مراجعة لكتاب

التربية اليابانيَّة المركَّبة: الاقتراحات والدروس المستفادة*

تأليف: ناصر يوسف**

ماجد أبو غزالة***

يُشكّل التعليم بوصفه مهمةً مهنيةً وإبداعية، تنشغل بصناعة الإنسان والنخب والمستقبل، البنيةَ التحتية لنهضة اليابان الحديثة. والمحور المركزي الذي يدور في فَلَكِه هذا الكتاب في فصوله الستّة، هو كيف نستثمر الجهد الياباني ونفهمه ونتعلّم منه؟ تعدّ التجربة اليابانية من النماذج العريقة التي غفل الوطن العربي والشرق الإسلامي عن الاستئناس بها. وأدركت ماليزيا –عملياً– بموازنتها بين القيم والعلم، إلى أنَّ التعليم النوعي صنع نهضة اليابان الحديثة. والأنموذج الياباني في التربية والتعليم يُعدُّ الأفضل أداء في العالم من حيث النوعية والجودة والكفاية والمساواة في فرص التعليم، كون التجربة التربوية اليابانية سلكت طريق الإبداع الفردي مصحوباً بالجهد القيمي الجماعي الموروث عن الأسلاف؛ ولكن بـ"طريق الأمام"، وهذا ما عناه المؤلِّف بالتربية الـمُركّبة. فالتركيب التربوي تراكمٌ إبداعيّ محلّيّ أسهمت القيم في تبيئته، فاستحال إلى إبداع محلي بطرق وأساليب الجهد

---

* يوسف، ناصر. **التربية اليابانية المركبة: الاقتراحات والدروس المستفادة**، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط1، عمان، 2024م.

** دكتوراة في اقتصاد التنمية المقارن، من جامعة ملايا بماليزيا، باحث جزائري في مكتب البحوث والابتكار، وأستاذ الفكر الإسلامي في الجامعة العالمية الإسلامية في ماليزيا. البريد الإلكتروني: youcef.nasser@gmail.com

*** دكتوراه إدارة، محاضر في جامعة ملايا: البريد الإلكتروني: majed@um.edu.my

تم تسلُّم المراجعة بتاريخ 8/ 4/ 2024م، وقُبِلت للنشر بتاريخ 23/ 7/ 2024م.

أبو غزالة، ماجد (2024). مراجعة لكتاب: التربية اليابانيَّة المركَّبة: الاقتراحات والدروس المستفادة، **مجلة "الفكر الإسلامي المعاصر"**، مجلد30، العدد 108، 201–223. DOI: 10.35632/citj.v30i108.9467

الحقوق كافة محفوظة للمعهد العالمي للفكر الإسلامي 2024 ©

القيمي. والتعليم في اليابان قائم على القيمة؛ أي بذل الجهد في إطار القيم، فربط الجهد بالقيم يعني ربط المعرفة بالأمّة؛ لأنّ القيم هي القاسم المشترك بين الفرد والأمّة، وبين المعرفة العالمية والإبداع المحلّي. ومن غير جهد قيمي يُبذل تستحيل المعرفة المكتسبة إلى ترفٍ معرفيّ. ومن ثم، لا يعدو جهد الفرد في اكتساب المعرفة أن يكون كسباً شخصياً.

ويرى المؤلِّف في مُقدِّمة كتابه أن هذا النمط من التربية المركّبة ليس وليد الأمس القريب، بل له أصول يقفُ عليها تعود إلى الإحياء الميجاوي (Nishioka, 2017, p18) الذي زاوج بين المعرفة أيّاً تكن، والقيم التاريخية في ظل صدام الأيديولوجيات التربوية والثقافية؛ ففي عام 1879م بعث ميجي وثيقة أو وصية تنصّ على مبادئ التربية الكبرى لوزير التربية والتعليم، يطلب فيها التركيز على الأفكار الكونفوشيوسية، مثل: الواجب والولاء وتقوى الأبناء، والوطنية بوصفها الاتجاهات الأساسية للتعليم (يوسف، 2024، ص18)، مشيراً إلى النقاش الحاد الذي جرى داخل حكومة ميجي بين البراغماتيين الذين أرادوا إلغاء التقاليد وتطوير سياسات التعليم على النمط الغربي، والمحافظين الذين شدّدوا على ما ينبغي أساساً أن تكون عليه السياسة التعليمية في المستقبل. ولهذا انطلق المؤلِّف لبحث هذه الظاهرة من خلال مجموعة من الأسئلة أهمّها (يوسف، 2024، ص19):

- ما المقصود بالتربية المركَّبة؟
- ما الهدف من التربية اليابانية المركَّبة؟
- كيف تمهد التربية اليابانية المركَّبة طريقاً قيمياً إلى تكثيف الجهد في إطار قيم الجماعة، وتراكم الإبداع الفردي؟
- كيف للتربية اليابانية المركَّبة في بُعدها القيمي والمهني والإبداعي أن تعين على إنجاح المشروعات التربوية الواعدة؟
- ما مقترحات التربية اليابانية المركَّبة لتطوير مشروع تربوي عربي وإسلامي مركَّب؟ وما الدروس المستفادة عربياً وإسلامياً؟

وفي خضمّ الإجابة عن هذه الأسئلة يؤكِّد المؤلِّف غفلة معظم البحوث العربية والإسلامية الرصينة –على قلّتها– عن الإفادة من جوانب مضيئة في التجربة التربوية اليابانية؛ لأنها قرأت التجربة التربوية اليابانية قراءة أيديولوجية فيها كثير من الإقصاء، وبخس التجارب الناجحة حقّها؛ إذ اصطدمت هذه البحوث الإسلامية بوثنية اليابان، فعجزت عن رؤية الكونفوشيوسية بوصفها فلسفة وحكمة، وليست عبادة ودِيناً، فضاعت منها فرص الإفادة المبكرة؛ لأن قراءتها جاءت دينية. فضلاً عن أنّ التربية العربية والإسلامية بقيت خارج دائرة المشاريع النهضوية. ودعا المؤلِّف إلى الإفادة من الأنموذج التربوي الياباني المركَّب بمشروع تربوي عربي وإسلامي مركَّب يمتلك وسائل التدافع القيمي والإبداعي، وأنّ هذا لا يتحقّق إلا إذا توافرت إرادة سياسية وحضارية.

وعلى الرغم من أنّ فصول الكتاب الستة جاءت متباينة إلى حدّ ما من حيث الحجم، إلا أن الاقتراحات والدروس المستفادة التي يقدّمها المؤلِّف جديرة بانتباه المفكرين والسياسيين والتربويين في العالم الإسلامي، لاحتذاء التجربة اليابانية في التربية المركّبة، وتعزيز ما استفادته منها التجربةُ الماليزية.

يقدِّم المؤلف في الفصل الأول مجموعة من الخبرات العملية المكتسبة من التربية والتعليم، فيعرض –على نحو موجز– ملامح نهوض التربية والتعليم في اليابان في عهديْ توكوغاوا وميجي، (يوسف، 2024، ص25) ويناقش فكرهما التربوي في السياق التاريخي لعصرهما، مشيراً إلى أنَّ البيئة في تينك الفترتين كانت ملائمة للتأسيس الثقافي والنهوض بالتربية والتعليم. فيشير إلى هيمنة التعليم الكونفوشيوسي في عهد توكوغاوا وتشكيله أساس الفكر الياباني وإسهامه في ترسيخ تعاليم كونفوشيوس (الثقة والولاء والبنوية والطاعة والعمل) وهو ما أرسى السلام السياسي والاجتماعي. فأقبل الرهبان في المعابد على تمثّل هذه التعاليم وتكييفها في نظام أخلاقي جديد يتفق مع البوذية بوصفها ديانة العامة؛ وهو ما أفرز جيلاً ماهراً من البوذيين الكونفوشيوسيين المتعلّمين على مستوى النبلاء والعامة. وكذلك جعل الكونفوشيوسية الجديدة أو المجدّدة تلعب دوراً كبيراً في تحديث

اليابان لاحقاً، وانسيابها عميقاً في مؤسسات الدولة الثقافية والسياسية والاجتماعية، ولا سيما بعد رفع القيود عن الكتب الأجنبية.

فقد استعادت أسرة توكوغاوا هُوية مؤسسها بوصفه رجلاً مثقفاً؛ يراهن على أهمية التعليم في الحفاظ على مكتسبات السلام؛ وهو ما أدّى إلى توسيع نطاق المدارس الإقطاعية التي تركز على تدريس الأدب الصيني الكلاسيكي للساموراي ولعامة الناس في المدارس الإقطاعية أو مدارس هانكو Hanko التي كانت تخضع لمراقبة ال شوغون، وتشترط استخراج تصاريح من أجل التدريس فيها، إضافة إلى المدارس العامة أو تيراكويا Terakoya بوصفها مؤسسات أو مراكز للتعلّم المجتمعي المنتشرة بكثافة، والتي كان من الصعب على شوغون التحكم في معلّمي هذه المدارس؛ إذ كانوا يدرّسون من غير تصاريح؛ ولكن الحسّ بمسؤولية التدريس كان حاضراً على الدوام لدى المعلّمين في كلتا المدرستين (Pitelka, 2009, p20).

وقد أسهمت هذه المدارس، وغيرها، في توعية أفراد المجتمع وإكسابهم مهارات القراءة والكتابة، ثم تطورت إلى مؤسسات عامة تركز على فنّ الخط، إضافة إلى تعلّم الحساب الذي يفيد أبناء التجار. وكانت هذه المدارس العامة تنافس أوروبا في نوعية التعليم والمعلّمين وقتذاك "أما التعليم المدرسي الرسمي، الذي اتخذ من التعاليم الكونفوشيوسية منهجاً له؛ فكان يهدف إلى تربية الساموراي وتدريبهم على اكتساب المهارات كونهم يشكلون بنية المجتمع الإقطاعي، إضافة إلى أن المدارس وقتئذ لم تقف على منهج معياري محدد؛ وإنما كان من اهتماماتها التركيز على التربية الأسرية، والحاجات اليومية، والتعليم السليم أو المناسب لأوضاعهم الاجتماعية. وكانت لديها مقررات دراسية، مثل: كتاب الفلّاح، وكتاب زيادة أرباح الفلاّح، وكتاب الزراعة، وكتاب التجارة، وكتاب الحساب، وكتاب فنون الدفاع عن النفس، وكتاب الجغرافيا، وكتاب التاريخ، وغير ذلك" (هي لوان، 1996، ص236).

وفي هذا السياق يُشير المؤلف إلى ما تأسّس عليه الفكر التربوي لـ توكوغاوا من الاهتمام بـ(التعلّم) وليس (التدرس). وكيف اتخذ اليابانيون الطب الصيني التقليدي محراباً لهم في التعلّم والتدريس؛ وهو ما جعل اليابان تخطو خطوة متقدمة نحو الحداثة التعليمية "فتصاعدت وتيرة انتشار العلوم الغربية في اليابان بسرعة بعد عام 1853م، وفي العام 1868م كانت الرياضيات تدرس في 141 من أصل 240 مدرسة تديرها الدولة عبر البلاد، والعلوم الغربية في 77، والطب في 68، والفلك في 5 مدارس. وفي العام 1853م بلغت نسبة المدارس التي تضم دوائر علمية 53 بالمئة من مجموع المدارس في اليابان" (يوسف، 2024، ص31)، وقد وضعت مثل هذه التحولات الجذرية في نهاية عهد توكوغاوا الحجر الأساس للمدارس الحديثة لاحقاً.

ثم اتسعت الدائرة لاحقاً فازدهرت الترجمة، وامتدت البعثات العلمية، والهدف منها الاطلاع على إنجازات الحضارة الغربية عن كثب، وبذلك تكون الكونفوشيوسية قد صهرت شخصية النخبة اليابانية في بوتقة نظرية أوسع شملت السياسة والثقافة والدين.

وتوجهت عناية الإناث في عهد توكوغاوا، إلى تنسيق الزهور وإدارة حفلات الشاي، وتعلّم فنون أخرى تليق بوضعهن الاجتماعي الإقطاعي، والحفاظ أيضاً، على دورهن الأنثوي بوصفهن زوجات وأمهات، ومن هنا اكتسبت اليابانيات صفات الأنوثة المثالية، والزوجة الفاضلة، والأم المعلّمة، والمرأة العاملة الداعمة لمشروع التنمية والنهضة. وهذا يعني أن التعليم في عهد توكوجاوا أولى اهتمامه لتدريب الساموراي والنبلاء على التعاليم الكونفوشيوسية التي اتخذوها أسلوباً للعيش والتعامل مع طبقات المجتمع، وكل أولئك قد أسهموا في النموّ الثقافي الإقطاعي، وانتشار التعليم التقليدي، وتعزيز التنمية التعليمية.

وقد حصل تطور مشهود لمحتوى التعليم وأغراضه، سواء التعليم التقليدي التلقيني أو التعليم العقلي والفكري، ونكران الذات والشعور بأهمية الوحدة والتدريب على مواجهة الجديد والتكيف معه؛ وظهور مفاهيم جديدة حول معنى التعليم والمكانة التي ينبغي أن تتبوأها اليابان في المستقبل في

العلوم الدقيقة مثل الطب والتشريح والفلك والفيزياء والكيمياء، وحتى العلوم العسكرية "فبفضل العلم الغربي الهولندي تشكّلت لدى النخبة اليابانية عقلية هندسية ورياضية كلية تركيبية لا تخطئ في رسم ملامح العصر القادم، ولا تبطئ في التعاطي الواعي مع محمولاته واحتمالاته" (يوسف، 2024، ص36).

ويعدُّ عهد ميجي -كما يرى المؤلف- عهد النهوض بالتربية والتعليم من أجل اللحاق بالغرب، من خلال الاستمرارية الثقافية والتربوية على أسس جديدة في التغيير، قوامها: تنظيم المجتمع وإنقاذ الشعب. فسعى ميجي إلى المعرفة في جميع أنحاء العالم من أجل تقوية أسس الحكم الإمبراطوري "فصار للولاء بُعْدٌ إيجابي ينتفع منه أفراد الطبقات الدنيا، الذين اكتسبوا المهارات التي أهلتهم لتولية مناصب حكومية رفيعة، ويمكن القول: إنّ الولاء لحكومة ميجي كان يمر عبر الكفاية، وهذا ما درجت عليه حكومات ومؤسسات اليابان فيما بعد" (Takahiro, 2017, p1015). فقد هدم ميجي الهرم الطبقي الاجتماعي، وأتاح للفلاحين الانتقال بحرية بعيداً عن تحكم الإقطاعيين بهم، وهو ما أتاح للطبقات الدنيا فرصة لتلقي المعارف الجديدة وتثقيف أنفسهم.

وأصبح للساموراي المتعلّم دورٌ روحي في إعادة البناء الفكري للأمّة اليابانية؛ فعمّت الثقافة جميع أنحاء البلاد. وازدهرت فرص التعليم الإلزامي؛ فألزم البنات بالتعلّم المدرسي بالمساواة مع الأولاد، وأوفد البعثات العلمية للاطّلاع على أسس النظام التربوي في الغرب، من أجل اكتساب الخبرة. وقد دعا ميثاق القسَم الإمبراطوري إلى "التنمية الوطنية من خلال وحدة الأمّة بأكملها، كما دعا إلى إنشاء مجتمع جديد يمكن فيه للجميع متابعة رغباتهم وأحلامهم من أجل تحقيق الأهداف الوطنية" (شيجيكي، 1996، ص74).

فميجي وفّر لليابانيين أسلوب حياة جديدة بعد أن عاشوا في عزلة طويلة في حياتهم، فكان تغيير اليابان نحو الأفضل في فترة زمنية وجيزة؛ هو تغيير استحسنته شريحة كبرى من اليابانيين.

وبالقدر الذي خلخل فيه ميجي التقاليد والدين، كانت جهودٌ تُبذل من أجل اللحاق بالغرب، لا سيما أن عهد ميجي جلب الثقافة الغربية جنباً إلى جنب مع المعدّات الغربية، وهو ما أدّى لاحقاً إلى الدمج بين العلم والتكنولوجيا، فالمعرفة الغربية تستورد مع خبرائها للتمكن منها والاستفادة من الأجنبي في الحالتين، ثم الاستغناء عن خدماته؛ إذ في الاستغناء رفض للحضور الغربي في اليابان، التي كانت لها حساسية تجاهه منذ عهد العزلة. والمعرفة الغربية تتوطن لتغدو يابانية بعد الإفاضة فيها والإضافة إليها؛ لا سيما أنّ الثقافة اليابانية المغلقة ساهمت في استبعاد الأجانب لأنفسهم بالطريقة اليابانية المهذّبة (يوسف، 2024، ص48).

ويقول المؤلف: في عهد ميجي برز النهضوي فوكوزاوا الذي دعا إلى نهضة يابانية بعقول يابانية ليست صينية المذهب، نريد أن يكون تعليمنا مستقلاً دون تملّق للغربيين، نريد أن تكون تجارتنا مستقلة دون الخضوع لهم، نريد أن يكون قانوناً مستقلاً دون أن يمسكوا عليه بأيديهم. وخلاصة القول: إننا اعتبرنا هدفنا طوال حياتنا هو استقلالُ بلادنا، وكلّ من يُشاطرنا هذه الطموحات هم أصدقاؤنا، أما الآخرون فهم أعداؤنا (يوسف، 2024، ص50). فجاءت جهودُه موجهة للتنوير والإصلاح، وتحصيل الاستقلال الفردي والوطني.

ويلخّص المؤلّف هذا الصراع المتشابك في النفسية اليابانية بقوله: "حظ اليابانيين أنهم جاءوا إلى الدنيا مرفقين بحسٍّ عمليّ يتجاوب مع كلِّ ما هو علميّ، فالمعرفة الكونفوشيوسية كانت معرفةً عمليةً في قوانينها التي لها قابلية للتفعيل والتنـزيل، مثل: الثقة، والولاء، والطاعة، وبذل الجهد" (يوسف، 2024، ص54). وبالمثل كانت المعرفة الغربية التي احتكوا بها وخبروها وتعمّقوا فيها من المعارف التطبيقية، التي جعلت النخبة اليابانية تستيقظ على يوم من المعارف جديد من منظور غربي، توجّهه مواهب يابانية تطمح لتطبيق القوانين الكونفوشيوسية على المعارف الغربية بهدف (يبننتها) وتبيئتها، وذلك بفضل بذل المزيد من إعمال الفهم فيها، وتفهيمها للمجتمع، وهذا ما حصل بالعقل والفعل اللذين يحسنهما الياباني. وفي هذا المسعى النبيل وفي إطار التعليم الإلزامي (تم التشديد على المعرفة العملية والتطبيقية) موضحاً أن الشخصية اليابانية الفردية والجماعية التي نضجت في غمار

التربية المركَّبة أنقذت اليابان في منعطفات حاسمة في تاريخها كالعزلة والانفتاح. ونسلّم تسليماً واعياً بأنّ التركيب التربوي منح الشخصية اليابانية المتعلّمة الطاقة اللازمة للحفاظ على معهودها الفردي والجماعي المتناغم والمنسجم.

ويحملنا المؤلِّف في الفصل الثاني إلى التربية المركَّبة والشخصية اليابانية المتعلّمة (يوسف، 2024، ص61). فيقف بنا عند اشتراطات التربية المركَّبة وتعريفاتها الشاسعة والواسعة والحاسمة، مكتفياً بالتعريفات الفلسفية والعلمية والعملية، فيشير إلى مفهوم النفس عند أرسطو لا سيما النفس المتعلّمة، يقول: "لنسلّم بدئيّاً أن الوسائل التي بواسطتها تصل النفس إلى الحق إما إيجاباً وإما سلباً والوسائل التي ترقى بها إلى المعرفة، وهي خمس: الفن، والعلم، والتدبير، والحكمة، والعقل أو الفهم" (أرسطوطاليس، 1924، ص119). فأرسطو كما يرى المؤلف يرى أنّ التربية المركَّبة تجعل المتعلّم نشطاً وفطناً على الدوام، وهي تربية عملية تدبيرية لا يكون فيها المريد متعلّماً فحسب، بل تبقيه أيضاً عملياً في مواقف حياته، وهي التربية نفسها التي تخلق كتبة عمليين وليسوا علميين وحسب، وفي سياق التعليم النوعي والمركَّب الذي محوره الفكر والتفكير والحكمة والتدبير، يقدِّم لنا المؤلف مقولة محاضير محمد الأب الروحي للنهضة الماليزية: (انتقلنا من الأفكار إلى الأعمال والأفعال؛ أي انتقلنا من الفكرة إلى تحصيل الشيء الذي كان عصيّاً على الوجود قبل وجود الأفكار)، وذلك ما نراه هو الفنّ عينه بتعبير أرسطو، كونه يشكل منطلقاً حضارياً ومسلكاً مرناً للتنمية والنهضة.

وهذا ما يزرع الفضيلة للارتقاء بحياة الإنسان نحو الحضارة التي هي المعرفة. وفي هذا السياق يستنتج القارئ مفاهيم التربية المركّبة كما يراها موري مهندس المدارس الإلزامية ووزير التعليم في عهد ميجي، وفوكوزاوا الأب الروحي للنهضة اليابانية.

وبناء على هذه، يؤكّد المؤلف حقيقة مفادها أن التربية لا فائدة منها ولا حاصل لها ولا طائل تحتها ولا حاجة إليها إذا لم تترجم محتوياتها إلى فعل وعمل؛ فالتربية المركَّبة هي التركيب بين المعرفة

بوصفها محتوىً تفصيلياً والعمل بوصفه مستوىً تأصيليّاً. وعموماً التربية في المدارس العربية والإسلامية ليست بخير، لا في المحتوىٰ ولا في المستوىٰ؛ لأنه يسوق لنا حكاية طفل في أحد الأرياف العربية يلف خيطاً علىٰ عنق عصفور صغير ويجرّه وراءه، والعصفور يرفرف علىٰ التراب. كان الطفل وكأنه يجرّ حماراً أو كلباً! فيقول: "وكان الناس يمرّون بجانب الطفل دون أن يقولوا له شيئاً." إذن، كان المنظر طبيعياً بالنسبة لهم؛ مثل (طفل يتسلّىٰ بلعبة!) والعبرة من هذا المشهد، أنّ الطفل ليست له معرفة أو هي في درجة الصفر أو أنها لديه إلا أنها مفصولة عن القيم والأخلاق التي يُفترَض أنه اكتسبها من الأسرة والحضانة والمدرسة والمجتمع؛ ومع ذلك رأيناه بذل جهداً في لف الخيط حول عنق العصفور وجرّه. أما المارّة والمشاهدون فلديهم معرفة، وقد تكون معرفة لأجل المعرفة مفصولة عن القيم والأخلاق؛ ولكنهم لم يبذلوا جهداً في إثناء الطفل عن فعله. فالمعرفة من غير بذل الجهد هي معرفة صفرية أو سلبية، والجهد من غير معرفة أو استشعار القيم سيكون عديم الجدوىٰ أو يكون صفرياً؛ وهو ما يجعل المجتمع والمدارس في حالة سلبية وتجزيئية وتفكيكية في النظر إلىٰ الأمور (يوسف، 2024، ص64).

ولهذا يرىٰ المؤلف أنّ التربية المركَّبة التي ينشدها هي عملية تشابكية رحيمة بين العلم والعمل، لتحصيل المعارف النافعة والإبداعات البيئية، وهي تربيةٌ تجعل من التربية الفكرية والأخلاقية تربية المستقبل. فالأصل في التربية أن تنهض بالمتعلّم، ليبحث عن حقيقة الأشياء وأصولها لتركيبها من منظور الأفكار؛ تماماً مثل تركيب الأكسجين والهيدروجين لإيجاد عنصر الماء.

إنّ ما انفتح من الإنجازات العلمية للعلوم الدقيقة أمام العلوم الإنسانية، ينبغي أن يقوم علىٰ أساس من التركيب الإيجابي بين الأشياء والنظم؛ لتحقيق الشرط الإنساني والأخلاقي لكل تفاعل حضاري بين الأشياء والنظم؛ إذ عُدّ الفاعلُ الإنساني التربوي بنية التربية المركَّبة؛ لأنّ مستقبل التربية رهن بمستقبل الإنسان، وإذا كان الإنسانُ فاشلاً فإنَّ التربيةَ ستكون وباءً علىٰ من يشترك في عملية التركيب. ومن ثمّ، فإنّ التركيبَ الخاطئ في التربية يكون –علىٰ المدىٰ البعيد– أشدَّ فتكاً من التركيب

الناجح في الفيزياء النووية؛ إذ يستحيلُ التركيبُ إلى تخريب، وإذ تعدّ التربية في حقيقتها تنميةً فإنها بافتقادها الشرط الإنمائي والأخلاقي تستحيلُ إلى تخلّف تربوي وانتحار للشرط الإنساني.

وفي سياق ربطه الأفكار بالأشياء يقرر المؤلف وجود فارق بين تربية مدارس وتنمية مدارس؛ فالمدرسة تربي التلاميذ على الصدق مثلاً، ولكن تظل هذه التربية الأخلاقية حبيسة المدرسة؛ إذ إنّ الأطراف الأخرى من المجتمع هي التي تنمّي هذه التربية بجهدها وحرصها حتى يظلّ التلميذ محتفظاً بصدقه خارج المدرسة. ولكي يؤتي هذا الجهد الإنمائي أُكُلَه، يُفترض أن تكون وسائله الإنمائية تربوية تمتح من القيم، فيستشعرُ التلميذُ حقيقة التكامل التربوي، الذي يُشكّل مدخلاً واضحاً للتربية المركَّبة.

كما أنّ التربيةَ المركَّبة هي مزيجٌ من نصوص المدرسة الإبداعية والمهنية، التي يختلف الأفراد في فهمها واستيعابها وتأصيلها، وجهود المجتمع في تفعيل هذه النصوص وتحويلها من التربية الفردية التي تنمي صاحبها إلى التنمية الجماعية التي يستفيد منها قطاع كبير من المجتمع. وإذا كان الإبداعُ وليدَ التربية فإنّ التنميةَ هي وليدةُ الجهد؛ وهو ما يجعل التربية المركَّبة من الإبداع والجهد شكلاً من أشكال التنمية.

ولهذا، فإن التربية المركَّبة أول ما تقوم على تحصيل المعرفة وإبداعها، ثم بذل الجهد في إطار القيم لترجمة الإبداع من تربية إلى تنمية مستقيمة ومستديمة. ويقفُ المؤلِّف عند اشتراطات التربية المركَّبة ويجملها في:

– تحصيل المعرفة وأهميتها: فالتربية تقوم على المعرفة؛ وهذا هو مجتمع المعرفة، كما تنمو التربية بنموّ المعرفة في المدرسة والمجتمع؛ وذلك هو مجتمع التربية، ولا يكون تحصيل التربية مفيداً إلّا بمعرفة أهميتها للمدرسة والمجتمع؛ فالتركيبُ بين التحصيل والأهمية يفرز نتائج مثمرة، وينجز أفعالاً تربوية تكون لها القابلية للاستمرارية.

– قيمة الجهد القيمي والاعتماد على الذات؛ إذ يكون التحصيل المعرفي عديم الفائدة إنْ لم يكن وليد الجهد؛ فبذل الجهد أثناء التحصيل المعرفي يمنح للمعرفة قيمة بيئية؛ لأنّ التركيب التربوي بين التحصيل المعرفي والجهد من أجل الإبداع، ثم القيام فيما بعد بعملية الفرز الاجتماعي لهذا التحصيل، الذي يرسم ملامحَ واضحةً للدور الحضاري والمجتمعي والبيئي لهذه المعرفة. ومن ثمّ، فإنّ الجهدَ والاعتمادَ على الذات كما يراهما المؤلف يتحققان بتوافر مؤشرات: أولها: التحدّي من أجل اللحاق بالناجحين، ثم التضحية التي تسبّق الواجب على النجاح، وتكون من أجل شيءٍ ثمين يحرص الفاعل الإنساني التربوي على امتلاكه دوماً، والحفاظ عليه باستمراريته.

– والتركيب بين المعرفة والجهد القيمي بحثاً عن الإبداع.

– والإبداع بوصفه اللبنة الأولى في بناء أمّة مركَّبة.

– وتنمية الشعور بروح الجماعة وتعزيز المسؤولية الفردية؛ إذ تُسهم تنمية الشعور بروح الجماعة والمسؤولية الفردية في الحفاظ على الأمّة مركَّبة وفاعلة؛ لأنّ وظيفة تنمية الشعور الجميل والإحساس النبيل هي وظيفة تربوية بالأساس.

– والتعلّم مدى الحياة: فالتعاقب الزمني العمودي يقتضي حصول تراكم أفقي للتعليم بحيث يظلّ الفرد مواكباً لمراحل التبديل الحاصلة والطارئة. ومن هنا، تأتي أهمية التدريب والتوعية والتعبئة. هذه الثلاثية لا تخاطب عمراً معيّناً، وإنما نلفي التلميذ والمعلّم والموظف والأسرة، والمتقاعد الذي التحق بوظيفة أخرى غير رسمية، معنيين بهذا الخطاب التربوي المركَّب. وهذا يعدّ شكلاً من أشكال التعلّم مدى الحياة (يوسف، 2024، ص73–80).

وفي الركن الثاني من هذا الفصل يقدِّم لنا المؤلف نماذج تطبيقية من التربية اليابانية المركَّبة، فيقف عند أنموذج التحصيل المعرفي، مجملاً نماذجه في الحديث عن مهارة جمع معلومات كافية، واستخدامها بغرض تصنيف المعلومات وتبويبها؛ وهو ما يجعل للمعلومات فوائد علمية، ومهارة تعلّم البراعة في العلم وبطرق منتظمة؛ وترتبط هذه المهارة بعادات العمل وسلوكاته، ويقصد بالبراعة الحرص على الدقّة في الإنجاز والاستمرارية في تأديته بطريقة منتظمة ومهارة تعلّم أداء

العمل بإخلاص، والهدف منها تركيز العقل والتفكير في العمل، والإحساس بالمسؤولية والالتزام، والدقّة في الأداء. فتقسيمُ العمل مهم حتى لا يتوزّع ولاءُ الفردِ وإخلاصُه على عملين أو أكثر. ومهارة تعلّم سرعة التصرّف تتضح في قدرة الفرد على التنقل والإجادة من عمل لآخر، والتطبيق الدقيق والرشيق للمعلومات، وهو ما يؤدّي إلى سرعة الاستيعاب والاستنتاج. ومهارة انطلاق الومضة التي تهيّء البيئة النفسية والعملية للعمل؛ والهدف من هذه المهارة تعليم الفرد القدرة على حسن التصرّف، والحدس والإلهام وأداء الأعمال، وهو ما يُفضي إلى الانغماس في العمل، والتحمّل والقدرة على اتخاذ قرار عمل الصعب من الأمور، والالتزام القلبي في أداء الأعمال. وهذا كلّه يُفضي إلى التعاون والأداء الجماعي، وكذلك يقف المؤلف على أنموذج الطموح وبذل الجهد والاعتماد على الذات.

ويتناول المؤلّف عدداً من النهوج التي ساعدت على رقي الشخصية اليابانية في مجالات الحضارة، كالتاريخية التجريبية لتحرير العقل منذ البداية من التفاصيل اليومية المتوافرة، ويتضمّن هذا النهج احتمالاً نقدياً يسمح بتحليل الحاضر مقارنة مع مقياس خارجي يمكن التحكم به. والنهج التاريخي الاختصاري الذي يختزل حقلاً تجريبياً معقّداً في مقياس يمكن التحكم به واستخدامه لتقييم الأحداث. والنظرة الذرائعية للبنى لتحقيق غايات اجتماعية؛ وأنموذج الإبداع، وأنموذج بناء أمّة، وأنموذج تنمية الحسّ الجماعي والمسؤولية الفردية، وأنموذج التعلّم مدى الحياة.

وينعطفُ للحديث عن طبيعة الشخصية اليابانية، فيُضيء على سمة التناغم والانسجام وأثر البيئة الزراعية القائمة على التعاون في رسم ملامح هذه الشخصية، وما أسهمت به الظروف البيئية والاقتصادية في تشكيل الشخصية اليابانية لا سيما في بعدها الجماعي، وتجاوبها مع كل ما هو عملي ونفعي، تناغمت فيه التربية مع أبعادها الاقتصادية، فتواءمت النـزعة الفردية المستقلة مع النـزعة الجماعية دون أن تخرج من تاريخيتها المنتجة والملتزمة؛ فالشخصيةُ اليابانيةُ شخصيةٌ غير متدينة، ولا تقفُ على دين ثابت، بل هي شخصيةٌ علمانية تتخذ من الدين أيديولوجية براغماتية، وليست عقيدة ثابتة بوصفها نظاماً. ومن ثمّ، فإنّ الشخصيةَ اليابانية شخصيةٌ نفعيةٌ تتعامل مع الأديان من هذا

المنطلق النفعي، فهي تستعمل هذه الأديان لحلِّ مشكلاتها السياسية والاجتماعية؛ فالأديان التي توالت على اليابان هي في الأصل فلسفات عقلانية وتعاليم صوفية، ما عدا الشنتو التي هي ديانة يابانية طقوسية قديمة. وبالرغم من علمانية الشخصية اليابانية فإنها ظلّت مشدودة للكونفوشوسية والشنتو والبوذية (يوسف، 2024، ص80).

ويوضِّح المؤلف ذلك باقتباس لميزوتاني يؤكّد فيه أن الجوانب الأخلاقية مثل: النظافة والتنظيم والتقتير والالتزام بالمواعيد والميل للدقّة وتوقير الكبار، يمكن أن تدخل في نطاق الأدب أكثر من كونها تعاليم أخلاقية (Shinkichi, 2005, p180).

وعلى الرغم من كلّ ذلك، فقد طفقت الشخصية اليابانية متعلقة بمقدسات ثلاثة: الأرض، والأسلاف، والإمبراطور. وهو ما ساعدهم على تقوية النـزعة الجماعية. وعُدّ الإمبراطور رمزاً إلهياً -أو سليل الآلهة- في معتقدات اليابانيين. ومن ثمّ، فإنّ اليابانيين يتوسّلون بالعمل الشاق عبادة الأرض (الجزر بنات الآلهة) والأسلاف (الأرواح) والإمبراطور (سليل الآلهة)؛ لأنهم يعتقدون بالعناية الإلهية المجسّدة في هذه الثلاثية الأرضية، مما ينبغي عليهم إظهار التفوق على الآخرين عسى أن تشفع لهم الرعاية الإلهية وتبارك أعمالهم.

فقد شكّلت القيم الدينية والأخلاقية قيمةً مضافةً للمدارس والمجتمع التربوي، وحوّلت المعرفة إلى تطبيقات، كما صقلت التعاليم الدينية البوذيةَ والكونفوشيوسية في التربية والتعليم الشخصية اليابانية.

ويدلُّنا المؤلف في الفصل الثالث على ملامح التربية المركَّبة في اليابان القديمة والحديثة، وكيف تمّ توظيفُ التعاليم البوذية في التربية والتعليم؟ (يوسف، 2024، ص117) وذلك من خلال انسراب تعاليم بوذا الأربعة في المنظومة الحضارية اليابانية، وهذه التعاليم هي: "الحياة معاناة لا تخلو من الشقاء، ومصادر هذا الشقاء سبعة، هي: الولادة، والشيخوخة، والمرض، والموت، ومصاحبة العدو، ومفارقة الصديق، والإخفاق في تحقيق ما ترغب فيه النفس. ثم فقدان السعادة ناجمٌ عن

التمسّك بالحياة، وهذا يقتضي التخلّص من المعاناة ويتمّ عبْر التخلّص من الأنانية، وطريق التخلّص من الأنانية يستدعي من الإنسان اتباع الطريق النبيل ذي البنود الثمانية، وهي: الفهم الحق، والفكر الحق، والكلام الحق، والفعل البدني السليم، والمعيشة الحقّة، والجهد الأخلاقي الحق، والانتباه العقلي السليم، والتركيز الحق" (بارندر، 1993، ص227).

وهذا -كما يرى المؤلِّف- قوّى الجوانب الروحية لدى اليابانيين، والنـزعة الجماعية من طريق نكران الذات، وبذلك انتفي الصراع بين الذات والموضوع، "فقلَّد اليابانيون نظام الكتابة الصينية، ثم أبدعوا حروفاً يابانية جديدة؛ فتنامت القدرة على التأليف لدى اليابانيين؛ فألفوا الكوجيكي Kojiki عام 712م، وهو كتاب ياباني مقدس يضم وقائع الأشياء القديمة، والنيهونجي Kihongi عام 720م، وهو كتابٌ تاريخي يسجّل الأحداث التاريخية لليابان، فعلى صرح هذا الإنجاز التربوي والتعليمي بشقيه الأخلاقي واللغوي. يُجمع المؤرخون على أنّ اليابان ازدهرت تربوياً وسياسياً واقتصادياً بعد انتشار البوذية على نطاق واسع" (ديورانت، 1998، ص76).

وقد أسهم التركيبُ بين البوذية والكونفوشيوسية في تصميم منظومة تربوية انبجست منها عناصرُ عملية، أهمها: الاعتدال والاستقامة في الحياة؛ والإخلاص والانضباط والتركيز في العمل؛ والتعاون والتكامل والاقتدار على مواجهة التحديات.

ولهذا أوجدت التربية والتعليم -كما يقول المؤلف- شخصية تكون متناغمة ومتجانسة ومتكاملة ومركَّبة؛ "فهي تربية مركَّبة تجمع بين الاتزان والاعتدال، بحيث تقوى هذه الشخصية على تطوير ذاتها وقدراتها، سواء داخل الأسرة أو خارجها" (يوسف، 2024، ص123). فالفضائل الأخلاقية قيم مركَّبة، تقوم في الكونفوشوسية على الخير أو الإنسانية أو الإحسان، وهي الفضيلة الأخلاقية الرئيسة التي ينبغي أن تلزق بالشخصية المتعلّمة فكل من يرغب أن يعلّم أو يربي إنساناً عليه أن يحرص على أن يكون أداة إنسانية تفعل الصواب، الذي هو صفة أخلاقية لفعل ما، وكذلك فنّ العيش أو القوة التي تحكم الناس أو رحلة الألف ميل تبدأ بخطوة. فالطقوس، والتنظيم،

واللباقة، والشرف، والتضحية، والشجاعة، وقواعد السلوك الاجتماعي المتبعة في الأسرة والمجتمع والدولة؛ أي السلوكات المعيارية، وثقافة السلام أو كل الفنون التي تعزز السلام في المجتمع.

وبهذا أثبتت الفضائل الأخلاقية الكونفوشيوسية المركَّبة، أنها نظام حياتي معقّد في أبعاده التربوية والثقافية والاجتماعية. وعليه، فلا يوجد علاقة بين الفضائل الأخلاقية الكونفوشيوسية المركَّبة ومنهج كونفوشيوس التراثي في التعليم المتمثل في التلقين، والتأمل العقلي، والتعلّم الانعكاسي، والتفكير الاستنتاجي، والتعلّم المتفاعل (يوسف، 2024، ص124).

ويضرب المؤلف أمثلة عملية دالة على تطبيقات هذه النماذج التعليمية وانعكاساتها العملية على الشخصية والحياة اليابانية، وكيفية إسهامها في تحديث اليابان، ولا سيما اتخاذ اللغة اليابانية لغة التدريس والإبداع، واللغة الإنجليزية لغة داعمة. وإخضاع الكم المعرفي المحصَّل لامتحان تبيئته وتكييفه مع اللغة اليابانية والقيم التاريخية الأصيلة.

ولا يفوت القارئ الوقوف على خصائص التربية اليابانية المركَّبة في اليابان القديمة والحديثة، متمثلة في الأصالة، وأنها وليدةُ جهود المجتمع والطبقة الحاكمة. والمحافظة على قيم الأسلاف، وتوظيفها في العملية الإبداعية والابتكارية، وانفتاحها على الآخر، وحرفيتها ومهنيتها؛ فهي تربيةٌ مهنيةٌ تتخذ من القيم العملية أساساً لجذب المجتمع للتفاعل أكثر مع مناهجها العملية وأساليبها الإبداعية، وقيامها على قليلٍ من المعرفة وكثير من الجهد.

وفي الفصل الرابع يكشف لنا المؤلِّف –مُعزِّزاً دراسته بالأرقام والجداول الإحصائية– عن واقع التربية المركَّبة في اليابان المعاصرة، بعد أن أسهب بالحديث عن تعاطي الشخصية اليابانية المتعلّمة مع القديم والحديث؛ ووقف على فلسفة التربية المركَّبة في اليابان وأهدافها وغاياتها وتكاملها عبر المراحل التعليمية التي تلي الروضة كالابتدائية والإعدادية والثانوية العليا، والكليات التكنولوجية والجامعات وأماكن العمل، وكيفية تطويع الجديد التكنولوجي لقيم الأمّة اليابانية وتراثها؛ لأنه يرى أنّ الفلسفة التربوية اليابانية تقوم على بناء شخصية يابانية تتمسك بالعناصر الثلاثة: العناصر الفكرية

السلفية، والعناصر الفكرية الحديثة، والعناصر الجديدة في أسلوب التفكير والبناء (يوسف، 2024، 156)، فقد تمّ تنويع الأهداف على هذه القواعد الثلاث، فيما تقوم استراتيجية التعليم في اليابان على تشابك التربية بالتنمية، بمعناها الشمولي.

وأفرد المؤلف قسطاً وافراً للحديث عن مراحل التعليم في اليابان والنُّظم المتبعة فيها، وكيف تتم مراجعة المنهج الوطني -الذي يشكّل قوة لنظام التعليم في اليابان- كل 10 سنوات؛ لإكماله وإغنائه، وذلك بالتركيز على المفاهيم الأساسية وضمان حيادية النصوص؛ وهو ما يقلّل من المحتوى التعليمي المضغوط في الكتب الدراسية إلى أقل من 100 صفحة حسب المعلومات التحديثية لوزارة التعليم والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا. وما يميّز المناهج التربوية اليابانية عن غيرها، ويزيدها فاعلية، هو أنها مجتمعية ومقاصدية، فهي تروم تحقيق أهداف الدولة في مجالات التنمية والنهضة، وتراعي الجوانب الثقافية والاجتماعية للشخصية اليابانية (يوسف، 2024، 158).

ويخصّ المؤلف ميزات التربية اليابانية المركَّبة وإنجازاتها الإنمائية القائمة على أصالة النظام التربوي، وجودته وسلطة اللغة والوعي بأهمية اللغات الأخرى المبدعة والمبتكرة، والنسق الثلاثي: المعلّم والتلميذ والأسرة، والتربية الأخلاقية وتنمية القيم، والتنسيق بين الجهد الجماعي والإبداع الفردي، والإبداع والابتكار بالاعتماد على الذات.

ويُطلعنا المؤلف على الإدارة التعليمية وأساليب الإشراف في اليابان، وتمويل التعليم في اليابان، ونشر الإصلاح التربوي في اليابان، وخطط تقييم التربية الفكرية: القراءة والرياضيات والعلوم. ولا يُغفل الآراء المختلفة حول التربية الفكرية اليابانية، وخصائص التربية المركَّبة في اليابان المعاصرة. وكلُّ هذا يجعل التربية المركّبة في اليابان واضحة المعالم لكلِّ التربويين الذين ينشدون احتذاء هذا النموذج بوصفه نموذجاً تربوياً متكاملاً، وجديراً بالاقتفاء.

ويُعدُّ الفصل الخامس مدخلاً متميزاً عن المعلّم في اليابان وطريقة تدريسه وإعداده وتدريبه (يوسف، 2024، ص219). توضيحاً لمسؤولية المعلم وتوظيف خبراته التربوية وفق الطريقة المركّبة،

كونه مَن يتحمّل الجهد تجاه التلاميذ في مستويات تعليمهم كافة؛ وتحقيق الأهداف الوطنية والإنمائية على المدى البعيد.

وعرض المؤلّف لمكانة المعلّم في النظام التربوي الياباني بدءاً من عصر ميجي حتى ما بلغته خطط وزارة التعليم في هذا العصر التقني. فالشخصية اليابانية المتعلّمة -كما يرى المؤلّف- هي نتاج إغناء المعلّم لما جاء في المنهج الدراسي، وليس نتيجة إغناء المنهج نفسه (يوسف، 2024، ص224). وعليه، فإن المنظومة التربوية اليابانية تستمد فاعليتها من المعلّم أولاً والمنهج ثانياً؛ فالمعلّم يؤدي دوراً محورياً في تنويع مادة المنهج وإغنائه وإنجاحه.

إن تشاور وزارة التعليم مع المعلّم والتنسيق بينهما أفضى بالمعلّم إلى استيعاب أهداف العملية التربوية، وهنا أشار المؤلِّفُ إلى علاقة المعلّم الياباني بالمحيط الخارجي في علاقة قائمة على تبادل الاحترام بين التلاميذ والمعلّم، واحترام الأسرة والمجتمع والدولة للمعلّم، وهو احترام يقوم على بعديه المادي والمعنوي، كونه يقوم بمهمّة مقدَّسة، كما هي مهمة بوذا وكونفوشيوس، لهذا عُنيت الثقافة اليابانية بالتربية المهنية للمعلّم من حيث كيفية إعداد المعلّم قبل الخدمة بوصفه شخصية متعلّمة.

وألمح المؤلِّف إلى دور الجامعات اليابانية المتخصّصة في إعداد المعلّمين وتصميم القيادات التربوية. وهو ما جعل المعلم الياباني ينفرد بسمات مميزة. فإصرار الحكومة اليابانية على إصلاح تعليم المعلّمين باستمرار هو من منطلق أن المعلّم هو الذي يصنع مستقبل الآخرين، ويشكل عقولهم وأحاسيسهم بوصفه قدوة قد تكون صالحة أو طالحة، مثمرة أو مدمّرة. إلى جانب ذلك، يوجد وعي ياباني بأن المناهج الغربية في تعليم المعلّمين اليابانيين ليست هي الأصل في التدريب والتقويم والتقييم (يوسف، 2024، ص236).

أما الفصل السادس فقد قدم فيه المؤلف الاقتراحات والدروس المستفادة عربياً وإسلامياً، والعبرة المتوخاة من هذه الدراسة القيّمة؛ مؤكِّداً أنَّ الشخصية المتعلّمة الأصيلة هي التي تمتلك

المقدرة على التكيف الفردي والجماعي، وإذا افتقدت هذه القدرة أو حُرمت منها لأسباب داخلية أتت مماطلة بوصفها فرداً وعاطلة بوصفها جماعة، كما هو عليه الحال في العالم العربي والإسلامي، فإن ما تصبو إليه التربية من منظور خلدوني هو إنتاج إنسان خليفة مشروط بمواصفات ذات بعدين؛ البعد الفردي والبعد الجماعي؛ فبالعمل والجهد والصناعة والإبداع تتحقق قيمة الشخصية المتعلّمة في الحياة المعيشية، فالشخصية اليابانية المتعلّمة، كما ألمح المؤلف لذلك، تأصّلت من خلال تنمية نفسها داخل بيئتها. فتفعيل الأخلاق والفضائل والقيم والمعتقدات يكون من طريق التربية المركَّبة، وليس فقط اتباعه. والجمود عنده كما هي حال الأصالة الجامدة في المجتمع التربوي الإسلامي المعاصر.

والشخصية الأصيلة -كما يرى المؤلّف- تربط الجهد بالنية والإرادة والثقة والتعاون، تشبك أبعادها الأربعة: المعاش والأخلاق والمفاوضة والمشاركة بالقيم العملية، مثل: المسؤولية والإخلاص والصبر والاعتماد على الذات بوصفه شكلاً أعلى من أشكال بذل الجهد؛ وهذا ما يُفترَض أن تتعلمه الشخصية العربية والإسلامية ابتداء من النشأة والروضة، ويستمر معها هذا التعلّم في المدارس، ويمتد بها مدى الحياة محاكاة للحكمة: اطلب العلم من المهد إلى اللحد، وهذا يتجسد في المقارنة بين ملامح الشخصية الفعالية وغير الفعالية حسب الجدول الآتي:[1] (يوسف، 2024، ص247)

[1] بوفلجة، غياث. التربية من أجل الفعالية، وهران: دار الغرب للنشر والتوزيع، ط1، 2006م، ص32.

مقارنة بين ملامح الشخصية الفعّالة وغير الفعّالة

شخصية غير فعّالة	شخصية فعّالة
التكاسل	الاجتهاد
الغش	عدم الغش
تفكير خرافي	تفكير منطقي
التسيب	الانضباط
عدم احترام الوقت	احترام الوقت
علاقات مبنية على العاطفة	علاقات مبنية على القوانين الرسمية
روح الفوضى	روح التنظيم
الترقية في العمل نتيجة الولاء	الترقية في العمل نتيجة الكفاءة
روح الاتكالية	الاعتماد على النفس
السلبية	روح المبادرة
عدم الثقة بالنفس	الثقة بالنفس
الانتماء القبلي أهم عامل للنجاح	الكفاءة أهم عامل للنجاح
أسلوب تسلطي في المعاملات	أسلوب ديمقراطي في المعاملات
عدم احترام الكفاءات	احترام الكفاءات

ولا يرى المؤلّف أن مشكلة الشخصية العربية والإسلامية تكمن في انحرافها عن مبادئ الإسلام وحسب، وإنّما مشكلتها أنها حصرت تعلّم مبادئ الإسلام في فترة عمرية محدودة، في حين يستكشف المتعلّم كل لحظة جديداً، وفي غياب التعلّم المستمر لا يرى هذا الإنسان جديداً في حياته؛ فإذا صمدت الشخصية المتعلّمة بقيمها الأخلاقية أمام مغريات (المنصب والعمل)، فذلك يعني أن تربيتها كانت أصيلة.

ولهذا يقترح المؤلّف من أجل بناء شخصية عربية وإسلامية متعلّمة مركَّبة، مجموعة من الأطر يقف على رأسها إصلاح المعلّم قبل المتعلّم أو إصلاح اللسان؛ لتحسين أداء الإنسان. كما يفترَض تقليص الفجوات التعليمية بين المعلّم والمتعلّم، ويكون ذلك بإصلاح المعلّم وهو ما زال في مقاعد الدراسة يتعلّم إضافة إلى الحفاظ على لغة التلقي بوصفها لغة ثابتة -وليس لغة ثانية- غير قابلة للتبديل كونها الوسيط الأول والمهم بين المتعلّم والمعلّم؛ لأنها لغة بيئية وتراثية وأخلاقية ومعيارية وعلمية، وعملية أيضاً. فاللغة تنمو بنمو الفكر، وفي غياب الفكر تضحى اللغة بلا معنى، واستنجاد الشخصية العربية والإسلامية باللغات العالمية، إنما يرجع إلى عالمية هذه اللغات (يوسف، 2024، ص250).

ويدعو المؤلّف كذلك، إلى إعادة النظر في اللسان والقلب، فهو يرى أن اليابانيين تعلَّموا اللغة الغربية وليس ثقافتها؛ إذ اتخذوا من الثقافة اليابانية وقيمها وسيطاً بين اللغة اليابانية واللغة الغربية، وظلت هذه القيم -وبفعل بذل الجهد- تنتج الأفكار الأصيلة باللغة اليابانية. وكذلك يدعو إلى تنمية التخصّص للتمكن من المعرفة وتكوين شخصية متعلّمة أصيلة ومجتهدة ومبدعة، وتربية الناشئين على التخصص في العلوم فهو من الضروريات لبناء أمّة قوية وتأهيل أجيال عالمة ونابغة، وهذا يقتضي تدشين مراحل تعليمية مبكرة تكون خاصّة بتدريب العقول الناشئة على التخصص دون سواه، أسوة بالأمم المتقدمة كاليابان التي تجعل من التخصص طريقاً إلى رؤية المستقبل بوضوح.

ويلفت المؤلف انتباهنا إلى الحاجة الماسة إلى مؤسسات تربوية ترفع الشعار العملي لتسبيق مشروع القراءة على مشروع الكتابة، فتراكم مخزون القراءة لدى المتعلّم يجعل كتابته مقروءة ومضافة؛ لأن المقروء الذي استولدته كتابة ما، تعلّمت هي الأخرى من القراءات المتراكمات وتجشمت عناءها. ويلف الانتباه كذلك إلى تعليم النشء النقد الذاتي وقيمة التعلّم مدى الحياة (التدريب على تحمّل المسؤولية). وهو بهذا يبسط أمامنا الدروس المستفادة لمشروع تربوي عربي وإسلامي مركَّب يتعلق بالدين والفلسفات الأخلاقية والإنسانية، وفلسفة التربية، والتنظيم الإداري للتعليم وتمويله،

فالتنظيم الإداري التربوي لا يقتصر على التربية في المدارس، وإنما يتعداها إلى تشبيك الإدارة التربوية بإدارة الدولة، ومؤسسات المجتمع، وسوق العمل. فمثل هذا التنظيم المبكر والمركَّب بين الإدارة التربوية والإدارة الإنمائية في المجتمع وسوق العمل يوجِد نوعاً من التوازن الحكيم بين العرض التربوي والطلب الإنمائي.

أما فيما يتعلق بالمنهج الدراسي، فيوضح المؤلف حرص المنهج الدراسي في اليابان على التآلف بين الأسلاف والحداثيين؛ إذْ ظلت فكرة المنهج قائمة على أن تحديث اليابان هو امتحان للقيم التاريخية ولتراث الأسلاف. وبناء المنهج من داخل المشروع الحضاري يقتضي الانتقال من إشكالية "التراث والتجديد" إلى إشكالية "النقل –التقليد"– مقابل "الإبداع".

ويتساءل المؤلف في السياق نفسه: ما هي مكانة الأمّة العربية والإسلامية من المقومات التاريخية والاجتماعية، التي تحدد إمكان الإبداع على مستوى واسع وفعال؟ ويجيب بأنّ الفارق بين الشخصية اليابانية والشخصية العربية الإسلامية يتمثل في أن التعليم في اليابان ركز على تحديث القديم، وتعامل اليابانيون معه على أنه حداثة قائمة في كل العصور؛ فأسهمت هذه الرؤية في تأصيل وعي الشخصية اليابانية؛ إذ تعاملت مع المعارف بروح عملية لا تخضع لمقاييس زمنية، فأتت أكلها في المكان، بخلاف ما يحصل في العالم العربي الإسلامي الذي لا يرى المستقبل إلا من ماضيه، وأدّى إلى انحطاط التعليم والعلوم والتكنولوجيا في العالم الإسلامي، بسبب الصراع بين العقلانيين والتقليديين، وطبيعة الجدل، وانخفاض الدعم المالي الذي تقدمه الدولة، وعجز القطاع الخاص، والاختلاف بين الحركتين التنويريتين الإسلامية والغربية (يوسف، 2024، ص259).

إن الدرس المستفاد من التربية اليابانية المركَّبة يتجلى في ثلاث مرتكزات، نراها –من الناحية العملية– تدفع بمشروع تربوي عربي وإسلامي مركَّب إلى تفعيل أصالته وتكوين شخصيات نابغة ومبدعة ومبتكرة. وهذه المرتكزات، هي: "الاستثمار في التعليم المقترن بنفعية التحصيل المعرفي، وتفعيل دور التربية الأخلاقية العملية التي تعزز من الهوية الوطنية، والمشاركة الشعبية في تحصيل

المعرفة وبذل الجهد: التعليم من أجل المجتمع" (يوسف، 2024، ص291). ووضع استراتيجية فلسفية منفتحة على ثقافة الأمّة ومرنة فكرياً تجاه ثقافات العالم، وإحياء ثقافة المشاركة في اتخاذ القرار التربوي على صعيد الفرد والأسرة والمجتمع، وترسيخ قيم الطموح والمخاطرة والقيادة (ميزوتاني، 2020، ص82).

وأهم شروط النجاح التي تعزز أبعاد التطبيق، وتجعلها ممكنة في كل عصر ومصر، كما يراها المؤلِّف هي: ""الفعل والنية" فهما المسؤولان عن نجاح المشروع من عدمه، والمسؤول هو الإنسان وليس المشروع؛ ثم الإرادة، والعمل المحدود، فلا يمكن إرضاء الله إلا بعمل مسبوق بنية حسنة وإرادة محسنة؛ وبذل الجهد الممدود، والإبداع، فالأمم التي تبذل جهداً خارقاً في مشروعاتها الإنمائية والتربوية هي التي تبدع" (يوسف، 2024، ص301).

وقد قصد المؤلف الإحجام عن انتقاد المنظومة التربوية اليابانية في جوانبها السلبية، كأية منظومة تربوية عالمية ناجحة حتى نترك للقارئ متابعة الأحداث والوقائع من غير التشويش عليه باستعراض السلبيات على قلّتها، وربما أحجم هو الآخر عن مواصلة القراءة بحجة أن التجربة اليابانية ليست مثالية. إن مثل هذا النقد يحسنه أهل البيت التربوي الياباني، وهم الأوحدون والأجدرون الذين يحق لهم الممارسة النقدية لشيء صنعوه بعقولهم وجهودهم، وهم -أيضاً- أعلم بالإكراهات التي قضت أن يكون الإصلاح على هذا النحو، وليس على نحو مختلف. فالمهم هو أن نتبصّر طريقنا نحو هذا الأنموذج المميز عالمياً، كما يطرحه هذا الكتاب برؤية تربوية حيادية.

المراجع

أرسطو طاليس، **علم الأخلاق إلى نيقوماخوس**، نقله إلى العربية: أحمد لطفي السيد، القاهرة، مطبعة دار الكتب المصرية، 1924، ج2.

بارندر، جفري، **المعتقدات الدينية لدى الشعوب**، ترجمة: إمام عبد الفتاح إمام، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1413هـ/ 1993م، ع173.

بوفلجة، غياث. **التربية من أجل الفعالية**، وهران: دار الغرب للنشر والتوزيع، ط1، 2006م.

ديورانت، وِل. **قصة الحضارة: الشرق الأقصى-اليابان**، ترجمة: زكي نجيب محمود، بيروت، دار الجيل، 1998، ج5-6.

ميتشيو، ناغاي، وأوروتشيا ميغال. **نهضة اليابان: ثورة المايجي إيشين**، ترجمة: عبده نديم وفواز خوري، بيروت: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، ط2، 1996.

ميزوتاني، أمين ماكونو. **الأخلاق في اليابان والإسلام**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 2020م.

يوسف، ناصر. **التربية اليابانية المركبة الاقتراحات والدروس المستفادة**، هرندن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط1، 2024.

References

Pitelka, Morgan. "The Empire of Things: Tokugawa Leyasu's Material Legacy and Cultural Profile", Japanese Studies, Vol29, No1. 2009, p.20.

Shinkichi, Eto. Selected on Modern Japan-China Relations, Tokyo: The Toyo Bunko, 2005, p180.

Takahiro, Yamamoto. Japanese Passport system and the Opening of Borders, 1866-1878, The Historical Journal. 60, 4, 2017, p1015.