في الأصول الفعلية لعطالة التكوين في منظوماتنا التعليمية

بقلم: د. عبد الرزاق بلعقروز

جامعة محمد لمين دباغين سطيف2

ملخص: تتأسس الفكرة المحورية لهذه المقالة البحثية، على الإبصار في الوعاء التعليمي بلواحقه التي تتضمن الرؤية المعرفية والمنهاج ومضمون المنهاج، باعتبارها الورشة الفعلية التي يجري فيها تصنيع النموذج الإنساني في مضمون معرفته وشكل سلوكه، إلا أنّ الوعاء التعليمي يحتاج إلى مساءلة جذرية تطالعنا بالأسباب الفعلية لعطالة المنظومة التعليمية في أفقنا الثقافي، ما هي الأسباب؟ ما هي الموانع الحقيقية التي تمنع من فاعلية المنظومة التّعليمية؟ وقد وجدناها في: الجذر الحداثي وصورته في الاستتباع الثقافي، الجذر الذّاتي وقصور المنظومات المعرفية الموروثة، والجذر العولمي واختزال المعرفة في القيمة الاقتصادية، والجذر التاريخي الذي يعدّ الاستعمار عنوانه الأكبر.

Résumé :

L'idée axiale de cet article de recherche est fondée sur la vision dans le pot d'apprentissage avec ses appendices qui comprennent la vision cognitive, le curriculum et le contenu du programme, considérée comme l'atelier pratique où se fait la fabrication du modèle humain dans le contenu de sa connaissance et de la forme de son comportement, hélas le pot éducationnel a besoin de questionnement radical révélateur des vraies causes de l'inertie du système d'apprentissage au sein de notre horizon culturel, quelles sont les raisons? Quels sont les véritables obstacles qui empêchent l'efficacité du système éducatif? Nous l'avons trouvé dans: la racine moderniste et son image au sein du processus culturel, dans la racine personnelle et l'insuffisance des systèmes cognitifs hérités, dans la racine de globalisation et la limitation de la connaissance dans la valeur économique, et dans la racine historique que la colonisation est considérée comme son adresse la plus grande.

الكلمات المفتاحية: منظومة التعليم، الجذر الحداثي، الجذر التاريخي، الجذر العولمي، أزمة المعرفة، فقدان القيم.

مفتتح الإشكال: ما أكثر المداخل التَّشخيصية التي يجري توظيفها في الكشف عن أصل المرض وأس الداء، لكنها ويا للأسف مداخل لم ترتق من مستوى النّظر إلى مستوى حدّة النّظر، حدّة النظر التي تمكّن من التشخيص العميق والشامل، الذي يؤول ظواهر المرض كالتخلف الاقتصادي والاستبداد السياسي والانحراف الخلقي باعتبارها أعراضا على أصل المرض، إنها أعراض لا تقول شيئا هي لذاتها، وإنّما تحيل وتدل، وهذه الطريقة المنهجية هي التي تجعل مقاربتنا أكثر غنى وأكثر اكتشافا، لأن من يحيل ويدل يكون أكثر غنى بالمعنى من أنه يقدم دلالته الذاتية.

إنّ ظاهرة الإنسان العربي المسلم الراهن، لم نشتغل عليها من زاوية الحس التاريخي، وأقصد بالحس التاريخي المفاعيل المؤسَّسية التي أنتجت لنا هذا الإنسان الذي يفكّر بهذه الطّريقة، ويسلك بتلك ويبصر بهذه، ليس الإنسان العربي المسلم في مجرى ثقافتنا الراهنة إلا نتاجا لمفاعيل معيّنة ركَّبته وأنشأته، أو بالأقوى كبّلت طاقته الإبداعية وحالت بينه وبين قوته، صنعت منه إنسانا ثنائيا ينتمي إلى أفق حضاري تاريخي إبداعي، وينتمي إلى مكان جغرافي ضمن نظام رمزي هو الأمة الإسلامية، إلا أنه لم يُحقّق لا إبداعا فكريا ولا قوة سياسية ولا قوة اقتصادية ولا تسييرا للتَّاريخ، إنها ثنائية انشطارية في ذاته، هي ثنائية: التكوين التعليمي التربوي وطبيعته من حيث الرؤية، ومن حيث منهاج التعليم، ومن حيث المقصد الغريب عن روحه وذاته، ومن جهة مقابلة حقيقة الفلسفة التعليمية التي حقيق عليه تبنّيها، وحقيق عليه أن يسلك بنظام القيم المنسجم مع روح ثقافته ومع رؤيته إلى العالم التَّوحيدية. ومن هذه الثنائية الانشطارية ولدت كافة المعضلات الحضارية في أفق الثقافة الإسلامية العربية.

إنّ مبلغ تحليلنا من خلال هذه الورقة سيتجه إلى الإبصار في الوعاء التَّعليمي التّربوي ومنظومة القيم من مقتضى تفعيلها في الحياة، المحاضن الأصلية التي تسبّب العجز وتحول بين الإنسان وبين قوته، من هنا سنقوم بحشد وتكثيف أدوات المساءلة المعرفية والتاريخية من أجل

الإبانة عن أصول هذه الأمراض. ثم نسعى إلى اقتراح ركائز نظرية معرفية وقيمية من أجل إعادة بلورة تصور حضاري.

– منطلقات الموضوع أو فرضيات الدّراسة:

– أيّ تشخيص لمظاهر الأزمة في قراءة الإنسان المسلم العربي المعاصر خارج النّموذج التّعليمي هو تشخيص تجزيئي وغير كاف ولا يضع المشكلة في عمقها التعليمي.

– البيان والكشف عن الأسس الفلسفية الكلية الناظمة لبرامج التعليم في واقعنا العربي والإسلامي الراهن.

– الإنسان العربي المسلم ليس سوى نتاج لمنظومة تعليمية تحكمها رؤية إلى العالم مخصوصة وتستهدف أهداف مخصوصة أيضا.

– النّظم التربوية والتعليمية التي تبنتها المجتمعات العربية المسلمة غير مستخرجة من روح الحضارة الإسلامية قواعدها المنهجية، وإنما مستقاة من النّظم التربوية والتعليمية الحداثية المنفصلة عن توجيه الوحي والمرتبطة بمشكلاتها الخاصة ومنظومة قيمها وأهدافها.

– لا إصلاح يبدو ممكنا ويلوح في الأفق ويكون إصلاحا جذريا إلا بإعادة بناء منظومة التعليم والتربية مُجدَّدا، ضمن رؤية ومنهجية حضارية لا تقطع مع الرُّؤية إلى العالم المخصوصة، وتستهدف نظام قيم يخرج لنا النموذج الإبداعي والقيادي في مختلف المجالات المعرفية.

– بيان أن ثمة علاقة جوهرية وطيدة ومتينة بين "النّظم التعليمية الوافدة، وبين دوامة التخلُّف والحروب... والقلائل والأزمات التي تنتعش في أرجاء القارة، والتي لا تفتأ القارة شرقا وغربا، تتقلّب فيها ليل نهار"[1].

[1] قطب مصطفى سانو، **النّظم التعليمية الوافدة في أفريقيا قراءة في البديل الحضاري** (قطر: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، 1998)، ص41.

– مبرّرات الموضوع:

– الانحراف المفهومي الذي وقع في حقل دلالات الألفاظ والمعاني، والذي تجاوز الدوائر الفرعية كالفلسفة والمنطق واللغة، إلى أساسات المفردات الكلية في الرؤية الإسلامية إلى العالم كمفهوم الدين والمعرفة والعلم والحكمة، وأثر هذا الانحراف المفهومي على فلسفة ومنهاج ومضامين التربية والتعليم الإسلامي.

– التبنّي الواعي واللاّواعي للمفهومات الحداثية بأسسها العقلانية والإنسانية والدّنيوية في أنظمتنا التعليمية، وانشطار روح الإنسان المسلم العربي إلى شق إيماني وشق علمي؛ حيث أن هذه الثنائية التي تفصل العلم عن الدّين، لا صلة لها بالرؤية الحضارية الإسلامية، وإنّما تخلّقت في رحم الحداثة الغربية.

– العجز الجلي لأنظمة التّعليم ما بعد الاستعمارية عن تحقيق مقاصد التَّعليم الأصلية، أي تخريج النّموذج القيادي المبدع في العلم والعمل، أو في المعرفة والحياة، وفي المقابل إنتاج ظواهر فكرية وقِيَمية متصادمة مع الرؤية الحضارية الإسلامية منها: الاستغراب والازدواجية والتقطيب (تقطيب الدّين والحياة، تقطيب الأخلاق والتعليم، تقطيب الفكر والعمل)[2]، وهذه الانعكاسات لم تزدنا إلا تخلّفا وانحدارا وتمزقا وفقدانا للقيومية على الحياة.

– ظاهرة فقدان "حماسة القلب للمعرفة" أو الرّسالية في التّربية والتعليم على مستوى الأستاذ الجامعي، والسّبب الأكثر قوة، الازدواجية في التعليم التي نشأ وتكوّن عليها هذا الأستاذ، تجعله لا يرى في المعرفة إلاّ كُتْلةَ من المعلومات تقدّم في ذهن المتلقّي أو يتدرّب عليها، ليُمْتَحن عليها فيما بعد، هذا الفقدان يُضعّفُ إرادة الاستزادة من المعرفة ويقوي ذهنية الاستهلاك، بسبب الفصل بين أفق القوة الروحية وأفق القوة الدّينية.

– الانفصال الذي وقع وترسَّخ في مؤسَّسات التّربية والتّعليم، بين الدّور المعرفي والدَّور الأخلاقي، أو بين استكمال القوة النّظرية والقوة العملية؛ حيث استحالت هذه المؤسسات

[2] أنظر: إسماعيل راجي الفاروقي، "حساب مع الجامعيين"، **المسلم المعاصر**، بيروت: العدد 33،(1982)، ص 49–50.

إلى مراكز للتّدريب لا مراكز للتّربية والتأديب، والسّبب الابستمولوجي الكامن هنا، الأسس أو الأصول التي قامت عليها أنماط المعرفة الحديثة، "أما الأصل الأول، فيمكن أن نصوغه كما يلي: "لا أخلاق في العلم"؛ مقتضى هذا الأصل أنّ لكل واحد أو جماعة، أن يضع بنيان نظريته بحسب ماشاء من القرارات المعرفية والإجراءات المنهجية ماعدا أن يجعل فيها مكانا للاعتبارات التي تصدر عن التَّسليم بقيم معنوية مخصوصة أو عن العمل بقواعد سلوكية معيّنة، وأما الأصل الثاني، فيمكن أن نصوغه كما يلي:"لا غيب في العقل"؛ مقتضى هذا الأصل أنّ لكل واحد أو جماعة أن يركّب من العلاقات ويقيم من البنيات ماشاء ما عدا أن تكون بعض العناصر المرتبطة بهذه العلاقات أو الدّاخلة في هذه البنيات لا تفيد تحقيقات التجربة الحسية ولا تقديرات العقل المجرّد في الإحاطة بكنهها أو بوصفها"[3]. وقد أورثت هذه الانفصالات الابتعاد عن القيم المعنوية والتربية الروحية التي هي ركيزة توازن الكيان البشري وركيزة وحدة الحياة التي تعد مبدأ من مبادئ الرؤية الحضارية بالمعنى الذي نبتغيه نحن في هذا المقام.

أولا: جذور مشكلة المعرفة والقيم في التّربية والتعليم:

1– جذر حداثي:

إنّ الحداثة الغربية كانت أفقا معرفيا للتحرُّر من هيمنة المنظورات الدّينية والميتافيزيقية على الحياة، ورمت بكل قوتها النّظرية والعملية إلى إرساء مبادئ ارتفعت بها إلى مرتبة اليقينية والكلية والضّرورة، هذه المبادئ هي: **الإنسانية والعقلانية والدُّنيوة**، ومعنى **الإنسانية** الارتكاز على الإنسان فردا ونوعا من أجل بناء الحياة ورسم الأهداف، وهذا خلافا للوجه الدّينية الكنسية التي كان مرتكزها هو الإله كبدأ وكمنتهى، أما **العقلانية** فتروم رصد الموضوعات التي يدركها العقل بمنهجيته العلمية ونظامه المنهجي الملاحظة والفرضية والتجربة

[3] طه عبد الرحمن، **سؤال الأخلاق: مساهمة في النقد الأخلاقي للحداثة الغربية**، (بيروت، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 2002)، ص 92.

وصوغ القانون ثم الترييض (أي استخدام لغة الرياضيات على نطاق واسع)، لتمتدَّ هذه الوصفة المنهجية إلى ميادين الحياة كلّها؛ فجرى عقلنة الدّين وعقلنة المجتمع وعقلنة الممارسة السّياسية، وعقلنة الطّبيعة، حى أضحينا أمام غزو عقلي للعالم[4]. **والثالث مبدأ الدُّنيوة،** الذي يقضي بأن تتمركز حياة الإنسان حول الدّنيا وملذّاتها ومُتَعها ومنافعها، ولا يكون السَّعي الإنساني في العالم إنجازا لرسالة غيبية أو تنفيذ لمشروع مُعد مُسْبقا، بقدر ما هو الارتباط الحميمي بالعالم المادي وشطب أيّة إحالات أخروية.

وقد امتدّت هذه المبادئ إلى أنظمة التربية والقيم الحداثية، وغيّرت دلالات ألفاظها واستبدلتها بدلالات أخرى تنسجم نسقيا مع الرؤية الحداثية للعالم، فلم تعد مقاصد التربية الاستجابة أو تنمية الجوانب الروحية والمعرفية والجسمية للمتعلّم، وإنّما الاجتزاء بالأبعاد العقلية والجسمية والاجتماعية، وانحصرت مناهج التعليم ومضامينها ضمن هذه الأهداف، وأضحت الجامعة مكانا لا لتلقين المبادئ الأخلاقية أو تكوين البصيرة الروحية، وإنّما مكان للتّدريب وتنمية القدرات العقلية من أجل تشغيلها ضمن فروع علمية تنتهج المنهجية التجريبية المادية في قراءتها للطبيعة والإنسان، وأخذت القيم الأخلاقية دورا هامشيا أو منعدما ضمن برامج التربية والتعليم في تجربة الحداثة، لأنّ القيم موضوعات ذاتية ومتصلة بالبعد المعنوي وبالتالي لا تستجيب للمنهج العلمي.

لقد انعكست الحداثة على القيم بإسكانها في رمال التحول والصيرورة. وزعزعة يقينياتها وتعالي أصولها، وضاعف هذا الانعكاس المساءلة الجينيالوجية للقيم، وهي مساءلة مسؤولة عن فساد القيم في الفكر المعاصر، لأنها قالت بأن القيم الأخلاقية ليست من القداسة والأصول المتعالية، وإنّما القيم هي أقنعة يستخدمها الضعفاء من أجل إطفاء مفعول القوة عند الأقوياء، والحداثة القيمية لم تبق ضمن دائرتها الحضارية، وإنّما بسبب إنجازاتها

[4] أنظر: عبد الرزاق بلعقروز، "من عقلانية الحداثة الغربية إلى عقلانية الإيمان التوحيدي"، **مجلة إسلامية المعرفة**، أمريكا: المعهد العالمي للفكر الاسلامي، العدد 76 (2014).

العلمية والاجتماعية، انذجذبت النفوس الإنسانية حولها، وأبصرت فيها انتصارا إنسانيا وثأرا من التاريخ المظلم للبشرية مفهومة على النمط الغربي. وهكذا تسرّبت قيم الحداثة إلى ثقافة المسلمين وشرعت النخب التي جرى تكوينها ضمن أفق المعرفة الغربية في تنزيل هذه المشاريع متوهمّين في انفصالها عن المبادئ الكلية التي تنتظمها، وتشكّلت أنظمة التعليم والتربية على نسق أنظمة التَّعليم والتّربية الغربية، فإذ بالنتائج والآليات تنتج قريبة من نمط الإنسان الغربي، شعورا بالاغتراب عن منابع الحياة الروحية أو مصادر الرؤية الحضارية الاسلامية، وانفصالا عن منظومة القيم الأخلاقية التي تُعدُّ في التصوُّر الاسلامي ذات أولوية سابقة على التعليم المعرفي، وصبغ الأنظمة التعليمية بالصبغة العلمانية، التي"رأت تجريد النّظم التعليمية من المبادئ والقيم الخلقية، لأنّها في حسّها عوائق للتقدُّم والتطور في الحياة، ورأت أنّه إن كان لابد من إشراك المبادئ والقيم في تسديد جزء من الحياة الإنسانية وتوجيهها، فلتتخذ من المبادئ والقيم التي مصدرها الطبيعة والنّفس البشرية، والتي تتوصل إليها العقول والألباب، وأما تلك التي مصدرها الدين، فلاحاجة إلى إشراكها في أي مرفق من مرافق الحياة، فالدّين، شأن شخصي لا ينبغي أن تكون له علاقة بالواقع المعيش"[5].

جلي إذن كيف أن الحداثة المنفصلة عن التّسديد الدّيني والتَّوجيه الأخلاقي انعكست على منظومة التربية والتعليم من خلال النخب التي تشرّبت قيم الحداثة الغربية، ولم تحصّل القدرة على نقدها فضلا عن أن تأتي بما يضاهيها، فأدخلت الإنسان المسلم العربي في هذا التيه والشعور بالاغتراب بين منابع الروح والقوة لديه، وبين المضامين المعرفية التي لا تلتزم بضوابط توجيهيه، ولا تفهم إلا الإنتاجات المعرفية على النّمط المعرفي الحداثي أي المتحررة من أيّة أساسات ابستمولوجية مختلفة.

2– جذر تاريخي ظرفي: هذا الجذر الثاّني في صلة وشيجة مع الجذر الأول، إلا أنّه يصل المشكلة أكثر بالبعد التاريخي والظّرفية الاستعمارية التي أمسكت بجزء كبير من تاريخ

[5] قطب مصطفى سانو، **النّظم التعليمية الوافدة في أفريقيا**، ص 85.

المجتمعات العربية المسلمة وأرادت أن تخرجها على صورتها؛ حيث لم يكن مقصد المستعمر الاستيلاء على ما تمتلكه البلدان العربية المسلمة من ثروات وإمكانات حضارية، وإنّما ساهم في إضعاف روحها الثقافية التي تستمد منها الخصوصية والحركية والتماسك الاجتماعي، والدّليل على ذلك أنه استصحب معه رجال الدين والقساوسة، وأضحى من النّادر أن يحدث انقطاع أو انفصال بينهما، هذه الصّلة "أعلنها مارشال فرنسا بوجو الذي امتدح (علاقاتهم العظيمة) معلّقا بأنّ القساوسة:"يكسبون لنا قلوب العرب الذين أخضعناهم بقوة السلاح". وكان المبشّرون والمؤسسات التبشرية (الكنائس والمدارس والمستشفيات ودور النشر) في نظر الكثير من المسلمين بمثابة ذراع للإمبريالية، وهو جانب من السياسة يحلّ محل المؤسسات الوطنية ويضع محل اللغات والتاريخ المحلّي مناهج غربية، ويُغري الأرواح من خلال المدارس والرعاية الاجتماعية"[6].

لقد قصد الاستعمار تذويب الرّوح الحضارية الاسلامية باعتبارها خميرة التّكوين والإصلاح، وباعتبارها أيضا البؤرة المركزية التي تستمد منها المجتمعات الإسلامية قوتها وطاقتها على الحركة والانطلاق، ولجأ من أجل هذه الحقيقية إلى التّربية والتّعليم، بوصفهما المحاضن الكبرى التي يجري فيها تعليم الإنسان وتأديبه، فعمل على اتباع سياسة التجهيل بغلق المدارس وتقليص التعليم باللغة العربية وإحلال اللغة الفرنسية محلها، وتقدم فرنسا في الجزائر النموذج الأسطع على هذه الحقيقة في سياستها التعليمية في الجزائر؛ حيث عملت على:

- محو اللغة العربية بالجزائر وطمس الثقافة العربية الإسلامية لدى الجزائريين.
- الاهتمام باللهجات المحلية واللّسان العامي على حساب تعلُّم اللغة العربية الفصحى واستعمالها.

[6] جون أسبوزيتو، **الخطر الإسلامي: خرافة أم حقيقة**، ترجمة: قاسم عبده قاسم (مصر: المركز القومي للترجمة، 2009)، ص 128.

– إيجاد تفسيرات مغرضة وأحكام متحيّزة لأحداث التاريخ الجزائري تتنافى والمقومات الأساسية للشخصية الجزائرية وتتعارض وتفاعل الشعب الجزائري مع محيطه العربي الاسلامي.
– اعتبار العنصر البربري من أصل أوروبي والحكم عليه بأنّه معاد بطبعه للعرب.
– اعتبار الصلة بالمشرق نوعا من التبعية والاستيلاب والضياع"[7].

ومقاصد هذه الممارسات الاستعمارية تكوين نخبة تشعر وتفكّر غربيا، ورافضة للمقومات الحضارية التي تنسج الشّخصية الجزائرية بروحها العربية الاسلامية ونزوعها نحو التحرُّر، وغلق الكتاتيب والمدارس العربية ومحاصرة معلميها ومحاربة الزوايا. جميع هذا يؤكّد إرادة المستعمر في تغيير المضمون الثقافي تمهيدا لاستبداله بمضامين ثقافية غربية، لكنها ليست تهدف إلى البلوغ بهم مرتبة الأوروبي الحضاري في فكره وثورته العلمية واكتشافاته العلمية، بقدر ما هو تكوين فئات طيّعة فاقدة لهذه المواصفات، تكوينها بما تكون تابعة وخادمة للمشاريع الغربية لا مستقلة بنفسها. هذه المسالك الاستعمارية انعكست على المنظومات التربوية والقيمة من خلال النخب والمؤسسات مابعد الاستعمار التي أرسلت دعائم مشاريعها التربوية على أسس لا تنبع من روحها الحضارية العربية الاسلامية، وإنّما من إملاءات الاستعمار الثقافي الذي خرج عسكريا لكي يبقى ثقافيا،"ولا يمكن تبرير ذلك إلا بوقوع كثير من العقول القائدة في آسيا وأفريقيا في أسر الافتتان بتعاليم أسيادهم السابقين، حتى أصبحوا غربيين أكثر من العديد من مفكري الغرب، أقل ما يقال إنّ هؤلاء المفكرين العلمانيين في العالم الثالث (بما في ذلك البلاد العربية) عملوا لاستقلال بلادهم من داخل حدود الحضارة الغربية، وبهذا، اكتملت الحلقة النهائية لاستعمار الأمة، بمجرّد استقلالها"[8]. من هنا وبعد هذه التجارب الاستعمارية التي أحدثت أثرا نفسيا سلبيا على الممسكين بزمام المجتمعات،

[7] ناصر الدين سعيدوني، **الجزائر منطلقات وآفاق: مقاربات للواقع الجزائري من خلال قضايا ومفاهيم تاريخية**، (الجزائر : عالم المعرفة، 2009)، ص 76- 84.

[8] مراد هوفمان، **خواء الذّات والأدمغة المستعمرة**، ترجمة عادل المعلّم ونشأت جعفر(مصر: مكتبة الشروق، د ت)، ص6.

فكان أن سعوا إلى تقليد المستعمر أو الغالب في زيّه وعادته وثقافته، فشاعت العلمانية والنّظرة المادية إلى نظم التعليم، وأنتجت **ظاهرة الإزدواجية** في التربية والتعليم نموذجا إنسانيا ثنائيا؛ أحدهما "تربّى في ظل النّظام التعليمي الإسلامي، يغمره إحساس عميق بالورع وتقوى الله، جنبا إلى جنب مع إنسان تربى في ظل النّظام العلماني يظن أنّه لا حدود ولا نهاية لطاقاته، بل وتسوّل له نفسه أنه قادر على أن ينع عالمه الذي يعيش فيه، دونما حاجة إلى توفيق الله وهدايته"[9].

وهذه الثنائية الإنسانية تزيد من انشطار العالم الثقافي للأمة إلى شطرين كبيرين، شطر متخصص في العلوم الحديثة ومنساق مع فلسفتها ورؤيتها إلى العالم، ولا يعرف من علوم حضارته وخصوصيته الثقافية ما يمكنه من الجمع بينهما، وشطر انحصر جهده في العلوم التراثية الفقهية والكلامية غير عارف من علوم العصر شيئا، وهكذا اتسعت هذه الانشطارية، لتُكوّن جماعات لا تسعى الواحدة منها إلى الاتصال بالأخرى تكاملا وإخصابا، فأضحت الأمة الاسلامية تعيش صراعا ثقافيا داخليا، بعد أن كان هذا الصّراع مع الأفق الحضاري الغربي، فتكونت ثقافتان ونموذجان للحياة. ورغم ميل أغلب الأمة إلى النموذج التراثي الذي رغم غربته على العصر لم يضيّع روحه الثقافية أو جوهره، إلا أن النموذج الحداثي العلماني قد ضاعف من هذه الإزدواجية بتبنّيه للمشروع الحداثي وتوسعة هذه الهوة داخليا، وتحالفه مع الاستبداد العسكري ضد أيّة مشاريع تهدف إلى الحرية في تبني المشاريع الثقافية الخاصة. وتعد ثورات الرّبيع العربي الخلاصة الطبيعية للكيفية الحضارية التي انطلقت منها النخب الحداثية العلمانية. لقد راهانت بقوتها المادية والعسكرية على إذابة الثقافة الاسلامية، لكن انبجاس هذه الثورات مؤشر كثيف الدّلالة على رفض واحتجاج النموذج الثقافي الاسلامي

[9] سيّد سجاد حسن وسيّد علي أشرف، **أزمة التعليم الاسلامي**، ترجمة، أمين حسين (الرباط: السعودية، 1983)، ص73.

على إرادة اجتثاث قوته وقيمه، واحتجاج على عدم الوفاء بالقيم التي رُفعت من قبل الاتجاهات الحداثية والعلمانية، كقيمة الحرية والعدالة والعيش الكريم.

لقد عمل الاستعمار في التَّاريخ على تكوين نخبة موالية له في الفكر، ومتشربة لقيمه في الحياة، لأنه عبر التعليم يمكن عبور النموذج الغربي في الحياة، هذا التكوين أسهم في تأزيم مشكلة التربية والتعليم لدى الإنسان العربي المسلم، وجعله يخصص جزءا من قوته النّظرية والعملية للتصدي لهذه الرّمر التي لم تتوان بعد الاستقلال في إمساك مراكز القرارات واستكمال المشروع الاستعماري في تذويب روح الثقافة العربية الاسلامية.

3– جذر ذاتي:

الذّات هنا، مفهومة بالمعنى الثقافي وبالمعنى الحضاري، أي تلك الرُّوح التي صاغتها الرؤية القرآنية ودفعت بها إلى إعادة بناء الإنسانية في عقائدها وتفكيرها ونظام قيمها، إلا أنّ لواحق هذه الذّات أصابها الخور والوهن، وتعطّلت إرادتها عن مواصلة الشهادة على النّاس؛ حيث كفت عن الإبداع الفكري وركنت إلى عالم الأشخاص، أو إلى عالم المنظومات الفكرية التي أدّت وظيفتها في زمنها. لقد تعطّلت قدرة العقل المسلم على الإبداع منذ أن توقفت الطاقة الإيمانية أو قوة الروح، التي تدفع العقل إلى التفكير والاستنهاض والحركة والإبداع، وفقدت الدّلالات القرآنية هيمنتها على مجالات المعرفة والعلوم، وتسرّبت المفاهيم الغربية عن الدّين والعلم والعدل والحكمة إلى الفكر الاسلامي، فجرى إحداث الخلط الدّلالي بينها وبين الدّلالات الأصيلة لهذه المفردات بحسب الرؤية الإسلامية، فتشكلت نخبة منهزمة نفسيا وفاقدة للثقة في تراثها الحضاري، تبنّت الكثير من المفاهيم الغربية عن أكبر المفردات ناظمة للرؤية الإسلامية كمفهوم الدين ومفهوم العلوم وغيرها، وتخلّت عن دورها ووظيفتها التصحيحية للانحراف الفكري والقيمي الذي أمسك بالعقل الإنساني المعاصر.

إنّ المفكر أو الفيلسوف في الفضاء الإسلامي؛ كان من المفروض له أن يكابد من أجل مهمته التّصحيحية، أي تصحيح مسار العالم الذي فقد الهداية، لكنه انخرط ضمن

هذه السُّبل التي رفعت من سلطة المجتمع وأخضعت التَّأويلات المقدَّسة لسُلطان الذّات والتوهُّم في سُلْطَتها ومَقْدرتها، والتحوُّلات الاجتماعية، وهكذا دخلنا في التقويض المنهجي المنظم لتراثنا الفكري وقيمنا الروحية، في حين أنه من الواجب على العلماء والمفكرين التصدي لفكرة التغيُّر الاجتماعي التي نجدها منتشرة لدى المدارس اللغوية الحديثة والمعاصرة وتسببت في التشويش المفاهيمي، والحقيقة أنّ "المجتمع على العكس من ذلك تماما جاهل وفي حاجة مستمرة إلى التعليم والتّوجيه الصّحيح بواسطة العلماء والحكماء الذين يقودونه إلى الخلاص... وهذا يعني أن العلماء والحكماء بيننا يجب أن يتحلّوا باليقظة المعرفية الدّائمة، وأن يظهروا لنا الاستعمالات الخاطئة في اللغة تحدث تغييرا في المعاني وتصطدم مع مفاهيم أساسية في اللغة، ويؤدي ذلك كله في النهاية إلى حالة عامة من التّشويش محصلتها النهائية هي الضّلال في فهم الاسلام وفي فهم رؤيته للوجود"[10].

إنّ أحد مظاهر العجز الذّاتي ومركزيته في أزمة التربية والتعليم، هو أن نخبتنا لا تلتزم بمدأ المسافة مع الغرب، بمعنى أنّهم حولوا الغرب من مصدر للمعرفة إلى معيار للمعرفة، معيار ليس كونيا ولاصادقا ولاضروريا، وإنّما معيار تاريخي مشبع بمذاهب واضعيه في المعرفة والقيم، وهذا بخلاف القيادات الفكرية في الحضارة الاسلامية، التي كانت في مركز قوة نفسية تجعلها تأخذ من الثقافات المتنوعة وتعيد صهرها بما ينسجم ويخدم الرؤية الحضارية الاسلامية، وكانت ثنائية القبول والرفض ملمح منهجي جلي "وهم في ذلك أيضا كانوا يفحصون عن أحسن المصادر التي يستقون منها ما يريدون، وهو الأمر الذي نفتقده في تفكيرنا التربوي المعاصر؛ حيث يهرع البعض منبهرا بتجربة هنا، أو نظرية هناك، مما يموج به فكر الغرب التربوي ومسيرته التعليمية، فيسرع إلى نقلها إلى الأرض العربية الإسلامية دون أن يخضع ما

[10] سيّد محمد نقيب العطاس، **مفهوم التعليم في الاسلام: إطار نظري تصوري لفلسفة إسلامية التعليم**، ترجمة حسن عبد الرزاق النقر (ماليزيا: المعهد العالي العالمي للفكر والحضارة الاسلامية، 1998)، ص 63-64.

ينقل لعمليات فحص ونقد وانتقاء واختيار واستبعاد وقبول وفقا للذّاتية الحضارية الاسلامية"[11].

وبهذا العجز الذّاتي الذي يتبدّى في ضعف فاعلية القيم سلوكيا، وضعف الاجتهاد في العلم نكون قد ضيّعنا المكاسب الكبرى التي طلعت بها الحضارة الاسلامية على العالم بما لا يتوفر عند غيرها، وهذا جميعا يصب في المديونية الحضارية التي تضخّمت فواتيرها وأضافت العجز إلى العجز، والضّعف إلى الضعف.

4– جذر عولمي:

إنّ دلالة العولمة في هذا السياق، تتحدّد ليس في إطار هيمنة النّظم الاقتصادية على المجتمعات، وتحويلها إلى سلع مادية، وإنّما إرادة عولمة كشكل من أشكال التربية والتعليم التي تريد أن تهيمن على العالم، أي أنّ العولمة ليست سياقا اقتصاديا أو قوة سياسية عالمية أو منظومة قيم، إنها فضلا عن هذه المواصفات روح في التربية والتعليم، تتوفّر فيها أركان النّظام التّعليمي المركزية كنسق القيم وصورة الإنسان وجملة الأهداف التي يُراد لها أن تتحقّق. ذلك أنّ العولمة "اتخذت من التربية والتعليم أداة من أدواتها في الهيمنة، والاقتصاد الذي تمارسه بين الشعوب والأمم. ويعلّق بيت هارفاس على دور الجامعات في هذا المجال فيقول إنّ الجامعات التي نشأت في الأصل لنصرة حقوق الإنسان ومكافحة التخلُّف والظّلم والجهل أصبحت وظيفتها في الوقت الحاضر تبرير المشكلات التي تحدثها العولمة والبحث عن حلول لها. ولم يعد بمقدور هذه الجامعات خاصة الجامعات الكبرى الحديث عن المشكلات التي يفرزها اقتصاد العولمة"[12].

وبالفعل، فروح العولمة تمتد لكي تمسك بمؤسسات التعليم في أقطار العالم الثالث ومنها العالم العربي الإسلامي، وهذا الإمساك يؤثر حقيقة المشكلات التي نهضت الجامعات

[11] سعيد اسماعيل علي، **أصول التربية الاسلامية** (مصر: دار السلام، 2008)، ص 202.

[12] ماجد عرسان الكيلاني، **التربية والعولمة** (سوريا: مركز الناقد الثقافي، 2008)، ص 14.

من أجل إيجاد حلول لها، المشكلات التي لها صلة بالبيئة العربية الاسلامية، من أجل أن تنهض وتقوم وتعمر بلدانها، لكن"نظم التربية والتعليم ومؤسساته في أقطار العالم الثالث يجري التحكم بها وتسخيرها وتحويل سكانها إلى بروليتاريا عمالية جديدة يجري تدريبها وتنمية مهاراتها وتدجين نفوسها واتجاهاتها لتعمل في مؤسسات العولمة وأسواقها ومصانعها ومزارعها. ولذلك في ظل العولمة الحاضرة وسياستها الجديدة، صار للتّربية والتعليم في أقطار العالم الثالث دور بارز يقوم على فلسفة تربوية تعتبر الطّلبة رأسمال بشري في بنوك شركات العولمة، وهدفا من أهداف التنمية الاقتصادية التي تديره هذه الشركات. وصارت الأنظمة التعليمية في الأقطار النامية تستمد معايير صلاحها وقيمتها ومكانتها من درجة إسهامها في تحقيق الهدف المذكور"[13].

إنّ العولمة لا تهدف إلى تكوين إنسان متكامل الجوانب، وإنما تجتزئ منه القسم المادي، لكي ترفعه إلى القيمة العليا، والمعرفة في هذا المقام مفصولة عن أيّة وجهة إصلاحية قيمية. "لقد انتقصت العولمة من قدر العلم-في ظل فرعنة العقل-عندما قصرته على الماديات، وبذلك تكون قد أنجزت تمزيق الكيان الإنساني، وألغت مطلبا روحيا من العلم مستبطنا في الفطرة والكينونة الإنسانيتين وهو العلوم بالخالق رب العالمين"[14].

ثانيا: خاتمة: أو رهانات تجديد المعرفة والقيم:

هكذا إذن، تتداخلُ هذه الجذور في إنجاز مهمة تأزيم الفكر والتربية الإسلاميين، وإنتاج نماذج بشرية واهنة لا تخدم أمتها، بقدر ما تخدم مشاريع تتصادم مع الروح الثقافية للأمة الإسلامية، وقد أسهمت هذه النخبة في تعطيل مشاريع الإقلاع الحضاري بخيانتها المزدوجة للأمة: خيانة إنجازات المتقدمين من علماء المسلمين، وخيانة الروح الجماعية للأمة

[13] ماجد عرسان الكيلاني، **التربية والعولمة**، ص 16.

[14] زياد خليل الدغامين، **"تأثر منظومة القيم الإسلامية بظاهرة العولمة"**، في: زياد خليل الدغامين "وآخرون"، **العولمة وانعكاساتها على العالم الإسلامي في المجالين الثقافي والاقتصادي** (الأردن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، دار الرازي، 2008)، ص 162.

المسلمة التي بقيت من دون قيادة، تحرّكها عواطفها تارة، وتحرّكها نزازعها الإيمانية تارة أخرى، من هنا فإنّ أي تفكير في تكوين فاعل إنساني جديد خارج أفق التجديد المعرفي وتفعيل القيم هو انحراف عن حقيقة المشكلة، وتبديد للطاقات العقلية والخلقية ضمن مشاريع تزيد إلى رصيد التخلّف رصيدا آخر من الاستتباع وفقدان الوُجهة.

لأجل ذلك سُنُحاولُ إرساء التَّفكير ضمن أفق تشريعي؛ هو أفق التَّجديد المعرفي وتفعيل القيم باعتبارهما المداخل الاستراتيجية لتكوين فاعل إنساني جديد، وتتوكأ هذه المداخل في مستوى المعرفة على الضوابط المنهجية الآتية :

- إنهاء التناقض بين العلوم الثقافية والأخلاقية.
- إنهاء التناقض بين العقل والوحي.
- إنهاء التناقض بين الفرد والمجتمع.
- مراعاة البيئة العربية الاسلامية في أية تشريعات معرفية بخاصة على مستوى الجامعة.

وفي مستوى القيم؛ فإن المسلك الآمن يأخذ بالركائز الأساسية الآتية:

- تفعيل تدريس القيم وإنهاء التناقض بينها وبين العلم والمضامين المعرفية، واستعادة الدّور الأخلاقي للجامعة، والبحث عن الآليات والوسائل التي تمكّنُ من تفعيل القيم الرُّوحية في الإنسان، الأستاذ والطالب على حد سواء، لأننا ننطلق من أن الجامعة ليست فضاء للتَّدريب وتخزين المعرفة؛ وإنّما هي فضاء لتعلّم الفضيلة، أو أنها الحَلَقةُ الأقوى في مشروع مُواصلة فعل التَّكميل الخُلقي والعقلي للطَّالب في الجامعة، وتفعيل القيم الرّوحية في الجامعة يكون امتداده على مستويات ثلاث:

- التحقُّق بالقيم العملية، لأن تفعيل الرُّوح وقيم الإيمان تثمران تنمية شبكة العلاقات بين الأساتذة والطلبة، لأن الرُّوح الأخلاقي إذا ما سرى داخل الجامعة؛ فإن الجهود تتكتّل، وتعم قيم التَّحابُب والتآلف والتوادد، ذلك أنه من دون شبكة العلاقات الجامعية الاجتماعية، فإن

برامج التّعليم وأفق المستقبل تكون فاقدة للمقصد وغير متحقّقة بالخاصية الفعلية والخاصية القصدية والخاصية العمومية.

– **أثر تفعيل القيم الروحية فِكْريا**: للأستاذ والطَّالب على حد سواء، لأنّ العقل المجرّد والعلم المنفصل عن العمل وقوة الروح، لا تؤدّي –هذه كلها– إلى الإبداع وإخراج النّوابغ أو القادة للأمة في الفكر والعمل.

– **أثر تفعيل القيم الروحية حيويا**: وذلك بتنظيم الغرائز الحيوية تنظيما يصلها بأفق القيم في الجامعة، وأولوية القيم الروحية والفكرية من أجل استعادة الدّور الحضاري للجامعة.

أما من حيث **آليات تفعيل هذه القيم** فيمكن قسمتها إلى قسمين: القسم النّظري والقسم التّفعيلي، فالأول يتّصل باقتراح مقرّرات دراسية لها صلة بدائرة القيم الروحية في شعب المعرفة التي تدرّس في الجامعة، والقسم التفعيلي يتّصل بالوسائل التي تقوي الاتصال بالرُّوح في الجامعة.