بحوث ودراسات

المرجعية في الفكر الغربي المعاصر وتجلياتها التربوية

فتحي حسن ملكاوي*

الملخص

تستمدُّ معظم المجتمعات المسلمة اليوم فكرَها التربوي، بمفاهيمه ومبادئه وممارساته، من التجربة الغربية المعاصرة، مما يستدعي فهمنا لمرجعية الفكر التربوي السائد في الغرب، بقدر من العمق، والمسؤولية، والموضوعية. ونأمل أن يساعدنا ذلك في تطوير مناهج التعامل مع هذا الفكر والتفاعل مع أنظمته وخصوصياته، والوعي بالآثار المترتبة على الاقتراض منه في سياساتنا وخططنا التربوية والتعليمية، وبالمشكلات التي يقيمها أمام جهود الإصلاح التربوي في مجتمعاتنا المعاصرة، والإصلاح الشامل لواقعها وبناء مستقبلها. ويحدونا الأمل أن تتضح لدينا معالم المرجعية الإسلامية العليا في الإصلاح التربوي للإسهام في إعادة بناء الشخصية الإسلامية والمجتمع الإسلامي والأمة الإسلامية لتحقيق مراد الله سبحانه في إقامة العمران البشري على نور الوحي الإلهي والهدي النبوي، والحضور الفاعل في ساحة العالم، وترشيد الحضارة البشرية.

الكلمات المفتاحية: المرجعية، الفكر التربوي، العلمانية، المادية، العولمة، الحداثة، الهيومانية (الإنسانية)، البنيوية، التفكيكية.

The Frame of Reference in Contemporary Western thought and its Educational Manifestations

Fathi Hasan Malkawi

Abstract

Most of today's Muslim societies derive their educational ideas, concepts and practices from the contemporary Western experience, which calls for our understanding of the frame of reference of the prevailing educational thought in the West with full awareness, responsibility and objectivity. This would hopefully help us to develop proper approaches to deal and interact and systems and specific features of Western Educational Thought, and have needed awareness of the implications of borrowing from it in our educational policies and plans, and the problems it poses to educational reform efforts in our Muslim contemporary societies.

It is our hope that we will develop clear understanding of the Supreme Islamic frame of reference in the educational reform that would contribute to the reconstruction of Islamic character, Islamic societies and Islamic Ummah to achieve what Allah Almighty has entrusted on Mankind in building civilization on the light of the Divine Revelation and the Prophetic Guidance and to help Muslims to have an active presence in the world arena with positive contribution.

Keywords: Frame of Reference; Educational thought; Secularism; Materialism; Globalism; Modernism; Humanism; Structuralism; Deconstruction.

---

* دكتواره في التربية العلمية وفلسفة العلوم، أستاذ جامعي سابقاً، رئيس تحرير مجلة إسلامية المعرفة (مجلة الفكر الإسلامي المعاصر)، عضو مجمع اللغة العربية الأردني. البريد الإلكتروني: fathihmalkawi@gmail.com

تم تسلم البحث بتاريخ 2019/2/15م، وقُبل للنشر بتاريخ 2019/7/15م.

مقدمة:

ليس هناك فكر تربوي يفتقد المرجعية التي ينطلق منها ويتأطَّر بحدودها الفلسفية والثقافية والاجتماعية. ومن ثَمَّ فإنّ من المتوقع أن يتلوّن الفكر التربوي –مضموناً وممارسات– في أيّ مجتمع، بِلَوْن المرجعية الفكرية والثقافة الخاصة بذلك المجتمع، وبلون القيم والأعراف والتقاليد السائدة فيه. وهذا تعبير عن تحيُّز لا مناص منه؛ إذ ليس من المتوقع في الحالة الطبيعية أن تتَّجه التربية إلى الانتقاص من قيم المجتمع، أو الحطِّ من شأن الأعراف والتقاليد فيه، بل تدعمها وتكرِّسها، وتزيد حرص التلاميذ عليها وافتخارهم بها. ومهمّة المربي والمعلم أن يتأكَّد من ذلك، وينظّم الموقف التربوي الذي يتيح فيه للتلاميذ فرص الفهم والتفكير والموازنة، التي تمكنهم من تبنِّي قيم مجتمعهم عن إيمان وقناعة، والكشف عن المشكلات التي قد تمثِّل انحرافاً عن هذه القيم وكيفية معالجتها، وتمكينهم في نهاية المطاف من أداء مهماتهم المستقبلية في بناء مجتمعهم وتنميته وتعزيز هُويَّتِه وتطويرها بما يمكّنه من الاستجابة للمستجدات.

وتظهر أهمية المرجعية في الفكر التربوي الإسلامي في مفهومها الذي سنعرض إليه، فهي أساس المعتقدات والقيم والأفكار التي يكوّنها الفرد والمجتمع عن نفسه وعن الكون والحياة، وتشكل معياراً للمواقف والسلوك في القضايا الفرعية، بما تتمتع به من الثبات، وبعمق أثرها الكامن في عقول أصحابها وقلوبهم، وفي قدرتها على بناء عناصر التوافق بين مكونات المجتمع، حين يتفقون على المرجعية، وتفسير أسباب الخصومات والصراعات التي تظهر في الغالب في صورة خلافات حول المرجعية. فوحدة المرجعية صمّام أمان المجتمع من الاختلافات والنزاعات.

كما تبرز أهمية هذه المرجعية من صلتها الوثيقة بفلسفة التربية وسياساتها وبرامجها، وممارساتها؛ فهذه المرجعية في نهاية المطاف هي رؤية للعالَم تقدِّم تصوُّرَنا وفهمَنا للإنسان، الذي هو موضوع التربية؛ فشخصية الإنسان في جانبيْها العقلي والنفسي واستعداده الفطري للتعلُّم واكتساب المعرفة، والطرق والبرامج والأساليب الأكثر كفاءة في التعلم

والتعليم، ومادة العلم الذي يحتاجها الإنسان، وغير ذلك من أسس التربية الفلسفية والنفسية والاجتماعية والمعرفية، كلُّ ذلك يتحدد في ضوء المرجعية.

وإذا كان واقع الفكر التربوي السائد في العالم الإسلامي اليوم يتأرجح بين مصدرين: مصدر تاريخي ذاتي أساسه التراث التربوي الإسلامي، ومصدر أجنبي هو التجارب البشرية المعاصرة في المرجعية الغربية، فإنَّ من الممكن أن نختبر ما إذا كان ثمَّة مشكلة في أحد المصدرين أو في كليهما. فعلى الرغم من أنّ التراث التربوي الإسلامي هو تجربة إسلامية، لكنها تحتاج إلى أن تفهم في سياق الزمان والمكان، من جهة، وإلى تقويمها على أساس المرجعية الإسلامية التي يحددها فهمنا المعاصر للمقاصد التربوية للتوجيه الإلهي والهدي النبوي، من جهة أخرى. وفي ضوء هذا التقويم سنجد أنَّ في هذا التراث أفكاراً حيّة لا تفقد معاصرتها وتحتفظ بصلتها بالواقع، وتبقى الحاجة إليها قائمة في مجتمعاتنا وفي المجتمعات البشرية بصفة عامة. وسنجد في ذلك التراث كذلك أفكاراً يسهل أن نرى أنَّها كانت استجابة لظروف محددة للزمان والمكان والحال، أو كانت سوء فهم وسوء تطبيق للمقاصد التربوية للإسلام.

أما المصدر الغربي للفكر التربوي السائد في العالم الإسلامي، فإنّ علينا أن نفهم هذا الفكر في ضوء مرجعيته الفكرية الغربية أولاً، وفي ضوء حاجة مجتمعاتنا وطبيعة مشكلاتها ثانياً. ومع أنّنا سنجد فيه بعض هذه الخبرات المفيدة التي تصلح للنظر فيها وتقويمها وتكييفها وتوظيفها، فإنَّ بعض هذه الخبرات لها إحالات فلسفية وثقافية واجتماعية تتناقض مع ما نَعُدُّه مرجعية فكرية عندنا، وسيكون توظيفها في مجتمعاتنا سبباً في العجز عن البناء التربوي المنشود، وسبباً في التغريب وضياع الهوية.

ولا يزال الواقع التربوي في مجتمعاتنا يعاني من هذه الازدواجية التي بدأت تظهر في المجتمع الإسلامي منذ القرن التاسع عشر. وعلى الرغم من الدعوات الملحَّة التي كانت ولا تزال تتكرر منذ مطلع القرن العشرين إلى التكامل المعرفي؛ بين تجديد فهمنا للمقاصد التربوية في الإسلام والاستفادة من التجربة البشرية المعاصرة، ومن ثم العمل على توحيد نظامي التعليم الإسلامي التقليدي والغربي الحديث والمعاصر، في نظام واحد يستفيد مما

في النظامين من حسنات ويستبعد ما فيهما من نقائص، على الرغم من ذلك، فإنَّ هذه الازدواجية لا تزال قائمة بصور شتى، مع انزياح متزايد نحو اعتماد التجربة الغربية أساساً لكلّ تخطيط وممارسة تربوية في مجتمعاتنا، وانحسار متزايد لما يسمى بالتعليم الديني في دروس محدودة في التعليم العام، وفي كليات أو أقسام جامعية لتعليم "الشريعة".

ونحاول في هذا المبحث أن نشير بإيجاز إلى مفهوم المرجعية وأنواعها ومستوياتها، ونبيّن بعض الملامح العامة في مرجعية الفكر الغربي، ولا سيّما تعدد الفلسفات في هذا الفكر، وبعض تمثلات هذه المرجعية وفلسفاتها في الفكر التربوي المعاصر. ونأمل أن تسهم هذه الدراسة في فهم الفكر التربوي السائد في المجتمعات المسلمة في حالته الراهنة والمنشودة، وتيسير سبل إعادة الفكر التربوي الإسلامي المعاصر إلى مرجعيته، ليؤدي مهمته في الإصلاح التربوي، وفي الإصلاح الشامل لمجتمعاتنا الإسلامية المعاصرة.

أولاً: مفهوم المرجعية وأنواعُها ومستوياتها

المرجعية في اللغة مصدر صناعي، أصْلُه الفعل الثلاثي: رَجَعَ، ومنه الرجوع، والمرجع. فالمرجع هو المرجوع إليه، ويعني عودةً بالفكرة أو الموضوع أو القضية إلى أصل معتمَد، أو حالةٍ يُقاس عليها. وفي القرآن الكريم تشترك ألفاظ الرجوع والعودة والرَّدِّ في توضيح عدد من المعاني، ذات الصلة ببعضها، ونختار أن نشير إلى ما يقدمه لفظا "رجع" و"ردَّ" مما له صلة بالمرجعية. قال تعالى: ﴿كَلَّآ إِنَّ ٱلۡإِنسَٰنَ لَيَطۡغَىٰٓ ۝٦ أَن رَّءَاهُ ٱسۡتَغۡنَىٰٓ ۝٧ إِنَّ إِلَىٰ رَبِّكَ ٱلرُّجۡعَىٰٓ ۝٨﴾ (العلق: 6-8)، فكيف يستغني الإنسان عن ربّه وهو مفتقر إليه؟! "إن استغناءه غير حقيقي لأنَّه مفتقر إليه في أهم أموره، ولا يدري ماذا يصيّرُه إليه ربُّه من العواقب، فلا يَزْدَهِ بغنىً زائف في هذه الحياة، فيكون "الرُّجْعَى" مستعملاً في مجازه، وهو الاحتياج إلى المرجوع إليه."[1] وفي قصة يوسف عليه السلام في القرآن الكريم: ﴿وَقَالَ ٱلۡمَلِكُ ٱئۡتُونِي بِهِۦۖ فَلَمَّا جَآءَهُ ٱلرَّسُولُ قَالَ ٱرۡجِعۡ إِلَىٰ رَبِّكَ فَسۡـَٔلۡهُ مَا بَالُ ٱلنِّسۡوَةِ ٱلَّٰتِي قَطَّعۡنَ أَيۡدِيَهُنَّۚ إِنَّ رَبِّي بِكَيۡدِهِنَّ عَلِيمٞ ۝٥٠﴾ (يوسف: 50) فلا بدَّ من كشف الحقيقة واعتراف من صدر منه الاتهام ببراءة المتَّهَم، فكان المطلوب أن

[1] ابن عاشور، محمد الطاهر. **تفسير التحرير والتنوير**، تونس: الدار التونسية للنشر، 1984م، ج30، ص446.

"يعود" الرسول إلى الملك قبل أن يلبي يوسف طلبه بالحضور، من أجل "مراجعة" ملف الاتهام، والتحقق من البراءة على لسان من صدر منه الاتهام. وبذلك يُردُّ الأمر إلى نصابه. فالمرجعية تعني –في السياق الذي نحن فيه– العودة والردّ. ومعنى الردّ يتضح تماماً في عدد من الآيات القرآنية مثل قوله تعالى: ﴿ فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ ﴾ (النساء:58)، وقوله سبحانه: ﴿ وَلَوۡ رَدُّوهُ إِلَى ٱلرَّسُولِ وَإِلَىٰٓ أُوْلِي ٱلۡأَمۡرِ مِنۡهُمۡ لَعَلِمَهُ ٱلَّذِينَ يَسۡتَنۢبِطُونَهُۥ مِنۡهُمۡ﴾ (النساء: 83). فالردّ هنا تفويض إلى مرجع أعلى مقاماً من مواقف من يختصمون في فهم الحكم.

"وعلى هذا فاستعارة فعل (رجع) بهذا المعنى في الفكر العربي والإسلامي المعاصر، والذي منه "المرجع" و"المرجعية"، يعني أنَّ المرجوع إليه، الذي يُرَدُّ ويعاد إليه، أصْلٌ ومبدأ كليٌّ جامع، يحسم الخلاف وينهي النزاع؛ إذ غالب الرجوع بما هو ردٌّ وعودة إلى أصل، يكون بعد خلاف في فرع أو نزاع..."[2] ومن الواضح أن الرَّدَّ إلى الأصل والرجوع إليه لحسم الخلاف لا يكون جزءاً من عناصر الخلاف، وإنما هو "مرجعية" مشتركة للمختلفين؛ لأنَّها تعبير عن الهوية الأصلية التي تجمعهم والذات الحضارية المميزة لهم.

وفي دائرة العلوم الإسلامية اختلف الناس قديماً ولا يزالون يختلفون في "المرجعية" التي يرجعون إليها لحسم الاختلاف في الرأي أو الحكم على مسألة من المسائل، فثمَّة من لا يرى مرجعيةً إلا القرآن الكريم، ومن يرى أنَّ السُّنَّة قاضية على القرآن الكريم، ومن يرى مرجعية عمل الصحابة أو أهل المدينة، ومن يقدّم التجربة التاريخية التي يعبر عنها التراث، ومن يرى الأحكام الفقهية الخاصة بالمذهب أو بإمام المذهب. وكان مثل هذا الاختلاف على المرجعية سبباً في ظهور تيارات فكرية تعصَّب لها أتباعها بصورة أفقدت الأمة وحدتها. مع العلم بأنَّ الله سبحانه أراد أن يكون الوحي الإلهي والهدي النبوي لتنزيل هذا الوحي في الواقع، مرجعيةً للأمة لا يزيغ عنها إلا هالك. بل إنَّ الله سبحانه أراد أن تكون هناك مرجعية تجمع المؤمنين وأهل الكتاب على كلمة سواء. قال تعالى: ﴿قُلۡ يَٰٓأَهۡلَ ٱلۡكِتَٰبِ تَعَالَوۡاْ إِلَىٰ كَلِمَةٖ سَوَآءِۭ بَيۡنَنَا وَبَيۡنَكُمۡ أَلَّا نَعۡبُدَ إِلَّا ٱللَّهَ وَلَا نُشۡرِكَ بِهِۦ شَيۡـٔٗا وَلَا يَتَّخِذَ بَعۡضُنَا بَعۡضًا أَرۡبَابٗا مِّن دُونِ ٱللَّهِۚ

[2] شبار، سعيد. "في مفهوم المرجعية واستعمالات الفكر العربي والإسلامي المعاصر"، **مجلة دراسات مصطلحية**، المغرب، عدد2، 1423هـ/2002م، ص86.

فَإِن تَوَلَّوْا۟ فَقُولُوا۟ ٱشْهَدُوا۟ بِأَنَّا مُسْلِمُونَ ﴿٦٤﴾ (آل عمران: 64) وكان التشريع المدني الذي صاغه النبي ﷺ في "وثيقة المدينة" مرجعيةً لكلّ من كان في المدينة من المسلمين وغيرهم.

فتحديد المرجعية هو سعْيٌ لأَمْر كلِّيّ جامع، تصاغ فيه المشتركات التي يتفق عليها أفراد المجتمع وفئاته، وهو الإطار الجامع الذي يحقق أكبر قدر من المصالح ويدرأ أكبر قدر من المفاسد، دون أن يعني ذلك إلغاء الاختلافات الجزئية في المذاهب والمدارس الفكرية.

وهكذا فإنّ المرجعية مصطلح يشير إلى المعتقدات والمبادئ والقيم التي تشكل مرجعاً حاكماً، يُرجع إليه عند الحكم على موقف أو رأي أو سلوك بالصواب أو الخطأ. وبذلك تمثل المرجعية سلطةً authority، تتّصف بأنها قاضية عند الخلاف، أو تمثِّل إطاراً مرجعياً frame of reference، تستند إليه الإجراءات والخطوات العملية في الشؤون العامة السياسية أو الاقتصادية أو الاجتماعية أو التربوية أو القانونية أو غيرها.

وتكون المرجعية في مستويات متعددة؛ فثمّة مرجعية كليَّة تعبر عن المعتقدات والقيم الخاصة بأمة من الأمم وهويتها وخصائصها، وتعرف المرجعية أحياناً، في هذا المستوى، بالرؤية الكلية أو رؤية العالم worldview، التي تحدد المعتقدات الخاصة بالعالم الطبيعي والاجتماعي والنفسي، مثل أصل الكون والحياة والإنسان، وقيم السلوك، ومسائل المعرفة، والموت والحياة، والخير والشر، والتاريخ والثقافة والحضارة.

فالمرجعية في هذا المستوى الأعلى، مستوى العقيدة أو الفلسفة الكلية: "هي الفكرة الجوهرية التي تشكل أساس كل الأفكار في نموذج معين، والركيزة النهائية الثابتة له، التي لا يمكن أن تقوم رؤية العالم دونها ... والمبدأ الواحد الذي تُرَدّ إليه كلُّ الأشياء وتُنسب إليه، ... ومن هنا يمكن القول بأن المرجعية هي المطلق المكتفي بذاته والذي يتجاوز كل الأفراد والأشياء والظواهر، وهو الذي يمنح العالَم تماسكه ونظامه ومعناه، ويحدد حلاله وحرامه."[3]

ويطلِق المَسِيريُّ على هذا المستوى التجريدي الأعلى من المرجعية مصطلح "المرجعية النهائية" ويميز بين نوعين منها، النوع الأول هو "مرجعية نهائية متجاوزة"، خارج الطبيعة

[3] المسيري، عبد الوهاب. **الفلسفة المادية وتفكيك الإنسان**، دمشق: دار الفكر، ط2، 2007م، ص36.

المادية ومتجاوزة لها، وهي رؤية للعالَم، العنصر الأساس فيها هو وجود الإله الخالق، "الواحد المنزّه على الطبيعة والتاريخ، الذي يحركهما ولا يحلّ فيهما،..." أمَّا الإنسان فعلى الرغم من أنه جزء من الطبيعة فإنَّ له حالةً خاصة يتجاوز بها الطبيعة فلا يذوب فيها ... "فالإنسان قد خلقه الله ونفخ فيه من روحه، وكرّمه، واستأمنه على العالَم، واستخلفه فيه، أي إنَّ الإنسان أصبح مركز الكون بعد أن حمل عبء الأمانة والاستخلاف.... ولذا فهو يظل مقولة مستقلة داخل النظام الطبيعي. كما أنه يعني أنَّ إنسانية الإنسان وجوهره الإنساني مرتبط تمام الارتباط بالعنصر الربّاني فيه."

أما النوع الثاني من المرجعية النهائية فهو: "المرجعية النهائية الكامنة" وهي كذلك رؤيةٌ للعالَم، يكون فيها هذا العالَم محتوياً في داخله: "ما يكفي لتفسيره دون حاجة إلى اللجوء إلى أي شيء خارج النظام الطبيعي...، ففي إطار المرجعية الكامنة لا يوجد سوى جوهر واحد في الكون، مادة واحدة يتكون منها كلُّ شيء، ... ونحن نذهب إلى أنّ كل النظم المادية تدور في إطار المرجعية الكامنة. ومن هنا إشارتنا إلى المادية باعتبارها وحدة الوجود المادية." فالإنسان في هذه المرجعية النهائية الكامنة "كائن طبيعي، وليس مقولة مستقلة داخل النظام الطبيعي، وإنما هو مستوْعَب تماماً فيه، ويسقط تماماً من قبضة الصيرورة، فتسقط المرجعية الإنسانية وتصبح الطبيعة/المادة هي المرجعية النهائية."

وثمة صورة أخرى للمرجعية النهائية الكامنة، تتمثل في صورة أخرى هي "وحدة الوجود الروحية" التي تؤمن بوجود الإله الواحد، لكنَّه حالٌّ في الوجود وكامن فيه، فهو: "إله يَحِلُّ في مخلوقاته، ويمتزج ثم يتوحد معها ويذوب فيها تماماً، بحيث لا يصير له وجود دونَها، ولا يصير لها وجود دونه... فهو إله اسْمَاً، ولكنَّه هو الطبيعة/المادية فعلاً."[4]

ثُمَّ إنّ المرجعية أنواع متعددة، فقد تتمثَّلُ في القوانين والتشريعات التي يتفق عليها المنتمون إلى مجتمع أو دولة لإدارة شؤونهم، وتكون في صورة دستور الدولة وما ينبثق عنه من قوانين هي مرجعية لذلك المجتمع أو الدولة.

ومن أنواع المرجعية ما تعبِّر عنه وثائق الاتفاقات الخاصة بين الأفراد أو الجماعات أو الدول، أو مجلسٌ يوكل إليه إصدار الفتوى في قضايا فقهية أو قانونية. وثمَّة أطرٌ مرجعية

[4] المرجع السابق، ص37-39.

خاصة لكلّ مهنة من المهن. وقد تكون المرجعية في صورة أفكار واجتهادات لشخصية علمية أو فكرية أو سياسية، أو في كتاب يجمع هذه الأفكار. فالإمام الشافعي هو مرجعية المذهب الشافعي، وأفلاطون مرجعية في الفلسفة المثالية، وفرويد مرجعية في علم النفس التحليلي، وداروِن مرجعية التطور العضوي، وهكذا. والإنجيل (أو مجموعة الأناجيل الأربعة المسمى بالعهد الجديد) هو المرجعية العليا عند المسيحيين، وكتاب "ثروة الأمم" من تأليف آدم سميث (توفي 1790م) كتاب مرجعي في علم الاقتصاد الحديث، وهكذا. وفي الوقت الذي نجد مثل المرجعيات وأمثالها قائمة في المجتمع الواحد مع قدر من المراجعة والنقد المستمر، فإنّ القرآن الكريم هو المرجعية العليا للمسلمين، وهي محل إجماع، أما تفسيراته فلا مانع من أن تخضع للتفسير بناءً على اجتهاد معتبر للمفسِّر وسقفه المعرفي.[5]

وقد دأبت شعوب العالم على مدار التاريخ على تحديد خصوصيات دينية أو دهرية، وتتخذها مرجعية لها في نظمها الداخلية وعلاقاتها الخارجية، لكنَّ شعوب العالم دخلت منذ منتصف القرن العشرين في مرحلة أخذت فيها خصوصياتها تُخْلِي مواقعَها أمام "الشرعية الدولية" بوصف هذه الشرعية مرجعية لا سبيل إلى تجاوزها. وقد بدأت الشرعية الدولية أوَّل الأمر في صورة قرارات سياسية وعسكرية، لكنَّها أصبحت بالتدريج مبادئ في حقوق الإنسان، والثقافة السكانية، والمجتمع المدني، وحقوق المرأة، ومفهوم الأسرة، إلخ. وبذلك أصبحت "مرجعية" الشرعية الدولية "قيماً دولية" يتم تبنّيها، طوعاً أو كرهاً، والأخطر من كل ذلك أنها أصبحت موضوعات للحرب الفكرية التي ترافق أشكال الحرب الأخرى، أو تكون بديلاً "ناعماً" عن أشكال الحرب الأخرى، هدفها كسب العقول والقلوب، وتدور رحاها في ميادين التعليم والإعلام والمؤتمرات الإقليمية والدولية، وتحاول فيها القوى الكبرى في العالم أن تنشر مبادئها وقيمَها، وتفرضَها على الكيانات الضعيفة.[6]

[5] المراجع هى الكتب التى يرجع إليها الباحث أو المؤلف، ويشير إليها في توثيق الأفكار التى استفادها منها. والكتب المرجعية في علم المكتبات هى الكتب التى جمعت مادتها بصورة تيسر على الباحث الوصول إلى ما يريده من الكتاب، دون أن يكون بحاجة إلى قراءة الكتاب كاملاً.

[6] ملكاوي، فتحي حسن. "الصراع على مرجعية القيم في العالم المعاصر"، المؤتمر الرابع لمركز دراسات التشريع الإسلامي والأخلاق، جامعة حمد بن خليفة، الدوحة، قطر، 2-3 أبريل (نيسان) 2016م.

وبصورة عامة فإنَّ المرجعية الفكرية في مستوياتها الفرعية تنبثق في الأساس من المرجعية الكلية، فهذه المرجعية هي رؤية للعالَم، وتصوُّر كلي، لا يقتصر مجالها على البُعد العقدي، وإنما يمتد إلى نظام الحياة وما يتصل به من تشريعات في الحكم والاقتصاد والقانون والتربية والإعلام، وغيرها، وهي تحدد منهج التفكير والنظر والبحث، والتعامل مع الأفكار والأشياء والأحداث. فمرجعية الفكر التربوي الغربي مثلاً هي فرع عن المرجعية الغربية العامة، وتطبيق من تطبيقاتها، مع ملاحظة أن بعض الممارسات التربوية والتعليمية قد تكون أساليب وأدوات تتصف بقدر من الحيادية ويتم توظيفها وفق المرجعية الفكرية المتاحة.

وقد كثر الجدل السياسي والإعلامي في السنوات الأخيرة حول مصطلح "المرجعية الإسلامية"، وذلك في سياق الحديث عن الدولة الحديثة التي تسعى المجتمعات العربية والإسلامية إلى بنائها. فثمَّة تيارات تريد أن تقتفي أثر الغرب في بناء دولة مدنية، تفصل الدين عن الحياة العامة، لتكون الشؤون السياسية والاقتصادية والاجتماعية مستقلة عن الأحكام الدينية. وقد تأثرت هذه التيارات بمفهوم الدولة المدنية مقابل الدولة الدينية بالمعنى اللاهوتي الكنسي الذي عرفته أوروبا. وثمَّة تيارات أخرى لا ترى مشكلة أن تكون الدولة "مدنية" بمعنى غير عسكرية، وغير دينية بالمعنى الأوروبي المشار إليه، شريطة أن لا تكون "مَدَنيَّة الدولة" طريقاً لاستبعاد الدين من الحياة العامة. فالدين في المجتمعات الإسلامية هو الهوية الأصلية المميزة للهوية الجامعة والذات الحضارية. لذلك لا بدّ أن تكون "المرجعية الإسلامية" أساساً لأية تشريعات مدنية. أما الدولة الدينية التي عرفتها أوروبا في القرون الوسطى فهي شيء مختلف عن تشريعات الإسلام والمرجعية الإسلامية.

ثانياً: ملامح عامة في مرجعية الفكر التربوي الغربي

تستمدُّ معظم مجتمعاتنا المسلمة اليوم فكرَها التربوي، بمفاهيمة ومبادئه وممارساته، من التجربة الغربية المعاصرة، ولذلك نجد من الضروري أن نكون على تمام الوعي بمرجعية الفكر التربوي السائد في البلدان الغربية، لنتبيّن ما قد يكون من خطر في استيراد هذا

الفكر. إنَّ التدبُّر العميق لمرجعية الفكر الغربي عموماً والفكر التربوي الغربي على وجه الخصوص، يلزم أن يكون بقدر من الوعي والمسؤولية، والموضوعية كذلك.

والمعروف أنَّ الفكر التربوي الغربي يبدأ بالإشارة إلى عمقه التاريخي من أقدم العصور بالإحالة إلى إنجازات فلاسفة اليونان والإغريق ومرجعياتهم الوثنية والمادية. وربما نجد إشارات عابرة إلى بعض الحضارات القديمة في مصر والهند والعراق. ثم يتجاوز التأريخُ للفكر التربوي عصرَ الظلمات الأوروبي، متجاهلاً تاريخ العالَم وحضاراته الأخرى خارج أوروبا في أثناء هذا العصر، الذي يقابله العصر الذهبي للحضارة الإسلامية، ليقفز إلى عصر الأنوار الأوروبي، وعصر الاكتشافات العلمية والجغرافية، ويشير إلى إسهامات بيكون وديكارات وهيوم، ثم فولتير وروسّو وفروبل إلى أن يمر بشخصيات القرن العشرين مع تركيز على ديوي وفرويد وبستالوزي وبينيه وبياجيه وواطسن وماسلو وبلوم، وتايلر، وسكنر وأوزبل وبرونر وغيرهم. وهذا ما جعل الفكر الغربي متمركزاً حول الإنجاز الغربي، مع ما يصاحب هذه النزعة من تهميش للآخر.

ويتمثل مفهوم الغرب اليوم، في بعده الجغرافي، بدول القارة الأوروبية والولايات المتحدة الأمريكية، وبعض البلاد الأخرى مثل كندا واستراليا ونيوزيلاندا وغيرها مما يرتبط بالغرب الجغرافي ارتباطاً وثيقاً. وقد وصل الفكر الغربي إلى حالته المعاصرة عبر مسيرة من التطور التاريخي، الذي لم تقتصر أحداثه على البلدان المشار إليها، وإنَّما امتد أثر الفكر الغربي إلى كثير من بلدان العالم نتيجة العلاقات السياسية والعسكرية للغرب مع هذه البلدان، سواءً تمثلت هذه العلاقات بحقبة الاستعمار، والحروب، أو بعلاقات الهيمنة السياسية والاقتصادية. وقد يَرِدُ بعض الاستدراك على وجود مصطلح "الغربي" في عبارة "الفكر التربوي الغربي" بحجة أنَّ الفكر التربوي السائد في الغرب اليوم هو حصيلة تطور في الخبرة البشرية عبر مراحل ومحطات تاريخية متتابعة، وشاركت فيها شعوب مختلفة. لا سيّما أننا نستطيع أن نميز في هذه المراحل إسهامات الإغريق واليونان والحضارات القديمة في مصر والعراق وفارس والهند والصين، فضلاً عن هدي الأنبياء وأتباعهم على مدار التاريخ، مروراً بما أنجزته الحضارة الإسلامية من فكر تربوي وتعليمي في بغداد ودمشق

القاهرة وقرطبة وغرناطة، ثم ما كان من تطورات عصر النهضة والتنوير الأوروبي وما نتج منه من حداثة، وصولاً إلى الخبرة التربوية المعاصرة، التي يمكن أن نميّز فيها إسهامات مفكرين من مختلف أقطار العالم.

وعلى ما في هذا الاستدراك من حق، فإنَّنا نتجاوزه، للتنبية على أمرين، الأول أنَّ الغرب –الأوروبي الأمريكي– يدَّعي اليوم أنَّه صاحب الشأن في الإنتاج الفكري المعاصر في العلوم التربوية كما في سائر الميادين، والثاني أنّ معظم دول العالم اليوم في آسيا وإفريقيا وأمريكا الجنوبية، بما في ذلك المجتمعات العربية والإسلامية، تقرّ للغرب بهذا الادِّعاء، وتستمد فكرها وممارساتها من الإنتاج الفكري الغربي طوعاً أو كرهاً! ونسارع هنا إلى إبداء ملاحظة قد نجد ما يشهد لها من الفارق بين أثر الفكر التربوي الغربي في الغرب، وأثره في البلدان التي تقتبسه من الغرب؛ إذ يكون الاقتباس في كثير من الأحيان للشكل لا للجوهر، وللقالب لا للروح. ففي الجوهر والروح بعض الجوانب الإيجابية التي نفتقدها في الاقتباس والاستيراد. ومع ذلك فإننا قد نجد بعض العلماء في الغرب نفسه يحاولون الاطلاع على أية منظورات فكرية غير غربية، وربما يشجعون أخذها بالحسبان.

ونجد في العالم العربي مؤسسات متعددة تحرص على ترجمة ما عرفه الفكر الغربي إلى اللغة العربية، مع قدر من التنويه بضرورة المثاقفة، والوعي بالحالة الفكرية والثقافية في العالم والتفاعل معها. ويفتقد هذا التنويه في كثير من الأحيان بيان الصورة الكاملة لما يتم اختياره للترجمة، من حيث المرجعية الفكرية التي يستند إليها، أو النقد الذي وجه له في الدائرة الغربية نفسها.

ومن المناسب أن نقرر أنَّنا في هذا المقام لا نعارض مبدأ الترجمة، ولا ما تهدف إليه من تفاعل ومثاقفة، لكنَّنا نشير إلى ملاحظتين؛ الأولى: هي أنَّ المثاقفة تفاعل بين طرفين لكلٍّ منهما هُوِيَّةٌ تُميّزه وعطاءٌ يقدّمه، ومن ثَمَّ تكون حركة المثاقفة في اتجاهين. والذي نلاحظه أنَّ التفاعل الذي تمارسة النخبة المثقفة في العالم العربي والإسلامى يسير في اتجاه واحد، من الغرب إلينا، سواء في المجال الفكري والثقافي أو في المجال العلمي والتكنولوجي، مما جعلنا نكتفي بموقف المتلقي. والملاحظة الثانية، أنَّ موقف المتلقي هذا تسوّغه هذه

النخبة المثقفة، بحجة أنَّنا بصدد الخروج من واقع التخلف الذي تعاني منه الأُمّة، ومن ثم فنحن بحاجة إلى الأخذ بمبادئ التنوير، والحداثة، والعقلانية، والعلمية،... كما أخذ بها الغرب لنتقدم كما تقدم، مع العلم أن قرنين من الزمان ونحن نأخذ من الغرب، كلَّ شيء عنده، فما تحقق لدينا شيء من حداثة الغرب، ولا بَنَيْنَا شيئاً من عناصر حداثتنا الخاصة، ولم نخرج من حالة التخلف، وكدنا نفقد كل شيء من عناصر وجودنا الفكري وعطائنا الثقافي. وقد بدأت بعض البلدان العربية والإسلامية الاتصال بالغرب منذ القرن التاسع عشر مع الصينين واليابانيين، وشهدت الجدل نفسه بين الثقافة الغربية والثقافات المحلية، لكن الصين واليابان نجحتا في تحقيق التقدم المادي وتجاوزتا الغرب في بعض الأحيان، مع الاحتفاظ بقدر من الثقافة المحلية، لكن البلاد الغربية أخفقت في تحقيق التقدم المادي وفقدت الكثير من عناصر ثقافتها.

ويبدو أنَّ الفلسفات أو النظريات أو المدارس الفكرية أو المناهج الجديدة التي نشأت في الغرب تعرض أحياناً بشيء من الإطراء والزخرفة اللفظية، وبصورة تدعو إلى الإعجاب؛ نظراً لمدى ما تختلف به عن النظريات السابقة. لكن ما تجدر ملاحظته أنّ هذه الفلسفات قد نشأت، ولا تزال تنشأ، في صورة فِعْل وردِّ فعل، فقد كانت الطبيعية في الفكر الغربي ردَّ فِعْل على الغيبية، والوضعية جاءت ردَّ فعل على المعيارية، والعلمانية ردّ فعل على الدينية، وما بعد الحداثة ردّ فعل على الحداثة، والتفكيكية ردّ فعل على البنيوية، وهكذا. ثمَّ إنّ كلَّ فلسفة أو مدرسة تنشأ في الغرب، لا تنشأ ابتداءً دون أصل تطورت منه واستندت إليه، أو اعترضت عليه، وربما نستطيع أن نميّز في الفلسفة الجديدة عناصر الأصل لنجد أنَّ الجديد تداخل مع القديم، دون أن يفتقد أيٌّ منهما المرجعية نفسَها.

وكمثال على علاقة الفلسفة التالية بالفلسفة التي سبقتها يقول غارودي عن البنيوية التي جاءت بعد الوجودية: "ثمة عهد في الفلسفة على وشك أن تطوى صفحته: إنه عهد الوجودية الذي دام ثلث قرن ونيِّفاً... ضحّت الوجودية بالعقلاني والموضوعي، بالصرامة العلمية والانضباط الثوري، فلكأن التاريخ منسوج فقط من بزوغ مشاريع حرة.. إن هذا

التفكير بصدد الذات قد ألهب حماسة جيل ما، ليساوره، في أيام الحرب والاحتلال، الشعور بعزته الشخصية إلا عن طريق النفي والتمرد. وهكذا لم تعد الوجودية محض تصوّر للعالم، وإنما درجة أو موضة هيمنة، مع التحرير ولسنوات عدة، على الأدب والأعراف. ولكن عندما انطرحت مسألة البناء انكشف عجز الوجودية، عجز نظري وعجز عملي في آن معاً."[7]

ويتداخل أثر التاريخ والدين في تطور الفكر الغربي، فقد شهد التاريخ الديني على وجه الخصوص أحداثاً وملابسات كانت لها نتائجها العميقة في تحديد طبيعة الفكر التربوي الغربي وموقفه من الدين والمرجعية الدينية. فبعد طول صراع بين السلطة الدينية، والسلطة السياسية في أوروبا، اضطرت الكنيسة أن تجعل الدين مسألة شخصية وعائلية تختص بالعلاقة مع الله سبحانه، وتركت للمؤمنين إقامة أنظمة حياتهم وسنّ تشريعاتهم وفق ما قادتهم إليه الخبرة والتجربة، فاستأثرت السلطة السياسية بشؤون الحكم والاقتصاد والقانون والتربية. وقد حدث هذا التغيُّر في مرجعية الدين من نظام للحياة في سائر مجالاتها، ليكون شأناً شخصياً، في الوقت الذي حدثت فيه تطورات كبيرة في مفاهيم الحرية والفردية والنظرة المادية، وما رافق ذلك من رخاء اقتصادي وتقدم علمي، فانعكس كل ذلك على النظرة إلى الدين، فأصبح التحرر من المرجعية الدينية، في الحياة العامة، في نظر الغربيين سبباً في التقدُّم، وأصبح اعتماد المرجعية الدينية في المجتمعات غير الغربية يفسِّر ما هي عليه من مظاهر التخلف.

ومن الجدير بالذكر أنّ هذا العرض لموقع الدين في الحضارة الغربية المعاصرة، يجد عند بعض الغربيين من يرفضه جملة وتفصيلاً، ويحاول إعادة بناء الفهم التاريخي لنشأة الحضارة الغربية وتميزها بالعبقرية الاستثنائية، وإعادة تفسير تاريخ أوروبا بناءً على هذا الأساس، بما في ذلك: عدم أخذ الغرب من الحضارات الأخرى، وإنكار الروح الاستعمارية في العقل والوجدان والممارسة عن الغربيين، ونفي وجود عصور مظلمة في التاريخ الأوروبي، وعدم وقوف الكنيسة في وجه العلم، وأن الحروب الصليبية مع المسلمين كانت دفاعاً عن

[7] غارودي، روجيه. **البنيوية: فلسفة موت الإنسان**، ترجمة: جورج طرابيشي، بيروت: دار الطليعة، ط1، 1979م، صدر الأصل الفرنسي للكتاب عام 1969م، ص14.

النفس... إلخ. وسنجد في هذه المحاولات من الروح الاستعلائية والغطرسة، ما يفسر سلوك الغرب تجاه الشعوب الأخرى.[8]

وسواءً تمثلت روح الاستعلاء عند الغربي في البعد الديني أو التقدم العلمي أو التفوق الحضاري، فإنَّ هذه الروح قد شكلت ذاكرة تاريخية، وثقافة عامة تتوارثها أجيال الغربيين. ويتعزز أثر هذه الثقافة بما يشاهده الغربي من واقع التخلف الذي تعاني منه كثير من المجتمعات غير الغربية، لا سيما مجتمعات المسلمين. وتعززت ثقافة الغربيين بالثقافة التي تولدت في مجتمعات المسلمين التي أصبحت تعاني من الاستلاب وعدم الثقة بالنفس، وربط إمكانية التقدم بالتطلع إلى التجربة الغربية.

وكان أخطر ما نتج عن ذلك أن صيغت المعرفة في مناهج التربية بطريقة استعلائية، تعلي من شأن المركزية الغربية وتحطُّ من قدر الهوامش الإفريقية والآسيوية، وتضع الثقة في قدرة الإنسان الغربي، وتؤكد العجز والتخلف عند غيره، فالبلدان الغربية متحضرة ومتقدمة والبلدان الأخرى تقليدية متخلفة، وكل مشاريع التنمية من أجل التقدم في هذه البلدان الأخرى تتعثر وتفشل، ما دامت تحتفظ بشيء من ثقافتها التقليدية ذات المرجعية الدينية.

ومن السهل أن نجد مرجعية الفكر التربوي الغربي في رؤيته لدور التربية والتعليم في إعادة بناء المجتمعات الأخرى، عبر النمط الغربي؛ فلا بدّ من العلمانية لحل مشكلة الدين، ولا بدّ من القروض الربوية لحل مشكلة الاقتصاد، ولا بدّ من السوق الحرة لتحقيق التنمية، ولا بدّ من الديمقراطية والتعددية الحزبية على النموذج الغربي لتطوير الواقع السياسي، ولا بدّ من النظام التعليمي القائم على هيكل التعليم في المدارس والجامعات. وسيكون التركيز في التعليم على العلوم والرياضيات واللغات الأجنبية والكمبيوتر وسيلة

[8] من أمثلة هذه المحاولات كتاب صدر عام 2015م، وكانت له ردود فعل متفاوتة، لكنه عمَّق الشعور بتفوق العرق الأبيض، وقَصَر التطور الحضاري في تاريخ العالم على التجربة الأوروبية وامتدادها الأمريكي، وربما تُعزِّز مادة الكتاب نمط التفكير الذي أخذ ينتشر في الغرب من مشاعر الكراهية للمهاجرين، وظاهرة الإسلاموفوبيا والاعتداء على مساجد المسلمين، وغيرها من الاتجاهات السلبية تجاه غير الغربيين. وعنوان الكتاب بالعربية هو: "كيف انتصر الغرب: القصة المهملة في انتصار الحداثة" وهذه بيانات الكتاب:

- Stark. Rodney. *How the West Won: The Neglected Story of the Triumph of Modernity*. Wilmington, DE: Intercollegiate Studies Institute, 2015.

سهلة وسريعة للتقدم، فهي مركز الاهتمام وعمقه. أما مواد بناء الأمة من دين وتاريخ ولغة فهي خصوصيات معترف بها، ولذلك يعطى لها هامش من العناية، دون أن يؤثر هذا الهامش على مركز الاهتمام وعمقه!

والمسألة في فهم المرجعية الغربية في بناء المناهج التربوية لا تختص بالمواد الدراسية وحسب، فهي تهتم بطرائق التفكير والاتجاهات النفسية، فالمنهج الاستقرائي التجريبي، الذي يعتمد الخبرة الحسيّة والمشاهدة والتجربة العملية، هو الأساس في إنتاج المعرفة واختبارها وتوظيفها. وقد كان هو الأساس في انتقال أوروبا من عصر الظلمات إلى عصر الأنوار، ثم تحقيق النهضة الصناعية وتطوير وسائل الإنتاج وأدوات الاتصال والنقل. ومن ثَـمَّ فإنَّ العلم الذي يستحق الاهتمام به في المرجعية الغربية، هو ما يثبت بالتجربة والمشاهدة الحسية، ولذلك فالعلوم الحقّة الدقيقة هي الفيزياء والكيمياء، وما في مستواهما، أما العلوم الاجتماعية فهي تسمى علماً مجازاً فقط، ولكنها يمكنها أن تُبنى على أسس علمية تجريبية عبر مراحل من النمو والتطور العلمي، وهي الآن في مرحلة متخلّفة، وقد تلحق بالعلوم الحقة يوماً ما. أما طرائق التفكير والبحث ذات الصلة بالأبعاد الغيبية– الميتافيزيقية فلم يعد لها مكان في برامج التعليم.

مما يلفت النظر أن التربويين الغربيين قد بذلوا جهوداً كبيرة في بناء التربية على أساس العلم التجريبي، ولا يزالون يبذلونها،[9] ومع ذلك فقد ظهرت تيارات أخرى في البحث التربوي تؤكد على أنَّ ميدان التربية مثله مثل ميادين العلوم الاجتماعية الأخرى، لا يصلح أن يطبق عليه المنهج العلمى الذي يطبق على العلوم الطبيعية، بسبب الفوارق الجوهرية بين سلوك المادة، وفق قوانين ثابتة وبطريقة يسهل التحكم التجريبي فيها، وسلوك أفراد

[9] Gage, N.L. *The Scientific Basis of the Art of Teaching*. New York: Teacher College Press, Coumbia University, 1977.

- Subotnik, Rena and Walberg, Herbert. *The Scientific Basis of Education Productivity (Research in Educational Productivity)*, Charlotte, North Carolina. Information Age Publishing, 2006.
- Appleton, lilla Estella. *A Comparative Study of the Play Activities of Adult Savages and Civilized Children*; An Investigation of the Scientific Basis of Education, Victoria, Australia: Leopold Classic Library, 2017.

البشر ومجموعاتهم وفق قوانين غير معروفة تماماً. ولذلك ظهرت مناهج للبحث التربوي والاجتماعي تعتمد الوصف الكيفي للظواهر والمواقف بدلاً من الوصف الكمي، وتعتمد بناء الفرضيات بدلاً من اختبارها، وتعترف بالفارق بين التعامل من الأشياء المادية في العلوم الطبيعية، والسلوك البشري في العلوم الإنسانية والاجتماعية.[10]

ثالثاً: تعدد الفلسفات في مرجعية الفكر الغربي

تمتلئ لغة الفكر الغربي بعدد كبير من المفاهيم والمصطلحات التي يأخذ بعضها صفة الفلسفة أو المنهج أو المدرسة الفكرية. وفيما يأتي بيان لبعض صور التعدد في المرجعيات العامة في الفكر التربوي الغربي:

1. العلمانية في مرجعية الفكر الغربي:

ومن الأفكار التي ارتبطت بمرجعية الفكر الغربي فكرة العلمانية التي أصبحت مبدأ ليس في الفهم والممارسة في الحياة الغربية وحسب، وإنما في فهم وتفسير حالة المجتمعات الأخرى وتحديد سبل التعامل معها. ولا يبدو أنَّ للعلمانية مفهوماً واحداً في البلدان الغربية، ففي حين كان المعنى الأصلي لهذا المفهوم هو فصل الدين عن أنظمة الحياة العامة في الشؤون السياسية والاقتصادية وغيرها، مع الاعتراف بالحاجة إلى الدين في العلاقات الشخصية والتنمية الروحية، فإنَّ هذا المعنى في الممارسة توزع على عدد من الأشكال، وبطرق مختلفة بين البلدان الأوروبية.

ويحدد موقع الجمعية الوطنية للعلمانية[11] National Secular Society ثلاثة مبادئ للعلمانية تحمي الحريات التي يجب أن يتمتع بها الناس وتدعمها، وهي: "فصل

[10] See for example specialized journals such as: International Journal of Qualitative Studies in Education, and related textbooks such as:

- Anfara, Vincent and Mertz, Norma (Eidors). *Theoretical Frameworks in Qualitative Research*, Los Angeles and London: Sage Publication, Inc. 2015.
- Mackson, Alecia and Mazzei, Lisa. *Thinking with Theory in Qualitative Research: Viewing Data across Multiple Perspectives*, London and New York: Routledge 2011.

[11] الجمعية الوطنية للعلمانية أنشئت في بريطانيا عام 1866م، في صورة جمعية غير هادفة للربح، وبدعم من أعضائها، تدعو إلى فصل الدين عن الدولة، وإلغاء الكنيسية الإنجليزية، واعتبار العلمانية أفضل وسيلة لبناء مجتمع عادل، يعيش فيه المواطنون مهما اختلفت أديانهم أو كانوا بلا دين حياتهم مواطنين متساوين.

المؤسسات الدينية عن مؤسسات الدولة بحيث يكون للدين إسهامه في الحياة العامة دون أن يكون له السيطرة، وحرية الفرد في ممارسة دينه أو معتقده وفقاً لضميره دون الإضرار بالآخرين أو تغيير معتقداتهم أو إجبارهم على عدم الإيمان بدين؛ وتحقيق المساواة بحيث لا يكون وجود المعتقد الديني أو غيابه سبباً في تحقيق مصلحة أو ضرر."[12]

وقد جرى تبنّي العلمانية في الولايات المتحدة والدول الأوروبية في صورة مبدأ دستوري تكون فيه المؤسسات السياسية والدينية منفصلة، لكلّ منها مجالها الخاص بها. والسلطة السياسية حيادية بالنسبة للإيمان أو عدم الإيمان الديني. وتتخذ التشريعات والسياسات في الدولة وفق المتطلبات الدنيوية، دون مرجعية دينية معينة. وأي تدخل من السلطة الدينية في شؤون الدولة أو جعل الدين نقطة مرجعية أو مصدراً للتشريع، يتناقض مع مبدأ العلمانية ويفقد الدولة مشروعيتها.

ويمكن أن نميّز في العلمانية ثلاثة أنواع: سياسي، وفلسفي، وثقافي–اجتماعي، فالعلمانية في بُعدها السياسي وجدت قبولاً واسعاً في الغرب سواءً من المتدينين أو غير المتدينين، فهذا المبدأ يعطي حقوقاً متساوية للمجموعات الدينية ولمن لا دين له. وترى الفئتان أنَّ العلمانية ليست حماية للدولة فحسب، وإنَّما هي حماية للدين كذلك.

وكان من الطبيعي أن ينعكس مبدأ العلمانية وتطبيقاته في الغرب على التعليم بصورة عامة، والتعليم العام الذي تشرف عليه الدولة بصورة خاصة. فمع نشأة مبدأ العلمانية نشأ مصطلح "التعليم العلماني" في القرن التاسع عشر في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا. ولاقى دعماً كبيراً من السلطات الكنسية، لحل مشكلة التنافس في تقديم تعليم ديني من طوائف دينية مسيحية مختلفة، فكانت هذه الطوائف تفضّل تعليماً مدرسياً حيادياً وموضوعياً حتى لا يؤثر أي تعليم ديني على المعتقدات الدينية للطلبة. فالمنهاج الخالي من أي تعليم ديني سيكون أفضل من منهاج يستعمل معتقدات مسيحية من رؤية طائفة مسيحية أخرى. وهكذا وجد دعاة العلمانية فرصتَهم لإزالة جميع صور

[12] https://www.secularism.org.uk/what-is-secularism.html

ومن الجدير بالذكر أن شعار الجمعية هو: "تحدي الامتيازات الدينية"

Challenging Religious Privilege

التلقين الديني أو الممارسات الدينية من مناهج التعليم العام. ولجأت كلّ طائفة مسيحية إلى إنشاء مدارس خاصة تتضمن تعليماً دينياً خاصاً بمعتقدات تلك الطائفة.

ولكنَّ موضوع التعليم الديني والتضمينات الدينية لبعض الموضوعات العلمية كان ولا يزال موضوع جدل قانوني، تُصدر فيه المحاكم قراراتها وفقاً لتفسيراتها المتفاوتة للمبادئ القانونية، ولم تستطع المحاكم في الولايات المتحدة الوصول إلى حل نهائي لحسم هذا الجدل. وبينما لا تزال الدعاوى والدعاوى المضادة حول الدين في المدارس العامة مستمرة في محاكم الولايات المتحدة، فإنَّ الصلاة الدينية اليومية في المدارس البريطانية مستمرة حتى الآن، وهي كذلك في عدد من الدول الأوروبية الأخرى. ومع ذلك فإن عدداً قليلاً من المدارس في الولايات المتحدة تقدم مادة دراسية عن الدين. بينما تفعل ذلك معظم المدارس في أوروبا. لكن الشرط في هذه الحالة أن يكون "التعليم عن الدين" متوازناً، وموضوعياً، وعادلاً، وحيادياً، ويعني ذلك عدم تعليم الدين على أنَّه صحيح، أو أنّ ديناً ما صحيحٌ أكثر من غيره.

وتجد العلمانية وضرورة اعتمادها في التعليم العام دعماً متزايداً بدءاً من منتصف القرن العشرين، من دعاة المجتمع الليبرالي، ولا سيما على المستوى الأكاديمي والقانوني، فهؤلاء يَعدّون الدين مناقضاً لروح المجتمع المنفتح والثقافة العلمية.[13]

وقد شهدت العقود الأخيرة من القرن العشرين ظهوراً متزايداً للدين في الحياة العامة في معظم أنحاء العالم، ويصدق ذلك على الأديان المختلفة، ومعظم أشكال هذا الظهور كان يتم بممارسات سلمية، وفي قليل من الحالات كان يرافقه ممارسات لا تخلو من الكراهية والعنف وإشعال الاضطرابات. وربَّما كانت هذه الحالات صوراً من استغلال المشاعر الدينية لأغراض سياسية. وقد كان لموجات الهجرة إلى الغرب أثر في الإخلال بالمجتمع المتجانس نسبياً في الصفة العلمانية، لا سيما في البلدان الأوروبية. ويرى بعض

[13] Ibid., pp. 402-403.

الباحثين في أوروبا أن تحول هذه البلدان إلى مجتمعات متعددة الثقافة ومتعددة الأديان قد شكل تحدياً للأطروحة العلمانية التي كانت تتوقع أن سلطة الدين تتلاشى تدريجياً من التأثير في الحياة العامة، وتأخذ موقعها في دائرتها الخاصة بها.[14]

ولذلك فإن الأدبيات المتنامية عن الحضور المتزايد للدين أخذت تتحدث عن دخول العالم في "عصر ما بعد العلمانية" حيث يستعيد الدين قوته المؤثرة في المجتمع. وفي الوقت نفسه تشير هذه الأدبيات إلى أنَّ تراجع العلمانية يشكل أيضًا تحدياً للشرعية التي تستمد منها الدول الديمقراطية الدستورية سلطتها. ونتيجة لذلك، ظهرت أصوات تدعو إلى مراجعة النهج العلماني، أو حتى التخلص منه، والاستعاضة عنه بمبدأ يقيم تحديداً جديداً للعلاقة بين الدين والدولة.[15]

وعلى كل حال فإنَّ الذين يدعون إلى الاستفادة من تجربة العلمانية الغربية في حياة الشعوب المسلمة، في مجال التربية والتعليم وغيرها من المجالات، يتجاهلون الاختلاف الجوهري بين طبيعة المسيحية والإسلام، والظروف التي قادت إلى نشأة العلمانية، ويتجاهلون أن الإسلام ليس فيه سلطة دينية بالمعنى الذي عرفته أوروبا، حتى يتم المطالبة بفصلها عن السلطة الزمنية.

---

[14] Usturali, Adil. A Conceptual Analysis of Secularism and Its Legitimacy in the Constitutional Democratic State, 2015. Policy Breif Series. Fox International Fellwoship. See the link:

- https://foxfellowship.yale.edu/sites/default/files/files/Adil%20Ustrulai%20-%20PolicyBrief.pdf

– انظر مزيداً من التفاصيل في المراجع المختصة بعلاقة العلمانية بالدين، ومن ذلك على سبيل المثال:

[15] Kettell, Steven. Secularism and Religion, Oxford Research Encyclopedias (Politics), Online Publication, Jan 2019. See the link:

- https://oxfordre.com/politics/view/10.1093/acrefore/9780190228637.001.0001/acrefore-9780190228637-e-898. See also:

- Bhargava, Rajeev. State, religious diversity and the crisis of secularism, Open Democracy: free thinking for the world, 22 march 2011.

- https://www.opendemocracy.net/en/states-religious-diversity-and-crisis-of-secularism-0/

وينعكس أثر المرجعية الفكرية الغربية على موقع القيم الأخلاقية في منظومة التربية وعملية التكيف الاجتماعي التي تحاول التربية تيسيرها أو توجيهها، فالمناهج التربوية في الغرب هي انعكاس لواقع المجتمع الغربي والقيم الاجتماعية والأخلاقية السائدة فيه. ولذلك لا بدّ من الوعي بموقع القيم في الفكر التربوي الإسلامي، فهي قيم تقود المجتمع وتوجّهه وترتقي به، ومن ثم تشكّل، في موقعها ومهمّتها، مرجعية متميزة تماماً عن أية مرجعيات أخرى.

2. العولمة في مرجعية الفكر الغربي:

جاء مصطلح العولمة Globalization في الأساس لوصف التغيرات الحادثة في الاقتصاد العالمي في منتصف ثمانينيات القرن العشرين، لكنّ المصطلح سرعان ما انتقل لوصف التغيرات في المجالات السياسية والثقافية والتربوية التي تؤثر بطرق متعددة على قسم كبير من سكان العالم. والذي يهمنا هنا هو ما يختص بعلاقة العولمة بالتربية والتعليم.

ويشير مصطلح عولمة التعليم إلى شبكات ومؤسسات وعمليات عالمية تؤثر في السياسات والممارسات التعليمية المحلية. ولكل من هذه الشبكات والمؤسسات والعمليات بنية فوقية تتجاوز النظم المدرسية الوطنية المحلية، وما يحدث فيها يتم على مستوى عالمي وبسرعة كبيرة، وتضطر المجتمعات إلى اختيار سياسات تتبنّى فيها ما تأتي به نتائج هذه العولمة، رغبةً في المنافسة على المستوى الاقتصادي والحضور العالمي، وأحياناً خضوعاً للضغوط السياسية والاقتصادية. ومن هذه المؤسسات العالمية التي تؤثر في السياسات التربوية منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD، والبنك الدولي، ومنظمة اليونسكو، ومنظمة التجارة الدولية WTO، والاتفاقية العامة للتجارة والخدمات GATS، والمنظمات الدولية الحكومية IGOs، والمنظمات غير الحكومية NGOs، مثل منظمات حقوق الإنسان، والبيئة، والمنظمات النسوية.[16]

ويرى جول سرنغ Joe Sring في كتابه عن "عولمة التعليم" أنّ أهم الاتجاهات التي تقاد إليها التربية هي إضفاء الطابع المؤسسي العالمي، global corporatization،

[16] Sring, Joel. *Golbalization of Education: An Introducation*. New York: Routledge, 2015, pp. 1-2.

وإضفاء الصفة الاقتصادية على التعليم economization of education، وتعميم اللغة الإنجليزية بوصفها اللغة الأساسية للمنظمات الدولية المشار إليها. وتمارس المؤسسات الدولية المشار إليها، ضغوطاً كبيرة على أنظمة التربية الوطنية لتبنّي سياسات تربوية معينة، بهدف تشكيل السلوك الإنساني المناسب لمجالات عمل هذه المنظمات وأغراضها، ولأسواق عمل تستخدم نظريات اقتصادية خاصة برأس المال البشري، بدعوى أن اقتصاديات رأس المال البشري تستثمر في التربية والتعليم لإنتاج عمالة بشرية أكثر ملاءمة للنمو الاقتصادي، وتقلل من فوارق الدخل، وتزيد من فرص العمل.[17]

ويضع المؤلف عشرة مكونات للعولمة التعليمية educational globalization، منها أن الشعوب تتبنّى أنظمة وممارسات تعليمية متشابهة، بما في ذلك المناهج والتنظيم المدرسي وأساليب التعليم، ونظم التعليم الجامعي، وإعداد المعلمين، وتطوير منتجات للسوق التربوي مثل الاختبارات والمناهج والمواد المدرسية، وبرامج التعليم الرقمي وتعميم اللغة الإنجليزية في برامج التعليم المحلية بوصفها لغة التجارة العالمية، وتعميم نماذج عولمية من التعليم الديني أو التعليم عن الدين.[18]

وثمة نقد موجه لاتجاه عولمة التعليم وسياساته، فالتعليم من أجل اقتصاد المعرفة لا يحقق أي فائدة عندما لا تتوافر فرص مناسبة للتعليم، وكثير من الأعمال أصبحت المعرفة اللازمة لها روتينية، وتتطلب عمال أقل مهارة. والتعليم من أجل مهارات عليا لم يعد يعني عائداً مالياً أعلى للموظفين والعمال. ومن المخاطر التي فتحتها عولمة التعليم ظاهرة هجرة العمالة ولا سيما في مجالات البرمجة الحاسوبية، فالأعداد الكبيرة من الهنود في هذا المجال أدّت إلى توقف زيادة الأجور في الولايات المتحدة الأمريكية، وفقدان موارد رأس المال البشري في الهند. ومن هذه المخاطر أيضاً ظاهرة الهدر العقلي brain waste؛ فأفضل الخريجين من برامج التعليم لا يجدون فرص عمل مناسبة لمهاراتهم، مما نتج عنه انخفاض النمو في الدخل عند خريجي الجامعات في البلدان الصناعية وإجبارهم على قبول وظائف لا تتطلب مستويات متقدمة من التعليم.[19]

[17] Ibid., p. 32.

[18] Ibid., p. 49.

[19] Ibid., p. 54.

وتتجلّى مظاهر إضفاء الصفة الاقتصادية على التعليم في المرجعية التي يستند إليها الاقتصاد اليوم. فقد أصبح السوق شعاراً للاقتصاد، وأصبحت المعرفة سلعة في هذا السوق، وأصبح السوق كأنّه ذات مقدسة لها نفس خصائص القداسة التي يعطيها المتدينون لله سبحانه. ومن أواخر ما نشر عن هذا الموضوع كتاب لأستاذ في جامعة هارفارد بعنوان: "السوق بوصفه إلهاً"[20] حيث يصف المؤلف عناصر تأليه السوق وما يناظرها مع الخصائص اللاهوتية في المسيحية والإسلام. ثم يفسر المؤلف مشكلات العالَم المعاصر بما فيها اتساع نطاق الفوارق، والفقر، والاحترار العالمي، وغيرها، على أساس ما وصل إليها السوق من وضعه الإلهي. فقد انحدر عالمنا إلى علم "لاهوت العرض والطلب" وأصبح السوق كليَّ القدرة، حاضراً في كل مكان، يعرف قيمة كل شيء، ويحدد نتائج كل معاملة، ويرفع أمة ويدمر أخرى، ولا شيء يفلت من اختزاله إلى سلعة. ويفرض نفسه بوصفه ديناً له عقائدة وأنبياؤه ورموزه وقيمه ونظامه العالمي، وحماسته في تحويل العالَم إلى طريقته في الحياة.

لقد أصبح نموذج التعليم من أجل الاقتصاد تقليداً شائعاً في التربية الغربية، وانتشرت أفكاره التربوية في العالم، وهو تعليم مصمم للمجتمع العلماني الذي يهدف إما إلى التطور الاقتصادي، أو المساواة الاقتصادية، وهو غير معنِي بالأهداف ذات الصلة بالدين أو القيم ذات المرجعية الدينية أو بالبعد الروحي للإنسان. ومع كل السلبيات التي يمكن أن تذكر عن العولمة، ومرجعياتها وأخلاقياتها، فلا ننسى أنها فتحت فرصاً استثنائية لمن يقدّم نموذجاً فكرياً أو إسهاماً حضارياً متميّزاً.

وإذا كان مفهوم العولمة في أساسه تعبيراً عن تواصل مطّرد بين دول العالَم في مجال الاتصال والمال والأفكار، مع تقليل لدور الحدود السياسية، فإنَّه يتصل بمفهوم آخر هو التدويل internationalization، الذي يعبر عن حركة الشركات التجارية والمؤسسات الخدمية عبر البلدان المختلفة، نظراً للأهمية المتزايدة للتجارة والعلاقات الدولية، وما

[20] Cox, Harvey. *The Market as God. Cambridge*, MA: Harvard University Press, 2016.
انظر التعريف بالكتاب في موقع أمازون في الرابط الآتي:
- *https://www.amazon.com/Market-as-God-Harvey-Cox/dp/0674659686*

تتضمنه من معاهدات وتحالفات ومشاركات. وقد أصبحت شعار "دولي" international، أسلوباً لجذب الزبائن للسلع أو الخدمات، حتى لو لم يكن فيها أي صفة من صفات الدولية.

وتعد ظاهرة انتشار المدارس الدولية "الغربية" في كثير من بلدان آسيا وإفريقيا وأمريكا الجنوبية، وفتح فروع للجامعات الغربية في هذه البلدان،[21] أمثلة على تدويل الخدمات التربوية الغربية في مجالات متعددة منها التعليم النظامي وغير النظامي وما يرتبط بالتعليم من مناهج، وكتب دراسية، واختبارات، وتدريب، واستشارات، وتمويل، وغير ذلك. وثمّة دراسات متعددة عن ظاهرة انتشار المدراس الدولية وآثارها. ومن هذه الدراسات دراسة أجريت عن هذه الظاهرة في عشرة من بلدان آسيا، كشفت عن تغييرات عميقة في نظم التعليم في هذه البلدان، فهذه المدارس أخذت طابع المأسسة العالمية والسوق التجاري العالمي، فكانت النتيجة أنَّ العديد من الأُسَر الأكثر ثراءً تنظر إلى المدارس الدولية كخيار مرغوب فيه، وتبحث عن طُرق لتسجيل أطفالها فيها. واستجابت الدول التي تستضيف هذه المدارس بتطوير سياسات تتضمن تنازلات تسمح للأسواق التجارية العالمية بالوصول إلى أنظمة التعليم الوطنية. وكان لهذه التنازلات آثارها في توسيع ظاهرة عدم تكافؤ الفرص لأبناء المجتمع في نوعية التعليم، وتخلخل روح المواطنة والهوية الوطنية. فالطلبة في المدارس الدولية يمارسون حياة اجتماعية مختلفة عما يمارسه طلبة المدارس الوطنية، ذلك أن القدرة على دفع الرسوم المرتفعة للمدارس الدولية هي التي انتقلت بالطلبة إلى هذه المدارس، ومن ثم يضاف مشكلة عدم المساواة في الفرص إلى مشكلة الاختلاف في نمط الحياة الاجتماعية.[22] وقد اختار الباحث في عنوان البحث كلمة stealth marketization ليعطي لعملية انتشار المدارس الدولية في مجتمعات العالم معنى التسرب بهدوء وخفية.[23]

---

[21] بلدان الخليج العربي مثال واضح في كثرة المدارس الدولية (الغربية) وفروع الجامعات الغربية.

[22] Kim, Hyejin and Mobrand, Erik. *Stealth Marketization: How International School Policy is Quietly Challenging Education Systems in Asia*, Globalization, Societies and Education, Online Journal, Published online, 25 Jan 2019, DOI: 10.1080/14767724.2019.1571405.

استرجع الرابط يوم 8 حزيران 2019م.

[23] Ibid.

والمقصود بالمدارس الدولية في الدراسة المشار إليها، تلك المدارس التي تعود لشبكات تجارية أجنبية عابرة للمجتمعات، أو المدارس الخاصة الوطنية التي تقدم برامج أجنبية مثل البرنامج الأمريكي SAT،[24] أو البريطاني IGCSE،[25] أو البكالوريا الدولية IB.[26] ونظراً للطلب على هذه الأنواع من البرامج الأجنبية، نجد بعض المدارس الخاصة لا تكتفي بتقديم برنامج واحد منها، بل تقدمها جميعها. وقد انتشرت هذه البرامج في العقود الثلاثة الأخيرة في معظم البلدان العربية والإسلامية على نطاق واسع.

وقد تعززت قوة تيار العولمة والتدويل عن طريق التطور السريع في نظم المعلومات ووسائل الاتصال الحديثة. حتى أصبح تياراً جارفاً لا سبيل لمقاومته، ولم يعد أمام المجتمعات إلا البحث عن استراتيجيات فعالة للتعامل الحكيم معه، بصورة تعظّم بعض مكتسباته الإيجابية، وتقلل من أثره السلبي على مقومات الهوية الفكرية للمجتمع، أو تتجاهل الخصوصيات المرجعية الوطنية. ومؤسسات التربية تحديداً هي المؤهلة أكثر من غيرها لتطوير الاستراتيجيات اللازمة لتحصين الطلبة ضد ما يهدد هويتهم الحضارية، وتمكينهم من اكتساب التفكير التحليلي الناقد، والثقة بالنفس، والاتجاهات الإيجابية البناءة، والقيم الأخلاقية النبيلة.

والمجتمعات الواثقة من نفسها تستطيع أن تتخذ الموقف الذي يناسبها من ظواهر العولمة والتدويل. فالصين على سبيل المثال سمحت بإقامة كثير من الفروع للجامعات الغربية، ولكنها بقيت خاضعة للضبط والانسجام مع السياقات المحلية. أما في اليابان فإن الاعتداد الشديد بالثقافة المحلية لدى التربويين حدّت من الشعور بالحاجة إلى المؤسسات التعليمية الأجنبية.

لقد أتاح تيار العولمة والتدويل وما يعززه من منجزات المعلوماتية ووسائل الاتصال والتواصل، المجال لانفتاح الثقافات بصورة تمكن الثقافة الأقوى للهيمنة على غيرها. ولكن الجانب السياسي والاقتصادي من العولمة والتدويل أصبح يمارس ضغوطاً متزايدة على

[24] Scholastic Aptitude Test.

[25] International General Certificate for Secondary Education.

[26] International Baccalaureate.

تحديد فلسفة التعليم وسياساته ومناهجه، وقد تؤدي هذه الضغوط إلى استجابات تعبّر عن الضعف وعدم الثقة بالنفس والقدرة على مقاومة الآثار السلبية. ولكن تيار العولمة في الوقت نفسه هو فرصة لإثبات الحضور الفكري والثقافي وتحويل اتجاه هذا التيار وتوظيفه لتحقيق كثير من المكتسبات، وللإسهام في ترشيد حركة التقدم البشري والحضارة الإنسانية.

3. الحداثة وما بعد الحداثة:

الحداثة رؤية جديدة للعالَم رافقت التحولات التي شهدتها أوروبا منذ بداية عصر النهضة والتنوير على أثر حركات الإصلاح الديني والتحرر من سيطرة الكنسية وانطلاق العقل في البحث العلمي والاكتشاف، والإيمان بفكرة التقدم، وانتشار مبادئ الحرية والديموقراطية. فهي إذن ظاهرة تاريخية وحالة إنسانية كان لها تجلياتها في الفكر والفلسفة العقلانية من جهة، وفي واقع المجتمع في المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية، من جهة أخرى. وتتعدد رؤية المؤرخين لبداية عصر التنوير والنهضة الأوربية ما بين اختراع مطبعة روتنبرغ في ألمانيا عام 1453م والثورة الفرنسية عام 1789م. وقد تطورت في هذا العصر قيم الحرية والفردية ومركزية الإنسان بدلاً من مركزية الإله، وتميزت بالثقة بالعقل والعلم واليقين.

أما ما بعد الحداثة فهو رؤية للعالم كذلك تطورت في النصف الثاني من القرن العشرين، عبرت عن مرحلة جديدة في تاريخ الحضارة الغربية، تكونت نتيجة الشعور بفشل المستقبل التي وعدت به الحداثة، فكانت رد فعل تجاهها. وقد تعزز هذا الشعور بعد الدمار الذي أحدثته الحربان العالميتان الأولى والثانية في أوروبا. وفقد الفلاسفة والمفكرون ثقتهم بالمشروع السياسي والاقتصادي، وتطورت أفكار الشك، والذاتية، والنسبية، وتنكر فلسفة ما بعد الحداثة وجود الحقيقة المطلقة، وتقلل من أهمية السلطة والمؤسسات والأديان التي تتحدث عن حقائق موضوعية، وتعلن عن نهاية الوضعية.

ومن الجدير بالذكر أن فلسفة الحداثة ليست صورة واحدة، كذلك الأمر في فلسفة ما بعد الحداثة ففي كل منهما تنوع وتعدد في وجهات النظر وتمايز بين توجهات المفكرين.

وما يهمنا من الحداثة وما بعد الحداثة هو الفارق في تجليات كل منهما على النظريات والممارسات التربوية، فإذا كان على التربويين الحداثيين ممارسة السلطة في نقل المعرفة الموضوعية غير المتحيزة إلى الطلبة، فإنهم في ما بعد الحداثة يساعدون الطلبة على بناء المعرفة. وعلى الطلبة في فلسفة الحداثة أن يتعلموا الثقافة المشتركة للمجتمع الموحد، لكن ما بعد الحداثة تعد ذلك طريقة لبسط الثقافة السائدة، مع العلم بأن الثقافات الفرعية لها قيمها ومصداقيتها، وعلى أصحابها مقاومة المركزية الثقافية الأوروبية.

والطبيعة الإنسانية تتصف بقدر من الثبات الفكري يمكن معرفتها بصورة موضوعية، فالذكاء الإنساني مثلاً يمكن معرفته باختبارات الذكاء، ويتحقق التقدم في الفرد والمجتمع نتيجة تعلم تطبيق المعرفة الموضوعية. وما بعد الحداثة لا تؤمن بذات حقيقة أو جوهر فطري للإنسان، فالذات هي تكوين اجتماعي، والتعليم وسيلة لبناء الذات وليس لاكتشافها، ويتحقق التقدم في الفرد عندما يتمكن من الوصول إلى الأهداف التي يختارها لنفسه، وكذلك المجتمع.

ويرى الحداثيون التقليديون أن التربويين هم سلطة مشروعة في تحديد القيم، وعليهم أن يدربوا الطلبة على القيم العامة، لكن الحداثيين الليبراليين يرون أن التربية يجب أن تكون حيادية بالنسبة للقيم، ويكفي أن يقوم المعلمون بمساعدة الطلبة على توضيح القيم التي على كل منهم أن يتبنّاها، ثم إن القيم منفصلة عن الحقائق، وأهم القيم في الحداثة هي العقلانية والتقدم. أما ما بعد الحداثة فتؤمن بأن على التربية أن تساعد الطلبة لبناء قيم شخصية متنوعة ومفيدة لكل منهم في سياق ثقافاتهم الفرعية، وليس ثمة قيم مفيدة بصورة مطلقة، وليس ثمة مشكلة في أن يعلن المعلِّمون عن قيمهم، لأنه لا يمكنهم تجنب

ذلك عملياً. وتشمل القيم المهمة في التعليم السعي للتنوع، والتسامح، والحرية، والإبداع، والحدس، وتقدير العواطف والحدس.[27]

ويمكن القول إن الجدل الذي يدور حول الحداثة وما بعد الحداثة في المجال التربوي في المجتمعات الإسلامية قد لا يكون له معنى، لأنَّ ما يهم هذه المجتمعات ليس الانتقال من الحداثة إلى ما بعد الحداثة، فالمذهبان يختصان بحالة الفكر الغربي، وما يلزم مجتمعاتنا هو بناء فلسفة تربوية تنبثق من رؤيتنا الإسلامية للعالَم وما تهدي إليه هذه الرؤية من عناصر النظام المعرفي المسترشدة بنظام الاعتقاد ونظام القيم. وما نختاره من عناصر النظام المعرفي في المجال التربوي سواءً في البرامج أو المناهج أو نظم الإدارة، ربما يكون أقرب إلى ما يعدُّ من أفكار الحداثة. أما حركة ما بعد الحداثة فكثير من مقولاتها ليس شيئاً جديداً وإنما كان جزءاً معروفاً وتطوراً ضرورياً في أفكار الحداثة نفسها. ثم إن حركة ما بعد الحداثة لا تشكل حالياً منظومة متماسكة وواضحة المعالم، بصورة تكفي لصياغة أسس فلسفية ونفسية واجتماعية للتربية المنشودة، وأخطر ما فيها هو القصور في نظرتها إلى الطبيعة الإنسانية، وإهمالها للهوية والانتماء الفكري الجامع، وتهديدها لمنظومة القيم.

ومع تطور مجتمعاتنا الإسلامية وتطلعها إلى الخروج مما هي فيه من تخلف، نحو مستقبل يكون فيه لهذه المجتمعات إسهام فاعل في بناء الحضارة البشرية وترشيدها، فإنَّ حديثنا عن الحداثة لن يكون عن الحداثة الأوروبية في القرن الخامس عشر الميلادي وما بعده، وما حدث فيها ولها من تطورات فيما بعد، وإنما عن حداثة خاصة بنا نحن، الآن، وهنا.

4. الفلسفة الإنسانية والفلسفة المادية:

اخترنا أن نجمع بين الفلسفتين الإنسانية Humanism والمادية Materialism لما بينهما من صلات عميقة. وهما يمثلان عنصرين أساسيين من عناصر المرجعية في الفكر

[27] McCallum, Dennis. Comparing Modernist and Postmodern Educational Theory. See link:
-https://www.xenos.org/essays/comparing-modernist-and-postmodern-educational-theory

الغربي. ونعني بمبدأ الإنسانية (الهيومانية) قيام الإنسان بنفسه دون حاجة إلى إله متجاوز. وشعار الجمعية الإنسانية الأمريكية: "الخير دون حاجة إلى الله"[28] والإيمان بالإنسان وليس الله. ومن الضروري التمييز بين مصطلح "الإنسانية" التي تعني اهتمام الإنسان بالناس الآخرين، و"الإنسانية Humanism" بوصفها فلسفة تقدمية ورؤية للعالَم لا يحتاج فيها الإنسان إلى الإيمان بالله أو غيره من المعتقدات الخارقة للطبيعة، وتؤكد قدرتنا ومسؤوليتنا عن حياة أخلاقية تتصف بالإشباع الشخصي وتتطلع إلى الخير العام.

وقد وثّقت إحدى الدراسات نصوصاً وعبارات توضح "العقيدة الهيومانية" من المصادر الرسمية للجمعية المذكورة لتبين تمثّلات هذه العقيدة في السياسية والتعليم والإعلام والفن وغير ذلك، مما يوثق معتقداتهم التي تتصل بالإلحاد، واللاأدرية، والتطور، والمادية، وحق الإجهاض، والقتل الرحيم، والانتحار، والطلاق، والشذوذ الجنسي، والحرية الجنسية.

والذي يهمنا هنا هو الآثار التي تتركها هذه الفلسفة في المجال التربوي. ومن المعروف أن الفلسفة السائدة في التعليم العام والجامعي هي الفلسفة الإنسانية. فالموقف العلماني الرسمي في المدارس الأمريكية يمنع الطقوس الدينية في النشاطات المدرسية، لكنها تسمح للطلبة بتكوين أندية متنوعة تستطيع أن تناقش أي موضوعات، ومع ذلك فإنَّ عليهم أن يدافعوا بقوة عن حقهم في اجتماعات تطوعية في المرافق المدرسية قبل الدوام المدرسي أو بعده، للقيام بمناقشات دينية. ويمكن القول إنَّ كلَّ مبدأ رئيسي من مبادئ الإنسانية قد تم إقراره من خلال القرارات الرسمية للجمعية الوطنية للتعليم (NEA).[29]

والمعروف أنَّ "الغالبية العظمى من التربويين في الحقل التربوي في أمريكا والعالم الغربي يؤمنون بالفلسفة الإنسانية Humanism. وأعضاء هيئة التدريس في الكليات والجامعات هم كذلك. ومثلهم كذلك معظم المعلّمين الذي يدرسون في المدارس الابتدائية والثانوية، حتى لو كان معظمهم يحتفظون بالحد الأدنى من الصلة بالكنائس المسيحية أو الكُنُس اليهودية لأسباب شخصية أو اجتماعية أو عملية."[30]

[28] Good without A God.

[29] https://www.gospelway.com/religiousgroups/humanism.php

[30] Storer, Morris B. (Editor). *Humanist Ethics*, New York: Prometheus Books (August 1, 1979)

ونكتفي في الحديث عن المذهب الإنساني بالإشارة إلى البيان "مانيفستو" الذي صدرت طبعته الثالثة عام 2000م، بعنوان "بيان المذهب الإنساني لعام 2000: دعوة لمذهب إنساني كوكبي."[31]

وقد كتب مسودة هذه البيان باول كوتز ووقع عليه مائة وعشرون من الشخصيات الفكرية والأكاديمية من بلدان آسيا وأفريقيا وأمريكا وأوروبا، من بينهم ثلاثة من بلدان إسلامية هم تسليمة نسرين من بنغلاديش، التي عرف عنها كتاباتها المعادية للإسلام. وصادق العظم من سوريا، وهو يعلن عن علمانيته، وله عدد من الكتب منها "نقد الفكر الديني"، و"دفاعاً عن المادية والتاريخ"، ومراد وهبة من مصر، وهو مسيحي علماني ينكر وجود الحقيقة المطلقة التي تتحدث عنها الأديان، ثم يعلن في كتابه: "مُلّاك الحقيقة المطلقة" عن الضياع الذي أدخلت الفلسفة الإنسان فيه، وفشلها في الوصول إلى الحقيقة المطلقة.

أما الفلسفة المادية، فصلتها وثيقة بالفلسفة الإنسانية. فعندما نجد الإنسان حريصاً على أن يعيش حياته دون ألم، ويجد ما يحتاج إليه من المال والممتلكات والموقع الاجتماعي التي تجعله سعيداً، ويشعر بالأمن الاجتماعي والسياسي، ويقتصر سعيه في الحياة على هذا الوجود المريح مادياً واجتماعياً، دون غيره، فإن كل ذلك يعبّر عن تصور مادي للحياة. لكن المذهب المادي materialism هو أمر آخر، إنه تصور للحياة، يرى أنّ ما لا يكون ملموساً أو معقولاً، لا يمكن اعتباره قابلاً للمعرفة.

لقد وصلت العقيدة المادية اليوم إلى منزلة متقدمة إلى الحد الذي لزم تغيير تصنيفها من كونها "مذهباً مادياً"، إلى تصنيف آخر هو "المادية العلمية". وإضافة كلمة "علمية" هنا هي من قبيل الميزة الساحرة للعلم الذي يعني الدقة واليقين في إجراءاته.

لا شك في أنَّ ثمة ما يسعد الإنسان في الأبعاد المادية من الحياة، ولا شك في أنَّ ثقة الإنسان بنفسه وقدرته على حلِّ مشكلاته بنفسه، شيء جيد، وسيكون على التربية

[31] Kurtz, Paul. *Humanist Manifesto 2000: a Call for A New Planetary Humanism,* Amherst: NY: Prometheus books, 2000, pp. 1-76.

أن تتيح للإنسان الشعور بالسعادة والثقة بالنفس. لكنَّ في الإنسان عناصر أخرى لا يملك تجاهلها، ولا تملك الممارسات التربوية مهما كانت قاسية أن تقمعها، ففي المادة شيء أكثر من المادة، وفي الإنسان شيء أكثر من كونه فرداً وكائناً اجتماعياً. والمذهب المادي والمذهب الإنساني لا يكفيان لتلبية شعور الإنسان بالإشباع النفسي والتطلع إلى آفاق أخرى خارج نفسه وخارج محيطه المادي. والطبيعة الإنسانية حتى عند الأطفال فيها من الفضول والتساؤل، أكثر مما قد يرد عند معلّميهم.

والتعليم الذي يتأثر بالمعتقدات التي يفرضها المذهب المادي أو المذهب الإنساني، يشعر المتعلم أنّ عليه أن يقتنع بأمور ضدَّ إرادته، ويتجه بالطلبة إلى حالة من القلق والحيرة، وربما الضياع وعدم المسؤولية والعدمية.

5. البنيوية والتفكيك:

من المناسب أن نستهل الحديث بالتمييز بين البنيوية والبنائية؛ إذ نلاحظ أننا لا نجد محاولة للتمييز بين اللفظين من ناحية اللغة، ويقتصر التمييز على المصطلح؛ إذ يُرجع الباحثون مصطلح "البنيوية" إلى ثنائية اللفظ والمعنى، كما ظهرت في العربية عند عبد القاهر الجرجاني (400–471هـ) في نظريته عن النَّظْم. وهو ما كشف عنه بعض الأوروبيين في مراحل مختلفة أشهرها ما قام به اللغوي السويسري دي سوسير (1857–1913م) في مطلع القرن العشرين، الذي ينسب إليه تأسيس النظرية البنيوية في اللغة، وتابعه في ذلك كلود ليفي ستراوس (1908–2009م) الذي تنسب إليه البنيوية في علم الاجتماع الإنثروبولوجيا، وغيره من البنيويين في مجالات تخصص مختلفة.

أما مصطلح "البنائية" فقد خُصِّص لوصف عملية التعلُّم البشري، إذ ترى النظرية البنائية في التعلّم واكتساب اللغة، أنَّ التعلم لا يتم من خلال إضافة المعارف الجديدة إلى المتعلم بطريقة التراكم، وإنَّما من تفاعل المعرفة الجديدة بالبنية الذهنية للمتعلم التي تكون موجودة من قبل، وهذا التفاعل يعيد بناء البنية الذهنية كلما دخلت معرفة جديدة. وأهم من نظَّر للبنائية في التعلم عالم النفس السويسري جان بياجيه (1896–1980م)، ولا

سيما في كتابه "الإبستمولوجيا التكوينية". فالبنيوية هي نظرية في بنية النص، والبنائية هي نظرية في بنية الذهن الإنساني والتعلُّم.

والبنائية في نظرية التعلّم لها وعليها، وليست هى موضع الاهتمام في السياق الذي نحن فيه الآن؛ فنحن بصدد الحديث عن البنيوية التي جاءت التفكيكية لتنقضها.

فالبنيوية مدرسة فكرية ترى أن الظواهر الاجتماعية أو الأدبية أو النفسية هي في الأساس بنية ذات عناصر محددة، ولا حاجة في فهمها إلى النظر في أية عوامل خارج هذه البنية مثل اتجاهات الدارس ومرجعيته الفكرية. ينسب تأسيس البنيوية بالصورة التي انتهت إليها في القرن العشرين إلى اللغوي السويسري فردينان دي سوسير، فيما دوَّنه في كتابه علم اللغة العام. وقد استعمل سوسير في كتابه لفظ system (نظام) ولفظ structure، واختار المترجم له لفظ تركيب في إحدى ترجمات كتاب سوسير "علم اللغة العام"،[32] أو "بنية" في الترجمة الأخرى للكتاب التي جاءت بعنوان "الألسنية العامة".[33]

لقد رأي سوسير أهمية دراسة اللغة بطريقة مختلفة عما عهده الدارسون من قبل الذين يركزون على المنهج التاريخى في دراسة اللغة، ونوّه بأهمية اللغة وضرورة دراستها، بوصفها شأناً لا يقتصر على اللغويين. ذلك أنه: "مما لا شك فيه أن المسائل اللغوية تهمُّ كلَّ من يدرس النصوص–كالمؤرخين وعلماء فقه اللغة وغيرهم من الباحثين، ولا شكّ أنَّ لعلم اللغة أهمية للثقافة العامة، ففى حياة الأفراد والمجتمعات تعد اللغة أهم من أي شيء آخر. لذا لا يجوز أن يبقى علم اللغة مقتصراً على نخبة صغيرة من المختصين، فهو يهم الجميع على أي نحو."[34]

ثمّ أصبحت البنيوية تتعامل مع التخصص الذي تطبق فيه على أنّه نظام معقّد من الأجزاء المترابطة، وتحولت إلى منهج لتحليل النشاط البشري ومنتجاته بصورة عامة، ولا

[32] سوسور، فردينان. **علم اللغة العام**، ترجمة: يؤئيل يوسف عزيز، مراجعة: النص العربي مالك يوسف المطلبي، بغداد: دار آفاق عربية، 1985م. والكتاب في الأصل هو مجموعة محاضرات ألقاها في جامعة جنيف، ونظّم أمر نشرها عام 1915م، اثنان من تلاميذه.

[33] سوسير، فردينان. **دروس في الألسنية العامة**، ترجمة: صالح القرمادي، ومحمد الشاوش ومحمد عجينة، تونس: الدار العربية للكتاب، 1985م.

[34] سوسور، **علم اللغة العام**، مرجع سابق، ص25.

سيما الثقافة. وقد رأى ستراوس على سبيل المثال أن الأنظمة الثقافية هي نتاج التركيب الثابت للعقل البشري، ودلّل على وجود هذا الهيكل الثابت في تحليلاته للقرابة، والأساطير، والفن، والدين، وتقاليد الطقوس.

وقد ميّز غارودي بين البنيوية بوصفها منهجاً في البحث من جهة، وعقيدة دوغمائية عامة من جهة آخرى، فهو يقر بمشروعية البنيوية بوصفها منهجاً ويرفض البعد العقدي فيها: "إنّ مفهوم البنية، في أيامنا هذه، يحمل فلسفة تمثل، في طبعتها الدوغمائية، نقطة الوصول لفلسفة موت الإنسان، للفلسفة التي بلا ذات."[35] ثم قال: "إننا إذ نقر بمشروعية البنيوية كمنهج علمي للاستقصاء ولتحليل مستوى محدد من الواقع الإنساني والاجتماعي، ننبذ البنيوية عندما تزعم أنها فلسفة تعطى عن الواقع الإنساني تحليلاً جامعاً، وتنفي من هنا بالذات آن الخلق، وآن الذاتية. والبنية في هذه الحالة توسط لا غنى عنه ولا بديل، وفي الثانية استلاب معقِّم."[36]

ويرى غارودي أن جيل البنيويين الذي جاؤوا بعد ستراوس لا يترددون في التمادي في بنيوية تتخيل تاريخاً "هو محض اشتغال للبنية" لا وجود للبشر فيه؛ "فتراهم يعلنون بلسان فوكو أنه بعد إعلان نيتشه عن موت الله، فإن ما يتأكد في أيامنا هذه ليس غياب الله أو موته بقدر ما أنه نهاية الإنسان؛ أن الإنسان سيختفي."[37] أما البنيوية التي يراها غارودي فإنّ روّادها كانوا ماركس وفرويد ودي سوسير؛ فكان ماركس أو من طبق المنهج البنياني في تحليله للرأسمال. ولذلك فإنه يرى: "إن الماركسية، في إلهامنا الأساسي، تسمح بطرفي السلسلة معاً، بالبنية وبالنشاط الإنساني الذي يولدها؛ إذ تجعل من المنهج البنياني آناً ضرورياً من آناء المنهج الجدلي."[38]

وقد ظهرت البنيوية –على تنوعاتها: التكوينية والتوليدية...– في العالم العربي في سبعينيات القرن العشرين عن طريق بعض من درس من الطلبة العرب في أوروبا، وبعد أن

---

[35] غارودي، **البنيوية: فلسفة موت الإنسان**، مرجع سابق، ص13.

[36] المرجع السابق، ص17.

[37] المرجع السابق، ص29–30.

[38] المرجع السابق، ص127.

ترجمت بعض الأعمال التي صدرت بالفرنسية إلى العربية، وأصبحت "صرعة" في الدراسات اللغوية والأدبية واللسانيات. ومن أبرز من عرفوا بالبنيوية فكتبوا فيها وترجموا بعض إنتاجها في العالم العربي: جابر عصفور، وكمال أبو ديب، وزكريا إبراهيم، وصلاح فضل، ويمنى العيد، ومحمد بنيس، ومحمد مفتاح، ومحمد برادة، وغيرهم، حيث وجد هؤلاء من بعض المؤسسات الثقافية والإعلامية والنظم العربية من يوليهم العناية الخاصة، ويروّج لأعمالهم.

هذا عن البنيوية، أمّا التفكيكية فإنّ الموسوعة البريطانية تعرّفها بأنها: "شكل من أشكال التحليل الفلسفي والنقد الأدبي، تطور من أعمال دريدا اعتباراً من ستينيات القرن العشرين التي تضمنت مساءلة للتمايز والتعارض الفكري الأساسي في الفلسفة الغربية. عن طريق فحص اللغة والمنطق في النصوص الفلسفية والأدبية. وفي الثمانينيات أصبحت التفكيكية تطلق بشكل فضفاض على جهودٍ نظرية تبذل في مجالات متنوعة من الإنسانيات والعلوم الاجتماعية بما في ذلك الفلسفة، والأدب، والتحليل النفسي، والثيولوجيا، والدراسات النسائية، وقضايا الشذوذ الجنسي، والنظرية السياسية، والتاريخ. ومع أواخر القرن العشرين أصبحت التفكيكية تستعمل أحيانا في المناقشات الجدلية حول الاتجاهات الفكرية، بصورة تتضمن معنى الازدراء والعدمية والشك التافه. في الاستخدام الشعبي، أصبح هذا المصطلح يعني نقداً تفكيكياً للأعراف وأساليب التفكير التقليدية."[39]

يرى سيمون ستريك أنَّ التفكيك هو مدخل نظري ومنهجي إلى الهدف المراد الوصول إليه، ويتضمن قراءة دقيقة، أو وصفاً مكثفاً لاكتشاف المعنى المحدد للنص. لكن التفكيك أصبح في نهاية المطاف مدخلاً لجعل الأشياء غريبة عنّا وتفكيكيها إلى ما يجعلها شيئاً مختلفاً. ويخلص ستريك إلى القول: "إنَّ التفكيكية في سياق الحديث عن الدراسات الأمريكية هي العمل الذي تقوم به هذه الدراسات لتجعل من نفسها ومن موضوعاتها أموراً غريبة وصعبة، ولتنقض البنية التي نمارس من خلالها بناء المعنى. وهو العمل اللازم لتجنب قبول أيّ معنى محدد للثقافة، والعمل اللازم للمحافظة على رؤية

[39] https://www.britannica.com/topic/deconstruction

للثقافة والسياسية تتصف بالسيولة، والتغير والتعقيد والتاريخية والتنوع، والحاجة إلى صياغتها مرة بعد الأخرى."[40]

إن عرض أفكار التفكيك ولا سيما في النسخة التي يقدمها دريدا قد تعرضت في الكتابات الغربية لكثير من النقد ومن نقد النقد. وقد لخص أحد محاوري دريدا ما قيل عنه في الآتي: "إنه شيطان، وفوضوي في زاوية الشارع، يقول بالنسبية، والذاتية، وهو عدمي، ومحطم للأعراف والمؤسسات، وللمعتقدات والقيم، مهمته السخرية من الفلسفة والحقيقة، وتفكيك كل ما جاءت به الأنوار، ليستبدل بكل ذلك رواية وحشية دون معنى ودون مسؤولية."[41]

وقد درس حمودة في كتابه "المرايا المحدبة" دراسة مستفيضة البنيوية والتفكيكية في مرجعيتها الغربية ونسختها العربية. وقد رأى أنَّ الهدف من البنيوية كان في البداية "إنارة النص، لكنَّ ذلك ما لم يتحقق." وبدلاً من "مقاربة" النص أو "إنارته" استعملت البنيوية لغة نقدية مراوغة حجبت النصّ وفشلت في تحقيق الدلالة أو المعنى. "لقد انشغلوا في حقيقة الأمر بآلية الدلالة، ونسوا ماهية الدلالة، انهمكوا في تحديد الأنساق والأنظمة وكيف تعمل، وتجاهلوا ال "ماذا يعني النص" (ثم اكتشفوا) بعد فوات الأوان، أنَّ النموذج اللغوي لا ينطبق بالضرورة على الأنساق أو الأنظمة غير اللغوية، وتحوّل البنيويون في نهاية الأمر إلى سجناء للغة.[42]

"أما استراتيجية التفكيك فقد تأسست على رفض علمية النقد، والشك في كل الأنظمة والقوانين والتقاليد، والتحول إلى لا نهائية المعنى... واستبدل التفكيكيون بالنموذج ذاتية القراءة، والتمرد على نهائية النص أو إغلاقه، ثم إنهم أيضاً استبدلوا بـ"علمية النقد" "أدبية اللغة النقدية". وهكذا أضافوا إلى فوضى الدلالة–بسبب اللعب

[40] Strick, Simon. "Structuralism/Deconstruction" in Antje Dallmann Eva Boesenbery and Martin Klepper (Editors*) Approaches to American Cultural Studies*. London: Routledge; 1 edition, 2016, p. 154.

[41] Caputo, J. D. (Editor) Deconstructing in a Nutshell. *A Conversation with Jacques Derrida*, New York: Fordham University Press, 1997, p. 36.

[42] حمودة، عبد العزيز. **المرايا المحدبة: من البنيوية إلى التفكيك**، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1998م، ص7.

الحُر للعلامة والبين–نصية، والانتشار، وغياب المركز المرجعي، بل اختفاء التفسيرات الموثوقة والأثيرة– لغة نقدية تتعمد لفت النظر إلى نفسها بعيداً عن النص. وفي نهاية المطاف وصل التفكيكيون إلى نفس ما انتهى إليه البنيويون، وهو حجب النص."[43]

وقد ربط بعض الباحثين بين البنيوية ونظرية النظم عند عبد القاهر الجرجاني في "دلائل الإعجاز"، لكن نظرية النظم عند الجرجاني شيء مختلف عن البنيوية، ذلك أن النظم عنه: "أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه "علم النحو" وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نُهجت فلا تزيغ عنها، وتحفظ الرسوم التي رُسمت لك فلا تُخِلُّ بشيء منها." و"لا نعلم شيئاً يبتغيه الناظم بنظمه غير أن ينظر في وجوه كل باب وفروقه، فيعرف لك من ذلك موضعه، ويجيء به حيث ينبغي له. ... وهذا هو السبيل، فلست بواجد شيئاً يرجع صوابه إن كان صواباً وخطؤه إن كان خطأ إلى النظم."[44]

أما البنيوية فهي تقوم على عزل النص عن المؤلف وكلّ ما يختص بالمؤلف من تاريخ وفكر وما يرمي إليه المؤلف من غَرَض، وما يصاحب التأليف والمؤلف من ظروف ومؤثرات. وتكون معاني النص متعددة ومختلفة باختلاف القارئ له، ولا مانع من أن تتناقض أشد التناقض. وبذلك لا يكون لدلالة النص أية مرجعية.

وقد رأينا أنَّ البنائية كانت مصطلحاً خاصاً بعملية التعلُّم البشري طوّره جان بياجيه في محاولة لوصف ما يحصل عند الفرد من عملية تعلم، وما قد يكون لذلك من تطبيقات في أساليب التعليم. ولكن هذه التطبيقات لم تأخذ بالحسبان أن المتعلم في المدرسة لا يكون وحيداً، وإنما هو جزء من بنية اجتماعية لها قدر كبير من الاعتبار. وهناك أنواع من المعلومات المهمة التي يحتاج الطالب أن يتعلمها بصورة مباشرة في من قبيل المعطيات التقريرية. والطلبة لا يتعلمون بطريقة واحدة، فالنظرية البنائية إن كانت تفسر بعض جوانب التعلم، فإنها تعجز عن تفسير جوانب أخرى.

أمّا البنيوية، فنظراً لأنها جاءت أساساً في صورة منهج في تحليل اللغة، فإنَّ من المتوقع أن تكون التطبيقات الأساسية لهذا المنهج في المجال التربوي في تعلّم اللغة

[43] المرجع السابق، ص8.

[44] الجرجاني، عبد القاهر بن عبد الرحمن. **دلائل الإعجاز**، قراءة وتعليق: محمود محمد شاكر، القاهرة: مكتبة الخانجي *1404هـ/1984م*.

وتعليمها. لكنَّ اللسانيات البنيوية اعتباراً من الخمسينيات قد أصبحت موضوعاً مزعجاً، واعتبرت مفاهيمها ضيقة، ولا سيما بعد تطور اللسانيات التوليدية وما قدمه نعوم تشومسكي فيها. ولأن البنيوية سرعان ما تحولت إلى التفكيكية، فإنّ التطبيقات التربوية سرعان ما توجهت إلى التفكيكية، لما كان يتوقع أن يكون لها صلة بالتربية سواءً فيما تبنيه من مرجعية فكرية حول أبنية العلوم المختلفة، أو حول المنطلقات الفكرية للتربويين وصلتها بأخلاقيات التربية، أو بالحالة النفسية والفكرية للمتعلمين.

في مقدمة كتابهما عن دريدا والتعليم يلاحظ المحرران أنَّ أفكار دريدا، وهو الاسم الأكثر تمثيلاً للتفكيكية، ولا سيما أفكاره ذات الصلة بالتعليم قد وجدت مقاومة، وكُتب الكثير في دحض أفكاره من قبل المتخصصين بفلسفة التربية والنظرية التربوية ومتخصصي المناهج التربوية، ومع ذلك فإنَّ تلك الأفكار وجدت اهتماماً ليس قليلاً، فقد اعتمدت أفكار التفكيك في أقسام اللغة الإنجليزية تحت عنوان "نظرية في القراءة والكتابة" وفي الممارسات التعليمية لموضوعات الأدب.[45]

وبصورة عامة فإنَّ دريدا يَعُدُّ مشروعه في التفكيك مشروعاً تربوياً في الأساس، فمثلاً عندما يطالب بالنظر في حقل دراسي معين مثل الفلسفة، فإنه يطالب بخروج هذا الحقل من الجدران التي تضعها الدراسة التقليدية في الجامعات حوله، فالفلسفة مثلاً: "يجب أن يسمح لها أن تقوم بمهمة أفضل في التفكير بنفسها، وعرض نفسها وتعليم نفسها وتطوير نفسها: وربما هو بالضبط ما يبني مشروعية الربط بين التربية والتفكيك، لأن هذه المشروعية تتأسس على أن سؤال التفكيك هو في الحقيقة سؤال التربية إذا فهمنا الصفة الإيجابية لطبيعة التفكيك، فالمسألة ليست مسألة قواعد في الجملة اللغوية، التي تكون موضوع التعليم، وإنما هي علاقة بالآخر الذي يتعلم وكيف يتعلم، وهي مسألة تنقل عدداً كبيراً من الأسئلة من مستوى التقنيات والإجراءات إلى الصلة العميقة بالمسائل الأخلاقية والسياسية ومصير الحياة والتاريخ والإنسانية. فالمعرفة الفلسفية تتخلل جميع مجالات المعرفة.[46]

---

[45] Egea-Kuehne, Denise and Biesta, Get J. J. *Derrida and Education*, Op.Cit., p.2.

[46] Cahen, Didier. "Derrida and the question of education: a new space for philosophy" in: *Biesta*, Gert J.H. and Egea-Kuehne, denise (Editors) Derrida & Education,

خاتمة:

لم نحاول هنا أن نستقصي جميع تجليات المرجعية الغربية في الفكر التربوي، ومن ثَمَّ آثارها على الفكر التربوي في المجتمعات الإسلامية، فثمة فلسفات أخرى، تلتقي مع الفلسفات المشار إليها في بعض الخصائص، وتختلف عنها في غيرها. ولكن من المهم أن نلاحظ أن النظم التربوية في الغرب الأوروبي والأمريكي يصعب أن نصنفها في مدرسة واحدة من هذه المدارس، فنقول مثلاً إن النظام التربوي في أمريكا هو نظام حداثي، أو ما بعد حداثي، أو علماني، أو هيوماني، فكل هذه الأوصاف موجودة معاً إلى حد كبير. ثم إنّ تعدد الفلسفات في مرجعية الفكر التربوي الغربي، جعل المجتمعات الغربية تعيش حالة تغير مستمر وجدل متواصل يذكرنا بجدل الأفكار عند هيجل. وتشكل هذه الظاهرة مشكلة للمجتمعات التي تريد أن تلحق بالفكر الغربي دون أن تكون شريكة في تطويره، لأنها سوف تكون في حيرة من أمرها فيما تعتمده من الأفكار الحديثة والمتجددة.

ومع ذلك فإنَّ من المهمِّ كذلك أن نحاول تمييز صفة جامعة لمرجعية الفكر التربوي الغربي. وما يهمنا في سياق الحديث عن الفكر التربوي الإسلامي، هو صلة هذه المرجعية بالدين من خلال الصفة العلمانية، وصلتها بنمط الحياة، عن طريق الصفة المادية، وصلتها بالنزعة الفردية بتقديسها الحرية. وإذا كنا نتحدث عن الملامح السلبية لأثر المرجعية الغربية، فمن الإنصاف أن لا ننسى الملامح الإيجابية التي تتجلَّى في العلم، وسيادة القانون، والديمقراطية، والحرية، وغيرها من الفضائل العامة.

إن محاولتنا تمييز عناصر المرجعية في الفكر الغربي بصورة عامة، والفكر التربوي الغربي بصورة خاصة، ليست محاولة لإيجاد قطيعة مع هذا الفكر، وإنما هي محاولة لفهم تمثلات هذه المرجعية في تفاصيل الفكر التربوي؛ في فلسفته وسياساته ومناهجه ونظم إدارته، وما يضعه من معايير الجودة ومؤشراتها. فمثل هذا الفهم يساعدنا في تطوير مناهج التعامل مع هذا الفكر والتفاعل مع أنظمته وخصوصياته، والآثار المترتبة على الاقتراض منه في

London, UK; (Routledge International Studies in the Philosophy of Education), 2001, pp. 12-30.

سياساتنا وخططنا التربوية والتعليمية، وتعميق فهمنا للإشكالات التي يقيمها هذا الاقتراض أمام جهود الإصلاح التربوي في مجتمعاتنا. فنحن نعيش في واقع عالمي شديد الوطأة، لا يسمح بتجاهل معطياته وعناصره، ولا تنفع فيه محاولات العزلة والانكفاء التي ينادي بها الضعفاء العاجزون.

نأمُل أن يُعين وعينا على مرجعية الفكر التربوي المعاصر في تحديد ما يمكن فهمه عن واقع الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، وعن الطموح الذي نأمُل أن ينتقل هذا الواقع إليه في انبثاقه من مرجعيته العليا، وإسهامه في إعادة بناء الشخصية الإسلامية والمجتمع الإسلامي والأمة الإسلامية لتحقيق مراد الله سبحانه في إقامة العمران البشري على نور الوحي الإلهي والهدي النبوي، والحضور الفاعل في ساحة العالم، وترشيد الحضارة البشرية.

والوضع الطبيعيُّ، أن يكون لكلِّ مجتمع مرجعيتُه التربوية التي تحدد عناصر فكره التربوي الخاص به، وتبدأ المشكلة عندما يفتقد المجتمع هذه العناصر المميزة له، ويتَّخذُ من الفكر التربوي الخاص بمجتمع آخر مادةً لتربية أبنائه. فحين تتبنّى المجتمعاتُ الإسلامية الفكرَ التربوي الغربي، فإنَّ من الطبيعي أن ينشأ أبناؤها على قيم الفكر الغربي وأعرافه وتقاليده، وإذا بقيت لدى أبنائها بقية من قيم الإسلام وأعرافه –نتيجة عوامل تنشئة أخرى– فإنَّها تكون في حالة صراع وتنافس مع القيم الغربية، تتمزق معها شخصية الإنسان المسلم، وتضعف لديه مقومات الهوية الإسلامية أو تتلاشى ملامحها.

وينعكس أثر المرجعية الفكرية الغربية على موقع القيم الأخلاقية في منظومة التربية وعملية التكيف الاجتماعي التي تحاول التربية تيسيرها أو توجيهها، فالمناهج التربوية في الغرب هي انعكاس لواقع المجتمع الغربي والقيم الاجتماعية والأخلاقية السائدة فيه. ولذلك لا بدّ من الوعي بموقع القيم في الفكر التربوي الإسلامي، فهي قيم تقود المجتمع وتوجّهه وترتقي به، ومن ثم تشكّل، في موقعها ومهمّتها، مرجعية متميزة تماماً عن أية مرجعيات أخرى.

وتتعمق المشكلة عندما تجد صناع القرار السياسي في المجتمعات الإسلامية، وقيادات الفكر التربوي فيه، يتجاهلون مرجعية الفكر التربوي الغربي أو ينكرونها، ويغضّون الطرف

عن مظاهر تحيّز هذا الفكر،[47] بحجج واهية، من مثل القول: بأنَّ العلم لا دين له ولا وطن، أو بأهمية التطور واللحاق بالمتقدمين، أو بضرورة التحديث والتنوير والخروج من التخلف، أو بغير ذلك من المبررات، التي كانت حجةً لأنظمة الحكم في العالم الإسلامي في ممارساتها طيلة قرن من الزمن، ولم تكن نتيجتها إلا مزيداً من التخلف والتبعيّة وضياع الهوية، والعجز عن الحضور الفاعل في ساحة العالَم.

مرجعيتنا في الإصلاح المنشود ليس التاريخ، لا تاريخنا ولا تاريخ غيرنا، وإن كان في التاريخ عِبَرٌ، ولا بد أن تكون هذه العبر عنصراً من عناصر المرجعية...

ورجعيتنا ليست الواقع المعاصر لغيرنا، وإن كان هذا الواقع المعاصر عاملاً من عوامل الضغط والإلحاح يحتاج إلى أن نتعامل معه بالطريقة المناسبة...

مرجعيتنا هي مجموعة المبادئ والقيم الحاكمة التي تشكل هويتنا، فمن هذه المبادئ والقيم ننطلق وإليها نأرز في كل عنصر من عناصر التخطيط لتغيير واقعنا ورسم مستقبلنا، وفي كل خطوة من خطوات السير في تنفيذ ذلك التخطيط.

مرجعيتنا هي رؤية كلية للعالم الطبيعي والاجتماعي والنفسي، والهوية المميزة التي تشكلها هذه المرجعية، فهذه المرجعية هي التي تحدد: من نحن؟! وماذا نريد؟!

---

[47] ملكاوي، فتحي. "التحيز في الفكر التربوي الغربي"، **مجلة إسلامية المعرفة**، عدد37-38، صيف وخريف 1425هـ/2004م، ص181-202.