نقد الأسس الفلسفية للنظريات التربوية الغربية:
نحو نظرية تربوية إسلامية

عبدالحليم مهورباشة*

الملخص

تحاول هذه الدراسة تحديد الأسس الفلسفية التي بُنِيت عليها النظريات التربوية الغربية، وهي ثلاثة أسس: الإنسان ماهية عقلانية، والأخلاق العلمانية، والمعرفة ماهية عقلانية. وقد تناولت الدراسة أيضًا جملة الشروط التأسيسية للنظرية التربوية الإسلامية، وحصرتها في: شرط الاستقلال الفكري، والبُعْد الديني، والبُعْد التاريخي، والأساس المنهجي للنظرية التربوية. ثم وضَّحت المبادئ الفلسفية لهذه النظرية: التوحيد جوهر النظرية التربوية الإسلامية، والإنسان ماهية أخلاقية، وأخلاق التزكية، والعمران غاية الفعل التربوي.

الكلمات المفتاحية: التربية الغربية، النظرية التربوية، فلسفة التربية، ماهية العقلانية، الأخلاقية، الاستقلال الفكري،

Critique of Philosophical Foundations of Western Educational Theories:

Towards an Islamic Educational Theory

Abstract

This study is an attempt at determining the philosophical foundations of Western educational theories. Three foundations are cited: the rational Human nature; secular ethics; and rational knowledge. The study also deals with the set of basic conditions of the Islamic educational theory. It identified four of them, i.e., intellectual independence, religious dimension, historicity, and methodological nature. Finally the study identifies few philosophical principles of this theory, namely: tawhid as the essence of Islamic educational theory, ethical nature of human, ethics of tazkiyah (purification), and ‘umran (civilization-building) as the purpose of educationl work.

Keywords: Western education, Educational theory, Philosophy of education, Rationality, Morality, Intellectual independence.

---

* دكتوراه علوم في علم الاجتماع، أستاذ محاضر في كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة سطيف ٢ في الجزائر.
البريد الإلكتروني: Halimbacha680@yahoo.fr

تم تسلم البحث بتاريخ ٢٠١٦/٥/٢٨م، وقُبل للنشر بتاريخ ٢٠١٦/١١/٢٨م.

مقدمة:

لا شكَّ في أنَّ العلوم الأخلاقية والتربوية والمعيارية في زماننا الحاضر، وفي ظل تعقيدات الحياة الإنسانية المعاصرة، وتشعُّب أوجهها، وترابط مصائرها؛ تعاني حالة إرباك معرفي ومفاهيمي، فلم تعد المقاربات الكلاسيكية القائمة على الاهتمام بتوسيع مدارك الذات الإنسانية واستيعابها العلوم، وتحسين مستويات أخلاقها، وكيفية تمثُّلها لقيم الجماعات الحضارية التي تنتمي إليها؛ قادرة على الوفاء بمتطلَّباتها القيمية، وتقديم الإجابات الشافية لجملة تغيُّرات الفعل الإنساني وتحوُّلاته.

وقد تداخلت الأنساق الثقافية، وتشابك بعضها ببعض في زمن العولمة، فنجد – مثلاً– ظاهرة العولمة التي بدأت ببُعْد اقتصادي خالص قد تطوَّرت مع الزمن لتتحوَّل إلى عولمة ثقافية كاسحة، تحتكم في توسُّعها إلى نموذج التبسيط والاختزال للمنظومات المعرفية، والتشيُّؤ المادي للرموز الثقافية؛ ما أربك كبار المُنظِّرين للفعل الإنساني وفلسفته، إذ لم تعد المداخل النظرية للعلوم الإنسانية قادرة على تقديم تأويلات مقنعة للسلوك الإنساني. أمَّا أكثر مَن هالهم هذا التحوُّل فالمُنظِّرون التربويون الذين فكَّروا في طرح نماذج جديدة للفعل التربوي تنسجم مع هذه التحوُّلات الكونية.

وألقت هذه التحوُّلات الكونية بظلالها على مختلف المجتمعات الإنسانية، ومن بينها المجتمعات العربية. ونظراً إلى ما تعانيه هذه المجتمعات من تردٍّ صارخ لأوضاعها الحضارية، ووصول التنمية الاقتصادية في معظم أقطارها إلى أفق مسدود، واجتياح موجات العنف بمختلف أشكاله لفضاءاتها ومجالاتها العمومية؛ فقد ضاعفت هذه التحوُّلات من أزماتها، وكشفت عن فشل معظم المشروعات التحديثية في العالم العربي.

ويعزو الباحثون هذا الإفلاس الحضاري إلى تغييب الإنسان العربي عن كل معادلات التنمية والتغيير، بحيث استُبعِدت قيمه الثقافية والدينية من المنظومات التربوية والتعليمية، فأدَّى هذا البتر القيمي إلى إخفاق وعجز عن تحقيق القفزة الحضارية المنشودة. ولهذا تعود التساؤلات الولهى بخصوص المسألة التربوية في عالمنا العربي، ويعود البريق المعرفي إلى مقولة

الإنسان المسلم. ولعل الطرح العميق من طرف بعض المؤسسات العلمية المهتمة بالفكر الإسلامي (المعهد العالمي للفكر الإسلامي) يوحي أنَّ الوعي بفلسفة الفعل التربوي من زاوية حضارية يتزايد لدى قطاع واسع من النخب والجمهور العربي، بالرغم من أنَّ الأبواق التظليلية (مثل الأيديولوجيات السياسية) تحاول تزييفه، وتأجيل النظر إليه.

وتشير كثير من التقارير الدولية، أو التقارير التي تصدرها البلدان العربية عن التربية والتعليم،[1] إلى أن المنظومات التربوية تعاني اختلالاتٍ عدَّةً في عالمنا العربي، منها ما هو متعلق بتناقضات السياسات التربوية، ومنها ما هو متعلق بضعف المناهج والطرائق التعليمية. بيد أنَّ هذه التقارير -على أهميتها في التوصيف الكَمِّي للأزمات التربوية- تفتقر إلى الرؤية المعرفية في مقاربة إشكالية التربية؛ إذ يغيب عنها السؤال عن طبيعة فلسفات التربية التي ينبغي أن نبني عليها المناهج والوسائل التربوية. فمثلما هو معلوم، فإنَّ كل منظومة تربوية تشع من رؤية فلسفية مُحدَّدة، تنسج على مناولها أدواتها وغايتها التي تسعى إلى تحقيقها؛ لذا يُعَدُّ الوعي المعرفي بالأسس الفلسفية التي قامت عليها النظريات التربوية الغربية أهم خطوة عملية في استيعابها النقدي، والتفكير في طرح نظرية تربوية بديلة عنها.

لم تحظَ المسألة التربوية بالاهتمام والعناية اللازمة في خطاب النهضة العربية؛ لجملة عوامل سياسية واقتصادية، وطبيعة السياقات التاريخية التي عاشتها المجتمعات العربية، حيث غلب الخطاب السياسي على الخطاب المعرفي بسبب الظاهرة الكولونيالية، والحاجة المُلِحَّة إلى الفكاك منها، فظل السؤال عن الفعل التربوي مستبعداً وهامشياً في عديد النصوص الفكرية. بيد أنَّ الفشل الذريع الذي مُنِيت به مشروعات الحداثة في العالم العربي، بصرف النظر عن مشاربها وتياراتها واتجاهاتها، أثبت للباحثين أنَّ أحد عوامل إخفاقها الرئيسة يتعلق بتغييب الإنسان عن معادلة النهضة. والسؤال عن الإنسان هو

[1] انظر: تقرير المرصد العربي للتربية: **التعليم في الوطن العربي**، ٢٠١٢م، (نسخة إلكترونية)، متوفر في الموقع الإلكتروني:

- http://www.alecso.org/marsad/site/wp-content/uploads.

بالضرورة سؤال عن الفعل التربوي الذي يُنزِّل تلك القيم الثقافية من عالم التجريد الفكري إلى عالم التحقُّق الواقعي.[٢]

والمُلاحَظ أيضاً شُحُّ المتن الذي تناول الأسس الفلسفية للفعل التربوي على مستوى الخطاب الفلسفي العربي، ما عدا تناوُل بعض فروع العلوم الاجتماعية الأبعاد الإجرائية للفعل التربوي تناوُلاً اختزالياً، فأنجزت الكثير من الدراسات الميدانية المتناثرة حول مشكلة التربية ومؤسساتها التعليمية، في حين غُيِّب السؤال الفلسفي العميق الذي يُسائِل الغايات النهائية من الفعل التربوي، والذي يُسائِل أيضاً طبيعة الإنسان المراد تكوينه وتربيته. وبالمثل، فقد غابت المساءلة النقدية للأسس الفلسفية التي قامت عليها النظريات التربوية الغربية، واستبعد البحث العلمي العربي مساءلة الشروط المعرفية التي تبلورت في رحمها هذه النظريات، مثل الكشف عن العلاقة الوشيجة بين الحداثة –بوصفها مشروعاً فلسفياً قائماً على الفصل بين الأخلاق والدين– ونظريات التربية المُتولِّدة عنها.

وفي المقابل، وتقديراً لبعض الجهود المعرفية، فقد بُذِلت بعض المحاولات التأصيلية للنظريات التربوية بناءً على الرؤية والنظرة الإسلامية إلى العالم، غير أنه قد شابها القصور المنهجي بسبب اعتمادها على منهج المقاربات (أو المقارنات) القائم على المقابلة بين نظريات التربية الغربية وما يقابلها في النصوص الدينية، أو النصوص التراثية؛ ما أفضى إلى انتهاك منهجي لنظرية المعرفة الإسلامية. وقد عزا بعض الباحثين هذا القصور المنهجي إلى غياب التكوين المزدوج لدى المشرفين على الأعمال التأصيلية للفكر التربوي، "فقد يكون المشرف أستاذاً كبيراً في التربية، لكن لم يسبق له أن اشتغل بالعلوم الإسلامية، أو قد يكون أستاذاً كبيراً في العلوم الدينية، لكنه ليس كذلك بالنسبة للعلوم التربوية والنفسية، وهذا وذلك، لا بُدَّ أن ينعكس على مستوى التوجيه والإرشاد للباحثين في هذا المجال."[٣]

---

[٢] نصار، ناصيف. **في التربية والسياسة: متى يصير الفرد في الدول العربية مواطناً؟**، بيروت: دار الطليعة، ط١، ٢٠٠٠م، ص١٣٣.

[٣] علي، سعيد إسماعيل. عبد الستار، فرج هاني. **فلسفة التربية: تأصيل وتحديث**، ص١٧٠، (نسخة إلكترونية)، متوافر في الموقع الإلكتروني:

- http://www.epistemeg.com/pix/pdf_376.pdf.

لا شكَّ في أنَّ السؤال الفلسفي العميق عن ماهية التربية ونظرياتها الغربية يُسهِم في بلورة وعي نقدي بالأسس التي قامت عليها هذه النظريات التربوية، وبالشروط التاريخية التي تولَّدت من رحمها. ونحن نرى أنَّ هذا الوعي النقدي كفيل بإعادة تقويم الخطاب التربوي ومستتبعاته في المجال التداولي الغربي؛ لأنَّ مَن أراد أن يُؤسِّس لتنظير تربوي جديد تعيَّن عليه أن يكشف عن الطرائق التي استخدمتها الحداثة الغربية في الفصل بين الدين والتربية، وكيف تحوَّلت النظريات التربوية إلى أدوات إجرائية لتحويل العلمنة من طابعها الجزئي إلى طابعها الشمولي.

والإشكالية التي نواجهها تتمثَّل في كيفية استيعاب المنجزات التربوية الغربية من دون الوقوع في فخ التبعية والتقليد، وتحقيق شرط الاستقلال في التفكير التربوي، عن طريق صياغة نظرية تربوية إسلامية تشع أسسها الفلسفية من قيمنا الحضارية والثقافية، ويكون الدين الإسلامي مرجعيتها النهائية والمطلقة، وتستجيب لمتطلبات الزمن الحاضر. ولهذا سنحاول في هذه الدراسة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

– ما جملة الشروط المعرفية والسياقات التاريخية التي تبلورت في ظلها النظريات التربوية الغربية؟

– ما طبيعة المبادئ المعرفية والمقدمات الفلسفية التي قامت عليها النظريات التربوية الغربية؟

– ما الشروط المعرفية اللازمة في عملية التأسيس الفلسفي للنظرية التربية الإسلامية؟

– ما المبادئ الفلسفية والمنطلقات المعرفية التي ينبغي أن تقوم عليها النظرية التربوية الإسلامية؟

أولاً: الشروط المعرفية والسياقات التاريخية التي تأسَّست في رحمها النظريات التربوية الغربية

قبل طَرْق باب الحديث عن النظريات التربوية الغربية، نرى لزاماً علينا أن نبدأ عملية تناولها بالإشارة إلى الظروف التاريخية التي تأسَّست في رحمها، وجملة الشروط المعرفية التي

أدَّت إلى تشكُّلها وتبلورها. فالوعي العلمي والفلسفي بتشكُّل النظريات التربوية ومناهجها يقتضي إدراجها ضمن المشروع الحداثي الغربي بوصفه البيئة الفكرية والفلسفية التي رسمت معالمها ومُسلَّماتها وقضاياها، والمرجعية المعرفية التي صاغت مفاهيمها عن الإنسان والتربية والأخلاق.

ويتطلَّب الفهم المعرفي للنظريات التربوية الوقوف على الإطار الفلسفي الذي قامت عليه الحداثة الغربية. فالنظريات التربوية التي ظهرت في المجال التداولي الغربي، بالرغم من تعدُّدها واختلافاتها الظاهرية، يُمثِّل إطارَها المرجعي والنهائي النموذجُ الحداثي الغربي؛ إذ تحكمها علاقة وشيجة بهذا النموذج، وهي علاقة الكل بالجزء، ولم تكن هذه النظريات – مثلما يتوهم بعض الباحثين– تنتمي إلى حقل التربية، فتَسْلم من المساءلة النقدية الرصينة، أو يُنظَر إليها بوصفها نتاج الإبداعات العلمية الخالصة. ولهذا فإن الفهم المعرفي والنقدي للنظريات التربوية يُحتِّم علينا تعرُّف طبيعة العلاقة المعرفية التي تربط الأسس الفلسفية للحداثة الغربية بالنظريات التربوية، لا الاكتفاء –مثلما صنعت التربية العربية عند تلقيها هذه النظريات– بالكشف عن الاختلافات بينها باستخدام المنهج التربوي المقارن.

ونشير بدايةً إلى أنَّ مبدأ العقلانية التجريدية هو أحد المبادئ الأساسية للحداثة الغربية؛ إذ يقوم هذا المبدأ على الاستبعاد الكلي للدين والميتافيزيقا، وإقصائهما من منظومة التفكير والمعرفة الإنسانية، حيث تقوم الحداثة على "مركزية إثبات المعقول واستبعاد اللامعقول."[٤] وبحسب ماكس فيبر، فإن الحداثة هي "نزع حالة السحر والقداسة عن العالم والكون المحيط بالإنسان، وما تلاه فيما بعدُ من نزع للسحر عن كل الثقافة الغربية. وفك السحر الذي تلاه تفكيك التصورات الدينية للعالم تفكُّكاً أوجد في أوروبا ثقافة لا دينية، هو عملية عقلانية."[٥] إذن، فأول مبدأ للحداثة يقوم على دنيوية الكون ونزع التعالي عنه، وذلك بإزاحة حقيقة "إنَّ الله خالق الكون"، وما يستتبع ذلك من نفي كلي لمسألة الوحي الإلهي. وبتعبير الفلاسفة الحداثيين: أنسنة الكون، ونزع

[٤] التريكي، فتحي. التريكي، رشيدة. **فلسفة الحداثة**، بيروت: مركز الإنماء القومي، ط١، ١٩٩٢م، ص١٧.

[٥] هابرماس، يورغن. **القول الفلسفي للحداثة**، ترجمة: فاطمة الجيوشي، دمشق: منشورات وزارة الثقافة، ١٩٩٥م، ص٧.

الطابع اللاهوتي عنه. "إنَّ هذا التجريد للطبيعة من مغزاها الروحي والحط من قيمتها، بحيث لا تتجاوز كونها شيئاً من الأشياء، خالياً من أيِّ معنى علوي قدسي، قد كان في الحقيقة العامل الأساسي الذي انطلقت منه عملية العلمنة في المسيحية الغربية والعالم الغربي."[٦]

وبناءً على هذه النزعة العقلانية التجريدية، فإنَّنا نلحظ أنَّ العقل الحداثي الغربي يمتاز بأنَّه عقل يفصل الأشياء بعضها عن بعض، طالباً تحليل الكل إلى أجزائه، أو ردَّ المجموع إلى عناصره الأولية. ولهذا فقد فُصِل بين التربية والدين في المشروع الحداثي الغربي، عن طريق علمنة التربية، ونزع الطابع اللاهوتي من نصوصها ومضامينها المختلفة، "حيث سعى الأنواريون، بكل قوة، لتحرير الأخلاق من سلطة المعتقدات الدينية."[٧] وهنا، فصلت الحداثة بين الأخلاق والدين فصلاً نهائياً، مُؤسِّسةً لأخلاق بديلة؛ أخلاق من طبيعة علمانية، وأصبحت الأخلاق المنشودة في النظريات التربوية ذات صبغة علمانية، وسعت المنظومات التربوية الغربية إلى تلقين الناشئة أخلاقاً علمانيةً، من مثل: أخلاق المواطنة، وقيم حقوق الإنسان، وحقوق الحيوان، وقطعت الصلة الوشيجة بكل القيم الدينية، أو القيم التي ترمز إليها، من مثل: قيم الرحمة، وقيم التضامن، وقيم الأخوة.

وفي هذا السياق، تُعَدُّ العِلمانية الوجه الفكري للحداثة الغربية؛ إذ إنَّها أصبحت من أكثر المفاهيم والمصطلحات تداولاً في العالم. ويُقصَد بالعِلمانية (في مجال العلوم السياسية) فصل الدين عن الأخلاق. أمَّا مفهوم العَلمانية فيُقصَد به فصل العلم عن الدين وقيمه المختلفة. وتُعَدُّ التربية الأداة المثلى التي أسهمت في تحويل العلمانية من الطابع الجزئي، القائم على فصل الدين عن السياسة، إلى الطابع الشمولي القائم على "فصل كل القيم الإنسانية والأخلاقية والدينية، لا عن الدولة، وإنَّما عن الطبيعة، وعن حياة الإنسان في جانبيها العام والخاص، بحيث تنزع القداسة عن العالم، ويتحوَّل إلى

---

[٦] العطاس، سيد محمد نقيب. **مداخلات فلسفية في الإسلام والعلمانية**، ترجمة: محمد الطاهر ميساوي، ماليزيا: المعهد العالمي للحضارة والفكر الإسلامي، ط١، ٢٠٠٠م، ص٥٥.

[٧] عبد الرحمن، طه. **روح الحداثة: المدخل إلى تأسيس الحداثة الإسلامية**، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ط١، ٢٠٠٠م، ص١٠٠.

مادة استعمالية يمكن توظيفها لصالح الأقوى."[٨] وعلى هذا، استطاعت منظومات التربية الغربية تحويل العلمانية من طابعها الجزئي إلى طابعها الشمولي.

وحتى لا نفصل بين الإطار المرجعي الحداثي الذي مثَّل النظريات التربوية الغربية والتحوُّلات التي عرفتها المجتمعات الغربية؛ فإنَّ النظريات التربوية في مجملها عكست هذه التحوُّلات الاجتماعية والاقتصادية. ومثلما هو معلوم، فإنَّ النظريات التربوية على صلة دائمة بالواقع الإنساني الحيوي الذي تعدل بواسطته قضاياها المعرفية، وهي تعمل ميدانياً على إثبات صحة مناهجها وتصوراتها حيال الظاهرة التربوية.

وتأسيساً على ذلك، فإنَّ المدخل التاريخي مهم في تناول جملة التغيُّرات التي طرأت على الأفكار والمفاهيم التي أتت بها النظريات التربوية؛ إذ إنَّ الاستقراء التاريخي للمجتمعات والحضارات البشرية يُؤكِّد أنَّ لكل مجتمع إنساني منظومته التربوية التي يُحدِّد فيها سُلَّم القيم والأولويات والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، "فيُظهِر ارتباط التربية بالمجتمع كونها الأداة الثقافية والاقتصادية والاجتماعية... التي وظَّفتها وتُوظِّفها المجتمعات البشرية للمحافظة على استمرارها وإعادة إنتاجها الاجتماعي من جهة، ولتطوير مقوِّماتها وتطوُّرها الذاتي من جهة ثانية."[٩] وبالرغم من التغيُّرات التي طرأت على النظريات التربوية في الفضاء الفلسفي الغربي، فإنَّها لا تخترق –في معظمها– الأصول والمبادئ الفلسفية التي نهضت عليها، مثل استبعاد الدين والأخلاق المرتبطة به من النظريات التربوية المختلفة.

ثانياً: المبادئ والأسس الفلسفية للنظريات التربوية الغربية

إنَّ الفصل بين النظريات التربوية الغربية والمبادئ الفلسفية الحداثية التي تولَّدت عنها يُنتِج معارف سطحية واختزالية حولها، ويُعطِّل الفهم المعرفي العميق بها؛ لذا نجد أنَّ عملية الحفر الأركيولوجي في الأسس الفلسفية التي قامت عليها تتيح لنا الكشف عن النموذج المعرفي الكامن وراء هذه النظريات، والوقوف على المرجعية النهائية التي تنطلق منها.

[٨] المسيري، عبدالوهاب. **العلمانية الجزئية والعلمانية الشاملة**، مصر: دار الشروق، ٢٠٠٢م، ج١، ص١٦.

[٩] محسن، مصطفى. **في المسألة التربوية: نحو منظور سوسيولوجي منفتح**، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ط١، ٢٠٠٢م، ص٤٥.

ويمكننا تلمُّس هذه الأسس الفلسفية في مجموعة من الأعمال التي صدرت خلال حقب تاريخية حديثة من زمن الحضارة الغربية، والتي تأسَّست وَفقها العديد من النظريات التربوية الغربية. فالخصيصة المميزة لهذه النصوص الفلسفية أنَّها تنظر إلى التربية بوصفها الأداة المثلى لترسيخ العلمانية وقيمها في المجتمعات الحداثية الغربية. "فإذا كانت الحداثة تعني القدرة على تغيير موقف الإنسان من الحياة، وفي إحداث تحوُّلات جوهرية عميقة في بنية التصورات السائدة في المجتمع نحو آفاق علمية وعقلانية، فإنَّ إحداث هذا التغيير في العقلية، وفي بنية التصورات، يأخذ بالضرورة صورة عملية تربوية"[١٠] يمكن حصرها في ثلاثة مبادئ تأسيسية رئيسة:

١. الإنسان ماهية عقلانية:

من المتعارف عليه لدى المشتغلين بحقول التربية وفلسفاتها أنَّ السؤال الافتتاحي الذي يوجهونه في كل مساءلة نقدية لأيّة نظرية تربوية، هو سؤال يتعلق بمفهوم الإنسان الذي تتبناه. فالإنسان يُعَدُّ مُتلقِّياً لهذه التربية، بوصفه الكائن الوحيد في الكون الذي لديه استعداد للتربية والتعليم. وعلى هذا، فتحديد خصائصه الجسمية والنفسية والوجدانية يبدو أشبه بالمُحدِّدات الأُولى لأيّة نظرية تربوية. وتأسيساً عليها، تُحدِّد النظرية الغايات والأهداف التي تريد تحقيقها. "فكل تربية تقترح نموذجاً إنسانياً تسعى إلى تحقيقه، وهي في دائرة هذا التوجيه تعمل على تحديد الفعاليات التربوية لصيرورة الإنسان في تواتر نمو من الطفولة إلى الرشد، وهذا النموذج التربوي المنشود ينبثق عن رؤية فلسفية تربوية إلى الإنسان؛ غايةً، ومصيراً."[١١]

إذن، فأول مساءلة نقدية للنظريات التربوية الغربية تنطلق من السؤال عن مفهومها للإنسان المراد تربيته؛ وهو سؤال يعرض في أحد شقيه لمكوِّنات الإنسان الجسمية والوجدانية والعقلية، ويعرض في شقه الآخر للإنسان الذي ينشده النموذج التربوي.

---

[١٠] وطفة، علي أسعد. **معادلة التنوير في التربية العربية: رؤية نقدية في إشكالية الحداثة التربوية**، ضمن: **التربية والتنوير في تنمية المجتمع العربي**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط١، ٢٠٠٥م، ص٦٧-٦٨.

[١١] وطفة، علي أسعد. **أصول التربية: إضاءات نقدية معاصرة**، الكويت: منشورات جامعة الكويت، ٢٠١١م، ص١١.

والـمُلاحَظ أنَّ الإطار الفلسفي المادي-العلماني هو الذي يحكم هذه النظريات، ويُمثِّل مرجعيتها، وهي مرجعية مثالية ترى أنَّ الإنسان يتميَّز بخصيصتين لا ثالث لهما؛ الأُولى: إنَّ الإنسان ماهية طبيعية خالية من كل مضمون غيبي- روحي؛ أي إنَّ الطبيعة أوجدته مثلما أوجدت بقية الكائنات الحية. وقد افتتح هذا المدخل الطبيعي في التربية الغربية روسو في كتابه المشهور "إميل"؛ إذ قال: "يخرج كل شيء من يد الخالق صالحاً، وكل شيء في أيدي البشر يلحقه الاضمحلال، يُكرِه الإنسان الأرض على إنبات ما تخرجه أرض سواها، ويُكرِه الشجرة على حمل ثمرة غيرها،... ويشوه كل شيء، يحب المسخ والإمساخ، ولا يريد على الوجه الذي برته به الطبيعة حتى لو كان ما رتبته الطبيعة إنساناً."[١٢] وهنا، ينتقد روسو عقيدة الخطيئة المسيحية التي جعلت الإنسان شريراً بطبعه، ويهدف من وراء هذا النقد إلى الفصل بين الإله والإنسان، عن طريق الإقرار بدين من دون وحي، ووجوب الاحتكام في التربية إلى البُعْد الإنساني الطبيعي، لا المضمون الروحي الغيبي.

وينضوي هذا المنحى النقدي للديانة المسيحية عند روسو تحت إطار النقد الذي وجَّهه فلاسفة الأنوار إلى الديانة المسيحية؛ إذ رأوا في المسيحية ديانة لاعقلانية تتسم بطابع خرافي، وتقف حائلاً دون ارتقاء الإنسان في هذا الوجود. وفي هذا الصدد، يرى طه عبد الرحمن أنَّ البُعْد الخرافي في الديانة المسيحية كان أحد العوامل التي دفعت فلاسفة الأنوار إلى تأسيس أخلاق عقلانية: "فلقد طغت بحسبهم، الصفة الخرافية على الكثير من المعتقدات المسيحية، فكادت أن تعيد الوثنية إلى الكنيسة، بل عَدَّها أحدهم (ديدرو) أكثر إهانة للألوهية من الإلحاد نفسه، وأحصوا من هذه المعتقدات المسيحية: الخطيئة الأصلية، والتثليث، والتجسيد، وألوهية المسيح... ."[١٣]

وترسيخاً لهذا المعنى، يرى روسو أنَّ الطبيعة خيِّرة بذاتها، وأنَّها بذرت خيريتها في الإنسان، وأنَّ البشر هم الذين يُفسِدون الإنسان بتربيته تربية غير صحيحة. "فيعتقد

[١٢] روسو، جون جاك. **إميل، أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد**، ترجمة: نوظما لوقا، القاهرة: الشركة العربية للطباعة والنشر، ١٩٥٨م، ص٢٤.

[١٣] عبد الرحمن، طه. **بؤس الدهرانية: النقد الائتماني لفصل الأخلاق عن الدين**، بيروت: الشبكة العربية للأبحاث والنشر، ط١، ٢٠١٤م، ص٣٣.

روسو أنَّ الطبيعة قادرة بذاتها على تنمية ملكات الطفل، ولذلك يجب أن نوكل أمر تربيته إلى الطبيعة ذاتها؛ لأنَّ الطبيعة تريد للطفل النمو نمواً حراً، وأن يعمل بمقتضى تكوينه الطبيعي بوصفه طفلاً."[١٤] ومبنى هذا الكلام أنَّ روسو يروم تحرير تربية الأطفال من سلطة المؤسسات الدينية الكنسية التي ترى في الوحي الديني مرجعيةً نهائيةً لتربية الإنسان، وتَعُدُّ ذلك أول خطوة في الفكر التربوي الغربي لعلمنة التربية والتعليم.

وقد حصر روسو التربية في ثلاثة مصادر أساسية، فقال: "التربية تأتينا من الطبيعة، أو من الناس، أو من الأشياء، تنمو وظائفنا وجوارحنا الداخلية، ذلكم هو تربية الطبيعة، وما تتعلم من الإفادة من ذلك النمو، ذلكم هو تربية الناس، وما نكتسبه من خبرتنا من الأشياء التي نتأثر بها، فذلكم هو تربية الأشياء."[١٥] وهذا يُؤَكِّد أنَّ روسو أقصى إقصاءً كلياً الدين المسيحي بوصفه مصدراً للتربية؛ وذلك أنَّه يرى في التربية الدينية خطراً عظيماً يُفضي إلى تدمير الذات الإنسانية، ما يُحتِّم استبعادها، واستبدال التربية الطبيعية بها.

وأمَّا الخصيصة الأخرى فتتمثَّل في أنَّ الإنسان ماهية عقلانية، يفارق بعقله الكائنات الحية في هذا الكون. ويُعَدُّ الفيلسوف الألماني إيمانويل كانط أول مُؤسِّس للاتجاه العقلاني في فلسفة التربية الغربية؛ فقد أجاب عن السؤال المهم: ما الأنوار؟ قائلاً: "إنَّ بلوغ الأنوار هو خروج الإنسان من القصور الذي هو مسؤول عنه، والذي يعني عجزه عن استعمال عقله دون إرشاد الغير. وإنَّ المرء نفسه مسؤول عن حالة القصور هذه، عندما يكون السبب في ذلك ليس نقصاً في العقل، بل نقصاً في الحزم والشجاعة في استعماله دون إرشاد الغير."[١٦] ومنطوق هذا القول أنَّ العقل هو السلطة المرجعية المطلقة على ذاتية الإنسان، وهو يعني ضمناً أنَّ الدين والوحي لا قيمة لهما في توجيه التفكير الإنساني. واستناداً إلى هذا المبدأ، فقد دعا كانط إلى استبعاد الدين من عملية التربية والتعليم، وعَدَّ التربية: "أهم وأصعب مشكلة تطرح على الإنسان، وبالفعل تتوقف الأنوار على التربية،

---

[١٤] وطفة، علي أسعد. "جون جاك روسو، فيلسوف الحرية والأب الروحي للتربية الحديثة"، **مجلة ثقافات**، ٢٠٠٤م، ص١٧٢.

[١٥] روسو، **إميل، أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد**، مرجع سابق، ص٢٦.

[١٦] كانط، إيمانويل. **تأملات في التربية**، ترجمة: محمود بن جماعة، تونس: دار محمد علي للنشر، ٢٠٠٥م، ص٨٥.

كما أنَّ التربية تتوقف بدورها على الأنوار."[١٧] ووَفقاً لهذا التصور العقلاني للماهية الإنسانية، فقد استُبعِدت القيم الروحية من كل مضامين التربية الغربية، وصار هدف التربية الرئيس بناء الإنسان الاجتماعي (المواطن) الذي تُسهِّل له التربية عملية الاندماج الاجتماعي في المجتمع المعاصر.

ومِمَّن نظر إلى هذا الاتجاه في النظريات التربوية الغربية عالِم الاجتماع الفرنسي إميل دوركايم الذي صاغ فرضيةً مفادها أنّ المجتمع هو الذي يُحدِّد نموذج الإنسان الذي يجب أن تصنعه التربية؛ لأنَّ الإنسان ماهية عقلانية من طبيعة اجتماعية، ولأنَّ التربية تهدف إلى إعادة بناء المجتمع، وإنتاج قيمه الثقافية والرمزية، وهذا يعني أنَّ التربية يمكنها "تثقيف الإنسان كي يستطيع أن يعيش كائناً فاعلاً بحرية (يسمى عملياً كل ما له صلة بالحرية)، وهي تربية ترمي إلى تكوين الشخصية، تربية قائم يتصرف بحرية، ويقدر على الاكتفاء بذاته، وعلى أن يكون عضواً بالمجتمع، ولكنه قادر أيضاً على أن يمتلك لنفسه قيمة ذاتية."[١٨] وعلى هذا، وجب استبعاد أيِّ مرجعية تتجاوز العقل والمجتمع الإنساني في التربية، مثلما كانت تفعل الديانة المسحية عن طريق التربية الكنسية.

٢. ترسيخ الأخلاق العلمانية:

المُسلَّمة الفلسفية الثانية التي قامت عليها معظم النظريات التربوية الغربية هي مُسلَّمة الفصل بين الأخلاق والدين، وابتكار بديل عنها يتمثَّل في الأخلاق العقلانية التي لا يكون مصدرها "الإله، أو الغايات الإنسانية، أو أية مرجعية متجاوزة لحركة المادة، وإنَّما العقل المادي؛ فهو المعيار الوحيد للخير والشر، ولكن العقل غير قادر على التمييز بينهما، فيضطر الإنسان إلى أن يعود إلى عالم الطبيعة ليقرر له، وإلى علماء الاجتماع لكي يختاروا له ذلك؛ لأن المجتمع أو العلم يصبح مصدر الأخلاق."[١٩] وبعبارة أخرى، فإنَّ تأسيس أخلاق علمانية يقابله وجود الأخلاق الدينية، وتصبح مهمة التربية مُتمثِّلةً

[١٧] المرجع السابق، ص١٧.

[١٨] المرجع السابق، ص٢٨.

[١٩] المسيري، عبدالوهاب. **العلمانية الجزئية والعلمانية الشاملة**، مصر: دار الشروق، ط١، ٢٠٠٦م، ج٢، ص٢٥.

في ترسيخ الأخلاق العلمانية الناشئة. صحيح أنَّ مصادر هذه الأخلاق تتعدَّد وتختلف باختلاف المنظور الفلسفي (برغماتي، وضعي، مثالي،...)، بيد أنَّها تشترك جميعاً في إقصاء المصدر الديني. "فقد علَّمت أفكارُ التنوير الإنسانَ أنَّه يستطيع أن يقف بعقله مسترشداً في المعايير الأخلاقية الصحيحة، وأنَّه يستطيع أن يعتمد على نفسه، ولا حاجة له بالوحي أو سلطة الكنيسة لمعرفة الخير والشر."[٢٠]

وإذا كانت النظريات التربوية، التي تستند إلى أساس ديني مسيحي، ترى في الأخلاق الهدف الأسمى الذي تسعى إليه، فقد أصبحت الأخلاق عموماً –في عصر الحداثة الغربية– تقبع في هامش المضامين التربوية، أو تؤدي وظيفة تربوية تُسهِم في تدريب الإنسان الغربي وجعله أَهْلاً للاندماج في الأسواق الرأسمالية، فخضعت الأخلاق نفسها لعملية العلمنة؛ إذ نادى كانط بتمثُّل أخلاق الواجب بدلاً من أخلاق الإله: "فينبغي أن يجد المبادئ، مصدرها الإنسان نفسه. ففي الثقافة الأخلاقية، لا بُدَّ من السعي في سِنٍّ مبكرة إلى تمكين الأطفال من تصورات للحسن والقبيح."[٢١]

ولا شكَّ في أنَّ المُتابِع لحركة العلمنة الشاملة في الفكر الفلسفي الغربي يلحظ كيف تمت علمنة الأخلاق الدينية نفسها، وكيف ابتُدِعت مقولة اللاهوت بديلاً عن الدين، موغلةً في الحط من القيم والمعاني الروحية؛ إذ دعا كانط إلى عدم تدريس اللاهوت في مناهج التربية، فنصح المربين قائلاً: "ينبغي أن لا نبدأ باللاهوت، فالدين الذي ينبني إلا على اللاهوت لا يمكن أبداً أن ينطوي على جانب أخلاقي، فلن نجد فيه من جهة سوى الخوف، ومن جهة أخرى سوى مشروعات ونوايا تُوجِّهها فكرة الثواب، ولا ينتج من ذلك إلا مجموعة من الشعائر تتسم بالتطير، يجب أن تكون الخلقية هي الأولى، وأن يُبتعَد عن اللاهوت، وهذا ما نسميه ديناً."[٢٢] ممَّا تقدَّم نجد أن كانط يدعو صراحةً إلى إلغاء السنن الإلهية، وتبنِّي ضوابط أخلاق الواجب بدلاً منها في التربية الأخلاقية.

[٢٠] فروم، إريك. **الإنسان من أجل ذاته: بحث في سيكولوجية الأخلاق**، ترجمة: محمد منقذ الهاشمي، ٢٠٠٧م، ص٣٩.

[٢١] كانط، **تأملات في التربية**، مرجع سابق، ص٥٩.

[٢٢] المرجع السابق، ص٧٦.

والحقيقة أنَّ بعض أفكار كانط المتعلقة بالأخلاق قد وجدت لها تطبيقاً في مجال التربية عند عالِم الاجتماع الفرنسي إميل دوركايم، بعد ما صاغها في قالب علمي. يقول في ذلك: "فلقد تقرَّر عزمنا على أن تكون التربية الخلقية التي نلقيها لأبنائنا في المدارس ذات صبغة دنيوية محضة. ونعني بذلك: التربية لا تستند إلى المبادئ التي تقوم عليها الديانات المنزلة، وإنَّما تُركِّز فقط على مبادئ يُبرِّرها العقل وحده؛ أي إنها في كلمة واحدة تربية عقلية خالصة."[٢٣]

ومن هذه الزاوية الفلسفية، نجد مفهوم الضمير الإنساني حاضراً في العديد من النظريات التربوية الغربية، في إشارة إلى أنَّ الوظيفة الرئيسة للتربية هي تقوية الوازع الداخلي للإنسان، مُمثَّلاً في الضمير الذي يتحوَّل إلى سلطة مرجعية تُحدِّد له القبيح والحسن في الأفعال جميعها؛ ما يعني الاستغناء عن السنن الإلهية في الأخلاق الدينية، لتحل محلها نواميس الضمير الإنساني في الأخلاق العلمانية. "فيوجد إذن في سر النفوس مبدأ يوجد مع الإنسان على ضوئه يحكم الفرد، لو صدم ذلك ميوله الشخصية على تصرفاته وتصرفات غيره، فينعتها بالصالحة أو الفاسدة، وهذا المبدأ هو الذي أُسمِّيه أنا الضمير."[٢٤] فتعمل منظومات التربية على تنمية هذا الضمير الإنساني ورعايته حتى يكتمل، ويصبح قادراً وحده على تمييز الحسن من القبيح، وجلب الصالح، ودرء الفاسد؛ إنَّه "الضمير الضمير، غريزة ربانية، وصوت علوي لا يخفت، هُداه أمين لكائن جاهل محتاج، كما أنَّه نبيه حر. بالضمير يُميِّز الإنسان الخير من الشر، ولا يخطئ كما لو كان في مقام الرب."[٢٥] إذن، تسعى النظريات التربوية جاهدةً إلى إضفاء صبغة علمانية على التربية الأخلاقية التي مَردُّها العقل الإنساني، بحيث لا تخضع للمبادئ والتشريعات العقدية، أو اللاهوتية الغيبية؛ إنَّها التربية الدهرانية فحسب.

---

[٢٣] دوركايم، إميل. **التربية الأخلاقية**، ترجمة: السيد محمد بدوي، مصر: المركز القومي للترجمة، ٢٠١٥م، ص٥.

[٢٤] روسو، جون جاك. **دين الفطرة**، ترجمة: عبد الله العروي، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ط١، ٢٠١٥م، ص٧٤.

[٢٥] المرجع السابق، ص٧٨.

٣. المعرفة ماهية عقلانية:

والآن، لنستعرض سريعاً المبدأ الثالث الذي قامت عليه النظريات التربوية الغربية، والذي ينص على أنَّ المعرفة ماهية عقلانية تخلو من التوجيهات الدينية أو الميتافيزيقية؛ تحقيقاً لمبدأ التنوير العقلاني الداعي إلى السيطرة على الطبيعة، واستخدامها لصالح الإنسان. "فلقد شيئت التقنية الطبيعة بعد أن نزعت عنها كل اعتبار قيمي، وأصبح ينظر إليها على أنَّها مجرد مُزوِّد لموارد يمكن للمقاول أن يستغلها لتلبية الحاجات المادية للمستهلك. وانتشرت مزاعم مفادها إمكان تطويع الطبيعة وتسخيرها لخدمة الإنسان وتلبية رغباته."[٢٦] وعلى هذا الأساس، فقد سعت النظريات التربوية الغربية إلى ترسيخ المعرفة العقلانية لدى الناشئة في مختلف مراحل التعليم؛ بغية إكسابهم كل الأدوات والوسائل التنقية اللازمة للتحكُّم في الطبيعة وإخضاعها للإنسان، فأصبح مفهوم المعرفة الإنسانية مرادفاً لمفهوم السيطرة على الطبيعة، وإخضاعها لإرادة الإنسان.

والمعرفة الإنسانية مصدرها الطبيعة، ولا سبيل إليها إلا بواسطة العقل والحواس الإنسانية؛ فقد رسَّخ الفكر الغربي "منذ عصر النهضة فكرة أنَّ العلم هو ما يمكن أن يثبت بالتجربة والمشاهدة الحسية، ولذلك فالعلوم الحقَّة أو الدقيقة هي الفيزياء والكيمياء وما في مستواهما من العلوم الطبيعية. أمَّا العلوم الاجتماعية فإنَّ لفظ العلوم في حقها يأتي مجازاً."[٢٧] وعلى هذا، فلا حاجة إلى معرفة مصدرها الدين؛ لأنَّها معرفة لا يمكن التحقُّق من صدق قضاياها، أو إثبات فرضياتها. ولهذا تولي النظرياتُ التربوية المعرفةَ الحسية المادية أهمية خاصة من دون المعرفة الغيبية أو الميتافيزيقية، وتُروِّج للمعرفة التجريبية دون المعرفة التأمُّلية في أطوار التعليم المختلفة، ولكنَّها تتفق جميعاً على أنَّ وظيفة التربية والتعليم تتمثَّل في إكساب الناشئة معرفة حسية عقلية تخلو من كل مضمون ميتافيزيقي أو ديني.

ولا يخفى على الباحثين الأكفياء كيف صاغت الوضعية الكثير من نظريات العلوم الاجتماعية (مثل: علوم التربية، وعلم الاجتماع التربوي، وعلم النفس التربوي)، فضلاً

---

[٢٦] الباهي، حسان. **جدل العقل والأخلاق في العلم**، المغرب: إفريقيا الشرق، ط١، ٢٠٠٩م، ص٣٤.

[٢٧] ملكاوي، فتحي حسن. "التحيز في الفكر التربوي الغربي"، **مجلة إسلامية المعرفة**، س١٠، عدد٣٧-٣٨، ٢٠٠٤م، ص١٩٦.

عن رؤيتها للإنسان والوجود والظواهر الإنسانية، في ظل عديد النجاحات التي حقَّقتها العلوم الطبيعية. وفي هذا السياق، فقد اختُزِلت المعرفة الاجتماعية في الأبعاد الخارجية للظواهر والأفعال الإنسانية. "وليس عيباً منهجياً أن يقوم المنهج العلمي على الحس؛ فتلك دعامة العلم الأساسية، ولكنَّ العيب أن تنفي الوضعية كل مصدر معرفي خارج هذا الإطار، وتعتبر الحس السلطة المرجعية الوحيدة في بناء المنهج العلمي."[٢٨]

وبناءً على هذا التصور التجريبي للمعرفة الإنسانية في فلسفة الحداثة الغربية، فقد نُحِّيت التربية الأخلاقية ما عدا الأخلاق العلمانية التي فصَّلنا فيها القول آنفاً، واستُعيض عنها بالتربية الفنية والتقنية في المنظومات التربوية، حتى عُدَّت المعرفة العقلانية فضيلة في ذاتها، وزُيِّن للإنسان المعاصر أنَّه لا حاجة إلى التربية التي تقوم على الأخلاق. وقد عبَّر راسل عن هذا الموقف قائلاً: "إنَّ تحسين الخلق لا ينبغي أن يكون هدفاً من أهداف التعليم، فهناك صفات معينة نتيجة للغاية، ولا غنى عنها للنجاح في طلب العلم، يصح أن تسمى الفضائل الفكرية، ومن الواجب أن تنتج عن تربية الفكر؛ تنتج عن الحاجة إليها في التعلم، لا كفضائل نسعى وراءها لذاتها. ورأس تلك الصفات كما يبدو لي: حب الاطلاع، وانفتاح العقل، واعتقاد إمكان المعرفة وإن صعبت... ."[٢٩] يتبيَّن مما سبق أنَّ المعرفة العقلانية تقع في قمة هرم الفضائل الخلقية؛ إذ إنَّها أصبحت الوسيلة المثلى التي تساعد الفرد على الاندماج في المجتمع الغربي المعاصر، وغدت هذه المُسلَّمة أساساً لمعظم النظريات التربوية الغربية.

ومن جانبه، فقد تبنَّى ديوي هذا المبدأ الفلسفي المتعلق بالمعرفة العقلانية، وأضفى عليه بُعْداً عملياً، وطابعاً براغماتياً محضاً، حيث قصر المعرفة في المؤسسات التربوية على المعرفة المهنية؛ لأنَّها تُسهِم -برأيه- في دمج مخرجات المنظومة التربوية في سوق العمل. "فالمهنة تحفز الطفل بدافع حقيقي، وتعطيه خبرة مباشرة، وتُهيِّئ له الاتصال بالأمور الواقعية. وعلاوة على صنع كل هذا، فإنَّها تُحرِّر العقول بالإفصاح عن قيمتها التاريخية

[٢٨] محمد، مزيان محمد. **منهج البحث الاجتماعي بين الوضعية والمعيارية**، بيروت: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط٤، ٢٠٠٨م، ص٤٠.

[٢٩] رسل، برتراند. **في التربية**، ترجمة: سمير عبده، بيروت: منشورات دار مكتبة الحياة، د.ت، ص١٦٧.

والاجتماعية، عمَّا يقابل أو يعادل ذلك عملياً. ومع نمو عقل الطفل في القوة والمعرفة، لا تصبح المهنة لذة وحسب، بل تصبح أكثر فأكثر وسيلة أو أداة للفهم، وعند ذلك تتغيَّر هيئتها."[٣٠] وهكذا، تحوَّلت التربية ومناهجها من أداة للتنشئة الخلقية والقيمية إلى أداة لتدريب الإنسان على التحكُّم في الطبيعة، وإخضاعها لنزوات البشر، وأصبحت التربية مرادفة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية في مختلف دول العالم، وانحصرت وظيفتها الرئيسة في إعداد الكوادر الفنية والكفاءات البشرية للالتحاق بالمؤسسات والشركات الاقتصادية.

ثالثاً: الشروط التأسيسية للنظرية التربوية الإسلامية

قبل بسط الكلام في المبادئ التي ينبغي أن نُؤسِّس عليها النظرية التربوية الإسلامية، يجب تحديد الشروط اللازمة لقيام هذه النظرية التي تقع على طرف النقيض من الشروط التي تأسَّست عليها النظريات التربوية الغربية؛ وذلك أنَّ هذه الشروط لا غنى عنها لكل مَن أراد طَرْق باب التأصيل، أو طرح البديل؛ إذ لاحظنا أنَّ بعض الدراسات التي سعت إلى طرح البديل قد أغفلت هذه الشروط، فظلت أفكارها تسبح في فضاء العالم التجريدي. "فليس دور التنظير للتربية الإسلامية هو إصلاح هذا السلوك الجزئي أو ذاك في الإنسان، أو تقويم هذا الخلق أو ذاك فيه، وإنَّما مقصده هو إعادة التشكيل الكلي للإنسان، وكأنَّه يولد ولادة قبلية من جديد كما ولادته البيولوجية."[٣١] ونوجز النظر في هذه الشروط على النحو الآتي:

١. الاستقلال الفكري:

يُعَدُّ الاستقلال الفكري أول شرط من شروط تأسيس النظرية التربوية الإسلامية، ونقصد به القدرة على إبداع نظرية تربوية إسلامية تراعي الخصوصيات الثقافية والحضارية للأُمة العربية من جهة، والسياقات التاريخية التي تريد أن تتنزَّل فيها من جهة أخرى. فممَّا

[٣٠] ديوي، جون. **المدرسة والمجتمع**، ترجمة: أحمد سمير الرحيم، بيروت: مكتبة دار الحياة، ط٢، ١٩٧٨م، ص٤٤-٤٥.

[٣١] عبد الرحمن، طه. **من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر**، بيروت: المؤسسة العربية للفكر والإبداع، ٢٠١٦م، ص١٥.

لا شكَّ فيه أنَّ لكل أُمة نظريتها، أو نموذجها التربوي الخاص بها، فلا يصح أن نستورد النظريات التربوية مثلما نستورد المنتجات المادية من المجتمعات الغربية؛ لما في ذلك من إخلال بمبدأ مهم جداً، يتمثَّل في أنَّ كل نظرية تربوية محكومة بجملة السياقات والشروط التي تولَّدت عنها. وعلى هذا، فلا يصح -عملياً- أنْ نُسلِّم الآخرين ذواتنا ليفكروا بدلاً منَّا. "فليس يخفى أنَّ وضعنا في التفكير ليس وضع مَن يفكر بنفسه، وإنَّما وضع مَن تولَّى غيره التفكير عنه، أو وضع مَن تنازل عن حقه في التفكير لهذا الغير؛ انبهاراً، أو انصهاراً. ومع هذا، نتوهم أنَّه يفكر من أجل مصلحتنا بأفضل ما لو كنَّا نفكر بأنفسنا؛ إذ هذا الغير في أنظارنا يكفينا مشقة التفكير، فضلاً عن أنَّه يمدنا بأفكار لا نقدر على بلوغها. والحق أنَّ هذا الحال شر وصاية فكرية يمكن أن يقع تحتها الإنسان."[٣٢]

ولا نقصد بإبداع نظرية تربوية إسلامية الانكفاء على الذات الحضارية والثقافية، وإنَّما الإفادة من كل نظرية أو اتجاه تربوي في عملية التأسيس المعرفي، من دون الوقوع في التقليد والاتباع؛ النعل حذو النعل. ولا نقصد بالإبداع أيضاً اتباع الموروث الحضاري، وسجن الذات داخله، وإنَّما نقصد به التفكير بوعي تام ودراية معرفية عميقة تستشرف رؤى العالم الإسلامي، والنموذج المعرفي الذي يُمثِّل مرجعيته، والانعتاق من مماحكات الثنائيات الصادمة (الأصالة، والمعاصرة)؛ لأنَّنا نروم من هذه النظرية النهوض بمسيرتنا الحضارية، والمضي بها قُدُماً إلى وجهتها المنشودة. "فالتغيير المطلوب لا يكون بالانتقال من تقليد إلى تقليد، ولا بإهمال نظم تربوية موروثة واستبدالها بنظم تربوية مستعارة. فمنذ مطلع هذا القرن والمربون في العالم الإسلامي، وخاصة مَن هم في الجزء العربي منه، ينقسمون إلى أنصار القديم الموروث، وأنصار الجديد المستعار، ويتجادلون بأساليب خطابية حول الموقف الذي يجب اتخاذه من نظم التربية المطروحة."[٣٣]

وتوجد ثلاثة مسوغات معرفية نسوقها لتعزيز مبدأ الاستقلال الفكري في التفكير التربوي الإسلامي:

---

[٣٢] عبد الرحمن، **روح الحداثة: المدخل إلى تأسيس الحداثة الإسلامية**، مرجع سابق، ص٣٦.

[٣٣] الكيلاني، ماجد عرسان. **تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية: دراسة منهجية في الأصول التاريخية للتربية الإسلامية**، دمشق: دار ابن كثير، ط٢، ١٩٨٥م، ص١١.

أ. اختلاف السياقات التاريخية والفكرية والحضارية التي نشأت فيها النظريات التربوية:

فلا يعقل أن نتبنى النظريات التربوية الغربية التي تختلف في سياقاتها التاريخية عمَّا مرَّت بها المجتمعات العربية والإسلامية من أحوال وأحداث. فالظروف الفكرية التي نشأت في ظلها النظريات التربوية الغربية، ولا سيما الصراع بين الدين المسيحي والعلم العقلاني، تختلف اختلافاً كاملاً عنها للمجتمعات العربية التي لا تعاني إشكالية الإيمان والعلم، بقدر معاناتها الهيمنة المعرفة الغربية التي تعمل على تشويه رؤيتها الوجودية. "ومن المتوقع أن يهب البعض للقول بأنَّ التربية هي التربية، متأثرين في ذلك القول بأنَّ الكيمياء هي الكيمياء، والفيزياء هي الفيزياء، وليسن هناك كيمياء روسية، أو يابانية، أو أمريكية... لكن هذا البعض يغفل أنَّ الأمر لا بُدَّ أن يختلف عندما يكون موضوع العلم شيئاً مادياً من عالم المادة، عنه عندما يكون من عالم الإنسان. ومن هنا، فنحن إذ نتحدث في المجال التربوي، فنحن نلامس العقول، والمشاعر، والقلوب، والموروثات، والعادات، والتقاليد، والقيم، والعواطف، والاتجاهات، والمعايير الأخلاقية، والضمائر الإنسانية، مما يستحيل معه التماثل والتطابق بين ما ينتجه هذا الشعب أو ذاك من شعوب الإنسانية."[٣٤]

ب. حمل معظم النظريات التربوية البُعْد القومي أو الوطني:

وسم الباحثون هذه النظريات بالمجتمعات القومية التي انبثقت منها، مثل النظريات التربوية الفرنسية، والبريطانية، والأمريكية، والألمانية. وما دامت هذه النظريات تشع في أغلبها من مجتمعات محدودة، فإنَّ فرضية تعميمها على بقية المجتمعات تُعَدُّ انتهاكاً صارخاً لعملية نقلها فكرياً من دون مراعاة للبيئة التي نتجت منها؛ إذ تصبح عملية النقل هذه اجتثاثاً معرفياً للمجتمعات المتلقية الحاضنة. "فإذا أردنا أن نخلق عقلية التجديد والإبداع لا بُدَّ أن نصلح الأنفس أولاً، لا نقع في قوقعة الجزئية والفنية، لا نقع في قضية

[٣٤] علي، سعيد إسماعيل. **رؤية إسلامية للمعرفة التربوية**، محاضرة ألقيت في مركز الدراسات المعرفية، ٢٠١٠م، ص٥، (نسخة إلكترونية)، متوفرة في الموقع الإلكتروني:

- http://www.epistemeg.com/pix/pdf_241.pdf.

التقليد الأعمى، دون إدراك لواقعنا ومفاهيمنا، يجب أن نعيد النظر في القضايا التربوية من منظور المفهوم الإسلامي."[٣٥] فلا يمكن أن يستقيم الأمر ما دام إعداد المعلمين في العالم العربي يقوم على فلسفات تربوية تنتمي إلى فضاءات حضارية مغايرة، ثم نطالب منظوماتنا التربوية والتعليمية بالإبداع والتميز. يقول عبد الرحمن النقيب في هذا الصدد: "مثلاً في كتاب فلسفة التربية يتكلم عن الطبيعة الإنسانية عند أفلاطون، ولم نجد بحثاً يتحدث عن الطبيعة الإنسانية عند العلماء المسلمين، أو عن طبيعة النفس في القرآن والسُّنة، أو عن الإسلام، فماذا تكون النتيجة؟ يكون الناتج أنَّ المعلم الذي أعددناه لا ينتمي من البداية إلى ثقافتنا، ولا ينتمي حقيقةً إلى التربية التي نعيش فيها، وإنَّما يعيش بأشواقه وطموحاته وبأفكاره إلى ما وراء البحار... ."[٣٦]

ت. الإخفاق في تأسيس نظرية تربوية ناجعة:

بعيداً عن الخطابات الأيديولوجية، فإنَّ اضطلاع بعض النظم السياسية القومية العربية بالترويج للنظريات التربوية بعينها أفضى إلى فشل ذريع في المخرجات، فضلاً عن تلويث الثقافة العربية، وشطرها إلى ثنائيات مأزومة (علمانية، وإسلامية). "لذلك التربية العربية لم تمارس دورها الحضاري المنشود، بل كانت وما زالت تمارس دوراً أيديولوجياً سلبياً، وما زال يوظف في خدمة مصالح الصفوة الاجتماعية والنخب السياسية، دون أن نمارس مثلاً حضارياً نهضوياً أو حداثياً يدفع بالشعوب العربية إلى مسارات الحضارة والتقدم."[٣٧]

تقودنا هذه المسوغات المعرفية إلى صوغ المُسلَّمة الآتية: ما دامت النظريات التربوية تتمايز فيما بينها على أساس البُعْد الفلسفي الذي يُمثِّل إطارها المرجعي، والوطن القومي

---

[٣٥] أبو سليمان، عبد الحميد. **التجديد التربوي وحركة الإصلاح في واقع الأمة**، ضمن: **ورشة أعمال التجديد التربوي**، القاهرة: مركز الدراسات المعرفية، ٢٠٠٣م، (نسخة إلكترونية)، متوفر في الموقع الإلكتروني:
- http://www.epistemeg.com/pix/pdf_96.pdf.

[٣٦] النقيب، عبد الرحمن. **ماذا ينبغي أن يفعل التربويون لإنقاذ الأمة؟**، محاضرة ألقيت في مركز الدراسات المعرفية، ٢٠٠٦م، ص٥، (نسخة إلكترونية)، متوفرة في الموقع الإلكتروني:
- http://www.epistemeg.com/pix/pdf_50.pdf.

[٣٧] وطفة، **معادلة التنوير في التربية العربية: رؤية نقدية في إشكالية الحداثة التربوية**، مرجع سابق، ص٧١.

الذي ترعرعت فيه، فإنَّ الاستقلال الفكري يُعَدُّ الشرط المعرفي لتأسيس نظرية تربوية إسلامية. ويدفعنا هذا الاستقلال إلى طرح جملة الشروط والمبادئ التي تقوم عليها هذه النظرية، والتي لا يُشترَط فيها أن نُقلِّد غيرنا، وإلا تفاقمت أزماتنا التربوية بدلاً من إيجاد حلول لها.

٢. التأسيس الديني للنظرية التربوية الإسلامية:

إذا كان النموذج العلماني المادي يُمثِّل الإطار المرجعي للنظريات التربوية الغربية، فإنَّنا ننطلق في عملية التأسيس للنظرية التربية الإسلامية من التفكير في شرطية إطارها المرجعي، فنُؤكِّد أنَّ الوحي الإسلامي بمصدريه (القرآن الكريم، والسُّنة النبوية) هو الناظم المنهجي والإطار المرجعي لهذه النظرية. وعلى هذا، فإنَّ مرجعية الفكر التربوي المنشود لا بُدَّ أن تكون دينية؛ أي صياغة الفكرة الدينية في صورة قيم تربوية تعيد إلى الإنسان المسلم فاعليته الحضارية. "إنَّ قضايا التربية الإسلامية تدور أصلاً على تحصيل تربية خاصة قوامها تعاليم الشرع الإلهي. والشرع الإلهي هو بالنسبة للعقل الإنساني كالأصل بالنسبة للفرع، فيكون الشرع أَولى بتأسيس العقل من أن يُؤسِّس العقل الشرع... ."[٣٨]

ويشمل مفهوم النظرية التربوية الإسلامية "فلسفة التربية الإسلامية في الإسلام، والأهداف التي تتطلع لتحقيقها في ضوء فكرة الإسلام الكلية عن الوجود الإنساني وعلاقته بالخالق والكون والحياة، كما يشمل الميادين التي أوجبت هذه التربية معالجتها، والمناهج والمبادئ والأساليب والوسائل التي تراها هذه النظرية لتحسين هذه الأهداف وتقويمها."[٣٩] والمقصود من هذا القول أنَّ الغايات والأهداف الكبرى التي تسعى المناهج التربوية إلى تحقيقها ما هي إلا تجلٍّ للمقاصد التي أتت بها الشريعة الإسلامية. وهنا، يتعيَّن الربط بين مبحث المقاصد ومبحث رسم الأهداف التربوية؛ حتى لا تكون التربية أداة تشتغل خلاف المقاصد الربانية. وهذا ما نلاحظه اليوم من حالة الفصام السلوكي التي يعانيها الإنسان المسلم بسبب ازدواجية الرؤية الكونية التي تطبع إدراكه؛ إذ تكسبه

[٣٨] عبد الرحمن، **من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر**، مرجع سابق، ص٢٥-٢٦.

[٣٩] الكيلاني، ماجد عرسان. **فلسفة التربية الإسلامية**، بيروت: دار البشائر الإسلامية للطباعة والنشر، ١٩٨٧م، ص٢٠.

المؤسسات التعليمية رؤية مادية تجاه العالم، في حين أنَّ الثقافة والمجتمع الذي ينتمي إليه يمدانه بالرؤية الإسلامية، لذلك وجب توحيد الرؤيتين في المنظومات التربوية تجاوزاً لهذه الثنائية.

وتسعى هذه النظرية إلى إعادة الاتصال بالدين الإسلامي بوصفه إطاراً مرجعياً لها، بحيث تُجدِّد في المسلم فطرته الدينية. "والنظرية التربوية الإسلامية إنَّما هي تلك النظرية التي تبتغي أن تُجدِّد الإنسان في المتعلم المسلم بما يُرجِع له التأييد الإلهي المفقود؛ فترسم له الطريق اللاحق الذي يوصله إلى قبلته، واضعةً له المعالم الهادية، والأدوار الواقية... ."[٤٠]

والنظرية التربوية الإسلامية هي "منظومة متكاملة من نسق معرفي من المفاهيم، والعمليات، والأساليب، والقيم، والتنظيمات التي يرتبط بعضها بالبعض الآخر في تآزر واتساق، تقوم على التصور الإسلامي لله والكون والإنسان والمجتمع، وتسعى إلى تحقيق العبودية لله بتنمية شخصية الإنسان، بصفته فرداً وجماعةً."[٤١]

وتأسيساً على ذلك، تقوم النظرية التربوية الإسلامية على مجموعة من القيم، "وتهدف إلى تحقيق عدد من الأهداف، وتشتق من روح الإسلامية، وتحقق أهدافه ذاتها، وهي كغيرها من ألوان التربية تنظم في النهاية في فلسفة، أو وفق فلسفة، تتفق مع روح الإسلام أيضاً. وهذه الفلسفة تنبع من الواقع التربوي ومشكلاته."[٤٢] وعلى هذا، فإنَّ المصدر الأول الذي يجب أن تنهل منه النظرية التربية الإسلامية يتمثَّل في الوحي الرباني (القرآن الكريم، والسُّنة النبوية). "فالتربية الإسلامية لا يمكن فهمها إلا في ظل إدراك الإطار العام للنظام الإسلامي كله، ولا يمكن استخدامها إلا باستقراء آيات القرآن الكريم

[٤٠] عبد الرحمن، **من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر**، مرجع سابق، ص٤٤.

[٤١] علي، سعيد إسماعيل. **أصول التربية الإسلامية**، القاهرة: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ط١، ٢٠٠٥م، ص٤٢-٤٣.

[٤٢] طعيمة، سعيد إبراهيم. **تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية: دراسة منهجية في الأصول التاريخية للتربية الإسلامية في ضوء تحديات العصر**، محاضرة ألقيت في مؤتمر الرؤية الكونية الإسلامية وانعكاساتها على التربية، القاهرة: مركز الدراسات المعرفية، ٢٠٠٨، ص١٣٩، (نسخة إلكترونية)، متوفرة في الموقع الإلكتروني:

- http://www.epistemeg.com/pix/pdf_206.pdf.

وأحاديث الرسول عليه الصلاة والسلام، ولا يمكن تحديد أهداف التربية الإسلامية دون تصور واضح ومتكامل لحقيقة الألوهية والإنسان والكون والمعرفة."[٤٣]

٣. التأسيس التاريخي للنظرية التربوية الإسلامية:

نقصد بذلك بناء نظرية تعيد الفاعلية إلى المسلم في التاريخ الإنساني المعاصر، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالزمان والمكان، بل نريد نظرية تربوية تعيد الحيوية إلى العقل المسلم، وتزج به في أتون العالم المعاصر؛ وذلك أنَّ الإنسان المسلم هو العنصر الأساسي في العملية التربوية، فيجب تحريره من عقدة النقص والانبهار بما في الحضارة الغربية، وتخليصه من الموروثات الثقافية لمجتمع ما بعد الموحدين، مثل: التواكل، والكسل، وعدم العمل. "وليس المهم كما تتصور الفلسفات الاجتماعية الحداثية أن نبدل لهذا الإنسان لباسه ونوع سيارته، بل يجب أن نحدد له الرؤية الحضارية التي تمكنه من الفعالية، والتي تعيد مجتمعه إلى التاريخ."[٤٤]

ولا يخفى على ذي لُبٍّ أنَّ الجذور الفعلية للمشكلات الحضارية التي نعانيها في العالم العربي ترتبط بمشكلة التربية وأزماتها، وأنَّ البحث عن حلول غير تربوية لن يُغيِّر شيئاً من واقع الممارسات المجتمعية المتخلفة. فالحل يكمن في العودة إلى الأصل والمنبع الصافي؛ الدين الإسلامي، استناداً إلى تربية عمادها ومرجعها الإسلام. "فالمشكلة إذاً مشكلة تربوية في الأساس، أعني غياب أو انعدام التربية الإسلامية المناسبة، ذلك أنَّ مثل هذه التربية إذا وضعت بصورة منهجية تمنع من دون ريب من وقوع التشويش والاضطراب الذي يؤدي إلى الزيغ والانحراف في العقيدة والعمل."[٤٥]

ولا يجب الاكتفاء بتشخيص أسباب المشكلة التربوية في العالم العربي، وإنَّما يجب التفكير في طرح بديل حضاري مناسب، يتمثَّل في نظرية تربوية إسلامية، تُسهِم في إعداد

---

[٤٣] الشرقاوي، موسى علي. **أبعاد الرؤية الكلية الإسلامية للحياة من خلال القرآن والسنة وتطبيقاتها التربوية**، القاهرة: مركز الدراسات المعرفية، ٢٠٠٨م، ص٣٢٥، محاضرة ألقيت في مؤتمر الرؤية الإسلامية وانعكاساتها على التربية، القاهرة: مركز الدراسات المعرفية، ٢٠٠٨م، (نسخة إلكترونية)، متوفرة في الموقع الإلكتروني:
- http://www.epistemeg.com/pix/pdf_206.pdf.

[٤٤] ابن نبي، مالك. **ميلاد مجتمع**، دمشق: دار الفكر، ط٤، ١٩٨٦م، ص٢٩.

[٤٥] العطاس، **مداخلات فلسفية في الإسلام والعلمانية**، مرجع سابق، ص١٣٨-١٣٩.

الناشئة وَفق المقاصد القرآنية. "ولتتمكن التربية الإسلامية من التأثير في المستقبل لا بُدَّ من منهج جديد في التفكير وأساليب الفهم؛ منهج يرقى إلى اتخاذ موقف علمي من الوجود المحيط، ويُسهِم في إثراء المعرفة الإنسانية، وفي بلورتها حتى يبرز التناسق بين آيات الله في الكتاب والسُّنة، وبين ما تتوصل إليه البشرية في ميدان العلم والمعرفة، ويلبي حاجات الإنسان وظروف التطور."[٤٦]

ولا نعني بهذا البديل نظرية تربوية تستجيب للمتطلَّبات المنطقية في عملية التأسيس المعرفي، أو صياغة جملة من المفاهيم التربوية بعيداً عن إشكالات الواقع وتعقدياته، وإنَّما نعني به السعي لتأسيس جملة من القواعد التربوية التي تُوجِّه الفكر الإنساني، والتي تُؤثِّر إيجاباً في العالم الاجتماعي الذي يتحرك في فضائه الإنسان المسلم. "فليست التربية مجموعة من القواعد والمفاهيم النظرية التي لا سلطان لها على الواقع، على عالم الأشخاص، وعالم الأفكار، وعالم الأشياء. وليست هي من إنتاج المتعالمين وبحار العلوم... بل هي وسيلة فعالة لتغيير الإنسان، وتعليمه كيف يعيش مع أقرانه، وكيف يُكوِّن معهم مجموعة أقوى تُغيِّر شرائط الوجود نحو الأحسن... ."[٤٧] والقصد من هذا البُعْد العملي في التربية أن تُسهِم النظرية التربوية الإسلامية في ترميم شبكة العلاقات الاجتماعية في المجتمع العربي، وتزيد من الفاعلية الاجتماعية للأفراد.

ولا نقصد بذلك التفكيرَ في تأسيس نظرية تربوية لا تُسهِم في حل المشكلات الحضارية التي تعانيها الأُمة العربية والإسلامية، وإنَّما نقصد به إيجاد علاقات وطيدة بين التربية ومختلف مجالات الحياة الاجتماعية التي يحياها الإنسان المسلم. "فإذا كانت التربية تعني في تحليلها النهائي تنمية الشخصية، شخصية الإنسان بكل أبعادها، وبكل جوانبها، فإنَّ هذه التربية وتلك التنمية تختلف صيغتها من مجتمع إلى آخر، وحسب ثقافة المجتمع الذي تنتمي إليه هذه التربية، وتوظف من أجله. فالتربية هي أداة المجتمع الرئيسية، ووسيلته الرئيسية التي يتوسل بها، من أجل تحقيق استمرارية المجتمع."[٤٨]

[٤٦] الكيلاني، **تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية: دراسة منهجية في الأصول التاريخية للتربية الإسلامية**، مرجع سابق، ص٢٥٦.

[٤٧] ابن نبي. **ميلاد مجتمع**، مرجع سابق، ص١٠٠.

[٤٨] طعيمة، سعيد إبراهيم. **الرؤية الكلية في الإسلام وانعكاساتها على التربية الإسلامية في ضوء تحديات العصر**،مرجع سابق، ص١٣٩.

ممَّا تقدَّم نجد أنَّ التربية تسعى إلى إعداد الإنسان المستخلف، وجعله أهلاً لنشر رسالته الإصلاحية في هذا العالم، "فيجري قدر الخالق -أيضاً- في السياقات الإنسانية، تفويضاً من الخالق الأصيل للمستخلف الوكيل عن الله في عمران الكون، محدوداً بما قدَّره سبحانه منذ الأزل، ولا يعلمه أحد سواه، في إطار تسخير كل ما عدا الإنسان للإنسان، وفي نطاق واسع من الاختيارات حدُّه: الإيمان بالله قيوماً على الحياة، ومجانبة الكفر، والفسوق والعصيان، والبُعْد عن الفساد والإفساد لما خلق الله من ذوات، أو ظواهر، أو كيانات."[٤٩]

٤. التأسيس المنهجي للنظرية التربوية الإسلامية (المناهج، والأدوات):

قد يظن بعض المتوجسين أنَّ المناداة بتأسيس نظرية تربوية إسلامية يراد به مزاحمة النظريات التربوية الغربية أيديولوجياً أو حضارياً. والحقيقة أنَّ الغاية المرومة من ذلك هي مزاحمة هذه النظريات عملياً؛ لإثبات أنَّ الرؤية الإسلامية التربوية تُسهِم في حل الأزمات التي يعانيها الإنسان في هذا العصر. ولهذا يجب أن نُؤسِّس لمناهج تربوية تُمكِّن الناشئة من استيعاب المعرفة العلمية والغيبية؛ فكل نظرية تربوية لها منهجها الذي يُمكِّنها من إسقاط مفاهيمها على أرض الواقع التربوي، وإلا تحوَّلت إلى نظرية خيالية- يوتوبيا. ويُشترَط في هذه المناهج أن تكون إسلامية لنتمكَّن من تناوُل الظاهرة التربوية تناوُلاً صحيحاً، واستكناه دلالاتها. "فالبحث في القضايا الإسلامية يتم في الغالب بمناهج وضعية؛ لأنَّ الباحثين يتعلمون هذه المناهج دون غيرها. والمنهج الوضعي إجمالاً هو المنهج الذي يستبعد اعتبار الدين والمصادر الدينية. والعقل المسلم لا يملك إلا أن يستدخل البُعْد الديني في محاولته لبناء منهجية البحث، لكنَّ هذا البُعْد الديني في مناهج البحث لم يُدرس على وجه التحديد، ولم يُكتب بشكل إجرائي، ولم يجرِ تدريب الباحثين على استعماله في الحقول والتخصصات المعرفية... ."[٥٠]

---

[٤٩] المهدي، عبد الحليم أحمد. **الثقافة الإسلامية محوراً لمناهج التعليم (رؤية التعليم من منظور إسلامي)**، مصر: دار الشروق الدولية، ط١، ٢٠٠٤م، ص١٢٩، (نسخة إلكترونية)، متوفر في الموقع الإلكتروني:
- http://www.epistemeg.com/pix/pdf_142.pdf.

[٥٠] ملكاوي، فتحي حسن. "البحث التربوي وتطبيقاته في الدراسات الإسلامية في الجامعات"، **مجلة إسلامية المعرفة**، س٨، عدد٣٠، ٢٠٠٢م، ص٨٩.

فالاحتراز في بناء منهج تربوي إسلامي يدفعنا إلى تطوير العديد من الأدوات المعرفية والآليات المنهجية لتنزيل الغايات التي تسعى النظرية التربوية الإسلامية إلى تحقيقها؛ إذ لا يخفى على المتخصصين في مجال التربية تأثير البيئات في النظريات التربوية، وكيف تؤدي إلى نشوء الكثير من المشكلات التربوية. ولهذا فإنَّ "محاولة حل المشكل التربوي في بيئة بلغت العلاقات والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والنفسية درجة عالية من التعقيد تتطلَّب تطوير مناهج تربوية وتجريبية تعالج إشكاليات معقدة مزمنة ومستعصية."[٥١]

ومن المهم عند بناء النظرية التربوية الاتِّكاءُ على المناهج العلمية المعاصرة التي تتناول الأبعاد النفسية والعقلية للمتعلمين؛ حتى تؤتي الأبعاد العملية لهذه النظرية أُكلها. "فالتربية الإسلامية على أساس المنهج العلمي وضوابطه يجب أن تتصدى لفهم النفوس والطبائع ودراستها ورصدها، ودراسة ورصد مراحل النمو التي تمر بها النفوس، وآثار التفاعلات والعلاقات التي تتعرَّض لها، وتمر بها. إنَّ الأخذ بالأسلوب العلمي المنضبط في ميدان منهج التربية الإسلامية وأسلوبها ووسائلها الصحيحة سوف يغير من أحوالها المهلهلة، ويجعلها بحقٍّ مدرسة علمية لها غاياتها وأهدافها ومقاصدها الإسلامية البيِّنة الخيِّرة...."[٥٢]

وعلى هذا الأساس، فإنَّ إعداد الناشئة يكون على منهج التأمُّل في ملكوت الله؛ حتى يتمكَّنوا من فهم الظواهر المحطية بهم، ثم الإقرار بوحدانية الله عز وجل. ولتحقيق ذلك، يجب أن تحرص "الهيئات المسؤولة عن التعليم –في إعداد المواد التعليمية– على أن تُصمَّم المواد وتُحرَّر بصورة تدعو المتعلمين إلى التأمُّل في آيات الله في الكون ودراستها؛ لاكتشاف ما أودع الله في بنيتها وفي حركتها من أسرار تدل على وجود الله الواحد الأحد، المُنزَّه عن الشريك أو المثل."[٥٣]

---

[٥١] النقيب، خلدون حسن. **المشكل التربوي والثورة الصامتة: دراسة في سوسيولوجيا الثقافة**، الكويت: منشورات جامعة الكويت، ١٩٩٣م، ص١٥.

[٥٢] أبو سليمان، عبدالحميد. **أزمة العقل المسلم**، فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط٢، ٢٠٠٩م، ص١٩١.

[٥٣] المهدي، **الثقافة الإسلامية محوراً لمناهج التعليم (رؤية التعليم من منظور إسلامي)**، مرجع سابق، ص١٠٥.

رابعاً: المبادئ الفلسفية للنظرية التربوية الإسلامية

إنَّ الأعطاب المنهجية التي أصابت عمليات التأصيل التربوي في العالم العربي تتعلق بإشكالية تأسيس النظرية التربوية من دون المرور بعملية تحديد المبادئ والمنطلقات الفلسفية التي يجب أن تنبني عليها هذه النظرية؛ إذ خلط العديد من الباحثين بين المبادئ الفلسفية والمنطلقات الفكرية والنظرية المراد بناؤها، فأصاب الوهن المعرفي هذه الأعمال العلمية. ولهذا فإنَّ الركيزة الرئيسة في بناء النظرية التربوية تتمثَّل في تحديد الأسس الفلسفية والمنطلقات المعرفية التي تتكئ عليها النظرية التربوية؛ حتى نتمكَّن من إتمام عملية البناء المعرفي التربوي. "فحاجة كل نظرية تربوية إلى تأسيس فلسفي؛ لأنَّ هذا التأسيس يتضمن المبادئ الأساسية التي تنبني عليها هذه النظرية، والتي تجعل وجودها مشروعاً، وبناءها معقولاً. وعليه، فإنَّ النظرية التربوية الإسلامية –وكغيرها من النظريات التربوية– تحتاج إلى مثل هذا التأسيس الفلسفي حتى تكتسب مشروعيتها العقلية، فضلاً عن شرعيتها الدينية."[٥٤] ومن هذا التصور المنهجي في عملية التأسيس، نجد أنَّ الأسس الفلسفية للنظرية التربوية الإسلامية تنحصر في أربعة مبادئ فلسفية، نبسط فيها الكلام كما يأتي:

١. التوحيد جوهر النظرية التربوية الإسلامية:

التوحيد هو الجوهر الناظم للمعرفة الإسلامية، والمركز الذي تشع منه المفاهيم والأدوات والوسائل المعرفية؛ لذا يُعَدُّ المفهوم القطب الذي تتأسَّس عليه نظرية المعرفة الإسلامية، وعماد الحضارة الإسلامية ولُبَّها ولبيبها، وهذا يُحتِّم علينا أن نجعل التوحيد هو الأساس الإبستمولوجي لكل علم أو نظرية. "فيجب أن يصاغ كل علم صياغة جديدة، بحيث يُجسِّد مبادئ الإسلام في منهجيته واستراتيجيته، وفي معطياته ومشاكله، وفي أغراضه وطموحاته. يجب أن يعاد تشكيل كل علم حتى يصبح ملائماً للإسلام عبر محور أساسي وهو التوحيد."[٥٥]

---

[٥٤] عبد الرحمن، **من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر**، مرجع سابق، ص٢٥.

[٥٥] الفاروقي، إسماعيل راجي. **أسلمة المعرفة: المبادئ العامة– خطة العمل– الإنجازات**، بيروت: دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، ط١، ١٩٩٥م، ص٤.

والتوحيد، بوصفه الرؤية الإسلامية إلى العالم، يقوم على ثنائية تتمثَّل في عالم الغيب وعالم الشهادة؛ ما يوجب على المضامين التربوية التي يتلقاها العقل الإسلامي أن تنسجم مع هذه الرؤية، وتعمل على تآلفها وتعاضدها، فلا تفصل بين عالم الروح وعالم العقل، كما هو حال النظريات التربوية الغربية التي انتصرت للعقلانية على حساب الروحانيات. فالتوحيد هو النظام المنهجي الذي يصل العقل بالروح من دون شطط أو غلل؛ "إنَّ التوحيد مقصد أعلى لا يتحقق في ضمير الإنسان ووجدانه بيقين إذا لم ينعكس على كل جزئية من جزئيات المعرفة، وعلى كل جانب من جوانب التصور والفكر والحركة، وعلى مفردات الواقع في الاقتصاد والثقافة والاجتماع والسياسة والخلق والسلوك والآداب والفنون، وسائر جوانب الحياة الأخرى."[٥٦]

ولمَّا كان التوحيد مقولة معرفية فإنَّه يَلزم التأسيس للنظرية التربوية الإسلامية بناءً على ذلك، والنظر إليه بوصفه مقدمة فلسفية ورؤية وجودية للحياة الإنسانية، على أساسها نرسم الأهداف النهائية التي تسعى التربية إلى تحقيقها، وإضفاء المشروعية على الوسائل التي تستخدمها، والغايات النهائية التي يجب أن نصلها. "ولباب التوحيد بوصفه مبدأ المعرفة هو الإقرار بأنَّ الله تعالى هو الحق، وأنَّه واحد أحد لا شريك له. ويستبطن هذا الإقرار وجوب ردِّ أمر البتِّ في كل الحالات، وفي كل شكٍّ إليه سبحانه وتعالى، وبأنَّه لا دعوة تستعصي على المعايرة والبتِّ القاطع فيها. فالتوحيد إقرار بأنَّ الحقيقة قابلة لأن تعرف، وأنَّه بوسع الإنسان أن يصل إليها."[٥٧]

وتوحيد الألوهية هو جوهر الرؤية الإسلامية إلى العالم، "ويعني ذلك الإيمان بالله إلهاً واحداً، لا شريك له، قيوماً على الكون –ومَن فيه بما فيه– من حيث النشأة والسيرورة والصيرورة، كما يعني توحيد الإله تجريد الذات الإلهية من كل ما يتصور في الأفهام، ويتخيل في الأوهام والأذهان؛ تصديقاً لما جاء في القرآن المجيد: ﴿قُلْ هُوَ ٱللَّهُ أَحَدٌ ۝١ ٱللَّهُ

[٥٦] العلواني، طه جابر. **التوحيد والتزكية والعمران**، بيروت: دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٣م، ص١٦.

[٥٧] الفاروقي، إسماعيل راجي. **التوحيد... مضامينه على الفكر والحياة**، ترجمة: السيد عمر، هيرندن–الولايات المتحدة الأمريكية: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ٢٠١٦م، ص١٣٣.

﴿ٱلصَّمَدُ ۝٢ لَمۡ يَلِدۡ وَلَمۡ يُولَدۡ ۝٣ وَلَمۡ يَكُن لَّهُۥ كُفُوًا أَحَدُۢ ۝٤﴾ (الإخلاص: ١-٤)."[٥٨] وعلى هذا، فإنَّ التوحيد يُمثِّل جوهر رؤية العالم التي تتأسَّس عليها النظرية التربوية الإسلامية، ومركزها الذي تشع منه بقية المفاهيم والتصورات حول هذا العالم.

فالتوحيد يُؤطِّر طبيعة الصلة بين الله والإنسان؛ ما يتيح للتربية تحديد ملامح الإنسان المستخلف، والأخلاق التي يجب أن يتعلَّمها ويمارسها، والتي تهدف إلى إعداد الإنسان الصالح الذي حدَّد الوحي جوانب صلاحه. "فالتوحيد يدعو الإنسان إلى الربط بين الإيمان بالله الخالق من جهة، وممارسة العلم في ميادينه المختلفة من جهة أخرى؛ ذلك أنَّ الإنسان عندما يدرك فعل الله في كل الأحداث والأشياء فإنَّه يتتبَّع فعل الخلق الإلهي."[٥٩]

٢. الإنسان ماهية أخلاقية:

إنَّ طغيان العقلانية الغربية في هذا العصر، وتعميمها على الفضاءات المعرفية الإنسانية، جعلها أشبه بمنزلة المفهوم الذي لا رادَّ له؛ فكل مَن أراد أن يستدل على صحة مقولاته ومفاهيمه كان لزاماً عليه أن يضيف إليها كلمة العقلانية. ومع هذا التوسُّع الإمبريالي للعقلانية، وتعميمه على فضاءات ثقافية وحضارية عدَّة، فقد بات يُنظَر إلى الإنسان بوصفه ماهية عقلانية، خلافاً لما هو معهود في المجال التداولي الإسلامي الذي لا يرى في الإنسان كائناً عقلانياً كما تُصوِّره الفلسفات الحداثية الغربية التي جعلت العقل التجريدي هو الحد الفاصل بين الإنسان والكائنات الحية. "وإذا بطل أن تكون العقلانية هي الحد الفاصل بين الإنسانية والبهيمة، وجب أن يوجد هذا الحد في شيء لا ينقلب بالضرر على الإنسان، من حيث أراد الصلاح في الحال، والفلاح في المآل... فالأخلاقية هي وحدها التي تجعل أفق الإنسان مستقلاً عن أفق البهيمة."[٦٠] وعلى هذا الأساس،

[٥٨] المهدي، عبد الحليم أحمد. **الإصلاح التربوي في ضوء الرؤية الكلية الإسلامية**، محاضرة ألقيت في مؤتمر الرؤية الإسلامية وانعكاساتها على التربية، القاهرة: مركز الدراسات المعرفية، ٢٠٠٨م، ص١٥، (نسخة إلكترونية)، متوفرة في الموقع الإلكتروني:

- http://www.epistemeg.com/pix/pdf_206.pdf

[٥٩] ملكاوي، فتحي حسن. **منهجية التكامل المعرفي... مقدمات في المنهجية الإسلامية**، بيروت: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ٢٠١١م، ص٤٠.

[٦٠] عبد الرحمن، طه. **سؤال الأخلاق... مساهمة في النقد الأخلاقي للحداثة الغربية**، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ط١، ٢٠٠٠م، ص١٤.

يُعَدُّ الإنسان ماهية أخلاقية، ويترتب على هذا المبدأ الفلسفي طبيعة الإنسان ومفهومه الذي ننطلق منه في بلورة النظرية التربوية الإسلامية.

إنَّ النظريات التربوية الإسلامية تنظر إلى الإنسان المراد تربيته بوصفه كائناً أخلاقياً لا كائناً عقلانياً، وهذا لا يعني إقصاء العقل بقدر ما يعني تحديد أوليات النظر إليه، بحيث تخدم المضامين التربوية الجانب الأخلاقي في الإنسان، وتجعله مُقدَّماً على التدريب العقلي. فالمسألة تتعلق بترتيب مستويات التلقي التربوي؛ إذ تتبوأ التربية الأخلاقية المرتبة الأُولى، تليها التربية العقلانية، بحيث تُهيمن الأُولى على الثانية؛ حتى لا يغل العقل ويشطط، فيخرج من دائرة الإصلاح إلى دائرة الإفساد، كما حدث في المجتمعات الغربية؛ إذ انتقل العقل من مرحلة تدمير الطبيعة في عصر الحداثة إلى مرحلة تدمير الذات الإنسانية في عصر ما بعد الحداثة، ولعل البحوث الجينية والوراثية خير دليل على مقصود كلامنا.

والإنسان هو المخلوق الوحيد الذي تَوفَّر في فعله على الشرط الأخلاقي، "وهو: العقل الحر. والقيم الأخلاقية أرقى من القيم الأولية الطبيعية؛ إذ إنَّها تستنبطن مسبقاً قبول هذه القيم، ومعها القيم النفعية الذرائعية، وتتجاوزهما، وتتبوأ من ثمَّ مكانة أسمى من كلتيهما. ومن الواضح أنَّ القيمة الأخلاقية للعقل الحر هي الشق الأسمى من الإرادة الإلهية التي لأجلها خلق الله الإنسان، وأنعم عليه بأن جعله خليفة بأمره في الأرض."[٦١]

ومفهوم الإنسان في النظرية التربوية الإسلامية يتمثَّل في طبيعته الثنائية التركيب (القلب، والعقل)، لا الإنسان ذي البُعْد الواحد. "فالإنسان ذو طبيعة مزدوجة، فهو روح وجسد في الوقت نفسه، وهو كذلك كائن مادي وعقل معاً، وقد علمه الله الأسماء كلها، والأسماء تعني هنا العلم بالأشياء."[٦٢] ومن هنا، فإنَّ تربية الإنسان المسلم –كما وصفها بيجوفيتش– هي تنشئة له، وليست تدريباً. "إنَّ التنشئة فعالية غير مباشرة تدخل إلى القلب عن طريق الحب والقدوة والتسامح والعقاب، بقصد إحداث نشاط جواني في نفس الإنسان. أمَّا التدريب باعتباره حيوانياً في جوهره فهو نظام من الإجراءات

[٦١] الفاروقي، **التوحيد... مضامينه على الفكر والحياة**، مرجع سابق، ص٧١.
[٦٢] العطاس، **مداخلات فلسفية في الإسلام والعلمانية**، مرجع سابق، ص١٦٠.

والأعمال تتخذ لفرض سلوك معين على الكائن البشري، يزعمون أنَّه السلوك الصحيح."[٦٣] وعلى هذا، فإنَّ مضامين الخطاب التربوي يجب أن تخاطب قلب المتعلِّم مثلما تخاطب عقله، وتنمي قيمه القلبية الإيمانية مثلما تنمي قيمه العقلانية، وأن يكون جلب القيم المعنوية مُقدَّماً على جلب القيم المادية، فضلاً عن تطويع كل المباحث الدراسية والمناهج التعليمية لخدمة هذه الثنائية التركيبية للإنسان.

٣. أخلاق التزكية:

لا يقصد بأخلاق التزكية –بوصفها مبدأً فلسفياً تقوم عليه النظرية التربوية الإسلامية– تخصيص بعض المواد الدراسية أو الحصص في المناهج الدراسية لتعليم أخلاق التزكية، مثل تضمين المناهج الدراسية مادة التربية الإسلامية في بعض المجتمعات العربية، وإنَّما يقصد بها تعاضد المناهج والمضامين التربوية جميعها لخدمة هذه الأخلاق. فليست أخلاق التزكية من الكماليات التي تُدرَّس للناشئة والمتعلِّمين بحيث لا يضر تركها، وإنَّما هي من الضرورات التي لا غنى عنها. "فالتزكية مصطلح ومفهوم قرآني أساسي، يتخذ موقعاً مهماً ضمن منظومة القيم القرآنية. فالتزكية موضوعها الإنسان المستخلف، وهو موضوع الإصلاح في الواقع الإنساني. في إصلاح الفرد والجماعة والأُمة... والتزكية هدف العمران ووسيلته، فهي ليست مشاعر وخلجات وخواطر نفسية مقصورة على مستوى الإصلاح، بل تدخل في صميم البناء الاجتماعي والعمران البشري."[٦٤]

وإذا فصلت التربية العلمانية بين الدين والأخلاق، وأسَّست لأخلاق وسمتها بالعقلانية، فإنَّ التربية الائتمانية تُؤسِّس لأخلاق مصدرها الوحي الرباني؛ إنَّها أخلاق التزكية بوصفها المبدأ الفلسفي في تأسيس النظرية التربوية الإسلامية، وهي أخلاق إيمانية مصدرها الوحي الرباني بمصدريه (القرآن الكريم، والسُّنة النبوية). "فالقرآن يقرن التزكية بالتعليم كما هو واضح من ترتيب السياق وجعلها ضابطة له، تسهل التعليم وتُعزِّزه،

---

[٦٣] بيجوفيتش، علي عزت. **الإسلام بين الشرق والغرب**، ترجمة: محمد يوسف عدس، مصر: الدار النشر للجامعات، ١٩٩٧م، ص١٨٤.

[٦٤] ملكاوي، فتحي حسن. **منظومة القيم العليا: التوحيد والتزكية والعمران**، واشنطن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ٢٠١٤م، ص٨١.

وتُوجِّه السلوك المتعلَّم بما يُحقِّق الأهداف المنشودة ﴿قَدْ أَفْلَحَ مَن تَزَكَّىٰ ﴿١٤﴾﴾ (الأعلى: ١٤)."[٦٥]

وانطلاقاً من المفهوم القرآني للتزكية، فإنَّها تتحدَّد بوصفها قيمة وغاية عليا تسعى منظومات التربية إلى ترسيخها في وجدان المتعلِّمين؛ لتُؤثِّر في سلوكاتهم وأفعالهم. فالغاية الكبرى التي يهدف إليها الإسلام هي "تحقيق وإيجاد إنسان التزكية القادر على تحقيق التوحيد، وإقامة العمران. والتزكية لا تتحقق بدون توحيد، ولا تبرز ولا تظهر، ولا يبدو أثر التوحيد بدون فعل عمراني يُنبِّه إلى الأبعاد الفكرية والعقدية والنفسية والعقلية للإنسان الذي قام به... ."[٦٦] لذلك، تكسب المنظومات التربوية الإنسان أخلاق التزكية، "فإذا فُقِدت الهوية الأخلاقية، وإذا وُجِدت الأُولى وُجِدت الثانية، بدليل أنَّ الإنسان لو أتى ضدها -ساءت أخلاقه- لَعُدَّ، لا في الأنام، وإنَّما في الأنعام."[٦٧]

ويمكن الإفادة من المنهج التربوي القرآني في صياغة الغايات الكبرى التي تسعى إليها المنظومات التربوية الإسلامية؛ وذلك أنَّ التزكية -من منظور العلواني- تُعَدُّ أحد المقاصد الرئيسة للقرآن الكريم؛ إذ قال: "منهج التربية القرآني بدأ ببناء دعائم الفعل الإنساني مع الوجود الغيبي، ومع بيئته الإنسانية الاجتماعية في إطار تلك المقاصد العليا، حيث إنَّ كتاب الله تعالى كتاب استخلاف هادف جاءت آياته كلها وفق نظام دقيق، لا بُدَّ أن ينتهي، في حالة الوعي عليه والالتزام به، إلى تحقيق هذه المقاصد العليا، وإعداد إنسان التزكية؛ عقلياً، ونفسياً، وجسدياً."[٦٨]

٤. العمران غاية الفعل التربوي:

مقتضى هذا المبدأ الفلسفي هو البُعْد العملي للنظرية التربوية الإسلامية؛ إذ لا تُعنى هذه النظرية بتنمية جوانب الإنسان الأخلاقية، وتزكية نفسه من طور إلى آخر، وإنَّما

---

[٦٥] الكيلاني، **تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية: دراسة منهجية في الأصول التاريخية للتربية الإسلامية**، مرجع سابق، ص٤١.

[٦٦] العلواني، **التوحيد والتزكية والعمران**، مرجع سابق، ص٩١.

[٦٧] عبد الرحمن، **سؤال الأخلاق... مساهمة في النقد الأخلاقي للحداثة الغربية**، مرجع سابق، ص٥٣.

[٦٨] العلواني، **التوحيد والتزكية والعمران**، مرجع سابق، ص٩١.

تهدف إلى تأثير الأخلاق في الفعل العمراني، بحيث تكون الغاية النهائية التي تُمثِّلها الأخلاق هي إعمار الكون؛ فالأصل في وجود الإنسان في الأرض هو عِمارتها. "فتسمية الإنسان عند الإعلان عن خلقه باسم الخليفة توحي بأنَّ الغاية من خلقه هي القيام بمهمة التعمير فيها تعميراً معنوياً بترقي الإنسان في سُلَّم الإنسانية فرداً ومجتمعاً، وتعميراً مادياً باستثمار المقدرات الكونية، والانتفاع بها على أسس من العلم لما بُنِيت عليه من قوانين وسنن... ."[٦٩]

وعِمارة الكون تُمثِّل أحد المقاصد الرئيسة للنظرية التربوية الإسلامية؛ وذلك أنَّ الإنسان المسلم يعاني مشكلة عويصة في إنتاج الأدوات المادية اللازمة لعِمارة هذا الكون الفسيح، ما يدل دلالة واضحة على عدم فاعلية منظوماته التربوية؛ إذ لم يصل بعدُ إلى إبداع الصنائع والعلوم والمعارف، وجُلُّ ما يفعله هو جلب المنتجات الحضارية من الأُمم الغربية ومحاكاتها. "فالعقل المسلم مدعو من منطلق الخلافة إلى تسخير الكون والكائنات لما فيه نفع؛ نفع له، ونفع الكون والكائنات من حوله، ومدعو إلى العلم بأسراره، وتسخير هذا العلم لما فيه الخير. والعقل المسلم من منطلق الخلافة هو صاحب الشأن والكلمة في الكون، ومُطالَب بالسعي والإعمار، وبالعلم والإعمار والتسخير يُحقِّق الإنسان مهمته في الأرض، ويبلغ غايته."[٧٠]

ويمكن إجمال الأفعال التي اختُصَّ بها الإنسان من منظور الرؤية الإسلامية إلى العالم، في ثلاثة أفعال: "فعل العبادة، وذلك في قوله تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ﴿٥٦﴾﴾ (الذاريات: ٥٦). فعل الخلافة، وذلك في قوله تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً﴾ (البقرة: ٣٠). فعل العِمارة، وذلك في قوله تعالى: ﴿هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا﴾ (هود: ٦١)."[٧١] وتأسيساً على ذلك، تتمثَّل الأهداف الكبرى للنظرية التربوية الإسلامية في ثلاثة أفعال؛ أساسها الأول

---

[٦٩] النجار، عبد المجيد. "معالم المنهج الحضاري في الإسلام"، **مجلة ثقافتنا للدراسات والبحوث**، عدد٢٥، ٢٠١٠، ص١٤٨.

[٧٠] أبو سليمان، **أزمة العقل المسلم**، مرجع سابق، ص١٣٠.

[٧١] الشرقاوي، **أبعاد الرؤية الكلية الإسلامية للحياة من خلال القرآن والسنة وتطبيقاتها التربوية**، مرجع سابق، ص٣١٣.

اعتقادي مُمثَّل في عبادة الله، والثاني إجرائي مُمثَّل في الخلافة وإعمار الكون. والذي تعانيه الأُمة اليوم هو القطيعة بين أفعال العبادات وأفعال العِمارة، وهو ما أفضى إلى شرخ وتصدُّع في سلوك المسلم، فلم يعد يحتكم في أفعاله التعميرية والاستخفافية إلى مرجعية تُؤطِّرها المنظومة الاعتقادية الإيمانية، وإنَّما أخذ يلجأ إلى مرجعية تُؤطِّرها مقتضيات تدبير الحال الاجتماعي.

إنَّ النظرية التربوية التي ننشد بناءها ورسم ملامحها الرئيسة يجب أن تُضمِّن مقدمات مناهجها التعليمية أولاً حقيقة أنَّ الكون مُسخَّر للإنسان، وأنَّه يجب التعامل معه وَفق منظومة القيم الإسلامية الحاكمة، بحيث لا يُلحِق به الدمار والخراب؛ "لأنَّ توجيه الوحي إلى أعمار الكون مبني على قيم الصداقة، والمحبة، والرحمة التي تربط الإنسان بالكون بعيداً عن مبدأ الصراع، والتنافس، والتحدي، وقهر الطبيعة، كما في الثقافة الغربية."[٧٢] "ويتمثَّل التعمير في الاستخدام الأمثل الرشيد والتوظيف الأمثل لما يدخر به الكون من طاقات ومصادر طبيعية وبشرية، أنعم الله بها على خلقه؛ لتطيب لهم الحياة الدنيا، ولتكون مزرعة جدية للآخرة. ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُلُواْ مِن طَيِّبَٰتِ مَا رَزَقۡنَٰكُمۡ وَٱشۡكُرُواْ لِلَّهِ إِن كُنتُمۡ إِيَّاهُ تَعۡبُدُونَ ١٧٢﴾ (البقرة: ١٧٢)."[٧٣]

خاتمة:

انتهت هذه الدراسة النقدية للنظريات التربوية الغربية إلى جملة من النتائج والتوصيات، نوجزها فيما يأتي:

– الوعي بجملة الشروط المعرفية التي انبثقت منها النظريات التربوية يكسبنا فهماً نقدياً لطرائق تمثُّلها في السياقات التاريخية التي مرَّت بها المجتمعات الغربية. ومن أهم هذه الشروط: الحداثة الغربية بوصفها إطاراً مرجعياً وفلسفياً للنظريات التربوية، وكيف حدَّدت الحداثة الفلسفية الملامح الرئيسة للقضايا التي تناولتها هذه النظريات، وكيف امتدت

[٧٢] الدغامين، زياد خليل. "إعمار الكون في ضوء نصوص الوحي"، **مجلة إسلامية المعرفة**، س١٤، عدد٥٤، ٢٠٠٨م، ص٣٦.

[٧٣] المهدي، **الإصلاح التربوي في ضوء الرؤية الكلية الإسلامية**، مرجع سابق، ص٢٠.

مبادئها في صياغة مفاهيمها التربوية والتعليمية. ونروم من هذا النقد المعرفي تحقيق مطلب مهم جداً يتمثَّل في إثبات النسبية المعرفية لهذه النظريات التربوية، ونزع الطابع الكوني من خطاباتها ومفاهيمها، واستخدامها نماذج تربوية مخصوصة لا مُسوِّغ لتعميمها على بقية المجتمعات الإنسانية.

– الأسس الفلسفية والمقدمات المعرفية التي انبنت عليها النظريات التربوية تتمثَّل في ثلاثة مبادئ رئيسة؛ فالإنسان ماهية عقلانية، حيث تسعى التربية الغربية إلى صناعة الإنسان العقلاني، الذي تُسهِّل التربية عملية دمجه في الأسواق الرأسمالية. واتساقاً مع هذا المبدأ يكتسب الناشئة أخلاقاً علمانيةً، وهي أخلاق مصدرها العقل الإنساني، ولا سلطان دينياً عليها، فتكون المعرفة التي تُلقَّن للمتعلِّم ذات طبيعة عقلانية؛ أي معرفة مفصولة عن المعرفة الدينية الغيبية.

– التأسيس المعرفي للنظرية التربوية الإسلامية يوجب تحديد الشروط المعرفية التي تجعلها قابلة للتطبيق على أرض الواقع، والتي تتمثَّل في أربعة مبادئ أساسية: الاستقلال الفكري بوصفه شرطاً لإبداع نظرية تربوية، واعتبار الدين الإسلامي مرجعيتها النهائية، والتأسيس التاريخي بحيث تُسهِم النظرية التربوية في إعادة الفاعلية إلى الإنسان المسلم؛ ليتمكَّن من تجاوُز أزماته الحضارية والاقتصادية والثقافية والسياسية، والتأسيس لمناهج تربوية تُطبِّق مفاهيم النظرية على واقع البيئات التربوية.

– هذا التأسيس لا يستقيم من دون مراعاة جملة المبادئ الفلسفية التي يجب أن تقوم عليها النظرية التربوية الإسلامية، والتي حدَّدناها في أربعة مبادئ أساسية، يأتي في مستهلها التوحيد بوصفه مبدأها الرئيس، والناظم المعرفي الذي تدور في فلكه التصورات التربوية، والنظر إلى الإنسان بوصفه ماهية أخلاقية، وتحديد مهمة التربية بإكساب الإنسان المسلم أخلاق التزكية؛ تحقيقاً لمبدأ الاستخلاف في الأرض وعِمارتها.

– حل أزمة التعليم في العالم العربي يُحتِّم تضافر جهود العلماء والباحثين من مختلف التخصصات المعرفية، والتفكير في صياغة نظرية تربوية إسلامية يكون الإسلام إطارها المرجعي، وتُسهِم هي في تحقيق المقاصد القرآنية (التوحيد، والتزكية، والعمران). ولذلك،

تُعَدُّ هذه الدراسة خطوة منهجية ومعرفية مُتمِّمة لجهود الفكر التربوي التأصيلية. وما خلصنا إليه من نتائج يُسهِم -لا شكَّ- في التأسيس لفكر تربوي أصيل.

- الخلل الذي تعانيه المؤسسات التربوية في العالم العربي ليس مرده فقط القصور في الأبعاد الإجرائية للفعل التربوي؛ إذ يكون التركيز دائماً على إشكالية المناهج والمعلِّمين، ولكن نادراً ما يشار إلى الأسس الفلسفية التي تبنى عليها المناهج والمضامين التربوية، فتضيع غالباً الجهود الإصلاحية للمنظومات التعليمية. ولهذا فنحن مطالبون بالتفكير في الأسس والمنطلقات الفكرية التي قامت عليها المنظومات التربوية الغربية؛ لنتمكَّن من تقريبها تداولياً في الواقع العربي، ونستفيد منها في تطوير الواقع التربوي في مجتمعاتنا.