

مكانة التربية في استراتيجية محاربة الإرهاب



الدكتور عبد الله بن محمد سالم بن السيد استاذ بجامعة نواكشوط

1. مقدمة

ليس تأصيل المصطلحات، وخاصة ما يتعلق منها بمفهوم "الاستراتيجية"، من أهداف هذه المداخلة؛ لأن هدف الندوة، كما يتضح، هو الوصول إلى "مقاربة شاملة لمحاربة الإرهاب". وعادة ما يتم بناء الاستراتيجيات على مجموعة من المقاربات؛ وبالتالي فنحن الآن نمتلك مقاربة وطنية نسعى إلى إغنائها لتكون شاملة. وهذا كله يوجه البحث عن "مكانة التربية" في استراتيجية موجودة بالفعل إلى أخرى موجودة بالقوة.

ومن المعروف أن علاقة التربية بالإرهاب مثلت أحد المشاغل الرئيسة لكثير من الكتابات في مجالات معرفية مختلفة، لن نحاول استقصاءها، ولا إبراز خيوط الاتفاق والاختلاف بينها، مكتفين باستعراض سريع لواقع التربية في السياق الموريتاني، والسياقات المشابهة له؛ من أجل إعطاء تفسير تربوي لظاهرة "الغلو والإرهاب"، وبلورة أفكار لمحاولة الاستفادة من التربية في محاربة هذه الظاهرة؛ وذلك من خلال النقاط التالية:

2. في التربية

وبناء على ذلك سنسعى إلى الوقوف عند مفهوم "التربية"، الذي تحاول هذه المداخلة تلمس مكانته؛ منطلقين من افتراض مؤداه أنه من غير "التربية" لا يمكن بناء "استراتيجية محاربة الإرهاب".

1.2 في تعريف التربية:

هناك عدة تعريفات للتربية، يستند كل منها إلى خلفيات فكرية أو دينية أو علمية، ومنها أن:

- التربية هي التي تصنع هذا الكائن البشري الذي حملته الله الأمانة؛ لأنه قبلها كان صفحة بيضاء.
 - التربية هي الوسيلة التي تساعد الإنسان على بقائه واستمراره، ببقاء قيمه وعاداته ونظمه السياسية والاجتماعية والاقتصادية.
 - التربية هي توجيه المتعلم بأفضل طريقة نحو التحصيل المعرفي والعلمي والاجتماعي.
 - التربية هي كل عملية أو مجهود أو نشاط يؤثر في قوة الإنسان أو تكوينه.
 - التربية هي الرعاية الشاملة لشخصية الإنسان من جوانبها الأربعة: الجسدي والنفسي والعقلي والاجتماعي؛ بهدف إيجاد فرد متوازن، يمتلك القوة البدنية والعقلية، ويستطيع التكيف مع بيئته الطبيعية والاجتماعية.
- ومن خلال مختلف التعريفات هذه يتبين دور التربية ومكانتها بالنسبة للإنسان، فهي الجزء الرئيس من ماهيته، الذي يضمن بناء الذات، واستمرار نظم المجتمع. لكنها قد تكون ضارة بالفرد والمجتمع، ما دامت في بعض المفاهيم: "كل نشاط أو عملية تؤثر في تكوين الإنسان"؛ وبالتالي يظل مضمون التربية، ومنهجها حاسمين في توجيه أفراد المجتمع نحو الخير أو الشر.

2-2 في الاهتمام بالتربية:

وهذا هو ما جعل المجتمعات تجتهد مبكرا في رعاية أفرادها وتكوينهم؛ حيث أكدت الدراسات أن الشعوب البدائية مارست نظما تعليمية "حملت جملة من السمات والخصائص شبيهة بتلك التي عرفت بها التربية في أكثر مراحلها نموا وتطورا"¹.

¹ د. عبد الله عبد الدائم، التربية عبر التاريخ: من العصور القديمة حتى القرن العشرين، ص14، دار العلم للملايين، ط74/5 لبنان.

وقبل الميلاد دفع دور التربية ومكانتها كثيرا من المصلحين² والفلاسفة³ إلى الحث على التعليم وممارسته لقيام مجتمع الفضيلة، كل حسب رؤيته، كما تواترت الشرائع السماوية على إبراز مكانة التعليم في الدنيا والآخرة⁴؛ متخذة منه وسيلة لنشر تعاليمها بين الناس، بصورة ما تزال شاهدا حيا على أنه لا يمكن الاستغناء عن التربية حتى بالنسبة للديانات السماوية. وسأقف بإيجاز عند أمثلة من الاهتمام بالتربية نراها مفيدة بالنسبة لهذا الموضوع.

2-2-1 في اهتمام المسلمين بالتربية:

بدون شك فقد أولى الإسلام التربية عناية كبيرة فكانت أول نصوص الوحي داعية إلى "القراءة"، رابطة بين الخلق والتعليم⁵، كما رفع من شأن العلماء. ومن ذلك على سبيل المثال قوله تعالى: "يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات"⁶، وقوله: "قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون"⁷. كما بينت السنة أهمية التعليم، ومن ذلك حديث رسول الله، صلى الله عليه وسلم: "من سلك طريقا يطلب فيه علما سهل الله له طريقا إلى الجنة، وإن الملائكة لتضع أجنحتها لطالب العلم، وإن العالم ليستغفر له من في السماوات ومن في الأرض حتى الحيتان في جوف الماء"⁸، وبينت ما يلحق الإنسان من الأضرار حين يتولى التربية غير أهلها من مدعي العلم، كما جاء في الحديث الشريف: "إن الله لا يقبض العلم انتزاعا ينتزعه من الناس، ولكن يقبض العلم بقبض العلماء حتى إذا لم يبق عالم، اتخذ الناس رؤوسا جهالا فاستلوا فأفتوا بغير علم فضلوا وأضلوا"⁹.

² تشير هنا، على سبيل المثال، إلى:

. سيدهارتا غوتاما (بوذا ت 483 ق. م) الذي تنسب إليه الديانة البوذية.

. كونغ تسي (كونفوشيوس ت 478 ق. م) الذي تنسب إليه الديانة الكونفوشية

³ تشير هنا إلى سقراط (ت 399 ق. م) وافلاطون (ت 347 ق. م)

⁴ الأمثلة هنا أكثر من أن تحصى، ويمكن على سبيل المثال الرجوع إلى باب "فضل العلم" في كتب صحاح الحديث النبوي الشريف.

5 سورة: "اقرأ"

6 المجادلة: 11

7 الزمر: 9

8 رواه أبو داود والترمذي

9 متفق عليه

ولم يكن هدف التربية في الإسلام مجرد تعلم النصوص الشرعية الدينية، كما في الرسائل السماوية الأخرى، وإنما تم توجيه الإنسان إلى الاهتمام بواقعه ودينه في موازاة مع الاهتمام بآخرته، كما في قوله تعالى: "وابتغ فيما أتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا، وأحسن كما أحسن الله إليك، ولا تبغ الفساد في الأرض، إن الله لا يحب المفسدين"¹⁰.

وبفضل هذه العناية انكب الناس على التعلم في الكتاتيب وزوايا الجوامع، وقصور الأئمة، ودور العلماء، ومواسم الحج قبل أن تنتشر المدارس في الحواضر الإسلامية، ويتحول بعضها إلى جامعات، كما حدث مع القرويين والزيتونة والأزهر؛ وبذلك تمكن المسلمون من بناء أسس حضارة أفادت البشرية في مختلف المعارف والعلوم.

2-2-2 في اهتمام المجتمع الشنقيطي بالتربية

وقد شمل اهتمام المسلمين بالتربية كل البقاع التي انتشر فيها الإسلام؛ بصورة بينت نسبة مقولة "الثقافة ربيبة المدينة"؛ حيث بين لنا المجتمع الشنقيطي قدرة البادية على بناء الثقافة وتدارس العلوم، عن طريق العناية بالتربية، كما يشير إلى ذلك المختار بن بونه (ت 1220هـ) في قوله [بسيط]¹¹ :

ونحن ركب من الأشراف منتظمٌ أجلُّ ذا العصرِ قدرًا دون أدنانا
قد اتَّخذنا ظهورَ العيسِ مدرسةً بها نبين دين الله تبيانًا

وقد تمكن الشناقطة من إرساء منظومة تربوية قوية عن طريق "محاضر العلم"¹²، التي مثلت جامعات بدوية، استطاع خريجوها الذين سافروا في رحلات الحج أن

10 القصص:77

11 ملف المختار بن بونه ، المعهد الموريتاني للبحث العلمي . مرقون

12 يرجع خفاء الاشتقاق اللغوي لكلمة "محاضر"، إلى كون العامة ينطقونها بإبدال الضاد ظاءً، فيقولون: "محطرة" و"محاضر"؛ الأمر الذي دفع إلى التشكك بين أن تكون الكلمة مشتقة من "حظيرة" الدواب التي يقيمها أهل البادية لحماية مواشهم، أو مأخوذة من "حضور" الطلبة و"محاضرة" الأستاذ، إلا أن الرأي الأخير أكثر رجحانًا، وقد أوفاه الخليل النحوي شرحًا مشيرًا إلى أنه قديم الاستعمال. لكن قدم الاستعمال التي يشير إليها النحوي تجعله مطابقًا لمعنى "الكتاب" لا لمعنى المدرسة المتعمقة التي يدل عليها في السياق الموريتاني. راجع: الخليل النحوي، بلاد شنقيط: المنارة والرباط، ص61، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم/ تونس 1987.

ويبدو "أن استخدام لفظ "المحضرة" للدلالة على "الكتاب" كان شائعًا في مدينة تنبكتو وفي السوس، وكذلك مصطلح "الحضار" كان معروفًا في البوادي المغربية وحتى في بعض المدن كمراكش".

يبينوا مكانة "ثقافة الصحراء" من خلال حواراتهم المختلفة لعلماء الأمصار في مغارب الأرض ومشارقتها.

وقد بين أحمد بن الأمين الشنقيطي (ت1331هـ)، وهو أحد خريجي "المحضرة" ممن اطلعوا على التدريس في الأزهر، مختلف أبعاد العملية التربوية التي كانت سائدة في المجتمع الشنقيطي، مقارنة بينها وبين الأزهر. ويمكن أن نستعرض جوانب هذا النص المهم من خلال النقاط التالية:

- فعن المقررات الدراسية في المحضرة يقول ابن الأمين: إن الطفل بعد التهجّي: "يستمر التعليم في القرآن إلى أن يبلغ... إذا لم يحفظ القرآن قبل ذلك، فإن حفظه إما أن يشتغل بعلم القراءات، ويسمونه التجويد، وإما أن يبقى يكرر تلاوة القرآن لئلا يضيع من حفظه... فإذا بلغ الحلم يبدأ في غير القرآن، وتختلف الناس إذ ذاك، بحسب البلدان والقبائل. أما أهل آدرار وتكانت ومن حذا حذوهم فإنهم يبدؤون بالأخضري وابن عاشر والرسالة ثم الشيخ خليل¹³. أما أهل القبلة فإنهم يختلفون في ذلك أيضا، ففيهم البعض يقرأ بعض دواوين العرب قبل البلوغ، ثم العقائد الأشعرية، ويمضي سنين عديدة في إتقان تأليف السنوسي¹⁴... ثم يقرئونه النحو والفقه. وفيهم مواضع، يتأنق أهلها في البيان والمنطق، ولكل جهة اعتناء ببعض العلوم أكثر من غيرها"¹⁵.

- وبخصوص ظروف الشيخ وطرق تدريسه: بين ابن الأمين ما يكابده الشيخ من الأتعاب، فيقول: "أما ما يكابده العالم من مشاق الدنيا، فهو أنه قد يكون موردا للضيوف وللمستفتين ولطالب الحاجة، وليس للقاضي ولا للمدرس، هناك أوقاف تصرف عليهما، ولا يأخذ أحدهما من الطلبة، بل قد يعطيهم من يده... وقد

راجع: دود ولد عبد الله، الحركة الفكرية في بلاد شنقيط، بحث لنيل دبلوم الدراسات العليا، مرقون بكلية الآداب والعلوم الإنسانية/ الرباط أكادال.

13 إشارة إلى متون في الفقه المالكي هي: المرشد المعين على الضروري من أمور الدين لابن عاشر، ورسالة ابن أبي زيد القيرواني، ومختصر خليل.

14 تأليف السنوسي المقصودة هي: أم البراهين في العقائد، وقد اختصرها في: السنوسية الصغرى، الوسطى والكبرى

15 أحمد بن الأمين، الوسيط في تراجم أدياء شنقيط، ص 518، طبعة مكتبة الخانجي بمصر ومؤسسة منير بموريتانيا، ط4/1989.

يستغرق يومه كله في التدريس، لأن الشيخ عندهم لا يلزم الطلبة أن يشتركوا في درس واحد، من فن من الفنون، فتراه مثلاً يدرس لعشرة من التلاميذ الألفية، فبعضهم يقرأ من أولها، وبعضهم يقرأ من وسطها، وبعضهم يقرأ من آخرها، ويلقي لكل درسه من موضعه الذي يليق به. وهكذا في الفقه وغيرهما من العلوم، وقد يضم أشخاصاً في محل واحد من فن واحد... ويسمون المشتركين في الدرس: دولة... ولا ضابط للهيئة التي يلقي عليها المدرس عندهم، فتراه يدرس مرة ماشياً مسرعاً، ومرة جالساً في بيته، ومرة في المسجد، ومنهم من يدرس في أثناء الارتحال من جهة إلى أخرى سواء كان ماشياً أو راكباً، والطلبة يمشون على أقدامهم في ناحيته¹⁶.

- وبخصوص تأديب الشيخ للطلاب، فيقول ابن الأمين: "إذا بلغ الشيخ أن أحد التلاميذ أساء يعاتبه برفق بأن لا يلتفت إليه حتى يعلم التلميذ ذلك من حاله... وهذا النوع أردع للناس، فليت أن علماء الأزهر فعلوا مثله، وتركوا عنهم، يا ابن الفاعلة، أو يا ابن الكلب، أو يا حمار، فإن هذه الألفاظ تذهب هيبة الشيخ من قلب الطالب..."¹⁷.

- وبخصوص ظروف الطلبة: يقول إن: "الشخص في أرض شنقيط، يصعب عليه أن يتعلم في بيت أهله بالنظر في الشؤون المنوطة به، فيتغرب لذلك. أما ما يعيش به فالأكثر أن يأخذ بقرة حلوبا أو بقرتين. وإذا كان الشيخ صاحب إبل يذهب الطالب بناقة أو ناقتين فإذا اجتمعوا عند شيخ يكونون طوائف كل طائفة تشترك فيما عندها. أما ما يسكنون فيه من الأمكنة فيصدق عليه قول بعضهم:

تلاميذ شتى ألف الدهر بينهم لهم همم قصوى أجل من الدهر
يبيتون لا كين لديهم سوى الهوى ولا من سرير غير أرمدة غبر

ويتناوبون رعي مواشيهم، فيخرج أحدهم اليوم يرعى الإبل، ويأخذ كتابه أو لوحه، يظل يقرأه، ثم يخرج غيره بعده... وإذا كانت الطلبة أهل بقر يتناوبون الورود على المنهل لسقيها"¹⁸.

16 نفس المرجع: 519-520.

17 نفس المرجع: 520-521 بتصرف

18 نفس المرجع: 520-521

ويختم ابن الأمين هذا النص بمخاطبة المشاركة قائلاً: "إذا تأملت يامشرقي طالب العلم في أرض شنقيط علمت أنك تجد من الإعانة ما لا يجد، لأن لك من الأوقاف ما يكفيك، ووراءك امتحان يحملك على الاجتهاد، لأنك إذا سقطت قطعت من الدفتر، وإذا لم تكن عالماً جعلت عسكرياً، وإذا صرت عالماً تأخذ من الأوقاف ما يكفيك أما الطالب في أرض شنقيط فبعكس هذا كله"¹⁹ . وهكذا كانت المحاضرة وما تزال تقوم على الخصائص التالية:

استظهار النصوص والإحاطة بمختلف المعارف: فالشيخ لا يجلس للتدريس إلا بعد حفظ جميع المتون عن ظهر غيب، لذلك يملي، على سبيل المثال، لأكثر من عشرة طلاب كل في مكان من القرآن، ويشرح لعشرة آخرين، كل في مكان من ألفية ابن مالك، وفي نفس الجلسة يدرس آخرين نصوصاً شعرية، أو كتاباً في المنطق، أو الفقه، أو علوم القرآن.

حرية الطالب: حيث لا يلزم الطالب بانتظار زميل إذا كان مستوى استيعابهما مختلفاً، فكل طالب يتقدم حسب قدرته الاستيعابية، وهو مخير فيما يطمح إلى قراءته، فهذا يحب أن يركز على علوم اللغة والشعر، وذاك شغوف بالعميقة الشعرية، وآخر يريد أن يتبحر في علوم القرآن...

المساواة: ففي رحاب المحاضرة يستوي الغني والفقير، الكل يأكل نفس الأكل، ويمارس العمل الشاق، يستوي في ذلك من ذهب من عند أهل أغنياء، يسوق حلوباً، أو من جاء لا يحمل إلا طموح التعلم، وعزيمة التحصيل.

التسامح: لم تعرف موريتانيا، منذ ازدهار الثقافة فيها ميولاً تكفيرية، وبالعكس من ذلك كانت المحاضرة الميدان الذي جمع مختلف المذاهب في جو من التآخي والإيثار، والحرص على التحصيل المعرفي.

الفعالية: استطاع النظام المحضري، بالثقافة التي أنتجها، أن يوحد مشاعر مجتمع قبلي لا تحكمه سلطة مركزية، وأن ينشر الإسلام في ربوع إفريقيا، وأن يمنح المشتغلين بالعلم سلطة ومكانة اجتماعية، وأن يعطي للبلد سمعة في الحواضر الإسلامية عن طريق العلماء، وأن يمكن المجتمع من آليات المقاومة العنيدة للغزو الفرنسي ولثقافته، وأن يفرض نفسه وسيلة تربوية قوية منافسة للمدرسة الحديثة

19 نفس المرجع: 520-521

في فترتي: الاستعمار والاستقلال. وما زال يحظى بالتقدير والاحترام، بالرغم من ضعف وسائله.

2-2-3 الاهتمام بالتعليم الحديث في ظل السلطة المركزية:

بدأ هذا الاهتمام مع دخول الاستعمار سنة 1904، وكان في بدايته حيباً ضعيفاً، وتعزز الإقبال عليه تديجياً منذ الاستقلال، وبصورة قوية مع بداية الجفاف الذي ضرب المنطقة منذ نهاية العقد السابع من القرن الماضي.

وكانت غاية هذا التعليم توفير الكوادر البشرية لشغل الوظائف التي توفرها الدولة أو القطاع الخاص في بداية أمره، وبسبب المطالب الوطنية أجريت مجموعة من الإصلاحات في عهدي الاستعمار والاستقلال، كان محورها دائماً منصبا على لغة التدريس، التي كانت الفرنسية مع ساعات من العربية في الفترات الأولى، ثم تدرجت الإصلاحات نحو زيادة ساعات العربية، وصولاً إلى نظام الفصل بين التعليمين العربي والفرنسي سنة 1979. ومنذ سنة 1999 بدأ العمل بإصلاح يقضي بتدريس المواد العلمية بالفرنسية، والمواد الاجتماعية بالعربية.

ويقوم التعليم الحديث على انتظامية تربوية واضحة وصارمة، من حيث ضبط المقررات، ونظام التقويم، واعتماد منهج الفهم بدل الحفظ والاستظهار. وقد غلب عليه التعليم النظري وضعفت فيه الجوانب المهنية والعملية.

وبسبب كثرة الإقبال عليه، وضعف الموارد المخصصة له ازدادت أعداد الطلبة في الفصول، وقلت أعداد المدرسين؛ خاصة مع اعتماد سياسات التوسع الكمي على حساب الكيف، كما أن زيادة عدد الخريجين، وعدم مراعاة التكوين لاحتياجات السوق فاقمت من ظاهرة البطالة بين حملة الشهادات.

وقد اتسم البناء التربوي الحديث، بالنسبة لدول العالم الثالث عموماً، والدول العربية خصوصاً، ومنها موريتانيا، بجملة من السمات أقرته عن تأدية دوره المنشود في بناء مجتمع المعرفة القادر على الدفع بالتنمية الشاملة نحو مصاف الأمم المتقدمة، ومن تلك السمات:

_ عدم تجانس الأدوات واختلال المحتويات: ففي حين تمكنت كثير من الدول من توحيد لغة التدريس بوصفها أداة ضرورية لنقل المعارف، وصاغت مضامين نظمها التعليمية صياغة متجانسة فقد عجزت دول أخرى عن الوفاء بذلك لتفتح المجال

أمام خليط غير متجانس من اللغات والمحتويات؛ ذلك أن التربية في غالبية الدول العربية سعت إلى اعتبار "المواد الاجتماعية والأدبية والدينية مواد عربية اللغة والمحتوى، والمواد العلمية الطبيعية والرياضية مواد غربية اللغة والمحتوى. وفي حين تلقن الأولى الصياغة العتيقة للتاريخ والتراث العربي، والفهم الخاص للنصوص الدينية، أي في حين تلقن الأولى صياغة جيل خلا، فإن الثانية تلقن الجزء النظري من صياغة عقود خلت من تاريخ الحداثة الأوروبية"²⁰.

وقد أدى هذا الوضع إلى خلخلة النسيج الاجتماعي عن طريق خلق ازدواجية عامة، لا تنحصر في ازدواجية اللغة، بل تتعداها إلى ازدواجية الرؤية، وازدواجية الجيل، وازدواجية الثقافة. ومن شأن هذه الازدواجية أن تقود إلى ثلاثة أمور:

التذبذب على مستوى الانتماء الثقافي: بحيث تصبح الشخصية مضطربة، وتكون "بنيتها أكثر تفككاً واستعداداً لتسرب القيم الأجنبية الوافدة، وذلك بدوره يؤدي إلى حالة من التذبذب على مستوى الانتماء الثقافي."²¹.

الحييرة وفقدان الثقة على مستوى الفرد: إن التربية المتبعة تخلق جيلاً حائراً، يشعر بالمهانة والغلبة؛ فليس "هناك صراع فقط داخل شخصية الفرد المغلوب (الشخصية المضطربة)، وإنما هناك حالة تدهور لمعنوياته (المستوى النفسي) تجعله في أحسن الأحوال يقف موقف المدافع عن قيمه وذاتيته لا أكثر ولا أقل. وهكذا فالتحقير للنفس وفقدان الثقة قد أصبحا من السمات الشائعة في شخصية هذا النمط من الناس"²².

التطرف والعنف: فالازدواجية التي تكرسها هذه التربية تسهم في إذكاء التطرف والعنف، وغياب روح الحوار بين مكونات المجتمع، وهو ما جعل الثقافة

20 د. محمد عابد الجابري، إشكاليات الفكر العربي المعاصر، ص70، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت/1989.

21 د. محمود الداودي، بعض الجوانب الأخرى لمفهوم التخلف الآخر في الوطن العربي، مجلة "الوحدة" السنة 5، العدد 50 نوفمبر 1988، المجلس الأعلى للثقافة العربية - الرباط. ص، 82.

22 نفس المرجع، ص87.

العربية تعاني "من تيارات عديدة وافدة، أو نابعة من رواسب تقليدية، وهي تيارات تدفع بالشباب إلى اتجاهات متطرفة بعيداً عن القيم الأساسية في المجتمع"²³.

_ وهم نقل التقنية الحديثة: ساد الاعتقاد خلال القرن الماضي بإمكانية نقل التقنية والعلم مجردين عن سياقهما الأيديولوجي الغربي؛ وبالتالي امتلاك "المعاصرة" بواسطة استجلاب العلم ومتطلبات العصر من "الأخر"، وقرنها "بالأصالة" عن طريق إحياء التراث والمحافظة عليه. إلا أن هذا التصور أثبت فشله؛ فخلال قرن كامل لم نستطع نقل التقنية. وشيئا فشيئا اتسع البون بيننا وبين الآخر، وازدادت النزعة الاستهلاكية لدى المجتمعات والساسة والنخب الثقافية والفكرية. ويعود الفشل في نقل التقنية وتحقيق الحداثة عن طريقها إلى خطأين في التفكير والممارسة:

بموجب الأول أسندت إلى العلم والتقنية مهمة التحديث والتغيير، في حين أن "العلم والتكنولوجيا ليسا المحرك الأول للتغيير الاجتماعي، فهما لا يعدوان أن يكونا الخميرة فقط، أو المعجل لمثل هذه التغييرات الحاصلة بواسطة الجينات الوراثية للتغيير: القيم الثقافية"²⁴.

وبموجب الثاني تم الاعتقاد بإمكانية نقل العلم والتقنية مع "أن العلم لا يمكن نقله لأنه نتاج نسق ثقافي. فالقيم الثقافية هي التي تحدد الفكر العلمي والإبداع والابتكار"²⁵.

وهكذا فالشعور بالنقص، وانحسار الإبداع والتطرف، والعجز عن بلوغ هدف الوصول إلى الحداثة، كل ذلك يمثل نتائج لتربية تلقن معارف، تؤدي بالمتعلم إلى "عملية غسل دماغ يصبح بعدها غير مؤهل للتأقلم في محيطه الاجتماعي... وبقدر ما هي انعكاس لوهم التثقيف الذاتي تتحول بالضرورة إلى حفظ ومراكمة معلومات

23 السيد عبد المعطي السيد، صراع الأجيال: دراسة في ثقافة الشباب، 83، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية/1990.

24 المهدي المنجرة، الالتحام بين العلم والثقافة: مفتاح القرن الحادي والعشرين، ضمن كتاب: "الثقافة والمتقف في الوطن العربي"، ص 155، سلسلة كتب المستقبل العربي رقم 10، مركز دراسات الوحدة العربية/بيروت/1992.

25 نفس المرجع: 154-155

شتى غير قادرة أبداً على تكوين ملكة التفكير والتأمل والفهم²⁶. وأكثر من ذلك فهي تجعل الإنسان "في صراع مع ذاته وقيمه واتجاهاته"²⁷.
ولعل الاهتمام الذي يلقاه التعليم الآن يقود إلى نتائج إيجابية، ويتجلى هذا الاهتمام على مستويين:

الأول: تمثل في اعتراف الساسة على أكبر المستويات بضرورة إصلاحه حتى يكون في مستوى الآمال المعقودة عليه، وتم تشكيل لجنة وطنية من أصحاب الخبرة والكفاءة من أجل بلورة تصورات لهذا الإصلاح.

الثاني: توسعت قاعدة المباني المدرسية والتجهيزات، ووضعت مجموعة من الحوافز مست مختلف مستويات التعليم، وازداد مؤسسات التعليم المهني المتوسط والتقني العالي، واعتمدت خطط واضحة من أجل تحسين أداء القطاع.
ومع ذلك سيظل نظامنا التربوي يعاني مشاكل جمة لسنوات كثيرة؛ وذلك نتيجة لعوامل كثيرة؛ بعضها يشترك فيه أغلب بلدان العالم الثالث، وبعضها خاص بسياقنا الاجتماعي الثقافي، حيث ضعف مواردنا البشرية المؤهلة للنهوض بالإصلاح، فضلا عن غياب الرقابة والتمويل والتوجيه بالنسبة لقطاعات حيوية مسؤولة عن إنتاج التربية في المجتمع، ونعني الأسرة والمسجد والمحاضرة.

4-2-2 في اهتمام المنتظم الأممي بالتربية:

وإذا كان تقدم الأمم يرجع إلى مستوى اهتمامها بالتربية، وبالتالي مستوى تكوينها لنشئتها، فإن أمن المجتمعات واستقرارها يعود أيضا إلى نمط الفكر التربوي الذي يتلقاه أبنائها؛ لذلك لا غرابة أن يراعي المنتظم الأممي الذي أسفرت عنه نتائج الحرب العالمية الثانية دور التعليم في إرساء الأمن والاستقرار والسلام بين الشعوب، فكان ميلاد "اليونسكو" سنة 1945 منطلقا من هذه الرؤية لذلك جاء في ديباجة ميثاقها التأسيسي أنه "لما كانت الحروب تتولد في عقول البشر ففي عقولهم يجب

26 د. برهان غليون، مجتمع النخبة، ص195-196، دار البراق، تونس/1989.

27 عبد الله عبد الدائم، نحو فلسفة تربوية عربية: الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي، ص258، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت/1991.

أن تبني حصون السلام"²⁸. وسرعان ما دعت جميع أعضائها إلى مراجعة الكتب المدرسية للتأكيد على أنها تعمل على تعزيز التسامح والتفاهم العالميين، والتزمت دول المحور المنهزمة بأن تقوم بذلك تحت إشراف هذه المنظمة.

كما كان للتربية نصيب لا يستهان به من عمل "لجنة حقوق الإنسان" التي أنشئت سنة 1946، وصاغت "الإعلان العالمي لحقوق الإنسان"، الذي وافقت عليه الجمعية العامة للأمم المتحدة بتاريخ 10 ديسمبر 1948، وتضمن في مادته السادسة والعشرين ما نصه: "يجب أن تهدف التربية إلى إنماء شخصية الإنسان إنماء كاملاً، وإلى تعزيز احترام الإنسان والحريات الأساسية، وتنمية التسامح والصدقة بين جميع الشعوب والجماعات العنصرية أو الدينية، وإلى زيادة مجهود الأمم المتحدة لحفظ السلام"²⁹.

وبدون شك فإن إدراك المنتظم الأممي، الذي أسفرت عنه الحرب الكونية الثانية، لمكانة التربية في حفظ الاستقرار والأمن وبناء الدول كان نابعا من فهم عميق لدور التربية في توجيه سلوك الإنسان وأفعاله. غير أنه، على أهميته، لم يتمكن كليا من تحقيق أهدافه المتمثلة في بناء حصون السلام، والقضاء على الحروب ومظاهر العنف والإرهاب؛ وذلك لعوامل كثيرة، نذكر منها:

- التنافس الحاد بين الشركات عابرة القارات على الموارد الأولية، وما رافقه من شعور بالغبن والتحدي بالنسبة للبنى الاقتصادية القومية.
- صعود أحزاب اليمين المتطرف في دول الشمال، وما رافقه من نظرات عنصرية تجاه المنحدرين من دول الجنوب مواطنين ومقيمين.
- تنامي المشاعر الدينية، والأفكار الأصولية في دول الشمال أولا ثم الجنوب ثانيا منذ نهاية العقدين الأخيرين من القرن الماضي، مع تراجع الصراع الأيديولوجي التقليدي.
- شعور النخب السياسية والثقافية والاقتصادية في دول الجنوب بجبروت الآخر وازدواجية معاييرها، وتسخير المنتظم الأممي لمصالحه، وسياساته؛ وذلك في ظل الأحادية القطبية، والعولمة الاقتصادية، والهيمنة الإعلامية.

28 موقع اليونسكو

29 من المادة 26 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان.

وقد تآزرت هذه العوامل مع أخرى فازدادت وتيرة الحروب والصراعات، واستفحلت مظاهر الجريمة المنظمة، ومنها الإرهاب.

3. في الإرهاب:

يعتبر هذا المصطلح حديثا نسبيا، إذا ما قورن باصطلاحات أخرى تقاربه نفس الدلالة "كالعنف" مثلا، لكنه مع ذلك أخذ مساحة كبيرة في الاستعمال منذ نهاية القرن الماضي؛ وخاصة بعد أحداث 11 سبتمبر 2001 بالولايات المتحدة الأمريكية. وبالرغم من أن المنتظم الأممي شكل لجنة لمكافحة الإرهاب منذ سنة 1972 إلا أنه لم يتفق على استراتيجية لمحاربهته قبل 8 سبتمبر 2006، حيث بدأ العمل بها بعد ذلك ابتداء من 19 من نفس الشهر. ويعود السبب في تأخر بلورة هذه الاستراتيجية إلى عدم اتفاق الدول على مفهوم "للإرهاب"؛ لأن ما تراه بعض الدول مظاهر إرهابية، تعده أخرى ضمن المقاومة، والدفاع المشروع.

13 مفهوم الإرهاب:

لكن هذا الاختلاف يضيق نسبيا بين الدول لصالح صياغة تعريف محدد للإرهاب، يمكن اقتباسه من غير الرجوع إلى المادة التي تقدمها معاجم اللغة أو المصطلحات. وربما يكون مفيدا هنا الميل إلى الانتقاء الذي يخدم خصوصية سياق هذه المداخلة؛ وذلك على النحو التالي:

- " الإرهاب: فعل منظم من أفعال العنف أو التهديد؛ به يسبب الإرهابي فزعا أو رعبا، من خلال أعمال القتل أو الاغتيال أو حجز الرهائن، أو اختطاف الطائرات أو تفجير المفرقات، وغيرها مما يخلق حالة من الرعب والفوضى والاضطراب"³⁰.
- "الإرهاب: هو العدوان الذي يمارسه أفراد أو جماعات أو دول بغيا على الإنسان (دينه ودمه وعقله وماله وعرضه)... هو كل صنوف التخويف والأذى والتهديد والقتل بغير حق... هو كلما يتصل بصور الحرابة، وإخافة السبيل، وقطع الطريق، وكل فعل من أفعال العنف أو التهديد، يقع تنفيذا لمشروع إجرامي فردي أو جماعي، ويهدف إلى إلقاء الرعب بين الناس، أو

³⁰ لجنة الخبراء العرب تونس: 24/ 8 /1989

ترويعهم بإيذائهم، أو تعريض حياتهم أو حريتهم أو أمنهم أو أحوالهم للخطر"³¹.

• "الإرهاب: شكل من أشكال العنف المنظم، ومن صورته الاغتيال، والتعذيب، واختطاف الرهائن واحتجازهم، وزرع القنابل والعبوات المتفجرة، واختطاف وسائل النقل أو تفجيرها، وتلغيم الرسائل"³².

ونلاحظ أن هذه التعريفات الثلاثة حاولت إعطاء أوصاف العمل الإرهابي بأنه كل فعل منظم من أفعال العنف، يرمي إلى المس بسلامة الإنسان، وهو داخل ضمن الأعمال الموصوفة بالحراية، التي وضعت لها الشريعة الإسلامية جزاء معلوما، في قوله تعالى: "إِنَّمَا جَزَاءُ الَّذِينَ يُحَارِبُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَيَسْعَوْنَ فِي الْأَرْضِ فَسَادًا أَنْ يُقَتَّلُوا أَوْ يُصَلَّبُوا أَوْ تُقَطَّعَ أَيْدِيهِمْ وَأَرْجُلُهُمْ مِنْ خِلَافٍ أَوْ يُنْفَوْا مِنَ الْأَرْضِ ذَلِكَ لَهُمْ خِزْيٌ فِي الدُّنْيَا وَلَهُمْ فِي الْآخِرَةِ عَذَابٌ عَظِيمٌ"³³.

وإذا ما نظرنا إلى هذه التعريفات نجد أنها منطبقة تماما على جميع الأعمال التي استهدفت مجتمعنا ابتداء من عملية "مغيطي سنة 2004 وانتهاء بعملية عدل بكر سنة، مروراً بالعمليات الأخرى التي استهدفت السكان الأمنيين، أو قوات الجيش والأمن الوطنيين، أو القاطنين الأجانب. وهو ما يستدعي تلمس الأسباب التربوية لانجرار فاعلي هذه الأعمال.

23 أسباب الإرهاب:

ومن هنا يمكننا أن نتساءل ما هو التفسير التربوي لجنوح بعض الشباب إلى الإرهاب؟ هل لأنهم وقوعوا تحت تأثير بعض الوسائط التي تروج لهذا النمط من السلوك قبل النضج؟ هل هو نتيجة من نتائج الفشل الدراسي في مرحلة من مراحل التعليم المختلفة؟ هل هو بسبب خضوعهم لتربية قاسية حرما فيها سبل الحياة الكريمة فتولد لديهم اليأس والإحباط؟ كيف تسنى لهم الانجرار وراء هذه المعتقدات الضارة في غفلة من رقابة المجتمع؟

³¹ المجمع الفقهي الإسلامي، الدورة 16 الرياض 10 / 01 / 2002.

³² الأمم المتحدة

³³ المائدة: 33

إن الجواب على هذه الأسئلة يتطلب استقصاء شاملاً لسير الإرهابيين، حتى يتسنى معرفة البعد التربوي الذي أسهم في توليد القناعات التي وجهتهم تلك الوجهة. لكن في غياب هذا الاستقصاء يمكن للمربي أن يعطي مجموعة من المقاربات بناء على:

- المعلومات المتوفرة عن تفكير هذه الجماعات على المستوى العالمي والإقليمي.
- فحوى الحوارات التي أجراها معهم العلماء.
- سير بعض أفراد هذه المجموعات.

ومن خلال ذلك كله يتبين ما يلي:

➤ أغلب من انجز وراء هذه الدعوات كان في مرحلة المراهقة العمرية، أو المراهقة الفكرية. ولم يستكمل تعليمه لا في المحضرة، ولا في المدرسة. كما لم يكن من أصحاب المهن والأعمال.

➤ تتلخص العقيدة المتداولة بين صفوف هذه المجموعات في الفكر التكفيرى، الذي يرى أن كل المجتمع الإسلامى على ضلال، وأن أصحاب هذه الدعوات وحدهم يمتلكون الحقيقة.

➤ يقوم أسلوب توصيل هذه الدعوة على العنف الذى يستهدف النفس البشرية عن طريق مختلف وسائل الإرهاب، وتصبغ على هذا العنف مسوغات "شرعية" بموجبها يوصف "بالجهاد".

وإذا ما نظرنا إلى ما تقدم من زاوية تربوية نجد أن المراهقة من المراحل العمرية، التى تعرض أصحابها لمجموعة من التحديات السلوكية: كالصراع الداخلى، والاعتراب، والتمرد، والعصبية، والعنف الزائد. كما أن الإحباط وال فشل والإحساس بتحدى الآخر حضارياً وسياسياً كلها أمور يمكن أن تقود بعض الشباب إلى الشعور بالقهر. ومن المعلوم أن سيكولوجية المقهور تتسم دائماً بعدم الواقعية فى التفكير، والنقمة على المجتمع؛ لذلك لا غرابة أن يميل المحبط إلى الإرهاب والتطرف.

يضاف إلى ذلك كله أن ضعف الحصانة التربوية للفرد قد يقوده، فى ظل تعدد الوسائط التربوية، وعدم صرامة الرقابة عليها، كلاً أو بعضاً، وغياب التنسيق بين برامجها، إلى التطرف والإرهاب؛ خاصة أن انتقال الأفكار والأشخاص والظواهر بين

الدول الآن هو بمثابة انتقال الهواء؛ لذلك لا غرابة أن يكون بعض المتطرفين قد استغلوا غفلة المجتمع فجنّدوا بعض شبابه.

إن تحديات كثيرة تواجه المجتمع الموريتاني إذا ما أراد محاربة تربية الغلو والتطرف والإرهاب؛ فتعدد الوسائط التربوية الموريتانية، وتطور وسائل نشرها، وضعف الحضور التوجيهي للدولة في كثير منها، وغياب الرقابة التربوية في أبعادها المختلفة؛ بالإضافة إلى انفتاح المجتمع الموريتاني على كل الوافدين الأجانب، في ظل استفحال النزعات الأصولية عالميا وإقليميا، كلها أمور لا يمكن علاجها إلا ضمن استراتيجية وطنية يشارك الجميع في بنائها، ورعايتها، والرقابة على تنفيذها.

4. مقترحات عملية

وفي هذا الإطار يمكن اقتراح ما يلي:

✓ إنشاء جهاز وطني لمحاربة الغلو والتطرف والإرهاب: مهمته وضع البرامج، والخطط والاستراتيجيات، والعمل مع مختلف القطاعات والوسائط من أجل تجنب المجتمع شر هذه الظاهرة الخطيرة.

✓ إعداد برامج تدريبية وإعلامية، و تثقيفية: موجهة إلى المجتمع؛ يراعى في إعدادها اختلاف طبيعة الوسائط التربوية التي ستستقبلها (الأُسرة، الروضة، المدرسة، المحاضرة، المسجد، الجامعة، الرفاق، التنظيمات الاجتماعية (المجتمع المدني)، وسائط الاتصال والإعلام، المختلفة، وسائط الترفيه، والتثقيف البدنية والعقلية).

✓ حضور الدولة، إشرافا وتوجيها ورقابة وتمويلا، في المضمون التربوي الذي يقدم من خلال مختلف الوسائط التربوية؛ للتأكد من أنه يبني إنسان الغد المتسلح بالعلم وبالوطنية، المعتز بقيمه الحضارية، والقادر على الاستفادة من الآخر استفادة إيجابية.

✓ الاهتمام بالشباب وبالشرائح الفقيرة والمهمشة، من خلال سياسة وطنية للتشغيل والتأهيل والتكوين المستمر، ومحاربة الأمية والجهل، ونشر القيم والأخلاق الفاضلة.

✓ السهر على وضع برامج دينية ووطنية إضافية بالنسبة للتربية في مختلف المراحل والتخصصات؛ وخاصة بالنسبة للمدارس التقنية والعلمية التي

تستخدم اللغات الأجنبية كلغات تدريس، ولا تتضمن برامجها مضمونا معرفيا دينيا ووطنيا؛ مما يجعل طلابها فريسة سهلة للدعوات المتطرفة. ✓ إعادة النظر بصورة جذرية في النماذج التربوية المتبعة حتى تتلاءم مع الإقبال الكبير على التعليم، ومع التغيير الهائل في المعارف والتقنيات والوسائل، مع ما يصحب ذلك من تحديات الحفاظ على الخصوصية الوطنية.