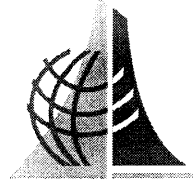




BIRZEIT UNIVERSITY

معهد إبراهيم أبو لغد للدراسات الدولية
Ibrahim Abu-Lughod Institute of International Studies



إبراهيم أبو لغد والمثقف الملتزم: إحياء نموذج

وحدة الهجرة القسرية واللاجئين

معهد إبراهيم أبو لغد للدراسات الدولية

جامعة بيرزيت

بيرزيت- فلسطين

2011

طبع هذا الكتاب بدعم من مؤسسة عبد المحسن القطان

مؤسسة عبد المحسن القطان
A. M. Qattan Foundation



قائمة المحتويات

1	عاصم خليل	تقديم
3	لورد حبش	لاجئ يرد بالكتابة على المركز
22	رشاد توام	المكتبة الشخصية لإبراهيم أبو لغد: بحث عن ملامح المثقف الملتزم
30	عبد الكريم البرغوثي	شقاء الوعي التنويري والمنهاج الفلسطيني الأول
42	سميح حمودة	المثقف الأصلي ونظام الهيمنة الفكرية الأمريكي: حالتني إبراهيم أبو لغد ووارد تشرشل
55	رشا تفاحة	فدوى طوقان فوق السطور
72	رائد بدر ولمي العارضة	تقرير المؤتمر
78	فؤاد مغربي	
79	نصير عاروري	
79	سعد شديد	
79	أيلين هاغوبيان	مداخلات ختامية ممن عرفوا د. إبراهيم أبو لغد
79	رشيد الخالدي	
80	جمال نصار	
81	فرحات زيادة	
82	جيمس الزغبي	كلمة جيمس الزغبي (تسجيل مصور)
III	ليلي أبو لغد	السياسة من خلال التعليم في عمل والدي (إنجليزي)
XX	روجر هيكوك	الذات أو المفهوم: وجهان لعملة واحدة (إنجليزي)

شقاء الوعي التنويري والمنهاج الفلسطيني الأول

عبد الكريم البرغوثي*

1. المقدمة

تهدف الورقة وعبر فحص ما آلت إليه "خطة المنهاج الفلسطيني" الأولى، والتي عمل على إعدادها د. إبراهيم أبو لغد وفريقه لمدة عام كامل (1995 - 1996)، ومن خلال النظر في محتوياتها وعبر مقارنتها بما هو معمول فيه في المنظومة التربوية الفلسطينية، تهدف إلى إبراز الفروق الجوهرية بين مرجعياتها ومرجعيات الخطط والتجربة اللاحقة لها، ومن خلال ذلك سيتم فحص الافتراض القائل، بأن مصير هذه الخطة ناتج في الأساس عن هذه الفروق النابعة من اختلاف المرجعيات، وهذا بدوره ناتج في الأساس عن ثنائية بنيوية محايثة للمشروع التنويري العربي، منذ النهضة العربية الثانية، والتي كانت موضوع رسالة إبراهيم أبو لغد للحصول على درجة الأستاذية عام 1957.¹

إن اهتمامات إبراهيم أبو لغد بالتعليم ونظرته إليه باعتباره "الأداة الأهم" لتحقيق حداثة ونهضة الأمة، أو لتحقيق أهداف شخصية، هي اهتمامات متأصلة في بناء شخصيته منذ أيام طفولته ومراهقته. وكما يكشف لنا بنفسه في محادثاته الأخيرة مع هشام فرارجه عام 2002² أن عائلته، والتي اقترن إنجازها بالتحول من فئة الحرفيين إلى الطبقة الوسطى، قد حددت مسار تحولاته اللاحقة، بالاعتقاد بأن "امتلاك التقنية" و "بناء مصنع الصلب" كضامن للتحديث (هنا التصنيع) يتطلب المزاجية بين التعليم التقني والتعليم الديني. نقف هنا كأننا أمام تكرار لمشهد، سيلاحق أبو لغد دوماً، أو سيلاحقه أبو لغد، وإن بتصرف، مشهد "التحديث"، "التقنية"، "العصرنة"، ومخاطر أو نتائج استزراع هذا الحديث في بيئة ما قبل حديثة، منغمسة بالتوجس من الغيب، والغياب، مشهد ما قد تحمله هذه العملية من "أمان شخصي" و "عائلي" من جهة، وما قد تشييه من "خروج" عن أصول التكوين، هنا الدين، وبالتالي ضياع "الكينونة" في مهب الآلة والكونية.

إن خروج إبراهيم أبو لغد عما رسمته له العائلة (يذكرنا بسعيد الدائب الخروج عن ما ترسمه العائلة أو المنظومات الكلية/الكونية)³ من الالتحاق بمؤسسات التعليم الديني، ليغدو شيخاً أزهرياً، ومن ثم موافقتها على أن يدرس المحاماة (لما في ذلك من أمان شخصي)، مرده ثنائية هذا المشهد، ولكن توجهه للعلوم السياسية لاحقاً مرده، إضافة لذلك، ما تمخض عن فقدان، عن النكبة.

إن التوجه نحو العلوم السياسية يهدف إلى البحث عن فهم علاقات القوة التي أودت بكل ما يمكن أن يشكل فضاء لحياة سوية فيها بناء وتقدم، إن فقدان لأسباب القوة، والتي أهمها التعليم،

* شكر إلى الطالبة نهلة زيادة على المساعدة التي قدمتها في إعداد هذه المقالة.

1 Ibrahim Abu Lughod, Arab Rediscovery of Europe. A Study in Cultural Encounters (New Jersey: Princeton University Press, 1963).

2 هشام أحمد فرارجه، إبراهيم أبو لغد، مقاومة، منفي وعودة، محادثات مع هشام فرارجه، راند بدر، مترجم (بيروت: معهد إبراهيم أبو لغد للدراسات الدولية، جامعة بيرزيت، 2003)، 12 - 16.

3 عبد الكريم البرغوثي، "كيف نقرأ إدوارد سعيد؟" في إدوارد سعيد: المفكر الإنسان (بيروت: جامعة بيرزيت، 2004)، 24.

والتجاور غير السوي بين "التحديث والتصنيع" وبين "تقليدية المجتمع والنخب والقيادات" بين العلم والجهل بالأسباب التي أدت إلى تفوق الآخر الغازي، والذي من مظاهر قوته تزواج العلم والتقنية، قد تكون هي التي دفعت إبراهيم أبو لغد للتخصص في علوم السياسة ولتحديد موضوع رسالته.

وهنا، لا بد من التوقف عند رسالة إبراهيم أبو لغد للدكتوراه، والتي نشرت لاحقاً ككتاب، لتبين طرائقه في التماثل/ التشابه مع من واجه حقيقة حضور الغرب الطاعي والمسيطر.⁴

في مقدمة الكتاب يعرض الكاتب للإطار الزمني لبحثه المحدد في موضوع إعادة اكتشاف الغرب عربياً، دراسة في الثقافة، حيث يحدد هذا الإطار في الأعوام من 1798 – 1870 انطلاقاً من تصور ما زال سائداً عند الكثير من مؤرخي اللقاء، التصادم الحضاري العربي (أو الإسلامي) والغرب اقترانا بحملة نابليون وما ولدته من انفعالات لدى العرب لمواجهة التحديات (الحضارية) كما تمثلت في كتابات الكتاب العرب في تلك الحقبة، ويحدد مصادر بحثه في:

"أولاً: ما يتعلق بحملة نابليون نفسها، عبر تتبع تفسيرات وتأويلات مؤرخي الحملة العرب، والتي يتضح منها حسب إبراهيم أبو لغد بعض سوء الفهم لها، حيث أن حقائق ومفاهيم الغرب تم هضمها بطريقة مشوهة، ما أسماه (ill-understood, virtual tabula rasa).

ثانياً: ما اقترن ومحاولات محمد علي باشا التحديثية، لبناء دولة قوية وبالاكتفاء على وسائل الترجمة والاقتباس للنموذج الغربي، ليتم عرض أهم ما أنتجته حركة الترجمة، وتحديداً عن الفرنسية.

ثالثاً: ما أسماه إبراهيم أبو لغد بأدب الرحلات إلى الغرب، والذي لم يقتصر على بعثات محمد علي، بل وعلى رحالة آخرين وثقوا، إضافة لانطباعاتهم، بعض ملاحظاتهم على المؤسسات الاجتماعية والتربوية."⁵

لقد قام إبراهيم أبو لغد بجدد شبه كامل لجل الأدبيات المتعلقة بحملة نابليون وبما رافق مشاريع محمد علي في التأسيس لحركة الترجمة وما نتج عن ذلك من أدب الرحلة. كما قام بالتدقيق في محتويات هذه الأدبيات، ليس فقط لإبراز التصورات المختلفة لمؤلفيها، مترجميها حول الغرب، وإنما لتحليل ما يمكن دعوته باستزراع "أيديولوجيا" الغرب في البيئة العربية.⁶

وإن كان إبراهيم أبو لغد قد وضع في خاتمة بحثه نقاط اختلاف خصائص المرحلة التي درس عن مراحل لاحقة، إلا أننا وفي إجمال لمرجعية قراءته لتلك المرحلة، ودون التوقف عند غنى المادة المدروسة والجهد الذي بذله في تصنيف، وترتيب، وتحقيق، وترجمة ما أنتج خلال السبعين عام، نستطيع أن نقرر الملاحظات التالية فيما يخص مصادره وبالتالي منهجيته في اختيار النصوص المختلفة وكيفية مقاربتها.

4 Abu Lughod, *Arab Rediscovery*.

5 المرجع السابق، 4.

6 المرجع السابق.

أولى هذه الملاحظات تتمثل في القيمة التأسيسية لكتابه،⁷ وإن اعتمد على أهم ما كتب إلى حينه، كتاب ألبرت حوراني المعنون بـ (الفكر العربي في عصر النهضة)⁸ إلا أنه أسس لما سيوصف لاحقاً بأدب "الآخر" أو بصورة "الآخر" في أدبيات من شكل موضوعاً لفعل هذا الآخر وإن انحصر تحديد الآخر هنا بـ "الغرب" وتحديدًا، أوروبا الغربية، التي ما انفكت تغرين العالم (انظر خلو الكتاب مثلاً من انطباعات الطنطاوي حول روسيا القيصرية والتي لا تقل أهمية، في الأسلوب والأهداف عن تلك التي توقعها محمد علي باشا من الطهطاوي الذي وصف فرنسا).⁹

ثاني هذه الملاحظات تتحدد في استخدام إبراهيم أبو لغد لكلمة "العرب" كفاعلين لعملية إعادة "اكتشاف الغرب"، بدلا من كلمة "المسلم" كما استخدمها قبله برنارد لويس، رغم أن العروبة لم تتحدد في حينه، كنزعة قومية تسعى لبناء الأمة، فالدولة. إن مرد ذلك برأينا، هو شعور إبراهيم أبو لغد بوشائج معرفية مع منهجية برنارد لويس، ورغبة في نفس الوقت بالقطيعة معها، لإبراز أن "الثقاف" عملية دنيوية وإن بقيت مغلفة بلغة دينية. أي أن "أسلمة" ما هو غربي على يد المترجمين والرحالة الأوائل كانت عملية تقتضيها مهام "التنوير" المتمثلة في وعي لمرجعيات وأيديولوجيا الغرب كما يسميها إبراهيم أبو لغد نفسه (نرى ذلك بوضوح في تقريره بأن ما يميز هذه المرحلة الإعجاب بالغرب ومساهمة المعجبين (أو المنبهرين) في عمليات التغريب بلسان عربي، دون التخلي عن الاعتزاز بالدين الإسلامي). حيث أن الاحتفاء بأسباب قوة الغرب وإمكانية الأخذ عنه لا تتعارض بالضرورة مع الاختلاف في الدين. يقول إبراهيم أبو لغد بهذا الصدد "صورة الغرب التي تم وصفها سابقاً تم استحداثها بشكل أساسي من قبل مسلمين شديدي التدين، وحقيقة أن أوروبا كانت مجتمعاً مسيحياً لم تردعهم عن الاعتراف بتفوقها ولا منعهم من الدفاع عن خصائصها الأساسية".¹⁰

7 أنظر بهذا الصدد كتاب نازك سابا يارد، *الرحالون العرب وحضارة الغرب في النهضة العربية الثانية* (مؤسسة نوفل، 1992)، 10 - 12. وإن اعترفت لإبراهيم أبو لغد بهذه القيمة التأسيسية إلا أنها أخذت عليه عدم إيلاء الصراع في كتب الرحلة إلا اهتماماً عابراً.

8 ألبرت حوراني، *الفكر العربي في عصر النهضة 1798 - 1939*، ط3 (بيروت: دار النهار للنشر، 1977).

9 محمد سعيد صالح، "البلاد الروسية في عين الشيخ الطنطاوي"، في *العرب بعيون عربية* (وزارة الإعلام الكويتية: مجلة العربي، 2005)، 108.

10 Abu Lughod, *Arab Rediscovery*, 159.

من المناسب هنا الإشارة إلى ما حاول رشيد الخالدي في مقدمته لطبعة جديدة للكتاب صدرت عن دار الساقى في لندن في هذا العام، ولم يتسنى لنا الإطلاع على نسخة الكتاب ولكن وبجهود ابنة المرحوم ليلى أبو لغد تمكنا من الإطلاع على المقدمة والتي يسعى فيها الخالدي إلى إبراز وعي إبراهيم أبو لغد الميكر لاستشراقية برنارد لويس كاشفاً عن مواقع محددة في النص تبرز على هذا الوعي وإن لم يصل إلى درجة السجال كما نراها في ردوده على الخلل في ترجمة الجمهورية إلى مشيخة أو وبشكل أقوى في ردوده على مستشرق آخر هو هاميلتون جب. مع أن إبراهيم أبو لغد نفسه، في عام 2000، يؤكد على أن هذا الكتاب "شكل أطروحة ما كتبت حول إعادة اكتشاف عربية لأوروبا، إعادة اكتشاف الأفكار. الكتاب هو حول الأيديولوجية، وأصول النقل المصري للأفكار من الغرب، والذي يشبه إلى حد كبير أعمال برنارد لويس". فرارجه إبراهيم أبو لغد، 106. كذلك تجدر الإشارة إلى أن نزعة إبراهيم أبو لغد العربية - وكما تجسدت أيضاً في نشاطه في أوساط العرب الأمريكيين قد تكون وراء عزوف هشام شرابي عن أية إشارة لكتاب إبراهيم أبو لغد في مؤلفه (المثقفون العرب والغرب - عصر النهضة 1875 - 1914) والذي نال شهرة أكثر بكثير من كتاب إبراهيم أبو لغد رغم تغطيته لمرحلة لاحقة كان إبراهيم أبو لغد قد وعد بتغطيتها، وقد يعود هذا أيضاً لنزعة هشام القومية السورية والتي نازعت القومية العربية.

ثالث هذه الملاحظات تتمثل في وعي إبراهيم أبو لغد بإشكالات "التغريب"، وإن برز موقف متعاطف مع "بعض عرب القرن التاسع عشر الذين كنوا احتراماً عميقاً لإنجازات المجتمع الغربي المتعددة الوجوه"، بالأخص في ثلاثة مجالات أساسية من مبادئ الغرب الأيديولوجية ومنها القانون وسن الدستور. التي اعتبرت أساس تفوق أوروبا السياسي والاجتماعي. وثانياً ما عزاه عرب القرن التاسع عشر من الحيوية والتقدم الأوروبيين إلى نظامها التعليمي وتنظيمها الاجتماعي، وكانت المؤسسات البحثية والتعليمية المدعومة من الدولة وغير الخاضعة لسلطتها متطلباً مهماً لإنجازات الغرب إضافة إلى أن قيمة التعبير الأدبي مستقلة عن القيمة النفعية.¹¹

إن مآخذ إبراهيم أبو لغد على تجربة محمد علي باشا، أو على من دعا للأخذ عن الغرب أسباب قوته المادية (التكنولوجية) فقط، دفعته للتعاطف مع بعض "العرب" بضرورة احترام الغرب من خلال الربط بين أسباب قوته المادية وحسن تنظيماته السياسية والتربوية ومناحي التعبير الروحي الأدبية.¹²

أي أننا أمام رصد لمحاولات بعض العرب في "تصوير" الغرب وأيديولوجيته باعتباره قوة طاغية. وكأننا أمام "غرب" واحد ذو أيديولوجية واحدة، فاعلة والعرب منفعلون. هذا يقودنا إلى الملاحظة الرابعة المتمثلة في ما قد تم تمييزه من قبل إبراهيم أبو لغد، والذي أشرنا له سابقاً، وهو أن "نهضة العرب" تؤرخ بدايتها بالاتصال مع نابليون (صدى لمقولة الجبرتي مؤرخ الحملة الفرنسية)، والحكم على القرن الثامن عشر باعتباره قرناً من العزلة. وبالتالي، فإنه وإن رافقت نابليون كتاب من الباحثين والجغرافيين.... الخ ل "وصف مصر" باعتباره "شرقاً ثابتاً"، يمكن موضعيته ووصفه لأغراض السيطرة (الاستشراق هنا) فإن "وصف الغرب" باعتباره "قوة طاغية" من قبل بعثات وكتائب محمد علي باشا (إطار بحث إبراهيم) بطريقة تجعل من هذا الغرب أيضاً واحداً، ثابتاً، وذو أيديولوجية واحدة. وبالتالي فالفرق بين من "تصوره" يعود لأسباب متعلقة فيه وليس في الغرب الثابت (هنا الاستشراق معكوساً) أو كما سماه إبراهيم أبو لغد نفسه بـ (علوم الدفاع عن الشرق).¹³ أي أننا أمام متلازمة انشطار الوعي بالآخر، وإمكانية التنقل بين شطري العالم/الصورة، بين الزيف والحقيقة، بين الصورة وما تعكسه، وهذا ما أدعوه بشقاء الوعي "التنويري" الذي يعي وشائج علاقته بمرجعياته "الغربية"، وفي ذات الوقت يصطدم بمصائره كتنوير غربي يعرض لمتلقيه نموذج الحداثة وأيقوناتها الغربية (العقل، الحرية، التقدم) وما على المتلقي إلا الأخذ بها، أو رفضها، وفي أحسن الأحوال محاولة الموائمة بينها وبين "الثقافة الأصيلة".¹⁴

نستطيع تلمس وعي إبراهيم أبو لغد لهذه الخيارات الثلاث، ليس فقط من خلال تجنبه لمتابعة ما أنتجت المراحل اللاحقة بذات التدقيق والتفصيل، وإن كان قد وعد بذلك في خاتمة بحثه، وإنما

11 المرجع السابق، 157.

12 المرجع السابق، 57.

13 المرجع السابق، 57 - 63.

14 المرجع السابق، 135.

من خلال ما أظهرناه من تبنيه وتحبيذه لتجربة الأخذ عن الغرب ليس فقط علومه العسكرية (كما حاول محمد علي باشا)، بل وبتجاوز ذلك للأخذ بما يمكن دعوته بـ "روح" الغرب، الذي هيمن فيه المنهج الوضعي أو ما يمكن وصفه بسيادة العلمية الوضعية من حيث إمكانية انطباقها على علوم الإنسان أو الآداب. من ضمن ذلك فهم عقلانية الغرب باعتبارها دمج العلوم الطبيعية بالعلوم الإنسانية، والأدبية، وبالتالي الانحياز لإمكانية النهوض حسب النموذج الغربي بإعلاء شأن العقل و"المعرفة العلمية" بما في ذلك في انطباقية ذات المنهج في الحكم على "صورة الغرب".¹⁵

ويظهر ذلك جلياً من خلال العناية الفائقة التي يوليها إبراهيم أبو لغد لفكرة تتكرر على مدى صفحات الكتاب مفادها أن رغبة محمد علي باشا في بناء دولة قوية حسب النموذج الغربي هي من فرض قنوات التواصل مع الغرب، عبر الترجمة وأدب الرحلات. وأن ولادة النظام التعليمي اقترن باستزراع نظام المدرسة الغربي بموازاة النظام التقليدي.¹⁶ وفي ذات السياق يعرض لنا لأنواع المدارس التي تم تأسيسها في تلك الفترة (العسكرية، الطبية، الزراعية) وأهمها من منظور إبراهيم أبو لغد مدرسة الألسن، وارتباطها بجهود رفاعة رافع الطهطاوي. كذلك يبين لنا الكاتب ما أسماه "المشاكل التي واجهت محمد علي" في تأسيسه لمنظومة التعليم والتي حددها بـ (الافتقار للمعلمين، وللطلبة، وللمقررات)، ويبين لنا طرائق محمد علي في مواجهة هذه المشاكل من خلال مجانية التعليم (دعمه) والأخذ بالمقررات الدراسية كما هي في المدارس الغربية والاستعانة بمدرسين أوروبيين ومن ثم الاعتماد على بعض الأتراك والسوريين.¹⁷

كذلك يعرض إبراهيم أبو لغد تفاصيل البعثات العلمية التي أرسلها محمد علي للغرب والتي عبرت عن توجه توطين المعرفة للاستعانة بعلماء عرب وإن تركزت "تخصصات" المبعوثين في العلوم العسكرية والصناعية التقنية (52 % من المبعوثين).¹⁸ وإن ظهر لاحقاً في عصر إسماعيل، توجهات خارج التعليم العسكري نحو الاهتمام بالأدب والقانون وغيرها.

إن ملاحظة إبراهيم أبو لغد الأساسية حول مشروع محمد علي تمثلت في ضرورة (إيجابية) المعالجة الشمولية لمشاكل التعليم، وإن اقتضى ذلك مركزية صارمة.¹⁹ ولا ينتقص من هذا "التخصص" اللازم لمن يقوم بالترجمة. وعبر استعراض أهم ما ترجم (التاريخ والسيرة، الفلسفة والمنطق، الجغرافيا والرحلات، السياسة والأنثروبولوجيا، قانون نابليون) في دار الألسن يتبين أن هذا الجهد قد تعدى العلوم العسكرية،²⁰ وذلك بناء على فهم مفاده أن المترجمين العرب وكذلك "الرحالة" وتحديد الطهطاوي وكذلك خير الدين التونسي قد فهموا ابتداءً أن

15 المرجع السابق، 57 - 59.

16 المرجع السابق، 33.

17 المرجع السابق، 32 - 33.

18 المرجع السابق، 35.

19 المرجع السابق، 34.

20 المرجع السابق، 50.

أسباب قوة الغرب المادية ما هي إلا انعكاساً لحسن نظامهم السياسي والاجتماعي والذي لم يكن له أن يتحقق إلا لحسن نظامهم التربوي التعليمي. وما إسهاب إبراهيم أبو لغد وعلى مدى فصل كامل في بيان "تصورات الرحالة لأوروبا - منظومة التعليم والنظام الاجتماعي" إلا دليلاً على الأهمية التي أولاها هو كما أولاها من "أثار إعجابهم نظام التربية والتعليم، فوصفوا كيفية عمل النظام والافتراضات التي يقوم عليها" حيث لم يكن تصورهم لتقدم الغرب علمياً وسياسياً واقتصادياً منفصلاً عن منظوماتهم التربوية.²¹

ويعرض لنا إبراهيم أبو لغد علي مدى صفحات خلاصات ما توصل إليه كل من الطهطاوي والتونسي بكثافة والشدياق وآخرون بتصرف، والمتمثلة بـ "طرائق الفرنك في تقسيم العلوم أو في الوسائل التربوية المستخدمة"، وفي أهمية تعليم البنات، وفي المقارنة بين "العلوم الحديثة (العقلية) وعلوم المؤسسة الدينية (النقلية)". من حيث أن المقرر و/أو المنهاج وبنية المدرسة أو الكلية يجب أن يتكامل ومهام بناء القوة، من حيث الربط بين ما هو نظري وما هو عملي، حيث أن التعليم لا يهدف إلى تعريف المعروف، بل ينطلق العلماء من ما هو معروف بإضافة نتائج أبحاثهم وعبر التداول الحر لكل ذلك مع الطلاب (مركزية الطالب في مصطلحات التربية اليوم).²²

إن الإسراف في عرض ما قد تجدونه في رسالة إبراهيم، هدفه إبراز المكانة والقيمة التي أعطاها إبراهيم أبو لغد لشخصيات مثل الطهطاوي والتونسي ومحمد علي باشا، لما اعتقدوه من أن الحصول على أسباب القوة لن يتأتى إلا بواسطة التعليم الحديث. وهذا لا يعني بحال من الأحوال أن إبراهيم لم يكن يعي "الممانعات" اللازمة عن استزراع هذا الحديث في ما هو تقليدي أو ما قبل حديث.²³ ولكنه، وإن حصر بحثه في فترة "قبول الأخذ عن الغرب" و "إعجاب من اختارهم من العرب بالنظم السياسية والاجتماعية والتربوية التي هي سبب القوة (لدى الغرب)" فإنه بهذا يتماها أو يسكن في شخصياته، التي يقدر. أو أن هذه الشخصيات ستبقى ساكنة فيه ومحركة لتوجهاته اللاحقة تجاه "أهمية التعليم في بناء الأمة" وفي الحالة الفلسطينية في "بناء الدولة والهوية".

وعليه تجد إبراهيم أبو لغد وبالتوازي مع عمله على نشر رسالته على شكل كتاب (لتعريف الغرب بتصورات العرب حولهم- حيث ينشر الكتاب باللغة الإنجليزية ولم يترجم للعربية بعد)، يقوم بالعمل على توطين ما قد كشف عنه من استيعاب للروح الغربية، معبرا عنه في المناهج الحديثة، المتأثرة بالوضعية العلمية.²⁴ ومن ثم، وفي عام 1980 يبحث في بناء جامعة فلسطين المفتوحة على صورة ومثال ما كان قد كتب عنه التنويريون الأوائل (الكلية في

21 المرجع السابق، 115.

22 المرجع السابق، 116 - 118.

23 أنظر مناقشته لذلك في الفصل الأخير من المرجع السابق، 155 - 169.

24 إبراهيم أبو لغد ولويس كامل مليكة، البحث الاجتماعي: مناهجه وأدواته (مصر: مركز التربية الأساسية في العالم العربي، 1959)، 125.

فرنسا).²⁵ ونجده لاحقاً لذلك يسعى لإقناع اليونسكو والقيادة الرسمية الفلسطينية لبناء منهاج وطني فلسطيني عصري.

2. المنهاج الفلسطيني الأول

بعد عودته إلى الوطن وبتكليف من اليونسكو، باتفاق الرئيس الفلسطيني ومدير اليونسكو، استطاع تجميع كادر كبير حوله للعمل على تأسيس مركز تطوير المناهج الفلسطينية. وقد بذل فريق العمل جهداً كبيراً في تقييم المناهج الرسمية والخفية في حينه وفي مناطق التواجد الفلسطيني (الاختلاف بينها حدد تنازعا بين فلسفات ورؤى متباينة للهوية والمرجعيات) وصدر عنه ما عرف بالمنهاج الفلسطيني الأول.²⁶ وتبع ذلك إشرافه على عقد المؤتمر الدولي الثاني للدراسات الفلسطينية في جامعة بيرزيت، وتحريره لأبحاث مختارة قدمت للمؤتمر حول التعليم الفلسطيني،²⁷ اتكاءً على ما أنجز في مشروع اليونسكو.

وبتقييم سريع للمنهاج الأول وما آل إليه، نجد ما يميزه من إصرار واضح على مرجعيات تتعلق بليبرالية التعليم، وبالأخذ بمدارس تكاملية المعارف (صدى الوضعية العلمية المشار إليها أعلاه)، والأساليب التربوية الحداثية (العصرية)، لتحقيق غايات معرفية ومهاراتية وقيمية. وإن كان من المأمول تقديم المنهاج لإقراره في المجلس التشريعي، إلا أن ما تم هو بناء مركز للمناهج استبعد معظم من عمل على الخطة الأولى، وتم بناء خطة ثانية سميت بخطة المنهاج الفلسطيني الأول²⁸ (وإن اشتركت في الشكل الهيكلي مع خطة إبراهيم أبو لغد) إلا أنها شكلت انقلاباً عليها في الرؤية والفلسفة وتم إدماج المركز في هيكلية الوزارة. "فالنظر إلى خطة المنهاج الفلسطيني الأول 1998 يرى فلسفة واضحة ورؤية مفاهيمية فلسطينية، وإن لم تعبر عن رؤية وفلسفة إبراهيم، فأسسها (الفكرية والوطنية والاجتماعية والمعرفية والنفسية) ومبادئها السياسية التربوية للمناهج²⁹ هي رؤية شمولية (بمعنى توحيدي) للمناهج، تعيد إنتاج ما تمخضت عنه التجربة من تجاور، وفي أحيان كثيرة، غير مرغوب بين قيم وافدة غربية، وقيم أصيلة، بين قيم العصرية والتحديث القائمة على الفردية وقيم مفضلة تراثية ودينية. وبهذا المعنى نرى تلفيقية بشكل يحمل المفارقة بين صورة "المواطن المسؤول" وسماته المذكورة في ذات الخطة وبين ما يقصد عادة عند الحديث عن الفرد الحر المستقل العاقل الفاعل...³⁰

25 أنظر الحوار الذي أجراه معه فيصل حوراني حول الجامعة المفتوحة في مجلة شؤون فلسطينية، عدد 101 (1980): 33 - 21.

26 أنظر التقرير العام لعمل اللجنة بإشراف الدكتور إبراهيم أبو لغد، المنهاج الفلسطيني الأول للتعليم العام- الخطة الشاملة (مركز تطوير المناهج الفلسطينية، 1996).

27 إبراهيم أبو لغد وحماد حسين، التعليم الفلسطيني: تاريخاً، واقعاً وضرورات المستقبل: أبحاث مختارة (بيرزيت: جامعة بيرزيت، 1997).

28 وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للمناهج التربوية (مركز تطوير المناهج)، خطة المنهاج الفلسطيني الأول، 1998.

29 المرجع السابق، 5 - 11.

30 المرجع السابق، 9.

ولو توقفنا بسرعة بين الخطة الشاملة للمناهج الفلسطينية الأول للتعليم العام 1996، وخطة المناهج الفلسطينية الأول 1998، سنجد فروقا على درجة كبيرة من الأهمية. فالخطة الأولى وإن اتفقت مع الثانية حول (مركزية، ووطنية التعليم... الخ) إلا أنها تختلف في جوهرها من حيث رفضها لـ "الفلسفة التقليدية"،³¹ وانحيازها إلى ضرورة عصرنة، أو تحديث المجتمع الفلسطيني، التحديث الذي لا يقتصر على التمكن التكنولوجي وحسب، بل يمتد إلى نظم المعلومات والإدارة الحديثة، والعلاقات الاجتماعية بين الأفراد والطبقات....). يقصد بالتحديث أو العصرنة إعادة تكوين أسس التعامل المجتمعي بحيث ينتقل المجتمع من مجتمع "تقليدي عشائري، قبلي، فردي، أبوي" إلى مجتمع حديث يهتدي بالعلم.³²

"إن حادثة المجتمع المهتدي بالعلم، تختلف عن تقليدية المجتمع المهتدي بغيره، ويمكن أن نلاحظ ذلك بمحاولة واضعي الخطة الأولى، وبتوجيه من إبراهيم أبو لغد، تضمين المناهج لمواضيع مثل "الفلسفة والمنطق"، وإن كان يخلوا من التربية المدنية ولكنه ضمن بعض مواضيعها في العلوم الاجتماعية. إلا أنه نظر إلى التربية الدينية بمنظار أوسع، حيث دمجها وأديان وأخلاقيات (إسلام، ديانات مقارنة). ولا يسعنا هنا التوسع في المقارنة بين الخطتين (أنظر المرفق) إلا أننا نستطيع أن نقرر أن تلك الأولى تميل أكثر إلى ليبرالية التعليم الأقرب إلى المدنية، والثانية خاضعة لسطوة الخطاب الديني وما يترتب عنه من توفيقية.

إن الاختلاف في الرؤية والمفهوم خلال عامين فقط بين الخطة الأولى والثانية، ينعكس أيضاً في اختلاف في النظر إلى العلاقة الجدلية بين القيم والمعارف والمهارات، فإذا كانت الثانية تقليدية في استلهاهم القيم، فإن نظرتها للمعارف والمهارات وإن أخذت شكلاً حديثاً ستكون أسيرة لتلك التقليدية.

فالخطة الثانية لا تنظر إلى "شمولية المناهج" إلا بمعنى مركزيته وتوحيده، يعكس الأولى التي تحاول فهم الشمولية بمعنى الكلية، وبالاقتراح ومعاني التكامل. فالمنهج الشمولي الكلي التكاملي، يفترض تصميماً للكتاب المقرر لا يكون فيه النص مقدساً، ولا يكون الأستاذ جوهراً العملية التعليمية (ملقناً)، بل ميسراً، والطالب ليس هدفاً لزرع قيم ومعارف (متلقياً)، بل محوراً للعملية بأسرها. فالقيم ليست فوق الاختلاف، والمعارف ليست جاهزة بل هي فعل عملياتي (العمليات المعرفية) والمهارات لا تسقط من إدارات متسلطة على المعلم الذي يفترض بالتعريف أن يكون نفسه ماهراً، ولا تكون مشاركة الأهل علاماتياً (الحرص على العلامة فقط) بل مؤازرين للعملية برمتها.³³

31 أبو لغد، المناهج الفلسطينية، 53.

32 المرجع السابق، 66 - 68.

33 عبد الكريم البرغوثي، "حول الإطار المفاهيمي والفلسفي للتربية المدنية"، في *حول إطار مفاهيمي فلسطيني واضح للتربية المدنية* (رام الله: مركز إبداع المعلم، 2003)، 92 - 99.

الجدول رقم (3 - 1)

المراحل التعليمية في المنهاج الجديد³⁴

• لغات وآداب (عربي، انجليزي، لغة ثالثة) • الرياضيات والتفكير العلمي (الهندسة التحليلية، المصفوفات والجبر نظرية المجموعات والاقترانات، التفاضل، التكامل، تاريخ الرياضيات....) • علوم (كيمياء، أحياء، فيزياء، جيولوجيا وفلك، تاريخ العلوم ...) • تكنولوجيا وعلوم تطبيقية ومهارات تقنية (تكنولوجيا نقل المعلومات، اتصالات، برمجة وتحكم، الكترونيات، التصميم وتكنولوجيا الإنتاج، ...) • علوم اجتماعية (تاريخ فلسطين، القضية الفلسطينية، الوطن العربي علم المنطق ومبادئ الفلسفة، مناهج وأساليب دراسة العلوم الاجتماعية ...) • اديان وأخلاقيات (إسلام، ديانات مقارنة..) • فنون وحرف • تربية رياضية	مرحلة الانطلاق الصفوف 10 - 12	12 مرحلة غير إلزامية
• لغات (عربي، انجليزي، لغة ثالثة) • رياضيات ومنطق • علوم عامة • تكنولوجيا وعلوم تطبيقية ومهارات تقنية • علوم اجتماعية • تربية دينية • أخلاقيات وقيم • فنون وحرف • تربية رياضية • لغات (عربي، انجليزي، لغة ثالثة) • رياضيات ومنطق • علوم عامة • تكنولوجيا وعلوم تطبيقية ومهارات تقنية • علوم اجتماعية • تربية دينية • فنون وحرف • تربية رياضية • نشاط حر	مرحلة التمكين الصفوف 8 - 9 الصفوف 5 - 7	9

34 أبو لغد، المنهاج الفلسطيني، 75.

• لغات (عربي، انجليزي) • رياضيات ومنطق • علوم عامة • علوم اجتماعية • تربية دينية • فنون وحرف • تربية رياضية • نشاط حر	مرحلة التهيئة الصفوف 1 - 4	4 مرحلة إلزامية
--	--	-------------------------------

وزارة التربية والتعليم خطة المنهاج الفلسطيني الأول/ 1998 ³⁵

• التربية الإسلامية • اللغات (العربية، والانجليزية) • الرياضيات • التكنولوجيا والعلوم التطبيقية • المواد العلمية (كيمياء، فيزياء، إحياء) • المواد الأدبية (اقتصاد وإدارة، تاريخ، جغرافيا) • الفنون والحرف • التربية الرياضية	مرحلة الانطلاق الصفوف 11 - 12	المرحلة الثانوية
• العلوم التقنية (زراعية، صناعية، سياحية، تجارية وإدارية) • الثقافة المهنية • التربية الإسلامية • اللغات (العربية، والانجليزية) • الرياضيات • العلوم العامة • التكنولوجيا والعلوم التطبيقية • العلوم الاجتماعية والتربية الوطنية • المادة الاختيارية (لغة ثالثة، علوم الصحة والبيئة، اقتصاد منزلي) • النشاط الحر • الفنون والحرف • التربية المدنية • التربية الرياضية	الصف العاشر مرحلة التمكن الصفوف 5 - 10	المرحلة الأساسية العليا

35 وزارة التربية والتعليم، خطة المنهاج الفلسطيني الأول، 4.

• التربية الإسلامية • اللغات (العربية، والانجليزية) • الرياضيات • العلوم العامة • العلوم الاجتماعية والتربية الوطنية • النشاط الحر • الفنون والحرف • التربية المدنية • التربية الرياضية	مرحلة التهيئة الصفوف 1 - 4	المرحلة الأساسية الدنيا
---	-------------------------------	----------------------------

بالتوسع إن أمكن في المقارنة بين الجدولين أعلاه سنجد أن الأسباب الممكنة لممانعة الخطة المقترحة من قبل إبراهيم تتعلق في جلها بممانعة مرجعياتها التنويرية، المنفصمة في ذاتها بين رد التهمة بالتغريب وبين ما هو ساكن فيها من اقتناع بأهمية التعليم – كما تحدد حدائياً/ غربياً على يد التنويريين الأوائل، الطهطاوي والتونسي، واللذين ما انفك إبراهيم أبو لغد من التماهي معهما ومع رؤيتهما للنهوض عبر تذويت أسباب قوة الغرب (أقانيم التنوير الثلاث- العقل الحرية والتقدم) وكأننا أمام تكرار لمشهد استعصاء استزراع ما هو عصري في ما هو قبل حديث. وقد يذكرنا هذا بشخصية مصطفى سعيد في رواية الطبيب صالح (موسم الهجرة إلى الشمال) وتراجيديا حضورها الملتبس بين وعلى ضفاف عالم الغرب وعالم الشرق. فمصير جهد إبراهيم أبو لغد في المناهج وما آلت إليه لم يبق له سوى الانكفاء والعودة إلى الرحم الأول- البيت يافا.

فهل قدر المشروع التنويري انتصار الممانعة التقليدية؟

وما يتبقى هو العودة إلى البيت الأول...؟

3. المراجع:

أبو لغد، إبراهيم، وحماد حسين. *التعليم الفلسطيني: تاريخاً، واقعاً وضرورات المستقبل: أبحاث مختارة*. بيرزيت: جامعة بيرزيت، 1997.

---. *المنهاج الفلسطيني الأول للتعليم العام- الخطة الشاملة*. رام الله: مركز تطوير المناهج الفلسطينية، 1996.

---، ولويس كامل مليكة. *البحث الاجتماعي: مناهجه وأدواته*. القاهرة: منشورات مركز التربية الأساسية في العالم العربي، 1959.

البرغوثي، عبد الكريم. "كيف نقرأ إدوارد سعيد؟" في: إدوارد سعيد: *المفكر الإنسان*، 21 - 31. بيرزيت: جامعة بيرزيت، 2004.

---. "حول الإطار المفاهيمي والفلسفي للتربية المدنية." في: *حول إطار مفاهيمي فلسطيني واضح للتربية المدنية*، 92 - 99. رام الله: مركز إبداع المعلم، 2003.

حوراني، ألبرت. *الفكر العربي في عصر النهضة 1798 - 1939*، ط3. بيروت: دار النهار للنشر، 1977.

الحوراني، فيصل. حوار مع الدكتور إبراهيم أبو لغد حول الجامعة الفلسطينية المفتوحة. *مجلة شؤون فلسطينية*، عدد 101 (1980): 21 - 33.

صالحية، محمد سعيد. "البلاد الروسية في عين الشيخ الطنطاوي." في: *الغرب بعيون عربية*، 108 - 138. وزارة الإعلام الكويتية: مجلة العربي، 2005.

فرارجه، هشام أحمد. 2003. *إبراهيم أبو لغد، مقاومة، منفى وعودة، محادثات مع هشام فرارجه*. راند بدر، مترجم. بيرزيت: معهد إبراهيم أبو لغد للدراسات الدولية، جامعة بيرزيت.

وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للمناهج التربوية (مركز تطوير المناهج). *خطة المناهج الفلسطيني الأول*، 1998.

يارد، نازك سابا. *الرحالون العرب وحضارة الغرب في النهضة العربية الثانية*. مؤسسة نوفل. 1992.

Abu Lughod, Ibrahim. *Arab Rediscovery of Europe. A Study in Cultural Encounters*. New Jersey: Princeton University Press, 1963.