

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية

كلية أصول الدين

قسم العقيدة و مقارنة الأديان

الملتقى الوطني الفكر التربوي بين التراث الصوفي و الكلامي

الأستاذ : د مروان معزي

0676308245 marouanemaazi@gmail.com

عنوان المداخلة : الفكر التربوي الصوفي و الكلامي و تحديات أطروحات الفلسفة الغربية.

المحور الثالث: التوظيف التربوي للموروث الكلامي و الصوفي في الحياة الإنسانية .

الفكر التربوي الصوفي و الكلامي و تحديات أطروحات الفلسفة الغربية.

- د مروان معزي

أستاذ محاضر أ/ قسم العقيدة و مقارنة الأديان

نص المداخلة :

لقد اتسمت الدراسات و البحوث الإسلامية قديما و حديثا على الاعتماد على مصادر محددة متفق عليها وهي القرآن و الحديث النبوي الشريف ، ثم تأتي باقي المصادر التبعية من كتب و استنتاجات لحكم و مقاصد من المصادر الأصلية ، بمعنى كان الناتج هو عبارة عن حاشية تفصيلية شارحة مستنبطة على معاني القرآن و السنة. يضاف إليها باقي المصادر التبعية من التجربة الشعبية و الواقعية و الطبيعة و المستقبلات الفكرية الوافدة من الثقافات المجاورة ، و التي دخلت إلى الفكر الإسلامي بصورة وافد خارجي يختلف عن الأصل الإسلامي ، و اختلفت المدارس الإسلامية في التعامل مع هذا الوافد الجديد من حيث الرفض و القبول ، و من حيث المساحة التي فتحت له ترحيبا أو توجسا في الفكر الإسلامي.

و في العصر الحديث نجد الفكر المجاور بحكم الجانب الجغرافي أو التبعية الاستعمارية و المجاورة المفروضة باسم الوصاية على الفكر بسبب الرؤية العالمية : قوة: " تمركز السلطة المعرفية الأوروبية الغربية" على العالم بفرض الوصاية على الفكر و التفكير العالمي تأصيلا و توجيها و ممارسة .

لقد اتسم الفكر التربوي الإسلامي في مجمله بمشاركة نماذج قديمة حديثة سيطرت على المشهد الفكري و التأصيلي على مدار أربعة عشر قرنا ، و تقصد بها النموذج الكلامي و الصوفي .

لقد تأصلت في مسارات الفكر الإسلامي و صبغت بما قرره تلك النماذج على مر التاريخ ، و كانت الخلفيتان - القرآن و السنة - حاضرة بقوة في الكثير من الميادين بل وحتى في مسارات المجتمع : ثقافة و تربية و سياسة و اقتصادا ، و في جميع تأرجحاتها التنموية التطورية او الانحياز و الانحصار .

تمكنت تلك الثقافة في بناء تنازعات معرفية في الفهم و التأصيل و ليس في منازعة المصدرية سلطتها المرجعية ، بمعنى : كانت النماذج المطروحة في الغالب عبارة عن سحالات محاولة إيجاد البديل المعرفي في تفسير أو

محاولة إعطاء صورة ذات قوة للمجتمع كبديل عن النماذج السابقة و لكنها في نفس الوقت لم تخرج عليها خاصة في تقديس سلطة المصدرين الثابتين في عقلية بناء الفرد المسلم .

وهو ما نراه شائعا في مختلف المراحل التاريخية في تشكل الدول المتعاقبة و التي حاولت إيجاد بدائل موازية أو بدائل إغائية للنماذج السابقة خاصة في طرح جملة من المفاهيم و القضايا و التي تُردف بإيجاد جملة من الحلول التي عجزت عنها السياسات السابقة، و أمثلتها كثيرة خاصة إذا ما نظرنا إلى تاريخ انهيار و قيام الدول المتلاحقة في التاريخ الإسلامي، و التي تعمل على محاولة تغيير نماذج و طرق و أساليب قراءة المصدر المقدس لا منازعته أو زحزحته ، و أقرب مثال لذلك سقوط الدولة المرابطية و قيام الدولة الموحدية التي حاولت تقديم المصدرين في ظل رؤية المؤسس في ظل مشروع محاولة العودة إلى المصدر المقدس الأول.

و إجمالا ، لقد سيطرت فكرة : " الله الإنسان الكون " على غالب الدراسات الكلامية و الصوفية و كل منها حاولت إيجاد صور توضيحية تُبنى على أرضية القرءان و السنة ، محاولةً منها في انتزاع الدلالة الإنتمائية القريبة إلى توضيح معاني تلك المقدمات : الله الإنسان الكون .

بني المتكلمون و الصوفيون صورة حول الله بناء على المرجعية المشتركة ، فللوصول يجب معرفة الله تعالى حق المعرفة اليقينة و هي أرحى ما يصبوا إليه أعلام الفكر الإسلامي و غالبيتهم افتتحوا الدرس العقدي انطلاقا منه ، و لأن معرفة الله تعالى هي باب الوصول إلى العلم بذاته و الوقوف على أحكام الشريعة و مقاصدها عن طريق النظر في كلامه، و هي الباب المقرب من الله تعالى و يندرج تحتها " النبي و الشريعة " ، و بين ذلك تتدخل صورة ذلك الإنسان الذي لا يعرف كنه وجوده إلا في ظل معرفة الله تعالى ، فيدرك سر عبوديته و بالتالي تنشأ في ذاته علاقة مع أصل وجوده وهو الاستخلاف في الكون و ضبط دلالات هذا الاستخلاف مع الله و مع النفس و مع الآخر و مع الكون ، و في الكون تتميز قيمة وجود الإنسان كإنسان مميز عن باقي المخلوقات بالتكريم الرباني و ليس امتياز قوة تُنتزع بل هو هدية ربانية و اصطفاء إلهي .

و بناء على ما سبق تحددت الرؤية الكلامية و الصوفية حول تلك الأساسيات الثلاثة: « الله الإنسان الكون ».

نعم توجد اختلافات لكن تحت ظل مرجعية الفهم و التأصيل و ليس في مجال المصدرية التي تبنى عليها حقيقة الوجود .

إذن كانت الشريعة بمصادرها هي المرجعية الأساسية للتصورات الكلامية و الصوفية ، و من ثمة بنت جميع الصور التعليمية التربوي على هذا الباب ، سواء في المنهاج أو الموضوع أو حاجة العالم و المتعلم ، بما أنتج لنا أجيالا متعاقبة ذات رؤى قراءانية في تأصيلها تعبدية في مبتهاها ، تسخيرية للكون في معيشتها ، فكان الإصلاح و التوجيه التربوي يتجدد في كل مرحلة سواء في الآليات او المضامين لكن في ظل مرجعية الوحي ، و هذه هي ميزة الفكر التربوي الإسلامي الذي لم ينفك عن مجمل اهتمامات الفكر الإسلامي و الذي كان لصيق و في مقدمة التمهيدية.

الفلسفة الغربية:

و إذا ما رجعنا إلى التصورات الفلسفية الغربية نجد تركز الثلاثية السابقة : " الله الإنسان الكون " قد أخذت بعدا متباينا في التأصيل و الأعمال ، لقد تم اختزال فكرة الله و الكون ، و ظهرت فكرة الإنسان كصورة بديلة عن النماذج القديمة و الحديثة في الطرح ، بمعنى تمكن مركزية السلطة المعرفية الأوروبية من فرض دلالة التمركز حول فكرة الإنسان على الفكر الإنساني ، و التوجه بها إلى إنسانية الفكر و الوجود و الماهية و الأعمال ، حيث أن تيارات الأنسنة لخصت مفهوم الإنسان في الكون باعتباره مرجعا في إنتاج الفكر و تحديد القيم و الأخلاق ثم تطورت إلى تأسيس فكرة العلمانية إلى فكرة العدمية التي نتج عنها الفكر الإلحادي و العبثية.

لقد اتسمت الفلسفة الغربية بسلطة النموذج المعرفي في إلغاء المقدس المعروف عبر الأجيال و هو : النصوص الدينية المعروفة عند أصحابها ، إلى تحويل و تغيير نطاق المقدس إلى الإنسان نفسه ، فلا مقدس أقدس من الإنسان ، أي التمركز حول الإنسان .

حاولت الفلسفة الغربية التي بُنيت على فكرة الإنسانية على اعتبار أن كل نموذج مخالف لها لا يعد إلا نموذج ضد فكرة الإنسان نفسه ، وما هو إلا صورة مستمرة للإنسان الطبيعي و البدائي.

رغم أن مادية فكرة الإنسان في المجتمع الغربي لم تتسرب في بادئ أمرها إلى جميع مظاهر الحياة الغربية ، فقد بقي متسع أو منافذ إن صح التعبير للجانب الروحي المسيحي ، لكن في ظل النموذج الفردي الخاص و ليس النموذج الحياتي العام ، و بذلك كان الصراع محتدم في شق الحضور العام الذي يسيطر على الحياة العامة ، و هذه الازدواجية جعلت من الصعب تحديد الكثير من المصطلحات المتعددة التي هي نتاج تلك النظرة المادية للإنسان و مثاله محاولة ضبط الكثير من المفاهيم مثل : تعريف العلمانية، المادية، فصل الدين عن الدولة... .

و بالعودة إلى النماذج الإسلامية الكلامية و الصوفية في ظل المنازعة الغربية نجد خلل في التأصيل و التحور و الأعمال و بصورة عامة حتى في القراءة و التحليل.

باعتبار أن النماذج المحددة من الذين يريدون بسط أو إدخال أو بدرجة اقل الاستفادة من المنتج الغربي هم أنفسهم يعانون من اضطراب في التأصيل الديني و التأصيل الغربي معاً¹، و هو ما أنتج لنا ازدواجية في المعايير عند الغالبية الداعية إليه مما يبين مدى الحيرة في إدراك تصورات النماذج من كلا الوجهتين، و كذلك من الذين يعادونه .

حاولت السلطة المعرفة الغربية تبرير انتزاع أحقيتها في تصدر الدراسات باعتبارها نموذج واقعي بسط نفوذه بما أنتجته الحضارة الغربية، و بالتالي انتزاع صدارة الإتياع مقدمة على باقي النماذج و واجبة الإتياع على باقي المجتمعات. و بالعودة إلى نموذج الفكر التربوي الغربي و الذي يعد نموذج من نتاج الحركية الفكرية الأوروبية الحديثة و المعاصرة نجدها لا تخرج عن فكرة تقديس الإنسان كوسيلة و كغاية تحت شعار: من الإنسان و إلى الإنسان و في سبيل الإنسان .

انطلقت تاريخية الفكر التربوي الغربي من نتاج واقع أوروبي وارث لرؤى دينية و فكرية و ثقافية متعددة من الإغريق إلى المسيحية في القرون الوسطى، و نشأ في ظل مقدمات و بديهيات و أنظمة دينية و سياسية و تربوية وواقع اجتماعي مزري .

حاول أرباب التيارات الفكرية في ظل الصراع مع ممثلي المقدس إلى محاولة اجتثاث فكرة التقديس على الأشياء و اختزالها و تحييزها نحو الفرد و الإنسان حصراً، و ذلك لاعتبارهم أن الفكر الديني المعيش " المسيحية الأوروبية آنذاك " قد فقدت أهليتها لقيادة المجتمع بل و قد خسرت فرص النهوض بالمجتمع من جميع المناحي.

و لذلك كان لزاماً على أعلام الفكر الغربي محاولة إيجاد البديل ، فكانت العودة إلى جذور التيارات الفكرية الناشئة و التي لها علاقة باستمرارية الفكر الأوروبي فكانت من نصيب الانكماش و التحيز إلى الفكر اليوناني

¹ - تجده متذبذب في التأصيل و إدراك معيارية المصدرية الثابتة ، فهو مع السلفي في نقض الصوفية و ومع الصوفي في نقض السلفية و ضدهما ومع التيارات الكلامية ، و بالأخير فهو فيلسوف مادي في اتجاه كل هذه المدارس ، و في الأخير تجد بعضهم يتحدث عن الإسلام و قيمه أو الإسلام و سلبياته و هلم جر، فما بقي إسلامياً ولا فلسفياً ، و هذا ديدن الكثير .

و الفلسفة الإغريقية و التي كانت حاضنة للكثير من الأفكار التربوية و التي جعلت منطلقا لإبداع الفكر الغربي الحديث و المعاصر .

و ما يلفت النظر تأسس الفكرة التربوية و تأصيلاتها من مَهْد أصحابها أي أنهم لم يحتاجوا إلى بديل من خارج التاريخ المشترك أو وافد من غير طينة أو قالب المجتمع المستقبل للفكرة بل ما كنت سوى صورة مستمرة للمجتمع القديم ، و هي نقطة تحتاج إلى توقف في انتقاء الأفكار و محاولة إعادة قراءة أفكار المشروع الغربي في ظل مجانبة الحديث عن التاريخ الفكري التربوي العالمي و نقصد هنا : الحضارة الصينية و الهندية و الإسلامية و غيرها من الحضارات التي أثرت في نتاج العربي .¹

لقد تأسست نظريات متعددة قريبة التوافق إلى متناقضة التأصيل و الهدف على مر التاريخ الفلسفي الغربي فيما يتعلق بتكوين رؤية نموذجية حول الفكر التربوي الغربي، من رؤية مثالية إلى واقعية إلى عقلانية براغماتية .

النظريات الغربية و تأصيلاتها التربوية²:

هناك الكثير من النظريات التربوية و التي تكون متفقة أحيانا و مختلفة و متناقضة أحيانا أخرى ، و كلها في ظل تنازعية البناء التربوي تحاول تقديم نفسها كبديل مرتقب للفكر التربوي ، فنجد مثلا المثالية³ و التي تقدم المشروع الروحي على حساب المادة و تتميز بالجانب النظري و يهدف بالعقل إلى محاولة ادراك و تمرسه بالفكر الذي تركته الاجيال السابقة و الذي يصبح فيما بعد من المقدسات بموضوعاته و مناهجه اي ربط الفرد المتعلم بالماضي دون الحاضر و المستقبل .

في مقابل الطبيعي الذي يعتمد على التركيز على قضايا الجسد و متعلقاته و غرائزه.

و نجد أن مادة النموذج التربوي و وعاءه المستقبل للأفكار هو عالم الطفل لضمان نجاح الفكرة التربوية

¹ - و هنا نجد غياب أو محاولة لتغيب المشاريع الإنسان ية القديمة أو المعاصرة في محاولة بناء شخصية الفرد الاروي الحديث او المعاصر في مجال الفكر التربوي . ، وهي ملاحظة وجب الوقوف عليها باعتبار هل هي من باب التحيز إلى الفكر الاروي و الاستعلاء على ثقافات الشعوب الاخرى

² - يرجح النظر: الخطاب الفلسفي التربوي الغربي ، محمد الفرحان ، ط1 الشركة العالمية للكتاب ، د ت ، الوجيز في تطور الفكر التربوي مقاربات فلسفية ، بدر مالك ، لطيفة الكندري ، مكتبة الفلاح ، 2019، ط1،

³ - أحمد علي الفتيش اصول التربية ص 29 الدار العربية للكتاب، نقلا عن موقف النظريات التربوية الاسلامية من النظريات التربوية الغربية، عبد المجيد بن مسعود ، موقع : ميول تربوية من اجل الانسان و الحياة . moyoularbawiya.net

أما النظرية البراغماتية فهي تنصب في العملية التعليمية في قيمة النتائج والآثار ، التربية و النمو صنوان و ليس للنمو غاية تتجاوزه أو تعلق عليه فغاية النمو هو النمو ذاته¹

وهنا نجد التخبط و التناقض المصاحب للعملية التربوية ليس في مناهجها فحسب بل في أصولها و مصادرها فالمثالية تغرق صاحبها في التفكير و الخيالات في ظل مجانبة الحياة و مشاكلها ، و الطبيعية على عكس المثالية توغله في الماديات الطبيعية و متطلباتها ، و نفس الملاحظة على البراغماتية الموغلة بالغائية من السلوك و الافعال .

في ظل هذه النظريات تغيب قيمة : " الله الإنسان الكون".

فهل وقع النموذج التربوي الإسلامي بمختلف مدارسه في مثل هذه التغييرات ؟

الملاحظ على النموذج الإسلامي هو الحضور الدائم لفكرة: " الله الإنسان الكون"، و محاولة ضبط العلاقة بينهم. ومنه نجد أن النظريات الغربية أوغلت في محاولة إيجاد الإنسان الكامل و الصالح في جميع مظاهره خاصة مفهوم الإنسان المواطن الذي لديه واجبات و له حقوق.

بينما النزوع في النموذج التربوي الإسلامي هو بيان قيمة الوجود البشري في أصله و أصل خلخته ابتداء و الوظيفة الملقاة على عاتقه ، ثم مبدأ الاستخلاف في علاقته مع الكون و ما يترتب عليها من تبعات . لكن المتفق عليه هي النزوع إلى مجانبة الحديث عن المقدس الديني باعتباره مكون ذو دلالة متينة في تأسيس مفهوم التربية ناهيك عن محاولة إشراكه في التأسيس.

لقد قامت نماذج تصبوا إلى " علمنة أو مادية " القراءة الأخلاقية و التربوية في إطار النموذج التربوي التكويني للفرد و المجتمع ، دون عزله عن واقعه و تاريخه الثقافي و السياسي و الاقتصادي.

و لأهمية العملية التربوية في تحقيق نماذج التغيير الفردي و المجتمعي فإن الاهتمام بتكوين النموذج العام للفكر التربوي الغربي أخذ النصيب الأوفر من الحضور في ظل السجلات النهضوية باعتباره ضمان لاستمرارية التحولات و الانتقال من الوضع السابق إلى النموذج المرجو و هو الفرد و المجتمع الاوروي الحديث و المعاصر .

¹ - المرجع نفسه : موقف النظريات التربوية الاسلامية من النظريات التربوية الغربية ، عبد المجيد بن مسعود ، موقع : ميول تربوية من اجل

حاول الفكر الغربي إعطاء صورة حول ماهية الإنسان باعتباره هدفاً و وسيلة فالإنسان جسم و روح فالمنطلق هنا محاولة إلغاء مضمون الوحي عن الإنسان في ظل محاولة محاربة مفاهيم الإنسان الذي يولد مع الخطيئة بالمنظار المسيحي ، و بذلك كان مشروع الفصل و عزل الإنسان عن الغيب هي إحدى أوائل التأسيسات التي قام عليها الفكر التربوي الغربي .

وهنا نجد جلياً تأسيس فكرة أن عجز النموذج المسيحي في بناء مقدمات أساسية صالحة للإجابة على الكثير من الأسئلة الوجودية ، و هي التي أعطت لفلاسفة الأنوار الفرصة لمجابهتها و الخروج عليها .

و بما أن الإنسان الغربي قد ورث جملة من النماذج التربوي السيئة- حسب آراء فلاسفتهم - فالواجب على أحرار الفكر أن يقدموا نماذج جديدة .

و ترسيخاً لهذا المعنى يرى روسو مثلاً أن الطبيعة خيرة بذاتها و أنها بذرت خيريتها في الإنسان و ان البشر هم الذين يفسدون الإنسان بتربية غير صحيحة ، " فيعتقد روسو ان الطبيعة قادرة بذاتها على تنمية ملكات الطفل ، و لذلك يجب ان نؤكل أمر تربيته إلى الطبيعة ذاتها لأن الطبيعة تريد للطفل النمو نحو حراً ، و أن يعمل بمقتضى تكوينه الطبيعي طفلاً " إذ يروم إلى تحرير الأطفال من سلطة المؤسسات الدينية الكنسية التي ترى الوحي الديني مرجعية نهائية لتربية الإنسان و تعد ذلك أول خطوة في الفكر التربوي الغربي لعلمنة التربية و التعليم .

و بذلك نجد روسو يقصي الدين بل و يعتبره خطراً عظيماً يفضي إلى تدمير الذات الإنسانية ما يحتم استبعادها و استبدال التربية الطبيعية بها¹

و من خلال ما سبق و غيره نجد أن المشروع الغربي للفكر التربوي قائم على ركيزة أساسية و هي اختزال الدين و إبعاده عن الحياة الفردية و المجتمعية و إبعاده حتى عن اعتباره مرجعاً للتفكير أو اعتباره مرجعاً تستقى منه القيم أو ما شابه ، في مقابل التحيز نحو الإنسان و العقل الإنسان ي كبدليل للرؤية الروحية و القيم الناتجة عنها .

إذن إقصاء الرؤى الروحية و كل ما له علاقة بالمقدس كان من بين الأهداف المبرجة لحركة الأنوار و الفلسفة الأوروبية و ضمن أولوياتها الأساسية كوسيلة و غاية .

1 - نقد الأسس الفلسفية للنظريات التربوية الغربية عبد الحليم مهورباشة ص 81 إسلامية المعرفة السنة الثانية و العشرون، ع العدد 77

و هذه الفكرة تتردد في غالب كتابات و تأصيلات فلاسفة عصر الأنوار ، و إذا ما عدانا إلى مسببات هذه النظرة الاقصائية العدائية نجد أن محاولة قراءة واقع التاريخ الديني و الثقافي و الفكري في أوروبا لا يجد إلا فكرة العدا كصورة منطقية لنتاج الصراع.

و هنا الإشارة إلى قراءة واقع التاريخ الفكري و السّجالات العقلانية كان من المفروض أن تبقى حبيسة النطاق الجغرافي و الحضاري للأفراد خاصة ، لا كمرجعية إنسانية عالمية تحتذى.

باعتبار أن الفكر الذي أنتج ديكارت اسينوزا ، هيكل، كانط وروسو نيتشه و فولتير و دوركايم و غيرهم من فلاسفة الأنوار هم هم مرجعية أصحاب الحركة الاستعمارية في العالم ، و أن من تبنى تلك المناهج التي حاولت إيجاد النموذج التربوي المحتذى به هي نفسها التي أسست لتلك الإبادات المتسلسلة و التي تجعلنا نشكك في مفهوم الإنسان المراد به في ذهنية فلاسفة الأنوار .

إذن : التحيز إلى الإنسان و العقلانية المفرطة جابجه إقصاء مشروع القيم الروحية المسيحية، و هنا يحق لنا أن نسأل:

- ما موقفنا نحن كمسلمين من هذا المشروع الاقصائي لمضمون الوحي؟ و ما مدى تشكل الرؤية الاقصائية عند الفرد المسلم أن الوحي صورة معبرة عن احتقار الفرد و محاولة استبعاده و استبعاده عن التحضر و التطور .

- هل من الضرورة المنهجية إسقاط نماذج حتى و لو كانت ناجحة عند أصحابها على باقي المجتمعات المختلفة تاريخاً و ثقافة و آمالاً ؟

- هل من الضرورة مجانبة مكونات الفرد الثقافية و الحضارية و واقعه السياسي و الاجتماعي ؟

و هي أسئلة لا تعني مجابهة الفكر التربوي الغربي بجميع مقوماته، أو محاولة إقصائه و عداؤه جملة و تفصيلاً..

قديمًا يذكرون أن الفلسفة تحتاج إلى أخلاق الدين و قيمه، و أن الدين يحتاج إلى مناهج التفكير الفلسفي للحجاج ، لكن واقع الفكر التربوي الفلسفي الغربي هو تقرير أن الإنسان هو مرجع الإنسان في تكوينه ، احتياجاته ، آماله ، و عليه فمحاولة إيجاد أبعاد تنافسه في تصميم هذا المدار فهي من باب العبث ووفقاً للرؤية الفكرية للفلسفة الغربية ، و بذلك أنتج لنا سلطة مرجعية إنتاجية بديلة للمقدس الديني السابق المرفوض و المنقلب عليه ، و حصلت عملية نقلية و تغيير للأدوار إلى التحيز نحو العقل البشري باعتباره مقدساً بأساليب الطرق المنهجية

للتفكير في مقابل اقضاء النموذج الديني باعتباره مخلفا من مخلفات الفكر البدائي المنتج للوثنية و الأساطير الخرافية

إن الحركية الفكرية التربوية الغربية ليست مجرد ثورة أفكار إنما هي عبارة عن ثورة اجتثاث الوضع السابق إلى وضع مقدمات جديدة تتناسب مع أطروحاتها ، نعم نجد أطر تربوية مشتركة مع الدين ، لكنها في حقيقة الأمر ما هي إلا توظيف للمصطلح و المعنى بجانبه للماهية و التأصيل ، فمثلا الأخلاق كان الطابع المسيحي هو المؤصل لها لكن نجد بجانب الأخلاق المسيحية في المشروع الجديد نجد مفاهيم جديدة غلبت في تشكل العقل التربوي تنظيرا و تعليما و ممارسة ، فمثلا نجد كانط و روسو و غيرهم يشددون في بنائية العملية التعليمية قصد ترسيخ فن التمييز بين الصالح و الطالح و معرفة كنه التحسين و التقبيح، و كل هذا منشؤه و تأصيله من العقلنة المصاحبة لعملية التعليم و التعلم المعدة سلفا في المناهج التربوية و الإطار الفلسفي العام للبرنامج التربوي، و أن لا يدع أي تسرب لاهوتي للمنهج التربوي.

بالعودة إلى الفكر التربوي الإسلامي أو بالأحرى واقع التنظير في العملية التعليمية التربوية الإسلامية:

- هل يُسقط و لو بالخطأ الإشارة إلى النظريات التأسيس للفكر التربوي الغربي من المقررات الدراسية ؟
- هل يخفى على المتعلمين بمختلف أعمارهم و مستوياتهم التعليمية معرفة أرباب الفكر الفلسفي الغربي ؟

في مقابل هذا :

- ما مدى حضور مشاريع النموذج التربوي الإسلامي و أعلام الفكر التربوي الإسلامي في المقررات التربوية و الدراسية المختلفة ناهيك عن أذهان المتعلمين؟
- ما مدى تقييم حضورهم سلبا و إيجابا في منظومة المنهج التربوي ؟
- ما مدى حضور البعد العقدي في النموذج التربوي الإسلامي الحديث و المعاصر؟

و السؤال الأهم : ما هي الإضافات المنهجية و الموضوعية و الغائية للنموذج التربوي الغربي و الذي عجز عن تحقيقه الفكر التربوي الإسلامي؟

الإجابة للأسف: أننا بدأنا نتخلى عن تحيزاتنا¹ النابعة من واقعنا الديني و اللغوي و التاريخي و الإنساني و الوجودي ، و تبنينا التحيزات الغربية و بدأنا ننظر إلى أنفسنا من وجهة نظر الغرب .

و يبقى السؤال المهم: كيف نتجاوز آليات التحيز نحو المناهج الغربية في الفكر التربوي.²

- نتاج الفكر التربوي الغربي و أهم الملامح المعاصرة : بالاضافة الى ما سبق بيانه:

- التحيز إلى الشخصية الأوروبية :

و هي إشكالية مطروحة في ظل بنائية المصدرية الأوروبية كمرتكزة للفكر التربوي و للتفكير الفلسفي بشكل عام ، كصورة مرجعية سلطوية للفكر الإنساني في ظل إلغائية مستويات التفكير البشري على جميع مستوياته، باعتباره مشاريع فاشلة غير منتجة و لا ترق إلى مستويات الفكر الأوروبي، بمعنى إنها نموذج إقصائي يتسم برافضية الآخر في أن يكون مشاركا في بناء نماذج تربوية متطورة ناهيك أن يكون مؤصلا منتجا لها .

فتتقزم أدوار الحضارات و المشاريع التربوية الأخرى بدا واضحا من خلال السيطرة على المشهد التأصيلي للفكر التربوي من خلال الحضور الثقافي الأوروبي الواسع على المشاريع التربوية العالمية أشكال مختلفة و أهمها سلطة الوصايا التاريخية بحكم الحركة الاستعمارية .

وهذا متناقض و الأصل الذي قامت عليه المناهج التفكيرية الأوروبية التي انكشفت على التاريخ الثقافي و الفكري الاوروي حصرا و هذا ليس نتاج العنصرية و انما من خلال إثبات الذات الأوروبية و استغنتهم عن الناتج البشري بشكل عام .

و هذا يضفي لنا بشكل او بآخر النموذج الاستعماري للذات الاوروبية المنتجة في مقابل العالم ككل.

- اثناء نقل الفكر التربوي إلى العالم الإسلامي نلاحظ ازدواجية في التحيز و الانكماش و الإعمال و التاصيل

- العلمنة و المادية كنتاج و غاية لمشروع التربية الغربية.

- ازدواجية المعايير و المبادئ الأخلاقية.

¹ يرجى النظر : التحيز في الفكر التربوي الغربي ، فتحي ملكاوي ، اسلامية المعرفة السنة 9 العدد 38/37 ، 2004 / 1425.

² - يرجى النظر : العالم من منظور غربي عبد الوهاب المسيري، دار الهلال د ت ، ص 5،6.

- نماذج تحليلية مختلفة من التوجيهات التربوية¹:

النموذج 1: تغييب معيارية التقبيح و التحسين و تغليب مبدأ النفع و القوة:

طوم اند جيري لا علاقة له بالدولة عبارة تصور عن فار ذكي و قط غبي و نشأنا إننا نبسط من الفار الذكي و نكره القط الغبي ولم نتعلم من هو الخَيْر و الشرير و قد تقبلنا معيار غير أخلاقي معيار محايد معيار نتشوي تعلمنا أن الذكي و القوي هو المنتصر وهذا يخالف المعيار الديني و القيم الروحية ، و هذا نابغ عن المعيار الدارويني كمجتمعات حيوانية تؤيد الأقوى،

وهو يناقض القيم الإسلامية التي كرسها الوحي بل و رغب فيها و هو الانتصار إلى القيم الخير

النموذج 2 : تغليب مبدأ المنفعة المتطرف في التعاطي مع الظواهر الاجتماعية :

محاولة تربص بصاحب العمل متى يفلس تحديد المصلحة بمدى الضرر المتعلق بالآخرين ، و هو يناقض تأصيلات الوحي و الأخلاق الإسلامية من مفاهيم اجتماعية مثل : التكافل و التضامن و انظار المعسر و غيرها من القيم التي ساقها الوحي لتحديد وجهة نظر تربوي للأفراد و المجتمع ؟

و بناء على ما سبق نجد أن النموذج التربوي أنتج لنا نموذج مادي صرف و بالتالي نصل إلى تقرير أنّها تتعلق بمسألة المرجعية النهائية لكل نشاطات الدولة المجتمع هل المرجعية المقدس أم الإنسان و غيره .
و بذلك تأسست قيم نسبية كل الأمور مادية و هي صالحة للتوظيف سواء الإنسان أو الطبيعة.

المسألة متعلقة برؤيتنا إلى مادية العالم و إمكانية استخدامها ، و التوجه إلى مسألة التشييء أي نقل الإنسان من عالم الإنسان إلى الأشياء أي لا يوجد عالمان بل عالم واحد وهو الأشياء، بمعنى أن الأشياء نزعنا من الإنسان و تم إنشاء عالمها الخاص بها و تحديد لها قوانين خاصة ثم تم نقل الإنسان إلى عالم الأشياء بمعنى وحدة العلوم قانون واحد يحكم الجميع.

¹ محاضرة ل عبد الوهاب المسيري منهجية التعامل مع العالم الغربي

نموذج التربوي فصل الدين عن الدولة :

يصور لنا المسيحي إلى إشكالية فصل الدين عن الدولة في الفكر الغربي ، هل العلمانية هي فصل الدين عن الدولة ؟

الإنسان الغربي جزء من المنظومة العلمانية غير قادر على صدها و قد تسربت إليه على فترات و قد قدمت على أساس أنها الإنسانية و الدفاع عنه لكنها تطورت إلى الانتقال إلى الطبيعة و ظهور الإنسانية أصل إلى تقديس الطبيعة دون أن نعي.

و الملاحظ أنه في ظل العلمانية استمرت المسيحية في تقديم مشروعها الروحي من خلال الاقتصار على النموذج الخاص للحياة الفردية دون العامة، و انزوت للمحافظة على نفسها في ظل تصاعد الرؤية المادية.

وهنا نجد تعدد نماذج التعاملات في المجتمع الغربي و لا تبين سوى الاضطراب في تحديد المعاني و إعمالها و بناء عليه: ففي بدايات الستينيات من القرن الماضي لا يمكن أن يترشح إلى رئاسة الولايات المتحدة الأمريكية رجل مطلق بل و يسقط في الانتخابات ، باعتباره طلق و بالتالي مخالفة للمسيحية بمعنى أن الإنسان الغربي كان يدير حياته الخاصة بالنموذج الديني، و حياته العامة بالنموذج العلماني. وهي ازدواجية كانت معلومة في بدايات تسلسل فكرة التمرکز حول الإنسان في العالم الغربي.

و ما يمكن ملاحظته في الواقع الغربي المعاصر هو تنافسية المادي و الديني المسيحي أو الإسلامي في بنائية النماذج التربوية و التي فسحت لها السياسة العلمانية المادية فسحة وجود باعتباره مكون ضروري وواقعي في الحياة لكن رغم محدوديته إلا أنها في الكثير من المسائل نجد نوع من التحالف (المؤقت الخفي) و التنازلات المتبادلة بين الحين و الآخر قصد ضبط سلاسة العلاقة بينهما و قصد بناء نموذج اجتماعي مستقر لا يتخلله الفوضى و غيرها ، لقد استفادت المسيحية من الجميع استفادت من النماذج الإسلامية في التحالف ضد الاحاد ، و استفادت من السياسة العلمانية المادية في أثبات توقعها القانوني و الاجتماعي و استفادت من الكثير من الامتيازات في ظل محاربة الإسلام و التطرف كما تسميه ، و استفادت المادية العلمانية من الاعتراف بشرعية النموذج السياسي للدولة و عدم معارضتها للمشاريع المطروحة و التي نجد منها المثلية و غيرها .

- النتائج : و بناء عليه:

- ماذا فقد الفكر التربوي الإسلامي حتى يتم بنائية المنظومات التربوية على نماذج مخالفة للقيم التاريخية و الروحية و الإنسانية .

- ماذا قدمت لنا هذه النماذج و ماذا فقدنا في ظل بنائها للمسلم المعاصر و ماذا فقد من قيم روحية و اجتماعية و إنسانية في ظلها .

و السؤال الأهم من المسؤول عن تنازعية أحقية تأصيل الفكر التربوي ، هل عجز النص عن مواكبة التطورات ، أم محاولة تغييب النص عن واقع المسلم بحواشي تفسيرية مجانية لروحه و لقيمه التي يحملها ؟

و هذا لا يؤسس إلا لمبدأ الولوج إلى الحتمية الحضارية المتمثلة في النموذج الغربي كخيار حتمي في ظل نتائجه القيمة وفقا للمعيار الغربي ذاته ، " تمركز السلطة المعرفية الأوروبية " كنموذج عالمي انساني.

لقد وقعت النماذج التربوي الإسلامية للإضعاف الداخلي عن طريق التزهيد المعرفي و الإعمالي، و مرات حتى الاتهام بالخروج عن طريقة الإسلام ، تاركة المجال للتيهان الفكري للأفراد و المجتمع الإسلامي ، و الذين لم يجدوا سوى النماذج الغربية كبديل واقعي حتمي عن طريق المنظور التقني و التكنولوجي ، و بذلك فوتت هذه النماذج البديلة خيرا كبيرا معنويا للأفراد و للعالم.

و من بين التوصيات : محاولة إعادة قراءة المنتج الفكري التربوي الكلامي و الصوتي، و أقلمته مع واقع المجتمعات الإسلامية اليوم ، مع محاولة إعادة فهم الأطروحات الغربية و الاستفادة منها قدر الإمكان مع مراعاة الفوارق الدينية و الحضارية ، و هذا لا يكون إلا في ظل الإرادة السياسية للمشروع الفكري و الحضاري للدولة، في ظل تنازعية الوجود و العدم.