصرارا باديا من الكاتب على إغراق الكتاب في التفاصيل الدالّة على إلمام كبير بمشكلات التعليم في مصر وعلى امتلاك الحلّ لها جميعا.

مدار الأمر كلّه، كما شخّصه طه حسين، يكمن أصلا وأساسا في نوع المدرسة التي يُبنَى داخلها العقلُ المصريّ. فمستقبل الأمم تبدأ لحظتُه الأولى في المدرسة. وقد نظر طه حسين في هذه الوسيلة الخطيرة عبر مستويات متكاملة (التعليم الابتدائيّ، التعليم الإعداديّ، التعليم الثانويّ، التعليم الجامعيّ، التعليم العموميّ، التعليم الخاصّ، التعليم الدينيّ، المعلّم، الأستاذ، دور الدولة في الإشراف على التعليم، الإنفاق على التعليم، مبدأ المجانيّة، موضوعات التعليم، طرائق التدريس والتطوير والبحث والابتكار...).

وما كان ممكنا تعميق النظر "الحداثي" في المسألة التعليميّة دون المرور بأسئلة كبرى تتنزّل منزلة التحدّيات والرهانات في آن واحد منها: كيف يمكن تخليص العقل من سلطان الأزهر وما يتّصل به من مؤسّسات وهيآت وجهات داعمة؟ وكيف يمكن للمدرسة الحديثة أن تنهض بالمهمّات الثقال فتفتح نحو العالم الجديد مسلكا لا التواء فيه ولا تعثّر؟ هذه التحدّيات والرهانات تلخّص قضايا الصراع بين القديم والجديد. وهي في الكتاب لُبُّه ومداره.

إنّ الحجج التي لا يفتأ طه حسين يراكمها في كامل مساحات الكتاب تؤكّد أنّ مهمّة الانتقال من وضعيّة التخلّف الحضاريّ المحكومة بتراث غزير ومخيف ومستبدّ إلى وضعيّة الإبداع والحياة، هي من أعسر التحدّيات وأشدّها تعقيدا. ومن هنا بدا الكتاب نزّاعا إلى استجلاب الدقائق والفروع والجزئيّات تماما كإلحاحه على المبادئ والأصول والكلّيّات. وكأنّ التحديثيّين تجتاحهم رغبةٌ في تطهير الحياة

الثقافيّة كلّها وتنقيتها من آثار القديم ورواسبه حتّى لا يبقى فيها إلاّ ما يساعد على صناعة العقل الجديد تمهيدا لدخول زمن جديد.

المدنيّة والحداثة السياسيّة

أ- من أجل بديل ديمقراطيّ:

انتبه المصلحون التحديثيّون المسلمون في القرن التاسع عشر إلى أنّ سرّا ما يقبع خلف المدنيّة الأوروبيّة. وساقتهم الرحلات إلى بلدان أوروبّيّة كثيرة إلى تقصّي ذاك السرّ. فخلصوا إلى أنّ المسألة السياسيّة كانت مفتاح تلك المدنيّة. وهكذا سيكون مشروع بناء دولة حديثة تنبذ الحكم المطلق وتقوم على العدل نقطة ارتكاز محوريّة في خطاب النهضة وهو يبحث عن المسالك الناجعة للتحديث. وألفينا في هذا القرن الطهطاوي على سبيل المثال منكبّا على النصوص الدستوريّة الأوروبيّة والفلاسفة السياسيّين انكبابَ الراغب فيها الحريص على إجراء كثير منها في الحياة المصريّة. وكذا فعل خير الدين التونسيّ. فالإصلاحات التي عُرفت باسمه أو في عهده تُغني عن كلّ تعليق [20].

وألفينا "للتنظيمات" التي جاءت في إطار السعي إلى إدخال ما يلزم من التحسينات القانونيّة للتقليل من عناء الناس وظلم السلطة أنصارا في أكثر من إيالة من إيالات السلطنة العثمانيّة. وظهرت نصوص ومواثيق ومعاهدات لتسهيل الاندراج في العصر الحديث[21].

ووجدنا في الثلث الأوّل من القرن العشرين علي عبد الرازق بـ"الإسلام وأصول الحكم" يخترق اختراقا نادرا وبديعا نظريّة الاستخلاف القائمة على ما يشبه التفويض الإلاهي.

في هذا السياق يجد كتاب "مستقبل الثقافة" مستقرّا له. وهو بذلك ينخرط في معركة كبرى هي معركة الديمقراطيّة. ويبدو أنّ طه حسين من المفكّرين العرب القلائل الذين نظّروا للديمقراطيّة العربيّة واتّخذوها عنوانا مركزيّا في خطاباتهم التحديثيّة. ولذلك نعتبر ما ورد في كتابه على غاية من الأهّميّة ليس فقط بسبب

جرأة الطّرح، ولكنّ أيضا للمضامين النوعيّة التي يحتويها. فإنْ كان علي عبد الرازق هو مَن دشّن مسألة فصل الدين عن الدولة ولكنْ عبر اجتهاد تأصيليّ، فإنّ طه حسين هو مَن دشّن مسألة الديمقراطيّة دون الحاجة إلى اجتهاد تأصيليّ. وإذْ نقول هذا، فلإنّنا إنْ فحصنا بتأنّ موضوعات الاختلاف بين تيارات الفكر العربيّ الحديث، فالراجح أن نعثر على قواسم مشتركة في هذا الميدان أو ذاك. فالدعوة على سبيل المثال إلى استخراج القطاعات المشرقة في التراث واعتمادها في حياتنا المعاصرة مثلما يرتفع بها صوت الإسلاميّ، يتبنّاها العلمانيّ إلاّ قليلا منهم (22).

ولذلك مِلْنا إلى أنّ الاختراق الكبير الذي اقتحم بفضله الحداثيّون العرب سياجا سميكا من أسيجة الثقافة العربيّة التقليديّة هو الديمقراطيّة. ونعتقد بأنّ طه حسين من أولئك الروّاد الذين آمنوا بها وقد انصرفوا إليها دارسين منشأها وأعلامها ودورها في صياغة فلسفة إنسانيّة تنتصر للإنسان.

وهذا المقطع الذي ننتخبه من نصّ في "مستقبل الثقافة في مصر" يُظهر بوضوح كَلَف طه حسين بالديمقراطيّة كَلفا حتّى لكأنّها صارت عنده دِينا: "لابدّ من أن يتعاون الشعب والدولة على أن تتجاوز الثقافة الوطنيّة حدود الوطن فتغذوَ أمما أخرى قد تحتاج إلى هذا الغذاء المصريّ، وتتّصل بأمم أخرى راقية قد لا تكون محتاجة إلى ثقافتنا المصريّة، ولكنّنا نحن محتاجون إلى أن تعترف لنا هذه الأمم بأنّنا لسنا خاملين... ولا بدّ من أن يتعاون الشعب والدولة على تحقيق الصلة المنظّمة الخصبة المنتجة بين مصر وبين الثقافات الأجنبيّة على اختلافها وتباين لغاتها ومناهجها... ومن المحقّق أنّنا قد نستطيع من الآن أن نشارك في ترقية الحضارة (23).

نوزّع هذا المقطع إلى وحدات صغرى تتلاءم مع مسارات تحديث الحياة المدنيّة: ننظر أوّلا في نوع العلاقة التي أقامها الكاتب بين الدولة والشعب. ونهتمّ ثانيا بدلالة تقديم الشعب على الدولة. ونبحث ثالثا في مطلب الإفادة قبل الاستفادة.

"الشعب" مصطلح حداثيّ بلا جدال نتج عن ظهور فلسفة سياسيّة كدح فلاسفة الأنوار من أجل أن تكون بديلا عن فلسفة الاستلاب التي تمارس بها الكنيسةُ والإقطاع سلطانيْهما في الأرض [24]. ولم يعرف المجال السياسيّ العربيّ والإسلاميّ هذا التطوّر الهائل طوال تاريخه. فقد كان مصطلح الرعيّة المسيّجُ بالنصوص والقراءات وحده الذي يصوغ معالم الوجود السياسيّ والدينيّ ويفرض علاقة تبعيّة واستحواذ بين الحاكم والمحكوم. ونعتقد بأنّ طه حسين وهو يستخدم هذا المصطلح ينطلق من الوعي الدقيق بما يكتنزه من أبعاد لا يتوفّر عليها مقابله الإسلاميّ. ولعلّ من أهمّها المُواطَنة [25].

وهو بذلك يباشر عمليّة انقطاع ثقافيّ حادّ عن المجال المعرفيّ للنظريّة السياسيّة الإسلاميّة أوّلا، ولمنظومة الوجود والأخلاق التي يتحرّك داخلها الفرد والجماعة في الإسلام ثانيا. إنّ ما يستوقفنا في المركب العطفيّ "الشعب والدولة" ليس فقط الدعوة إلى تضافر الجهديْن المؤسّسيّ والمدنيّ وما يعنيه ذلك من حرص على إنشاء ثقافة سياسيّة تقلّص من صلاحيّات الدولة وتمكّن هذا المولود الجديد "الشعب" من صلاحيّات لم تكن الرعيّة مدعوّة إلى النهوض بها، وإنّما يلفت نظرنا على نحو خاصّ الفكرُ المنتِج لهذه الدعوة. إنّ هناك رؤيةً سياسيّة صاغت هذا الموقف الذي هدف إلى استبدال المفاهيم والمعاني. والخروج من مدار الرعيّة إلى مدار الشعب رسم، في تقديرنا الحدود الفاصلة بين مَن يجتهد داخل أطر الثقافة التقليديّة ومن يجتهد خارجها.

إنّ الاتّجاه نحو إنشاء مجال الشعب (أطروحة المواطنة) يتجلّى كذلك من خلال إصرار طه حسين على تقديم الشعب على الدولة في أكثر من موضع في المركّب العطفيّ الذي انطلقنا منه (الشعب والدولة). فهذا التقديم يشدّ الأنظار في محيط ثقافيّ وتاريخيّ لم يعتدْ على مجرّد التجاور بين الرعيّة والراعي. إنّه يحيل على مقدّمات طه حسين الفلسفيّة ومرجعيّته في الإصلاح وهو يعرض الواجبات وحدود عمل كلّ طرف في سياق تقاسم الأدوار. فلا يمكن إذن أن نفهم تقديم

الشعب على الدولة إلاّ في ظلّ النظام النيابيّ وثقافة الاختيار الحرّ. فأن يكون الشعب أوّلا، فلأنّ الدولة صنيعتُه وأداته لحفظ حياته وصون حقوقه.

نحو الآفاق البعيدة جدّا إذن، نرى طه حسين يوجّه "معركة" المدرسة التي يخوضها. فالعمل على إحلال مصطلحات الحياة المدنيّة الأوروبيّة في أرض لم تعرف غير ما صُنِع لها يقتضي عقلا جديدا يَبنِي بالتدريج والصبر ثقافةً جديدة. ولكنّ حماسة المندفع إلى الإصلاح الراغب في الثمار أن تنضج حتّى قبل الأوان هي التي أغرت طه حسين أن يرى المؤمنين بنهجه في التفكير ينبتّون في رحاب الأرض المصريّة يزيّنون للناس حبّ الديمقراطيّة: "وسبيل ذلك أن تُعبَّأ طائفة من المثقّفين الذين يحسنون العلم بالنظم السياسيّة...وأن تنبثّ هذه الطائفة في المدن والقرى... لتتحدّث إلى الشعب في مدنه وقراه عن هذه الديمقراطيّة [26].

ربّما وجدنا في هذه الدعوة ما يشبه القفزة البهلوانيّة في الوعي السياسيّ والرغبة في كسر الشروط الموضوعيّة لتحوّل الديمقراطيّة إلى ثقافة أفقيّة عموميّة. ومن هنا نتساءل عن واقعيّة هذا المطلب الذي يلوح مغريا وجذّابا ودالاّ على صدق صاحبه في أن يكون في مصر ديمقراطيّة تصوغ سلوك الناس وأخلاقهم ومعاملاتهم. لكنّنا لا نرى في بثّ الدعاة إليها في المدن والأرياف إلاّ ضربا من الحماسة وفورة الوجدان. إنّها أقرب إلى الخطاب الإيديولوجيّ الذي لا يأخذ في الاعتبار بحقائق الراهن الاجتماعيّ والثقافيّ والسياسيّ منها إلى التحليل التاريخيّ. فمحملات الراهن الثقافيّ تتناقض مع محمول المصطلحات الحداثيّة. ولذلك، فيها من عناصر الإرباك والتمسّك بمُخْرَجات الثقافة التقليديّة السائدة ما يدفع بعقيدة التيّار الحداثيّ إلى أطراف هذا الراهن.

فالوقائع تؤكّد أنّ العرب لم يُقْبلوا على الديمقراطيّة بعد هذا النداء الحماسيّ. وربّما يتفاجأ الباحث في تاريخ الأفكار بارتخاءِ المشروع الذي صرف له أنواريّو النصف الأوّل من القرن العشرين جهدا كبيرا. فها هو الجابري يكتب بعد نصف قرن كامل من "خطبة" طه حسين: "إنّ الذين ينادون بالديمقراطيّة متّخذين منها

قضيّة ضروريّة وملحّة، مع الأسف، فئة صغيرة. هم أقلّيّة قليلة من المواطنين العرب (27).

وكأنّ عبارة "فئة قليلة" لم تنجح في تصغير العدد إلى حدّه الأدنى، فاستبدلها الجابري بأخرى فيها تصغير للمصغّر: "أقلّية قليلة" في مسعى إلى تسليط الضوء على ضعف المسار الذي تحرّك فيه التفكير الحداثيّ العربيّ.

ب- التعليم والديمقراطيّة والمواطنة

يتنزّل مشروع المدرسة الحديثة في أطروحة طه حسين، كما تقدّم، منزلة المركز. وهذا عائد إلى الإيمان بأنّ التحوّلات النوعيّة في حياة الأمم لا تصنعها إلاّ العقول النيّرة. وليس من سبيل لبناء العقل المُنتِج غير سبيل المدرسة الحديثة.إن طموح هذه الأطروحة ينبغي أن يوضع في سياقه الصحيح. فالمدرسة وإنْ كانت في منزلة مرموقة كهذه المنزلة، فهي ،مع ذلك، ليستْ مطلبا في ذاتها. إنّها طريق إلى إعادة بناء الذهنيّة والوجدان الجماعيّين. والحاصل من ذلك تكوين شخصيّة جديدة ذات هويّة جديدة. ولذلك جاءت في أطروحة طه حسين فضاءً مفتوحا على مجالها المجتمعيّ ومقدّمة لتنشئة أجيال تتطلّع نحو المستقبل وتتسلّح بالقيم المساعدة على ذلك.

تضمّنتْ مقدّمة الكتاب تصوّرا واضحا للعلاقة بين الديمقراطيّة والحياة العامّة: "إنّ النظام الديمقراطيّ يجب أن يكفل لأبناء الشعب جميعا الحياة والحريّة والسلم. وما أظنّ الديمقراطيّة تستطيع أن تكفل غرَضا من هذه الأغراض للشعب إذا قصّرت في تعميم التعليم الأوّليّ وأُخِذ الناس جميعا به طوعا أو كرها" [(28)].

ينخرط هذا التصوّر في إطار الاستعداد لإخراج مصر من ثقافة التقليد والمحافظة ومن نظام سياسيّ عاجز عن أداء الأدوار التحديثيّة بحكم قصوره الموضوعيّ وبنيته التقليديّة إلى عالَم تصوغ أركانه نظرةٌ جديدة إلى الإنسان والعلاقات والقيم. وإذا كان الهدف الأسمى من تلك الصياغة الجديدة هو توفير "الحياة والحرّيّة والسلم"، فالمَعْبر إلى كلّ ذلك لا يكون إلاّ الديمقراطيّة. ولكنّ هذه

الديمقراطيّة لن يتسنّى لها ذلك ما لم تتّجه العناية إلى المدرسة فتُشرعَ الأبوابَ عليها ويُدعَى إليها أبناء الشعب جميعا. ومن أبَى تفرض عليه الدولةُ الأمر فرضا حتّى يكون لهم جميعا من التعليم حظٌّ.

والصيغة "طوعا أو كرها" ذاتُ إيحاءات ثقافيّة واجتماعيّة خاصّة. فإذا كان الإقبال على التعليم طوعا آتيا من عائلات ميسورة ولها في ذلك سنّة وتقليد بحكم احتكارها هذا الحقّ، فالإكراه هنا فضيلةٌ يُنيلُها طه حسين أولئك المتردّدين وأولئك الذين اعتادوا على أن ينال أبناؤهم التعليمَ نزْرا من الكتاتيب وأشباهها فلا يحصّلون إلاّ أدنى درجات المعرفة ولا ينفذون إلى مناصب العمل والحياة إلاّ في حدود ضيّقة.

فآليّة الإكراه تجعل العلم حقّا مشتركا بين الناس جميعا وتتيح ضربا من المساواة تنعدم بها منازل ومراتب كانت من قَبْلُ سبيلا إلى القهر والاستعباد. وحاصل هذا إنّ التعلّم لا يُطلَب لذاته، وإنّما هو أفق ضروريّ في اتّجاه حياة أكثر فلاحا. وأمّا الفصل بين التعليم بحصره في تلقّي العلوم والمهارات، وبين الثقافة الحديثة التي تنهض على الحريّة والإبداع واختراق الممنوع، فلا ينتج ما يلبّي طموح الحداثيّين [29].

والإصلاحات التي عرفتْها نظم التعليم ومؤسّساته في القرن التاسع عشر على يد روّاد الإصلاح رغم قيمتها التاريخيّة لم تدرك أهدافا جليلة بسبب ضيق أفق العمليّة الإصلاحيّة. فقد كانت تكتفي بالتحوير في بعض المناهج تحت باب التجديد أحيانا [30].

وكانت أحيانا أخرى تترك القديم وتُنْشِئ إلى جواره مدارس موازية حديثة [31]، والراجح أنّ غياب الأسس الفلسفيّة العامّة المشرّعة للانقطاع عن القديم كانت المانع الأوّل لنجاح الإصلاح [32]، بل ربّما لو تعلّقت الهمّة بتجاوز فكرة الإصلاح نفسها لكانت إمكانات النجاح أكبر. فالإصلاح من داخل العقليّة المهيمنة لا يمكن أن يفرز انتقالا جذريّا إلى نمط آخر من التعليم. ورغم أنّ

الإصلاح لا يزيد عن كونه فعلا في تحسين أداء القديم وتجويده، فالاعتراض كان شديدا حيثما كان ثمّة مسعى في هذا الاتّجاه.

وفي هذا الإطار، نعتقد بأنّ رؤية محمّد عبده رغم تماسكها وإلمامها بمسألة التعليم إلماما دقيقا، تبقى قاصرة عن إدراك الأهداف التي سيرسمها لاحقا الجيل "الحداثيّ". فبعض المقدّمات النظريّة التي بنى عليها رؤيته لا جدال حولها: "إنّ ارتقاء الشعوب وتطوّرَها يُقاس بما لدى الأمم من معارف وأفكار. فالأمّة ذات البسْطة في الأفكار والمهارة في المعارف هي الأقوى سلطانا وهي غالبة على ما سواها من الأمم" [33].

وجرأته اللاّفتة في الانتصار للمدرسة لا يمكن إلاّ تثمينها: "إنشاء المدارس خير من إنشاء المساجد، لأنّ صلاة الجاهل في مسجد لا خير فيها. ولكنّ فتْحَ المدارس يقضي على الجهل" [34]. وكان محمّد عبده واعيا بأنّ الجانب العمليّ والنفعيّ الذي يُناط بالعلوم يظلّ محدود الأثر إنْ لم يكن جزءا من تصوّر كامل لدور المعرفة في تطوّر المجتمعات.

فمحمّد علي المعروف بأنّه بانيَ نهضة مصر الحديثة لم يكنْ ينظر إلى التعليم باعتباره شرطا من شروط النهضة. كان يتحمّس له في حدود ما يقدّمه من وظائف مباشرة وآنيّة: "حقّا إنّه أرسل جماعة من طلاّب العلم إلى أوروبّا ليتعلّموا فيها، فهل أطلق لهم الحرّيّة في أنْ يبثّوا في البلاد ما استفادوا؟ كلاّ. ولكنّه اتّخذهم كآلات تصنع له ما يُريد... ظهر بعض الأطبّاء الممتازين وهم قليل، وظهر بعض المهندسين الماهرين وهم ليسوا بكثير. والسبب في ذلك أنّ محمّد علي ومن معه لم يكن فيهم طبيب ولا مهندس فاحتاجوا إلى بعض المصريّين" [35].

غير أنّ موانع تصريف هذه الرؤية في سياق تجديديّ حالتْ دون إدراجها خارج الإطار الثقافيّ العامّ الذي يتحرّك فيها مشروع محمّد عبده الإصلاحيّ (36). ويمكن أنْ نقيس على هذا، ما اقترحه الشيخ محمّد الطاهر بن عاشور في كتابه "أليس الصبح بقريب". فقد كان مستشعرا مركزيّةَ المسألة التعليميّة في حياة الأمم وواقفا على خطورة تقاعس الدارسين عن التفكير فيها. ومن هنا كان كتابُه

بمثابة برنامج في الإصلاح التعليميّ والتربويّ: "ها أنا ذا متقدّم إلى خوض بحر أرى هول أمواجه قد حاد بعقول كثير من ذوي الألباب، فولّوا عنه مدبرين: وتكلّموا في إصلاحات نافعة من مصالح المسلمين، لكنّها كلَّها كانت متوقّفة على هذا المقصد الجديد المغفول عنه، مبدأ إصلاح التعليم" (37).

ولا شكّ في أنّ مسعاه إلى إصلاح الجامعة الزيتونيّة كان صادقا. فالجهد الذي بذله كبير. والعناية بجميع قضايا التعليم: معلّمين ومتعلّمين وبيداغوجيا وموادّ وامتحانات... دالّة على ذلك. لكنّ التأمّل في نوع الإصلاح الذي اقترحه والآفاق التي يمكن أن يفتحها يؤدّي إلى نتيجة مفادها أنّ الجوانب الفنيّة/التقنية على مشروع الإصلاح كانت طاغية على ما سواها (38).

بل ليس من المبالغة الذهاب إلى هذا المشروع لم يتّسع مداه وكذا فلسفتُه ليكون حاضنا لمقوّمات نقلة نوعيّة في المستقبل. لذلك سرعان ما انطفأ بريقه خاصّة أنّه جاء وقد صارت المدرسة الصادقيّة عنوانا للتحديث في تونس. خارج هذا الإطار الذي بدتْ فيه الإصلاحات التي عرفتها بعض مؤسّسات التعليم عاجزة عن الوصول إلى الأهداف الكبرى والانقطاع عن الثوابت/المعيقات التي تأسّست في أحضانها، تتنزّل أطروحة طه حسين الداعية إلى إحداث فلسفة تعليميّة تتجاوز الفعلَ التعليميّ باعتباره صناعة فنيّة ترمي إلى إكساب المتعلّم جملة من المهارات والقدرات داخل الموقف الثقافيّ العامّ المهيمن.

إنّ المطلب البعيد الذي لا تنهض بأعبائه إلاّ مدرسةٌ أخرى غير المدرسة التي بنت الحياة العقليّة المصريّة هو بناء وطن ومواطن في أفق ثقافة المواطنة التي لم يكن بمستطاع المدرسة التقليديّة أن تنخرط فيه لأسباب تاريخيّة وثقافيّة معقّدة. فالعلاقة بين التعليم والحياة العقليّة كما تصوّرها طه حسين ينبغي إذن أن تؤدِّيَ إلى نشوء مدار ثقافيّ ومعرفيّ يستجيب لمقتضيات الحياة المدنيّة الحديثة التي تقوم بإيجاز على فكرة الوطن بدلالاته الحداثيّة. ونستطيع أن نجعل فلسفة شعار "مصر للمصريّين" الذي عرفته الساحة الثقافيّة المصريّة آنذاك الفضاء الثقافيّ

والإيديولوجيّ الملائم لمشروع المدرسة الحديثة. فقد ولع به طه حسين ولعا شديدا [39].

وأجراه بكيفيّة تخدم إدراج مصر في منظومة القيم المتّصلة بمفردات الحداثة السياسيّة والفكريّة والاجتماعيّة: "ما أظنّ أنّ الأفراد والجماعات إذا خُلّيَ بينهم وبين التعليم يستطيعون في الظروف الحاضرة التي تحيط بمصر أن يحقّقوا هذا البرنامج الخطير، الذي يقوم على تنشيء الوطنيّة الحديثة في قلوب الأجيال المقبلة من شباب المصريّين [40].

صراع العقليّات

نعتبر مشروع طه حسين إذن انتفاضة جريئة على نمطٍ من الثقافة والتعليم كان يطبع الحياة المصريّة. وإذا تأمّلنا بعض الملاحظات التي دوّنها بعضُ أولئك الذين عاشوا محنة الانتقال من القديم إلى الجديد وقفنا على القلق الذي يسكن المجتمع وهو ممزّق بين الاتّجاهات والمشاريع والإيديولوجيّات. فاستمِعْ مثلا إلى صوتَيْ التناقض في الحيرة التي سكنت والد أحمد أمين وهو لا يعرف في أيّ مدرسة يضع ابنه: "يسأل مَن يعرفه من موظّفي الحكومة فيوصونه أن أبقى في المدرسة. ويسأل مَن يعرفه من مشايخ الأزهر فيوصونه بإدخاليَ الأزهرَ. ويتردّد ويتردّد. ثمّ يستخير الله ويُخرجني من المدرسة إلى الكتّاب" [41].

ولكنّ الاستخارة لم تكن لِتُرضيَه الرضى التامّ. فشيء من الكتّاب وثقافته مازال يجذبه إليها، وبريق المدرسة هو أيضا يجذبه. ولّما أعياه السؤال قرّر أن يصرفَ ابنه إلى الكُتّاب نصفا من الوقت وإلى المدرسة الحديثة نصفا آخَر. وعبّر أحمد أمين صاحب هذه "المعاناة" عن محنته فقال: "وهو برنامج غريب متناقض الاتّجاه سببه أنّ أبي كان حائرا في مستقبلي، أيوجّهني إلى الجهة الدينيّة فيُعدّني للأزهر، أو يوجّهني الوجهة المدنيّة فيعلّمني في المدرسة الابتدائيّة والثانويّة. وكنت أدرك حيرته من كثرة استشارته لمن يتوسّم فيه حسن الرأي. وهم لا ينقذونه من حيرته: فمنهم من يشير بهذا، ومنهم من يشير بذاك، فأمسَك العصا من

وسطها. فكان يُعدّني للأزهر بحفظ القرآن والمتون، ويعدّني للمدارس المدنيّة بدراستي في المدرسة. وهذا أسوأ حلّ" [42].

وما كانت هذه سيرة أحمد أمين الذاتيّة فقط. كانت سيرةَ جيل. والاضطراب الحاصل فيها إنّما كان بسبب المعركة بين المدرسة مشروعا تحديثيّا والكُتّاب ثقافة تقليديّة. واستمرّ التضييق على التعليم الحديث وإنْ افتكّ لصالحه بعض المساحات المهمّة. فأحمد أمين الذي دخل الجامعة وانقطعت صلاته أو كادتْ بالأزهر تقع عيناه على حضور باهت للمرأة: "شاهدت مرّة ثلاث بنات من قسم الفرنسيّة، علمتُ أنّهنّ نصف مصريّات... فساءلتُ نفسي: هل أعيش حتّى أرى طالبات مصريّات صميمات في الكلّيّة؟" [43].

كان كَمَنْ يحلم. وكان ذلك سنة 1926. وما أشرفت سنة 1933 الجامعيّة على الانتهاء حتّى كان طه حسين يرعى احتفالا بهيجا ويُكّرم فيه المرأة المصريّة الجامعيّة الجديدة.ولم تكن السيّدة سوزان طه حسين مبالغة وهي ترى في التكريم انتصارا للخطّ التحديثيّ في مصر وهزيمة للمحافظين والتقليديّين: "كان ذلك انتصارا للطفي (تعني لطفي السيّد) وطه حسين اللذيْن كانا قد فتحا أبواب الجامعة أمام المرأة المصريّة. كان طه حسين يقدّم الأربعة من حَمَلَة الإجازة... وكنت أرى... وجوها لم تكن تكظم غيظها" [44].

وربّما صار فسْح المجال أمام المصريّين جميعا للتعلّم مجانا مناسبةً للتندّر وكأنّ الناس لا يصدّقون الخبر. فقد نُقِل عن تاجر بسيط كان يقاوم نفسه وزوجته حتّى لا يُنجنا قولُه وقد بلغه الخبر: "فَلْنأتِ بأولاد يا امرأة، فالآن يسعنا أن نعلّمهم" [45].

يمكن القول إذن إنّ الاتّجاه التنويريّ في الفكر العربيّ المعاصر وكما تجلّت بعض أركانه في "مستقبل الثقافة في مصر"، مثّل بديلا نوعيّا لثقافة استلابيّة عاجزة عن توفير مستلزمات النهوض وقاصرة عن استيعاب التحوّلات التي انتقلت بها الحضارات الفاعلة إلى التموقع في قلب العالَم. فالمدخل إلى بناء ثقافة حديثة لن يكون إلاّ المدرسة والديمقراطيّة معا. فَهُما على النحو الذي تَقَدّم المؤهّلتان حقّا لإحداث اختراق فعليّ في سياج القديم وتوابعه. لكنّنا نتساءل وقد

مرّ على الانخراط في هذا المسار بعضُ وقت: هل يمكن الاطمئنان إلى أنّ التعليم في البلاد العربيّة [46].

مكوّنٌ أصيل من مكوّنات الثقافة؟ وهل ثمّة انتقال حقيقيّ من تصوّر يفصل بين العلم والقيم إلى تصوّر يجعل الإيمان بالعلم جزءا من الإيمان بالقيم[47]؟.

خاتمة

لاشكّ في أنّ طه حسين من أولئك الذين انبهروا بالأنموذج الأوروبيّ. ولكنّنا لم نجد هذا الانبهار ذاهبا بصاحبه إلى حدّ "إغوائه" ومنعه من التفكير في ما تقضيه الحالة المصريّة من شروط للتحديث. فقد كان يقلّب تقليبا حسنا تاريخ أوروبّا الثقافيّ، ويتتبّع عن بصيرة وقّادة آليّات إنتاجه وتكوّنه، ويستوعب استيعابا حكيما وجريئا مجمل الحركات الاجتماعيّة والسياسيّة والفكريّة التي صنعت أوروبّا الحديثة. ثمّ راح بعد ذلك يقدّم آراءه صريحة لا التواء فيها ولا لَبس من خلال ما رسخ عنده يقينا أنّه سرّ التقدّم.

اتّهمه خصومه بكونه يمثّل أنموذج المثقّف المنخلع من ثقافته وتاريخه وهويّته. ولكنّ الموضوعيّة تقتضي القول إنّ طه حسين أبان في نصوص كثيرة عن وعي دقيق بالفرق بين التبنّي العقلانيّ الرشيد لمنتجات العقل الغربيّ والتبنّي الاستلابيّ لها. كما كشف في أغلب ما كتبَ أنّه يفكّر داخل مدار آخَر غير المدار الذي ينتقده منه خصومه.

ولا يمكن تحرير القول في مشروع طه حسين المستقبليّ على نحو علميّ ما لم يقع استيعاب معقوليّة المدار الحداثيّ الذي ينتسب إليه. ورغم أنّه لم يكن يلتمس سُبَل التحديث بعقل تسويغيّ/ مصلحيّ، فقد كان قادرا على أن يناور خصومه الإيديولوجيّين فيقدّم إليهم مشروعه المستقبليّ وكأنّه محاكاة من حيث المنهج لآليّة استنبات المعرفة في الحضارة العربيّة قديما: "نحن بين اثنيْن: إمّا أن ننكر ماضينا كلّه ونجحد أسلافنا جميعا ونرفض مجد المسلمين الذين أسّسوا الحضارة الإسلاميّة، وما أظنّنا مستعدّين لشيء من هذا، وإمّا أن ننهج نهجهم ونذهب مـذهبهم ونأخذ

بأسباب الحضارة الأوروبيّة في قوّة كما أخذوا هم في قوّة بأسباب حضارة الفرس والروم" [48].

❖ هوامش البحث

[1] نُظر على سبيل المثال:

- Denys Cuche, La notion de culture dans les sciences sociales, éd. La Découverte, Paris, 2010.
- René Girard, Les origines de la culture, éd. Fayard, Paris, 2011.

[2] اهتمّ عبد المجيد البدوي بهذه المسألة في مواطن من أطروحته "مواقف المفكّرين العرب من قضايا النهضة في العالم العربيّ من مطلع القرن إلى موفّى الستّينات"، منشورات كلّيّة الآداب منّوبة، تونس، 1996، انظر الباب الثاني: النقض والنقد.

[3] من الأمثلة على هذا الجدل/ الصراع، العلاقة بين العلمانيّة حُلما في أوروبّا والواقع الصداميّ الذي تنزّلتْ فيه. راجع على سبيل المثال:

Henri Pena-Ruiz, Histoire de la laïcité: Genèse d'un idéal, éd. Gallimard, Paris, 2005.

(4) يمكن العودة لمزيد التوسّع إلى كتاب هنري لاوست:

Les schismes dans l’islam, éd. Payot, Paris, 1977

[5] نشير مثلا إلى الغزالي وابن رشد، ومحمّد عبده وهانوتو، وعلي عبد الرازق والأزهر.

[6] نقصد ما يُعرف بالنقد الذاتي. وقد ظهرت كتابات في هذا المنحى أكثرها شهرة كتاب علاّل الفاسي "النقد الذاتيّ" وكتاب صادق جلال العظم "النقد الذاتيّ بعد الهزيمة".

[7] عبّر المهتمّون بقضايا الفكر العربيّ عن الجدل بصياغات متنوّعة منها على سبيل المثال "نحن والتراث"، "الإسلام والحداثة"، "الدولة والدين"، "الإسلام والعلم"...

(8) لم نعتبر العمل الذي قامت به حركات الإصلاح السلفي قبل هذا التاريخ مدشّنة زمنا ثقافيّا جديدا لأنّ الجهود المبذولة لم تتّجه إلى استحداث آفاق نوعيّة تخترق نظام القيم والفكر السائديْن. لقد كانت إمعانا في الاتّصال بها تحت باب تصحيح الإسلام وتهذيب السلوك من المُحْدَثات والبدع. والوهابيّة المثال الأبرز في هذا المجال. والجدل الذي أثارته لم يكن دافعا لإنتاج موقف ثقافيّ مغاير. للتوسّع في هذا الجدل، نحيل على دراسة عبد الرزّاق الحمّامي التي اهتمّ فيها بردود التونسيّين على الوهابيّة: "من قضايا الفكر الدينيّ بتونس في القرن التاسع عشر" المنشورة ضمن كتاب له يحمل العنوان نفسه، الدار التونسيّة للنشر، تونس، 1992.

(9) وهي الصياغة التي استقامت عنوانا لكتاب شكيب أرسلان.

(10) كأن يُجعَل من الطهطاوي مثلا رائدا لليبراليّة ومن محمّد عبده سلفيّا متنوّرا.

(11) تنبغي الإشارة ههنا إلى أنّ الغرب الحديث قدّم نفسه إلى الإسلام من خلال حملته الشهيرة على مصر غازيا وعالما في ذات الوقت. ولا شكّ في أنّ المسلمين وجدوا أنفسهم في أجواء الصدمة بين خوف من جبروته ورغبة في الحصول على ما عنده من منافع. وهذا ما عقّد كثيرا على العقل العربيّ والإسلاميّ الحديث عمليّات التواصل معه. ولو عرف المسلمون الغرب الحديث بعيدا عن هذه الأجواء لكانت المسالك إلى التمدّن أكثر انفتاحا.

(12) أنتجت تلك الأجواء ضربا من الفوضى المعقولة في الإجابة تجلّت في البناء التركيبيّ المصطنع غالبا لفكر النهضة. لقد وجدنا باستمرار إقبالا على الغرب والإسلام معا انطلاقا من اجتهاد لا يتخطّى كثيرا مبدأ التحسين والتقبيح. وكلّ ذلك في إطار البحث عن المسوّغات. وقد عرض المفكّر الباكستانيّ فضل الرحمان عرضا مركّزا خلاصة هذا الطور فقال: "إنّ الضغوطات التي مارستها قوى التغيير الاجتماعيّ... أدّت إلى خلق وضعيّة جرى فيها تبنّي بعض الأفكار الغربيّة الأساسيّة الحديثة إضافة إلى العديد من المؤسّسات والدفاع عنها من قِبَل بعض المسلمين والعثور في أغلب الأحيان على تبرير قرآنيّ لها، ولكنّ الرفض القاطع والكلّيّ للحداثة ظلّ هو دين الجميع ممّا جعل إنتاج الأدب التبريريّ للإصلاح والذي حلّ محلّ تمجيد الذات لا ينضب"، الإسلام وضرورة التحديث: نحو إحداث تغيير في التقاليد الثقافيّة، ترجمة إبراهيم العريس، دار

الساقي، لندن، 1993، ص ص 12-13. وراجع في السياق نفسه الملاحظات التي ساقها هشام جعيّط في كتابه "أزمة الثقافة الإسلاميّة"، دار الطليعة، بيروت، 2000، ص ص 136- 139.

(13) من الأمثلة الدالّة بوضوح على الخصومة الفكريّة بين القديم والجديد في إطار النقد والنقض، معركة الكتابة بين طه حسين والخضر حسين. فقد كتب الأوّل "في الشعر الجاهليّ" وردّ الثاني بـ" نقض كتاب في الشعر الجاهليّ". ولك أن تقع على أجواء المعركة نفسها بين علي عبد الرازق والخضر حسين. فقد كتب الأوّل: "الإسلام وأصول الحكم" وردّ الثاني بـ "نقض كتاب الإسلام وأصول الحكم"، راجع عرضا دقيقا لهذا التنازع وأبعاده في أطروحة البدوي، مرجع سابق. ولا شكّ في المناظرة الشهيرة بين محمّد عبده وفرح أنطون تتنزّل في هذا السياق أيضا.

(14) نكتفي بالإشارة إلى أنّ من الأعمال الأولى التي انخرط فيها طه حسين بعد عودته من الدراسة في باريس:

- تدريس التاريخ اليونانيّ والرومانيّ.
- تأليف كتاب آلهة اليونان سنة 1919.
- ترجمة كتاب أرسطو: نظام الأثينيّين.
- الشروع في نشر فصول من كتابه قادة الفكر. واللافت أن الحيّز الأكبر من هذا الكتاب مخصّص لليونانيّين.

(15) نشير إلى إيمان طه حسين بأنّ الغرب الحديث لم يمرّ بالتراث العربيّ الإسلاميّ مرورا حقيقيّا كما هو شائع. وليست إلاّ العودة إلى أصوله القديمة التي هيّأت له أسباب التقدّم. بل إنّ تلك الأصول كما يراها طه حسين هي التي صاغت العقل الإنسانيّ ومهّدت لتطوّره ورقيّه، انظر موقفه هذا في مقدّمة كتابه: "قادة الفكر".

(16) الأمر اللافت حقّا هو أنّ إعلان إسقاط "النظام الخليفيّ" لم يلق من يتصدّى له من علماء الدين وجمهور المسلمين تصدّيا يمنع الحادثة من التحوّل إلى حدث تاريخيّ كبير في تاريخ المسلمين المعاصر. ولا شكّ عندنا في أنّ أمر الإسقاط الذي أصدره مصطفى كمال أتاتورك لم يكن يحتاج إلى جهد كبير لإقناع الضمير الإسلاميّ بالأمر، إذ يبدو أنّ انهيارا ذاتيّا كان متحقّقا في الواقع

اليوميّ وكان يكفي التعبير عنه بمرسوم سياسيّ. لكنّ السؤال الأساس هنا هو: هل كان أمر الإسقاط والحدوث دون احتجاج في مستوى الحدث علامة على انتصار حقيقيّ للاتّجاه العلمانيّ والتحديثيّ في البلاد الإسلاميّة؟ فإن كان ذلك كذلك، فلِمَ لم تشهد البلاد العربيّة والإسلاميّة لاحقا ثمار هذا الحدث، خاصّة وأنّ المعركة بين القديم والجديد هي في جوهرها معركة بين العقل الدينيّ والعقل المدنيّ؟ وهل يمكن تفسير الإسقاط دون الاحتجاج المتوقّع قيامه بتعبير الوجدان الإسلاميّ عن نوع من "الشماتة" إزاء السلاطين العثمانيّين وليس إزاء ثقافة الاستخلاف نفسها؟ وألا يبدو أنّ أولئك العلماء الذين كأنّهم كظموا الغيظ وهم يرون ما فعل أتاتورك سينتقمون منه من خلال عدوانهم الشرس على واحد من بني جلدتهم وهو علي عبد الرازق. ومن هنا، نستطيع أن نقول إنّ الحدث كان حدثا تاريخيّا كبيرا فعلا غير أنّه لم يكن حدثا مفصليّا في التاريخ المعاصر لأنّ العرب لم يعيشوا انتقالا جوهرا ونهائيّا إلى الحياة المدنيّة بكلّ محمولها السياسيّ والثقافيّ والاجتماعيّ. ولعلّ البلد الوحيد الذي جنى شيئا من ذلك هو تركيا البلد الذي انقلب على مجاله الإمبراطوريّ والدينيّ وألغى الخلافة. لقد عاش العرب والمسلمون إذن مظهرا علمانيّا "زائفا" ولم يكن صمت المحافظين ضعفا ولا هزيمة.

(17) مستقبل الثقافة في مصر، دار الكتاب اللبنانيّ، بيروت، 1973، ص 86.

(18) وفي هذا الإطار يُفهم طموحه الذي أثار على وجه التجنّي احتجاجات حادّة: "...أن نسير سيرة الأوروبّيّين ونسلك طريقهم لنكون لهم أندادا، ولنكون لهم شركاء في الحضارة، خيرها وشرّها، حلوها ومرّها، وما يُحَبّ منها وما يُكرَه وما يُحمَد منها وما يُعاب"، نفسه، ص 54. وتأمّل كيف حذا بعد ذلك زكيّ نجيب محمود حذو طه حسين وربّما استخدم مفرداته وذهب بها بعيدا في التعلّق بأوروبّا الحديثة: "إنّه لا أمل في حياة فكريّة معاصرة إلاّ إذا بترنا التراث بترا، وعشنا مع مَن يعيشون في عصرنا علما وحضارة ووجهة نظر إلى الإنسان والعالم... بل إنّي تمنّيت عندئذ أن نأكل كما يأكلون، ونجدّ كما يجدّون ونلعب كما يلعبون، ونكتب من اليسار إلى اليمين كما يكتبون على ظنّ منّي آنئذ أنّ الحضارة وحدة لا تتجزّأ، فإمّا أن نقبلها من أصحابها... وإمّا أن نرفضها"، تجديد الفكر العربيّ، دار الشروق، القاهرة، 1980، ص ص 9-11.

(19) نفسه، ص 60.

(20) من ذلك إنشاؤه المدرسة الصادقيّة سنة 1875.

(21) راجع في هذا الصدد دراستنا: الإصلاح السياسيّ والتشريعيّ في القرن التاسع عشر.. دراسة في السياق والآفاق، مجلّة جامعة ابن رشد في هولندا، 9/ 2013.

(22) فهذا سمير أمين العلمانيّ الماركسيّ يقول: "أرجو الأخذ بما يكون في تراثنا ذا طابع تقدّمي مثل ابن رشد وابن خلدون. وأرجو تطويره لملاءمة ظروف العصر. وأرفض ما أعتقد أنّه ذو طابع رجعيّ مثل الغزالي"، من مقاله إشكاليّة الديمقراطيّة في الوطن العربيّ، منشور ضمن كتاب أزمة المجتمع العربيّ، دار المستقبل العربيّ، القاهرة، 1985، ص 150. وذاك محمّد عمارة السلفيّ الغارق في التراث تستمع إليه فتخال نفسك لا تستمع إليه وهو يدعو إلى أن يتمّ إحياء "الصفحات التي انتصرت للمنهج العلميّ في التفكير" ويطلب أن "نيسّر للجوانب المتقدّمة والعقلانيّة والثوريّة من هذا التراث سبل الوصول إلى جمهور أوسع من المثقّفين والقرّاء لأنّها تحتوي على الطاقات الخلاّقة والمحرّكة التي نريد لها أن تعمل في دفع الأمّة على طريق التقدّم إلى الأمام"، نظرة جديدة إلى التراث، دار قتيبة، دمشق،1988 ، ص 44 وص 23.

(23) نفسه، ص 452.

(24) لم يكن ظهور الشعب بدلالاته الحديثة خارج دائرة فلسفة الانتصار للفرد باعتباره موجودا في ذاته ولذاته وانطلاقا من مبادئ أساسيّة أبرزها الحريّة. يمكن لمزيد التوسّع العودة إلى جورج بوردو (Georges Burdeau) في كتابه « Le libéralisme » طبعة Seuil سنة1979، راجع خاصّة ما جاء تحت عنوا ن L'individualisme ص ص 88-117 . ونحيل كذلك على كتاب لويس ديمون (Louis Dumont) انظر الفصل الأوّل من الباب الأوّل على نحو خاصّ المعنون بـ:Genèse1 في كتابه:

Essais sur l 'individualisme : une perspective anthropologique sur'idéologie moderne, éd. Seuil,1983.

(25) للتوسّع في تاريخيّة المواطنة ودلالاتها وموقعها في الثقافة المدنيّة الحديثة نحيل على:

Paul Magnette, La citoyenneté : une histoire de l'idée de participation civique, éd. Bruylant, Paris, 2001.

(26) طه حسين، كلمات، دار العلم للملايين، القاهرة، 1985، ص 21.

(27) الجابري، وجهة نظر، المركز الثقافيّ العربيّ، بيروت- الدار البيضاء، 1992، ص 120.

(28) راجع عن كيفيّة تعاطي المسلمين مع المسألة التعليميّة الملاحظات الجيّدة التي ساقها حمّادي الرديسي تحت عنوان: Un milieu éducatif défaillant في كتابه المذكور سابقا، ص ص 162-178. كما يمكن العودة إلى عرض مفيد لتصوّر المسلمين للتربية والتعليم قدّمه فضل الرحمان تحت عنوان "التربية خلال عصر الإسلام الوسيط"، من الفصل الأوّل من كتابه الإسلام وضرورة التحديث، مرجع سابق. ويمكن العودة كذلك إلى رضوان السيّد في كتابه الإسلام المعاصر: نظرات في الحاضر والمستقبل" دار البراق، تونس، 1990، فصل نظم التربية والتعليم، كما يمكن العودة إلى الفصل السادس الذي عقده ابن خلدون في مقدّمته تحت عنوان "في العلوم وأصنافها والتعليم وطرقه"، المجلّد الثاني، الدار التونسيّة للنشر والمؤسّسة الوطنيّة للكتاب، تونس/ الجزائر، 1984.

(29) نسوق في هذا الصدد مثالا ضربه رضوان السيّد لبيان الفرق بين التعليم باعتباره مهارة واستعدادا لتلقّي العلوم العصريّة، و التعليم باعتباره ثقافة داخل رؤية شموليّة: "أذكر أنّ الأوّل بكلّيّة الطبّ بألمانيا الغربيّة في الجامعة التي كنت أدرس فيها كان شابّا سعوديّا، ولكنّه حرص في حفل تخرّجه وبحضور رئيس الجامعة وعمدائها، على القول إنّه يؤمن بالتكنولوجيا الحديثة، ولكنّه يؤمن أكثر بالإسلام. ولأنّه ليس في الإسلام تصريح بكرويّة الأرض، فليس هناك ما يدعوه للإيمان أو الاقتناع بذلك"، الإسلام المعاصر: نظرات في الحاضر والمستقبل، ص 78.

(30) انظر في هذا الصدد على سبيل المثال الفصل الثالث من كتاب كمال عمران "الثقافة الإسلاميّة: مظاهر من التجريب والتجريد"، الدار التونسيّة للنشر، تونس، 1992، راجع خاصّة ما اتّصل بإصلاحات محمّد عبده وعبد الحميد بن باديس، ص 145 وما بعدها. ويقدّم لنا مقال محمّد سويسي في دائرة المعارف الإسلاميّة (الطبعة الجديدة، بالفرنسيّة) فلسفة التعليم بالمدرسة الصادقيّة ويُظهر طموحها إلى إنشاء حالة علميّة- اجتماعيّة حديثة غير أنّ عقباتٍ عثّرت مسيرة هذه المدرسة وحرمتها من إدراك بعض أهدافها.

(31) المثال على ذلك المدرسة الصادقيّة بتونس التي تأسّست سنة 1875 برغبة قويّة من خيرالدين التونسيّ.

(32) نحيل هنا إلى الملاحظات التي أبداها علي المحجوبي حول إخفاق العمليّة التعليميّة في البلاد العربيّة في القرن التاسع عشر، انظر كتابه "النهضة الحديثة في القرن التاسع عشر: لماذا فشلت بمصر وتونس ونجحت باليابان"، سراس للنشر، تونس، 1999، ص 23 وما بعدها وص 86 وما بعدها.

(33) محمّد رشيد رضا، تاريخ الأستاذ الإمام محمّد عبده، الجزء الثاني، مطبعة المنار، القاهرة، 1344هـ، ص: 144.

(34) نفسه، الجزء الأوّل، ص: 223.

(35) محمّد عبده، الأعمال الكاملة، الجزء الثالث، تحقيق وتقديم محمّد عمارة، المؤسّسة العربيّة للدراسات والنشر، بيروت، 1972، ص:43.

(36) عن علاقة العلم/ المعرفة بالإسلام في أطروحات إصلاحيّي القرن التاسع خاصّة ومن يحملون فكرهم من بعدهم أُنظُر مثلا:

Abd-al-Haqq Guiderdoni, Islam : problèmes actuels en science et religion, in : revue Etudes orientales, 23/24 (2005).

(37) محمّد الطاهر بن عاشور، أليس الصبح بقريب: التعليم العربيّ الإسلاميّ دراسة تاريخيّة وآراء إصلاحيّة، دار سحنون، تونس، ودار السلام، القاهرة، 2006، ص: 7.

(38) راجع كلّ ما جاء تحت عنوان: "وجوه الإصلاح" انطلاقا من ص: 148.

(39) تواترت على سبيل المثال في الصفحتيْن 86 و87 من الكتاب عبارات مصر والمصريّ والمصريّين 10 مرّات.

(40) مستقبل الثقافة، نفسه، ص: 87.

(41) أحمد أمين، حياتي، ص:47.

(42) نفسه، ص: 45.

(43) نفسه، ص 200.

(44) سوزان طه حسين، معك، دار المعارف، القاهرة، 1982، ص ص 111-112.

(45) نفسه، ص 167.

(46) نحن ندرك بطبيعة الحال أنّ العبارة التوحيديّة "البلاد العربيّة" تنطوي على كثير من المغالطة في ظلّ السياق التاريخيّ الذي دشّنه ميلاد الدولة الوطنيّة/القطريّة. فالتجارب تختلف وتتعدّد، والنجاح هنا قد يقابله تعثّر أو إفلاس هناك. إنّنا نواصل هذا الاستخدام من ناحية وجدانيّة شعوريّة أكثر منه من ناحية موضوعيّة.

(47) إذا كان تقدير محمّد الشرفي سليما، فلنا دليل قاطع على نجاح الاتّجاه الحداثيّ باعتماده التعليم قاعدةَ تحوّل ثقافيّ واجتماعيّ في تونس مثلا. لقد قوّم محمّد الشرفي قرار خير الدين بإنشاء المعهد الصادقيّ على هذا النحو: "كان هذا القرار حاسما بنتائجه الجبّارة التي ستظهر في السنين اللاحقة والتي ستكيّف مستقبل البلاد التونسيّة، فالمعهد الصادقيّ هو الذي ستترعرع في أحضانه النخبة التونسيّة التي أسّس أفرادها حركة النضال لأجل الاستقلال وقادوها، ثمّ سيكونون بناة الدولة العصريّة"، الإسلام والحرّيّة: الالتباس التاريخيّ، دار الجنوب للنشر، تونس، 2002، ص 209.

(48) مستقبل الثقافة، ص 67.