جامعة وهران 2
كلية العلوم الاجتماعية
اطروحة
لـــــــنيـــــل شهادة دكتوراه علوم
في الفلسفة
مشروع الفلسفة والتنمية.

موسومة بـ :

إشكالية التنمية في الخطاب الفلسفي العربي

التربية والتنوير في المجتمع

من اعداد الطالب(ة):بهلول عبدالقادر

تشكيلة لجنة المناقشة :

اسم و لقب الاستاذ	الرتبة	الصفة	مؤسسة الانتماء
سواريت بن عمر	أستاذ	رئيسا	جامعة وهران 2
محمدي رياحي رشيدة	أستاذ	مشرفا و مقررا	جامعة وهران2
برياح مختار	أستاذ	مناقشا	جامعة وهران 2
كرد محمد	أستاذ محاضر أ	مناقشا	جامعة معسكر
محمد شوقي الزين	أستاذ محاضر أ	مناقشا	**جامعة تلمسان**
بلعاليا دومة ميلود	أستاذ محاضر أ	مناقشا	جامعة شلف

الموسم الجامعي
2018/2017

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء

أُهدي هذا العمل إلى كل من يعمل في صمت مُتطلعًا إلى غد مشرق
تتحقق فيه آمال الأُمة العربية الإسلامية في التقدم والنهوض.

الشكر

الشكر الجزيل والموصول والموفور

إلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل من قريب أو من بعيد.

إشكالية التنمية في الخطاب الفلسفي العربي
التربية والتنوير في المجتمع

ملخص الأطروحة :

الأطروحة تمثل مغامرة فكرية حاولت من خلالها ضبط العلاقة الوظيفية القائمة بين ثلاثة حدود (الفلسفة، التنمية، التربية) لا حدود بينها، عندما يتعلق الأمر بهندسة المعالم الكبرى لأي مشروع تنموي، يترتب عن هذه العلاقة عدة مشكلات جزئية تندرج تحت الإشكالية الأم التي تضع على المحك **الأداء الفلسفي** العربي الإسلامي في تعاطيه مع **سؤال التربية** من جهة **وسؤال التنمية** من جهة أخرى المتتبع لما جاد به الفكر التنموي العربي الإسلامي، الذي لا زال يبحث عن تنميته المفقودة أو الغائبة يصطدم بعدة أطروحات تبرر هذا الغياب من وجهة نظر فلسفية، أو اقتصادية أو اجتماعية، أو سياسية أو ثقافية.. تعددت الحقول المعرفية في معالجة هذه الإشكالية، وفي النهاية يبقى للخطاب الفلسفي الكلمة الفصل من حيث التشخيص أو البحث عن البدائل بحكم شموليته.

الأطروحة تعالج الفرضية القائلة :بأن **فشل المشاريع التنموية في الوطن العربي مرجعيته غياب مشاريع تربوية ترافقها**، إن هذه الفرضية تخلع عن التنمية الصفة المادية البحتة، وتعطي لها بعدا ثقافيا، معرفيا اجتماعيا، سياسيا.. تلتقي جميع عناصره في الخطاب الفلسفي. مقاربة الخطاب الفلسفي الكلاسيكي بالخطاب الفلسفي الإصلاحي الحديث والمعاصر، تجعلنا نصل إلى نتيجة منطقية مفادها أن نجاح المشاريع التنموية مرهون بمشروع مجتمع يساهم في بلورته خطاب فلسفي مسؤول، وعلوم إنسانية فاعلة تعمل كلها على معالجة المشكلات التي تَحُولُ دون تحقيق العلاقة المتناغمة بين الحدود السالفة الذكر.

الكلمات المفتاحية:

التنمية	التخلف	التربية	التنوير	الخطاب الفلسفي

Problématique de développement dans le discoure philosophique arabe

L'éducation et L'illumination dans la société

Résumé

Cette étude a pour unique et véritable objet de mettre l'accent sur une situation ayant beaucoup trait au développement dont la réussite d'un projet placé dans un contexte marquant l'évolution et le progrès dans la société arabo-musulmane dépend étroitement de l'idée de définir le type de relation qu'existe entre (la philosophie, le développement et l'éducation.) La problématique qui semble construire le noyau de cette thèse doctorale nous semble le fil conducteur de tous ces paramètres qui la construisent, d'où l'idée de rechercher une source fiable pour définir les paramètres clés liés au progrès de l'humanité et éventuellement le développement de la société comme un défi majeur pouvant dissiper toutes ces situations d'échec susceptibles de ralentir les projets qu'une quelconque société préconise mettre en œuvre et les concrétiser selon des normes et une politique que l'on peut juger efficace sous un angle lié au aspect politique, économique ,sociologique ou culturel . Il nous a semblé que le message philosophique en est le fil conducteur dont la relation qui existe entre ces différents paramètres est consubstantielle dont la gestion de toutes ces stratégies et éventuellement la réussite de tous ces projets et démarches lés au développement économique proprement dit n'est plus possible qu'en ayant recours à toutes ces conceptions qui nous semblent d'emblée définissables dans un contexte lié à la philosophie. Interroger ces quelques paramètres sous un angle lié à la philosophie et au message philosophique va dans le même sens que la conception de notre travail de recherche et construit une substance fiable pour toutes ces hypothèses et questionnements afin de valider cette idée initialement mise en œuvre par le fait que le message philosophique comme science à part entière qui fait partie des sciences sociales et humaines a une grande valeur et la réussite de tous ces projets est tributaire aux conditions qui permettent d'assurer le développement d'une quelconque société dont la philosophie est le moteur de toutes ces réflexions qui sont à mener pour avaliser toutes ces conceptions inhérentes au développement .

Mots clés

Discoure philosophique	**illumination**	**Education**	**Sous Développement**	**Développement**

Conclusion :

This study aimed at making the accent on the situation which has many aspect of development for the purpose of the success of the project whereby it hints at the evolution and the progress of the arabo-muslman society it also depends on the narrowness of the idea to define the type of relation which exists between- philosophy, development and education-.

This problematic is the center of our study which defines the cues related to our research about the progress of humanity and the development of our society as a challenge to eradicate the different situations that refrain any project as far as any society is concerned.

It is essential to concretize certain norms to judge the efficiency at a certain angle related to political, economical, sociological and even cultural it seems to us that the philosophical message is the backbone that helps us for a batter management of different strategies. And eventually the success of all these projects and also the gaits related to the economical development which seems explained in the philosophical context.

Investigating about different parameters which can be linked to philosophy and even the philosophical message. We can gain a real conception of work and research for a reliable hypotheses and questionnaires for the purpose of validating this initial ideas which has to be focused on. That the philosophical message is itself a science among social sciences that has a big valio for the success of these projects in other term this success of the philosophical message really assume and guarantee the development of any society it is the engine of many reflex ions which lead to endorse all these conceptions which are inherited within the development.

Key words

Philosophical discourse	Eenlightenment	Education	Underdevelopment	Development

مقدمة

كانت ولا زالت مسألة التنوير تغذي الخطاب العربي في جميع تمظهراته، مرجعية المسألة ثنائية اقتضت الصيرورة التاريخية عدم توازنها، ثنائية تمثل ضدان لا زال العقل العربي الإسلامي يبحث لها عن تركيب أو تجاوز يحقق الإنصاف الحضاري، بحث تعكسه أسئلة محيرة مستفزة مقلقة ترتب عنها عدة أطروحات معرفية زادت من تعميق القلق الذي أخذ بعدا وجوديا وقيميا ومعرفيا تناسلت منه عدة إشكاليات مضامينها تحدد مسارات تمثل في جوهرها محاولات تتفاوت في جديتها للقضاء على شبح التخلف والتكلس الحضاري .

ما بين الأطروحات النظرية والجانب التطبيقي برزخ كالبرزخ الموجود بين عالم الشهادة وعالم الغيب، ذلك أن تشخيص عوامل التخلف وتحديد الوصفة الناجعة يتجلى في ثنايا الفكر العربي الإسلامي المهووس بفكرة التقدم، لكن الأفكار والمقاربات مهما كانت جدية وقوية لا تجدي نفعا في ظل غياب الفاعل الأساسي وهو الإنسان الذي يكتشف إنسانيته بفعل التربية وذلك شأن الشعوب والأمم .

إن دواعي السكون والكسل، ودواعي الحركة والتغيير لا تخرج عن دائرة التأثر والتأثير التاريخي على مستوى الأفراد والشعوب والثقافات والحضارات، والدارس للفكر العربي الإسلامي يقف على حقيقة مرة تتمثل في أن تأثيرنا في الآخر كف منذ العصور الوسطى، فمن القرن 14م إلى يومنا هذا الآخر يمارس كل الأدوار ونحن نكتفي بالملاحظة والتحليل والاقتباس، سالت الأقلام وشلت الأيدي بل الأبدان إلى درجة أن إشكالية الأنا والآخر، التقدم والتخلف الأصالة والمعاصرة ..أصبحت إشكالية مقززة سئم الفكر من اجترارها ولسان حال المفكر والفيلسوف.. يقول ما قاله أبو حامد الغزالي "غزلت لكم غزلا دقيقا ولما لم أجد نساجا لغزلي كسرت مغزلي"الهوة ما بين النظري والتطبيقي سحيقة، وحركة التاريخ جعلت النتائج

المترتبة عنها وخيمة ذلك أن المرض إذا لم يتم محاصرته في حينه استفحل وانتشر، والتخلف ليس إلا مرضا معقدا انتشر في كل جسم الأمة العربية الإسلامية شيئا فشيئا متغلغلا في مفاصلها كابحا لحركتها.

إن مرحلة العصر الذهبي التي تقدر حسب مؤرخي الفكر العربي الإسلامي بالأربعة قرون الهجرية الأولى، ما ميزها استقرار فكري لأن المنظومة الفكرية كانت منسجمة والفعل الحضاري رغم وجود بعض التوترات، مرجعية استقرارها وحدة التوجه، بل وحدة الفكر رغم اختلاف المقاربات، إن هذه الوحدة استمدت حقيقتها من دين التوحيد وكانت ثمارها حضارة إسلامية حددت شروط النهضة وأسست لها، روح هذه النهضة تعاليم تربوية استجابت للفطرة السليمة فاستراح لها العقل وجعلها منطلقا لفعل التغيير الذي كان مبدأه الذات، ذات آمنت برسالة الحق فبذلت في سبيلها الغالي والنفيس رسالة كرمت الإنسان وجعلته سيد الوجود لينهض بأعباء الخلافة فيشقى ليسعد غيره بل في شقاءه سعادة وهكذا انطوى الكل في الجزء والجزء في الكل فكانت الأمة جسد واحدا بآمال وأحلام واحدة وتوجهات فكرية رغم تباينها متوحدة في نبذ الفرقة وشتات الشمل، منطق تلك الحضارة الذي جعل العقل خادما للوحي والقلب تمخض عنه تراكم معرفي أنار العقول وحرك العزائم المتطلعة للتغيير وقضت سنة الله أن يكون التغيير مبدأه الذات فكان المعلم والمفكر والفيلسوف وعالم الدين ..رسول أو كاد أن يكون، ذلك أن الإنسان كلمة الله وما يصدر عن المقدس لا بد أن يكون مقدسا، لكن مسار الحضارة والتدافع الذي تحول إلى صراع حضاري حاول إفراغ كلمة الله من محتواها القدسي وتقويل الله ما لم يقل، على أساس أن الفصل بين عالم الشهادة وعالم الغيب، بين العقل والدين، بين الحكمة والشريعة بين النظري والعملي، بين العبادات والمعاملات، أساس النهوض ومنطلق الحضارة.

لفت انتباهي أثناء انجاز مذكرة شهادة الماجستير والتي كانت موسومة بإشكالية التنمية في الوطن العربي بين الخصوصية والعالمية حكم تردد عند جل الفلاسفة والمفكرين العرب حكم يقضي **بأن فشل المشاريع النهضوية في الوطن العربي مرجعيته أن هذه المشاريع لم ترافقها مشاريع تربوية تراعي الخصوصية الثقافية**، هذا الحكم استفزني فأردت من خلال هذا العمل المتواضع امتحانه بالنظر في مقدماته، ففتحت بوابة التاريخ الإسلامي ودخلت أتجول في جغرافيا الفكر الإسلامي أبحث عن تلك المقدمات، وأعترف أني لم أقف إلا على شواطئ بحر من العطاء في هذا المجال، لقد كان العصر الذهبي في تاريخ الفكر الإسلامي عصرا ولودا لم يكف أثره إلى يومنا هذا، زخم معرفي معالمه الكبرى تعبر عن تآلف بين السماء والأرض، بين العقل والنقل، بين القول والفعل، ويحق للمتأمل في جوانبه أن يفتخر من ناحية وأن يتساءل من ناحية أخرى بمرارة من أنا؟ ذلك أن الأنا العربية الإسلامية التي كانت كالسخرة الصامدة أمام التحولات التاريخية بدأت تتآكل بفعل المطارق الهاوية على مكوناتها، وللملمت شتاتها أصبح عسيرا إن لم أقل مستحيلا، وهذا ما جعل الخطاب الفلسفي العربي الإسلامي الحديث والمعاصر غير مستقر منشطرا على نفسه أثره في الواقع الاجتماعي ضئيل لأن القطيعة بين مخرجات العصر الذهبي وما تلاه من عصور ترتب عنه القطيعة بين الفكر والواقع ومنه كان السؤال الحائر لماذا نحن قوم نقول ولا نفعل؟ إن أطروحات هذا الفكر جد غنية وآماله واعدة وتطلعاته الحضارية مشروعة رغم تعدد أطيافه، ورغم المعاناة التي رافقت إبداعاته، لكنه رغم هذا وذاك غريب غربة أصحابه، غربة لها أسباب موضوعية خارجة عن إرادة النخبة وأسباب متعلقة بذات هذا الغريب المتألم في صمت لأنه اقتنع أن حدود مهمته التنظير وفقط.

الإشكالية: **هل الخطاب الفلسفي العربي الإسلامي قدم للمجتمع فلسفة تربية تنويرية تؤسس للتنمية الشاملة المنشودة؟ هل يمكن بث الحياة في أسس التنمية القابعة هناك في رحم الخطاب الفلسفي العربي التراثي؟ وإلى أي مدى يمكن ترويض الرؤية التنموية التي تقدمها العولمة في مجال التربية حتى تستجيب لمعطيات الخصوصية الثقافية؟.**

إن عنوان الأطروحة الكبير: إشكالية التنمية في الخطاب الفلسفي العربي، تحته يندرج عنوان صغير وهو: التربية والتنوير في المجتمع، وعلى هذا الأساس كان لا بد أولا: التأصيل للمفاهيم المعتمدة في الدراسة فكان الفصل الأول محددا للأرضية التي يتم على أساسها البناء.

الفصل الأول كان بعنوان: مدخل منهجي مفاهيمي بدأت فيه التأصيل لماهية الخطاب الفلسفي وفق الإشكالية التالية: **ما ماهية الخطاب الفلسفي العربي الإسلامي؟ ما اتجاهاته؟ما غايته؟ ما وسيلته؟**لا شك أن غاية التنمية ووسيلته التربية .. تم تقسيم الفصل إلى ثلاثة مباحث كل واحد يتناول جزء من هذه الإشكالية.

المبحث الأول: كان مجاله ماهية الخطاب الفلسفي العربي بحكم أن هذا المصطلح ورد في العنوان الكبير اقتضت الضرورة المنهجية التعامل مع مضامينه في حدود التأسيس للموضوع، ذلك أن هذا الموضوع **في حد ذاته يعتبر إشكالية أوسع من إشكالية موضوع بحثنا هذا،** كانت المحطة الأهم في هذا الموضوع التعامل مع اتجاهاته وتياراته المختلفة التي من شأنها التأسيس لما سيأتي لاحقا في مرحلة التحليل .

الغاية من الخطاب الفلسفي قديما أو حديثا هي تحقيق التنمية هنا وجدت نفسي حائر أما المفاهيم ذات السياق التاريخي المختلف وطرحت على نفسي سؤال كيف لي أن أقحم مصطلح التنمية

والخطاب الفلسفي كان ولا يزال مطالبه تقوم على أساس الدعوة للتقدم أو النهضة أو الإصلاح أو التجديد أو الترقي أو التحديث..؟ مصطلحات كثيرة تثير قلقا معرفيا كان لا بد من حسمه ليحافظ الموضوع على بنيته المنطقية، انتهيت من التحليل إلى أنه: رغم أن مصطلح التنمية يثير الشبهة لأن مصدره الخطاب السياسي المنتصر حضاريا، فهو لم يأتي ليمسخ مصطلح النهضة لأن هذا الأخير أيضا دخيل، ونفس الفكرة تسري على مصطلح التقدم، ومصطلح التحديث يبقى فقط مصطلح الإصلاح الذي له دلالة نابعة من النقل أقوي المصطلحات، وهناك مصطلح أقوى منه يكاد يتماهى كليا مع مصطلح التنمية وهو مصطلح التزكية، من الجدال الذي دار حول ماهية هذه المصطلحات خرجت بنتيجة: كل المصطلحات تدعوا إلى صناعة الإنسان المتحضر الذي يحمل على عاتقه مخرجات الخطاب الفلسفي لتحقيق إنسانية الإنسان التي لا يمكن أن تتحقق في ظل التخلف وجراثيمه المتعددة الأمراض.ركزت وأنا أتعامل مع هذا المصطلح على المقاربة الاقتصادية، والمقاربة السوسيوثقافية، ثم المقاربة الفلسفية، وطالما كانت وظيفة الفلسفة تربوية تبني العقل والوجدان، كلما تآكل أعادت بناءه وفق التوجهات التي يؤمن بها الفيلسوف، ولما كانت الفلسفة تتعامل مع القضايا التركيبية، كان من الضروري منطقيا ربط الفلسفة بالتنمية من ناحية، وربط التنمية بالتربية من ناحية أخرى ربطا تتعدد مقارباته، وبحكم أن مصطلح فلسفة ومصطلح تنمية تم التعرض لهما كان لا بد من التعامل مع مصطلح التربية من حيث المفهوم ومن حيث التأثير والتأثر، فركزت على تأثير التربية في التنمية وتأثير التنمية في التربية إن علاقة التأثير والتأثر تبرئ التربية مما يكال لها من التهم في وقتنا الراهن ذلك أن التربية ليست إلا مؤسسة من المؤسسات الفاعلة، فعندما يتعلق الأمر بالتخلف لا بد على كل المؤسسات المجتمعية أن تتحرك فالمعركة هي معركة المجتمع برمته، ومنه

ينبغي التعامل مع مصطلح التربية بالمفهوم العام، وليس المفهوم الخاص المتعلق بالمؤسسات التعليمية فقط فالتربية أوسع من التعليم.

إذا كان الأمر كذلك وكانت الغاية التنمية الشاملة والوسيلة التربية بالمفهوم الخاص والعام فهذه الوسيلة لا تحقق الغاية من وجودها إلا إذا احتكمت إلى فلسفة تحدد الإطار الأنطولوجي القيمي والمعرفي، تلك هي فلسفة التربية التي توجه علوم التربية إلى الغايات الإستراتيجية المحددة للأنا المراد صناعته، وبالتالي كان لابد من التعرض لعلاقة فلسفة التربية بالتنمية واللافت للانتباه أن مصطلح التنمية يعني التزكية، ومصطلح التزكية يعني التربية على المستوى اللغوي.. خرجت من هذا الفصل المتعب جدا إلى مرحلة التحليل التي ضمنتها فصلين:

الفصل الثاني وكان بعنوان **سؤال التربية بين النص والعقل وأسس التنمية**، كان هذا الفصل جد ممتع لأنه جعلني أتنفس في فضاء حضاري كان هواءه منعش نقي غير ملوث بجراثيم التخلف وعقدة الشعور بالنقص اتجاه الآخر، كما أنه سمح لي معرفيا بالتأسيس لعدة معارف كنت أعرفها ولا أعرف أصولها، كانت إشكالية الفصل كالأتي: **ما تجليات سؤال التربية في الفكر الإسلامي العربي؟وما حقيقة توجهاته الفلسفية على الصعيد المعرفي الأنطولوجي الاجتماعي وعلى الصعيد الأكسيولوجي؟**

الإجابة على هذا السؤال تقتضي التعامل مع الفلسفة العربية الإسلامية برمتها في حدود المطلوب والفصل في مسألة علاقة العقل بالنقل التي توصف على أنها السبب المباشر الذي جعل العقل الجمعي العربي مسكون بالمفاضلة بين العلوم التطبيقية أو الكونية والعلوم الدينية، وعليه قسمت الفصل إلى ثلاثة مباحث: عنوان المبحث الأول الخطاب التربوي في الفكر الإسلامي ركزت في هذا المبحث على الجانب التاريخي الذي يقسمه المؤرخون إلى أربعة مراحل مرحلة البناء، ومرحلة العصر الذهبي ومرحلة التدهور

والانحطاط وأخيرا مرحلة التجديد وإعادة البناء، وفهمي جدعان في كتابه "أسس التقدم في العصر الحديث" يذهب تقريبا إلى نفس التقسيم: مرحلة التنوير وبناء الحضارة، ومرحلة التوقف الحضاري والتوازن، ومرحلة اختلال التوازن والانحطاط، وأخيرا مرحلة اليقظة والنهوض .

يمثل هذا المبحث مقدمة للمبحث الثاني الذي عنونته بـ: مشكلة الوجود والمعرفة والقيم في الفكر الإسلامي قسمته إلى ثلاثة أجزاء مدخل أنطولوجي، ومدخل إبستيمولوجي، ومدخل أكسيولوجي، كانت نتيجة هذا المبحث مركزية المجتمع في فلسفة الخطاب الديني الإسلامي، ومنه كان لا بد أن أفحص هذه النتيجة من خلال المبحث الثالث الذي كان بعنوان: مركزية المجتمع في الخطاب التربوي الإسلامي والبعد التنموي ركزت في هذا المبحث على ثلاثة نواحي: الناحية الفقهية، وناحية النظر العقلي، والناحية العرفانية..

أدرجت في هذا الفصل مضامين معرفية تزيل النقاب عن عدة مغالطات في قراءة التراث قراءة وظيفية تبعث على النهوض على أن التجديد في علم الكلام وعلم أصول الفقه وربط التصوف بالحياة الاجتماعية كلها قضايا مطروحة في الساحة الفكرية العربية لترشيد التدين ومنحه المحتوى الفلسفي النابع من التصور القرآني والسنة الشارحة ابتغاء التجاوب مع لغة العصر وما طرحته من تحديات لعلا أهمها أن الخطاب الديني معبر عن الثقافة التقليدية التي تعتبر كابح يعطل حركة الأمم التي تتوق لتحقيق التنمية، في هذه العناصر الجزئية من التحليل لم أحترم الجانب الكرونولوجي للأفكار لأنني ركزت على فكرة تجديد الخطاب التي تعتبر جوهرية في وقتنا الراهن بالنظر إلى المأساة التي ترتبت عن الخلط بين الدين والتدين و الوصول إلى حد اختزال الدين في حزب سياسي من وجهة نظر إيديولوجية، المادة المعرفية متوفرة بكثرة

لكنني حاولت أن أختصر وأذهب إلى الهدف مباشرة فمحور موضوعي فعل التربية في التنمية والعكس، ثم يأتي الفصل الثالث ليعمق تحليل الفصل الثاني .

الفصل الثالث وعنوانه: **هاجس التغيير في الفكر الإصلاحي والفكر الفلسفي المعاصر** جاء العنوان بهذه الصيغة المجملة التي منطقيا لا يمكن الإحاطة بكل جوانبها، لكن الغاية من هذه الصيغة ليست مجملة فمحورها تتحكم فيه الإشكالية المحورية للبحث التي مجالها امتحان الفرضية السالفة الذكر كان هذا الفصل أيضا جد متعب فالفكر الإصلاحي جد متشعب وإن كان يقدم مادة دسمة للموضوع بشكل مباشر إلا أن الفكر الفلسفي المعاصر أكثر تشعبا وشحيح في ما يتعلق بمقاربة التربية ومن هنا تبدأ الصعوبة بحيث الوفاء بمتطلبات موضوع البحث تقتضي التحرر من كلية الخطاب ومفاهيمه الملغزة واستنتاج ما يتعلق بموضوع البحث على أن المطلع على التيارات الفلسفية في هذا المجال يصدم بحقيقتين الأولى أن الأفكار واحدة والتعبير عنها يختلف -هذا كل ما في الأمر- واعتقد ولا تأخذوا اعتقادي على محمل الجد أننا لو عصرنا عصرا الركام المعرفي لكل تيار فلسفي إسلامي عربي معاصر لخرجنا بكتاب واحد أو اثنين أما الآلاف المؤلفة الباقية ليست إلا اجترارا..أما الحقيقة الثانية الصادمة أن الكتابات انحصر همها الأكبر في عملية التشخيص للواقع المتخلف، دون الارتماء في أحضان المغامرة الصريحة الجريئة إلا لمًا لأن ضريبة هذه المغامرة غالية جدا الغالبية من الفلاسفة والمتفلسفين لا يمتلكون ثمنها...

بعد أن تنفست الصعداء في الفصل الثاني ،وشعرت بشيء من العزة لأني أنتمي للحضارة العربية الإسلامية وجدت نفسي في حاضر بعيد يمثله أنصار الفكر الإصلاحي رواد فكر النهضة، وفي حاضر قريب يمثله فلاسفة معاصرين منهم من قضى نحبه ومنهم من ينتظر والحال هو الحال كل من الحاضر البعيد والحاضر القريب يثير الأحزان في الذات العربية التي كانت، ولا زالت تبحث عن كينونتها في ذات الآخر

وعليه كانت إشكالية الفصل: **ما موقع سؤال التربية والتنمية في جغرافيا الفكر الإصلاحي الحديث والفكر الفلسفي المعاصر؟**

قسمت الفصل وأنا أبحث عن هذا الموقع المهمل الأبعاد إلى ثلاثة مباحث: **المبحث الأول** كان بعنوان: السمات العامة للفكر الإصلاحي وسؤال التربية والتنمية، ركزت فيه على أطروحة جمال الدين الأفغاني، وأطروحة محمد عبده ..على أن الفكر الإصلاحي بكل أطيافه أولى التربية أهمية قصوى ويتجلى ذلك في أدبيات خطابه التي اخترت منها ما يجمع بين هرمينوطيقا الإيمان وهرمينوطيقا الشك فالنماذج المختارة آمنت بأن ما يصلح به حال الأمة في عصرها هو ما صلح به حال السلف قبل ظهور المذاهب والفرق، هذا عن الإيمان أما الشك فكان موضوعه التراث الموروث المثبط للعزائم الذي مصدره الفرق والمذاهب كالفهم الخاطئ لعقيدة القضاء والقدر..

ثم **المبحث الثاني** بعنوان السمات العامة للفكر الفلسفي المعاصر ركزت فيه على طه حسين من مصر ومحمد عزيز لحبابي من المغرب الأقصى، ومالك بن نبي من الجزائر..كانت النتيجة أن **سؤال التربية في هذه المرحلة يختبئ باحتشام وراء فكرة التقدم بحيث لا نجد اهتماما بالتربية من الناحية الفلسفية** كما كان الأمر في مرحلة العصر الذهبي ولا نجد فيلسوف تربية عربي مسلم معاصر كجون جاك روسو أو جون ديوي ...أوغل الخطاب الفلسفي العربي المعاصر في دراسة المنهج وإحياء إشكاليات قديمة لا جدوى من إثارتها وكان وريثا بامتياز للفكر الإصلاحي، وإن كان بعضهم يرفض ذلك ويعتقد انه حقق التجاوز بمشروعه لكن أي تجاوز، تجاوز ماركس المؤسس على الفعل الحضاري أو تجاوز هيجل المؤسس على الفكرة الخاضعة للإمكان التواقة للمطلقية، إن الممكن أصبح غير ممكن وحق للمتسائل أن يسأل: هل للعرب الحق في الفلسفة؟ أين الخلل؟ وهذا يعيدنا للفصل الأول.

يأتي **المبحث الثالث** بعنوان التنمية – الثقافة –التربية والراهن .عنوان يؤكد على أهمية فعل الثقافة في التربية وفعل التربية في الثقافة عندما يُرَشد كلاهما بالعودة إلى الأصل وليس في ذلك دعوة للثبات ولا رجوع في مسار البحث من حيث بدأنا إنما المسألة جد خطيرة ما لم يعي الخطاب الفلسفي المعاصر أدواته وتوجهاته المستقبلية، وما لم يفرض وجوده كعنصر فاعل في المجتمع على الصعيد الثقافي وعلى الصعيد السياسي والاقتصادي ثم على الصعيد القومي العربي الإسلامي، ورب قائل حدود فعل الفلسفة التنظير وفقط، قول حق يراد به باطل، لم تكن الفلسفة في تاريخها ترفا عقليا فحتى أفلاطون مؤسس المذهب المثالي حاول تطبيق أفكاره على أرض الواقع بل إن بنية المجتمع اليوناني انسجمت كل الانسجام مع أفكاره الفلسفية..ولا زالت الأفكار الفلسفية تغذي صيرورة المجتمعات وتمنحها توجهاتها الحياتية في إطار المبادئ التي آمنت بها وما إشكالية الثابت والمتغير في هذا السياق إلا مغالطة فالحقيقة أن هناك حضارة تتغير وتتقدم بامتلاك عناصر القوة من موروثها الثقافي تجيد فن ترويض العقول وتزييفها لتحافظ على مراكز القوة وهناك حضارة خاضعة لهذا الترويض والتزييف المسفه لموروثها الثقافي الحضاري..

طغى على هذا المبحث بحكم أنه يمثل استنتاجا لمرحلة التحليل الطابع الإشكالي الذي يحدد معالم موضوع البحث وهواجسه وتوجهاته والمطبات التي جعلت التشخيص سيد الموقف في الخطاب فكان العنصر الأول مكتنز بهذه المعاني **الإشكالية المعضلة**، معضلة أقطابها ثلاثة: "التربية، التنمية، الثقافة "(تكامل بين الثلاثة أقطاب يساوي تقدم، تنافر بينهما يساوى تخلف)تشكل هذه الأقطاب مثلث وصفته بمثلث برمودا لأن الخطاب الفلسفي العربي الإسلامي الحديث والمعاصر وهو يحاول تحقيق التكامل المنشود تاه عن المقصود، إن وصف الإشكالية بالمعضلة ليس دعوة للتشاؤم فالمخارج متوفرة وتجلياتها بارزة في بعض ملامح هذا الخطاب إلا أن تمثلها في الواقع متعذر وهنا تكمن أهمية الفعل التربوي الذي ثماره لا تقطف

بين عشية وضحاها، واصلت على نفس النهج مبرزا عمق الإشكالية بعنصر عنونته: **البعد الثقافي للمسألة الحضارية بين المقاربة والمفارقة**: وظفت فيه ثلاثة مقاربات مفاهيمية للخطاب السالف الذكر: مقاربة التقدم، مقاربة الإصلاح، مقاربة التزكية الملاحظ أن المصطلحات الثلاثة أفعال مسكونة بواقع ثقافي محدد ما لم يتم الحسم في مضامينها لا يمكن التأسيس لرؤية مستقبلية واعية، والمثير للانتباه أن المقاربة الثالثة نادرة في الخطاب وهذا ما يوحي بغياب البعد التربوي ليس بالمفهوم الصوفي لكن بالمفهوم المنفتح على كل مؤسسات المجتمع المستمدة لفلسفة نظمها من الآخر، أما مفهوم الإصلاح رغم أن مرجعيته النص إلا أن غايته كانت تحررية تفعيله في الخطاب أخذ بعدا سياسيا أكثر منه بعدا تربوي يعبر عن فلسفة حياة مرجعيتها النقل الموروث الصالح لكل زمان ومكان ،وما ترتب عن دراسته كموروث ثقافي مكتنز بقيم التحضر على أساس مفهوم الاستخلاف.ثم أدرجت بعد ذلك عنوان ختمت به المبحث: مفارقات الخطاب الفلسفي الحديث والمعاصر ومنه من المقاربة المفاهيمية إلى المفارقة تلك هي المعضلة فإشكالية التنمية تختبئ وراء مشكلة الثقافة وهذه الأخيرة تختبئ بدورها وراء سؤال التربية والحال هو الحال تخلف وتشرذم وذل وضعف وهوان.

نتيجة هذا المبحث تؤصل للفصل الرابع الذي محور التحليل فيه فكر العولمة كفكر معاصر وتجلياته التربوية والتنموية في واقعنا المعاصر.

يأتي **الفصل الرابع والأخير بعنوان: التربية والتنمية المعولمة الآفاق والتحديات**: شعرت أثناء التعاطي مع مضامينه أني لم أستوفي حقه من الناحية المنهجية، ذلك أن المضمون الذي ينبغي أن يستشرف المستقبل ويفتح أفاق البحث غائب حاضر، غائب عن الواقع وحاضر في الأذهان، فهناك

أطروحات نظرية فلسفية وعلمية جدية لكن أثرها في الواقع منعدم إذا البدائل على المستوى النظري موجودة بغض النظر عن محاكمتها النظرية، لكن البدائل على المستوى الواقعي تكاد تكون نسخ باهتة مستوردة من الآخر نمت في تربة غير التربة الإسلامية العربية، ورب قائل التربة الثقافية الإسلامية العربية غنية تستطيع استيعاب أي وافد جديد وطبعه بالطابع الثقافي الخاص، ألم يحدث ذلك في التاريخ؟ قول قد لا يجانب الصواب، لكن نجاح التجربة التنموية غير مرهون بالتربة فقط بل هناك عدة عوامل متداخلة متشابكة ولعل أهمها المناخ العام، كانت إشكالية هذا الفصل توضح معالم هذا المناخ، ولا أقول تقترح المخارج، إنما توضح مكامن الخطر ونقاط الضعف التي ثمنها كان غاليا، لا زالت الدول العربية الإسلامية تدفع أقساطه كمديونية ليس مصدرها البنك الدولي وشروطه المجحفة، إنما مصدرها الأخطاء التاريخية ومنه كانت الإشكالية: **إلى أي مدى يمكن تجاوز المشروع التنموي المعولم؟ وإلى أي مدى يمكن ترشيد الفعل التربوي بالمفهوم العام والخاص لانتشال العالم العربي الإسلامي من وحل التخلف؟**

تم تقسيم الفصل للإجابة على هذه الإشكالية إلى ثلاثة مباحث: **المبحث الأول** بعنوان: **سؤال التنمية والتربية في ميزان العولمة..هل هذا الميزان عادل أم أنه مغشوش مضلل للشعوب؟** تعرضت في هذا المبحث لماهية العولمة ثم أتبعتها بآثار العولمة على التنمية والتربية، **الآثار السلبية:** التي محورها الأطروحة القائلة بأن "فكر العولمة يكرس التبعية والتخلف، تخلف الاقتصاد، وتخلف التربية"، **ثم الآثار الإيجابية** التي محورها الأطروحة القائلة"العولمة حتمية تاريخية لا تنمية ولا تربية تقدمية إلا بها وفيها" ناقشت القضية ونقيضها على أن معيار الصدق لم يكن "تطابق الفكر مع نفسه" إنما "تطابق الفكر مع الواقع" وعليه كان لا بد من تتبع أثر الفكرة في الواقع لكن هل الفكرة منزهة عن الخطأ إذا تجسدت في الواقع ؟ عندها

وجدت نفسي منساق وراء الطرح القيمي ليس من منطلق ما يجب أن يكون بعيدا عن الفعل إنما من منطلق ما هو كائن، على أساس أن هامش المناورة لتجاوز سلبيات فكر العولمة واسع ومبدأه مقاومتها بأسلحتها وكمثال تاريخي بسيط منطلق تسليح الثورات التحررية كان العدو المستعمر وعليه كان السؤال التالي: **فهل من الممكن أن تُنظر نُخبنا لتربية وتنمية مسكونة بروح الإسلام، ترفع من قيمة الوسيلة إلى درجة الغاية دون أن تورط نفسها في صراعات حضارية ليست لها القدرة على تجنب تداعياتها القاتلة في الوقت الراهن؟**

فتحت بهذا السؤال المجال للمبحث الثاني كتجاوز للشق الأول من إشكالية الفصل بعنوان: **التربية التحديات والآفاق**.ركزت في الجزء الأول على التحديات والآفاق المتعلقة بالتربية بالمعنى الخاص وأهم نقطة في هذا الجزء مسألة التعلم بالكفايات أو **الكفاءات** ودلالته الواقعية في منظومتنا التربوية، ثم الجزء الثاني ركزت فيه على التحديات والآفاق المتعلقة بالتربية بالمعنى العام، اكتفيت في هذا الجزء بالمستوى الاقتصادي والمستوى السياسي أما دور الأسرة والمؤسسة الإعلامية ودور الثقافة والمسجد..فهي مدرجة في سياق التحليل السابق كما أن الغاية من البحث تجاوز ما يجب أن يكون إلى ما هو كائن والمعلوم واقعيا أن المؤسسة الاقتصادية والمؤسسة السياسية في الدولة المعاصرة تؤثر في باقي المؤسسات سلبا أو إيجابا .يأتي المبحث الثالث كتجاوز للشق الثاني من إشكالية الفصل بعنوان: **التنمية التحديات والآفاق**.حاولت أن أتنصل قدر الإمكان من الأطروحات القائمة على أساس ما يجب أن يكون مستجيبا لروح التربية والتنمية، وكليهما فعل فعال ممكن يحتمل السلب والإيجاب، لكن بقى حكم القيمة فارضا وجوده، على أساس أن سؤال التربية في علاقته العضوية بالتنمية ما كان له أن يطرح لولا وجود أحكام تقريرية سلبية تعاني منها جميع الدول العربية الإسلامية، كما أن جوهر نشاط الفكر الفلسفي عبر مراحل التاريخ فضاءه الواسع

الخصب "القيمة" ومنه وتجاوزا للحرج السالف الذكر كان التركيز في هذا المبحث على المقاربة العلمية لإشكالية التنمية في علاقتها العضوية بالتربية ترتب عن ذلك استنتاج يمكن حصره في ثلاثة نقاط تم مناقشتها وهي: أولا: ينبغي الإشارة إلى أن فرضية: فشل المشاريع التنموية مرجعيتها غياب مشاريع تربوية ترافقها أو تمهد لها، فرضية تعبر عن جزء من الحقيقة .

ثانيا: أي تنمية لا تتوفر على الصفات الأربعة الآتية تعتبر وهم: الشمولية، أن تكون متوطنة، أن تمتاز بالاستقلالية، أن تكون متوازية .

ثالثا: إشكالية التنمية في علاقتها بالمنظومة التربوية ينبغي النظر إليها في سياقاتها العامة: السياق الحضاري الخاص بكل أمة، والسياق السياسي المحلي، والسياق السياسي الدولي (المحيط الضاغط).

ثم تأتي **الخاتمة** لتبلور نتائج المنطلقات السالفة الذكر مجيبتا على سؤال ذلك الطالب الذي بادرني بالسؤال وأنا أدرس نظرية الربوبية عند الكندي، وأقاربها بنظرية المحرك الذي لا يتحرك عند أرسطو ما الداعي لهذا الهرج والمرج والله عز وجل في القرآن قد أجاب على كل هذه الإشكاليات تباعا في كتابه؟

أولا– أسباب ودواعي اختيار الموضوع:

- إن دواعي اختيار الموضوع لا يمكن أن تخرج عن المشترك العام الذي تعاني منه الأمة العربية الإسلامية فواقعنا يندى له الجبين ونحن على بينة من هذا الواقع لكننا لم نتفق على سبل الخروج من هذا الواقع، الشائع أنه إذا تاه شخص في الغابة عليه أن يعود لنقطة الانطلاق ليعرف طريقه والعودة إلى الأصول التربوية التي أسس لها النقل وشرح مضامينها رواد العصر الذهبي تمثل العودة لنقطة الانطلاق، إذ لا يوجد حضارة في التاريخ العالمي كالحضارة الإسلامية، تكونت في مدة وجيزة يمكن حصرها في أربعة قرون وجعلت البدوي راعي الغنم قائدا عظيما تهتز من مخافته الملوك

العظام، لم تتوفر لهم في تلك الفترة جامعات ولا وسائل بيداغوجية ولا مدارس ..ورغم ذلك حققوا المعجزات.

- قضية التنمية مطروحة بقوة في الدوائر السياسية إلا أن النتيجة كانت تبني نزعة اقتصاداوية أدت إلى التكديس كما يقول مالك بن نبي عوض الإبداع والخلق الذاتي فالهياكل المادية موجودة لكن الإنتاج غير موجود، التكنولوجيا موجودة لكن العقلية التكنولوجية غير موجودة ومنه التنمية الشاملة المتوطنة لا تعني التكديس، البحث يسلط الضوء على حقيقة التنمية في علاقتها العضوية بالتربية لتتحول من وهم إلى حقيقة.
- كانت مذكرة الماجستير التي قدمتها بعنوان إشكالية التنمية في الوطن العربي بين الخصوصية والعالمية حافز لإتمام الموضوع واستجلاء عناصره، فأثناء إنشاءها أدركت قيمة الفعل التربوي في النهوض بالأمم مع العلم أن المقصود بالفعل التربوي التربية بالمفهوم العام والخاص، علمت أن الأمم إذا ألمت بها عوامل الضعف و الانكسار عادت لمنظومتها التربوية، رغم أن طريق التربية بطيء وفعلها لا ترجى نتائجه إلا بعد جهود مضنية تبذلها أجيال وتستغرق عقود من الزمن .
- إن التخلف حقيقة يتعايش معها العام والخاص تشخيص هذه الظاهرة على الصعيد النظري كثيرا ما يكون حق من وراءه باطل وبالإمكان إدراك ذلك من خلال النتائج السلبية للإيديولوجيات الإسلامية التي اختزلت الإسلام في حزب سياسي، الحركات الإسلامية فقدت مصداقيتها عندما تخلت عن النشاط الدعوي التربوي وتحولت إلى إيديولوجيات سياسية من منطلق أن التغيير يبدأ من القمة إلى القاعدة، إن هذا التحول يتضمن عدة تناقضات الكشف عن بعضها ضروري.

ثانيا– أهمية موضوع الدراسة:

أهمية الموضوع يثبتها الراهن فهناك أسطورة شائعة لا أساس لها من الصحة تسري في أوساط المجتمع العربي الإسلامي تتمثل في أن قضية التقدم محسومة ميتافيزيقيا، فنحن نعيش في آخر الزمن والساعة لا تقوم إلا على شرار الخلق، وهؤلاء الذين يدعون الحضارة لهم الدنيا ولنا الآخرة، ولا بأس أن نقتني منتجاتهم فالله سخرهم لنا لأننا أمة وسط شاهدة عليهم ....مغالطات كثيرة ثبطت الهمم حتى أصبح الشاب يتأفف من العمل بحجة لما أعمل والله قد قدر رزقي منذ الأزل؟ لقد أصبح الفرد العربي المسلم لا يفرق بين عبوديته لله وعبوديته للآخر وللمادة ولنوازع الأنانية والتمركز حول الذات .

أما من الناحية الإيديولوجية فظهرت فئة تدعي أنها تمثل الله على الأرض ومخالفتها تعني مخالفة الله رفعت لواء الإسلام والدعوة إلى الله إنها أحزاب إسلامية بالمفهوم السياسي ترى أنها مفوضة من الله بأن تنقض الأمة من كبوتها فكانت النتيجة وخيمة على العالم العربي الجريح الذي ثوراته تحولت إلى جحيم لا زالت آثاره تنخر جسم الأمة سواءًا في الشام الأشم أو في ليبيا أو في مصر .. والمشكلة في جذرها الأصلي تكمن في عدم التمييز بين الدين والتدين أي الفهم الخاطئ لتعاليم هذا الدين الداعية في جوهرها للتعمير والمدنية والتحضر فكيف لدين يأمر حامل الفسيلة أن يغرسها حتى لو قامت الساعة أن يكون من ينتسبون إليه في ذيل الحضارة همهم بطونهم وقبلتهم نساءهم وشبابهم مغبون بنعمة الفراغ والصحة أيامه نسخ متكررة وإن سألتهم يقولون نحن في حكم الله والله برئ من ذلك، ونحن المسؤلون.

آن للفلسفة أن تنزل من برجها العاجي في الوطن العربي الإسلامي آن للفيلسوف إذا أراد أن يكون أهلا لهذا الاسم أن ينزل إلى الشارع ويعاين حقائق الأمور فيكتب بلغة بسيطة لتصل رسالته إلى أبسط البسطاء غير مدعيا بأنه يمتلك الحقيقة وأنه النبي المخلص آن للفيلسوف إذا أراد أن يكون أهلا لهذا

الوصف أن يخرج من مكتبته العتيقة ويحاور أفراد الشعب إنهم كتب مملوءة بقصص المعاناة، أما التخندق في المصطلحات العقيمة وفي الأطروحات النظرية التي لا تمت لواقعنا بصلة فلا يجدي نفعا .

ثالثا– إشكالية الدراسة:

الإشكالية المحورية سبق الإشارة لها: **هل الخطاب الفلسفي العربي الإسلامي قدم للمجتمع فلسفة تربية تنويرية تؤسس للتنمية الشاملة المنشودة؟ هل يمكن بث الحياة في أسس التنمية القابعة هناك في رحم الخطاب الفلسفي العربي التراثي؟ وإلى أي مدى يمكن ترويض الرؤية التنموية التي تقدمها العولمة في مجال التربية حتى تستجيب لمعطيات الخصوصية الثقافية؟**

يندرج تحتها عدة تساؤلات:

- ما ماهية الخطاب الفلسفي العربي الإسلامي؟ ما اتجاهاته؟ ما غايته؟ ما وسيلته؟
- ما تجليات سؤال التربية في الفكر الإسلامي العربي؟وما حقيقة توجهاته الفلسفية على الصعيد المعرفي الأنطولوجي الاجتماعي وعلى الصعيد الأكسيولوجي؟
- ما موقع سؤال التربية والتنمية في جغرافيا الفكر الإصلاحي الحديث والفكر الفلسفي المعاصر؟
- إلى أي مدى يمكن تجاوز المشروع التنموي المعولم؟ وإلى أي مدى يمكن ترشيد الفعل التربوي بالمفهوم العام والخاص لانتشال العالم العربي الإسلامي من وحل التخلف؟
- هل من الممكن أن تُنظر نُخبنا لتربية وتنمية مسكونة بروح الإسلام، ترفع من قيمة الوسيلة إلى درجة الغاية دون أن تورط نفسها في صراعات حضارية ليست لها القدرة على تجنب تداعياتها القاتلة في الوقت الراهن؟

ينـدرج تحـت هـذه التسـاؤلات عـدة مشـكلات جزئيـة افترضـها منطـق التحليـل ومسـار الموضـوع مـن الناحية المنطقية ومن ناحية المضمون..

رابعا– فرضيات الدراسة:

أولا:لا يوجد نموذج مغلق ونهائي للقول الفلسفي."كمال عبد اللطيف"

ثانيا:الخطاب الفلسفي العربي إسلامي بغض النظر عن الجانب العرقي.

ثالثـا: هنـاك تمـاهي بـين مصـطلح التنميـة والنهضـة والتحـديث والإصـلاح ويكـاد يتطـابق مصـطلح التزكيـة كليـا مـع مصـطلح التنميـة وعليـه التعبـير بأي مصـطلح مـن هـذه المصـطلحات ممكـن مـا دامـت كلها تهدف للقضاء على التخلف والتأخر الحضاري، هذا بعيدا عن التخندق الإيديولوجي.

رابعـا:فشـل المشـاريع النهضـوية في الـوطن العـربي مرجعيتـه أن هـذه المشـاريع لم ترافقهـا مشـاريع تربويـة تراعي الخصوصية الثقافية.

خامسـا: مصـطلح التنميـة، ومصـطلح التربيـة كلاهمـا يلتقـي في مصـطلح التزكيـة والإصـلاح ومنـه الخطاب الإصلاحي الحديث أو المعاصر له دواعي تنموية.

سادسـا: الثنائيـات القاتلـة: العقـل الـوحي /عـالم الشـهادة، عـالم الغيـب / النظـري التطبيـق/ ..ثنائيـات مفتعلة كانت سببا في تكريس لغة التخلف الداعية لقيم السكون.

سابعا: سؤال التربية في محتواه الفلسفي يحمل بعدا تنويريا تنمويا بالمفهوم الأصيل.

خامسا– الدراسات السابقة:

الدراسات في مجال فلسفة التربية سبق وأن أشرت أنه لا يوجد عندنا فيلسوف تربية نعم هناك كتابات معاصرة حول فلسفة التربية لكنها مقالات تتناول غالبا التربية بالمساواة مع مصطلح التعليم أما الكتب تعاملت مع بعضها وأصحابها ذوي اختصاص في التربية لم يؤهلهم للتعامل مع التراث العربي الإسلامي فلسفيا وتلك مشكلة أخرى ..على أن الدراسات المتخصصة في هذا المجال في العصر الذهبي كثيرة وقد ذكرت بعضها، أما الدراسات الحديثة والمعاصرة فتشرف عليها دوائر سياسية من خلال ملتقيات ومؤتمرات تتمخض على توصيات شأنها شأن أثر خطبة الجمعة بالنسبة للعامة فالشخص وهو في المسجد يستمع ويتأثر وقد تسيل دموعه من أثر الموعظة، وإذا خرج إلى الشارع عاد من حيث لا يدري إلى أعماله الفاسدة المفسدة..أما بالنسبة لمذكرات الدكتوراه فلم أجد أي عمل يربط بين التنمية والتربية والخطاب الفلسفي هناك دراسات حول التنمية بالمفهوم الاقتصادي أو السياسي أو الثقافي منفردة وهناك أيضا دراسات حول التربية منفصلة لكن لم أجد حسب علمي دراسات جمعت بين الثلاثة حدود كهذه الدراسة التي حاولت من خلالها كما سبقت الإشارة امتحان فرضية: أن سبب فشل المشاريع التنموية مرجعيته أن هذه المشاريع لم ترافقها مشاريع تربوية تراعي الخصوصية الثقافية.

سادسا– منهج الدراسة:

اعتمدت في الفصل الأول على المنهج التحليلي النقدي الذي أساسه المقاربة المفاهيمية أما الفصل الثاني والثالث اعتمدت على المنهج التاريخي النقدي المقارن، على أساس أنني تعاملت مع أفكار الراهن من خلال الماضي وأفكار الماضي من خلال الراهن وهذا يقتضى من ناحية إدراج الجانب التاريخي لمسار الفكرة وما تعرضت له من هدم و بناء ،ومن ناحية أخرى تقتضي توظيف نماذج كثيرة لتغطية أكبر جزء من الموضوع وبالتالي المقارنة بينها ضرورية .أما الفصل الرابع اعتمدت فيه على المنهج الجدلي .

سابعا– صعوبات الدراسة:

- مصطلح التنمية حديث النشأة صدره إلى الوطن العربي الإسلامي المنتصر حضاريا كما يصدر منتجاته إذا كان الفكر الفلسفي الغربي أنتج حداثته وهو الآن في ما بعد الحداثة والعولمة وفق تراكم معرفي منطقي يحتكم لمنطق الواقع كما تمثلوه أنطولوجيا ومعرفيا،وقيميا ، فإن واقعنا لا زال لم يحقق حداثته رغم الجهود الفكرية للتيارات الفلسفية على اختلاف أنواعها سواء التي تسير في ركبه أو المتخندقة في التراث أو التي تحاول عبثا أن توفق بين هذا وذاك، ومنه إقحامنا في معارك فكرية لا ناقة لنا فيها ولا جمل كثيرا ما يعقد التعاطي مع هكذا مواضيع إذا التعامل مع إشكالية التنمية ينبغي أن يكون محصورا في إطار خصوصيتنا الثقافية وهذا لا يعني عدم الاستئناس بتجارب الآخر في هذا المجال.
- عدم وجود كتابات متخصصة يمكن الاستناد عليها، وإن وجدت فهي متفرقة أو متخندقة إيديولوجيا وفي كلا الحالتين جمع المادة المعرفية وإفراغها من المحتويات الإيديولوجية عملية جد عسيرة، سيما وأن الموضوع مفتوح على عواهنه يحتاج إلى جهد جهيد للملمة عناصره المفتوحة على كل الممكنات في ظل اضطراب الخطاب الفلسفي العربي خاصة الحديث والمعاصر، اضطراب تعكسه المفاهيم الكثيرة والأطروحات المتعددة ولحسم هذا الاضطراب كان لا بد أن تكون البصمة الشخصية حاضرة في كل تفاصيل الموضوع والفرضيات التي بنيت على أساسها الموضوع تؤكد ذلك مما يجعله عرضة للنقاش المستفيض.

ثامنا– أفاق البحث وأهدافه:

لا أعتقد أني أعطيت الموضوع حقه الكامل من البحث، ولذلك تبقى أفاق البحث مفتوحة والحقيقة التي أومن بها يقينا هي: لا خير في فلسفة لا تستنهض الهمم وترقى بالإنسان إلى إنسانيته أو تحوله كما قال لحبابي من الكائن إلى الشخص وذلك هو الهدف المنشود .هدف ينبغي للخطاب الفلسفي المعاصر أن يعيد النظر في توجهاته وأدواته المنهجية ومضامينه لتحقيقه، هذا بالإضافة إلى وظيفة بقية العلوم كعلوم التربية والعلوم الإنسانية والعلوم التطبيقية التي ينبغي أن يتساءل الفكر الناقد عن هوية مضامينها قبل التساؤل عن هوية المشروع المجتمعي المراد تجسيده في بعده السياسي والاقتصادي والثقافي. و يبقى السؤال المحرج من نحن ؟ولما نحن هكذا ؟ وهل سنبقى كذلك إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها..؟

الفصل الأول

مدخل نظري منهجي

- تمهيد
- المبحث الأول:ماهية الخطاب الفلسفي العربي الإسلامي واتجاهاته.
- المبحث الثاني:غاية الخطاب الفلسفي العربي الإسلامي ووسيلته.
- المبحث الثالث:فلسفة التربية والتنمية.

تمهيد:

الخطاب الفلسفي حسب محمود يعقوبي «هو حديث عن ماهية الأشياء أو عللها من أجل معرفة حقائق هذه الأشياء ومعرفة مصدرها.إنه في جوهره خطاب معرفي سواءأكان موضوعه النظر أو العمل..فالفلسفة معرفة تريد أن تكون دائما قصوى مطلقة.»[1] يبدو أن التعريف مقاربة يونانية الأصل تضعنا أمام إشكالية المعرفة والخطاب، والفصل بينهما ضرورة علمية وفي هذا السياق يرى لالاند«أن الخطاب عموما هو التعبير اللغوي عن التفكير، إنه وسيلة نقل أو قناة تنقل الماء بعيدا عن منبعه»[2] إذا الخطاب ليس معرفة ولكن طريق أو منهج أو وسيلة للمعرفة . إن وصف الخطاب الفكري العربي بالفلسفي يحمل في طياته مغامرة ذلك أن إمكانية وجود عقل فلسفي عربي أو فلسفة عربية إشكالية كانت ولا تزال موضوع جدال لاختلاف المعايير في تحديد مضمون القول الفلسفي..وعليه سؤال هل للعرب الحق في الفلسفة ؟كان ولا يزال مطروحا بإلحاح وحسب اعتقادي السؤال لا يقدح في المنظومة المعرفية النظرية الفلسفية، إنما التساؤل جوهره مدى الحضور الفلسفي في الواقع العربي، ومدى مساهمته في هندسة سمات هذا الواقع وفق معطيات تحيط بجميع أبعاد الإنسان المراد صناعته وكأن السؤال نتيجة منطقية لمقدمة مضمونها أن الوطن العربي لا حق له في الفلسفة، لأنه خارج التاريخ غارق في مستنقع التخلف، والفلسفة والحضارة وجهان لعملة واحدة، فلا خير في فلسفة لا تستنهض الهمم وإن كانت أفكارها بلغت قمة الحكمة وأوجها، ومنه مشروعية الحضور الفلسفي ليس مرهون بوجود منظومة معرفية نظرية إنما الفعل الناتج عنها، الفعل الذي يرقي بالإنسان إلى مستوى الحضارة، وعليه هذه الإشكالية طرحت بحدة في الفكر العربي المعاصر.

[1]- يعقوبي محمود:"أصول الخطاب الفلسفي"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2009، ص25.

[2]- P.FOULQUIE ET R.SAINT-JEAN- Dictionnaire de la langue philosophique – Press. Univ. France.3edtion-1978.P181.«le Discours ne crée rien par lui- même ;il n'est qu' un moyen de transport ,un canal conduisant ailleurs l'eau d'une source. ».

إن مرحلة العصر الذهبي عرفت خطابا فلسفيا راقيا استوعب الدين الإسلامي كما نجح إلى حد بعيد في استيعاب الثقافات الوافدة فالمسلم آنذاك كان يفتخر بانتمائه لحضارة العلم والدين حضارة جمعت بين السماء والأرض حملت أثقالها أمة الفكرة الحية التي يترجمها السلوك الحضاري فكانت غاية الخطاب بكل تجلياته الفلسفية والدينية والصوفية..من القرن الأول الهجري حتى الغزو العثماني تحقيق التمكين في الأرض هذا الذي نصطلح عليه اليوم بالتنمية، ووسيلة ذلك كانت التربية مصطلح يختزل طبيعة العلاقة بين الإنسان كموجود والوجود، في غياب مضامينه الإنسانية يفقد الوجود توازنه، إن علاقة التأثير والتأثر بين التمكين في الأرض أي التنمية والتربية علاقة يحكمها تصور فلسفي للحياة ومنه فلسفة التنمية تقتضي فلسفة للتربية تستمد مضامينها من الخصوصية الثقافية وعليه ما ماهية الخطاب الفلسفي العربي الإسلامي ؟ ما اتجاهاته ؟ما غايته؟ ما وسيلته ؟

المبحث الأول:ماهية الخطاب الفلسفي العربي الإسلامي واتجاهاته.

سؤال أنطولوجي كثيف ذو حمولة معرفية ثقيلة، يفتح المجال لعدة مقاربات تختلط فيها النوايا الطيبة المنصفة بالنوايا الخبيثة المجحفة، لكن مقتضى منهجية البحث يفرضه فرضا، وعليه لن أتشعب في هذا الموضوع إلا بقدر التأصيل لموضوع البحث ،يرى أبو يعرب المرزوقي أنه يمكن تحقيب الفكر العربي«إلى الحقبة المتقدمة على ما يسمى بعصر الانحطاط أي من قرن 7م إلى قرن 15م، والحقبة المتضمنة عصر الانحطاط وقرني النهضة أي من ق 16م إلى نهاية ق 20م»[1].

ما يهمنا في سياق التحليل الحقبة الثانية التي نميز فيها مرحلة الانحطاط وتؤرخ من استعمار إسبانيا وتركيا لأهم العواصم العربية المشعة بالفكر والحضارة، -سقوط غرناطة 1492م تونس 1535م ودمشق 1516موالقاهرة 1517م- إلى عودة القاهرة إلى دورها العربي الإسلامي منذ الحروب الصليبية والحروب ضد المغول ظل العرب محرومين من القوة المادية وأسبابها العلمية إلى بداية القرن 19م حيث كان الشروع في النهضة وكان عنوان النهضة وشعارها الإصلاح الديني والسياسي هذه النهضة سبقت بنهضة أولى«حيث بلغت الفلسفة العربية أوجها في ق 8هـ أي 14م فكان ابن تيمية ممثلا ذروتها النظرية..وابن خلدون ممثلا ذروتها العملية ..وما لم نفهم لما كانت فلسفتهما غاية النهضة الأولى فلن نفهم لما كانت بداية النهضة الثانية ،فيهما استأنف الفكر العربي نشاطه التحرري ..في مجال السياسة والعمل للتخلص من سلطان الكهنوت السديمي ومن سلطان العسكروت البهيمي وتلك مميزات النهضة الحديثة وأسسها..»[2].وعليه يرى صاحب المقالة أن «الفكر النهضوي العربي ليس عديم الفلسفة والعمق النظري بل هو جاعل منهما عين الانجاز الفعلي لمنزلة الإنسان بما هي

[1]- المرزوقي أبو يعرب:"من واقعية أرسطو وأفلاطون إلى إسمية إبن تيمية وبن خلدون"، مركز دراسات الوحدة العربية –بيروت-لبنان-ط 2 أوت1996، ص381

[2]- المرجع نفسه ص 387.

خلافة عامة (تحرير الإرادة والفكر) وبما هي خلافة خاصة (تنظيم الحكم والثروة) تعمل على تحقيق أسباب ذلك، أعني العلم النظري وتطبيقاته والعلم العملي وتطبيقاته..»[1] **هل الأمر كذلك ؟**

ماذا عن الخطاب الفلسفي الحديث والمعاصر ؟

في كتابه "في الفلسفة العربية المعاصرة" **كمال عبد اللطيف** يصرح بصعوبة القبض على بداية تشكل الخطاب الفلسفي في الفكر العربي ومبررات ذلك المعايير الغربية التي ينبغي أن يؤسس عليها القول الفلسفي، فغياب الأنسقة الفلسفية في مجال الفكر العربي المعاصر وعامل الانقطاع الملحوظ للحضور الفلسفي المبتكر أي الاكتفاء بنقل وترجمة بعض التيارات الفلسفية الغربية تجعل التسليم بوجود فلسفة عربية معاصرة قول فيه مجازفة ونحن لا نمتلك هنا إلا أن نجازف لاعتبارات:«لا يستطيع أحد بعد التحولات التي عرفها مفهوم الكتابة على وجه العموم ومفهوم الكتابة في سياق الفلسفة المعاصرة على وجه الخصوص الركون إلى نموذج مغلق ونهائي للقول الفلسفي»[2]،هناك آداب فلسفية سادت في محيط النظر العربي المعاصر«فكل حديث عن نظام القول الفلسفي في عصر النهضة يتطلب استرجاع المنظومة المرجعية المؤسسة في فلك الفلسفة الوسطية وفي توجهاتها الكبرى ومفاهيمها ومصطلحاتها .»[3]، ومنه لا يمكن رصد وتفكيك بنية الفكر الفلسفي العربي المعاصر خارج إطار الصيرورة التاريخية العربية المعاصرة، فالتحول التاريخي الذي عرفه العالم العربي منذ نهاية القرن19م من أبرز معالمه توقف النمو الذاتي ترتب عن ذلك الازدواجية التي تعكس مرجعيتين متناقضتين المنظومة الإسلامية وهي منظومة تراثية وسيطية ومنظومة فكرية غربية وهي المنظومة الليبيرالية وعليه ما يتحكم

[1]- المرجع نفسه ص 387.

[2]- كمال عبد اللطيف: "في الفلسفة العربية المعاصرة" مركز بن خلدون للدراسات الإنمائية مطابع دار الهلال دار سعاد الصباح، الكويت، ط1، 1992، ص 12.

[3]- المرجع نفسه ص 13.

إلى يومنا هذا في الخطاب الفلسفي في الوطن العربي حولة تاريخ الفلسفة من ناحية، والموروث الفلسفي الإسلامي بالإضافة إلى الأطر التاريخية والمعرفية العامة..

أما **محمد عابد الجابري** يحدد ماهية الخطاب العربي الحديث والمعاصر بتصنيفه إلى – خطاب نهضوي، خطاب سياسي، خطاب قومي، خطاب فلسفي – ويرى«أن الخطاب الفلسفي العربي خطابين :خطاب من أجل فلسفة الماضي، وخطاب من أجل فلسفة المستقبل »[1]وحسب تحليله كلا الخطابين يمثلان تقاطع تاريخي عنيف صادم كان الأول في التاريخ الوسيطي بين الفلسفة اليونانية ومجال النظر الإسلامي وقد أنتج الفلسفة الإسلامية الوسيطية بكل ما لها وما عليها، أما الثاني فهو التقاطع التاريخي الذي حصل في العالم العربي حسب محددات تاريخية جديدة مخالفة لعصورنا الوسطى في نهاية القرن الماضي أنتج بدوره ردود فعل فلسفية متعددة في الفكر العربي المعاصر وينتهي الجابري إلى أن الخطاب الفلسفي في الفكر العربي الحديث والمعاصر ليس إلا فرع من الخطاب النهضوي وامتداد له بشكل صريح أو ضمني وكانت غايته البحث عن مكان في التاريخ لتراثنا الفلسفي أي تأصيل الفلسفة العربية الإسلامية ومحاولة إنشاء فلسفة عربية معاصرة .

ومنتهى تحليله كان حكما يقضي بعدم تحقيق الخطاب العربي والفلسفي على وجه الخصوص غاياته وأهدافه بحيث لم يستطيع أن يبني أي رؤية متسقة حول أي قضية من القضايا التي أفرزها الواقع العربي في صيرورته التاريخية التي تقدر بمائة سنة ماضية، إنه يعيد إنتاج نفسه متمركزا حول نفس الإشكالية "الأصالة والمعاصرة" الأصالة التي تحيلنا إلى التراث والمعاصرة التي تحيلنا إلى الحداثة التي مصدرها الآخر، وفي هذا السياق يقول محددا واقع الخطاب الفلسفي العربي «لم يستطيع تشييد إيديولوجية نظرية يركن

[1]– الجابري محمد عابد: "الخطاب العربي المعاصر"، دراسة تحليلية نقدية، مركز دراسات الوحدة العربية، ط5، بيروت، مارس 1994، ص149.

إليها على صعيد "الحلم" ولا بناء نظرية ثورية يسترشد بها على صعيد الممارسة والتغيير »[1] هذا الحلم الذي تحول حسب تحليله إلى كابوس بعد هزيمة العرب في حرب1967، بحيث الجانب النظري المفرغ من المحتوى الواقعي طغى على الخطاب فكان خطابا مضللا، آمال التغيير قائمة فيه وأدواتها العملية غائبة، خطاب مضوي يسيطر عليه نموذج السلف لا يستجيب لمتغيرات الواقع المستجدة ورغم دعوة رواد النهضة إلى نقد هذا الخطاب إلا أنهم تجاهلوا نقد العقل منتج الخطاب« إنهم لم يدركوا أو لم يعوا أن "سلاح" النقد يجب أن يسبقه ويرافقه "نقد السلاح" لقد أغفلوا نقد العقل»[2]، وعليه كان مشروع الجابري من خلال أعماله نقد الخطاب ثم نقد العقل العربي.

أما بالنسبة لماهية الخطاب عند **طه عبد الرحمن** تتضح في كتابه المفهوم والتأثيل، وفي الجزء المتعلق بفقه الفلسفة يجعل القول الفلسفي "والبيان" وجهان لعملة واحدة بحيث البيان في القول الفلسفي يجمع بين الإشارة والعبارة في حين أن القول العلمي يكتفي بالعبارة، أما القول الأدبي فيكتفي بالإشارة، على أساس أن العبارة في المعاني حقيقية ومحكمة وصريحة، بينما المعاني في الإشارة لا ترد إلا مجازا أو تشبيها .أما في ما يخص فاعلية الخطاب الفلسفي ومدى استيعابه للراهن العربي فيجيب مستنكرا بسؤال« من ذا الذي بوسعه أن ينكر أن القول الفلسفي العربي، إن لفظا أو جملة أو نصا، هو قول مستغرق في التقليد؟»[3]

جميل صليبا في نفس السياق، ودون أن يحلل ظاهرة عدم فاعلية الخطاب الفلسفي العربي الحديث والمعاصر حاول في كتابه الفكر الفلسفي في الثقافة العربية المعاصرة أن يحدد توجهات هذا الخطاب ومرجعياته، يعتقد أن بدايته الفعلية كانت بعد الحرب العالمية الثانية، ويقسمه إلى قسمين"الإنتاج

[1]- الجابري محمد عابد:"قضايا في الفكر المعاصر" مركز دراسات الوحدة العربية ط1. 1997، ص 14.

[2]- المرجع نفسه، ص26.

[3]- عبد الرحمن طه:"المفهوم والتأثيل:فقه الفلسفة"القول الفلسفي"، ج2، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1999، ص61-62.

التاريخي، والإنتاج النظري" بحيث الإنتاج الأول أغزر من الإنتاج الثاني، وفي هذا إحالة نسبية ومحدودية الجانب الإبداعي في الخطاب الفلسفي المعاصر«تبين لنا أن الإنتاج الأول أغزر من الإنتاج الثاني، وأغنى منه، وليس أدل على ذلك من الدراسات التاريخية التي وضعها علماؤنا للتعريف بالفلسفة العربية والفلسفة الغربية، والشرقية ومع ذلك فإن إنتاجنا النظري على قلته لا يخلو من آراء مبتكرة..»[1].التيارات الفلسفية العربية المعاصرة حسب جميل صليبا يمكن حصرها في:

1. «الاتجاه المادي الظاهر في فلسفة شبلي شميل.
2. الاتجاه العقلي البارز في فلسفة محمد عبدو ويوسف كرم وغيرهما.
3. الاتجاه الروحي البادي في وحدانية العقاد وجوانية عثمان أمين وغيرهما.
4. الاتجاه التكاملي في آراء يوسف مراد .
5. الاتجاه الشخصاني في كتب رينه حبشي ومحمد عزيز لحبابي .
6. الاتجاه العلمي في كتابات يعقوب صروف وإسماعيل مظهر وغيرهما.. »[2]

أهم نقد وجه لهذا التصنيف كان مصدره **معن زيادة** رئيس تحرير الموسوعة الفلسفية العربية التي تمثل عملا جبارا وهادفا، كتب مقدمتي المجلد الأول "الاصطلاحات والمفاهيم"، والمجلد الثاني "المدارس والمذاهب والتيارات" بقسميه الأول والثاني حيث عنون مقدمة المجلد الثاني القسم الأول منه بعنوان"الفلسفة العربية الحديثة والمعاصرة بين الإبداع والإتباع" في هذه المقدمة عقب على تصور جميل صليبا للاتجاهات الفلسفية ثم قدم البديل، فحسب زعمه تصنيف جميل صليبا له قيمة وصفية تاريخية تدل على تنوعه وخصوبته في علاقته المباشرة بالتيارات الفلسفية الغربية في العصر الحديث إلا أنه:

[1]- صليبا جميل:"الفكر الفلسفي في الثقافة العربية المعاصرة، الفكر العربي في مائة عام"، بحوث مؤتمر هيئة الدراسات العربية المنعقد في تشرين الثاني 1966م في الجامعة الأمريكية في بيروت، منشورات العيد المئوي للجامعة الأمريكية، بيروت، لبنان، 1967م، ص590.

[2]- المرجع نفسه، ص591.

- لا يعتبر تصنيفا شاملا لأنه لم يأخذ بعين الاعتبار التراكم الفلسفي، فلا نجد فيه إشارة للربط بين تيارات الفلسفة العربية الإسلامية وامتداداتها الحديثة .
- لا يوجد إشارة لبعض التيارات الفلسفية الفاعلة كالتيار الماركسي والاشتراكي والقومي والبنيوي والوجودي.
- تصنيف يطغى عليه الجانب الوصفي على حساب الجانب النقدي..
- تصنيف أهمل الإشارة إلى أهمية الخطاب الفلسفي في المجتمع الذي ظهر فيه فوضع بذلك قطيعة بين السؤال الفلسفي والمجتمع، أي طغى عليه الجانب النظري على حساب الجانب العملي....

هذه المآخذ جعلته يقترح تصنيفا جديدا يقول عنه«أنه يلقي الضوء على فكرنا الفلسفي العربي في علاقته بالفكر الفلسفي الغربي مبينا مدى التأثر بهذا الفكر ومدى قبوله والأخذ به أو رفضه وتجاهله وإنه تصنيف يقوم على ثلاثة أطراف أساسية :فريق يرفض الفلسفة الآتية من الغرب، وفريق يقبلها وفريق يقوم بالتوفيق مقدما مركبا فكريا جديدا قد يحمل آفاق حل أو آفاق خروج من المأزق.. »[1]

حدد توجهات ومضامين خطاب كل فريق بإسهاب، أكتفي بذكر بعض الأسماء وتوجهاتهم:

- فالفريق الأول يمثله مصطفى عبد الرازق وتلميذه علي سامي النشار ومن سار على نهجهما خطاب ذو محتوي ديني إسلامي، وصفي تاريخي يتغذى من مرجعيات العصر الذهبي.
- الفريق الثاني يمثله أنصار التيار المادي التطوري عند شبلي شميل، ووجودية عبد الرحمن بدوي، ووضعية زكي نجيب محمود المنطقية، ومن سار على نهجهما.

[1]– معن زيادة وآخرون:"الموسوعة الفلسفية العربية "المجلد الثاني، "المدارس المذاهب والاتجاهات والتيارات" القسم الأول عن المقدمة، ص 14.

- الفريق الثالث تمثله الاتجاهات التوفيقية، وأول مفكر عربي يقدم صياغة واضحة واعية لهذا التيار رفاعة الطهطاوي 1801 /1873م ، ثم خير الدين التونسي 1820/1889م ممثلا للفكر القومي.وكنتيجة لتحليله حدد موقعه الفلسفي بتثمين مخرجات الخطاب الفلسفي الصادر عن الفريق الثالث الساعي للتوفيق وانتقد نقدا صارما الفريق الثاني الذي يعتقد أنه مجرد ناقل لبعض الأفكار الغربية، فشل في تقديم الحلول الناجعة على المستوى النظري والعملي للإشكالية التخلف التي يعاني منها الوطن العربي والفكر العربي..وعليه كل خروج عن الاتجاه التوفيقي في الفكر العربي يعمق الأزمة ويعطل مسيرة التقدم والتطور..*

الأهم في هذا التصنيف أنه لم يكتفي بعرض ماهية الخطاب الفلسفي من خلال تصنيفه لكنه حلل مدى حضوره من عدمه، في صناعة المشروع الحضاري، فكل فريق له مقاصده وأهدافه من انتهاجه هذا الاتجاه الفلسفي أو ذاك..بعد نهاية الحرب العالمية الثانية حققت معظم الدول العربية استقلالها، وأفرز الوضع الجديد إشكالية علاقة العرب بالحداثة الغربية التي ليست في الواقع إلا إشكالية "الأصالة والمعاصرة "في ثوب جديد تحتل مسألة التراث والهوية المركز فيها، ومنه كانت مرجعية الخطاب الفلسفي للحضارة الإسلامية في عصورها الذهبية خاصة مختزلة ومحددة لهذه الأبعاد، ولم يمنع ذلك من إعمال معول النقد للقيم الداعية للسكون والتكلس والتي لا تتماشى وروح العصر .

في الستينيات طرحت المقالة الاشتراكية بحمولتها الإيديولوجية المسألة الاجتماعية فراح عدد من المثقفين العرب يؤولون التراث الإسلامي لينسجم والفكر الاشتراكي ..كما تأثر بعضهم بالمقالة الليبرالية ومنهم عبد الله العروي، وزكي نجيب محمود، وطه حسين ..كل آمن بقيمة العقل ووظيفته التنويرية فعقلانية عصر التنوير الأوربي وفلسفتها الاجتماعية والسياسية هي شرط حداثة العرب

* - أنظر المرجع نفسه، ص 14-15-17-18-20.

وتقدمهم حسب موقفهم ..أطروحة محمد أركون، وهشام جعيط، وأنطوان مقدسي، وعبد المجيد الشرفي ..تيار يرى أن التجربة الحداثية الأوربية ذات بعد كوني إنساني أي هناك حتمية تاريخية ..وتيار آخر يرفض ذلك رغم إيمانه بوحدة العقل البشري وبضرورة الاهتداء بقيمه وأحكامه لكن الاعتقاد بحتمية وحدة اتجاه التاريخ الكوني غير وارد لديهم، فالحداثة الغربية وقيمها الحضارية غير ملزمة فالعرب بإمكانهم تحقيق حداثتهم التي تنسجم وقيمهم الثقافية، والروحية، والقومية فرفاعة الطهطاوي وخير الدين التونسي كانا أول من اهتم بصياغة نظرية لعلاقة الإسلام بالحداثة في العصر العربي الحديث، أما جمال الدين الأفغاني ومحمد عبدوه فأفكارهم الإصلاحية تعتبر أول جهد للتكيف مع قيم الحداثة من منطلق ديني إسلامي..وهناك آخرون أسسوا آراءهم على منطلقات علمانية منهم شبلي شميل وفرح أنطوان.. آراءهم توصف بأنها أول تنظير منظم لقيم الحداثة ومفاهيمها الأساسية إن هذه المعطيات نجدها ماثلة في تحليل **حسن حنفي** لماهية الخطاب الفلسفي العربي المعاصر* الذي أعتقد انه أكثر عمقا من التحليلات السابقة.

1. المثالية بكل أنواعها مثالية عثمان أمين، ونجيب بلدي المتأثران فيها بالمثالية الترنسندنتالية كما صاغها كانط ابتداءا من ديكارت، والمثالية المعتدلة التي مجال تطبيقها علم الأخلاق التي يمثلها توفيق الطويل ثم المثالية العقلية التي يمثلها محمود قاسم التي محورها الثنائية الأرسطية الإسلامية القديمة عند الفلاسفة المسلمين أو الفلسفة الغربية الحديثة عند ديكارت .

2. الوضعية بكل أنواعها الوضعية المنطقية ويمثلها زكي نجيب محمود، والمنهج التحليلي من أجل استعمال اللغة والفلسفة العلمية بوجه عام ويمثلها عادل ظاهر، والماركسية التقليدية بمنهجها

* – انظرحنفي حسن:"الفلسفة في الوطن العربي في مائة عام، ضمن أعمال الفلسفة في الوطن العربي في مائة عام، أعمال الندوة الفلسفية المصرية، بجامعة القاهرة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط 1، 2002، ص 24-27.

الجدلي التاريخي والتي يمثلها محمود أمين العالم وجلال صادق العظم وطيب تيزيني، والجدلية الماركسية العربية ويمثلها عبد الله العروي، أو المادية التاريخية التي يمثلها حسين مروة.

3. البنيوية في تركيب العقل العربي ويمثلها محمد عابد الجابري، أو اللغة العربية ويمثلها محمد أركون ونصر حامد أبو زيد .

4. الظاهراتية في وصف الثقافة العربية بين الثابت والمتحول أدونيس أو الشعورية لإعادة بناء العلوم القديمة بناءا على ظروف العصر حسن حنفي، ثم ذاعت في الجيل الجديد وتطبيقاتها في فلسفة يوسف سلامة ومحمود رجب..

5. الوجودية بكل أنواعها ويمثلها عبد الرحمن بدوي، زكريا إبراهيم..

إن كل هذه الأصوات وغيرها تواقة لإنعتاق الأمة العربية الإسلامية وكل الجهود الفكرية المبذولة لم تثني جميل صليبا عن القول في كتابه "الفكر الفلسفي في مائة سنة"« مهما يكن من أمر فإن العالم العربي لم يتمخض بعد عن فيلسوف عربي كبير من طراز أفلاطون وأرسطو وابن سينا وابن رشد وليبنتز وسبينوز أو كانط وبرغسون ومعظم من اشتهروا فيه حتى الآن لا يعدون في نظرنا إلا كواكب خفاقة تستضئ بنور غيرها فتتلألأ دون أن تضيء العالم بأشعتها الذاتية إلا قليل»[1].

بعد هذا الحكم الصريح يحق لنا أن نتساءل بأي معنى يمكننا أن نتحدث عن فلسفة وفيلسوف داخل دائرة الفكر العربي الحديث والمعاصر؟ ما طبيعة الحضور الفلسفي في الكتابة العربية المعاصرة؟ **بل هل للعرب الحق في الفلسفة؟** سؤال تردد بكثرة في دوائر الفكر العربي المتفلسف بمنطلقات متباينة..

[1]- صليبا جميل :"الفكر العربي في مائة سنة "نقلا عن محمد عابد الجابري "الخطاب العربي المعاصر" مرجع سابق ص168.

في الواقع القول بأن ليس للعرب الحق في الفلسفة قول يبطن نزعة عرقية تفنن أصحابها ضمنيًا أو صراحتًا في تمجيد المركزية الأوربية، ومن هؤلاء المستشرقين غير المنصفين ومن سار على دربهم، أما من داخل الأمة العربية فنجد الخطاب السني السلفي المعادي للفلسفة بحجة أنها من البدع والضلال..ثم نجد الاتجاهات التي نفت الفلسفة عن العرب بحجة أنها لا تستجيب لمعايير القول الفلسفي الغربي ويكفي تكرار ما سبق الإشارة له بأنه **لا يوجد نموذج مغلق ونهائي للقول الفلسفي**. يقول نجيب محمود في مقالة له بعنوان "أسطح بغير عمق"«لقد بدأت النهضة العربية منذ أول القرن 19م، أي أنها بدأت قبل أن تبدأ النهضة في اليابان بنحو 70عاما فلماذا تلكأ بها السير؟ويكون جوابي كلما ألقيت السؤال هو: علتنا هي وقوفنا عند الأسطح ولا نغوص في الأعماق»[1]إن المطلوب الغوص في أعماق المجتمع، في أعماق التركيبة العقلية النفسية للمواطن العربي، في حاجاته المتنامية في أحلامه في آماله المستقبلية، الإيمان بقدراته على تغيير واقعه ..لا يمكن للفيلسوف العربي مهما أتي من عمق تفكير أن يغير من واقع المجتمع وهو يغرد خارج السرب، سيبقى في برجه العاجي لا يخاطب إلا فيلسوفا مثله ومنه معيار نجاح أي خطاب فلسفي نجاعته وفاعليته في التغيير بعيدا عن القوالب الثابتة الموروثة عن العصر الهيليني، أكاد اجزم في القول أن الفكر العربي أنتج فلسفة لكنه لم يلقي بها إلى الشارع ليتلقفها ويصنع منها واقعا إننا في أمس الحاجة إلى خطاب من أجل فلسفة المستقبل وعمق هذا الخطاب لن يتحقق إلا إذا سرى مضمونه فلامس طبيعة التركيبة العقلية النفسية للمجتمع، فإذا كانت النهضة أو التنمية الشاملة ثورة ضد التخلف وقضية أمة فلنلقي بها إلى الشارع ليحتضنها.

أشار جميل صليبا في مقولته السابقة إلى أسماء لامعة في مجال الفلسفة، وكل فلسفة لها ما لها وعليها ما عليها لكنها تشترك في التنظير لبنية العقل قبل بنية المجتمع، إنها في الواقع منظومات فلسفية

[1]- نجيب محمود زكي: "أفكار ومواقف" دار الشروق، ط1، 1987..ص221.

تربوية ومنه أهمية التربية في تفعيل الخطاب الفلسفي وجعل أفكاره حية في المجتمع متى اتضح النهج والرؤية المستقبلية أساس الاعتراف بوجود قول فلسفي عربي ونجد من أكد هذه الحقيقة وهو فيلسوف التربية جون ديوي بقوله «يمكن وصف الفلسفة بأنها النظرية العامة للتربية»[1]

على أساس المعطيات السالفة الذكر يمكن أن نستنتج أن الخطاب الفلسفي العربي له ثلاثة أوجه:

1. خطاب فلسفي إسلامي ينتهي بابن خلدون ق14م الذي اعتبره توينبي فيلسوف تاريخ بحيث مقدمة ابن خلدون تمثل فلسفة للتاريخ ،وأنها عمل إبداعي غير مسبوق فكتب «يقول: لقد كان ابن خلدون نقطة الضوء الوحيدة في سماء زمانه ،بل الشخصية المبدعة الوحيدة في تاريخ الحضارات.. »[2] وبهذه الشخصية العظيمة ينتهي عصر الإبداع الفلسفي.
2. خطاب حديث" النهضة والإصلاح "متزامن مع الاستعمار(حركات الإصلاح)"يطغى عليه الطابع السياسي".
3. خطاب معاصر (يرتبط بالاستقلال) "الحداثة ، ما بعد الحداثة ، فالعولمة".

كل خطاب حكمته شروط موضوعية تاريخية، وأخرى ذاتية والغاية كانت مشتركة تجاوز الواقع الهش المترهل ومحاولة هندسة واقع بديل أكثر إشعاعا يليق بأمة ضاربة بجذورها في التاريخ إلا أنها أصبحت تبحث عن مكان لها في التاريخ، لكن البحث عن مكان في التاريخ لا يتحقق في ظل غياب فلسفة تربوية واضحة المعالم، لأن المشروع النهضوي أو التنموي أو التنويري أو الحداثي أو التقدمي ..سميه ما شئت سر نجاحه المشروع التربوي وهذا ما تعكسه تجارب الأمم والدروس المستقاة من التاريخ.

[1]– منير مرسي محمد :"فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها"عالم الكتب، بدون طبعة، القاهرة، 1992، ص27.

[2]– Tonybee – Arnold .a study of history- the growths of civilization- new York .oxford university press .1962. vol 3.p 321.

المبحث الثاني :غاية الخطاب الفلسفي العربي الإسلامي ووسيلته.

من أهم المصطلحات التي نواجهها ونحن نتعامل مع ما جادت به قرائح مفكرينا الذين حملوا على عاتقهم هم التغيير وتجاوز التخلف برفع شعار التنوير مصطلح التقدم، والحداثة، والنهضة ...وينبغي الإشارة إلى أن مصطلح التنوير في الفكر الفلسفي الأوربي حسب تاريخ الفلسفة يعبر عن مرحلة تحول جذري حاول الفكر الفلسفي فيها تجاوز 10 قرون من الاستبداد الكنسي باسم الدين فوضع حد فاصل لإشكالية الصراع بين الدين والعلم، بين الفكر واللاهوت، بين النقل والعقل، كانت نهاية هذا الصراع استقلال العلم عن الدين وتقلص سلطة الكنيسة «وأصبح مفهوم التنوير يمثل حركة عقلية أوروبية رأت في العقل الوجود الحقيقي للإنسان وسعت إلى تحرير الحضارة من الوصاية الكنسية والنزعات الغيبية والخرافات ودعت إلى التسامح وآمنت بتقدم الإنسانية عن طريق تشكيل الحياة على أسس طبيعية وعقلية وعن طريق البحث العلمي »[1]،ويعبر كانط عن مدلول مصطلح التنوير بقوله «إنه خروج الإنسان من مرحلة اللارشد التي تسبب هو فيها واللارشد يعني عجز الإنسان عن استخدام عقله دون معونة من غيره ...وشعار التنوير هو: لتكن لديك الشجاعة في استخدام عقلك وليس التنوير في حاجة إلا إلى الحرية »[2]، لكن **هل التنوير في الفكر الإسلامي يحمل نفس الدلالة أم أن له استقلاليته ومضامينه الخاصة** ؟إن السياق التاريخي الذي تولد عنه شعار التنوير في الفكر الفلسفي الغربي له مبرراته المنطقية، إلا أن السياق التاريخي للفكر الإسلامي له خصوصيته، فدين بدأ الوحي فيه بإقرأ لا يمكن أن يصطدم بالعلم أو يعطل العقل، إنما إشكالية العقل والنقل والسجال الفكري الذي دار حولها في تاريخ الفكر الإسلامي مرجعيتها تشبع الفكر الإسلامي بمخرجات الفكر الفلسفي اليوناني بالدرجة الأولى ورغم ذلك الفلسفات الأولى كفلسفة الكندي والفارابي أقرت بوحدة الحقيقة

[1]- زقزوق محمود حمدي "الدين والفلسفة والتنوير" دار المعارف –القاهرة، بدون طبعة ص 79.

[2]- المرجع نفسه، ص 80.

الدينية والفلسفية، وإن كان هناك جدال حول هذه المسألة، ذلك الجدال الذي سيتصدى له ابن رشد في مشروعه التنويري الأكبر«فالتنوير عند ابن رشد له جنحان :فلسفي وديني، وكما الطائر لا يستطيع أن يطير بجناح واحد فكذلك تنوير ابن رشد لا يجوز أن يُفهم فهما أحاديا، فالتنوير العقلي مطلوب، والتنوير الديني مطلوب أيضا في الوقت نفسه»[1]،وينبغي الإشارة بأن التنوير الفلسفي في هذه المرحلة يحتوي العلم وبعد انفصال العلم عن الفلسفة في العصر الحديث سيأخذ الجدال حول مسألة التنوير مسارا تحكمه ثلاثة أقطاب "العلم والدين والفلسفة"بالنسبة لواقعنا العربي الغاية معلومة بلورتها المشاريع النهضوية والسبل إليها تعددت النهضة، أو التقدم، أو التحديث، أو التنوير..في جوهرها تعبر عن الفطرة السليمة للإنسان التي تتوق دوما إلى التغيير بتجاوز عوامل التكلس والثبات والبحث عن الأفضل هذه المصطلحات تتضايف وتخدم مصطلح معاصر متداول وهو التنمية يتداخل هذا المصطلح عضويا مع مصطلح التربية على الأقل من الناحية اللغوية فما **هي التنمية ؟وما التربية؟وما طبيعة العلاقة القائمة بينهما؟**

1. التنمية:

لا يمكن الفصل بين ظاهرة التنمية* التي أصبحت مطلب الدول المتخلفة الأول والملح، وظاهرة التخلف، إلى درجة أننا نستطيع **القول أن التنمية ببساطة هي القضاء على التخلف**، لكن القول لا يستقيم ما لم نحفر وراء كل مصطلح لنكتشف طبيعة تكون ماهية كليهما وتجذرهما في الخطاب الفلسفي المعاصر المؤدلج، فكما تتلون الإيديولوجيات وتختلف باختلاف مرجعياتها، يختلف أيضا مضمون مصطلح التنمية وفي المقابل مصطلح التخلف ونظرياته، وما يزيد صعوبة الضبط تفرع العلوم

[1]- المرجع نفسه ص91.

*- قضية التنمية فرضت نفسها على الساحة العلمية بعد الحرب العالمية الثانية ويؤرخ البعض لانطلاق دراسات التنمية الاجتماعية اعتبارا من الدراسة الشهيرة التي قدمها"فليب روب"والتي عنوانها(المدخل إلى تنمية المجتمع)...

الإنسانية، والاستفراد كلٌ على حدا بمناهجه ومفاهيمه وتصوراته في معالجة هذه المشكلة، إلى درجة أن غياب التكاملية تولدت عنه مقاربات متناقضة وكل علم يدعي أن هذه الإشكالية من اختصاصه.

الحد تنمية يمكن حمله على كل موضوع قابل «للتغير أو التطور أو التوسع أو البسط أو التحسن أو التقدم..»[1].إن ذلك يعني أن كل المصطلحات المتداولة في الساحة الفكرية عموما والفلسفية والتي تنشد الحضارة ببعدها المادي والثقافي(التحديث، والحداثة، والتنوير، والتقدم، والنهضة والإصلاح.)كلها نجد لها في نهاية المطاف بعدا تنمويا مع الوضع في عين الاعتبار نسابة كل مصطلح أي الظروف التاريخية والبيئية التي نشأ فيها ولا بد من الإشارة بأن كل مصطلح مشحون بإيديولوجية من خلالها يتمثل الواقع وسبل هندسته.

التحديث حسب **ريمون بودون** و**فرانسوا بوريكو**«هو مجموعة من التغيرات المعقدة جدا، التي تؤثر على المجتمعات الإنسانية، وإن بطريقة متفاوتة، وبناء لأوليات انتشار متنوعة جدا، اعتبارا من القرن 16وانطلاقا من أوربا الغربية»[2].تعريف يقتضي وجود مجتمع تقليدي متخلف وآخر متقدم متحضر، أما بعث مصطلح **النهضة** بمسمى **التنمية** فغير مقبول من طرف بعض المفكرين لأن في ذلك إفراغ لمصطلح النهضة من محتواه«كل ذلك أدى إلى مسخ فكرة النهضة إلى فكرة التنمية التي طمست كل أبعاد مسألة التأخر العربي سواءا التأخر المجتمعي (الموقف من المرأة مثلا) أو التأخر الثقافي (الموقف من التراث ومن الثقافة الليبرالية مثلا) أو التأخر السياسي (الموقف من القومية وسيادة الشعب، وبالتالي الموقف من الديمقراطية مثلا)..»[3]

[1]- أنظر: السابق جروان: "مجمع اللغات " دار السابق للنشر، بيروت، لبنان، ط1، 1985، ص 131، 264، 936، 982، 598.

[2]- ر.بودون، وف.بوريكو:" المعجم النقدي لعلم الاجتماع"، ترجمة سليم حداد، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1986، ص 148.

[3]- عبد الرازق عيد:"أزمة التنوير (شرعنة الفوات الحضاري)"، مركز الإنماء الحضاري، ط2، 2005، ص 13.

يصدق هذا الطرح إذا اقتصرنا على البعد الاقتصادي فقط للتنمية، ويصطلح على ذلك بالنزعة الاقتصادوية المبنية على فرضية تؤمن بمحورية البنى الاقتصادية وتحديدها لكل البنى الأخرى "اجتماعية، سياسة، ثقافية ."

وهذا ما يعرف أيضا بالنموذج الخطي القاضي بتجاهل التباين التاريخي، والاجتماعي والثقافي بين الدول العربية والتجربة الغربية .

أ) **المقاربة الاقتصادية** "فهم ظاهرة التخلف لفهم ظاهرة التنمية":

مصطلح العالم الثالث* يرتبط بثلث أرباع العالم، تندرج تحته دول أسيا، وإفريقيا، وأمريكا اللاتينية، نميز في هذه الدول 22 دولة عربية تمتد بين قارتين (أسيا، وإفريقيا) مجموع سكانها حوالي 280 مليون نسمة الربع منها أي 80مليون نسمة تقريبا في مصر فقط، إضافة إلى عدد من الدول كقطر، والبحرين وجزر القمر وجيبوتي والكويت ..يتراوح عدد السكان في كل منها ما بين نصف مليون والمليون نسمة، أغلب هذه الدول حصلت على الاستقلال السياسي في الخمسينات والستينات من هذا القرن، بلدان لازالت تعاني من أوضاع اقتصادية واجتماعية، وثقافية مزرية، وفي هذا إشارة بأن تخلف العالم الثالث عموما والدول العربية خصوصا، وتطور الدول الغربية عموما لا يمثلان ظاهرتين منفصلتين يقول جيرار تشالياند في كتابه"التصدع العالمي"«ليس التخلف ظاهرة داخلية، بسبب التركيب الهيكلي الجامد في بلدان العالم الثالث، بل هو حصيلة النظام الرأسمالي العالمي ويشكل قسطا جوهريا منه ولا مجال للتخلص من سيطرته، إلا بوضع حد للتبعية نفسها ولجميع أشكالها وعلاقاتها وتراكيبها»[1]وأشكال التبعية يمكن حصرها في" الاقتصادية التجارية المالية التكنولوجية الثقافية

*- أول من إستعمل تعبير العالم الثالث"ألفراد سوفي"في مقال نشرته"لوبزرفاتير في 14أوت1952 تحت عنوان (عوالم ثلاثة، كوكب واحد)...

[1]- إبراهيم مشورب:"قضايا التخلف والتنمية في العالم الثالث"دار المنهل اللبناني، بيروت، -لبنان –ط1 1997 ص28.

التربوية.."إذا التخلف ظاهرة ترتبط بالاستعمار يقول ليسترتارو وهو خبير اقتصادي أمريكي «..فلا خلاف حول ما كانت الدول الاستعمارية تسعى إليه لقد كانت تحاول انتزاع الثروة من مستعمراتها لزيادة نفسها ثراءا»[1]،تبقى هذه الأطروحة أكثر الأطروحات قربا من التشخيص الدقيق والفهم العلمي لأساس مشكلة التخلف أم كل المشكلات، وإن كانت هناك تصورات أخرى ففريق يرى أن العالم النامي لا يمتلك رؤوس أموال تؤهله لإطلاق عملية التنمية، وفريق آخر يحمل العالم النامي المسؤولية من منطلق أن الانفجار السكاني هو سبب التخلف لأن إنتاج الخيرات المادية يتناقص دائما بالتناسب مع الزيادة السكانية، ويرى آخر وهو روستو«أن تخلف دول العالم الثالث هو مرحلة من المراحل التي يجب أن تمر بها كل دولة من الدول»[2]،أما آخرون فيرون أن الأديان القدرية والعادات والتقاليد هي المسؤولة عن حالة التخلف تبريرات كثيرة لا مجال لسردها كلها تكاد تلتقي في نقطة واحدة هي تبرئة الاستعمار من جرائمه التي يزخر بها التاريخ إنها تنطوي في دواخلها على النزعة العرقية المقيتة المصنفة للبشر بمسميات كثيرة ..لكن هذا لا ينفي مسؤولية الوطن العربي عن تخلفه، فسبب فشل المشاريع التنموية التي باشرها، يعود أولاً إلى حالة التبعية المطلقة لمنظومة النظام الرأسمالي، وثانياً إلى عدم الفهم العلمي لقضية التنمية يقول موريس غورنييه الخبير في شؤون العالم الثالث«أبدى خبراء الشمال وكذلك خبراء الجنوب سذاجة كبيرة عندما اعتقدوا أن أنظمة الشمال الصناعي يمكن أن تشكل نماذج لتنمية الجنوب. فهناك الكثير من الاختلافات النفسية والاجتماعية والطبيعية، وهناك الكثير من الصعوبات الإجرائية والسياسية، وهناك الكثير من العقائد التي تجاوزها الزمن والتي تأتي لتشوش أذهان المقررين، وهذا ما يؤكد أن الأمل الساذج بأن يستدرك العالم الثالث تقصيره بواسطة تقليد للاتجاه الأمريكي أو

[1]- المرجع نفسه، ص6.

[2]- السمالوطي نبيل :"علم اجتماع التنمية " دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، د ط، 1989.

السوفيتي"الاشتراكي" أو الصيني هو محض خيال.[1]»هذا عن ارتباط مشاريع التنمية بإيديولوجية الغالب والسير على خطاه أما بالنسبة للفهم العلمي لقضية التنمية فهو تحصيل حاصل للسبب الأول ويمكن حصره في الخلط بين مصطلح النمو والتنمية يرى سعد حسين فتح الله «أن التفرقة الرئيسية بينهما ترتبط بالتلقائية والتدخل في تحقيقهما»[2]. وأدبيات الفكر التنموي تحدد الفرق الذي يمكن حصره في النقاط التالية :

1. التنمية فعل إرادي واع مصدره قرار سياسي، بينما النمو ناتج عن حركة المجتمع نحو الأرقى.
2. التنمية تراكم نوعي يطال مختلف جوانب الحياة في المجتمع بينما النمو تراكم كمي.
3. النمو بمثابة الهيكل العظمي الضروري لانتصاب جسم التنمية .
4. التنمية شاملة تتحقق بفعل التغيرات الجذرية في المؤسسات والبنى الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية ..القائمة أي أنها تغيير بنيوي في الوضع القائم، بينما النمو يتم في إطار المؤسسات والبنى القائمة.
5. التنمية مشروع شامل ومتكامل فهي تتطلب تغييرات سياسية وثقافية تربوية واقتصادية..في حين أن النمو لا يتطلب ذلك.

ب) المقاربة السوسيوثقافية.

تقرير التنمية البشرية لعام 1994 أعطى بعدا اجتماعيا ثقافيا لمصطلح التنمية«لمواجهة التحدي المتنامي الذي يمثله الأمن البشري يلزم نموذج جديد للتنمية يجعل الناس هم محور التنمية، ويعتبر النمو الاقتصادي وسيلة وليس غاية، ويحمي فرص حياة الأجيال المقبلة وكذلك الأجيال

[1]- إبراهيم مشورب:"قضايا التخلف والتنمية في العالم الثالث"مرجع سابق، ص 8.
[2]- المرجع نفسه، ص 154.

الحاضرة »[1]،إن هذه المقاربة تجعل من رأس المال البشري أساس فعل التنمية يترتب عن ذلك **تنمية متوطنة** أساسها الاعتماد على الذات وتنمية مستقلة شاملة تستمد مرجعيتها من الخلفية الثقافية الاجتماعية وفي هذا السياق يرى رمزي زكي «أن **التنمية المستقلة** ليست في الحقيقة عملية اقتصادية بحتة، بل هي عملية حضارية شاملة وليس الجانب الاقتصادي فيها إلا أحد الأعمدة التي تقوم عليها.»[2]،كما يرى في نفس السياق إسماعيل صبري عبد الله أن **الاعتماد على الذات**«يمثل النقيض الكامل لموقف التبعية الفكرية الذي يتمثل في ازدراء القدرات الذاتية والتطلع دوما إزاء أي مشكلة نحو الدول المتقدمة، بحثا عن الحل الجاهز، إنه موقف ثقة بالنفس وبالشعب، واحترام للتراث الحضاري للشعوب وقدراتها على الإبداع والاختراع »[3].

نستنتج من المعطيات السالفة الذكر أن عدم فهم ظاهرة التخلف ترتب عنه فشل المشاريع التنموية وتجاوز التبعية ترتب عنه مصطلح التنمية الشاملة والمستقلة والمتوطنة التي يكون فيها العنصر البشري الأساس ولا يتحقق ذلك إلا بربط المشاريع التنموية **بالتربية التي تستمد توجهاتها من فكر فلسفي** يعي أدواته ومطالب الواقع.

ج) المقاربة الفلسفية (ربط بين التربية، والتنمية، والفلسفة)

2. التربية:

المقاربة الفلسفية تربط التنمية بالتربية ربطا محكما، ذلك أن النظم الفكرية الفلسفية نظم تربوية في الجوهر يقول جون جاك روسو أن جمهورية أفلاطون أحسن كتاب في التربية . إن علاقة التربية

[1]- السمالوطي نبيل :"علم اجتماع التنمية " مرجع سابق، ص149.
[2]- نفس المرجع ص 139.
[3]- نفس المرجع ص 150.

بالفلسفة بدأت مع الفلسفات التي ربطت الفلسفة بالإنسان والمجتمع، ولعلا أبرز من أسس لهذا الفهم **سقراط** «لأن الفلسفة والتربية في نظره متصلان إن لم يكونا أمرا واحدا، وكان سقراط يرى أن موضوع الفلسفة هو البحث في الإنسان من جهة أخلاقه وتقاليده وأحواله الاجتماعية، ابتغاء خيره وسعادته بمعرفة طبيعته الحقة لا بإتباع العرف السائد والعقائد البالية وغاية الفلسفة في نظره هي صياغة النفس الإنسانية وطبعها على الحق والخير والجمال، وتحقيق مجتمع أفضل **والوسيلة التي تعتمد عليها الفلسفة في تحقيق غاياتها هي التربية.** »[1]،وعلى نفس النهج واصل **أفلاطون** معمقا هذه العلاقة « فالهدف الأساسي من الفلسفة والتربية هو إصلاح الفرد والمجتمع والوصول إلى معرفة الخير وتنمية هذه المعرفة وطبع النفس الإنسانية على الحق والخير والجمال، واتخاذه لطريقة الحوار والمناقشة أساسا لكتابته وتعليمه. »[2]

أما بالنسبة لماهية التربية فكان يرى « على أنها عملية تدريب أخلاقي أو المجهود الاختياري الذي يبذله الجيل القديم لنقل العادات الطيبة للحياة ونقل حكمة الكبار التي وصلوا إليها بتجاربهم إلى الجيل الصغير»[3]،وكانت نظرة **أرسطو** للتربية أكثر واقعية وأقرب للمفهوم الحديث « فمهمة التربية عنده هي مهمة السياسة وهدف الدولة وهدف الحياة الإنسانية بوجه عام، وهو السعادة، وأن السعادة يمكن الحصول عليها عن طريق التشغيل المناسب لكل الملكات، والتربية لا بد أن تعمل على مساعدة الفرد على أن ينمي صحته ويحافظ عليها وأن ينمي ملكاته العقلية، وأن يحصل على الشهرة والشرف، وأن ينجح في تكوين حياة عائلية طيبة، وأن يستخدم أوقات فراغه استخداما حكيما»[4]،أما بالنسبة لواقعنا فالتربية كما كانت بالنسبة للأمم الأخرى عبر التاريخ الوسيلة الناجعة للتغيير هي كذلك

[1]- الشيباني عمر محمد التومي:"تطور النظريات والأفكار التربوية" الدار العربية للكتاب، طرابلس-ليبيا-ط 4، 1987.

[2]- المرجع نفسه، ص 32. 33.

[3]- المرجع نفسه ص 33.

[4]- المرجع نفسه ص 35.

بالنسبة لواقعنا «فليس من فريضة من بين جميع فرائض الشريعة وأحكام الناموس أوجب ولا أفضل، ولا أجل، ولا أشرف، ولا أنفع للعبد، ولا أقرب له بعد الإقرار والتصديق بأنبيائه ورسله فيما جاءوا به وخبروا عنه من العلم وطلبه وتعليمه.»[1]، ذلك قول ورد في إحدى رسائل إخوان الصفا عن أهمية العلم والتعليم أي أهمية التربية، فمن أراد الدنيا عليه بالعلم ومن أراد الآخرة عليه بالعلم ومن أرادهما معا فعليه بالعلم لأن «المجتمع العاجز تقنيا، الجاهل علميا، الغارق في بحور الشر والفساد، المسير بدوافع الأهواء والشهوات والعصبيات ليس مؤهلا لأن يُكون أفرادا ذوي شخصية..إن غاية الجهود الإنسانية الايجابية تكوين الشخصية الإنسانية الحرة، وإذا قلنا "الحرة" عنينا أيضا الشخصية المسؤولة المنتظمة الكريمة»[2]،وتلك غاية كل الرسالات السماوية بل حتى الأديان الوضعية، ويبقى في كل الأحوال رأس المال البشري الأساس في نجاح أي فعل حضاري يقول إبراهيم العيسوي إن الأمر الهام «هو ضرورة أن تولي التنمية المستقلة اهتماما كبيرا بالبشر بتطوير قدراتهم على الابتكار والإبداع واستعادة ثقتهم بأنفسهم التي خربها الاستعمار وقوضت التبعية بعض أسسها، ويبرز بوجه خاص هنا إعادة تشكيل برامج التعليم والثقافة لدعم قيم العمل المنتج وبناء روح المشاركة وإيقاظ الضمير الوطني »[3]،وفي نفس السياق يرى قسطنطين زريق « أن بث المعرفة في جماهير المجتمع يسهم في تقدم هذه المعرفة وتنميتها بتأهيله أعدادا متوفرة من أبناء المجتمع للإنتاج والإبداع فيها، ويكون هو ذاته كسبا حضاريا بترقيته العقول والنفوس وبتأديته حقا أوليا من حقوق المواطن والإنسان :حق التعلم والتثقف والرقي

[1]- علي نبيل:"الثقافة العربية وعصر المعلومات"رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي.المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب «سلسلة عالم المعرفة» العدد 265-الكويت-2001. ص297.

[2]- زريق قسطنطين :"في معركة الحضارة"دراسة في ماهية الحضارة وأحوالها وفي الواقع الحضاري. دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1963، ص294.

[3]- إبراهيم مشورب:" التخلف والتنمية دراسات إقتصادية"دار المنهل اللبناني مكتبة رأس النبع، بيروت، -لبنان –ط 1. 2002 ص168.

الـذاتي.»[1]،ذلـك أن التقـدم في جـوهره تحضـر وتحـرر ومؤسسـة التربيـة بكـل أطوارهـا الرسميـة لهـا دور فعـال في تحقيـق هـذه الغايـة فحسـب قسـطنطين زريـق« تتجلـى أهميـة التربيـة في نـواح عـدة أجلهـا اثنتـان :الأولى هـي أن التربيـة هـي الوسـيلة الـتي ينقـل بهـا الـتراث مـن جيـل إلى جيـل ..بالتربيـة نغـدو ورثـة الأجيـال ونغتـني بمـا حصـلوا وادخـروا ونبـدأ مـن حيـث انتهـوا وننـتظم في ركـب الحضـارة المتقـدم أمـا الناحيـة الثانيـة الـتي تتجلـى مـن خلالهـا أهميـة التربيـة فهـي فاعليتهـا في تكـوين العوامـل البشـرية المؤهلـة لقيـادة الركـب أو للمشـاركة فيـه .فالتربيـة الصـحيحة لا تكتفـي بنقـل الـتراث وتلقـين المعـارف والمعلومـات، بـل تعمـد إلى تفتـيح المواهـب العقليـة وتنميـة الفضـائل النفسـية وإعـداد الشخصـيات المؤهلـة للعمـل الايجـابي في مسـالك التحـرر والتحريـر»[2] اللافـت للانتبـاه أن لفـظ تربيـة ولفـظ تنميـة لغـوياً يشـتركان في فعـل النمـاء، والـزيادة، ورد اللفـظ (نمـى) في لسـان العـرب بمعـنى الـزيادة والكثـرة، والناميـة مـن الإبـل السـمينة كمـا أن النمـاء هـو الريْـعُ والناميـة خلـق الله تعـالى « نمـى يَنْمِـي نَميـا ونُمّيـا ونمـاءَ زاد وكثـر وربمـا قـالوا يَنْمـو نُمـوَّ.. والأشـياء كلهـا علـى وجـه الأرض نامٍ وصـامت فالنـامي مثـل النبـات والشـجر ونحـوه والصـامت كـالحجر والجبـل ونحـوه ..كمـا أن نميتـه رفعتـه علـى وجـه الإصـلاح»[3]،أمـا التربيـة مـن الناحيـة اللغويـة مشـتقة مـن الفعـل ربا، وربا الشـيء ربـوا بفـتح البـاء أو ضـمها يعـني :نمـا وزاد، ويقـال ربي تربيـة، وتـربى الولـد بمعـنى أغـذاه ونشـأه، ونمـى قـواه الجسـدية والعقليـة والخلقيـة، وبالتـالي فـإن التربيـة تعني:تحقيـق نمـو الفـرد في جميـع جوانبـه الجسـدية والعقليـة والانفعاليـة والاجتماعيـة أو هـي مجمـوع الجهـود الـتي يقـوم بهـا الآخـرون ليتيحـوا للفـرد الفرصـة لأن يحقـق ذاته ويكون ذاته.

ومنه للتربية في اللغة العربية المعاني التالية:

[1]- زريق قسطنطين :"في معركة الحضارة" مرجع سابق. ص273.

[2]- المرجع نفسه ص324.

[3]- محمد مكرم بن منظور جمال الدين:"لسان العرب"دار صادر، بيروت، ج15، ط1، بدون تاريخ.

- «معنى الزيادة والتحسين تأكيدا لقول العرب في هذا المجال(ربا، يربو:أي زاد ونما)
- معنى النشأة والترعرع تأكيدا لقول العرب(ربيَ على وزن رضيَ).
- معنى المعالجة والإصلاح المأخوذ من تراث العرب (رب على وزن شب). »[1]

على هذا الأساس هناك **علاقة تأثير وتأثر بين التربية والتنمية**، وإذا كان ما على الأرض صامت ونام فالإنسان نام والمشكلة لا تطرح بالنسبة للبنية البيولوجية ونموها إنما الإشكالية العويصة تطرح بالنسبة للجوانب العقلية النفسية والجوانب الاجتماعية، وللخطاب الفلسفي عبر التاريخ الدور الجوهري والأساسي في تشخيص ومعالجة هذه الإشكالية، فمنذ كونفوشيوس إلى أفلاطون إلى ج ج روسو إلى ج ديوي ..هناك اتفاق على أن التربية عملية اكتشاف وليست عملية تلقي سلبي كما أن هناك اتفاق على أن أي أمة لا تقوم لها قائمة إلا بركائز تربوية متينة فالمجتمع في نهاية المطاف بنية تستمد حقيقة وجودها من منظومة القيم التي تؤمن بها قيم مادية، وأخلاقية، وجمالية، ومنطقية، فإذا لم يتشبع العقل بالمبادئ الأساسية التي تعطي معنى لوجوده وانتماءه وتاريخه وخصوصيته الثقافية لا يمكن له أن يحقق ذاته وذلك شأن المجتمع، إلى درجة أن بعض المفكرين اعتبروا أزمتنا أزمة تربوية، والتخلف مرادف للجهل، جهل بالذات وبالأخر ومنه تبقى التربية المهندس الوحيد للوعي والراسم لتوجهاته ومساراته الحضارية لقد كانت التربية ولا تزال قضية الفيلسوف والعالم والشاعر والمصلح والثائر وحتى البسطاء من العامة، لا خلاف إذا على أهمية التربية بالنسبة للمجتمع كل الخلاف يتمركز حول علاقتها بالمجتمع ، ففي ظل التوجهات المعاصرة، من حداثة وما بعد الحداثة المعولمة أصبح سؤال التربية في علاقته بالتنمية سؤال يحمل في طياته آمال في غد مشرق ومخاوف من مستقبل آت، تجاوز مآلاته الحضارية تتطلب جهودا تربوية جذرية تعطي المعنى الحقيقي للتنمية وكأني بالصراع الدائرة رحاه في

[1]- حبيب جعنيني نعيم:"علم اجتماع التربية المعاصر بين النظرية والتطبيق"دار وائل للنشر والتوزيع-الأردن-ط1، 2009. ص50.

عصرنا هذا ذو طابع تربوي فعولمة التربية أصبحت ضرورة بالنسبة لدول المركز تحت عدة مسميات :حقوق الإنسان، الديمقراطية اقتصاد السوق..مسميات تعتبر حق يراد به باطل ذلك أن«عولمة التربية، شرط أساسي لنجاح عولمتها الاقتصادية، فعن طريق التربية يمكن تنمية النزعات الاستهلاكية لدى الصغار، زبائن المستقبل.»[1]

وعليه استعمار الأوطان بالمعنى المادي أهون من استعمار أوطان الفكر حقيقة نلمس آثارها في تصدع نسيج المجتمعات العربية وتفسخ الهوية، أجيال أصبحت لا تدري ما الانتماء ولا تهتم بقضايا الأمة وهمها الوحيد التفنن في أساليب الاستهلاك ذلك أن التربية لم تعد حكرا على المدرسة التقليدية، بل تعددت وسائل الاتصال الجهنمية التأثير على هذا الأساس **فما طبيعة العلاقة القائمة بين التنمية والتربية وما العوائق التي تنحو بها نحوا سلبيا ؟**

- **تأثير التربية في التنمية :**

إذا مسألة التربية جوهرية، حقيقة يقر بها التاريخ قديمه وحديثه إنها الصانعة للإنسان والحضارة ذلك أن قيمة الإنسان هي حصيلة معارفه وآثارها على واقعه، والحضارة في النهاية كتجلي للمعطيات المادية والثقافية القيمية، ليست إلا المعين المعرفي الذي وهبته التربية، وكل تحول مجتمعي عرفه التاريخ القديم أو الحديث إلا ورافقته ثورة تربوية إنها وقود عملية التنمية، إنها ثورة صامتة تتغلغل في ثنايا المجتمع فيتحقق مفعولها السحري بتغيير الأوضاع من حال إلى حال، إنها شرط نجاح كل ثورة يرى عبد الله عبد الدايم«أزمة مجتمعنا العربي المتفاقمة هي في جوهرها أزمة تربوية وليس لنا سوى التربية مخرج لانتشال أمتنا العربية من أزمتها الراهنة فالتربية هي مدخلنا إلى تنمية شاملة وصامدة، ودرعنا الواقي ضد الاكتساح الثقافي في عصر العولمة وأهم أسلحتنا في مواجهة التفوق الإسرائيلي العلمي

[1]- علي نبيل:"الثقافة العربية وعصر المعلومات" مرجع سابق، ص297.

والتكنولـوجي»[1]،يبـدو أن صـاحب هـذا الموقـف يحمـل المنظومـة التربويـة مـا لا تطيـق، لكـن تبقـى التربيـة مؤسسـة لهـا دور ريادي متميـز عـن سـائر المؤسسـات في إحـداث التنميـة والمحافظـة علـى اسـتمراريتها وفي نفـس الوقـت مؤشـر مـن مؤشـراتها إضـافة إلى المؤشـرات الأخـرى كالصـحة والغـذاء والسـكن والأمـن ..فكلمـا اتسـعت القاعـدة الاجتماعيـة المتعلمـة كـان ذلـك عامـل مـن عوامـل تحفيـز المجتمـع علـى الارتقـاء في أداءه فحـتى الحـد الأدنى مـن التعلـيم كـالقراءة والكتابـة والتعامـل مـع وسـائل الاتصـال الجمـاهيري مـن تقنيـات حديثـة يسـاهم بطريقـة غـير مباشـرة في التنميـة لأن الأميـة بمعناهـا القـرتابي أو الثقـافي أو التكنولوجي تعطل كل مجهود تنموي ..

تمثـل التربيـة كفعـل وكظـاهرة وكنظـام اجتمـاعي وسـيلة تعـديل نظـام القـيم واتجاهـات السـلوك بمـا يخـدم المشـروع التنمـوي في المجتمـع كترسـيخ قـيم الفكـر العلمـي الموضـوعي مـن اسـتقلالية تفكـير وتنميـة القـدرة علـى الملاحظـة والتجريـب والتحليـل والتركيـب وتشـجيع الأفـراد علـى الإبـداع وتجـاوز النزعـة الإتكاليـة والاسـتهلاكية وترسـيخ الشـعور بالانتمـاء لـدي الفـرد بحيـث يشـعر بأن قضـايا المجتمـع تعتـبر قضـاياه الشخصـية، واهتمامـات المجتمـع وآمالـه وأحلامـه تعتـبر جـزءا منـه وهـذا كلـه ينـدرج تحـت تأكيـد التربيـة الصـحيحة لـدور الفـرد في بنـاء مجتمعـه والارتقـاء بهـذا الـدور إلى مسـتوى الحـق والواجـب في نفـس الوقـت..لكن رغـم ذلـك يبقـى دور التربيـة محـدود التـأثير في التنميـة إذا غابـت جهـود المؤسسـات التربويـة الأخرى المباشرة وغير المباشرة في المجتمع..

- **تأثير التنمية في التربية:**

مـا ينبغـي التأكيـد عليـه الـدور القيـادي الـريادي للتربيـة إنهـا (المتغـير المسـتقل)، فـلا يمكـن أن تـبرر المؤسسـة التربويـة فشـلها بضـعف هـذه الـبلاد أو تلـك في التنميـة لكـن، لا ينبغـي إهمـال أو إغفـال بقيـة

[1]- المرجع نفسه.ص297.

العوامل وعلى رأسها العوامل الاقتصادية والسياسية والثقافية والاجتماعية « فالنظام الاقتصادي والمحيط الاجتماعي والنظام السياسي بممارسات كل منها وإفرازاته تشكل سلوك البشر وتوجه مسارات العمل وتحدد أنماط السلوك.»[1]

ومنه يمكن تبرير طبيعة تأثير التنمية في التربية من خلال علاقة التربية ذاتها بالعلوم الأخرى على أساس أن المنهج الشمولي هو المنهج الأنسب مادام الأمر يتعلق بالتنمية الشاملة فعلى **المستوى الاقتصادي** هناك علاقة وظيفية بين مخرجات العملية التربوية وسوق العمل، ونجد مجال معرفي خصب في هذا الإطار وهو اقتصاديات التعليم وهو فرع مهم من فروع علم اجتماع التربية يهتم بدراسة الجوانب الاقتصادية للتربية والتعليم، والتعليم بهذا المعنى عملية تنمية واستثمار ويعتبر رايمون بودون من أبرز الباحثين في هذا المجال الذي يجمع بين علم الاقتصاد وعلم اجتماع التربية «يعد البعد الاقتصادي في التعليم مهما للكشف عن إعداد القوى البشرية المدربة المسؤولة عن تحقيق التنمية الشاملة ورفع الكفاية الإنتاجية خاصة في ظل التفجر السكاني الهائل وفي مواجهة مطالب التطورات التكنولوجية المتقدمة والمتنوعة وتتحدد العلاقة بصورة أوضح في الربط بين حاجة النمو الاقتصادي إلى الأعداد الكافية من الأفراد المدربين، وبين النمو التعليمي والمهارات اللازمة لمجالات التنمية الشاملة ومستويات التعلم وأنواعه»[2] وهكذا النمو الاقتصادي يوفر من ناحية الأموال اللازمة للعمل التربوي كما يفرض من ناحية أخرى أيضا متطلباته بتوجيه التربية وتحديد نوعية مخرجاتها .

على **المستوى السياسي**، لا بد من الإشارة إلى أنه كل ما كان هناك وعي وتنظيم سياسي محكم محدد الغايات والتوجهات في إطار مشروع تنموي واضح المعالم مصدره فوقي كان ذلك يعني

[1]- عبد الله الجلال عبد العزيز:"تربية اليسر وتخلف التنمية" المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب –الكويت– «سلسلة عالم المعرفة» العدد 91، جانفي 1985.

[2]- حبيب جعنيني نعيم:"علم اجتماع التربية المعاصر بين النظرية والتطبيق" مرجع سابق. ص84.

فعل تربوي ناجع فعال مسؤول له أثره في تحقيق تلك الغايات، فالنظام التربوي في حاجة لسياسة تربوية واضحة رشيدة لإنتاج قادة المستقبل وإشاعة ثقافة الحوار إنه مسؤول عن تفعيل القيم وضبط اتجاهات السلوك المتعلقة بالمواطنة والانتماء في إطار البنية الاجتماعية فإذا وفرت الطبقة السياسية الشروط الموضوعية والذاتية لعملية التنشئة السياسية وحددت مساراتها كان يعني ذلك وجود تنمية سياسية يترتب عنها بالضرورة أداء تربوي يعود بالخير على المجتمع، أما على **المستوى الاجتماعي** فالتنشئة الاجتماعية المرغوب فيها لا تتحقق في ظل الفوضى وعدم إدراك طبيعة العلاقات ونظام القيم المراد غرسه في الأجيال ومنه التربية عاجزة على أداء وظيفتها في غياب التنظيم الاجتماعي الواعي وإلا كان هناك تنازع بين ما ينبغي أن يعلم وما يمارس في المجتمع.وفي هذا السياق لعلم الاجتماع عموما وعلم اجتماع التربية خصوصا الدور الفعال .

إن المعطيات السالفة الذكر تؤكد حقيقة جوهرية لا بد من أخذها بعين الاعتبار عندما يتعلق الأمر بمحاولة تحقيق التحول المجتمعي الناجح وهي قيمة العلوم النظرية والتطبيقية إذا كانت جهودها تراعي حاجات المجتمع .

أما على **المستوى الثقافي**، فالثقافة حسب كارل مانهايم(1947- 1893)بالمفهوم العام تحمل دلالة التكيف وهي«كل إضافة إنسانية على البيئة الطبيعية والاجتماعية »[1]،إن هذه الإضافة تحمل الدلالات المادية واللامادية ومنه لا بد من التأكيد على أن كل تنمية اقتصادية تحتاج إلى تنمية ثقافية متوازية وكل تنمية ثقافية تؤدي إلى تربية مستوعبة لخصوصيات العصر وخصوصيات التاريخ، فلا يمكن أن نرشد الفعل التربوي في غياب الخلفية الثقافية التي تقتضي تحليل طبيعة المجتمع وثقافته وبنائه

[1]- المرجع نفسه.ص133.

الاجتماعي أي التخطيط للتربية في إطار محيطها الاجتماعي الثقافي لأنها وسيلة النقل الثقافي من ناحية وتتخذ التربية من عموميات الثقافة وسيلة لتوحيد المجتمع من ناحية أخرى.

وعليه «فإن التربية بكل أبعادها ومكوناتها وأهدافها ومنطلقاتها هي تنمية بالمفهوم الشامل وهذا هو المفهوم الناجح العصري عندما نتناول قضايا التنمية بكل أبعادها وبنظرة اجتماعية شمولية وليس بمنظور مجزأ مفكك»[1]،طبيعة العلاقة الجدلية بين التربية والتنمية تثير الكثير من العوائق على المستوى العملي، فقد تكون التربية عائقا أمام التنمية والعكس صحيح لأن التربية«تارة تعتبر الدافع لمجتمعها، وتارة ذلك الخاضع المستكين لأهواء من يقبض على زمام الأمور في المجتمع ...إما أن تكون أس الداء، وإما تكون الدواء وطوق النجاة»[2]،هذا إذا لم يحتكم كليهما إلى رؤية فلسفية تنويرية تستجيب لطبيعة الإنسان العربي الذي من حقه أن يعيش إنسانيته بكل أبعادها إذا التربية والتنمية يمثلان عند الأمم المتحضرة قضية واحدة، بينما الأمم المتخلفة تنحو بهما نحوا جدليا وعندئذ تتهم التربية والقائمين عليها بالتقصير وأعتقد أن التقصير مرجعيته الأساسية الخطاب الفلسفي السائد الذي من المفروض أن يؤسس لفلسفة حياة يبنى الإنسان على أساسها، فالمشاريع التنموية ينبغي أن تتناغم والمشروع التربوي، والتربية كمؤسسة من المؤسسات التنفيذية لها السبق في إنجاز مخرجات الخطاب الفلسفي الذي دوره الأساسي تهذيب التناقض، ومظاهر هذا التناقض يمكن إدراجها في سؤال ذو وجهين:هل غاية التربية الفرد أو المجتمع ؟ ثم هل التربية تابعة للمجتمع أو العكس ؟

في ما يتعلق بالتناقض الأول له وجهان:الوجه الأول يمكن تلخيصه في أن كل مجتمع يبحث عن الاستقرار لكن شحن الفرد بإرادة التغيير وتنمية قدراته في هذا الاتجاه في ظل الضوابط والموانع ذات البعد الإيديولوجي أو القيمي يولد الحيرة والتخبط وفي هذا السياق يقول نبيل علي« التربية

[1]- المرجع نفسه. ص53.

[2]- علي نبيل:"الثقافة العربية وعصر المعلومات"رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي، مرجع سابق. ص296.

تتضمن تناقضا جوهريا في صميم ما تصبو إليه من غايات ..تسعى فيما يشبه المستحيل إلى أن تجمع بين تلبية مطالب الفرد وتلبية مطالب المجتمع وبين تحرير الفرد وإطلاق قدراته وتنمية إرادة التغيير لديه وبين أن تفرض عليه الانضباط والانقياد من أجل سلامة المجتمع واستقراره »[1]،أعتقد أن قول كهذا يصدق عند غياب عقد اجتماعي يحدد طبيعة علاقة الفرد بالمجتمع في مجال الحقوق والواجبات، ويحدد أيضا علاقة الحاكم بالمحكوم من خلال منظومة الحكم التي تراعي سلامة الفرد والمجتمع، صحيح أن الإرادات قد تتصادم لأن الرؤى والتوجهات تختلف، لكن عندما يتعلق الأمر بالمجتمع ككل في قضية وجودية هي بمثابة قضية موت أو حياة- قضية التنمية-ينبغي للخلافات مهما كان لونها دينية، أو إيديولوجية، أو سياسية حزبية.. أن توضع جانبا، عندئذ تحرير الفرد وإطلاق قدراته وتنمية إرادة التغيير لديه تكون مكسبا للمجتمع لا أعتقد أن هناك توجه فكري مذهبي أو تيار سياسي مهما كان لونه يرفض هذه المسلمة إلا إذا أراد أن يختزل حياة مجتمع في جماعة وشتان بين المجتمع والجماعة، لكن في غياب الإطار الرسمي الناظم لهذه العملية المرتكز في عمله على ما جادت به النخب في شتى المجالات البحثية تبقى هذه التصورات نظرية غير قابلة للتطبيق، السعي وراء التغيير وتحسين الأحوال فطرة في الإنسان والذي يقاوم هذه الفطرة من منطلق انه يكتسب الحقيقة وغيره ينبغي أن ينصاع لإملآته ،كأنه يقاوم أمواج البحر العاتية وتلك الأمواج هي المجتمعات التي إن أخذت بزمام الأمور في غياب النخبة السياسية والنخبة الفكرية حلت الكارثة، وصدق في حقها قول يخربون بيوتهم بأيديهم، المجتمع هو الفرد والتغيير يبدأ منه وبه وإليه، ولا يوجد مدخل وظيفي للاهتمام بالفرد إلا التربية المحددة لأنماط السلوكيات ودوافعها الإيجابية التي تضع الصالح العام قبل المصلحة الشخصية، ومنه الخوف من الفرد المتنور الفاعل المريد للتغيير خوف يبطن نوايا غير طيبة تخص فئة من المجتمع نصبت نفسها وصية عليه

[1]- المرجع نفسه، ص 299.

باسم العصبية القبلية والزعامة الحزبية...وصدت الباب أمام كل حوار بناء يشعر الفرد في المجتمع بأن له قيمة وجودية وقد يمثل رأيه قيمة مضافة للمجتمع، إنه خوف غير مبرر، إنه تخندق في الماضي وخوف من المستقبل. أن ينقاد الفرد طوعا من تلقاء نفسه مؤمنا بقيم ثقافية وسياسية، ودينية، واجتماعية تجعل منه حاملا لمشروع حضاري أكرم للمجتمع وأنفع له من أن ينقاد مكرها ولسان حاله يقول ليس لي في هذه المعركة ناقة ولا جمل فلما العمل وبذل الجهد ؟.

إذا كان الوجه الأول من هذا التناقض يطغى عليه الجانب السياسي، فإن الوجه الثاني يأخذ بعدا فكريا فلسفيا يضعنا في صلب إشكالية علاقة الأنا بالآخر من منظور حضاري وهنا أيضا تبرز مخاوف هستيرية جعلت التربية تتعثر في أداء مهمتها التنويرية النبيلة .للخطاب الفلسفي في هذا المجال هامش من المسؤولية، وأقصد بذلك خطاب الفترة الحديثة، والمعاصرة، فعدم استقرار أدوات هذا الخطاب وتوجهاته المستقبلية، وعدم فصله في إشكاليات مصيرية من جنس سؤال النهضة وما يحتويه من مشكلات جزئية تجاذبتها ثنائيات أعادتنا بطريقة غير مباشرة إلى ثنائية العصر الوسيط النقل والعقل..وفي هذا السياق يقول حامد عمار«إن التربية تسعى لإقامة مجموعة من التوازنات شبه مستحيلة، بين العالمي والمحلي، والروحي والمادي، والكلي والخصوصي والتقاليد والحداثة، والمدى الطويل والمدى القصير، والحاجة للتنافس وتكافؤ الفرص، والتوسع في المعارف والقدرة على استيعابها..إنه تناقض جوهري قابع هناك في صلب منظومة التربية.»[1]،إن تجليات هذا التناقض تعاني منها منظومات التربية في كل دول الوطن العربي، ومرجعيتها ذات طبيعة تاريخية بامتياز فالمستعمر أدرك أن استعمار الأوطان الغربية لتنمية أوطانه لا يتم إلا من خلال عالم الأفكار، فكانت هجمته مركزة على كل قيمة تربوية أصيلة تحدد معالم الشخصية المسْتَعمَرةُ، واستفحلت عملية المسخ طيلة قرون،

[1]- المرجع نفس، ص 300.

وكانت التربية التي توصف الآن على أنها تقليدية وهي كذلك، بالمرصاد مبطلتًا كل مساعي الاستعمار، وآن الأوان للتربية أن تتجاوز الثنائيات السالفة الذكر بتحقيق حداثتها، حداثة منطلقاتها القيم التربوية الأصيلة المستوعبة لكل ما هو جديد دون خوف أو تردد أم أن هذا الطرح حلم صعب المنال؟ هو كذلك لكن يقال أن أول بداية الحقيقة حلم وما أشبه الأمس باليوم، مهمة خطيرة ومغامرة لن تكون نتائجها مدروسة إلا بتكاثف جميع الجهود في سائر المجالات البحثية الإنسانية التي تتوج في النهاية بخطاب فلسفي يعي أدواته في ظل منظومة سياسية تحترم مخرجات هذا الخطاب وتجدر الإشارة في هذا السياق بشكل خاص إلى فلسفة التربية .

وعليه **ما هي فلسفة التربية ؟وما مرجعيتها؟وما قيمتها في عملية التنمية؟**

المبحث الثالث :فلسفة التربية والتنمية.

إذا كان الإنسان يعرف بالمفهوم المنطقي الجامع المانع على أنه "كائن عاقل"، فالعقل وجود بالقوة لا يخرج إلى الفعل إلا بفعل التربية لأنها تسمح بتفتق ملكاته فتعبر عن نفسها، ومنه اعتقد أن العقل وإنسانية الإنسان لا وجود لها بدون التربية، تتفق على ذلك الأديان والعلم والفلسفات، إذا كان الأمر كذلك فالتربية تساهم في تنمية التفكير، وتنمية القدرات الجسمية، وتنمية الشخصية على وجه العموم، إنها تؤهل الأنا للتكيف مع الذات ومع الآخر ومع العالم الخارجي، وكما سبق الإشارة رحم نمط هذه التربية أو تلك، هذا الخطاب الفلسفي أو ذاك وعلى هذا الأساس كل تربية تحتاج إلى فكر فلسفي يوجهها، بحيث تعتبر فلسفة التربية المجال التطبيقي للفلسفة العامة بمباحثها التي موضوعها في الإطار العام المسألة المعرفية، والمسألة الحضارية، والمسألة الثقافية، والمسألة السياسية أو بصياغة هيلينية "مبحث الوجود ومبحث المعرفة ومبحث القيم" ويضاف إلى ذلك مبحث الإبستيمولوجيا إذا وظيفة فيلسوف التربية تطبيق مبادئ الفلسفة العامة على التربية، وعليه فما من نسق فلسفي مهما كانت توجهاته في القضايا الإنسانية إلا ويمثل المرجعية التي يتغذى منها الفكر التربوي في منطلقاته وأسسه وتبقى الغاية من التربية وفلسفة التربية دائما **بقاء النوع البشري وتنميته.**

كل إستراتيجية تربوية مصدرها فلسفة تربوية، إنها المحدد للأهداف العامة التي منها تشتق الأهداف الخاصة أو التعليمية أي التطبيقات العملية والسلوكية التي يراد تنميتها ولكي تتبلور هذه الأهداف عمليا لابد من تنظيم العمل المدرسي وذلك يتم بالمنهاج والأساليب والوسائل، هندسة المنهاج التعليمي في الدول المتحضرة تؤسس علميا بحيث تحقق الغايات الإنسانية أي تستجيب لتطلعات المجتمع التنموية على كل الأصعدة، أما الأساليب والوسائل ففي إطارها تتحدد طرق التربية وأنشطتها وأدواتها تتضافر كل مكونات العمل التربوي لصناعة ظاهرة التفكير ودوافع السلوك

وتوجيهها وفق الغايات التنموية وهذا ما يعرف بالمعادلات العملية الحاصلة التي بإخضاعها للقياس والتقويم نحكم على مدى نجاعة وفاعلية الفلسفة التربوية المنتهجة « ولما كانت المعادلات العملية المطلوبة هي معايير تتحدد في ضوء فلسفة التربية، وفي ضوء تلبيتها للحاجات المتطورة المتغيرة، فإن عملية القياس والتقويم تبقى عملية مستمرة، ويبقى الاجتهاد والعمل التربويين مستمرين لبلوغ الغايات وفي هذا الاستمرار تكسب الحياة صفة"الارتقاء والتقدم"»[1]،على أساس المعطيات السالفة الذكر فإن صلة الفلسفة بالتربية يمكن ضبطها في اتجاهين :

1. صلة الاحتضان بحكم أن الفلسفة تحاول أن تجيب على مشكلات التربية النظرية .

2. صلة الولادة فمصدر النظريات التربوية الفلسفات المتعاقبة .

وعليه فلسفة التربية ترمز«إلى دليل الإبحار الذي يحدد مقاصد الإقلاع التربوي وأدواته في محيطات المستقبل، لا بد أن يكون للتربية التي تعبر بالإنسان محيطات المستقبل دليل يشتمل على نظرية وجود تبحث في مكونات الوجود وعلاقات هذه المكونات لتحدد التربية من خلال ذلك مقاصدها وغاياتها، وأن تشتمل كذلك على نظرية معرفة تحدد التربية بواسطتها مناهجها وطرائقها، ونظرية قيم تقيس التربية بها ممارستها وتقيم نتائج عملها في مختلف الأطوار الزمنية والبيئات المكانية وأن تشتمل أيضا على سبر عميق لطبيعة الإنسان الذي هو مدار العملية التربوية في تحقيق الانسجام بين هذا الإنسان وبين الوجود الكبير من حوله »[2]،ومنه فلسفة التربية أفكار ومناهج ثم أهداف، فهي تطبيق لما جاد به الفكر الفلسفي من أفكار متصلة بالحياة منظمة في منهج خاص من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوب فيها مراعية في ذلك التراث التربوي وظروف المرحلة التاريخية التي يمر بها

[1]– ماجد عرسان الكيلاني: "فلسفة التربية الإسلامية"دراسة مقارنة بين فلسفة التربية الإسلامية والفلسفات التربوية المعاصرة، مكتبة هادي، مكة المكرمةط1، 1988، ص20

[2]– عبد الدائم عبد الله:"نحو فلسفة تربوية عربية"الفلسفة العربية ومستقبل الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1991، ط1، ص 21.

المجتمع دون إغفال تحديات العصر والحاجة الملحة لمواكبة التطور الحضاري والعلمي الذي وصلت إليه بقية الأمم ومنه **سؤال التربية في محتواه الفلسفي يحمل بعدا تنويريا تنمويا** .

إذا أهمية فلسفة التربية متفق عليها في كل مراحل التاريخ فهي التي يبنى على أساسها البناء التربوي والمنهج المدرسي والإعداد التعليمي بمختلف أبعاده وأنشطته، وتبقى في كل الأحوال المعرفة والعلم فضيلة فيها خدمة للدين والوطن والإنسانية ..على وجه العموم الفلسفات التربوية كثيرة يمكن تحديد أصولها في ثلاثة:

1. الأصل الأول يجعل المعلم محور العملية التعليمية مما يجعل المتعلم خاضع للإكراه والتسلط وهو أصل يرتبط بالتربية التقليدية.
2. الأصل الثاني يمثله التيار الفلسفي الطبيعي الذي يؤمن بأن طبيعة الطفل خيرة وعلينا أن نترك الطفل لطبيعته فأي عمل تربوي ينبغي أن يجاري هذه الطبيعة ولا يقف ضدها.
3. الأصل الثالث يمثله التيار الديمقراطي الذي يؤمن بلغة الحوار بين المعلم والمتعلم ويفتح المجال واسعا للمتعلم لكي يعبر عن ملكاته باعتباره محور العملية التعليمية ..

هذه الأصول تستمد محتوياتها الفلسفية من فلسفات تربوية أذكر منها :الفلسفة المثالية، والفلسفة الواقعية والفلسفة البرجماتية، والفلسفة التجديدية، والفلسفة الإسلامية.....

المحتوي الفلسفي لهذه الفلسفات يتضمن جدلا حادا يمكن حصر مجاله في القول بالثبات ونقيضه أي القول بالتحول أو التغير وتُرد على المستوى الفلسفي هذه الجدلية إلى مرحلة ما قبل سقراط، فالفلاسفة آنذاك جعلوا من هذه الإشكالية محور أبحاثهم في تعاملهم مع لغز الطبيعة المحير.مشروعية القول بالثبات بالنسبة للفلسفة التربوية التي تؤمن به، مستمدة من قضية الخصوصية الثقافية أي تراث الأمة بكل حمولته التاريخية، فهناك تمايز بين الثقافات وكل ثقافة لها مرجعياتها

الفلسفية ومفاهيمها الدينية وواقع اجتماعي وتاريخي مختلف يقول محمود أمين العالم«لا يحدث التحول الحقيقي من دون مراعاة الخصائص والخصوصيات التراثية والتاريخية والقومية ومن الخطأ تقليد الأنماط الثورية التي تحققت في مختلف التجارب الاجتماعية سواء أكانت في الغرب أو الشرق لأن لكل مجتمع ملابساته الموضوعية الخاصة..»[1]،إن هذا الطرح لا يعني الانغلاق والتقوقع على الذات، إنما يشير في مضمونه إلى البحث عن عناصر القوة في التراث لكي تكون بمثابة القوة الدافعة للفعل الحضاري، فالمتغير لا بد أن يحكمه الثابت ويوجهه وذلك شأن كل الأمم في تاريخ الحضارات، ويبقى تراث أي امة مكتنزا بالخبرات التي تستمد منها الأجيال كيانها واستمراريتها وفي هذا السياق يقول حسن حنفي «التراث نقطة البداية وما التجديد إلا إعادة تفسير التراث طبقا لحاجات العصر فما هو ثابت وأصيل يسبق الجديد والأصالة أساس المعاصرة والوسيلة تؤدي إلى الغاية[2]» هذه مواقف حاولت أن تجعل من الثابت أصلا ومن المتغير فرعا لكن ماذا إذا كان الثابت يرفض المتغير والعكس ؟ معادلة تاه الفكر الفلسفي العربي المعاصر في فك رموزها لثقل المنتوج الثقافي القيمي الغربي المنتصر في معركة الحضارة والذي فرض وجوده كفكر وكواقع مادي انصاعت له كثير من الأقلام العربية .

تبقى المشكلات التربوية ذات ماهية فلسفية محتواها التساؤل عن الإنسان والحقيقة، والثبات والتغير حقيقتان لا يمكن إهمالهما عندما يتعلق الأمر بتغيير حال الإنسان إلى الأفضل، وليس سلب إنسانية الإنسان، إن مضمون هذا الطرح يحيلنا إلى أن هناك قيم إنسانية عامة لدى النوع البشري، وهناك قيم إنسانية خاصة لا بد أن تؤخذ بعين الاعتبار، واعتقد أن صراع الإنسان مع الإنسان عبر التاريخ مرجعيته عدم الاعتراف بهذه الثنائية. فالحق في التنمية والحق في التربية الباعثة على التطور والتقدم في إطار الخصوصية الثقافية، حقان طبيعيان، فلو كان الأنا هو الأنت لكان العالم مجرد صورة

[1]– العالم محمود أمين:"الوعي والوعي الزائف في الفكر العربي المعاصر" دار الثقافة الجديدة، القاهرة، بدون ط، 1986، ص 219.

[2]– حنفي حسن: "التراث والتجديد" موقفنا من التراث القديم، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ط1، 1987، ص11.

باهتة لنسخ متكررة من البشر، ولفقدت الحياة معناها. وعليه أعتقد أن معالجة الثابت والمتغير في التربية العربية والبحث عن حلول لعلاج هذه الإشكالية بإعادة بناء جدلية فعالة بين طرفي الإشكالية يؤدي حتما إلى رفع مستوي الأداء التربوي وفق سياسات تربوية واضحة الأهداف سليمة الاتجاه وذلك يصب في مهام فلسفة التربية.

الاعتراف بأن إنسان اليوم هو ليس إنسان الأمس ولن يكون إنسان المستقبل، يرجح الأطروحة القائلة بالتغير والتحول في الفلسفات التربوية، وهذا يضع التربية العربية أمام تحديات الحداثة والتنوير، بل تحديات العولمة، ذلك أن أي تحول مجتمعي يقتضي ضرورة تحولا في بنى العقل والتفكير والوعي وتبقي غاية الغايات تربية ترقى بالفرد العربي إلى مستوى الاندراج في الواقع الحضاري السائد مقتفيتا في نفس الوقت آثار الأولين التي أبدعت في هذا المجال بالرغم من أن التراث ليس كله كنوز بل فيه عورات أيضا، فتراجع الدور الحضاري للتربية في أي مجتمع مؤشر قوي من مؤشرات التخلف يحمل دلالة فقدان المجتمع لبوصلة توجه مساره التنموي ومنه أي إقلاع حضاري في غياب منطلقات تربوية واضحة المعالم مصدرها فلسفة حياة أصيلة لا يعدو أن يكون وهما فثورة المعلومات والمعرفة نتاج ثقافي يساهم في بناء الإنسان حامل المشروع الحضاري، ويبقى رأس المال البشري أهم ركيزة لإخراج هذا المشروع إلى النور، ذلك هو جوهر فعل التربية ووظيفتها، إن الإنسان العربي تكاد تفتك به التصورات الداعية للسكون والجمود والتي في بعض الأحيان تجد لها مبرراتها في الخطاب الديني غير المؤسس والدين الإسلامي برئ من ذلك، كما قد تجد مبرراتها في الوافد من الأفكار على أن الآخر هو الحقيقة وكل ما يصدر عنه حقيقة، نظرة انهزامية وانشطار في الشخصية تغذيه الممارسات اللامسؤولة من بني جلدتنا في الأقطار العربية، إن الداء إذا أصاب البنية العقلية للأمة انعكس على التفكير فترتب عن ذلك سلوك غير واع لا يزيد الوضع إلا تأزما وعندئذ تكون التربة صالحة لبروز مظاهر ثقافية غير

منسجمة والواقع الثقافي الحضاري للمجتمع ونتيجة للعادة تصبح هذه المعطيات الثقافية السلبية حقائق المتسائل حولها والناقد لها يوصف بأشنع الصفات، والمفارقة هنا تكمن في أن الثقافة تُقَوم الاعوجاج إلا أنها قد تساهم في ترسيخه، فلا يوجد ثقافة بل ثقافات وإن غابت الثقافة الفاعلة الدافعة للتحضر والتقدم تركت المجال للثقافة الداعية لقيم السكون والتكلس، إن الذي يؤسس للقيم الثقافية التنويرية في كل مجتمع هي المجالات البحثية المتعلقة بالإنسان والخطاب الفلسفي يمثل ذروتها ووعائها، فإذا لم يكن لسؤال التربية حضور في أي خطاب فلسفي عربي فما وظيفة هذا الخطاب عندئذ؟.

إن ترك التربية للعرف الثقافي السائد أو نقل مضامينها الفلسفية من تجارب غريبة عن البنية الاجتماعية والحضارية يفتح المجال واسعا أمام الفتن التي تهدد استقرار المجتمع وتعرقل مساعيه التنموية، فاستقرار المجتمع من استقرار مؤسساته الثقافية والاجتماعية والسياسية وخاصة التربوية، والمشهد العربي يعاني من حالة لا استقرار في الخطاب التربوي الذي تارة ينادي بالتجديد وأخرى ينادي بالتنوير، أو بالإصلاح أو بإصلاح الإصلاح...مرجعية ذلك اعتبارات تأخذ بعدا ذاتيا وبعدا موضوعيا.

- **أما البعد الذاتي** فمضمونه الإرث الثقافي السائد المنغلق على نفسه، الذي يرفض كل وافد جديد، وبطريقة غير مباشرة ساهمت مؤسسات التربية الرسمية بنشر نمطا من التعليم ينبذ قيم التغيير ويؤيد الثبات والاستقرار فكل تغيير مغامرة غير مرغوب فيها لأن نتائجها غير مضمونة ومنه أصبحت المدرسة التقليدية مصدرا لمقاومة كل جديد، أما التغيير في عرف المؤسسة الرسمية فيمكن رصده في البنى التحتية والوسائل المادية، ويمكن أيضا اختزاله في تغيير شكل البرنامج دون المضمون والمشكلة أعمق من ذلك لأنها تطال كل مؤسسات المجتمع المساهمة

في صناعة إنسان الغد الحامل على كاهله مشروع التغيير من ناحية وتطال كل عناصر العملية التربوية من ناحية أخرى.

- **البعد الموضوعي** يضعنا في صلب المشكلة فالحلول الجاهزة المستوردة من الخارج، والقرارات النازلة من القمة دون مراعاة وجهات نظر أهل الميدان والاختصاص لا تعبر عن الإصلاح التربوي إنما ذلك يعبر عن غياب الرؤية العلمية في مجال الإصلاح ومنه التجسيد الفعلي لشعارات التغيير مصدره إيمان راسخ نابع من داخل المنظومة التربوية بل من عمق المجتمع وتطلعاته وكل ذلك يحتاج إلى دراسات جادة في مجال العلوم الإنسانية، لكن من الناحية الإبستمولوجية العلوم الإنسانية لم تنضج مفاهيمها ولم تفعل أدواتها بشكل يعكس واقع الإنسان العربي لا يعني ذلك إنكار الجهود المبذولة في هذا المجال البحثي الإنساني أو ذاك إنما هذه الجهود غير منتظمة حول مشروع واضح المعالم، جهود مشتتة يطغى عليها الجانب النظري بل هناك من يرسخ فكرة التفاضل بين هذه العلوم التي من المفروض أن تخدم الإنسان، وهكذا الآلة موجودة لكن من يستخدمها غير موجود أو أريد له أن لا يكون موجودا، كما أن هذه العلوم لا زالت تسعى لتحقيق علميتها بالوصول إلى نتائج دقيقة دقة العلوم الدقيقة ومحاولاتها تبقي نسبية لأن الظاهرة الإنسانية معقدة متغيرة فشتان بين كيمياء العقل وكيمياء المادة، وعدم استقرار هذه العلوم أدى إلى عدم استقرار التربية بحكم العلاقة الوطيدة بينهما، هذا إذا افترضنا أن هناك علوم تربية مستقلة عن الفلسفة وأعتقد أن الأمر ليس كذلك، ومبررات ذلك سبق الإشارة لها من خلال توضيح التغلغل الصريح لفعل الفلسفة في التربية، فالمناهج أو طرق التدريس أو التربية المقارنة أو علم النفس التربوي أو

تاريخ التربية..كلها علوم لا تقوم لها قائمة في غياب الفكر الفلسفي الذي يقوم بمهمة ضابط الاتصال والمنسق والموجه من خلال:

أ. بذل الجهد العقلي في مناقشة الأدوات التي يعتمد عليها العمل التربوي كجملة المفاهيم الأساسية مثل الطبيعة البشرية، النشاط المدرسي، الخبرة، الحرية، الثقافة، المعرفة...

ب. يترتب عن مناقشة المفاهيم تحليل المشكلات التربوية التي مصدرها الممارسة الميدانية .

ج. مناقشة المبادئ التي تقوم عليها النظريات التربوية يتعلق ذلك بتنظيم المناهج، إدارة التعليم، تخطيط التعليم اقتصاديات التعليم، نظم التعليم المختلفة، طرق التدريس..أي كل ما يتعلق بالفعل التعلمي التعليمي وكل ذلك يتم في مراعاة المتغيرات الاجتماعية.

من طبيعة التفكير الفلسفي أنه شمولي كلي يبحث في العلل القصوى وقضاياه تركيبية أي قابلة للنقض وفي هذا إشارة لاختلاف المقاربات وخاصة عندما يتعلق الأمر بالقضايا الإنسانية كل ذلك ينعكس على فلسفة التربية بحكم أنها تبحث في المسائل التربوية بأسلوب تفكير فلسفي ومرجعية الاختلاف لا يحكمها المذهب أو النسق فقط فهناك أيضا عوامل موضوعية كعامل الزمان وعامل المكان والعامل الثقافي أو البيئة الحاضنة «فمسائل التربية ليست مسائل عقلية مجردة يمكن أن تكون صورتها في هذا البلد مثل تلك، إنما هي تتصل بسلوك أفراد من مجتمع بعينه وبفئات محددة لها أطرها الثقافية والحضارية »[1]،طالما كانت وظيفة الفلسفة نقدية تحليلية وعليه ففلسفة التربية تخضع عناصر الموقف التربوي للدراسة النقدية التي غايتها الوعي بالمحركات الأساسية العميقة للعمل التربوي من داخله أو من داخل البنية المجتمعية أو من خارجه«إذا كما الفلسفة يتسع نطاقها ليشمل عموم الخبرة الكونية، والإنسانية فكذلك فلسفة التربية يتسع نطاقها ليشمل عموم الخبرة التربوية وعلومها

[1]- علي نبيل: "الثقافة العربية وعصر المعلومات" رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي. مرجع سابق. ص23.

كلها..»[1]،ونخلص من المعطيات السالفة الذكر إلى أن الفلسفات التربوية تتفق على ثلاثة وظائف للخطاب الفلسفي التربوي هو **أنه تأملي، إرشادي، تحليلي نقدي** وعليه :

- **الجانب التأملي** يحيلنا إلى الفلسفة العامة التي تمثل جملة التصورات والأفكار النظرية ذات الدلالة الوجودية والمعرفية والقيمية والتي تحتل فيها طبيعة الإنسان، والمجتمع وما يترتب عن ذلك من قضايا إنسانية المركز، وتاريخ الفلسفة الحديثة يبين بوضوح أن كل جهود فلاسفة هذه المرحلة كان محورها **"فهم الإنسان"** المراد الاستثمار فيه، والجدال الذي دار حول مضامين هذه الإشكالية كان منطلق فعل التنوير والحداثة ساهمت في هذا الجدال كل العلوم الإنسانية التي أصبح لها شأن عظيم فما ماهية الإنسان العربي إذًا ؟..
- **الجانب الإرشادي** في فلسفة التربية يحيلنا إلى الهدف والغاية من القيم التربوية المراد ترسيخها في الأجيال والوسائل التي ينبغي تسخيرها للوصول إلى المرامي المنشودة، والمتطلع في تراث عصر الأنوار الغربي يجده زاخرا بالمضامين القيمية الداعية لبناء الإنسان الكامل الذي يقود ولا يُقاد أو ينقاد..
- **الجانب التحليلي النقدي** مجاله صلب العملية التربوية، فإذا كانت فلسفة التربية تقدم ما يجب أن يكون فالتربية تسعى لجعل ما يجب أن يكون كائنا، ولما كان الأمر كذلك على النظم التربوية أن تُقيم وتُقَوم أدائها وتجدد نفسها باستمرار مهتديًا بما يجود به الخطاب الفلسفي من توجيهات نقدية..

إن هذه الوظائف لا معنى لها عندما تغيب النخبة المهندسة للمشروع المجتمعي والداعية لقيم التقدم والتحضر وبشكل خاص عندما تغيب فلسفة اجتماعية تنصاع لتطبيق مبادئها كل شرائح

[1]- المرجع نفسه ص 21.

المجتمع، من المواطن البسيط إلى رأس هرم الدولة، إن تفعيل المجتمعات في المشروع التنموي بات ضرورة ملحة وذلك لا يتم في غياب فلسفة حياة تمثل مرجعية من خلالها يعاين المواطن حقائق الوجود، بل حقيقته كفرد ينتمي إلى منظومة اجتماعية ساهمت في بنائه وتنتظر منه أن يساهم في إثراءها، إن المواطن العربي يفكر في الموت أكثر من تفكيره في الحياة والدنيا بالنسبة له مذمومة إنها فتنة الفتن إنها الشقاء والابتلاء وما أسعد من تركها ليربح آخرته، كلمة حق يراد بها باطل ومرجعية ذلك الخطاب الديني غير المتزن، المتمركز على الدين والذي عمل على الفصل بين الحياة والدين، بين المجتمع والعقيدة، وتكفي الإشارة على أن المتأمل في أركان الدين الإسلامي ذاتها يجد أنها تؤسس لخطاب مركزه المجتمع، فمركزية المجتمع في الخطاب الديني تعكس جوهر الدين عقيدتا وشريعتا .وعليه غياب فلسفة اجتماعية تبنى عليها فلسفة تربوية تدفع بالفرد في المجتمع لتحمل مسؤولياته الوجودية، وتؤهله لاكتساب أسباب التدافع يمثل التحدي الجوهري .

توجه للتربية عدة انتقادات، فهي المسئولة عن التخلف والإرهاب والاغتراب...كلها انتقادات مجانبة للصواب أو محض افتراءات تفتقد للسند المنطقي، المدرسة ليست فاشلة إنما المجتمع هو الفاشل الأكبر وكل مكون من مكوناته ساهم ويساهم على مستواه في تكريس لغة الاستسلام والانهزام وغرس روح الدونية والانتقاص في الأجيال، تكاد تكون هناك استقالة جماعية غير معلنة من معظم شرائح المجتمع ومؤسساته التي ينبغي أن تكون فاعلة في هذا المجال، وعليه التربية ليست مسؤولة عن الفشل لأنها مفرز من مفرزات البيئة الاجتماعية الثقافية ولا يمكن أن يستقيم الأداء التربوي ويؤدي غاياته التنموية والأسلوب المتبع كما يقول نبيل علي «ملء الفراغ التربوي بالاستعارة من الغرب، نأخذ الفكرة ونقيضها دون أن يكون لخصوصيتنا دور كبير ولم نقف منها موقفا نقديا ولم نقرأ الشروط الاجتماعية

الـتي احتضـنت ولادتها..إننـا نسـتورد نظمـا تربويـة منزوعـة مـن سـياقها الاجتمـاعي»[1] ورغـم ذلـك تبقـى الحـداثة والتنـوير رهـان تربـوي، والحداثـة فعـل تربـوي في الجـوهر يعـزز قـيم التجديـد والابتكـار والإبـداع والحـرية وينبـذ التقليـد الأعمـى، والاسـتئناس بتجربـة الغـرب في هـذا المجـال محمـودة إذا تم تكييـف مضـامينها وفـق مقتضـيات الحـال العـربي، ذلـك أن إقلاعهـم الحضـاري اسـتمد طاقتـه مـن المنطلقـات التربويـة الـتي أسـس لهـا الفكـر الفلسـفي العـربي الإسـلامي الكلاسـيكي، ومنـه الخطـاب الفلسـفي العـربي الـذي يُسـوِقُ لمرجعيـات غربيـة باسـم الحداثـة والتنـوير الغـربي في المجـال التربـوي لا يزيـد المشـكلة إلا تعقيـد لأنـه يجهـل مـن يخاطـب، وعليـه التأسـيس لفلسـفة تربويـة تسـتجيب للخصوصـية الثقافيـة ولثقافـة العصـر أصـبح ضـرورة تُوحـد وتَخلـق انسـجاما بـين إرادة الفـرد وإرادة المجتمـع فالتربيـة إمـا أن تلعـب دورا سـلبيا مناهضـا لقـيم الحداثـة والتنـوير وإمـا أن تسـتوعب هـذه القـيم في نسـختها المعدلـة فتكـون بـذلك مـدخلا لمشـروع تنمـوي واعـد رأس المـال البشـري فيـه وسـيلة وتحقيـق الإقـلاع الحضـاري غايـة«فمـا اسـتقام بنـاء أمـة لا تمتلـك بوصـلة لتوجيـه خريطتـه الفكريـة، وفي يقيننـا أن فلسـفة التربيـة هـي الخريطـة الفكريـة الـتي تحـدد لنـا خصـائص ونـوع ووجهة ومسار البناء...بناء الإنسان»[2]

وفي هـذا السـياق الـدعوة قائمـة للتعامـل مـع سـؤال التربيـة في السـياق الاجتمـاعي وحسـب نبيـل علـي واقعنـا العـربي عليـه أن يواجـه سـؤالا محـوريا ذا شـقين:«الشـق الأول:كيـف يتكيـف إنسـان هـذا العصـر مـع متغـيرات حاضـره ومسـتقبله، آمـلا في حيـاة أكثـر ثـراءًا وانسـجاما؟ الشـق الثـاني:كيف يحسـن المجتمـع الإنسـاني اسـتغلال مـوارده البشـرية لحـل مشـكلاته الـتي تتزايـد باطـراد ؟»[3]،ويبقـى الرهـان قائمـا في الإجابـة علـى هـذا التسـاؤل النـابع مـن ذات ملتهبـة، متحسـرة كيـف نشـعل فتيـل الثـورة في نظمنـا التربويـة وقـد غـاب

[1]- المرجع نفسه، ص301.

[2]- علـى إسماعيـل سـعيد: "فلسـفات تربويـة معاصـرة" صـادر عـن المجلـس الـوطني للثقافـة والفنـون والآداب، سلسـلة عـالم المعرفـة العـدد 198، الكويت، 1985، ص8.

[3]- علي نبيل: "الثقافة العربية وعصر المعلومات" رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي، مرجع سابق، .ص300.

عن الساحة العربية معظم ثوارها ؟وأضيف إذا كانت التربية تشكل وقود الحضارة ولهيبها في آن واحد، كيف نجعل لهيبها بردا وسلاما على الأجيال ؟

إن طبيعة الإشكاليات المثارة تقتضي منطقيا البحث عن المحتوي التربوي في الخطاب الديني والخطاب الفلسفي في حضور ثنائية الدين والفلسفة، عملية استقصاء نقف فيها أمام انتصارات وانكسارات الفكر العربي الإسلامي في تعاطيه مع سؤال التربية، والمتأمل في الصيرورة التاريخية لهذا الفكر وتجلياتها الثقافية يصطدم بعدة حقائق منها ما يفيد تربية اليوم ومنها ما يمكن الاستغناء عنه ومنها ما يستحيل توظيفه ولإعطاء الموضوع صبغة إشكالية سأقف على شاطئ الجدال القائم بين تيارين اثنين يختزلان إلى حد ما مسار الفكر الفلسفي قديما وحديثا التيار العقلي والتيار النصي.

الفصل الثاني

سؤال التربية بين النص والعقل وأسس التنمية

- تمهيد
- المبحث الأول: الخطاب التربوي في الفكر الإسلامي.
- المبحث الثاني:مشكلة الوجود والمعرفة والقيم في الفكر الإسلامي وأسس التنمية.
- المبحث الثالث:مركزية المجتمع في الخطاب التربوي الإسلامي والبعد التنموي.

تمهيد:

أهم النتائج التي توصلنا إليها في الفصل الأول، تجعلنا ندرك مدى وظيفية فلسفة التربية في هندسة سمات تغيير المجتمعات أو تغيير بنية العقل في توجهاته واهتماماته بتمحيص وصقل دوافع السلوك وتحديد اتجاهاته للمساهمة في تحقيق التنمية الشاملة والمتوازية.كما عرفنا أن محور كل من التربية والتنمية الإنسان فتكوينه وإعداده والسهر على ترشيد توجهاته بما يزرع في كيانه من قيم حياتية أخروية جماعها تستقر على أساسه حقيقة الوجود الإنساني وحقيقة الحضارة والعمران، وعليه كل فلسفة تربوية لها أساس أنطولوجي معرفي أكسيولوجي يستجيب لطبيعة الفرد المراد تكوينه طبيعة تعكس البنى الثقافية الداعية لقيم التقدم القابعة هناك في الذات العربية الساكنة بل الثاوية في حقائق الوجود كما أراده الله سبحانه وتعالى، إن هذه الطبيعة الفردية بمدلولها الايجابي تنعكس على المجتمع فالأمة وعندئذ عبء المواجهة والتدافع في الصراع الحضاري تتحمله المجتمعات وليس الحكومات التي وظيفتها الأساسية التنفيذ، تنفيذ مشروع مجتمع ساهمت في تكوينه عدة استراتيجيات وأهمها في اعتقادي فلسفة تربية تنشد التغيير، فلسفة محورها الصالح العام وليس المصلحة الشخصية فلسفة تعيد للإنسان العربي إنسانيته التي تآكلت من جراء المطارق الهاوية على رأسه التي مرادها تأصيل قيم التخلف بالدم والنار، إن عدم احترام الوقت، وعدم احترام العمل، وعدم احترام الآخر، والتواكل والفساد بكل أنواعه، والاستخفاف بمتطلبات الاستخلاف..كل ذلك وغيره كثير يعبر عن تآكل إنسانية الإنسانية إلى درجة أن الإنسان المتحضر مجازا المسيطر حقيقتا صنف الوجود الإنساني إلى إنسان وشبه إنسان ولا إنسان ليس بصريح القول ولكن بلسان الحال ..إن قوة الدولة من قوة المجتمع وقوة المجتمعات من قوة الأمة وقوة الأمة والمجتمع من قوة الفرد الواعي بحاضره وماضيه والمتوجه نحو مستقبله بعيون شاخصة إلى الأفق وبخطوات ثابتة واثقة، ترى مواصفات هذا الإنسان هل وجدت في تاريخ الحضارة الإسلامية ؟

اكتشاف ذلك يجعلنا نستأنس ببعض ملامح الخطاب التربوي في الفكر الإسلامي العربي لإبراز ما جادت به عقول فلاسفتنا ومفكرينا الذين أدركوا قيمة الإنسان في صناعة المشروع الحضاري المجتمعي، كما أدركوا فعل التربية السحري في التأسيس لرؤية أنطولوجية، معرفية، أكسيولوجية تستجيب لمعطيات النص والعقل، لا شك أن محور التراث العربي الإسلامي مجاله كان التساؤل عن موقع النص من العقل وموقع العقل من النص في صناعة الإنسان والحياة، لقد تعددت المواقع في جغرافيا الفكر الإسلامي العربي، لكن الغاية كانت واحدة هي تحقيق مفهوم العبودية لله التي تزيد الإنسان تحررا، وروح العبودية لله أن لا يعيش الإنسان لنفسه بل يعيش لغيره، مخرجات الخطاب في هذا السياق قابلة للتحيين خاصة في ما يتعلق بالتربية، فالمتأمل في الخطاب التربوي العربي الإسلامي يدرك غاية الغايات من بناء الفرد الذي هو في الأصل بنيان الله، وغاية الغايات هي الفرد أولا ثم المجتمع ثم الأمة فالإنسانية أو العالمين وعليه مركزية المجتمع في الخطاب التربوي الإسلامي سواءا كانت مرجعيتها النص أو العقل أو كليهما معا حاضرة بقوة، على مستوى التصور ومن الناحية الابستيمولوجية استعمال مصطلح "نص" بدل"نقل" حديث النشأة مرتبط بتأثر الخطاب الفلسفي العربي بالمدارس الفكرية المعاصرة كالألسنية والبنيوية والتفكيكية ومنه كل ما هو كلام هو نص، تتبنى مجموعة من المفكرين العرب المعاصرين هذا الطرح من منطلق أن القرآن كنص موضوع قابل للبحث بواسطة المناهج الحديثة باعتباره نصا مفتوحا لا يستطيع أي تأويل أن يغلقه ..التيار النصي يؤمن بأولوية النص على العقل في مسائل الدين والدنيا، أما التيار العقلي فعلى النقيض من ذلك لأن المعرفة ممكن قائم على أسس عقلانية «وأن التربية والتعليم، هما أداة للترقي والتحضر كما يؤمن بأن الصحة والرفاهية والعيش الرغيد والاستمتاع بالحياة هي أمور مهمة وأساسية، وهي تخدم كرامة الإنسان وأن كل البشرية مدعوة بالتقدم المستمر على طريق

الأنوار خصوصا العالم العربي لأنه بأشد الحاجة "إلى عصر أنوار عربي جديد»[1] بعيدا عن السجال العقلي الحاد القائم بين التيارين في العصر الحديث والذي سنكشف عن بعض جوانبه في الفصل الثالث، نحاول التماس أسس التنمية في مرحلة العصر الذهبي للتربية في تاريخ الفكر الإسلامي رغم أن الغلبة كانت للتيار النصي وهنا تكمن المفارقة، ذلك ما يتم تحليله في هذا الفصل والتركيز يكون على مرحلة العصر الذهبي في تاريخ الفكر الإسلامي وعليه:ما تجليات سؤال التربية في الفكر الإسلامي العربي؟وما حقيقة توجهاته الفلسفية على الصعيد المعرفي الأنطولوجي الاجتماعي وعلى الصعيد الأكسيولوجي؟

[1]- الحاج كميل:"تصدع العقل العربي المعاصر أو الصدام الصاعق مع الحداثة"دار الحداثة، لبنان- بيروت، ط1، 2010، ص41، نقلا عن ناصيف نصار مطارحات العقل الملتزم، دار الطليعة، بيروت 1986، ص 216.

المبحث الأول:الخطاب التربوي في الفكر الإسلامي.

يمكن حصر أدوار التربية في الفكر الإسلامي إلى أربعة مراحل: مرحلة البناء ثم مرحلة العصر الذهبي ثم مرحلة التدهور والانحطاط، فمرحلة التجديد وإعادة البناء..كل مرحلة لها ظروف تاريخية ساهمت في تشكيل بنيتها العامة ،التعامل مع هذه المراحل هو في واقع الأمر تعامل مع الفكر الإسلامي برمته.

أ) **مرحلة البناء***:وتبدأ منذ ظهور الإسلام حتى نهاية الدولة الأموية وأهم ما تميزت به هذه الفترة ما يلي:

- كانت تربية عربية إسلامية خالصة، غايتها إرساء قواعد الدين الجديد .
- اعتمدت على العلوم النقلية واللسانية مهتمًا بالكلمة المكتوبة كوسيلة هامة للاتصال.
- اعتمدت على الكتاب والمسجد والمكتبة كمراكز للتعليم، وأظهرت الحاجة لتعلم اللغات الأجنبية.

ب) **مرحلة العصر الذهبي** : وتبدأ بالعصر العباسي حتى انهيار الخلافة العباسية وسقوط بغداد وأهم السمات العامة في هذه المرحلة:

- دخول العلوم العقلية كحدث عظيم زعزع الثوابت فكانت بداية ظاهرة عقلنة الدين .
- بداية إنشاء المدارس كحدث عظيم أيضا مع ظهور آراء تربوية متميزة.

ج) **مرحلة التدهور والانحطاط**:وتبدأ بالحكم التركي العثماني حتى استقلال البلاد العربية، وأهم السمات العامة لهذه المرحلة :

-اضطهاد العقل مما أدى إلى تجمد الفكر الإسلامي، والعودة إلى الاقتصار على العلوم النقلية.

* - انظر منير مرسي محمد:"تاريخ التربية في الشرق والغرب" عالم الكتب –القاهرة- ط مزيدة ومنقحة، 1993م.ص253-289.

- غلبة الثقافة التركية، وجمود المؤسسات التعليمية .
- التمييز الثقافي للأقليات الدينية غير الإسلامية ودخول المؤثرات التربوية الغربية .

د) **مرحلة التجديد وإعادة البناء**:بدايتها ترتبط باستقلال البلاد العربية من الحكم العثماني، وتمتد حتى العصر الحاضر وأهم السمات العامة لهذه المرحلة :

- اقتباس النظم التعليمية الغربية، والعناية بالعلوم العقلية والحديثة .
- تغلغل الثقافة الغربية، ويقابل ذلك محاولة تطوير مؤسسات التعليم التقليدية .

تتزامن هذه المراحل مع أطوار متخمة بالأحداث، ففي عهد الرسول عليه الصلاة والسلام بدأ نمو الوافد الجديد، وافد أرسى قواعد عقلانية جديدة ما ألف أبعادها المجتمع الجاهلي، فكانت تلك العقلانية بمثابة ثورة اجتماعية ضد التفكك والتخلف «فلم يمض على وفاة الرسول "ص" سوى ثلاثة أرباع قرن من الزمان إلا وكان الإسلام يرفرف على رقعة هائلة تمتد من المحيط الهندي شرقا حتى المحيط الأطلسي غربا[...]حتى أصبح يضم اليوم ما يقرب من بليون مسلم في جميع أنحاء العالم»[1]،وتجدر الإشارة إلى أن ما يعرف الآن بالوطن العربي، عروبته مصدرها الإسلام فكلمة "عرب" لا تمت بصلة للتصنيف العرقي العنصري المقيت إنما تعتبر مفهوم ثقافي يندرج تحته كل الشعوب والأقوام التي دخلت في الإسلام بفعل الفتوحات الإسلامية التي بدأت في عهد أبو بكر الصديق رضي الله عنه وقاربت نهايتها في عهد الأمويين 750/661هـ ومنه فمن طور نمو الإسلام في عهد الرسول "ص" إلى طور الفتوحات الإسلامية فطور تكوين الحضارة الإسلامية العربية والامتزاج بين الشعوب والحضارات ويبدأ هذا الطور مع بداية الخلافة العباسية تقريبا ويمتد حتى ظهور الأتراك السلاجقة في ق11م ويدخل في هذا الطور حضارة الأندلس منذ القرن 8م أما الطور الرابع فيبدأ منذ ظهور الأتراك السلاجقة وينتهي

[1]- منير مرسي محمد "تاريخ التربية في الشرق والغرب" مرجع سابق، ص 256.

بظهور قبائل المغول المتبربرة في أواسط أسيا في 13م، القبائل التي زحفت على البلاد الإسلامية كالوباء فأهلكت الحرث والنسل وقضت على دور العلم والمعالم الثقافية الإسلامية، وقضت على الخلافة العباسية في بغداد 1258م على يد هولاكو الذي دامت إمبراطوريته مدة قرن من الزمن، وعليه الأطوار الأربعة فترتها «تمتد حوالي 06 قرون، من القرن 07م عندما انتشر الإسلام في شبه جزيرة العرب ثم انتقل سريعا إلى ربوع إمبراطوريتي الفرس والروم حتى القرن 13م عندما قضي على الخلافة العباسية في بغداد على يد المغول»[1]، كانت التربية في 06 قرون متجانسة والغاية المثلى منها دنيوية أخروية، فالاهتمام بتدريس الدين والشريعة لم يكن عائقا أمام تدريس علوم اللسان والتاريخ والجغرافيا والكمياء والفيزياء والطب والهندسة والفلك والفلسفة ..وكل هذه العلوم وغيرها كانت في خدمة الدين كما أن ثمرتها عبدت الطريق أمام الحضارة الحديثة التي استمدت منها منطلقاتها، لقد اهتم المسلمين بسائر العلوم وخاصة في الفترة المزدهرة من حضارتهم خلال القرون الأربعة الأولى التي تلت ظهور الإسلام «فلقد كان هذا الهدف العام خصيبا ولودا قادرا على أن يفتق شتى الأهداف وكان في صلبه التبصر في شتى ظواهر الكون والاطلاع على مختلف حقائق الوجود والإحاطة بكل علم وفن وصناعة»[2]، ومرجعية ذلك دعوة القرآن المستفزة للعقول والداعية للتبصر بحقائق الوجود والعمل الدؤوب.

محور العمل التربوي في هذه المسيرة التاريخية حسب المعطيات السابقة كان دينيا وفي الوقت نفسه كانت الحاجة للعلوم الأخرى مقصودة من أجل العلوم الدينية ولخدمة غاياتها التي ترقى بالإنسان إلى مستوي تجسيد الاستخلاف بكل ما يحمل هذا المصطلح من دلالات قيمية وجودية، ويبرز هذا

[1]- عبد الدائم عبد الله "التربية في عبر التاريخ" من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط5، 1984، ص141.

[2]- المرجع نفسه، ص143.

الهدف العام للتربية من خلال مؤسساتها ومناهجها وأساليبها، تتفق إلى حد بعيد كتب التاريخ على أن «أول **مدرسة** منظمة فتحت عند المسلمين كانت عام 459هـ أنشأها الوزير السلجوقي الشهير "نظام الملك" وتلتها مدارس أخرى تجاوزت العواصم إلى البلدان والقرى الصغيرة وعلى نفس النهج واصل الملوك والعظماء تشييد المدارس مقتدين بنظام الملك..»[1]،كانت المدارس النظامية سنية تلتها المدارس النورية التي بدأت بنور الدين الزنكي 569هـ ووجدت أيضا المدرسة المستنصرية التي بناها الخليفة المستنصر في بغداد في ق13م تعتبر هذه المدرسة من أهم المدارس في العالم الإسلامي فقد جعل فيها إيوان لكل مذهب من المذاهب الأربعة وعين لكل مذهب أستاذا، ونجد أيضا المدرسة الناصرية التي بدأها السلطان الملك العادل زين الدين وأتمها السلطان محمد بن قلاوون سنة 703 هـ والمدارس كثيرة وأشهرها مدارس نظام الملك والمدارس النورية، وتجدر الإشارة إلى أن نظام الملك أول من طبق مبدأ التعليم العام*.

قبل المدرسة كان هناك **الكتاب، والقصور** حيث يتم تعليم أولاد الحكام إضافة إلى **حوانيت الوراقين** التي ظهرت منذ مطلع الدولة العباسية وكان بيع الكتب رائجا ومعظم الباعة جمعوا بين التجارة والثقافة الواسعة ومن بينهم ابن النديم، وعلى ابن عيسى وياقوت الحموي مؤلف معجم الأدباء ومعجم البلدان فكانت الحوانيت ملجأ مغذي للطلاب والأدباء والعلماء، فكان الجاحظ على سبيل المثال يبيت فيها أحيانا للنظر والتأمل إضافة إلى ذلك وجد أيضا **منازل العلماء والصالونات** الأدبية «ومن أهم هذه المنازل منزل الرئيس إبن سينا، وكذلك منزل أبي سليمان السجستاني الذي توفي في العقد الأخير للمائة الرابعة الهجرية، وكان أعور به وضح ولهذا لزم منزله، فلا يأتيه إلا مستفيدا وطالب علم

[1]- شلبي أحمد:"تاريخ التربية الإسلامية" دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1954، ص19

*- أنظر:"الدارس في تاريخ المدارس" للنعيمي، مطبوعات المجتمع العلمي العربي، دمشق، ب ط 1984م ص51، 52، 53..

ومن منازل العلم أيضا دار الإمام أبوحامد الغزالي 504هـ التي يستقبل فيها تلاميذه بعد أن اعتزل العمل بنظامية نيسابور »[1].

أما الصالونات بدأ ظهورها في العصر الأموي وتطور في العصر العباسي فمن معاوية الخليفة الأموي الأول إلى عهد هارون الرشيد 193/170هـ حيث زاد نشاطها إلى عهد المأمون المتميز الذي كان عهده في تاريخ النهضة الثقافية الإسلامية جد مثمر بحيث جسد عمليا مفهوم "أمة اقرأ" فكان بلاطه يموج بجمهرة عظيمة من رجال العلم والدين وعلم أصول الدين والفلاسفة والشعراء والأطباء ..كان المأمون ينتمي للمعتزلة مشدود لأساليب المناظرة والجدل التي ساهمت المعتزلة في تهذيبها وصقلها فأصبحت تمثل قواعد للبحث ومنها اشتقت بعض طرائق التعليم وهكذا كانت القصور التي تعج بمجالسها العلمية في ذلك العهد تقوم مقام الجامعات اليوم.

كان **للمكتبات** أيضا الدور الفاعل في نشر العلم وتصنف إلى مكتبات عامة، وخاصة وعامة، وخاصة أما **المكتبات العامة** يمكن حصرها في بيت الحكمة التي أسسها هارون الرشيد وكانت بمثابة أول جامعة إسلامية حضنت العلماء والباحثون والطلاب، والمكتبة الحيدرية بالنجف ولا تزال موجودة حتى يومنا هذا إضافة إلى مكتبات المساجد ومكتبات المدارس أما **المكتبات الخاصة** أنشأها العلماء والأدباء لاستعمالهم الخاص ثم المكتبات الخاصة والعامة أنشأها الخلفاء والملوك تقربا للعلم وتظاهرا على أنهم من أهله وعلى سبيل المثال مكتبة الناصر لدين الله 622/575 هـ ومكتبة المستعصم بالله الذي قتله المغول عقب سقوط بغداد 656 هـ ومكتبة الفاطميين.ولا يمكن إغفال ما **للزاوية** من أدوار اجتماعية ثقافية دينية وحتى سياسية في أوقات حرجة من التاريخ الإسلامي، كما ينسب تاريخيا إنشاء البيمارستان وهي كلمة فارسية تعني المستشفى إلى الوليد بن عبد الملك 88هـ والغاية منها دراسة الطب

[1]- منير مرسي محمد "تاريخ التربية في الشرق والغرب" مرجع سابق، ص149.

والصيدلة، ويبقى المسجد من أرقى مراكز التعليم الإسلامي وأقدمها إنه مركز للحياة الدينية والسياسية والثقافية والاجتماعية والقضائية لقد مارس دوره التربوي في أول الدعوة الإسلامية ولا زال، تلك كانت مؤسسات التعليم أما التدريس ففي بداية الدولة الإسلامية لم يكن مهنة، إنما المدرس يطلب الثواب من عمله ولم يكن معينا من قبل الدولة، ثم بدأت الدولة تتدخل في التعليم كان ذلك عندما شيد العباسيون بيت الحكمة وتجلى بشكل واضح في المؤسسات التي أنشأها الفاطميون في القاهرة، وكان المدرس ذو وضع اجتماعي مقبول وخاصة بالنسبة للمؤدبين الذين عملهم ينحصر في تربية أبناء الخلفاء والأمراء وكان للعلم والعلماء مكانة مرموقة «وهناك نصوص كثيرة تشهد بالمكانة الكبرى التي كان يشغلها العلماء منها قول أبي الأسود الدؤلي ليس شيء أعز من العلم، الملوك حكام على الناس والعلماء حكام على الملوك، ومنها ما يروى عن المعتضد حين كان يطوف يوما في البستان وهو آخذ بيد ثابت بن قرة إذ جذبها دفعة واحدة وخلاها فقال ثابت :ما بدا يا أمير المؤمنين ؟ فقال المعتضد : كانت يدي فوق يدك، والعلم يعلو ولا يعلى عليه»[1].

إن أعلام التربية في تاريخ الفكر الإسلامي كثر وأشهرهم: ابن سحنون والقابسي وابن مسكويه وأبوحامد الغزالي وابن خلدون..جهود هؤلاء وغيرهم تعكس وجها من أوجه التراث العربي الإسلامي المشرق سيما وأنها عبرت عن واقع الأمة الإسلامية في تطلعاتها النهضوية الجامعة بين عالم الشهادة وعالم الغيب والمؤلفون في هذا المجال كانوا فقهاء ومحدثون وأطباء ومؤرخون وفلاسفة ومتصوفة ومثقفون ذوي ثقافة موسوعية ونذكر على سبيل الاستئناس بعض السابقون في هذا المجال الحيوي.

[1]- المرجع نفسه، ص168.

- **ابن سحنون*** وهو محمد بن سعيد بن حبيب التنوخي القيرواني ولد بالقيروان بتونس 202هـ وتوفي سنة 256هـ ألف كتب كثيرة تزيد عن 20 مصنفا في مختلف العلوم إلا أن شهرته بالنسبة لدراسة التربية الإسلامية ترتبط بكتابه"آداب المعلمين" الذي نشر 1348هـ/1929م «كان أول المؤلفين في هذا الموضوع في ق 3هـ.والقابسي في ق 4هـ وغيرهم كثير ممن تناولوا الكلام في هذا الموضوع وأشهرهم ابن مسكويه وأبوحامد الغزالي في ق 6هـ وابن خلدون في ق 8هـ وألف برهان الدين الزرنوجي المتوفي عام 591هـ كتاب "تعليم المتعلم طريق التعلم"الذي ترجم إلى اللغة اللاتينية وحظي بشهرة كبيرة عند المسلمين..»[1].
- **القابسي**** وهو أبو الحسن علي بن محمد خلف المعافري ولد بالقيروان سنة 324هـ/935م وتوفي في402هـ/1012م كان عالما ضريرا فقيها ورعا مؤلفاته تصل إلى 15 كلها في الفقه والحديث والمواعظ باستثناء واحد أفرده لشؤون التعليم في الإسلام وهي رسالته المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين وقد صنفها في النصف الثاني من ق4هـ وضاع الأصل وبقيت منه نسخة خطية فريدة ترجع إلى عام 806هـ وهي محفوظة بالمكتبة القومية بباريس ومكتوبة بخط مغربي جميل، تأثر بما كتبه ابن سحنون ونقل عنه نقلا حرفيا في بعض الأحيان إلا أن فضله تمثل في التوسع والاستفاضة تعرض في رسالته عن تعليم الصبيان من حيث أغراضه ومناهجه وطرق تدريسه وأماكنه ومراحله ثم تحدث عن بعض الأحكام الخاصة بالمعلم.

---

* - أنظر: المرجع نفسه، ص307، 308، 309.

[1] - منير مرسي محمد:"التربية الإسلامية أصولها وتطورها في البلاد العربية"، عالم الكتب، القاهرة، طبعة مزيدة ومنقحة صدر عام 1977م وله طبعة حديثة 1991م، ص281.

** - أنظر: المرجع نفسه، ص313، 314، 315.

- **ابـن مسـكويه*** أو رائـحة العطـر مـن أصـل فارسـي وهـو أحمـد بـن محمـد بـن مسـكويه 330هـ/933م- 412 هـ/ 1030 م يلقـب بالمعلـم الثالـث عـاش مـا يقـرب 100عـام يعتـبر مـن أعيـان الشـيعة اشـتغل بالكميـاء والفلسـفة والمنطـق مـدة طويلـة وأولـع بالأدب والتـاريخ ..كتابـه "تهـذيب الأخـلاق" محـوره تأديـب الصـبية ومـا يسـيء إلى تـربيتهم مـن سمـاع الأشـعار السـيئة ومرافقـة أهـل السـوء وميـل طبعـه إلى كثـرة الطعـام واللبـاس والزينـة يعتـبر هـذا الكتـاب مـن أهـم الكتـب في فلسـفة الأخـلاق الإسـلامية ومضـامينه تـدل علـى معرفتـه بالفلسـفة اليونانيـة وخاصـة فلسـفة أرسـطو تأثـر بـه أبـو حامـد الغـزالي ونقـل عنـه الكثـير مـن أفكـاره ومـن أهـم أفكـاره التربويـة ضـرورة الاجتمـاع البشـري فالنـاس مـدنيون بالطبـع وبهـذا يكـون سـابقا للمـاوردي والأصـفهاني وابـن خلـدون في القـول بـذلك، والعقـل عنـده منـاط التكليـف الإلهـي، والفضـيلة لا يمكـن أن تتحقـق إلا بالممارسـة والتعامـل مـع النـاس ففضـيلة الفـرد مـن فضـيلة الجماعـة والعكـس وخـيره مـن خـيرهم، والكمـال الإنسـاني أساسـه قـوتين :**قـوة عاملـة** تـدفع الإنسـان إلى الاشـتياق إلى تحصـيل المعـارف والعلـوم وكـل ذلـك يـرتبط بالنظـر والفكـر، **وقـوة عاملـة** يحتـاج إليهـا الإنسـان في تنظـيم أمـوره وتسـييرها وذلـك يـرتبط بأسـلوب عمـل الإنسـان وسـلوكه **فـالعلم مبـدأ والعمـل أو السلوك تمام له** .

مسـألة العلاقـة بـين **العلـم والعمـل والإيمـان** مـن المسـائل الجوهريـة الـتي ركـز عليهـا القـدماء والمعاصـرين مـن مفكرينـا وفلاسـفتنا، **طـه عبـد الـرحمن****في كتابـه "سـؤال العمـل" قـارب بـين هـذه المفـاهيم

*- أنظر: المرجع نفسه، ص319، 320، 321، 322.

**- أنظر: عبـد الـرحمن طـه :"سـؤال العمـل بحـث عـن الأصـول العمليـة في الفكـر والعلـم" المركـز الثقـافي العـربي، الـدار البيضـاء، المغـرب، ط1، 2012م، ص6، 7، 8.

فبالنسبة له من يسأل : **ما العمل ؟وكأنه يسأل:"كيف أكون آية"؟ أو "كيف أجعل من نفسي آية"؟ كيف وصل إلى هذه النتيجة؟:**

1. التساؤل عن ماهية العمل لا تكفي للإحاطة بغرضه، فسؤال ما العمل لا يراد لذاته وإنما يراد لغاية أهم وهي ممارسة هذه الحقيقة عينها .
2. معرفة الحقيقة تنزل من العمل منزلة العلم، ولا عمل بغير علم، والعكس صحيح، فالعلم لا يتصور في العقل بغير إمكان الاشتغال بطريقته، وهذا الاشتغال هو العمل.
3. العلاقة بين العلم والعمل تحكمها ثلاثة مبادئ :"مبدأ تقديم اعتبار العمل، ومبدأ العلم المستعمَل، ومبدأ العلم النافع" حسب الفكر الإسلامي المبدأ الأول يحث على أن كل مسألة نظرية أو كلام لا يترتب عنه عمل لا فائدة منه ولا حاجة للبحث فيه..أما المبدأ الثاني فيستلزم بأن نتعلم من العلم ما نعمل به فقط فلا نزيد على ذلك حتى نعمل بما تحصلنا عليه من العلم ثم أخيرا المبدأ الثالث ويقضي بأن نراعي في تحصيل العلم ثماره الآجلة والعاجلة التي تعود على الفرد والمجتمع بالنفع، وهذه المبادئ تمثل حدودا للعلم والعمل.
4. المقابلة بين "النظر"و"العمل" إرث يوناني لا ينسجم مع طبيعة الفكر الإسلامي، لكن المجال التداولي الإسلامي أضفى عليه خصوصيته فأعطاه الصبغة العملية "فالنظر" أصبح ينتمي إلى دائرة "أعمال القلب" و"العمل" ينتمي إلى دائرة "أعمال الجوارح" ومنه كل تغيير مرهون بعمل وكل تأمل أو نظر يتضمن قوة العمل إذا السيد، الحاكم أو الفيلسوف اليوناني كان يقتات بسعادة غيره وهم الأشقياء المعذبون في الأرض..
5. كلما تغلغل الإنسان في العمل، زاد علمه، واتسع عقله ويقول الرسول "ص" في هذا المجال "من عمل بما علم ورثه الله تعالى علم ما لا يعلم"ومنه كلما انغمس طالب العلم في العلم،

كانت الثمرة عمل صالح وكلما انهمك في العمل كانت الثمرة علم أنفع.وتجدر الإشارة إلى أن مصطلح "العلم" و"العمل" يشتركان في الاشتقاق اللغوي ع/ل/م عبارة عن تقليبين مختلفين من التقاليب الستة الممكنة لهذه المادة .

6. سر الوجود وعلى رأسه الإنسان أن **يتبين هذا الإنسان الآيات في نفسه وفي الآفاق**، فيدرك بحيث لا يخالط إدراكه ريب أن هناك خالق جعل من الوجود والإنسان آية، ومنه ليس للإنسان من سبيل إلى النهوض بوضعه كآية وبمقتضياتها إلا الدخول في العمل باختياره إذا الإيمان موجب للعمل، والعمل بغير إيمان مفرغ من المحتوى الوجودي كما أراده الله تعالى، فقد يبلغ فيه الإنسان مبلغا عظيما فيكدس ما يكدس لكن لا يحيا كإنسان..بهذا المعنى حركية الفكر التربوي الإسلامي تعانق عالم الوجود والقيم فالعلم والمعرفة أدوات بها يرقى الإنسان إلى درجة الكمال إن عرف ولزم لكن هيهات، والتكيف مع نوازع الشر مسألة نسبية، وكأني بمصطلح النزعة الإنسانية الذي تغنت به فلسفة عصر النهضة الغربية يمثل في الفكر الإسلامي تحدي قائم في ذات الإنسان المؤمن برسالته في الوجود المتعارك دوما مع نوازعه الذاتية التي تسعى لقتله واستعباده واستعباد الآخر، فلا علم، ولا عمل ولا إيمان إلا بحب الآخر، وتلك لا عمري أرقى معاني النزعة الإنسانية، فما أحوج الأمة الإسلامية عامة والأمة العربية خاصة لهذه المعاني في مسيرتها الحضارية المتعثرة، فالخصم هو "الأنا" و"الآخر" معين لي عليه، وأنا معين له عليه، وغايتنا واحدة تجسيد الخلافة بالمعنى الديني والحضاري والثقافي فحضارة الغرب هي نصف الحقيقة، أو حقيقة مشوهة، لأنها شوهت معنى إنسانية الإنسان، وعليه لا يمكن فهم الذات إلا بالخروج عن الذات، فالإنسان لم يعرف أن الأرض كروية ويتيقن بهذه المعرفة التي أصبحت ثابتة إلا بعد الخروج عن الأرض، ولما كان الإنسان عالم قائم بذاته مندرج في عالم

أكبر منه كانت إمكانية الخروج عن الذات واردة وإمكانية الخروج عن العالم غير واردة، لكن رغم ذلك يستطيع الإنسان أن يعرف إذا عقد صلحا مع الله فلم يجعل العقل إله، وكسر أصنام الوثوقية والأنانية والتمركز على الذات وجعل منطلق الحضارة مبادئ الوحي والعقل، والقلب لفهم حقيقة المعرفة والوجود والقيم..لا شك أن فهم بهذا المعنى تتعانق فيه السماء مع الأرض لا يتحقق إلا بأساليب تربوية متشبعة بفلسفة تربوية مرجعيتها الوحي والعقل ولا تعارض بينهما..

المبحث الثاني:مشكلة الوجود والمعرفة والقيم في الفكر الإسلامي.

الفكر الإسلامي عقلا ونقلا حدد معالم تصور يحيط بجميع أبعاد الإنسان ككائن مندرج في هذا الكون في هذا الوجود، طبيعته الإنسانية تستمد حركيتها من تنازع الضدين القائمين فيها بالماهية، تستقيم الحركة وفق الصراط المستقيم كلما كانت الاستجابة لدواعي الترغيب، وتحيد عن ذلك كلما كان الركون لمقتضيات الترهيب وعليه فالإنسان حر بالضرورة، وإذا كان مجبرا على شيء، فهو مجبر على أن يكون حرا ترى ماذا سيفعل بهذه الحرية؟ هو مخير بين أن يكون عبدا أو سيدا لها، فمن الناحية **الأكسيولوجية** تطلع الإنسان لقيم الخير والحق والجمال والعمل على تجسيدها في الوجود يجعله سيدا في الوجود، ومن ناحية المعرفة التي تتعدد مصادرها لا سبيل للإنسان في تحقيق إنسانيته إلا بالمعرفة وأول المعرفة وأسها معرفة الله سبحانه وتعالى هذا الذي اصطلح عليه الفلاسفة المسلمين بمبحث الربوبية والذي اتفقوا على انه مبحث شريف لأنه يبحث في العلة الأولى للوجود، وما دونه من كل أنواع المعارف يساهم كلها في تجسيد ثمرة المعرفة بالله التي مهما بلغ العارفون فيها الدرجات تبقى نسبية بها تبسط المعاني السامية على الأرض وينضبط إيقاع الحياة فتتحقق عمارة الأرض بما ينفع الناس وكل ذلك يدور في إطار"الاستخلاف" ومنه المعرفة التي أشاد بها الإسلام وسيلتها الإنسان بكل أدواته الحس والعقل والعمق الميتافيزيقي..، فكلمة "اقرأ" التي بدأ بها الوحي لا تجعل العلم حكرا على الفقيه أو العابد الزاهد المتصوف أو عالم الحديث ومن نحا نحوهما في علوم الدين إنما تشمل أيضا الذين ساهموا في فك شفرة الوجود أو أسرار الكون وهذا ما يصطلح عليه بعلوم المادة الحية والجامدة هذا إضافة إلى العلوم الإنسانية، وعليه هوية العلم الرباني تستنفر العقل ليعرف، فكلما زادت معرفته بعالم الأشياء زادت معرفته بالخلاق، وتجدر الإشارة في هذا السياق لمدى أهمية علوم الإنسان فلا يمكن لإنسان جاهل بنفسه وحقيقة سعيه وتوجهاته القيمية والوجودية أن يدرك محتوى هذه الرسالة السماوية التربوية

التي تصطف معانيها أفقيا على محور العبودية، تلك المعاني يمكن اختزالها إلى دائرتين :دائرة الترغيب ودائرة الترهيب، يترتب عليهما أسلوبين تربويين يعكسهما الكتاب المشهود"الطبيعة" والكتاب المقرؤ"الوحي" وكليهما يشهدا بلسان الحال ولسان المقال أن الإنسان لم يخلقه الله سبحانه وتعالى عبثا، إنما خلق لعبادة الله وبعبادته يستقيم حال دنياه وآخرته إن مصطلح "العبادة" مكتنز بمعاني متعالية يستمد منها الوجود المادي مشروعيته، مصطلح ذو أبعاد فقهية وعقائدية وعقلية وعلمية بالمفهوم المعاصر وعقلية فلسفية تأملية وإشراقية دائرتها علم التصوف، إنه مفهوم يوحد الغائب عن الحس، الواحد الأحد الذي كيف الكيف وتنزه عن الكيفية بالشاهد وهو عالم الأشياء عالم الجمال الذي تاه العقل في تقصي جمال مكامنه ومنه من الإجحاف في حق الله سبحانه وتعالى أن نحصر العبادة في أركان خمسة دون أن نرجو ثمرتها وما تلك الثمرة إلا العبادة في أرقى معانيها، ثمرة تربط بين العلم والعمل ربطا محكما، فكل حركة يقوم بها الإنسان يبتغي بها وجه الله تدخل في دائرة العبادة التي تنشد في مراميها ضبط علاقة الأنا بالأخر بما يرضي الله وفي هذا السياق سأنسج على منوال الطرح الهيليني في تحليل المضامين السالفة الذكر.

أ) مشكلة الوجود:"مدخل أنطولوجي".

التفكر في خلق الله وبديع صنعه طالما استفز العقل البشري فجعله يرتد إلى ذاته بعد أن عرج إلى السماء يبحث عن ربه، فالمشكلة لم تكن في الوجود لأنه حاصل بالفعل إنما المشكلة كانت في موجد الوجود من ناحية وفي المتسائل عن ماهية موجد الوجود من ناحية أخرى ثم العلة من وجوده، قال لي أحد الطلبة وأنا أدرس نظرية الربوبية عند الكندي، وأقاربها بنظرية المحرك الذي لا يتحرك عند أرسطو ما الداعي لهذا الهرج والمرج والله عز وجل قد أجاب على كل هذه الإشكاليات تباعا في كتابه ؟ فقلت له نعم الأمر كذلك يقول مالك بن نبي«بنور القرآن ظهر الدين كظاهرة كونية موجهة لفكر

وحضارة الإنسان،كالجاذبية الموجهة لحركة المادة والمكيفة لتطورها ،وهكذا الدين مطبوع في نظام العالم إنه القانون المحض للروح.. »[1]،ولكن أتقصد أن البحث الفلسفي هرج ومرج في هذا المجال أم أنه كذلك في سائر المجالات ؟ صمت الطالب ممتعضا والحيرة بادية على وجهه فبادرته بالسؤال لماذا ندرس الفيزياء والرياضيات والبيولوجيا ورحت أعدد العلوم..؟بل ما الداعي من وجود العقل ذاته؟.

الوجود كونا وإنسانا ما نعلم منه وما لا نعلم من خلق الله آيات تدل على القدرة والتقدير الدقيق والعلم المطلق تلك بعض صفات الله الواحد الأحد الذي أقرت بوحدانيته كل الديانات السماوية، الفكر الإسلامي من خلال القرآن الكريم كون تصورا متماسكا حول حقيقة الكون من حيث المبدأ والمنتهى ووظيفة الإنسان فيه التي هي وظيفة تكريم من خلالها يكتشف عمقه الميتافيزيقي منطلق هذه الوظيفة الإيمان بالله «وينقسم الأيمان إلى ثلاثة مراتب :

أ. إيمان العوام الذين يصدقون ما يسمعون ومثلهم مثل من قيل لهم فلان بالدار فصدقوا .

ب. إيمان العلماء وهو مبني على الاستنباط ومثلهم مثل من سمعوا ورأوا ما يدل على أن فلانا بالدار. فصدقوا.

ج. يقين العارفين الذين يشهدون الحق دون حجاب ومثلهم مثل من دخلوا الدار ورأوا بأعينهم وهم الأنبياء والرسل .»[2]،إن هذه المراتب الثلاثة تحدد درجات الإيمان الذي يزيد وينقص وليس له إلا أن يكون كذلك، ذلك أن الإنسان خطاء لكن الأهم فيها طبيعة العلاقة التي ينبغي أن تكون بين ممثلي كل مرتبة إن هذه العلاقة لا يستقيم مضمونها إلا **بالحوار الذي يعتبر أرقى أسلوب تربوي**، حوار لا نبتغي وراءه إلا الحق والعدل والحكمة، والقرآن الكريم حافل بمظاهر الحوار السامية ذات الدلالة العقائدية، والتي كان منتهاها "لكم دينكم ولي ديني" "لا إكراه في

[1]- Malek bennabi .le phénomènecoranique .dar al-thuraya. 2eme Ed .Alger 1946.p207.

[2]– منير مرسي محمد :"التربية الإسلامية أصولها وتطورها في البلاد العربية" مرجع سابق، ص105.

الـدين.."إن الـدلالة الحضـارية لمضـامين هـذه الآيات ترقـى بالإنسـانية إلى مسـتويات أعلـى مـن التعـايش السـلمي، فتكـف أذاهـا عـن بعضـها الـبعض، إن نسـف هـذه المعـاني السـامية هـو الـذي جعـل التسـامح والعدالـة والتعـايش ..أقـوال بـدون محتـوى، ممـا جعـل التربيـة أسـيرة التنظـير والقـول بعيدة عن الفعل والممارسة.

ومنه **كيـف يقنـع العـارف العـالم بـنقص مرتبـة إيمانـه؟ وكيـف يقنـع كليهمـا العـامي بـنقص مرتبـة إيمانـه** ؟تلـك هـي المعضـلة في غيـاب لغـة الحـوار التربـوي الـتي حصـرها القـرآن الكـريم في ثلاثـة محطـات تـذلل السـبيل إلى الله وهـي الـدعوة بالحكمـة، والموعظـة الحسـنة، والجـدال بالـتي هـي أحسـن، ذلـك أن ثمـرة السـبيل إلى الله هـي كـل المعـاني السـامية الـتي تحـدد ماهيـة الإنسـان إنهـا الفضـائل الـتي بهـا ترقـى الأمـم وتزدهـر، إن الانطولوجيـا الإسـلامية لا تفصـل بـين السـماء والأرض، بـين الإنسـان والله، بـين الله والوجـود فهـي ليسـت كالانطولوجيـا اليونانيـة الـتي انطلقـت مـن عـالم الشـهادة فارتبكـت في تحديـد أصـل الوجـود فهـذا يقـول بالمـاء والأخـر يقـول بالـتراب، والآخـر يقـول بالنار..وكـل عنصـر مـن هـذه العناصـر يمثـل إلهـا بالنسـبة لصـاحبه، تلـك مرحلـة مـا قبـل سـقراط تُـؤطر زمنيـا بعـدة قـرون قبـل المـيلاد انبهـر فيهـا إنسـان ذلـك العصـر بالطبيعـة فـراح يحاورهـا، إلا أن سـقراط حـول مسـار الحـوار مـابين الإنسـان والإنسـان وكـان في ذلـك نقلـة نوعيـة، إلا أنهـا أسسـت لفكـر فلسـفي شـرعن للفصـل مـابين الله والإنسـان مـا بـين السـماء والأرض باسـم العقـل أو اللوغوس الذي يسعى إلى المعرفة من أجل المعرفة .

إن الانطولوجيـا الإسـلامية جـددت النظـرة للوجـود وهـدأت مـن روع العقـل الحـائر في مبـدأ الوجـود وهدتـه إلى منطلقـات البحـث لـيس لتحصـيل المعرفـة مـن أجـل المعرفـة، إنمـا لتحصـيل المعرفـة مـن أجـل سـعادة الـدنيا والآخـرة سـعادة مبـدأها معرفـة الله، معرفـة ثمرتهـا الإنسـان الكامـل أو الـذي يسـعى إلى

تحقيق كماله في معترك الحياة وفق نظرة تكاملية بين المادة والروح وعليه يمكن حصر نظرة الإسلام للوجود في النقاط التالية:

1. الوجود كونا وإنسانا بجميع مظاهره خلق الله تعالى..
2. الوجود كله يدخل في دائرة "الممكن الوجود"يتفرد عنه الله بالوجوب فهو سبحانه وتعالى "واجب الوجود"يكاد يتفق جميع فلاسفة الإسلام على ذلك ومصطلح واجب الوجود يحيلنا إلى مفهوم التنزيه الذي قال فيه الباز الأشهب سيدي عبدالقادر الجيلاني«الحمد لله الذي كيف الكيف وتنزه عن الكيفية ،وأين الأين وتعزز عن الأينية ،ووجد في كل شئ وتقدس عن الظرفية وحضر عند كل شئ وتعالى عن العندية فهو أول كل شئ وليس له آخرية..»[1]
3. الوجود الذي دقة نظامه أخبلت العقول والإنسان على رأسه لم يخلقهما الله عبثا ولا لعبا ..
4. هذا الوجود ليس ثابتا، إنما متحرك متغير قابل للزيادة والنقصان..
5. مسألة هل الوجود قديم أو حادث ؟ أثارت عند فلاسفة الإسلام عدة توترات مرجعيتها حسب اعتقادي البحث عن مكان للفلسفة كدخيل في منظومة الفكر الإسلامي الذي يستمد محركاته من النقل والنقل يحدد بنصوص كثيرة قطعية الدلالة أن الوجود حادث.
6. الوجود مسخر للإنسان لأداء رسالته فلا يوجد صراع بين الإنسان والوجود ولا بين الإنسان والإنسان إنما صراع الإنسان بين آدميته التي تشده دوما إلى التراب وعمقه الميتافيزيقي الذي يشده دوما إلى عالم الملكوت وكأن أضلعه قضبان سجن للروح التواقة

[1]-الشيخ محي الدين عبدالقادر الجيلاني:"فتوح الغيب" ملتزم الطبع والنشر عبدالحميد أحمد حفني ،مصر ،ب ط ، ب ت. ص132.

للفرار من عالم الشهادة إلى عالمها الأصلي عالم الملكوت يترجم ذلك الصراع بين الرغبة المفرغة من المحتوى الإيماني ودعوة الفطرة السليمة المتجذرة في الذات، وكل هذا تلخصه ثنائية الخير والشر القابعة هناك في النفس البشرية ولا سبيل لترشيدها إلا بفعل التزكية الذي هو التربية في أجلى معانيها .

7. إن مفهوم التسخير يحمل دلالة التعمير والتكريم وكل ذلك له محتوى عقائدي، فأن يكون الإنسان خليفة الله على الأرض يعني حتما الالتزام بحدوده شرعا، وبعقائده، ومنه روح الحضارة والمدنية هي الدين السمح الذي ينبذ في تعامله كل مظاهر الهدم وينشد ويمجد كل مظاهر البناء في الوجود فقتل الإنسان بغير حق هدم وإحياءها بناء بل من قتل نفسا بغير الحق كأنما قتل الناس جميعا ومن أحياها كأنما أحيا الناس جميعا ..والغش في العمل مهما كان هدم وأداءه بأمانة بناء، واحترام الوقت وتعميره بما ينفع الذات وينفع المجتمع بناء وهدره هدم وقس على ذلك..

8. توصف الدنيا عادة بأشنع الأوصاف فهي دار بلاء وامتحان وما يترتب عن ذلك من شقاء وحزن...وإن سألت الواصف عن حجة تثبت مصداقية مزاعمه انهال عليك بوابل من الآيات والأحاديث والقصص ..والواقع أن هذه الأوصاف لا تنسجم مع مفهوم التكريم والتسخير فالمقصود من تلك الأوصاف القرآنية **الركون إلى الدنيا** والانشغال بالأسباب عن مسبب الأسباب، أما عن الابتلاء فالرب سمي ربا لأنه يربي عباده بالابتلاء، فعطاءه عطاء ومنعه عطاء، إن الدنيا ليست دار حزن وشقاء وفق المرجعية الإسلامية بقدر ما هي دار عمل وتسابق في تحصيل الخيرات وفق الصراط المستقيم الذي ارتضاه الله لعباده، كما أنها دار معاش كريم لمن فقه فأقبل على الله ولم يعرض، ومنه الركون للدنيا يعني أن الوجود يمتلك الإنسان

وجعلها وسيلة يعني أن الإنسان يمتلك الوجود، وما بين هذا وذاك تتضح معالم الطريق فإما شقاء وذلة وعبودية لعالم الأشياء، وإما سعادة وعزة وعبودية لخالق عالم الأشياء«وقد ذم رجل الدنيا عند علي بن أبي طالب رضي الله عنه فقال له"الدنيا دار صدق لمن صدقها ودار نجاة لمن فهم عنها ودار غنى لمن تزود منها ومهبط وحي الله ومصلى ملائكته ومسجد أنبيائه ومتجر أوليائه ربحوا فيها الرحمة واكتسبوا فيها الجنة»[1].

إن الجانب الأنطولوجي في الفكر الإسلامي يقدم رؤية تربوية تستقيم من خلالها رؤية الإنسان للحياة الباحث دوما على إعطاء معنى لحياته إن هذا المعنى لا يخرج عن نطاق العمل الصالح وأصلح الأعمال ما نفع به الفرد نفسه والمجتمع..إنها رؤية رمزية ماثلة في عالم الأشياء لا يدركها إلا المتأمل في خلق الله، فالسلوك الجميل مستوحي من الطبيعة حيث لا شيء يبغي على شيء والحياة المنظمة نظامها مستوحى من عالم الأشياء حيث كل شيء مقدر تقديرا، بل يكاد ما أنشأه الإنسان من صنائع ونظم سياسية واجتماعية إلا نسخ باهتة عن الوجود كواقع مشخص يستمد كينونته من علم وقدرة متجاوزة له، إنه علم الله وقدرته ذلك حوار الإنسان مع الطبيعة الذي أدرك الأوائل سر رموزه فأبدعوا، وغابت عن المتأخرين أسرار رموزه فانتكسوا، انتكسوا لأنهم لم يتأملوا في الوجود بعين العالم المؤمن الذي لم يفصل بين عالم الشهادة وعالم الغيب، بل نظروا إليه بعين العالم الذي فصل بين هذا وذاك، أسلافه ألهو الماء والتراب والهواء... وهو انتهى به المطاف لتأليه العلم والعلم بريء، ذلك أن معيار علمية العالم مهما كان اختصاصه درجة خشيته من الله حسب المرجعية القرآنية..

تلك رمزية الوجود وما تقدمه من دروس كلها تنبذ الجمود وتنشد الحركة الهادفة التي تسبيحها خدمة البشر والحفاظ على استمراريتهم لأداء وظيفة الاستخلاف وبئس الخليفة إن لم يكن شعاره في

[1]- منير مرسي محمد :"التربية الاسلامية أصولها وتطوها في البلاد العربية" المرجع نفسه، ص 110.

هذه الحياة الحركة والعمل من أجل غد أفضل، قد يكون هذا الغد يوم من أيام الدنيا وقد يكون يوم من أيام الآخرة دار القرار ونريد للأمة العربية الإسلامية أن تجمع بين الغد الأفضل في الدنيا والغد الأفضل في الآخرة فما أبأسه وما أظله من قول "لهم الدنيا ولنا الآخرة.."!!وصدق الماوردي في قوله« اعلم أن ما تصلح به الدنيا حتى تصير أحوالها منتظمة ...ستة أشياء أو أمور هي:دين متبع، وسلطان قاهر، وعدل شامل، وأمن عام، وخصب دائم، وأمل فسيح..»[1]،وسيتم تحليل ذلك في المبحث المتعلق بالمدخل الأكسيولوجي..

ب) مشكلة المعرفة:"مدخل إبستيمولوجي".

سبق وأن أشرنا إلى أن الوجود آيات ناطقة بلسان الحال، المدخل للتحاور معها التأمل والنظر، ولما كانت تلك وظيفة الخاصة :العالم والفيلسوف بات التساؤل ضروري حول كيفية جعل تصورات كليهما قابلة للتداول العقلي، إن نقل الخبرة والفكرة مسألة تربوية غاية في التعقيد، فليس من السهل إقناع الطفل المتشبث بلعبة باهظة الثمن بأنه لا قيمة لها، إن لم يكن من المستحيل، ذلك أن تماهي الصورة الحسية مع الرغبة كثيرا ما يحجب أنوار العقل، فبالنسبة للطفل الحقيقة ما يراه وما يراه ينسجم وطبيعته الصبيانية التي يحتل فيها النزوع نحو اللعب فضاءا واسعا وذلك حقه الطبيعي لكن عندما يصبح الطفل بالغا راشدا ويرى ما يحب أن يراه، لا ما هو واقع تلك هي الطامة الكبرى، المشكلة في هذا السياق تكمن في وسيلة المعرفة أو في طالب المعرفة الذي معرفته ليست إلا وهم استأنس به فأصبح حقيقة بالنسبة له، في الواقع مشكلة المعرفة ليست جدال عقيم مجاله العقل الخالص لا يمت بصلة لحياة البشر، ومن العجب العجاب أن العقل نفسه يتساءل إن كان سابقا عن الحس أو الحس سابق عليه في الوصول إلى الحقيقة أم أن هناك قوة أخرى تتجاوزهما !!..إن المعرفة فكرة وخبرة

[1]- المرجع نفسه ، ص 120.

علم وعمل يقوم به الإنسان ليتكيف مع واقعه الميتافيزيقي وواقعه المادي، فهو يعرف كإنسان لأنه مؤهل للمعرفة وسر معرفته ليس منه إنما سرها خارج عنه ليس له فيه إلا السعي ولذلك كان طلب العلم فريضة أيا كان مجاله فهل يولد الإنسان عارفا ؟ أم أنه يكتسب المعرفة ؟ ما طبيعة هذه المعرفة ؟ كيف يعرف ؟ولما يعرف ؟وإلى أي حد يعرف؟ أسئلة من هذا القبيل وغيرها ليست الغاية منها كما سبقت الإشارة جدال عقيم إنما الغاية من ذلك كيف ندخل إلى عقل ذلك الطفل المتشبث بلعبة لا قيمة لها فنقنعه بعدم جدواها، بل كيف نقنع شباب الأمة العربية بأن ثقافة الاستهلاك دون بذل الجهد مهلكة؟ كيف ندخل إلى عقول هؤلاء الشباب لنصلح ما أفسده الوافد الثقافي غير المنسجم مع المرجعية الإسلامية؟ كيف نجعل الحس ينسجم مع العقل والقلب في صيرورة حياتنا المتعثرة المسار؟إن معالجة مشكلة المعرفة في الفكر الفلسفي الغربي ترتب عنها نظريات تربوية جسدت الأهداف المرجوة منها، صناعة الإنسان الكامل وآية كماله أنه صنع الحضارة وصنع التاريخ فبلغ منتهاه، بل إنه يحاول أن يستنسخ الإنسان، ويقطن في الكواكب البعيدة عن الأرض بملايين السنوات الضوئية..، إنه محض هراء يكرس ويعمق العلاقة البيداغوجية ما بين الغرب والعرب، ويبقى الفرق بين البنية اللغوية "عرب وغرب " نقطة واحدة تفصل بين النظرية التربوية الربانية والنظرية التربوية الوضعية، إنها مرجعية التوحيد وعليه المعرفة في الفكر التربوي الإسلامي **وحدة واحدة** بحكم أن مصدرها واحد وهو الله سبحانه وتعالى وميدانها واحد وهو الوجود القائم وغايتها واحدة وهي معرفة الله تعالى ومنه تفرع أدوات المعرفة، ليس إلا شكل فالمضمون واحد.

يحدد **طه عبد الرحمن** علاقة **العقل كوسيلة معرفة بالوحي** مبرزا مبررات الفصل ما بينهما مفندا تلك المبررات فيرى بأن الفصل تم تناوله من ثلاثة جوانب:

1. العقل بمعني الرأي والرأي يضاد الوحي..

2. الوحي بمعني النقل والنقل يضاد العقل ..

3. الوحي خبر خارجي، والخبر الخارجي يضاد العقل..زبدة تحليل وتفنيد كل نقطة من هذه النقاط كالتالي:

- أما الزعم الأول فالرأي تجلى من تجليات العقل وعليه «فمن يرد العقل إلى الرأي يكون كمن يرد الكل إلى الجزء، فيكون هذا الرد باطلا، فالرأي إذن ليس مرادفا للعقل.. »[1]
- أما الزعم الثاني فمرجعيته حصر مصطلح الوحي في المعنى الخاص فقط أي الكلام الذي أنزله الله سبحانه على أنبيائه، دون الانتباه إلى المعنى العام للوحي الذي لا تستقيم صيرورة الوجود بصفة عامة والوجود الإنساني بصفة خاصة إلا به وهو « ما يلقى في القلب من العلم، ويبدو أن صلة الوحي بالقلب هي أقوى صلة يمكن أن تكون لأي فعل إدراكي به، بحيث لا وحي إلا في القلب وإذا كان الأمر كذلك، لزم أن يكون الوحي أقرب فعل إلى العقل وإيضاح ذلك أنه، لما كان العقل هو الفعل المميز للقلب، وكان الوحي عبارة عن إلقاء في القلب، دل ذلك على أن الوحي إنما هو امتداد للفعل العقلي نفسه بحيث يورثه علم ما لم يعلم بنفسه، ولولا وجود قدر مشترك بين الوحي والعقل، لما حصل هذا الإمداد الذي من شأنه أن يوسع آفاق العقل..»[2].
- أما الزعم الثالث فيفنده بثلاثة حجج الأولى :النقل يقتضي أن الخبر ينقل عن قائله على ما هو عليه من دون تغيير لفظه، والوحي خبر نقله الأنبياء إلى أقوامهم على النحو الذي نزل به، لكن ليس في الخبر المنقول ما يدل على تعارضه مع العقل لأن« كل قول منقول هو من إنشاء قائله، وهذا الإنشاء يقتضي من العقل ما يقتضيه القول غير المنقول، ذلك أن النقل لا يكون

[1]- عبد الرحمن طه :"سؤال العمل بحث عن الأصول العملية في الفكر والعلم"مرجع سابق، ص 95.

[2]- المرجع نفسه، ص 95.

إلا مجرد تحريك للقول من قائل إلى غيره لا أثر له في مضمونه ..فما الظن إذا كان المنقول هو كلام الله عزوجل وكان الناقل –أو قل المبلغ– هو النبي الصدوق!»[1]،ومحتوى هذه الحجة أنه من غير المعقول إن ينزل الوحي على عقل غير مؤهل للمعرفة فوحي الله هو منتهى العقل ودعوته على لسان أنبيائه، دعوة إلى كمال العقلانية ..ومضمون الحجة الثانية يلزم فيها الفاصل بين العقل والنقل إلى التأمل في معارفه، والنتيجة التي يتوصل إليها حتما أن أغلب المعقولات من معارف الإنسان منقولات، فحياته تستحيل لو توجب عليه أن لا يأخذ إلا بما يتوصل إليه عقله فكيف يثق في منقولات غيره ولا يثق في الوحي وهو كمال العقل ؟أما الحجة الثالثة فيقول « يبدو أن السبب الذي دعا إلى مقابلة المنقول بالمعقول هو الاعتقاد بأن الخبر يضاد النظر، بحيث يعتبر النظر مرادفا للعقل والخبر مرادفا للنقل، ولكن ..الخبر قد يكون نظرا منقولا، كما أن النظر قد ينبني على خبر، وحتى لو سلمنا بالتضاد بين الخبر من جهة أن الأول يوجب التوسط، وأن الثاني لا توسط فيه، فلا نسلم بالترادف بين النظر والعقل ولا بين الخبر والنقل، فالعقل أعم من النظر، لأنه فعل القلب الجامع، والنقل أعم من الخبر، لأنه فعل التحريك من موضع إلى موضع، أيا كان الشيء المتحرك..»[2].

أما في سياق تحليله لمعنى"خبر خارجي" فيرى أن الإنسان لا يمكن أن يتصور علاقته بالعالم الغيبي أو عالم الملكوت إلا من خلال مقولات العالم المرئي التي فطر عليها حتى أنه يضطر إلى التشبيه فيمن حقه التنزيه ومن هذه المقولات الجهات المكانية "خارج وداخل"."فوق وتحت"..فالجهة "فوق" دلالة تقريب وليست دلالة تحقيق عندما يتعلق الأمر بالوحي، كما أنها تحمل دلالة السمو المعنوي، ويبقى الله سبحانه وتعالى أقرب إلى الإنسان من حبل الوريد، قريب إلى قلوبنا وعقولنا، فهو الواسطة

[1]– المرجع نفسه، ص96.

[2]– المرجع نفسه، ص 97.

إلى أنفسنا، فلولاه ما عقلت قلوبنا، ما عقلت عقولنا والآيات على ذلك كثيرة«وعلى هذا، فإذا وصف الوحي بكونه خارجيا، فلا ينبغي أن يحمل ذلك على معناه المكاني – أي المرئي – وإنما على معنى غير مكاني – أي غيبي – وإلا فالأولى أن تكون قلوبنا هي المعدودة في الخارج، وليس الوحي، لأنه هو الذي يتوسط في عقلها، فينزل منزلة الداخل بالنسبة إليها، ويترتب على هذا، أن الوحي ليس خارجيا إلا في الظاهر الذي يحكمه قانون المكان، وإنما حقيقته أن له "وجود داخلي" أعمق من "الوجود الداخلي للعقل"، إذ هو الواسطة فيه..»[1].

إن ما يدفعنا إلى هذا التحليل قضايا ذات طابع إبستيمولوجي أفرزها العلم الحديث والمعاصر مرجعيتها المنهج المتبع في تصور حقائق الوجود وهو المنهج التجريبي، وفي هذا تكريس وتعميق للمفاضلة بين الحس والعقل في تقصي الحقائق، مفاضلة ترتب عنها سفسطة علمية، لغة الحوار فيها راقية ومفاهيمها معقدة، والغاية منها نصف الحقيقة، وكان منتهى هذا الحوار العودة إلى المرجعية الميتافيزيقية، فتنازل العقل مستسلما ذليلا لبعض المبادئ التي أسس عليها علومه وكان الإيمان بها ضرورة علمية، كالإيمان بمبدأ الحتمية، ومبدأ السببية ..فتحول مسار العلم من القانون إلى النظرية، فالفيزياء الكلاسيكية التي مبدأها الحس أصبحت نظرية مبدأها العقل والرياضيات الكلاسيكية التي مبدأها الحدس الحسي أصبحت عقلية خالصة وكل هذه العلوم وغيرها أصبح قائم على أساس الفرضية التي هي فكرة مقترحة على أساسها يتم بناء النظرية العلمية، ونتاج هذا التراكم المعرفي لا يخرج عن دائرة النسبية ويبقى مصطلح النسبية، والضرورة المنطقية، والحتمية واللاحتمية... أدوات معرفية غامضة باهتة في ظل إسرار العقل العلمي على تحييد المعطى الميتافيزيقي في معاينة حقائق الوجود وتاريخ العلم يقر بحقيقة موضوعية وهي أن الميتافيزيقا تَحَبُ العقل ومنتجاته، فكلما حاول الهروب منها وقع في أحضانها،

[1]- المرجع نفسه، ص 98.

وأعتقد أن تاريخ العلم ليس إلا حوار بين الميتافيزيقا وحلم تحصيل الحقيقة العلمية، حقيقة الإنسان حقيقة الوجود، حقيقة المصير..ومفاتيح هذه الحقائق ممكنة إذا نبذ العقل العلمي فكرة لا أومن إلا بالمشخص.

أي إذا نبذ فكرة المفاضلة بين العلوم الحسية والعلوم العقلية، وبعبارة أوضح إذا تآلف العقل والوحي، رب قائل إن طرحكم هذا محض هراء، نعم هو كذلك بالنسبة لواقعنا العربي الإسلامي المعاصر الذي تعثرت نهضته رغم وجود منطلقات النهوض، مستلقيا على الأرض لا قدرة للحركة لديه راح يتطلع بعيونه الشاخصة لثمرة عصر الأنوار والحداثة، ولا زال متكلسا يناقش في خطابه الذي يسوقه والمفصول عن الواقع إمكانية الدخول في العولمة من عدمها وبالأمس القريب كان يناقش مشكلة الأصالة والمعاصرة، إن العقل العربي الإسلامي بهذا المعنى فاقد لهويته كان ولا يزال يبحث عن هويته بعيدا عن الافتقار لله تعالى، وهويته التي بها استطاع وضع أسس ومنطلقات العلم في العصر الذهبي والتي تلقفها الغرب وجعلوها مبدأ لحركتهم العلمية، هوية إيمانية قائمة على مبدأ العلم والعمل، والإيمان بالله تعالى وفي ذلك صلاح الدين والدنيا.

ج) مشكلة القيم:"مدخل أكسيولوجي".

إذا كان محور التغيير الإنسان، فأهم محرك لفعل التغيير القيمة بمعناها الأكسيولوجي، إنها بمثابة الدليل والمحرك للسلوك، وكل قيمة حقيقية في الفكر الإسلامي هي موضوع للرغبة الهادفة، المسكونة بالدلالة الاختيارية للعمل والتي مرجعيتها"كيف أكون آية"؟ أو "كيف أجعل من نفسي آية"؟ مقتضي الإجابة على هذا السؤال يدفعنا إلى تبين مكامن الطبيعة الإنسانية حسب المرجعية

القرآنية الداعية إلى **التزكية** مصطلح يتضمن من ناحية مفهوم التربية ومن ناحية أخرى كما سبقت الإشارة مفهوم النماء، مجاله النفس، والبيئة العامة "الدينية، المعرفية السياسية، الاجتماعية، الاقتصادية، الأدبية الفنية، البيئة الطبيعية"وليس من قبيل المبالغة القول بأن الدين أي دين في جوهره عبارة عن نسق قيمي في الأساس له أثر عظيم في الحياة بوجه عام فالخبرة الدينية التي تتعدد مصطلحاتها "الثواب، العقاب، الجنة، النار، الخير، الحق، الجمال، الحب.." تمثل دوافع للسلوك ومحدد لاتجاهاته ومتى كانت هذه المفاهيم المكونة للخبرة الدينية غير مصقولة وممحصة بالجوانب العقلية المضيئة حاد التدين عن غاياته السامية وأصبح معول هدم، ومنه تعقل الإيمان يكمن في تنقية مكونات الخبرة الدينية من المعاني الشاذة عن النسق المعرفي الديني كما أراده الله، فماهية الخير، والحق والجمال والحب، إشكاليات جوهرية في تاريخ الفلسفات التي جعلت الدين موضوعا لدراساتها .إن الدين الإسلامي شريعتا وعقيدتا يمثل بنية قيمية غايتها الارتقاء بالإنسان إلى مستوى الكمال حيث تنتصر نوازع الخير على نوازع الشر، والتجسيد العملي للنسق القيمي بهذا المعني بضوابطه الذاتية والموضوعية صمام الأمان الذي به تستقر الحياة ويتحقق التعمير فيها بما ينفع الناس، ويبقى محور الرحى في هذا السياق النفس البشرية وطبيعتها التي نستطيع أن نتلمس جوانبها من خلال التعاطي مع النسق القيمي الإسلامي كما تصوره مفكرونا الذين مزجوا بين الدين والفلسفة ومن بينهم الماوردي (450/364هـ) وأبو حامد الغزالي(555/450هـ)على أن هذه التصورات هي حصيلة تراكم معرفي تتنازعه ثلاثة ميادين:

أ. «الفلسفة الكلاسيكية التي يمثلها الكندي، والفارابي، وابن سينا ..حتى ابن رشد..أهم ما يميز التعاطي مع مشكلة القيم لدى فلاسفة الإسلام الاعتماد على المنهج والجهاز المفاهيمي اليوناني ومحاولة تكييفه لينسجم مع المرجعية القرآنية »[1].

[1]- Georges c.Anawati –études de philosophie musulman-librairie philosophique. J. vrin – paris 1974.p11..voir le chapitre 1 philosophie médiévale en terre d islam. P17-18-19.

ب. ميدان علم الكلام الذي كانت غايته الدفاع عن العقيدة كوعاء للقيم الدينية ومباحثه ناقشت جملة القيم الضابطة لعلاقة الإنسان بالله، وبالآخر وبنفسه ..إنه علم أصول الدين الذي يقوم على أصل واحد وهو مبدأ التوحيد، ترتب عن ذلك عدة مسائل كمسألة الإرادة والحرية وحقيقة القيمة الخلقية ..

ج. ميدان الزهد والتصوف «وهؤلاء يمكن اعتبارهم علماء القيم السامية بأتم معنى الكلمة وخاصة الرعيل الأول منهم لأنهم على هدى النص حفروا في النفس البشرية فعرفوا مكامنها فوُصفوا بذلك "علماء الباطن"»[1] اخترت **الماوردي** في هذا السياق لأنه يمثل **خطابا فلسفيا**، و**أبو حامد الغزالي** لأنه يمثل **خطابا فلسفيا صوفيا** وكلاهما له باع في المجال التربوي بحيث لم يقفوا عند مستوى الكشف عن الطبيعة البشرية بل وضعوا العلاج لأمراضها وضبطوا توجهاتها في الحياة ..

أ) **الماوردي**(364/450هـ):

هو أبو الحسن علي بن محمد بن حبيب الماوردي البصري عمر 86عام، عاش في فترة عرفت الثقافة الإسلامية أوج قوتها، وقمة ازدهارها، من اكبر فقهاء الشافعية، اشتغل بالتدريس عدة سنين في البصرة وبغداد، كتب في الدين والأدب والسياسة والاجتماع ومن أضخم كتبه "الحاوي الكبير" وكتاب "البغية العليا في آداب الدنيا والدين" وهو أكثر كتبه شهرة وانتشارا كتبه بأسلوب فلسفي تركيبي وتناول

[1]-Ibid p.1

فيه قضايا تتعلق بالأخلاق والفضائل الدينية مستندا على ما جاء في القرآن والسنة كما تناول الكتاب كثيرا من الآداب الاجتماعية، وكل ذلك يؤسس لمذهب قيمي أساسه المعطى الديني، وأسلوب التعاطي فيه الحكمة العقلية الأرسطية إن جاز التعبير.

يبنى تصوراته القيمية بل الوجودية على **القصد والاعتدال** للتوازن الشامل في شؤون الدين والدنيا على أساس العقل الذي انفرد به الإنسان عن باقي الأحياء لقد« جَعل العقل للدين أصلا، وللدنيا عمادا، فأوجب التكليف بكماله، وجعل الدنيا مدبرة بأحكامه، وألف بين خلقه، مع اختلاف هممهم ومآربهم وتباين أغراضهم ومقاصدهم ..»[1]، فالعقل عنده أساس الفضائل ومصدر الآداب كلها، ويقسم العقل إلى قسمين :غريزي ومكتسب، أما الغريزي مصدره الفطرة التي يولد عليها المرء والتي تميزه عن باقي الموجودات كالحيوانات، في حين أن المكتسب مصدره الخبرة والتجارب التي يمر عليها المرء ويمكن مقاربة هذا التصنيف بمفهومي الطبيعة والثقافة المتعارف عليه اليوم في أبجديات الخطاب العلمي الاجتماعي والنفسي، على أن وظيفة العقل الذي هو نور في القلب تحقيق صلاح الدين والدنيا فلقد رأي في مقدمة الكتاب«أن أعظم الأمور خطرا وأعمها نفعا ورفدا، ما استقام به الدين والدنيا، وانتظم به صلاح الآخرة والأولى، لأنه باستقامة الدين تصح العبادة، وبصلاح الدنيا تتم السعادة »[2] على هذا الأساس العقل أداة المعرفة، ومسوغ التكليف والعلم حصيلة العقل وطلبه فيه شرف ورفعة فلا كمال للعقل الغريزي إلا بما يكتسب من آداب وتجارب، أي من التثقيف والممارسة العقلية، يعتمد في تصوره لماهية الخير على التصور الأرسطي، أي الخير وسط بين رذيلتين، على أن مبدأ إشكالية الخير والشر الذات وهذا تصور شائع عند جميع علماء وفلاسفة الإسلام تقريبا، ومنه كمال العقل مرتبط باتصاله بالخير ولما كان الخير وسط بين رذيلتين كان العقل أيضا وسط بين رذيلتين

[1]- الماوردي :"آداب الدنيا والدين"، القاهرة، ط1، 1928، ص1.

[2]- المصدر نفسه، ص 3.

ففضيلة العقل تكمن في الحد الوسط المحمود الذي إذا تجاوزه نقصا"حمق" أو زيادة"دهاء ومكر" سلك سبيل الشر، على أن عدو العقل المرادف للخير، الهوى الساكن في ذواتنا والذي أمر الشارع أن نجاهده ووصف النبي صلى الله عليه وسلم جهاده بالجهاد الأكبر جهاد ينزه مبدأ التوحيد من الشرك، ويحقق مقاصد الشريعة فيتحقق ثواب الخالق وثناء المخلوقين وفي هذا السياق يقول«فإذا انقادت النفس للعقل بما قد أشعرت من عواقب الهوى لم يلبث الهوى أن يصير بالعقل مدحورا وبالنفس مقهورا. ثم له الحظ الأوفى في ثواب الخالق وثناء المخلوقين..»[1]،وكل ذلك يشير إلى مدى اهتمام الأوائل بالعلم بل تقديسه والثناء على طالبه، ففي أول كلامه عن آداب العلم في الباب الثاني من كتابه أدب الدنيا والدين يورد أمثلة كثيرة على شرف العلم وفضله على صاحبه .

كما يحدد تسعة شروط لطالب العلم* أما إذا سألنا عن الباعث على طلب المعرفة والعلم بالعقل أجابنا الماوردي أن حال المؤمن بين الرغبة والرهبة وطالب العلم راغب راهب رغبة في الثواب ورهبة من العقاب وكلاهما يمثل جوهر العلم وحقيقة الزهد ويورد قول احد الحكماء:أصل العلم الرغبة وثمرته السعادة وأصل الزهد الرهبة وثمرته العبادة .على هذا الأساس اقتران الزهد والعلم عين السعادة والفضيلة وفي هذا إشارة للتكامل بين النظر والعمل، بين ممارسة المعرفة والسلوك ومنه الحافز القيمي مزدوج والغاية المرموقة مزدوجة أيضا، أما في ما يخص سر التكليف فالماوردي يرى أن القصد بالتكليف نفع العباد فعبادة العبد لا تنفع الله في شيء إنه الغني عن العالمين إن عبادة العبد نعمة من نعم الله التي لا تعد ولا تحصى «تفضلا منه عليهم، كما تفضلا بما لا يحصى عدا من نعمه، بل النعمة في ما تعبدهم به أعظم، لأن نفع ما سوى المتعبدات مختص بالدنيا العاجلة ونفع المتعبدات يشتمل على نفع

[1]- المصدر نفسه، ص19.

*- انظر المصدر نفسه ص22، إلى30.

الدنيا والآخرة»[1]،إن هذا الفهم للعبادة لا ترجى ثماره إلا إذا توازنت وتآزرت قيمتين أساسيتين :**عقل متبوع، وشرع مسموع** أي ضابط العقل الشرع، والشرع نفسه مسموع فيما لا يمنع منه العقل ذلك أنه كما سبقت الإشارة ماهية الشرع الخير، وماهية العقل الخير فلا تعارض بينهما وكما يقول «لأن الشرع لا يَرد بما يمنع منه العقل، والعقل لا يُتبع فيما يمنع منه الشرع... والتكليف على ثلاثة أقسام:قسم أمرهم باعتقاده وقسم أمرهم بفعله وقسم أمرهم بالكف عنه..»[2]، وعلى هذا الأساس يشترط في التكليف كمال العقل مصدر العلم الذي به يتم العمل المدفوع برغبة في الثواب وخوف من العقاب ووفق هذا المعيار يصطفي العقل السلوك الحميد الذي مداره التكليف بإفعل أو لا تفعل عن اختيار وعن قناعة، وفي هذا تجنب للقيمة المرذولة الأولى في علاقة المرء بربه وهي العصيان، وحدود ذلك تتضح من أقسام التكليف.

- القسم الأول مجاله المعرفة أو الاعتقاد وله جانبان:إيجابي يتمثل في توحيد الله وصفاته، والإيمان بالنبوة وتصديق الرسل وعلى رأسهم محمد صلى الله عليه وسلم، وسلبي يمثل نفي كل الصفات التي من شأنها القدح في تنزيه الله تعالى كالصاحبة والولد ..
- القسم الثاني ومجاله عمل ما يجب فعله ويضع له ثلاثة جوانب:جانب يتصل بالبدن كالصلاة والصيام، وجانب يتصل بالأموال كالزكاة والكفارة، وجانب يتصل بالبدن وبالأموال كالحج والجهاد ..
- أما القسم الأخير المتعلق بأمر الله لا تفعل حدده في ثلاثة جوانب أيضا :جانب غايته إحياء نفوسهم، وصلاح أبدانهم كنهيه عن القتل، وأكل الخبائث، وشرب الخمور المؤدية إلى فساد العقل وزواله، وجانب يبتغي ائتلافهم وإصلاح ذات بينهم كنهيه عن الغضب، والغلبة والظلم،

[1]- المصدر نفسه، ص 28.

[2]- المصدر نفسه، ص29.

والسرف المفضي إلى القطيعة والبغضاء، وجانب يستهدف حفظ أنسابهم، وتعظيم محارمهم، كنهيه عن الزنا ونكاح ذوات المحارم أما بالنسبة لثنائية الدنيا والآخرة يقيم بينهما توازنا دقيقا، فما جاوز قدر الحاجة، وما زاد عن الكفاية في الدنيا مذموم ومنه الراغب في الدنيا، وطالب فضولها كلاهما سلك سبيل الرذيلة ذلك أن قصد الأمور فيه صلاح الدنيا وهذا الصلاح ينظر إليه من وجهين متكاملين لا غنى لأحدهما عن الآخر : صلاح الحياة الاجتماعية وصلاح الفرد فيها أي قيم الوجود الإنساني الجمعي فالفردي بلغة علماء الاجتماع المعاصرين:

-إن ما تصلح به الحياة الاجتماعية ستة قواعد " دين متبع، وسلطان قاهر، وعدل شامل، وأمن عام وخصب دار، وأمل فسيح[*] هذه القواعد بالمفهوم المعاصر تشكل **أسس التنمية**، وسيتم تحليلها وفق لغة العصر دون الإخلال بالنص الأصلي لصاحبه:

- بالنسبة للقاعدة الأولى "دين متبع" ما بين الخوف من الدين والخوف عن الدين فرق شاسع، فالنظم التي تخاف من الدين حصرت مجاله في الفرد فجردته من ماهيته ووظيفته الاجتماعية، أما الخوف عن الدين فمشروع لكن السؤال المحرج هو أي دين ؟ تعددت المذاهب الفقهية والفكرية في الفكر الإسلامي وتعددت معها التأويلات، ترتب على ذلك صراعات مذهبية أساءت للدين الإسلامي إلى درجة أن بعض التيارات المتشبعة بالفكر المادي البحت ربطت تخلف المسلمين بالدين الإسلامي فالمجتمع المتدين مجتمع تقليدي، لكن الدين حسب الماوردي قاهر للسرائر، زاجر للضمائر، رقيب على النفوس في خلواتها، ولا يصلح حال الناس إلا به إنه أقوى قاعدة في صلاح المجتمع واستقامته، هو كذلك إذا اجتهد العلماء في جعل هذا التعدد والاختلاف رحمة، وليس نقمة وسيتم تناول بعض جوانب هذا الموضوع في المبحث اللاحق.

[*]- أنظر المصدر نفسه، ص 80، 79، 113، 126

- القاعدة الثانية "سلطان قاهر" والمقصود منها أن العنف الذي يمارسه الحاكم لا يكون مشروعا إلا إذا كانت غايته علاج أمراض المجتمع من ظلم وتنافر وعداء، والمانع من الظلم حسب الماوردي إما عقل زاجر أو دين حاجر أو سلطان رادع أو عجز صاد وفي هذا السياق يحدد وظيفة السلطان فيحصرها في سبعة واجبات:

1. حفظ الدين والحث على العمل به.
2. حراسة البيضة والذب عن الأمة من عدو في الدين، أو باغي نفس أو مال.
3. عمارة البلدان باعتماد مصالحها وتهذيب سبلها ومسالكها.
4. تقدير ما يتولاه السلطان من الأموال بسنن الدين من غير تحريف في أخذها وإعطاءها.
5. معاناة المظالم والأحكام بالتسوية بين أهلها واعتماد الإنصاف في فصلها.
6. إقامة الحدود على مستحقيها من غير تجاوز فيها، ولا تقصير عنها.
7. اختيار السلطان خلفاءه في الأمور أن يكونوا من أهل الكفاية فيها والأمانة عليها.

- القاعدة الثالثة "عدل شامل" العدل الشامل يدعو إلى الألفة، ويبعث على الطاعة، وبه تعمر البلاد، وتنمو الأموال، وتكثر معه النسل، ويأمن به السلطان، بالمفهوم المعاصر العدالة الاجتماعية.
- القاعدة الرابعة "أمن عام" يعتبر مصدر الاطمئنان فالأمن أهنأ عيش والعدل أقوى جيش لأن الخوف يقبض الناس عن مصالحهم، ويكفهم عن أسباب المواد التي بها قوام أودهم، وانتظام جملتهم، والأمن من نتائج العدل.
- القاعدة الخامسة "خصب دار" الخصب يؤول إلى الغنى، والغنى يورث الأمانة والسخاء.

- القاعدة السادسة "أمل فسيح"إن اتساع الآمال طبيعة في البشر أودعها الله فيهم وثمرتها التعمير فإنجازات هذا الجيل تتبعها إنجازات الجيل التالي وهكذا..وهذا ما يعرف في لغة العصر "بالتنمية المستدامة"وعلى أساس هذه القواعد تتحدد جملة القيم الضابطة لإيقاع الحياة، واللازمة لحياة المجتمع وانتظام أموره العقدية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والحضارية .

أما عن قيم الوجود الفردي أي ما يصلح به الفرد ضمن الجماعة فيحصرها في ثلاثة قواعد:

1. نفس مطيعة إلى رشدها منهية عن غيها.
2. إلفه جامعة تنعطف القلوب عليها، ويندفع المكروه بها.
3. مادة كافة تسكن نفس الإنسان إليها، ويستقيم أوده بها .

- بالنسبة للقاعدة الأولى:القدرة على التمييز بين الخير والشر بين القبيح والحسن مرهونة بالنظر إلى الأمور بحقائقها فالرشد رشد والغي غي، ومنه سياسة المرء لنفسه تعني أنه يمتلكها، وسياستها له يعني أنها تمتلكه وعندئذ يقع في المعصية.معصية تضر به وبالمجتمع .
- أما القاعدة الثانية: فعامل الألفة مداره العلاقات الاجتماعية، ولا خير فيمن لا يألف ولا يؤلف، ويحدد الماوردي خمسة أسباب لذلك وهي "الدين وقيمه الداعية للوحدة والتواد والتراحم، لكن الاختلاف فيه من أقوى أسباب الفرقة..ثم النسب والمصاهرة والمؤاخاة بالمودة ثم البر المقرون بالتقوى والمطلوب التعاون لتحقيقه درءا لإثم والعدوان، ففي التقوى رضا الله وفي البر رضا الناس ومن جمع بينهما تمت سعادته، والبر نوعان صلة ومعروف.
- أما القاعدة الثالثة:تتعلق بالعامل المادي أو الاقتصادي فحياة الفرد في المجتمع لا تستقيم في غياب العامل المادي الذي يلبي به حاجاته بل يرى الماوردي أن المادة قوام النفس وانعدامها

مؤثر على الحياة واستقامة الدين ويصنف في هذا السياق بعض مظاهر الحياة الاقتصادية أو القيم المادية فيرى:

أن الله تعالى سد حاجات الناس وتوصلهم لمنافعهم على وجهين: **مادة وكسب** المادة مصدرها أصول نامية بذواتها نبت نام"الزراعة"، وحيوان متناسل"الرعي وتربية المواشي"وأما الكسب فيكون بالأفعال الموصلة للمادة وتكون بالتجارة والصناعة أي وجهات التكسب أربعة :نماء زراعة، ونتاج حيوان، وربح تجارة وكسب صناعة التي قد تكون صناعة فكر أو صناعة عمل أو صناعة فكر وعمل وفي هذا التقسيم نجد كل ما تستقيم حياة الفرد والمجتمع به وشروط موضوعية "التنظيم الاقتصادي، والتنظيم السياسي، والتنظيم الثقافي والتنظيم الاجتماعي" ..

تمثل المعطيات السالفة الذكر تخطيط قيمي مبدأه إرادة الله وفضله وما يترتب عن ذلك من واجبات التكليف الملقاة على عاتق العقلاء الأحرار التي فيها صلاح الدين والدنيا ويبقى الجهاد القيمي المرموق بين نوازع الشر في النفس البشرية ونوازع الخير مستمر يؤكد على ثقل الأمانة التي أبت الجبال أن تحملها وحملها الإنسان ولمعالجة ذلك يفرد بابا خاصا لما سماه "أدب النفس" وفيه تعميق لما سبق وإبراز لمنابع الحيرة التي تجتاح العقل البشري في رحلته التي يبحث فيها عن السعادة في الدنيا والآخرة، ويصل إلى قاعدة هامة وهي أن القيمة العقلية أو المعرفة النظرية لا تجدي نفعا ما لم تكملها القيمة الأخلاقية المكتسبة بفعل التربية والتزكية والتي مدارها قيم رياضة واستصلاح وهي قيم أخلاقية ذاتية شخصية، وقيم مواضعة واصطلاح وهي قيم أخلاقية اجتماعية أقرها العقلاء واستحسنها الأدباء..وهكذا يتكامل النظر والعمل ليعطي خلقا جديدا هو القيمة ..وإذا كان الأمر كذلك بالنسبة للماوردي، فأبوحامد الغزالي سيعطي من خلال نظامه القيمي بعدا صوفيا للقيمة ..

ب) أبو حامد الغزالي(450/555هـ):

حجة الإسلام، ذو تجربة رائدة في تاريخ الفكر الإسلامي، تجربة جمعت بين العمق الفلسفي الخاص بالخاصة، والخطاب الإرشادي الدعوي الموجه للعامة، فكانت دعوته جامعة بين متناقضين إيمان عقلي من ناحية، وإيمان صوفي سني من ناحية أخرى، إن قراءة فكر الغزالي قراءة قيمية أكثر ما تظهر ملامحه في كتابه "إحياء علوم الدين" حيث بين في مقدمته سبب كتابته قائلا :«إن طريق الآخرة وما درج عليه السلف الصالح، مما سماه الله سبحانه في كتابه فقها وحكمة، وعلما وضياءا ونورا، وهداية ورشدا، فقد أصبح من بين الخلق مطلوبا، وصار نسيا منسيا ولما كان هذا ثلما في الدين ملما، وخطبا مدلهما، رأيت الاشتغال بتحرير هذا الكتاب مهما، إحياء لعلوم الدين، وكشفا عن مناهج الأمة المتقدمين، وإيضاحا لمناهي العلوم النافعة عند النبيين والسلف الصالحين وقد أسسته على أربعة أرباع وهي:ربع العبادات، وربع العادات، وربع المهلكات، وربع المنجيات..»[1]،حدد في هذا الكتاب الأساس القيمي لسلوك المرء تجاه نفسه وتجاه الآخرين من الأقربين وغير الأقربين من منطلق تمييزه بين النفوس:أولا: النفس الحيوانية وهي نفس شهوانية غضبية ثانيا: النفس المدركة وتنطوي على حواس ظاهرة "الحواس الخمسة" وحواس باطنة وهي ملكات الذهن ثم ثالثا: النفس الإنسانية وتنطوي على قسمين :العالمة والعاملة تفاعل كليهما يشتمل على الرياضة ومجاهدة النفس من جهة وعلى العلم بكيفية العيش مع الأهل والولد والخدم، كما يترتب عن تفاعلهما أيضا علم سياسة أهل البلد وهذا يعني أن تفاعل النفس العالمة والعاملة يتم بموجب علما عمليا فسعادة الإنسان لا تتحقق إلا بالعلم والعمل على تزكية النفس والارتقاء بها إلى مرتبة الكمال والفضيلة التي تتصل بجودة الذهن، وحسن الخلق، وأمهات الفضائل عند الغزالي أربعة تتفرع عنها فضائل فرعية:

[1]- الغزالي أبوحامد:"إحياء علوم الدين" دار الثقافة، الجزائر، ط1، 1991، ج1، ص8.

- فضيلة الحكمة أو القوة العقلية وهي حالة للنفس بها يمكن تمييز الصواب من الخطأ في جميع الأفعال الاختيارية، ويندرج تحتها قيم جزئية بعضها إيجابي محمود وبعضها سلبي مذموم:حسن التدبير، وجودة الذهن، ونقابة الرأي، وصواب الظن ..يقابل ذلك رذائل مزدوجة بسائق الإفراط والتفريط وهي الدهاء والبله والحمق والجنون ..
- فضيلة الشجاعة وتكون بانقياد شهوة الغضب للعقل في إقدامها وإحجامها، ويندرج تحتها:الكرم والنجدة، وكبر النفس، والاحتمال، والحلم، والثبات، والنبل، والشهامة، والوقار..ورذائل مزدوجة المنحى أيضا وهي :التهور، والبذخ، والبذالة، والجسارة، والتبجح، وصغر النفس، والهلع، والاستشاطة والانعزال والتكبر، والتحاسب، والعجب والمهانة..
- فضيلة العفة وتكون بتهذيب قوة الشهوة بالشرع والعقل وتندرج تحتها فضائل فرعية:الحياء، والخجل والمسامحة، والصبر، والسخاء، وحسن التقدير، والانبساط، والدماثة، وحسن الهيأة، والقناعة، والهدوء والورع، والطلاقة، والمساعدة ..ورذائل مزدوجة المنحى أيضا كالشره، وكلال الشهوة، والوقاحة والتخنث، والتبذير، والتقتير، والرياء، والملق، والحسد، والشماتة..
- فضيلة العدالة: وهي حالة للنفس تسوس الغضب والشهوة وتحملها على مقتضى الحكمة إنها رابع أمهات الفضائل أو تاجها أي قيمة القيم فإنها جامعة الفضائل، والجور المقابل لها جامع الرذائل كلها.

هذه لائحة بالقيم الإسلامية الفلسفية من منظور الغزالي تأثر في صياغتها بابن مسكويه الذي سبق وأن أشرنا إليه، حتى هنا الغزالي ذو نزعة عقلية فلسفية مصدرها السابقون المتأثرون بدورهم بأفلاطون وأرسطو لكن مسار الخطاب التربوي يعرف منعرجا أصيلا عندما يبدأ في تشخيص الداء وتقديم الدواء ويتجلى ذلك واضحا في الربع الثالث والرابع من الإحياء الخاص بالمهلكات أي الأخلاق

المذمومة وطرق معالجتها وتزكية النفس وتطهير القلب منها ويمكن تلخيص هذا المنعرج الأصيل في المنهج الصوفي السني المعتدل .

فبعد أن تحدث عن قيمة العلم والتعليم بأدلة نقلية عقلية في الجزء الأول كمقدمة، قسم العلم إلى قسمين :

- علم معاملة مباح للناس كافة يتميز بأنه معرفة وسلوك وينقسم بدوره إلى علم ظاهر أولا: أي علم بأعمال الجوارح، وهي تحتوي على العادات، والعبادات، وإلى علم باطن ثانيا :، وهو علم بأعمال القلوب وبعضه محمود، وبعضه مذموم، وهذا العلم يرد على القلوب بحكم احتجاب أصحابه عن عالم الملكوت .
- علم مكاشفة وهو علم خاص بمستحقيه أو بأهله أو خاصة الخاصة، علم لا يودع في الكتب وقد أنذر الغزالي قراءه بأن كتابه موضوعه علم المعاملة دون علم المكاشفة ذلك أن الأنبياء لم يتكلموا فيه إلا بالرمز والإيماء على سبيل التمثيل والإجمال.

بعد تحديد قيمة ومدار العلم وغاياته المحصورة في تجسيد معنى الخلافة، يستمر الغزالي بناء نظامه القيمي المتسلسل مبلورا نظرة جامعة بين الدين والدنيا تستجيب للنص القرآني مبينا العلة من ذلك على أنه كفلاسفة الإسلام جميعا يجعل من أمور الدنيا عرض، ومن أمور الآخرة جوهرا وفي هذا السياق يقول«إن مقاصد الخلق مجموعة في الدين والدنيا، ولا نظام للدين إلا بنظام الدنيا. فإن الدنيا مزرعة الآخرة، وهي الآلة الموصلة إلى الله عز وجل لمن اتخذها آلة ومنزلا، لا لمن يتخذها مستقرا ووطنا، وليس ينتظم أمر الدنيا إلا بأعمال الآدميين ..»[1]،يحاول من خلال طرحه هذا فك رموز معادلة قيمية جد معقدة تكاد أطراف حدودها تتساوى، ومضمونها محتوى قول الرسول صلى الله عليه وسلم "اعمل

[1]- المصدر نفسه، ج1، ص 21.

لدنياك كأنك تعيش أبدا واعمل لآخرتك كأنك تموت غدا" وفي هذا السياق يحدد الأعمال والحرف والصناعات في ثلاثة أقسام:*

- أحدها الأصول :التي لا يمكن للدنيا أن تقوم إلا بها وهي أربعة :الزراعة، والحياكة والبناء، وأخيرا السياسة التي غايتها تكوين مجتمع متماسك متعاون على الفضيلة وعلى توفير أسباب العيش.
- والثاني ما تتم الأصول به كالحدادة فهي تخدم الزراعة..وهكذا..
- والثالث ما هو متمم للأصول ومزين لها كالطحن والخبز للزراعة، والخياطة للحياكة والطلاء للبناء....

أشرف هذه الصناعات أصولها وأشرف الأصول السياسة لأنها تعني بالتأليف والاستصلاح، وهكذا يأخذ سلم القيم مسارا الدنيا فيه وسيلة والآخرة غاية ذلك أن سياسة الخلق تقتضي التوجيه والإرشاد المنجي في الدنيا والآخرة وفي هذا إشارة على أهمية السياسات التربوية بالمفهوم المعاصر في تحقيق التنمية المتوازية وتلك وظيفة :الأنبياء والخلفاء والملوك والسلاطين، والعلماء بالدين الذين هم ورثة الأنبياء ثم أخيرا الوعاظ وعلى هذا الأساس جوهر الفعل التنموي المتوازي هو تهذيب نفوس الناس بالأخلاق الحميدة والأخذ بأيديهم لتحقيق صلاح دنياهم وآخرتهم، ومنه قيمة القيم إفادة العلم وبذل الجهد فيه ففي ذلك عبادة لله وتجسيد للخلافة، ففي طلب العلم تكمن الغاية من الوجود على الأرض وأشرفهما تصلح به النفس أو القلب فالاشتغال بالأعمال الظاهرة كالصلاة والطهارة والصوم غير كاف إذا لم يصاحب بتهذيب صفات القلب، فعلى المتعلم أن يكون قصده «في الحال تحلية باطنه وتجميله بالفضيلة، وفي المآل القرب من الله سبحانه والترقي إلى جوار الملأ الأعلى من الملائكة والمقربين، ولا

* – انظر المصدر نفسه: "إحياء علوم الدين"ج1، ص10، 11.

يقصد به الرياسة والمال والجاه ومماراة السفهاء ومباهاة الأقران ..فالرتبة العليا للأنبياء ثم الأولياء ثم العلماء الراسخين في العلم، ثم للصالحين على تفاوت درجاتهم..»[1]، والمنهج الذي يحدده للتحول من التخلية إلى التحلية له ثلاثة أركان "علم، وحال وعمل" وعلى هذا الأساس تبنى معالم القيم في الفكر الفلسفي الصوفي للغزالي مبدأها الفرد ومنتهاها المجتمع أو الأمة.

وعليه مشكلة الوجود والمعرفة والقيم في الفكر الإسلامي تستمد منطلقاتها من النص الذي حدد سلفا مسار العقل في التقصي وفتح له مجال الاجتهاد، وكأن الوجود الإنساني كله وفق الانطولوجيا الإسلامية يحتكم لمبدأ الثالث المرفوع الوسط تلك قصة حياة الإنسان فوق البسيطة لا أجد لها عنوانا أفضل من صيغة هذا المبدأ العقلي "إما ..أو.."نعم إما الحرية والسيادة والسعادة والتقدم..أو العبودية والقهر والشقاء والتخلف..وإن شئت أن نخرج من دائرة الحياة الدنيا فإما "الجنة أو النار"لكن الجنة ليست مصطلح أخروي فقط فالإنسان مكلف بأمر الله تعالى أن يصنع جنته على الأرض مقاوما جحيم التخلف الذي ناره تأكل الأخضر واليابس..تلك هي التنمية وتلك هي أسسها التربوية التي يحتل فيها المجتمع المركز.

[1]- المصدر نفسه، ج1، ص32.

المبحث الثالث:مركزية المجتمع في الخطاب التربوي الإسلامي والبعد التنموي.

ما يهمنا في هذا المبحث الدلالات الاجتماعية الوظيفية للخطاب الفقهي، والخطاب الكلامي والخطاب الصوفي على أن مصطلح المجتمع ينظر إليه في إطار مفهوم عام وهو الأمة. الخطاب الموجه للأمة في منطلقاته النقلية أو العقلية أو الصوفية يحتل فيه المجتمع المركز ومنه مسألة التدين كممارسة لها ثمرتها الاجتماعية الايجابية أو السلبية، إنها ليست مسألة فرد، وجوهر مشكلة التخلف ليس في الدين إنما في التدين المغلوط..

أ–من ناحية فقهية:

أسس الخطاب الفقهي الإسلامي صارمة وهي القرآن، والسنة، والإجماع، والقياس تشكل هذه الأسس الأربعة المصادر التي تقوم عليها المرجعية الفكرية الثقافية الإسلامية التي تنشد صلاح المجتمع دون أن تقهر الحريات الفردية بل إن مبدأ صلاح الكل الجزء أي الفرد فالأسرة..، يتناول الفقه وعلم أصول الفقه قضايا تطرحها حركية المجتمع المتنامية وما يترتب عن ذلك من نوازل تستدعي حكما شرعيا على أساس أن النص وهو كل ما ثبت وروده عن الله سبحانه وتعالى وعن رسوله صلى الله عليه وسلم صالح لكل زمان ومكان، وعليه الخطاب الديني يتغذى من آليتين عقليتين "الاجتهاد والتأويل" مشروعية فعل الاجتهاد وفعل التأويل مستمدة من تركيبة النص ذاته الذي يأمر العقل كي يكون فاعلا ومنفعلا مع معانيه، معاني تستدعي الإذعان مصدرها الآيات المحكمة، ومعاني تفتح المجال واسعا للعقل كي يجتهد مصدرها الآيات المتشابهة .الآيات المحكمة محدودة العدد مقارنة بالآيات المتشابهة، وهذه حجة اعتمد عليها كل مجتهد وكل مؤول وهذا يفتح المجال للاختلاف الذي إذا كان رحمة في غالب الأحيان في مجال الفقه فقد يكون نقمة في مجال التأويل ذلك أن ضوابط الاجتهاد والتأويل نسبية مما يجعل الخطاب الديني نسبي مرجعيته الثابت المطلق ألا وهو النص الذي لا ريب فيه.

إذا كان الأمر كذلك فالفقيه ملزما بإعمال العقل على أساس النص لمواكبة العصر، وتلك مهمة خطيرة وعظيمة لأن أداءها على الوجه الأنسب يقتل الفتنة في مهدها، يبقى الفقه الكلاسيكي مرجعا لا يمكن الانسلاخ عن أحكامه التي كانت صالحة، وتبقى كذلك خاصة في ما يتعلق بالعبادات، لكن المعاملات تستدعي آليات فقهية جديدة اصطلح عليها البعض بفقه التحضر، ويراد **بفقه التحضر** أمران في أدبيات الكتابات الفقهية المعاصرة الأول ومضمونه أن الأحكام الشرعية توجه وترشد وتؤسس الفعل الحضاري بتفعيل عملياته أم الأمر الثاني مضمونه المعرفة الدقيقة الواعية بالفعل الحضاري وبعملياته ومآلاته، ومنه فقه التحضر اجتهاد وموقف من التراث الفقهي الذي لم يدعي أصحابه امتلاك الحقيقة.

العصر الذهبي شهد تبلور المذاهب الفقهية في سياق تاريخي تتلون أحكام النوازل بمضامينه، مذاهب أسست للسعة وحاربت التضييق وجعلت من الاختلاف رحمة، ممثلوها يشهدون لبعضهم البعض بالعلم رغم الاختلاف في المقاربات الفقهية لأن كل واحد منهم همه الانتصار لدينه ولأمته وليس لذاته، فعلى أساس معاداة النزعة الفردية قامت فلسفة العبادة بمفهومها الواسع في الإسلام.المذاهب الفقهية الإسلامية مصطلح يقصد به المدارس الفقهية التي تمثل مجموع الاتجاهات في فهم النص والتفسير والاجتهاد والتأويل ومنها المذاهب الفقهية الأربعة ..تتأسس هذه المذاهب على المرجعية النصية والاجتماعية والاجتهادية، مذاهب من خلال مراتب التشريع تراعي مقاصد الشرع ومصالح الخلق ومراد الآمر الناهي.أما المصالح الفقهية مقولة إسلامية متداولة في الفقه الإسلامي، وفي هذا دلالة على أهمية الأداء المذهبي وأثره في الفعل الشرعي الايجابي الرامي إلى الإسهام في صناعة المشروع الحضاري «وهو الأمر الذي يحيلنا إلى التعليق على مقولة المصالح المعاصرة، ومقولة المذاهب الفقهية المعاصرة، والجدلية القائمة بينهما، تنظيرا وتنزيلا . ونهدف من ذلك كله إلى التوعية بأهمية

الأداء المذهبي المعاصر، وأثره في الفعل الشرعي الايجابي وفي الإسهام الوطني والعالمي، على صعيد التعبد والإنتاج والتحضر، وعلى مستوى مختلف الفروض والتكاليف العينية والكفائية، ونؤكد في الوقت ذاته عظمة مراعاة المصالح لهذا الأداء الفقهي، باعتبار كون تلك المصالح حقيقة راسخة في نصوص الشرع، وسنة من سنن الله تعالى، وقاعدة من قواعد الدين وشرطا من شروط الاجتهاد، ومعنى مستخلصا ومنضبطا ومطردا ومتوازنا بطريق الاستقراء والاستخلاص، وبسائر طرق الاعتبار الشرعي والتأصيل الديني والعقلي الإنساني»[1].مضمون ذلك أن المذاهب الفقهية أدركت أن مراعاة المصالح المبنية على أصول محكمة وعلل ضابطة للأحكام شرعت لينتظم بها أمر الحياة، فالقصد من الشرع رعاية المصالح وتحقيق المنفعة العامة ولو لم يكن الأمر كذلك لانقرضت هذه المذاهب «إن تأثير مذاهبهم الفقهية في الواقع الاجتماعي والمحيط الإنساني والإداري والدولي، من خلال أدوار هذه المذاهب في التقنين والسياسة والتثقيف والتوعية والإسهام الحضاري بمختلف جوانبه وصوره، ونحن هنا نسجل مركزية المذاهب في إحداث كثير من النهوض والتنمية والازدهار بموجب مراتب الوعي الدقيق والأداء الجيد لمدلولات المذهب الفقهي ورسالته وآثاره»[2]،تجتمع المذاهب الفقهية على المصالح التي تعتبر كليات وهي حفظ النفس والدين والعقل والنسل والمال مصالح تتسم بالثبات لا يختلف فيها العقلاء والفقهاء تقرر معنى العبودية في النفوس والواقع والحياة، وهي مقاصد ضرورية.وحدد الإمام الشاطبي المقاصد الشرعية إلى ثلاثة أقسام :أن تكون ضرورية وأن تكون حاجية، وأن تكون تحسينية وكلها مقاصد تحمل دلالات تربوية وتنشد الفعل الحضاري.

[1]- نورالدين الخادمي:"مقالة بعنوان مراعاة المصالح في المذاهب الفقهية الإسلامية" مجلة التسامح، العدد 30، 1431هـ/2010م، ص50.

[2]- نفس المجلة، ص53.

أهمها المقاصد الضرورية، وهي الكليات الخمس التي لا يقوم الدين إلا بها، يقول الشاطبي في هذا المجال« فلو عدم الدين عدم ترتب الجزاء المرتجى.ولو عدم المكلف لعدم من يتدين. ولوعدم العقل لارتفع التدين.ولو عدم النسل لم يكن في العادة بقاء.ولو عدم المال لم يبق عيش..»[1]،أهم ما يميز هذه الضروريات أنها تشمل جميع مظاهر الحياة العقدية، والاجتماعية، والاقتصادية والبيئية، والثقافية، والسياسية..مجموع المظاهر التي تلخص الحياة الاجتماعية والتي يمكن اعتبارها ضرورات حضارية فهناك تشابه في المحتوى وإن اختلفت التعابير اللغوية بين مقاصد الشريعة بالمفهوم الديني ومتطلبات فعل التحضر وشروطه . وعليه موضوع علم أصول الفقه يمكن حصره في طرق الفقه على سبيل الإجمال، أي الأدلة القطعية والظنية وسبيل الاستفادة منها أو طرق الاستنباط ثم صفة المجتهد والمقلد وما يتبع ذلك من شروط الاجتهاد وأحكامه، وسبيل دفع التعارض والمرجحات ومعنى التقليد وأحكامه وهذه المعطيات تكاد تتفق عليها جميع كتب الفقه ومن موضوع علم أصول الفقه نستنتج الفوائد والأهداف والتي يمكن حصرها في:

- تحقيق معنى التكليف بمعرفة حدوده أي ما للمكلف وما عليه من حقوق وواجبات .
- مسايرة العصر ببذل الجهد لمعرفة الحكم الشرعي للنوازل المستجدة التي لم يرد فيها نص صريح ولا بين.
- التأمل في علل الأحكام ومقاصدها لمعرفة أسرارها .

إثبات أن القرآن بما يتضمنه من أحكام شرعية قطعية أو بما يتضمنه من منطلقات الاجتهاد صالح لكل زمان ومكان وفي هذا تحيين للشريعة الإسلامية وتجاوز للنظرة الماضوية للدين الإسلامي ومواجهة لخصوم الشريعة. إذا أهمية الفقه وعلم أصول الفقه تتجلى في ما تقدمه مخرجاته من ضوابط

[1]- الشاطبي "الموافقات في أصول الشريعة"، دار الكتب العلمية ،ط1، 2004، ص17.

موضوعية لسلوك الفرد المسلم في المجتمع المسلم ذلك أن الفعل التربوي له وجه ذاتي وله وجه موضوعي والغاية المنشودة من ذلك تحقيق التمكين والتعمير، أي ما يصطلح عليه في لغة العصر بالتنمية المتوازية.

ب-**من ناحية النظر العقلي**:

"علم كلام جديد":مسألة العقيدة والتفاف أفراد المجتمع حول توجهاتها وإدراك مضامينها مسألة خطيرة عندما يتعلق الأمر باستمرار واستقرار المجتمعات في مساراتها الحضارية وفق توجهات لا تقف عند حدود العبادة كفعل مجاله علاقة العبد بربه إنما تنتبه إلى ثمرة هذه العلاقة والتي أكثر ما تتجلى آثارها في طبيعة التركيبة الاجتماعية، وما ينشأ عنها من سلوكيات تحمل دلالة الجهد الجماعي الذي أولوية الأولويات فيه المصلحة العامة دون التضحية بفردية الفرد وخياراته الشخصية التي خيرها هو خير الأمة، إن عقيدة تجعل أساس الإيمان أن يحب المرء لأخيه ما يحب لنفسه وفي نفس الوقت تعتبر منتهى الشر أن يحقر المرء آخاه لا شك أنها عقيدة تنظر إلى الفرد كأمة، وإلى الأمة كفرد، إن استقرار هذا المعنى في النفوس والعقول يؤدي حتما إلى الغاية المنشودة من التكليف على سائر الأصعدة وعليه هذا المجال البحثي في أصوله الصافية توخى جمع المسلمين على كلمة سواء وليس تفرقتهم، سعى لتحقيق القوة والتمكين وليس الضعف والهوان، وكان المخاطب فيه دوما الإنسان كمركز، ابن البيئة الإسلامية أو جديد العهد بالإسلام، أو عدو يشيع الفتنة ابتغاء تشتيت الأمة الإسلامية إلى شيع يقتل بعضهم بعضا.

إن هذا الطرح ليس مطلقا إنما يمثل المرجعية النظرية لوجود علم الكلام أما تاريخه فيحمل الدلالة السلبية والايجابية يرى حسين مروة أن نشأة علم الكلام بدأت مع حركة التأليف عند العرب في ق1هـ 7م «إلا أنه كمصطلح خاص يتأخر في الظهور ولا يتردد في الكتب والجدل والمعارك الفكرية إلا

منذ عصر المأمون أي بين القرن2 وبداية القرن3 الهجري أو القرن9م»[1]كانت منطلقاته واقعية اجتماعية، من مؤسس مذهب الاعتزال واصل بن عطاء "131هـ/748م" حتى ابن تنمية"728/661هـ/ ق14م"- أي ما يعادل 06 قرون"- الذي يعتبر حسب تقديره أشهر المتكلمين السلفيين المتأخرين، ورأى في كتابه النزعات المادية في الفلسفة العربية الإسلامية" الجزء الأول" أن تاريخ علم الكلام مر بمرحلتين :مرحلة علم الكلام المعتزلي، ومرحلة علم الكلام الأشعري دون إهمال بقية الفرق وخاصة الشيعة الإمامية..«فمرحلة علم الكلام الأشعري بدأت في عهد المتوكل العباسي 232هـ/847م كانت مرحلة العناصر المحافظة والمعادية للمكتسبات الايجابية في عهد المأمون، وقد سيطرت هذه العناصر على شخصية المتوكل الضعيفة الشغوف بالترف فقط وبدأت من هنا حملة الاضطهاد والإرهاب ضد الفكر المعتزلي وكل ما يتضمنه من اتجاهات ايجابية»[2]،وفي هذا إشارة إلى أن علم الكلام الأشعري كان سببا في تخلف أهل السنة من المسلمين، والواقع أن عنوان الكتاب يعكس المنهج المتبع وهو المنهج الماركسي وهو منهج أثبت عجزه في الإحاطة بجغرافيا الفكر الإسلامي التي تجعل من الإنسان ملتقى السماء والأرض، لكن واقعية طرحه تستدعي الاهتمام ففي سياق التفرقة بين وظيفة الفلسفة وعلم الكلام يقول«علم الكلام مارس التفكير الفلسفي كوسيلة لبحث القضايا المطروحة في المجتمع العربي بعد الإسلام متخذا شكل البحث الديني في العقائد الإسلامية، أما الفلسفة فقد ظهرت في المجتمع العربي الإسلامي بعد أن استوفى علم الكلام نضجه لتبحث قضايا الوجود والطبيعة والمجتمع والتفكير..»[3]،نلاحظ في هذا السياق الحضور المركزي للمجتمع في ثنايا خطاب علم الكلام أو علم التوحيد أو علم أصول الدين..إلا أن الحاجة لتحيين عملية التجديد في التراث الكلامي

[1]- مروة حسين :"النزعات المادية في الفلسفة العربية الإسلامية"دار الفارابي، بيروت، ج1، ط5، ص840.

[2]- المرجع نفسه، ص885.

[3]- المرجع نفسه، ص 886.

التي تحوم حول ثلاثية النص والواقع والعقل باتت ضرورية لتتحقق الوظيفة الاجتماعية لعلم الكلام وسد الأبواب أمام الفتن.

ج- **من ناحية عرفانية:**

في مطلع كتاب محمد المصطفى عزام"**الخطاب الصوفي بين التأوّل والتأويل**"* مقدمة لطه عبد الرحمن يشخص فيها المواقف الفكرية الحديثة الداعية إلى عدم جدوى الخطاب الصوفي في تنمية المجتمع من منطلق عدم فهم حقيقة التصوف، ويصف الكتابات الداعية لذلك بالوهم، يقسمه إلى وهم تجريد ووهم تزييف: أما وهم التجريد فيتمثل في ادعاء هؤلاء تحري الموضوعية بفصل الذات عن الموضوع أثناء التأريخ للتصوف وتحليل خطابه وهو ادعاء باطل لأن التجربة الصوفية تجربة تتدفق حيوية وتفور روحانية وما لم نتعايش معها من أجل التحقق الفعلي لن نقف إلا على القشور، لقد سرقوا رقائق العارفين وكتبوا عنها فتحقق لهم شعور جمالي لا صلة له إطلاقا بالشعور الجمالي الذي ولد هذه الإشارات المغتصبة والرقائق المختطفة فالشعور الجمالي عند الصوفية وجدان روحي مشرق بالمجاهدة وجدان يعلو على العقل وشتان بين جمال دون العقل وجمال فوق العقل ومحاولة الجمع بينها أوقعتهم في التناقض وعليه الوهم في الكتابة الصوفية العلمية والتزييف في الكتابة الصوفية الأدبية كلاهما ناتج عن إهمال مبدأين أساسين:المبدأ الأول يقضي **بارتباط الدرس الصوفي بالعمل**..والمبدأ الثاني يقضي **بارتباط المعنى الصوفي بالتحقق**..يترتب عن المبدأ الأول كتابة صوفية عملية داعية إلى العمل، ويترتب

* - المصطفى عزام محمد:"الخطاب الصوفي بين التأوّل والتأويل"مؤسسة الرحاب الحديثة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2010. كتاب يؤصل لفعل التصوف الأصيل، وفائدته في جمع شتات الأمة الإسلامية بتجديد الصلة بالأخلاق الأصيلة التي انبنى عليها الإسلام، وتجديد الصلة بالمعاني الإلهية التي أودعها الله في مخلوقاته..التأوّل حسب الكاتب هو:"التطبيق العملي لأوامر الشرع، عملا بالأركان أو ذكرا باللسان" وفي هذا تجاوز للتعريف المجرد الذي كان لاصقا بالتأويل وما زال وهو أنه النظر الاعتباري في الأحكام الشرعية الذي يخرجها من ظاهرها إلى معان خفية فيها...انظر ص 5، 6، 7، 8، 9، 10.

عن المبدأ الثاني كتابة صوفية أدبية داعية إلى تطهير النفس والمبدأين بهذا المعنى يحددان معنى التربية الصوفية كممارسة لها أثرها الايجابي والبناء على المجتمع الإسلامي والمجتمع العالمي..

إن الخطاب الذي يدافع عن أطروحة انتساب التصوف إلى الماضي لأنه استنفد إمكانياته يجهل حقيقة التصوف كما يجهل طبيعة المجتمع الإسلامي الأخلاقية في جوهرها، إنه خطاب مؤدلج يروج لتوجه تسييسي مادي غريب عن الخطاب الإسلامي الداعي إلى التأنيس الأخلاقي والذي للأسف لم يرقى إلى إنشاء فلسفة أخلاقية شاملة تبرز الأسباب المعنوية للظواهر المجتمعية التي لم تبرزها إلى الآن إلا الأسباب المادية.إن التجربة الروحية التي يأتي بها التصوف قادرة على تخليص المجتمع الإسلامي والمجتمع العالمي من التوجه **التشيئ** الذي تولد عنه إنسان قاسي القلب، صلب الطبع، ومنه الرجوع بالخطاب الفكري الإسلامي إلى أصوله الأخلاقية التي ابتدأت مبكرا في الممارسة الإسلامية ضرورة لجمع الشمل وتحقيق التمكين في الأرض.

ويبقى السؤال مطروح أي تصوف يحقق التمكين في الأرض وروح المتصوف مشدودة إلى عالم الغيب غير مكترثة بعالم الشهادة ؟.....أعتقد أن المتصوف الحقيقي بعيدا عن الانتماء المذهبي هو من أدى الأركان الخمسة وعين بصيرته مركزة على روح هذه الأركان فالشهادة لا معنى لها إذا لم يتمثل صاحبها حقيقة الصلة بينه وبين الله التي تمنعه من إيذاء نفسه والمجتمع ،والصلاة لا معنى لها إذا لم تنهى صاحبها عن الفحشاء والمنكر المرتكب في حق الآخر،والزكاة لا معنى لها إذا لم يدرك صاحبها حقيقة أن الملك لله ونظام الزكاة غايته القصوى تحقيق التكافل الاجتماعي ،والحج لا معنى له أيضا إذا لم يورث صاحبه التقوى ،ماذا يفعل الله بصلاة هذا أو زكاة ذاك أو حج الآخر ..إنما يناله التقوى من كل هذا وذاك وهذا المصطلح لا يتحقق معناه إلا بتحقق مركزية المجتمع في الخطاب الديني.. إن الله أقام هذا العالم على الحب ،فكل شئ فيه ينطق بهذه الكلمة الخالدة ،وبآيات الجمال التي تغمر كل مظاهر

الوجود ،فكان الله سبحانه وتعالى بهذا المعنى جميلا محبا للجمال وما الرسالات السماوية إلا تكريس لهذا المعنى الغاية منها أن تتآلف الإنسانية بود وبحب في توجهاتها الحياتية لتحقق معنى الجمال في ذاتها ،كما هو متحقق في عالم الأشياء حيث لا شئ يبغي على شئ ولذلك كانت لغة المتصوفة لغة الحب الباحث عن هذا الجمال ،والاجتهاد في حب من أقام هذا الوجود على الحب ،والاجتهاد في حب سيد الوجود ،فكان المريد مريدا بإرادة مفرغة من المهلكات الداعية للركون إلى عالم الشهادة والانشغال بالأسباب عن مسبب الأسباب ،وكل هذا فيه دعوة تختزل الفرد في الأمة ،فيتحقق بذلك مقام الإحسان وهو أن تعبد الله كأنك تراه فإن لم تكن تراه فهو يراك إحسان مجاله العبادات والمعاملات وكل حسن جميل..

الفصل الثالث

هاجس التغيير في الفكر الإصلاحي والفكر الفلسفي العربي المعاصر

تمهيد

- المبحث الأول: السمات العامة للفكر الإصلاحي وسؤال التربية والتنمية.
- المبحث الثاني: السمات العامة للفكر الفلسفي المعاصر وسؤال التربية والتنمية.
- المبحث الثالث: التنمية–الثقافة –التربية والراهن.

تمهيد:

المصطلحات التي تداولها مفكري عصر النهضة في العالم العربي للتعبير عن هواجسهم التي كانت غايتها تجاوز الراهن، وتحقيق الوثبة الحضارية، تثير قلقا معرفيا لتعددها، ولتعدد المقاربات الناتجة عنها، كان ذلك في أواخر ق18م ومطلع القرن 19م، وعليه الجهود الفكرية لهذه المرحلة تم التعبير عنها " بحركة، إصلاح، النهضة، التقدم، التجديد، الثورة، التطوير.." كلها مصطلحات تتماهى وتتداخل وترادف أحيانا مع مصطلح التنمية، هذا المصطلح المعاصر الذي هويته الفكرية تثير الشبهة لأنه تولد من رحم الخطاب السياسي الغربي بعد أن قضى الأمر، ووزعت التركة، فكان المركز وكانت الأطراف .

تعدد المقاربات وعدم انتظامها في نسق واحد أوحى لمحللي مكونات الفكر الإصلاحي الديني، بأنه فكر عبر عن وعي خاص لم يرتقي إلى المشروع الواضح المعالم، لكن برؤية نقدية تضع هذه المقاربات في سياقها التاريخي، لا يمكن إلا الجزم في القول بأن حصيلة الفكر الإصلاحي الديني وتجلياتها التي لا زالت تغذي الفكر الفلسفي العربي المعاصر تمثل في حد ذاتها مؤسسة فكرية بالنظر إلى انعدام المؤسسة التي تتبنى هذه المقاربات كمشروع أمة، أو كمشروع قومي في ذلك العصر.

بدأت حركة النهضة العربية الإسلامية في أواخر ق18م ومطالع ق19م تعدد أعلامها[*] نجد في صدارتهم **رفاعة رافع الطهطاوي**1801-1873م، **خير الدين التونسي**1801-1879م، **علي مبارك** 1832-1893م..ويعتبر علمها الأول **جمال الدين الأفغاني** 1839-1897م ثم تلميذه النجيب **محمد عبده** 1849-1905م وزميله في الثورة العرابية **عبد الله نديم**1845-

[*] – أنظر أحمد أمين: "زعماء الإصلاح في العصر الحديث" مطبعة المنار، القاهرة، ط1، 1965، ص70-31.أنظر أيضا عبد السلام الشاذلي: "حركة الإصلاح الديني عند الأفغاني ومحمد عبده الفصل الثاني من كتابه :بعنوان الأسس النظرية في مناهج البحث الأدبي العربي الحديث، دار الحداثة، بيروت، 1989.

1896م ويأتي بعد ذلك تلميذه الذي اجتهد في نشر أعماله وتعاليمه **رشيد رضا** 1965-1936م، ومنه إلى أوائل القرن نجد **عبد الرحمن الكواكبي** 1838-1902م **وعبدالقادر المغربي** 1868-1956م .. وغيرهم كثير، للأسف تراث هؤلاء الفكري بكل حمولته وهواجسه وأحلامه وآماله وإشكالاته ورثه ممثلي الخطاب الفلسفي العربي المعاصر الذي تم إدراج تياراته في الفصل الأول..، كانت النهضة كما تمثلوها ومن جاء بعدهم نهضة ثقافية –فكرية حلم خامر العقول وسرى في الأبدان أثره السحري، ولازالت الأقلام تترنح بسكره في دائرة اليأس والأمل « فكلمة النهضة- مفهوما ومكانا وزمانا – .. توازي مفهوم التقدم في مواجهة مفهوم التخلف، بغض النظر عن ارتباط أحد هذين المفهومين بالغرب أو بالشرق أو عدم ارتباطه، وبغض النظر عن طريقة تحقيق هذا التقدم بالرجوع إلى الماضي أو بقطع الصلة به وبغض النظر ثالثة عن مرادفته أو عدم مرادفته لمفهومات التحول والتغير والتجاوز والتخطي، وهو المعنى الذي أراده أصحاب النهضة جميعه بعيدا عن اتجاهاتهم، وما زالوا يريدونه ويكابدونه ويناضلون من أجله..»[1]، وعليه بالتركيز على المفهوم لا على اللفظ نستنتج أن مصطلح حركة نقيض السكون به يتم المراد وإن كان يمثله وعي خاص، إنه يمجد الفعل الذي وصف تارة بالإصلاح الديني الذي كثر استعماله كمصطلح في أدبيات القرن 19 م والجزء الأكبر من القرن 20م وتارة أخرى بكلمة تجديد وأخرى بكلمة ثورة « ومن يتتبع استخدامات هذه المفردات سيجد أن مصطلحاتها شيء ومفهوماتها شيء آخر، فالإصلاح لدى قوم ترقيع وتلفيق يقف قبالة الثورة أو يعد مرحلة أدنى منها، أو إجهاضا لها وهو ذاته لدى آخرين قمة الثورة وألقها الوضيء..»[2]، ومهما تعددت الدلالات فهي ترتبط ارتباطا عضويا بالظاهرة الدينية « التي بعضهم ينسبها إلى أمر علوي يتعلق بالماوراء، وبعضهم يربطها بالمجتمع والواقع والحركة

[1] – اليافي نعيم: "حركة الإصلاح الديني في عصر النهضة" مركز الإنماء الحضاري، سوريا حلب، ط1، 2000، ص13.
[2] – المرجع نفسه، ص12.

وبعضهم يراها نقيض العلم والعصر والتقدم وبعضهم يراها رديف ذلك كله وطريقه وبعضهم يخلط بينها وبين السحر والتنجيم والخرافة والتقليد وبعضهم يريد أن ينزها عن هذا جميعه ويجعلها خالصة للمطلق وبعضهم يرى الظاهرة محصورة في الإطار الطقوسي والشعائري وبعضهم يمدها إلى أوسع من ذلك حتى تشمل الحضارة والمدنية والإنسان..»[1]، إن حصيلة هذا الإرث سعت لاختراق حصون التخلف المتمثلة في الثقافة السائدة المانعة للنهوض والتي ترتب عنها مجتمع مغلق يدين بالولاء للماضي دون الانتباه إلى أن هناك حاضر، والأخطر من ذلك مستقبل ينبغي الاستماع والإنصات لمتطلباته، كانت أداة الاختراق بامتياز التربية بالمعنى الشامل، وذلك يوازي التنمية الشاملة بالمفهوم المعاصر ورغم تعدد الرؤى والمقاربات كان العدو واحد وهو التخلف قبل أن يكون الأخر ذلك أن «التخلف ليس فراغا مفتوحا لاستقبال عوامل التغيير، وإنما هو ممتلئ بعوامل الرفض والانتفاش والمقاومة، إن التخلف بنية قوية ثابتة راسخة تستعص على الاختراق، إنها بنية موصدة هي بطبيعتها رافضة لأي شيء يخالفها أو غير مألوف»[2] .

إن خلخلة البنى الثقافية السائدة التي مكوناتها تحرم الأمة من تجاوز كسلها أو عطالتها الحضارية احتاج إلى تعليم بديل يقاوم التعليم الداعي لقيم السكون، تعليم يفتح للعقل أفاق التجديد، تجديد الدنيا بتجديد الدين لأن « التعليم المحكوم بالثقافة السائدة يكرس الثبات ويبرر الاستمرار ويعزز مقاومة الجديد فتتحول كل الإمكانات الطارئة المجلوبة من عوالم للتقدم إلى عوامل لتوطيد التخلف وحماية المألوف»[3].

[1] – المرجع نفسه، ص14.

[2] – البليهي إبراهيم: "حصون التخلف (موانع النهوض في حوارات ومكاشفات) منشورات الجمل، بغداد– بيروت، ط1، 2010، ص20.

[3] – المرجع نفسه، ص21.

وفي نفس السياق برؤية معاصرة كلاسيكية يجمل هشام شرابي1927-2005 جميع سمات التخلف في العناصر الأساسية التالية:« اللاعقلانية في التدبير والممارسة، والعجز عن التوصل إلى الأهداف التي نرنو إليها .اللاعقلانية في التحليل والتنظير والتنظيم، والعجز عن الوقوف في وجه التحديات والتغلب عليها .إنه التخلف المتمثل في شلل المجتمع العربي ككل: في تراجعاته المستمرة، في انكساراته المتكررة، في انهياره الداخلي.. إنه ليس مفهوما اقتصاديا أو إداريا، بل يتجذر في عمق "الحضارة الأبوية" التي هي الإطار الناظم لبنية المجتمع العربي وثقافته.»[1]، وهذا يعني أن الثقافة السائدة ثقافة أبوية كانت ولا زالت تمارس سلطتها التي يمكن اختزالها في الوصاية بسائر تجلياتها. وعليه **ما موقع سؤال التربية والتنمية في جغرافيا الفكر الإصلاحي الحديث والفكر الفلسفي المعاصر؟**

المبحث الأول: السمات العامة للفكر الإصلاحي وسؤال التربية والتنمية.

وصف حركة الإصلاح بأنها دينية، وصف دقيق لأن الذين تركوا أثرا بالغا في بنية العقل العربي وتوجهاته كجمال الدين الأفغاني ومحمد عبده كان مبدأهم النقل أو النص، وحتى الذين

[1] – ولد أباه السيد: "أعلام الفكر العربي مدخل إلى خارطة الفكر العربي الراهنة" الشبكة العربية للأبحاث والنشر بيروت، ط1، 2010، ص193.

اختاروا مبدأ العقل باسم العلم الوضعي كانوا دينيين بشكل ما لأنهم لم يرفضوا الدين جملة وتفصيلا، فجميع الآراء التي قدموها في ما يخص المسألة السياسية أو الثقافية أو الحضارية أو المعرفية التربوية كانت ذات هوية إسلامية رغم تعدد التأويلات، وهذا يعني أن الإصلاح الديني لم يكن محصورا في إصلاح العقيدة بل كان يعني إصلاح الحياة فالدين هو الحياة برمتها إن أساس الفكر الإصلاحي ديني منفتح على الحياة «وقد قادتهم هذه الرؤية إلى تصور لمعنى المدنية، نقلوه عن الثقافة الغربية وطبقوه على الإسلام، وخلاصته أن الدين الإسلامي ليس دين عبادة وعلاقة معرفية بالرب فحسب يهتم بقضايا العقيدة والإيمان، إنما هو دين حضارة يهتم بالقيم الحياتية للإنسانية وللأمة وبالقيم الذاتية للفرد على حد سواء، وبذلك قرروا أن مدنية الإسلام ترتبط بالتقدم المتجه دائما نحو هدفين التطوير الاجتماعي أي زيادة القوة والرفاهية، والتطوير الفردي أي تطوير المواهب والإمكانات»[1]،وهذا يحيلنا إلى مركزية المجتمع في الخطاب الديني الإصلاحي الذي سبق الإشارة له في الفصل الثاني.

تعتبر حملة نابليون على مصر وما تبعها من احتكاك بالحضارة الغربية مؤشرا قويا على بداية عصر النهضة، لقد كان احتكاكا صادما «هذه الصدمة تندرج في سياق زمني أوسع هو التاريخ العربي الإسلامي.. انتقلت جوانب من المنظومة الفكرية الغربية إلى مجال النظر العربي، مما ترتب عنه ازدواجية واضحة مجال الفكر والسلوك .فأصبح الإنتاج الفكري العربي على وجه العموم محكوما بمنظومتين مرجعيتين متناقضتين، منظومة تراثية إسلامية، ومنظومة غربية علمانية، وقد تكرس هذا التناقض المرجعي بانشطار ثنائي قسم المجتمع إلى طرفين متقابلين، طرف يرى ويفكر ويعمل من منظور "أسبقية النص على العقل" والطرف الآخر على العكس، هذه الأوليات أشكلت الفكر

[1] – اليافي نعيم "حركة الإصلاح الديني في عصر النهضة" مرجع سابق، ص47.

العربي الحديث والمعاصر ولم تزل تؤشكله إلى اليوم..»[1]، وعليه إشكالية التقدم والتخلف تقترن من ناحية بمحاولة النهوض، ومن ناحية مناقضة بالاستعمار فأصبحت إشكالية "وجود وعدم" "وجود" يقتضي إثبات الذات العربية الإسلامية الحضارية الغائبة عن الوجود و"عدم" يقتضي مقاومة الاستعمار الذي سعى لإدخال هذه الذات في العدمية لكنه أتى ومعه ما يفيد معركة الوجود التي تحمل زعماء الإصلاح أوزارها فحاولوا تمثل مبادئ الثورة الفرنسية من خلال مبادئ الإسلام، كما كان لتأثير حركة الإصلاح الديني البروتستانتي التي تزعمها لوثر دلالة قوية في توجيه الجهود وتوحيد الصفوف ضد التيارات الداعية للثبات ذلك أن الخطاب الديني في عصر النهضة العربي الإسلامي تفرع إلى **ثلاثة فروع** : الخطاب الفقهي، والخطاب الصوفي ثم الخطاب الإصلاحي الذي حاول انتشال الأول والثاني من الثبات بتغليب لغة العقل والتأويل في ما يتعلق بتحديد المقصد من النص في علاقته بالواقع، وتلك كانت معركة لوثر ضد الكاثوليك، إضافة إلى هذه المؤثرات الخارجية هناك مؤثرات داخلية تتمثل في ما خلفه الأوائل من تراث فكري أشرنا لبعض مظاهره في الفصل الثاني كعقلانية المعتزلة، والأشعرية في بعض جوانبها ومدرسة أبو حامد الغزالي التي أسست للتصوف السني بدون تغييب العقل، ومدرسة ابن تيمية المناهضة لها، والمدرسة الرشدية ومن نحا نحوها « الأستاذ الإمام قد نجح في تحقيق جل مآرب الخطاب الرشدي إذ أعلى من شأن العقل وأثبت أن إعمال النظر في النص القرآني من الواجبات الشرعية وأنه ليس هناك في الشريعة ما يحول بين المسلمين وبين الاشتغال بالعلوم العقلية (المنطق –علم الكلام – الفلسفة) وأن الاختلاف في التأويل يعمل على إثراء الفكر الإسلامي وينأى به عن الجمود الفكري الذي أقعده عن الركب الحضاري. كما بين أن التكفير حيلة الضعفاء وملة المتعصبين وسجن للعقول التي أمرها الله بالتعقل

[1] – الحاج كميل :"تصدع العقل العربي المعاصر أو الصدام الصاعق مع الحداثة" دار الحداثة للطباعة لبنان–بيروت ط1، 2010، ص19.

والتدبر ونهى عن إكراهها في الدين »* ثم مقدمة ابن خلدون وما تضمنته من أفكار في تشخيصها لعوامل التخلف، وهكذا من المعتزلة إلى ابن خلدون التأثر كان بالغ حيث قال عبد القادر المغربي « إن جمال الدين الأفغاني يمثل "بعث" ابن خلدون ونشوره من قبره ..»[1] هناك عدة نماذج سعت إلى عقلنة الظاهرة الدينية بإضفاء الطابع الواقعي والحضاري عليها من منطلق الاجتهاد والتأويل.

على هذا الأساس لم يكن لدى رواد النهضة الأوائل حرج في التعاطي مع الفكر الغربي على سبيل المثاقفة بالمفهوم المعاصر لأن الغرب جزء من الإنسانية ولا بأس أن نتأثر به ونأخذ منه ونتعرف عليه بتعرفنا على علمه، لنحاربه به، على أننا لا نأخذ من هذا العلم إلا ما ينفعنا ولا يتعارض مع خصوصيتنا الثقافية وهويتنا الدينية، حاول الخطاب الديني الإصلاحي في كل تجلياته أن يثبت للغرب بأن هناك فرق بين الإسلام كدين حضارة وتقدم وواقع المسلمين، كما لم يكن لهم حرج في التعامل مع جميع التراث العربي الإسلامي أي مع جميع مذاهبه وفرقه فالأفغاني كان شيعي ومحمد عبده كان سني والأول كان أستاذا للثاني، فكان هناك تواصل معرفي أساسه هم ثقافي واحد، وعليه لم يؤمن هؤلاء بالفرقة والدين يدعوهم إلى توحيد الصفوف ما دام هناك أصول تجمع الجميع، ذلك أن هناك واقع ينبغي التصدي له، واقع يقتضي توحيد الجهود لتجاوز مشكلاته الطاحنة ومبدأ المواجهة الذي لا يختلف عليه اثنان العودة للأصل وعليه القاعدة التي حركت الفكر الإصلاحي هي **"لن يصلح حال هذه الأمة إلا بما صلح به أولها"** «علاج الأمة الناجع إنما يكون برجوعها إلى

* – أنظر نصار عصمت :"الخطاب الفلسفي عند ابن رشد وأثره في كتابات محمد عبده وزكي نجيب محمود " دار العلم بالفيوم، ب، ط 2002، ص 46..61 تحت عنوان :محمد عبده والعقلانية الرشدية يبين الكاتب أن إشكالية العقل والنقل مفتعلة حسب رأي محمد عبده وقدم حجج تاريخية ونقلية نسج فيها على منوال ابن رشد كما بين أن النظر العقلي والاجتهاد فضيلة ودعوته الرشدية كانت تهدف لتحرير العقل من قيد التقليد وتخليص الملة مما حاق بها من خرافات وأوهام بعد عزوف الخاصة عن إعمال النظر في النص وإرتكانهم لأقوال القدماء..

[1] – جدعان فهمي:"أسس التقدم عند مفكري الإسلام في العالم العربي الحديث"دار الشروق، الأردن، ط3، 1988، ص171.

قواعد دينها، والأخذ بأحكامه على ما كان في بداياته.. »[1]، على أساس أن النص النقلي "القرآن والسنة" سابق على الطوائف والمذاهب وفي هذا دعوة لجعل المقصد من النص متجاوب مع الواقع، ولن تتحقق هذه الغاية إلا بالاجتهاد أو التأويل «ما معنى باب الاجتهاد مسدود، وبأي نص سد، وأي إمام قال لا يصح لبعدي أن يجتهد، إن الأئمة اجتهدوا، واجتهادهم فيما حواه القرآن ليس إلا قطرة من بحر»[2]، ذلك هو السؤال الاستنكاري الذي طرحه جمال الدين الأفغاني. وفي هذا مؤشر على أن زعماء الفكر الإصلاحي مجدوا العقل كما مجده الأوائل لأنه مناط التكليف وحجة الله على عباده كما سبقت الإشارة.

كان للتربية والتعليم بالنسبة لزعماء الإصلاح الأهمية الكبرى في خلخلة البنى الثقافية السائدة، لقد اعتبروها أساس كل تطوير أو تقدم، فتصحيح الفكر والاعتقاد مبدأ التغيير ولا يتم ذلك إلا بتعليم تنويري يطال جميع جوانب الحياة ولمحمد عبده في هذا المجال الباع الكبير إضافة إلى تلميذه رشيد رضا، هذا من حيث المبدأ، أما في ما يخص كيفية التغيير نجد بعض الاختلافات بينهم والتي يمكن رصدها في النقاط التالية:

1. هناك طرف جعل التربية وسيلة التغيير فالبداية تكون من القاعدة إلى القمة ويمثل هذا الفريق بامتياز محمد عبده، وهناك فريق جعل من المسألة السياسية جوهر الإصلاح فالتغيير يبدأ من القمة إلى القاعدة ويمثله جمال الدين الأفغاني بامتياز، الفريق الأول مقتنع بأن التغيير يتم ببطء من خلال التنشئة الاجتماعية التي تجعل الشعب مالكا لزمام أمره قادرا على الاختيار وفرض البدائل إذا تنمية الوعي بفعل التربية تعتبر صمام الأمان لتحقيق الوثبة الحضارية، في

[1] – أمين أحمد:"زعماء الإصلاح في العصر الحديث" مرجع سابق، ص، 329

[2] – المرجع نفسه، ص114، 322.

حين الفريق الثاني اختار أقصر الطرق وهي الانقلاب أو الثورة وفي هذا دعوة صريحة للعنف السياسي الذي له مبرراته الشرعية آنذاك .

2. كانت دعوة جمال الدين الأفغاني الإصلاح في ظل الخلافة الإسلامية العثمانية، ولهذا مشروعه كان الغاية منه وحدة الإسلام والمسلمين بل أبعد من ذلك وحدة المسيحيين واليهود والمسلمين باعتبار أن الدين عند الله الإسلام، أما دعوة محمد عبده إلى الإصلاح فتتم في ظل الوطنية، ثم دعوة الكواكبي إلى الإصلاح تختلف عن الأول والثاني بحيث يتم في ظل القومية «هناك ثلاثة طبائع لماهية الإصلاح الإسلامي :الأول تمثلها دعوة الأفغاني إلى الإصلاح في ظل الخلافة الإسلامية، ومن أجل ذلك سعى إلى وحدة الإسلام والمسلمين، وجعل هذه الوحدة هدفه المباشر والمعلن، والثانية تمثلها دعوة محمد عبده إلى الإصلاح في ظل الوطنية، ومن أجل ذلك نفسر صدامه أو مهادنته للخديوي مرة وللإنجليز أخرى، والثالثة تمثلها دعوة الكواكبي إلى الإصلاح في ظل القومية، ومن أجل ذلك نفهم مجابهته العنيفة لآل عثمان .وبرغم هذا التباين في اتجاهات الإصلاح أو علاقاته الكونية والوطنية والقومية فإنه ينبع لديهم جميعا من الإسلام ويعود إليه»[1].

3. يصنف مهدي كامل[*] في كتابه "أزمة الحضارة العربية أم أزمة البرجوازيات العربية" والذي اتبع فيه منهجا ماركسيا زعماء الإصلاح تصنيفا طبقيا، فيرى أن الأزمة في الواقع نابعة من أزمة طبقتهم البرجوازية الكبيرة أو الصغيرة، لكن هذا الطرح لا يستقيم مع طبيعة مشاريعهم ودعوتهم التي أرادوا من خلالها اختزال الفرد في المجتمع، وإن كان بعضهم ينتمي إلى الطبقة

[1] – اليافي نعيم:"حركة الإصلاح الديني في عصر النهضة" مرجع سابق، ص31.

[*] – أنظر الفصل الأول بعنوان"ليست الأزمة أزمة الحضارة العربية" كامل مهدي:" أزمة الحضارة العربية أم أزمة البرجوازيات العربية" دار الفارابي، بيروت، لبنان، ط5، 1987، ص9-25.

البرجوازية فهناك من نشأ نشأة ريفية وبقي يعاني الفقر طوال حياته كالطاهر حداد النقابي التونسي من الجيل الرابع الإصلاحي، كما أن دعوة كل زعماء الإصلاح ما عدا الحركة الوهابية كان منطلقها الحياة وحركة الواقع في حدود الإمكان، بل بعض أطروحاتهم كانت ثورية كالدعوة للعقلانية، والحرية، والتعددية، والعدالة من منظور إسلامي.. وعليه المفهوم الطبقي الذي يبرر الاختلاف على أساس مادي ويصف هذه الحركة بأنها مثالية إصلاحية توفيقية مسكونة بالأزمة، عاجز عن الإحاطة بهذه الظاهرة الفكرية.

4. كان السؤال الذي طرحه محمد رشيد رضا كعنوان لأحد كتبه لماذا تأخر المسلمون ولماذا تقدم غيرهم؟ يمثل منتهى الصياغة التي سيرثها الخطاب الفلسفي المعاصر بكل حمولتها المعرفية وآلامها، وأحلامها، ذلك أن سؤال النهضة وكما يروق للبعض بتسميته سؤال التنوير عرف عدة تقلبات ومفاهيمه لم تولد دفعة واحدة، إنما كانت حصيلة لواقع سياسي اجتماعي ثقافي حضاري، واقع ينبض بالحياة تؤججه علاقة الأنا بالآخر، واقع محكوم بما كان وبما هو كائن، أما ما كان فمجد وحضارة إسلامية شاع بريقها في كل الأمصار، أما ما هو كائن ضعف وهوان، وعليه تعددت المقاربات في التشخيص، أول مقاربة استمدت مضمونها من الاحتكاك المباشر بالغرب كانت نتيجة البعثة التي أرسلها **محمد علي بك** لفرنسا والتي كان على رأسها الطهطاوي عاد الرجل إلى مصر وعمامته تكاد تطير من فوق رأسه! لقد وعى أسس التقدم لدي الآخر بقراءته لنتاجهم الفكري التنويري، فكان مشروعه قائم على أساس تقصي أسباب القوة من منطلق قناعة «أن كمال العلوم البرانية والفنون

والصنائع ببلاد الأفرنج أمر ثابت وشائع»[1] إلا أن هذا الانبهار لم ينسيه حقيقة هويته الإسلامية فراح يشرعن لأسس التقدم الغربية من خلال الإسلام داعيا إلى أسباب التمدن والتعلم على منوال بلاد أوربا مفضلا فرنسا كنموذج لأنها أقرب شبها بالعرب من الأتراك، وإذا كان الطهطاوي بحث عن سر التمدن والتقدم في تربة ليست تربته فإن خير الدين التونسي المعاصر له واصل على نفس منهجه فرأي أن هذا السر يكمن في اقتباس الأفكار والمؤسسات عن أوربا فقوة المجتمعات وتمدنها مهمة دولة المؤسسات وذلك لا يتعارض مع روح الشريعة «إن معرفة الوسائل التي أوصلت الممالك الأوروباوية إلى ما هي عليه من المنعة والسلطة الدنيوية، أن نتخير منها ما يكون بحالنا لائقا، ولنصوص شريعتنا مساعدا وموافقا، وعسى أن نسترجع منه ما أخذ من أيدينا، ونخرج باستعماله من ورطات التفريط الموجود فينا..»[2]، وفي هذا إشارة إلى أن أسباب التمكين التي مصدرها الدين الإسلامي تناسيناها وتلقفها غيرنا وعليه التعلم منهم فيه عودة لمبادئ ديننا الأصلية، ومنه كانت دعوته محفزة لرجال السياسة والعلم بالعمل في هذا السياق وتنوير الرأي العام بتوجهاته الحضارية المنسجمة مع روح الدين الإسلامي.

5. إذا كانت محاولات الطهطاوي، وخير الدين التونسي التنويرية أساسها شرعنة الوافد المنسجم مع الشريعة، فإن محاولات الأفغاني ومحمد عبده كانت الدفاع عن الإسلام كدين تمدن وتقدم في وجه الذين رأوا أن الإسلام سبب تخلف المسلمين وعليه مبدأ الحركة كان محوره السؤال التالي:ما هي حقيقة الإسلام؟

[1] – رفاعة رافع الطهطاوي: "الأعمال الكاملة السياسة والوطنية والتربية"ج2، دراسة وتحقيق: محمد عمارة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 1973، ص11.

[2] – التونسي خير الدين: "أقوم المسالك في معرفة أحوال الممالك" تحقيق ودراسة معن زيادة، دار الطليعة، ط1، 1978، ص105.

وللإجابة على هذا السؤال كان لا بد من التفريق بين الإسلام والمسلمين من ناحية والقول بقاعدة :"**لن يصلح حال هذه الأمة إلا بما صلح به أولها**.." كأساس للتقدم وعليه طريق التمكين ينحصر في الإصلاح الديني اهتدى الأفغاني في ذلك بتجربة الحركة البروتستانتية بقيادة لوثر كما سبقت الإشارة كما أنه دعي إلى العنف السياسي فكان شعار جريدة العروة الوثقى إيقاظ الأمة الإسلامية، ومقاومة الاستعمار الأوروبي، والجهاد لتحقيق الحرية والاستقلال فمقالاتها تعج بالمضامين التربوية الداعية لتوعية المسلم بحقيقة دينه وحقيقة كينونته الخالدة التي أساسها التكريم، ولسان حال هذه الجريدة يقول :إذا كنا بالأمس فنستطيع أن نكون اليوم وسر كينونتنا بالأمس واليوم ديننا فلنراهن عليه ولا نراهن على الغرب.

6. كل هذه المشاريع عالجت سؤال النهضة بمنطلقات تربوية بطريقة مباشرة أو غير مباشرة فالطهطاوي جميع خطب كتبه كان محورها هذا السؤال إذ يقول في خطبة كتابه "المرشد الأمين للبنات والبنين" الصادر عام 1872م «أن الدافع إلى تأليفه هو أن الأمة التي تتقدم فيها التربية، بحسب مقتضيات أصولها، يتقدم فيها أيضا التقدم والتمدن على وجه تكون به أهلا للحصول على حريتها، بخلاف الأمة القاصرة التربية، فإن تمدنها يتأخر بقدر تأخر تربيتها»[1]، نفس الإشارات نجدها عند جمال الدين الأفغاني وخير الدين التونسي.. لا يمكن المفاضلة بين زعماء الإصلاح فكلهم ساهموا في فعل التنوير رغم تعدد المشاريع إلا أن أثر محمد عبده في هذا المجال كان بالغا، فالمطلع على تطلعات هذه الشخصية العظيمة من خلال ما كُتب وما كُتب عنه يعتقد أنه يحيا في عصرنا هذا، لقد سبق عصره رغم أنه سُبق برفاعة الطهطاوي وأستاذه جمال الدين الأفغاني لقد حول بشكل جريء مسار النقاش حول

[1] – رفاعة رافع الطهطاوي: "الأعمال الكاملة السياسة والوطنية والتربية" المرجع نفسه، ص 279.

مسألة التأخر من الآخر إلى الذات والطبقات العميقة من التراث «فالإسلام ينطوي على بذور الدين العقلي والعلم الاجتماعي والقانون الخلقي مما يجعله صالحا لأن يكون أساسا للتنوير والحياة الحديثة، ولأن يوجد النخبة التي تتولى حراسته وتفسيره، فتضع بذلك أساسا لمجتمع مستقر ومتقدم. »[1] نستنتج من ذلك أن فكر محمد عبده قائم على أساس نزعة توفيقية أعادت إحياء فكر ابن رشد، وتلمست أسس التقدم في تراث السلف الصالح وغايته كانت إصلاح المسلمين من خلال دينهم، وليس من خلال النموذج الغربي «فالمسلمون ما عادوا العلم يوما ولا العلم عاداهم إلا من يوم انحرافهم عن دينهم، وأخذهم في الصد عن علمه، فكلما بعد عنهم علم الدين بعد عنهم علم الدنيا وحرموا ثمار العقل»[2] إن مضمون هذه الدعوة يؤكد على أن الدين الإسلامي ليس ضد العلم، ولا ضد متطلبات العقل البشري ولا ضد المدنية الحديثة إلا أنه يقلل من أثر الفعل السياسي في تحقيق التنوير واصفا السياسة بالشجرة الملعونة في القرآن معولا على التربية ثم التربية كوسيلة لتحقيق الخلاص .

7. إن الرؤية التوفيقية لمحمد عبده والتي تقضي بأن ما هو أصيل لا يتنافى مع ما هو معاصر تؤكد على أن التنوير والنهضة مصدرهما إصلاح الدين وليس العكس كما ذهب إلى ذلك جمال الدين الأفغاني، وإن كان كليهما دعا إلى تطهير الدين من الخرافة والتقليد بتجديد الفهم لمبادئه فإذا كان منطلق الحضارة والتقدم عند الغرب الثورة على الدين فذلك لا ينطبق على الإسلام، إنه الدين الوحيد الذي منطلقات التنوير والنهضة كامنة فيه وتاريخه يشهد بذلك هذا ما ذهب إليه شكيب أرسلان 1869-1946 في تشخيصه لأسباب تخلف

[1] – حوراني ألبرت: "الفكر العربي في عصر النهضة" تر كريم عرقول دار النهار، ط4، بيروت، ط4، 1986، ص174.

[2] – جمال الدين الأفغاني ومحمد عبده: "العروة الوثقى" مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، مصر، القاهرة، ط1، 2012.ص 201.

المسلمين، لكن الأطروحة التي تربط التخلف والتقدم بالدين تعتبر مغالطة بالنسبة لفرح أنطوان، وسلامة موسى فالأول رأى أن سبيل النهضة فلسفة نظم الحكم الغربية، والثاني رأى أن سبيلها مقومات الحداثة الغربية كما صاغها أصحابها، وكل من نحا نحوهما وصف بالتيار التغريبي، مقابل التيار السلفي الذي يتزعمه محمد عبده، سيستمر أثر هذا السجال الفكري بمسميات مختلفة إلى أن يتبلور التيار الداعي للعقلانية الدينية والفلسفية في الفكر العربي المعاصر.

وصف تيار محمد عبده بأنه سلفي على أن هذا الوصف ينبغي وضعه في سياقه التاريخي فليس المقصد من مصطلح سلفي سلفية ابن تيمية أو سلفية الحركة الوهابية لأنها تمثل أصحابها، إنما مرجعية هذا الوصف قوله بالعودة إلى الأصل أي السلف الصالح لاقتباس أسس التقدم، وفي هذا تجاوز للخلافات الكلامية أو الفلسفية أو الفقهية التي جاءت بعد السلف الصالح أي طبقة الصحابة والتابعين وتابعي التابعين أو القرون الثلاثة الأولى التي وصفها الرسول صلى الله عليه وسلم بالخيرية، وتلك كانت دعوة جمال الدين الأفغاني إلا أن أغلب الدراسات تولي محمد عبده المكانة المرموقة كعالم ومصلح وداعية متنور «لقد كان المؤسس والباني والداعية الحق، لقد قام بدور المصلح الإسلامي الأعظم ، لأنه تخطى التقليد إلى النقد، وأعمل الفكر، وأعاد قراءة التراث وإنتاجه وصياغته، وأشاع جوا تنفس فيه، وأفاد منه واستقى من معينه كل من أتى بعده، وقدم في حدود عصره رؤية وتصورا وأطروحات ما تجاوز عصره، فلا غرابة أن نجد لديه ما لا نجده عند سواه من معالجة لشتى قضايا الإصلاح الديني وما أكثرها »[1]،ولعلا سؤال التربية في علاقته بفكرة التنوير والتقدم أو التنمية بالمفهوم المعاصر يعتبر أهم القضايا ..

[1] – اليافي نعيم: "حركة الإصلاح الديني في عصر النهضة" مرجع سابق، ص32.

- **البعد الحضاري التنموي للفكر التربوي عند محمد عبده:**

امتدت حياة محمد عبده* من منتصف القرن 19 إلى أوائل القرن 20.(1849-1905)آمن بأن أسلوب التربية التنويري هو أساس إصلاح المجتمع والارتقاء به فآرائه التربوية لا تقل أهمية عن آراء رجال الفكر التربوي الغربي، دعوته كانت صريحة تجافي العنف السياسي، وترى في التربية سبيل الخلاص رغم أن طريقها طويل وشاق، بدأ محمد عبده متصوفا متأثرا بالشيخ الصوفي "درويش خضر" – خال أبيه – في سن 15إلتحق بالجامع الأحمدي في طنطا، فالجامع الأزهر عام 1865 فدرس الفقه والحديث والتفسير واللغة والنحو والبلاغة ..أمضى الشيخ 7سنوات في الأزهر سالكا طريق الصوفية القائمة على أساس مجاهدة النفس، والعزلة عن الناس فكان يصوم النهار ويقوم الليل إلى أن أخرجه الشيخ درويش من عزلته مبينا له أن التصوف لا يعني الانقطاع عن الناس والانطواء إنما هو تفاعل مع البيئة الاجتماعية والسعي الحثيث للقيام بالأعمال الصالحة وفي هذا السياق يقول محمد عبده «ولم أجد إماما يرشدني إلى ما وجهت إليه نفسي إلا ذاك الشيخ الذي أخرجني في بضعة أيام من سجن الجهل إلى فضاء المعرفة، ومن قيود التقليد إلى إطلاق التوحيد.. وهو مفتاح سعادتي إن كانت له سعادة في هذه الدنيا، وهو الذي رد لي ما كان غاب من غريزتي، وكشف لي ما كان خفي عني مما أودعه الله في فطرتي..»[1].

وصف جمال الدين الأفغاني بأنه رجل الأمل واليأس، رجل الثورة والهدأة، رجل الواقع والحلم فمن مظاهر يأسه أن إصلاح الأمة لا يتم بالجرائد أين من يقرأ ومن يكتب فضلا عن من يفهم؟ ولا يتم بإنشاء المدارس العمومية لأن، هذا العمل العظيم يلزمه سلطان قاهر وثروة ثم لقد نقل

* – أنظر الفصل الأول، رضا محمد رشيد: "تاريخ الأستاذ الإمام محمد عبده" مطبعة المنار، مصر، القاهرة، ج1، ط2، 2006، ص20، 21، 23.

[1] – نفس المرجع، ص32.

العثمانيون والمصريون عن الغرب المدارس الحديثة والعلوم والصنائع والآداب وكل ما يسمى تمدنا لكن هل نجو بها من ورطات ما يلجئهم إليه الأجانب بتصرفاتهم ؟هل أحكموا الحصون وسدوا الثغور؟ ..إنه يرى «إن العلاج الناجع يكون برجوع الأمة إلى قواعد دينها والأخذ بأحكامه على ما كان في بدايته، من غير قنوط ويأس لأن جراثيم الدين متأصلة في النفوس من أحقاب طويلة فلا يحتاج القائم بإحياء الأمة إلا إلى نفخة واحدة يسري نفسها في جميع الأرواح لأقرب وقت .فإذا قاموا لشؤونهم ووضعوا أقدامهم على طريق نجاحهم، وجعلوا أصول دينهم الحقة نصب أعينهم، فلا يعجزهم أن يبلغوا في سيرهم منتهى الكمال الإنساني. أما من يطلب إصلاح أمة شأنها هذا بوسيلة غير هذه فقد ركب شططا وجعل النهاية بداية، وانعكست التربية وانعكس فيها نظام الوجود فينعكس عليه القصد ولا يزيد الأمة إلا نحسا ولا يكسبها إلا تعسا..»[1]،في هذا إشارة إلى أن التربية لا تحقق الغاية منها إلا إذا سبقت بالإصلاح السياسي الممثل في السلطان القاهر والثروة، لكن محمد عبده رفض هذا الطرح وكان مبدأ تصوره أن التقدم ثمرة التربية، وإذا كان مبدأ الفعل التربوي الإنسان فالانطلاقة ينبغي أن تكون فهم طبيعته البشرية إن الفهم الذي قدمه في هذا المجال يكاد يكون معاصر، بحيث التربية مطالبة بإنماء الجسم والروح والعقل في آن واحد، وفي هذا تجاوز للتربية التقليدية التي ترى في الطفل رجل صغير فتحمله ما لا يطيق، دون مراعاة خصائص النمو بالمفهوم المعاصر، إن أفكاره في هذا المجال منطلقاتها نقلية مشبعة بالفهم المعاصر، وإذا كان الأمر كذلك بالنسبة للطفل، فالمجتمعات أيضا لا تستطيع أن تحمل على كاهلها مشروع التغيير دون علم بحقائق دينها، ما يهمنا في هذا السياق البعد الحضاري التنموي الذي نجده في دعوته للتفكير المنطقي،

[1] – جدعان فهمي: "أسس التقدم عند مفكري الإسلام في العالم العربي الحديث" مرجع سابق، ص160.

ذلك أن عوائق التفكير السليم تتمثل في الخرافات والمعتقدات البالية «وتنتظم دعوة الشيخ إلى الإصلاح الديني في ثلاثة أمور:

1- تحرير الفكر من قيد التقليد، حتى لا يخضع العقل لسلطان غير سلطان البرهان، ولا يتحكم فيه زعماء الدنيا ولا زعماء الدين.

2- اعتبار الدين صديقا للعلم لا موضع لتصادمهما، إذ لكل منهما وظيفة يؤديها، وهما حاجتان من حاجات البشر، ولا تغني إحداهما عن الأخرى.

3- فهم الدين على طريقة السلف قبل ظهور الخلاف، والرجوع في كسب معارفه إلى ينابيعها الأولى.»[1]

إن هذه العناصر الثلاثة لا يمكن تحقيقها إلا بالخطاب التربوي بالمفهوم الشامل، خطاب يأخذ بعدا حضاريا مجتمعيا، المدرسة والجامعة فيه ليست إلا إحدى المؤسسات. ادعى زعماء الدين أن الإسلام لابد أن يرفع من الأرض ولا تقوم القيامة إلا على شرار الخلق، واعتمدوا في ذلك على نصوص نقلية وهذا يعني أن مسألة التقدم محسومة ميتافيزيقيا «واجتمعوا على اليأس والقنوط بآيات وأحاديث وآثار تقطع الأمل ولا تدع في نفس حركة إلى العمل »[2]، فأبطل محمد عبده زعمهم في مقالاته التي نشرها في مجلة العروة الوثقى وفي كتابه "رسالة التوحيد" فمختصر ما أشار إليه فهمي جدعان* في ما يخص مسألة التوحيد في علاقتها بالتقدم لدى محمد عبده يمكن ضبطها في النقاط التالية:

[1] – جمال الدين الأفغاني ومحمد عبده:"العروة الوثقى" مصدر سابق .ص29.

[2] – المصدر نفسه، ص162.

* – انظر: جدعان فهمي:"أسس التقدم عند مفكري الإسلام في العالم العربي الحديث" مرجع سابق، ص206، 207، 208.

1- التوحيد طاقة محررة تجتث جذور الفتنة بكل صورها وأشكالها، وفي ذلك تجاوز للأوهام والعقائد الخرافية وتحقيق كرامة الإنسان .

2- التوحيد يعني ثانيا رد الحرية للإنسان وإطلاق إرادته من القيود التي تكبلها سواء تمثلت في الرؤساء الدينيين والكهنة أم في القوى الخفية التي يقول بها الدجالين والمحتالين، فلا عبودية إلا لله فالتوحيد بهذا المعنى يعني تقرير المساواة بين الناس ورد التفاضل والتفاوت بينهم إلى عقولهم ومعارفهم وفضائلهم على المستوى الأخلاقي وإلى عملهم الفعلي الخالص لا إلى بطانتهم على المستوى الاجتماعي فكان طبيعيا إذن أن يجعل الإسلام مقياس الوضع الإنساني عاجلا أو آجلا دائرا على **العلم والتقوى والكسب من العمل**.

3- التوحيد يعني حربا على التقليد وتحررا من سلطة الآباء والأجداد ومن سلطة أرباب الأديان فالإنسان لم يخلق ليقاد بالزمان ولكن ليهتدي بالعلم والأَعلام .

4- التوحيد يعني رد الكثرة إلى الواحد، والفرقة والاختلاف إلى الاتحاد والألفة والتجمع .

إذا مقتضيات الدين والتوحيد تؤكد على أمران غاية في الأهمية بالنسبة للإنسان: استقلال الإرادة واستقلال الرأي والفكر بهما تتحقق إنسانية الإنسان وسعادته، إن تشبع الإنسان بهذه المعاني المستجيبة لفطرته يجعله عنصرا فاعلا في المجتمع وذلك هو المبدأ الفكري الذي شيدت عليه الحضارة الغربية حراكها الاجتماعي. كان ذلك رد على زعماء الدين أو "سدنة هياكل الوهم" وردا أيضا حاسما وعنيفا على جابرييل هانوتو السياسي الفرنسي المعاصر لمحمد عبده الذي زعم «أن حالة التأخر التي يعاني منها المسلمون ترتد في نهاية التحليل إلى العقيدة الإسلامية نفسها .إذ في الوقت الذي أنتجت فيه المسيحية المدنية الحديثة برمتها، لم ينتج الإسلام إلا تقهقرا وانحطاطا ! وفي رأيه أن العقيدتين الأساسيتين اللتين يمكن أن يعزى إليهما هذا الانحطاط هما على وجه التحديد

عقيدة "التوحيد الخالص" و"عقيدة القدر" ..فالأولى تضع الإنسان في درك الوجود وتدفعه بالتالي إلى إغفال شؤون نفسه وبث القنوط في فؤاده وإيهان عزيمته في الدنيا، أما الثانية فإنها تلغي إرادة الإنسان وتشل فعاليته وترد وجوده إلى عدم.»[1].

[1] – المرجع نفسه، ص208.

المبحث الثاني: السمات العامة للفكر الفلسفي المعاصر وسؤال التربية والتنمية.

أهم الانتقادات التي وجهها الفكر الفلسفي المعاصر لفكر النهضة أن رواده لم يفهموا الحراك الاجتماعي والسياسي للحداثة الأوربية، كما أن انبهارهم وإعجابهم بنتاجها الفكري والمادي ترتب عنه التسليم المطلق بأن لا مخرج إلا بتمثل مسارات توجهاته الفكرية في سائر أمور الدنيا «فحسن حنفي والجابري يتهمان الفكر النهضوي بعجزه عن تبيئة أفكار المعاصرة والتحديث في الفضاء الثقافي العربي، أما طيب تيزيني فيرى أن الخطاب النهضوي كان خطابا تلفيقيا مهجنا كنتاج لعجز البرجوازية عن القطع مع الإقطاع أما عبد الله العروي بعيدا في تشخيص حالة استقلالية الفكر عن الواقع في تناوله لفكر عصر النهضة يرى فيه أيديولوجية مستقلة عن حركة المجتمع الذي تجري فيها حيث يلحظ أن لوثر وراء محمد عبده ومونتسكيو وراء لطفي السيد وسبنسر وراء سلامة موسى..»[1]،لقد كان النقد صارم أدوات الهدم التي استعملها تعددت مصادرها المنهجية التي جادت بها ألمع العقول الفلسفية الغربية في سياق التراكم المعرفي السليم من حيث البنية المنطقية بالنسبة للآخر لكن يطرح تساؤلات مشروعة تعيدنا إلى مدى إمكانية تحقيق القطيعة مع فكر النهضة الأولى هذا الحلم الذي سعت مشاريع النهضة المعاصرة لتحقيقه فهل نفهم من ذلك أن ما أجازه هؤلاء لأنفسهم حرموه على رواد النهضة الأوائل أم أن المناهج الغربية المعتمدة في الخطاب من الناحية الإبستمولوجية مفرغة من المحتوى؟ تلك مشكلة أخرى، إذا كيف نفهم أن الخطاب النهضوي للأوائل لم يكن مطابقا للواقع كموضوعة يكاد يؤسس الخطاب الفلسفي المعاصر معظم أطروحاته عليها؟، موضوعة تجعل مبدأ الخطاب بل مبدأ علة التخلف التصادم مع الآخر، لم يقف النقد عند هذا الحد بل تجاوزه إلى التخوين «فوضعت إستراتيجية نظرية عمادها تأثيم عصر النهضة،

[1] – عيد عبد الرازق:"أزمة التنوير شرعنة الفوات الحضاري"مركز الإنماء الحضاري، ط2، 2005، ص43.

تخوين تاريخ ثقافتنا الوطنية والقومية باتهامها بالعمالة، الدعوة إلى القطيعة الحضارية، تخوين القومية العربية والدفاع عن العثمانية ..أي إطفاء كل لحظة من لحظات التنوير التي تسربت إلى الفكر العربي في عُثَاره الشامل وهو يتطلع، لإنتاج حالة تطابق بين الزمان والمكان، أي امتلاك زمن يلاءم المكان العالمي المعاصر للخروج ليس من ميتافيزيك الوعي فحسب، بل من ميتافيزيك الوجود.»[1]،في هذا إشارة لعلاقة زعماء الإصلاح بالحكام، وهذا يدخل في إطار إشكالية علاقة المثقف بالسلطة في ذلك العصر، والاتهام موجه ضمنيا إلى الطهطاوي وجمال الدين الأفغاني ومحمد عبده..، فعبد الله العروي يعتقد في كتابه "عصر النهضة مقدمات ليبيرالية للحداثة" أن مخرجات إشكالية علاقة السلطة بالمثقف في ذلك العصر تجعلنا لا نراهن تاريخيا على إرثه الفكري رغم أنه تميز بجرأة الموقف الفلسفي وفي نفس السياق الجابري من خلال مشروعه "نقد العقل العربي" يصف خطاب النهضة بخطاب وجدان وليس خطاب عقل بل يعمم الحكم حتى على الخطاب المعاصر فمقولات كليهما مشبعة بالانفعالات النفسية إزاء الأحداث إنها فارغة جوفاء لا تتعامل مع منطق الأحداث.. على هذا الأساس كانت غاية الخطاب المعاصر إنتاج وعي مناسب للواقع وحاجاته إلى التغيير والتقدم، فإذا تتبعنا خريطة نتاج الفكر الفلسفي المعاصر نجد سؤال التربية يختبئ وراء سؤال النهضة على استحياء، فاستنطاق مضامينه تقتضي الوقوف على بنية الخطاب برمته والنتائج المترتبة عليه ثم مدى تأثير هذه النتائج في الواقع الاجتماعي وتلك هي المشكلة العويصة، فهناك جدار سميك يكاد يكون غير قابل للاختراق بين مخرجات هذا الخطاب الذي تمثله النخبة من ناحية، والسلطة من ناحية أخرى، ثم من ناحية ثالثة المجتمع، فالمفكر يكتب للمفكر، ورجل السلطة لا يتبنى أطروحات المفكر التي من المفروض أن تكون مصدر لاستراتجيات تخدم الصالح العام، والمجتمع بشرائحه المختلفة، إنه

[1] – المرجع نفسه، ص21.

لا يـؤمن إلا بالمشـخص الـذي يمكـن حصـره في المعـاش إن فكـر النهضـة الغربيـة أول سـؤال انطلـق منـه قبـل الكتابـة كـان مجالـه "فهـم الطبيعـة البشـرية" كتـابات متخصصـة دائرتهـا ضـيقة قـام بهـا خاصـة الخاصـة أمـا مخرجاتهـا تم تبسـيطها لتنـزل إلى الواقـع المجتمعـي المعـاش بفعـل السياسـي المحنـك الباحـث دومـا عـن الفاعليـة والنجاعـة، وفي ذلـك إشـارة إلى أن الخطـاب النهضـوي الغـربي عـرف مـن يخاطـب ؟وعـرف كيـف يُخاطـب المخاطـبْ ؟ ليسـتخرج منـه أحسـن مـا يملـك، لكـن عنـدما يتعلـق الأمـر بالخطـاب الفلسـفي العـربي المعاصـر لم يفـرغ بعـد مـن الكتابـة الـتي تتجاذبهـا الثنائيـات القاتلـة في غيـاب الفعـل الحضـاري وإذا طـرح سـؤال لمـن نكتـب؟ فسـياقه لـيس تنمـويا لكنـه سـياق نظـري بحـت« لقـد غـدا سـؤال مـن الـذي يكتـب؟ ولمـن يكتـب ؟وفي أيـة شـروط يكتـب؟ أسـئلة أساسـية لنـوفر علـى أنفسـنا الكثـير مـن الجهـود الـتي تأتينـا الوقـائع لتثبـت أن كـل مـا فكـرنا بـه لم يكـن إلا باطـل الأباطيـل ..لقـد أصـبح مـن المتفـق عليـه في تفسـير ظهـور القـراءات الجديـدة للـتراث أنهـا ثمـرة تحـدي الجديـد الـذي يطرحـه الغـرب (اسـتعمارا وحضـارة) علـى الفكـر العـربي بـل علـى الكيـان العـربي ذاتـه.»[1]،أبـيح لنفسـي أن أتسـرف في المعـنى وأقـوّل الكاتـب مـا لم يقـل، نعـم كـل مـا فكـرنا فيـه لم يكـن إلا باطـل الأباطيـل ، ذلـك أن الغائـب الأكـبر في معركـة التنـوير والتجديـد والحداثـة العربيـة.. هـو الإنسـان العـربي الـذي يتمثـل الوجـود مـن خـلال مبـادئ دينـه الـتي شـوهتها الإيـديولوجيات الداعيـة للحيـاة البرزخيـة الـتي ينعـدم فيهـا العمـل ولا يبقـى فيهـا إلا الأمـل الـذي جعلـه واقعنـا ييـأس مـن نفسـه فتحـول إلى أسـطورة تثـبط الهمـم ومنـه فعـل "افعـل" تحـول إلى "سـأفعل" ويضـاف إلى ذلـك لفـظ الجلالـة "إن شـاء الله" ومشـيئة الله سـبحانه وتعـالى بريئـة مـن ذلـك لأنهـا تأبى لغـة التسـويف عنـدما يتعلـق الأمـر بمتطلبـات الاسـتخلاف . هنـاك كتـابات عربيـة معاصـرة لامسـت هـذا المعـني لم يكتفـي أصـحابها بالكتابـة لكـن حـاولوا النـزول إلى الشـارع ليحولـوا

[1] – المرجع نفسه ، ص40.

"سأفعل" إلى "الفعل" ونذكر منها **مشروع طه حسين**1889-1973م، ومشروع **محمد عزيز الحبابي**1922-1993 م، ومشروع **مالك بن نبي**1905-1973م.إن اختيار هذه النماذج مرجعيته تركيز مشاريعهم على الطبقات النفسية العميقة للإنسان العربي، وتجلياتها على مستوى السلوك أثناء مقاربة مسألة التقدم.

طه حسين 1889-1973 يوصف بعميد الأدب العربي، ذو ثقافة جمعت بين النقيضين فهي أزهرية حداثية ليبرالية له نتاج فكري غزير، جمع بين الأدب والإسلاميات والنقد الاجتماعي والثقافي محور مشروعه الأساسي إشكالية واحدة « البحث عن أسباب نهوض وتحديث المجتمع المصري من خلال المدخل التربوي وعن طريق دمجه في النسق المرجعي الأوروبي الذي هو بالنسبة إليه النموذج الأوحد المتاح للتحديث.. وفق ثلاثة اتجاهات :**الأول** يتمثل نقد التراث العربي الإسلامي بتطبيق المناهج التاريخية التي طبقت على النصوص الدينية اليهودية والمسيحية الوسيطية .**الثاني** بلورة مشروع تربوي لإصلاح التعليم، والنظام الثقافي من أجل إعداد طليعة تنويرية تقود المجتمع. **الثالث** استخدام رموز ونصوص التراث الثقافي والأدبي لنشر رسالة التحديث والتنوير في القطاعات الاجتماعية العريضة..»[1] قدم مقاربة جريئة في كتابه "الشعر الجاهلي" الصادر عام 1926 وظف من خلالها المنهج الشكي الديكارتي في قراءة التراث، جعله ذلك من المغضوب عليهم على أساس أنه تعرض للأنبياء وكذب بعض النصوص القرآنية، إلا أنه رغم الساخطين كان يعتقد في نجاعة هذا المنهج، أما في ما يتعلق بمشروعه التربوي الذي يعتبر مشروع ثقافي غايته التحديث وتحقيق النهوض، فيمكن تبين مضامينه من كتابه "مستقبل الثقافة في مصر" الصادر عام 1937 ودعوته كان هدفها الإيديولوجي معلن صريح غايته توطين تجربة النهوض الأوروبية تاريخيا

[1] – ولد أباه السيد: "أعلام الفكر العربي مدخل إلى خارطة الفكر العربي الراهنة" مرجع سابق، ص65.

وثقافيا، ثم إدماج الإسلام دينا وثقافة في نفس النسق معتقدا أن العقل المصري ينتمي إلى المجال الحضاري الغربي، لقد كان شديد الاتصال بالفكر اليوناني، كما أن العقل الإسلامي يتماثل مع العقل الأوروبي في المقومات العقدية والمعرفية ومنه لا يوجد تصادم بين الثقافتين الإسلامية والغربية وعليه كانت دعوته «محصورة في استيعاب النموذج الأوروبي في أساسياته الحضارية الكبرى التي تتمحور بالنسبة إليه في خصائص ثلاثة: أولا الحرية كقيمة سلوكية ومعرفية تتجاوز المنظور الديمقراطي بدلالته الضيقة التي انحصر فيها اهتمام الجيل الأول من الليبراليين المصريين .ثانيا الفصل بين الدين والدولة (إقامة الدولة على المنافع الزمانية) .ثالثا تكريس الدولة الشاملة المعبرة عن الأمة والمترجمة للعقد الجماعي وال حدد للشخصية الوطنية.»[1] أما في ما يخص الإسلاميات التي كانت آخر كتاباته فكان أسلوبه تربوي أفلاطوني في التعامل مع المخزون القصصي التراثي بحيث وظف الأسطورة لبث القيم الإنسانية الحديثة وتقريبها لعقول العامة من الشعب .

محمد عزيز الحبابي 1922-1993.مفكر مغربي مزدوج الثقافة له أعمال روائية وشعرية وإنتاج فلسفي باللغتين العربية والفرنسية، ذو توجه فلسفي شخصاني، مشروعه الفكري تمثل في قراءة التراث الإسلامي وفق النزعة الشخصانية، قبل أن يؤسس مذهب جديد أطلق عليه "الغدية" شكل موضوع كتاباته الأخيرة.

تأثر بشخصانية الفيلسوف الفرنسي إمانويل مونييه التي تدعو للتعامل مع الشخص ككائن اجتماعي مكتمل ومسؤول، كانت بداية عهده بالشخصانية رسالة الدكتوراه بالسوربون والتي كانت بعنوان "من الكائن إلى الشخص" عام 1954 حيث أسس لمقاربته التي وصفها "بالشخصانية الواقعية" والتي تقوم على أساس أن علاقة الأنا بالأخر تتم ضمن صيرورة تعبر عن توتر خلاق نحو

[1] – المرجع نفسه، ص69.

التحرر والتسامي فهناك فرق بين الكائن والشخص بحيث الكائن هو الفرد المادي أما الشخص هو الإنسان القيمي «فالإسلام مجموعة أنماط مختلفة لكينونة الشخص :يحيا المسلم حياة إسلامية حقيقية عندما يعي ذاته كشعور متجسم في العالم، وعندما يلتزم بالبحث صادقا عن واقعه الشخصي، وبما أن كل واحد منا متجسد وواع وملتزم كان علينا أن نتغير بتغييرنا للعالم، وان نجعله عالما أفضل طبقا لسنن الله »[1]،هذا الأخير الذي يمثل صلب المشكلة الفلسفية بكل أبعادها السياسية والمجتمعية والثقافية، كما أنها تمثل صلب المشكلة في العلوم الإنسانية المتداخلة مع الفلسفة .إن تحويل الفرد العربي المسلم من الكائن إلى الشخص يعتبر محور كتابه "الشخصانية الإسلامية" كانت منطلقاته ما جادت به عقول المصلحين الأوائل كالأفغاني ومحمد عبده ومن المتأخرين محمد إقبال عصارة الكتاب يمكن حصرها في ما يلي: "لا يتحقق التشخص للفرد العربي المسلم إلا بالإسلام" الذي أسس لنزعة إنسانية ذات أبعاد وجودية ونفسية وأخلاقية واجتماعية، يمثل هذا الطرح نظرية للنزعة الإنسانية في الإسلام فالله خلق الإنسان حر مسؤول ومكرم، ونبذ ومقت التحديدات العرقية والعصبية بل وحتى الدينية فالدين عند الله الإسلام وذلك يشمل كل الديانات السماوية « وهكذا عرف الإسلام منذ البداية التصور القيمي للشخص قبل أن يوجد مصطلح الشخص، مادام الوعي الذاتي بإنسانيته من مقتضيات علاقة الخلق التي تربطه بخالقه فلفظ الشهادة يؤكد العلاقة بين الوجود الشخصي والتوحيد الإلهي، في تأرجح دائم بين المطلق والتناهي والروحي والزمني والميتافيزيقي والنفساني.. الشخص في الإسلام يتمتع إذا بالاستقلالية الذاتية، إلا أنه ذات ترابطية "معشرية" متصلة بالآخر، يكتشف وجوده الشخصي من خلال الآخرين في علاقة ندية

[1] – لحبابي محمد عزيز: "الشخصانية الإسلامية" دار المعارف، القاهرة، 1969، ط2، ص20.

مفتوحة لا استغلال فيها ولا هيمنة فالخضوع لله وحده لا للبشر..»[1]،وعليه الإنسان شخص بالله وكائن بغير الله لأن الله حاضر في الكون وفي حياة البشر ووجوده عامل تحرر وتسامي.

- إنسانية الإنسان مصدرها تكامل الرؤية الميتافيزيقية بالحياة المجتمعية والأخلاقية ومنه لا تعارض بين الإيمان والعقل .
- المؤمن "شخص-كل" أو "شخص أمة " ذو انتماء، مسؤول، ملتزم بقضايا عصره وأمته، فمن لا يكترث لأمر المسلمين فهو ليس منهم.
- التعاليم التربوية تسير في هذا السياق ويمكن رصدها بدقة في علاقة المؤمن بالله من خلال فهمه لعقيدة الشهادة، والذي في تقديري يعتبر فهما جديدا يتجاوز أطروحات علم الكلام الكلاسيكي لأنه يقحم "الأنا" في الـ "نحن" الاجتماعي فشهادة **"أن لا إله إلا الله محمد رسول الله"** ليست ذات طابع جدلي عقلي، ولكنها ذات مدلولات علمية أنطولوجية واجتماعية وأخلاقية وسياسية كيف ذلك ؟ بررلحبابي ذلك في الفصل الثاني من كتابه المعنون :المعطيات النشوئية وخلاصة ذلك يمكن حصرها في ما يلي :

يتنازع الإنسان ككل متكامل قوتين متناقضتين الجسد والفكر، الطبيعة والروح، الإسلام يوازن بين هذين النقيضين، الجانب الملائكي من الإنسان والجانب الحيواني، يترتب عن ذلك تكامل عالم الغيب مع عالم الشهادة هذا التوازن مشروط بوعي الشخص لذاته وعيا تاما كذات مستقلة مكرمة لها خصوصياتها أمام الكائن المطلق الله «إن حديثي عن "أنا-ى" أو عن ذاتي، هو كذلك حديث عن الآخرين وإقرار بوجود الأنت و"الغير": إنها في آن واحد عملية إثبات لتمييز في-علاقات لا تنفصم: نعني أن الأنا يتمتع باستقلال ذاتي - في –ترابط مع الـ "نحن" .فالشخص يعي

[1] – ولد أباه السيد:"أعلام الفكر العربي مدخل إلى خارطة الفكر العربي الراهنة" مرجع سابق، ص172.

ذاته وعيا تاما، عن طريق الشهادة "لا إله إلا الله" لأنه واقع مزدوج ومتفرد .بفضل هذا الفعل، يؤكد الشخص واقعه المستقل وكرامته، ووجوده الخاص، أمام الكائن المطلق..»[1]، وفي هذا تحديد **أنطولوجي** للشخص، من مقتضيات الشهادة بهذا المعني تأسيس علاقة معنوية مع الآخر المؤدي لنفس الشهادة وهنا يتجلى البعد **الاجتماعي** فمن يؤدي الشهادة ينبغي أن يعطيها حقها، وحقها يكمن في دخول "أنا" المؤمن في الـ "نحن" الاجتماعي فلا خير في مؤمن لا يألف ولا يؤلف ذلك أن «كل منا يحيا كينونة، وإن كان لا يعرف كيف يتحدث عنها .إن القرآن والسنة يتوجهان إلى الكائن البشري فيخاطبان هذا الواقع الحي، الواعي لذاته، فيحضانه على الإيمان بالله وعلى الأعمال الصالحة، وينهيانه عن الوثنية والشر .إن واقعية وجودنا لا تستلزم برهنة، إذ هي بداهة تتجذر في رغباتنا، وفرحنا، وندمنا، وأحقادنا، واندفاعات طموحنا، كما نحيا، ببداهة واقع وجودنا في تداخل العلاقات المجتمعية (مبادلات، وأعمال جماعية، وعلاقات مختلفة الأشكال) ما تجاذب منها أو تنافر»[2]،أما في ما يخص البعد **العلمي** فمصدر المعرفة إما الإدراك والعقل، أو المعرفة المباشرة كمعطى حسي، وإذا كان وجود الله موضوع معاناة، نؤمن به ثم نستدل على وجوده فالشهادة تأخذ مضمون ذو بعدين : توجه الإنسان إلى الطبيعة والنظر العلمي والآيات الكريمة التي تحث الإنسان على التأمل والنظر كثيرة في القرآن ومن ناحية أخرى تجعل الإيمان مسألة ذاتية تحول الكائن إلى شخص، الشخص المتواصل مع الله ومخلوقاته وفق الكلمة الطيبة التي هي الشهادة، والتي تمثل رابطة وجودية بين العبد وخالقه، ورابطة رحمة ومودة وعاطفة بين الأنا والآخر تتجلى مظاهرها في جملة الضوابط الشرعية الموضوعية والذاتية الأخلاقية الداعية إلى التكافل الاجتماعي كالزكاة والصدقة والإحسان والإيثار.. وفي هذا غاية عظمى تتمثل في تكوين منظومة اجتماعية متماسكة على أسس

[1] – لحبابي محمد عزيز:"الشخصانية الإسلامية" مرجع سابق، ص29.

[2] – المرجع نفسه، ص50.

إنسانية مصدرها الرحمة فمن لا يرحم لا يُرحم وعليه الزكاة والصدقة وسائل ذات وظيفة اجتماعية خالصة، وليست غايات ومنه أزمتنا ليست أزمة اقتصادية أو أزمة ثروة ولكنها أزمة أخلاقية قيمية تتمثل في عدم الوفاء بمقتضيات الشهادة.

إذا روح الشهادة بهذا المعني تأخذ بعدا عمليا تطبيقيا والعلم الذي فرض الله طلبه على الإنسان فيه حسم لمسألة الشك أو الريب في وجود الله وبهذا تكون الشهادة محور الوجود إلا أن العلم وحده لا يكفي لتحويل الكائن إلى شخص يتمثل معاني التعالي الإنسانية فهناك أيضا فرائض دينية أمرنا الله أن نلتزم بها لتحقيق معنى العبودية التي جوهرها حب الله ومخلوقاته .أما على المستوي السياسي فتحضرني كلمة عمر ابن الخطاب الخالدة "متى استعبدت الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحرار" حرية الإنسان من كرامته الشخصية إنها مقوم من مقومات وجوده، وكل سلطة تقمعها لا تستجيب لمقتضى الشهادة ذلك أن «الدولة جهاز إنساني، لكن كثيرا ما تجرد الكائنات البشرية عن خاصيات الإنسانية .ففي اللحظة التي تحطم الدولة استقلال الأفراد الذاتي تحول دون تشخصنهم .وحينما يصبح القوم غير مؤمنين بواجباتهم ضد الدولة، مكتفين بواجباتهم نحوها، إذ ذاك يتحول النظام إلى دكتاتورية واستبداد، إذ هي التي تفكر وتشرع لهم، وعلى العكس من ذلك ليس لخليفة المسلمين أي فضل أو امتياز خاص، فهو خليفة الله ما دام يخضع للشريعة، طبقا لمبادئ الكتاب والسنة..»[1]، وعليه لا طاعة في معصية الخالق، فالدولة كجهاز إنساني تستمد شرعيتها من مدى خضوعها للشريعة التي أرادها الله لعباده من أجل تحقيق المصلحة العامة، ومنه الحاكم أو أولي الأمر شانهم شأن العامة أمام الشهادة وإذا كان لهم سبق التسيير فالعامة لها حق المراقبة والمتابعة لسير الأمور العامة، وكلاهما يعود إلى السلطة الإلهية العليا التي حرمت الظلم وجعلت منه ظلمات يوم

[1] – المرجع نفسه، ص56.

القيامة .أما في ما يخص الأثر الأخلاقي الاجتماعي للشهادة لا يتحقق إلا إذا أدرك الإنسان محتواها عندها تتحقق التقوى وهي مخافة الله في السر والعلن هذا النوع من الشعور يمثل القوة الدافعة لتحقيق الإحسان أي التطلع الدائم إلى الأفضل يترتب عن ذلك شخص وصفه الرسول صلى الله عليه وسلم بالمؤمن القوي إنه المؤمن المسؤول أخلاقيا عن أفعاله في علاقته بالآخرين، وفي علاقته بالله، المؤمن الذي توجهه النية التي مقرها القلب، والحرية الشخصية المتجاوزة لأي سلطة بشرية أو كهنوتية « فليس ثمة مسوغ للقلق عند المسلم .وحبه لله العادل الذي لا يظلم الناس شيئا هو اكبر مسوغ للأمل والذي يبقى عليه بعد ذلك أن ينخرط في الوجود بحيث تلتحم عنده القيم الدينية والقيم الدنيوية، بعيدا عن كل سلطة كهنوتية، ليدفع بأمته وبالإنسانية في طريق التقدم..»[1]،وعلى هذا الأساس التخلف ضد التأنسن والقضاء عليه مبدأه الذات فتغيير ما بالأمة من عوامل الضعف والهوان لا يتم إلا بالعودة إلى أنفسهم طرح لحبابي سؤال بعد إدراج الآية 11من سورة الرعد .. ماذا يجب أن نغير ؟ هل نغير العالم الخارجي (العادات، والأعراف، والدساتير و، الوسط) أم العالم الداخلي أي الإنسان ؟ وهذا يجعل طرح صاحب "الشخصانية الإسلامية" ذو محتوى تربوي يصحح المفاهيم التي تشكل نسيج وجود المؤمن الذي كرس التخلف باسم الحفاظ على إيمانه، إذا يجب أن نغير العالم الداخلي أي الإنسان وذلك لا يتحقق إلا بفلسفة تربية تتمثل هذه المعاني التي ليست إلا إحياء لأفكار المصلحين الأوائل بأسلوب انسجم فيه المنهج الدخيل بالمحتوى الأصيل.

مالك بن نبي1905-1973 أحد رموز الحركة الإصلاحية في الجزائر، معظم إنتاجه كتبه بالفرنسية وتمت ترجمته إلى العربية ومن أهم كتبه التي هندس فيها معالم النهوض وهو المهندس المحنك كتاب "شروط النهضة "وهو كتاب تربوي بامتياز بحكم أن كل مساره الفكري يشخص علل

[1] – المرجع نفسه، ص 58.

السلوك، ويقدم وسائل تعديله ليستجيب لشخصية المسلم الفاعل المجسد فعليا لمفهوم الخلافة « ألم نقل :إن الذي ينقص المسلم ليس منطق الفكرة، ولكن منطق العمل والحركة، فهو لا يفكر ليعمل، بل ليقول كلاما مجردا بل أكثر من ذلك فهو أحيانا يبغض أولئك الذين يفكرون تفكيرا مؤثرا ويقولون كلاما منطقيا من شأنه أن يتحول في الحال إلى عمل ونشاط.»[1]،المتأمل في نتاج مالك بن نبي الفكري يدرك على أن كل كتبه توجهه الفكري محصور في البحث عن شروط النهضة، ومنها **مشكلة الثقافة** و**الظاهرة القرآنية**، و**الفكرة الأفريقية الآسيوية**، **والقضايا الكبرى**، و**ميلاد مجتمع**..مبدأ البناء الفكري لمالك بن نبي يمكن رصده في تصوره لمعنى الحضارة التي يرى أنها مفهوم كوني يتجاوز الخصوصيات الدينية يحتكم لقانون كلي :

حضارة = إنسان + تراب + وقت .يترتب عن ذلك أن ناتج الحضارة مصدره الحضارة ذاتها إذا تم محاصرة مشكلاتها « إن مشكلة الحضارة تتحلل إلى ثلاث مشكلات أولية :مشكلة الإنسان، مشكلة التراب، مشكلة الوقت فلكي نقيم بناء حضارة لا يكون ذلك بأن نكدس المنتجات، وإنما بأن نحل هذه المشكلات الثلاث من أساسها»[2]، ماذا يترتب عن ذلك؟ يترتب عن ذلك أن الحضارة محكومة بثلاثة عوالم:

"**عالم الأشخاص، وعالم الأفكار وعالم الأشياء** " طبيعة العلاقة القائمة بين هذه العوالم تحدد حقيقة الحضارة، يعتقد مالك بن نبي أن القانون الكلي الذي صاغه ينطبق على كل الحضارات والعامل المحرك الضابط لإيقاع العناصر الثلاثة المكونة للحضارة هو الفكرة الدينية بالمعنى الأنثروبولوجي، ومنه جميع الحضارات لها إمكانيات نهوض ذاتية منسجمة مع خصوصيتها العقدية

[1] – بن نبي مالك :"شروط النهضة" تر عبد الصابور شاهين، دار الفكر، سوريا–دمشق، ط1، 1979، ص 96.

[2] – المرجع نفسه، ص45

والتاريخية متى أصلحت أحوالها الثقافية والاجتماعية والمؤسسية بإعادة بناء شخصية الإنسان بفعل التربية .

محور عملية التغيير الاجتماعي عالم الأشخاص« إن الأفراد في المجتمع يتعلمون عن بعضهم البعض، إذ يتأثر الجميع بالأشياء المحيطة. كما أن تيار المؤثرات قد يزعزع فيهم قيما واتجاهات، لذا فإن تنظيم الطاقة الحيوية للفرد وتكييفها ضمن شبكة من العلاقات الاجتماعية والأنشطة المنبثقة عنها يعد أمرا لازما، لأن كل فكرة عن التربية الاجتماعية يجب أن تتحدد في تكوين الفرد وعلاقاته الاجتماعية. »[1]، الفرد الذي يعتبر رأسمال، الاستثمار فيه يقتضي التغلغل في تركيبته النفسية الفكرية التي مجالها الثقافة السائدة، تقويم ما فيها من اعوجاج يحتاج إلى برنامج تربوي ذلك أن «في المركب الاجتماعي للثقافة ينحصر البرنامج التربوي، وهو يتألف من عناصر أربعة يتخذ منها الشعب دستورا لحياته المثقفة:

1. عنصر الأخلاق لتكوين الصلات الاجتماعية.
2. -عنصر الجمال لتكوين الذوق العام.
3. منطق عملي لتحديد أشكال النشاط العام.
4. الفن التطبيقي الموائم لكل نوع من أنواع المجتمع، أو(الصناعة) حسب تعبير إبن خلدون..

»[2]،أما بالنسبة للعنصر الأول « فالقيم الأخلاقية في بعدها الاجتماعي، تلعب دورا هاما في قيام المجتمعات وتطويرها. وإن بناء شخصية الفرد لا يتحقق دون أساس أخلاقي. وإن فعالية المجتمعات تزيد أو تنقص بمقدار ما يزيد فيها تأثير الأخلاق أو ينقص، لأن الأخلاق

[1] – مالك، بن نبي:" ميلاد مجتمع ".دار الفكر. دمشق :1986.ص72.

[2] – بن نبي مالك :"شروط النهضة" مرجع سابق، ص87.

شرط أساس في تنظيم العلاقات الاجتماعية، بما يلائم المصلحة العامة. »[1]،إن مبدأ القوة بالنسبة لبن نبي الثقافة التي مصدرها الدين الإسلامي ذلك أن المحتوى الثقافي للرابطة الدينية جد غني بعوامل النهوض «إن قوة التماسك الضرورية للمجتمع الإسلامي موجودة بكل وضوح في الإسلام ولكن أي إسلام ؟الإسلام المتحرك في عقولنا وسلوكنا والمنبعث في صورة إسلام اجتماعي .»[2]، نعم أي إسلام ؟في هذا إشارة واضحة إلى أن مفهوم التجديد والتغيير لا يتحقق بالتراث جملة وتفصيلا ولا يتحقق بالاستيراد إنما يرتبط بالفاعلية والنجاعة ومدى الاستجابة لمتطلبات الواقع وعليه «كل ما يناط بمفهوم التغيير والتجديد، ينبغي أن نتوخى فيه جانب الصحة وجانب الصلاحية. فلابد من التمييز بين الأفكار وتفحصها، حين تثار قضية التراث والاقتباس والاستيراد. لأن أي فكرة في التراث قد تكون صالحة في حينها، لكن نقلها إلى وسط غير مؤهل لاستيعابها قد يكون له مردود سلبي. فالفكرة التي كانت لها قيمتها الايجابية في السلوك في الماضي، قد تصبح مضرة عديمة الجدوى في الحاضر. »[3]،إن عدم قراءة التراث قراءة واعية تستجيب للغة العصر، والأخذ بالأفكار المعاصرة التي مصدرها مجتمعات غريبة عنا ثقافيا كل ذلك يؤدي إلى اضطراب عالم الأفكار، وذلك ينعكس سلبا على الشخصية فالسلوك، وهذا ما أشار إليه مالك بن نبي عند تناوله إشكالية الأفكار الميتة والأفكار القاتلة. حيث رأى «أن هناك استقطاب متنافر، إزاء مسألة الموروث والمستحدث، مما أدى في كثير من الأحيان إلى الاضطراب والخلل في عالم الأفكار، وانعكس بدوره كاضطراب في عالم السلوك. فبدلا من تكامل الأصالة بالاقتباس في شكل

[1] – بن نبي مالك:" تأملات" دار الفكر. دمشق، ط1، 1986. ص44.

[2] – بن نبي مالك :"شروط النهضة" مرجع سابق، ص90.

[3] – بن نبي مالك:" دور المسلم ورسالته في الثلث الأخير من القرن العشرين". دار الفكر. دمشق، ط1986،1.ص60.

إيجابي وخلاق، وفي إطار يخدم حركة البناء العام للأمة، حدث انشطار يمثله اتجاهان. الأول يهدف إلى الحفاظ على الأفكار القديمة حتى وان كانت ميتة، والثاني يسعى إلى استيعاب الأفكار المستحدثة حتى وإن كانت قاتلة.»[1]، وفي هذا السياق ينبغي توخي الحذر من الوافد الجديد، وفي نفس الوقت الانتباه لما في التراث من عوامل التثبيط فالأمر منوط بالنخبة واختياراتها ذلك «أن مشكلة النقل القاتل، وهي المشكلة البارزة التي تعاني منها حركات التغيير التغريبية، ليست راجعة إلى الثقافة المقتبسة عنها. فليس مضمون هذه الثقافة هو الذي يحدد الاختيار، وإنما هو طريقة الصفوة في الاختيار الإرادي واللاإرادي. وبناء على ذلك، لابد من تصفية الأفكار الميتة وتنقية الأفكار القاتلة كأساس لأي نهضة منشودة. »[2].

أما في ما يخص علاقة الدين بالعلم وزعم الزاعمون بأن سبب تخلفنا الدين الإسلامي فمالك بن نبي يرى«أن الثقافة الإسلامية وهي تشيع المناخ العقلي بكلمة (إقرأ) قد منحت التفكير حريته والعلم نموه، متبعة بذلك أساليب تربوية، كعمليات دعم للبناءات العقلية للفرد والمجتمع. فتنمية التفكير العقلي وتوفير فرص الإبداع والابتكار العملي، يتوقف إلى حد كبير على المناخ الثقافي السائد في المجتمع، بما فيه من عناصر سالبة أو موجبة. »[3]،وفي هذا إحالة إلى أن المشكلة في المسلمين وليس في الدين الإسلامي.

التربية الاجتماعية التي تحقق الأهداف المنشودة منها تحتاج إضافة إلى المناخ الثقافي الملائم إلى التوجيه حتى لا تبدد القوة والاستمرارية لأن منطق الحضارة التغير نحو الأفضل باستمرار

[1] – بن نبي مالك:" مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي". دار الفكر. دمشق ط1، 1986، ص153.
[2] – بن نبي مالك:" وجهة العالم الإسلامي" دار الفكر، دمشق، د ط1، 1986، ص74.
[3] – بن نبي مالك: "في مهب المعركة". دار الفكر. دمشق، ط1، 1986، ص174.

فالتطلعات المشروعة إذا لم تتحول إلى فعل تبقى مجرد حلم كما أنها إذا قفزت عن عقيدة الأمة وروحها وتراثها فقدت مشروعيتها، وعليه إن ضابط الإيقاع بالنسبة لكل هذه التوجهات التي تبتغي تربية فاعلة تحول الفكرة إلى فعل أي تحتكم إلى المنطق النظري، والمنطق العملي هو فلسفة تربية تتغذي من ينابيع الدين الإسلامي الذي قدم نظرة متكاملة عن الوجود والمعرفة والقيم بحيث « تصبح فلسفة التربية، هي المنسق للتخصصات التربوية المختلفة والوسيط الأساسي بين التربية وغيرها من فروع العلم والحلقة التي تربط بين ما أنجز في الماضي وبين آمال المستقبل. لأن دراسة بعض التخصصات المتناثرة تبقى لا معنى لها، بل هو عمل عبثي، يهدر الطاقات والجهود، إذا لم يكن التعلم متكاملا، يؤدي كل تخصص فيه إلى نتيجة واحدة مشتركة. »[1]، وفي هذا السياق تجدر الإشارة إلى الأهمية التي أولاها بن نبي للعلوم الإنسانية في صناعة الإنسان الذي يحقق مشروع التغيير لأن «التربية الاجتماعية تستمد قواعدها العامة من علم التاريخ وعلم الاجتماع وعلم النفس. وإن تاريخ أي مجتمع، هو شبكة علاقات ونظام وأفعال منعكسة لدى الفرد المتكيف. فهو يؤكد على أنه لبناء نظام تربوي واجتماعي، ينبغي أن تكون لدينا أفكار جد واضحة عن العلاقات والانعكاسات التي تنظم استخدام الطاقة الحيوية على مستوى الفرد والمجتمع، فالتربية الاجتماعية السليمة، لا تستورد مفاهيمها وحلولها من مجتمعات أخرى، لأن المجال الاجتماعي ليس كمجال الميكانيكا. فمشكلات الإنسان ليست هي مشكلات المادة، وبالتالي فإن الأفكار والمفاهيم جزء من محيطها وقد تفقد قيمتها عند انفصالها عن ظرفها الاجتماعي. »[2]، على هذا الأساس تتضح الرؤية العامة لفعل التربية في الحضارة ولفعل الثقافة في التربية وفي المجتمع وفق العوالم الثلاثة، والتي أخطرها عالم الأفكار الذي يشكل النسيج الثقافي للأمة «فالثقافة ما هي إلا محيط معين يتحرك في

[1] – بن نبي مالك: "دور المسلم ورسالته في الثلث الأخير من القرن العشرين" مرجع سابق، ص60.

[2] – بن نبي مالك: ".ميلاد مجتمع ".مرجع سابق، ص46.

حدوده الإنسان. إنها جو من الألوان والعادات والتقاليد والأشكال والأوزان والحركات التي تطبع حياة الإنسان باتجاه معين وأسلوب خاص، يقوي تصوره ويلهم عبقريته، ويغذي طاقته الأخلاقية. »[1]، هذا إذا تم تنقيتها من المثبطات المعيقة للعملية التعليمية يتحقق الهدف و« هو تعليم الفرد الإنساني كيف يحيا، وكيف يتحضر في المجتمع الإنساني. »[2]

تبرير التخلف والانحطاط بالاستعمار ليست إلا حيلة زائفة تجانب الصواب لأن الشعوب التي استعمرت كان لديها "القابلية للاستعمار" فالحضارة مسار إنساني موضوعي أي سنن إلهية لا تتغير احترامها يحقق الحضارة وخرقها يترتب عنه التخلف ويتضح جليا في كتابه الظاهرة القرآنية الصادر عام 1946 توجها منهجيا علميا مبني على المقاربة الاجتماعية العملية يتجاوز من خلاله المناهج البيانية والأسلوبية التي كانت معتمدة في تفسير القرآن الكريم وغايته كانت أن يرتقي بعقول الشباب إلى مستوى التأمل الناضج للقرآن الكريم تأمل لا يفصل بين النص والمقصد والواقع . وفي النهاية يمكن اختزال المضامين السالفة الذكر بأن روح الحضارة التربية النوعية التي تقدمها النخبة لأفراد المجتمع تربية بالمفهوم العام لا تقف عند حدود المؤسسة التربوية بل تتجاوزها إلى كل المؤسسات على أساس أن الثقافة كل متكامل والحضارة كل متكامل ومنه معالجة جزء وإهمال الأجزاء المتبقية لا يزيد الأزمة إلا تأزما ومنه الحلول العلمية التربوية التي اقترحها بن نبي في كل كتبه للخروج من التكلس الحضاري يمكن حصرها في النقاط التالية:

- مشكلة الإنسان تحل بتوجيه الثقافة وتوجيه العمل وتوجيه رأس المال ..
- ومشكلة التراب تحل بغرس قيم العمل والعمل الاستراتيجي للإصلاح الزراعي واستخدام الموارد المتاحة وحسن استغلالها.

[1] – بن نبي مالك:"مشكلة الثقافة". دار الفكر. دمشق، ط1، 1986، ص100.

[2] – بن نبي مالك:"ميلاد مجتمع" مرجع سابق، ص93.

- ومشكلة الوقت تحل باستبدال زمنية العدم والتلاشي بزمنية الفعل والنشاط والتوجه المستقبلي..»[1].

إن **سؤال التربية** كموضوع مركزي يعتبر الغائب الأكبر في هذا السجال الفكري الذي مسار البحث لا يقتضي التوغل فيه، ويبقى سؤال النهضة بالمسميات السالفة الذكر المكتسح لمجالات الوعي الذي يبحث عن وعي بديل يتحقق دفعة واحدة، وذلك لا يتحقق إلا بمعجزة، إن هذا لا يمنع من أن هناك محاولات جادة في الفكر المعاصر أولت التربية وفلسفة التربية اهتماما لكن لا ترقى إلى مستوى المحاولات التي عرفها الغرب في العصر الحديث فلا نجد جون جاك روسو عربي في الفكر العربي الحديث، ولا نجد جون ديوي عربي في عصرنا هذا، وهذا يدفعنا لامتحان هذه الحقيقة المرة من خلال المبحث الثالث .

[1] – ولد أباه السيد:"أعلام الفكر العربي مدخل إلى خارطة الفكر العربي الراهنة" مرجع سابق، ص60.

المبحث الثالث: التنمية–الثقافة –التربية والراهن.

1. الإشكالية المعضلة:

ثلاثة حدود متى وقع بينها الانسجام كان التقدم، ومتى وقع بينها التنافر كان التخلف...علاقة تثير توتر وقلق معرفي لا زال يؤرق كل من حمل على عاتقه سؤال التنمية الشاملة سواء كان عمله الفكر المنظر أو كان من أهل السلطة السياسية المباشرين بالفعل كيف تكون الثقافة عائق أو محفز لفعل التربية والتنمية؟ هل الخطاب الفلسفي الحديث والمعاصر انتبه إلى الوحدة العضوية القائمة بين الثلاثة حدود؟.

الثلاثة حدود تكاد تشكل مثلث برمودة الذي تاهت فيه كل محاولات التغيير والإصلاح.

- **فمصطلح الثقافة** مكتنز بالماضي والتراث، والراهن فيه لا يمثل إلا القشور، ولا يمكن فصل الفرد، بل المجتمع المراد تنميته عن جذوره الثقافية الثاوية في أعماق أعماقه فأي خطاب يمكن أن يخترق هذه الذات المتمترسة في حصنها الأنطولوجي القيمي المعرفي الأصم والذي من خلاله تعاين حقائق الوجود ؟
- **مصطلح التنمية** مكتنز بالراهن مشبع بتعاليم إيديولوجية المنتصر حضاريا التي تنص على أن الخصوصية الثقافية بشكل عام والدين الإسلامي بشكل خاص عامل من عوامل التخلف، فهل يخرج الفرد من جلده ليحقق التنمية المنشودة ؟ أو يلمع نفسه من الخارج لينسجم مع لغة العصر ويحتضن ماضيه في دواخله بحسرة على أساس أنه مظلوم في وجوده محرم عليه أن يحلم بغد أفضل فمسألة التقدم محسومة من الناحية الثقافية ميتافيزيقيا ومحسومة من ناحية المنتصر حضاريا عسكريا ؟ فما مصدر الظلم ؟الآخر أو التراث الذي تم تلميعه من طرف هذا وذاك؟ لكن إذا أصبح التلميع عادة ارتقى إلى مستوي الحقيقة فهل يمكن القول بأن

شخصية المسلم العربي ليست إلا وهم، بل تنميته التي يتبجح بها ليست إلا وهم ؟ أي لعنة هذه التي حلت على المجتمعات العربية المسلمة بل المستسلمة للوهم والانشطار الداخلي وللحلول السهلة والوجبات السريعة ؟

- **مصطلح التربية** في قفص الاتهام حائر بين هذا وذاك بين حمولة الماضي غير المحص وسلطة الحاضر المتغطرس، بين الثابت والمتغير، فإذا تقدم لتربية الأجيال من لمع نفسه من الخارج فالبرنامج التنويري في واد والقيم التي يبثها في العقول في واد آخر، فهل المشكل في التربية أو في المربي ؟ لكن الكارثة الكبرى ماذا لو كان هذا المربي هو منتج الخطاب "النخبة" التي من المفروض أن تهندس مشاريع التغيير المجتمعي ؟ أي لعنة هذه التي نحن فيها من عبث العابثين المتلاعبين بالعقول ؟ لماذا الخطاب التنويري لم تخترق أنواره العقول رغم أن الدول العربية الإسلامية تنفق عليه الميزانيات الهائلة أم أن السلطة هي الأخرى ملمعة من الخارج لتستجيب للراهن لكنها مسكونة بالقبيلة والعشيرة من الداخل ؟ فهل يمكن أن نختزل كل هذه الأسئلة في سؤال واحد كيف نفهم ديننا فهما علميا مجتمعيا حضاريا تقدميا يؤهلنا للتدافع الحضاري على أساس التكامل بين الثلاثة حدود السالفة الذكر ؟

المتأمل في الخطاب الفلسفي العربي الحديث والمعاصر يكتشف أن مقاربة فكرة التقدم والإصلاح على أساس تربوي وفق المرجعية الثقافية الإسلامية حاضرة بقوة في الخطاب النهضوي الإصلاحي، لكنها للأسف لم ترقى إلى مستوى بناء معالم فلسفة تربوية تنهل من المنابع الأصيلة لمعلم البشرية، تفرض وجودها في سياق التدافع الحضاري، وعلية جهود رواد الإصلاح التربوية كان مجالها دعوي يفتقر للبعد العلمي، وخطاباتهم كانت مشحونة بالعاطفة يتحكم في بناءها الراهن المتمثل في إكراهات المستعمر المدروسة علميا لاستغلال الثروات الطبيعية والإنسان العربي المسلم،

فمعركة الخطاب الفلسفي الحديث في الواقع كانت معركة تعبئة للشعوب من أجل التحرر ولا نستطيع تحميله أكثر من ذلك، أما عن مواقفهم الداعية لتجديد الفكر الديني على أساس التربية التي تراعي القيم الايجابية الوافدة كإضافة للقيم الأصيلة فهي ردة فعل لهذه الإكراهات ومنه سؤال الثقافة والمرجعيات الدينية.. يمكن اختزاله في سؤال الهوية، وشيء طبيعي أن أمة فاقدة لهويتها لا يمكن أن تحقق أي تقدم، وإذا تحقق لن يكون إلا شكليا مؤقتا، يمثل هذا السؤال الجبهة الأولى في معركة التحرر من التخلف على أساس أن الآخر يسد المنافذ ويحد من الخيارات بامتهانه لشخصية الإنسان العربي المسلم بممارساته التسلطية، ويشوه الخطاب التنويري الذي حمل لواءه رواد الإصلاح لتحرير هذه الشخصية مما زرعه فيها الخطاب التسلطي من عوامل الوهن والاستكانة .

أعتقد أن الخطاب الفلسفي الحديث أدى دوره التاريخي وفق ما توفر له من شروط موضوعية تاريخية، والدليل على ذلك أن الثورات التحررية ما كان لها أن تنجح لولا الآثار الايجابية لهذا الخطاب المتشبع بالجوانب التربوية القيمية التي تمثل عناصر القوة في الدين الإسلامي، على هذا الأساس الخصوصية الثقافية لم تكن غاية في حد ذاتها لكنها كانت شرط ضروري وموضوعي وتاريخي لهوية تحارب من أجل التصدي لأخطار مصدرها جبهتين جبهة الاستعمار الدخيل بالسلاح وبفكرة التقدم، وجبهة التخلف الداخلي الدخيل، ومنه كانت مخرجات الخطاب متوازنة في سياقها التاريخي .

أما الخطاب الفلسفي المعاصر الذي كان نقده صارما لمخرجات الخطاب الفلسفي الحديث كما أسلفنا، فأعتقد أن هذا النقد ينطبق على مضامينه وتوجهاته ومخرجاته، لقد تكلم في كل القضايا الثقافية والمعرفية والسياسية والحضارية، تباينت تياراته وأطروحاته، ولا نجد في ركامه المعرفي فلسفة تربية إسلامية واضحة المعالم ولا نجد في مضامينه مشروع تنموي يمثل نظرية قابلة

للتطبيق وكأني بهذا الخطاب يعيدنا إلى الفهم اليوناني الكلاسيكي للفلسفة الذي مداره المعرفة من أجل المعرفة إلى درجة أن التساؤل عن مشروعيته بل عن وجود القول الفلسفي العربي فعليا في وقتنا الراهن أصبح في حد ذاته قضية فلسفية .

إن بنية الخطاب الكلاسيكي لا تثير إشكاليات معرفية بحكم أن الخطاب النصي كان المهيمن رغم أن هناك محاولات جادة لتحرير العقل التربوي من الخطاب النصي، وأصحاب هذه المحاولات في تاريخ الفكر الفلسفي الإسلامي من المغضوب عليهم كالمعتزلة وفخر الدين الرازي ..وابن رشد..لكننا لا نجد في ما جاد به الفكر الفلسفي الحديث والمعاصر نظريات تربوية أصيلة مستمدة من التركيبة العقلية النفسية الثقافية التاريخية للمجتمعات العربية الإسلامية تستجيب لروح العصر، إن الباحث في موضوع كهذا عليه أن يستنتج التصورات من خلال بنية هذا الفكر أو ذاك، وكأن مسألة التخصص التي تعتبر مسألة نظرية بالنسبة للفكر الغربي أصبحت مسألة إجرائية بالنسبة للفكر العربي الإسلامي بحيث فروع المعرفة جزر معزولة ليس لها غاية كلية، فالفيلسوف ليس مطالب بتغيير الواقع، ذلك دور السياسي، ونفس الشيء يقال عن عالم الاجتماع وعالم النفس .. وحتى على مستوى الوظائف والمهن فالطبيب ليس مطالب بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ذلك دور الإمام في المسجد، وحتى المعلم في القسم ليس مطالب بالتعايش مع التلاميذ اجتماعيا فهذا ليس تخصصه إنما دوره محصور في القضاء على أمية الحرف ويا ليته يقوم بهذا الدور وهكذا.. فكرة التخصص في العلوم بالمعنى المفرغ من البعد الإبستيمولوجي انعكس أثارها على جميع فئات المجتمع وفروع المعرفة، فجعلت منها جزر معزولة لا تفاعل بينها، وفي هذا السياق تطرح إشكالية علاقة المثقف بالسلطة لتسوق التبريرات المنطقية التي ترفع المسؤولية والحرج عن المثقف بحكم أنه أدى وظيفته وترميها في ملعب السلطة، والإشكالية الحقيقية التي ينبغي أن تطرح علاقة المثقف بالمجتمع

بجميع فئاته ذلك أن من يمثل السلطة منبته الحقيقي المجتمع، وفي الوضع الصحي المجتمعات ترى بعيون نخبها فهل أدى المثقف الفيلسوف أو الفيزيائي أو الأديب أو السينمائي ..دوره متحملا مسؤوليته الاجتماعية أم هي ألقاب يوصف بها هذا وذاك خالية من المضمون ؟.

إن سياق هذا الطرح يجعل ترسيخ الأنماط الثقافية الفعالة في المجتمع بفعل التربية مسؤولية الجميع إن الإمام يفقد مصداقية رسالته أمام الشعب إذا بدر منه سلوك يتناقض ومضمون القيم التي يدعو إليها في خطبه، ونفس الشيء ينطبق على المعلم والأستاذ مهما كانت رتبته .. والفيلسوف وعالم الاجتماع ..ما لم يهتم بقضايا أمته الجوهرية فاقد لمصداقيته، رب قائل هناك عدة تيارات فلسفية تمخض عنها عدة تصورات تخدم قضايا الأمة ، أقول أغلب هذه الجهود تمثل ترفا عقليا لا يخدم قضايا الأمة الفعلية لأن هناك فصل وقطيعة بين الفلسفة والحياة والفلسفة والمجتمع فالعقل الجمعي العربي لا زال إلى يومنا هذا مسكون بفكرة أن الفلسفة كفر ..، ومنه مرض الحضارة يبدأ بمرض نخبها لأن صناعة التنمية من صناعة النخب على المستوى البسيط وعلى المستوى العالي أي إنتاج الفكر وتفجير قوة الإبداع فيه التي تؤهل المجتمع للمغالبة والفئة القليلة التي تغلب الكثرة حسب التعبير القرآني هي النخبة المشبعة بالمعاني الربانية من علماء في سائر الميادين، وفلاسفة ومفكرين...بل المعلم الذي كاد أن يكون رسولا، فالمجتمعات تنظر للحق بعيون نخبها كما أسلفنا ، النخب التي عملها محصور في بلورت وعي حضاري يقود وينظم وفق استراتيجيات تربوية تثمن عوامل القوة في التراث وتتلبسها ليس على سبيل التفاخر بأمجاد الماضي، إنما لمواجهة تحديات الواقع الراهنة، وتلك مسؤولية الأسرة والمجتمع والنخبة الفكرية والسياسية التي ينبغي أن تصدر خطابا متوازنا قابلا للتداول العقلي يحي الهمم ويؤسس لثورة ثقافية تربوية تحرك المياه الراكدة ذلك أن كل المشاريع النهضوية «بدأت بنوع من الثورة التي غيرت من نظرة الإنسان إلى نفسه ومجتمعه، وإلى

العالم من حوله، سواء تحدثنا عن النهضة الإسلامية(وهي النهضة الناجحة الوحيدة في تاريخنا) أو النهضة الأوروبية، أو النهضة اليابانية. فقد ابتدأت هذه النهضات بثورة إبستيمولوجية غيرت من العلاقة الذهنية بين الكائن والمحيط الذي يعيش فيه، فكانت النهضة والإبداع والعقل الخطابي.. وإذا كانت التربية هي سبيل تجاوز التخلف في بلادنا وسواها، فإنها لن تكون كذلك إلا إذا حققت في ذاتها وداخلها أولا الثورة العلمية والتكنولوجية»[1]، هناك جهود تبذل في المجال التربوي على مستوى التنظيم لكن لازالت محتشمة لم تحقق أهدافها « المدرسة العربية لا بد من أن تتجه اليوم إلى التخلي عن المادة المعرفية المجزأة والخطية والمبنية على الكم والتجريد والحقائق المطلقة ..صحيح أن قدرا من المعارف يظل ضروريا، ولكن لا بد في المقابل من الإقرار بأن المادة المعرفية التي تكتظ بها مناهجنا مادة متضخمة على حساب تنمية مهارات التفكير وتتوقف دورة اكتسابنا للمعرفة عادة عند الإلمام بها دون توظيف، وهو الأمر الذي يجعلها عرضة للضياع والتبدد، وهو الأمر الذي أفضى إلى نقص شديد وواضح لدى أغلب المتعلمين في مهارات البحث، حتى إن أغلب الطلبة يعتمدون في دراستهم على الملخصات وملخصات الملخصات»[2]، ويبقى التساؤل قائم هل الفكر الفلسفي العربي المعاصر عاجز على أن يخرج لنا فيلسوف تربية واحد يخلص التربية بالمعنى الخاص من مآزقها أم الحلول السهلة متوفرة بنقل ما جادت به عقول فلاسفة التربية الغربية ؟

على هذا الأساس يعتبر الجانب التربوية التنويري صمام الأمان لتنمية فاعلة تصنعها أجيال خرجت من حالة الوصاية« فمعادلة التنوير هي بناء الإنسان المتنور الذي يحطم أصفاد الوصاية العقلية، فينطلق رافضا لقيم التعصب والانغلاق والانصياع في اتجاه التجديد والابتكار والإبداع. "الأنوار خروج الإنسان من حالة الوصاية التي تتمثل في عجزه عن استخدام فكره دون توجيه من

[1] – عبد الله عبد الدائم (وآخ):"التربية والتنوير في تنمية المجتمع العربي" مرجع سابق، ص 78.

[2] – المرجع نفسه ، ص168.

غيره". ولذا كان شعار الأنوار عبارة تقول :"أقدم على استخدام فكرك"»[1]، لكن يبقى التساؤل قائم أي تنوير ؟ تنوير كانط أو تنوير إبن رشد معصرنا ؟ مدرسة جون ديوي أو مدرسة ابن مسكويه ..معصرنة؟ إن التنوير المقصود هو التنوير الحضاري بالمفهوم العربي الإسلامي والذي يعتبر مشروع ضخم ينبغي أن تتجند لتحقيق غاياته كل الكفاءات ، على أن الفصل في المسألة الحضارية لا يتم إلا من خلال الفصل في مشكلة الثقافة، مصطلح به تحدد الهوية ولا هوية له بدون الصفة التي تحمل عليه فنقول ثقافة إسلامية أو ثقافة صينية أو ثقافة غربية.. ونفس التحليل ينطبق على التربية وعلى التقدم وعلى الإصلاح، ومسألة التباين والتنوع الثقافي والتعارف ما بين الشعوب سنة من سنن الله بالمفهوم القرآني.

2. البعد الثقافي للمسألة الحضارية بين المقاربة والمفارقة:

أ) **مقاربة التقدم في الخطاب**:تباين مفهوم التقدم في الخطاب الفلسفي الحديث أو المعاصر مصدر هذا التباين المرجعيات الفكرية الثقافية المؤسسة لهذا النهج أو ذاك من أجل القضاء على ظاهرة التخلف المركبة المعقدة، فهمي جدعان*

1- فكرة التقدم تعبر في جوهرها عن مفهوم اجتماعي –تاريخي.

2- مفهوم التقدم مفهوم معياري أخلاقي إذا تجرد من هذه الصفة أصبح "تغير" و"تطور".

3- مفهوم التقدم مفهوما نسبيا ذاتيا يتحرك على أرض غير ثابتة .

4- مفهوم التقدم قديم نجد له صور متباينة في أقدم الثقافات التي نعرفها حيث يأخذ طابع ميتافيزيقي أو انفعالي يتمثل في الأمل والرغبة والرجاء في تحقق المرغوب فيه كمرحلة

[1] – المرجع نفسه، ص 87.

* – أنظر جدعان فهمي:"أسس التقدم عند مفكري الإسلام في العالم العربي الحديث"مرجع سابق، ص 19-20-21-22.

أفضل من المرحلة السابقة .أما في الفكر الحديث خاصة في الفلسفات المادية ربط المفهوم بالواقع فهو ليس إلا رغبة أو أمل أو رجاء.

5- الطابع القيمي الأخلاقي لمفهوم التقدم على أساس أنه يرتبط بالمرغوب في تحقيقه في المستقبل القريب أو البعيد، جعله يتلون بإشكالية أساس القيمة الأخلاقية فهناك من ربطه باللذة الدنيوية وهناك من ربطه بالدين، وهناك من ربطه بالاقتصاد، وآخر يرى أنه يتحقق بتجاوز قيود التقليد والاقتراب من حالة علمية للإنسانية أو من حالة مثالية يمحى فيها استغلال الإنسان للإنسان .

6- مفهوم التقدم لدى المفكرين العرب المحدثين عبر عنه بالترقي والتمدن والتحسين والفوز والصلاح والفلاح وهي كلمات عربية أصيلة موجودة في القرآن الكريم، أما مصطلح النهضة فرغم أن جميع الدارسين للفكر الحديث اختاروه كمصطلح معبر عن المشاريع الفكرية إلا أن مصطلح التقدم والترقي قد ترددا في النتاج الفكري لمفكري العصر الحديث أكثر بكثير من تردد مصطلح النهضة.

كميل الحاج في كتابه"تصدع العقل العربي المعاصر أو الصدام الصاعق مع الحداثة"* يخصص الباب الرابع من كتابه للمسألة الحضارية مسار التحليل يبدأ بمناقشة فكرة التقدم بين الأمس واليوم، يعتقد أنه لا يوجد اتفاق حول دخول فكرة التقدم على الفكر العربي، فهناك من يربطه بالمواجهة التاريخية الطويلة بين الغرب والإسلام، وهناك من يرى أنه انبثق جنبا إلى جنب مع الحركة الإصلاحية في الإمبراطورية العثمانية في أواخر ق 19وأوائل ق20وقد عبر عنها "الاتحاد والترقي" والبعض الأخر يرى أن هذه الفكرة لها مصدرين أساسين:الأول يتمثل في إدراك المفكرين

* – انظر كميل الحاج :"تصدع العقل العربي المعاصر أو الصدام الصاعق مع الحداثة" مرجع سابق، ص275-276-277-278.

العرب للهوة الموجودة بين العالم العربي الإسلامي والعالم الغربي، أما المصدر الثاني يتمثل في قراءتهم لمقدمة ابن خلدون التي تحتل فيها مسألة أفول العمران الحيز الأكبر، وهناك من يردها للفكر التنويري الأوروبي.أما عن كيفية تحقيق التقدم فهناك ثلاثة مواقف يتلون بها الخطاب الفلسفي العربي الإسلامي في ق19وما زالت تتكرر إلى اليوم الحاضر "موقف يرى التقدم في تبني الحداثة الغربية والقطيعة مع الماضي، وموقف يرى أن التقدم يتم بالعودة إلى "سيرة السلف الصالح"والاقتداء بها، أما الموقف الأخير يربط التقدم بالحداثة الأوروبية بطريقة لا تتعارض مع القيم الدينية والثقافية تساير العصر ومتطلباته.يبدو أن توظيف مصطلح التقدم للتعبير عن هواجس التغيير متداخل مع مصطلح الإصلاح والفرق الجوهري بينهما المرجعية الثقافية.

ب) مقاربة الإصلاح في الخطاب:

يقدم الفكر الإسلامي تصور للحياة ينسجم والتقسيم القرآني للوجود، فهناك وجود مادي نسبي "عالم الشهادة"، ووجود مطلق "عالم الغيب" والإنسان كوجود في هذا الوجود يعرف ثلاثة مراحل من الحياة تختلف عن بعضها البعض :الحياة الدنيا وحياة البرزخ والحياة الآخرة .من خلال هذا التصور العام يمكن التعامل مع مصطلح الإصلاح.

من الناحية اللغوية أصل الإصلاح صَلُح، وهو« أصل واحد يدل على خلاف الفساد.يقال صلُح الشيء يصلح صلاحاً .ويقال صَلَح بفتح اللام»[1]، ومما له علاقة بذلك «أصلح الشيء بعد فساده :أقامه، كما تفيد السلم.»[2]، يعتبر هذا المصطلح أصيل يتردد في القرآن الكريم بعدة معاني وفي مجمل القول الإصلاح إحسان والإفساد إساءة، ينطبق ذلك على الذات، والعلاقات، وعلى الأعمال والسلوكيات وهذا يعني أن مدار مصطلح الإصلاح علاقة الإنسان مع

[1] – ابن فارس :"مقاييس اللغة "مادة –صلح– تحقيق عبد السلام هارون، دار الفكر، بيروت، د ط، أو ت ط، ص303.

[2] – ابن منظور :"لسان العرب" مادة صلح، دار صادر، بيروت، ط3، 1994م ص517.

الله ومع ذاته ومع الأخر، وهو موضوع الترغيب وضده موضوع الترهيب أي مصطلح الفساد ومرادفاته. بهذا المعنى الصلاح يتضمن الاعتدال والاستقامة كما سبقت الإشارة له عند الماوردي.. ومنه الإصلاح يعتبر ممارسة للصلاح أي لما يحبه الله ورسوله لعباده، تفيد الدراسة الإحصائية لمادة "صلح" في القرآن الكريم أن« مادة الصلاح لا تزيد عن 70مرة، بينما تصل مادة الإصلاح إلى 101، مما يعني كميا أن الصلاح ينبغي أن يتحول إلى ممارسة، وهذا ما يؤكده الإحصاء من زاوية أخرى، فقد ارتبط العمل الصالح سياقيا بالإيمان في القرآن الكريم على مستوى اللفظ المدروس وحده 61مرة، ورد فيها كلها مفعولا به لفعل العمل، وجل هذا الارتباط ورد بصيغة" آمنوا وعملوا الصالحات"»[1] .يستخدم مصطلح الإصلاح في الفكر الإسلامي كتصحيح لوضع راهن على أساس وضع ماض يمثل المرجعية، غالبا ما يرتبط بالسياسة الشرعية بالمفهوم العام، أي ما ارتضاه الله لعباده في هذه الحياة من سلوكيات وتوجهات وعليه «الإصلاح بمفهومه الواسع في دائرة الفكر الإسلامي، هو جوهر الحديث عن السياسة الشرعية، من خلال إبراز خصائصه ومقوماتها ومقاصدها، ناهيك عن مصادرها ومراحلها التاريخية .وهذا كله أو بعضه هو الذي يكشف عن مرتكزاتها في إصلاح أمور البشر.»[2]

ومن حيث الاصطلاح يمكن اعتبار الإصلاح هو التغيير والتبديل نحو الأفضل لوضع شاذ أو سيء، ولا سيما في ممارسات وسلوكيات مؤسسات فاسدة، أو متسلطة، أو مجتمعات متخلفة، أو إزالة ظلم، أو تصحيح خطأ أو تصويب اعوجاج «يصادق مفهوم الإصلاح على النظام المرجعي للمجتمع أو للفكر الذي يروم إجراء فعل الإصلاح عليه .فالإصلاح – مفهوما ولفظا- هو

[1] – ترد مادة "صلح" كلها في القرآن الكريم 171مرة دون احتساب اسم سيدنا صالح عليه السلام الوارد 9مرات نقلا عن :عبد الباقي محمد فؤاد:"المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم" –مادة صلح- دار الفكر، بيروت، ط4، 1997م، ص522، 523.

[2] – محمد خروبات :" بحث بعنوان:" الإصلاح السياسي عند الشيخ محمد رشيد رضا" مجلة إسلامية المعرفة، عدد 26، 2001، ص79.

تصويب ما اعوج في مسار، أو تآكل في قوام، وتجديد له بحيث يطابق الأصل الذي منه انحدر .إنه إعادة ترميم لنظام المجتمع أو الثقافة أو سوى ذلك مما يمكن أن يدخل في دائرته.وبهذا المعنى، لا يتعدى التغيير تصحيح العرض الطارئ دون تجاسر على الجوهر الذي هو أيضا المبتغى والمناط..»[1]، المعطيات السالفة الذكر تؤكد على حقيقة وهي أن مفهوم الإصلاح في الفكر الإسلامي يختلف عن مفهوم الإصلاح في علم الاجتماع السياسي الغربي الذي كان حصيلة الثورة على الكنيسة.

الإصلاح في الفكر الإسلامي ضرورة **شرعية وعقلية**، فمن الناحية الشرعية يعتبر في جوهره نوع من العبادة التي يتقرب بها العبد إلى الله قد يحمل دلالة النصيحة أو الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر في الإطار الواسع ومنه مهمة الإصلاح مطلب شرعي أصيل تنفيذها مرجعيته الاجتهاد والامتثال، أما من الناحية العقلية فمنطقيا الفساد يطال كل شيء وعندما يتعلق الأمر بالمنظومة القيمية للأمم وللمجتمعات فلا بد من وجود المصلح الذي يوصف عادة بالمصلح الاجتماعي أو بالقيادة الرشيدة على المستوى السياسي..

أخذ مفهوم الإصلاح صورته النهائية في الفكر العربي السياسي الحديث وتداخلت أبعاده السياسية والاقتصادية والاجتماعية مع مفاهيم أخرى شائعة مثل التنمية الشاملة والتنمية المتوازية..والتحديث والترقي والتقدم والتغيير.. وهذا ما يجعل الخطاب النهضوي لرواد الإصلاح خطابا تحرريا يتغذى من العلاقة الجدلية القائمة بين الأنا والآخر وما ترتب عنها من ثنائيات لم يتم الفصل فيها، ويأتي الخطاب الإصلاحي المعاصر ليحي أوجاع الماضي بحمولته الثقافية التي تأن من حملها الجبال، فكان التصحيح تلو التصحيح باسم نقد العقل أو إصلاح الدين أو إعادة قراءة التراث كما أسلفنا.

[1] – بلقزيز عبد الله، :"أسئلة الفكر العربي المعاصر"دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، سوريا، ط1، 2001، ص16.

ج) مقاربة التزكية في الخطاب:

تبدو هذه المقاربة غريبة ذلك أن الدعوة إليها غير صريحة في الخطاب الفكري، فعادة خطاب التزكية يرتبط بالتصوف البعيد على الأقل من الناحية العملية عن الجانب السياسي والاقتصادي المؤسساتي والأكثر حضورا في الجانب الدعوي الذي موضوعه النفس البشرية فقط، لكن حسب اعتقادي هذه المقاربة تمثل مربط الفرس لاعتبارين:

الأول أن غاية كل إصلاح التزكية سواء من الناحية الذاتية التي تقف عند حدود بث القيمة الخلقية كمسؤولية فردية، أو من الناحية الموضوعية التي تتم فيها الدعوة للإصلاح في إطار مؤسساتي منظم يحدد المرجعيات التي وفقها تتم التزكية كغاية لفعل الإصلاح، وينطبق ذلك على جميع مؤسسات الدولة فالدعوة لتطهير المؤسسة الاقتصادية وتطهير المؤسسة السياسية ..تمثل دعوة ضد الفساد الذي إذا تغلغل في مفاصل الدولة نصبت لجان لمحاربته، لكن ما هوية الفساد ؟ قد تكون محصورة في عدم الالتزام بالقانون الوضعي في هذه المؤسسة أو تلك، والقانون الوضعي الناظم لحركية المؤسسة يستوحي حقيقته من القانون الأخلاقي، وقد تكون محصورة في عدم الالتزام بالنصوص الشرعية القطعية الدلالة المحددة للحلال والحرام، وعدم الالتزام في كلا الحالتين يسبب الضرر فيعيق حركة المجتمع والمؤسسات، عندئذ المطلب لا يكون الإصلاح من أجل الإصلاح بل الإصلاح من أجل التزكية، وتتجلى أهمية التزكية أكثر ما تتجلى كمبدأ بالنسبة للفرد، ذلك أنه حجر الزاوية والركن الركين في عملية التغيير على هذا الأساس ماهية الإصلاح التزكية تبدأ بالفرد وتنتهي إلى القوم بالتعبير القرآني.

أما الاعتبار الثاني فالتنمية ليست عملية مادية تقف عند حدود عالم الأشياء أو تساوي بين الشيء والإنسان وفق نظرة براغماتية تقلب سلم القيم رأسا على عقب، فتجعل الأعلى أدنى

والعكس، بحكم أن مصدر الحقيقة الحس، والعقل صفحة بيضاء والتقدير الكمي معيار تحديد المثل الأعلى، هذه معاني تبث كحقائق، لكن من وجهة نظر الفكر الإسلامي وعلى أساس المرجعية النقلية، العقل فعلا صفحة بيضاء بياضها يحيلنا إلى الفطرة السليمة فطرة التوحيد التي أي بناء حضاري يتم متنكرا لها كمبدأ للحركة والسعي سرعان ما يتهاوى ويضمحل ويتلاشى، ذلك أن حامل لواء هذه الدعوة الجامعة بين خير الدنيا والآخرة تركنا على المحجة البيضاء التي ليلها كنهارها ولا يزيغ عنها إلا هالك.

استخدم الإسلام مصطلح التزكية "الجامع" بمعنى تنمية الإنسان وأشياءه ويتضمن ذلك البعد الأخلاقي والإنساني والنفسي والديني والاجتماعي.. فتطوير قدرات الإنسان والارتقاء بخصائصه وصفاته وإنسانيته وأخلاقه بحكم أنه هدف التنمية ووسيلتها صمام الأمان في هندسة أي مشروع تنموي، وعليه مصطلح التزكية أكثر دقة ودلالة من مفهوم التنمية في الرؤية الإسلامية إنه يعني من الناحية اللغوية الطهارة والنماء والطهارة قبل النماء، فالزكاة سميت كذلك لأنها تطهر الأموال وتنميها وتؤدي وظيفة اجتماعية اقتصادية تعبدية ..تجمع بين خير الدنيا والآخرة .

على هذا الأساس، وكما سبقت الإشارة تحديد الفكر الديني، ونقد التراث، ونقد العقل..هذه المعاني وغيرها في الخطاب الفلسفي الحديث والمعاصر كلها تصب في معنى الإصلاح المتضمن لمعنى التزكية بالمفهوم التربوي والمتمظهر في ما اصطلح عليه بالتقدم، هذا المصطلح المشحون بما جاد به الفكر الغربي من إيديولوجيات، زاحم الفكر الإصلاحي في توجهاته الأصيلة، فسعى هذا الأخير إلى البحث عن مشروعيته في هذه الإيديولوجيات ذاتها فنشأ عن ذلك أزمة المفاهيم المتبوعة بقلق المعرفة .

3. مفارقات الخطاب الفلسفي الحديث والمعاصر:

عبد الإله بلقزيز في كتابه "أسئلة الفكر العربي المعاصر" يضبط خمسة مفارقات* للخطاب الإصلاحي الحديث والمعاصر، أي التراكم المعرفي الذي مصدره خمسة أجيال، مفارقات تصب حسب اعتقادي في وعاء واحد وهو البحث عن المشروعية في ثقافة الآخر وملخصها يمكن حصره في النقاط التالية: .

- **المفارقة الأولى**: قدم الخطاب الفلسفي الحديث والمعاصر تصورات تعبر عن طفرة في وعي النخب العربية كانت غايتها تحقيق مشروع متكامل للتحرر الثقافي والاجتماعي..لكنها اكتفت بالتبشير بمبادئ النهضة دون أن تقدم منظومة فكرية حقيقية حولها وحول سبل تحقيقها.
- **المفارقة الثانية**: بقى الوعي الإصلاحي التأسيسي يراوح مكانه، فكل ما جاء بعده يعيد استنساخ إشكاليا ته بنفس المفاهيم "الهوية، الحداثة، الديمقراطية..".
- **المفارقة الثالثة**:تحولت الفكرة الإصلاحية إلى فكرة سياسية حزبية، فمن محمد عبده ورشيد رضا إلى حركة "الإخوان المسلمين"، ومن محمد عبده ولطفي السيد وطه حسين إلى "الأحرار الدستوريين"، بل وإلى"الوفد"في مصر، ومن سلفية محمد بن العربي العلوي وعلال الفاسي في المغرب إلى "حزب الاستقلال"، ومن ابن باديس والبشير الإبراهيمي و"جمعية العلماء المسلمين" إلى "حزب الشعب" ثم"جبهة التحرير الوطني" في الجزائر، ومن الكواكبي والأرسوزي وعفلق والحصري إلى "عصبة العمل القومي" و"حزب البعث"، ومن ياسين الحافظ وإلياس مرقص إلى "حزب العمال الثوري...اختزال الفكرة الإصلاحية في الحزب السياسي أفقدها قوتها وبريقها وتطورها الطبيعي كمشروع فكري، فأصبح خطابها خطابا سياسويا

* – انظر بلقزيز عبد الله، :"أسئلة الفكر العربي المعاصر"مرجع سابق، ص 41، 42، 43، 45، 46.

تبريريا تتحكم فيه التقلبات السياسية بخلفياتها الثقافية الغريبة، البعيدة عن جوهر الفكرة الإصلاحية وأصولها الثقافية النقلية، فكانت محاولة التوفيق بين الوافد الجديد والأصيل تلفيق وترقيع تتجلى مظاهره في ارتباك الخطاب واضطرابه.

- **المفارقة الرابعة** : تحول الدعوة الإصلاحية الأصيلة مع سيد قطب، ومحمد الغزالي، ويوسف القرضاوي .. إلى "خطاب صحوة إسلامية" ليصل إلى "فكرة الجماعة الإسلامية" وغيرها من الجماعات التي أوهمت العامة بالحلول السحرية لمشكلات التخلف وعلقت ذلك بمشروع حزبي سياسي يدعو إلى "الدولة الإسلامية وتطبيق الشريعة" انجر على ذلك عواقب وخيمة على المجتمعات العربية الإسلامية بل على الإسلام كمنظومة فكرية جعلت من المشروع التنموي الغربي حتمية تاريخية بحكم أن البديل الحضاري الأصيل أثبت عجزه، بإنتاجه للخراب والإرهاب والتخلف وتلك مغالطة منطقية تاريخية لا تمت بصلة لواقع هذا الدين، بل لها علاقة بفئة لم تستغل هامش المناورة المتاح لها كفرصة تاريخية ودخلت مغامرة غير محسوبة العواقب لأنها لم تقدر الله حق قدره من حيث زعمت، ولم تقدر الآخر حق قدره في التصادم الحضاري المحموم، فكان سوء التقدير متبوع ومتزامن ومسبوق بسوء التدبير .
- **المفارقة الخامسة** :الفكرة الإصلاحية منذ نشأتها إلى القرن 20م طرقت جميع الميادين ما عدا الميدان الاقتصادي، فالمسألة الاقتصادية تكاد تكون الغائب الأكبر في الوعي الإصلاحي الحديث والمعاصر، هناك محاولات محتشمة مع الماركسيين والقوميين حسب الكاتب، لكن في اعتقادي هناك غياب تام لنظرية اقتصادية إسلامية.إذا هناك تصادم بين منظومتين ثقافيتين منظومة توارت فيها الفكرة الدينية بمحرضاتها الصامتة وراء الفعل الحضاري المتجسد وهما في المشاريع التنموية التي مبدأها المادة والعلم الوضعي وغايتها المادة، والإنسان فيها وسيلة وليس

غاية، ومنظومة ثقافية إسلامية صرحت جهارا نهارا بالفكرة الدينية كأساس لفكرة الإصلاح، فكان مصدر التناقض في هذه المنظومة مرجعيته الدخيل الثقافي الذي أحدث تخلخلا في هذه المنظومة أبرز تجلياتها الفصل بين العلم والعمل، بين النظري والتطبيق، بين القول والعمل، فالمشكلة إذا "مشكلة ثقافة"

إن المقاربات الثلاثة السالفة الذكر تجعل إشكالية التنمية في علاقتها العضوية بالتربية إشكالية ذهنية ثقافية بالدرجة الأولى قبل أن تكون قضية اقتصادية واجتماعية، وهذا يفتح أبوابا لا يمكن سدها إلا من خلال المعالجة العملية لمشكلة الثقافة بحكم أنها الوعاء الذي يحدد جميع التوجهات، وعلية مشروع مجتمع فاقد للمعالم الثقافية الكبرى التي تعطي معنى لكينونة الإنسان، يعتبر أرضا قاحلة غير صالحة للزراعة، وأحسن التصورات التي أعتقد أنها تنسجم وسياق الموضوع، مشكلة الثقافة كما تصورها فلسفيا مالك بن نبي الذي سبق التعامل معه كنموذج بشكل عام على أن الغاية من إدراج هذا التصور تقف عند حدود التمثل الحقيقي الواعي بحقيقة المفاهيم الثقافية المشكلة لنسيج وجودنا الراهن، تمحيصها والكشف عن الأصيل فيها وسبل تجسيده في الواقع، تشكل تحدي حضاري ثقافي مداخله تربوية وغايته تنموية بامتياز.

على أساس التحليل السابق سؤال ما الثقافة.؟في العالم العربي الإسلامي يأخذ معنى آخر مختلفا تماما عن فكر النهضة الأوروبي« **إذ هو يتصل بخلق واقع اجتماعي معين لم يخلق بعد**»[1] حسب تصور مالك بن نبي، أي يفتقد للاكتمال الضمني فما هو الحل لمشكلة الثقافة في بلادنا.؟

مشكلة الثقافة لدينا مشكلة سلوك، ومشكلة أسلوب حياة، ومشكلة علاقة متبادلة بينهما، ومنه للمشكلة عناصر نفسية وأخرى اجتماعية ثم العلاقة الضرورية بين هذه العناصر..إذن

[1] – بن نبي مالك: "مشكلة الثقافة"، مرجع سابق، ص50

الحل ينبغي أن يتجاوز الطرح النظري إلى الطرح العملي التربوي ذلك أن جعل مشكلة الثقافة في إطار نظري لا يجدي نفعا لأنه يفتقد إلى المضمون الحضاري "التراث التاريخي أو الإيديولوجي" ومنه فعل التثقيف يأخذ البعد النفسي والبعد الاجتماعي والبعد الروحي والبعد الفني الجمالي هذا إضافة إلي الاهتمام الأسمى فمثلا لم يتم استنطاق فكرة ابن خلدون لأن ذلك المجتمع لم يكن قد أسس نشاطه العقلي والاجتماعي على اهتمام أسمى(مفارقة بين السلوك والفكرة)كل العناصر والأبعاد السالفة الذكر تشكل شروطا لفاعلية الفكرة بل لفاعلية فعل التثقيف الذي مادته لها جذور تاريخية فالجانب اللاشعوري من ذاتية الفرد يعبر عن تراكمات ثقافية تجعل لكل ثقافة وجودها الخاص إذن هناك علاقة ثقافية ومقاييس ذاتية تحدد البنية الشخصية للفرد والبناء الاجتماعي أو أسلوب الحياة.. كل هذا يشكل لب الثقافة.ومنه كيف يمكن تحقيق الثقافة بصورة عملية ؟

التحقيق العملي لمعنى الثقافة يقتضى منهجيا المرور بمرحلة التحليل إلى التركيب من منطلق أن الثقافة ظاهرة اجتماعية إدراك ميكانيكية الظاهرة يؤدي إلى تنظيم العناصر الثقافية في وحدة عضوية- فالعوالم الأربعة السالفة الذكر وصلتُنا الشخصية بها عنصر جوهري ثم الصلة بين الأشخاص التي تتم وفق منهج تربوي يأخذ صورة فلسفة أخلاقية(المشكلة الأخلاقية). في المجال الاجتماعي الأفكار والأشياء لا تتحول إلى عناصر ثقافية إلا إذا تآلفت أجزاءها في تركيب، وفي المجال الطبيعي أيضا ...تتفاعل ذاتيتنا مع هذا المجال في صورة تركيب، كل ما سبق تراكيب جزئية تشكل في النهاية التركيب العام وهو ثقافة لكن كيف ننظم كل هذه التراكيب الجزئية في تركيب عام.؟يتم ذلك بواسطة برنامج تربوي شروطه: تصنيف العناصر الثقافية التي ترجع إلى عالم الأشخاص في فصل خاص"فلسفة أخلاقية"ثم تصنيف كل عنصر من العناصر المتبقية في فصل

تربوي يتناسب مع طبيعتها «ومنه الثقافة هي" التركيب العام لتراكيب جزئية أربعة:**الأخلاق، والجمال، والمنطق العملي والصناعة.**"»[1]

إن «التجسيد الفعلي العملي لهذا التعريف»[*] يقتضي:

1- توجيه الأفكار: لان مشكلة الثقافة من الوجهة التربوية هي مشكلة قوة في الأساس وتوافق في السير ووحدة في الهدف أي وضع إستراتيجية لاستيعاب كل الطاقات وتوجهها نحو أهداف مسطرة فيتكون الإنسان الذي يكتسب من فكرته الدينية معنى(الجماعة)ومعنى(الكفاح) فالعمل السياسي لا ثمار له إذا لم يؤسس على فكرة والمفكر تنعدم فاعليته إذا كانت هناك قطيعة بين أفكاره والواقع ستغدو مجرد ترف عقلي أي عمله يقتصر على تكديس الأفكار.لأن هناك علاقة بين الأفكار وضروب النشاط فالفكرة بدون نشاط عبث والنشاط بدون فكرة ينعدم أو يحيد عن السبيل.

2- توجيه الثقافة : المجتمع يتطور تبعا لتطور البناء النفسي الاجتماعي المعبر عن معالم الثقافة السائدة ومنه لكل ثقافة وضع تاريخي باعتبارها صيرورة تعرف القوة والضعف، توجيه الثقافة نحو القوة يحتاج إلى فكر جديد يحطم الوضع الموروث عن فترة التدهور ويبحث عن وضع جديد هو وضع النهضة أي القضاء على العوامل القاتلة حتى يصفو الجو للعوامل الحية الداعية للحياة. **فالثقافة نظرية في السلوك وليست نظرية في المعرفة** وبهذا يقاس الفرق الضروري بين الثقافة والتعليم.

[1] - المرجع نفسه، ص91.

[*] - انظر: بن نبي مالك: "شروط النهضة" مرجع سابق، ص105، 111.

3- شروط إزالة العوامل القاتلة تجاوز الحرفية في الثقافة، التحديد التاريخي للثقافة فالشعب الذي يفقد ثقافته يفقد حتما تاريخه، نظام تربوي لنشر الثقافة بين طبقات المجتمع من خلال: التوجيه الأخلاقي، التوجيه الجمالي المنطق العملي، التوجيه الفني أو الصناعة.

4- الأزمة الثقافية مؤشر على زوال الحضارة مصدرها زوال الجو الثقافي أي تعذر تركيب العناصر الثقافية في منهج تربوي.

على هذا الأساس يقدم مالك بن نبي تعريف عملي للثقافة: «مجموعة من الصفات الخلقية، والقيم الاجتماعية التي تؤثر في الفرد منذ ولادته وتصبح لاشعوريا العلاقة التي تربط سلوكه بأسلوب الحياة في الوسط الذي ولد فيه »[1]، أي الثقافة هي المحيط الذي يعكس حضارة معينة والذي يتحرك في نطاقه الإنسان المتحضر أو تركيب بين مقومات الإنسان ومقومات المجتمع مصدره الشرارة الروحية..وتبقى «**الحضارة في جوهرها مجموع القيم الثقافية المحققة ومنه مصير الإنسان مرهون بثقافته.**»[2].

إلى أي مدى تصمد هذه الموضوعة والتحدي بلغ أوج قوته بحيث تحول من **الأصالة والمعاصرة إلى الأصالة والعولمة ؟**

[1] – بن نبي مالك "مشكلة الثقافة" مرجع سابق، ص102.

[2] – المرجع نفسه، ص 145.

الفصل الرابع

التربية والتنمية المعولمة الآفاق والتحديات

-تمهيد

- المبحث الأول: سؤال التنمية والتربية في ميزان العولمة.
- المبحث الثاني: التربية التحديات والأفاق.

- المبحث الثالث: التنمية التحديات والأفاق.

تمهيد:

الليبرالية، اقتصاد السوق، الحرية الشخصية، التعددية الحزبية، حقوق الإنسان...قضايا نسبية يمكن تكييفها، إن الدعوة القائلة بأن المفاهيم السالفة الذكر التي يستغرقها مصطلح العولمة مطلقة دعوة باطلة علميا وتاريخيا ومنطقيا وذلك ينطبق أيضا على مفهوم الحتمية التاريخية وما ينجر عنها من نهايات، أطروحة يقابلها على النقيض أطروحة أنصار فكر العولمة الذين يسوقون لمصطلح العولمة الآمنة على أساس أن العولمة تمثل فرصة تاريخية ينبغي استغلالها إذا أردنا تجاوز التخلف فهي ليست إيديولوجية هيمنة إنما هي خيارات ونحن في مفترق الطرق وليس لنا إلا خيار التمثل بتعاليم فكر العولمة اختيارا حتى لا نجد أنفسنا في مرحلة تاريخية مكرهين على ذلك، نستنتج من ذلك أننا بإزاء أطروحتين الأولى ترى أن "**فكر العولمة يكرس التبعية والتخلف، تخلف الاقتصاد، وتخلف التربية**" والثانية ترى أن"**العولمة حتمية تاريخية لا تنمية ولا تربية تقدمية إلا بها وفيها**" تناقض يتغذى من إرث تاريخي متأصل لدى أنصار الأطروحة الأولى تؤطره الفكرة الدينية التي تم فلسفتها والتي عادة في هذا النمط من الخطاب تنادي بتنمية وتربية داخل الخصوصية الثقافية وكل ما هو خارجها وهم، في حين أنصار الأطروحة الثانية يتمثلون معطيات الواقع كما هو على أساس أن إمكانية تجاوز الآثار السلبية للعولمة واردة، ورفض العولمة باسم الخصوصية الثقافية ما هو إلا ستار يختبئ وراءه الداعين لقيم السكون والتخلف، العالم يتحرك وعلينا أن نتحرك معه، فأي دعوة رافضة للسير في ركب الحضارة بمعطياتها المعاصرة تمثل تنصل من المسؤولية وهروب لا يجدي نفعا، ذلك أننا مطالبون بالتعلم من الآخر إذا كان الأمر يتعلق بحاضرنا ومستقبلنا، الخلفية الفلسفية لهذا الطرح يمثلها التيار الحداثي التنويري العربي المعولم بالمفهوم الغربي، ونجد من أطياف هذا التيار من يذهب مذهبا بعيدا، بحيث ينادي بنقل كل تجارب الفكر الغربي والخضوع لنفس المسار التاريخي، يبدو أن

الغلبة في الظاهر على مستوى الممارسة الفعلية للدولة العربية المعاصرة لأفكار هذا التيار، لكن الواقع يؤكد أن الأمة مسكونة بالمضامين الثقافية التي مصدرها التراث بجميع تجلياته، إن هذه الثنائية القابعة في ذات الإنسان العربي المسلم ترتب عنها انشطار داخلي هيئ المجال واسعا للتساؤل بحيرة وقلق وجودي معرفي قيمي كيف السبيل للتعايش مع عقلانية مفرغة من البعد الميتافيزيقي، والصبي لدينا لو سألته لما خلقك الله ؟ أجاب ببساطة من أجل عبادته؟ فهل فلسفة العبادة في الإسلام لا تنسجم والعمران والتحضر ؟ أم أن إفراغ محتوى فكر العولمة من البعد الإيديولوجي الداعي للهيمنة المقننة واستضعاف الشعوب يعيدنا إلى صلب دعوة فلسفة العبادة في الإسلام الجامعة بين خير الدنيا والآخرة؟ وعليه :

إلى أي مدى يمكن تجاوز المشروع التنموي المعولم ؟ وإلى أي مدى يمكن ترشيد الفعل التربوي بالمفهوم العام والخاص لانتشال العالم العربي الإسلامي من وحل التخلف ؟

المبحث الأول:سؤال التنمية والتربية في ميزان العولمة.

- **ماهية العولمة:Mondialisation .**

هناك دراسات تقر بصعوبة بل باستحالة ضبط هذا التصور ضبطا جامعا مانعا بالمفهوم المنطقي، مصطلح أثار جدل في البيئة التي أوجدته، وفي الأوساط الفكرية التي تلقته إما بفعل الإكراه الثقافي والسياسي والاقتصادي أو بفعل الاستسلام والخضوع والتبعية المطلقة، مصطلح استعصى على الضبط لان جوهره الفعل المتغير المتبدل دوما، ومنه تقريبه إلى الأذهان يتم من خلال آثاره العملية وآليات فعله في الواقع وفي هذا السياق يرى سيد ياسين «أن ثمة إشكالية يواجهها كل باحث عن تعريف العولمة تتعلق بالتباين الشديد، وعدم وجود تعريف متفق عليه بين الباحثين، واختلاف التعريف باختلاف توجهات المعرِّفين ومفهومهم الشخصي للعولمة»[1].

العولمة حسب تقدير منظروها حتمية تاريخية لتطور المجتمعات الإنسانية يتبع ذلك نهايات:نهاية التاريخ، ونهاية الجغرافيا، ونهاية السياسة، ونهاية الدولة القطرية، ونهاية الإيديولوجية، ونهاية المدارس الوطنية.. وإذا كان الأمر كذلك فلا خيار للدول العربية الإسلامية إلا الاندماج أو البقاء خارج التاريخ، النهايات السالفة الذكر مصدرها انتصار الليبرالية واقتصاد السوق على الإيديولوجية الشيوعية، تعتبر إستراتيجية تنموية جديدة ذات بعد إيديولوجي بلغت ذروتها في أواخر القرن 20، وإن كان ظهور المصطلح في السبعينيات « ففي سنة 1970 صدر كتابين هامين، الكتاب الأول من تأليف عالم الاجتماع الكندي"ماكلوهان" والذي عنوانه "حرب وسلام في القرية الكونية" ركز فيه على دور الاتصالات في جعل العالم قرية كونية .أما الكتاب الثاني وعنوانه"أمريكا والعصر الإلكتروني"من تأليف "بريزنسكي" مستشار الرئيس الأمريكي "جيمي كارتر" آنذاك، حاول

[1]- السيد يسين " مفهوم العولمة" مقال منشور بمجلة المستقبل العربي العدد 228 ص6.

فيه تبيان الدور الذي ينبغي أن تلعبه الولايات المتحدة لقيادة العالم بفضل وسائل الإعلام الجماهيري المتقدمة وتقديم نموذج كوني للحداثة يحمل القيم الأمريكية»[1].

يقوم فكر العولمة على ا الاقتصاد، ويمكن في هذا الإطار الحديث عن الوسائل التالية لفرض العولمة الاقتصادية :**أولاً** الإعلام الموجه.**ثانيًا** المؤتمرات والاتفاقيات الدولية **ثالثًا** الضغط الاقتصادي **رابعًا** الشركات العملاقة ..إن التقدم التقني المهول الذي أعطى بعدا عالميا للتعاملات الاقتصادية، والمالية، والتجارية المختلفة بحيث « تكامل الأسواق العالمية والرأسمالية في بناء هرمي، توجد قاعدته الأساسية في المصارف الدولية الكبرى، وعدد من المؤسسات الدولية المتعددة الأطراف على رأسها صندوق النقد الدولي، والبنك العالمي للتنمية »[2]،كل ذلك أحدث ثورة في تقنيات الاتصال والتواصل بين المنتج، والوسيط، والمستهلك، وبين الشعوب، والحكومات على أساس أن هناك أطراف فاعلة تغذي هذا التوجه تمثل مبدئيا الشركات العابرة للقارات أو المتعددة الجنسيات من خلال دورها الاقتصادي وما فوق الاقتصادي الداعم للمشروع الرأسمالي التوسعي، توسع وتزايد نشاطها بعد الحرب العالمية الثانية«ساعد على هذا الانتشار الحركة الواسعة إمكاناتها الاقتصادية، والسياسية، والفنية، والإدارية الهائلة، وغيرها من الوسائل التي جعلتها اليوم تستبيح الحكومات المحلية، وتدير"العالم كما لو كان سوقا"»[3].. فالشركات المتعددة الجنسيات في هذا السياق تمثل دولة داخل دولة يقول جلال أمين«إنها تستعين بجهود هيئات ومؤسسات أخرى، منها المؤسسات المالية الدولية كصندوق النقد الدولي والبنك الدولي، ومنها وكالات الأمم المتحدة المختلفة العاملة في

[1]- طلال عتريسي :"المناظرة حول العولمة"، مجلة شؤون الأوسط، العدد71، (أفريل1998)مركز الدراسات الإستراتيجية والبحوث والتوثيق، القاهرة، ص4.

[2]- إبراهيم سعد الدين: "النظام الدولي وآليات التبعية" المستقبل العربي، العدد 91 (أوت 1986) مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص103.

[3]- سمير أمين:"ثقافة العولمة وعولمة الثقافة"، دار الفكر المعاصر، بيروت، ط1، 1999، ص104

ميادين التنمية والثقافة، ومنها أجهزة المخابرات في الدول الكبرى، ومختلف وسائل التأثير في الرأي العام، كالصحف والمجلات السيارة وشبكات التلفزيون، كما أنها لا تدخر وسعا في تجنيد مفكرين وكتاب في مختلف البلاد.»[1]،يترتب عن ذلك عولمة ثقافية*، وسياسية، وإن كان كليهما لا يظهر بصورة جلية مقارنة بالعولمة الاقتصادية، لكن كل مجالات العولمة تعمل على تشكيل معالم شخصية تستجيب لقيمها التي أصّل لها الفكر الفلسفي الغربي، وأخطر هذه المجالات في اعتقادنا العولمة الثقافية والسياسية لأن ترسيخ النموذج التنموي المعولم يتم من خلال خطاب فلسفي تربوي يؤهل عقل المتلقي للانصياع بحيث « يتبنى فيه جميع سكان العالم نفس الأذواق والعادات الاستهلاكية بشكل يتجاوز حدود العرق والجغرافية والتقاليد»[2]،إن هذه الحدود طالما كانت في الوطن العربي عامل شؤم ومن جراءها وقعت النزاعات ولا زالت تتعمق في عصر باتت التكتلات السياسية والاقتصادية تعيد صياغة خريطة العالم وفق توجهاتها التي لا تولي اعتبارا للضعفاء بل تسخرهم لخدمة أهدافها الآجلة والعاجلة ولعل أهمها مكافحة الإرهاب تحت مسمى السلم العالمي، لقد صدق عبد الله عبد الدائم وهو يعبر عن ما يسود العالم من توتر «فمنذ سقوط الاتحاد السوفيتي نعيش في عالم جديد لا نعرفه:عالم عدم اليقين والقلق والاضطراب، عالم كل ما نعرفه عنه أننا لا نعرفه، عالم المعقد المتشابك على حد تعبير الفيلسوف الفرنسي "إدغار موران" أهم مكوناته الثورات العلمية الكبرى:ثورة الاتصال والمعلومات، ثورة الاقتصاد، بل المال، ثورة العلم والمعرفة، الثورة في عالم المورثات والجينات والتقنيات البيولوجية ،تجمع هذه الثورات كلها ظاهرة العولمة التي قد تكون أفضل

[1]- جلال أمين :"العولمة والدولة "، المستقبل العربي، العدد 22، (فبراير 1998) مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص26 .

*- حسب عبد الإله بلقزيز في كتابه العولمة والهوية الثقافية :عولمة الثقافة أم ثقافة العولمة ص310، :هناك فرق بين ثقافة العولمة وعولمة الثقافة، حيث يشير الأول إلى وجود ثقافات ذات مناحي إنسانية عامة تتعايش معا، بما يتيح لأي ثقافة إنسانية أن تتبنى بعض العناصر الثقافية، بينما يشير الثاني إلى وجود توجه عالمي مقصود نحو ثقافة واحدة أخذت تفرض عناصرها الثقافية على الثقافات الأخرى منذ ما يزيد عن قرن، وما لبثت أن تحولت إلى تيار جارف كاسح أخذ يؤثر بقوة على الثقافات الأخرى، وخصوصا التقليدية منها ويفرض نفسه عليها..

[2]- ريتشارد ج بارنيت :"من الكونية إلى مركز التسويق الكوني"، ترجمة عفيف الرزاز، مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت، ط1، 1981، ص46.

حظوظ الإنسان وقد تكون أسوأها (قد تكون أفضلها إذا كانت نزعة "عالمية" إنسانية وقد تكون أسوأها إذا كانت عولمة "وحشية" كل شيء فيها سلعة»[1].

في هذا السياق يفرق الجابري بين العولمة والعالمية « العولمة شيء و"العالمية" شيء آخر. العالمية تفتح على العالم، على الثقافات الأخرى، واحتفاظ بالخلاف الإيديولوجي .أما العولمة فهي نفي للآخر وإحلال للاختراق الثقافي محل الصراع الإيديولوجي، العولمة إرادة للهيمنة، وبالتالي قمع وإقصاء للخصوصي.أما العالمية فهي طموح إلى الارتفاع بالخصوصية إلى مستوى عالمي:العولمة احتواء للعالم، والعالمية تفتح على ما هو عالمي وكوني..»[2].

وإن كان هناك من يرى أنه عمليا لا يوجد فرق بين العولمة والعالمية على أساس أن العولمة تشمل العالمية وتستغرقها إنها لا تحدث خارجها « العولمة تستغرق العالمية وتشملها لأنها مفهوم مطاط "ELASTIQUE" يتضمن السيولة في مجالات الأفكار والمعلومات والمنتوجات السلعية، بما فيها الصناعات الثقافية، والقدرة على التأثير السياسي والمالي (مؤسسات بروتنوودز)، والهيئات الدولية، بما فيها القضاء الجزائي في لاهاي..»[3].

على هذا الأساس العولمة ظاهرة معقدة تتفاعل فيها كل العناصر(الثقافية، والاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية ..).وكل عنصر بالنسبة للوطن العربي يمثل إشكالية في حد ذاته، إلا أن الموضوع لا ينحو نحوا سلبيا مطلقا فهناك أصوات بررت مشروعية فعل العولمة على أساس أن لها ايجابيات يمكن استغلالها فهل الأمر كذلك بالنسبة للنموذج التربوي والتنموي المعولم ؟يبدوا أن كفتي الميزان تروم العدالة بالمفهوم العالمي في مظهرها الاقتصادي والسياسي والثقافي إلا أن الواقع يؤكد أن

[1]- عبد الله عبد الدائم (وآخ):"التربية والتنوير في تنمية المجتمع العربي"مرجع سابق، ص10.

[2]- السيد ياسين و(آخ): "العرب والعولمة"، مركز دراسات الوحدة العربية، ط3، بيروت (أفريل 2000)، ص301.

[3]- محمد العربي ولد خليفة :" المسألة الثقافية وقضايا اللسان والهوية" منشورات ثالة –الأبيار- الجزائر، ط1- 2007، ص369.

المسألة السياسية والمسألة الاقتصادية كلاهما في خدمة المسألة الثقافية، ويتوارى من وراء ذلك المسألة المعرفية، صناعة إنسان جديد يتمثل بالدرجة الأولى القيم الثقافية الأمريكية الغربية والوسيلة الناجعة لتحقيق الغاية تتمثل في الفعل التربوي بالمعنى العام، وتصدير مشاريع التنمية الوهمية .

"العولمة وافد جديد تم تعريبه شأنه شأن بقية المصطلحات السالفة الذكر التي أثارت قلقا في المنظومة الفكرية العربية الإسلامية، فعوض الانتباه إلى الفعل الحضاري، توجه الفكر إلى مناقشة ماهية المفهوم والبحث عن مصوغات لتبيئته أو مصوغات لدفعه جملة وتفصيلا، فكان هم الخطاب نظريا أكثر منه عملي ونفس الحكاية التي وقعت عند الاصطدام الصاعق مع مخرجات فكر الحداثة تتردد مع فكر ما بعد الحداثة، وفكر العولمة.

للعولمة ثلاثة أذرع أقواها في اعتقادنا العولمة الثقافية التي تعمق العلاقة البيداغوجية بين المركز والأطراف وتكرس التبعية على كل المستويات ولعل أهمها الجانب التربوي الصانع للإنسان "السلعة" المستهلك للسلعة وهذا ما اصطلح عليه في فكر ما بعد الحداثة بالتشيء الذي مصدره العقل الأداتي الرافض كليا لمخرجات مرحلة التنوير على أساس أنها خلقت أزمة الإنسان الذي بات يبحث عن مقومات إنسانيته في عالم ساوى بين الوجود في ذاته والوجود لذاته بالمفهوم الوجودي، فكان الخطاب الفلسفي الغربي متسقا في مساره متوازنا في توجهاته مغالبا لواقع من نتاجه، ذلك أن مقاربات الفلسفة المعاصرة بمدارسها المختلفة تكاد تجتمع على أن حصيلة فكر النهضة والأنوار تمخضت على إنسان مشوه معاق محدود الأفق إنسان تاءه في الوجود لا يتمثل حقائق الوجود يعيش في قلق وتوتر عبر عنه "بقلق الحضارة".. على أن الأهم والأبرز في فلسفة الحداثة أو ما بعد الحداثة هي المناهج المستحدثة، وسلطة العلوم الإنسانية في تشخيص مرض الحضارة الغربية، فكانت علاقة الخطاب الفلسفي بالعلوم الإنسانية علاقة تناغم همها الثقافي القضاء ليس على أعراض المرض

بل اجتثاث المرض من جذوره، إن التراكم المعرفي لمسار هذا الفكر، وعملية الهدم والبناء على المستوى الإبستمولوجي في مساره تشكل ظاهرة صحية فهناك انسجام في الإيقاع بين الواقع والفكر، بين النظري والعملي، بين الجماهير والفيلسوف، بين المثقف والسلطة.. فحتى التيارات الفلسفية الموغلة في ماديتها وجدت مصوغات يرتاح لها عقل المتلقي في نفيها للعمق الميتافيزيقي للإنسان، فكان توصيف مخرجات الحضارة بالنسبة لمن حملوا على عاتقهم مشروع التغيير تمثل "لعبة، أو حكاية، أو أسطورة.."لا يهمني التوغل في دهاليز هذا الفكر، لكني مؤمن إيمانا لا يخالطه ريب بأن ترددات هذا الفكر تلقي بظلالها على الجماهير وعلى الفكر الفلسفي العربي الإسلامي وتفعل فيه الأفاعيل، شأنها في ذلك شأن الموجات التي تبثها الأقمار الصناعية الغربية عبر التلفازات لتصنع الوعي وفق التوجهات المراد تأصيلها المحققة للغايات الإستراتيجية المبتغاة، وإذا كانت الجماهير تتردد من حين لآخر على الأسطح العالية لتضبط رؤوس الهوائيات المقعرة وخاصة عند هبوب الرياح القوية، فإن رؤوس المتفلسفين والفلاسفة العرب لا زالت لم تعرف وجهتها أتتجه إلى ما تبثه السماء الدنيا أو إلى ما بثته السماء السابعة ؟ فما بين تعاليم المنتصر حضاريا، وتعاليم موجد الدنيا وموجد المنتصر حضاريا تاه العقل الفلسفي العربي الإسلامي المعاصر وتاهت الجماهير، تلعن اليوم الذي رياحه قوية لأنها تشوه الصورة وتقطع صوت التلفاز غير منتبهة إلى أن رياح الحضارة الغربية الفكرية عاتية وقوية تعمل على اجتثاث جذور وأصول الحضارة العربية الإسلامية، تعمل على استنساخ كائن عربي يفتقد للتشخصن حسب تعبير لحبابي السالف الذكر..

هذه وجهة نظر متشائمة لا تعي معنى المثاقفة تنظر للآخر كعدو، وجهة نظر تمثلها فئة مضوية تراثية لا تعي منطق تطور الحضارات ذلك أن العولمة حتمية تاريخية إنها تفضح الكسل الحضاري الذي يعيشه الرافض للتغيير، إنها تستنهض الهمم من أجل العمل من أجل إثبات الذات

الحضارية في عالم تذوب فيه الثنائيات ولا يبقى إلا الإنسان المتعولم المنفتح على العالم إن هذا الخطاب كقضية وذاك كنقيض متداول في الحضارة التي أنتجت العولمة، وانعكس أثره على الفكر العربي الإسلامي بل زادت حدته لأن الأمر يتعلق بمنظومتين فكريتين يختلف كلاهما عن الآخر في تمثل حقائق الوجود ويمكن توضيح مظاهر هذا الجدال من خلال الآثار السلبية والايجابية للعولمة.

آثار العولمة على التنمية والتربية:

أ) الآثار السلبية: "فكر العولمة يكرس التبعية والتخلف، تخلف الاقتصاد، وتخلف التربية":

العولمة أتت على الحصون الثقافية الممجدة للخصوصيات الثقافية بمطارقها التي وقعها لا يهدأ من منطلق أن هذه الخصوصيات تمثل السبب المباشر للتخلف، وخاصة الثقافة الإسلامية التي وفق منطق العولمة أنتجت الإرهاب، وعليه قيم التغيير وتجاوز التكلس الحضاري ماثلة في المشروع التنموي الذي أسست له المرجعيات الأوروبية وجاء فكر العولمة ليستغل هذا التأسيس ويضفي عليه لمسته الشخصية التي مبدأها مبادئ النظام الرأسمالي فكرا واقتصادا، وعليه نفي الحدود الثقافية عملية منهجية لطمس المعالم الثقافية بحجة تكوين ثقافة إنسانية واحدة من منطلق أن طبيعة الإنسان واحدة ومتطلباته واحدة «تعني العولمة الثقافية :بروز عالم بلا حدود ثقافية، فيه تنتقل الأفكار والمعلومات والقيم والأنماط السلوكية بحرية كاملة في اتجاه تكوين ثقافة إنسانية واحدة، على أساس أن طبيعة الإنسان واحدة، واحتياجاته واحدة أينما وجد على هذا الكوكب. وما تنوع الثقافات كما يزعم منظرو العولمة إلا نوع من استجابة الجماعات البشرية للبيئة الطبيعية وتفاعلها معها لتلبية احتياجاتهم المادية الروحية، وبالتالي لا توجد ثقافة أصلية وأخرى أدنى ولا توجد ثقافة متحولة وأخرى ثابتة»[1]، يبدو أن نفس المبدأ الذي أسس عليه النظام الرأسمالي الاقتصادي آلياته وهو "دع

[1]- الحاج محمد أحمد على :"العولمة والتربية.. أفاق مستقبلية"وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر، ط1، 2011، ص95.

الطبيعة تفعل ما تشاء" يعمم على بقية المستويات، العولمة الثقافية بهذا المعنى تخلخل البني الثقافية السائدة في المجتمعات التقليدية بهدوء إنها تعمل بصمت، تنمط العادات وأنماط الحياة والقيم، تضفي المشروعية على ما ينسجم وطبيعتها، وتنسف نسفا القيم المعادية لتمددها، أكيد أن اختراق الحصون الثقافية للأمم ليس بالأمر الهين لكنه يتم شيئا فشيئا شأنه في ذلك شأن السرطان الذي يغزو الجسم الحي دون سابق إنذار، يقال أن الحضارة مفاوضات، لكن الغلبة دائما للحضارة القوية المالكة للأوراق القوية في عملية التفاوض، فالتفاعل المستمر والحتمي للثقافة التقليدية التي لم تواجه ذاتها، الواثقة من مكوناتها وأسسها المسكونة بعقدة التعالي على الواقع وعدم النقد الذاتي، والتي تعاين حقائق الوجود من خلال الماضي، مع ثقافة العولمة التي تمثل نظاما فكريا متزنا يعي أدواته وأهدافه يؤدي بهدوء إلى تقطيع خيوط النسيج الثقافي الذي يتسربل فيه حتى المواطن العربي البسيط الذي يفقه جيدا فقه الحاجة والضرورة التي بها تقوم حياته البائسة إنها لقمة العيش بكل بساطة، وعليه تواصل مخرجات فكر العولمة الثقافية دون ملل ولا كلل اختراق البنى الثقافية السائدة الممجدة لنرجسيتها، يترتب عن ذلك تباين الآراء في المجتمع مابين رافض ساخط، وآخر ممجد مدافع، وآخر متحفظ متربص أتذكر جيدا في المنطقة التي أسكن فيها، أول من أدخل إلى بيته الهوائي المقعر أكيلت له التهم بالمكاييل على أساس أنه أدخل الفساد إلى بيته، واللامنطوق في ذلك انه خائن لمنظومة القيم الثقافية التربوية التي كانت تروم الاستقرار والثبات بل المطلقية، وما هي إلا مدة وجيزة حتى أصبح هذا الجهاز مؤشر من مؤشرات التحضر ومن لا يملكه يوصف بالمتخلف فبدأ التسابق لإقتناءه، ومن لا يستطيع لمحدودية دخله يشترك مع آخرين وعندها بدأ الشجار لتعدد الأذواق، عجبا لفن اختراق العقول الذي أبدعته ثقافة العولمة لقد فاق في واقع الأمر قدرة سحرة فرعون في غياب عصى موسى، لقد عاينت عن كثب تآكل وتحوير واجتثاث المكونات الثقافية التي كانت

ضابطة لإقاع الحياة في المنطقة التي أسكن فيها والتي تمثل عينة يمكن تعميمها على الوطن العربي، انكماش بعض القيم الثقافية لأنها فقدت فاعليتها، واختفاء بعضها لأنها أصبحت معيارا للضعف، وانقراض بعضها الآخر لأنها أصبحت لا تستجيب للغة العصر تلك هي حصيلة التصادم الصاعق مابين ثقافة العولمة والثقافة التي توصف بالتقليدية جورا وبهتانا، حصيلة مزقت المجتمعات العربية وأعادت بناءها وفق تراتبية جديدة همشت القوى الرافضة وأعلت شأن الفئات المحتضنة للقيم الوافدة والمنفذة لمشروع ترسيخ وتعميق ثقافة الاستهلاك للسلع والخدمات وكان التركيز على الشباب باعتبارهم قوة شرائية يمكن ضبط اتجاهاتها السلوكية وتشكيل أذواقها وقيمها بسهولة فأصبح الاقتصاد والثقافة يمثلان وجهان لعملة واحدة يضاف إلى ذلك تقنية الإعلام والمعلومات والاتصالات التي تعتبر أهم أدوات صناعة عولمة الثقافة ونشرها، على هذا الأساس المحتوي الثقافي للعولمة ذو المرجعية الفكرية الحديثة تنعكس آثاره على السلوك، وتجليات ذلك يمكن رصدها على المستوى الاقتصادي والسياسي والاجتماعي مما يجعل أثر الثقافة الوطنية أو الثقافة الرمز في تراجع مستمر «فكل ما هنالك هو قيام عالم بلا حدود ثقافية يسمح ببروز مفاهيم وقيم وقناعات وسلوكيات مشتركة، ثم انتقال اهتمام وعي الإنسان من البيئة المحلية إلى البيئة العالمية، ومن المحيط الداخلي إلى المحيط الخارجي، حتى يزداد الوعي بعالمية العالم وبوحدة البشر.»[1]،وحدة حسب الرافضين تسطح الفكر وتزيف الوعي، وتصنع الذوق الاستهلاكي، والرأي السياسي، وتقلب سلم القيم رأسا على عقب بتصدير الأوهام :وهم الفردية، ووهم الخيار الشخصي، ووهم الحياد، ووهم وحدة الطبيعة البشرية، ووهم غياب الصراع الاجتماعي..أوهام ساهمت في تفكيك المجتمعات العربية الإسلامية فتغيرت بنية الأسرة وضعفت رابطة الفرد بأمته وقيمها، بل بوطنه، وتأصلت نزعة الأنانية

[1]- المرجع نفسه، ص97.

وبإزاء هذا الوضع الكارثي وقفت الدول بمؤسساتها التي أوهنتها مطارق العولمة عاجزة على تجاوز الوضع الراهن فكان خيارها الوحيد للمحافظة على وحدتها تمجيد التاريخ الرسمي ومحاولة غرسه في عقول الشباب المتشبعة بقناعات تمجد الآخر وتحتقر الذات، فلا الثقافة الوطنية، ولا ثقافة الأمة التاريخية المجهولة أصلا استطاعت تحقيق المناعة ضد النظام القيمي الغربي المعولم، بقت فقط الثقافة الشفهية المتوارثة جيلا عن جيل تمارس هذا الدور على استحياء في أوساط المجتمعات العربية الإسلامية، أما عن خطاب النخبة فأثره محدود غالبا لأنه لا يعرف من يخاطب في غالب الأحيان، إنه خطاب مهووس بتلغيز مخرجاته، أساتذته عباقرة لكن لم يستطيعوا النزول إلى مستوى الجماهير التي توصف بالقطيع عادة والتي أريد لها أن تكون كذلك شعارها في الحياة "السمع والطاعة" وكلمة "لا" أصبحت في حد ذاتها إشكالية عويصة محرم قانونا وعرفا التلفظ بها أمام الآباء الذين هم على دراية بمصلحة الأسرة، وأمام الحكام الذين هم أدرى بمصلحة المجتمع والأمة، وهذا الانشقاق في الأسرة والمجتمع مرجعيته الأصلية ثقافة العولمة التي أعادت تشكيل القناعات القومية والدينية والوطنية بحيث الذات العربية تصبح مسكونة بالضعف والخوف من المستقبل والإحباط وكل ذلك وفق مبررات تنحتها نحتا بفعل التأويل المغلوط، فعوض أن تقرأ مضامين تراثها قراءة وظيفية تستجيب للغة العصر، تؤولها تأويلا يعزز بقاء الوضع على ما هو عليه . يرى الجابري في هذا السياق أن هناك ثلاثة نتائج أساسية للعولمة « أولا:اتساع الهوة بين الفقراء والأغنياء اتساعا متزايدا يجعل الحياة المعاصرة في كل بلد مطبوعة بالازدواجية والانشطار اقتصاديا، واجتماعيا، وثقافيا .ثانيا:اتساع الهوة بين أطفال الأغنياء وأطفال الفقراء، وظهور جيل منقسم إلى قسمين لكل منهما عالم خاص مما يجعل التواصل داخل الجيل الواحد أصعب من التواصل بين الأجيال المتعاقبة (وأيضا تكريس الهوة بين الطبقات مستقبلا). ثالثا:إقصاء وتغييب البعد الإنساني في النشاط التجاري والتنموي،

وتكريس مبدأ" الغاية تبرر الوسيلة"، مع جعل الربح هو الغاية الوحيدة والقيمة الأسمى »[1].

إذا كان مدخل العولمة تربوي فالمخرج بالنسبة للثقافات المتهالكة لا بد أن يكون تربوي، و المجهودات المبذولة في هذا المجال بالنظر إلى عظمة المشكلة ضئيلة، تساءل المنظرون عن سر نهضة اليابان في مدة زمنية قصيرة مقارنة بالوطن العربي الذي لم يحقق نهضته حتى الآن وها هو سر من أسرارها «في اليابان تعمل الشركات الكبرى على تربية أبناء الموظفين والعمال في مدارس خاصة بها، حيث تقوم برعاية الأذكياء منهم، بالاتفاق على تعليمهم في التعليم العالي الذي يخدم مصالحها، وتعطي الأولوية لتوظيفهم جميعا، بحيث يصبح ولاؤهم للشركات، وتصبح الشركة لهم بمنزلة القبيلة أو الوطن ..»[2]، فما أحوجنا لبرامج تربوية تحول المصنع والشركة والجامعة ..كل مؤسسات العمل إلى وطن بعيدا عن الانتماءات الضيقة ولغة الخشب التي تسللت حتى إلى منابر المساجد التي أرادها الله أن تكون منابر إشعاع حضاري تجمع بين خير الدنيا والآخرة، إن ثقافة العولمة تختزل جميع مظاهرها–الاقتصادية والسياسية والاجتماعية– ومدخلها تربوي بامتياز ذلك أن توظيف العلم والمعرفة كان ولا يزال الوسيلة الناجعة لتعميق العلاقة البيداغوجية بين قوى العولمة الفكرية، والمتشبثين بنسيج القيم الثقافية التقليدية الذي بات كنسيج العنكبوت وإن أوهن البيوت بيت العنكبوت، إن نتائج هذه العلاقة تعمق الثنائيات القاتلة وتبث الوهن في التركيبة النفسية العقلية للفرد وتحدث انشطارا في هذه التركيبة ينعكس على تركيبة المجتمع « فهي تعمل على إيجاد تمايز واضح بين ثقافة

[1]– محمد عابد الجابري :"أي دور للمنظمات الأهلية في زمن الخصخصة والعولمة "ورقة قدمت إلى: المؤتمر الثاني للمنظمات الأهلية العربية، القاهرة 18-19/ماي 1998.

[2]– الحاج محمد أحمد على :"العولمة والتربية.. أفاق مستقبلية" مرجع سابق، ص102. نقلا عن حسام الخطيب "العالمية والعولمة من منظور مقارن" عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، المجلد 34، سبتمبر 2005، ص 25.

النخب وثقافة الجماهير، وتوجد ازدواجية بين الأصالة والمعاصرة في الثقافة والفكر والسلوك»[1]

وعليه سلب إرادة الفعل، وبث التناقضات الإثنية وتأجيج النزاعات القومية والصراعات بين طبقات المجتمع وفئاته المختلفة ومناطقه كل هذا وغيره أدهى وأمّر عندما يتعلق الأمر بالمسألة السياسية، حصيلة لوعي مسطح يقف عند القشور فاقد للحس النقدي يستهلك ثقافة الآخر كما يستهلك منتجاته المادية فالمعرفة والمعلومات جوهر الاقتصاد المعولم، وماعدا ذلك لا يمثل سوى ردود فعل، ذلك أن التربية كانت ولا زالت وسيلة صناعة الوعي والشخصية ومنه ليست التربية مسئولة عن التخلف إنما نمط التربية ومدى الحضور والغياب والوعي في تنفيذ مضامينه فالتربية المعولمة التلقائية لا تنجح إلا إذا وجدت فراغا ثقافيا ففي غياب الثقافة الفاعلة لا يمكن فضح وتعرية الثقافة الوافدة من لباس الإنسانية التي جعلته شعارها، إن أثر وسائل الإعلام والاتصال وتقنيات المعلومات الدقيقة تداخلت حتى مع أدوار التربية المدرسية في أغلب نظم التعليم ومؤسساته، هذا إضافة إلى تدخل الدول الكبرى عن طريق مؤسساتها لممارسة الضغط على الدول الضعيفة لمراجعة نظمها التربوية بحيث مضامينها المعرفية تستجيب لفكر العولمة ليس في الشق العملي، بل الوقوف عند حدود التصورات النظرية ويتم ذلك بالاعتماد على الإكراه السياسي أو بتقديم القروض والمساعدات التي ظاهرها يدل على تجسيد الإنسانية وباطنها يدل على تعميق التخلف وتكميم الأفواه، وقبول الوضع الراهن، فليس لدول الأطراف الحق في التعليم المهني والتقني والتطبيقي الذي يؤهل المجتمع للنهوض، وإذا برز عبقري عربي مسلم في هذا المجال يتم احتواءه واستغلاله، كما أن الدولة لا ينبغي أن تحتكر التعليم، فمن مقتضيات الديمقراطية والحرية الفردية وحقوق الإنسان خصخصة التعليم بحيث يخضع لآليات السوق .

[1]– عابد الجابري محمد:"العولمة والهوية الثقافية، عشر أطروحات"مجلة المستقبل العربي، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، العدد 22، 1998، ص20.

إن العولمة الثقافية اجتاحت الوطن العربي كالرياح العاصفة وخلفت وراءها شخصية مهلهلة ممسوخة مسكونة بالخوف من المستقبل ومن المسؤولية وحتى من الحرية تعيش لحظتين زمنيتين في آن واحد لحظة محتواها أساليب الحياة الغربية ولحظة محتواها الموروث عزز هذه الثنائية المثيرة للتوتر سيادة ثقافة الصورة السمعية البصرية فتم تشكيل الشخصية على أساس إيحاءاتها، شخصية لا تدري ما معنى الانتماء، فكانت طريقة الكلام واللبس والمأكل والاحتفالات العامة والخاصة ..هذا وغيره كثير تثير نقاط استفهام خلقت مابين الأجيال تصادم فكف تأثير الجيل الأول في الثاني وهكذا إلى أن بلغ التطبيع الثقافي مداه بنحت معالم شخصية مسلمة بالقول عدمية بالفعل كل سلوكياتها غايتها إشباع اللذات المادية المتنامية والبحث عن الوسائل الأسرع في تحقيقها فسمى العصر بعصر السرعة وعصر القلق الوجودي والأخطر في الأمر أن زوال حواجز الزمان والمكان وانفتاح السماء على كل ممكن هون من أمر الروابط التي تشد الفرد إلى الأرض والوطن والأمة بل أصبح حلم الشاب الكبير هو الهجرة الشرعية باسم العلم والتجارة أو الهجرة غير الشرعية، إن هذه الشخصية الغريبة عن ذاتها المضطربة القلقة الباحثة عن ذاتها في ذات الآخر ليست حصيلة العولمة الثقافية فقط إنما العوامل الداخلية أيضا لها يد في ذلك، وهي عوامل متداخلة لا يمكن حصرها في المسألة السياسية فقط .

«لقد فرض علينا التطور الحضاري في المجتمعات الغربية أن نعيش مشكلات وتحديات ليست في أصل تطورنا الحضاري أو في أصل إشكالاتنا الحضارية ..وهذا يعني أننا نعيش إشكاليات تخلفنا وإشكاليات تقدم الأخر بصورة مستمرة ..ومن أجل توضيح هذه الصورة، يمكننا أن نضرب هذا المثال: فالتلوث الصناعي لا يوجد من صميم وضعيتنا الحضارية، حيث لا توجد لدينا صناعة، ومع ذلك فإن ما نعانيه من التلوث وآثاره يفوق ما تعانيه المجتمعات الغربية مصدر هذا التلوث، إن هذه الصناعة استطاعت أن تأتي على قيمنا وتصوراتنا الإنسانية والاجتماعية وأن تحولنا إلى مجرد

مستهلكين سلبيين لمنتجاتها..»[1].

نخلص إلى القول أن ثقافة العولمة تمثل قوة ناعمة مبادئها تتغلغل بهدوء في البنية العقلية النفسية للمجتمعات، تقدم البديل المعزز بكل المغريات التي تشتهيها النفس وتشرعن ذلك باسم الطبيعة البشرية، تستمد مبادئها من الإيديولوجية الرأسمالية التي تجعل القيمة المادية على رأس سلم القيم، إيديولوجية نظرت للاستعمار وبنت مجدها بلغة الحديد والنار أخرت عدة أمم لكي تتقدم وتبرير تأخر وتخلف هذه الشعوب حسب تصورها مسألة مردها الطبيعة البشرية فكيف للطبيعة البشرية أن تكون سببا لتقدم هذا وسببا لتخلف ذاك ؟ أم أن ديكارت أبو الفلسفة الحديثة كان ضالا مضللا عندما زعم أن العقل أعدل الأشياء قسمتا بين البشر، لكن التوجه الرأسمالي توجه براغماتي يرفض جملة وتفصيلا مسلمات التيارات العقلانية، إن هذه مغالطة ذلك أن فكر العولمة ليس إلا الابن الشرعي لفكر الحداثة وفكر ما بعد الحداثة الذي معول نقده لم يهوي على مبادئ الحداثة ليجتثها من جذورها إنما المبادئ باقية كما هي، ووظيفة النقد تهذبها فقط لتحل مشكلة الإنسان الغربي الكامل أو الذي يتوق إلى تحقيق كماله حسب زعمهم، أما الإنسان الذي حلت عليه لعنة الطبيعة فقدره أن يكون خادما تابعا إن لعنة الطبيعة جعلته غير مؤهل للتدبير وللتدبر ولا مؤهل لدفع الظلم عن نفسه، ولما كانت الطبيعة تأبى الفراغ جاءت إيديولوجية العولمة لتدافع عن المظلومين والمقهورين برفع شعار الحريات وحقوق الإنسان والتربية للجميع والتنمية للجميع لكن أية تربية ؟ وأية تنمية؟ والمركزية الأوروبية كانت بشكل فاضح، ولا زالت بشكل غير مباشر، تسوق أفكار عنصرية ذلك أن «أسوء انعكاس تربوي ينطبع في نفس المتعلم – على أي مستوى – وهو خلق الانهزام والاعتقاد بأن العقل العربي والمسلم ضعيف من حيث تكوينه الفطري، وأن للعربي

[1]– عبد الله عبد الدائم (وآخ):"التربية والتنوير في تنمية المجتمع العربي"، مرجع سابق، ص74.

والمسلم بطبيعة خلقته دون الغربي الأوروبي والأمريكي، وحتى الياباني والصيني، فسبيل النهوض يكمن إذا في التبعية المطلقة للنظام العالمي الذي انتقل من عالم (السياسة) بمفهومها الميكافيلي والبراجماتي إلى عالم (العلم) بكل مجالاته وتخصصاته .أو ليست البرجماتية فلسفة توصف بأنها التربية الحديثة والمعاصرة والعالمية..؟ »[1].

يبدو أن النهايات السالفة الذكر ليست منطقية على أساس أنها تمثل رؤية إيديولوجية ضيقة مصدرها إرادة ذاتية لفعل إنساني خالي من الإنسانية، لأنها لا تنسجم وطبيعة الصيرورة التاريخية التي لا تعرف الثبات ولا يمكن بداهة أن تتوقف عند لحظة زمنية معينة إلا بمشيئة الله، لقد نصب منظرو الرأسمالية المعولمة أنفسهم مكان الله وأوقفوا حركة التاريخ فلا مجال للتغيير الذي لا ينسجم مع منطق العولمة هذه الظاهرة الكونية التي حسب زعمهم تحول البشرية إلى مرحلة جديدة أكثر إنسانية، مرحلة تقضي على كل الصراعات والإيديولوجيات التي كانت سببا في بؤس البشرية، ما تقدمه العولمة مشروع تنموي يحقق مجتمع الرفاهية، قابل للاستنساخ لا يلغي الخصوصيات ! إنه النموذج الغربي في التنمية الذي من خلاله تتحقق الأحلام أو تتهاوى، تتحقق بالتبعية المطلقة، والسمع والطاعة، وتتهاوي بإبراز أي مقاومة أو نفور، لكن تبقى تلك الأحلام أحلاما تقف عند حدود الوجود لا تعرف طريقا للإنوجاد الذي من خلاله تكتسب الشخصية معالمها الواضحة وتفرض توجهاتها الحياتية فرضا على من أراد طمسها، إن العولمة صناعة الأقوياء إنها حصيلة التراكم الرأسمالي على الصعيد العالمي بعد أن توفرت لها عوامل تاريخية موضوعية وذاتية ولعلا أبرزها انهيار الإتحاد السوفياتي ومن وراءه الكتلة الشيوعية ومنظروها يتقنون جيدا فن ترويض العقول تارة بالترغيب وأخرى بالترهيب، تارة بالعنف وتارة بالقوة الناعمة وهذه أساليب تربوية تعمل كل مؤسسات فكر

[1]- هربرت أ.شيللر: "المتلاعبون بالعقول " ترجمة عبد السلام رضوان، سلسلة عالم المعرفة، العدد 243، ط2، ص7.

العولمة على تفعيلها وتسويقها ومنه « العولمة إيديولوجية عالمية تتسم بطابع انتهازي، وتتم في غيبة الأيديولوجيات المناهضة لها، مستندة على فكر منحاز ومعرفة عارضة وعلم زائف، وساعية إلى تنميط حياة الإنسان المعاصر بدءا من احتواء كل نشاطاته وممارساته، ومرورا بتشكيل علاقاته وأفكاره وقيمه ومعتقداته وتنميته وصحته، وانتهاء بتسليته وشغل أوقات فراغه..»[1]، في هذا السياق يعدد نبيل راغب في كتابه* سبعة أقنعة للعولمة:القناع الاقتصادي والسياسي والتكنولوجي والأمني والإعلامي والثقافي والحضاري، ويصل إلى الفصل التاسع فيطرح عنوان "نحن والعولمة" يتساءل بعد أن بدد اجتياح العراق للكويت حلمه بالوحدة العربية على أساس قومي ،لكن هل يعني هذا أنه لم يعد هناك أمل للعرب لعودة الرابطة العربية ولا نقول الوحدة العربية ؟ هل يمكن انتزاع الأمل والتفاؤل من براثن اليأس والتشاؤم ؟ هل يمكن استيعاب قواعد اللعبة الدولية الجديدة في ظل العولمة وبالتالي الدخول إلى الساحة العالمية بأسلحة جديدة ؟ أما في الفصل العاشر يتساءل عن مستقبل العولمة الذي يعتقد بأنه ليس مشرقا بشهادة مفكرين وأساتذة أكاديميين كبار ينتمون إلى الدول القوية الغنية..لكن ما يهمنا هو نحن والعولمة وعليه أعتقد أن السؤال الذي ينبغي أن يطرح في ظل تهاوي الفكر القومي العربي:

هل استوعبنا الدرس الذي قدمته فلسفة الحداثة لكي نستوعب دروس العولمة ؟ لعلا أول هذه الدروس لا يوجد هويات ثابتة فالثبات يتنافى والتنمية والتقدم إنما هناك إنسان يتكيف مع الراهن «إن البحث عن الهوية هو إشارة دالة على أزمة مجتمع فاشل في مواجهة التحديات الحقيقية فالتاريخ يثبت أن المجتمعات التي نجحت فعلا في التطور تكيفت وغيرت هويتها، بل دون تساؤل

[1]- علي نبيل :"العقل العربي ومجتمع المعرفة" ج1، عالم المعرفة، الكويت المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد 469، نوفمبر 2009، ص23.

*- أنظر راغب نبيل "أقنعة العولمة السبعة"دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، ط1، 2001.ص4،3،2.

أحيانا عن هويتها الأصلية .فالتساؤل عن الهوية عرض من أعراض الأزمة والتأزم والمأزق..»[1] ؟.

أما ثاني درس لا تنتظر من الآخر أن يقدم لك أسباب النجاح في كل المجالات وخاصة التقنية الغربية دون جهد وعناء أساسه التربية بوجوهها المتعددة، وفي هذا السياق يرى عبد الرازق عيد « أن القبول بالتقنية الغربية ورفض النظام المعرفي الذي أنتجها(العقلانية، العلم، التقنية، النظرة التحليلية التركيبية، النسبية)هذا الوعي الذي لا يزال منذ "محمد علي" إلى اليوم يطمح في قطف ثمار الحداثة بدون امتلاك شجرة معرفتها لأنه يجهل حقيقة أن التكنولوجيا ليست إلا مجرد فرع تطبيقي من فروع شجرة المعرفة الغربية فالقاع الثقافي والمركز الإيديولوجي في عمقه التاريخي لطائرة الميراج أو الفانتوم أو الميغ مثلا، نجدها في فكر(ديكارت، سبينوزا، فولتير، هيجل، ماركس..)..بسبب هذا الانتماء الإيديولوجي المفتقر لوعي كوني تاريخي حديث، أصبح لدينا طائرات، ولكن لم يصبح لدينا طيران أصبح لدينا مصانع ولكن لم تصبح لدينا صناعة..»[2]،

إنه ببساطة وهم التنمية لكن ألا يمكن تحويل هذا الوهم إلى حقيقة باستغلال الآثار الإيجابية للعولمة؟ فمهما استعصت قواعد اللعبة لا بد أن يكون هناك هامش للمناورة حقيقة تقرها حركة التاريخ فتلاقح الحضارات شرط ضروري لظهور الحضارة المتميزة.

ب) الآثار الإيجابية:" العولمة حتمية تاريخية لا تنمية ولا تربية تقدمية إلا بها وفيها"

إن العولمة فضاء مفتوح يتيح الفرصة للدول المتخلفة أن تعزز إمكاناتها وتنمي طاقاتها المادية دون المساس بالخصوصية وتجلياتها الثقافية من هوية ولغة ودين ..شأنها في ذلك شأن البحر لا يفرق بين تقي وظالم، أمين وسارق، فاسد وصالح، إن النجاة كل النجاة لمن يجيد السباحة، إن إشكالية الأصالة والمعاصرة التي لم يفصل فيها الفكر النهضوي العربي الحديث تعمقت وتفاقمت تداعياتها

[1]– سمير أمين :"نقد نظرية برهان غليون في الدين والدولة"بيروت، دار التنوير، ط 1، أكتوبر 1993، ص477.

[2]– عبد الرازق عيد:"أزمة التنوير (شرعنة الفوات الحضاري)" مرجع سابق، ص29.

وتحولت إلى إشكالية الأصالة والعولمة، والوطن العربي باق على حاله يواجه صعوبات جمة في سائر المجالات الحيوية التي تؤهله للإقلاع الحضاري، بحيث الصراع الحضاري بلغ أوج قوته، ومنه إذا كانت التنمية في المقام الأول تحديث المجتمعات التقليدية الجامدة ماديا وفكريا فلا بد أن تكون للمجتمعات المهزومة في الصراع الحضاري قناعة ذاتية تؤهلها للاعتراف بالهزيمة ولا يتحقق ذلك إلا بثقافة النقد الذاتي، إن نقد الذات المتعالية عن النقد لا يمثل نهاية التاريخ لأنه مظهر من مظاهر القوة والثقة في الذات التاريخية، لكن العولمة ترفع شعار نهاية التاريخ بقوة ومصدر قوتها النقد الذاتي الذي حُسم أمره كأساس للتنمية منذ المراحل الأولى لنهضتها وعليه **القابلية للتعولم**، أصبحت ضرورة حضارية للفكر الذي يحترم نفسه ويحترم التراث، يؤسس لهذا الطرح تيار فكري ينطلق من مسلمة أن العولمة حتمية تاريخية لا تنمية ولا تربية إلا بها وفيها يعتقد أنصار هذا الطرح « أن كل من يدافع عن الخصوصية والأصالة والهوية الثقافية والاستقلال الحضاري رجعيا، ظلاميا، أصوليا، إرهابيا ماضويا، سلفيا بتروليا، خليجيا، مع أن الدفاع عن العولمة يأتي من الخليج وأموال النفط التي تساهم في اقتصاد السوق وشراء أسهم الشركات الأجنبية »[1]،.. إن ازدواجية الخطاب بل تعدده في بعض الأحيان أثارت توترات بين دول الوطن العربي التي أصبحت تتسابق لنيل رضا المنتصر حضاريا –الدول الكبرى وعلى رأسها أمريكا–، وحصار قطر مؤخرا يحمل الدلالات والمؤشرات القوية بأننا نسير قدما في ركب مخرجات فكر العولمة دون اعتراف، فالكيانات السياسية العربية لا تصمد في وجه رياح العولمة العاتية، وبالتالي عليها أن تتكيف لتضمن لشعوبها حد أدنى من الحياة الكريمة والأمن والاستقرار «إن العولمة في واقعها وحقيقتها ومضمونها ظاهرة ذات طابع حركي ديناميكي فهي ظاهرة متكاملة الجوانب والأبعاد، ظاهرة وإن كانت بسيطة في الشكل إلا أنها

[1]– أحمد ثابت و(آخ):"العولمة وتداعياتها على الوطن العربي"، مركز دراسات الوحدة العربية، ، بيروت، ط2 (مارس2004)، ص 13 .

معقـدة في الحقيقـة والمضـمون.لقد أثارت العولمـة الكثـير مـن الأسـئلة، وأثارت كـل كـوامن الفكـر بشـأن ولادة مرحـلة كونيـة جـديدة، مرحـلة نتسـاءل فيهـا عـن السـيادة القوميـة أمـام السـيادة العالميـة والدولـة القوميـة أمـام المجتمـع العـالمي والاقتصـاد القـومي أمـام الاقتصـاد الكـوني والنظافـة القوميـة أمـام النزاهـة العالميـة والهويـة والشخصـية القوميـة أمـام الهويـة والشخصـية العالميـة.»[1]،إن العولمـة بهـذا المعـنى ليسـت إيديولوجيـة لكنهـا ظـاهرة تاريخيـة تعيـد صـهر الخصوصـيات الخاصـة إلى العموميـة العامـة أي لا تفقـد المتعـولم هويتـه الخاصـة لكنهـا تكسـبه هويـة جديـدة تسـتوعب هويتـه الأصـلية وتتجاوزهـا وفي تجاوزهـا يتحقـق التقـدم، لقـد حـدث ذلـك في حركـة التـاريخ بحيـث البشـرية انتقلـت مـن الأسـرة والعشـيرة والقبيلـة إلى شـعوب ثم أقـاليم ثم ممالـيك وإمبراطـوريات ثم إلى دول، أمـا عـن آثارهـا السـلبية فـلا تمثـل إلا مرحلـة لأنهـا مشـروع لم يكتمـل بعـد لا ينـازع الآخـر وجـوده إنمـا يضـع أمامـه خيـارات وبـدائل توسـع مـن دائـرة الممكـن ولمـا كـان الأمـر كـذلك فالعولمـة كبقيـة الظـواهر تصـحح نفسـها باسـتمرار، ظهـر مـن جـراء ذلـك مصـطلح العولمـة المهذبـة أو الآمنـةglobalisation safety الـتي تراعـي الجوانـب الإنسـانية والثقافيـة ومصـالح الشـعوب الفقـيرة وعليـه حسـب المؤيـدين لفكـر العولمـة «إن اهتمامنـا بالعولمـة لـيس نابعـا مـن اهتمامنـا بالآخـر بقـدر مـا هـو متولـد عـن اهتمامنـا بأنفسـنا ووعينـا بأهميـة ذاتنـا، وأهميـة أن تكـون هـذه الـذات وتلـك الـنفس قـادرة علـى التجـاوز والحركـة والنهـوض والفعـل في عالمنـا المعاصـر الـذي أصـبح بالفعـل قريـة تكنولوجيـة صـغيرة، وإن أطروحـات التنميـة الذاتيـة وأفكـار الانطـلاق الـذاتي لا تصـطدم بالعولمـة، بـل وهـو الـذي نؤكـد عليـه أنهـا تجـد طريقـا ممهـدا لهـا في ظـل العولمة...فالسـوق العـالمي المفتـوح هـو حُلـم كـل المشـروعات الـتي ترغـب في النمـو والتوسـع والاسـتمرار »[2]،إذا مـا علينـا إلا أن نـتعلم السـباحة في بحـر العولمـة المـتلاطم الأمـواج، إن عموميـة العولمـة بهـذا المعـنى لا تلغـي خصوصـية المتعـولم

[1]- المرجع نفسه، ص 33، 34.

[2]- أحمد الخضري محسن: "العولمة الاجتياحية"، مجموعة النيل العربية، ط1، 2001.ص 1.

ذلك أن هناك فرق بين العولمة و**التعولم** globality **والقابلية للتعولم**globability هذه الأخيرة انبعاث ذاتي للقدرة على الوصول إلى العولمة أما التعولم عملية أساسها الإرادة تتحقق بالمحافظة على الكينونة الذاتية والقدرة على فرض الذات وليس الاستجابة للضغوطات الخارجية «إن عمومية العولمة لا يمكن أن تنفي خصوصية التعولم، فمنهجية التعولم قائمة على إدراك كينونة الذات وعدم نفي الآخر، ولا تشكل انسلاخا عن ما هو جاري وقائم بل تتبادل معه التأثير والتأثر»[1]، يعتقد علي حرب في كتابه* أن العولمة تمثل فتح كوني بحيث نظام المعلومة أصبح بمثابة نظام الأنظمة في التفكير والعمل والبناء في إدارة الكلمات والأشياء إنه يغير قواعد اللعبة الوجودية بقدر ما يبدل وجه الحياة، فالمعلومة التي هي مبنى العولمة متوفرة للجميع وهذا ما يثير فزع وقلق الرافضين للعولمة من مثقفين ودعاة الذين طالما تعاملوا مع أدوارهم بوصفهم النخبة أو الصفوة التي تمارس الوصاية على الهوية والثقافة أو على المعرفة والحقيقة.. «ومن هنا الدخول في زمن المعلومة لا يعني التعامل مع العولمة كمثال نموذجي أو كنمط مرسوم أو كفردوس موعود، الأحرى أن نتعامل معها كإمكان وفرصة، أو كفضاء وأفق، وعندها لا تعني عمليات العولمة نفي الأطوار والمعطيات السابقة بقدر ما يعني الاشتغال عليها والعمل على تحويلها بغية دمجها واستثمارها في ما يفتتح من الحقول والمجالات..».[2]

إن جلد الذات واتخاذ الآخر كشماعة نبرر بها الخيبة والفشل المتكررين في مسارنا الحضاري آن له أن يتوقف، عوض ذلك ينبغي أن نتخذ من العمل شعارا وفق قواعد المنتصر، فلا عليه أن نكون طلبة في المراحل الأولى، إنها مرحلة ضرورية بالنسبة لنا لرفع التحديات التي تفرضها العولمة، إن إثبات الوجود من داخلها أي الخروج منها لا عليها ضرورة، إنها ظاهرة تفوق علمي ومنه تنشيط

[1]- المرجع نفسه، ص 17.

*- أنظر حرب علي :"حديث النهايات: فتوحات العولمة ومآزق الهوية" المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء-الغرب، ط2، 2004، ص 10،11.

[2]- المرجع نفسه، ص13.

الثقافة والعلم في مجتمعاتنا العربية يعتبر شرط جوهري لتجاوز انتقائية العولمة. «إن للعولمة إطار ذو ثلاثة أبعاد:"مفهوم فلسفي حائر، وتيار حركي جائر، وتصور مستقبلي ثائر »[1]. إدراك الأبعاد الثلاثة مجتمعة يجعل الخطاب الفلسفي العربي الإسلامي يعي أن اهتماماته واهتمامات العولمة واحدة لا يوجد تعارض بينهما الفرق الوحيد أن فكر العولمة أوجد الوسائل التي تحول الفكر إلى عمل، النظري إلى تطبيقي.. وتلك مشكلة الفكر الفلسفي العربي الذي ادعى ولا زال يدعي أنه ينظر للمستقبل معلنا ثورة على العقل فقتل العقل نقدا إلى درجة أن العقل المراد بعثه فقد ماهيته فأصبح "لا عقل"، إن التصور المستقبلي الثائر بالنسبة للعولمة يتمثل في الثورة على الأوضاع القائمة وتجاوزها بالانتقال من معقولية ضيقة إلى معقولية أوسع ترسم معالم عالم جديد لإنسان جديد إن« مأساة الفكر العربي المعاصر تكمن في استخدام العقل لإضفاء الشرعية على اللاعقل، حيث استخدم أحدث المناهج وتقنيات البحث العلمي الغربي التي هي ثمرة خمسة قرون من التقدم العلمي والمعرفي الأوروبي للبحث عن الشرعية التاريخية للتأخر، تحت اسم الخصوصية، وإضفاء المعقولية على الفوات الحضاري للأمة باسم الدفاع عن ذاتها الثقافية والحضارية..»[2].

وعليه لا مجال للاختباء وراء الخصوصية الثقافية حسب الحداثيين العرب الذين رفعوا شعار التنوير لأن ذلك مظهر من مظاهر الدعوة إلى التكلس الحضاري، فبفعل العولمة عرفت المجتمعات العربية عدة تحولات ايجابية على المستوى السياسي والثقافي والاقتصادي والمجتمعي على وجه العموم لا يمكن إنكارها بصرت الشعوب بحقوقها وأخرجتهم من سجون الحرية ولقنتهم معنى الالتزام الاجتماعي.. «إن العولمة تزحف، وتمتد وتتمدد وهي ليست نفي للآخر بقدر ما هي ابتلاع منظم له، وهضمه، وإعادة تشكيله، وهي في الواقع ليست إذابة للآخر أو ذوبان فيه بقدر ما هي وعي

[1]– أحمد الخضري محسن:"العولمة الاجتياحية" مرجع سابق، ص75.

[2]– عيد عبد الرازق:"أزمة التنوير (شرعنة الفوات الحضاري)"، مرجع سابق، ص20.

بالآخر والاندماج معه، وبه في شكل جديد..عال واحد يتكتل ويتوحد تدريجيا في كل شيء..لقد أحدثت العولمة تفككا وانهيارا في أسوار العزلة، وفي سجون الحرية، ودفعت إلى خروج كل النوازع البشرية من خير أو شر، ودفعت قوى العولمة إلى إيجاد نظام فاعل جديد يؤمن بالحرية والديمقراطية، ويؤمن بالالتزام الاجتماعي ويقي البشر من جلادين البشر، ومن الفوضويين، وإقامة عدالة، وإنصاف تأكيدًا للمجتمع المدني، وتأكيدا للجماعة البشرية»[1].

إن مجتمع تتأصل فيه هذه القيم لا بد أن يكون مجتمعا مثاليا يتوخى في مسيرته الحضارية الأفضل فالأفضل في سائر ميادين الحياة لقد ساعدت « العولمة على ترسيخ النزعة نحو الأفضل، نحو الأرقى، نحو الأمن..لقد عملت العولمة على تنمية الشعور والإحساس بين البشر بأنهم إنسانيون، وأنهم بحكم هذه الإنسانية يتعين أن تتوفر لهم حدود دنيا من الحقوق وأن على النظم الحاكمة أن لا تتلاعب بمصائرهم، فهو مصير مشترك، مصير من أجل السلام، ومن أجل التنمية، ومن أجل حياة أفضل »[2]. إذن دعاوي الرافضين للعولمة واهية ذلك أن الاقتراب من العولمة أصبح حتمية تاريخية ففيه «إعلاء للذات التي لا تفقد هويتها بل إنها في الواقع تسترد هويتها التي فقدتها طوال عهود وقرون مختلفة، هوية الإنسانية الشاملة باتفاق عناصرها وترابط أجزاءها، ومن ثَم فإن العولمة لم تعد فقط تلك الظاهرة العابرة لحواجز الجغرافيا والتاريخ، ولكن تحولت إلى تيار اجتياحي للزمان والمكان يُحْدث تطورا هائلاً في توجه الصناعات والمشروعات والدول بما وفرت للقادة من اتساع للرؤية ومن انتشار للمضمون والتأثير والقدرة على الفعل والتحريض عليه»[3].

[1]- أحمد الخضري محسن"العولمة الاجتياحية" مرجع سابق، ص9، 10.

[2]- المرجع نفسه، ص40.

[3]- المرجع نفسه، ص56.

إن استغلالها الأمثل يقدم لنا فرص كبرى لنشر الإسلام وتسويق قيمه للآخر، فالمعلومة المفيدة أصبحت سهلة المنال، وعورات الثقافات أصبحت مكشوفة وأثارها محسوسة وخاصة الثقافة الغربية، وعادة لا نكتشف ما لدينا من نفائس ثقافية إلا بالنظر إلى مساوئ الثقافات الأخرى، كما لا نكتشف ضعفنا إلا بالنظر إلى عناصر القوة في ثقافة الآخر وللعولمة عناصر قوة يمكن استغلالها للمرافعة على قضايانا « قوى الانطواء والانكفاء على الذات الرافضة لكل ما تقدمه العولمة أصبحت بالفعل في مأزق، بل أصبحت حيلها ومكائدها مرفوضة حتى ممن يدورون في فلكهم، وأصبح من الواضح أن"حماقة" التعمية بالظلم والإظلام لن تؤدي إلى رفض العولمة أو إعاقة تنفيذها بقدر ما ستؤدي إلى إعاقة الذين يعملون على إعاقتها»[1].

رغم الارتباك الذي شهده الخطاب الفلسفي العربي الإسلامي المعاصر في تحليلاته لفكر العولمة وتجلياته الثقافية والسياسية والاقتصادية إلا أن هناك شبه إجماع على أن العولمة سارية في تحقيق مآربها حسب المعارضين، وغاياتها الإنسانية حسب المناصرين الذين يعتقدون أن عولمة التربية «تعني الاشتراك بالعضوية والتبعية لمنظومة اتفاق وتلاق معلن، عن أبعاد ومستويات فكرية وعلمية ثقافية وتربوية أساسية، تفضي بالضرورة إلى سلوكيات تربوية متشابهة ومتكافئة، ويكون من شأنها التفاعل الناجح مع أنماط العيش المدني (الكوني) في كل مكان ..العولمة في التربية اصطلاح جديد ذو معنى شامل يتضمن في جوهره الانتقال من المجال الوطني أو القومي إلى المجال العالمي الكوني وليس الدولي، فالكلمة الثانية تعني وجود الحدود، وخطوط الفصل بينما الكلمة الأولى تعني تجاوز الحدود بل زوالها »[2]،إن العولمة تحطم حدود الطغيان، وتجعل العقل يتنفس في فضاء الحرية المسئولة، إنها

[1]- المرجع نفسه، ص9.

[2]- موفق مازن و(أخ):"إشكالية التنمية ووسائل النهوض رؤية في الإصلاح"مركز البحوث والدراسات، قطر، ط1، 2008، ص495.نقلا عن: العلى أحمد عبد الله :"العولمة والتربية"دار الكتاب الحديث، ط1، 2002، ص6، 11.

دعـوة للتميـز وللارتقـاء نحـو الأفضـل والأنسـب والأكثـر إنسـانية فعصـر العولمـة يعـني«بالنسـبة للتربيـة والتعلـيم الوصـول إلى مسـتوى التميـز في التعلـيم، ويقتضـي هـذا التميـز المسـاواة بـين أفـراد الشـعب في الفـرص المتاحـة حـتى يـتمكن الكـل مـن بلـوغ المسـتويات العالميـة في الإنجـاز.. »[1]، فحسـب مكتـب اليونيسـكو الإقليمـي للتربيـة في الـبلاد العربيـة فـإن« عصـر العولمـة يفـرض تطـوير التعلـيم، بمراحلـه وأنواعـه وأنماطـه المختلفـة، بمـا يكفـل تحقيـق التنميـة الشـاملة، وتوسـيع فرصـه، وربـط مراحلـه مـع بعضـها الـبعض، والارتقـاء ببرامجـه، بحيـث يـؤدي ذلـك إلى تفاعـل مـع العولمـة، دونمـا طغيـان لثقافـات وقـيم علـى حسـاب ثقافـات أخـرى، أو بـروز أشـكال جديـدة مـن الهيمنـة »[2]،تمثـل هـذه التصـورات البعـد المثـالي للعولمـة التربويـة أمـا الواقـع فـلا يبشـر بخـير، وفي هـذا السـياق يـرى الجـابري «مهمـا كانـت الحـال فثمـة إجمـاع كبـير، علـى الأقـل بـين مفكـري وعلمـاء الـبلاد العربيـة، أن البشـرية تتجـه نحـو ثقافـة عالميـة مشـتركة، بمعـنى أن هنـاك خصـائص ثقافيـة ذات طـابع عـالمي تفـرض نفسـها علـى ثقافـات ومجتمعـات متباينـة تخترقهـا دون مراعاتهـا لهويـة هـذه المجتمعـات وخصوصـياتها الثقافيـة الـتي تكونـت عـبر قـرون طويلـة، ومحاولـة احتواءهـا بـدءا مـن زعزعـة وهـدم ثوابتهـا ومـرورا بمحوهـا مـن ذاكـرة أبناءهـا، وانتهـاء بالحلـول محلها.»[3]، فما العمل؟

إن التجـاوز لا يـتم إلا مـن خـلال عمليـة التكيـف الـوظيفي، فـإذا كانـت العولمـة اتخـذت مـن التربيـة بالمفهـوم العـام والخـاص وسـيلة، ومـن التنميـة بالمفهـوم الرأسـمالي غايـة، فهـل مـن الممكـن أن تُنظـر نُخبنـا لتربيـة وتنميـة مسـكونة بـروح الإسـلام، ترفـع مـن قيمـة الوسـيلة إلى درجـة الغايـة دون أن تـورط نفسـها في صراعات حضارية ليست لها القدرة على تجنب تداعياتها القاتلة في الوقت الراهن ؟

[1]- المرجع نفسه ص495.

[2]- المرجع نفسه، ص497.

[3]- عابد الجابري محمد: "العولمة والهوية الثقافية، عشر أطروحات" مرجع سابق، ص18.

المبحث الثاني: التربية التحديات والأفاق.

أ) على مستوى التربية بالمعنى الخاص:

التعويل على رأس المال البشري لتحقيق النهوض، أصبح بديهية لا تقبل المناقشة، لكن العمل بمقتضياتها تشوبه الصعاب فرأس المال البشري كما يكون عامل بناء قد يكون عامل هدم، وذلك مرهون بنوع التربية التي نجعل الأجيال تتشبع بمضامينها، لا نستطيع الكلام عن مشروع مجتمع ينضوي تحته الجميع مجسدا أبعاده في غياب المبادئ التربوية، ولا نستطيع الكلام عن المبادئ التربوية في غياب فلسفة تربوية تؤسس لفعل التربية في الميدان، الإشكالية حسب اعتقادي ليست مشكلة عقل علينا أن ننهال عليه بالنقد ونقد النقد..إنما المشكلة تكمن في الإنسان ككل وفي جملة توجهاته الحياتية المحددة لاتجاهات سلوكه، وجوهر ذلك يكمن في جملة القيم التي يؤمن بها، إن مناقشة الخطاب الفلسفي لهذه القيم وصبر أغوارها وتوجيهها نحو الغايات المرجوة، تمثل الوظيفة الجوهرية للخطاب الفلسفي الراهن على أساس أن هوية هذا الخطاب إسلامية، لا يمكن للفكر الفلسفي أن يبني تصورات إلا وفق هذه المرجعية التي لها أسسها الثابتة، وثبات الأسس يعني قوتها في الحق وعليه كل ما يبني على هذه الأسس يحافظ على تماسكه قد يتعرض لهزات ولانشقاقات لكن معالمه تبقى صامدة تتحدى كل عوامل الطبيعة، فما ينفع الناس ماكث أما الزبد فيذهب جُفاء، صحيح أن رياح العولمة القوية اجتثت بعض القيم من هذه الثقافة أو تلك، وأحدثت التشوهات في حصون هذه الثقافة أو تلك على أساس أن العقلانية الغربية بشعاراتها الرنانة تمثل أرقى ما تحلم به الإنسانية، لكن سلطة العقل ليست دوما عادلة قد تُلمع وتُزين القيمة المراد تسويقها للعقول، وقد تدفع بالعقول دفعا للإيمان بها، لكن إن لم ينسجم محتوى هذه القيمة مع الطبيعة البشرية كما أرادها الله يلفظها العقل عاجلا أم آجلا، إن هي إلا مسألة وقت، قديما المعتزلة

رأت أن القيمة الخلقية محتواها في ذاتها، والعقل يكشف عنها فقط، أما الأشاعرة فاعتقدوا أن ما قبحه الشرع قبيح وما حسنه حسن حتى لو كان القتل، لكن بمفهوم العقلانية الغربية العقل أصبح صانع للقيم، فحتى القيم العالمية التي تشترك فيها البشرية جمعاء مرجعيتها ليس السماء إنما الطبيعة البشرية، بل إن هذه الطبيعة تكتسب هوية إيديولوجية تنزع صفة البشرية عن البعض وتضخمها إلى درجة التخمة عند البعض الآخر، فموت ملايين المسلمين لا حدث، وموت بضعت مئات في أحداث 11سبتمبر يعتبر حدث عظيم يُفعل ويحرك الآلة العسكرية وكل المنظمات الحقوقية ومنها منظمة حقوق الإنسان، والتساؤل يبقى مطروح أيةُ حقوق ؟وأي إنسان ؟ ثم هل هناك فعلا قيم عالمية ؟

اختلط الحابل بالنابل فلم يعد النقاش حول أسبقية العقل على النقل أو العكس، أو النقاش حول حدود العقل وإرادة الإنسان، هذه الإشكاليات وغيرها التي تحدد طبيعة علاقة الإنسان بالله وبالوجود..، والتي حسمها يحدد مسار اتجاهات السلوك الجامع بين خير الدنيا والآخرة بشكل متوازن أصبحت من التراث التباهي به مشروع لكن إحياءه غير مشروع لأنه لا ينسجم والعقلانية الغربية التي حسمت أمرها مع الميتافيزيقا، أقول هذا معتقدا أن أزمة التربية مرجعيتها الأصلية عدم تنقيح وتمحيص منظومة القيم التي تشكل نسيج وجود الإنسان المسلم الذي عادة يخجل من إسلامه أو يتنكر له جملة وتفصيلا بحكم أن الحضارة التي صدرت العولمة هي الأقوى أما الحضارة الإسلامية كانت أقوي، والعبرة ليست في ما كان لكن في ما هو كائن.

إذا فلسفة التربية الإسلامية هي الأساس في المواجهة« فالعالم بحاجة إلى أن يعاد بناءه على أسس إيمانية ربانية، وسلوكيات أخلاقية مغايرة لما هو عليه الآن، عالم يبتعد عن الوضعية العلمية وصلفها الفكري، ويتحول عن البراجماتية ونفعيتها قصيرة النظر، ويرفض ذاتية ما بعد الحداثة، وقد

اقتربت من الفوضى التي يمكن أن تورد الحضارة الحديثة مورد الهلاك..والتربية هي خط المواجهة الأول لتفادي آثار العولمة.. »[1].

أعتقد أن التنمية الشاملة تبقى وهم ما لم تكن متوطنة، ومتوازية، ومرادفة لمعنى التزكية، تزكية على المستوى السياسي، وعلى المستوى الاقتصادي والثقافي والاجتماعي ..إن فعل التزكية فعل تربوي يتضمن التصفية بدفع الفساد وتحقيق الصلاح والنماء المحقق بدوره للوفرة، وفعل التزكية لن يحقق أثره الايجابي في مؤسسات المجتمع ما لم يحقق أثره في النفس البشرية بفعل التربية. وفي هذا السياق يورد مدكور جملة السمات التي ينبغي لفلسفة التربية العربية الإسلامية أن تتميز بها «1- التأكيد على الفلسفة العربية الإسلامية للتربية، ورؤاها للأُلوهية والكون والإنسان والحياة، وقيمها الثابتة للعدالة والحرية والوحدة..2-دعم الثقافة العربية بما يتسق والفلسفة التربوية الإسلامية، وجعلها عاملا رئيسيا لوحدة الأمة وتماسكها، وعنصرا أساسيا في تواصلها الحضاري..»[2]،سبق الإشارة إلى هذه المعاني في الفصل الثاني والتي خلاصتها بناء شخصية أساسها التصور الإيماني للكون والإنسان والحياة أي تجاوز البحث عن الذات في ذات الآخر، والتركيز على آي القرآن التي جعلت من النفس آية ومن الإنسان بنيان الله، كونها آية فهي في طبيعتها الفطرية السليمة تواقة لأصولها الروحية المتعالية، وكونها بنيان فهي كلمة الله المغمورة في كلمة أوسع منها "اقرأ" كلمة تبرأ الإسلام من المسلمين لأنهم تقاعسوا عن القراءة، وحق من قال أمة اقرأ لا تقرأ .من مقتضيات النهوض المساعدة على تجسيد فلسفة التربية الإسلامية إعادة النظر في المناهج وتقويم توجهاتها وفق المنظومة القيمية المعرفية والأنطولوجية الإسلامية، إنه عمل مخابر متخصصة فعصر العمل الفردي انتهى ولذلك يرى

[1]- موفق مازن و(أخ):"إشكالية التنمية ووسائل النهوض رؤية في الإصلاح" مرجع سابق، ص524.

[2]- المرجع نفسه، ص524.

أحد الباحثين أن دور المناهج الدراسية في مراحل التعليم العام لمساعدة الجيل الصاعد في مواجهة تحدي العولمة يكمن في أربعة أسس رئيسية تتداخل أحيانا وهي:*

الدراسة التحليلية التقويمية للمناهج ابتغاء تأهيلها لمواكبة العولمة على أساس الإفادة من مضامينها، وهذا يتطلب استيعاب المفاهيم التربوية المرتبطة بها مثل النظام العالمي الجديد – الهوية الثقافية – الاستقلال الثقافي –التبعية الثقافية – الغزو الثقافي –حقوق الإنسان – التنمية الثقافية –التعاون الدولي – التربية الدولية – أخلاقيات العلم – الواقعية...ثم معرفة طبيعة القيم التي يتبعها النظام التعليمي نميز فيها التقليدي والحديث ويتبع ذلك التفكير الجدي في خلق توازن مثالي بينهما أثناء صياغة المناهج الدراسية.إن هذه العملية تقتضي تحديد المتغير والثابت من القيم والاتجاهات والغاية من ذلك هندسة مواصفات الإنسان المستهدف بهندسة المواد الدراسية وذلك يتم بمراعاة جانبين :تنمية القيم العربية الثابتة الأصلية وتطوير الاتجاهات الوطنية اللازمة فلا يتغول التاريخ الرسمي مثلا على تاريخ الأمة فالشعور بالانتماء مقوم من مقومات النهوض إذا تحقق الإيمان بقيمه الأصيلة وفي ذلك دعوة للسلام ونبذ للفرقة والتشتت ..ثم من ناحية أخرى تأهيل الفرد المراد بناءه لمواجهة تحديات العولمة، ومتطلبات العيش في القرن الحادي والعشرين، إن المواقف الراديكالية المؤسسة على الحماسة الثورية والمضخمة للذات دون نقد ذاتي ولا تمحيص والمختزلة للتاريخ في حدود إيديولوجيات أدت دورها الإيجابي في مرحلة معينة من التاريخ بما فيها من سلبيات، لكنها أصبحت عائق كبير أمام تحرير قوى المجتمع في الوقت الراهن، ثم ما الفرق بين هذا التفكير وتفكير اليهود الصهاينة الذين رفعوا شعار" شعب الله المختار" ؟لقد اختاروا لجعل هذه الأسطورة حقيقة، طريق المال والأعمال والسلطة السياسية المتغلغلة في مفاصل دول المركز، دولة دينية أبطلت أسطورة

* – انظر مدكور على أحمد :"العولمة وحتمياتها التكنولوجية والحصانة الثقافية"ورقة عمل مقدمة لندوة :العولمة وأولويات التربية التي قدمت بكلية التربية – جامعة الملك سعود – موقع الجامعة WWW.ksu.edu.sa. أفريل 2004.

لوثر ومزاعم فكر الحداثة ومخرجاته كالعلمانية والديمقراطية..إن الله سبحانه وتعالى لا يفرق بين المؤمن والكافر عندما يتعلق الأمر بالدنيا التي لا تساوي عنده جل جلاله جناح بعوضة عندما تحترم سننه في هذا المجال، إن الله يعطي الدنيا لمن يحب ولمن لا يحب أما الإيمان الذي يمثل الفلاح في الحياة الدنيا والآخرة لا يعطيه إلا لمن يُحب **فلماذا لا نستجدي حب الله في نظمنا التربوية لنجمع بين خير الدنيا والآخرة** ؟ أم أن أحداث 11 سبتمبر قلبت الموازين فأصبح الإسلام عنوان السلام والحوار والتسامح والتعايش مع الآخر.. ضد السلام، وضد كل ذلك، إن فلسفة التربية الإسلامية في أصولها الصافية المجردة عن كل إيديولوجية بريئة من ذلك إنما المشكلة في من يلوون النصوص ليا ابتغاء تحقيق مآرب دنيوية زائلة وعليه التوجس خيفة من مبادئ فلسفة التربية الإسلامية ليس له مبرر علمي إنما مبرراته قدمتها الإيديولوجيات الإسلامية الضالة المضللة التي شوهت الذاتية الثقافية، وقدمت الحجة القوية للآخر ليستبيح دماء المسلمين ويستفيد من مقدراتهم المادية بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، سد الطريق أمام هذه الفئات السرطانية المحطمة لبنيان الله باسم الله والمشوهة للبناء الحضاري الإسلامي وتوجهاته الإنسانية لا يتم إلا بتسويق المعاني السامية التنويرية للإسلام من طرف من هم أهل لذلك أقلام ربانية تجاهد في جبهة الداخل لإصلاح الذات، وجبهة الخارج لتصحح ما أفسده الأعراب، وعليه مراجعة المناهج التربوية والتركيز على عوامل النهوض الذاتية مسألة جوهرية ذلك أن القول بأن « المناهج الحالية ممتازة تماما، لا تستدعي أية إعادة نظر وكأن هناك خلطا غير مقصود بين عصمة مصدريها (القرآن الكريم، وصحيح السنة المطهرة) وبين تصميمها وتأليفها وتنفيذها الذي يتم كله وفق جهود إنسانية قابلة للصواب والخطأ وقد تحمل من إقصاء الذات قبل إقصاء الآخر ما هو حري بالمراجعة »[1] وهذا طرح أعتقد انه موجه بشكل

[1]- موفق مازن و(أخ):"إشكالية التنمية ووسائل النهوض رؤية في الإصلاح" مرجع سابق، نقلا عن الدغشي، أحمد محمد :"تغيير المناهج بين جدل

أساسي لدول الخليج أما بالنسبة للمغرب العربي على وجه الخصوص فهناك أعمال جبارة لترشيد الخطاب الديني وفق مقتضيات الحال، لكن عدم استقرار المنظومة التربوية في هذه البلدان، وعملية الإصلاح المتكررة كان لها تداعيات سلبية على ترسيخ القيم المراد ترسيخها بل تشويهها في بعض الأحيان، وتبقى محاولة الانفتاح الواعي على مخرجات فكر العولمة من منطلق تربوي تمثل تحدي العصر بامتياز على المستوى الثقافي وغير الثقافي في الحاضر والمستقبل على أن «تضخيم العولمة وتصويرها قدرا مقدورا لا فكاك منه أول مواطن الهزيمة الحضارية الشاملة، ولذلك فعلينا مراجعة فكرة الحتمية التكنولوجية بلا وعي أو إدراك لمضامين هذه الحتمية وأبعادها كي لا نقع في شراك (اللحاق أو الانسحاق) بل نتحول عنه إلى ثقافة وشعار (الخيار التكنولوجي) و(التكنولوجيا البديلة) الهادفة إلى إسعاد الإنسان حقا وليس إلى شقائه من حيث زعمت السعادة والرفاهية »[1] وتجنبا لفخ (اللحاق أو الانسحاق) ومحاولة لتجسيد شعار (الخيار التكنولوجي) و(التكنولوجيا البديلة) عمدت المنظومات التربوية العربية إلى تطبيق إصلاحات عميقة كانت الغاية المنشودة منها ربط التربية بالواقع وبسوق العمل، هي في الواقع إصلاحات مصدرها ضغوطات قوى العولمة السالفة الذكر على كل دول العالم، ومنه أصل هذا التحول فكر العولمة « يلاحظ أن الإصلاحات الجارية في العالم تميل نحو التماثل من حيث هيكلة الأسلاك وتبني تصورات بيداغوجية واحدة مثل المجزوءات والكفايات الأساسية والجذوع المشتركة والتدريس بالمجزوءات ...مما يعني أن المدرسة دخلت طورا عولميا تتحكم فيه رؤية إصلاحية موحدة، وبالتالي فإن مصير المدرسة سيكون مصيرا واحدا على مستوى الاختيارات الكبرى سواء البيداغوجية أو المعرفية أو مصير الشهادة المدرسية وتغيير أدوار

الداخل والخارج "موقع إسلام أون لاين الدخول في 2005/8/5. ص9-10.

[1]– مذكور على أحمد :"العولمة وحتمياتها التكنولوجية والحصانة الثقافية"ورقة عمل مقدمة لندوة :العولمة وأولويات التربية التي قدمت بكلية التربية – جامعة الملك سعود – موقع الجامعة WWW.ksu.edu.sa. أفريل 2004.

المدرسة.»[1]،هذا التوحيد بالنسبة للدول الأوروبية وأمريكا طبيعي لا يثير مشكلات وظيفية تعيق الأداء لأن البيئة الحاضنة لهذه الإصلاحات مهيأة، والإصلاح جاء كنتيجة حتمية لتراكمات معرفية وتحولات اقتصادية وعلمية تقنية وثقافية واجتماعية ..ورغم ذلك هناك اختلافات وجدال حول مدى نجاعة هذه الإصلاحات بين التيار الأنجلوساكسوني والتيار الفرنكوفوني فالتيار الأول مثلا يدمج بين الأهداف والكفايات في حين التيار الثاني يتجاوز الأهداف ويركز على الكفايات ..، التساؤل المحرج والذي حرجه يتعايش معه أهل الميدان في المنظومة التربوية التعليمية العربية الإسلامية الراهنة في كل الأطوار هو أين نحن من كل هذه التحولات ؟وكيف السبيل للاستفادة منها وتكييفها بحيث تؤدي الغاية المنشودة منها في إطار الخصوصية الثقافية ؟ ثم هل معنى التعلم بالكفايات رغم خلفيته الإيديولوجية الرأسمالية النفعية يصطدم بمكونات فلسفة التربية الإسلامية العربية؟ تتضح معالم الإجابة على هذه الأسئلة من خلال معرفة ماهية المقاربة بالكفايات أو الكفاءات*.

هناك جدال حول تاريخ ظهور الكفاية وأسبابها أتجاوز ذلك وأكتفي بإدراج رأي فليب بيرنو لما يتضمنه من تساؤلات تسلط الضوء على حقيقة الكفايات « يرى أن الدول تعمل تباعا على إعادة صياغة برامجها الدراسية وفق منظور الكفايات، فما هذه الذبابة التي لسعتها ؟ هل خضعت المدرسة لسوق الشغل أم أن فكرة الكفاية تشكل ثروة في حد ذاتها ؟ هل هي تعبير عن طموح جديد ؟هل يتعلق الأمر بالعودة إلى البراغماتية والنفعية ؟ وباختصار وجب طرح السؤال البسيط والمعقد جدا :لماذا تصلح المدرسة ؟..ما هو الشئ الذي يكون الشاب في حاجة إليه

[1]- الكفايات في علوم التربية، بناء كفاية ""مجزوءة الكفايات " تر، اللحية الحسن أفريقيا الشرق، المغرب الأقصى –الدار البيضاء- ط1، 2005، ص 13.

*- أنظر " الكفايات في علوم التربية، بناء كفاية ""مجزوءة الكفايات " تر، اللحية الحسن أفريقيا الشرق، المغرب الأقصى –الدار البيضاء- ط1، 2005.انظر أيضا لنفس الكاتب "موسوعة الكفايات: الألفاظ والمفاهيم والاصطلاحات"طبع ديجي إديسون، الرباط 2006.وانظر أيضا عبد الرحيم هاروشي "بيداغوجيا الكفاءات:مرشد المدرسين والمكونين، نشر الفنك، الدار البيضاء، 2004، ترجمة الحسن اللحية وعبد الإله شرياط.

لمواجهة القرن الآتي ؟..هم في حاجة إلى معارف حية قابلة للتعبئة أثناء العمل وخارج العمل، معارف قابلة للنقل والتحويل والتكيف مع الظروف والمشاركة والبريكولاج .ففكرة الكفاية لا تؤكد شيئا غير الهم الذي يسعى لجعل المعارف المدرسية أدوات للتفكير والفعل في العمل وخارج العمل..»[1]،على هذا الأساسالمقاربة بالكفاءات مصطلح معاصر يعتبر أساس نظري يتكون من مجموعة من المبادئ التي يتأسس عليها برنامج دراسي، ترتبط ارتباطا وثيقا بالتخطيط التربوي ومراميه وغاياته كما ترتبط بالاقتصاد التربوي « للكفاية مقاربات كثيرة منها المقاربة بالمعرفة والمقاربة بالمهارة والمقاربة بالسلوكات وحسن التواجد والمقاربة بالمعارف وبالمهارة وحسن التواجد والمقاربة بالكفايات المعرفي..»[2]، وكل هذه المقاربات تشترك في تحقيق الغايات التالية:

- غاية المقاربة بالكفايات تحديد موقع المعارف في الفعل فالمعرفة وسيلة لتحديد وحل المشاكل وليست غاية في حد ذاتها، إذا لا قيمة لمعرفة تسوقها المنظومة التربوية بسائر أطوارها ما لم تكون متوفرة في اللحظة المناسبة ومتكيفة مع الوضعية المشكلة .
- غاية المقاربة بالكفايات تهيئة المتلقي للحياة المهنية بتحصيل المعارف الضرورية لذلك وتنمية القدرة على استعمالها في سياق واقعي وعملي- مهني ومنه الكفاية تعني المعرفة بالفعل .
- تتطلب المعرفة بالكفايات ثورة ثقافية صغيرة للمرور من منطق التعليم من أجل التعليم إلى منطق التعليم من أجل التدريب وعليه تكتسب من خلال الممارسة الفعلية لوضعيات مشكلة معقدة بعقلية بنائية تؤهل الطفل والطالب للتعبير في وقت معين على ما يعرفه من ذي قبل، أي يكون المتعلم محور العملية التربوية ومنطلق التكوين يتم على أساس المكتسبات القبلية .

[1]- " الكفايات في علوم التربية، بناء كفاية ""مجزوءة الكفايات " مرجع سابق، ص31.

[2]- المرجع نفسه، ص27 .

وفق هذا المنظور هناك دعوة لهيكلة المنظومة التربوية التعليمية بكل أطوارها لتستجيب للمعطيات التالية:

- التفكير في الكفايات الأساسية أو التعلمات الأساسية.
- اعتماد نظام الدين في الامتحانات بالنسبة للجامعات.
- تجاوز التخصصات إلى تداخل التخصصات.
- تجاوز الدرس والمحاضرة إلى المجزوءة .
- التفكير بالأقطاب بدل الشعب أو المواد:مواد متقاربة أو ذات جذوع مشتركة.
- التفكير بالمسالك المهنية (في الجامعات) بدل التخصصات المعرفية الصرفة وبالأنشطة اليدوية في سلكي الابتدائي والإعدادي أو المتوسط بدل الدرس .
- تمهين التعليم وسيادة خطاب المهننة الشاملة في توظيف المدرسين..

هذا التحول الراديكالي في التصور البيداغوجي العام هو تحول في الوظائف والأدوار:وظيفة المدرسة والمدرس والتلميذ والمعارف المدرسية في إطار تصورات مقاولاتية لما ينبغي أن يكون عليه المنهاج التربوي الذي غايته، تنمية قدرات الاستقلالية بإقرار بيداغوجيا حل المشاكل والكفايات والوضعية – المسألة وتشجيع التكوين مدى الحياة وشبكات التكوين أي على المدرسة أن تتجاوز الانغلاق وسلبية المتلقي والانعزالية.

تبدو الغايات في ظاهرها نبيلة وبناءة لكنها تتغذي من إيديولوجية الغالب وعليه أعود وأطرح السؤال المحرج أين نحن من كل هذه التحولات ؟

النجاح في هذا المجال متفاوت من دولة عربية إلى أخرى، لكن يكفي أن هناك انطلاقة وتصميم على أن ترتقي المناهج ومادتها إلى لغة العصر وحاجياته الملحة، من تجليات هذه

الإصلاحات العميقة الدعوة إلى مدرسة وجامعة مفتوحة بينهما تكامل بحيث المسار الدراسي من الابتدائي إلى الجامعة يعتبر مراحل تخدم بعضها بعض ليست الغاية منها المعرفة بل التحكم في المعرفة وإنتاجها وفق معطيات الواقع وما يفرضه من تحديات، مسألة الانفتاح الغاية منها تحقيق التكيف والمرونة والمهنية والجودة وكل ذلك يقتضي بالضرورة إعادة النظر في عدة جوانب موضوعية وذاتية غايتها التأسيس لفلسفة تربية متكيفة مع تحولات العصر وهذا ما جعل الدولة الوطنية العربية في مأزق فهي بين مطرقة قوى العولمة الضاغطة من جهة ومتطلبات نسبة الشباب الهائلة المتنامية من ناحية أخرى، إن هذا المأزق جعل أكثر الدول العربية غير قادرة على التحكم في مسار هذه الإصلاحات التي تم استئصال جذورها من تربة غير التربة العربية الإسلامية بالنظر إلى توجهاتها المادية الصرفة، وعليه أعتقد أنه بات من الضروري التفكير الجاد في برجماتية إسلامية تسمح بأخلقة هذه التوجهات المادية الصرفة فالدعوة إلى المرونة والمهنية والجودة والنجاعة وعدم الفصل بين القول والفعل والعلم والعمل ..كلها قيم نجد لها سند في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة وغايتها القصوى تحقيق مفهوم العبادة لله، الذي به تستقيم علاقة الأنا بالآخر وليس غايتها استعباد خلق الله أو عبادة العلم أو عبادة الدنيا، على هذا الأساس أعتقد أن إمكانية المناورة في هذا المجال الحساس واردة وليس للدولة الوطنية من سبيل للمحافظة على وحدتها إلا بالسير في تعميق وتأصيل الإصلاحات التربوية وختمها بالطابع الثقافي الخاص باستغلال عناصر القوة في الدين الإسلامي بعيدا عن الإيديولوجيات الإسلامية التي نتائج ممارساتها الكارثية على الوطن العربي تؤكد يقينا أنها تفتقد للوعي التاريخي الذي يؤهلها لإدراك منطق الصراع الحضاري المحموم وتداعياته، الذي أسس له المنتصر حضاريا بمسميات ظاهرها فيه الرحمة وباطنها من قبله العذاب، وفي هذا التجسيد الفعلي لتحييد المدرسة والجامعة عن السياسة فالمدرس أو الأستاذ ليس مطالب بشحن المتلقي بقناعاته

الشخصية لكن وظيفته الأساسية تكمن في جعل المتلقي يكتشف ذاته باكتشافه لقدراته، إنه دور المستفز المحرض على الفعل البناء، فسوق القيم مفتوح على كل الممكنات والقدرة على الاختيار متاحة متى توفرت الإرادة الممتلئة بالجوانب العقلية المتشبعة بالحس النقدي البناء الذي قبل أن يتبنى أي قيمة يمتحن صدقها وكل إناء ينضح بما فيه، **إن تنوير الشباب ودفعهم إلى مواجهة الحياة في مناخ الحرية والاستقلالية على أساس عقلانية إيمانية أسسها ثابتة منفتحة على كل ما هو جديد مفيد** لا يتناقض مع المرجعيات السالفة الذكر يعتبر تحدي قائم بذاته .

على هذا الأساس آلية المواجهة يمكن تأسيسها على ثلاثة عناصر اعتماد فلسفة تربية إسلامية، ثم تقويم المناهج وتطويرها ثم الانفتاح الواعي الراشد تجاه العولمة ومنتجاتها المادية والمعنوية في إطار الخصوصية الثقافية التي تم إخضاع مكوناتها للتمحيص والنقد البناء.

ب) على مستوى التربية بالمعنى العام :

مرجعية العولمة الفلسفة البرجماتية، فلسفة لها جذور في الفلسفة اليونانية قوامها المنفعة تمثل إقصاء ممنهج للبعد الميتافيزيقي فتحصر بذلك الفعل في الحياة الدنيا فقط تجسدت أفكارها في النظام الاقتصادي الرأسمالي الذي لم يقف عند حدود هذه الفلسفة لتدعيم أطروحته، بل تجاوزها ليستفيد مما قدمه فكر الحداثة الأوروبية، ونظرة فاحصة في فلسفة التربية عند جون ديوى تؤكد أن العالم يسير على هدي التعاليم التربوية المقوضة لعلاقة الوصل القائمة بين السماء والأرض ولما كانت الفلسفة بالنسبة لجون ديوي كما سبقت الإشارة تمثل النظرية العامة للسلوك كانت تعالمها التربوية ذات أثر على كل مظاهر الحياة السياسية، والاقتصادية، والثقافية، والاجتماعية..وعليه أصبحت الحاجة ماسة لتربية تكاملية فالعملية التعليمية ليست مسؤولية المدرسة أو الجامعة فقط، بل هي مسؤولية مجتمعية سائر المؤسسات تساهم لإنجاحها من قريب أو من بعيد، بطريقة مباشرة أو غير

مباشرة، ويكفي أن نركز على المستوى الاقتصادي والمستوي السياسي في هذا السياق، على أن للأسرة والإعلام والمجتمع المدني والمسجد ودور الثقافة...الدور الفعال أيضا .

– على المستوى الاقتصادي تمثل العولمة الاقتصادية منطلق النظام الرأسمالي العالمي لعولمة العالم، وتعتبر المعرفة في هذا النظام مصدر الإنتاجية، فهناك مصادر معرفية للتقنية وتطبيقات لها في تفاعل مستمر غايته رفع الربح في اقتصاد السوق. تجاوز عوامل الإكراه الاقتصادية التي تفرضها العناصر الفاعلة التي تمثل القوى المهيمنة* يقتضي ضرورة تشجيع اقتصاد المعرفة وتمكين الفاعلين الاجتماعيين من استيعاب آلياته بتوفير المناخ المناسب الذي تحدد فيه الأدوار والمفاهيم فلا مجال لاقتصاد الريع، والاقتصاد الطفيلي الذي يوثر على اقتصاد المعرفة بإضعاف الطلب على المعرفة وإنتاجها محليا، فاقتصاد الريع دعوة للكسل، والاقتصاد الطفيلي دعوة لتعميق الفوارق الاجتماعية وتكوين طبقة رأسمالية صغيرة ذات حيل كبيرة فبمبرر جذب الاستثمارات ورأس المال تقوض الاقتصاد الوطني وتسرق المال العام، طبقة تحاول أن تجمع بين السلطة والمال والمعرفة التي أصبحت مكان عوامل الإنتاج التقليدية فأصبحت بذلك مصدرا للثروة والهيمنة، إن تجاوز ضغوطات هذه الطبقة الطفيلية الداخلية والضغوطات الخارجية ينبغي أن يؤسس على اقتصاد المعرفة الذي يترتب عنه مجتمع المعرفة وهو المجتمع المتعلم المنتج للمعرفة المتحكم في تقنيات العصر من اتصالات وإعلام تعميم ذلك على كل طبقات المجتمع يؤهل الجميع لاكتساب قدرات تنافسية تعود بالخير على الدولة، صحيح أن هذا يشكل ضغطا على ميزانيات الدول وعلى نظم التربية العربية إلا أن المناورة في هذا المجال ممكنة ونتائجها الايجابية ممكنة التحقق ولو بعد حين إذا آن الأوان للحكومات العربية

* – تصنف إلى ثلاثة فئات هي المديرون البيروقراطيون، والسياسيون–الذين يعملون بمقتضى القواعد العالمية الجديدة – ومالكو الشركات متعددة الجنسيات، والبنوك الدولية، ومديروها التنفيذيون، وأولئك الذين يديرون منظمات متعددة الأطراف مثل: صندوق النقد الدولي، والبنك الدولي، ومنظمة التجارة العالمية، التي تمارس سلطتها القوية على كل بلدان العالم ومنها الدول العربية. انظر العولمة الاقتصادية متطلباتها التربوية لـ أحمد على الحاج محمد: "العولمة والتربية ..آفاق مستقبلية "مرجع سابق ص80.

أن توفر الشروط الضرورية لمواطنيها حتى يتدبرون أمورهم بأنفسهم، وأهم شرط توفير تعليم نوعي للأجيال يؤهلهم لإثبات ذواتهم في هذا العالم الذي لا يرحم المتقاعسين الكسالى إن مراهنة الدول العربية على رأس المال البشري مضمونة النتائج رغم الصعوبات أما المراهنة على الخارج وامتلاءاته فخيانة للوطن والمواطن والتاريخ وللدين.

– على المستوى السياسي تتكامل العولمة الاقتصادية مع العولمة السياسية، كلاهما غايته إضعاف الكيانات السياسية ودفعها دفعا للاندماج في النظام العالمي الجديد بإعادة إنتاج المجتمع الليبرالي الغربي وتعميمه على الدول العربية الإسلامية، من الناحية الاقتصادية تعميم نمط التنمية الرأسمالية، ومن الناحية السياسية تعميم نمط التنظيم السياسي الليبرالي، إن في ذلك كما سبقت الإشارة زعزعة لأسس الدولة القطرية أو الوطنية وإضعاف لقدرتها على التحكم والتسيير وممارسة سلطتها على شعوبها « لذلك تبدي الدول العربية وسياساتها مقاومة شديدة للعولمة، ولكن ومع هذه المقاومة فإن سلطتها آخذة في التقلص والانكماش، لأن العولمة السياسية مشروع مستقبلي سيكتمل عندما تتوافر شروطه الموضوعية ثم إن قيام عالم بلا حدود سياسية لن يكون تلقائيا وبنفس سرعة وسهولة قيام عالم بلا حدود اقتصادية وثقافية.. »[1]، يترتب عن ذلك حتما مشاكل عويصة أبرزها اختلال العلاقة بين الحاكم والمحكوم لعجز السلطة عن الوفاء باحتياجات مواطنيها يتبع ذلك الصراعات بين فئات المجتمع ومناطقه، كل هذا وغيره يبرر العنف الذي مارسته نظم الحكم العربية الإسلامية على شعوبها عندما طالبت بحقوقها الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، ذلك ما عبر عنه بالربيع العربي والذي يعتبر ردة فعل غير واعية من طرف الشعوب بمخرجات العولمة السياسية. إن قوة الدولة الوطنية من قوة شعبها، قوة تتجاوز الوعي بجميع مظاهره وخاصة السياسي لتتحول إلى الفعل

[1]– المرجع نفسه .ص109.

الممجد للوطن بالعقل والعاطفة عندها التضحية من أجل الوطن تأخذ معناها الصحيح فلا تصبح تضحية من أجل أشخاص يختزلون معنى الوطن، إن شراء الحكام للولاء بالمال العام باسم التاريخ وباسم الطائفة والعشيرة وباسم النسب الشريف.. يترتب عنه طبقية من نوع جديد تستمد مشروعيتها من التاريخ تنسف معنى المواطنة ومعنى دولة القانون ومعنى المساواة، معاني تدرس للتلميذ والطالب على أنها واقع، والواقع يؤكد عكس ذلك، ماذا ننتظر من جيل بل أجيال ثقتهم في المنظومة السياسية مهزوزة نتيجة للممارسات غير المحسوبة العواقب؟

لقد انتبهت بعض النظم السياسية العربية لخطورة الأمر فنزلت من برجها العاجي، وبدأت مكاشفة ومصارحة شعوبها بحقيقة الوضع، لكن هذا لا يكفي وشراء الولاء من فئات معينة في المجتمع لا يكفي أيضا للمحافظة على قوة الدولة الوطنية وتماسك مفاصلها، وهناك أيضا سياسات اجتماعية فاشلة في واقع الأمر تعتبر صدقات يتفضل بها أصحاب الجلالة والسمو على شعوبهم أو ما اصطلح عليه الطبقات الهشة في المجتمع، إعانات في غالب الأحيان لا تذهب لأصحابها كل ذلك حسب اعتقادي لا يعتبر إلا مرهما قدم لشخص يعاني من السرطان، الحل الأمثل أن نجسد معنى **الحكم الراشد** في الميدان ولا نتغنى به في الخطب السياسية لتنويم الشعوب، أعتقد أن هذا المعنى لا يتحقق إلا برفع الوصاية على الشعوب، وهذا يحتاج إلى عقل سياسي يعي جيدا تداعيات عصر العولمة، كما يحتاج إلى جرأة سياسية بناءة تقمع الأنانية السياسية التي تختزل الشخص في الوطن، وترى في المواطن خادم لهذه الأنانية السياسية باسم القانون، أعود وأكرر أن قوة الدولة الوطنية من قوة المواطن الواعي المثقف سياسيا المؤمن برسالته التي تجعل حب الوطن من الإيمان وكل ذلك لا يتحقق إلا بتربية سياسية تعزز معنى الانتماء للدين والأوطان، تربية لا تجمل الصور القبيحة ولا تقبح الصور الجميلة تربية متوازنة يساهم في بث مبادئها كل المجتمع بطريقة مؤسساتية مباشرة،

وبطريقة غير مباشرة، إن الشعوب العربية الإسلامية ليست مسكينة ضعيفة تستجدى عطف المؤسسات الحقوقية أو الإعانات الداخلية والخارجية إلا إذا أريد لها أن تكون كذلك بممارسات تقتل فيها روح الإبداع وقوة التدافع لتحقيق غايات ومنافع شخصية ضيقة، إن الشعوب العربية تواقة لحلم يجمع شتاتها ويوحد قوتها، كان هذا الحلم بالأمس القريب تحقيق الاستقلال وقهر الإستدمار فتحقق ذلك من خلال خطاب سياسي استغل عناصر القوة في الدين، وساس الشعوب لتحقيق حلمها المقدس، واليوم على النخبة السياسية والفكرية أن تجدد الحلم لهذه الشعوب الآملة في غد أفضل، كفى كذبا على الشعوب لأن الكذب أصبح مكشوف وحسبنا في ذلك التصريحات المضادة داخل الحكومة الواحدة أو ما بين الدول العربية عند الأزمات السياسية المفتعلة، واكتشاف ذلك من القاصي والداني ليس بالأمر الصعب لأن السماء مفتوحة بفضل ما جادت به العولمة من تقنيات التواصل والاتصال ..ولأن الوعي السياسي نما بعيدا عن ثقافة السمع والطاعة التي رسخت وأصلت للتخلف وأمدت في عمره من ق 14م إلى ق21م تخلف لا يعرف الشيخوخة فننتظر موته، بل إنه شاب قوي البنية يزداد شبابا يحتضن شعوب الوطن العربي الإسلامي بكل حب ومودة قائلا نمْ فما فاز إلا النوّم..ما الداعي للعمل وهناك من يؤمن لك لقمة العيش ؟ بل ما الداعي للمشاركة في صناعة التاريخ وهناك من يجيد هذه الصناعة ؟ إنك شعب الله المختار الذي سخر له الأغيار كما سخر له الثروات الطبيعية من غاز وبترول ..تدر اليورو والدولار؟ سخافات كهذه وغيرها شاعت في المجتمعات العربية فقتلت روح المبادرة فيها وجعلت السلوك ذو طابع اتكالي مشين مهين فأفرغت الوطنية من محتواها السامي المؤسس على بذل الجهد من أجل سعادة وأمن الجميع، وحل مكانها الفساد والانتهازية وكل مظاهر السلب والخذلان، لا شك أن اجتثاث هذه التوجهات السلوكية من جذورها لا يحتاج إلى تربية سياسية متوازنة معززة لقيم الوطنية والمواطنة فقط،

وفي السياق العام لا يحتاج للتربية بالمعنى الخاص فقط، بل إلى التربية بالمفهوم العام وثمارها لا تتحقق بين عشية وضحاها إنما تستغرق مدة زمنية طويلة تتخللها هزات وصعقات كهربائية توقظ النائم الذي قرع طبول العولمة لم يوقظه، وأتمنى أنه إذا استيقظ لا يختزل معنى الثقافة في الغناء والرقص على وقع هذه الطبول.

يطرح ناصيف نصار في كتابه* "في التربية والسياسة"سؤال يمثل محور إشكالية الكتاب، وأعتبره محور إشكالية التخلف في الوطن العربي وهو **متى يصير الفرد في الدول العربية، مواطنا؟** يصدر الكتاب بقول لكانط يحدد معالم الإشكالية «**ثمة اكتشافان إنسانيان يحق لنا اعتبارهما أصعب الاكتشافات :فن حكم الناس، وفن تربيتهم.**» نعم هو كذلك: الحكم فن، والتربية فن، والعالم العربي في حاجة ماسة لهذين الفنين إن الهواة في هذين المجالين وصائدي الفرص في غياب الكفاءة، وحسن التدبير أعاقوا مسيرة تقدم الشعوب وخطرهم في تقديري أعظم من خطر الآخر، ولولا هؤلاء ما وجد الآخر التربة جاهزة ليزرع فيها ما شاء من القيم، يعتقد ناصيف أن هناك منطقة تشابك شديد الحساسية والتعقيد بين السياسة والتربية والإيديولوجية بحكم أنه لا يمكن الفصل بين السياسي والتربوي في مشكلة التربية المواطنية، إن الفكر العربي حسبه لم يدرك الأهمية الأساسية للمجابهة القائمة بين الفلسفة من جهة وبين المذاهب التربوية العقائدية(الدينية أو الإيديولوجية) والسياسات التربوية التابعة لها من جهة أخري، وفي هذا السياق يقدم مقاربة أعتقد أنها تخدم الموضوع وتوضح طبيعة العلاقة العضوية بين السياسة والتربية إنها تبصر السلطة بمصدر قوتها إذا أرادت للدولة أن تصمد في مواجهة مد العولمة ويمكن فهم ذلك من خلال المقاربة بين المفاهيم التالية:

* – أنظر نصار ناصيف: "في التربية والسياسة"دار الطليعة بيروت، لبنان، ط1، ماي 2000 ص16-17-18.

- **الوطنيـة** ظـاهرة نفسـية اجتماعيـة مركبـة، قوامهـا حـب الـوطن، أرضـا وأهـلا، والسـعي إلى خدمـة مصـالحه .تحقيقهـا يـتم **بالتربيـة الوطنيـة** الـتي لا تقـف عنـد حـدود تنميـة الشـعور الـوطني والاعتـزاز بـه..لكنها تـدل في معناهـا الواسـع علـى التربيـة الـتي تـتم علـى مسـتوي الـوطن، بإشـراف الدولـة الوطنيـة، وتشـمل كـل النشـاطات التربويـة والتعليميـة، وتتفاعـل مـع ظـروف الـوطن وحاجاتـه وتراثـه وتطلعاتـه وأنظمتـه، وتحمـل معـنى وسـطا، حيـث تـدل علـى مجموعـة مـواد ونشاطات من شأنها أن تغذي الوعي الوطني والالتزام الوطني والعمل الوطني
- **المواطنيـة** هـي أيضـا ظـاهرة مركبـة ولكـن محورهـا هـو الفـرد مـن حيـث هـو عضـو مشـارك في الجماعـة الوطنيـة وفي الدولـة الـتي هـي دولتهـا، ومـن حيـث هـو بهـذه الصـفة خاضـع لنظـام محـدد من الحقوق والواجبات .

تتحقـق **بالتربيـة المواطنيـة** وموضـوعها هـو تشـكيل المـواطن وتنميتـه، انطلاقـا مـن تصـور فلسـفي معـين لماهيـة المـواطن ومـن واقـع التجربـة في حيـاة الجماعـة الوطنيـة ووجودهـا السياسـي أي تنشـئة الفـرد مـن حيـث هـو عضـو بالفعـل في دولـة وطنيـة، ومـن حيـث هـو بهـذه الصـفة داخـل في نظـام محـدد مـن الواجبات والحقوق.

- مـا بـين **الوطنيـة و المواطنيـة علاقـة جدليـة** حميمـة، بقـدر مـا يتطـابق الـوطن الجغـرافي والـوطن السياسـي والـوطن الإيـديولوجي في وحـدة الجماعـة الوطنيـة، ولا يتحقـق ذلـك إلا بالتربيـة الوطنيـة، والتربيـة المواطنيـة عنـدها يتحـول الفـرد العـربي إلى مواطنـا..إذا فشـلت التربيـة بالمعـنى السـالف الـذكر تتحـول العلاقـة إلى جـدل مبـني علـى التنـاقض فيتشـتت شمـل الجماعـة الوطنيـة، فقـد يوصـف عندئـذ المـواطن الشـريف بالخـائن والعكـس، وفي هـذا إضـعاف للطاقـات وهـدر للوقت وللموارد الطبيعية والبشرية وترسيخ لثقافة التخلف .

وعليه تحديات التربية العربية الإسلامية المعاصرة عظيمة وإمكانات المواجهة الواعية في ظل التصادم الصاعق بين القيم متوفرة تحتاج فقط لمن يفعلها ويجعل منها قضيته الأم، وهذا دور النخبة السياسية والفكرية المخلصة، إن هامش المناورة بالنسبة للساسة محدود في هذا المجال بالنظر إلى عوامل الإكراه التي تفرضها العولمة، لكن النخبة الفكرية لها هامش أوسع في صناعة المجتمعات الفاعلة وليكن ذلك تحت شعار حرية التعبير، حرية ملتزمة وتعبير ينسجم فيه المعنى مع اللفظ بحيث تحدد الدلالات في سياقها الحضاري فلا تنخدع العقول بالألفاظ الجميلة الرنانة التي معانيها كلها سموم قاتلة، إن الفكرة إذا لم تنسجم ونبض الشارع تفقد مبرر وجودها وذلك شأن الخطاب الفلسفي العربي الإسلامي برمته.

المبحث الثالث:التنمية التحديات والأفاق .

التعامل مع مشكلة هذا المبحث يثير حرج قد يخرجنا من دائرة التفاؤل ويجز بنا في دائرة التشاؤم ذلك أن القارئ ينتظر الحل، البديل، المخرج الذي به يستقيم الحال وتتحدد معالم المآل، تظهر التجارب التنموية المسجلة في العديد من الدول العربية الإسلامية بوضوح أننا نادرا ما نجد تجارب برهنت على فاعليتها بالنظر إلى النتائج الملموسة المحصلة، فهناك اضطراب أمام المشاكل العديدة المطروحة والتي تأخذ أحيانا شكل كوارث حقيقية بسبب الأضرار الناتجة عنها، لا توجد إلا بعض التجارب النادرة التي استطاعت أن تحقق تنمية تحررية على الصعيد الوطني والدولي على أساس مشروع مجتمع واضح المعالم، بعد الإطلاع على ما تيسر لي من أدبيات فكر التنمية المعاصر، وفكر النهضة الحديث والمعاصر أكاد أجزم في القول بأن الفكر الفلسفي العربي الإسلامي رغم تعدد أطيافه فكر حاضر بقوة من خلال أطروحاته التوفيقية المسالمة، والجريئة المشاكسة، والراديكالية المعاندة، فالساحة الفكرية الفلسفية غنية بمقارباتها والمشكلة ليست محصورة في مرجعيتها الفكرية أو الاصطلاحية « المشكلة تتمحور حول حالة العجز عن الخروج من الفكر إلى الفعل، من النظرية إلى التطبيق، من الفلسفة إلى البرمجة، من الرؤية التي تشكل المناخ والمحرك والدافع إلى العمل والتنفيذ، ذلك أن إفرازات مناخ التخلف والعجز تستدعي كثرة الجدل والقيل والقال، وتشقيق الكلام حول التنمية، أكثر من الإسهام في ممارستها، وتلمس أوجه العطاء وكسب الفرص وتحريك أدواتها على أرض الواقع لذلك فإن المكتبة العربية الإسلامية تزخر في الحديث عن التنمية المفقودة والغائبة، والتنمية المنقوصة في المجالات السياسية، والطبية والاجتماعية، والمستقلة والتابعة، وتخلف التنمية، وتنمية التخلف ..ومع ذلك فمن الناحية العملية ما يزال التقهقر والتراجع مستمر»[1]، إن الأفكار

[1]- موفق مازن و(أخ):"إشكالية التنمية ووسائل النهوض رؤية في الإصلاح" مرجع سابق، ص 730.

والرجال والثروات.. موجودة فما ماهية الكوابح التي تحول دون تحول الفلسفة إلى برمجة ؟ وبعبارة أخرى إن الأرض القابلة للزرع موجودة والبذور موجودة متوفرة..، والسواعد التي تحرث وتزرع موجودة أيضا، إن ما نفتقده الإرادات الصادقة التي تعيش من أجل الوطن وللوطن ولا تعيش بالوطن وإذا كانت كما سبقت الإشارة التربية فن والحكم فن فالتنمية فن الفنون.. لكن الآلات الموسيقية متوفرة والعازفون موجودون إلا أن من يقود الجوق الموسيقي غائب ومنه في غياب القيادات المشحونة بالإرادة الصادقة الموحدة للصفوف العربية الإسلامية وللمجتمعات تحول الفن الذي هو صناعة الجمال إلى عفن فعمت الفوضى. إن المشكلة الجوهرية إذا في انعدام القيادات الخلاقة المبدعة للبدائل المتلبسة بقضايا الأمة، القيادات المبادرة المغامرة الحاضنة للشعوب، والقيادات المقصودة هنا ليست محصورة في الجانب السياسي فقط بل في كل الجوانب التي بها يكتمل معنى الدولة الأمة والأمة الدولة في بعديهما المجتمعي، هذه القيادات يمكن اختزالها في مصطلح "النخبة" بجميع تمظهراتها العلمية والثقافية والاقتصادية والسياسية ..ويبقى للنخبة السياسية الهامش الأكبر من المسؤولية على أساس أنها الضابط لإقاع الحركة والتنسيق بين الجهود كما أنها تمتلك سلطة التنفيذ على أساس ما جادت به قرائح الفلاسفة والعلماء في هذا الشأن أو ذاك، إذا نجاح أي مشروع تنموي يحتاج إلى رؤية ثاقبة مصدرها النخبة الفكرية وإرادة سياسية فاعلة مصدرها النخبة السياسية، ولما كان الإنسان في حد ذاته مشروع وجب أن يكون منطلق أي مشروع تنموي تنمية الإنسان وعليه «التنمية في عمومها تعني الرؤية الكلية الإستراتيجية الشاملة، ومن ثم التحريك العلمي والمعرفي المخطط لمجموعة من العمليات الاجتماعية والاقتصادية، المنطلق من خلال العقيدة، التي تشكل بمجموعها فلسفة للحياة ورؤية تنشد التغيير للواقع والارتقاء للأفضل، ومحاولة التجسير بين الموجود والمأمول، والمقاربة بين الواقع والأنموذج والمثال، وهي بالنسبة للمسلم تعني المقاربة للمنهج

الـربابي، وجيـل خـير القـرون الـذي ارتضـاه الله لعبـاده..»[1]،التنميـة في حقيقتهـا إذا ليسـت أفكـارا وشـعارات ومظـاهرات تطرحهـا الجماعـات والأفـراد إنمـا هـي القـدرة علـى الإحاطـة بعلـم المشـكلات المتعـددة، الـتي تشـكل التحـديات الكـبرى يتطلـب ذلـك إيقـاظ الـوعي وتحريـك مخـزون الخـبرة الجماعيـة للأمـة، وتوجيههـا صـوب البحـث العلمـي والمعـرفي المتخصـص الـذي يعتـبر مـن أهـم محركـات التنميـة ... النهـوض يبـدأ مـن إشـراقات فكريـة ويسـبق برؤيـة يقـدمها الـرواد، ويبرمجهـا المهندسـون والخـبراء، وينقـذها الفنيـون فـالفكر يسـبق الفعـل والنيـة تسـبق العمـل ومـن ثمّ فالأمـة بجميـع شـرائحها هـي الـتي تحـول هـذه الأفكـار إلى أفعـال «إن العمليـة التنمويـة مشـروع أمـة، لا يمكـن أن تقـوم بـه حكومـة أو جماعـة أو نخبـة أو حـزب أو نقابـة أو رابطـة أو مؤسسـة، إنمـا العمـل التنمـوي هـو انجـاز رؤيـة تضـطلع بهـا نخـب متخصصـة قـادرة علـى تجنيـد الأمـة وتجميـع طاقاتهـا والإغـراء بانخراطهـا في العمليـة التنمويـة وإيمانهـا بجـدوى فعلهـا، كـل في موقعـه وفي مجـال عملـه وتخصصـه بحيـث تتكامـل الجهـود ضـمن إطـار واحـد لتصـب في مصـب مشـترك واحـد..»[2] .إذا كـان الأمـر كـذلك فمشـروع الأمـة لا تحتضـنه الأمـة وتضـحي مـن أجـل تجسـيده إلا إذا كانـت واعيـة بمضـامينه وتوجهاتـه الأساسـية، وتبقـى الوسـيلة الأنجـع لقطـف ثمـرة هـذا الـوعي الفضـاء الثقـافي التربـوي والتعليمـي«فغيـاب الاسـتراتيجية الشـاملة، واضـحة الأهـداف، الـتي تسـتقطب وتسـتوعب كـل شـرائح المجتمـع في كـل مواقعهـا وإمكاناتهـا الـتي تسـتطيع أن تبعـث روح الأمـة وتجـدد شـبابها وتجمـع طاقاتهـا في كـل المجـالات وعلـى الأخـص في المجـال الثقـافي التربـوي والتعليمـي ذلـك أن أي خطـة أو رؤيـة أو فلسـفة تتجـاوز الـرحم (الثقـافي التربـوي) الـذي تتشـكل فيـه الأمـم والأفـراد

[1]- موفق مازن و(أخ):"إشكالية التنمية ووسائل النهوض رؤية في الإصلاح" المرجع نفسه، ص737.

[2]- المرجع نفسه، ص739.

ويشكل المناخ الملائم للنمو والتنمية ..عمل محكوم عليه بالفشل..»[1].إن تجاوز الفشل يقتضي إعادة النظر علميا في البنية العضوية لإشكالية التنمية في علاقتها بالتربية.

المقاربة العلمية لإشكالية التنمية في علاقتها بالتربية:

إن استيراد الخطط والبرامج الجاهزة وإعفاء النفس من بذل الجهد والمثابرة فيه وإيثار الراحة الخادعة كل ذلك دعوة غير مباشرة لتكريس التخلف وتنميط سلوك الشعوب باتجاهات سلبية كلها تساهم في تنويم الأمة بدل تنميتها وإعفاءها من المسؤولية وتعطيل الاستجابة العفوية للتحديات المحيطة بها وشل حسها وتزييف وعيها « ويحضرني هنا قول المفكر مالك بن نبي رحمه الله عندما يقارن بين الإنسان (العَدْل) المنتج الذي رأى بسقوط التفاحة من الشجرة، وهو مستلق تحتها، صوب الأرض دليلا على قانون الجاذبية وما ترتب على هذا الكشف من نتائج في رحلة الحضارة، وبين الإنسان (الكَلْ) الذي لو كانت التفاحة سقطت على رأسه لانتهت إلى روثه وإحدى فضلاته»[2].فهل ضعف التربية هو سبب وجود الإنسان (الكَلْ) وغياب الإنسان (العَدْل) أم أن التربية والتعليم بنى وظيفية خادمة لمشروع مجتمع لم يعرف النور بعد ؟

«تعددت الكتابات والمقاربات لموضوع علاقة التربية والعلم بالتنمية، وانقسمت قسمة منطقية، بين من يرى عنصر التربية هو نقطة الانطلاق وبين من يرى الإصلاح السياسي والإرادة العليا هي نقطة الانطلاق، وبين من يرى شمولية التصور السياسي والاقتصادي والاجتماعي والتعليمي والإعلامي كمدخل للإصلاح.وتفاوت الناس بين من يرى التربية والعلم أولا وأخيرا، وبين من يرى أن التربية والعلم بنى وظيفية خادمة لمشروع، ووجودها وعملها حيث يوجد المشروع

[1]- المرجع نفسه، ص740.

[2]- بن نبي مالك: "شروط النهضة"، مرجع سابق، ص 70.

المتكامل والرؤية، وهي- التربية والثقافة- عاجزة وحدها عن القيام بأي دور.»[1]. لقد تم التعرض لجميع هذه الرؤى في الفصول السابقة ومسار الموضوع يقتضي الفصل علميا في التوجه الموضوعي الذي يجعلنا نقبض على حقيقة إشكالية التنمية في علاقتها بالتربية:

أولا :ينبغي الإشارة إلى أن فرضية :فشل المشاريع التنموية مرجعيتها غياب مشاريع تربوية ترافقها أو تمهد لها، فرضية تعبر عن جزء من الحقيقة إذا تعلق الأمر بالتربية بالمعنى الخاص فقط.

ثانيا: أي تنمية لا تتوفر على الصفات الأربعة الآتية تعتبر وهم :الشمولية، أن تكون متوطنة، أن تمتاز بالاستقلالية، أن تكون متوازية .

ثالثا : إشكالية التنمية في علاقتها بالمنظومة التربوية ينبغي النظر إليها في سياقاتها العامة:السياق الحضاري الخاص بكل أمة، والسياق السياسي المحلي، والسياق السياسي الدولي (المحيط الضاغط).

- **بالنسبة للنقطة الأولى** على الصعيد النظري العلمي التنمية كلٌ لا تمثل فيه مؤسسة التربية بالمعنى الخاص إلا الجزء، أما التربية بالمعنى العام تتغلغل في كل مكونات هذا الكل، وعليه مسألة الأسبقية الزمنية أو المنطقية للتربية على التنمية أو العكس طرح غير علمي فشمولية التنمية تجعل التنمية على مستوى التصور تربية والعكس، متى وقع بينهما تناقض كان ذلك مؤشرا على أزمة متعددة الأوجه، تحليل تجلياتها تحكمه إيديولوجيات تسوّق وهم التنمية باسم القومية أو الدين أو الرأسمالية أو الاشتراكية ..وعليه الفرضية السالفة الذكر إذا كان الغرض منها التربية بالمعنى الخاص فقط فهي لا تمثل إلا جزء من الحقيقة، وإذا كان الغرض منها التربية بالمفهوم العام فقط ،ففي ذلك مغالطة منطقية لأن التنمية والتربية بالمفهوم العلمي وجهان لعملة واحدة.

[1]- موفق مازن و(أخ):"إشكالية التنمية ووسائل النهوض رؤية في الإصلاح" مرجع سابق، ص131.

- **أما بالنسبة للنقطة الثانية** صفة الشمولية تقتضي منطقيا وجود مشروع مجتمع واضح المعالم، وإستراتيجية شاملة واضحة الأهداف، إستراتيجية تقاس بالعقود الزمنية ولا تقاس بالسنة أو السنتين إلا أن واقع الممارسات السياسية في الوطن العربي الإسلامي يؤكد حقيقة مرة وهي أنه حتى لو توفر مشروع مجتمع واعد طموح من طرف نخبة سياسية ثاقبة النظر وذات تطلعات تنموية حقيقية بدأت في تجسيد مضامينه في أرضية الواقع سرعان ما يتم نسف وربما تجريم أو تسفيه مضامين هذا المشروع من طرف النخبة السياسية التي تخلفها، يكاد يجزم المحللين في هذا المجال أن ثقافة المؤسسة منعدمة كتصور وكممارسة لدى الشعوب العربية وقياداتها إلا قليلا، إذا الاستمرارية في تنفيذ المشاريع المجتمعية شرط موضوعي علمي ذلك أن المؤسسات التي جماعها يشكل الدولة باقية والرجال يذهبون ويأتون وعلى هؤلاء الرجال متابعة المشوار ليس هدم ما بناه السابقون والبداية من جديد في البناء ففي ذلك هدر وتضييع للوقت، أعود وأقول إن مسألة الاستمرارية جوهرية فنحن في واقع الأمر نبني من أجل أن نهدم ليس من أجل أن نواصل البناء لأن الممارسات المؤسساتية محكومة بالمزاج والقناعات الشخصية التي تستمد مشروعيتها من الشخصية الكارزماتية المخلصة وليس من المؤسسة بالمفهوم الموضوعي العلمي، فالشعوب العربية تعودت في كل دورة انتخابية انتظار وصول الرجل المخلص أو "رجل الإجماع الوطني" كما يوصف سياسيا، المؤسسة موجودة لكن روحها مفقودة، بل لدينا مؤسسات تمشي على الأرض لا تعرف الاستقرار، مما جعل أحدهم يعنون كتابه "التنمية المفقودة "إن انعدام الاستمرارية جعل الدولة التي حققت الاستقلال فعليا منذ 70سنة مثلا، عمرها الحقيقي 10سنوات فقط أو أقل بالنظر إلى ما حققته فعليا من تقدم، صفة الشمولية تحيلنا إلى كل المؤسسات الفاعلة في المجتمع التي من

المفروض أن تكون محكومة بثوابت وطنية ذات بعد سياسي وثقافي، ينبغي أن توصف بالخطوط الحمراء الاعتداء عليها يعتبر اعتداء على الأمن القومي، ليس لأحد الحق من الرجال الذاهبون أو الآتون النبش في هذه الثوابت إن الدولة شأنها شأن البناء الشامخ له ثوابت متمثلة في الأعمدة والأساس وله جدران، بالإمكان تحطيم هذا الجدار أو ذاك، وبالإمكان تغيير الديكور، لكن تحطيم عمود من الأعمدة يؤدي إلى تهاوي البناء، إن عراق صدام حقق تقدم علمي وتنمية في مرحلة تاريخية معينة لكنه سقط بل تهاوى لهشاشة النظام السياسي بحكم أنه يفتقد لعمود أساسي وهو الديمقراطية وعليه المقاربة العلمية لإشكالية التنمية في هذا السياق تقتضي الإصلاح السياسي الذي يبث في مؤسسات الدولة الروح، ويؤسس لمشروع وطني من أجل التنمية، تحشد له كل الطاقات والكفاءات، كما يقنن لآلية كابحة ضد فردانية القرار، التي تؤدي إلى تدمير المشروع لاحقا، وهذا في مجمله يعني إشاعة ثقافة المؤسسة عندئذ يتعلم المواطن احترام القانون الذي هو من احترام الله لأن به يتحقق العدل والأمن والاستقرار والوحدة الترابية ..والتنمية الحقيقية، إذا هناك شرط انطلاق المتمثل في الإرادة السياسية الحقيقية والمشروع، وهناك شرط ديمومة هذه التنمية ووصولها لأهدافها وهو تقنين آلية كابحة للإنفراد بالقرار في سائر مؤسسات الدولة (السياسية، الاقتصادية، الثقافية، الدينية، التربوية ..).

من سمات المشروع التنموي الناجح أن يكون متوطن وهذا ما أثبتته التجارب التنموية الفاشلة المنسوخة عن الغرب، وفي هذا تأكيد على القدرات الذاتية للشعوب في تغيير واقعها، فالشعوب ليست دواب على الحكومات أن توفر لها المأكل والمشرب والسكن ..إنما هي جوهر فعل التنمية متى تم توجيهها وتعبئتها بالقيم الداعية للتقدم، ولا يتم ذلك إلا من خلال استراتيجيات

تعرف جيدا الشعب الذي تتعامل معه وتقدر قدراته وتفسح له المجال واسعا لكي يعبر عن ذاته على أن لا يتجاوز الخطوط الحمراء السالفة الذكر، وهذا يحيلنا إلى أهمية العلوم الإنسانية في المساهمة ليس في ترويض الشعوب الجامحة من أجل امتطاءها، ولكن في ترشيد القدرات الذاتية للشعوب وتوحيدها وتفعيلها لتساهم في معركة البناء والتعمير من ناحية وتجاوز التحديات التي يفرضها الآخر من ناحية أخرى، «فلم تكن نهضة الغرب في جوهرها نهضة في الآلة، بل عبرت عنها ثورات للتجديد السياسي، والديني، والفلسفي، والاقتصادي وعلماء فحول في مجال التربية والمناهج وإصلاح العقول..والأمة التي لا تهتم بمنظومتها القيمية، ولا تهتم بنمط حياتها المتفرد، لا تستحق الحياة .والعلوم الإنسانية هي حامية الهوية، وهي عقل المجتمع وصوته، وبدون النجاح فيها تدور العملية العلمية في فراغ »[1]،ومنه المناخ الثقافي التربوي الصحي يعتبر وسيلة فعالة لتحريك القدرات الذاتية للشعوب، شعوب متصالحة مع الموروث الحضاري وما يتضمنه من قيم إنسانية عالمية، ومحصنة من محاولات الغزو الثقافي الخارجية التي طالما كانت غاياتها إضعاف هذه الشعوب وتشتيت شملها وزعزعة ثقتها في دينها وفي مؤسساتها السياسية ..إن التنمية الشاملة المتوطنة تعني منطقيا تحقق صفة الاستقلالية، والاستقلالية لا تعني عدم الاستفادة من تجارب الغير أو الانعزال والانكفاء على الذات، فحتى لو أرادت هذه الدولة أو تلك الانعزال لا تستطيع فالدولة ليست جزيرة معزولة إنما هي كيان سياسي ينبغي أن ينفتح على المجتمع الدولي، واحترامها مرهون بمدى قدرة شعبها على الفعل الحضاري، أما بالنسبة للصفة الرابعة أي التنمية المتوازية أو المتكاملة فتعني مراعاة مطالب الجانب الروحي والمادي للإنسان أثناء هندسة الاستراتيجيات التنموية وهو مصطلح شائع في أدبيات الفكر التنموي الإسلامي الذي ربط بين التنمية والإصلاح والتزكية.

[1]- المرجع نفسه، ص165.

– **النقطة الثالثة** المتعلقة بالسياق العام لإشكالية التنمية في علاقتها بالمنظومة التربوية، فالسياق السياسي المحلي تم التعامل معه من خلال مناقشة الصفات الجوهرية الأربعة للتنمية أما السياق السياسي الدولي فمضامينه تندرج في سؤال التربية والعولمة، ويبقى السياق الحضاري الخاص الذي محوره علاقة التنمية بالثقافة من منظور تربوي صرف إن هذه السياقات مجتمعة تؤطر إشكالية التنمية في علاقتها بالتربية ويتناسل عنها عدة مشكلات جزئية التي إبداء وجهة نظر شخصية فيها مسألة ضرورية .

1. إن المتأمل في تقارير الأمم المتحدة* عن العالم الإسلامي والعربي المنتمي إلى العالم الثالث أو دول الأطراف يكتشف أن هناك تفاوت كبير بين أقطاره في قضايا التنمية بشكل عام، وفي قضايا التعليم بشكل خاص فنسبة التعليم(قراءة وكتابة) في العالم العربي ككل تصل إلى70،3% وتصل في بعض أجزائه مثل الكويت إلى 93،3% وتنحدر في بعض أجزاءه كالصومال إلى24 % .

إلا أن التقدير الكمي لنسبة القراءة والكتابة إذا ما تم مقارنته بالنسبة المئوية لمنطلق نهضة الغرب واليابان التي تقدر بحوالي خمسون في المائة يؤكد أن هذه النسبة متوفرة لدى العالم العربي ورغم ذلك لم تحقق نهضتها. إذا المشكلة ليست في القراءة والكتابة أو ما يوصف بالأمية القرتابية. المشكلة تنحصر في الكيف «إن الأرقام المتاحة عن حجم الإنفاق على البحوث في العالم العربي تشير إلى واقع أليم وحسير، حيث يأتي ترتيب العالم العربي في القوائم المتأخرة عالميا في مجال البحوث والدراسات.ففي عام 1992مثلا كانت نسبة الإنفاق على البحث العلمي لم تتعد 0،5% وفي عام 2004 مثلا تقدر إحصاءات (اليونسكو) أن الدول العربية مجتمعة قد خصصت 0،3% من

* – تقرير الأمم المتحدة 2007-2008، ص229-233.الرابط الالكتروني"google"

الناتج القومي الإجمالي في حين أن الإنفاق على البحث العلمي في إسرائيل يوازي 2،6% من حجم إجمالي الناتج القومي.»[1].أما عن نسبة البحوث فالفارق أيضا مهول «فقد أظهرت إحدى الدراسات أن مجموع ما ينشر من البحوث في العالم العربي لا يتعدى 15ألف بحث، في حين أن عدد أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية 55ألف، ومقارنة بسيطة بين الدول العربية وإسرائيل، في ميدان البحث العلمي نجد أن هناك 363باحثا في العالم العربي تقريبا لكل مليون نسمة، بينما بلغ عدد الباحثين في إسرائيل 25ألف، بمعدل 5ألاف باحث لكل مليون نسمة، وتلك أعلى نسبة في العالم بعد اليابان..»[2].

إن هذه التقديرات الكمية والكيفية بالإمكان الاطلاع عليها من خلال تقارير الأمم المتحدة ومنظمة اليونسكو وكلها تؤكد الفجوة العميقة الموجودة بين الدول المتطورة ودول العالم الإسلامي عامة والوطن العربي خاصة، فالمعرفة الضرورية للقيام بالبحوث النوعية غير متوفرة من حيث الكيف والكم المسخر في هذا المجال متدني جدا، هذا إضافة إلى غياب المشروع الوطني الذي يهتم بالباحث وأبحاثه العلمية وينفق على العلم من أجل تحقيق التنمية، وتبقى هذه مسؤولية الدولة المعاصرة.

2. إن علاقة المجتمعات العربية بالعلم هشة مضطربة والعقل الجمعي يتلقى هذه الكلمة بمعاني مختلفة غالبا تميل إلى علوم الدين وعليه سؤال العلم ملتبس في الأذهان :هل نقصد منه إنهاء الأمية القرتابية؟ أو العلاقة النوعية بالعلم وبالقراءة ؟أو نقصد مستوي الإسهام العلمي والبحث والاكتشاف؟أو نقصد به العلم الشرعي بالمعنى الضيق؟ هل علوم المادة أو العلوم

[1] -http://www.alriyadh.com/2007/08/01/article269556.html

[2] -http://www.alriyadh.com/2007/08/01/article269556.html

الكونيــة تقــع في باب الضــروريات أو الحاجيــات أو التحســينات ؟هــل هــي ضــرورية لإقامــة الدين أم أنها غير ضرورية؟

هــذه الأســئلة ســبق التعــرض لهــا في الفصــل الثــاني وتعــالج علاقــة الــدين بالعلــم علــى الصــعيد النظــري لكــن واقــع الذهنيــة المجتمعيــة العربيــة لا زال يختــزل العلــم في العلــوم الشــرعية ويــرى إلى العلــوم الكونيــة علــى أنهــا لا ترقــى إلى مســتوى الضــروريات، إن حمايــة الــدين والأمــة اليــوم لا تحتــاج ليــد قويــة تجيــد الضــرب بالسـيف، لكنهــا تحتــاج لتكنولوجيــا متفوقــة تحتــاج لعــالم الرياضــيات والفيزيائــي والكيميــائي، وعــالم الفضــاء ..وهــذا لا يعــني التقليــل مــن شــأن العلــوم الدينيــة، ففــي اعتقــادي الفكــرة الدينيــة كانــت ولا زالــت مصــدر كــل الصــراعات الحضــارية، فالصــراع بــدأ دينيــا بشــكل صــريح، وهــو الآن دينيــا بشــكل غــير صــريح، وســينتهي دينيــا بشــكل صــريح، وبالتــالي كــل التوجهــات الــتي تهمــش العمــق الميتــافيزيقي للإنســان في مقارباتهــا النهضــوية، لا تفعــل شــيئا أكثــر مــن ذر الرمــاد علــى العيــون فتقنيــة الغــرب المتطــورة وهوســه المحمــوم بالصــراعات والسـيطرة كــل ذلــك مــن وراءه الفكــرة الدينيــة، وعليــه الصــراع بــدأ دينيــا وســينتهي دينيــا..إذا العلــوم الماديــة والإنســانية كمــا أســلفنا ضــرورة العصــر ولا تنميــة حقيقيــة إلا بهــا ولا يوجــد فــرق بين علوم الدين والدنيا.

إن علاقــة المجتمعــات العربيــة بالعلــم علاقــة هشــة فأطفالنــا إلا قلــيلا لا يحبــون القــراءة وتكفــي مشــاهد نهايــة الســنة الدراســية كمعــبر عــن ذلــك، فعمــال النظافــة في هــذه المــدة عــوض تنظيــف الشــوارع يجمعــون الكــراريس والكتــب المقطعــة المتنــاثرة هنــا وهنــاك، ونفــس الشــيء بالنســبة للطالــب الــذي منتهــى تطلعاتــه التحصــل علــى الشــهادة مــن أجــل العمــل، وهــذا الســلوك لــه دلالــة نفســية بأن الدراســة تمثــل عبــئ علــى أطفالنــا، وطلابنــا، إن قيمــة الثقافــة والعلــم متدنيــة في مجتمعاتنــا والتنميــة الحقــة تقتضــي وجــود الإنســان المــتعلم الفاعــل الــذي لا يــرى في العلــم والــتعلم تعــذيبا بــل يــرى فيــه متعــة، وأداة تنفعــه في حياتــه

وصديق لرحلة العمر، وليس حشوا يتخلص منه على أوراق الامتحان ليتحصل على عشرة نقاط فقط وذلك منتهى المبتغى فالغاية النجاح كيفما اتفق .

3. نقطة مهمة ينبغي الإشارة لها في هذا السياق وهي الصورة النمطية للأستاذ والمعلم في المجتمع وأوضاعهم المزرية التي جعلت التعليم مهنة أو سلعة وليست رسالة، وظاهرة الدروس الخصوصية تعبر عن ذلك، فالأستاذ أو المعلم يقوم بذلك لتعويض قصور المرتب وتحقيق الحياة الكريمة ترى كيف ينظر التلميذ أو الطالب لهذا الأستاذ أو المعلم ؟ بل كيف ينظر إليه المجتمع ؟ إن كرامة المدرس من كرامة العملية التعليمية فحقه على المجتمع أن يحترم وحق المجتمع عليه أن يبذل كل جهده في تربية أبناءهم وتعليمهم وذلك هو جزاءه المعنوي، أما بالنسبة للدولة فلا بد أن تولي لهذه الشريحة الاهتمام الأكبر من خلال التدريب والتكوين لينعكس ذلك على الأجيال التي تحمل على عاتقها مسؤولية نجاح المشروع المجتمعي التنموي..

إن حصيلة العملية التعليمية اليوم يمكن اختزالها في القدرة الفائقة على تحويل الأسوياء إلى صم وبكم، والقبول بغياب التفكير العلمي والتفكير النقدي والتأمل والإبداع وطمس الموهبة فكيف نطلب من المعلم الإسهام في التغيير والتنمية، ونحمله المسؤولية، ودوره ومكانته وقيمته في انحدار مستمر حتى كاد يصل إلى قاع المستويات الاجتماعية؟ كيف نحمل المؤسسة التعليمية النتائج العقيمة والآخر يعمل باستمرار على قطع الدارس عن لغته وعقيدته وثقافته، كمحركات أساسية لعجلة التنمية ؟كيف للعملية التربوية التعليمية أن تنجح مع إنسان لا يشعر بالأمان على رزقه وحياته وحقوقه مع العقل القلق فاقد الأمل، بسبب غياب الأمن السياسي والسلم الاجتماعي وما

يرافق ذلك من الاستئثار بالسلطة والثروة وانعدام تكافؤ الفرص وغياب الحرية والمساواة، وهي روائز ومرتكزات وأهداف العملية التربوية التعليمية ؟

كيف نتوخى النجاح للعملية التربوية التعليمية في مناخ التخلف الذي يقدم أهل الولاء والثقة ويطارد أهل الاختصاص والخبرة، لأنهم أهل معرفة وعقل يشكل خطر على السلطة التي تعتمد القوة والساعد؟

كيف نحلم بنجاح العملية التربوية التعليمية واعتلاء المناصب الحساسة الإستراتيجية في أغلب دول الوطن العربي أو تركها يتم بإيعاز من الآخر ؟ أي لعنة هذه ؟وأي كارثة؟ وأي فتنة؟.

خاتمة

على المستوى المنهجي ماهية الخاتمة تكمن في جملة الاستنتاجات التي تلزم منطقيا عن موضوع البحث والأفاق التي تفتحها، وعليه أعود من حيث بدأت مؤكدا على أهمية سؤال التنمية في علاقته العضوية بالتربية علاقة تمثل المؤشر المحدد لمدى تحضر هذه الأمة أو تلك، علاقة يتم ضبطها أولا بتحديد هوية التنمية التي نبحث عنها، ثم هوية التربية التي نسعى لتحقيق مبادئها في الأجيال :يترتب عن ذلك منطقيا المعالم الثقافية الكبرى التي يتغذى من قيمها العام والخاص في البنية المجتمعية، تلك القيم التي جماعها يضبط السلوك ويحدد توجهاته في الحياة التي هي في فهم البعض على المستوي الديني فتنة الفتن والنجاة منها لا يكون إلا بالعمل الصالح، وهي في فهم البعض الآخر على المستوى الوضعي إما فردوس أو جحيم، والفاصل الحاسم بين هذا وذاك **العمل**، إذا اجتمع الفهم على أن العمل في كلا المستويين وسيلة لتحقيق غاية اتفقت الفلسفات في كل عصر أيضا على أنها تحقيق السعادة، مصطلح صبر أغواره إذا تركناه للعقل المحض ولم نقحم القلب والوحي في تجلية دلالته كانت المغالطة، إن العقل البشري إذا أنتج آلة وطرحها في السوق يرفق المنتج بدليل يساعد المستهلك على تشغيل الآلة بطريقة سليمة تفاديا لإتلافها، إن الله سبحانه وتعالى خلق الإنسان وجودا وسخر له الوجود وأرفق استخلافه على الأرض بدليل يساعده كمستهلك لما سخره له وكمنتج للفضيلة، إن الدليل الذي يجعلنا نحيا الحياة بطريقة سليمة هو الرسائل السماوية وجماعها القرآن الكريم، فكما صنع الإنسان الآلة ووضع لها دليل لتؤدي وظيفتها بأحسن حال، صنع الله الإنسان ووضع له دليل ليؤدي وظيفته بأحسن حال لكن الفرق بين صنع الله وصنع الإنسان وتعالى الله على هذه المقابلة علوا كبيرا أن صنع الله خاضع للإمكان المتضمن لمعنى الإرادة والحرية، أما صنع الإنسان خاضع للحتمية المطلقة، **تبدأ مشكلة التنمية** عندما يعامل الإنسان أخوه في الإنسانية كآلة أو كتابع سالبا بذلك إرادته وحريته ومضيقا عليه دائرة الإمكان في

حدود ما يختار له من خيارات، لقد اختار لنا الآخر نمط اللباس والأكل والمسكن..واختار لنا السلوك الذي ينبغي لنا أن نسلكه في الحياة إذا أردنا الحياة المفرغة من الحياة، واختار لنا الصورة النمطية للحضارة والثقافة التي ينبغي لنا أن نتمثل مضامينها فماذا بقي لنا من خيارات؟

رُبَّ قائل التدافع سنة الله في خلقه، والإنسان مسكون بثنائية الخير والشر خلقا، فلا يستقيم معنى الحياة إلا بها، وفي النهاية الإنسان ليس ملاكا وليس شيطانا..هذه حقائق حددتها المرجعية الدينية يستمد منها التكليف الذي مداره المعاملات والعبادات جوهره، فمبدأ التدافع الصراع من أجل التجسيد الواقعي للمقاصد بما تتضمن من، كليات ،الالتزام بتحقيق مضامينها يكفل للإنسان تحقيق الحضارة الجامعة بين خير الدنيا والآخرة، وعليه الصراع ليس مجاله الإنسان والإنسان، إنما دائرة الصراع محصورة في الإنسان بين نوازع الشر ونوازع الخير الكامنة في ذاته، ومنه قد يرتقي الإنسان إلى درجة الملائكة أو أحسن وقد يتساوى والشيطان، وقد يكون بين هذا وذاك، والعبرة في مدى تحقيق الصلاح والتزكية التي سبل تحقيقها يوفرها الدليل الذي أرفقه الله بوجود الإنسان وهو دليل تربوي يخاطب العقل والوجدان معا، اقتبس الأولون من مضامينه التنويرية فأسسوا لمنطلقات الحضارة المعاصرة بمنجزاتها، وهيلمانها، حضارة تنكرت لهذا الموروث باسم التحرر من مُبدأ الوجود وأصله، فتولد عنها ترسانة من المفاهيم والمسميات وإن هي إلا مسميات ما أنزل الله بها من سلطان شوهت بنية العقول باسم العلم المادي بمنجزاته التقنية المعاصرة وتطلعاته المستقبلية المجنونة الحالمة باستنساخ الإنسان بعد ما استنسخت من مظاهر الطبيعة جميع مقتنياتها...هكذا أُخذ العقل أَخذا بالكتاب المشهود وتجاهل الكتاب المنسوخ وحيًا.

إذا إشكالية التنمية تبدأ من وجود هذه المفارقة التي تتناسل منها عدة مفارقات تجعل التخلف في جوهره برزخ بين عالم الشهادة وعالم الغيب يتوارى بشكل خفي وراء هذه الإشكالية

صراع ديني محموم يقصي هذا الدين وأهله ويثبت أركان ذاك باسم العلم ومنجزات الحضارة المعاصرة، وإن ادعى أن هذه الحضارة وليدة العقل العلمي المادي البحت، ولم تحقق نجاحاتها إلا بعد تحرير العقل من المعطى الميتافيزيقي.

يبقى التحدي الكبير في كيفية الاستجابة للمشكلات والمستجدات المترتبة عن هذه المفارقة مسألة وجود وانوجاد، فكيفية استيعابها والتعرف على أسبابها، وكيفية وضع الخطط والبرامج للتجاوز والارتقاء واستشراف المستقبل بالقدر الكافي كل ذلك مرهون بجهود جبارة ينبغي أن تبذل في كل المجالات وخاصة المجال التربوي الذي يتداخل بشكل عضوي مع كل توجه مستقبلي يروم تحقيق التنمية الشاملة، المتوطنة المستقلة، المتوازية التي تراعي كل جوانب الإنسان، ولما كان الإنسان واحد ومتعدد في نفس الوقت بحكم الخلفية الثقافية، كان لابد لأي مشروع تنموي أن يأخذ بعين الاعتبار البعد الثقافي لأن المسألة ليست اقتصادية سياسية بحته، على هذا الأساس ورد في ثنايا هذا البحث المتواضع مقاربة مفاهيمية ترتب عنها نماذج من الخطاب الفلسفي ركزت في التعاطي معه على العلاقة الوظيفية بين التربية والتنمية مبرزا أن هذه العلاقة كانت ولا تزال وستبقى، وأي مشروع تنموي لا يأخذ بعين الاعتبار هذه العلاقة مآله الفشل، على أن التربية ينظر لها في هذا السياق على المستوى العام والمستوي الخاص، تربية تنويرية تتغذى من الرصيد الثقافي الموروث المكتنز بعناصر القوة.

لا أزعم أن الخطاب الفلسفي الكلاسيكي الذي لا شك في ماهيته مقارنة بالخطاب المعاصر، يصلح لتغيير أحوالنا المعاصرة، لكنه يمثل تجارب تبلورت في ظروفها التاريخية الموضوعية يمكن الاستئناس بها، إن أبو حامد الغزالي وابن رشد بعده بزمن طويل كعينة، لا يمثلان القضية ونقيضها، إنما يمثلان تراكم معرفي أساسه حوار بين الأجيال ومبدأه وغايته ضبط السبل التي تحفظ

للأمة كرامتها واستمراريتها في ظل التدافع، اقتبس الخطاب الفلسفي الإصلاحي الحديث بعض مضامينه، وأدى دوره التربوي بترسيخه لجملة قيم كان تفعيلها من الأسباب الأساسية في نجاح الثورات التحررية، إلا أن توجهات الخطاب الفلسفي المعاصر جلها مبهم مفرغ من التركيز على الجوانب التربوية رغم أن تياراته تدعي أنها تمثل مشاريع، قد تكون كذلك، لكن غالبيتها تراعي تطابق الفكر مع نفسه كمعيار صدق ليس تطابق الفكر مع الواقع، قد يتساءل سائل أي واقع؟، إنه واقع وقح أقلام هؤلاء تفننت في رسم معالمه إلى درجة أنها ذهبت إلى أدق تفاصيله الوقحة، إنه واقع التخلف، وكأن هذه الأقلام بطريقة غير مباشرة بالنسبة للبعض وسافرة بالنسبة للبعض الآخر تنفي عن الذات التاريخية ذاتيتها وانتماءها وتدعوها بلغة مفاهيمها مفخخة مرجعيتها غريبة إلى الارتماء في أحضان الآخر لتحقيق النهوض، إن تداعيات هذا الخطاب على المنظومة التربوية العربية الإسلامية وعلى سياسات الدول العربية خطيرة، فهي تنسف نسفا أي مشروع تنموي بحكم أن رأس المال البشري أساس كل تنمية وعليه أستطيع القول بأن الفرضية القائلة : فشل المشاريع النهضوية في الوطن العربي مرجعيته أن هذه المشاريع لم ترافقها **مشاريع تربوية** تراعي الخصوصية الثقافية على أن المقصود من التربية كما سبقت الإشارة –التربية بالمعنى الخاص والعام –فرضية صحيحة لكنها غير كافية، فهناك **الآخر المتربص** المرتدي ثوب التحضر السافر، احتل أوطاننا وجهل شعوبنا، ولم يستطيع إلباسنا ثوب تحضره السافر، إلا أننا بعد أن أخرجناه بتضحيات جسام تسابقنا من أجل ارتداء ثوب تحضره السافر السافل ومن مظاهر ذلك يطل علينا أحد الرؤساء في خطاب سياسي يدعي فيه الانتصار للمرأة بتعطيل نص شرعي محكم الدلالة يتعلق بالميراث وكأن الله ظلم المرأة بما قسم لها وجاء هذا الرئيس ومن وراءه فقهاء الضلالة لينصروها باسم تحقيق المساواة، عن أي مساواة يتكلم هؤلاء؟ هل يحق للعبد أن يتصرف في ملك سيده كما يشاء؟ والأدهى والأمر

إذا درسنا لأبنائنا مصطلح المساواة بهذا المعنى المفرغ من المحتوى الإيماني الذي ساوى بين المرأة والرجل في التكليف الشرعي ولم يساوي بينهما في الحقوق والواجبات لطبيعة التكوين التي تقتضي تنوع الوظائف واستمرار الحياة بشكل متوازن، إن المساواة بالمعنى الغربي ظلمت المرأة في وجودها وكينونتها ومآلها، هذا مثال واحد من أمثلة كثيرة تعج بها حياتنا الاجتماعية في جو اختلط فيه الحابل بالنابل بحيث تحولت الكلمات إلى مجرد أصوات تتكرر تقرع الأسماع دون أن تثير أي تساؤل، نعم لتجديد علم الكلام، نعم لتجديد الفقه وعلم أصول الفقه، نعم لإعادة النظر في التصوف وتنقيته من جراثيم التخلف، نعم لإعادة النظر في الخطاب الفلسفي برمته وتحديد غاياته وتوجهاته، نعم لكل هذا وذاك لكن الغاية من ذلك ليست الوقوف عند الحدود النظرية، وليست إثارة النزاعات وتشتيت الشمل.إن مخرجات التجديد التي غايتها التكيف مع الراهن والتي تستمد مشروعيتها من **مركزية المجتمع** ما لم تبث في العقول بفعل التربية لا فائدة منها، والأمة العربية الإسلامية **ما لم توحد** جهودها بل مناهجها التربوية وتطلعاتها التنموية لا تقوم لها قائمة، قد يقول قائل إنك تطلب المستحيل، نعم هو كذلك في الظروف الراهنة، فالدول العربية الإسلامية حققت الاستقلال حديثا وحياة الأمم لا تقاس بالسنين، ولكن تقاس بالقرون وبالتالي العامل التربوي المسكون بهاجس التغيير نحو الأفضل أقوى من العامل السياسي المؤقت المحكوم بالإكراه الإيديولوجي، وإن كان لكل تربية إيديولوجيتها التي يمكن رصدها في المضامين الفلسفية التي تتبناها، مضامين تمثل البوصلة الموجهة للأمة في مسيرتها الحضارية تلك هي فلسفة التربية.

إن فلسفة التربية، وعلوم التربية، والعلوم الإنسانية تشكل مخرجاتها الأرضية الخصبة في تحديد الاستراتيجيات ذات الأفاق الواعدة، ارتقت هذه المجالات البحثية إلى العلم بعد أن تحددت مناهجها المتطورة دوما بفعل المتابعة الابستيمولوجية، لا بأس أن ينهل الخطاب الفلسفي العربي

الإسلامي من نتائج هذه التحولات الإيجابية مركزا على مضامينها، لكن المنهج ليس برئ قد يتم نقله بمحتوياته التي تتصادم والثوابت، وعليه إفراغ هذه المناهج من محتوياتها غير المنسجمة مع الثوابت مسألة غاية في الأهمية، هناك جهود مبذولة في هذا السياق إلا أنها محتشمة فالمشروع قائم إلا أنه يثير الشبهة، ومن تجلياته "أسلمت المعرفة" حينها يطرح السؤال أي إسلام؟إسلام الشيعة أو إسلام السنة؟أو إسلام السلفية بكل أطيافها...؟

إن مشكلة التدين ما كان لها أن تطرح لو لا وجود التأويلات التي أفرغت الدين من عناصر القوة بتحريفها للكلم عن مواضعه، كانت هذه الورقة ولا زالت بما يترتب عنها من طائفية واثنيات..ورقة رابحة بالنسبة للذين يحبون الاصطياد في المياه الراكدة، وعليه لا نلوم الخطاب الفلسفي المعاصر الداعي لقراءة التراث بمناهج غربية مفرغة من المحتوى الإيديولوجي ابتغاء تنقيته من عوامل التكلس وهناك نماذج تم التعرض لها في مرحلة التحليل، إنما اللائمة تقع على الذين نقلوا الجمل بما حمل وهم يعتقدون أنهم يحسنون صنعا إذا لا يمكن أن تطبع العلوم الإنسانية وعلوم التربية، وفلسفة التربية بالطابع العربي التنويري الأصيل إلا بمحاولات جادة يكون للقرار السياسي فيها الحظ الأوفر فهناك فرق شاسع بين سياسة الخضوع للأمر الواقع وسياسة المجابهة وشحذ الهمم، وتلك مشكلة الدولة القطرية مع العولمة وفلسفتها الداعية والعاملة بجد ونشاط على جعل الأخر نسخة متكررة باهتة فاقدة لمعالمها الثقافية الحضارية، إنها الدين الجديد، إلهه المنتصر حضاريا من كفر به يعيش جحيم الأزمات الاقتصادية والسياسية، ومن آمن به تعززت أركان ملكه ودامت واستقرت لكن الأيام دول والله يورث الأرض عباده الصالحين.

يبقى سؤال التربية في محتواه الفلسفي يحمل بعدا تنويريا تنمويا بالمفهوم الأصيل تجسيد ذلك على أرض الواقع يحتاج إلى توفر جملة شروط موضوعية وذاتية تلتقي كلها في تثمين قيمة العمل

كوعاء للإيمان والعلم الذي يدافع عن هذا الإيمان بالآلة والقلم، وسبحان من علم الإنسان ما لم يعلم.

لا أدعي أنني أعطيت الموضوع حقه من البحث ذلك أن المتتبع للموضوع يدرك مدى تشعبه، لقد اخترت العنوان على عجل دون تروي كلفني ذلك 3سنوات من البحث والتفكير في هندسة بناءه، إلى درجة أنني في مرحلة معينة اختلطت علي البدايات والنهايات ففكرت في أن أغير الموضوع، لكن توجيهات المؤطر المثمرة والمستفزة وطبعي الذي يأبى التراجع إلى الوراء جعلني أتحين لحظات الصفاء الذهني التي أوثقت علاقتي بالموضوع شيئا فشيئا، فزالت الجفوة وتحولت إلى ود وانجذاب، فاحتضنت الموضوع برغبة جامحة في إتمامه، مبتغيا به حب الله ورسوله وحب من أحبهما، **المضامين المعرفية** للموضوع كثيرة جدا مبثوثة في الكتب إلى درجة أنها تشكل عائق، بحيث بعد إتمام الموضوع ومراجعته نزعت حوالي 30صفحة تجنبا للإطناب والحشو الذي يؤثر على البنية المنطقية للموضوع، ورغم ذلك بقت بعض آثاره، لا أدعي أنني أضفت شيء معرفيا، إن هي إلا بعض الشطحات الفكرية التي تزامنت مع لحظات الصفاء الذهني التي كانت غالبا في أنصاف الليالي..أما من حيث البنية المنطقية للموضوع فهي جهد شخصي خالص يترجم توجيهات المؤطر الذي ترك لي المجال مفتوحا للاجتهاد على أساس إشكالية الموضوع المحورية.

أعتقد أن أفاق الموضوع على الصعيد النظري أبوابها مفتوحة على مصراعيها، تشمل الفلسفة برمتها وبقية العلوم السالفة الذكر، ورغم أن التنظير عمل صعب جدا إلا أن محاولة تجسيد الفكرة البناءة التي رشحت عن التنظير عمل أصعب بكثير، يبقى تجسيدها لا أقول حلما، كفان أحلاما، إنما تحدي يحيا به وفيه أصحاب الضمائر الحية والعقول المستنيرة....

قائمة المصادر

والمراجع

المصادر:

1. الغزالي أبوحامد: "إحياء علوم الدين"، دار الثقافة، الجزائر، ج1، ط1، 1991.
2. الشاطبي "الموافقات في أصول الشريعة"، دار الكتب العلمية ،ط1، 2004.
3. الماوردي: "آداب الدنيا والدين"، القاهرة، ط1، 1928م.
4. التونسي خير الدين: "أقوم المسالك في معرفة أحوال الممالك"، تحقيق ودراسة معن زيادة، دار الطليعة، ط1، 1978.
5. رضا محمد رشيد: "تاريخ الأستاذ الامام محمد عبده"، مطبعة المنار، مصر، القاهرة، ج1، ط2، 2006.
6. رفاعة رافع الطهطاوي: "الأعمال الكاملة السياسة والوطنية والتربية"،ج2، دراسة وتحقيق: محمد عمارة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 1973.
7. جمال الدين الأفغاني ومحمد عبده: "العروة الوثقى" مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، مصر، القاهرة، ط1، 2012
8. المرزوقي أبو يعرب: "من واقعية أرسطو وأفلاطون إلى إسمية إبن تيمية وبن خلدون"، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط2، أوت 1996.
9. زريق قسطنطين: "في معركة الحضارة"، دراسة في ماهية الحضارة وأحوالها وفي الواقع الحضاري. دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1963.

المراجع:

1. إبـراهيم العيسـوي: "معـنى التبعيـة"، الكتـاب الثـاني: (مصـر بـين التبعيـة والاختيـار الاشـتراكي) القاهرة، دار الثقافة الجديدة، ب ط، 1986.
2. إبـراهيم سـعد الـدين: "النظـام الـدولي وآليـات التبعيـة" المسـتقبل العـربي، العـدد 91 (أوت 1986) مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
3. إبـراهيم مشـورب: "التخلـف والتنميـة دراسـات اقتصـادية"، دار المنهـل اللبنـاني مكتبـة رأس النبـع، بيروت، لبنان، ط 1، 2002 .
4. إبـراهيم مشـورب: "قضـايا التخلـف والتنميـة في العـالم الثالـث"، دار المنهـل اللبنـاني، بـيروت، لبنان، ط1 1997.
5. أحمد الخضري محسن: "العولمة الاجتياحية"، مجموعة النيل العربية، ط1، 2001.
6. أحمد أمين: "زعماء الإصلاح في العصر الحديث"، مطبعة المنار، القاهرة، ط1، 1965.
7. أحمـد ثابـت و(آخ): "العولمـة وتـداعياتها علـى الـوطن العـربي"، مركـز دراسـات الوحـدة العربيـة، بيروت، (مارس2004).
8. إسماعيـل عبـدالله: "التنميـة المسـتقلة، محاولـة لتحديـد مفهـوم مجهـل"، المسـتقبل العـربي (بـيروت: مركز دراسات الوحدة العربية) العدد 90 (أوت1986) .
9. براهيمـي عبـد الحميـد: "المغـرب العـربي في مفـترق الطـرق في ظـل التحـولات العالميـة" مركـز دراسات الوحدة العربية، بيروت لبنان ط1 1996.
10. البليهـي إبـراهيم: "حصـون التخلـف (موانـع النهـوض في حـوارات ومكاشـفات)"، منشـورات الجمل، بغداد- بيروت، ط1، 2010.

11. بن نبي مالك: " المسلم في عالم الاقتصاد"، دمشق، دار الفكر، ط2، 1979.

12. بن نبي مالك: "آفاق جزائرية"، ترجمة: الطيب الشريف، الجزائر، مكتبة النهضة الجزائرية، بدون تاريخ.

13. بن نبي مالك: "بين الرشاد والتيه"، دمشق، دار الفكر، ط1، 1978.

14. بن نبي مالك: "تأملات"، دار الفكر، دمشق، ب. ط، 1986.

15. بن نبي مالك: "دور المسلم ورسالته في الثلث الأخير من القرن العشرين"، دار الفكر، دمشق، ب. ط، 1986.

16. بن نبي مالك: "شروط النهضة"، ترجمة: عبد الصابور شاهين، وعمر كامل مسقاوي دار الفكر، سوريا-دمشق، ط1، 1979.

17. بن نبي مالك: "فكرة الأفريقية الأسيوية في ضوء مؤتمر باندونغ"، الجزء الثالث، دمشق دار الفكر، ط3، 1981.

18. بن نبي مالك: "في مهب المعركة"، دار الفكر، دمشق، ط1، 1986.

19. بن نبي مالك: "مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي"، دار الفكر، دمشق، ط1، 1986.

20. بن نبي مالك: "مشكلة الثقافة" ترجمة: عبد الصبور شاهين، بيروت، دار الفكر، ط2، 1959.

21. بن نبي مالك: "ميلاد مجتمع-شبكة العلاقات الاجتماعية"، ترجمة: عبد الصبور شاهين، دمشق، دار الفكر، ط 2، 1979.

22. بن نبي مالك: "وجهة العالم الإسلامي"، ترجمة: عبد الصبور شاهين بيروت، دار الفكر، بدون تاريخ.

23. تـوم بوتومـور: "الصـفوة والمجتمـع"، دراسـة في علـم الاجتمـاع السياسـي، ترجمـة: محمـد الجـوهري، دار المعارف، القاهرة، ط2، 1978.

24. الجـابري محمـد عابـد: "الخطـاب العـربي المعاصـر"، دراسـة تحليليـة نقديـة، مركـز دراسـات الوحـدة العربية، بيروت، ط5، مارس 1994.

25. الجـابري محمـد عابـد: "قضـايا في الفكـر المعاصـر"، مركـز دراسـات الوحـدة العربيـة، بـيروت، ط1، 1997.

26. جـدعان فهمـي: "أسـس التقـدم عنـد مفكـري الإسـلام في العـالم العـربي الحـديث"، دار الشـروق، الأردن، ط3، 1988.

27. جـلال أمـين: "العولمـة والدولـة " المسـتقبل العـربي، العـدد 22، (فبرايـر 1998) مركـز دراسـات الوحدة العربية، بيروت .

28. الحـاج كميـل: "تصـدع العقـل العـربي المعاصـر أو الصـدام الصـاعق مـع الحداثـة"، دار الحداثـة، لبنان، بيروت، ط1، 2010.

29. الحـاج محمـد أحمـد علـى: "العولمـة والتربيـة.. أفـاق مسـتقبلية"، وزارة الأوقـاف والشـؤون الإسلامية، قطر، ط1، 2011.

30. لحبابي محمد عزيز: "الشخصانية الإسلامية"، دار المعارف، القاهرة، ط2، 1969، .

31. حبيـب جعنيـني نعـيم: "علـم اجتمـاع التربيـة المعاصـر بـين النظريـة والتطبيـق"، دار وائـل للنشـر والتوزيع، الأردن، ط1، 2009.

32. حـرب علـي: "حـديث النهـايات: فتوحـات العولمـة ومـآزق الهويـة"، المركـز الثقـافي العـربي، الـدار البيضاء–الغرب ، ط2، 2004.

33. حنفي حسن: "التراث والتجديد" موقفنا من التراث القديم، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ط1، 1987.

34. حنفي حسن: "الفلسفة في الوطن العربي في مائة عام، ضمن أعمال الفلسفة في الوطن العربي في مائة عام، أعمال الندوة الفلسفية المصرية، بجامعة القاهرة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط 1، 2002.

35. حوراني ألبرت: "الفكر العربي في عصر النهضة"، ترجمة كريم عرقول دار النهار، ط4، بيروت، ط4، 1986.

36. راغب نبيل: "أقنعة العولمة السبعة"، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، ط1، 2001.

37. رمزي زكي: "فكر الأزمة دراسة في أزمة علم الاقتصاد الرأسمالي والفكر التنموي العربي"، مطبوعات مكتبة مدبولي، القاهرة، ط1، 1987.

38. رمزي زكي: "ملاحظات حول إستراتيجية التنمية بالبلاد المتخلفة"، المعهد العربي للتخطيط بالكويت، الكويت، ط1، 1984.

39. ريتشارد ج بارنيت: "من الكونية إلى مركز التسويق الكوني"، ترجمة: عفيف الرزاز، مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت، ط1، 1981.

40. زقزوق محمود حمدي "الدين والفلسفة والتنوير"، دار المعارف –القاهرة، د ط، د ت .

41. سعد حسين فتح الله: "التنمية المستقلة، المتطلبات و الاستراتيجيات والنتائج"، دراسة مقارنة في أقطار مختلفة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت1995.

42. السلام الشاذلي: "حركة الإصلاح الديني عند الأفغاني ومحمد عبده"، دار الحداثة، بيروت، ب ط، 1989.

43. سمير أمين و(آخ): "المجتمع والاقتصاد أمام العولمة "، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، (جانفي2004).

44. سمير أمين: "ثقافة العولمة وعولمة الثقافة"، دار الفكر المعاصر، بيروت، ط1، 1999.

45. سمير أمين: "نقد نظرية برهان غليون في الدين والدولة"، بيروت، دار التنوير، ط 1، أكتوبر 1993.

46. السيد ياسين و (آخ): "العرب والعولمة"، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط3، أفريل 2000.

47. شلبي أحمد: "تاريخ التربية الإسلامية"، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1954.

48. الشيباني عمر محمد التومي: "تطور النظريات والأفكار التربوية" الدار العربية للكتاب، طرابلس-ليبيا-ط 4، 1987.

49. صبري عبدالله إسماعيل: "التنمية الاقتصادية العربية، إطارها الدولي ومنحاها العربي" في عبد الملك و آخرين، دراسات في التنمية والتكامل الاقتصادي العربي، بيروت سلسلة كتب المستقبل العربي (الكتاب الأول)، ط1، 1990.

50. صليبا جميل: "الفكر الفلسفي في الثقافة العربية المعاصرة، الفكر العربي في مائة عام"، بحوث مؤتمر هيئة الدراسات العربية المنعقد في تشرين الثاني 1966م في الجامعة الأمريكية في بيروت، منشورات العيد المئوي للجامعة الأمريكية، بيروت، لبنان، 1967م.

51. العالم محمود أمين: "الوعي والوعي الزائف في الفكر العربي المعاصر"، دار الثقافة الجديدة، القاهرة، بدون ط، 1986.

52. عبد الإله بلقزيز: "أسئلة الفكر العربي المعاصر"، دار الحوار للنشر والتوزيع اللاذقية، سورية ط1، 2001.

53. عبد الدائم عبد الله: "نحو فلسفة تربوية عربية"، الفلسفة العربية ومستقبل الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 1991.

54. عبد الدائم عبدالله "التربية عبر التاريخ"، من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط5، 1984.

55. عبد الرازق عيد: "أزمة التنوير (شرعنة الفوات الحضاري)"، مركز الإنماء الحضاري، ط2، 2005 .

56. عبد الرحمن طه: "المفهوم والتأثيل: فقه الفلسفة" القول الفلسفي"، ج2، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1999.

57. عبد الرحمن طه: "سؤال العمل بحث عن الأصول العملية في الفكر والعلم"، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2012م.

58. عبد الرحيم هاروشي: "بيداغوجيا الكفاءات: مرشد المدرسين والمكونين، نشر الفنك، الدار البيضاء، 2004، ترجمة: الحسن اللحية وعبد الإله شرياط.

59. عبد الله الجلال عبد العزيز: "تربية اليسر وتخلف التنمية"، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، «سلسلة عالم المعرفة» العدد 91، جانفي 1985.

60. عبد الله عبد الدائم (وآخ): "التربية والتنوير في تنمية المجتمع العربي"(سلسلة كتب المستقبل العربي39)، مركز دراسات الوحدة العربية، ط، 2005.

61. عبد الملك أنور: "تنمية أم نهضة حضارية"، دار المستقبل العربي، القاهرة ط1، 1983.

62. عبده سمير: " العرب و التكنولوجيا "منشورات دار الأفاق الجديدة، بيروت، ط 1، 1981.

63. عصمت عبد المجيد: "زمن الانكسار والانتصار"، دار النهار للنشر، بيروت، ط1، 1998.

64. العلى أحمد عبد الله: "العولمة والتربية"، دار الكتاب الحديث، ط1، 2002.

65. علـى إسماعيـل سـعيد: "فلسـفات تربويـة معاصـرة"، صـادر عـن المجلـس الـوطني للثقافـة والفنـون والآداب، سلسلة عالم المعرفة العدد 198، الكويت، 1985.

66. علـي نبيـل: "الثقافـة العربيـة وعصـر المعلومـات"، رؤيـة لمسـتقبل الخطـاب الثقـافي العـربي، المجلـس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، العدد 265، الكويت،2001.

67. علـي نبيـل: "العقـل العـربي ومجتمـع المعرفـة"، ج1، سلسـلة عـالم المعرفـة، الكويـت المجلـس الـوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد 469، نوفمبر 2009.

68. كامـل مهـدي: "أزمـة الحضـارة العربيـة أم أزمـة البرجـوازيات العربيـة"، دار الفـارابي، بـيروت، لبنـان، ط5، 1987.

69. الكفـايات في علـوم التربيـة، بنـاء كفايـة "مجـزوءة الكفـايات "، ترجمـة: اللحيـة الحسـن أفريقيـا الشرق، المغرب الأقصى، الدار البيضاء، ط1، 2005.

70. كمـال عبـد اللطيـف: "في الفلسـفة العربيـة المعاصـرة"، مركـز بـن خلـدون للدراسـات الإنمائية مطابع دار الهلال دار سعاد الصباح، الكويت، ط1، 1992.

71. ماجـد عرسـان الكـيلاني: "فلسـفة التربيـة الإسـلامية"، دراسـة مقارنـة بـين فلسـفة التربيـة الاسـلامية والفلسفات التربوية المعاصرة، مكتبة هادي، مكة المكرمة، ط1، 1988.

72. محمـد الجـوهري: "علـم الاجتمـاع وقضـايا التنميـة في العـالم الثالـث" دار المعـارف، القـاهرة ط4، 1985.

73. محمد العربي ولد خليفة: "المسألة الثقافية وقضايا اللسان والهوية"، منشورات ثالة-الأبيار- الجزائر، ط1- 2007.

74. محمد علي الفرا: "مشكلة الغذاء في الوطن العربي والأزمة الاقتصادية العالمية"، كاظمة للنشر والترجمة والتوزيع الكويت 1985.

75. مروة حسين: "النزعات المادية في الفلسفة العربية الإسلامية"، دار الفارابي، بيروت، ج1، ط5.

76. منير مرسي محمد: "التربية الإسلامية أصولها وتطورها في البلاد العربية"، عالم الكتب، القاهرة، طبعة مزيدة ومنقحة صدر عام 1977م وله طبعة حديثة 1991م.

77. منير مرسي محمد: "تاريخ التربية في الشرق والغرب" عالم الكتب، القاهرة، طبعة مزيدة ومنقحة، 1993م.

78. منير مرسي محمد: "فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها"، عالم الكتب، بدون طبعة، القاهرة، 1992.

79. موفق مازن و(أخ): "إشكالية التنمية ووسائل النهوض رؤية في الإصلاح"، مركز البحوث والدراسات، قطر، ط1، 2008، .

80. ناصيف نصار: "مطارحات العقل الملتزم"، دار الطليعة، بيروت، ب ط، 1986.

81. نجيب محمود زكي: "أفكار ومواقف"، دار الشروق، ط1، 1987.

82. نصار عصمت: "الخطاب الفلسفي عند ابن رشد وأثره في كتابات محمد عبده وزكي نجيب محمود"، دار العلم بالفيوم، ب ط، 2002،

83. نصار ناصيف: "في التربية والسياسة"، دار الطليعة بيروت، لبنان، ط1، ماي 2000.

84. هربرت أ.شيللر: "المتلاعبون بالعقول " ترجمة: عبد السلام رضوان، سلسلة عالم المعرفة، العدد 243.

85. ولد أباه السيد: "أعلام الفكر العربي مدخل إلى خارطة الفكر العربي الراهنة"، الشبكة العربية للأبحاث والنشر بيروت، ط1، 2010.

86. اليافي نعيم: "حركة الإصلاح الديني في عصر النهضة"، مركز الإنماء الحضاري، سوريا حلب، ط1، 2000.

87. يوسف صايغ: "التنمية العصية من التبعية إلى الاعتماد على النفس في الوطن العربي"، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 1992.

المراجع باللغة الأجنبية:

1. Georges c.Anawati –études de philosophie musulman-librairie philosophique. J. vrin – paris 1974
2. Malek bennabi . le phénomène coranique .dar al-thuraya. 2eme Ed .Alger 1946.
3. P.FOULQUIE104- Georges Balandier. Sens et puissance. PUF Paris .1977- ET R.SAINT-JEAN- Dictionnaire de la langue philosophique, Press Univ .France3edtion-1978.
4. Tonybee – Arnold .a study of history- the growths of civilization- new York .oxford university press .1962. vol 3.

المعاجم والموسوعات الفلسفية.

1. ر.بوون، و ف.بوريكو: "المعجم النقدي لعلم الاجتماع"، ترجمة: سليم حداد، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1986.
2. السابق جروان: "مجمع اللغات"، دار السابق للنشر، بيروت، لبنان، ط1، 1985 .
3. اللحية الحسن: "موسوعة الكفايات: الألفاظ والمفاهيم والاصطلاحات"، طبع ديجي إديسون، الرباط 2006.
4. محمد مكرم بن منظور جمال الدين: "لسان العرب"، دار صادر، بيروت، ج15، ط1، بدون تاريخ.
5. معن زيادة وآخرون: "الموسوعة الفلسفية العربية"، المجلد الثاني، "المدارس المذاهب والاتجاهات والتيارات" القسم الأول عن المقدمة.

المجلات والدوريات.

1. سمير أمين: "حول التبعية والتوسع الرأسمالي" مجلة المستقبل العربي، (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية) العدد 93 (نوفمبر 1986).
2. طلال عتريسي: "المناظرة حول العولمة"، مجلة شؤون الأوسط، العدد71، (أفريل1998) مركز الدراسات الإستراتيجية والبحوث والتوثيق، القاهرة.
3. عابد الجابري محمد: "العولمة والهوية الثقافية، عشر أطروحات"، مجلة المستقبل العربي، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، العدد 22، 1998.
4. نورالدين الخادمي: "مقالة بعنوان مراعاة المصالح في المذاهب الفقهية الإسلامية"، مجلة التسامح، العدد 30، 1431هـ/2010م.

الملتقيات والنشريات.

1. السيد يسين " مفهوم العولمة" مقال منشور بمجلة المستقبل العربي العدد 228.
2. محمد عابد الجابري: "أي دور للمنظمات الأهلية في زمن الخصخصة والعولمة "ورقة قدمت إلى: المؤتمر الثاني للمنظمات الأهلية العربية، القاهرة 18-19/ماي.

المواقع الإلكترونية .

1. مؤتمر الأمم المتحدة المعني بالبيئة والتنمية عام 1987 الرابط الالكتروني"google ".
2. عبد الرحيم العطري "عنوان المقال: مفهوم التنمية" الرابط الالكتروني "google".
3. تقرير الأمم المتحدة 2007-2008، ص229-233.الرابط الالكتروني"google ".

4. مدكور على أحمد: "العولمة وحتمياتها التكنولوجية والحصانة الثقافية"ورقة عمل مقدمة لندوة: العولمة وأولويات التربية التي قدمت بكلية التربية – جامعة الملك سعود – موقع الجامعة www.ksu.edu.saأفريل 2004.

5. http: //www.alriyadh.com/2007/08/01/article269556.html
6. http: //www.alriyadh.com/2007/08/01/article269556.html2

الفهرس

الفهرس

شكر وتقدير .....

إهداء .....

مقدمة 01

الفصل الأول: مدخل منهجي مفاهيمي

تمهيد 24

المبحث الأول: ماهية الخطاب الفلسفي العربي 26

المبحث الثاني :غاية الخطاب الفلسفي الإسلامي 38

1/ التنمية 39

أ. المقاربة الاقتصادية 41

ب. المقاربة السوسيو ثقافية 44

ج. المقاربة الفلسفية (ربط بين التنمية ،والتربية ،والفلسفة) 45

2/ التربية 45

أ. تأثير التربية في التنمية 49

ب. تأثير التنمية في التربية 51

المبحث الثالث: فلسفة التربية والتنمية 57

أ. الجانب التأملي 65

ب. الجانب الإرشادي 65

ج. الجانب التحليلي النقدي 65

الفصل الثاني: سؤال التربية بين النص والعقل وأسس التنمية

تمهيد 70

المبحث الأول: الخطاب التربوي في الفكر الإسلامي 73

المبحث الثاني: مشكلة الوجود والمعرفة والقيم في الفكر الإسلامي وأسس التنمية 84

أ. مشكلة الوجود" مدخل أنطولوجي 85

ب. مشكلة المعرفة" مدخل إبستمولوجي 91

ج. مشكلة القيم "مدخل أكسيولوجي 96

- محمد بن حبيب الماوردي 98

- أبو حامد الغزالي 106

المبحث الثالث: مركزية المجتمع في الخطاب التربوي الإسلامي والبعد التنموي 111
أ. من ناحية فقهية 111
ب. من ناحية النظر العقلي 115
ج. من ناحية عرفانية 117

الفصل الثالث: هاجس التغيير في الفكر الإصلاحي والفكر الفلسفي العربي المعاصر

تمهيد 121
المبحث الأول: السمات العامة للفكر الإصلاحي وسؤال التربية والتنمية 125
- جمال الدين الأفغاني 128
- البعد الحضاري التنموي للفكر التربوي عند محمد عبده 135
المبحث الثاني: السمات العامة للفكر الفلسفي المعاصر وسؤال التربية والتنمية 140
- طه حسين 143
- محمد عزيز الحبابي 144
- مالك بن نبي 150
المبحث الثالث: التنمية — الثقافة – التربية والراهن 158
1/ الإشكالية المعضلة 158
2/ البعد الثقافي للمسألة الحضارية بين المقاربة والمفارقة 164
أ. مقاربة التقدم في الخطاب 164
ب. مقاربة الإصلاح في الخطاب 166
ج. مقاربة التزكية في الخطاب 169
3/ مفارقات الخطاب الفلسفي الحديث والمعاصر 171

الفصل الرابع: التربية والتنمية المعولمة الآفاق والتحديات

تمهيد 179
المبحث الأول: سؤال التنمية والتربية في ميزان العولمة 181
- ماهية العولمة 181
- آثار العولمة على التنمية والتربية 187
أ. الآثار السلبية 187
ب. الآثار الإيجابية 198
المبحث الثاني: التربية التحديات والآفاق 206
أ. على مستوى التربية بالمعنى الخاص 206

ب. على مستوي التربية بالمعنى العام **216**
المبحث الثالث: التنمية التحديات والآفاق **224**
– المقاربة العلمية لإشكالية التنمية في علاقتها بالتربية **227**
الخاتمة **238**
قائمة المصادر والمراجع **247**
الفهرس **261**