أهمية البعد المعرفي في تحليل وتصميم المناهج الدراسية

دراسة تطبيقية على برامج دراسات المرأة بالجامعات

د. أبو بكر محمد أحمد محمد إبراهيم•

المقدمة

على الرغم من أن عدداً من المراجع العربية المعتمدة للتدريس في كليات التربية بالجامعات العربية والإسلامية تتضمن مباحث عن الأصول الاجتماعية والثقافية للمناهج التربوية، إلا أن مسار البحث التربوي الإسلامي - فيما يبدو - لم يتشكل بعد بالقدر الذي ينمي وعي الباحثين في التربية بأدوات تحليل النماذج الاجتماعية والثقافية التي تعبر عنها المناهج الدراسية، وبأدوات تطويرها لتناسب الفلسفة الإسلامية. فهناك - مثلاً- فراغٌ منهجيٌ في مسألة رسم وتحديد القيم الثقافية الموجهة للتفاعل الاجتماعي المرغوب فيه وكيفية تضمينها في المنهج، تعكسه محاولات عدد من واضعي المناهج الدراسية والباحثين في قضاياها.

ولما كانت قضية المرأة تنتسب إلى نوع من القضايا الاجتماعية يستدعى نموذجاً فلسفياً متكاملاً للحياة الاجتماعية والعلاقات الناشئة فيها، فإن عملية تصميم وتحليل برامج دراسات المرأة بالجامعات، بل وتتبُّع قضية المرأة في مناهج التعليم عموماً، تتطلب حل الأزمة المنهجية الناتجة عن الفراغ المنهجي المشار إليه.

ولنضرب ، في هذه المقدمة، مثالاً على هذا الإشكال المنهجي . وهو مثال شائع لدى الباحثين في التربية الذين يألفون، وفي كثير من الأحيان يفضلون - بوعي أو من غير وعي- استخدام نموذج الوسائل والغايات الذي طوره رالف تايلر "R. Tyler" في منتصف القرن الماضي لتحليل المناهج الدراسية. فنموذج الوسائل والغايات يقود - غالباً- إلى نتائج خاطئة عندما يصر الباحث على استخدامه لدراسة قضايا ذات أبعاد اجتماعية وثقافية في المناهج، لا يسمح النموذج باكتشافها.[1] فعلى سبيل المثال، في دراسة أجريت لتحليل مناهج علوم تنمية المرأة بالجامعات السودانية صيغت فروض الدراسة على النحو التالي: "إن أهداف منهج علوم المرأة بالجامعات تواكب برامج تنمية المرأة في السودان، وأن محتوى منهج علوم تنمية المرأة يحقق أهداف التنمية الشاملة في السودان"،[2] وهكذا في باقي عناصر المنهج الأخرى.

• الأستاذ المساعد ورئيس قسم البحوث بمعهد إسلام المعرفة بجامعة الجزيرة، دكتوراة في التربية من الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. <imambaker2004@yahoo.com>

(1) يتلخص نموذج تايلر في النظر للمنهج عبر عناصر أربعة "الأهداف والمحتوى والتنظيم والتقويم" فيقوم الباحث بتحليل عناصر المنهج على ضوء أهدافه، وعلاقة هذه الأهداف بمصادر اشتقاقها: المتعلم والمجتمع والفلسفة التربوية. "رالف تايلر: **أساسيات المناهج**، ترجمة أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد، دار النهضة العربية، 1983م"؛ مع ملاحظة أن علاقة الأهداف بمصادر اشتقاقها غالباً لا تجد الاهتمام والعناية الكافية في كثير من المناقشات التربوية لسبب أو لآخر. وقد انتقدنا في مناسبة سابقة محاولة الانطلاق من هذا النموذج لإسلامية المنهج التربوي. انظر "الفصل الخاص بأساسيات تطبيق مفهوم التكامل المعرفي في المناهج الجامعية " ضمن أبو بكر محمد أحمد محمد إبراهيم: **مفهوم التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية**، "سلسلة الرسائل الجامعية"، المعهد العالمي للفكر الإسلامي: بيروت، 2007م.

(2) انظر دراسة الشفاء عبد القادر حسن: **تطوير مناهج علوم تنمية المرأة في بعض الجامعات السودانية: دراسة تحليلية**، بحث تكميلي قدم لنيل درجة الماجستير في التربية "مناهج وطرق تدريس"، كلية التربية والدراسات الإنسانية بجامعة إفريقيا العالمية: الخرطوم، 2003م.

الخطأ المنهجي هنا يتمثل في أن هذه الفروض سيتم اختبارها وقياسها كمياً عن طريق الصيغ الإحصائية، وعن طريق تحليل توصيف المقررات التي تعالج تنمية المرأة ومحتوى المادة الدراسية ، مما يعني أن فروض الدراسة قد غيبت تماماً عملية تحليل النماذج المعرفية والفلسفية الكامنة في فلسفة التنمية الشاملة التي تم تبنيها مقياساً لتحليل وتقويم البرامج الدراسية المذكورة. على الرغم من أن عملية تحليل النماذج المعرفية – في هذه الحالة- على قدر كبير من الأهمية في الحكم على قيم ومفاهيم التنمية، وفلسفة العملية التربوية وما تتضمنه من إجراءات -يتم عبرها نقل وتحويل تلك المفاهيم إلى مواقف تعليمية حقيقية- وفي معرفة مدى انسجام مفاهيم التنمية وفلسفة التعليم مع فلسفة الحياة الاجتماعية.

إن الإشكال المنهجي في مثل الدراسة التي استشهدنا بها لا يرجع إلى حصر عملية تحليل المنهج الدراسي في إطار عناصره ومكوناته من منظور تعليمي "Structured" فحسب، فهذا الخطأ المنهجي أيسر كثيراً من التصور الخاطئ للعملية التربوية ذاتها، الذي يمثل – من وجهة نظرنا- جوهر أزمة تحليل المنهج الدراسي من منظور اجتماعي - ثقافي. ونقصد بذلك التصور الذي وطن له علماء التربية متأثرين بعلماء الاجتماع المحدثين من الماركسيين الجدد ودعاة فكر ما بعد الحداثة، الذين ينظرون للتعليم المدرسي على أنه "نوع من ممارسة السيطرة على وعي الأفراد وشحن خبراتهم الاجتماعية بقصد الهيمنة عليها".[1] فالمنهج - من وجهة النظر هذه- شكل من أشكال السيطرة الثقافية على الأفراد، وهذا يعني – عندهم- أن عملية تحليله تتطلب مناقشة "التنافس المفاهيمي "Competing Conception" للقوى والأيدلوجيات الاجتماعية والاقتصادية"،[2] بقصد تعريتها للدارسين الذين يتوقع أن يستثمروا وعيهم بتلك الهيمنة لصالح "صراع" تلك القوى. فهذا التصور الخاطئ يستدعي بالطبع مفاهيم غير صحيحة عن فلسفة الاجتماع والتغيير الاجتماعي.

تهدف هذه الدراسة إلى مناقشة الأساس النظري الذي تتأسس عليه المناقشات المعاصرة للعلاقة بين المنهج والجامعة والمجتمع، وتحاول أن تظهر التحيزات المعرفية التي تضمرها طريقة تنظيم المناهج الدراسية حول قضايا اجتماعية أساسية يتداخل فيها الديني بالثقافي والأيديولوجي بالاجتماعي. وسنتخذ من مناهج دراسات المرأة حقلاً للتطبيق، لإظهار خطأ منطلق تأسيس المناقشات حول قضية المرأة في المجتمعات الإسلامية وتحليلها من منظور يمط مقولة "تحرير المرأة ثقافياً واجتماعياً". تلك المقولة التي تستهدف – ضمن ما تستهدفه- أن تصبح المرأة عاملاً أساسياً في تغيير البنية الاجتماعية التقليدية "الأسرة" وتفكيكها.

والدراسة وإن كانت تنحو إلى التجريد والمعالجة النظرية إلا أنها تستحضر تجربة تصميم برامج دراسات المرأة بالجامعات السودانية على مستوى ترشيح الإشكالات ومسارات النقاش، إذ يبدو أن هذا النوع من الدراسة لإشكالية التحيز في المجال التعليمي يستحسن معالجته تطبيقياً من خلال استحضار حالة دراسة محددة تكشف وتوضح الخصوصيات الحضارية في قضايا يُظن أنها فوق "الخصوصيات" أو أنها تدخل في إطار "الكونية والعالمية".

---

[1] Donald K. Sharpes: **Curriculum Traditions and Practices**, California; McCutchan, 1975 p. 38.
[2] Ibid.

دراسة القضايا الاجتماعية في المناهج الدراسية في الفكر الغربي: لمحة تاريخية لإشكالية الإطار المرجعي

يقدم علم اجتماع المناهج الحديث "The New Sociology of Curriculum" مجموعة حجج لتأكيد أن المدرسة، بوصفها جزءاً من عملية اجتماعية أوسع، يتم تكييفها دائماً في إطار ثقافي اجتماعي.[1] حيث يُلاحظ، بالفعل، أن ثمة علاقة عضوية قوية بين أشكال التكييف الثقافي الاجتماعي الذي تقوم به مؤسسات التربية النظامية وغير النظامية، والأدوار التي تلعبها هذه المؤسسات في الضبط الاجتماعي، ومجموعة الأيدلوجيات الموجهة للمناهج التربوية.

إن هذه الحقيقة البدهية يرتكز عليها الأدب التربوي اللبرالي عند مناقشته لإشكال الإطار المرجعي القيمي للمؤسسات التربوية والتعليمية في المجتمع، حيث يضم بالضرورة جماعات متعددة الثقافات. ويتلخص الإشكال "بالنسبة للبراليين المحافظين" في كيفية التوفيق بين التعددية الثقافية في المجتمع وقولنا "إن المنهج عبارة عن اختيار من مجموع الثقافة".[1] وقد حُسم هذا الإشكال في التجربة الغربية - وكنتيجة طبيعية لإفرازات تاريخية محددة- بقاعدة "أن ملامح المجتمع عندما تتحدد عن طريق التنوع القيمي "value plurality" وعندما تتساوى القوى السياسية للمجموعات، فإن الاتجاه سينحو إلى مزيدٍ من التوفيق".[2]

وإذا برز سؤال عما تعنيه المعالجة التوفيقية هذه "في سياق الفكر اللبرالي والتجربة الغربية عموماً"؟ فإن الإجابة عن ذلك باختصار – وتاريخ هذه القضية قد يكون معلوماً للقارئ- أنها تعني إقصاء الدين، وتبني العلمانية فلسفةً للحياة العامة ورؤيةً كليةً تصدر عنها العملية التربوية في بعديها: التربية التعليمية والتنشئة الأخلاقية. ولذلك عندما يقرر باحث غربي "أن المناهج – في المؤسسات التعليمية الرسمية خاصة- نادراً ما تعكس وضعاً ثقافياً أيديولوجياً واحداً بشكل تام"[3]، فإنه في هذه الحالة إنما يستثني الدين في بُعديّه العقدي والتعبدي، بمعنى أن المنهج لا يعكس التقاليد والمعتقدات الدينية لمجموعة معينة في المجتمع، ولكنه يعكس الثقافة العلمانية التي تشترك فيها كل المجموعات ذات الوزن السياسي المؤثر في الحياة العامة، بما في ذلك المجموعات الدينية. فالاتجاه العلمي في الغرب، ونتيجة للتقاليد التي سار عليها التفكير الديني في عصور انهياره، ظل يضع العلم المرتبط بالحياة وبكل ما هو واقعي بمثابة النقيض للدين. فترتب على ذلك تقبل فكرة المصالحة مع تيار العلمنة بعد أن فشل الفكر الديني في الغرب في احتوائها، "على الرغم مما تنطوي عليه هذه الفكرة من عملية هدم للذات".[1] فإزاحة الدين عن العلم المرتبط بالحياة وبكل ما هو واقعي أفسح المجال لظهور "الدولة العلمانية المستندة إلى القوة لا إلى المبررات الإلهية والحق المقدس ... فأصبحت الدولة العلمانية مصدر السلطة التي تحكم بها"[2].

---

[1] See John I. Goodland and Zhixin Sn: **Organization of the Curriculum**, in Philip W. Jackson"editor": **Hand Book of Research on Curriculum**, Simon and Schuster Macmillan; New York, 1996 , p. 338.

[1]Ibid.

[2]Elliot W. Eisner: **Curriculum Ideologies,** in Philip W. Jackson "Editor": **Hand Book of Research on Curriculum**, p. 304.

[3]Ibid.

[1] سيد محمد نقيب العطاس: **مداخلات فلسفية في الإسلام والعلمانية**، ترجمة محمد الطاهر الميساوي، المعهد العالي العالمي للفكر والحضارة الإسلامية: كوالالمبور، 2000م، ص49.

[2] كافين رايلي: **الغرب والعالم**، ترجمة عبد الوهاب المسيري وهدى عبد السميع، سلسلة عالم المعرفة رقم 97: الكويت، يناير 1986م، ص15.

لسنا هنا في حاجة لتوضيح ما أحدثته عملية تبني الرؤى العلمانية على مستوى الاتجاه العلمي وفي الحياة العامة من أثر على العلوم الاجتماعية منهجاً ومضموناً، فهذه من القضايا المعلومة. وحسبنا أن نبرز من هذه المسألة ما يتصل بما نحن بصدد معالجته.

تشير أستاذة العلوم السياسية في جامعة نيويورك في السبعينيات الأستاذة ريتا و. كوُلي "Rita W. Cooley"، ومن خلال استعراضها لخبرتها في تدريس العلوم الاجتماعية،[3] إلى أن نماذج وأدوات التحليل الاجتماعي التي استخدمت في دراسة المشكلات الاجتماعية التي أفرزتها الحرب العالمية الثانية "والتي تم الاستعانة فيها بتحليل البيانات والإحصاءات الخاصة بها" جعلت الاتجاه العام للحركة العلمية في الغرب يسير في اتجاه المناداة بضبط "مصداقية دراسة الظاهرة الاجتماعية". فقد ظهر جلياً – في تلك الفترة- ضعف البناء النظري لنظريات دارون وماركس وكونت وعجزها عن معالجة القضايا المستجدة.

وانسجاماً مع هذه الرغبة العلمية حلت النماذج الإحصائية والاختبارات الرياضية محل المناقشات الوصفية ذات الطابع الفلسفي. ونسبة لغياب القياس المعملي – المعتمد في العلوم الفيزيائية والكيمائية- اتجه علماء الاجتماعيات للحيل النظرية وبناء النماذج الرياضية واستخدامها استناداً إلى نظرية الاحتمالات لاختبار مفاهيم العلم الاجتماعي، فساد الاعتقاد بأن المسح الاجتماعي وقياس الرأي وما اشبهها من دراسات قد أصبحت أمراً ممكناً.

إن هذا الاتجاه نبه علماء الاجتماع للعناية بصورة أولية بدراسة أثر المؤسسات الاجتماعية على الأفراد وعلى السلوك المجتمعي، فانصب الاهتمام على دراسة الأثر الذي تحدثه المؤسسة الاجتماعية بدلاً من دراسة بنية هذه المؤسسة ذاتها، فنشب الخلاف من جديد بين علماء الاجتماع حول القضايا المنهجية[1].

وقد أسفرت مناقشات القضايا المنهجية ذات الطبيعة الخلافية في البحث الاجتماعي عن ظهور اتجاه نقدي يزعم أن محاولة تقييد النشاط الإنساني في نموذج رياضي محدد يؤسس لتبسيط وتشويه مخل لخصائص الوقائع الاجتماعية، بسبب أن النموذج الرياضي يُظهر هذه الوقائع بشكل مغاير لطبيعتها. وقد استهدفت محاولات هذا الاتجاه نقد الأساليب التقليدية في دراسة المؤسسات الاجتماعية والقانونية والتاريخية لصالح التركيز حول مشاعر الأفراد، بقصد "إظهار تأثير بنى المجتمع" الاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية، والثقافية "على حياة الأفراد في مختلف مراحلها، وتوجيه ردة فعل هؤلاء الأفراد إزاء حصيلة هذه المؤثرات البنائية وتأثيرها على المستوى الشخصي"[1].

وبوحي من الروح العلمية في حقبة ما بعد الحداثة، وفي إطار هذا الوعي المتجدد بضرورة نقد الصيغ المنهجية التقليدية في العلوم الاجتماعية، ظهرت محاولات "راديكالية" عملت على إعادة قراءة تاريخ العلم الحديث من منظور يعالج

---

[3] Rita W. Cooley: **Teaching Social Science**, in Steven M. Chan (Editor): **Scholars Who Teach: the Art of College Teaching**, Nelson-Hall uh Chicago, 1978,p. 131-161.

[1] Ibid, p. 138.

[1] زغلولة السالم: **صورة المرأة العربية في الدراما المتلفزة**، دار آرام للدراسات والنشر والتوزيع، عمان، 1997م، ص76. "بتصرف"

العلم بوصفه مؤسسة اجتماعية وطريقة في اكتساب المعرفة تؤثر فيها توجهات عقول الذين أسهموا في تشييدها. فظهرت ضمن هذا الاتجاه النقدي المدرسة النسوية التي تستند عليها نظرياً قضية المرأة في الفكر الغربي المعاصر.

تحاول مقاربات ما بعد النسوية "Post-Feminism" أن تعيد قراءة تاريخ العلم لتعرية التحيزات التي تنسبها هذه المدرسة للنوع/ الجندر. حيث تُبرز - على سبيل المثال- سيادة النزعة الموضوعية في العلم الحديث، واستخدام المنطق والعقل لاستنباط علل الظواهر على أنهما يعكسان رغبة رجل العلم في الاستمساك بنظرة "جافة" منفصلة أحادية للعالم، غير متأثرة بالرغبات الشخصية للعالِم/ الباحث، التي تعرقل "من وجهة النظر السائدة" انتظام التفكير، أو غير متأثرة بحب الباحث لآرائه الخاصة التي تفقد العلم كفاءته، فالنتيجة في هذه الحالة هي "عزل العلم عن اللاوعي الذي يبدو لا عقلانياً" [2].

ومن هذا المنظور النسوي "ما بعد الحداثي" لقيم العلم – التي تدعي هذه المدرسة أنها قيم ذكورية / تعادل خصائص الرجل- تم نقد "تصور الطبيعة القابلة للتفكيك وإعادة التركيب طوعاً لتَحَكُم الإنسان فيها"، لكون أن هذا التصور يمثل نموذجاً اختزالياً أساسياً للعلم في المقاربة "التقليدية/ الذكورية"، التي تستمسك بفهم جوانب الظاهرة المعقدة عن طريق اختزالها "رياضياً" إلى الأجزاء المكونة لها. فقد أدى هذا الفهم إلى قسمة حادة - اصطنعها ديكارت وصارت فيما بعد معتقداً عاماً - تفصل بين الروح والجسد، وبين العقل والمادة. فقد ذهب ديكارت إلى أن الفيزياء قابلة للاختزال إلى الميكانيكية "وأن بالإمكان تفسير كل شيء مادي في حدود انتظام أجزائه وحركاته"، فاعتبر الجسم البشري مماثلاً للآلة الميكانيكية. وهكذا حلت رؤية العالم كآلة ميكانيكية محل رؤية العصور الوسطى للكون العضوي الحي الروحاني. و"تفترض النسوية أن الاستفادة من التقاليد "العلمية/ الذكورية" السائدة بعد اقترانها بالأنثوية "التقاليد المنشودة" تُعيد للعلم المنظور الكلاني "holistic approach"، الذي يسمح للباحث من أن يركز على الأجزاء الفردية وفي الآن نفسه يضع في اعتباره علاقتها بالبيئة" [1].

ومن ذات هذا المنظور "ما بعد النسوية" تم نقد هرمية تقسيم العلوم التي تحتل فيه العلوم الموضوعية "الصلبة / الأكثر خشونة" كالفيزياء والكيمياء قمة الهرم في حين تُحظى علوم النفس "الأكثر ذاتية / الأكثر ليونة" بالمرتبة الدنيا. فقد انتهت هذه الهرمية بالباحثين في علم النفس مثلاً إلى الاستسلام لفكرة الموضوعية بحثاً عن احترام المجتمع العلمي، فراحوا يصوبون اهتمامهم على السلوك القابل للملاحظة والتكميم، وينأون بأنفسهم عن الموضوعات الغير ملموسة مثل دراسة الإبداع أو الأحلام [2].

إن ما قمنا بتلخيصه في الفقرات السابقة – بطريقة نأمل ألاَّ تكون مخلة- يمثل المناخ الفكري للمناقشة الطويلة لقضايا العلوم الاجتماعية وخلفية ظهور قضية الجندر في أدبيات المناهج التربوية "Gender and Curriculum"، فقد تبلور اتجاه معاصر ينادي باستخدام الجندر كأداة تحليلية في مجال العلم الاجتماعي والدراسات التنموية، وذلك نتيجة

---

[2] ليندا جين شيفرد: **أنثوية العلم: العلم من منظور الفلسفة النسوية**، ترجمة يمني طريف خولي، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب: الكويت، أغسطس 2004م، ص47-48.

[1] نفس المرجع، ص46.

[2] نفس المرجع، ص50.

التمييز المفهومي الذي طورته آن أوكلي بين الجنس "Sex" والجندر"Gender"؛ إذ اعتبر هذا التمييز أداة تحليلية مفيدة لتوضيح الأفكار المتصلة بكل منهما، وقد تم تبنيه الآن بصورة شاملة تقريباً [1] .

وتبعاً لذاك التمييز يتعلق الجنس بالبيولوجيا، في حين تتحدد الهوية "الجندرية" للرجال والنساء في أي مجتمع بالعوامل الاجتماعية والسيكولوجية، الأمر الذي يعني أيضاً العوامل التاريخية والثقافية. إذ تؤدي الشروط والعوامل البيولوجية والفيزيائية - مثل الأعضاء التناسلية الخارجية والداخلية، والحالة الهرمونية، والسمات الجنسية الثانوية- إلى تحديد الجنس من حيث الذكورة والأنوثة، لكن من أجل تحديد الجندر يجب أن نأخذ في الحسبان المدركات الاجتماعية والثقافية السائدة للسمات والأدوار الذكورية والأنثوية.

وهكذا بدأ يتعزز لدى عدد من الدارسين أن الجندر يُكتسب من خلال عملية التهيئة الاجتماعية وثقافة المجتمع المحدد. ولتأكيد أن تحديد الجندر يتم من خلال هذه التهيئة ذُكر أن الصبيان في العديد من الثقافات يتلقون التشجيع على التصرف بطريقة تعتبر أنها تُظهر السمات الذكورية "وعلى العكس من ذلك بالنسبة للبنات"، وذلك من خلال اللعب التي تقدم إلى الأطفال، ونوع قواعد ضبط السلوك المحددة لكلٍ من "الصبيان والبنات"، والوظائف أو المهن التي يمكن لهم أن يطمحوا إلى العمل فيها، وما إلى ذلك من عمليات يتم تعزيزها وتكريسها عبر مختلف مراحل حياتهم بواسطة الأهل، والمدرسين، والأقران، والثقافة، والمجتمع.

لقد أحدث ظهور هذه القضية والرؤية المرتبطة بها تحولات جذرية في مجال المناهج وجهت دراسة العلاقة بين المنهج والمدرسة والمجتمع في اتجاه مختلف يفترض أن فلسفة العلم التي يعكسها المنهج والطريقة التي تتبعها المدرسة لتمليك الطالب مفاهيم ومهارات اكتساب المعرفة تؤثر على رؤيته لنفسه ومجتمعه والعالم بأكمله، وأن وعي الطالب بهذه العملية "التي تحاك من وراء ظهره" من شأنها أن تغير الفكرة تماماً، فيصبح الطالب فاعلاً للتغيير لا موضوعاً له.

ويبدو أن دراسة هذه العلاقة "بين المنهج والمدرسة والمجتمع" في هذا الإطار تتضمن ثلاثة مستويات من النقاش، وليس مستويين فقط. لأن التركيز على القضيتين اللتين تقتصر عليهما مناقشة التربويين، وهما"علاقة المدرسة بالمجتمع"، و"مناقشة الأساليب التي تقود بها الممارسات التربوية في غرف الدراسة لتأسيس العلاقات والمفاهيم بطرق مختلفة"[1] سيفوت الهدف النهائي الذي من أجله بحثت الجوانب الاجتماعية والثقافية في العلاقة بين المنهج والمدرسة والمجتمع، والذي يتمثل في بحث التحول المفاهيمي والمنظور الإدراكي الكلي المنشود إحداثه في عقول ووجدان الطلاب، الذين سيقومون بدورهم بنقد وإعادة صوغ النماذج الإدراكية السائدة. فبحث العلاقة بين المنهج والمدرسة والمجتمع بهذه

---

[1] سوزان وليامز "إعداد": دليل أوكسفام للتدريب على الجندر، ج1، ترجمة معين الإمام، دار المدى للثقافة والنشر، دمشق، 2000م، 172، والمادة التي وردت في الدليل تحت هذا الموضوع تم الاعتماد فيها على"لماذا يعتبر الجندر قضية تنموية؟" في كتاب أبريل بريت: تغيير المدركات، المنشور عن أوكسفام. " Brett in Changing Perceptions, Oxfam."

[1] See John I. Goodland and Zhixin Sn: **Organization of the Curriculum**.p. 338.

المستويات الثلاثة سيتصل اتصالاً مباشراً بفلسفة بناء المنهج، وبقدرتها على استثمار الأبعاد الإدراكية "المعرفية" والاجتماعية عند الطالب لضبط وتفسير العلاقة بمستوياتها الثلاثة تلك.

وإذا أردنا أن نعبر عن ذلك بلغة فنية "technical" سنقول أن يكون الغرض من تنظيم المنهج هو إعداد الطلاب للإسهام في ضبط وتطوير الوضع الاجتماعي الأوسع من منظور معرفي مغاير للنموذج السائد. وأن بناء المنهج – بالشكل الذي يسمح بإعداد الطلاب بهذا التصور- يتطلب إجراءات وترتيبات مختلفة تسري على نظرية المنهج ومجموع مكوناته، مثل:

(1) أن يصبح الموضوع الإنساني "Human Subject" محور التركيز الأول في المنهج.

(2) وأن تستخدم الصيغ والمقاربات النقدية في العلوم الاجتماعية لنقد الممارسات الاجتماعية وتعرية أي نوع من أنواع الوعي الأيديولوجي يعمل على تجميد العلاقات الاجتماعية أو تنميطها.

(3) وإعادة صياغة القضايا الأساسية والاهتمامات والصيغ البحثية السائدة في أدبيات المناهج التقليدية لتقديم اجتهاد جديد "فكراً وممارسةً" في المناهج [1] .

السياق الاجتماعي لقضية المرأة في الفكر الغربي:

ما فرغنا منه يتصل بصورة عامة بظهور قضية المرأة في الغرب ضمن المقاربات المعرفية في حقل العلوم الاجتماعية وانعكاساتها على الأدبيات التربوية المتصلة بنظرية المنهج. و قد حاولنا أن نربط بين إشكال الفصل بين العلم والدين، الذي حُسم بسيادة النظرة العلمانية وهيمنتها على فلسفة العلم والأخلاق العامة، وظهور المقاربات النسوية في الفكر الغربي المعاصر. ففي حين يدعو العلم الحديث إلى الحياد العلمي والموضوعية، تدعو حركة ما بعد النسوية لنقد هذا الحياد الذي يستبعد النظرة الشمولية holistic ويكبت المشاعر والمعاناة الجوانية. وفي حين يقوم العلم الحديث على علاقة هرمية تراتبية "العلوم الطبيعية تليها الاجتماعية ثم الإنسانية" تنحو ما بعد النسوية لتقديم علاقة لا تراتبية. وقلنا إن هذا الاتجاه في طريقه لإحداث ثورة تستهدف إعادة صياغة علم المناهج الدراسية فكراً وممارسة.

وسنحاول في هذه المرحلة من الدراسة أن نعطي صورة موجزة للسياق الاجتماعي الذي تمخض عنه هذا الاتجاه الفكري، لنقدم وجهاً آخراً لإشكالية بناء المناهج الدراسية في المجتمع الغربي بعد أن فقد توحده في إطار الدين، وخول السلطة المدنية للدولة "المستندة إلى القوة لا إلى المبررات الإلهية والحق المقدس".

ولن نندهش – إذا استصحبنا هذا المبدأ- عندما نعي أن ظهور دراسات المرأة في الجامعات والمعاهد العليا، بل إن قضية المرأة في مجال التعليم عموماً تمثل ثمرة من ثمار الحركة النسوية العالمية.[1] فالاعتراف بتضمين القيم الأنثوية "إذا

---

[1] Nel Noddings: Gender and the Curriculum, in Philip W. Jackson"Editor": **Hand Book of Research on Curriculum**,p. 672-676.

[1] هناك فرق بين النسوية Feminism وما بعد النسوية Post-Feminism يمكن اختصاره في أن الأولى ظلت تُطالب بالمساواة بين الرجال والنساء في الحقوق والواجبات والعمل والحرية، أما الثانية فهي تحاول إبراز الإختلافات بينهما. وهذه وإن كانت مسألة أساسية تعترض على الإتجاه النسوي الذي يَظهر وكأنه يُريد أن يحيل المرأة رجلاً، إلا أن "ما بعد الحركة النسوية" تدعو – وهنا الخطورة – إلى النظر إلى المرأة على أنها صنيعة المجتمع أو هي تركيبة اجتماعية. فالمرأة بتعبير سيمون دي بوفوار لا تولد إمرأة بل تصير إمرأة، أي أن المجتمع هو الذي يشكلها في

استخدمنا مصطلحات المدرسة النسوية" وبفلسفتها و"رؤية النساء للعالم" في المناهج الدراسية جاء نتيجة كفاح المرأة – التي زاد عددها ضمن الهيئة التدريسية بالجامعات زيادة نوعية انعكست على إسهاماتها العلمية المحترمة في المؤسسات الأكاديمية والمراكز العلمية - عبر نقاباتها ومنظماتها ومنظمات حقوق الإنسان بمؤسسات الأمم المتحدة وغيرها. فقد أصبح هذا التوجه ونتيجة للعوامل الأساسية التي أسهمت في ظهوره - التطور المعرفي، وتنامي مناهج البحث، وبروز عدد كبير من النساء الأكاديميات القادرات على إخراج بحوث معمقة تعزز هذه الأطروحة، فضلاً عن الرجال المنتصرين لها - قوة اجتماعية مكافئة للقوى الاجتماعية الأخرى [1].

وعندما ارتبطت الحركة النسوية بفلسفة ما بعد الحداثة، التي هي في جوهرها موقف شكي نقدي من منطلقات الحداثة، تم طرح المسألة النسوية ضمن فلسفة ما بعد الاستعمار "pos-colonial philosophy"، فالاستعمار يُمثل أقوى تجسيد لعصر المركز والأطراف، عصر قهر الآخر وتوجيهه وفرض الوصاية عليه ليسير وفقاً لرؤى ومصالح الأقوى [2].

والنقد النسوي فيما بعد الحداثة وإن لم يتبع نظرية أو إجرائية محددة واتسم بتعدد وجهات النظر ونقاط الانطلاق وتنوعها، حيث استفاد من النظرية النفسية السيكولوجية والماركسية ونظريات ما بعد البنيوية عموماً،[1] إلا أنه رغم هذه المشارب المتعددة انتظم خطابه حول مفاهيم يجمع بينها الانطلاق من "عامل الاختلاف الجنسي"،[2] لتحليل أدوار الجندر/ النوع الاجتماعي.

ويُلاحظ كذلك أن المقاربات النسوية جاءت في ظل نظام دولي كانت تهيمن عليه الثنائية القطبية الجامدة، واستحكام الحرب الباردة، والصراع بين النموذجين الغربيين: الرأسمالي والشيوعي. وقد أثر هذا المناخ – فيما يبدو- على التوازن الأيديولوجي حول قضية المرأة في أروقة المنظمة الدولية [3].

إطار الأنثى. وهذه قضية أساسية في فلسفة ما بعد النسوية التي لا تجعل من المعطيات البيولوجية – رغم أهميتها- العامل الحاسم في تشكيل المرأة، بل تعطي الأولوية للتربية والتنشئة الاجتماعية.

[1] تشير الدكتورة يمنى الخولي في تصديرها لكتاب "أنثوية العلم: العلم من منظور الفلسفة النسوية"، إلى المرحلتين التاليتين للحركة النسوية في الفكر الغربي: **المرحلة الأولى**، شهدت بداية الحركة النسوية في الفكر الغربي، وذلك في القرن التاسع عشر عندما صيغ مصطلح النسوية Feminisms لأول مرة "في 1895م". وفي هذه المرحلة ارتبط المصطلح بتيار "رفدته اتجاهات عدة" تُطالب بحقوق المرأة العامة والمساواة بين الجنسين في العمل والحياة السياسية والتصرف في أموالها مثل الرجل. وهذه الموجة النسوية الأولى في الفكر الغربي كانت حركة اجتماعية سياسية أولاً وأخيراً، غير ذات مضامين فكرية أو أطروحات فلسفية تتجاوز المطالبة بتلك الحقوق، والتي نالت الكثير منها مع العام 1920م. وفي **المرحلة الثانية**، في الستينات، انطلقت الموجة النسوية الثانية في الفكر الغربي من أمريكا الشمالية. وهذه الموجة وإن جاءت مرتبطة بأصولها الاجتماعية والسياسية إلا أنها اكتسبت نضجاً فكرياً، فهدفت إلى البحث عن إطار نظري أعمق وأشمل من مجرد المطالبة بالمساواة مع الرجل. وقد عملت محاولات هذا الاتجاه الذي عرف بالنسوية الجديدة على إعادة اكتشاف النساء لأنفسهن كنساء، ثم صياغة نظرية عن هذه الهوية النسوية "الأنثوية"، وتحولاتها الممكنة. ليندا جين شيفرد: **أنثوية العلم: العلم من منظور الفلسفة النسوية**، مرجع سابق، ص11-15.

[2] المرجع السابق..

[1] اختارت المقاربات النسوية تقاليد فكرية أوروبية تمتد أصولها في الفلسفة الوجودية والمنهج الفينومنيولوجي ومدارس التحليل النفسي وفكر الماركسيين الجدد، لتحديد مسار الاتجاه البديل. انظر. Nel Noddings: Gender and the Curriculum, p. 673

[2] ميجان الرميلي وسعد البازعي: **دليل الناقد الأدبي**، المركز القافي العربي، ص223.

[3] نادية مصطفي: الأمة الإسلامية في عصر العولمة وقضية المرأة بين التحديات والاستجابات، ضمن أبو يعرب المرزوقي وآخرون: **المرأة وتحولات عصر جديد**: وقائع ندوة دار الفكر في أسبوعها الثقافي الثالث، دار الفكر: دمشق، 2002م، ص255 وما بعدها.

ثم دخلت قضية المرأة دولياً سياقاً مختلفاً، وذلك مع إعلان النظام العالمي الجديد، بعد انتهاء الحرب الباردة. ولعبت الأمم المتحدة في هذا السياق العولمي الجديد دوراً أساسياً في دفع قضية المرأة من خلال تنظيمها لعدد من المؤتمرات وطرحها لجملة من المواثيق الدولية على دولها الأعضاء وإشرافها على عدد من التقارير عن وضع المرأة بتلك الدول.

إن هذا الدور للأمم المتحدة أسهم في تفجير الجدل "عربياً وإسلامياً" حول قضية الإطار المرجعي للتغيير وخصوصية القيم الغربية عند تناول قضية المرأة، وذلك في أربع محطات كبرى، وهي: مؤتمر السكان والتنمية في القاهرة، ومؤتمر بكين، ومناقشة اتفاقية عدم التمييز ضد المرأة وإشكاليات تطبيقها، ومؤتمر جمعية الأمم المتحدة عام 2000م [(4)].

لم نقصد بإظهار هذا الجانب "المجتمعي النضالي" في قضية المرأة أن نقف عند مجرد إعادة أحكام من نوع أن السياق الاجتماعي لقضية المرأة في المجتمعات المسلمة يختلف عن سياقها في الغرب "والحكم صحيح لا نشك فيه"، فمثل هذا المنطلق لمناقشة قضية المرأة وما يمكن أن نعيه في شأنها من التجربة الغربية لن يفيدنا في هذه الدراسة كثيراً.

وفي المقابل إذا نظرنا لقضية المرأة من منظور مقاربات ما بعد النسوية التي تناقش إشكال العلم الحديث والرؤى المتصلة بقضية المرأة، قد نصل إلى قضايا مختلفة عن تلك التي نستنتجها من الحركة النسائية النضالية الحقوقية. فالنظرة الأولى تُثير عدة أسئلة، منها على سبيل المثال: عن أي منظور للتنمية نتحدث عندما نريد أن نترجم رغبة إدماج المرأة في المنظومة التنموية؟ هل نقصد بذلك المنظور السائد عن التنمية في العلوم الاجتماعية التي تناهضها حركة ما بعد النسوية، وتزعم أنها تعبر عن رؤية عالم الرجال وفلسفة الهيمنة الذكورية؟ إذا كان هذا هو القصد فهذا تناقض!.

ولعل من الأسئلة المهمة التي ينبهنا لها الوعي المعاصر بقضية المرأة السؤال التالي: هل وعي المجتمعات الإسلامية بمشكلة العلم الحديث نابع من تطور تاريخي لهذه المجتمعات أم أنه محض تطويل للمناقشات العلمية في الغرب؟

إن مثل هذه القضايا هي التي تحتاج إلى بحثٍ ونقاشٍ على مستوى علمي جاد. فإنسان اليوم في أمس الحاجة للوعي بالعلم الذي يعبر عن الرؤية الإسلامية وعن المنظور الحضاري البديل في فلسفة العلم؛ خاصة أن ظهور مقاربات ما بعد النسوية أصلاً تولد عن ضرورة نقد فلسفة العلم المادي/ الوضعي. ومن باب أولى أن تُستثمر الطاقات لصالح الوعي بالبديل الحضاري الأكثر قدرة على الاستجابة لقضية المرأة. ولذلك بدلاً من الوقوف عند حد مقاربات النسوية وما بعد النسوية، والتي هي في الأصل ردود أفعال لتوجهات فلسفية وضعية، علينا أن نستجيب لقضية المرأة في مجتمعاتنا، ولذات القضية كما هي في وضعها العالمي، وننظم جهودنا الفكرية لتجلية الرؤية الكلية والمفاهيم الإسلامية الضرورية لبناء علوم شمولية أو كلية "holistic" تنتظم في إطارها الحياة الاجتماعية العامة والخاصة، وتُعالج من منظورها قضايا العصر بشكل ينسجم مع رؤية الإسلام للحياة. وبذلك يتم توطين المقاربات النقدية للعلوم الاجتماعية في إطار فلسفة الإسلام للعلم والحياة.

[(4)] المرجع السابق، ص275.

التحيز في مناهج دراسات المرأة بالجامعات: نموذج تحليلي بديل

إن استحداث الجامعات لمقررات وبرامج تُعنى بـ"دراسات المرأة"، على المستوى الجامعي والدراسات العليا، لا يقصد به عادة مجرد إضافة محتوى معرفي لا يعبر عن رؤية محددة أو هدف نهائي بعيد المدى. إذ لا يخلو أن تهدف برامج دراسات المرأة بالجامعات إلى تحقيق واحد من الأهداف التالية:

1- إعداد كوادر مؤمنة بالمسألة النسوية ومشبعة بمفاهيمها الفلسفية كي تعمل على تأمين وتطوير مستقبل هذا التخصص الناشئ ليكون نداً للفلسفات والمقاربات النظرية الأخرى في حقل العلوم الاجتماعية وفلسفة العلوم.

2- إحداث مقاربات ثقافية-اجتماعية في الاختلاف الجنسي من منظور مفهوم الجندر.

3- إجراء دراسات مقارنة للرجل والمرأة من وجهتي النظر الحقوقية والتنموية.

وفي العادة تُهيمن على هذه الأهداف الثلاثة روح التغيير الجذري لأوجه الحياة العامة والخاصة، فتأسيس نموذج بديل للحياة والمعرفة هو الهم الأساس المنشود من تطوير دراسات متخصصة في المرأة بالجامعات.

وإذا صح ما ذكرناه فإن استحداث برامج دراسات المرأة بالجامعات العربية والإسلامية - التجربة السودانية نموذجاً- قبل التواضع على الرؤية والمنهج الضابطان لمسار مناقشة قضية المرأة لمصلحة المجتمع يُعد أمراً خطيراً. ولعل المناقشات المستمرة حول عزل المرأة كمجال للتخصص والدراسة المستقلة عن العلوم الاجتماعية في الأوساط العلمية وعدد من مراكز دراسات المرأة أكبر دليل على خطورة هذا الولوج المتعجل في مجال يعج بالقضايا المعقدة والمفاهيم المستحدثة.[1] والخوف أن يضيف هذا التخصص الناشيء إشكالات وقضايا إضافية تعمق من أزمة العلم الاجتماعي في الفكر الإسلامي المعاصر، خاصة وأن قضية المرأة ليست قضية نظرية تماماً فهي قبل كل شيء قضية مجتمعية تؤثر فيها الأوضاع السياسية العامة[2] .

اتساقاً مع ما تقدم من توضيحات، فإننا سنعمل في هذه الخطوة على إظهار نقاط للتحليل النقدي لمناهج دراسات المرأة بالجامعات، نتبعها بتوضيح عملي نستثمر فيه نموذج لدراسات المرأة بجامعة الأحفاد للبنات في السودان لإظهار التحيزات التي يتضمنها المنهج الدراسي في هذه الجامعة،[3] وذلك بغرض توجيه مسار التحليل والنقاش. وسوف نركز على توضيح أهمية دراسة قضية التغيير الاجتماعي من منظور العلاقة بين رؤية العالم "world view" ونمط الحياة

---

[1] لقد غيرت جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا – بعد نقاشات مستفيضة- اسم معهد تنمية وصحة المرأة والطفل التابع لها إلى معهد تنمية الأسرة والمجتمع، وذلك في بداية العام 2005م. وهذا الحدث يمثل تحولاً نوعياً في فلسفة المعهد لصالح ربط قضايا المرأة والطفل بمنظورها الاجتماعي والاعتراض على المعالجات الفردية individualism.

[2] تشير الدكتورة بلقيس بدري إلى أن الخطاب النسوي السوداني "بنوعيه الإسلامي والعلماني" بدأ ينادي بضرورة إعادة تفسير القرآن الكريم، وتشير إلى ثلاثة نماذج في الخطاب الإسلامي "الترابي والصادق المهدي ومحمود محمد طه" تتسم بالطرح الاستقطابي الدعائي وبالتناول الخلافي لقضية المرأة. وهذا الذي تشير إليه بقليس يعكس خطورة عدم التواضع على منهج علمي يضبط تفكيرنا الإسلامي بشكل ينسجم مع مبادئ التفكير الإسلامي الأصيل والمنهجية الإسلامية. انظر تناول بلقيس لتلك النماذج في:

Balghis Badri: Sudanese Scholars Interpretation of Islam: Different Women's Images and Feminist, Ahfad University for Women, 2002.

[3] تعد جامعة الأحفاد رائدة في مجال دراسات المرأة بالجامعات السودانية، وتجربتها هي الأكثر نضجاً إلى الآن، ولذلك رأينا أن نهتدي في نقاشنا بالقضايا التي تثيرها هذه التجربة.

الاجتماعية، إذ يبدو أن هذه القضية "التغيير الاجتماعي" جوهرية ويمكن أن تمثل بؤرة القضايا التي تثيرها إشكالية التحيز في مناهج دراسات المرأة.

التغيير الاجتماعي: العلاقة بين رؤية العالم ونمط الحياة الاجتماعية

لقد أدرك علماء الاجتماع أن ثمة علاقة تبادلية بين الصورة الإدراكية لفهم العالم وتفسيره، والتي تلعب التحيزات الثقافية "القيم والمعتقدات المشتركة بين الناس" دوراً أساسياً في تشكلها، والعلاقات الاجتماعية؛ فكل منهما تتفاعل مع الأخرى وتقويها، بحيث أن الالتزام بأنماط معينة للعلاقات الاجتماعية يولد طريقة متميزة في النظر إلى العالم، وأن رؤية العالم بطريقة معينة تبرز نموذجاً منسجماً للعلاقات الاجتماعية [1] .

وهذا يعني ببساطة أن استمرارية نمط الحياة تعتمد على وجود علاقة تساندية متبادلة، بين تحيز ثقافي معين ونمط محدد للعلاقات الاجتماعية. فـ"نمط الحياة سيستمر في البقاء فقط إذا طُبع أفراده بالتحيز الثقافي الذي يبرز هذا النمط"، وذلك عبر وسائل مختلفة تحدث وعياً لدى الأفراد بسلوكيات معينة يتم تحديدها على أنها جديرة بالثناء والاحترام، وأخرى غير مرغوبة أو حتى غير قابلة للتفكير فيها؛ فـ"من العسير أن نقول عن جمهرة من الناس أن لهم نظاماً اجتماعياً ما لم يكن لهم إطار مرجعي يعتقدون فيه، وتتميز في داخله محرمات ومقدسات من العلاقة" [2].

ويبدو أن هذا الذي يقرره علماء الاجتماع قاد بعض الباحثين لاعتقاد أن مسألة التطبيع هذه تضع المؤسسة التربوية والمؤسسات الاجتماعية عموماً في وضع مشكل، وأن هذا الوضع يكون أكثر تعقيداً عندما تحاول المؤسسات الاجتماعية صوغ تعميمات كلية حول السلوك الإنساني المرغوب فيه في سياق أوضاع اجتماعية تُبرز نوعاً من التعددية والخصوصية الثقافية المتكافئة. وقد سبق أن أشرنا إلى الدرب الذي سلكته التجربة الغربية لحل هذا الإشكال.

ونحاول هنا أن نوضح جانباً يسيراً "يناسب هذه الدراسة" من قضية المحافظة على نمط الحياة في المجتمعات الإسلامية من زاوية منظور فلسفة الضبط الاجتماعي في الإسلام. خاصة أن مفهوم الضبط الاجتماعي يُثير تساؤلات من نوع: هل يعتبر هذا المفهوم بالفعل شكلاً من أشكال الهيمنة التي يمارسها الأفراد باسم الجماعة؟ وهل يُعد مفهوم التنافس حول السيطرة / السلطة داخل الجماعة، الذي يتولد عنه أشكال من التمايز في أدوار الأفراد، مفهوماً أصيلاً في فلسفة الاجتماع الإسلامي. أم أن الأمر مختلف؟

وبدهي أن نثير مثل هذه الأسئلة، طالما أن النظر لقضية المرأة من هذا المنظور الاجتماعي التنافسي حول القوة والسلطة والسيطرة قد قاد بعض الباحثين في العلوم الاجتماعية والتربوية إلى اعتقاد أن الأطر المرجعية الدينية والتشريعية هي المسئولة عن تحجيم المرأة في سلوكيات وأنماط حياتية ثانوية [1].

---

[1] ميشيل تومبسون وريتشارد إليس ووآرون فليدافسكي: **نظرية الثقافة**، ترجمة علي سيد صاوي، سلسلة عالم المعرفة رقم223، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب: الكويت،1997م، ص30.

[2] التجاني عبد القادر حامد: **المفهوم القرآني والتنظيم المدني: دراسة في أصول النظام الاجتماعي الإسلامي**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي: كوالالمبور، س4، ع15، 1999م، ص7.

[1] سعت عدد من المراكز البحثية والمنظمات المهتمة بالمسألة النسوية لدراسة وتوثيق وضع المرأة في التشريعات العربية بهدف المساهمة في النهوض بالمرأة العربية وإزالة كافة أشكال التمييز ضدها بسبب النوع. انظر في هذا الصدد **موسوعة فريدريش إيبرت للعام 2006م**، الصادرة عن مكتب مصر.

وحتى لا ننحو منحاً تلفيقياً علينا أن نوضح إبتداءاً انحيازنا التام إلى فكرة أن المجتمع ليس مجرد مجموعة من الأشخاص تدعوهم غريزة الجماعة إلى أن يتكتلوا في إطار اجتماعي معين، فـ"هذه الغريزة وسيلة لإنشاء المجتمع، وليست سبباً في إنشائه، إذ يضم المجتمع ما هو أكثر من مجرد مجموعة من الأفراد الذين يؤلفون صورته، يضم عدداً من الثوابت التي تحفظ له دوامه، وتحدد شخصيته في صورة مستقلة تقريباً عن أفراده"[1].

وهذا الوصف صادق حتى في حالة المجتمع الغربي الذي يتخذ من مبدأ التوفيق بين الخصوصيات الثقافية المتكافئة حافزاً للحياة الاجتماعية المشتركة، طالما أن هذا المبدأ يتضمن مجموعة من الثوابت هي التي أسهمت تاريخياً في ميلاد المجتمع الغربي وتحديد شخصيته.

وإذا تقرر ذلك، فإن الثوابت الإسلامية والفكرة الدينية التي أنشأت المجتمع الإسلامي الأول هي التي ستظل تحدد شخصية المجتمع الإسلامي إلى أن يرث الله الأرض وما عليها، مصداقاً لقول الرسول عليه الصلاة والسلام "إنه لا يصلح آخر هذه الأمة إلا بما صلح به أولها" بالمفهوم الاجتماعي الدقيق بتعبير مالك بن نبي،[2] وقوله عليه السلام "تركت فيكم ما إن تمسكتم به لن تضلوا بعدي أبدا: كتاب الله وسنتي"، فالقرآن وسنة النبي عليه الصلاة والسلام هما "النص المؤسس للمجتمع والإنسان المسلم، والمرجعية المعيارية لهما"،[3] إذ تطبعان الحياة الفردية والاجتماعية بطابع خاص. وعلى هذا الأساس فإن أي محاولة لتحديد سمات المجتمع الإسلامي لا تراعي هذه الحقيقة ستقود عملياً إلى تشوهات في فكرنا الاجتماعي وإلى فوضى مجتمعية.

إن النظام التربوي أحد النظم الاجتماعية الهامة التي يتطلبها البناء الاجتماعي، إذ يضطلع النظام التربوي بـ"إعداد الفرد للتَكَيُّف داخل الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه"،[1] وبمد الفرد بالعناصر الثقافية ومظاهر التمدن التي تحفظ دوام الطابع المميز للمجتمع. والجامعة بوصفها مؤسسة اجتماعية تضطلع - بجانب ترقية المعرفة العلمية- بمهام ثقافية وأخلاقية تنسجم مع عملية التغيير الاجتماعي التي تباشرها هذه المؤسسة في حدود فلسفة المجتمع ونمط حياته. فالجامعة جزء من المؤسسات التي تُغير بها الجماعة من خصائصها الاجتماعية في إطار الهدف الذي تسعى إليه الجماعة من وراء هذا التغيير.

ولا يفهم مما تقدم أن النظام التربوي، من منظور اجتماعي، نظاماً يكرس الهيمنة الثقافية، بل هو نظام لتوعية الأفراد وغرس قيم المسؤولية، أي – بالتعبير الإسلامي- "توضيح أوامر الله ونواهيه، وتنمية الحس الديني المرهف في الفرد المسلم، من خلال تربية الرقابة الذاتية".[2] يقول الله سبحانه وتعالى: (**وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا**)[3].

---

[1] مالك بن نبي: **ميلاد مجتمع**، دار الفكر: دمشق، تصوير 1989م، ص13.
[2] نفس المرجع، ص81.
[3] التجاني عبد القادر حامد: **المفهوم القرآني والتنظيم المدني: دراسة في أصول النظام الاجتماعي الإسلامي**، مرجع سابق، ص46.
[1] مريم محمد المهدي: **البحث التربوي ودوره في التنمية المجتمعية للمرأة**، ضمن أوراق ندوة دور البحث العلمي في تنمية المرأة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا: الخرطوم، 28 يونيو 2005م، ص45.
[2] إسحق فرحان وآخرون: **نحو صياغة إسلامية لمناهج التربية**، جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية: عمان، ط2: 1980م، ص46.
[3] سورة الشمس الآيات : 7-10.

إن تنمية الحس الديني "= المسؤولية" مسألة ضرورية في فلسفة الاجتماع الإسلامي، لأنها تضمن للفرد متى ما وجد نفسه في وضع اجتماعي يقيد إرادته وحريته أن يعمل على تغير ذلك الوضع بما ينسجم مع الشرع "النموذج الاجتماعي المثال". فـ"الشرع الذي يؤمن به الإنسان يعلو على الوضع، فيكتسب الإنسان بذلك مشروعية تعديل الوضع "وإصلاحه" ليتواءم مع الشرع، أو الخروج على الوضع تماماً "والثورة عليه" إذا خالف الشرع"، [1] كما يدل على ذلك قوله تعالى: (**وَإِن جَاهَدَاكَ عَلَى أَن تُشْرِكَ بِي مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ فَلَا تُطِعْهُمَا وَصَاحِبْهُمَا فِي الدُّنْيَا مَعْرُوفاً**) [2]. وهذا يعني – ضمن معاني أخرى- أن النظام الاجتماعي الإسلامي ليس نظاماً أبوياً تسلطياً، فسلطان الأب في ظل هذا النظام محكوم بحقوق وواجبات تعاقدية وقيمية يفرزها توجه قيمي مشترك يلتزم به الأفراد عن وعي وإرادة [3].

تصميم برامج دراسات المرأة بالجامعات: تصور عام

على ضوء ما تقدم نزعم أن قرار استحداث برامج تعليمية في مؤسسة ما يعد أمراً في غاية الخطورة، لكونه يستند – عادة- إلى قاعدة من القناعات والمقولات المستمدة من مبادئ الفكر التربوي والفلسفة التعليمية التي تتبناها تلك المؤسسة. وإذا كان الأمر كذلك فإن عملية تصميم مناهج لدراسات المرأة بالجامعات ينبغي أن تُراعي الآتي:[4]

أولاً: ضرورة تحليل المفاهيم الإدراكية الكامنة في الاتجاهات والمنظورات التي تتجاذب قضية المرأة وتعكس الوعي بتشكلاتها التاريخية عالمياً وإقليمياً، والآليات الاجتماعية التي أدت إلى ظهورها.

- وهذا يعني أن يتم تناول قضية المرأة في المنهج الدراسي في إطار اجتماعي إسلامي مفعم بروح التحدي الحضاري، فقضية المرأة "بكلمات مالك بن نبي"[1] لا يمكن فصلها عن قضية الرجل؛ فهما وجهان لمشكلة واحدة هي مشكلة المجتمع الإسلامي بكل أبعادها.

- وأن يعي الدارس "إذا استعرنا لغة منى أبو الفضل"[2] أن موضوع "المرأة في الإسلام" في الدراسات التنموية المعاصرة هو فرع من إشكالية المرأة في الوعي المعاصر التي تستدعي فهم إشكاليات الواقع التاريخي العالمي وما تولد عنه من مراجعة للمدركات النظرية "المقاربات النسوية أو فقه الذكورة والتأنيث".

- وأن يؤسس المنهج للنظر لقضية المرأة في الدراسات التنموية المعاصرة على أساس أنها ليست قضية بحث ذهني مجرد بقدر ما هي قضية حيوية عملية وحركية وسياسية، وأن يُعمق المنهج في وعي الدارسين أن طرح قضية المرأة في الوعي

---

[1] التجاني عبد القادر حامد: **المفهوم القرآني والتنظيم المدني: دراسة في أصول النظام الاجتماعي الإسلامي**، مرجع سابق، ص42.

[2] سورة لقمان آية: 15.

[3] المرجع السابق، نفس الصفحة.

[4] تتحدد رؤية مشروع إسلامية مناهج التعليم الجامعي في مبدأ ربط العلوم والمعارف في كل مظاهرها وتجلياتها بالمقاصد، والمفاهيم، والمبادئ، والقيم، والتصورات، والضوابط الكلية الإسلامية. وترجمة هذا المبدأ تعني عملياً أن يمتلك الدارس لكل العلوم والمعارف والمهارات التي يمتلكها أقرانه بالجامعات ذات السمعة الممتازة "لأغراض معادلة الشهادات والوفاء بمعايير تقويم واعتماد البرامج الدراسية في ظل "عولمة الجامعات" ولكن من منظور نقدي إسلامي. وأن يمتلك الدارس مجموعة من المعارف الإسلامية التي تطور ملكاته النقدية على ضوء الرؤية الإسلامية الكلية. انظر مناقشة هذه القضية في أبو بكر محمد أحمد محمد إبراهيم: **مفهوم التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية**، مرجع سابق. "الفصل الخاص بأساسيات تطبيق مفهوم التكامل المعرفي في المناهج الجامعية".

[1] مالك بن نبي: **شروط النهضة**، مرجع سابق، ص123.

[2] هبة رؤوف: **التحيز في دراسات المرأة: بحث مستخلص من كتابات الدكتورة منى أبو الفضل**، ضمن المسيري عبد الوهاب "تحرير": **إشكالية التحيز: رؤية معرفية ودعوة للاجتهاد**، المعهد العالمي للفكر الإسلامي: فيرجينيا، ط2: 1997م، ص747.

المعاصر أدخلت الفكر الإسلامي ومؤسسات المجتمع "التشريعية والثقافية والمعرفية" في محك الاختبار الجدي الذي يتطلب تحدي المشروع العلماني التغريبي، وأن هذا التحدي يسهم فيه الدارسون والباحثون الجدد مثلما يساهم فيه الأساتذة والباحثون الكبار.

ثانياً: تجلية الرؤية الإسلامية في موضوع المرأة بالرجوع إلى المصادر التأسيسية للفكر الإسلامي "القرآن والسنة" وتدريب الدارسين على تطوير منظور إسلامي أصيل يمكنهم من تفكيك النماذج الفاعلة في المجتمعات الإسلامية الراهنة بالإضافة إلى تفكيك نماذج الفقهاء والتشكلات التاريخية للنموذج الإسلامي وفحصها، لمعرفة مكانة المرأة في النموذج الاجتماعي "كما يقول التجاني عبد القادر في سياق مختلف"[1] الذي يحمله التربويون وأئمة المساجد والقضاة الشرعيون والمدنيون والمشرعون والإعلاميون والفنانون، وهل قضية المرأة في كل هذه النماذج تعبر عن نموذج واحد هو النموذج الإسلامي؟. وذلك حتى تتوافر عند الدراس القدرة على تحديد اتجاه الانحراف المؤسسي بقضية المرأة عن التصور الإسلامي واقتراح كيفية الإصلاح، وبذلك يكون المنهج قد أسهم في دفع قضية المرأة وفي الآن نفسه في المحافظة على نمط الحياة الإسلامية.

ثالثاً: توفير مكون مقارن "في المنهج الدراسي" للمقاربات النسوية والمقاربات الإسلامية المعاصرة من منطلق أن كلا النوعين من المقاربات استهدف نقد العلوم الاجتماعية الغربية. والهدف من هذا المكون هو إظهار الفرص والتحديات التي تواجه مسألة تطوير منظور إسلامي في قضية المرأة، بحيث يتسم تناول هذه القضية بالعمق المنهجي المطلوب وبحيث تتجمع الجهود الفردية في اتجاه علمي واحد يمكن أن نصفه بأنه يمثل تياراً من تيارات العلوم الاجتماعية"حتى ولو تباينت داخله الرؤى والاجتهادات فذلك أمر طبعي".

رابعاً: أن يوفر المنهج مجموعة من المشاريع التنموية العملية التي تناسب المجتمع الإسلامي الذي تنتسب إليه الجامعة، وأن يسهم الدارس في وضع تصورات للتنمية ورؤى إجرائية من شأنها أن ترتقي بوضع المرأة في كافة جوانب العملية التنموية "ثقافياً واجتماعياً واقتصادياً وتقنياً".

تحليل مناهج دراسات المرأة بالجامعات: رؤية مغايرة

كنا قد نوهنا في مقدمة الدراسة إلى أن تحليل مناهج دراسات المرأة من منظور تعليمي "Structured" يناقش مكونات المنهج على ضوء أهدافه المرسومة مما يُعد عملاً ناقصاً لا يستوعب تحليل قضية المرأة في الوعي المعاصر في كل أبعادها، ونقترح هنا التصور الإجرائي التالي لاستدراك ذلك الخطأ المنهجي.

يتطلب تحليل مناهج دراسات المرأة بالجامعات - من وجهة نظرنا - القيام بالعمليات التالية:

أولاً: تطوير أداة بحثية[1] لقياس مدى تضمين مفاهيم الاجتماع والرؤية الإسلامية في محتوى المنهج.[2]

---

[1] انظر التجاني عبد القادر حامد: **المفهوم القرآني والتنظيم المدني: دراسة في أصول النظام الاجتماع الإسلامي**، مرجع سابق، ص7-49.

[1] على الرغم مما يتبادر للذهن من صعوبات عملية تقلل من إمكانية تطوير هذه الأداة، نسبة إلى أن التصور الإسلامي في العلوم الاجتماعية قد يبدو غير مكتمل بعد في كل أبعاده، مما قد يُظن أنه يمثل تحدياً عملياً وواقعياً للباحث التربوي "الذي يستقي النموذج الاجتماعي من الأدبيات المتخصصة"، إلا أن ما تقدمه المكتبة الإسلامية المعاصرة من مبادرات واجتهادات لبعض المفكرين والكتاب يمكن إعادة صياغته بشكل يناسب

ثانياً: إجراء مقابلات مع الهيئة التدريسية بغرض التعرف على تصوراتهم ومفاهيمهم عن قضية المرأة وأساليب معالجتها.

ثالثاً: عقد مناقشات جماعية "Discussions Group" مع عينة من الدارسين "في الفصول الدراسية الأولى والنهائية" والخريجين حول قضايا المرأة المعاصر، وذلك بقصد معرفة الأثر "عن طريق التحليل المقارن" الذي أحدثه المنهج في توجهاتهم واتجاهاتهم تجاه قضية المرأة ومفاهيم التغير الاجتماعي.

ونظراً لطبيعة الدراسة الحالية فإننا سنكتفي بالتعليق العام على محتوى منهج برنامج ماجستير العلوم في الجندر والتنمية بجامعة الأحفاد،[1] أما تحليل المنهج نفسه في هذه الجامعة وغيرها من الجامعات السودانية ووفق الرؤية التي حددناها فإننا ننوي القيام بها في دراسة أخرى بإذن الله.

برنامج ماجستير العلوم في الجندر والتنمية بجامعة الأحفاد: تعليق عام على محتوى المنهج

يمكننا "انظر الجدول رقم 1" أن نصنف مقررات ماجستير العلوم في الجندر والتنمية بجامعة الأحفاد للبنات في ثلاثة محاور:

المحور الأول: القضايا الفكرية التي يثيرها المنظور النسوي المنشغل بإظهار التحيز الذكوري ضد المرأة. ويضم هذا المحور مقررات حول نظريات ومفاهيم دراسات المرأة والجندر/ ونظريات التنمية/ والجندر والاقتصاد/ وتحديات الجندر في القرن الـ21 "Theories and Concepts of Women's and Gender Studies / Theories of Development / Gender and Economy / Gender Challenges in the 21st Century".

المحور الثاني: القضايا المنهجية وأدوات التحليل النسوي التي تحاول المقاربات النسوية إظهار أهميتها العلمية. ويضم هذا المحور مقرري مناهج البحث/ وتخطيط مشاريع الجندر "Research Methods / and Gender Sensitive Project Planning".

المحور الثالث: القضايا المجتمعية والأبعاد الثقافية والسياسية في قضية تحديد هوية المرأة في التشريعات المختلفة، ومناقشة هذه التشريعات من منظور حقوق الإنسان، وقياس وضعها من منظور كمي مقارناً بوضع الرجل في مؤسسات

خدمة تطوير هذه الأداة البحثية. وأياً كانت نسبية النموذج الاجتماعي المستنبط من الأدبيات الإسلامية قديمها وجديدها، فإن تأسيس تلك الكتابات على مفاهيم الوحي القرآني والمقاصد والكليات يجعل تلك النسبية أمراً مقبولاً لا يؤثر على نسق البناء النظري لتلك العلوم لكونه يفتح مجال العلم للاجتهاد المتصل، وهو أمرٌ ضروري لتجديد العلم والحياة معاً.

[2] لا يفهم من الدعوة إلى تبني الرؤية الإسلامية مقياساً ومعياراً لتقويم المنهج الدراسي ودراسة المجتمع أن الباحث يدعو إلى الإنغلاق الثقافي باسم الخصوصية الإسلامية إذ العكس صحيح، فغاية ما ندعو إليه هو أن يتم نقد الرؤية الوضعية - التي تعمل فلسفة ما بعد الحداثة على نقدها- من خلال الرؤية الإسلامية واختبار جدوى استثمارها في تأسيس مفاهيم فلسفية بديلة لمفاهيم العلم الوضعي، على أن يتم ذلك في إطار غير أيديولوجي بحيث يحتل العقل مركزاً أساساً في تفهم تلك القاعدة المفاهيمية وبنائها.

[1] لم يتوفر لنا بعد الإطلاع بشكل كافٍ على تجربة الجامعات السودانية الأخرى، ولكن يبدو أن بعضها - استناداً إلى بحث لمدير مركز تنمية المجتمع بجامعة النيلين- لا زال يستهدف مجرد التثقيف النسوي للمرأة في قضايا الصحة العامة "من الصحة الأولية إلى الصحة النفسية" والثقافة البيئية "من البيئة المحيطة بالمنزل إلى قضايا البيئة العالمية" والتغذية والثقافة الغذائية والتربية الدينية "العبادات والعقيدة والتوحيد... الخ" والبستنة والإنتاج الحيواني والتربية الجمالية والاقتصاد المنزلي "التدبير المنزلي لشئون العائلة" إضافة إلى تدريس مقررات في اللغة العربية والإنجليزية. مما يعني أن بعض الجامعات لا زالت تنظر إلى قضية المرأة من منظور مختلف تماماً عن سياقها في الوعي المعاصر. انظر بحث محمد الشيخ عبد العال: **ملامح تطبيقية للبحث العلمي في تنمية المرأة**، ضمن ندوة دور البحث العلمي في تنمية المرأة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، مرجع سابق، ص29-42.

اتخاذ القرار. ويندرج في هذا المحور مقرري الجندر والثقافة والتغيير الاجتماعي/ والمرأة والدولة "Gender, Culture and Social Change / in addition to Women and the State".

جدول رقم (1)

برنامج ماجستير العلوم في الجندر والتنمية – جامعة الأحفاد للبنات:[1]

الأهداف	تقديم مقررات متخصصة تقود لمنح درجة ماجستير العلوم في الجندر والتنمية وتلبي الحاجة للتخصص في هذا المجال.
	تدريب أطر وكوادر يتوفر لديها الحس بقضية الجندر في صناعة القرار ووسائل التغيير.
	إعداد كوادر مؤهلة للبحث والتوظيف تبشر بدراسات الجندر على المستوى الجامعي.
	إثراء البحث والنشر الذي يؤيد ويناسب التخطيط في موضوع الجندر والتنمية.
	الدعاية لأثر المرأة العاملة لتحقيق المساواة بين الجنسين.
	تقوية الروابط والعلاقات الإقليمية والدولية مع الجامعات والمعاهد التي تمنح برامج مشابهة.
المقررات الدراسية:	**نظريات ومفاهيم دراسات المرأة والجندر** هذا المقرر يقدم للطالبات المفاهيم والنظريات المستخدمة في الدراسات النسوية ودراسات الجندر. ويغطي مراجعة لتطوير هذا الحقل التخصصي واهتماماته الرئيسية. ويعرف بالتوجهات الفلسفية ونظريات العلوم الاجتماعية التي أسهمت في تطوير دراسات المرأة والجندر كحقل أكاديمي متخصص.
	نظريات التنمية يزود هذا المقرر الطالبات بالنظرة الكلية ومصطلحات ونظريات التنمية، والتغيرات التي حدثت في الفكر التنموي. ويقدم أساليب ومجهودات الجندر السائدة في حقل التنمية.
	الجندر والثقافة والتغيير الاجتماعي يركز المقرر على التأسيس الثقافي للجندر والهوية الجنسية. ويهدف لمراعاة حيوية قوة العلاقات الجندرية، وأوجه تغير حياة المرأة وتوسيع استجابات المرأة للمؤثرات والمتغيرات الثقافية والدينية.
	المرأة والدولة يعرف هذا المقرر الطالبات بالنظريات والمناقشات حول الجندر والسياسة على المستوى المحلي والدولي. وتقييم نسبة عامل الجندر في الأوضاع القانونية والقوانين التي تؤثر على الأفراد أطفالاً وشباباً من منظور حقوق الإنسان.
	مناهج بحث يهدف المقرر لتعريف الطالبات بالنقاشات السجالية للنسوية والجندر في مناهج البحث، مثل المناقشات حول نظريات المعرفة "الابستومولوجيا" وقضايا الجندر في

[1] **University Prospectus 2003 – 2006,** Ahfad University for Women**;** Omdurman, PP. 65-170.

	العلوم الاجتماعية. كما يزودهن بمهارات وتقنيات إجراء البحث الاجتماعي باستخدام الأساليب الكمية والنوعية في تصميم البحث وجمع وتحليل البيانات وتفسيرها.
	الجندر والاقتصاد يقدم المقرر صيغ الجندر ويربطها بالاقتصاديات والتحدي الاقتصادي الدولي والمحلي ومنتجات السوق. ويركز حول النقاش الاقتصادي النسوي لتوجهات إدماج المرأة في التنمية وقطاع الإنتاج.
	تحديات الجندر في القرن الـ 21 يهدف هذا المقرر لإكساب الطالبات المعرفة والمهارات التطبيقية لمناقشة قضايا المرأة والرجل في الحياة المعاصرة والمستقبلية. ويثير المقرر مجموعة أسئلة تتعلق بتحديات نقل التكنولوجية وقضايا البيئة والصعوبات التي تعاني منها المرأة وهي تسعى للحصول على حاجاتها الأساسية في العالم الثالث. ويتعامل المقرر كذلك مع الطريقة التي تواجه بها الطالبات التحديات مستقبلاً في مجال تخصصهن وفي مجال الحركات النسوية في تشكيل عالم جديد.
	تخطيط مشاريع الجندر يزود هذا المقرر الطالبات بمعرفة ومهارات وتقنيات مراعاة الجندر في صياغة السياسات والتخطيط. ويقدم المقرر أطر عمل مختلفة طورت لأغراض بعينها.

وإذا كان الأمر كذلك فإن محتوى المنهج والمادة العلمية المتاحة للدارسات يُظهر الآتي:

1- ينطلق المنهج من المنظور النسوي الغربي وتبنيه بدل نقده أو إظهار خصوصيته. وهذا التحيز للمنظور الغربي أظهر ما يكون في الطريقة التي تم بها توصيف المقررات، وفي المراجع والأدبيات المتاحة بمكتبة الجامعة والمادة العلمية "المستلات" التي يطلب من الدارسات الرجوع إليها. [1] وهذا لا شك يؤثر في توجيه الدارسات ، إذ يربطهن بمفاهيم ومصطلحات القاموس العلمي الغربي، ويضعف ربطهن بمعجمهن الحضاري وبالمفاهيم والتصورات التي يُعبر عنها. وقد يؤدي ذلك إلى تشكيل هوية الدارسة الذهنية بشكل يتناقض مع هويتها الاجتماعية.

2- يقدم المنهج قضية المرأة "في محور أدوات التحليل النسوي" وكأنها قضية يمكن بحثها بطريقة منفصلة عن القضية الاجتماعية، من خلال عقد موازنة بين الرجل والمرأة تخرج بنتائج كمية تشير إلى قيمة المرأة في المجتمع وتحديد أن قيمتها أكبر أو أقل من قيمة الرجل أو تساويها. وهذه الطريقة – وهي شائعة في معظم دراسات الجندر- يعاب عليها أنها تهمل عوامل واعتبارات أخرى تقتضيها مثل هذه المناقشات، تتصل بالرؤية الفلسفية الكلية لقضية المرأة والرجل ومناقشة المنطلقات الفلسفية ذاتها بدلاً من مناقشة أعراضها وتجلياتها وإرجاع الاختلاف في الدور الاجتماعي والإقتصادي بينهما لعوامل ثقافية واجتماعية.

---

[1] قام الباحث بمراجعة مكتبة جامعة الأحفاد، التي تضم مادة ثرية من مراجع ودوريات علمية عن المرأة والجندر والدراسات النسوية، وهذه الأدبيات في عمومها تنطلق من الرؤى الغربية، إذ تكاد تخلو المكتبة تماماً من مراجع إسلامية يمكن أن تستقى منها معلومات عن التصور الإسلامي لقضية المرأة. وكذلك اطلع الباحث على مفردات المنهج وتوصيف المقررات والمادة المرجعية في التدريس teaching material المعتمدة في البرنامج محل التعليق.

3- يتبنى المنهج "في معالجته قضية إدماج المرأة في التنمية" نظريات ووسائل التنمية المستمدة من التجربة الغربية واستثمار المقاربات النسوية لتأسيس منظور يكرس لتقاليد اعتماد مفاهيم الجندر في النظرية التنموية. ويعكس هذا التبني انحياز المنهج لمبدأ تغيير النسق الثقافي بنسق تنموي فعال، يُفسح فيه المجال للمرأة لتحتل مكانة متميزة في عملية الإنتاج المادي، بكل ما تحتمله عملية الإفساح هذه من إمكانيات تمرد وثورة "منظمة أو غير منظمة" على الوضع الذي تنحبس فيه المرأة في مجال الإنتاج البشري والتنشئة الاجتماعية – ولعل قضايا التربية السكانية والصحة الإنجابية وتنظيم النسل من القضايا المألوفة في هذا الصدد. فالمنهج إذن يُبشر بفكرة أن إدماج المرأة في التنمية لا يتحقق إلا بالقضاء على النسق الثقافي التقليدي، ذى الطابع الأبوي الذي يحاصر وعي المرأة بوضعها الاجتماعي، ليحل محله بناء ثقافي يكون القرار فيه عقلانياً رشيداً تشارك فيه المرأة تماماً مثل الرجل.[1]

مما تقدم يتضح أن المنهج لا يقدم محاولة علمية جادة تستهدف اكتشاف مسار مختلف لقضية المرأة عن المسار الذي رسمته مقاربات الجندر - التي تعتبر الحركة النسوية العالمية خلفيتها وسياقها العام الذي بلورها - ضمن حقل العلوم الاجتماعية والتنموية. كما لا يُبرز المنهج محاولة رفض النظر للإسلام بوصفه عائقاً لحل قضية المرأة سواء في تشريعاته أو في رؤيته الكلية. وليس ذلك بسبب ما ذكرناه من عيب منهجي فحسب لطريقة المقارنات الكمية لوضع المرأة قياساً بالرجل في مجال الخدمة المدنية والعمل العام (في النقطة 2)، بل يعود ذلك – في تقديرنا- إما إلى النظر للإسلام كعائق لحل قضية المرأة نتيجة الانطلاق من البناء النظري العلمي المتحيز ضد القيم والرؤى الدينية، أو لضعف قدرة الأكاديميين من أساتذة الجامعات على تصنيف التراث الإسلامي واستلهامه لبلورة منظور حضاري بديل للمنظور الوضعي السائد. ويمكن إرجاع هذا الضعف إلى طبيعة الكتابات الإسلامية التي تتسم في عمومها بالسمة الفردية، فلم تنتظم تلك الكتابات بعد لتمثل فكراً مدرسياً تراكمياً.

وسواء لهذا السبب أم ذاك فإن الارتباط بقضية المرأة في سياقها الدولي والنظر لقضية المرأة في المجتمعات الإسلامية بمنظار ما انتهت إليه التجربة الغربية يُعد في حد ذاته مسألة خطيرة، ويترتب عليها مسائل نفسية أخطر منها، إذ تحول العملية التعليمية من عملية تواصل مع التراث إلى عملية تكرس الجهل بالتراث وتضعف الثقة في جدوى استلهامه في الممارسات والمعالجات الفكرية الراهنة. إضافة إلى أن النظر لقضية المرأة بمنظار التجربة الغربية يُفصح عن استدراج استراتيجي للمثقفين المسلمين لمناقشة قضايا تولدت في سياق ثقافي غير السياق الثقافي الذي يوجه قضية المرأة في مجتمعاتهم العربية والإسلامية، وهي المسألة أو الأزمة التي ظلت تعاني منها النخب المثقفة منذ عقود مضت، سواء بسبب تدفق التمويل الأجنبي في المراكز البحثية والمنظمات الثقافية أو لأسباب أخرى.

---

[1] إن معظم المراجعات التي استهدفت التشريعات والقرارات المتصلة بشأن المرأة في التعليم والسياسة والمشاركات العامة تدور حول نقد الأدوار التقليدية للمرأة وضرورة أن تنال المرأة كافة حقوقها المدنية.

الخاتمة

الفرضية الأساسية التي انطلقنا منها في هذه الدراسة تقول إن عملية تحليل الأصول الاجتماعية لمناهج دراسات المرأة بالجامعات تتطلب مناقشة ماهية القيم الثقافية الموجهة للتفاعل الاجتماعي المرغوب فيه وكيفية تضمينها في المناهج الدراسية وأن عملية التحليل هذه لا بد أن تتم في ضوء مفاهيم العلم الاجتماعي، إذ تنتسب قضية المرأة إلى نوع من القضايا الاجتماعية يستدعى نموذجاً فلسفياً متكاملاً للحياة الاجتماعية والعلاقات الناشئة فيها.

ونظراً إلى أن قضية المرأة في الوعي المعاصر تحف بها رؤى وتصورات اجتماعية متباينة فإن الباحث حاول أن يستثمر مفهوم التحيز لإظهار المسارات المختلفة التي سلكتها المناقشات التربوية حول الأصول الاجتماعية للمناهج الدراسية، وانعكاسات تلك المناقشات على عمليتي تصميم وتحليل مناهج وبرامج دراسات المرأة بالجامعات.

ونسبة لارتباط قضية المرأة بفلسفة الحياة الاجتماعية والعلاقات الناشئة فيها، قلنا إن تحليل هذه القضية في كافة أبعادها في المناهج الدراسية من منظور تعليمي "Structured" يكون هدفه قياس العملية التعليمية في ضوء الأهداف المرسومة للمنهج يُعد عملاً ناقصاً، لا يستوعب ما أحدثته هذه القضية من تحولات جذرية وجهت دراسة العلاقة بين المنهج والجامعة/ المدرسة والمجتمع في اتجاه مختلف، يفترض "أي الاتجاه الجديد" أن فلسفة العلم التي يعكسها المنهج والطريقة التعليمية التي تتبعها المؤسسة التربوية تؤثر على رؤية الطالب لنفسه ومجتمعه والعالم بأكمله، وأن وعي الطالب بهذه العملية "التي تحاك من وراء ظهره" من شأنها أن تغير الفكرة تماماً، فيصبح الطالب فاعلاً للتغيير لا موضوعاً له.

ولذلك استغرقت مناقشتنا في معظمها دحض فكرة أن المنهج يمثل شكلاً من أشكال السيطرة الثقافية والهيمنة على الأفراد. فهذه الفكرة احتضنتها فلسفة ما بعد النسوية المستندة على التمييز المفهومي بين الجنس والجندر للمقابلة بين العوامل البيولوجية والعوامل الثقافية والاجتماعية في دراسة الاختلاف بين الرجل والمرأة ، وللمطالبة بتحرير المرأة ثقافياً واجتماعياً ورفع الوعي "الذي تصفه حركة ما بعد النسوية بأنه وعي زائف" عنها حتى تنطلق طاقاتها للتغيير الاجتماعي معتمدةً على رؤيتها للعالم والحياة.

وفي اتجاه معاكس لتبني الرؤى العلمانية ومقاربات نسوية ما بعد الحداثة في نقد العلم الاجتماعي الحديث، حاولنا أن ننبه لأهمية طرح قضية المرأة في المجتمعات الإسلامية في إطار المفاهيم الإسلامية، باعتبار أن القضية ليست قضية مرأة فحسب ولكنها قضية مجتمع بأكمله، وليست قضية مدركات نظرية لأزمة العلم الحديث كما تجسده مقاربات ما بعد النسوية ولكن قضية رؤى علمية تصدر عن إحساسنا المستقل بأزمة العلم الحديث وقصور تصوراته ومفاهيمه عن معالجة القضايا الإنسانية.

وحتى نمهد لرؤية إجرائية في تصميم وتحليل مناهج دراسات المرأة بالجامعات قمنا بمداخلات في قضية دراسة العلاقة بين المنهج والجامعة والمجتمع، ومقارنات بين التصورات العلمانية للقيم وما يتصل بها من ربط للتغيير الاجتماعي بالسلطة المؤسسة على القوة والتنافس، والتصور الإسلامي الذي يجعل غاية التغيير والإصلاح الاجتماعي تحقيق قيم الشرع. فقلنا إن الجامعة بوصفها مؤسسة اجتماعية تضطلع بمهام أخلاقية وثقافية لا تقل خطورة عن مسؤوليتها في ترقية

المعرفة العلمية. فالجامعة يناط بها مهمة التغيير الاجتماعي والمحافظة على نمط الحياة الذي يعكس هوية المجتمع ورؤيته للعالم. وهذا يتطلب أن تعي الجماعة العلمية القائمة على أمر الجامعة وتخطيط المنهج معالم الرؤية الإسلامية وفلسفة الاجتماع المنبثقة عنها، فثمة أصول فلسفية تستند عليها قضية المرأة في الوعي المعاصر تناظرها أصول إسلامية مغايرة لها تماماً.

وحاولنا إبراز أن الجامعة بوصفها مؤسسة تربوية اجتماعية "ومثلها كذلك المدرسة والأسرة" في التصور التربوي الإسلامي لا تمثل شكلاً من أشكال الهيمنة والسيطرة على شخصية المرأة "كما تدعي نسوية ما بعد الحداثة متأثرة بالفكر الماركسي"، لكون أن المؤسسة الاجتماعية تربوياً – في الرؤية الإسلامية- تعمل على تنمية الحس الديني والمسئولية الفردية، التي تكسب الفرد المسلم مشروعية الإصلاح الاجتماعي في حالة أن يقيد المجتمع حرية الفرد وإرادته.

وبناءاً على تلك المداخلات والمناقشات حاولنا أن نؤطر عملية تصميم مناهج دراسات المرأة بالجامعات في إطار يستصحب الأمور التالية:

1- ضرورة تحليل المفاهيم الإدراكية الكامنة في الاتجاهات والمنظورات التي تتجاذب قضية المرأة وتعكس الوعي بتشكلاتها التاريخية عالمياً وإقليمياً والآليات الاجتماعية التي أدت إلى ظهورها.

2- تناول قضية المرأة في المنهج الدراسي في إطار اجتماعي إسلامي مفعم بروح التحدي الحضاري، لأنها ليست قضية بحث فكري مجرد بقدر ما هي قضية حيوية عملية وحركية وسياسية، يمثل طرحها في الوقت الراهن اختباراً حقيقياً لقدرة العقل المسلم على مواجهة المشروع العلماني التغريبي العولمي، وقلنا إن هذا الاختبار يسهم فيه الدارسون والباحثون الجدد مثلما يساهم فيه الأساتذة والباحثون الكبار.

3- تجلية الرؤية الإسلامية في موضوع المرأة بالرجوع إلى المصادر التأسيسية للفكر الإسلامي "القرآن والسنة" والعمل على تطوير منظور إسلامي أصيل يمكن من تفكيك صورة المرأة في النماذج الفاعلة في المجتمعات الإسلامية الراهنة بالإضافة إلى تفكيك نماذج الفقهاء والتشكلات التاريخية للنموذج الاجتماعي الإسلامي وفحصها، لمعرفة ما إن كانت قضية المرأة في كل هذه النماذج تعبر عن نموذج واحد هو النموذج الإسلامي؛ فمثل هذا العمل يسمح بتحديد اتجاه الانحراف المؤسسي بقضية المرأة عن التصور الإسلامي واقتراح كيفية الإصلاح، وبذلك يكون المنهج قد أسهم في دفع قضية المرأة وفي الآن نفسه في المحافظة على نمط الحياة الإسلامية.

4- توفير مكون مقارن "في المنهج الدراسي"للمقاربات النسوية والمقاربات الإسلامية المعاصرة من منطلق أن كلا النوعين من المقاربات استهدف نقد العلوم الاجتماعية الغربية. والهدف من هذا المكون هو إظهار الفرص والتحديات التي تواجه مسألة تطوير منظور إسلامي في قضية المرأة، بحيث يتسم تناول هذه القضية بالعمق المنهجي المطلوب كي تتجمع الجهود الفردية في اتجاه علمي واحد يمكن أن نصفه بأنه يمثل تياراً من تيارات العلوم الاجتماعية "حتى ولو تباينت داخله الرؤى والاجتهادات فذلك أمر طبيعي".

5- أن يوفر المنهج مجموعة من المشاريع التنموية العملية التي تناسب المجتمع الإسلامي الذي تنتسب إليه الجامعة، وبذلك يسهم المنهج في وضع تصورات للتنمية ورؤى إجرائية من شأنها أن ترتقي بوضع المرأة في كافة جوانب العملية التنموية "ثقافياً واجتماعياً واقتصادياً وتقنياً".

وإذا كانت مثل هذه المناقشات يمكن أن تعين في تأطير المنهج وتصميمه بحيث يتوافق والرؤية الإسلامية فإن تحليل المناهج الحالية لدراسات المرأة بالجامعات لا بد أن يستهدي بتلك الرؤية، إذ لا تجدي عمليات التحليل السائدة "والتي تنطلق من منظور تعليمي "Structured" يناقش مكونات المنهج على ضوء أهدافه المرسومة" لكونها لا تستوعب تحليل قضية المرأة في كل أبعادها.

وقد اقترحنا التصور الإجرائي التالي لاستدراك هذا القصور المنهجي:

أولاً: تطوير أداة بحثية لقياس مدى تضمين مفاهيم الاجتماع الإسلامي في محتوى المنهج.

ثانياً: إجراء مقابلات مع الهيئة التدريسية بغرض التعرف على تصوراتهم ومفاهيمهم عن قضية المرأة وأساليب معالجتها.

ثالثاً: عقد مناقشات جماعية "Discussions Group" مع عينة من الدارسين والخريجين حول قضايا المرأة المعاصرة، وذلك بقصد معرفة الأثر الذي أحدثه المنهج في توجهاتهم واتجاهاتهم تجاه قضية المرأة وعملية التغير الاجتماعي.

وبدِّيهي أن ما دعانا لكل تلك المناقشات هو الوضع الحالي لدراسات المرأة، حيث لاحظنا أن عدداً من الجامعات كيفت برامجها ومناهجها في إطار الرؤى العلمانية بشكل لا يخلو من انحياز غير راشد لمنظومة مفاهيم معرفية متولدة عن تطور تاريخي لمجتمعات لها موقف من المسألة الدينية وملابسات خاصة بتجربتها وبوعيها التاريخي المخصوص. فمثل هذا العمل غير الرشيد – إن لم تتم مقاومته جديّاً- سوف يُعطل استمرارية نمط الحياة في المجتمعات الإسلامية بسبب ما يحدثه من تشوهات في التحيزات الثقافية التي تشكل الهوية الإسلامية لهذه المجتمعات، كما سوف يفوت فرصة تطوير نموذج حضاري بديل وفلسفة علم مختلفة عن فلسفة العلوم الوضعية التي تسعى مقاربات ما بعد الحداثة وفق محاولات تفكيكية بائسة لتصحيح مسارها.

المراجع العربية:

1-أبو بكر محمد أحمد محمد إبراهيم: **مفهوم التكامل المعرفي وتطبيقاته في المناهج الجامعية**، "سلسلة الرسائل الجامعية"، المعهد العالمي للفكر الإسلامي: بيروت، 2007م.

2-أبو يعرب المرزوقي وآخرون: **المرأة وتحولات عصر جديد**: وقائع ندوة دار الفكر في أسبوعها الثقافي الثالث، دار الفكر: دمشق، 2002م.

3-إسحق فرحان وآخرون: **نحو صياغة إسلامية لمناهج التربية**، جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية: عمان، ط2: 1980م.

4-التجاني عبد القادر حامد: **المفهوم القرآني والتنظيم المدني: دراسة في أصول النظام الاجتماعي الإسلامي**، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي: كوالالمبور، س4، ع15، 1999م.

5-رالف تايلر: **أساسيات المناهج**، ترجمة أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد، دار النهضة العربية، 1983م.

6-زغلولة السالم: **صورة المرأة العربية في الدراما المتلفزة**، دار آرام للدراسات والنشر والتوزيع، عمان، 1997م.

7-سوزان وليامز "إعداد": دليل أوكسفام للتدريب على الجندر، ج1، ترجمة معين الإمام، دار المدى للثقافة والنشر، دمشق، 2000م.

8-سيد محمد نقيب العطاس: **مداخلات فلسفية في الإسلام والعلمانية**، ترجمة محمد الطاهر الميساوي، المعهد العالي العالمي للفكر والحضارة الإسلامية: كوالالمبور، 2000م.

9-الشفاء عبد القادر حسن: **تطوير مناهج علوم تنمية المرأة في بعض الجامعات السودانية: دراسة تحليلية**، بحث تكميلي قدم لنيل درجة الماجستير في التربية "مناهج وطرق تدريس"، كلية التربية والدراسات الإنسانية بجامعة إفريقيا العالمية: الخرطوم، 2003م.

10-كافين رايلي: **الغرب والعالم**، ترجمة عبد الوهاب المسيري وهدى عبد السميع، سلسلة عالم المعرفة رقم 97: الكويت، يناير 1986م.

11-ليندا جين شيفرد: **أنثوية العلم: العلم من منظور الفلسفة النسوية**، ترجمة يمني طريف خولي، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب: الكويت، أغسطس 2004م.

12-مريم محمد المهدي: **البحث التربوي ودوره في التنمية المجتمعية للمرأة**، ضمن أوراق ندوة دور البحث العلمي في تنمية المرأة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا: الخرطوم، 28 يونيو 2005م.

13-المسيري عبد الوهاب "تحرير": **إشكالية التحيز: رؤية معرفية ودعوة للاجتهاد**، المعهد العالمي للفكر الإسلامي: فيرجينيا، ط2: 1997م.

14-**موسوعة فريدريش إيبرت للعام 2006م**، الصادرة عن مكتب مصر.

15-ميجان الرميلي وسعد البازعي: **دليل الناقد الأدبي**، المركز القافي العربي، (د. ت).

16-ميشيل تومبسون وريتشارد إليس ووآرون فليدافسكي: **نظرية الثقافة**، ترجمة علي سيد صاوي، سلسلة عالم المعرفة رقم223، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب: الكويت،1997م.

المراجع الأجنبية:

1-Balghis Badri: Sudanese Scholars Interpretation of Islam: Different Women's Images and Feminist, Ahfad University for Women, 2002.

2-Donald K. Sharpes: **Curriculum Traditions and Practices**, California; McCutchan, 1975.

3-Philip W. Jackson "Editor": **Hand Book of Research on Curriculum**, Simon and Schuster Macmillan; New York, 1996.

4-Steven M. Chan "Editor": **Scholars Who Teach: the Art of College Teaching**, Nelson-Hall uh Chicago, 1978.

5-**University Prospectus 2003 – 2006, Ahfad University for Women; Omdurman**