الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة باتنة –1–

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم الفلسفة

الرقم التسلسلي: .....

التأصيل التربوي في الفكر العربي المعاصر

– ماجد عرسان الكيلاني أنموذجا–

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث (LMD) في الفلسفة

تخصص: فلسفة معاصرة: مذاهب ومناهج

إعداد الطالبة:

نوال أوراغ

إشراف الأستاذ الدكتور:

فوزية شراد

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	مؤسسة العمل	الصفة
موسى بن سماعين	أستاذ محاضر–أ–	جامعة باتنة–1–	رئيسا
فوزيـــة شـــــراد	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة –1–	مشرفا ومقررا
محمد رضا حشاني	أستاذ محاضر–أ–	جامعة باتنة –1–	عضوا مناقشا
نصيرة هرنون	أستاذ محاضر –أ–	جامعة قسنطينة–2–	عضوا مناقشا
عبد المجيد مسالتي	أستاذ محاضر –أ–	جامعة المسيلة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية:

2022–2021 م

﴿ وَلَنَبْلُوَنَّكُم بِشَيْءٍ مِّنَ ٱلْخَوْفِ وَٱلْجُوعِ وَنَقْصٍ مِّنَ ٱلْأَمْوَٰلِ
وَٱلْأَنفُسِ وَٱلثَّمَرَٰتِ ۗ وَبَشِّرِ ٱلصَّٰبِرِينَ ﴿١٥٥﴾ ٱلَّذِينَ إِذَآ أَصَٰبَتْهُم
مُّصِيبَةٌ قَالُوٓاْ إِنَّا لِلَّهِ وَإِنَّآ إِلَيْهِ رَ�ٰجِعُونَ ﴿١٥٦﴾ أُوْلَٰٓئِكَ عَلَيْهِمْ
صَلَوَٰتٌ مِّن رَّبِّهِمْ وَرَحْمَةٌ ۖ وَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُهْتَدُونَ ﴿١٥٧﴾ ﴾

البقرة: 155 - 157

الشكر والتقدير

إلى الأستاذة الدكتورة **فوزية شراد** كل معاني الشكر والتقدير، على تفضلها للإشراف على هذا العمل، وعلى كل التوجيهات والنصائح التي قدمتها لي.

كل الشكر والتقدير:

الى الدكتور محمد الكيلاني.

الى الدكتور فارح مسرحي.

إلى كل من ساعدني على إخراج هذا العمل إلى دفّات هذه الصفحات.

الشكر موصول لصاحب "مكتبة الحكمة"

الاهداء

ربِّي أنت وهبتني وأجزلت العطاء فلك الثناء الحسن والشكر.

ربِّي يا من وهب لي أمًّا احترقت شمعتها لتنير دربي وتُشعل نار الطموح في قلبي.

الى روح والدي أُهدي هذا العمل.

ربِّي يا من وهب لي نعمة الولد، فأعطى وأخذ قطعة من قلبي وروح فؤادي ونور بصري، انه القلب والفؤاد والبصر، ابني "**إسلام عبد الحكيم**"، إلى روحك وعطرك الذي يفوح من الجنّات. كل ما أقدِّمه وأبذُله في حياتي من أجل أن تنعم في رضوان الرحمان، وفي جنّات الخُلد.

اللهم لك الحمد والشكر.

سلام من قلب أمٍّ احترق إلى روح تُرفرفُ في أعناق السماء.

مقدمة

إن الاشتغال على سؤال الإنسان قد أصبح رهانا حقيقيا للفلسفة المعاصرة، وذلك بحثا عن أجوبة يتوق إليها الإنسان المعاصر ومنها كيفية الخلاص من الجحيم الذي فرضته الحضارة الغربية. كضياع الأخلاقية من الإنسان السائل، وإنكاره للمقدَّس، والتِّيه الحضّاري الذي يضطهده في ظل غُربة تعصف أمام تشتُت الوعي واضمحلال القيّم، واستبداد السياسة وأحادية التفكير، والتوُّجه نحو السيطرة على العالم بمُسمَّى القرية الكونية وقوانين العولمة. وأمام هذا الوهن والغثائية التي أصابت عقل المسلم، فأضعفته وشلَّت من قُدُراته على الابداع والتفكير في إيجاد إطار معرفي ومنهجي يخلص من خلاله إلى تأطير خطواته نحو النهوض الحضاري. وهو ما يتطلب تغييرا اجتماعيا وحضاريا وفق رؤية سُننية وكونية تخضع لمرجعية القرآن والسنة وتُؤسِّس لوعي الإنسان بوظيفته الوجوديّة والاستخلافيّة وفاعليته الحضاريّة ضمن أطر معرفيّة ومنهجيّة. ولاشك أن أي عملية تغيير تتعلق بالإنسان لابد أن تنطلق من ضرورة التغيير التربوي، فكل فعل حضّاري هو بالأساس فعل ثقافي، وكل فعل ثقافي هو فعل تربوي، وهو الذي يُحدِّد الأبعاد العقديّة والسلوكيّة والأخلاقيّة والاجتماعيّة في العمليّة التربويّة، باعتبارها أساسا لكل تغيير أو تجديد. وتأسيس هذا الفعل يتعلق بالتأصيل المعرفي والمنهجي والمقاصدي لموضوعه ومناهجه وأهدافه وغاياته، والتِّي تُحقق في تكامُلها الوظيفة الوجوديَّة للفرد في أبعاده العقديّة والسُلوكيّة والمنهجيّة والمعرفيّة، والوظيفة الحضاريّة للأمّة التي تتأسس وفق مفهوم سُنني كوني ذو توجه بِنائي مُتكامل يُحقق أبعاد التجديد الحضّاري، فنقطة الانطلاق في عملية التأصيل ضمن التصوُّر الإسلامي تسعى لتحديد مفهوم جديد للإنسان وفق المنهج القرآني.

لذا، فالعمل على إعداد الإنسان يقتضي وضع مشروع تربوي يُحدد الآليات والطرائق، ويُشخِّصُ المشكلات، ويضع الحلول التي تُساهم في إعداد الإنسان المسلم من أجل العودة إلى خط الحضارة والمساهمة في بنائها وبعثها. حيث يعتقد الكثير أنّ المشكلة الأساسية التي يُعاني منها العالم الإسلامّي خاصة والفكر الغربي في عمومه هي بالأساس مشكلة تربويّة. فلا يمكن الوقوف على أزمة الحضّارة دون طرح سؤال حول أزمة التربية التي نتخبط فيها.

والخروج من هذه الأزمة يتوقف على تحديد وظيفة الإنسان. فهو لم يُخلَق من العدم، بل ليستخلفَ وليُعمِّرَ ويتحضَّر وفق توجيهات الوحي. فإصلاح الإنسان وإعادة تشكيله ثقافيا وحضَّاريًا يقتضي منهجيَّة إسلاميَّة تربط المنهج بأصوله، فـ: «الشخصيَّة المُسلمة اليوم تعيش في أزمة، لأنها افتقدت الكثير من منهجيتِّها وصوابها، وانحسر شهودها الحضّاري، وعجزت عن التقويم والمراجعة، ومعرفة أسباب القصور...»[1].

وتمتد هذه الأزمة في ميدان فلسفة التربية إلى ميادين الحياة الإنسانية المختلفة، وهو ما دفع بالمفكرين والمتخصصين في الميدان إلى بحث أسبابها وتشخيص عناصرها والعمل على تحديد آليات العلاج. ولقد اشتغل روّاد الإصلاح والنهضة في العصر الحديث على مشكلات الحضارة كمشكلة التربية ومشكلة الثقافة ومشكلة السياسة، وهي مشكلات ذات أوجه مختلفة لأزمة واحدة. ولا أحد ينكر أن العامل الناظم والضابط للخروج من هذه الأزمات والمشكلات هو الشروع في انجاز الفعل الحضاري النهضوي. ولتحقيق هذا النهوض والاقلاع لابدّ من عملية إصلاح تربوي يشمل كل مجالات الحياة والفكر، وهو ما يقتضي وضع مُحددات وشروط لتحقيق هذا المشروع.

حيث، اتجه الكثير من المفكرين إلى التأصيل بوصفه عملية معرفيّة تنخرط في انجاز حوار خلاّق ومنتج مع مبتكرات الفكر الإنساني، فالتأصيل يفترض تراكما معرفيًّا وكيفيًّا في مجال البحث في فلسفة التربية . وهو ما دفع ماجد عرسان الكيلاني للانخراط في عملية النقد التي انصبت على مناهج وأهداف ومفهوم لفلسفة التربية في العالمين الغربي والإسلامي، فالأوّل يعيش فراغا روحيا وتمزُّقًا أخلاقيًّا، والثاني يعيش الاغتراب والخضوع إلى إرادة التقليد والتبعيَّة والازدواجيّة. فالعمل على التأصيل التربوي ليس الغرض منه مجرد البحث النظري في أسس نظرية ما واستخراجها من النصوص الشرعية التي دلّت عليها، ولا ربط الحاضر بالماضي والانغلاق عليه، بل البحث عن إمكانية التحقُّق الواقعي بتلك المُثل

[1] طه جابر العلواني، إصلاح الفكر الإسلامي بين القدرات والعقبات، ورقة عمل، الدار العالمية للكتاب الإسلامي، المعهد العالمي للفكر الاسلامي، ط2، 1414-1994، ص3.

والاجتهاد في تحصيلها نظرا وعملا. أي ربط البحث بالمرجعيّة الفكريّة والمنظومة الأخلاقيّة ومجال التداول الإسلامي حتى نجعل من القرآن الكريم منهجًا للحياة وتقويما للسلوك.

ولقد تضمنَّت جهود النهضة العربية والإسلامية التي لم تُثْمِر أغلبها في تحقيق مشاريعها الفكرية بسبب أدلجتها الفكرية أوفي محاولة منها لإسقاط تلك التصوُّرات الهجينة التي استوردتها، أو لقصور أفكارها، أو بالنظر لطبيعة الظروف الفكرية والبيئية التي أحاطت بها. ولقد كان في مشروع بعض منظريها أمثال عبد الحميد بن باديس، ومحمد عبده، ورشيد رضا والكواكبي ومالك بن نبي... وغيرها من المحاولات التي استلهمت روح الإسلام في تأسيس تصوراتها ومواقفها. لكن غاب عنها الالتزام في العمل، فكان مصيرها أن تُدفنَ في رفوف التاريخ. ولقد حاول زعماء الإصلاح في الفكر العربي الحديث والمعاصر أن يحفظوا ماء وجه الحضارة الإسلامية والعمل على إحيائها. وكانت نقطة الارتكاز في تلك المشاريع هي العمل على الإصلاح التربوي. حيث نظر روّاد النهضة الحديثة إلى التربية وتأصيلها باعتبارها أسّا مركزيا في كل نهضة، واعتبرها الكثير منهم بأنها وسيلة لإصلاح حال الأمة، والمخرج من الأزمات التي يتخبط فيها العالم الإسلامي. لذا كان العمل على المسألة التربوية وتأصيل الفكر التربوي محور اهتمام ماجد عرسان الكيلاني.

1/ الفرش الإشكالي:

البحث عن مفهوم للنظرية التربوية الإسلامية والتأسيس الفلسفي لها هو محور هذه الأطروحة، خاصة في ظلِّ الاختلاف الذي عرفه هذا المفهوم وأسس النظرية التربوية من عصر إلى آخر. وبالعودة إلى هذه الأصول التاريخية للمفهوم نعثر على تحديدات مختلفة. فلقد ارتبط مفهوم النظرية التربوية في العصر اليوناني بالتصوّر الذي يُحدّد صورة المواطن الصالح وعلاقته بالدولة والأساليب التي تستعمل في تنشئة الفرد على ذلك. أمّا في العصر المسيحي فقد انحصر مفهوم الفعل التربوي في غرس الإيمان بفكرة الخلاص التي تُوفرُّ له النجاة من شرور الدنيا وتهيئته للسعادة الأخروية. وببزوغ النهضة الأوروبية ارتبط المفهوم

بإعداد الفرد للاستمتاع بالحياة واستغلال البيئة المحيطة والاهتمام بالتربية الجمالية والبدنية والسلوكية. وفي العصر الحديث أصبح هذا المفهوم أشُدّ ارتباطا برفع مستوى المعيشة ونشر الأفكار الإنسانية، والنظر إلى التربيّة كاستثمار اقتصادي ودعامة من دعائم التطوُّر التكنولوجي والعلمي والصناعي،[1]حيث أضحى الهاجس الوحيد بالنسبة للإنسان الحديث هو الانغماس في حياة الترف وتحقيق الرفاهية الاقتصادية، والتمتع بالقيم الاستهلاكية باختلاف عناوينها. وبشروق شمس الإسلام اتخذ المفهوم بعدا روحيا وغيبيا، فالإنسان لا يكتفي بسعيه في الحياة الدنيا وإنما بسعيه إلى الفلاح عن طريق منهج التزكية ليتيقن بأن الآخرة خير وأبقى وهي خير له من الأولى. فيشتغل المفهوم بربط النظرية بفكرة الإسلام الكُليَّة عن الوجود الإنساني وعلاقته بالخالق والكون والحياة لقول تعالى: ﴿ طه ۝١ مَآ أَنزَلۡنَا عَلَيۡكَ ٱلۡقُرۡءَانَ لِتَشۡقَىٰٓ ۝٢ إِلَّا تَذۡكِرَةٗ لِّمَن يَخۡشَىٰ ۝٣ تَنزِيلٗا مِّمَّنۡ خَلَقَ ٱلۡأَرۡضَ وَٱلسَّمَٰوَٰتِ ٱلۡعُلَى ۝٤ ٱلرَّحۡمَٰنُ عَلَى ٱلۡعَرۡشِ ٱسۡتَوَىٰ ۝٥ ﴾(طه: 1-5).

إن هذه المعاني الجمالية تحمل قيما بالغة تحدد المصدر الأول للتربية الإسلامية ومنهجها في التحقق بالعبادة لله وحده، والتخلُّق بالقرآن الذي يُحدد معنى الوجود الإنساني في علاقته بربِّه الخالق، وبالكون والحياة، وتنظيم العلاقة بين هذه العناصر هو الذي يؤسس لمفهوم النظرية التربوية الإسلامية ويُؤصّلُ لها.

في هذا الاطار، يُعدُّ ماجد عرسان الكيلاني من المفكرين الذين استلهموا تلك الجهود واستوطنوا في نصِّها لاستنطاقها واجتهدوا في الجمع بين تلك المحاولات والبحث عن تلك الأصول والحفر عنها في النص الشرعي بهدف تأسيس فلسفة تربوية تقوم على جملة من المبادئ والأسس والغايات والمقاصد. التي قد استفادها عن غيره ممن سبقه في العمل على

[1] ماجد عرسان الكيلاني، تطور مفهوم النظرية التربوية دراسة منهجية في الأصول التاريخية للتربية الإسلامية، بيروت، دار ابن كثير، المدينة المنورة، دار التراث، ط3، 1985، ص19.

التأصيل التربوي أو اجتهد في ابداعها وصياغتها لتُشكِّل أصولا وأسسا لنظريته. ولعل هذا البحث يطرح أكثر من مشكلة تحوم حول إمكانيات المُضي قُدمًا بغرض هذا التأسيس.

إن فلسفة التربية عند الكيلاني تنشدُ إخراج النموذج الإنساني المنشود، لكن هذا التصور يختلف عن النماذج التي صاغتها فلسفات الماهيّات –الكائن المُجرَّد– وعن ذلك الإنسان الذي ألّهته فلسفة العصور الوسطى واتجهت في تصوّراتها إلى تخليصه من الخطيئة. وهو ليس ذلك الكائن الذي فككته الوجودية في سبيل تأسيس مقولات مجرّدة كالحرية والعدم والوجود، ولا يمكن اعتباره مجرد أداة لتحقيق قيم الامبرياليّة الرأسمالية والديمقراطيّات الفاسدة، فلا يمكن لفلسفة الإنسان أن تؤسِّس لدين الإنسان كما يقول ادغار موران.

كلُّ هذه الفلسفات نظرت إلى الإنسان من زوايا مختلفة، وحاولت أن تؤسِّس لمقاربات نسقية إما به أو لأجله. وهي تصوُّرات عملت على الأخذ بيد الإنسان، لكنها فشلت في ذلك لأنها لم تُراع طبيعة تكوينه المركبّة، وأهملت جوانب أخرى ذات صلة بحقيقته.

لذا يُعد التأصيل التربوي اليوم، ضرورة تاريخية وحضارية وثقافية حتى تضمن الأمة إنسانيتها واستمراريتها ورُقيِّها وربط جذورها بفروعها، لتتجاوز ظاهرة الاغتراب والتسليع والتشيء وتقنين الإنسان، ويقتضي كل هذا إعادة هيكلة دائرة الوعي الإنساني ووصله بإرثه الحضاري.

2/ دوافع اختيار الموضوع:

من الدوافع التي وضعتنا في غمار هذا البحث وجعلتنا نتجادف شقوقه وتخومه الفكرية. هي شغفنا بالفكر الإسلامي، والانصياع لدعوة طه عبد الرحمن التي تلقفناها من قراءتنا لنصوصه التي تحمل دعوة صريحة لاستكمال المشروع التربوي وتبنيه كمشروع فلسفي لبناء حداثة إسلامية، تلك الدعاوى نجدها أيضا بصورة واضحة في فكر ماجد عرسان الكيلاني. وهي محاولات تُجمعُ على أن الطريق إلى بناء فلسفة إسلامية وتحقيق الإبداع فيها ينطلق

من ضرورة البحث عن السبيل الذي يُوصِل إلى تحصيل تلك القدرة. والوصول إلى المطلوب من غير تبذير الجهد والوقت.

طموحنا للانخراط في التأسيس لفلسفة أخلاقية تربوية تحدده رؤيتنا وتصوراتنا عن طبيعة المناهج والأهداف التي يقوم عليها النظام التربوي. عملا بمسلمات مالك بن نبي التي يرى من خلالها أن التربية هي الدستور الثقافي للمجتمع، فالثقافة ليست إلا المناخ النفسي والاجتماعي الذي ينمو فيه الفرد، ويؤكد الارتباط القائم بين التربية كأداة ومنظومة القيم الثقافية كمحتوى والحضارة كمنتوج تربوي.

3/ أهمية البحث:

السؤال عن الإنسان هو سؤال عن غربة الإنسان وتيهه الحضّاري الذي دفعه إلى فقد بوصلة السير في النفق المظلم، وعصفت به ايديولوجيات مختلفة وكيانات بمسميّات متعددة، لأن إنسان ما بعد الحضارة هو أخطر إنسان، والسبيل إلى إعادة ضمّه إلى طور الحضارة يكون عن طريق التربية.

في اعتقادنا، أن التربية كإطار ثقافي، وكيان اجتماعي، ودستور سياسي، ونظام أخلاقي تحدد منطق العمل، وتصنع مقياس الذوق الجمالي الذي يُمكننا من إعداد الإنسان الجديد، وتُعلمنا كيف نتحضّر، وتضع في أيدينا أدوات الإقلاع الحضاري. فلا نهضة بلا بذر الأرض ولا حضارة دون صناعة مفهوم للإنسان.

إن راهنية سؤال التربية، تحيلنا إلى السؤال عن الإنسان سؤالا ينفتح مباشرة على التربية لأنها الوعاء الذي ينهل منه قيمه وتصوراته ومبادئه. فالعمل على هذا المشروع بمثابة التأسيس لبراديغم معرفي جديد. لا يُعنى بشيء أكثر من اعتنائه بالإنسان، فهو صورة عن الخالق، وأداة للتعمير والاستخلاف والشهود الحضاري. لذا تبحث نظرية التربية عند الكيلاني في تأصيل مبادئ هذه النظرية وفق ما جاء به القرآن. والعمل من جهة أخرى، لتحقيق التلاؤم مع قيم الحداثة.

العمل يهدف إلى إيجاد شكل جديد للحياة الاجتماعية والإنسانية التي تتحقق بالقيم العالمية التي يدعو إليها الإسلام بتأسيس براديغم معرفي جديد يجمع بين الأصول الفكرية للنظرية التربوية التي تكمن في النص(القرآن–السنّة). وتأصيل نموذج الاعتراف الذي قعَدَّت له بعض النماذج الفكريّة في الأصول الغربية والتي ترمي إلى التخَلُّق بالقيِّم التربويّة، وتأسيس فلسفات اجتماعية معاصرة ذات بعد تربويّ وأخلاقيّ، كقيم المجتمع التواصلي التي أصّلها "هابرماس" أو مبدأ الاعتراف الذي ينشده "هونيث أكسل". وهي قيم ترى أن الأشياء تكتسب قيمتها من الإنسان لا العكس، وبذلك تتحطم الشيئية ويُدنس الاغتراب. ويتم تجاوز قيم العدمية والتحرر الأعمى التي رسَّختها الامبريَّالية والديمقراطيَّات الفاسدة والنظم الفاشيّة والديكتاتوريّة المقيتة.

4/ إشكالية البحث:

تتعلق الدراسة ببحث إشكالية العلاقة بين الإنسان والله، وبين الإنسان والعالم، وبين الإنسان والإنسان، وهي علاقات تندرج كلها ضمن إشكالية العلاقة بين الإيمان والعقل، والتكامل بين الغيب والشهادة. وهو مجال معرفي أصبح مقصودا من العديد من فلاسفة ومفكري الإسلام المعاصرين والمحدثين. والهدف هو إيجاد مخرج من عاصفة التأزّم الحضاري الذي تُكابده الأمة العربية والإسلامية. ولما كانت قاعدة هذا البحث هي التربية. فالأصل فيها هو البحث عن الإنسان الذي يتعلق بقيم الإسلام.

ولما كان فهم العقيدة هو شكل من أشكال التربية بهدف ممارستها وصقل قيم الإنسان ليكون صالحا، ويُؤتي العمل الصالح. من هنا، كانت فلسفة التربية الإسلامية محاولة لقراءة وفهم بعض جوانب وظيفة الدين في الاجتماع الإنساني. وهذه المحاولة نعتقد أنها صورة جديدة لا علاقة لها بالتقليد الراسخ في منظومتنا الفكرية خاصة في ميدان فلسفة التربية. فنحن بأمس الحاجة إلى فكر تربوي متميّز يناسب حاجات العصر، ليدرأ التقليد وينوء إلى بعث قيم حيّة في السلوك الإنساني والاجتماعي للفرد المسلم.

من هنا تتولد إشكالية البحث، وهي ذات مستويين مختلفين. الأوّل يتعلق بإشكالية التنظير وتشعُّب البحث خاصة في ظل كُثرة التصوُّرات والرؤى الفلسفية في ميدان التربية، أمّا الثاني يتعلق بميدان العمل والتطبيق والممارسة. وهذا المستوى الأخير يطرح أكثر من صعوبة، أبرزها عدم التوفيق في إسقاط التصوّرات التربوية على ميدان الممارسة السلوكيّة. وعدم الاهتداء إلى أنجع الآليات لتحقيق القيم التربوية التي تقود إلى إخراج النموذج الإنساني المنشود. وقد يقودنا من جهة أخرى، إلى الوقوع في آفات أخرى، مثل آفة التضخيم والتعظيم، آفة التجزئة والاختزال، آفة التكرار والاجترار. ونحسب أن أغلب المشاريع التربوية كان مآلها هذه الانزلاقات الفكرية والمنطقية.

لذا كان الإشكال المحوري للبحث: **هل يمكن للفكر العربي المعاصر بناء فكر تربوي أصيل يحقق الإبداع في كل مجالات المعرفة الإنسانية انطلاقا من النموذج المعرفي التربوي الذي يقدمه الكيلاني؟**

ويتفرع عن هذه الإشكالية أسئلة محورية تُجيب عنها فصول البحث منها:

ما هي المقاربة المفاهيمية والتاريخية التي انطلق منها الكيلاني في تحديد مفهوم التأصيل التربوي؟

ما هي أسس ومجالات التأصيل التربوي التي اعتمدها وبحثها الكيلاني؟

هل يمكن التأسيس لنظرية تربوية إسلامية تُحقق التكامل المعرفي والترابط النصِّي بفتح مقاربة تواصلية مع نماذج فكرية نهضوية معيّنة؟

هل يمكن للتأصيل التربوي أن يُحقق الجمع بين الرؤية الكونية والخصوصية الثقافية؟

هل استطاع الكيلاني أن يربط النظرية التربوية بأصولها في القرآن والسنّة، أم أن محاولاته لا تعدو أن تكون اجتهادا جانبه الصواب؟

5/ منهج الدراسة:

بالنسبة لمنهج الدراسة، اعتمدنا على منهج التحليل والتركيب كونه يتناسب مع طبيعة الموضوع، بغرض تحليل المبادئ والأسس التي ينطلق منها المفكر في بناء وتأصيل نظريته التربوية، وهو المنهج الأنسب للقيام ببعض عمليات الاستنباط والاستدلال المنطقي على ما توفر لدينا من معطيات. وننتهي إلى صياغة تركيبية لنتائج البحث ومخرجاته، والتي تتمثل في أهم الأسس والمرتكزات التي تُقعّدُ لرؤية كونية للنظرية التربوية. والتي تنطلق من النقد كركن أصيل في البحث الفلسفي، وتزكية المفاهيم القرآنية كأساس لبناء نظرية فلسفية تربوية.

6/ الدراسات السابقة:

تندرج هذه الدراسة ضمن مساع معرفية وابستمولوجية لتأسيس خطاب تربوي ينطلق من رؤية توحيدية، والبحث عن العدة المفاهيمية والمرجعية الفكرية للنظرية التربوية، ونقرأ في هذا السياق محاولات كثيرة ترمي كلها إلى تأسيس خطاب تربوي إسلامي أصيل في مبادئه ومناهجه وأهدافه، وتلتقي هنا أطروحات علي شريعتي ومالك بن نبي، ومحمد أبو القاسم حاج حمد، وعبد الوهاب المسيري، طه عبد الرحمن، فتحي حسن الملكاوي، طه جابر العلواني، وأعمال كثيرة أخرى لا يسعنا البحث لذكرها ودراستها. وقد انعقدت العديد من الندوات والمؤتمرات الدولية في السياق ذاته حول التأسيس لنظرية تربوية إسلامية منها:

المؤتمر التربوي- نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة- بالمملكة الأردنية، أيام (24-27) جويلية1990. وصدرت أعمال المؤتمر في كتاب أشرف على تحريره فتحي حسن ملكاوي (جمعية الدراسات والبحوث الإسلامية، عمان، 1991).

مؤتمر الرؤية الإسلامية وانعكاساتها على التربية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، أيام (13-14) أفريل2008، المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

وفي سياق بحثنا، يتضح لنا صعوبة الإمساك بالناظم المعرفي للدراسات التي تناولت فكر المفكر، والتي تعلق بعضها بدراسة السيرة الحياتية للكيلاني مثل دراسة الباحث محمد

يونس حبيب (2018) المُقدَمة إلى قسم الدعوة والخطابة ببغداد– كلية الإمام الأعظم – بجمهورية العراق بعنوان الدكتور ماجد عرسان الكيلاني وجهوده التربوية والفكرية، وهي عبارة عن رسالة ماجستير. والتي تناول فيها ثلاثة فصول، عالج في الفصل الأول عرض للسيرة الذاتية للمفكر ماجد عرسان الكيلاني، أما الفصل الثاني فقد بحث فيه جهوده وآثاره التربوية، وفي الفصل الثالث جهوده وآثاره الفكرية. واتسمت الدراسة بالطرح العام دون تخصص.

الدراسة الثانية عبارة عن بحث مقدم لنيل رسالة الماجستير في التربية الإسلامية للباحث رسمي عثمان نغيمش العنزي (2015) موسومة ب: "معالم الفكر التربوي الإسلامي عند ماجد عرسان الكيلاني" تناولت الدراسة حياة ماجد عرسان الكيلاني ووقفت عند أهم محطاته العلمية وأهمية البحث في فكره ومنهجه في التعامل مع القضايا التربوية في الفصل الأوّل. وعالج الفصل الثاني التأسيس الفلسفي لنظرية التربية الإسلامية، وسلطَّ الفصل الثالث الضوء على نظرية المنهاج في فكر الكيلاني، والفصل الأخير تناول تحديات التربية الإسلامية في فكر الكيلاني.

بحث آخر بعنوان مفهوم التربية الإسلامية عند الدكتور ماجد عرسان الكيلاني في كتاب: "تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية" مقدم من طرف الباحث عرفين وليدة رحمانيا (2011) بجامعة المحمدية أندونيسيا – لم نتحصل على متن البحث–

دراسة أخرى مقدمة إلى كلية طيبة بالمملكة العربية السعودية من إعداد الباحث نصر عبده محمد علي، وهي عبارة عن بحث مكمل لنيل درجة الماجستير بقسم علم الأصول موسومة بمعالم التجديد في التربية الإسلامية عند ماجد عرسان الكيلاني–دراسة تحليلية–.

وفي السياق ذاته، قدمت الباحثة سارة بنت محمد صالح الحسني أطروحة دكتوراه بعنوان جهود الدكتور ماجد عرسان الكيلاني–رحمه الله– في خدمة الثقافة الإسلامية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة. وهي تنقسم إلى ثلاثة أبواب، الأول بعنوان ترجمة الدكتور ماجد عرسان الكيلاني ضمَّ فصلين: الأول، سيرة الدكتور ماجد الكيلاني الذاتية، والفصل الثاني

مناقب الدكتور ماجد الكيلاني ورأي العلماء فيه. أما الباب الثاني، قدمت فيه جهوده العلمية في بيان الواقع الثقافي المعاصر في المجتمعات الإسلامية وبالتحليل تناولت تحته ثلاثة فصول، أولها كان لبيان الواقع الاجتماعي في البلاد الإسلامية، والثاني بيان الخطر الصهيوني على العالم الإسلامي وأثره على الثقافة الإسلامية، أما الفصل الثالث، اهتم ببيان الواقع الفكري في المجتمع والبحث في التعصب وجذوره في الفكر العربي ويطرح أفق الحوار كمخرج من نفق التعصب والأسس المنهجية لقيمه والحاجة إليه. ولقد تطرق الباب الثالث إلى معرفة أسباب ضعف الحاضر الثقافي في الأمة الإسلامية وعوامل النهوض بها لدى الكيلاني، وتم تشخيص المشكلة ومعالجتها عبر ثلاث فصول، أولها يُشخص أسباب الضعف الثقافي في الأمة الإسلامية، أما الثاني، يقدم الحلول ويحددها في مقوِّمات الأمة المسلمة، والفصل الثالث رسالة المسلم للعالم. تميزت الأطروحة بعرض نظري لأهم المفاهيم والمشكلات التي تضم فكر الكيلاني ومشروعه الثقافي من زوايا مختلفة نفسية وتربوية وتاريخية وسياسية، مع إبراز أهم المنعطفات الفكرية في مشروع التربوي الثقافي. ونحسبها من أهم الدراسات التي تناولت فكره عرضا وتحليلا.

ونشر مقال للباحثة، زوّاط سعيدة* بعنوان فلسفة التربية عند ماجد عرسان الكيلاني، مقال ضمن مجلة المعيار، مجلد23، عدد46، سنة2019. وتناولت فيه بالدراسة نقد الكيلاني للفلسفات التربوية الغربية وتأسيس فلسفة التربية الإسلامية كبديل حضاري عن فلسفات التربية الغربية.

6/ خطة البحث:

تطبيقا للمنهج المتبع جاءت خطة البحث في مقدمة وأربع فصول وخاتمة، أما المقدمة فتُمثلُ الإطار العام لخطة البحث وتحديد الإشكالية المحورية التي شكلت موضوع الدراسة.

* باحثة جزائرية بالجامعة الإسلامية، الأمير عبد القادر، قسنطينة.

الفصل الأول والموسوم ب: "في السياق المفاهيمي والتاريخي لسؤال التأصيل التربوي" ينطلق من بحث عوامل تشكل شخصية الكيلاني، ومحاولة تحديد مفهوم للتأصيل التربوي من خلال بعض المقاربات المختلفة للموضوع، بتحديد مفهومي التربية والتأصيل، ولقد أخذنا بالمفاهيم المتاخمة للمعنى الذي يصبو إليه البحث، لا المعاني العامة، مع الحذر من الابتعاد في البحث عن الجذور التاريخية للمفهوم. وإبراز المشكلة التي يعالجها البحث بمراعاة منهج التشخيص والمعالجة الذي يدفعنا إلى البحث في شروط التأصيل ومعاييره وبيان الحاجة إليه في ظل التعصُّب الفكرِّي وتمزُّق المشاريع الفكريَّة من حيث الأهداف والغايات لا من حيث المنطلقات والمبادئ.

أما الفصل الثاني، الموسوم ب:" من سؤال الانسان الى سؤال التربية–التأصيل ابراز الرؤية وتحديد المنهج–" فهو بحث نظري واستنباط منهجي لمبادئ وأسس التأصيل التربوي عند الكيلاني في مجالاته المحددة معرفيا ومنهجيا ومقاصديا، والمقصد من ذلك التأسيس الفلسفي للنظرية التربوية عند الكيلاني وربطها بالأصول التي استنبطت منها، ثم العمل على ربطها معرفيا بالتصورات التربوية والفلسفية المعاصرة في الفكر الإسلامي.

أما الفصل الثالث، جاء بعنوان:"من التنظير الى التأسيس–نحو مقاربة معرفية لتحقيق التكامل التربوي في الفكر العربي المعاصر" فهو تطبيق لما سبق، حيث انطلقنا من عرض أهم المطارحات الفكرية التي يبدو أنها تتقاطع معرفيا ومنهجيا مع فكر الكيلاني، سعيا منا إلى تحديد عناصر التكامل التربوي بين النماذج المعرفية المختارة وهي ليست الوحيدة، ووقع الاختيار عليها للتقارب الذي لمحناه في الأطر المفاهيمية والمعرفية والمنهجية التي تجمع بينها، ووقع الاختيار على طه عبد الرحمن، وعبد المجيد النّجار والطيّب برغوث، وهي أيضا قد تختلف في تصوراتها. واعتبرنا في الترتيب جانب النظر والعمل، وكذلك العصر الذي يجمع بين هؤلاء، والخط المعرفي الذي يشتغلون عليه وهو إسلامية المعرفة أو التأسيس للحداثة الإسلامية. حيث يمكن اعتبار طه عبد الرحمن منظِّرا ومؤصلاً للنظرية التربوية وقد

عمل على التأصيل من رؤية مقاصدية ائتمانية، والنظرية التربوية الإسلامية عنده تُستمد من الأصل المعرفي الذي يُميِّز المجال التداولي الإسلامي الذي هو نتاج تفاعل العقيدة واللغة في عقل الإنسان المسلم. ويعتبر كل من النّجار والطيّب برغوث نماذج عملية للتربية الإسلامية. مع إبراز ملامح التقاطع بين النماذج الفكرية التربوية السابقة.

في الفصل الرابع والموسوم ب:"ملامح التقاطع والتجاوز في النظام المعرفي التربوي– نحو تأسيس نظرية تربوية اسلامية–" حاولنا استخلاص شروط التأسيس للنظرية التربوية، وإبراز أسس التكامل المعرفي التربوي بغرض التأسيس للخطاب التربوي، وفتح أفق للبحث في النظرية التربوية وربطها بالمفاهيم التزكوية. ويبحث هذا الفصل أيضا أهم مُخرجات البحث وحدود التأصيل التربوي.

خلُصنا في الخاتمة إلى أهم النتائج البحثية والتي تتضمن آفاق التأسيس لنظرية فلسفية تربوية، كما تضمنت أهم النتائج والتوصيات التي انتهينا إليها من خلال هذه الدراسة البحثية.

الفصل الأول

السياق المفاهيمي والتاريخي لسؤال التأصيل التربوي

تمهيد:

المبحث الأوّل: ماجد عرسان الكيلاني الخلفية والمسار الفكري:

أولا: سيرة حياة الكيلاني

ثانيا: ولادته الروحيّة والفكريّة

المبحث الثاني: الكيلاني وأزمة التربية

أولا: الأزمة التربوية

ثانيا: العوائق والتحديات

المبحث الثالث: التأصيل التربوي، مفهومه–أسسه–شروطه

أولا: في مفهوم التأصيل التربوي

ثانيا: أسس التأصيل التربوي عند ماجد عرسان الكيلاني

ثالثا: شروط التأصيل التربوي عند ماجد عرسان الكيلاني

المبحث الرابع: مشكلة التأصيل في التربية عند الكيلاني– مقاربة معرفية–

أولا: مبررات التأصيل التربوي عند ماجد عرسان الكيلاني

ثانيا: دوافع التأصيل التربوي عند ماجد عرسان الكيلاني

ثالثا: التأسيس لسؤال الإنسان في النموذج المعرفي التربوي عند الكيلاني

تمهيد:

تحاول هذه الدراسة ربط المشكلة بمفاصلها الحيوية، للوقوف على جذورها والتنقيب عن أسبابها والبحث في الحلول الممكنة. والتأصيل التربوي موضوع يكتسب أهمية كبيرة بالنظر إلى خصوصية مراميه خاصة الفلسفية منها والتي تسعى إلى ربط التربية باعتبارها مشكلة حضارية بجذورها وامتداداتها وفروعها الفكرية والعقدية والحضارية. ولما ارتبطت هذه الدراسة بسؤال الإنسان، فالبحث ينوء بنا إلى التوقف عند بعض المحطات الحياتية والتحوُّلات الفكرية التي عايشها مفكرنا ماجد عرسان الكيلاني. وهو ما يقودنا إلى طرح التساؤل التالي:

ما هي الخلفية الفكرية التي أحاطت بماجد عرسان الكيلاني؟ وما هو السياق المفاهيمي والتاريخي لمفهوم التأصيل التربوي؟

المبحث الأوّل: ماجد عرسان الكيلاني الخلفية والمسار الفكري:

أولا: الحياة الفكرية لماجد عرسان الكيلاني:

الوقوف عند حياة المفكر ماجد عرسان عقلة ربَّاع الكيلاني، هو الاتصال بأهم الروافد التي شكلت شخصيته، ودور البيئة الاجتماعية التي صقلت فكره، والبحث في حياته من خلال إبراز الأبعاد ذات الصلة بإنتاجه الفكري. فما هي أهم العناصر التي صقلت شخصية الكيلاني؟

1-سيرة حياة الكيلاني: ماجد عرسان بن عقلة بن محمد بن عبد الغني الكيلاني الحسني*، كان ميلاده في الأردن في مسقط رأسه بمنطقة الشجرة في لواء الرمثّا بمحافظة اربد، وعاش في الفترة الممتدة بين (1927-2015)، بدأ حياته التعليمية في بلدته الصغيرة في الكتاتيب على يد الشيخ علي أبو العيش، الذي كان له التأثير القوي في صقل شخصيته في سن مبكِّرة. ثم التحق بالمدرسة الابتدائية وكانت الحياة جدُ شاقة بسبب تعذّر وسائل العيش الكريم وفقر العائلة. أكمل تعليمه الثانوي في مدينة الرمثّا وكان دائما من المتفوقين الأوائل وهو ما أهلَّه للحصول على منحة للدراسة في القاهرة، وأخذ منحى حياته يتغير بعد انضمامه إلى التيار الاخواني[1]. انتقل بين القاهرة وبيروت في الفترة الممتدة بين (1974-1976)، أين حاز على المؤهلات العلمية التي تؤهله لدخول معترك الحياة الفكرية. ومن جامعة بنسلفانيا في الولايات المتحدة الأمريكية نال درجة الدكتوراه عن أطروحته حول الفكر

* هو أبو محمد عبد القادر بن موسى بن عبد الله الجيلاني، ولد بجيلان(471- 561 هـ) كان متبحرا في علوم الشريعة واللغة، تنسب اليه الطريقة القادرية، صنف كتاب(الغنية)و(فتوح الغيب)، وهناك عدة أقاويل متضاربة في شأنه.أنظر(سارة بنت محمد الحسني، جهود الدكتور ماجد عرسان الكيلاني-رحمه الله- في خدمة الثقافة الإسلامية، أطروحة دكتوراه، جامعة القرى، مكة المكرمة، 2020، ص16)

[1] محمد الكيلاني (ابن المفكر ماجد عرسان الكيلاني)، اتصال هاتفي، يوم 4 أكتوبر2020م، الساعة العاشرة.(10.00) (حيث زودني ابنه بمجموعة من الملخصات تناولت سيرته الذاتية وحياته الفكرية مرفقة بمجموعة من الصور للمفكر).

التربوي عند ابن تيمية (1981) والتي كتبها بالإنجليزية ثم ترجمها إلى اللغة العربية[1]. شارك في العديد من المؤتمرات والندوات الفكرية، كما شَغِلَ العديد من المناصب في عديد المؤسسات العلمية والفاعلة على مستوى العالم العربي. وكانت له إسهامات أدبية مثل كتابة بعض القصائد منها: (الرائدة والفضيلة- قريتي تبكي حزينة- تحية العيد إلى قريتي الشجرة)[2].

أُصيب الكيلاني بمرض الشلل الرُّعاشي(Parkinson Disease) أو الباركنسون. والذي سببَّ له صعوبة في الحركة ورجفة في اليد، وهو ما شكلَّ له عائقا عن مواصلة التأليف والكتابة[3]. لكن كل ذلك لم يمنعه من مواصلة العطاء، حيث كان منزله منارة وإشعاعا يستقطبُ الطُلاب والباحثين لإلقاء المحاضرات وانعقاد الندوات.

2-ولادته الروحية والفكرية: لم تكن أم الكيلاني أمًّا بيولوجية فحسب، بل كانت أُمًّا روحية، فكانت العامل والدافع الأوّل الذي دفعه إلى تلقُفِ العلم والسير في طريق النبوغ والتميّز، وفي سبيل ذلك حيث حاربت كل المعيقات التي وقفت في وجهه. ومنعته من الالتحاق بالجيش بعد إلحاح والده وجده لوالده على ذلك. كما كان شديد التعلق بجده لوالدته يونس خطّار الرمضان الذي يتصل نسبه بالخليفة الراشد عمر بن الخطاب رضي الله عنه[4].

---

[1] نقلا عن نصر عبده علي محمد الصاوي، معالم التجديد في التربية الإسلامية عند ماجد عرسان الكيلاني، دراسة تحليلية، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، كلية التربية، جامعة المملكة العربية السعودية، (2018-1440)، محطات في الحياة مذكرات شخصية، كتاب غير منشور، 2014، (اعتذر الكيلاني عن نشر هذا الكتاب-محطات في الحياة-لأسباب سياسية وأخرى فكرية- اتصال هاتفي محمد الكيلاني-)

[2] مقابلة مباشرة أجراها الباحث رسمي عثمان نغميش العنزي مع المفكر ماجد عرسان الكيلاني، في:(30. 9 .2014) بمنزل المفكر، على الساعة العاشرة(10.00).أنظر :(رسمي عثمان نغيمش العنزي، معالم الفكر التربوي الإسلامي عند ماجد عرسان الكيلاني، رسالة ماجستير، إشراف، أحمد ضياء الدين الحسن، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، 2015، ص21).

[3] محمد الكيلاني (اتصال هاتفي)، في 4 أكتوبر 2020، مرجع سابق.

[4] سارة بنت محمد الحسني، جهود الدكتور ماجد عرسان الكيلاني-رحمه الله- في خدمة الثقافة الإسلامية، مرجع سابق، ص17.

-حيث يتصل نسبه بالأشراف- فكان لصحبته لجده الأثر البالغ في تحديد اتجاهه الفكري الإسلامي.

ساعدت البيئة الدينية التي نشأ فيها الكيلاني إلى الأخذ بالقرآن والسُنّة كمصادر رئيسية لفكره التربوي. والعودة إلى نصوص القرآن والأحاديث النبوية الشريفة، ويبدو ذلك واضحا في تحديده لأصول نظريته التربوية: « تكمن أصول النظرية التربوية الإسلامية في القرآن والسنّة النبوية، وهي أصول مرِنة تتفتح على تجارب الآخرين..»[1]. وهي تُعد الأصل الأصيل لكل محاولات الإصلاح التي شَهِدَها الفكر العربي الإسلامي الحديث والمعاصر.

من أهم الزملاء الذين جمعتهم الدراسة مع ماجد عرسان الكيلاني، فتحي حسن الملكاوي*، وكانت شهادته حول المفكر قوله: «المرحوم الكيلاني كان باحثا من مستوى متميز، ولذلك كتب أطروحة الماجستير في" تطور النظرية التربوية الإسلامية" محاولاً سد ثغرة حقيقية في الميدان، وأبدع فيها، ولا تزال هذه الأطروحة مرجعًا مهمًا لكل من أراد أن يعرف ملخصًا عن هذا التطور. وكنا نأمل أن تكون كتاباته اللاحقة استمراراً في البحث ليصل إلى التطوير المعاصر، لكن ظروفه ربما ألجأته إلى الانشغال بأمور أخرى، فكتب أطروحة الدكتوراه في جامعة بنسلفانيا عن الفكر التربوي عند ابن تيمية. ثم جاءت كتاباته اللاحقة حول عناصر في النظرية دون أن يستكملها، فكتب عن الأهداف، المناهج، والفلسفة...»[2].

---

[1] ماجد عرسان الكيلاني، تطور مفهوم النظرية التربوية، مصدر سابق، ص243.

* فتحي حسن الملكاوي من مواليد(1943) مفكر أردني، تحصل على دكتوراه في التربية العلمية وفلسفة العلوم من جامعة ميتشغان الأمريكية، ماجستير في علم النفس التربوي. شارك في وضع المناهج وتأليف الكتب المدرسية، من أهم مؤلفاته: منهجية التكامل المعرفي(2011)، منظومة القيم العليا الحاكمة(2013)، يعمل حاليا مديرا عاما للمعهد العالمي للفكر الإسلامي. http: //eajazo.org

[2] فتحي حسن ملكاوي في رد عن سؤال للباحثة، في: 2018/10/15 عبر الايميل، http: //mail.google.com (في البداية اعترض المفكر فتحي حسن ملكاوي عن تقديم رأيه حول موضوع الأطروحة، وموقفه من ذلك هو اعتراضه على الدراسات الجزئية (الشخصية)، وهدفه هو أن إبراز العطاء الفكري والجهد الإصلاحي يجب أن يعتمد على جمع

أثمرت قراءات واجتهادات–الكيلاني– الفكرية والمنهجية، وانفتاحه على تجارب الآخرين (خاصة أثناء تواجده بالولايات المتحدة الأمريكية) في التأسيس لمشروع فكري تربوي إسلامي، تلخصَّ في مجموع مؤلفاته التي كانت مصادر أساسية للبحث، منها:

فلسفة التربية الإسلامية، دراسة مقارنة بين فلسفة التربية الإسلامية والفلسفات التربوية المعاصرة(1998)، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، دراسة منهجية في الأصول التاريخية للتربية الإسلامية (1985). وكتاب أهداف التربية الإسلامية (1998)، وكتاب اتجاهات معاصرة في التربية الأخلاقية (1996)، وغيرها من مصادر البحث. ويمكن تقسيم مراحل تطوره الفكري إلى ثلاث مراحل:

–مرحلة التقليد.

–مرحلة الشك والتحرر.

–مرحلة التأسيس والبناء.

أ–**مرحلة التقليد:** كغيره من المفكرين يعود إلى التراث ويعقد الصلة به فكريا وروحيًّا، فالبيئة التي نشأ فيها لا تختلف كثيرا عن البيئة التي عاش فيها أغلب مفكري الإسلام من إتقان للغة العربية وفصاحة اللسان، والشعر وفنون الخطابة، وتلك البيئة يغلبها طابع التقليد والتدين، ولقد امتدت معه هذه المرحلة إلى أن ارتحل إلى مصر، أين بدأ يدرك أن التقليد يغلب عليه التدين الشكلي وهو ما لاحظه في سلوك أنصار التيار الاخواني في مصر، والذي كان من المنتمين إليه– فقادة التيار يسلكون على نقيض ما يقولون–.

الجهود والتراكمات والانجازات السابقة بغرض وضع خريطة تصلح أن تكون أساسا للنظرية المنشودة، وهذا ما حاولنا تقديمه من خلال فصول البحث).

بعد عودته إلى دياره وأهله، دفعته حيرته وقلقه الفكري إلى أن يعيش الشك في التصوّرات والأفكار السائدة، وانتهى إلى أن الحياة الفكرية التي يعيشها ووقع تحت تأثيرها سيطر عليها التعصُّب والغثائية والآبائية وأوثان الفكر والشهوة والسياسة.

ب-**مرحلة الشك والتحرر**: وهي مرحلة انعتاق التصوُّرات الزائفة والاتصال بالحقيقة، فلقد أوحت له قراءاته لجده عبد القادر الكيلاني بأهمية البعد العقدي (القرآن-السّنة) في تكوين نسقه الفكري، وشخصيته العلمية. كما استفاد من أستاذه في مرحلة الماجستير قسطنطين زريق* منهجية البحث. وبذلك اكتسب المنهج الشمولي، خاصة أنه جمع بين دراسة التاريخ وفلسفة التربية، والتفتح على الفكر الفلسفي والفكر الإسلامي.

وكان لاتصال الكيلاني بالمدارس الإصلاحية الدور الكبير في تحديد رؤيته الفكرية، أما أسلوبه اللغوي فيزعم أنه نشأ تحت تأثير محمد صادق الرفاعي، الذي تميَّز حسب المفكر ببساطة أسلوبه ودقة تصويره للواقع، حيث يصنع للواقع صورة مدهشة ولكنها في الحقيقة بسيطة، فهو يعتبره- على حد تعبيره- رسامًا في لغته الأدبية في إنشاء صُورا للواقع[1].

شكَّل اتصاله الفكري مع أبو حامد الغزالي انقلابا قويا في شخصيته، حيث يصفه بقوة العقل والمنطق، وكانت قراءته لأبي حامد الغزالي انعطافا فكريا - حيث يذكُرُ أنَّه مَرِضَ أكثر من ثلاثة أشهر- بسبب ما أكتشفه معه من دقة الأفكار وعمق النقد[2]. كما كان لابن تيمية بالغ الأثر في تحديد وصياغة الفكر التربوي عند ماجد عرسان الكيلاني، حيث يعتبره منطلق كل حركات الإصلاح في العالم الإسلامي، بالنظر إلى صلابة منهجه الذي يقوم

* مؤرخ ومفكر سوري(1909-2000) ولد بدمشق، من أهم دعاة القومية العربية في العصر الحديث، عُيّن وزيرا مفوضًا للجمهورية السورية في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1946م وعضوًا في وفدها المؤسس لدى الأمم المتحدة. وفي عام 1949 أصبح رئيسا لجامعة دمشق ثم رئيسا في بيروت للجامعة الأمريكية حتى سنة 1957م. يوصف بأنه معماري الفكر القومي العربي في القرن العشرين بسبب تنظيره للقومية العربية. أنظر: (المؤرخ السوري قسطنطين زريق. معماري الفكر القومي العربي في القرن العشرين)، تاريخ المقال: 28جوان2021 https: //www.aljazeera.net تاريخ المعاينة: 2022/2/1 على الساعة22.27

[1] جاسم مطوع، حديث الذكريات، تاريخ المعاينة، 11.12.2018، الساعة 21.00. https: //www. Youtube.com

[2] جاسم المطوع، حديث الذكريات، مرجع سابق.

على قُوة النظر في القرآن والتعاطي مع معطيات الواقع الاجتماعي، والذي أثمر معه في قوّة النظر والاجتهاد. واهتم بإبراز آرائه التربوية من خلال أطروحته في الدكتوراه عن الفكر التربوي عند ابن تيمية. وبذلك يُشكِّل ابن تيمية خلفيته المنهجية والمعرفية، فلقد أخذ عنه منهج النظر في القرآن، وصلابة عودته إلى الأصول والتوحيد–ولقد لاحظ التكامل بين عبد القادر الكيلاني(جدّه) وابن تيمية–، هذا الاتصال يُشكلّ خلفية فكرية وتاريخية صلبة تحددُ توجهات المفكر فيما بعد وطبيعة منهج البحث الذي يعتمده في التنقيب عن أسس نظريته التربوية، حيث يبدو تأثير جده الكيلاني وابن تيمية في نسقية معرفية منهجية كانت سببا مهما في تميّز خط البحث الذي يشقه الكيلاني.

والانتماء الآخر كان لرشيد رضا الذي تميَّز بفكره المنطقي، لكن انحطاط البيئة الفكرية لم يساعده على بلورة منهجه في المعرفة– كما صرّح بذلك الكيلاني–، ولم ترق أفكاره إلى مستوى الفكر الإسلامي بسبب الولاء للأشخاص لا للأفكار[1].

لكن لقائه الفكري بالسيد محمد قطب حرَّره روحيًّا وفكريًّا، وأصبح يفكر ويكتب تحت عباءته إلى غاية أن التقى فكريا بمالك بن نبي فكان بمثابة المُحرِّر له من عباءة التقليد، حيث يقول عن ذلك: «لقد سيطر محمد قطب على كامل ذاتي، ولم أتحرر منه، ولم أكتشف ذاتي إلا بعد أن التقيت بمالك بن نبي».[2]

ج–مرحلة البناء والتأسيس: لعل هذه المرحلة تبدأ منذ سفره إلى أمريكا(1978م)، واكتشافه للمدارس التربوية المعاصرة مثل مدرسة المراجعين، ويتأسف عن عدم اكتشاف مثل هذه المدارس في الشرق الإسلامي، وهو ما ساهم– حسب قوله– في تعثر حركة تطور الفكر العربي والإسلامي خاصة في ميدان التربية. ومبررات ذلك خاضع لأيديولوجيا السياسة والفكر التي تحكمها المؤسسات الاقتصادية الهامة مثل بنك النقد الدولي الذي ينشر الأفكار التي تخدم أهدافه ومصالحه. ويذكر الكيلاني أن اتصاله بالمدارس الغربية لم يكن خاضع

[1] جاسم المطوع، حديث الذكريات، مرجع سابق.

[2] المرجع نفسه.

لمبدأ التأثر بل لمعيار الندّية والتفاعل. وهناك اكتشف عالم الاجتماع تيودور روزاك (1933–2011)، وعالم النفس الأمريكي أبراهام ماسلو(1970–1988) والبرازيلي باولو فريري(1921–1997) الذي كتب تعليم المقهورين. هذا الانفتاح على الآخر مكنه من فهم الإسلام فهما عالميا، وطرح المشكلة التربوية والأزمة الفكرية طرحا شموليًا، كما ساهم في بلورة مشروعه الفكري التربوي.

نخلص إلى القول، بأن الإطار المعرفي الذي تسنده مرجعيتين هامتين الأولى تتمثل في أصالة الفكر والمنهج الذي استفاده من المدارس الإسلامية. والثانية تظهر في اتصاله بالغرب وانفتاحه على خبرات مفكريه. كان له انعكاسا واضحا على شخصيته وساهم في بلورة تصوراته وفي تحديد رؤيته الفكرية والمنهجية، وهو ما يظهر في جلّ مؤلفاته.

المبحث الثاني: الكيلاني وأزمة التربية:

اشتدّ عداء الإنسان للإنسان، فتمزقَّت الهُويّة، وانحلَّت الشخصية، وساد الأنا السطحي وطُمِسَ الأنا العميق. فالإنسان المعاصر فَقَدَ السيطرة على مُشكلاته، فلم يعد يشعر بالقلق إزاء ضعفه وانسحابه من دورة الحضارة. وانعدمت لديه القدرة على مواجهة أشكال الحداثة العقلانية والحداثة السائلة*، وما ارتبط بهما من توصيفات كالشر السائل، والأخلاق السائلة، والثقافة السائلة. وكل تلك المفاهيم المختلفة التي تصبُ في مصبٍ واحد وهو ما يدفعنا إلى البحث عن تشخيص أمراضه وسُبُل مُعالجتها والتخلُّص منها.

أولا:الأزمة التربوية:

المشكلة الحضارية هي مشكلة دينية وأخلاقية واجتماعية واقتصادية وسياسية... في أعراضها، لكنها تربوية في جوهرها: « إذا كان التغيير ظاهرة اجتماعية، فان التأمُّل في طبيعته وأبعاده وأهدافه يقودنا إلى التأكيد أن التربية هي جوهره، ولذلك فإن أي تغيير في المجتمع إنمَّا يتوقف على نوعية التربية التي يتم تطبيقها فيه. وبناء على ذلك، تفرض التربية نفسها بوصفها أهم قضية يمكن أن يواجهها أيّ مجتمع وهو يجهز نفسه لِإنجاز مشروع بناء الحضارة، الذي يؤهله للقيام بوظيفته في التاريخ».[1] وهو ما يدفعنا إلى بحث أسباب هذه الأزمة في العالمين الغربي والإسلامي:

* مصطلحات وظفها زيجمونت باومان(1925-2017)، عالم اجتماع بولندي. في تشريح واقع ما بعد الحداثة، حيث يصف ذلك في قوله: «وأستخدم هنا مصطلح الحداثة السائلة liquid modernity للإشارة إلى الشكل الراهن للوضع الحديث الذي يصفه مؤلفون آخرون بأنه ما بعد الحداثة postmodernity أو الحداثة المتأخرةlate modernity، أو الحداثة الثانية second modernity، أو الحداثة العليا hypermodernity. ان ما يحول الحداثة من الحالة الصلبة إلى الحالة السائلة.. هو التحديث الوسواس القهري المكثف، الذي أفضى إلى عدم قدرة أي من أشكال الحياة الاجتماعية المتتالية بأن تحتفظ بشكها زمنا طويلا تماما مثل المواد السائلة» .أنظر: زيجمونت باومان: (الثقافة السائلة، ترجمة حجاج أبو جبر، الشركة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، ط1، 2018، ص19.

[1] عمر نقيب، مقوّمات مشروع بناء إنسان الحضارة في مالك بن نبي التربوي، الجزائر، شركة الأصالة للنشر، ط3، 2017، ص47.

أ-أما عن أسباب هذه الأزمة في العالم الغربي يحددها الكيلاني في:

أنّ العالم الغربي أنتج حضارة بتعريف طه عبد الرحمن: « حضارة ناقصة عقلا، وظالمة قولا، ومتأزمة معرفة، ومتسلطة تقنية»[1]. وتعليل ذلك عند الكيلاني أنّ الحضارة الغربية خاضعة لعقلانية لا غيب فيها. عقلانية أفرزها العقل الأداتي: « فمركزية الفكر الغربي أنتجت العقل الأداتي حيث أصبح العقل أداة لإخضاع الإنسان لمنظومة من القوانين والأنساق والمعايير»[2]. تلك الخصائص تبرر الحكم بالإفلاس الروحي لهذه الحضارة حيث: «..أضحت المعرفة لا تطلب إلاّ من أجل هذه التقنية، ولا تشرف إلاّ بقدر ما تفتحه لها من الآفاق بحيث نشهد اليوم ما يمكن أن نسميه ب "**فتنة التقنية**" على غرار "**فتنة العقلانية**"»[3].

أما عن الأصل الثاني لهذه الأزمة في النظام المعرفي الغربي، هو افتقار هذا النمط المعرفي للقيّم المعنويّة والقواعد السلوكيّة المحددّة، أي الانفصال بين العلم والأخلاق. وآثار هذا الانشقاق وأبعاده، نبّه إليه فلاسفة الغرب ومفكريهم أمثال: ""تيودور روزاك"، و"أبراهام ماسلو" وانتهوا إلى القول أنه لا يمكن تصور إنسان بلا أخلاق، ولا أخلاق بلا دين.[4] وممارسة التخريب الثقافي الذي يتجلى في مختلف الأعمال الرامية إلى نسف القيم الثقافية الإسلامية وبكل الوسائل المتاحة. وقد جاءت صرخة هؤلاء صريحة تدعو على لسان الكيلاني إلى تبني الدين الجديد المشحون بالطاقة الروحية والقيم الإنسانية: «كيف أن الإدراك والوعي الديني قد تعرض للكبت أو حكم عليه بالنفي من ثقافتنا المعاصرة...أن الدين الذي يعنيه ليس هو الكنيسة ومعتقداتها وإنما هو ما يسميه الإحساس الخالد والبصيرة الخالدة

[1] طه عبد الرحمن: سؤال الأخلاق: مساهمة في النقد الأخلاقي للحداثة الغربية، الدار البيضاء-المغرب، المركز الثقافي العربي، ط1، 2000، ص145.

[2] عبد الله إبراهيم: المطابقة والاختلاف: إشكالية التكوّن والتمركز حول الذات، بيروت-الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، ط1، 1997، ص 337.

[3] طه عبد الرحمن: سؤال الأخلاق، مرجع سابق، ص91.

[4] أنظر ماجد عرسان الكيلاني: فلسفة التربية الإسلامية، دراسة مقارنة بين فلسفة التربية الإسلامية والفلسفات التربوية المعاصرة، مؤسسة الريّان، بيروت-لبنان، 1998، ص ص، 55-58.

والمعرفة العلوية التي لابد من بعث الحياة فيها مرة أخرى لإنقاذ المجتمع الصناعي المعاصر من الفناء»[1].

إن العالم الغربي يُواجه حركة متسارعة لطمس القيم الاجتماعية والإنسانية فالمشكلة السلوكية هي مشكلة تربوية وأخلاقية وأصبحت بذلك تشكل جوهر الأزمة التي تمر بها الحضارة الغربية وهي في أوجِّ تقدمها وسيطرتها: « هذه المسائل ليست وحدها التي تؤرق العقل الغربي، فنظم العقائد التقليدية للسلوك لم تعد لها سيطرتها السابقة، فالرجال والنساء كثيراً ما يراودهم شك حقيقي فيما هو الصواب وما هو الخطأ...فهم لا يستطيعون اكتشاف أي هدف واضح ينبغي عليهم أن يسعوا إلى تحقيقه، أو أي مبدأ واضح ينبغي عليهم أن يسيروا على هديه»[2]. فالحضارة الغربية على لسان مفكريها تعيش أزمة قيم وأزمة سلوك مصدرها نوع التربية التي تعتمدها: « إن هذا الخوف السائد...من الأخطار الكبرى في عصرنا الحاضر... فلو أن المدرسين والسلطات التربوية لديهم معرفة أكثر بنوع الشخص الذي يحتاجه العالم الحديث، لاستطاعوا أن يكفلوا لنا في جيل واحد وجهة نظر تغير العالم»[3].

ينتهي تحليل آفات النموذج المعرفي الغربي إلى فصل العلم عن الدين، وفصل الدين عن العلم. وهو الأمر الذي يقودُ إلى الفصل بين الواقع الإنساني والمثل العليا: « إذن لا يمكن انتزاع القيم الروحية والمعاني الأخلاقية من ميدان المعرفة الإنسانية، والبحث والتجربة. كما لا يمكن أن نترك هذه القيم قابلة للخزن في مخازن الكنيسة. وإذا كان العلم بمفهومه

[1] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص54.

[2] برتراند رسل، آمال جديدة في عالم متغير، ترجمة، عبد الكريم أحمد، مراجعة، علي أدهم، القاهرة، آفاق للنشر والتوزيع، ط1، 2018، ص13.

[3] المرجع نفسه، ص168.

الحاضر لا يريد هذه الوظيفة ولا يقدر على حملها، فلا بد من تطوير مفهوم علم أوسع، علم مزود بقوى ووسائل أكبر، علم يستطيع دراسة القيم ويعرف كيف يغرسها في الإنسان».[1]

ب-أما عن أسباب هذه الأزمة في العالم العربي الإسلامي فيمكن ردّها إلى:

فشل حركات الإصلاح في أداء دورها في التغيير. وعلّة ذلك، أن الطابع المذهبي للفكر الإسلامي، وما ترتب عنه من صراع وانقسام وتناحر أدى إلى اضطراب الحياة الفكرية في المجتمعات الإسلامية في شتّى جوانبها: الاقتصادية، السياسية والاجتماعية...الخ. ويعقّب الكيلاني على ذلك قائلا: « فمدارس الإصلاح والتجديد لم تنجح في إمداد الأمة الجديدة بما يحافظ على استمرار وحدتها ونمائها الحضاري في ميادين الحياة المختلفة»[2].

أما عن السبب الآخر: فيكمن في غياب مدرسة فكرية وحركة تربوية تجديدية مناسبة في النوع والكمّ، واعية بخصوصية المرحلة الراهنة والتناقضات والتحولاّت المصاحبة لها.في الوقت الذي ساهم فيه بعض المفكرين والفلاسفة في ترسيخ عادة "**العجز عن رؤية الذات**" والتعاطي السلبي أو الايجابي مع مواقف الاستشراف من التراث. والبحث عن استيراد الحلول الجاهزة لمعالجة مشكلاتنا. ممّا ولدّ عجزا في أوساط النخبة وأفراد المجتمع في القدرة على الفهم والإدراك والتشخيص، ومجابهة التحديات والبحث عن الحلول المناسبة[3].

إن افتقار المؤسسات والنظم التربوية في العالم العربي والإسلامي إلى فلسفة تربوية تعمل على تحليل واقع العملية التربوية، لتحديد المشكلة والتي تتمثل في عقم التربية القائمة، ودراسة تاريخ هذا العقم، وعدم البحث عن المصادر والأسس التربوية المنسجمة مع الروح الإسلامية والاكتفاء بروح التقليد والاستيراد. وفي:«عقد الثمانينات من القرن العشرين

[1] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص61.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، هكذا ظهر جيل صلاح الدين، وهكذا عادت القدس، دبي-الإمارات العربية المتحدة، دار القلم، ط3، 2002، ص319.

[3] ماجد عرسان الكيلاني، التربية والتجديد، وتنمية الفاعلية عند العربي المعاصر، بحث في الأصول السياسية للتربية والتعليم في الأقطار العربية، دار القلم للنشر والتوزيع، دبي-الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2005، ص 162.

الميلادي اقترب الباحثون الإسلاميون من تحديد المشكلة حين بدؤوا القول بأن مشكلة العالم الإسلامي تتحدد في اغتراب النظم التربوية والحاجة الماسة إلى أسلمة هذه النظم وعدم الوقوف عند الكم بل لابد من مراعاة النوع في كل نشاط تربوي أو معرفي».[1]

ويؤكد المفكر من زاوية أخرى، قصور بعض الأبحاث التي أفرزتها محاولات أسلمة التربية، حيث اتجهت هذه المحاولات إلى إفراز فلسفات تربوية تغنت تارة بتراث السلف ومنجزات الحضارة السابقة في ميدان التربية، وبعض المحاولات لم تخرج عن مجرد تعميمات لم تفرز علما يمكن تحويله إلى مناهج، وعدم إمكانيتها عن التمييز بين مستوى الفهم التجديدي وبين مستويات تعيق هذا التجديد أو تشوهّه، وهذه المستويات عاجزة عن: «إمداد التربية ب "**فلسفة تربوية**" واضحة محددة تساعد على أسلمة أهدافها وبرامجها ومحتوياتها ونظمها».[2]

إن عقم مناهج التفكير جعلها لا تعتمد على منهج التفكير العلمي بل تتوسل في صياغتها بالتصوُرات البالية، وتحكمها الآبائية، فمنهج التفكير السائد هو: «منهج لا يواكب تطور الحياة ولا يتفاعل مع مشكلات العصر، وإنما ينحصر في أطر ضيقة من القضايا البسيطة الجانبية، وهو مكبل بقداسة كل قديم لا يجرؤ على مناقشة الواقع ولا النقد والتمحيص ولا يرقى إلى مستوى الابتكار، وهو في أحكامه يعتمد أسلوب القياس الارتجالي والتعميم القائم على الظنون والتصورات الجامدة بعيدا عن منهج التفكير العلمي».[3] وهذا ما يفسر جمود النظرية التربوية وركودها، وعدم قدرتها على تلبية حاجات الفرد والمجتمع، وعجزها عن التفاعل مع ظروف التطوّر، حيث انحسر مفهوم النظرية التربوية في ترديد معارف السلف أو شرحها أو تلخيصها[4].

[1] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص67.

[2] المصدر نفسه، ص67.

[3] ماجد عرسان الكيلاني، تطور مفهوم النظرية التربوية، مصدر سابق، ص16.

[4] المصدر نفسه، ص211.

لقد أكدّ مالك بن نبي على الأزمة التربوية التي يعيشها العالم الإسلامي وجذورها الفكرية فالأزمة التي تعيشها التربية اليوم رهينة عوامل منها: «تقهقر شعور الاعتزاز بالانتماء إلى أمّة ما، وغياب الاعتزاز بالانتماء إلى الإنسانية، وبروز فردانيّة منشدّة إلى مركزيّة الأنا أكثر من اضطلاعها بالمسؤوليَّة، وتعميم السّلوك غير المدني بدْءا بغياب التحيّة والأدب... ثمّ الغياب المعمّم للتّرابط والشعور بالإحباط وضروب القلق من الحاضر والمستقبل»[1]. والحل يكمن في البحث عن البديل للخروج من المأزق الحضاري، ويشير هنا إلى أهمية التربية والتي يصفها بأنها: «...عملية تصفية في مستوى الفرد وفي مستوى المجتمع، أي بوصفه صياغة للإنسان صياغة جديدة، تتواءم مع ضرورات الداخل وضرورات الخارج».[2]

نعتقد أن هناك اتفاق حول الأسباب التي أدت إلى التشتت الحضاري والفكري للأمة الإسلامية، فغياب الرؤية المنهجية الواضحة في منهج التفكير يؤكد على أن الأزمة التربوية هي أزمة فكرية: «إن أزمة هذه الأمة هي أزمة فكرية تندرج تحتها سائر الأزمات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، والأزمة الفكرية إما أن تحدث نتيجة لاضطراب مصادر الفكر، أو تنشأ عن قابلية واستعداد. ولقد تجسدت هذه الأزمة في غياب الرؤية الواضحة، وانعدام الأصالة الثقافية والتوازن النفسي واضطراب المفاهيم...ثم إن اضطراب البناء الفكري للإنسان المسلم هو التفسير المقنع لسائر ظواهر التخلف بمفهومه الشامل»[3].

والخروج من مأزق الأزمة الحضارية والأزمة التربوية يضع الفكر في صورتيه العربية الإسلامية والغربية في مواجهة جملة من التحديات والصعوبات التي تعترض إيجاد الحلول اللازمة.

---

[1] ادغار موران، تعليم الحياة، بيان لتغيير التربية، ترجمة، الطاهر بن يحي، لبنان، منشورات ضفاف، ط1، 2016، ص61.

[2] مالك بن نبي، تأملات، دمشق، دار الفكر، ط1، 1979، ص192.

[3] طه جابر العلواني، خواطر الأزمة الفكرية المأزق الحضاري للأمة الإسلامية، المعهد العلمي للفكر الإسلامي، رسائل إسلامية المعرفة، دط، 1989، ص15.

ثانيا:العوائق والتحديّات:

إن المشكلة التربوية التي يُعاني منها العالمين الغربي والإسلامي تُشير إلى فقدانهما السيطرة على حلقة الفكر، وحلقة الإرادة. ومحاولةً مِنَّا للوقوف على أسباب التخلُّف والتقهقر، وعدم قُدرة التربيّة الحالية على مواجهة مُشكلاتها في ظل العوائق والتحديّات التي تواجهها. وتظهر هذه التحديات خاصة في النظام المعرفي العربي الإسلامي في:

ضعف العرب والمسلمين وتخلّفهم وتقهقرهم الذي يرجع إلى فشل النظم التربوية في إعداد جيل يحمل على عاتقه كأفراد وجماعات همّ التغيير. وقد عبرّ عن ذلك بقوله: «حين تفشل جميع محاولات الإصلاح. وتتحول الجهود المبذولة إلى سلسة من الاحباطات والانتكاسات المتلاحقة، فإن المطلوب هو القيام بمراجعة تربوية شاملة جريئة وصريحة وفاعلة يكون من نتائجها إعادة النظر في كل الموروثات الثقافية التي تلي نصوص القرآن والحديث الصحيح. وإعادة النظر في كل العملية التربوية. ابتداء من فلسفة التربية مرورا بأهدافها ومناهجها وطرائقها ومؤسساتها وإدارتها والمربين العاملين فيها حتى الانتهاء إلى تطبيقاتها السياسية والاجتماعية والإدارية)[1]. ولقد استطاع الإنسان الكوني في طوره الأُوروبي أن يُخضِع الشعوب الإسلامية لسياسات تربوية وتعليمية تُعزِّزُ استيطانه وسيطرته وتنال من القيم الإيمانية والأخلاقية.

لقد أدرك العالم الإسلامي منذ الوهلة الأولى، أنّ مشكلة التخلّف التي يعاني منها تعود أساسا إلى عجز النظم التربوية القائمة على إخراج النموذج المطلوب من الإنسان. وهي وحدها القادرة على تشخيص الأزمة القائمة واستخلاص الحلول المناسبة، فالنظم التربوية تصارع تسلّط قيم الآبائية والاغتراب*، مما أدى إلى تعطيل العقل عن إدراك وتحديد سبب

[1] ماجد عرسان الكيلاني، هكذا ظهر جيل صلاح الدين، مصدر سابق، ص341.

* الاغترابAliénation: مصطلح يشير إلى العزلة والغربة وانعدام القوة بين الأفراد، مما تظهر آثاره في الصراعات والعنف والثورات والحركات الاجتماعية. أنظر: (إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي، معجم مصطلحات العولمة، د ط، 2003، ص337).

العطل. وهذا مؤشر عن وجود العطل في نظم التربية التي تمد الإنسان بالقيم والاتجاهات، وهو فشل يكشف عن القصور الكائن في أجهزة التفكير والإرادة التي تعكس ثقافة الأمة وأفرادها[1]. والسبب يعود إلى: «أنّ حلقات السلوك الإنساني، ومنه الأداء الحضاري تبدأ في النفوس: أي بحلقة الخاطرة ثم حلقة الفكرة، ثم حلقة الإرادة. ثم حلقة التغيير، ثم تبرز منها الحلقة الخامسة: حلقة الممارسة والانجاز المحسوس. فإذا أصاب الخلل أو ضرب العطل الحلقة الأولى امتدت آثار الخلل إلى الحلقات التالية وأفرزت مضاعفات في البطالة والعطالة، والعجز والتخلّف»[2].

هذا يجعلنا ندرك جيّدا أنّ الأزمة التي يعاني منها الإنسان في مفهومه الكلّي هي أزمة تربوية، فالتخلّف والتقدّم يتشكلاّن في دائرة النفس والفكر ثمّ ينتشران إلى الميادين الأخرى. والتربية وحدها هي القادرة على تحقيق التوازن والتكامل بين الفرد ونفسه، وبين الفرد والآخرين. فليست المعرفة ولا العلم وحدهما من يشكلاّن قوام الإنسان.

من هنا، كان الدافع إلى الاهتمام بالتربية واعتبارها المدخل لمعالجة الأزمات الفكرية والنفسية وبالتالي علاج أزمة الإنسان المعاصر، ولقد اهتم محمد عبده بمسألة التربية في قوله: « من المعلوم البين أن الغرض الحقيقي من تأسيس المدارس والمكاتب، والعناية بشأن التعليم فيها، إنما هو تربية العقول والنفوس، وإيصالها إلى حد يُمكِّن المتربي من نيل كمال السعادة أو معظمها مادام حيًّا وبعد موته، ومرادنا من تربية العقول إخراجها من حيِّز البساطة الصرفة، والخلو من المعلومات، وإبعادها من التصورات والاعتقادات الرديئة إلى أن تتحلى بتصورات ومعلومات صحيحة، تحدث لها ملكة التمييز بين الخير والشر، والضار والنافع، ويكون النظر بذلك سجية لها، أي يكون لنور العقل نفوذ تام يفصل بين طيبات الأشياء وخبائثها...».[3]

---

[1] ماجد عرسان الكيلاني، التربية والتجديد، مصدر سابق، ص11.

[2] المصدر نفسه، ص 12.

[3] محمد عبده، الأعمال الكاملة، تحقيق محمد عماره، بيروت–القاهرة، دار الشروق، ج3، ط1، 1993، ص29.

لذا يُعد البحث في ميدان التربية الإسلامية هو: «نوع من الفهم البشري للإسلام وليس للإسلام نفسه الذي تتضمنه نصوص القرآن والسنة»[1]. وتدل التطبيقات التاريخية لهذا الفهم على إنتاج أنماط مختلفة من فلسفة التربية الإسلامية –في رأي المفكر– تمثلت في خمسة أنواع وهي[2]:

– فلسفة تربوية تقدم الإسلام كرسالة حضارية، إصلاحية، عالمية غايتها الحفاظ على النوع البشري ورقيه، فلسفة تعمل على تزكية عامة شاملة من الأغلال النفسية والآصار الاجتماعية التي تهدد بقاء النوع البشري وتعيق رقيه وتقدمه، وهي نموذج الفلسفة التربويّة التي وجهَّت عصري النبوّة والراشدي.

– فلسفة تربوية تهدف إلى توظيف الإسلام كأيديولوجيا اجتماعية وقومية تؤجج الصراع بين أطراف المجتمع.

– فلسفة تربوية تعمل على صبغ سلوك الأفراد بلباس الدين، دون أن يكون فعلا قويا وموجها لسلوك المتدينين.

– فلسفة تربوية تهدف إلى مساعدة الإنسان الفرد على حل مشكلاته وتلبية حاجاته، والتطّلع إلى اكتساب الحسنات وتجنب السيئات، وتحفيزه على أداء الطقوس الدينية والشعائر التعبدية، أي العمل على إصلاح الفرد في الإنسان دون الاعتناء بالنوع.

– فلسفة تربويّة تنتقل بالإنسان المسلم من مرحلة الإعداد والتربية الجسدية حتى يكون إنسانا مقبلا على الحياة الآخرة، دون الاعتناء بمراحل تطوره النفسي والفكري والاجتماعي، وهذا ما يبرر روح التخاذل والكسل والعجز.

من خلال قراءة هذه النماذج التي كانت انعكاسات لأنماط الفهم للإسلام، يؤكد الكيلاني على فشل هذه التصوّرات الأخيرة التي توالت بعد عصر النبوّة والعصر الراشدي في بلورة

[1] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص67.

[2] المصدر نفسه، ص68.

وصياغة فلسفة تربويّة إسلامية تقدم: «التربية الإسلامية–كرسالة إصلاحية–غايتها مواجهة التحديات التي تواجه العالم الإسلامي المعاصر وتلبية حاجاته وتطلّعاته»[1]، وتعمل على:«إعداد المسلم المعاصر لدخول معترك الفكر التربويّ العالمي الذي يبحث عن نظريات تربويّة جديدة تخرجه من أزماته الإنسانية الراهنة وتساعده على المضيّ قدما في مسيرته»[2]. فغاية التربية تبقى واحدة، وهي: «إن فلسفة التربية هي ذلك الجهد الفكري الذي نستخدم به طريقة النظر الفلسفي، في مناقشة المفاهيم الأساسية التي تقوم عليها الحياة التربوية، ومحاولات رسم صورة لما ينبغي أن تكون عليه الحياة التربوية»[3]. تلك الرؤية التي أرادها الكيلاني أن تكون وفق المرجعية الفكرية للرؤية الكونية عن العالم والكون والحياة والإنسان التي حددها الله سبحانه وتعالى.

إن هذه الدراسة لا تنطلق من دوغمائية عمياء، فالبحث لن يتصف بالعلمية إن لم يُدرَج ضمن حقل العلوم الإنسانية والاجتماعية: «فالحديث عن التغيير الاجتماعي والاقتصادي والثقافي لمجتمع ما، يقتضي تغيير عقليات الجماعات الاجتماعية، وتعديل سلوكها، ليرقى إلى مستوى فكري وثقافي يضمن شروط التنمية والتقدم واللِّحاق بمجتمع المعلومات والمعرفة».[4] فالبحث في ميدان التربية يجب أن ينخرط ضمن دائرة العلوم الإنسانية، وهو ما يُمكن علماء وفلاسفة التربية من إمكان إحداث تغيير جذري في ميدان فلسفة التربية. فالتربية تعيش أزمة حقيقية وهو ما يتطلب البحث عن الحلول، أو بتعبير توماس كون أن كل أزمة ترافقها ثورة علمية، وفي ميدان العلوم الإنسانية تعيش حالة لا علمية، وتبقى العلوم الإنسانية حسب توماس كون: «متموقعة في مرحلة ما قبل العلم، حيث لم يتم لأي إبدال أن يتطور

[1] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الاسلامية، مصدر سابق، ص69.

[2] المصدر نفسه، ص69.

[3] سعيد إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ع198، 1995، ص223.

[4] بنيونس سراجي، سؤال المنهج وأدواته في البحث التدخلي/الاجرائي في مجال التربية والتكوين، سؤال المنهج في العلوم الاجتماعية، جمع وإشراف عبد الرزاق بلعقروز، بيروت، منتدى المعارف، ط1، 2019، ص376.

داخل هذه العلوم. وهذا يعني، وعلى خلاف ما هو متعارف عليه في الفيزياء مثلا، فان العلوم الإنسانية لا يوجد بها توافق نظري ومنهجي بين الجماعة العلمية، فهي أقل علمية، لكونها لا تملك إبدالات حقيقية»[1].

هذا البراديغم الجديد: «يعلن القطيعة مع إبدال تعليم عصر الصناعة القائم على ثنائية المنتج والمستهلك، وجمود المعارف والمهارات...فقد ترسَّخت النّظم التعليمية، وتحجّرت عبر القرون، مما جعل محاولات الإصلاح التربوي تبوء بالفشل في الماضي، بعد إن أنحصر الإصلاح في النطاق التعليمي الضيّق، بدلا من النطاق المجتمعي الشامل».[2]حيث يقرِّر ادجار فور: «أن العلوم الإنسانية مهملة في التربية المعاصرة، فهي تربية لا تساعد الإنسان على اكتشاف نفسه وفهم عناصر شخصيته، وعمليات الذكاء والقوانين التي تحكم تطوره الفيزيولوجي ومعنى تطلعاته وأحلامه وطبيعة العلاقات بين فرد وآخر، أو بينه وبين المجتمع. ولذلك فهي تربية تُهمِل واجبها الأساسي في تعليم الإنسان فن الحياة والحب والعلم وتجسيد أفكاره ومثالياته في المجتمع الذي يعيش فيه»[3].

[1] نيونس سراجي، سؤال المنهج وأدواته في البحث التدخلي/الاجرائي في مجال التربية والتكوين، سؤال المنهج في العلوم الاجتماعية، مرجع سابق ، ص3

[2] المرجع نفسه، ص386.

[3] ماجد عرسان الكيلاني، تطور مفهوم النظرية التربوية، مصدر سابق، ص253.

المبحث الثاني: التأصيل التربوي، مفهومه-أسسه-شروطه:

أولا: في مفهوم التأصيل التربوي:

1- مفهوم التأصيل:

1-1-المعنى اللغوي: قال ابن فارس: الألف والصاد واللام يدلّ على أساس الشيء. وقيل: «أصَّلْتُهُ تَأْصِيلاً جعلت له أصلا يُبنَى عليه غيره، وأَصَّلَ الشيء جعل له أصلا ثابتا يُبْنَى عليه. فمعنى التأصيل هو إرجاع القول والفعل إلى أصل أو أساس يُبنى عليه.[1]وهو نفس المعنى الذي جاء في معجم المفردات في غريب القرآن: « أصلُ الشيء قاعدَته التي لو توُهِّمَتْ مرتفعة لاَ أرتفع بارتفاعِهِ سائره[2]، وهو ما دلَّ عليه قوله تعالى: ﴿ أَلَمْ تَرَ كَيْفَ ضَرَبَ ٱللَّهُ مَثَلًا كَلِمَةً طَيِّبَةً كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ أَصْلُهَا ثَابِتٌ وَفَرْعُهَا فِى ٱلسَّمَآءِ ﴿٢٤﴾ ﴾ (إبراهيم: 24).

وقيل أيضا: «التأصيل هو التفعيل، فكل تأصيل تفعيل، لأنه تفعيل بواسطة الرجوع إلى الأصول»[3]. والأصول التي يُراد الرجوع إليها هي القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة. أي إرجاع العمل التربوي والفعل التربوي برمته إلى أصوله في القرآن والسنة. فالأصول هي: «الجذور، أي ما يبنى عليه، وما يُرجع إليه، وهو الحذق، الجودة، الإحكام، التميّز، الإبداع، الابتكار، العراقة، الفرادة.. الصفات والخصائص الثابتة، وأصل الشيء أساسه».[4] وأصل الشيء: «أساسه الذي يقوم به، ومنشأه. وأصالة الرأي جودته، والأسلوب ابتكاره، والنسب عراقته، والشخص تميزه، والمجتمع عراقته وتميزه وقوته».[5]

---

[1] نقلا عن، عمر نقيب، مدخل إلى علوم التربية، رؤية بديلة، الجزائر، شركة الأصالة للنشر، دط، 2018، ص51.

[2] أبي القاسم الحسين بن محمد(الراغب الأصفهاني)، المُفردات في غريب القرآن، تحقيق وضبط، محمد سيِّد كيلاني، بيروت، دار المعرفة، د ط، دس، ص19.

[3] طه عبد الرحمن، من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر، جمع وتقديم، رضوان مرحوم، بيروت، المؤسسة العربية للفكر والإبداع، ط2، 2016، ص29.

[4] الطيّب برغوث، نحو رؤية سننية أشمل لمفهوم الأصالة والتأصيلية، الجزائر، دار النعمان للطباعة والنشر، د ط، 2017، ص44.

[5] المرجع نفسه، ص45.

فالتأصيل ينتهي إلى تحقيق الترابط والتكامل والتواصل المعرفي والوظيفي في الصيرورة الحضارية للمجتمع والأمة، فهو يطرح إمكانية استحضار التاريخي الذي يؤطر الخبرات المعرفية للأمة والمجتمع لمحاولة تكييفه مع طموحات واحتياجات وتحديات الرَّاهن. فهو شكل من أشكال استشراف المستقبل. فالبعد التأصيلي بعد جوهري في العملية التجديدية بدونه تفقد هويتها.[1]

من هذه المعاني اللغوية والدلالات، يمكن القول إجمالا أن التأصيل هو البحث في الأصل لرد الفرع إليه، ويظهر ذلك بصورة أدق في تحديد المعنى الاصطلاحي.

1-2-المعنى الاصطلاحي:

ينطلق ضبط مفهوم التأصيل من ضبط المفاهيم الإسلامية حول الإنسان والمجتمع والقيم وفق أصول القرآن والسنة. وإعادة ربطها بمفهوم التاريخية: «التي تؤكد أن النهضة ما هي إلا علاقة تجاوزية رابطة بين لحظتين متفاضلتين».[2] يُشير ذلك إلى أن تحديد معنى التأصيل يتوقف على الرجوع إلى[3]:

أ-**اللحظة الفكرية الأولى:** والتي تتحدد بنزول القرآن ويشهد بذلك أنه أصبح منهج حياة وأداةً لتقويم السلوك، وأسلوب عمل، وناظم حاكم للفكر والعمل.

ب-**اللحظة التاريخية:** نشأة الحضارة الإسلامية والمنهج القويم الذي اعتمدته في التربية الحضارية والفكرية والروحية وانجاز الدورة الحضارية.

ويقول الطيّب برغوث التأصيل هو: «البحث عن جذور الأفكار وربط حلقاتها بعضها ببعض، وجعل اللاحق منها امتدادا للسابق، سواء عن طريق الاستدراك عليه، والتصحيح

[1] الطيِّب برغوث، مدخل إلى الصيرورة الاستخلافية على ضوء نظرية المدافعة والتجديد، الجزائر، دار النعمان للطبع والنشر، ط4، 2019، ص157.

[2] بوحناش نورة، مقاصد الشريعة عند الشاطبي وتأصيل الأخلاق في الفكر العربي الإسلامي، بيروت، منشورات ضفاف، الجزائر، منشورات الاختلاف، ط1، 2012، ص113.

[3] المرجع نفسه، ص113.

والتكميل له، أو عن طريق تبنيه والارتكاز عليه، وتحقيق الإضافة الممكنة إليه»[1]. ويذهب أيضا إلى أنه: « محاكمة ومعايرة المستجدات في الأفكار والآراء والمواقف وثوابت الفروع أو المجالات العلمية التي تنتمي إليها..»[2]، وعليه فالمفهوم التربوي للتأصيل يعني: « انغراس الفكرة أو الفرد أو المؤسسة في عمق البيئة الثقافية والحضارية التي تنتمي إليها، وتَمُثل أفضل ما فيها من القيم وتكيُّفها معها، وانسجامها... والانفتاح عبرها على رشد الخبرات البشرية المختلفة، والاستفادة من أحسن وأفضل ما فيها، وإضافته إلى الخبرة الذاتية للفرد والمجتمع».[3]

يُؤكد هذا الطرح أيضا، عبد المجيد النّجار حيث يعتقد أن التأصيل ضرورة لنجاح أي مشروع فكري للأمة الإسلامية وهو ما يُمكنها من حشد طاقاتها بغرض الانجاز الحضاري، فهذا الفعل يُعد استثمارا للقيم الإيمانية التي تعتبر كلّ تعمير في الأرض بمظاهره المختلفة قربى لله تعالى، وتحقيقا لبعدها السامي وهو تحقيقا لمهمة الاستخلاف، والربط بين ماضي الأمة وحاضرها ومستقبلها.[4]

أما طه عبد الرحمن فيحدد مفهوم التأصيل بعبارة أدق فيقول: «هو تحصيل القدرة على فك مفاصل البناء النظري المنقول وإعادة تركيبها بفضل عمليات تحويلية متعددة تدخل على المفاهيم والأحكام»[5]. تشير هذه القراءة إلى أن بناء علم نظري يكون المقصود منه التحقق بالمفاهيم العملية والشرعية يقتضي التوسل بمقولات مستمدة من الاشتغال الشرعي. وهو المقصود من مفهوم التأصيل، أي إمكان بناء علم مغاير يتقيد بالعمل ويتحدد بالشرع.

قد لا نرى اختلافا كبيرا بين هذه المقاربات المفاهيمية في ضبط مفهوم التأصيل، وإذا انتقلنا إلى دائرة أوسع لا يظهر الاختلاف في قراءة المفهوم. فالتأصيل هو القراءة النقدية

[1] الطيّب برغوث، نحو رؤية سننية أشمل لمفهوم الأصالة والتأصيلية، مرجع سابق، ص45.

[2] بوحناش نورة، مقاصد الشريعة عند الشاطبي، مرجع سابق، ص45.

[3] المرجع نفسه، ص47.

[4] عبد المجيد النّجار، المستقبل الثقافي للغرب الإسلامي، بيروت، دار الغرب الإسلامي، ط1، 1977، ص85.

[5] طه عبد الرحمن، سؤال الأخلاق، مرجع سابق، ص191.

الواعية للعلوم الاجتماعية ومحاولة استيعابها وتجاوزها، وكذلك الاستيعاب المعرفي للتراث الإسلامي لإعادة الوصل به. ويعني من جهة أخرى، وفق الرؤية الفلسفية والعملية أسلمة العلوم الاجتماعية من خلال إعادة صياغة المعرفة على أساس من علاقة الإسلام بها وإعادة النظر في استنتاجات هذه العلوم.[1]

إذن، فالتأصيل يرتبط بإسلامية المعرفة من حيث أنَّه يُعنَى بالعمل على فهم واستيعاب العلوم الحديثة، وتحليل واقع تلك العلوم تحليلا نقديا لتقدير جوانب القوَّة والضعف فيها. فالشريعة هي المصدر الوحيد لأحكامنا بصفة مباشرة أو غير مباشرة: « فأسلمة المعرفة تعني أسلمة العلوم التطبيقية والقواعد العلمية بفهم التماثل بين سنن وقوانين هذه العلوم وسنن وقوانين الوجود وتوجيه هذه العلوم الوجهة الإسلامية وتوظيفها لتحقيق المقاصد الإلهية»[2].

من هنا، فإسلامية المعرفة هي قضية منهجية تسعى إلى إبداع منهج يُمكن العقل الإسلامي من توليد المعرفة في الحقول الدراسية المختلفة، انطلاقا من الرؤية الكونية التوحيدية المستنبطة من الوحي الربَّاني[3]. فإسلامية المعرفة كرؤية للوجود تُطرح كحل معرفي وبديل منهجي للأزمة الفكرية التي تُعاني منها الأمة الإسلامية.

المعنى الذي نخلص إليه، هو أن الناظم المنهجي والضابط المعرفي لمفهومي التأصيل وإسلامية المعرفة يكاد يكون واحدا. وهو تحديد رؤية منهجية ومعرفية للخروج من الأزمة الفكرية العميقة التي تُعاني منها الأمة الإسلامية في مختلف تمفصلاتها وتفرعاتها.

---

[1] عبد الحليم مهورباشة، التأصيل الإسلامي لعلم الاجتماع(مقاربة في إسلامية المعرفة)، أطروحة دكتوراه، سطيف، جامعة لمين دباغين، السنة الجامعية(2013-2014)، ص9.

[2] طه جابر العلواني، نحو منهجية معرفية قرآنية، محاولات في بيان قواعد المنهج التوحيدي للمعرفة، بيروت، دار الهادي للنشر والتوزيع، ط1، 2004، ص186.

[3] المرجع نفسه، ص12.

2 – مفهوم التربية:

2- 1 – المعنى اللغوي:

لا تكاد تخلو دراسة في ميدان فلسفة التربية من تحديد الجذور اللغوية لمعنى التربية، وضبط المفهوم سيكون على سبيل الحصر لا العموم في تحديد الدلالات المباشرة التي نرميها من البحث. ويمكن اعتبار دراسة عمر النقيب بعنوان: "**مدخل إلى علوم التربية–رؤية بديلة–**" من أبرز الدراسات في الحقل التربوي والفلسفي التي تضع بين أيدينا مقاربة علمية وفلسفية للمصطلح، حيث اهتمت بتحديد الجذور اللغوية للفظ. والتي جمعت أكثر من دلالة.

جاء في لسان العرب لابن منظور: رَباَ الشيء يَربوا وَرِبً، زاد ونما وأربيْتُه: نمَّيتُهُ.[1] وقيل قد رَبَوْتُ في بني فلان أربو: نشأت فيهم، وربيْتُ فُلاناً أربيه تربيةً، وتَرَبَّيْتُه[2]. ولقد جاء في القرآن الحكيم"﴿ يَمْحَقُ ٱللَّهُ ٱلرِّبَوٰاْ وَيُرْبِي ٱلصَّدَقَٰتِۗ وَٱللَّهُ لَا يُحِبُّ كُلَّ كَفَّارٍ أَثِيمٍ ﴿٢٧٦﴾ ﴾ (البقرة–276). ومادة ربَّ، يَرُبُّ، تعني ربَّ ولده، والصبي يَرُبُّه ربًّا وربَّيتُه تربيباً وتَرِبَّه بمعنى ربَّاه[3].

وورد في حديث الرسول قوله "صلى الله عليه وسلم": «هل لك من نعمة تَرُبُّها» حديث صحيح رواه مسلم، أي تحفظها وتراعيها، وتربيها كما يربي الرجلُ ولَده، والسحاب يربُّ المطر، أي يجمعه وينميه. والمطر يربُّ النبات والثرى ويُنَمّيه. وربَّها، نمَّاها، وأتمها، وأصلحها»[4].

وجاء في معجم مقاييس اللغة لابن فارس: ربَّ، الراء والباء يدل على أصول[5]:

***الأول:** إصلاح الشيء والقيام عليه، فالربُّ المالكُ، والخالقُ، والصاحبُ. والربُ: المصلح للشيء، يقال: ربّ فلان ضَيعته إذا قام على إصلاحها.

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، تحقيق عبد الله علي الكبير وآخرون، دط، دس، القاهرة، دار المعارف، ص1574.

[2] المرجع نفسه، ص1574.

[3] المرجع نفسه، ص 1575.

[4] عمر نقيب، مدخل إلى علوم التربية، مرجع سابق، ص 53.

[5] المرجع نفسه، ص54.

***الثاني:** لزوم الشيء والإقامة عليه.

و في مفردات القرآن للراغب الأصفهاني:

-الرَّبُ في الأصل من التربية، وهو إنشاء الشيء حالا فحالا إلى حد التمام، يقالُ رَبَّهُ وَرَبَّاهُ وَرَبَّبَهُ، فالرَّبُ مصدر مستعار للفاعل[1]. وهو المُراد من التربية عند الكيلاني أي مراحل بناء الإنسان الصالح المُؤهل لحمل رسالة الخلافة والتكليف والشهود الحضاري.

وجاء في معجم جميل صليبا، في مفهوم التربية أنها: «هي تبليغ الشيء إلى كماله، أو هي كما يقول المحدثون تنمية الوظائف النفسية بالتمرين، حتى تبلغ كمالها شيئا فشيئا، يقول ربيت الولد، إذا قويت ملكاته، ونميت قدراته، وهذّبت سلوكه، حتى يصبح صالحا للحياة في بيئة معينة».[2]

ويحدد طه عبد الرحمن التربية في السياق القرآني بأنها تعني: «الرعاية، أي رعاية الفرد في صباه، بمعنى تنمية كامل قواه»[3]. فما يؤخذ من معنى التربية أنها: «عبارة عن تكميل عقل الناشئ وتهذيب نفسه بإظهار جميع ما استكن فيه من ضروب الاستعداد وأنواع القُوى وإنمائها، لأن ذلك اللفظ مأخوذ من رَبَا أي زَادَ وَنَمَا».[4]

من خلال التعاريف السابقة، يظهر أن مفهوم التربية يتقاطع مع مفاهيم مشابهة وأخرى مجاورة، منها: التنشئة، التطهير، التعليم، التزكية، رغم اختلاف دلالات هذه المفاهيم من نسق فكري إلى آخر ومن تصوُّر إلى آخر. فهناك من يرى أن مفهوم التربية قاصر عن أداء المعنى المقصود، ونجد سيد محمد نقيب العطّاس يُفرق بين معنى التربية والتعليم حيث يقول: «التربية تعني أساسا التغذية والإطعام والرعاية وجعل الشيء ينمو ويزداد وهو

[1] أبي القاسم الحُسين بن محمد، المفردات في غريب القرآن، مرجع سابق، ص184.

[2] جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج1، بيروت-لبنان، دار الكتاب اللبناني- مكتبة المدرسة، د ط، 1982، ص266.

[3] طه عبد الرحمن، من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر، مرجع سابق، ص39.

[4] ألفونس اسكيروس، التربية الاستقلالية (إميل القرن التاسع عشر)، ترجمة، عبد العزيز محمد بك، تقديم، بثينة عبد الرؤوف رمضان، القاهرة، المركز القومي للترجمة، ضمن سلسلة ميراث الترجمة، ع1104، 2007، ص101.

مصطلح لا يشمل الإنسان وحده بل يتسع ليشمل أنواعا أخرى من الموجودات كالمعادن والنباتات والحيوانات...أما التعليم فانه يختص بالإنسان دون سواه»[1]. فالمعرفة في نظره هي غرس الأدب* وطبعه في الإنسان، فالتأديب يعني التعليم في مقابل المفهوم السائد للتربية. فالمعنى السائد هو أن التعليم يطلق بمعنى أخص على التربية، من حيث أنه يُراد به التغيير الذي يطرأ على سلوك الفرد ويشمل دائرة القيم والأخلاق، فالتربية مفهوم معياري يرتبط بعلوم الإنسان بشكل خاص.[2]

وفي سياق آخر، هناك من يرفض التمييز والفصل بين هذه المفاهيم ويعتقد أنها ترتبط في علاقة تداخل واحتواء بمفهوم التربية والتي يُراد منه معنى التزكية.

تجليات هذا المعنى تظهر بوضوح وفي تقاطع معرفي ومنهجي عند الكيلاني وطه عبد الرحمن، فيؤكد كليهما أن مفهوم التزكية هو الأدّل على المقصود من التربية على مقتضى تعاليم الدين. وهو التصوّر الذي تتجه هذه الدراسة إلى التركيز عليه وإبرازه، بهدف بناء خط منهجي ومعرفي يستند إلى مبادئ وتصورات تطمح إلى بناء فلسفة إسلامية وتكمن أهمية هذه الفلسفة في أنها: « نابعة من روح الإسلام، وكاشفة للحقيقة التي ينبغي أن يكون عليها الإنسان في تجربته على الأرض. هذه الفلسفة منابعها من (روح الدين) الإسلامي، الدين الخاتم الذي جاء للناس كافة».[3]

---

[1] سيد محمد نقيب العطاس، مدخلات فلسفية في الإسلام والعلمانية، تر، محمد طاهر الميساوي، المعهد العالمي للفكر والحضارة الإسلامية، ط1، 2000، ص171.

* الأدب يعني: تهذيب العقل والروح وتأديبهما، انه اكتساب الصفات والخصال الحميدة على مستوى العقل والروح، وهو أداء العمل الصالح دون السيئ، وإتباع الصواب دون الخطأ، انه تجنب كل ما من شأنه أن يشين الإنسان. أنظر: (سيد محمد نقيب العطاس، مداخلات فلسفية في الإسلام والعلمانية، مرجع سابق، ص169).

[2] Robin Barrow and Ronald Woods, An Introduction to Philosophy of Education, london and New York, Routledge, 4th Edition,2006, p27.

[3] عباس أحمد أرحيلة: بين الائتمانية والدهرانية، بين طه عبد الرحمن وعبد الله العروي، بيروت، المؤسسة العربية للفكر والإبداع، ط1، 2016، ص25.

فالتربية في معناها اللغوي ترتبط بالإصلاح وتنمية السلوك والارتقاء بالفعل الإنساني وتنمية القيم الروحية وهو ما يجعلها في علاقة مفهومية مع التزكية، فما هي دلالات الربط بين مفهوم التربية والتزكية؟ وما المقصود من التزكية عند الكيلاني ؟

1-2-2- منحى المفهوم: التربية والتزكية- أي اتجاه؟

أ-**في القرآن:** ورد مفهوم التزكية في أكثر من آية:

في قوله تعالى: «﴿ رَبَّنَا وَٱجۡعَلۡنَا مُسۡلِمَيۡنِ لَكَ وَمِن ذُرِّيَّتِنَآ أُمَّةٗ مُّسۡلِمَةٗ لَّكَ وَأَرِنَا مَنَاسِكَنَا وَتُبۡ عَلَيۡنَآۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلتَّوَّابُ ٱلرَّحِيمُ ﴿١٢٨﴾ ﴾ (البقرة-128)

وقوله أيضا: «﴿ وَمِنۡ حَيۡثُ خَرَجۡتَ فَوَلِّ وَجۡهَكَ شَطۡرَ ٱلۡمَسۡجِدِ ٱلۡحَرَامِۖ وَحَيۡثُ مَا كُنتُمۡ فَوَلُّواْ وُجُوهَكُمۡ شَطۡرَهُۥ لِئَلَّا يَكُونَ لِلنَّاسِ عَلَيۡكُمۡ حُجَّةٌ إِلَّا ٱلَّذِينَ ظَلَمُواْ مِنۡهُمۡ فَلَا تَخۡشَوۡهُمۡ وَٱخۡشَوۡنِي وَلِأُتِمَّ نِعۡمَتِي عَلَيۡكُمۡ وَلَعَلَّكُمۡ تَهۡتَدُونَ ﴿١٥٠﴾ ﴾ (البقرة-150). فالقرآن يقرن التزكية بالتعليم ويجعلها ضابطة له، فالتزكية هي التي تُوجِّه سلوك المتعلم وتعزِّزه بما يُحقق الأهداف المنشودة.

ويظهر الربط بين عملية التعلُّم والتزكية، في منهج التعليم ونظامه وهو المعنى الذي أشارت إليه الآية. ونقرأ في النص القرآني السابق المراحل الأساسية للعملية التربوية والتي تتحدد في:

- تلاوة الآيات	-التزكية	-تعليم الكتاب والحكمة

من الآيات السابقة، نلاحظ أن نجاح العمل التربوي يقترن بالدعاء لله تعالى والاستعانة به أي طلب المعيّة الإلهية والعون الربّاني، والاجتهاد في العمل، يقودنا هذا التصوّر إلى الاعتقاد بأن: «الفعل الإنساني يطلب مقاصد مخصوصة ويتوسل إلى تحقيقها بوسائل أيضا مخصوصة، إلا أنه ينسى كليا أن هذه المقاصد لا يضمن الإنسان فائدتها إلا بمشيئة الله. كما أن الوسائل الموصلة إليها لا يضمن نجاعتها إلا بهذه المشيئة في اختياره للمقاصد

واختياره للوسائل المؤدية إليها»[1]. كل هذه المعاني تشير إلى ضرورة صياغة فقه خاص بالفكر ينتج لنا مناهج تربوية أصيلة تعمل على إصلاح الفكر والإرادة، وهذا لا يتحقق إلا بالتسديد والتأييد الإلهي. وهو ما نصت عليه الآية الكريمة في قوله تعالى: ﴿ وَإِذْ قَالَ إِبْرَٰهِـۧمُ رَبِّ ٱجْعَلْ هَٰذَا بَلَدًا ءَامِنًا وَٱرْزُقْ أَهْلَهُۥ مِنَ ٱلثَّمَرَٰتِ مَنْ ءَامَنَ مِنْهُم بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْءَاخِرِ ۖ قَالَ وَمَن كَفَرَ فَأُمَتِّعُهُۥ قَلِيلًا ثُمَّ أَضْطَرُّهُۥٓ إِلَىٰ عَذَابِ ٱلنَّارِ ۖ وَبِئْسَ ٱلْمَصِيرُ ﴿١٢٦﴾ ﴾ (البقرة–126).

وقوله أيضا: «﴿ وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَٰهِـۧمُ ٱلْقَوَاعِدَ مِنَ ٱلْبَيْتِ وَإِسْمَٰعِيلُ رَبَّنَا تَقَبَّلْ مِنَّآ ۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلسَّمِيعُ ٱلْعَلِيمُ ﴿١٢٧﴾ ﴾(البقرة–127).

التأمل في الآيات الكريمة في سورة البقرة: ﴿ وَإِذْ قَالَ إِبْرَٰهِـۧمُ رَبِّ ٱجْعَلْ هَٰذَا بَلَدًا ءَامِنًا وَٱرْزُقْ أَهْلَهُۥ مِنَ ٱلثَّمَرَٰتِ مَنْ ءَامَنَ مِنْهُم بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْءَاخِرِ ۖ قَالَ وَمَن كَفَرَ فَأُمَتِّعُهُۥ قَلِيلًا ثُمَّ أَضْطَرُّهُۥٓ إِلَىٰ عَذَابِ ٱلنَّارِ ۖ وَبِئْسَ ٱلْمَصِيرُ ﴿١٢٦﴾ وَإِذْ يَرْفَعُ إِبْرَٰهِـۧمُ ٱلْقَوَاعِدَ مِنَ ٱلْبَيْتِ وَإِسْمَٰعِيلُ رَبَّنَا تَقَبَّلْ مِنَّآ ۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلسَّمِيعُ ٱلْعَلِيمُ ﴿١٢٧﴾ رَبَّنَا وَٱجْعَلْنَا مُسْلِمَيْنِ لَكَ وَمِن ذُرِّيَّتِنَآ أُمَّةً مُّسْلِمَةً لَّكَ وَأَرِنَا مَنَاسِكَنَا وَتُبْ عَلَيْنَآ ۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلتَّوَّابُ ٱلرَّحِيمُ ﴿١٢٨﴾ رَبَّنَا وَٱبْعَثْ فِيهِمْ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُوا۟ عَلَيْهِمْ ءَايَٰتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَيُزَكِّيهِمْ ۚ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْحَكِيمُ ﴿١٢٩﴾ وَمَن يَرْغَبُ عَن مِّلَّةِ إِبْرَٰهِـۧمَ إِلَّا مَن سَفِهَ نَفْسَهُۥ ۚ وَلَقَدِ ٱصْطَفَيْنَٰهُ فِى ٱلدُّنْيَا ۖ وَإِنَّهُۥ فِى ٱلْءَاخِرَةِ لَمِنَ ٱلصَّٰلِحِينَ ﴿١٣٠﴾ إِذْ قَالَ لَهُۥ رَبُّهُۥٓ أَسْلِمْ ۖ قَالَ أَسْلَمْتُ لِرَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴿١٣١﴾ وَوَصَّىٰ بِهَآ إِبْرَٰهِـۧمُ بَنِيهِ وَيَعْقُوبُ يَٰبَنِىَّ إِنَّ ٱللَّهَ ٱصْطَفَىٰ لَكُمُ ٱلدِّينَ فَلَا تَمُوتُنَّ إِلَّا وَأَنتُم مُّسْلِمُونَ ﴿١٣٢﴾ أَمْ كُنتُمْ شُهَدَآءَ إِذْ حَضَرَ يَعْقُوبَ ٱلْمَوْتُ إِذْ قَالَ لِبَنِيهِ مَا تَعْبُدُونَ مِنۢ بَعْدِى قَالُوا۟ نَعْبُدُ إِلَٰهَكَ وَإِلَٰهَ ءَابَآئِكَ إِبْرَٰهِـۧمَ وَإِسْمَٰعِيلَ وَإِسْحَٰقَ إِلَٰهًا وَٰحِدًا وَنَحْنُ لَهُۥ مُسْلِمُونَ ﴿١٣٣﴾ ﴾(البقرة: 126-133) نجدها حصرت الفعل التربوي في التجربة الإيمانية والتوحيد. وتظهر أهمية التزكية في الربط بين الجحود ونكران ما جاء في الكتاب بالعقاب والحرمان من التزكية مصداقا لقوله تعالى: « ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ يَكْتُمُونَ مَآ أَنزَلَ

[1] طه عبد الرحمن، سؤال الأخلاق، مرجع سابق، ص192.

ٱللَّهُ مِنَ ٱلۡكِتَٰبِ وَيَشۡتَرُونَ بِهِۦ ثَمَنٗا قَلِيلًاۚ أُوْلَٰٓئِكَ مَا يَأۡكُلُونَ فِي بُطُونِهِمۡ إِلَّا ٱلنَّارَ وَلَا يُكَلِّمُهُمُ ٱللَّهُ يَوۡمَ ٱلۡقِيَٰمَةِ وَلَا يُزَكِّيهِمۡ وَلَهُمۡ عَذَابٌ أَلِيمٌ ﴿١٧٤﴾ ﴾ (البقرة174).

ب-في اللغة:

التزكية: تعني الإصلاح والتطهير والتنمية، يُقال يُزكي من يشاء أي يصلح، وتُزكيهم بها أي تطهرهم، وزكاة المال تطهيره وتثميره وإنماؤه، والزكاة: الطهارة والنماء والبركة. فالمقصود من التزكية انتزاع ما هو غير مرغوب فيه، وتعزيز ما هو مرغوب به. أي تعديل السلوك.[1]

ج-في الاصطلاح:

تتحدد التزكية عنده-الكيلاني- بأنها: «عملية تطهير وتنمية شاملين هدفها استبعاد العناصر الموهنة لإنسانية الإنسان. وما ينتج عن هذا الوهن من فساد وتخلّف وخسران، وتنمية كاملة للعناصر المحققة لإنسانية الإنسان وما ينتج عن هذه التنمية من صلاح وتقدم وفلاح في حياة الأفراد والجماعات»[2]. وتجدر الإشارة إلى أنّ التزكية عند الكيلاني تتميّز إلى نوعين، تزكية معنوية ومجالها تطهير المعتقدات والقيم والثقافة، وتزكية مادية ميدانها النظم والتطبيقات.

يبدو واضحا، أن التربية لا تختلف عن التزكية في فكر ماجد عرسان الكيلاني، من حيث أن الناظم المنهجي الذي يحكمهما واحد. فالعمل على تجديد القيم الروحية والتربوية في السلوك الأخلاقي والتربوي هو المشروع الأول لماجد عرسان الكيلاني، وضرورة العمل على تجديد المناهج التربوية والاعتناء بقيم الإنسان الروحية حتى تُصبح التربية متجذِّرة في المكوِّن الروحي للإنسان وليست منحصرة في البناءات العقلية والنفسية والجسمية والاجتماعية. من

[1] ماجد عرسان الكيلاني، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، مصدر سابق، ص41.

[2] ماجد عرسان الكيلاني: فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص135.

هنا تبدو الحاجة ضرورية لإعادة ربط التربية بالنصوص الشرعية (القرآن–السنة)، وكذلك على ترويض العقل على مكارم الأخلاق.[1]

من هنا، يتبيّن أنّ العمل التزكوي هو الذي يسمح للتربية أن تحقق أهدافها فهو أشمل من مجرد تزكية الخلق، بل يشمل جميع مظاهر السلوك الفردي والاجتماعي. فالكيلاني يقرن مفهوم التزكية بالتعليم فهي ضابطة له، وتعزز وتوجه سلوك المتعلم نحو تحقيق الأهداف المنشودة. والتربية التي يطمح إليها هي إعداد الإنسان للوظيفة التاريخية المزدوجة (العبادة والخلافة) التي خُلق من أجلها في هذه الحياة وتأهيله من خلال ذلك للحياة الأبدية في الآخرة، فالعملية التربوية التي يتم إخضاع الفرد لها تعمل على تحويل الطاقة الحيوية للإنسان إلى طاقة اجتماعية يمكن استخدامها في المجال الاجتماعي لترقية الحياة البشرية.[2]

إذن، فالغرض من ترسيخ العمل بمنهاج التزكية عند ماجد عرسان الكيلاني هو تخليص الفرد والأمة من مظاهر الطغيان والتسلُّط والضُّعف والصَّنمية، وهو نفس المعنى عند طه عبد الرحمن الذي يجعل من العمل التزكوي نقطة الانطلاق في مسار التجديد ف: « العمل التزكوي هو الاجتهاد في التعبّد لله بالقدر الذي يتوصّل به إلى تخليص الإنسان من مختلف أشكال الاستعباد»[3].

وعليه، فكُلُ عمل تربوي يرمي إليه النظّام التربويّ الإسلاميّ الجديد يجب أن يسعى في:«طلب التجديد وإحياء الإنتاجيّة الإسلاميّة، أن يرتفع من المُستوى الدنيوي الأدنى إلى

[1] عبد الرزاق بلعقروز، بين التعقل والتخلق كيف الطريق إلى الارتياض بمكارم الأخلاق عند ابن عربي؟مجلة تبيان للدراسات الفلسفية والنظريات النقدية، الدوحة–قطر، المركز العربي للأبحاث والدراسات السياسية، المجلد8، ع/29، صيف 2019، ص28.

[2] عمر نقيب، النموذج القرآني للتربية، نحو مقتضيات منهجية للفهم والتطبيق، الجزائر، الأصالة للنشر والتوزيع، 2013، ص4.

[3] طه عبد الرحمن: سؤال العمل، بحث عن الأصول العملية في الفكر والعلم، الدار البيضاء– المغرب، المركز الثقافي العربي، ط1، 2012، ص160.

المستوى الربَّاني الأشرف، ومن المستوى السياسيّ الضيِّق إلى المستوى الإنساني الأوسع».[1] وهذا يبدو واضحا، من رد الفعل التربوي إلى العمل التزكوي، فالنموذج التربوي ينحصر في تحرير روح التربية من النموذج السائد أي ذلك الذي ينحصر في: «تنمية كمالات الإنسان العقلية المنطقية والعلمية وكمالاته الجسمية. وينمي كمالاته الرّوحية والأخلاقية بوصفها عماد توازن حركة الإنسان وجوديًّا ومعرفيًّا وأخلاقيًّا. والإنسان المعاصر لمَّا أدرك عمق الأزمة الرُّوحية ونتائج الانفصال بينه وبين الله، سارع إلى تطوير أساليب ورياضات روحية لأجل رسم مدلول آخر للفلسفة. وذلك بوصفها المنبع المُمِد بطرق الرياضات الرُّوحية الراغبة في تحويل الإنسان وإمداده برؤية جديدة للعالم».[2]

فالتزكية تُضاف إلى مصفوفة القيم والتي يفرضها التأصيل التربوي، ويكاد يُجمع زعماء الإصلاح أن القيم المركزية تتمثل في قيم التوحيد وقيم التزكية وقيم العمران. فالتزكية مبدأ وسط تتولد من قيم التوحيد وترمي إلى تحقيق العمران. وهي بذلك تُراعي الأبعاد التي ينشدها خالد الصمدي في تصنيفه للقيم العليا ضمن بحثه: " القيم الإسلامية في المنظومة التربوية دراسة للقيم الإسلامية وآليات تعزيزها". وبذلك يبدو واضحا أنّ مشكلة التأصيل التربوي ترتبط أساسا بالبحث عن النمُّوذج التربويّ الذي يتحقق بهذه القيم الإسلامية العليا ويُجسِّدُ المثل الأعلى في الحقل المعرفي المدروس، وهذا لا يتحقق إلاّ ب:

-تزكية الخُلق: وإيجاد أو صناعة القدوَّة أو النمُّوذج.

هذا الربط بين التزكية والتربيّة أحد أهم الصفات البارزة في مشروع الكيلاني في رسم وتأصِّيل معالم المشروع التربويّ الذي يدعو إليه، أو قل أن التربية هي التزكية، وهو ما سيتجلى من خلال صفحات البحث. وقد سار في هذا الطريق وعلى هذا النهج العديد من الفلاسفة والمفكرين في الفكر العربي الإسلامي قديما وحديثا.

[1] طه عبد الرحمن: سؤال العمل، بحث عن الأصول العملية في الفكر والعلم، مرجع سابق، ص195.

[2] عبد الرزاق بلعقروز، الأزمة التربوية في ثقافتنا، مجلة نماء دورية محكمة في علوم الوحي والدراسات الإنسانية، السنة الخامسة، ع(8-9)، (شتاء- ربيع) 2020، مركز نماء للبحوث والدراسات، ص9.

مما سبق نستنتج، أن تعدد الدلالات اللغوية لمصطلح التربيّة لا يطرح إشكالا من حيث صعوبة تحديد مدلولها، بقدر ما يقودنا إلى أن التربية مفهوم استيتيكي وديناميكي ومائع، غير ثابت وليِّن يتسع لمعاني ودلالات مختلفة تحدد مجال التداول التربوي في الحقل العربي الإسلامي، من حيث أن الفعل التربوي هو فعل حضاري بالأساس، إذا سلمنا بأن مشكلة التربية هي مشكلة الثقافة لمجتمع من المجتمعات.

1-2-3- المعنى الاصطلاحي:

-يعرفها أفلاطون(428-348) ق م: «التربية هي إعطاء الجسم والروح ما يمكن من الجمال، وكل ما يمكن من الكمال»[1]. تظهر مهمة التربيّة عند أفلاطون في «تصنيف الأفراد وفق طبائعهم، التصنيف السليم، ومن ثمة مساعدة كل واحد على تطوير قدراته، من أجل أداءه مهمته على وجهها الكامل، فيكون في ذلك جوهر العدالة»[2]، كل ذلك يقودنا إلى أن التربية عند أفلاطون تتمثل في اكتشاف قدرات الأفراد واستعداداتهم بغرض العمل على توجيهها وإنمائها في سبيل تحقيق الاتصال بين الفردي والاجتماعي.

يكشف هذا التحليل أن النظرية التربويّة الأفلاطونية لها جانب ايجابي يتمثل في أن التربية عملية بنائية مستمرة تجتهد من أجل توجيه وصقل قدرات الأفراد وتطويرها نحو أداء مهمتها، أما الجانب السلبي فيظهر في العمل على الحفاظ على تلك الوظائف والتصنيفات التي يتحصل عليها الأفراد بفضل عمل التربية، وهو ما يجعل منها فعل تقييد وتثبيط لقدراتهم وتكبيل لقوى الإبداع والتحرر لديهم.

-يقول أرسطو(348-322) ق م: «التربية هي إعداد العقل لكسب العلم كما تُعد الأرض»[3].

---

[1] أفلاطون، الجمهورية، ترجمة، فؤاد زكرياء، مصر، الهيئة العالمية للكتاب، دط، 1974، ص375.

[2] لطفي حجلاوي، التربية الديمقراطية، من مفهوم الحداثة إلى استحقاق للربيع العربي، الجزائر، ابن النديم، بيروت، دار الروافد الثقافية-ناشرون، ط1، 2013، ص81.

[3] أرسطو، السياسة، تر، أحمد لطفي السيد، الدار القومية للطباعة والنشر، مصر، دط، دس، ص348.

في العصر الحديث، صاغ جان جاك روسو(1712-1778) تعريفا للتربية في كتابه إميل، يتحدد في قوله: « والحياة هي المهنة التي أريد أن ألقنه إياها. وحين يتخرج من بين يدي لن يكون قاضيا أو جنديا أو قسيسا، بل سيكون إنسانا قبل كل شيء، بكل ما ينبغي أن يكونه الإنسان.. »[1]، بمعنى: «أن نعيش هو المهنة التي أريد تعليمها إيَّاه»[2]. فالتربية هي تعلُّم فن العيش، أو كيف نعيش بمفهوم ادغار موران. ويمكن أن نختزل جوهر التربية عند روسو في هذا المعنى: «التربية هي النموّ الطّبيعي للميول والاتجاهات والقوى عند الطفل».[3]

أمّا جون ديوي (1859-1952) يعرف التربية بأنها: «عملية مستمرة من إعادة بناء الخبرة، يقصد بها توسيع وتعميق محتواها الاجتماعي».[4] ويقول ديوي: « إذا رجعنا إلى أصل كلمة التربية Education اللُّغوي، وجدنا أن معناها مجرّد عمليّة القيّادة والتنشئة. أما إذا فكرنا في عملية التربية من ناحية نتائجها، فلا بدّ لنا أن نقول إنها عمليّة صوغ وتكوين لفعالية الأفراد ثمّ صب لها في قوالب معينة –أي تحويلها إلى عمل اجتماعي مقبول لدى الأفراد، ثم يضيف" فالتربية إذن عمليّة رعاية وتهذيب وتثقيف»[5].

فالتربية: «فعل إنساني، نوعي، وحركة نشطة واعيّة بذاتها. ولا تُنجزُ إلا في إطار المجتمع وبواسطته، وتبدأ منذ حلول الفرد وليدا صغيرا. فهي رديف التّواصل ونتيجته، إن كل اتصال يُربي سواء كانت تربيّة ايجابية في مقياس ما، أو سلبيّة في مقياس ما، أو سلبيته في

[1] جان جاك روسو، اميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد، ترجمة، نظمي لوقا، تقديم، أحمد زكي محمد، القاهرة، الشركة العربية للطباعة والنشر، دط، دس، ص32.

[2] ادغار موران، تعليم الحياة، بيان لتغيير التربية، مرجع سابق، ص17.

[3] لطفي حجلاوي، التربية الديمقراطية، مرجع سابق، ص33.

[4] وين. رالف. ن، قاموس جون ديوي للتربية، مختارات من مؤلفاته، تر، محمد علي العربان، القاهرة– مصر، مكتبة الأنجلو المصرية، دط، 1964، ص56.

[5] لطفي حجلاوي، التربية الديمقراطية، مرجع سابق، ص131.

مقياس آخر. إن كل فرد ينقل خبرته لآخر يمارس عمليّة تربوية باعتبار أنه يساهم في تطوير خبراته وتنميتها»[1].

وفي دراسة للطفي حجلاوي عن التربية الديمقراطية يحاولُ أن يلخِّص تعريف ديوي للتربية في قوله: «تبدأ التربية منذ الولادة بطريقة لاشعورية أولا، ثم تستمر عبر تشكيل قوى الفرد بتغذية شعوره وتكوين عاداته وتهذيب أفكاره وتنبيه مشاعره وانفعالاته حتى يصل الفرد تدريجيا إلى المشاركة في التراث الروحي والفكري للإنسانية، بل ويصير وريثها»[2]. وقد لا يختلف هذا التعريف عن المعنى الذي يحدد الغرض من التربية: «إني لا أعلم مُطلقا بوجود قالب يُفرغُ فيه النّاس فيخرجون من النّابغين، ولئن كان فليس هو التربية قطعا بل يكون بين يدي الخالق (سبحانه) ليهيئ به من يشاءُ لما يشاء، فإذا جاء ولدنا.. كان غرضي من تربيته أن يكون رجلا حُرًّا، ولا أقصد بحال من الأحوال أن يكون من كِبار الرجال وعظمائهم»[3].

نستفيد من المعاني السابقة التربية على أنها عملية اجتماعية مرتبطة بالعمل وبناء الخبرات للاستفادة منها مباشرة في الواقع. أما المعنى الثاني، فيحدد لنا التربية على أنها عملية فردية، الغرض منها إصلاح السلوك الفردي وصيانة قدراته وملكاته وأن ينشأ على قيم الحرية والديمقراطية.

وما يلاحظ على التعاريف السابقة، أنها لم تنشق عن السياق الفلسفي النسَّقي لأصحاب تلك المذاهب وهو ما يؤكد أن التربية ليست مجرد مشكلة نظرية، بل تظهر أيضا بأنها ممارسة عملية ذات طبيعة مُلتبسة، وهو الأمر الذي يفرِضُ الاطلاع على تراث الفكر الفلسفي لمختلف النظريات التربوية، لأن الواقع يكشف أنه: «وراء كل ممارسة تربوية خلفيّة نظريّة بعيدة الغور في مستواها الإشكالي، سواء كانت تلك الممارسة واعية بذلك أم لم تكن. وليست العودة إلى أفكار السّابقين من مفكريّ، تدفعنا إلى إيجاد حلول لمشاكلنا الرّاهنة لديهم،

[1] لطفي حجلاوي، التربية الديمقراطية، مرجع سابق، ص131.

[2] المرجع نفسه، ص68.

[3] ألفونس اسكيروس، التربية الاستقلالية (إميل القرن التاسع عشر)، مرجع سابق، ص38.

وإنما للتعرّف على طرقهم في إبداعهم لتلك الحلول الخاصة بزمانهم، ولتقدير حجم ما بذلوه ونوعيته في فهمهم لمسألة تربية الإنسان»[1].

وفي سياق لا يختلف تماما عن التعاريف السابقة يضيف أندري لالاند أن التربية تتحدد بمعنيين:

-الأول: خاص: «يشير إلى أن التربية تقوم على تطوير وظيفة أو عدة وظائف تطويرا تدريجيا عن طريق التجربة والتدريب وتظهر من عمل الفرد ذاته»[2].

-معنى عام: يحدد التربية على أنها تتمثل في مختلف: «العمليات الإجرائية التي يتم بها تدريب الأفراد عن طريق إبراز ميولاتهم وتشجيعهم على حمل عادات مجتمعهم»[3].

فالتربية عملية اجتماعية، تتجه نحو تهذيب الفرد وتنمية قدراته الحيّة والنفسيّة والعقليّة، وتعتمد في إظهار ذلك كله على التدريب والتجربة.

أما كانط، فيقول في مقالته تأملات في التربية: «لا يكون الإنسان إنسانا إلا بالتربية»[4]، أي أن هدف التربيّة تكوين الإنسان في الإنسان، فهو يعمل على جعل التربية وسيلة للتقدّم الإنساني، وبهذا التعريف يُؤسِّس كانط للنزعة الإنسانية في التربية الحديثة، وبروز النزعة الفردية الكونيّة.[5]

وإذا استطلعنا دراسة اوليفه ربول عن دلالة مفهوم التربية في بحثه المتميز عن فلسفة التربية، فهو يرى أن التربية ذات دلالة فلسفية لأنها تتناول موضوع الإنسان، فهي تنطلق من سؤال محوري: «من هو الإنسان لكي يتحتم علينا أن نربيّه؟ فالسؤال عن التربية هو سؤال

---

[1] لطفي حجلاوي، التربية الديمقراطية، مرجع سابق، ص67.

[2] اندري لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، مجلد الأول، تر، خليل أحمد خليل، بيروت- باريس، منشورات عويدات، ط2، 2001، ص322.

[3] المرجع نفسه، ص322.

[4] ايمانويل كانط، ثلاثة نصوص، تأملات في التربية، تعريب، محمود بن جماعة، تونس، دار محمد علي للنشر، ط1، 2005، ص13.

[5] لطفي حجلاوي، التربية الديمقراطية، مرجع سابق، ص84.

فلسفي. ومن الصعوبة تحديد مفهوم واضح للتربية: «فالتربية هي العمل الذي يحوّل كائنا إنسانيا أن ينمّي استعداداته الجسدية والفكرية كما ينمّي مشاعره الاجتماعية والجمالية والأخلاقية في سبيل انجاز مهمته كانسان ما استطاع إلى ذلك سبيلاً، وهي أيضا نتيجة ذلك العمل».[1]

انطلاقا من تحليل التعاريف المقدَّمة نستنتج، أنّ محور التقاطع بينها يؤكِّد على أن التربيّة وظيفة اجتماعية، فالمعنى الاجتماعي هو محك التربية وهدفها، حيث يقول ديوي أن المقصود بالنزعة الاجتماعية: «يتجاوز الحدود القومية الضيّقة فقد بشرّت التربية في البداية بإمكان أن تؤدي وظيفة إنسانية نحو مجتمع بشري مفتوح ومتكامل».[2]

ينطلق عمر نقيب في تعريفه للتربية من قوله: «التربية عملية منهجية هادفة صحيحة متدرّجة، تتضمن الزيادة الايجابية المستمرة بشكل تراكمي، وترافق الإنسان من أجل تحقيق معاني الكمال في شخصيته»[3].

–ويقول أيضا في محاولة منه لتأصيل المفهوم: «التربية عملية مركبة تستهدف الوصول بالإنسان إلى درجات الكمال الإنساني وتحضيره "الحضارة" من أجل إضفاء دلالة تاريخية على وجوده وذلك لتمكينه من تحقيق غاية وجوده في الحياة واستمرار هذا الوجود من خلال انجازه لوظيفته التاريخية–وفقا لنظرية الحياة التي يؤمن بها المجتمع الذي يعيش فيه هذا الإنسان»[4].

– في حين، يقترن مفهوم التربية عند الكيلاني بمفهوم المعرفة، حيث يتسعُ ليشمل الإنسان والكون الذي يعيش فيه، فالمُرَبِّي هو الخالق والمُصمِّم والمُعلِّم(الله). فالذي خَلقَ وسَوَّى هو الذي قَدَّر وهدى وعلَّم وربَّى، ويُفسر الباحث استخدام لفظ "ربك" في الآية

[1] اوليفه ربول، فلسفة التربية، تر، جهاد نعمان، بيروت– باريس، منشورات عويدات، ط2، 1982. ص14

[2] لطفي حجلاوي، التربية الديمقراطية، مرجع سابق، ص89.

[3] عمر نقيب، مدخل إلى علوم التربية، مرجع سابق، ص58.

[4] المرجع نفسه، ص74.

الكريمة": ﴿ ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١ ﴾(العلق: 1) على أنه: «دلالة تربوية قاطعة، فلم يقل خالقك أو إلهك أو فاطرك لأن المقصود هو التنبيه إلى معنى المعرفة والتربية وأهميتها في برامج الإصلاح والارتقاء بالنوع الإنساني»[1].

أما الطيِّب برغوث فيحدد معنى التربية في قوله: «هي عملية بناء الوعي السُنني بمنطق المدافعة والمداولة والتجديد، أي الكشف عن القوانين التي تحكم منظومة الحياة والكون وعلاقة الإنسان بهما»[2]، فمهمة التربية هي خلق واقع اجتماعي وتصحيح الانحراف والتشوُّهات التي عَلِقَت بالمجتمع حتى تتمكن من بناء عالم الأفكار من خلال صياغة رؤية تربوية، ونظام فكري تربوي يتولى بناء عالم الأشخاص أو إعادة تأهيلهم لمواجهة تحديات الواقع.

وينتهي ماجد عرسان الكيلاني إلى مفهوم يكاد يكون شاملا لمعنى التربية، في قوله: «تغيُّر في السلوك وتنميته إلى الدرجة التي تُمكن الإنسان من الإسهام الفعّال في تحقيق حاجات الحاضر، ومواجهة تحدِّيّات المستقبل، وتسخير موارد البيئة وخبرات الماضي عبر رحلة النشأة والحياة والمصير»[3]. والسلوك المقصود هو الذي يُحقق: «التفاعل بين الإنسان والبيئة المحيطة في لحظة معينة، ويتدرج هذا التفاعل عبر حلقات خمس، هي حلقة الخاطرة، وحلقة الفكرة، وحلقة الإرادة، وحلقة التعبير، وحلقة الممارسة».[4]

من خلال هذا الضبط والتحديد لمفهوم التربية، والتي يظهر أنها تشكل الروح لهيكل وجسد هو السلوك، مما يعني أن التربية ليست مجرد تقويم أو تعديل للسلوك، بل إنها عملية متكاملة ومتطورة ومستمرة تهدف إلى إعداد إنسان الحضارة والانتقال من طور الحضارة المحلية والإقليمية إلى طور الحضارة الإنسانية العالمية.

---

[1] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص234.

[2] الطيّب برغوث، نحو رؤية سننية أشمل لمفهوم الأصالة والتأصيلية، مرجع سابق، ص11.

[3] ماجد عرسان الكيلاني، النظرية التربوية معناها ومكوّناتها www. alukah. net، ص5.

[4] المصدر نفسه، ص5.

نستنتج من التعاريف السابقة لمفهوم التربية، أنها عملية إعداد الإنسان وبنائه وفق منهج حضاري مقصود وموّجه، يتعرف من خلاله على ذاته وأدواره وعلى الآخر. فهي ذات دلالة ذاتية وأخرى موضوعية، لا تقف عند إعداد الفرد وجدانيا وفكريا واجتماعيا. بل تحمل بعدا ومقصدا إنسانيا، وهو بناء الإنسان العالمي.

3-مفهوم التأصيل التربوي:

من خلال عرضنا للمقاربات المفاهيمية السابقة لمفهوم التربية ومفهوم التأصيل والتي قد تكون مانعة في تحديدها غير جامعة، ننتهي إلى تحديد تعريف التأصيل التربوي الذي نسعى إلى إظهاره من خلال هذا البحث. فمحاولة التأصيل التربوي تنخرط ضمن دائرة معرفية أشمل وهي إسلامية المعرفة وحقل التجديد الديني، والعمل على إيجاد فرص التكامل المعرفي بين العلوم الدينية والعلوم الكونية والعلوم الاجتماعية انطلاقا من توجيهات القرآن الكريم التي تُحددُ أساليب النظر ومناهج العمل في تلك الحقول المعرفية. حيث يقول آبل أتو: «الدوافع الدينية هي مصدر الطاقة الدافعة للرجال والنساء لإنجاز تغيير اجتماعي جذري، ويترتب على هذا أنه يستحيل الوصول إلى مجتمع جديد، إلا إذا حدث تغيير عميق في الضمير الإنساني، إلا إذا ظهر شيء جديد يُكرس الناس حياتهم من أجله، ويحل محل ما هو موجود حاليا...».[1]

والمراد من التأصيل التربوي هو بناء النموذج الفكريّ والسُّلوكي والقيميّ من خلال الرجوع إلى أصول الرؤية المنهجية والمعرفية في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة للإنسان والحياة والكون. أي تحديد المرجعية وحضورها في التربية على القيم أمر مركزي. والمرجعية الحضارية للأمة المستندة إلى أصولها النظرية من القرآن والسنّة والاجتهاد المنفتح على

[1] بوعرفة عبد القادر، مالك بن نبي الراهن والمستقبل دراسة نقدية لرسم معالم البنابية الجديدة. www. binnabi. net/1976/

الايجابي في كل الثقافات والحضارات الإنسانية.[1] والهدف من ذلك هو: «بلورة مفهوم مؤصل معاصر لفلسفة التربية الإسلامية–باعتبارها الأصل الأول الذي تنبثق منه تنظيمات التربية وتطبيقاتها. فلعل ذلك يسهم في إبراز معالم المنهاج الذي يتطلع إليه العاملون على إصلاح نظم التربية في العالم العربي والإسلامي».[2]

التأصيل التربوي يُعد: «مقاربة فكرية وعملية تستهدف مطابقة الفكرة والجهد أو الحركة مع معطيات سنن الله في الآفاق والأنفس والهداية والتأييد من ناحية، وسننه في الابتلاء والمدافعة والمداولة والتجديد من ناحية أخرى»[3]. فهو: «موضوع محوري يتصل مباشرة ببناء شخصية الإنسان، وبالنهضة الحضارية للمجتمع، وهما القضيتان المركزيتان في حياة الأفراد والمجتمعات».[4]

يذهب طه عبد الرحمن إلى أن الغرض من التأصيل التربوي هو التأسيس الضروري للنظرية التربوية والتأسيس التاريخي بإعادة ربطها بالحقيقة الدينية وإضفاء الصورة العقلانية عليها، فيقول: «النظرية التربوية الإسلامية تتضمن بكونها مأصولة لامنقولة، والمأصول هو ما كان [أُسٌّ]أي أصل فيكون المأصول معناه الأسيس».[5]

التربية الإسلامية تحتاج إلى تأسيس جديد أي إلى تأصيل باعتماد مشروع جديد ينطلق من الرؤية الإسلامية للوجود بغرض تأسيس نموذج معرفي تربوي يرقى بالتربية كمشروع حضاري يحمل رؤية مختلفة للعالم والإنسان والوجود يتبنى ما يسمى **التربية الواعية المجدِّدَة** التي: « تعمل على إخراج الشخصية الناضجة ذات العادات العقلية والنفسية والجسدية الفاعلة، والعمل على رسم خرائط الأمة القادرة على تعبئة جهود الأفراد وتنظيمها في شبكة

[1] بلال التليدي، مراجعة لكتاب القيم الإسلامية في المنظومة التربوية–دراسة للقيم الإسلامية وآليات تعزيزها لخالد الصمدي، إسلامية المعرفة، السنة السادسة عشرة، ع64، ربيع 2011، ص160.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص69.

[3] الطيب برغوث، نحو رؤية سننية أشمل لمفهوم الأصالة والتأصيلية، مرجع سابق، ص74.

[4] المرجع نفسه، ص20.

[5] عبد الرحمن، طه، من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر، مرجع سابق، ص29.

علاقات اجتماعية»[1]. فهذا النوع من التربية يساهم في إعداد الفرد، وتجديد وتنمية قدراته العقلية ومهاراته، وهو ما يمكنّه من فتح وتأسيس أفق التواصل بإقامة علاقات مع الآخرين.

إن الهدف من هذه الدراسة هو العمل على تجديد القيم الروحية والتربوية في العمل الأخلاقي وترسيخها في السلوك التربوي، حيث أنه في: « سياق ثقافة ما بعد الأخلاق، التي بات فيها الإنسان المعاصر مُنجذبا نحو عبادة اللذة والفردانية المنكفئة. كما استنتجت أهمية الاعتناء بقيم الإنسان الروحية، عن طريق تجديد المناهج التربوية السائدة التي تسيّدت فيها مطالب الفكر المنفعية، بأن تُصبح فيها التربية متجذرَّة في المكوّن الروحيّ للإنسان وليست منحصرة في البناءات العقليّة والنفسيّة والاجتماعيّة فحسب»[2]. ومن هنا يتضح هدفنا من التأصيل التربوي العمل على ترويض العقل على مكارم الأخلاق، مع الربط بين أصول التربية والنصوص الشرعية(القرآن والسنة).

إذا كان معنى التجديد هو: «تشييد لعلاقة الإنسان بربه، انه ينزع إلى تغيير الإنسان بوصفه كُلاً مُتكاملا»[3]، فهذا المعنى لا يختلف عن المراد من التأصيل للفعل التربوي، وهو تغيير الإنسان بوصفه كلا متكاملا، ولا يتحقق هذا التغيير إلا بالنظر في الأصل، وأصل الإنسان أنه خليفة الله تعالى، فهو مخلوقه الذي تكفلَّ بجلاله وجماله وقدرته وكرمه أن يخلُقه بيده، وينفخ فيه من رَوْحهِ. لذا لابدّ من النظر في علاقة العبد بربه وهو الجانب الذي أغفلته مختلف النظريات التربوية الحديثة والمعاصرة.

في اعتقادنا أن أي تغيير أو تجديد لا يمكن أن يتحقق بدون النظر في الإنسان ككائن مزدوج البنية (مادة–روح)، هذه الطبيعة المركبة والمعقدة، لا يمكن أن تؤدي فاعليتها دون

[1] ماجد عرسان الكيلاني، التربية والتجديد، مصدر سابق، ص101.

[2] عبد الرزّاق بلعقروز، بين التعقل والتخلق كيف الطريق إلى الارتياض بمكارم الأخلاق عند ابن عربي؟مرجع سابق، ص24.

[3] طه عبد الرحمن، سؤال الأخلاق، مرجع سابق، ص194.

إعادة ضبطها وتأهيلها وتطهيرها وتزكيتها فالدين*: «ليس سلوكا يتعلق بدائرة شخصية محدودة من دوائر الممارسة الإنسانية المتعددة، وإنما هو منهج كامل يحيط بكل فعاليات الإنسان في تكاملها وتعالق بعضها ببعض...»[1]. أي الربط بين التربية ومنهج القرآن، وهو ما يطرح السؤال عن أسس هذا التأصيل، فما هي أسس التأصيل التربوي؟

ثانيا: أسس التأصيل التربوي عند ماجد عرسان الكيلاني:

يناقش هذا البحث شروط أو أسس التأصيل التربوي والمستفادة من النظر في أصول القرآن الكريم والسنّة النبوية الشريفة.

1- التأسيس الفلسفي:

1-1- التأسيس المفاهيمي:

للتأكيد على الخاصية الفلسفية للعمل الذي يقدمه الكيلاني نستدرج مقاربته المفاهيمية لمصطلح " فلسفة". هذه المقاربة لم يكن الغرض منها تقديم تعريف للمفهوم، بل للكشف عن صلة عمله التربوي بحقل الاشتغال الفلسفي. فالفلسفة نشاط تحليلي، ونمط من التفكير الاستنباطي القائم على التأمل في مجالات المعرفة والوجود والقيم. ويتفق هذا التحديد مع تعريف كنجلسي برايس (kingsley price) للفلسفة الذي يستأنس به الكيلاني في كتابة فلسفة التربية الإسلامية، فهي: «كلمة تشير إلى نوعين من النشاط: الأول: التحليل: وهو يستهدف

* ليس المقصود بالعلم بالدين ذلك العلم التخصصي الدقيق الذي يقوم عليه نخبة قليلة من العلماء، وإنما هو بالإضافة إلى ذلك القدر المشترك من المعرفة الصحيحة بالدين التي يقوم عليها عامة المسلمين مشتملة على أصوله العقدية التي يكون بها التصوّر الإيماني للوجود، وعلى مقتضياته السلوكية عبادة وأخلاقا ومعاملة، التي يكون بها ضبط النسق اليومي للحياة، كل ذلك في سمت أصولي معتدل لا ميل فيه إلى باطنية تؤول بالدين إلى تخرّصات وأوهام ليس لها ضابط، ولا إلى ظاهرية مجحفة تؤول به إلى طقوس شكلية جافّة ليس لها روح... كما أنه ليس المقصود بالعلم بالدين ذلك العلم النظري المجرد الذي تعيه الأذهان، ولكن لا يكون له في واقع السلوك مصداق، وإنما هو العلم الذي يصدّقه العمل، فيظهر عيانا في السلوك الفردي والجماعي، وتتوجه به الحياة الفكرية والسلوكية في واقع الممارسة، ذلك هو المفهوم الحقيقي للعلم الدين من الوجهة الإسلامية. أنظر: (عبد المجيد النجار، فقه التحضّر الإسلامي1، الشهود الحضاري للأمة الإسلامية، بيروت، دار الغرب الإسلامي، ط2، 2006، ص ص95-96)

[1] طه عبد الرحمن، سؤال الأخلاق، مرجع سابق، ص 187.

التعرّف على فهم الكلمات وإيضاح الأفكار وفهم المفاهيم بوضوح ودقة. والثاني: هو النشاط الذي نتوصل من خلاله إلى نظريات معينة في كل من ميادين الميتافزيقا والأخلاقيات ونظرية المعرفة والجمال والمنطق»[1]. إن هذا المفهوم يقودنا إلى تأصيل مفهوم فلسفة التربية الإسلامية عند الكيلاني وخصوصية هذا التعريف لكنجسلي برايس من خلال الربط بين فلسفة التربية والمفاهيم ذات العلاقة المباشرة بالعملية التربوية، وهي:

-التحليل: حيث عَمِلَ الكيلاني على استنباط المفاهيم من المصدر القرآني، ثم تفسيرها وإعادة قراءتها. بغرض تأصيل المفاهيم التربوية وإيضاح معانيها ومقاصدها.

-الميتافزيقا: وهو البحث الذي يقوم على تحديد ميدان عالم الغيب وعالم الشهادة.

-الأخلاقيات: تحديد القيم الأخلاقية للسلوك التربوي، ومقاصدها العليا وتجلياتها التربوية.

-نظرية المعرفة: يتحدد النشاط المعرفي في النظرية التربوية بفعل القراءة، والتي تشمل ميدان الكون والآفاق والأنفس.

-المنطق: اعتنى الكيلاني بمنهج التفكير وأدواته ووسائله، بتزكية أساليب التفكير وأساليب الفهم وبلورة: «منهج جديد في التفكير وأساليب الفهم، منهج يرقى إلى اتخاذ موقف علمي من الوجود المحيط ويساهم في إثراء المعرفة الإنسانية وفي بلورتها حتى يبرز التناسق بين آيات الله في الكتاب والسنة وبين ما تتوصل إليه البشرية في ميادين المعرفة والعلم».[2]

هذا الطرح، دفع الكيلاني للعمل على تأصيل المفاهيم، فما يميّز عمله هو البحث عن تأصيل مفهوم الفلسفة باعتبار أنها ذات علاقة وظيفية بمفهوم التربية، وهو ما يجعلها حقل معرفي كغيره من المجالات المعرفية التي تُطرحُ في علاقة بميدان الفلسفة. ويميّز الكيلاني بين الفلسفة كطريقة تفكير، والفلسفة كمنظومة من المفاهيم والمعتقدات في قوله: «فالفلسفة

[1] أنظر ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص38.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، مصدر سابق، ص257.

كطريقة تفكير تؤكد على خطوات التفكير العلمي والجدلية-أي الحوار الدائم-مع عناصر الكون المحيط. وهذا موضوع يندرج تحت التفكير في خلق السموات والأرض الذي يحض القرآن عليه، ويجعله من صفات الراسخين في العلم الذين ينتهي بهم التفكير للقول: ربنّا ما خلقت هذا باطلا سبحانك! أما الفلسفة كمنظومة من المفاهيم والمعتقدات فهذه تحتوي على مجموعة من التصورات المتعلقة بالخالق والإنسان والكون والحياة والمصير، وهذه عرضة للصواب والخطأ...»[1].

لقد عمل الكيلاني بمنطق علمي ينطلق من تأصيل المفاهيم، ويعد مفهوم النظرية التربوية من المفاهيم الأساسية في هذا البحث والذي يقتضي ضبطا، فهو يربط مفهوم النظرية بمفهوم الفقه، حيث تمثل النظرية التربوية الإسلامية من حيث المفهوم: « فقه تربوي يحدد المفاهيم والممارسات التربوية»[2]. ويشمل أيضا: «فلسفة التربية الإسلامية في الإسلام والأهداف التي تتطلع لتحقيقها في ضوء فكرة الإسلام الكلية عن الوجود الإنساني وعلاقته بالخالق والكون والحياة. كما يشمل الميادين التي أوجبت هذه التربية معالجتها، والمناهج والمبادئ والأساليب والوسائل التي تراها هذه النظرية لتحقيق هذه الأهداف وتقويمها»[3].

ما يلاحظ على هذا التحديد هو عدم التمييز بين مفهوم النظرية ومفهوم فلسفة، فقد يعترض الكثير على استخدامهما بنفس المعنى حيث يعتقد البعض أن الفلسفة أشمل من النظرية، فالنظرية تصاغ من أصول فلسفية.*

---

[1] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص75.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، مصدر سابق، ص20.

[3] المصدر نفسه، ص20.

* لقد بحث عبد الله عبد الدايم الاختلاف بين مفهوم النظرية والفلسفة، وانتهه إلى القول: (إذا أخذنا بالمعنى الواسع، فإن النظرية التربوية أوسع من فلسفة التربية، فمفهوم النظرية التربوية أنها نظرية، مجموعة مترابطة من الفرضيات تم التحقق منها والتي تكون فيما بينها نظاما منسجما منطقيا. وأنها في ميدان التربية تُعنى بالأسس والمبادئ ولا تُعنى بالتطبيق. والنظرية التربوية السليمة هي غالبا في علاقة جدلية مع الممارسات التربوية التي تصدر عنها، وبينها تغذية راجعة متبادلة. والتفريق بين النظرية التربوية والفلسفة التربوية تفريق يظل نظريا، فالنظرية التربوية هي التي تتناول جملة التربية وتنظر إليها في كلها وشمولها. ومثل هذه النظرية التربوية الشاملة هي التي ترتد في النهاية، في ما نرى إلى فلسفة التربية. أنظر: (عبد الله عبد الدايم، نحو فلسفة تربوية عربية، مرجع سابق، ص ص79-80).

1-1-1- تعريف فلسفة التربية:

هذا التحديد لمنهج الفلسفة وميدان بحثها وبعملية منهجية إسقاطية يعرّف الكيلاني فلسفة التربية تعريفا إجرائيا، يتقدم فيما سيأتي:

فلسفة التربية: «فقه تربوي يستهدف توضيح المقاصد والغايات النهائية للتربية وتوضيح طرق البحث والتربية الموصلة إلى هذه المقاصد. وتوضيح المعايير التي يحكم بها على هذه القضايا كلّها. ثمّ ربط علاقات المتعلّم بالوجود المحيط طبقا لذلك »[1]. إن ربط الفلسفة بميدان التربية لا يُفقدها خصوصيتها المنهجية والمعرفية والنقدية. بل إن هذا المعنى يضعنا أمام صميم البحث الفلسفي وهو التساؤل عن قضايا النشأة والمصير واللّه والكون والإنسان. والوحيد القادر على تقديم إجابات جزئية وكليّة عن ذلك هو الإسلام. فالتأسيس الفلسفي للنظرية التربوية هو تأسيس يتضمن المبادئ الأساسية التي تنبني عليها هذه النظرية والتي تجعل وجودها مشروعا وبناءها معقولا[2].

التأسيس الفلسفي للنظريّة التربويّة هو الذي يُكسبها مشروعيتها العقلية، فضلا عن شرعيتها الدينية وهو الذي يقودنا إلى التأصيل التربوي لهذه النظرية. لقد عَمِل الكيلاني على إعادة بلورة مفاهيم فلسفة التربية وأصولها وفلسفتها بربطه فلسفة التربية بعقيدة التوحيد، وجعل هدفها الأول هو تحقيق الرؤية الكونية.

وفي سياق آخر يُحدِّدُ الكيلاني فلسفة التربية بقوله هي: «تحديد المكوِّنات الرئيسية لشخصية الإنسان الذي تتطلَّع التربية إلى إخراجه، والمجتمع الذي تعمل على تنميته في ضوء علاقات كل منهما بالمنشأ والكون والحياة والإنسان والمصير، ولتجسيد هذه العلاقات في واقع تربوي ملموس تركز فلسفة التربية على أربعة ميادين رئيسية، هي: نظرية الوجود، ونظرية المعرفة، ونظرية القيم، وطبيعة الإنسان»[3]، وهو نفس المعنى الذي يذهب إليه عبد

[1] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص، 72.

[2] طه عبد الرحمن، من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر، مرجع سابق، ص26.

[3] ماجد عرسان الكيلاني، النظرية التربوية معناها ومكوناتها، مصدر سابق، ص6.

الله عبد الدايم، الذي يعتقد أن: « فلسفة التربية ينبغي أن تكون المكان الذي تطرح فيه مشكلات الوجود الإنساني جميعها في علاقتها بالتربية، لتدرس وتناقش وتحلل، وبدون ذلك لا تستطيع فلسفة التربية، أو التربية بوجه عام أن تكون خصيبا مولدة للتغيير المرجو»[1].

وتعرف فلسفة التربية أيضا بأنها: «مجموعة المبادئ والمعتقدات والمفاهيم والفروض والمسلمات التي حددت في شكل متكامل مترابط متناسق لتكون بمثابة المرشد والموّجه للجهد التربوي والعملية التربوية».[2] وأنّها: «النشاط الفكري المنظم الذي يتخذ الفلسفة وسيلته لتنظيم العملية التربوية وتنسيقها وانسجامها وتوضيح القيم والأهداف التي ترنو إلى تحقيقها».[3]

من هنا، يؤكد الكيلاني على ضرورة أن يُراعي كل نظام تربوي تكامل برامجه ونظمه ومؤسساته لإخراج متعلم يحمل تصورّا شاملا ومفصلاً عن هذه القضايا الأربع، ثم تكون لديه القدرة على ترجمة هذا التصوّر في سلوكه وشبكة علاقاته مع الكون والإنسان والحياة، ويظهر من خلال التعريف ربط قضايا التربية بالفلسفة، وأن العقل التربوي بحاجة إلى الفلسفة كإطار نظري لترجمة الفعل التربوي كنظرية تعكس تحقق للذات وجودها واستقلالها في تواصلها مع الآخر. وعليه يتحدد دور فيلسوف التربية بأنه يهتم بالحق والحقيقة ويبحث المشكلات التي لها صلة بالعملية التربوية، ويسعى إلى تأصيل المفاهيم التربوية، بغرض الوقوف على الأسباب الحقيقية للمشكلات التربوية[4].

التأسيس الفلسفي للخطاب التربوي هو تأسيس للرؤية النقدية للمعارف والأدوات والوسائل والأهداف التي ينتجها ذلك الخطاب. فالتساؤل الفلسفي هو عملية نقد مستمرة للتجديد الفعل التربوي وتطويره وفق المبادئ المحددة، والرؤية الكونية للعالم والإنسان والكون والحياة. فالفلسفة بما هي نظرية نقدية تراهن على امتحان النظريات التربوية وفحصها لكشف

[1] عبد الله عبد الدايم، نحو فلسفة تربوية عربية، مرجع سابق، ص59.

[2] عمر التومي الشيباني، فلسفة التربية الإسلامية، ليبيا، الدار العربية للكتاب، دط، 1988، ص18.

[3] محمد لبيب النجيحي، مقدمة في فلسفة التربية، القاهرة، مكتبة الأنجلو مصرية، ط2، 1967، ص31.

[4] عمر التومي الشيباني، فلسفة التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص15.

عن مكامن القصور فيها. فالعمل على تأصيل التربية من داخل الحقل الفلسفي هو تأسيس للمراجعة النقدية لأصول تلك النظريات، وبلورة خطاب تربوي عميق يؤكد على ضرورة تفعيل الأصول الإيمانية في النظرية التربوية.

وفق هذا الطرح الفلسفي لنظرية التربية عند الكيلاني يظهر ضرورة التأسيس لها من الزوايا التالية:

2- التأسيس الأنطولوجي:

تسعى فلسفة التربية الإسلامية إلى تقديم إجابات عن الأسئلة التي تدور حول علاقات الإنسان بالنشأة والحياة والمصير. أو ما يسمى بميدان الحقيقة أو الوجود. فهي نظرية تبحث في نموذج العلاقات التي تحقق بقاء الإنسان والارتقاء به، إلى المستوى الذي يليق به: «ولذلك تبدأ التربية الصحيحة في- هذا المنهج- ببلورة العقيدة حول الخالق وعلاقته بالخلق والحياة والمصير، والقرآن الكريم يُمثل الميثاق بين الله والإنسان، ففيه أسرار الحياة الإنسانية وتفاصيلها والغاية منها والمآل الذي ستنتهي إليه. وفيه توجيه لاكتشاف آيات الله في الآفاق والأنفس»[1]، ومن بعض نماذج تلك العلاقات، علاقة العبودية والتي تضبط علاقة الإنسان بالخالق، وعلاقة التسخير التي تكشف عن قدرة الإنسان على تسخير الكون لتحقيق منافع له. وغيرها من العلاقات كالعدل والإحسان، المسؤولية والجزاء، والابتلاء[2]. فليس دور التنظير للتربية الإسلامية هو إصلاح هذا السلوك الجزئي أو ذاك في الإنسان أو تقويم هذا الخلق أو ذاك، وإنما قصده إعادة التشكيل الكلي للإنسان، وكأنه يولد ولادة قلبية من جديد، كما وُلِد ولادته البيولوجية.[3]

[1] ماجد عرسان الكيلاني، الفكر التربوي عند ابن تيمية، بحث في أصول التربية العقدية والاجتماعية الإسلامية كما يفسره شيخ الإسلام ابن تيمية- دراسة تحليلية ناقدة، المدينة المنورة، مكتبة التراث، ط2، 1986، ص234.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص، 80.

[3] طه عبد الرحمن، من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر، مرجع سابق، ص15.

ويؤكد الكيلاني على أن فلسفة التربية هي فلسفة وجود، حيث اعتبرت التربية وظيفة الإنسان ضرورة اجتماعية وعامل من عوامل استقرار المجتمع وبث الأمن وانتشار المعرفة فيه، وما يُؤصّل لهذا المعنى هو اعتقاده بأن فلسفة التربية تشكلت بفعل عوامل أهمها[1]:

-العامل العقائدي: أي تحديد الصلة بين الخالق المربّي وبين الإنسان المخلوق.

-العامل الاجتماعي: بلورة العلاقات وأنماط السلوك في الدائرة البشرية التي ينتمي إليها المتعلم، وهي دائرة شملت جميع أفراد النوع الإنساني.

-العامل المكاني: والذي يحدد أسلوب العيش على الرقعة المكانية التي استخلف الله المتعلم فيها، وهي رقعة شملت الكرة الأرضية كلها.

-العامل الزماني: ويعني مراعاة البعد الزماني لعمر المتعلم، وهو العمر الذي يمتد من الحياة الدنيا إلى الحياة الآخرة عبر مستقبل لا يتناهى.

بمراعاة هذه الأبعاد الأربعة يتحقق التأصيل للبعد الوجودي للتربية، ففلسفة التربية عند الكيلاني نظرت إلى التربية باعتبار نظرية الوجود التي تؤسس للعلاقات التي تربط الإنسان بالخالق والكون والحياة.

-3-التأسيس الابستمولوجي – المعرفي -:

التأسيس الابستمولوجي لنظرية التربية يتحدد بالمنهج المتبّع في تحصيل المعرفة. ففلسفة التربية الإسلامية من حيث أنها نظرية في المعرفة، تطرح قراءة الإنسان لحقائق الوجود، وشهودها والتعرّف عليها. ويشمل ميدان المعرفة عند- الكيلاني- ميداني الغيب والشهادة. وتتحدد وسائل المعرفة في تكامل ثلاثة عناصر: (الوحي – العقل – الحواس). فالوحي هو أداة المعرفة في الميدان الأول – ميدان الغيب- أما العقل والحواس فهما أداتا السير المعرفي في الميادين المختلفة وفقا لتوجيهات بصائر الوحي إلى تقديم إجابات عن الأسئلة التي تدور

[1] ماجد عرسان الكيلاني، تطور مفهوم النظرية التربوية، مصدر سابق، ص30.

حول علاقات الإنسان بالنشأة والحياة والمصير[1]، وعن هذا التكامل يقول الكيلاني: « تتكامل أدوات المعرفة الثلاث لبلوغ الغاية الرئيسية وهي معرفة اللّه تعالى، فالوحي للعقل بمنزلة الشمس أو الضوء للبصر. وكما أنّ البصر لا يبصر الأشياء إذا انفرد في الظلمة، كذلك العقل لا يبصر الحقائق إذا انفرد في البحث عنها»[2].

فالإشكال الابستمولوجي يتمثل في قضية المنهج القادر على بلورة الفلسفة كخطاب تربوي منتج لأدوات المعرفة التي يتبعها إنسان التربية الإسلامية في بلوغ الأهداف والغايات المنشودة. فبدون منهج ابستمولوجي نقدي لا يمكن الوقوف على العوائق المعرفية في تأسيس نظرية تربوية إسلامية وتأصيلها فلسفيا.

4- التأسيس الأكسيولوجي:

إن فلسفة التربية عند الكيلاني لا تختلف عن الفلسفة من حيث أنها نظرية في القيم. فالقيم-عنده- تتحدد من حيث كونها: «محكَّات ومقاييس يحكم بها على التطبيقات العملية لتفاصيل العلاقات القائمة بين عناصر الوجود: الخالق-الإنسان-الكون-الحياة-الآخرة- في ضوء سلّم الحاجات الإنسانية التي تتوزع بين الحد الأدنى-حد الحاجات الجسدية- والحد الأعلى- حد الحاجة إلى تحقيق الذات»[3]. والتأسيس القيمي للتربية يهدف إلى تأصيل التربية أخلاقيا وقيميا وذلك بجعل التربية منفتحة على منظومة الأخلاق وذلك من خلال تحديد الانسجام بين القيمة والذوات. فالقيم إذن قائمة ولها حضور عميق من الصعب نفيه أو التعامل معه عدميا»[4].

---

[1] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص 233.

[2] المصدر نفسه، ص 252.

[3] المصدر نفسه، ص 337.

[4] عبد اللطيف الخمسي، رهانات الفلسفة وبيداغوجيا القيم الإنسانية، (الرباط -تونس)، دار التوحيدي للنشر-الأطلسية للنشر، ط1، 2013، ص9.

التأكيد على المعيار القيمي في التربية يجعله أساسا فلسفيا ضروريا في الممارسة الأخلاقية، وبناء منظومة القيم الأخلاقية التّي تحكم السلوك التربوي وتوجهه وتقوّمه وفقا للعقيدة التي تنطلق منها. ففلسفة القيم تشكّل أساس التربية المعاصرة لأنها تُحدد غايات كل فعل تربوي يُراهن على بناء القيم من أجل تجاوز الانغلاق الأخلاقي الذي اتسمت به الفلسفات التربوية الحديثة والمعاصرة.

هذا الطرح يؤسس لتصور انسانوي يخدم القيم الإنسانية والكونية وذلك لا يتحقق إلا بالنقد الأخلاقي للقيم الماثلة في النموذج التربوي، وهذا يمثل أكبر تحد للتربية الحداثية الإسلامية، فالنقد الأخلاقي: « يوجد في الغرب نفسه كنوع من الآلية الداخلية التعديلية للمسألة الأخلاقية، لحلها لا عن طريق التبشير الأخلاقي، بل عن طريق التأطير القانوني لأن الانتقال من النقد الأخلاقي إلى التأطير القانوني، انتقال نوعي من الضمير الفردي إلى الضمير الجماعي»[1].

تبرز قيمة البحث في الأسس الفلسفية لنظرية التربية، من حيث أن هذه المقاربة التي اعتمدها الكيلاني هي مقاربة منهجية ناجحة، فهي تنظر إلى القرآن من حيث أنه هو الذي يُحدد الأسس العامة التي يستمد منها البشر نظم حياتهم. والنظام التربوي هو جزء من ذلك، فهو: «الناظم الكلّي الذي يستهدف بناء شخصية الإنسان المتكامل. وهو ما يقتضي بالضرورة الفهم الصحيح للأساس الفكري الذي تقوم عليه هذه التربية. ولعلّ التركيز على الأسس الفلسفية للتربية دون غيرها إنمّا يرجع إلى كونها تمثّل الرؤية الفكرية الكليّة(General Worldview) التي تؤسِّس لنظرية الحياة التي يتبناها المجتمع ويؤسّس بناء عليها منهج الحياة...»[2]. فعندما: «تفكر الفلسفة في التربية، أفلا تصبح في الحقيقة هي نفسها أسمى أشكالها، أي تربية المربيّن»[3].

[1] عبد اللطيف الخمسي، رهانات الفلسفة وبيداغوجيا القيم الإنسانية، مرجع سابق، ص9.

[2] عمر نقيب، النموذج القرآني للتربية، نحو مقتضيات منهجية للفهم والتطبيق، مرجع سابق، ص ص34-35.

[3] اوليفيه ربول، فلسفة التربية، مرجع سابق، ص12.

من هذا التحديد، يتضح أنّ الكيلاني يبحث في طبيعة الإنسان لتجري تربيته بما يتفق مع سنن حياته. وفي هذه الميادين المعرفية تدور أطوار فلسفة التربية عند الكيلاني. فلقد عمل على ربط الفكر بالسلوك، والنظر بالعمل. بعيدا عن النظر العقلي المجرّد، فهي نظرة تكشف عن- المعرفية التربوية-بمسمّى الطيّب برغوث. والتي تظهر شروطها ومعاييرها في العناصر التالية.

ثالثا: شروط التأصيل التربوي عند ماجد عرسان الكيلاني:

1- الرؤية الكونية:

تنطلق هذه الرؤية من المعرفة الإسلامية الكلية التي تقوم على منهجية تكاملية تجمع بين القراءتين: قراءة الكون، وقراءة الوحي. وهذه الرؤية تبنتها إسلامية المعرفة من خلال العمل على تشخيص الأزمة والتي هي في أساسها أزمة فكرية: «فالرؤية الكونية القرآنية الحضارية هي رؤية توحيدية غائية أخلاقية اعمارية تعبِّرُ عن الفطرة الإنسانية السويَّة، غايتها تحقيق الاستخلاف...»[1]. وهذا لا يتمُّ إلا بقراءة القرآن (الكتاب المسطور) واستثمار ما بلغته البشرية من تقدم وتطور في قراءة الكتاب المنظور والربط بينهما هو ما يحقق هذا المنهج الجديد.

والرؤية القرآنية الكونية تقوم على جملة المبادئ التي تمثل أدوات: «تضبطُ منهج فكر الأمة المسلمة والإنسان المسلم وتحوّله إلى واقع حيّ ملموس، يُرشِّدُ مسيرة المجتمع الحضارية ويمدّها بالقوَّةِ والإرادة والطاقة التي تُمكنُها من تحقيق مقاصدها وإبداع وسائلها».[2] وفق الرؤية الإسلامية من حيث أنها: «...منهج ربّاني متكامل للحياة وللهدف من الحياة وللمنهج الذي يتحقق به هذا الهدف».[3]

[1] الجوازية يوسف عبد الله، عبد الحميد أبو سليمان، الرؤية الكونية الحضارية القرآنية المنطلق الأساس للإصلاح الإنساني، إسلامية المعرفة، ع63، 2011م-1432هـ، ص157.

[2] المرجع نفسه، ص160.

[3] عمر نقيب، النموذج القرآني للتربية، مرجع سابق، ص6.

ويؤكد روجيه جارودي* (1913-2012) أن الإسلام قوة خلاّقة وأن الوحي القرآني والأسوة الحسنة للرسول هي المصدر الحي للتشريع، أي يجب العمل في ظِّل الظروف التاريخية الجديدة للوصول إلى المقاصد الأزلية التي حددها القرآن الكريم، ويقول: «...إن الشريعة ذلك النظام الحياتي الخاضع لتنفيذ أحكام الله، لا تتطلب مطلقا التصلُّب في تكرير جامد للقواعد التي نظمت حياة الأمة الإسلامية منذ ألف عام، ولكنها على العكس من ذلك تتطلب الجهد الخلاّق لتنظيم مجتمعات اليوم في ظلِّ ظروف تاريخية مختلفة تماما. والتي تتطلب المبادرات والمناهج الحديثة في ضوء رسالة الإسلام الخالدة، وكذلك اعتمادا على التفكر في الله عز وجل وفي المعنى العميق للحياة والتاريخ، فان الإسلام يمكن أن يحمل إليه معنى الشمولية الذي يجب أن يكرس لتحقيق ما يرضي الله».[1]

الأمر الذي يتوقف على تفعيل دور العلوم الاجتماعية والإنسانية لتحقيق الرؤية الإسلامية. ودراسة المجتمع على ضوء رؤيته الحضارية روحية كانت أم مادية وواقع طبائع فِطرتِه الإنسانية، في حدود إمكاناته البشريَّة والماديَّة، وتحديات عصره الحضارية.[2]وهذه الديناميكية تفتح الطريق لفلسفة الفعل: «..بمعنى التفق الإبداعي اللامتناهي، وهذه الفلسفة تحمل في داخلها "مبدأ الحركة" والتجدد، ومن منطلق هذا المبدأ تدعو الرسالة القرآنية كل إنسان أن يعمل جهده في كل عصر لإيجاد الحلول الجديدة التي تستجد يوميا في عالم من التحول الذي لا ينتهي، لقد فقدت الأمة هذه الديناميكية...».[3]

---

* فيلسوف وكاتب فرنسي اعتنق الإسلام (1982) انتقد الإرهاب الغربي، وواجه الفكر الصهيوني بكتابه، الأساطير المؤسسة للسياسة الإسرائيلية. نال درجة الدكتوراه عن النظرية المادية في المعرفة(1953) جامعة سوربون. عاش في الجزائر في الفترة (1940-1942). نال جائزة الملك فيصل العالمية (1985) عن خدمته للإسلام. https: //www.aljazeera.net. أطلع عليه في: 18.01.2022 على الساعة 20: 22.

[1] روجيه جارودي، الإسلام وشروط النهضة المسلمين، الإسلام والقرن الواحد والعشرون، شروط نهضة المسلمين، نافذة على الغرب1، تر، كمال جاد الله، الدار العالمية للكتب والنشر، دط، دس، ص14. http: //kotob.has.it .

[2] الجوازية يوسف عبد الله، أبو سليمان، عبد الحميد، الرؤية الكونية الحضارية القرآنية المنطلق الأساس للإصلاح الإنساني مرجع سابق، ص164.

[3] روجيه جارودي، الإسلام وشروط نهضة المسلمين، مرجع سابق، ص 27.

2-التوحيد:

هو المبدأ الفطري القرآني الأساسي الذي ينبثق من مفهوم نظام الوجود، والأصل الأصيل والثابت الذي يجب أن تتأسس عليه فلسفة التربية الإسلامية. والتي تعني: «...إن فكرة التوحيد هي في الفكرة الإسلامية اعتقاد بوحدانية الله تعالى، وهذا الاعتقاد بوحدانية الله يصاغ في نظام تعبدي شعائري، وفي نظام قانوني، وفي نظام اجتماعي، بل وحتى في نظام معماري، ثم تؤخذ تلك الصياغات المختلفة التي اشتّقها العقل من التوحيد لتنزّل على واقع الحياة فتصبح جارية عليها، فإذا التوحيد يسري في كل مسالك الحياة عبر تلك الصياغات المختلفة، وإذا التحضّر كلّه يمثّل تظهيرا للفكرة عبر منهج تعالج به نظريا وتطبيقيا»[1].

فالتوحيد هو المقوِّم الأول للتصور الإسلامي، بما أنه هو الحقيقة الثابتة في العقيدة الإسلامية، وفيما يقوم على هذا التصور من مشاعر وأخلاق وسلوك وتنظيم جوانب الحياة الإنسانية كلها.[2] فهو أصل كل عقيدة وكل تأمل، وميزان للقيم والتصورات عن الإنسان والوجود، ومصدر لقواعد المنهج الإسلامي في المعرفة.

ويعتبر الكيلاني عقيدة التوحيد الإسلامية هي المصدر الذي تنبثق منه فلسفة التربية الإسلامية، والتي تعمل للوصول إلى غايتين هما: « بقاء الإنسان ثم الارتقاء بهذا الإنسان إلى المستوى الذي يليق بمكانته في الوجود»[3]، وتثمر هذه العقيدة من حيث أنها تحقق: «للإنسان الخلود ثم الرقي حين تتشكل علاقاته بالخالق والكون والإنسان والحياة والآخر».[4] وهذا البعد يضيف للنظرية التربوية بعدا جديدا وهو البعد الذي تفتقر إلي النظريات التربوية الغربية، والحضارة العلمانية. فالتوحيد يحقق قداسة الوجود ويرفع الإنسان إلى ربانية الوجود. فالمسلم إذا أتى هكذا في: «صورة الإنسان المتحضِّر الذي اكتملت حضارته بالبعد القداسة.

---

[1] عبد المجيد النجار، عوامل الشهود الحضاري-2-، بيروت، دار الغرب الإسلامي، ط2، 2006، ص39.

[2] فؤاد محسن الرَّاوي، الفكر الإسلامي في مواجهة الفكر الغربي، الأردن، دار المأمون، ط1، 2009، ص87.

[3] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص83.

[4] المصدر نفسه، ص83.

أي إن الوجود الذي فقد القداسة في القرنين الأخيرين خصوصا في هذا القرن تعود إليه قداسته، لأن القداسة من الله، ومن الله وحده ولا شيء يعطي القداسة لهذا الوجود غير الله».[1]

إذن، الدين الإسلامي هو الدين القيّم، فهو الدين الأول والرسالة الخاتمة، والبعد السماوي للإسلام، والذي يتناول كل مناحي الحياة. والتأكيد على وحدانية الله ليس مجرد فعل، فهو الحكم بوجود الله الواحد الأحد، انه التزام ومبدأ للسلوك يستوحي حياتنا في صورتها التكاملية، وكل سلوك خاص حتى أقل فعل وحتى الأفعال اليومية، كل ذلك مهمة في تحقيق منهج الله على الأرض من أجل إيجاد أمة عالمية تغير العالم إلى وحدة حقيقية.[2]

3-الشمولية:

التأصيل لنظرية تربوية يقتضي الجمع بين الخصوصية الإسلامية والكونية، والخصوصية الإسلامية لا تتناقض مع الكونية، بل هي خصوصية جامعة لأنها تتحدد بالخصوصية الإيمانية والخصوصية الأخلاقية[3]. فالمسلم يسعى إلى تحقيق التغيير في داخله، وفي أغوار نفسه، وحول المسلم في محيطه الخاص أو في محيطه العالمي.لأن الأزمة التي نواجهها هي أزمة مزدوجة، أزمة خاصة بالإنسان المسلم وأزمة الإنسانية، ونتيجة لذلك أصبح: «لهذه الأزمة بصورتيها، بالصورة الخاصة بالمسلم والصورة الخاصة بالإنسان المتحضر، أصبح العالم كأنه ازدواجية، ازدواجية بين عنصرين متوازيين لا يتصلان إلا عن طريق شبكة علاقات متناقضة».[4]

[1] مالك بن نبي، دور المسلم ورسالته في الثلث الأخير من القرن العشرين، (بيروت–دمشق)، (دار الفكر– دار الفكر المعاصر)، ط6، 2016، ص29.

[2] روجيه جارودي، الإسلام وشروط نهضة المسلمين، مرجع سابق، ص ص31–45.

[3] طه عبد الرحمن، الحق الإسلامي في الاختلاف الفكري، المركز الثقافي العربي، (الدار البيضاء– بيروت)، المركز الثقافي العربي، ط1، 2005، ص28.

[4] مالك بن نبي، دور المسلم في الثلث الأخير من القرن العشرين، مرجع سابق، ص39.

والعمل على تأصيل نظرية تربويّة إسلامية هو مقتضى التنزيل القرآني وهدفه حيث يقول الكيلاني: «.. تبدو الحكمة الإلهية من ذلك واضحة "غير مغلقة" تستطيع الحوار مع الآخرين وتقدر على بناء الجسور الثقافية التي تعبر من خلالها إلى عقول الآخرين ونفوسهم فتوصل الرسالة التي جاءت على أبواب طور "الأمة" العالمية الواحدة ذات الحضارة الواحدة المستمرة، وهو طور ينذر بنهاية أطوار "الشعوب المتعددة "ذات الحضارات الدورية المتعاقبة. والتفاعل الجاري–الآن–في قرية "الكرة الأرضية" هو مظهر بدء الطور الجديد حيث تتفاعل اللغات والعقائد والتطبيقات الاجتماعية والأجناس البشرية وتتداخل...»[1]. لأن الإسلام دين عالمي، والحضارة الإسلامية تتعدى الدائرة الضيقة المتعلقة بالمجتمع الإسلامي إلى الدائرة الإنسانية، وهو ما تقتضيه العالمية والشمولية.

تحقيق النمُّوذج التربوي المنشود، وإخراج نمُّوذج الإنسان الصالح، يشير في الواقع إلى: «...ذلك القائد المنتمي إلى الإنسانية كلها والذي سيتم على يديه وأيد أتباعه إحداث التوازن العالمي والتنقيّة السليمة للثقافات المتفاعلة ثم مزجها وإخراجها في ثقافة عالمية واحدة وإعلان الولادة الكاملة للطور العالمي الجديد...»[2]. فالشريعة الإسلامية كنظام حياة تتبع قيم راسخة ومطلقة مصدرها تكامل الرسالة القرآنية، من حيث أنها نظام حياة قائم على الإيمان بوحدانية الله. وهو ما يتفق مع رؤية جارودي الذي يذهب إلى أن من أولويات تطبيق الشريعة الإسلامية هو البحث في إمكانية تأسيس نظام تربوي يدفع المسلم إلى العمل على فهم شامل للوحي، لذا يجب على المسلم أن يبحث في القرآن والسنّة عن الروح التي تغذي الشريعة والمقاصد التي رسمت للإنسان.[3] فالفكر الإسلامي يقوم على التكامل والشمولية فيجمع بين الدين والدنيا والعقل والقلب والعلم والدين والروح والمادة. هذا المنهج الشمولي، لابد أن يقود

[1] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص78.

[2] المصدر نفسه، ص78.

[3] روجيه جارودي، الإسلام والقرن الواحد والعشرون، شروط نهضة المسلمين، مرجع سابق، ص ص 87–88.

حركة الإنسان المسلم ومجتمعه في صيغ التغيير المستمر والحضارة المتجددة، وهو ما يشكل دافعا للإنسان حتى يعمل بفطرته وينشئ حضارة متكاملة ومتوازنة[1].

4-الثقافة:

تعتبر الثقافة عامل تاريخي يجب فهمه وتحليله، ونظام تربوي يقتضي تطبيقه ونشره بين طبقات المجتمع. فالثقافة لا تُعد علما يتعلمه الإنسان، بل هي محيط يحيط به وإطار يتحرك داخله، فهو يُغذي جنين الحضارة في أحشائه، إنها الوسط الذي تتكون فيه جميع خصائص المجتمع المتحضِّر، وهي الوسط الذي تتشكل فيه كل جزئية من جزئياته تبعا للغاية. فإذا كان تغيير الإنسان هو أساس أي تحول اجتماعي، فانه من أجل تربية الإنسان لابد من تغيير خصائص وسطه الثقافي جذريا بإنشاء وسط جديد: «...إن الفرد إذا كان ينمي كيانه المادي في مجال حيوي، فانه ينمي كيانه النفسي في مجال روحي، والثقافة هي التعبير الحسّي عن علاقة الفرد بهذا المجال الأخير».[2]

يكشف الواقع عن اختلال واضح في الحياة الثقافية في البلاد الإسلامية العربية، هذه الأزمة تؤكد افتقارنا لبعض الشروط الأولية البسيطة وأهمها افتقارنا لشبكة العلاقات الثقافية اللازمة التي تحيا فيها الأفكار. والثقافة ذات صلة وثيقة بالتربية لأن الثقافة هي التي تنشئ الصلات الثقافية في المجتمع وتخلق الفرد الفعال، فالثقافة ترتبط بالسلوك لا بالمعرفة. فهي نظرية في السلوك بوصفه نتيجة للوسط الذي تتكون فيه شخصية الفرد[3].

الثقافة تعمل على توجيه الطاقات الفردية، لتحقيق بناء الفرد في الداخل بالنسبة لمصلحته، ولتحقيق مكانه في المجتمع بانسجام تلك المصلحة مع مصلحة المجتمع. أما السياسة فهي توجيه الطاقات الاجتماعية، لتحقيق بناء المجتمع في الداخل وتحقيق مكانه في الخارج، على أننا حينما نحلل الطاقات الاجتماعية عامة، نرى أنها تتضمن أولا وقبل كل

[1] فؤاد محسن الزَّاوي، الفكر الإسلامي في مواجهة الفكر الغربي، مرجع سابق، ص103.

[2] حسين آيت عيسى، الفكر التربوي عند مالك بن نبي، الجزائر، جسور للنشر والتوزيع، ط1، 2017، ص34.

[3] مالك بن نبي، تأملات، مرجع سابق، ص ص142-147.

شيء الفرد أداة وهدفا.[1] وللتأكيد على دور التربية في بناء النظام الثقافي يذهب عمر عبيد حسيبة في تقديمه لكتاب مقوّمات الشخصية المسلمة أو الإنسان الصالح أن المسألة التربوية يجب أن تُطرحُ جنبا إلى جنب مع المسألة الثقافية: «لم تكن المسألة التربوية هي الأسبق والأولى، ذلك أن الثقافة المطلوبة في الحقيقة، هي المحصلة النهائية للعملية التربوية والتعليمية».[2]

وينظر مالك بن نبي إلى الثقافة بأنها هي العنصر الأساسي في بناء النظام التربوي – في اعتقاده– أن الأفكار الرائدة هي التي تُشكِّلُ النسق الثقافي، ويُعتبر المبدأ الأخلاقي عنصر جوهري في تكوين الثقافة: « إن نجاح أي عمل تربوي يتمُّ من خلال الربط بين الثقافة والشخصية والحضارة، فأي تغيير اجتماعي مرتبط بالإنسان لأنه هو الأساس في أيّ مشروع حضاري. فهو الذي يغير شروط الوجود الحضاري بدافعية وتوجيه مستمدين من نمط الثقافة التي انطبعت في شخصيته خلال العملية التربوية».[3]

فالبعد التربوي شرط ضروري في عملية البناء الحضاري، والثقافة هي مقوم أساسي للتربية الفعّالة. فالثقافة هي: «جملة القيم التي تقوِّمُ الاعوجاجات الفكرية والسلوكية داخل الأمة على الوجه الذي يجدِّد اتصال الفكر والسلوك بأسباب هذه القيم في عالم الآيات وبالقدر الذي يُمكِّن هذه الأمة من استرجاع قدرتها على الإصلاح والإبداع، طلبا لتنمية الإنسان والارتقاء به في مراتب الكمال العقلي والخُلُقي».[4]

إنّ صياغة الإطار الثقافي لمجتمع ما يتوقف على جملة الشروط النفسية والاجتماعية وعملية التركيب بينها وصياغتها صياغة تربوية وهذا شرط أساسي ومعياري لتحقيق فاعلية الفرد والمجتمع على حد سواء. فالثقافة بصورة عملية تُعرف على أنها: « مجموعة من

[1] مالك بن نبي، تأملات، مرجع سابق، ص25.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، مقوّمات الشخصية المسلمة، مقومات الشخصية المسلمة أو الإنسان الصالح، المحاكم الشرعية والشؤون الدينية، قطر، مركز البحوث والمعلومات، ط1، 1991، ص8.

[3] حسين آيت عيسى، الفكر التربوي عند مالك بن نبي، مرجع سابق، ص32.

[4] طه عبد الرحمن، الحق الإسلامي في الاختلاف الفكري، مرجع سابق، ص87.

الصفات الخُلُقية والقيم الاجتماعية، التي تؤثر في الفرد منذ ولادته وتصبح لا شعوريا العلاقة التي تربط سلوكه بأسلوب الحياة في الوسط الذي وُلد فيه»[1].

ننتهي من طرح المشكلة التربوية في أسِّها الثقافي، أن الحضارة والثقافة والتربية هي المداخل الأساسية لفك شيفرة التخلُّف، والتي تؤكد أن النظم التربوية السائدة في مجتمع ما هي المسؤولة عن حالة تخلفه بالمفهوم الشامل. فالفعل الحضاري هو في أساسه فعل ثقافي. وبالتالي، فإن أي تفكير في مشكلة الحضارة هو تفكير في مشكلة الثقافة، [2]أي التربية. فالثقافة بصورة عملية على أنها: «مجموعة من الصفات الخُلقية والقيم الاجتماعية، التي تؤثر في الفرد منذ ولادته وتصبح لا شعوريا العلاقة التي تربط سلوكه بأسلوب الحياة في الوسط الذي ولد فيه»[3].

يبدو واضحا، أن العلاقة بين الثقافة والتربية علاقة عضوية، فالثقافة منهج تربوي يسمح بتوجيه الأفكار من أجل تحقيقها طبقا لوظيفتها الاجتماعية. وهذا ما يضعنا أمام فلسفة أخلاقية تُشكّلُ أول أسس النظام التربوي.

وعليه، فالهدف الذي ترمي إليه هذه الدراسة هو بلورة مفهوم جديد للإنسان وهو المفهوم الذي سرقته الفلسفات المعاصرة وربطته بأنساق فلسفية وعرّته من أثوابه الروحية، وجرّدته من قيمه الأخلاقية، فتشكلّ مفهوم مائع للإنسان فرضته الثقافة السائلة.

[1] مالك بن نبي، مشكلة الثقافة، تر، عبد الصبور شاهين، دار الفكر، دمشق، ط4، 1984، ص74.

[2] حسين أيت عيسى،، الفكر التربوي عند مالك بن نبي، مرجع سابق، ص30

[3] مالك بن نبي، مشكلة الثقافة، مرجع سابق، ص74.

المبحث الثالث: مشكلة التأصيل في التربية عند الكيلاني-مقاربة معرفية -:

إن حقل التداول الإسلامي يطرح إشكالية التأصيل للخروج من المأزق المعرفي والمنهجي والسلوكي والانجازي الذي تعاني منه المنظومة التربوية، وفشل الحركات التجديديّة في بناء مشروع للنهوض بالجهود الحضاريّة في تأسيس الفعل الإنساني الحضاري. وهو فعل في صميمه ينزل منزلة الفعل التربويّ الذي يُشخصُّ المرض في جسم الحضّارة الإسلاميّة في أطرافها الأساسيّة والتي تُمثل حلقتي الفكر والإرادة. ولإضفاء الصبغة المنطقية على هذا العمل لإبراز أهميته النظرية والعملية، نتساءل عن مبررات التأصيل التربوي في نظر الكيلاني؟

1-مبررات التأصيل التربوي عند ماجد عرسان الكيلاني:

العمل على تجديد الفكر التربويّ الإسلاميّ بردِّه إلى أصوله المعرفية والمنهجية والثقافية. حيث يؤكد فريق من التربويين على ضرورة العودة إلى الأصول: « أصول الفكر العربي الإسلامي وأصول التربية الإسلامية والعمل على استجلاء أصول الفلسفة التربوية العربية الإسلامية واستخراجها من منابعها المختلفة ومصادرها الأساسية، واتخاذها بعد ذلك منطلقا للفلسفة التربوية المنشودة»[1]. وهذه الفلسفة التي نرمي إلى بعث أسسها تعمل على تحديد دائرة السلوك الإنساني وفق رؤية علمية محددة، فهو: «ليس سلوكا يتعلق بدائرة شخصية محدودة من دوائر الممارسة الإنسانية المتعددة، وإنما هو منهج كامل يحيط بكل فعاليات الإنسان في تكاملها وتعالق بعضها ببعض...»[2].

فمحاولة تأسيس خطاب إسلامي تجديدي تقتضي العودة إلى القرآن الكريم لأنه يتضمن عالمية الحلول والبدائل والمعالجات وشمولية المنهج المعرفي. فالقرآن الكريم منهج كوني

[1] عبد الله عبد الدايم، نحو فلسفة تربوية عربية، مرجع سابق، ص16

[2] طه عبد الرحمن، سؤال الأخلاق، مرجع سابق، ص187.

يستطيع عن طريق الاستيعاب والتجاوز الايجابي، وبمنهجيته القائمة على الجمع بين القراءتين حل مشكلات الوجود الإنساني وأزماته الفكرية والحضارية.[1]

تأسيس نظرية تربوية معاصرة تتلاءم مع روح العصر، وتكتسي الطابع العلمي والأخلاقي يتطلب ثورة لتغيير الإنسان. والبحث في شروط التغيير التربوي المنشود يعتمد أساسا على تفسير عوامل التخلّف ووهن الإنسان المعاصر لصياغة معادلة النموذج المنشود.

والأزمة التربوية التي يعيشها العالم بأسره تُعبر عن أزمة الإنسان، وهي جوهر أزمة الحضارة الإنسانية. وللخروج من هذه الأزمة لابد من صياغة سليمة لطبيعة المشكلة التي نُعانيها، ووضعها الوضع الصحيح لها. فالأزمات المختلفة والمتعددة في أوجهها سياسيا، أو اقتصاديا أو اجتماعيا، تعود أساسا إلى الجهاز الاجتماعي الأوّل وهو الإنسان.[2]

يشعر المسلم اليوم بخطر داهم، لأنه يعيش أزمات متنوّعة يمكن ردها إلى ما يسمى بالأزمة الحضارية وهي: « فعلا أزمة حضارية لا غير. إذ نحن نعاني أزمتنا، ومن ناحية أخرى تعاني الإنسانية المتحضّرة أزمتها، والأزمة التي تعانيها الإنسانية المتحضّرة أخطر وأعمق بكثير من أزمتنا نحن، لأن أزمتنا لا تمس جوهر كياننا الإنساني، فيبقى مع أزمتنا رغم كل شيء، شيء من الكرامة أو شيء من التكريم الذي وضعه الله عزّ وجلّ في الإنسان على العموم أما الأزمة التي تنتاب الحضارة أو الإنسان المتحضّر اليوم فهي أحيانا تفقده حتى إنسانيته»[3]. وهذا الطرح يقودنا إلى صياغة تصوراتنا لحل المشكلة والذي يراه العديد من المفكرين يتمثل في أن: «العلاج الجذري لمشكلات التخلّف، ليس في مواجهة هذه المشكلات بوسائل جاهزة، أنتجتها حضارة شقت طريقها، وخرجت من المرحلة البدائية

[1] طه جابر العلواني، نحو منهجية معرفية قرآنية، مرجع سابق، ص23.

[2] مالك بن نبي، تأملات، مرجع سابق، ص129.

[3] مالك بن نبي، دور المسلم ورسالته في الثلث الأخير من القرن العشرين، مرجع سابق، ص33.

المتسمة بمنطق الأشياء ونفسية الشيئية، بل لابد من مواجهتها بإنشاء حضارة توظف الطاقات الاجتماعية الموجودة»[1].

محاولة التأصيل –هذه– تضعنا أمام ضرورة: « إعادة صياغة مفهوم للتربية الإسلامية من حيث أنها منظور تربوي متكامل يستغرق حياة الإنسان من كل جوانبها ويسعى إلى تجسيد الرؤية القرآنية في حياة الإنسان، باعتبار هذه الرؤية هي الإطار المرجعي الأساس لإخراج الإنسان المسلم النموذج المؤهل لوظيفته التاريخية في هذه الحياة وفقا لتوجيهات الوحي، القرآن الكريم والسنّة النبوية المطهرّة»[2].

فشل النظريات التربوية المعاصرة في تهيئة الإنسان المعاصر للمشكلات الخطيرة التي تتهدد مستقبله، ومصير الإنسانية بصفة عامة، يعود إلى افتقارها للرؤية التوحيدية:«التأصيل الضروري في بناء تصوّر للإنسان مشتق من العقيدة الإسلامية يكون مرجعا لكلّ نمط حياتي يهدف إلى ترقية الإنسان المسلم»[3]، وهذا يمثّل مؤشرا على ضعف الصلة بالوحي، وعدم تحديد مرجعية لبناء الأفكار، وصياغة التصوّرات والأهداف كان باعتماد تلك النظريات على: «مصدرا بديلا عن الوحي لبناء الفكرة عن الوجود والكون والحياة، فإذا الموروث عن السابقين من المجتهدين والنظار يحلّ محلّ المصدر الأصلي في استمداد الرؤى والأفكار أو على الأقل يقوم واسطة بين المسلم وبين الوحي، يوجّه الأفهام ويصوغها على نحو معين قد لا يكون هو النحو الصحيح المقصود من الوحي»[4].

إخضاع كل المبادئ والتصورات في صياغة النظريات التربوية لمقياس العلمية، فالعالم أصبح يتنفس تحت ضغط الأشياء المتراكمة، وهذا ما يدفعنا إلى البحث عن بديل لتعويض

[1] مالك بن نبي، تأملات، مرجع سابق، ص129.

[2] عمر نقيب، النموذج القرآني للتربية، مرجع سابق، ص13.

[3] عبد المجيد النجار، مبدأ الإنسان، (الرباط–المملكة المغربية)، دار الزيتونة، ط1، 1996، ص7.

[4] عبد المجيد النجار، الشهود الحضاري للأمة الإسلامية، مرجع سابق، ص28.

مبررات الوجود التي فقدت قدرتها على الأداء والفاعلية، والبحث عن إمكانية إضفاء القداسة والبعد الروحي الديني على النظرية التربوية.

عقم فلسفات التربية، حيث اتجه الكيلاني في تشخيص الأزمة إلى الكشف عن عقم الفلسفات التربوية ومختلف نماذجها المستوحاة من الأنساق الفلسفية المختلفة، حيث تؤكد الدراسات المعاصرة في علم النفس والاجتماع على افتقار هذه النماذج لعنصر الدين أو(الجانب الروحي). ولقد شخّص مالك بن نبي هذا الواقع بقوله: «إن أوروبا حققت المعجزات في عالم الاكتشافات وعالم العلوم. ولكنّها فقدت في أعماق نفسها البعد الذي كان يروح عليها ويرفه عنها، ويسندها في وقت المحن لأنه يربطها بوجود الله. إذا أراد المسلم أن يسد هذا الفراغ في النفوس المتعطشة، النفوس المنتظرة للمبررات الجديدة. فيجب أولاً أن يرفع مستواه إلى مستوى الحضارة أو أعلى منها كي يرفع الحضارة بذلك إلى قداسة الوجود»[1].

هذا الطموح دفع الكيلاني للتساؤل عن إمكانية وجود فلسفة تربوية إسلامية محددة، وبناء إطار مرجعي عقدي في مجال الإنسان فيقول: «هل تساعد هذه الفلسفة–إن وُجِدت–على أسلمة الفروع والتطبيقات التربوية وتحديثها في الأقطار الإسلامية المعاصرة؟»[2]،

الإجابة عن هذا السؤال تضعنا أمام النموذج المعرفي التربوي لماجد عرسان الكيلاني الذي يعمل على وضع أسس نظريته التربوية والتي يُؤصِّلُ فيها لمكوِّنات هذه النظرية (الأهداف –المناهج– الغايات) وينطلق من بصائر القرآن والسنة حيث يقول: «فهذا البحث ينظر في بصائر القرآن الكريم وتطبيقات السنة المحكمة ثم يُبحرُ في تجارب الواقع البشري ويقرأ آيات الله في الآفاق والأنفس ليستخرج من ذلك كلِّه. دليل الإقلاع والإبحار التربوي

[1] مالك بن نبي، دور المسلم ورسالته في الثلث الأخير من القرن العشرين، مرجع سابق، ص31.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص70.

وأدواته مع مراعاة أن النَّظر منهج يُفرز الصواب والخطأ»[1]. فصياغة هذا الإطار العقدي هو الذي يضمن أسلمة العلوم الإنسانية.

ثانيا: دوافع التأصيل التربوي عند ماجد عرسان الكيلاني:

الانتقال إلى طور الحضارة الإنسانية الجديدة يقتضي بلورة نظرية تربوية لها فلسفتها ونظريتها في المعرفة وفي التطبيق، وفي إخراج إنسان جديد يُحيط بالتفاعلات الجارية ويُسخّرها لبناء مجتمع عالمي، جديد المؤسسات، رفيع التطبيقات، ربّاني العلاقات، يجسِّد الكمال الإنساني تحت شعار ما نصت عليه الآية الكريمة[2]: ﴿ إِنَّ هَٰذِهِۦٓ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَٰحِدَةً وَأَنَا۠ رَبُّكُمْ فَٱعْبُدُونِ ﴿٩٢﴾ ﴾(الآنبياء-92). وهو ما يفترض أنّ للبحث جملة من الضَّرُورات التي تدفع إلى هذه الدراسة منها:

-ضرورة بناء الفرضيات البحثية: حيث تُشكِّلُ التصوُّرات السابقة في مضمونها نص الفرضية البحثية التي انطلق منها الباحث ماجد عرسان الكيلاني، والتي يمكن تلخيصها في العبارة القوليَّة التالية: «هذا البحث الذي يطرح تفاصيل "فلسفة التربية الإسلامية" إنما يستهدف الإسهام في الجهود الجارية في العالم لإعادة التكامل بين فُرقاء المعرفة فريق الرسل وفريق العلماء كوسيلة لتكامل الإيمان والعلم في العمل على بقاء النوع البشري ورقيه».[3]

-الضرورة التاريخية والثقافية: العمل على تأصيل التربية اليوم يُعدُ ضرورة تاريخيّة وحضاريّة وثقافيّة. حتى نضمن للأمة الإسلامية استمراريتها ورُقيِّها، وربطها بجذورها. فتجاوز الاغتراب والتشيُّء للإنسان، يقتضي إعادة هيكلة دائرة الوعي الإنساني، ووصله بإرثه الحضاري.ولقد أثبت الواقع أنّ أي مشروع يقوم على التأصيل الثقافي يلقى مناصرة

[1] المصدر نفسه، ص9.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، نظرية المعرفة في التربية الإسلامية، بحث مقدم إلى المؤتمر الرابع للبحث العلمي في الأردن المنعقد يوم السبت الموافق 7.11.2009 في الجمعية الأردنية للبحث العلمي، عمان المملكة الهاشمية، ص2 . www.alukah.net

[3] المصدر نفسه، ص9.

كبيرة في وسط الحشُود الشعبية وخير دليل على ذلك ما نلاحظه: «حينما أتيحت في البلاد المغربية فرصة الانتخابات الحرّة للاختيار بين خطط تحمل الطابع التأصيلي، وبين أخرى تحمل الطابع العلماني، فان العمق الشعبي انحاز إلى الأولى دون الثانية بشكل مشهود، وهو في الواقع ليس إلا مؤشرا على مدى قدرة التأصيل الثقافي على التعبئة الشعبية»[1].

–الضرورة الحضارية: تفعيل دور المسلم في عصر الحداثة أو ما يسمى بما بعد الحداثة ليقوم بدور الريّ للشعوب المتحضِّرة والمجتمع المتحضِّر–التي فقدت مبررات وجودها– حيث يجب عليه: «أن يُقدِّم المبررات الجديدة التي تنتظرها تلك الأرواح التي تتألم لفراغها وحيرتها وتيهها، إذا أراد المسلم ذلك فليرفع مستواه بحيث يستطيع فعلاً القيام بهذا الدور. إذ بمقدار ما يرتفع إلى مستوى الحضارة بمقدار ما يصبح قادرا على تعميم ذلك الفضل الذي أعطاه الله له (أعني دينه). إذ عندها فقط يصبح قادرا أيضا على بلوغ قمم الحقيقة الإسلامية واكتشاف قيم الفضيلة الإسلامية...»[2].

– التحديات المستقبلية: تكمن قيمة التربية في قدرتها على تغيير التاريخ، حيث يرى باولو فريري أنّه في مستطاع التربية تغيير العالم: «فالعالم بين يدي الإرادات الحرة، والإرادات الحرة بدورها لا تمتلك حريتها إلا بوعيها بتناقضات واقعها، وبحثها عن الحلول، وإيمانها بقدرتها على الفعل. وتمتلك التربية زرع الوعي الحقيقي، في مقابل الوعي المغترب»[3]. فحسب باولو فريري أن وظيفة التربية تحررية لتساعد الأفراد على فهم واستيعاب مشكلاتهم، والعمل على تغيير الذات، وتغيير العالم. وهذا التصوّر هو الذي أراده الكيلاني بمفهوم التربية التجديدية التي تؤسس للمجتمع المفتوح ضد المجتمع المغلق وبناء الأنا في ظلّ الاعتراف بالنحن.

[1] عبد المجيد النّجار، المستقبل الثقافي للغرب الإسلامي، مرجع سابق، ص85.

[2] مالك بن نبي، دور المسلم في الثلث الأخير من القرن العشرين، مرجع سابق، ص28.

[3] لطفي الحجلاوي، التربية الديمقراطية، مرجع سابق، ص22.

–التأكيد على أهمية فلسفة التربية ودورها الجديد والايجابي، يظهر في التاريخ خاصة في فترات القلق والاضطراب والتخبّط الفكري والاجتماعي. أين يَبرُزُ دور التربية في تشخيص أمراض المجتمع والبحث عن حلول لها. ففي تصوُّر البعض أن للتربية دور مهم في تغيير المجتمع ومعالجة أمراض المجتمع ومشكلاته الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. أي اعتبار التربية هي الجديرة بالسؤال عن أسباب هذه الأزمة وهي وحدها الكفيلة بتكوين المجتمع الجديد المنشود. فأزمة المجتمع العربي هي أزمة التربية أولا، وأن أزمة التربية ترتد إلى عجزها عن تكوين الإنسان المنشود.[1]

–تحديد مجال التداول الإسلامي: الغرض من التأصيل ليس ربط الحاضر بالماضي والانغلاق عليه. بل هو البحث في المرجعية الفكرية والمنظومة الأخلاقية. ومجال التداول الإسلامي الذي ينتفضُ لأجل أن يكون القرآن الكريم منهجا للحياة، وتقويما للسلوك، وتريّيضا للنفوس، وتنوِّيرا للعقول. وتلك المفاهيم التي ينبغي ترسيخها وإشاعتها في الوعي الإنساني، ليست من قبيل المفاهيم التلفيقية والتجزيئية. بل إنها بحث في مصدر المُغذيَّات الرُّوحية والفكرية التي يتغذى منها العقل لتحديد طبيعة النواتج. وان كان الأمر كذلك فما طبيعة الأمصال التي يجب أن نتحراها كإضافة ضرورية لمُغذيَّاتنا التربوية ولقد أكد الطيّب برغوث ذلك في قوله: « المجتمعات الإنسانية عامة، تمر بمراحل انتقالية حاسمة في حياتها، بحكم منطق المدافعة والمداولة الحضارية الحاسم. الذي يقتضي تجديدا مستمرا في الوعي... فحركة المدافعة والمداولة الحضارية الداخلية أو المحيطة بالمجتمع تستهلك الأفكار والمبررات والطاقات النفسية والروحية والمادية... وتقتضي باستمرار تجديدا للأفكار...لتحقيق مواكبتها الحضارية».[2]

أي أن الأسباب التي تدفع إلى بناء فلسفة تربوية هو: « تطلع المفكرين العرب إلى بناء مستقبل جديد للوجود العربي الإنساني. والعمل على بناء تصور واضح لحاجات المستقبل

[1] عبد الله عبد الدايم، نحو فلسفة تربوية عربية، مرجع سابق، ص15.

[2] الطيّب برغوث، نحو رؤية سننية أشمل لمفهوم الأصالة والتأصيلية، مرجع سابق، ص8.

في ميدان التربية وفي صلته بالميادين الأخرى، ولمعالجة أزمات الوجود العربي الإسلامي وما يسري إليه من أزمات الوجود العالمي. فالتربية: أمام تحد كبير هو بناء إنسان عربي لصيق بحضارته وتراثه وثقافته...هذه التربية العربية المرجوة تواجه التحدي الذي يواجه سائر النظم التربوية في العالم. نعني كيف تسهم في بناء الإنسان من أجل حضارة إنسانية جديرة بالإنسان، وكيف تسهم في بناء الحضارة القيمية بالإنسان وتطلعاته وقيمه من أجل بناء الإنسان»[1].

والتربية هي المختبر الذي يحدد قيمة الفرضيات السابقة وإمكانية تحققها فهي: « وسيلة هذا الإيمان وأداة الإعداد لإتقان الصالحات من الأساليب والممارسات، وهي مستمرة باستمرار وجود الإنسان على الأرض، وتتناسق طبيعة هذه التربية مع تكوين الإنسان وتصميمه. فهو نفخة من روح الله ينبغي أن يعتني بتربية الجانب الروحي والمحافظة على سلامة صلته بالخالق المربي، ومن حيث هو مخلوق من طين له رغباته ودوافعه ينبغي أن يُزوَّد بكل المقوِّمات والمهارات التي تمكنه من فهم العوالم المحيطة بها وإدارة حياته وأداء دوره»[2]. أي العمل على تحديد المنطلقات اللازمة لبناء نظرية تربوية متكاملة تحفظ للمجتمعات الإسلامية المعاصرة أصالتها وتعبر بها المستقبل ضمن عالم معاصر متطور.

وهذا الدور الذي يجب أن تَعملَ عليه فلسفة التربية الإسلامية والتي تُشكلُ جزء من فلسفة الإسلام الكليَّة عن الإنسان والكون والحياة. أي: «أن نعيد وصل الفكر التربوي بالخطاب الروحي، أو التأصيل الروحي للتربية، كي يقوى الإنسان على التحرر من الغفلة ويوقظ كافة إمكاناته الفكرية والروحية والنفسية، ويستطيع أن تكون هذه الصورة الجديدة من التربية الأداة الأقوى في سياق التصدي للتعليم العولمي...وعندما يجري تصحيح الدور

[1] عبد الله عبد الدايم، نحو فلسفة تربوية عربية، مرجع سابق، ص ص18-19.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، مصدر سابق، ص29.

الجذري للتربية الروحية، وهي بناء الإنسان الصالح، الذي يتحقق بالمصلحة في دنياه وآخرته».[1]

العمل على هذه النظرية يطمحُ إلى تحديد الإطار الذي تشتغل فيه فلسفة التربية الإسلامية وهو فكرة الإسلام الكليّة عن الوجود الإنساني وعلاقته بالخالق والكون والحياة، كما يشمل الميادين التي أوجبت هذه التربية مُعالجتها، والمناهج والمبادئ، والأساليب والوسائل التي تراها هذه النظرية لتحقيق هذه الأهداف وتقويمها.[2] فالمسلم المعاصر يعيش أزمة فكرية ونفسيّة واجتماعية تحول بينه وبين هذا الدور الربّاني المطلوب، وهذه الأزمة كانت نتيجة لتخلي المسلم المعاصر عن أداء أدواره وفهم رسالته وتعطيل فاعليته، وهو ما يترتب عنه العمل على تحديد دوره في فهم الرسالة*[3] وإحياء التراث والتجديد .

ولهذه الدوافع مظاهر تحدد أصول النظرية التربوية منها[4]:

-**الأصول الإيمانية:** وهي التي تعمل على بلورة الغايات التي يحيا وينشأ الإنسان من أجلها. حيث يعتقد ابن نبي أن الظاهرة الدينية تبدو حين يوجّه الإنسان بصره نحو السماء، فالإنسان لا يستطيع أن يعيش طويلا في وحدته، دون أن يصنع لنفسه وفي فترة من الزمن محدودة بالضرورة، التجربة الأزلية التي بها يتكيف المجتمع مع بيئته. والمقصود بالتجربة الأزلية نمط التربية التي تقوده إلى ذلك[5].

---

[1] عبد الرزاق بلعقروز، بين التعقل والتخلق كيف الطريق إلى الارتياض بمكارم الأخلاق عند ابن عربي، مرجع سابق، ص24.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، مصدر نفسه، ص20.

* الرسالة: هي عطاء الجيل الحاضر الذي يُسهم به في مسيرة الحضارة العالمية الحاضرة لحلّ مشكلات الحاضر وتلبية تطلعات المستقبل. أمّا التراث فهو إسهامات الآباء في الحضارة التي عاصروها، وهو عطاؤهم الذي قدموه للبشرية خلال العصور التي عاشوها.أنظر: (ماجد عرسان الكيلاني، نظرية المعرفة في التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص5).

[3] ماجد عرسان الكيلاني، نظرية المعرفة في التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص5.

[4] ماجد عرسان الكيلاني، النظرية التربوية معناها ومكوناتها، مصدر سابق، ص21.

[5] مالك بن نبي، مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي، ترجمة، بسّام بركة وأحمد شعبو، (بيروت–دمشق)، دار الفكر المعاصر، ط1، 1988، ص26.

-**الأصول النفسية:** ومحورها مساعدة المتعلم(الإنسان)على اكتشاف ذاته وسنن حياته، وبلورة هويته، والسعي لأن يكون ما بوسعه أن يكون.

-**الأصول التاريخية،** ومحورها الوعي بتقسيمات الزمن إلى ماض وحاضر ومستقبل، واكتشاف القوانين والسنن التي توّجه هذه الأقسام الثلاثة

-**الأصول الاجتماعية:** وتنطلق من تحقيق الوعي بقوانين صحة الأمم ومرضها وموتها.

-**الأصول العلمية:** وتتمحور على توجيه القدرات والكفاءات للعمل على تسخير الكون واكتشاف قوانينه والانتفاع بخزائنه.

-**الأصول الاقتصادية:** محورها تفجير طاقات العمل وتنمية مهاراته بالقدر الذي يتطلبه الإنتاج والاستهلاك في العصر القائم.

-**الأصول النفسية:** وهي تتحدد بتحقيق الوعي بالنظام البيئي وتكامل عوامله، والتعامل معها طبقا للسنن التي أبدعها رب هذه العوالم.

ثالثا: التأسيس لسؤال الإنسان في النموذج المعرفي للكيلاني:

ترمي هذه الدراسة "التأصيل التربوي" إلى تأكيد العلاقة بين مرحلة الدنيا ومرحلة الآخرة، فالأولى هي مرحلة الإعداد والتزكية، والمرحلة الثانية هي مرحلة الخلود الإنساني واكتمال التطوّر نحو الرقي.[1] وهذا يقودنا إلى ضرورة تغيير المنظومة المعرفية التأسيسية للإنسان، وهي ضرورة يفرضها القانون السُنني الكوني في البناء والتغيير كما نصَّت عليه الآية الكريمة في قوله تعالى: «﴿ لَهُۥ مُعَقِّبَٰتٌ مِّنۢ بَيۡنِ يَدَيۡهِ وَمِنۡ خَلۡفِهِۦ يَحۡفَظُونَهُۥ مِنۡ أَمۡرِ ٱللَّهِۗ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوۡمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُواْ مَا بِأَنفُسِهِمۡۗ وَإِذَآ أَرَادَ ٱللَّهُ بِقَوۡمٖ سُوٓءٗا فَلَا مَرَدَّ لَهُۥۚ وَمَا لَهُم مِّن دُونِهِۦ مِن وَالٖ ﴿١١﴾ ﴾ (الرعد-11)، ففعل التغيير هو فعل يتوجه إلى السؤال عن الإنسان والبحث في مناهج ترسيخ الوعي بالعمق الإنساني، وتحديد الشروط النفسية والروحية والفكرية والاجتماعية لذلك، فالمشكلة

[1] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص21.

التي تواجهنا اليوم أشد تعقيدا، لأنها تتعلق ببساطة بالإنسان. فالعمل على صياغة نظرية في التربية هو بمثابة صياغة لنظرية في قابلية الإنسان للتربية، فالإنسان يُصاغ صياغة كاملة عن طريق المؤثرات التي تفعل فيه. ولذا كان من الضروري تفعيل معطيات العلوم الإنسانية من أجل ذلك الدور.

المسلم المعاصر يعي أنه صاحب رسالة، وتحقيق شروط حمل هذه الرسالة يقتضي تغيير ما بنفسه وتغيير محيطه، لأن منهج الرسالة يتطلب التغيير، وأن يراعي منهج الصحة والصلاحية في التسليم بالأفكار والعمل بها: «فقد تكون فكرة ما صالحة وليست صحيحة، وقد تكون فكرة صحيحة، وفقدت في الطريق صلاحيتها لأية أسباب»[1]. فالاهتمام بالإنسان من القضايا التي سقطت قصدا أو سهوا من محور النقاشات في الفكر العربي الإسلامي، ويترجم عبد المجيد النجار في عبارته: «وفي مقابل هذه النهضة في دراسة الإنسان في الفكر الغربي نلفي الفكر الإسلامي لا يولي هذه القضية الأهمية اللائقة بها، ولا ينزلها في محاولاته لصياغة أنماط للحياة الإسلامية المنزلة التي تكون بها مصدرا لبناء تلك الأنماط».[2]

سؤال الإنسان هو سؤال عن إمكانية تغيير الإنسان وإعادة بناءه، أي الاهتمام بالإنسان ككائن متكامل والبحث في العمق الإنساني. ولا يتأسس هذا السؤال إلا بالرجوع إلى الدين باعتباره: «مُكوِّن جوهري من مكونات الطبيعة الإنسانية، ومصدر رئيس لتوليد وتوجيه الطاقة الروحية في الإنسان»[3]، فالقرآن: « ظاهرة كونية تحكم فكر الإنسان وحضارته، كما تحكم الجاذبية المادة وتتحكم في تطوُّرها»[4]. فالبحث في الإنسان يقتضي العودة به إلى فطرتة، فهو مولود على الفطرة. والتي تمثل عمقه الإنساني. والتجديد الحضاري ينطلق من الإحاطة بهذا العمق والعناية به بصقل القلب لأنه يُشكل: «المضغة المركزية التي تُوازن

[1] مالك بن نبي، دور المسلم ورسالته في الثلث الأخير من القرن العشرين، مرجع سابق، ص45.

[2] عبد المجيد النجار، مبدأ الإنسان، مرجع سابق، ص7.

[3] الطيّب برغوث، التجديد الحضاري والعمق الإنساني للإنسان للإنسان، الجزائر، دار النعمان للطباعة والنشر، دط، 2017، ص49.

[4] مالك بن نبي، الظاهرة القرآنية، ترجمة، عبد الصبور شاهين، دمشق، دار الفكر، ط17، 2019، ص274.

طاقات وأبعاد الكيان البشري، وتُخرِجُ جهده الفكري والسُلُوكي والاجتماعي...».[1] فالتغيير الحضاري يتطلب ثورة تربوية بوضع نظام فكري جديد وأسلوب جديد في التفكير لتوجيه نشاطات الإنسان، ومن أجل البناء النفسي والأخلاقي.

والسؤال عن الإنسان هو بالضرورة سؤال عن الفعل التربوي الذي يشكِّل ميدان التحقق الواقعي للقيم الثقافية، وبالنظر إلى شُحِّ المتن الفلسفي الذي يتناول الأسس الفلسفية للفعل التربوي وتغييب السؤال الفلسفي العميق الذي يساءل أيضا طبيعة الإنسان المراد تكوينه وتربيته، دون تجاهل تلك النصوص التي تناولتها بعض فروع العلوم الاجتماعية التي اهتمت بالأبعاد الإجرائية للفعل التربوي تناولا اختزاليا.[2]

التربية هي الوجهة التي يُمكنها أن تأخذنا إلى إعادة بناء إنسان القيم ضمن رؤية حضارية ومنهجية متصلة بالرؤية إلى الله والعالم والحياة والإنسان، أي العمل على تأصيل المنهج والرؤية والهدف والموضوع والحقيقة حيث قيل: «لا إصلاح يبدو ممكنا ويلوح في الأفق، ويكون إصلاحا جذريا إلا بإعادة بناء منظومة التعليم والتربية مجددا ضمن رؤية منهجية وحضارية لا يقطع مع الرؤية إلى العالم المخصوصة، وتسهتدف نظام قيم يخرج لنا النموذج الإبداعي والقيادي في مختلف المجالات المعرفية»[3]. فالهدف من طرح سؤال الإنسان في هذه المباحث والذي يؤسس لأطروحات الفلسفة المعاصرة من حيث أنها فلسفة الإنسان هو البحث في المعنى القرآني للإنسان الذي ينظر إلى الإنسان نظرة متعالية باعتباره

[1] الطيّب برغوث، التجديد الحضاري والعمق الإنساني للإنسان، مرجع سابق، ص49.

[2] عبد الحليم مهورباشة، نقد الأسس الفلسفية للنظريات التربوية الغربية، نحو نظرية تربوية إسلامية، إسلامية المعرفة، مجلة الفكر الإسلامي، مركز معرفة الإنسان للأبحاث والدراسات والنشر، السنة الثانية والعشرون، شتاء (1438-2017)، ع84، ص74.

[3] عبد الرّزاق بلعقروز، تأملات في مسائل فكرية حارقة الديني والفلسفي، العلاقات بين العلوم، الإنسان السائل، التربية والتعليم، بيروت- لبنان، المؤسسة العربية للفكر والإبداع، ط1، 2019، ص74.

نموذجا تربويا ربانيًّا حدد معالمه الوحي وجسدته عمليًا السنّة النبوية من خلال سيرة النبيّ صلى الله عليه وسلم.[1]

القيم الأخلاقية والجمالية في المجتمعات الحاضرة تنذر بفنائها. وهذا يكشف عن مقدار عدم تماسك عالم الأفكار وعلى الانحطاط الاجتماعي، فالمجتمع يعيش لحظة الأفكار الميتة، وعند بلوغ هذه اللحظة فالمجتمع يتفكك لأن الأفكار الموضوعة لا تستند إلا رؤية تربوية.[2] والعالم الإسلامي يعيش اليوم أزمة فكرية تكشف عن عمق الانحلال الخلقي والاجتماعي، وكلّ ذلك يعلَّلُ بفقدان رؤية تربوية تؤطر المناهج والأهداف المناسبة باستثمار الوسائل المتاحة من أجل إعداد الإنسان حتى لا يغرق في جحيم الجهل المُؤطر والموّجه من طرف سياسات وأيديولوجيات التي تشيد أوثانا تأْسِرُ القلوب والعقول.

من هنا، يظهر أن الفعل الأول للتربية يقوم على بعث الطاقة الروحية في الإنسان، والحفر في مكامن قُوَّتها. إذ يُعتبر الدين هو العنصر الأوّل الشاحن لها: «فالدين على هذا الأساس هو مكوِّن جوهري من مكونات الطبيعة الإنسانية، ومصدر رئيس لتوليد وتوجيه الطاقة الروحية في الإنسان»[3]، ويتأكد لنا أن الوظيفة الأساسية التي تضطلع بها التربية هو تحقيق الكمال الإنساني، وتوثيق الصلة بين العبد وربِّه، حتى يرتقي في مدارج الكمال بالتقرب والحبِّ له، فالعلاقة مع الله لا تكون إلا بمعرفته بعين اليقين، وحبِّه حب اليقين، والامتثال لأوامر، والانسجام مع سُننه في خلقه والشُكر له، والرضى عنه.

التحقق الشُمُولي بمعاني العبودية لله تعالى والتي بها تتحقق إنسانية الإنسان يرتبط بالأساس البيداغوجي لتوليد الطاقة الروحية في هذا الكائن، وهو الدين باعتباره أحد الملكات الضرورية للطبيعة البشرية[4]. وليستطيع الإنسان قراءة كتاب الكون منحه الله القدرة على

[1] عمر نقيب، النموذج القرآني للتربية، مرجع سابق، ص31.

[2] مالك بن نبي، مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي، مرجع سابق، ص74.

[3] المرجع نفسه ص49.

[4] المرجع نفسه، ص67.

تسخيره والخلافة فيه وفطره على صورة تؤهله للتلقي عن الخالق، والتعامل مع العوالم المُحيطة، فهو نفخة من روح الله من ناحية، وهو مخلوق من طين من ناحية أخرى لقوله تعالى: ﴿ إِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي خَٰلِقٌۢ بَشَرًا مِّن طِينٍ ﴿٧١﴾ ﴾(ص: 71). وزوَّده بالقابليات والاستعدادات والقدرات للتعرف على قوانين الخلق ثم تحويل ما يتلقاه من معارف وتوجيهات إلى ممارسات وتطبيقات يُعمر بها الأرض ويُحقق وظيفة الاستخلاف التي وُجِدَ من أجلها.[1]

تقديم فلسفة إنسانية تعنى بإعداد الإنسان إعدادا شاملا يوازن بين عقله وروحه وحاجات جسمه بغرض تحقيق الكمال الإنساني، والتي تقوم على الاعتقاد بوحدة الخالق، ووحدة الخليقة، ووحدة الإنسانية، هذا الاعتقاد هو الكفيل بمعالجة أزمات الإنسانية المعاصرة. هذه الفلسفة يجب أن تحترم وأن تأخذ بالمبادئ الأخلاقية والقيم الجمالية والعلاقة العضوية بينهما في تحديد النموذج التربوي والإطار الثقافي الذي يَسْلكُ بالحضارة في اتجاه معين. وتكاد تكون التربية الإسلامية هي الوحيدة التي تملك منطلقات هذا التصوّر المستقبلي للتربية والاجتماع حيث تشكّل وحدة الإنسانية ركن أصيل في الفكر الإسلامي.[2]

يرى الكيلاني أن الكثير من المقررات العالمية والهيئات القائمة عليها تدعو إلى تبني الأهداف السامية والطرائق المرسومة للتربية الإسلامية، منها الإقرار بقدرة الإنسان بلوغ درجة الكمال الإنساني عن طريق التربية، وفكرة التربية المستمرة، وهو يؤكد أن الأصول الإسلامية قادرة على: « المساهمة علميا في إمداد علم النفس التربوي بمبادئ جديدة تناسب نفسية المتعلم في العصر الجديد، خاصة وأن علماء التربية يحثون على مراجعة علم النفس التربوي القائم لصياغة مبادئ جديدة تناسب نفسية المتعلم المتفاعلة مع عالم سريع التغير مليء بمبتكرات العلم والتقنية»[3].

[1] ماجد عرسان الكيلاني، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، مصدر سابق، ص26.

[2] المصدر نفسه، ص254.

[3] المصدر نفسه، ص 254.

نتيجة ذلك، خلق الإنسان الموضوعي الذي لا يقتصر على تطبيق الأساليب الموضوعية في ميدان التكنولوجيا، وإنما يتحرر من أهوائه ونزواته. ويفكر تفكيرا علميا في كافة شؤونه وأنماط سلوكه وعاداته وطرائق حياته، ومعتقداته وتصوراته، حيث يرفض المقررات الذاتية والمسبقة ويعتمد المعرفة الموضوعية التي توجه العمل وتوضع في خدمة الإنسان[1]. وهذا التقدم لن يتحقق إلا إذا تمت مراعاة الطبيعة الروحية للإنسان وفطرته الأصلية، وهو أمر يحكمه الإسلام الأصيل لأنه دين الفطرة.

ارتباط التربية بسؤال المستقبل، من حيث كونِها الأداة التي يُراد منها إعداد الإنسان الجديد–المستقبلي–الذي سيحمل على كاهله مسؤولية بناء المستقبل، ويقودُ إلى الإقلاع الحضَّاري، بإعادة ضبط لشروط النهضة حتى يستأنف دورَهُ التاريخي في دورة الحضَّارة. هذا العمل يتطلب أولاً اختبار الحلول الناجعة التي تتلاءم وطبيعة المشكلات الاجتماعية الراهنة. ومشروع حضَّاري يُلبِّي تلك الحاجات، فما الدور الحضَّاري للتربيّة والعمل على تأصيلها: «إن حاجتنا الأولى هي الإنسان الجديد...الإنسان المتحضّر...الإنسان الذي يعود التاريخ الذي خرجت منه حضارتنا منذ عهد بعيد، وصياغة هذا الجهاز الدقيق الذي يسمى الإنسان. لا تتم بمجرد إضافة جديدة إلى معلوماته القديمة لأنه سيبقى هو قديما في عاداته الفكرية وفي موافقة أمام المشكلات الاجتماعية وفي فعاليته إزاءها».[2]

العمل على بناء نظرية متكاملة يتطلب البحث في الأصول العلمية لهذه النظرية، وبناء علم الاجتماع التربوي وعلم النفس التربوي، وحل مشكلة التخلّف في العالم الإسلامي يتطلب التفكير في حلّها على أساس أنها مشكلة تربوية تتطلب التفكير في الأسس الاجتماعية والنفسية. والتركيز على العامل الإنساني، يعتبر مركز الثقل، وعن طريق المنهج التربوي

[1] ماجد عرسان الكيلاني، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، مصدر سابق، ص253.

[2] مالك بن نبي، تأملات، مرجع سابق، ص193.

السليم الذي يعمل على تحقيق الفاعلية والتوتر لتجديد وتحديد المسوّغات الضرورية لتحقيق أقصى درجات الإنتاج العقلي والفكري[1].

بناء فلسفة تربوية يقتضي منا تحديد الأصول التي تنطلق منها هذه النظرية، فالإسلام: «–كدين الهي– ليس إلا ذلك المنهج المتكامل الذي يستغرق الحياة البشرية كلّها ويستهدف ضبط الطاقة الحيوية للإنسان وتوجيهها وتكييفها وفقا لمقتضيات الأداء الناجح للوظيفة التاريخية للإنسان في هذه الحياة»[2]، وهذا يعني أن الدين ظاهرة كونية تحكم فكر الإنسان وحضارته.

بالاعتماد على ما سبق تحليله نخلص إلى جملة النتائج التالية:

التربية ليست أداة لتقويم السلوك بل هي نظرية في السلوك تتحدد من خلال النموذج المعرفي الذي تتم صياغته انطلاقا من طبيعة الأهداف والوسائل والمناهج التي نرمي إلى تحقيقها في الفرد والمجتمع.

محاولة التأصيل التربوي هي البحث عن أصول النظرية التربوية في القرآن والسنة بهدف تأسيسها، وحتى تتحقق شروطها يجب أن تُصاغ وفق منظومة فكرية إسلامية أصيلة في تحديد (الرؤية– المنهج –الأدوات–المفاهيم– المقاصد).

التأسيس الفلسفي للنظرية التربوية يُضفي عليها المشروعية المنطقية والمعرفية في أبعادها الإنسانية والعالمية والكونية، فهي تحمل رؤية فكرية ومنهجية في تحقيق الشهود الحضاري وتعمير الأرض، فربط الوسائل بالمقاصد هو السبيل لترسيخ عقيدة التوحيد كمركز في بعث الإشعاع الحضاري. من هنا يبرز السؤال التالي كيف استطاع الكيلاني استنباط أصول نظريته من النصوص الشرعية؟ وكيف وظّف الأسس الفلسفية في صياغة مباحثها؟

[1] مالك بن نبي، تأملات، مرجع سابق، ص58.

[2] عمر نقيب، النموذج القرآني للتربية، مرجع سابق، ص7.

الفصل الثاني

من سؤال الإنسان إلى سؤال التربية-التأصيل إبراز الرؤية وتحديد المنهج-

تمهيد:

المبحث الأول: التأصيل المعرفي

أولا: المعرفة: مفهومها-ميادينها-أدواتها

ثانيا: أسس المعرفة في نظرية التربية الإسلامية:

المبحث الثاني: التأصيل المنهجي

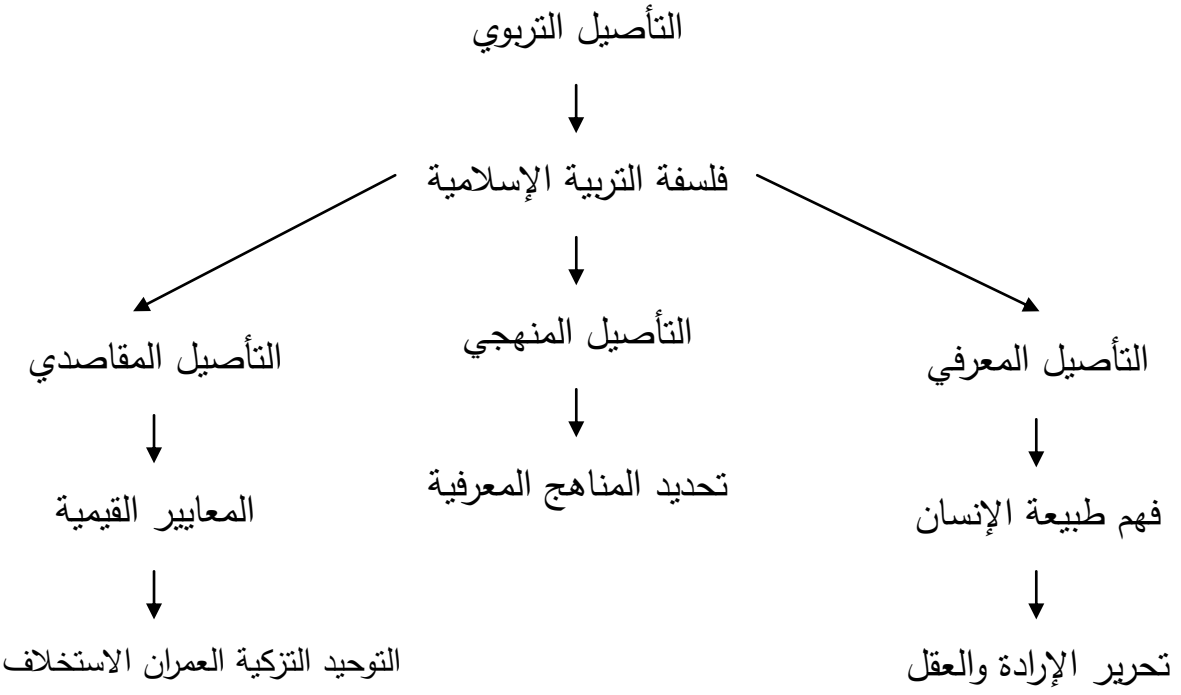
أولا: الأزمة الفكرية وضرورة إصلاح منهج التفكير

ثانيا: مشكلة تأصيل الأهداف التربوية

المبحث الثالث: التأصيل المقاصدي

أولا: أزمة القيم في التربية وضرورة ربط التربية بعلم المقاصد

ثانيا: طبيعة القيم التربوية في منظومة الكيلاني



تمهيد:

بغرض الوقوف على أسس التأصيل التربويّ عند الكيلاني في سبيل بناء فلسفة تربوية تحدد أصول هذه النظرية التربوية وفروعها وميادين تطبيقها ووسائلها، وهو ما يبرر وجود علاقة وظيفية بين الفلسفة والتربية. فالفلسفة تبحث في إطارها العام عن: «إجابات محددة علاقة التربية بالفلسفة. فالفلسفة تبحث في إطارها العام عن: «إجابات محددة للأسئلة التي تدور حول علاقات الإنسان بالنشأة والحياة والمصير، وهي ما يسميه–فلاسفة التربية– ميدان الحقيقة "Ontology"، ثم هي تبحث في منهج الموصل إلى معرفة هذه العلاقات وهو ما يسمى بنظرية المعرفة" Epistemology". ثم هي أيضا تبحث في المعايير والمقاييس التي تحكم هذه العلاقات وهو ما يسمى بنظرية القيم"Axiology"، ثم هي تبحث في طبيعة الإنسان لتجري تربيته بما يتفق مع سنن حياته وهو ما يسمى ب"Human Nature"»[1]. من النص يمكن تحديد مجالات فلسفة التربية الإسلامية ومباحثها ونظرياتها، كما حددها الكيلاني في سياق طرحه لنسقه الفكري الذي يكشف عن نموذجه المعرفي. وهو ما يضعنا أمام التساؤلات التالية:

ما هي مجالات التأصيل التربوي من خلال النموذج المعرفي الذي يقدمه الكيلاني؟

ما السبيل إلى إعادة بناء إنسان القيم ضمن رؤية حضارية ومنهجية متصلة بالرؤية التوحيدية إلى الله والعالم والحياة والإنسان؟

ما هي مبررات تأصيل التربية الإسلامية وفقا للرؤية المقاصدية؟

[1] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص71.

المبحث الأول: التأصيل المعرفي:

أولا: المعرفة: مفهومها- ميادينها-أدواتها:

1-مفهوم المعرفة:

يقترن معنى المعرفة عند ماجد عرسان الكيلاني بمفهوم القراءة، فالمعرفة الإنسانية هي: «قراءة الإنسان لحقائق الوجود، أي شهودها والتعرف عليها».[1] وتتحدد من جهة أخرى في: «منهج معرفة الصواب والخطأ».[2] فالمعرفة هي علاقة فهم ووعي بالوجود الكوني والإنساني، في تكوينها وغاياتها ومنهجها.[3]

من هنا تتحدد المعرفة من حيث أنها: «خيرا نافعا في ذاتها فان نموّ الحياة الإنسانية في حركة التحضّر لا يتمّ إلا بها، فهي شرط أساسي للترقّي الإنساني سواء على محور الذات الفردية والجماعية أو على محور التعمير في الأرض، وهي بالتالي شرط في انجاز الإنسان لخلافته في الأرض، إذ الخلافة ليست إلا ترقيا للإنسان في ذينك المحورين في اتجاه الله تعالى»[4].

وترتبط المعرفة في فلسفة التربية الإسلامية بالغاية التي تتوجه إليها، فالقراءة أو المعرفة المقترنة: «باسم الرب" الذي خلق" أو "رب العالمين" هي معرفة شاملة، والتربية التي تقوم على أساسها تربية شاملة تؤدي إلى كمال الإنسان وسعادته وإكرامه، وإشاعة السلام والأخوة والوحدة في حياته...».[5] ويؤكد عمر نقيب أن مفهوم المعرفة أو العلم في القرآن الكريم يختلف اختلافا واضحا عن مختلف المقاربات البشرية، فالقرآن هو المصدر الوحيد للمعرفة

[1] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص229.

[2] المصدر نفسه، ص73.

[3] الطيب برغوث، التكاملية المعرفية والحاجة الى منظور سنني كوني متوازن، الجزائر، دار النعمان، 2017، ص24.

[4] عبد المجيد النجار، فقه التحضّر الإسلامي، مرجع سابق، ص139.

[5] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص235.

ومنهاج وموضوع ومقياس في ذات الوقت.[1] فالله وحده هو: «مصدر المعرفة وهو المربي المعلم ومنه حصل الإنسان الأول-آدم- على مرتبته العلمية التي تفوق بها على الملائكة بما أودعه الله في وجدانه من الاستعدادات العلمية. والله سبحانه يكرم الذين يتخذون العلم وسيلة للإيمان...ويبدأ منهج المعرفة في الإسلام بحقائق الوحي الثابتة المثبتة بالبراهين ثم تتفاعل مع ثمرات المعرفة العقلية والحسية ليحصل اليقين والاطمئنان».[2]

والقراءة التي يرمي إليها والتي تؤسس لنظرية المعرفة، هي قراءة كتاب الخلق، ولهذه القراءة مستويات[3]:

- **المستوى الأول: قراءة كتاب النشأة والحياة والمصير(آيات الكتاب)**، وهذا المستوى من القراءة اختص به الأنبياء والرسل. ومصدرها الوحي، فتعليم القرآن إنما هو: «تحقيق الماهية المتضمنة لعبودية الله»[4]. وفي نفس السياق يؤكد طه جابر العلواني: «أن قراءة كتاب المسطور والوحي المنزل المنشور للوصول إلى توحيد الألوهية، من خلال التدبر والتفهم لتجليات القدرة الإلهية البارزة في نشاط الظواهر، وحركاتها ووجودها وتفاعلاتها والسنن والقوانين التي تحكمها. وكلها صنع الله الذي أتقن كل شيء، والانطلاق نحو حفظ الأمانة، والقيام بمهمة الخلافة. واستعمال قوانين التسخير لتحقيق الشهود الحضاري وإخراج الأمة الوسط وبناء الأمة الخيرة»[5].

ولقد جاء القرآن ليوضح هذا المستوى من القرءاة في قول تعالى: ﴿ ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ۝٢ ﴾(العلق: 1-2) فالأمر الأول بالقراءة، هو: «أمر بقراءة باسم الله أو على اسمه-تعالى- ومعه، لهذا الوحي النازل الذي سيتتابع نزوله حتى يتم قرآنًا كريما

[1] أنظر عمر نقيب، النموذج القرآني للتربية، مرجع سابق، ص96.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، الفكر التربوي عند ابن تيمية، مصدر سابق، ص236.

[3] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص230.

[4] عبد المجيد النجار، مبدأ الإنسان، مرجع سابق، ص44.

[5] طه جابر العلواني، نحو منهجية معرفية-قرآنية- مرجع سابق، ص37.

مجيدًا مكنونا مفصَّل الآيات، محكما مترابطًا متماسكًا متناسبًا متشابهًا تتلوه يا محمد على النّاس، وتبيِّنه لهم ليتعلموا منه الحكمة والهداية والرشد فتزكو نفوسهم، وتطهُر حياتهم، ويهتدوا به في أداء مهام الاستخلاف، والقيام بواجب الائتمان وحق العمران.. ».[1] وهي قراءة خاصة موّجهة إلى الأنبياء والرسل.[2]

–**المستوى الثاني: قراءة كتاب الكون أو آيات الآفاق:** وهي القراءة التي اشتغل بها العلماء من خلال تأمل مظاهر الكون والبحث في طبيعة ظواهره واستنباط القوانين التي تحكُمُه وتُنظِّم وجوده، وتتم عن طريق الحواس والعقل. وهذه القراءة تهدف إلى اكتشاف أسرار الخلق، وعلاقات الموجودات، وأشكال الظواهر وخصائصها وسننها. وإدراك القدرة المدبّرة لها للوصول إلى توحيد الربوبية وتوحيد الصفات المحررين للوجدان الإنساني من كل ضغط، وتحرير قدرات العقل الإنساني في الوجود لاستنباط قوانين القرآن والتسخير من الكتاب المسطور[3]. وهي القراءة التي صاغ القرآن المجيد بحسبها: « دليل الخلق والإبداع، والتكليف بالنظر العقلي في الوجود، والنظر في آثار الأمم السابقة، ومعرفة ما حدث لها».[4]

–**المستوى الثالث: قراءة سفر الاجتماع الإنساني أو آيات الأنفس** والبحث في القوانين وسنن الله في الخلق، والتي تكشف عن حركة المجتمعات الحضارية والنفسية والفكرية عبر العصور.

يعتمد منهج القراءة الذي صاغه الكيلاني: «قراءة القرآن المسطور قراءة تحليلية متدبرة، وقراءة الكون المنشور قراءة سُننية علمية. وان إعمال القراءتين معا والجمع بينهما بمنهجية كونية، واستخراج المقاصد القرآنية، وفهم الغايات النبوية والكليات والقواعد الإسلامية... لتشكيل الحياة المعاصرة فكريا وثقافيا وعمرانيا وحضاريا. فيتمكن الإنسان المعاصر أن يصل

[1] طه جابر العلواني، الجمع بين القراءتين، قراءة الوحي وقراءة الكون، القاهرة، مكتبة الشروق الدولية، ط1، 2006، ص ص17–18.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص232.

[3] طه جابر العلواني، نحو منهجية معرفية–قرآنية، مرجع سابق، ص37.

[4] طه جابر العلواني، الجمع بين القراءتين، مرجع سابق، ص19.

إلى الهدى ودين الحق فيؤدي أمانته ويقوم بمهمة الاستخلاف ويحقق الوسطية وينهض بواجب الشهادة على الناس»[1].

والتحكم في هذه المستويات من المعرفة أو "القراءة" يُتيح تسخير قدرات الكون والإنسان والخلق لما فيه حفاظ على النوع البشري والرقيّ به. ولبلوغ المستويين الثاني والثالث لابد من تنمية القدرات العقلية وتدريب الحواس وتزكيتها جميعا من الأغلال النفسية والأصار الاجتماعية والثقافية: « وعن منهج الجمع بين القراءتين واكتشاف التداخل المنهجي بين منهجي الوحي والكون، فمنهجية القرآن موازية لمنهجية الوجود...ولهذا يكون التحدي الأول والأهم للمسلم المعاصر هو الكشف عن التداخل المنهجي بالجمع بين القراءتين: أي بين الوحي الإلهي والعلوم الطبيعية والإنسانية القائمة على السنن الالهية في الكون والحياة والإنسان».[2]

وذلك بتحديد المنهج المتبّع في تحصيل المعرفة. وترسيخ هذا المنهج هو الذي يسمح بتحقيق مقاصد الشارع وغايات الحق من الخلق، وتعطيل هذا المنهج يؤدي إلى عدم الاستغلال المتوازن للكون وإهدار لغايات الحياة.[3]

إن ترسيخ مفهوم المعرفة في صورته التي حددها الكيلاني يرتبط بتحقيق غايات في السلوك الإنساني، حيث أن للمعرفة ثمارها المادية والاجتماعية والحضارية. فالمعرفة في نظره بمثابة موجّهات للسلوك نحو شق طريق المعرفة، فهي توجّه علماء الطبيعة نحو البحث والاستكشاف، بغرض الوقوف على ظواهر الطبيعة والبحث عن القوانين التي تحكمها. وتسخيرها لخدمة الإنسان لحفظ بقائه. واقتصار المعرفة على العقل والحواس وميدان العلم الطبيعي أدى إلى ظهور الإنسان ذو البعد الواحد. لذا أصبح من الضروري إيجاد منهج

[1] طه جابر العلواني، الجمع بين القراءتين، مرجع سابق، ص149.

[2] المرجع نفسه، ص45.

[3] طه جابر العلواني، نحو منهجية معرفية–قرآنية، مرجع سابق، 38.

معرفة متوازن وشامل وجديد، فمناهج المعرفة يجب أن تتسع لتشمل الدين والقيم والخبرات الذاتية[1].

تجديد العمل في هذا الميادين يمثّل موجّهات لعلماء الاجتماع الإنساني وعلماء النفس للوقوف على: «حركة المجتمعات الحضارية والنفسية والفكرية عبر العصور والأطوار لاستخراج مظاهر فعل الله وسننه التي تنظم حركة الاجتماع الإنساني ومنجزاته الحضارية»[2]، فهؤلاء هم الذين يخططون للارتقاء بالإنسان بمعرفة القوانين التي تحكم الاجتماع البشري والنفس البشرية. ولذا نجد الكيلاني يؤكد أن: « الذين يستطيعون قراءة "كتاب الخلق" بمستوياته الثلاثة يتمكنون من عبور محطات التطوّر ويُسخرُّون قدرات الكون والإنسان والخلق لما فيه الحفاظ على النوع البشري ورقيه وخلوده، وبذلك يتسلمون زمام القيادة الحضارية ويبلغون درجة النضج الإنساني»[3].

إن هذا التوجه الذي قاد الكيلاني إلى صياغة منهج القراءتين هو نفس التوجه الذي انتهجه العديد من المفكرين الإسلاميين المعاصرين، وفي اعتقاد هؤلاء أن تأسيس منهج علمي كوني والذي يمثل القضية الأساسية لتيار إسلامية المعرفة يعتبر محور المنهجية المعرفية في القرآن العظيم، وهو المحور الذي يمكن الإنسانية من الاهتداء بهداية الكتاب الحكيم، وضبط عقولها ومعارفها ومسيرتها الثقافية والحضارية بضوابطه وموازينه فتتحرك في ظل هديه وهيمنة منطق الظاهرة الكونية والتجربة الإنسانية والسنن الإلهية والقواعد الكونية والاجتماعية في منهج قرآني يجعل حركتها منسجمة ومنفتحة على آفاقه، منطلقة في عمق التجارب العلمية والنهايات الفلسفية باتجاه عالمية الهدى الخالص والدين الحق»[4].

[1] ماجد عرسان الكيلاني، نظرية المعرفة في التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص6.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص232.

[3] المصدرنفسه، ص231.

[4] طه جابر العلواني، نحو منهجية معرفية قرآنية، مرجع سابق، ص139.

ينطلق الكيلاني من نص الآية الكريمة﴿ هُوَ ٱلَّذِى بَعَثَ فِى ٱلۡأُمِّيِّـۧنَ رَسُولٗا مِّنۡهُمۡ يَتۡلُواْ عَلَيۡهِمۡ ءَايَٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمۡ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلۡكِتَٰبَ وَٱلۡحِكۡمَةَ وَإِن كَانُواْ مِن قَبۡلُ لَفِى ضَلَٰلٖ مُّبِينٖ ۝٢ ﴾(الجمعة: 2) لتحديد فئات العلماء الذين يأخذون على أنفسهم مهمة خلافة الأنبياء في أداء الوظائف التالية التي تمثل المظاهر الثلاثة للعبادة (المظهر الكوني-المظهر الشعائري-المظهر الاجتماعي)، إذ من خلال: «تلاوة الآيات يشهد العلماء معجزات عصورهم وأجيالهم من خلال النظر بعقولهم وحواسهم في علوم الآفاق والأنفس في ضوء آيات الكتاب. ومن خلال-التزكية- يقوم العلماء بمراجعة القيم والنظم ومحتويات التراث التي تحدد مفاهيم الصلاح والصواب وشبكة العلاقات الاجتماعية وتقويم المنجزات وتحديد ملامح المستقبل. ومن خلال- فقه الكتاب والحكمة- يقوم العلماء ببلورة "غايات الحياة" وتطوير "وسائل" تزود الجيل بما يهيئه لمواجهة التحديات وتلبية الحاجات»[1]. والتكامل بين فريقي المعرفة من الرسل والعلماء أمر ضروري وضمان لاستمرار مسيرة الإنسانية نحو غايات الخلق التي حددتها الرسالة.

2- ميادين المعرفة:

أ-ميدان الغيب:

الغيب هو موضوع المعرفة في فلسفة التربية الإسلامية، لا من حيث أنه ينتمي إلى الميتافزيقا. لكن، لأن موضوعه غيب متشيئ أي قابل للتحوُّل إلى شيء محسوس. وهو مجال المعرفة الإنسانية في الحياة الدنيا، وغيب مطلق يتعلق بالعلم الإلهي، أي بالنشأة والمصير وهو ما نستدل عليه من خلال الغيب المُتشيئ، والإيمان بالغيب يُولِّدُ الاعتقاد بالتطوُّر والتغيّر والارتقاء.[2] وإغفال هذا الجانب في التربية المعاصرة أدى إلى فراغ خطير وقلق روحي يهدد حياة الإنسان المعاصر.

[1] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص296.

[2] المصدر نفسه، ص242.

ب– ميدان الشهادة:

وهو الوجود الكوني وموضوعه ميدان ما بالأنفس والآفاق، فالكون هو مسرح العمل الإنساني، وقيمة الإنسان: «لا تبدو على حقيقتها بالنظر إليه في ذاته، وما خصّ به من تكريم ذاتي حتى ينظر إليه في علاقته بالكون الذي يعمل فيه». [1] فالعلاقة بين الإنسان والكون والتي تبدو أنها علاقة مساواة من جهة المعلولية لله، تشكّل المنطلق العقدي لشرح الوجود في العقيدة الإسلامية، والغاية من الوجود الإنساني.[2] ف: «الكون أثر من آثار الله منظور، كما أن الوحي أثر من آثاره مقروء، فهما كتابان لله: مقروء ومنظور، ومن النظر في الأول يتأتّى العلم بالدين، ومن النظر في الثاني يتأتّى العلم بالكون، وكلاهما يؤدي إلى العلم الأكبر وهو العلم بالله...»[3].

هذا التحديد لميادين المعرفة يقود إلى ضرورة التسليم بأن العقل مكلَّف بالبحث في تلك الميادين، وأنه لا يمكن: «اعتبار المعرفة أداة جاهزة للاستغلال يمكن استعمالها ما لم نفحص طبيعتها. لذلك لا بد أن نرى في معرفة المعرفة ضرورة أي من المفترض أن تكون ضربا من الاستعداد لمواجهة إمكانيات الخطأ والوهم الدائمة التي ما تنفك تُشوّش التفكير البشريّ لأن المقصود هو تمكين الفكر، كلّ فكر، من أن يُعدّ العدّة لكفاحه الحيويّ من أجل التبصّر».[4]

3– أدوات المعرفة

أدوات المعرفة في فلسفة التربية الإسلامية – ثلاث–: (الوحي، العقل، الحواس). فالوحي أداة المعرفة في ميدانها الأول–ميدان الغيب–أما العقل والحواس فهما أداتا السير المعرفي

[1] عبد المجيد النجار، قيمة الإنسان، مرجع سابق، ص57.

[2] المرجع نفسه، ص58.

[3] عبد المجيد النجار، فقه التحضّر الإسلامي، مرجع سابق، ص97.

[4] ادغار موران، تعليم الحياة، مرجع سابق، ص95.

في الميادين المختلفة وفي المسارات المتعددة التي يُوجه إليها الوحي، وأداتا التعرّف على الحقائق التي نشاهدها في هذه الميادين والمسارات[1].

إن تكامل الوحي والعقل والحواس في عملية المعرفة، حيث تتكامل أدوات المعرفة الثلاث لبلوغ الغاية الرئيسية، وهي معرفة الله تعالى: «فالوحي للعقل بمنزلة الشمس أو الضوء للبصر. وكما أن البصر لا يبصر الأشياء إذا انفرد في الظلمة، كذلك العقل لا يبصر الحقائق إذا انفرد في البحث عنها، ولذلك سميت آيات الوحي في القرآن بصائر[*]».[2]

من هنا، نستنتج أن العلاقة بين العلم والدين هي علاقة تكامل لا تنافر، كما يعتقد البعض: « فإذا كان الوحي يتكفّل بتوفير المعرفة التي يعجز العقل عن اكتسابها أو الوصول إليها أو فهمها للعقل، فان العقل متكفّل بالتوّصل إلى المعرفة التي تدخل في حدود طاقته عن طريق الحواس والتجربة من جهة أخرى. الأمر الذي يضفي بعدا تكامليًا... يضمن نوعا من التوازن والانسجام والتناغم في الشخصية البشرية بل وعلى الفعل البشري ذاته».[3]

وعليه، يبدو أن وجود بصائر الوحي مع غياب العقل والحواس، أو قصورهما لا يُوصل إلى المعرفة، ويظهر هذا التكامل والاتصال في توجيه أدوات المعرفة إلى دوائر البحث والعمل، ويمكن تحديدها في[4]:

– بصائر الوحي تُحدد غايات الحياة: وغاية قراءة الوحي: «التنزل من الكلي إلى الجزئي والربط بين المطلق والنسبي بقدر ما تتيحه قدرات البشر العقلية النسبية في فهم تنزلات الكلي

---

[1] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص251.

[*] البصائر: توجيهات إلهية –في القرآن– تمد العقل والحواس بالمفاتيح المعرفية التي تمكنها من النظر في ميادين الخلق نظرا سليما، تم استخدام ثمار العلم استخداما سليما عن طريق تحديد مسار العقل والحواس وحفظهما من الانحراف إلى ميادين الوهم والظن والخرافة، وتحديد غايات المعرفة وميادينها واستعمال الحواس لثمارها استعمالا سليما). أنظر: (ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص253).

[2] المصدر نفسه، ص ص251–252 .

[3] عمر نقيب، النموذج القرآني للتربية، مرجع سابق، ص97.

[4] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص254.

وربطه بالواقع المتغير الجزئي، وقراءة الكون تمثل عروجاً من الجزئي النسبي باتجاه المطلق وفق قدرات البشر النسبية الجزئية أيضا في فهم الظواهر. وبذلك ينعدم الفصام المزعوم بين الوحي والمعرفة الموضوعية للكون والوجود»[1]

- قدرة العقل الناضجة تبحث في الوسائل الموصلة إلى تحقيق هذه الغايات.

-الحواس السليمة المدربة تنقل صور المشاهدات والخبرات اللازمة للعقل.

وثمرة هذا التكامل الاطمئنان الإيماني أو اليقين. والتربية الإسلامية هي الأداة التي تُمكن هذه القدرات من التدريب والترويض والتزكية، وتوظيف تلك القدرات في تنمية الوظائف النفسية والعقلية والاجتماعية والسلوكية.[2]

هذا يقودنا، إلى ضرورة دراسة الطابع العقلي والذهني والثّقافي الذي تتسمّ به المعارف البشرية وتطوّرها، وتأثيرها في الأحوال النفسيّة والثقافيّة: «فالأمة اليوم بحاجة إلى إعادة تشكيل عقلها وبناء عالم أفكارها. وترميم نسقها الثقافي، وأن العقل الذي لا يتحقق بالرؤية الشاملة، لا يمكنه إعادة الترتيب لأولوياته ومهامه».[3]

الطريق إلى تحقيق الترقي الإنساني بالترقي المعرفي، فمن تمام تحقيق العدل الإلهي هو: «العدل بين وسائل الإنسان في المعرفة، فقد ركّبت في طبيعته آلة عقلية وآلة حسّية تصلانه بالعالم الخارجي لمعرفة حقيقته، والفقه الخلافي في هذا الشأن هو ترقية آلة الحسّ بإعمالها في تعرّف المحسوسات، وإكسابها الدّربة المطّردة في ذلك حتى ترتقي صعدا في القدرة على استكشاف مظاهر الكون ورصد دقائقه الحسّية الظاهرة والخفيّة، وبالموازاة مع ذلك ترقية آلة العقل بإعمالها في إدراك الدلالات المجرّدة للمحسوسات، وإكسابها القدرة على النفاذ إلى الحق انطلاقا من تحليل دلالات الحسّ، وارتقاء في إدراك الحق المجرّد في مجال

[1] طه جابر العلواني، إسلامية المعرفة بين الأمس واليوم، القاهرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط1، 1996، ص17.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص255.

[3] طه جابر العلواني، نحو منهجية معرفية قرآنية، مرجع سابق، ص38.

الغيب أو في مجال الحياة، بحيث يترقّى الحسّ والعقل متظاهرين متكاملين بما يمكن الإنسان من التقرّب إلى الله بالمزيد من معرفة حقيقة وجوده وصفاته وخلقه، وبالمزيد من إحكام السلطنة على الكون بمعرفة مشاهده وقوانينه»[1].

يتبين من خلال ذلك، أن تحقيق التكامل بين أدوات المعرفة ضروري لبلوغ المعرفة بجميع مستوياتها في عالم الشهادة بالكشف عن القوانين التي تحكم ظواهر المادة، وعالم الغيب لإدراك الحق وهو ما يحقق تمام العبودية لله تعالى. وأن أي انفصال بينهما يؤدي إلى انحراف وتشويه المعرفة. ويصف هذا الانحراف بأنه اغتراب، وهذا الاغتراب يُوقع في: «التفكير الجزئي والتبريري والآبائية، ويعجز عن الشمّول والرّسوخ والإحاطة، الأمر الذي أدى إلى الاغتراب بين أدوات المعرفة أي: الاغتراب بين الوحي والعقل والحواس. ونتيجة لذلك توقف البحث في آيات الآفاق والأنفس، وأهملت تنمية القدرات العقلية والفقهية»[2].

ثانيا: أسس المعرفة في نظرية التربية الإسلامية:

اقتران فعل المعرفة بالتربية–كما أشرنا سابقا– يجعل فلسفة التربية الإسلامية تنبثق من أسس واضحة تتمثل في:

1–العبودية:

العبودية هي العبودة والعبودية والعبدية، في معناها اللغوي: « الخضوع والتذلل، أي استسلام المرء وانقياده لا لأحد غيره انقيادًا لا مقاومة معه ولا عدول عنه ولا عصيان له، حتى يستخدمه هو حسب ما يرضى وكيف ما يشاء»[3]. أي الامتثال للباري عزّ وجل في أوامره ونواهيه[4].

---

[1] عبد المجيد النجار، فقه التحضّر الإسلامي، مرجع سابق، ص56.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، نظرية المعرفة في التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص3.

[3] أبو الأعلى المودودي، المصطلحات الأربعة في القرآن(الإله–الرب–العبادة–الدين)، تعريب، محمد كاظم سباق، ط5، 1971، ص 95.

[4] ابراهيم شوقار، مقوّمات الفكر التربوي الإسلامي في ظل المتغيرات، إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الأردن، السنة الثانية عشرة، ع(46–47)، (خريف2006–شتاء2007)، ص145.

فالعبادة هي: «إسلام النفس في كل ما يفعل الإنسان عبر الالتزام الكلي لأوامر الله ونواهيه»[1]. هذا دليل على أن النفس البشرية تتوق إلى بلوغ الكمال وسبيل ذلك هو التربية. إذاً تكامل الإنسان وترقيه لاقترابه من الله لا يكون الا عبر منهاج العبادة[2]. فالعبودية هي جوهر التوحيد وروحه، وجوهر الخلافة في الأرض وعمادها، ومنهجها، وطريق الإنسان نحو استكمال إنسانيته، بدونها لا يتحقق التوحيد، ولا تتحقق الخلافة في الأرض ولا تترقى إنسانية الإنسان في مدارج الكمالات.[3]

ذلك السلوك الذي يقضي محبة الله محبة كاملة وما يُفضي إلى طاعته طاعة كاملة. ففي البيان القرآني كثيرا ما نجد أن نصوص الآيات قرنت بين فعل الخلق والعبادة، حيث اقترن هذا الفعل بمظاهر معرفية وسلوكية معينة يرتقي بها الإنسان إلى أقصى درجات المعرفة. فحضور العبودية بقوة وعمق في كل مناشط الحياة الفكرية والنفسية والروحية والسلوكية والأخلاقية والاجتماعية والعمرانية للإنسان، هو الذي يؤدي إلى رفع مستويات فعالية الانجاز لدى الإنسان المسلم، والمجتمع، وفي كل مجالات الحياة.[4]

1-1-مظاهر العبودية لله:

المقصد العام للقرآن هو تمكين الإنسان من تحقيق مستويات متقدمة من الفعالية وتحقيق الأفق الأخلاقي والاجتماعي والعمراني لمظهر العبودية والذي يظهر في المقاصد التالية[5]:

أ-**المظهر الشعائري:** يتمثل في مختلف الشعائر والمُمارسات التي ترمز إلى أشكال الحُبِّ والطاعة التي يتعبَّدُ بها الإنسان الخالق.

---

[1] عبد المجيد النّجار، خلافة الإنسان بين الوحي والعقل، مرجع سابق، ص62.

[2] المرجع نفسه، ص62.

[3] الطيب برغوث، التكاملية المعرفية والحاجة إلى منظور سنني كوني متوازن، مرجع سابق، ص68.

[4] الطيب برغوث، مدخل سنني إلى النظرية الكلية في فقه العمران الحضاري، الجزائر، دار النعمان، دط، 2017، ص50.

[5] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص86.

ب-**المظهر الاجتماعي:** والذي يتشكّل من مجموع الثقافة والقيِّم والعادات والتقاليد والنُظُم، فهو النَّاظم الذي يَحكُم شبكة العلاقات الاجتماعية، والدافع إلى دراسة الاجتماع البشري، وتعاقب الحضّارات، وتنوّع الأحوال. واكتشاف القوانين والعلاقات التي تحكمها للتعرف على أفعال الله في الاجتماع البشري، ومعرفة آثار القرب منه والبعد عنه.

ج-**المظهر الكوني:** البحث في ظواهر الكون والطبيعة، والعمل على اكتشاف القوانين التي تنظِّمُ الكائنات الحيّة وتحكم ظواهر الطبيعة للوقوف على دقة الصنعة الإلهية في المخلوقات وكثرة أصنافها وتنوُّعِ أحوالها. ويشير هذا المظهر من جهة أخرى، إلى اكتشاف العلاقة بين الإنسان والكون، حيث حرص القرآن على بيان: «ما بين الإنسان والكون من وحدة التكوين، فالإنسان ليس إلا متكوّنا من نفس العناصر التي تتكون منها الموجودات الكونية الجامدة والحية، فحينما يقارن بما على الأرض من جمادات يتبين على ما يبدو في الظاهر من اختلاف بينهما أنّ أصل تكوينه ليس إلا من تلك الجمادات المعبّر عنها بالتراب»[1].

الوقوف على هذه المظاهر وتجليّاتها المعرفية يكشف عن التأصيل الفلسفي لنظرية التربية من طرف الباحث، فمنذ السرديات الكبرى التي نظرت إلى الفلسفة من حيث أنها النظر في الوجود لتقديم أدلة على وجود الله، والتأمل في أطوار الكون الواسع. وتعطيل النظر في هذا المظهر سبَّب شللاً في عقل المسلم، عن تأمل الكون وبحث ظواهره، وعدم استقصاء مناهج مناسبة لدراسته، وعلة ذلك عدم وجود فلسفة إسلامية للعلوم الكونية والاجتماعية، تتخذ من آيات الآفاق والأنفس شاهدا قويا على عدم تناقض العلم والدين، فالتديُّن المظهري أو الشكلّي، والثقافة السطحية: «لا تفرز علوما متخصصة ولا ترسخ بتفاصيل الموضوع ولا تحيط بمراحل نشأة العلم وتطوره وميادينه...»[2].

[1] عبد المجيد النجار، قيمة الإنسان، مرجع سابق، ص63.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص120.

تؤكد فلسفة التربية الإسلامية على وجوب التكامل بين المظاهر الثلاثة للعبادة، والفصل بينها أو تغييب أي دور من الأدوار التي تؤديها المظاهر السابقة في تكاملها، وقد ينحسر دور العبادة في المظهر الشعائري، والشاهد على ذلك ما حدث في المجتمع الإسلامي في العصور المتأخرة: «حين تفتتت مظاهر العبادة، فتفتت مفهوم المعرفة وحُصرت مؤسسات التربية والتعليم في المظهر الديني فشاعت المشيخة المحترفة والدروشة المحترفة، وشاع الكسل والعجز والجبرية والسلبية إزاء الكوارث من داخل والتحديات من خارج. يقابل ذلك شيوع السلبيات الاجتماعية والأمراض الأخلاقية والمشكلات المختلفة». هذه العبارات تمثل وصف دقيق لواقع العالم الإسلامي حين انحرف عن المفهوم الحقيقي للعبادة، وتشوّهت الأفكار، واختلت القيم، وانهارت الأخلاق، وتمّ نقل التوحيد من تطبيقاته الاجتماعية في واقع الاجتماع الإنساني إلى الجدال حول "**ذات الله**" بدل الاشتغال ب"**خلق الله**" وما يجب أن تكون عليه المدلولات العملية للأوامر الإلهية. [1]

هذا البحث يضعنا أمام إمكانية الربط بين الإنسان والطبيعة والكون. وان تحقّقَ ذلك، فهو يفتحُ أفاقا للحوار بين الثقافة العلمية والثقافة الإنسانية (الإنسيّة)، وهو ما يسمح بأن يترابط المحلّي مع العالمّي.

إن محاولة إرجاع أصول التربية إلى مصدرها الحقيقي المتمثّل في الدين وتحقيق مفهوم العبودية، يعود إلى الاستفراغ الروحي الذي تعاني منه التربية المعاصرة، وموت القيم لانفصالها عن قضايا المنشأ والمصير. فتعطيل دور الدين يجعل منه ظاهرة تاريخية محدودة بحقبة معينة ومراحل معينة في تطور المجتمعات البشرية[2]. والفصل بين المظاهر السابقة هو فصل بين القول والعمل، فالمظهر الديني للعبادة يمثّل الإعداد النظريّ، بينما يمثّل المظهر الكوني والاجتماعي العمل والتطبيق.

[1] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص ص، 90-91.

[2] المصدر نفسه، ص90.

التربية القائمة على –علاقة العبادة–تربية تتناسق مع طبيعة الإنسان وتكوينه، وهذا التناسق هو بعض ما تشير إليه الآيات الكريمة التي تُقدم الغاية من خلق الإنسان.فخلق الإنسان والغاية منه يكشف عن التطابق بين الخلق والغاية والتربية.[1] فالإنسان: «يحصل له من الإنسانية بقدر ما يحصل له من العبادة التي لأجلها خلق، فمن قام بالعبادة حقّ القيام فقد استكمل الإنسانية، ومن رفضها فقد انسلخ من الإنسانية»[2]، فالإنسان في الحقيقة هو الذي يعبد الله، لأن العقل لا يكون عقلا إلا بعد اهتدائه بالشرع[3].

تحقيق هذا المفهوم يَفْتَرِضُ من التربية تحديد الوسائل والغايات التي تُوصل إلى تجسيد المثل الأعلى الذي تطرحه فلسفة التربية الإسلامية، وهو مفهوم يتناسق مع طبيعة الإنسان وتكوينه.

لا تنفصل العبادة عن السلوك فهي مظهره ومحتواه أي أنها صورة الفعل ومحتوى الفعل. وفلسفة التربية الإسلامية ترسم معالم تلك الصورة، وتقود إلى تحديد آليات بناء الفعل الإنساني. فعندما يتحقق الإنسان بالعبودية لله تعالى، ولقد تحدُّث الراغب الأصفهاني" عن تلك العلاقة في قوله: «فالإنسان يحصل له من الإنسانية بقدر ما يحصل له من العبادة التي لأجلها خُلِق، فمن قام بالعبادة حق القيام فقد استكمل الإنسانية، ومن رفضها فقد انسلخ من الإنسانية»[4].

الربط بين المظاهر الثلاثة يحدِّدُ موِّجهات السُلُوك، ويُحرِّكُ فاعلية الفرد في المجتمع الذي يعيش فيه. وهو الأمر الذي يتطلبُ تفعيل دور العلوم الاجتماعية والإنسانية بالموازاة مع العلوم الكونية، لترسيخ القيم الأخلاقية والاجتماعية في صياغة أسس السلوك الإنساني. والتنبيه على حلقة المعارف التي يجب أن تتوجه إليها النظرية التربية الإسلامية: «فالفكر

[1] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص113.

[2] عبد المجيد النجار، مبدأ الإنسان، مرجع سابق، ص46.

[3] المرجع نفسه، ص ص44–45.

[4] راغب الأصفهاني، تفصيل النشأتين وتحصيل السعادتين، نقلا عن: برغوث، الطيِّب، التجديد الحضاري والعمق الإنساني للإنسان، الجزائر، دار النعمان، 2017، دط، ص21.

الرّابط يبيّن ما بين الظّواهر من تواصل وتفاعل، والفكر الذي يربطنا بالكون لا يقصرنا على الوجود الفيزيائي الماديّ بل يكشف لنا مصادرنا الفيزيائيّة الفلكيّة. ولكنّه يبين لنا أيضا أنّنا من المنبثقات، ونحن موجودون في الطبيعة. ولكننا موجودون خارجها أيضا وبيننا وبينها علاقة تحاورية»[1].

إن التصوُّر الذي يُقدِّمُه الكيلاني عن طبيعة المعرفة وأشكالها وشروطها لا يختلف عن الطرح المعاصر والرّاهن لإشكال المعرفة. ففي سياق ابستومولوجيا التعقيد، يطرح ادغار موران مفهوما للتربية يتفق في الشكل مع الطرح السابق، حيث يقول: « التربية التي نبتغيها هي التي تتناول إشكال المعرفة، لذلك بات من الحيويّ أن نُنزّلَ في نطاق التربية معرفة المعرفة منذ الصفوف الابتدائية وحتّى الجامعة. وهكذا يتضّحُ أن تعليم فن الحياة لا يعني فقط تعليم القراءة والكتابة والحساب، ولا تعليم المعارف الأساسية المفيدة في التاريخ والجغرافيا والعلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية فحسب، ثمّ إن هذا التعليم لا يعني التركيز على المعارف الكميّة ولا تفضيل مختلف أنواع التعليم المهني المختصّ، وإنَّما يتمثّل في إدراج ثقافة أساسية تتضمن طرائق معرفة المعرفة». [2]

يتجلى من خلال هذا الطرح، تأكيد العلاقة بين التربية والمعرفة، بأنها علاقة ضرورية. فالتربية عند موران هي: «أن نُعلّم معرفة المعرفة التي هي دائما ترجمة وإعادة بناء»[3]. فحسب اعتقاده أن تربيتنا لا تُعلّمنا أن نعيش إلا بطريقة جزئية وغير كافية، بل هي تبتعد عن الحياة وتتجاهل المشاكل القّارة للعيش. فالنزعة التقنية والاقتصادية التي طغت على العالم تعمل على: «اختزال التربية في اكتساب القدرات الاجتماعية المهنية على حساب القدرات الوجودية التي يمكن أن يُوفّرها تجديد الثقافة وإدماج موضوعات حيويّة في التعليم».[4]

[1] ادغار موران، تعليم الحياة، بيان لتغيير التربية مرجع سابق، ص121.

[2] المرجع نفسه، ص19.

[3] المرجع نفسه، ص24.

[4] المرجع نفسه، ص27.

ويجسد هذا القول أن العمل الأول للتربية هو خلق مسوّغات جديدة قادرة على بعث فاعلية الإنسان، وهذا لا يتم إلاّ بتحقيق الإدراك والوعي.

من هنا تبدو، وظيفة التربية وفقا لمبدأ المُربّي إميل لجان جاك روسو" **أن نُعلّم فن العيش**": «إن الطبيعة لا تعرف الإنسان الفرد المنعزل، ولكنها تعرف النوع والجماعة. وما تربية فرد إلا تشكيله بآداب مجتمع ما، وظروف ذلك المجتمع، وقيمه»[1]. أي كيف يُمكن ربط المعارف بالحياة، وأن نطوِّر منهجا يضمن حسن عمل التفكير والذي بإمكانه أن يمنحنا القدرة على مواجهة مشاكل الحياة بشكل فردي[2]. فالتربية السليمة هي التي تُمكننا من أن نعرف فيما يتمثل أن نعرِفَ: «ومن المفزع أن تكون التربية، وهي التي ترمي إلى تبليغ المعارف، عمياء في شأن المعرفة الإنسانية وآلياتها وعاهاتها ومصاعبها وقابليتها للخطأ والوهم معا»[3].

1–2–ضرورة الربط بين العلم والعبادة:

بتحديد نظرية المعرفة تبرز ضرورة تحقيق التآلف بين أصناف العلوم المختلفة(العلوم الدينية–العلوم الاجتماعية–العلوم الكونية)، فالعبادة تبلُغُ أكمل صُوَرها بالرسوخ في المعرفة والعلم المُفضِي إلى العمل والتطبيق في مظاهر العبادة. فالمعرفة تنتقل بالإنسان من أحسن المراتب إلى أعلاها. وهي معرفة الله معرفة كاملة ومحبته محبة كاملة.

المعرفة الربّانية هي فيض من محبة الله، وشرطها أنّه: «لا يحب الإنسان "محبة كاملة" تفضي إلى "الطاعة الكاملة "إلا إذا شهد في المحبوب من صفات الحسن والكمال والكفاءة ما يلهب عنده مشاعر الإعجاب والحب والتقدير، ويقنعه بوجوب الانقياد الكامل لهذا المحبوب. وهو لا يستمر على هذه المحبة ولا يحرص على هذه الطاعة إلا ذاق من ثمراتها

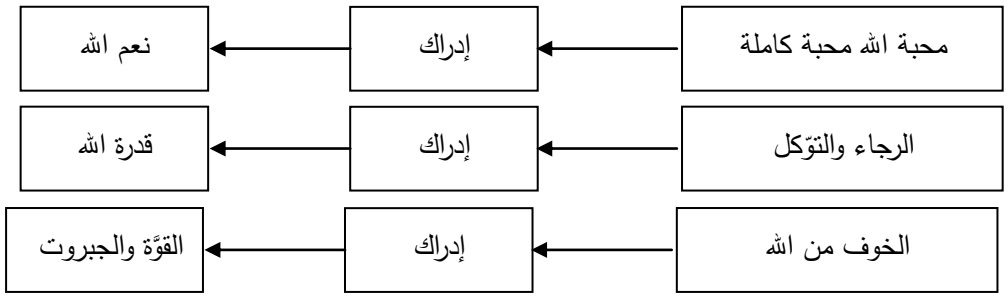
[1] جان جاك روسو، إميل، أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد، مرجع سابق، ص13.

[2] ادغار موران، تعليم الحياة، مرجع سابق، ص27.

[3] المرجع نفسه، ص95.

ولمس من نتائجها ما فيه سعادته وقوام حياته»[1]. فالسبب الذي أدى بالكثير من الناس بقوا على الضلال لأنهم لم تحقق لديهم: «ماهية الإنسانية مكتملة هو أنهم لم يمارسوا عملية العلم وما يستلزمه من التأمّل والتدبّر لتجلية الفطرة وتحقيق الماهية»[2].

الوظيفة الأساسية التي تضطلع بها التربية، هو تحقيق الكمال الإنساني، وتوثيق الصلة بين العبد وربِّه حتى يرتقي في مدارج الكمال بالتقرُّب والحب له. فالتواصل مع الله لا يكون إلا بمعرفته بعين اليقين، وحبه حب اليقين والامتثال لأوامره والانسجام مع سننه في خلقه والشكر له والرضى بقضائه وقدره.[3]«فالأصل في تعلّم العلم هو التعبد به لله تعالى من خلال استخدامه في تحقيق معاني التكريم الربّاني للإنسان وترقية الحياة البشرية لجعل الإنسان يعيش ككائن متحضّر...»[4]. وعليه فالرسوخ في طلب العلم يؤدي إلى كمال العبادة، والى نتائج ثلاث تنعكس على شخصية المُتعلِّم (الإنسان المسلم) والتي تتمثل في[5]:



هذا المنهج الذي اعتمده الكيلاني في صياغة نظريته في المعرفة لا ينفصل عن منهج إسلامية المعرفة في التأصيل التربوي والذي يعكس نظرة الإسلام الكلية للكون والإنسان والحياة والخالق. والنبش في النص المعرفي للكيلاني يتضح أنه يسير منهجيا في صياغة نظريته وفق أصول هذه النظرية التي تعالج: «مجموعة من المسائل الكلية النظرية المتعلقة بقضايا العلوم والمعارف من حيث منهجية نشأتها ومصادرها ومقاصدها وسائر ما يتعلق

[1] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص85.

[2] عبد المجيد النجار، مبدأ الانسان، مرجع سابق، ص46.

[3] الطيب برغوث، التجديد الحضاري والعمق الإنساني للإنسان، مرجع سابق، ص53.

[4] عمر نقيب، النموذج القرآني للتربية، مرجع سابق، ص13.

[5] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص135

ببنائها وتكوينها»[1]. فهي: «تمثل قاعدة فكرية ومعرفية ونظاما كليا لتوليد الأنساق والنظم والنماذج المعرفية والمناهج ».[2]

1–3– آليات تحصيل التكامل بين العلم والعبادة:

العمل على تجديد أو إعادة بناء النظام المعرفي الإسلامي من داخل الإسلام وذلك بتجديد النظر في الوجود من حيث هو وجود كمصدر للمعرفة الإسلامية حيث ترتبط الطبيعة وما بعد الطبيعة والإنسان في منهج معرفي صارم يجمع بين الوحي الإلهي والمدركات الحسية والعقلية.[3]

آلية تحصيل التكامل بين المظهر الديني والمظهر العلمي لمعالجة الانسلاخ من القيم الأخلاقية والمعاني الغيبية تحت تأثير النمط المعرفي الغربي –كما يراها–طه عبد الرحمن هو المعرفة المتكاملة، وطريق تحصيلها[4]:

–الاستغراق في العمل الشرعي.

–إزالة العوائق المعرفية المترسبة.

وهذا يتمُّ بالتجديد التربوي أي: «التمرين المنظّم والمكثّف على القيام بالأعمال الشرعية على خير وجه والمواظبة عليها والزيادة فيها على قدر طلب الخروج من الطبقات المعرفية المتراكمة»[5].

فاتحاد النظر بالعمل–في اعتقاد–طه عبد الرحمن يتولاّها **التخلّق المُؤيد**، والذي يعتمد على الأعمال الشرعية والاستزادة منها حتى يتم لصاحبها النظر بقوالب العمل، والعمل بمقولات النظر. وترسيخ هذا المبدأ– اتحاد النظر بالعمل–هو الطريق إلى التجديد. فتحصيل

[1] طه جابر العلواني، نحو منهجية معرفية–قرآنية– مرجع سابق، ص223.

[2] المرجع نفسه، ص 222.

[3] المرجع نفسه، ص228.

[4] طه عبد الرحمن، سؤال الأخلاق، مرجع سابق، ص 111.

[5] المرجع نفسه، ص111

المطلوب العقلي والعلمي لا يكون إلا بالدخول في تجربة حيَّة تنالُ كلية الإنسان وهي تجربة تتعلق بذات الإنسان وهي: «القادرة على أن تفتح لنا باب تحصيل مطلوبنا في الجمع بين العقل والغيب والجمع بين العلم والأخلاق، إذ تجعلنا نهتدي إلى مناهج عقلية تستمد كمالها من نور الفطرة الإنساني، أي أنها تزودنا بأسباب العقل الكامل الموصلة إلى الجمع بين العقل والغيب. كما نهتدي إلى نتائج علمية تستمد هي الأخرى نفعها من هذه الفطرة المكرمة، أي أنها تزودنا بأسباب العلم النافع الموصلة إلى الجمع بين العلم والأخلاق»[1].

يعد الربط بين العبادة والعلم أمر ضروري فهو يكشف ويلبي الحاجات الإنسانية الأساسية والفرعية، حيث يؤكد النص القرآني العلاقة بين النظر والعمل والعبادة في قوله تعالى: ﴿ يَكَادُ ٱلۡبَرۡقُ يَخۡطَفُ أَبۡصَٰرَهُمۡۖ كُلَّمَآ أَضَآءَ لَهُم مَّشَوۡاْ فِيهِ وَإِذَآ أَظۡلَمَ عَلَيۡهِمۡ قَامُواْۚ وَلَوۡ شَآءَ ٱللَّهُ لَذَهَبَ بِسَمۡعِهِمۡ وَأَبۡصَٰرِهِمۡۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيۡءٖ قَدِيرٞ ٢٠ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱعۡبُدُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِي خَلَقَكُمۡ وَٱلَّذِينَ مِن قَبۡلِكُمۡ لَعَلَّكُمۡ تَتَّقُونَ ٢١ ﴾ (البقرة: 20-21)، ومن هذه الحاجات:

-**الحاجة إلى الخلود:** فالإنسان يسعى إلى تلبية حاجته في الخلود وعدم الفناء بالاستعانة بوسائل عديدة، مثل الغذاء، الرعاية الصحية، التناسل. والعبادة هي السبيل الوحيد الذي يهون عليه الموت. من خلال تقديم وعد الله المفعول وهو الحياة بعد الموت، ويقدم بذلك الموت وكأنه حلقة في سلسلة التطور الإنساني.[2]

-**الحاجة إلى الانتماء:** وهو ما يحقق للفرد التوازن النفسي بعيدا عن الاغتراب والخوف والعجز، والميل إلى الاجتماع وتخطي الحياة الفردية والعزلة. وأفضل السبل لتحقيق الانتماء، الانتماء إلى الله.

-**الحاجة إلى الحب والاحترام:** من أبرز الحاجات للفرد خاصة مع التطور الحاصل في العالم المعيش: «أن الحب هو الهدف الغائي والأسمى الذي يمكن أن يطمح الإنسان إليه..

[1] طه عبد الرحمن، سؤال الأخلاق، مرجع سابق، ص99.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص99.

أن خلاص الإنسان هو من خلال الحب وفي الحب»[1]، ويفترض العمل على تهذيبها والارتقاء بها من مستوى اللذات الجنسية والغريزية إلى أشكال ومظاهر أوسع من المظاهر الفكرية والنفسية والمادية، والتي تتمثل في صور عديدة من الأخوة الإيمانية والمودة الاجتماعية والتراحم الإنساني.

يمكن القول بناء على ما سبق، أن العبودية لله لا تعني الانغلاق على الذات، والتجرُّد من قيم الحياة المادية، فالعبودية الخالصة هي السبيل إلى العلم النافع، والعلم النافع هو السبيل إلى معرفة الله معرفة حقة. وتحصيل ذلك لا يتم: « إلا إذا توجه الإنسان إلى مختبر الكون وحوادث الاجتماع البشري وتناولها بالدرس والتحليل ورسخ بمكوناتها وأحاط بأحوالها. فهي حسب التعبير القرآني مظهر آيات الله في الآفاق والأنفس»[2]. إن إعداد الإنسان المسلم الصالح هو الهدف الرئيسي للتربية الإسلامية، والشريعة الإسلامية جاءت من أجل سعادته وتحقيق مصلحته.

من أبرز النتائج التي ينتهي إليها البحث في نظرية المعرفة هو التأسيس لمنهجية التكامل المعرفي في النظام المعرفي الإسلامي.

2-التسخير:

يرتبط مفهوم التسخير في نظرية التربية حسب تَمَوْضُعِهِ في نظرية المعرفة. ويُحدِّده الكيلاني من حيث أنه: «معرفة القوانين التي تُسيِّر الكون، وفهم الإنسان لأوامر الله لهذا الكون ومكوِّناته، واستخدام تلك القوانين هو الذّي يُشكِّلُ مفهوم التسخير».[3]ويكشف هذا المبدأ عن حقيقة تسخير الكون للإنسان، ووحدة التكوين التي يشتركان فيها والإنسان انطلاقا مما تميز به فهو مهيأ لأن يتفاعل معه تفاعل انتفاع، ولقد: «جاءت التعاليم القرآنية تؤكد أنّ

[1] فيكتور فرانكل، الإنسان والبحث عن المعنى، معنى الحياة والعلاج بالمعنى، ترجمة، طلعت منصور، تقديم جوردون أولبورت، الكويت، دار القلم، ط1، 1982، ص29.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص97.

[3] المصدر نفسه، ص125.

الكون كله مسخّر للإنسان مذلّل له في سبيل استثماره، واستغلال مرافقه»[1]. ويمكن القول من خلال ذلك، أن التسخير هو ميدان المعرفة وثمرتها في ميدان الكون.

2-1-أهداف التسخير:

بتحديد ميدان نظرية المعرفة تبرز أهداف التسخير في النظرية التربوية الإسلامية، حيث يمكن صياغتها في[2]:

أ-**هدف معرفي:** يظهر في التعرُّف على آيات الله في الكون، واليقين بعلم الله المطلق وقدرته المطلقة، مما يؤدي إلى اليقين بطاعته وعبادته. ومن هنا تبرز أهمية العلم بالنسبة للمسلم، فإذا رسخ المسلم في فهم معنى العلم وفلسفة العلم، فان هذا العلم سيشهد بصدق الإيمان بالله واليوم الآخر وضرورتهما. من هنا تبرز دعوة الكيلاني إلى تأسيس فلسفة العلم الإسلامية. حيث تتمثل وظيفة فريق العلماء في: «إبراز الشواهد الحسية التي تفرز الاطمئنان إلى خبر الوحي وذلك من خلال النظر في ميداني الآفاق والأنفس لشهود قوانين الله في الكون وفي الاجتماع البشري كله، ثم مقارنة حصيلة هذا النظر بما توجه إليه آيات الله في الكتاب»[3]. هذا التوجيه يقود إلى:

- إعمال العقل والاجتهاد في آيات الكتاب وآيات الآفاق والأنفس لاستخراج التطبيقات الجديدة للقيم الإسلامية.

- العمل على تجسيد القيم الإسلامية في ممارسات حياتية ونظم عملية تنظم العلاقات الجديدة.

- استخراج القوانين الكونية التي تساعد على تسخير الكون والتمتع بخزائن الله فيه، حتى يتحقق مبدأ الشكر والحمد لله تعالى.

---

[1] عبد المجيد النجار، قيمة الإنسان، مرجع سابق، ص75.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص128.

[3] المصدر نفسه، ص294.

ب-هدف إنساني: استمرار النوع الإنساني وشهود نعمه وسعة رحمته، فيُقبِلُ على محبته وشكره. ومن خلال هذا الشهود يتحقق إنسان التربية الإسلامية من عظمة التربية الإلهية لعوالم الإنسان والحيوان والنبات والجماد. وسيكون لذلك أثرا تربويا يظهر في: «التصرف الواقعي للإنسان حينما يؤمن به، ويتخذ منه عقيدة، إذ يصبح منطلقا في كل مظاهر تعامله مع البيئة التي يعيش فيها»[1].

ج-هدف اجتماعي: فهم قوانين النفس والاجتماع الإنساني، حتى يتمّ مراعاة تلك القوانين في الأنفس والمجتمعات. والوقوف على هذه القوانين ودراستها يمكن إنسان التربية الإسلامية من: « الاستيعاب المعرفي المتأتي بتسخير الكون بقهره لنظام ثابت هو الأساس في حياة الإنسان من حيث سعيه الخلافي، إذ الخلافة في جانبيها الروحي والمادي لا تتأتّى إلاّ بهذا الاستيعاب المعرفي الذي يمكّن من معرفة الله ومن عمارة الأرض معا».[2]

من خلال ربط مفهوم العبادة بالتسخير، يظهر استجابة الإنسان للأوامر الإلهية للبحث عن معنى التسخير وأبعاده في آفاق السموات والأرض وفي جميع مظاهر الكون.

من هنا، يتضح أن مفهوم التربية عند الكيلاني يُؤسّس للفعل الحضَّاري، ويتعلق بترسيخ عقيدة التكرّيم عند الإنسان. وتجسيد مفهوم التربية الاستخلافية: «أن ترقية هذه القدرات إنما تكون ترقية خلافية حينما تكون موّجهة في وجهة العبودية لله، وإلا فإنها لا تكون ترقية خلافية...إلا...إذا كان مندرجا في إطار تسخير القوانين التي يكتشفها للتعمير في الأرض وتحقيق الخير للناس»[3].

ويعتمد تحقيق-علاقة التسخير- بين الإنسان والكون اعتمادا كُلِيًّا على استغلال المُؤهلات التي أمَدَّ الله بها الإنسان للقيام بهذه العلاقة، وعلى مدى قدرة الإنسان على استعمال أدوات التسخير وخطواته. والتربية هي الأداة الوحيدة التي تُمكِّنُ من حُسْنِ استغلال

[1] عبد المجيد النجار، قيمة الإنسان، مرجع سابق، ص82.

[2] المرجع نفسه، ص79.

[3] عبد المجيد النجار، فقه التحضّر الإسلامي، مرجع سابق، ص53.

مؤهلات الإنسان، وحسن استخدام أدوات التسخير. وتأكد بالبيان القرآني أن العلاقة بين الإنسان والكون ليست علاقة استغلال ولا استنزاف أو استعلاء ولا استدمار، بل يشير القرآن إلى أن: «تسخير الكون للإنسان كعامل لترشيد الإرادة الإنسانية، ودفعها إلى الفعل المنمّي للحياة، فانه حرص أيّما حرص على أن يقيم في نفس الإنسان معادلة دقيقة بين الشعور باستعظام الكون واستغلاله، وبين الشعور بأنه مسخّر له التسخير الكلّي مما يؤدي إلى استسهاله وانتظار عطائه المجاني».[1]

وعليه تبدو، العلاقة بين المعرفة والتسخير هي علاقة وظيفية، فمعرفة القوانين التي تسيّر الكون، وإدراك الإنسان وتحقيق الفهم الإنساني لمكونّاته، يدفع ذلك إلى أن يستجيب نظام الكون لأوامر الإنسان باستغلال مُقدرّاته: «فالتسخير يزداد بازدياد العلم بالقوانين الله في خلقه، والعلم والقانون والتسخير هي أمور مرتبطة بعضها ببعض، لأن العلم هو معرفة القانون، والقانون هو الأداة التي خلقها الله لإعطاء الأوامر للكون، والتسخير هو تطبيق هذا القانون»[2]. ولإدراك قدرة الله على الخلق وتجليه في المخلوقات، ويظهر هذا المعنى في القول التالي: «اعلم أن الحكمة العليا لخلق جميع المخلوقات هي أن يتجلى بها الربّ الخالق لها بما هو متصف به من صفات الكمال ليعرف ويعبد ويشكر ويحمد ويحكم ويجزي فيعدل ويغفر ويعفو ويرحم، فهي مظاهر أسمائه وصفاته ومجلى سننه وآياته وترجمان حمده وشكره».[3]

2- فهم طبيعة الإنسان:

لا يمكن أن نرتقي إلى تأسيس نظريّة تربويّة متكاملة بدون أن نقف على حقيقة الكائن الإنساني الذي يُشكّلُ محور هذه النظرية، فالسؤال عن الإنسان هو سؤال عن طبيعة الإنسان، وهي موضوع استشكال تقليدي في ميدان المعرفة: « ما الإنسان؟ الإنسان هو

[1] عبد المجيد النجار، قيمة الإنسان، مرجع سابق، ص91.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص125.

[3] نقلا عن عبد المجيد النجار، مبدأ الإنسان، مرجع سابق، ص54.

المخلوق الدائم البحث عن نفسه–مخلوق عليه أن يتفحص ويتأمل أحوال وجوده في كل لحظة من لحظات هذا الوجود. وفي هذا التأمل، في هذه النزعة النقدية نحو الحياة الإنسانية، توجد القيمة الحقة للحياة الإنسانية»[1]، إن: «الاطلاع الطبيعي الكامن في كلّ وعي منفتح على الإنساني وعلى الحياة والمجتمع والعالم. وفي ذلك ما يدفعنا إلى البحث عن نقطة انطلاق التّعليم في المساءلات الأوّلية وإلى وضع برنامج مُسائلٍ منذ المدرسة الابتدائية، ويتمثّل في مساءلة الإنسان واكتشاف طبيعته الثلاّثيّة من حيث هو كائن بيولوجي ونفسيّ(فردي) واجتماعي...»[2].

هذا التركيب وما يحمله من خصائص التعقيد والتشابك والتركيب، يؤكدُ العلاقة المترابطة بين البيولوجي والأناسي في الإنسان، وتتعدد العلوم التي تتناول طبيعته من البيولوجيا وعلم النفس وعلم الاجتماع والتاريخ. فالإنسان: « هو في نفس الآن كائن بيولوجي بنسبة100% وكائن ثقافي بنسبة 100%. وأنّ المخّ الذي يُدرَس في البيولوجيا، والفكر الذي يُدرَس في علم النفس هما وجهان لنفس الحقيقة وأنّ الفكر لا بدّ له من اللّغة والثقافة حتّى يَظهْر ويكون»[3]. وقد عبّر عن ذلك ادغار موران في قوله: « إن الإنسان فيزيائي تماما وميتافزيقي تماما وبيولوجي تماما وميتا بيولوجي تماما نحن متأصلون في الكون الفيزيائي وفي المحيط الحي في الوقت نفسه...نحن نحمل داخل تميّزنا كنقطة شمولية، ليس الإنسانية والحياة بمجملها فحسب، بل كذلك الكون برمته تقريبا»[4].

يتميز الإنسان عن غيره من الكائنات بالتكريم الإلهي للإنسان في أصل خلقته المادية والمعنوية: «ومظاهر التكريم في التكوين المعنوي للإنسان أعظم منها في تكوينه المادي، إذ

---

[1] أرنست كاسيرر، مدخل إلى فلسفة الحضارة الإنسانية أو مقال في الإنسان، ترجمة، إحسان عباس، مراجعة، محمد يوسف نجم، بيروت، دار الأندلس، 1961، ص 36.

[2] ادغار موران، تعليم الحياة، مرجع سابق، ص113.

[3] المرجع نفسه، ص114.

[4] ادغار موران، النهج (إنسانية البشرية الهوية البشرية)، ترجمة، هناء صبحي، أبو ظبي، هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث، ط1، 2009، ص ص63-64.

هو مشتمل على نفخة من روح الله. .. انه نفخ مجهول الماهية، ولكن يدلّ على عنصر تكويني في الإنسان زائد العنصر المادي هو عظيم القيمة رفيع الشأن. ومن متعلقات هذا العنصر ما ركّب في الإنسان من قوة العقل التي بها يعلو في سلّم الترقّي الذاتي، والترقّي في استثمار الكون بحيث يحقّق لنفسه العزّة فيه، ومن متعلقاته أيضا النوازع الأخلاقية الفطرية التي بها تعلو مشاعره وأحاسيسه لتحفظ عزّة الآخرين، ومن متعلقاته أيضا النوازع الأخلاقية الفطرية التي بها تعلو مشاعره وأحاسيسه لتحفظ عزّة الآخرين وكرامتهم في التعامل معهم».[1] فالكائن البشري هو في الآن نفسه كائن فيزيائيّ وبيولوجيّ ونفسانيّ وثقافيّ واجتماعيّ وتاريخيّ. وهذه الوحدة المعقدّة للطّبيعة البشريّة هي التي تَرِدُ مفكّكة تماما في التعليم النِّظامي. لذلك أصبح من المستحيل أن نتعلّم معنى أن تكون إنسانا. وهو المعنى الذي يتطلب: «إعادة بناء هذه الوحدة على نحو يتيح لكلّ واحد منّا، حيثما كان، أن يعرف ويَعيَ معا هويّته الفردية الذاتيّة وهويّته المشتركة التي يتقاسمها مع كلّ الكائنات البشريّة الأخرى».[2]

البحث في الطبيعة الإنسانية يشكّل هاجس كل باحث، فالإنسان هو غاية كل الجهود المعرفية الضخمة، وكل محاولات التغيير والإصلاح وباستمرار، فأي محاولة ناجحة للتغيير تهدف إلى إصلاح الإنسان فهو أساس صلاح كل المناهج للوفاء بحاجاته الروحية والاجتماعية، فالإنسان هو الإشكال الحضاري الذي تروم كل الأنساق والمذاهب مقاربته وبحثه بغرض تحديد موقفها من "من هو الإنسان؟" وتقدم الفلسفات الوضعية تعريفا له في حدود: «ما أتاحته الفيزياء والكيمياء والأحياء الحديثة أي في حدود المنظور المعرفي والمنهجي المحصور في سنن الآفاق...فهو كائن مادي يجب التعامل معه في هذه الحدود، وتنمية قدراته المادية الهائلة في هذا السياق، والابتعاد به وبحياته عن التفكير اللاهوتي

[1] عبد المجيد النجار، فقه التحضّر الإسلامي، مرجع سابق، ص89.

[2] ادغار موران، تعليم الحياة، مرجع سابق، ص128.

العتيق، الذي اعتبروه فيما بعد نوعا من الأفيون أو المرض الذي يجب محاربته واستئصاله بلا هوادة»[1].

محاولة فهم طبيعة الإنسان تبدو أكثر تعقيدا ضمن التصورات المحدودة المقترحة، فالمشكلة البشرية: «اليوم هي ليست مشكلة معرفة فحسب، بل مشكلة مصير، ففي عصر انتشار السلاح النووي وتردي المحيط الحيوي أصبحنا. بالفعل، نشكّل إزاء أنفسنا مشكلة حياة أو موت»[2]. ويقود هذا التصور ادغار موران إلى التأكيد على الطبيعة البشرية بأنها طبيعة تبدو أكثر تعقيدا مما نعتقد، وهوما يتطلب دراستها وفق مقاربات ومناهج إنسانية تكشف لنا عن الطبيعة الفردية للإنسان وإنسانيته بعيدا عن المناهج العلمية المعقدة التي تجعل من الكائن الإنساني مجرد فرد حيواني يتمتع بالخصوصية الحيوية ومنهج التعقيد يسمح لنا بالاطلاع على هذه الخصوصيات.[3]

الفطرة الإنسانية سليمة تحمل في نفس الوقت دوافع متناقضة وتحقيق التوازن بين هذه الدوافع هو هدف النظرية التربوية الإسلامية، حيث: «أنه يقع في المجتمع وفي الفرد نفسه أيضا شيئا من التطاحن، بين قوات سلبية تدعوه إلى السكون وهي دعوة تجد في طبيعة الإنسان عامة قبولا بسبب ميله الفطري إلى السهولة، وبين قوات ايجابية تدعوه إلى الكد والعمل، تحثه صعودا إلى الرقي الذي هو رسالة الأمة، والى الدفاع عن كيان المجتمع وبصورة عامة أنها تدعوه إلى القيام بالواجبات.. »[4]، فهذا التحديد لطبيعة الإنسان هو الذي يحقق للإنسان الغاية من وجوده. فالإنسان خُلِق لعبادة الله وهذه العلاقة التي تُحدد غاياته ومواقفه وأفعاله إزاء نفسه وإزاء الله سبحانه وتعالى، وهو الأمر الذي يؤكد أن الدين والإسلام

[1] الطيب برغوث، التجديد الحضاري والعمق الإنساني للإنسان، مرجع سابق، ص44.

[2] ادغار موران، النهج (إنسانية البشرية الهوية البشرية)، مرجع سابق، ص25.

[3] Edgar Morin, Le paradigme perdu: La nature humaine, édition du Seuil,Paris,1973, p42.

[4] مالك بن نبي، تأملات، مرجع سابق، ص2.

أمران متلازمان في طبيعة الإنسان (أي فطرته)، لأن غاية الإنسان هي عبادة الله وواجبه طاعته[1].

وعليه، باعتبار الإنسان ذو طبيعة مزدوجة، فهو كائن مادي وعقلي معا يقودنا إلى أنه: « يُفترض أن تكون المنزلة البشريّة موضوعا جوهريّا في كلّ تعليم. وتتمثل المهمة في أن نعرف كيف يمكن، انطلاقا من الموّاد الحاليّة، أن نتبيّن ما في الإنسان من وحدة وتعقّد وذلك بجمع وترتيب المعارف المتشتّتة على علوم الطّبيعة والعلوم الإنسانية والأدب والفلسفة واثبات أنْ لا انفصال في العلاقة الرّابطة بين الوحدة والتنوّع في كلّ ما هو إنسانيّ».[2] هذا التصوّر يفترض وجود عالم آخر يتصل به الإنسان بعلاقة دائمة، ويؤكد على الطبيعة المعقدة للإنسان: « نحن نحمل في داخلنا، في هيئة صورة مصغرة، العالم والحياة. لكننا لسنا بكائنات يمكن معرفتها وفهمها من خلال علم الكونيات، والفيزياء، وعلم الأحياء فحسب. نحن نحمل في داخلنا الثقافة بشموليتها الإنسانية وسماتها المميزة... »[3].

الإنسان يتميز بالماهية والوجود، فلقد خُصَّ الإنسان: « في خلقه بالعقل والإرادة في وسطية جامعة بين مادة خالية من الوعي والإرادة وبين روحية ملائكية بريئة من المادة متمحّضة في إرادتها للخير. وهذا المعنى الجامع في الإنسان بين مادية وروحية جمعا كان ثمرته الوعي والرويّة والإرادة المُهيئة للاختبار بين السموّ إلى أفق الملائكة، وبين هبوط إلى درك المادة»[4]. وهو ما يعني أن هذا الكائن ينطوي على نزعة دينية تحمل الاستعداد الفطري للتعرّف على الله الخالق وعبادته ومحبته، وتشكل بعدا أصيلا في الطبيعة البشرية، ومن هنا تبرز حاجة الإنسان إلى التعبّد واللجوء إلى الله، وتبرزُ هذه الحاجة أثناء شعوره بالخوف

[1] سيد محمد نقيب العطاس، مداخلات فلسفية في الإسلام والعلمانية، مرجع سابق، ص160.

[2] ادغار موران، تعليم الحياة، مرجع سابق، ص128.

[3] ادغار موران، النهج (إنسانية البشرية الهوية البشرية)، مرجع سابق، ص63.

[4] عبد المجيد النجار، مبدأ الإنسان، مرجع سابق، ص59.

والبحث عن الأمان والطمأنينة والسكينة، وهي حاجات نفسية لا تختلف عن حاجاته إلى الأكل والهواء والماء، بل إن الحاجات الروحية للإنسان تفوق غيرها من الحاجات[1].

[1] عمر نقيب، النموذج القرآني للتربية، مرجع سابق، ص49.

المبحث الثاني: التأصيل المنهجي:

تتحدد ملامح التجديد في مشروع الكيلاني في قدرته على إبداع مناهج جديدة في مجال الدراسات العلمية وتأصيل مناهج البحث في ميدان فلسفة التربية الإسلامية. فبالإضافة إلى المناهج المعروفة والتي استعان بها في عمله الذي انصبّ على النقد والتحليل والتركيب والوصف، مثل المنهج التاريخي والمنهج الوصفي والمنهج الاستقرائي. ابتكر مناهج جديدة تتلاءم مع طبيعة الدراسات العلمية، وتأصيل مناهج البحث في ميدان فلسفة التربية الإسلامية والدراسات العلمية[1].

من خلال العمل على مشروعه التربوي والفكري، يجتهد الكيلاني في صياغة مناهج جديدة للبحث، والغرض من ذلك هو تأصيل البحث في ميادين التربية الإسلامية وتصويب الأخطاء التي مازالت تَشُوبُ المناهج المستعملة فيها. وضرورة وضع منهج متكامل يصل العقل بالإيمان والعلم بالأخلاق، ويطلق عليه الكيلاني منهج المعرفة الإسلامي. فما طبيعة هذا المنهج؟ وكيف يمكن أن يكون سبيلا للخروج من الأزمة الفكرية؟

أولا: الأزمة الفكرية وضرورة إصلاح منهج التفكير:

1–مفهوم المنهج:

النهج والمنهاج والمنهج في اللغة بمعنى واحد، وكلها تشترك في إشارتها إلى الطريق المستقيم، الواضح، الذي يوصل إلى الغاية بسهولة ويسر، وأصل هذه الألفاظ في اللغة مشتقة من الجذر «"نَهَجَ وأَنهَجَ" بمعنى وضَّح واستبان وصار نهجًا واضحًا بيِّنًا».[2] ويستدل بقوله تعالى: ﴿ وَأَنزَلْنَآ إِلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ بِٱلْحَقِّ مُصَدِّقًا لِّمَا بَيْنَ يَدَيْهِ مِنَ ٱلْكِتَٰبِ وَمُهَيْمِنًا عَلَيْهِ ۖ فَٱحْكُم بَيْنَهُم بِمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ ۖ وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَآءَهُمْ عَمَّا جَآءَكَ مِنَ ٱلْحَقِّ ۚ لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا ۚ

[1] ماجد عرسان الكيلاني، مناهج التربية الإسلامية، والمربّون العاملون فيها، بيروت–لبنان، مؤسسة الرّيان، 1998، ص،59.

[2] فتحي حسن الملكاوي، منهجية التكامل المعرفي، مُقدمات في المنهجية الإسلامية، الولايات المتحدة الأمريكية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط1، 2011، مرجع سابق، ص65.

وَلَوۡ شَآءَ ٱللَّهُ لَجَعَلَكُمۡ أُمَّةٗ وَٰحِدَةٗ وَلَٰكِن لِّيَبۡلُوَكُمۡ فِي مَآ ءَاتَىٰكُمۡۖ فَٱسۡتَبِقُواْ ٱلۡخَيۡرَٰتِۚ إِلَى ٱللَّهِ مَرۡجِعُكُمۡ جَمِيعٗا فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمۡ فِيهِ تَخۡتَلِفُونَ ﴿٤٨﴾ (المائدة: 48).

والنهج، الطريق المستقيم، والمنهاج الطريق المستمر.[1] فالمنهج هو وسيلة إلى قيادة العقل الإنساني إلى الحقيقة، أو إلى مَا يغلب على الظن أنَّهُ الحقيقة، حتى لو لم تكن هِيَ الحقيقة في الواقع ونفس الأمر، أو هو مجموعة من العمليات الذهنية تتيح للباحث القدرة على التحليل والفهم والتفسير، فهو العلم بالطرق الموصلة إلى المعرفة الصحيحة[2].

المنهاج* بمعناه البسيط هو مجموع الخبرات المربية التي تهيئ المؤسسات التربوية لإنسانها التفاعل معها لتحقيق المقاصد والأغراض التي تحددها الفلسفات والأهداف التربوية التي سبق استعراضها.[3] أو هو حسب تعبير الكيلاني: «مجموع المسارات التي تتألف منها ميادين الحياة المختلفة في كل طور وعصر، وما على هذه المسارات من منارات أقامها الوحي لتبين الحلال والحرام، أو النافع والضار، أو اليسر والعسر. وليشهد العقل والسمع والبصر في ضوئها معارف كل مسار وعلومه، وليحدد أهدافه وأساليبه، والوسائل اللازمة لتربية إنسان التربية الإسلامية عليها وتقويم هذه الجهود كلها».[4]

بذلك نستنتج أن المراد بالمنهاج الطريقة التي يتبعها المُربي ليصل بإنسان التربية الإسلامية إلى بلوغ المقاصد التي حددها الشرع في الاستخلاف والتعمير وتحقيق الشهود الإلهي. ويتميز المنهاج في نظر الكيلاني إلى مستويين:

---

[1] ا فتحي حسن الملكاوي، منهجية التكامل المعرفي، مرجع سابق، ص65.

[2] طه جابر العلواني، معالم في المنهج القرآني(دراسات قرآنية)، تصدير، وليد منير، دط، دس، ص ص 16-18.

* لقد كان اللفظ عنوانا للكثير من الدراسات في مجالات المعرفة الإنسانية المختلفة، ولقد أسهب فتحي حسن الملكاوي في بحث المصطلح من زوايا لغوية ومعرفية مختلفة، أنظر فتحي حسن الملكاوي: (منهجية التكامل المعرفي، الفصل الثاني، المنهج والمنهجية: طبيعة المفهوم وأهمية البحث فيه، ص63-75).

[3] ماجد عرسان الكيلاني، النظرية التربوية معناها ومكوناتها، مصدر سابق، ص11.

[4] ماجد عرسان الكيلاني، مناهج التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص 76.

الأول: من حيث الظاهر الذي يشمل الخبرات الظاهرة المحسوسة، ويتألف من مواد دراسية وأساليب ووسائل تستعمل لتوصيلها أو تقويمها.[1]

الثاني: من حيث المحتوى(الباطن–المستتر): وهو يُمثِّلُ مجموع القيم والعادات والمعتقدات التي يُراد ترويض الطلبة عليها، أي جملة المفاهيم وأنماط السلوك التي تُنظِّمُ عمل المدرسة والعلاقات الاجتماعية[2].

2–مشكلة المنهج في فلسفة التربية الإسلامية

لقد اشتغل الكيلاني على دراسة المناهج والبحث عن المنهاج المناسب للتربية الذي تتحدد أهدافه في إعداد الإنسان المسلم وإخراج الأمة المسلمة. وهذا يقتضي في نظره –وفي نظر العديد من المفكرين المعاصرين أمثال (طه جابر العلواني–محمد أبو القاسم حاج حمد) ضرورة الاشتغال بالمنهجية المعرفية الإسلامية. ويؤكد هؤلاء أن أهم أبعاد الأزمة الفكرية وأهم جوانب الأزمة المعرفية تكمن في طريقة تعاملنا مع القرآن الكريم، وفشل الأنظمة التربوية في اختيار المنهج المناسب للمعرفة والتبليغ. فهي تفتقر إلى رؤية كونية عن الله والكون والحياة والعالم، وتنفصل عن الواقع: «تختص المنهجية بعملية التفكير الإسلامي وطبيعة الفكر الذي ينتج عنها. وترتبط بغايات الإسلام ومقاصده العامة. ولذلك فإن قضية المنهجية في بعدها الفكري لا تنفصل عن الواقع والحياة التي يحاول الإسلام بناءها في المجتمع المسلم».[3]

لأن صياغة نظرية في التربية يعتمد أساسا على طبيعة المنهج المعتمد: «أنّ وضوح الرؤية حول النموذج التربوي المنشود (Desired Model of Education) لكل من الفرد والمجتمع أمر في غاية الأهمية، ذلك لأنّ بناء نظام تربوي اجتماعي، يقتضي أن توفّر فكرة جدّ

[1] ماجد عرسان الكيلاني، النظرية التربوية معناها ومكوناتها، مصدر سابق، ص11.

[2] المصدر نفسه، ص11.

[3] فتحي حسن الملكاوي، منهجية التكامل المعرفي، مرجع سابق، ص75.

واضحة عن طبيعة المنهج التربوي الذي سوف يستخدم لإعداد الإنسان والآليات المستخدمة في هذا المنهج لبلوغ أهدافه المجدّدة».[1]

أهمية هذا المنهج تتعلق بطبيعة الفكرة التي يعمل على ترجمتها في أرض الواقع، وإذا اعتبرنا أن المنهج الذي يعمل الكيلاني على تأصيله هو منهج ينبثق في أصوله من الشريعة الإسلامية وهو منهج يرقى إلى التحضّر وبناء الإنسان الجديد. علما بأنّ: «المنهج الذي تنجز به أية حضارة يكون لا محالة متأثرا في بنية بالفكرة تأثرّا كبيرا، حتى ليمكن القول انه صنيعة لها، وأثرا من آثارها، فالإنسان تكون طريقة تفكيره وسلوكه متكيّفة إلى حدّ بعيد بطبيعة الفكرة التي تملأ ذهنه»[2]. لكن المجتمعات اليوم تعاني من قصور الفكرة والعجز عن تحصيل الأفكار التي تدفع إلى النهوض الحضاري.

فالعطل الذي أصاب الأفكار يُعززُ بعطب في مستوى المنهج الذي يُنتظر منه ترجمة تلك الأفكار. لذا كان لابد من تفعيل الفكرة وإصلاح المناهج، والقوّة الدافعة إلى تحرر الأفكار وتحرير المناهج هو العودة إلى روح الإسلام، والشاهد على ذلك، توجيه الإسلام: «...العقول إلى العالم المحسوس متمثّلا في آيات الكون وفي حياة النّاس، وجعله مصدرا للمعرفة، ومنطلقا أساسيا في بناء الإصلاح، وتكوّنت من ذلك ثقافة جديدة ينطلق فيها العقل الإسلامي في مشروع التحضّر صياغة وتطبيقاً من واقع المادة وواقع الإنسان، وهو ما ظهر جلياً في المنهج التجريبي للعلوم الكونية، وفي المنهج الواقعي للعلوم الفقهية، وهو ما دفع بالتحضّر إلى أوج الازدهار»[3].

من هنا، يظهر أن المنهج يختلف من فلسفة إلى أخرى ومن منظومة إلى أخرى بالنظر إلى طبيعة القيم والأفكار التي تُشكِّل محتواه. وتتشكّل العقول ويُنمِّطُ السلوك وفقا للمنهج المُحدد. ولقد عمل الكيلاني من منظور الرؤية الحضارية والكونية أن يؤسس لمناهج تربوية

[1] عمر نقيب، النموذج القرآني للتربية، مرجع سابق، ص5.

[2] عبد المجيد النجار، عوامل الشهود الحضاري 2، مرجع سابق، ص40.

[3] المرجع نفسه، ص 41.

من منظور إسلامي ولما تقتضيه السننية الكونية، ويسهر على تطبيق تلك المناهج–في رأيه–المؤسسات الاجتماعية والتربوية بمختف أشكالها حيث: «تتعدد المؤسسات التربوية بتعدد حلقات السلوك في الفرد، ومع تعدُّد الحاجات والتحديات التي يواجهها المجتمع خلال مسيرة التغير الإنساني، ولذلك يبقى عدد هذه المؤسسات وأنواعها ومسؤولياتها في تطوُّر مستمر طبقا لحاجات كل عصر وتحدياته...»[1]. فالرؤية التي يعمل المنهج على تحديدها هي التي تُشكِّلُ صورة الإنسان التي تعمل النظريات التربوية على إخراجه.

وتطبيق المنهج يعتمد على طبيعة الوسائل والأساليب وقيمتها وفاعليتها في: «بلورة هوية الإنسان المتعلم، واستخراج قدراته وفضائله، وتمكينه من تسخير بيئته المحيطة، وإمداده بالوعي بتقسيمات الزمن الثلاثة: الماضي، الحاضر، المستقبل، لتكون محصلة ذلك كله تسنُّمه المركز (الكريم) في درجة العوالم المحسوسة».[2] تكشف هذه الرؤية الحضارية عن عقيدة تكريم الإنسان، وهو مبدأ فكري تنطلق منه عدة فلسفات التي جعلت من الإنسان مبدأ في تحرير أطروحاتها وتصوراتها عن الحياة والكون والوجود.

فالأساليب التربوية الحديثة جعلت من العلم والتطوُّر التكنولوجي المبدأ والغاية في نفس الوقت. وهو ما أدى لانتقاص إنسانية الإنسان، الأمر الذي ساهم في تأخر تطور العلوم الإنسانية والاجتماعية. ولقد ساد هذا التصوُّر الفكر الغربي في تأرجح فلسفاته وتياراته الفكرية التي تجتهد في الإبداع وتسويق نماذجها المبتكرة إلى العالم العربي الإسلامي والمُتخلِّف والذي سيطرت عليه نزعة الإطراء والتقليد. وهو ما أفرز أمراضا اجتماعية قاتلة، ومجموعة من الأفكار المدمِّرة، فتصاعد مشكلات التربية الحديثة يُعالجُ بنقد التصوِّر القائم على مركزية الكون كله وإعادة الاعتبار والمكانة العليا للإنسان.

المناهج التربوية تعاني من قصور الرؤية عن غاية الحياة وانحرافها عن مركزية التوحيد جعلها قاصرة عن بلوغ الأهداف التي تصبو إلى تحقيقها، وترسيخ القيم الأخلاقية التي تعمل

[1] ماجد عرسان الكيلاني، النظرية التربوية معناها ومكوناتها، مصدر سابق، ص13.

[2] المصدر نفسه، ص15.

من أجلها.فأنت: «حينما تقف على المناهج التربوية في مختلف العالم الإسلامي، فهي في الغالب تحدّد في فواتيحها الغاية من التربية التي وضعت لتحقيقها تلك المناهج، وهي نفسها الغاية من الحياة التي تُرَبّي الأجيال من أجل تحقيقها، انك حينئذ ستجد أهدافا للحياة من مثل: تحقيق المواطنة الصالحة، وتحقيق الانسجام الاجتماعي، وبلوغ القدرة على تحصيل الرزق، وتحقيق الذات، وبلوغ الحد الأقصى من القدرات الإنسانية»[1]. لكن نجد أن البيئة الثقافية في العالم الإسلامي عاجزة عن بلورة المنهج الصحيح وتقويم أخطائه، وتعذّر تطبيقها للتكيّف مع متطلبات العصر وحاجاته. فالمسلم المعاصر يعيش أزمة فكرية ونفسية واجتماعية تحول بينه وبين هذا الدور الفعّال المطلوب.

ينتقد الكيلاني مناهج التفكير التي أنتجها مفكري التراث الإسلامي، والتي وصفها بالعقم، وأنها سبب تأخر المسلمين. فالإنسان المسلم مازال يفكر لا حسب طبيعة الأشياء، ولكن حسب عادات فكرية توجه فكره مبدئيا في اتجاه معين، سواء أكان هذا الاتجاه صالحا يناسب فعلا ما تقتضي المشكلات من الحلول أو لا يناسب ذلك.[2] وقدّم الكيلاني نماذج عن نكوص هذه المناهج، حيث ذكر أنّ المتكلمين اهتموا بالعقل وأهملوا دور الوحي والحواس. في المقابل، نجد المتصوفة اعتمدوا الإلهام منهجا للتفكير وأهملوا العقل.في حين الفلاسفة جعلوا العقل في مواجهة الوحي. فالكيلاني يرفض منهج التقليد والإتباع في صياغة أفكار النظرية التربوية، ويؤيد منهج التحليل والنقد الموضوعي للأفكار، ومراعاة هذا الأسلوب هو وحده الذي يقود إلى التغيير والتجديد.

المشكلة التربوية معقلها في منهج التفكير لا في طبيعة المنهاج لأن المنهج: « مكبل بقداسة كل قديم لا يجرؤ على مناقشة الواقع ولا النقد والتمحيص. ولا يرقى إلى مستوى الابتكار. وهو في أحكامه يعتمد أسلوب القياس الارتجالي والتعميم القائم على الظنون

[1] عبد المجيد النجار، عوامل الشهود الحضاري-2، مرجع سابق، ص21.

[2] مالك بن نبي، تأملات، مرجع سابق، ص181.

والتصورات الجامدة بعيدا عن منهج التفكير العلمي»[1]، وتظهر الصعوبة الثانية في القدرة على تجديد المفاهيم، والعمل على ضبط مفهوم التربية الإسلامية، الذي اختلفت تصوراته من مفكر إلى آخر، ومن موقف إلى آخر. فالمشكلة تتعلق ب: «غموض التطورات التي اعترت مفهوم النظرية التربوي الإسلامية، وكيف انتهى هذا المفهوم إلى حالة الركود المشار إليه... وضرورة تشخيص هذا التطور تشخيصا علميا يحدد العوامل والمظاهر...»[2].

البحث في مفهوم النظرية التربوية الإسلامية يساعد على تحديد أصول هذه النظرية وإمكانية ربط النظر بالعمل، الذي يعد أسوء عائق يصطدم به تطبيق هذه النظرية على أرض الواقع. فهذا العمل الغرض منه هو تحديد المنطلقات اللازمة لبناء نظرية تربوية متكاملة تحفظ للمجتمعات الإسلامية المعاصرة أصالتها وتعبر بها المستقبل ضمن عالم متطور. والسؤال الذي يُطرح، هل استفاد الفكر الإسلامي من هذه النماذج الفكرية ومناهجها المعرفية في إنتاج نسق معرفي مستقل؟

لا يمكن إنكار قيمة التراث الإسلامي، وقيمة سياقاته ومذاهبه ومدارسه الكلامية والفلسفية والصوفية...إلى غيرها. والتي تمثل نظاما معرفيا رغم ما يحمله من تناقضات ونقائص، لكنه يشكّل في ذاته مصدرا ثريا يمكن الاستفادة منه في صياغة نماذجنا المعرفية الحديثة. ولقد استفاض الكثير من الفلاسفة في نقد هذا النظام المعرفي، وأبرزوا نقائصه ومواطن الاستفادة منه. ومن هؤلاء طه عبد الرحمن، ومحمد عابد الجابري ومحمد أركون، وغيرهم كثير.

إلا أن العيوب التي ارتبطت بمناهج التفكير في المنظومة التربوية في الفكر الإسلامي ابتعادها عن منهج التشخيص الذي ينطلق من الواقع ووصفه. وتشخيص أسبابه وأمراضه والبحث عن العلاج لتلك الأمراض، ويمكن وصف هذا الاختلال كما عبّر عنه عبد المجيد النجار في قوله: «إن الاختلال في الواقعية كاختلال منهجي سائد في الأمة

[1] ماجد عرسان الكيلاني، تطور مفهوم النظرية التربوية، مصدر سابق، ص16.

[2] المصدر نفسه، ص19.

الإسلامية اليوم متمثّلاً في الانصراف عن الدراسة واقع الأوضاع التي تجري بها الحياة ليُتخذ ذلك منطلقا للعلاج، ثم التفكير بدلاً من ذلك من خلال مثالية تُستدعى من التاريخ أو من حضارة الغرب، إن هذا الاختلال كان له أثر بالغ في الإعاقة عن الانطلاق الحضاري باعتباره خللا في منهجية التعامل مع الواقع الذي يراد تغييره سواء من حيث التفكير أو التطبيق»[1].

ويعتقد الكيلاني، أن ضعف مناهج التفكير في إبداع نماذج معرفية جديدة تتلاءم مع حاجات العصر، يتمثل في عجز المسلم المعاصر على تشخيص أسباب أزمته الفكرية والمنهجية والعقدية.ولقد عبّر عن ذلك بقوله: « فهو حين يواجه من يذكّره بأزمته لا يقارن واقع المسلمين العقيم بحاضر غيرهم المليء بالانجازات، وإنما ينقل الحوار ليقارن محتوى القرآن والسنة وتراث السلف في عصور الازدهار بالواقع العملي عند الآخرين ليخلص من هذه المقارنة الى تفوق تراثه وأسلافه المعنوي والإنساني على الآخرين الحاضرين. مع أن المنهج الصحيح في المقارنة هو أن يقارن الماضي بالماضي، و"المحتوى" الفكري بما يقابله، والتطبيق بالتطبيق...»[2]. فالمنهج الإسلامي يعتمد أسلوب تحديد طبيعة المشكلات التربوية المتعلقة بأصوله الإسلامية وتفاعلاته مع النظم التربوية المعاصرة، بغرض بلورة مفهوم إسلامي جديد للفكر التربوي.

3-مقوّمات المنهج في فلسفة التربية الإسلامية:

لقد اعتنى الكثير من الدارسين بطرح إشكالية المنهج في التربية الإسلامية، ومن أهم الدراسات في هذا المجال دراسة محمد قطب: "منهج التربية الإسلامية" ذات الأهمية في هذا السياق، ومن المتفق عليه، أن المنهاج في التربية الإسلامية لابد أن يتضمن العناصر الضرورية التالية:

[1] عبد المجيد النجار، عوامل الشهود الحضاري2، مرجع سابق، ص48.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص282.

التكامل بين آيات الله في القرآن(الوحي)، وبين آيات الله في الكون(الأفاق والأنفس)، وهذا أمر أساسي في منهاج الدعوة ومنهاج التربية الإسلامية. والتربية هي: «الأداة التي يتدرب الإنسان من خلالها على الربط بين آيات الله في الكتاب وآياته في الكون...القدرة على ممارسة-علاقة التسخير-والربط بينها وبين التوجيهات التي جاء بها الوحي هي التي تفرز اليقين الكامل المفضي إلى الإيمان الكامل.وإذا لم يحدث هذا الربط فلا فائدة من اكتشاف آيات الكون ولا فائدة من تلاوة آيات الكتاب، إذ بدون هذا الربط لا تتحقق الغاية النهائية وهي شكر الله تعالى»[1].

التكامل بين آيات الوحي وآيات الكون والأنفس صفة أصيلة في منهج المعرفة الإسلامية، فالوحي صاغ أوامر بالبحث والتفقه والتدبر في آيات الكون، حيث يطلب الوحي إلى الدارس: «أن يدخل آيات الأفاق والأنفس-أي الكون والاجتماع الإنساني-ثم يستعمل قواه السمعية والبصرية التي يشير إليها القرآن باسم-السمع والبصر-لسماع المعلومات والتقاط المحسوسات والمشاهدات المتعلقة بالموضوع الذي أرشد إليه الوحي ووجه إلى ميدانه، ثم يسلمها إلى القدرات العقلية التي يسميها القرآن-الفؤاد- لتقوم بعمليات الفهم والإدراك والوعي، ثم يقارن النتائج التي توصل إليها بالمعلومات التي تلتها آيات الوحي»[2]. هذا المنهج الذي أشارت إليه، آيات الوحي وأرشدت إليه.فلا يمكن أن يحصل اليقين والتقدم والتطور، وأن يتحقق الشكر لله ما لم يُحسِن الباحث تطبيق هذا المنهج في المعرفة.

يُشدِّدُ الكيلاني على ضرورة التوبة الفكرية والتربوية وبعث منهج المعرفة الإسلامي. ويحتاج ذلك إلى أن يكون من الأهداف المحورية لهذه التربية إخراج جيل جديد. من أجل بناء الإنسان -الجديد- فكريا ومنهجيا وعقديا ليستلم زمام النهوض الحضاري، وليحدد دوره

[1] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص135.

[2] المصدر نفسه، ص259.

التاريخي في مسار الحركة الإنسانية. فالمنهج الإسلامي يهدف إلى تحديد هدف عام وهام جدًا في حياة الإنسان وآخرته، وهو تحقيق العبودية لله تعالى[1].

كما أن الحضارة الغربية تحتاج إلى تجديد نماذجها المعرفية ومناهجها، وألاَّ يقتصر ذلك على مناهج المعرفة التكنولوجية، بل يجب أن يتسع ليشمل الطبيعة الإنسانية والقيم والأخلاق والدين. ومبرر ذلك: «أن مناهج المعرفة القائمة في الوقت الحاضر لم تعد ملائمة لمجتمعات ما بعد العصر الصناعي لأن فروض المعرفة كانت- في العصر الصناعي-تقوم على اعتبار العقل أرقى أدوات المعرفة، وان الملاحظة والتجربة هي الأدوات الصادقة الوحيدة في ميدان المعرفة...فالمشكلات الإنسانية تؤثر في الأحوال التي يعمل علماء الطبيعة خلالها مثلما تؤثر في الحياة الشخصية والاجتماعية والسياسية. ولذلك فان اهتمامات العلم والعلماء ليست بعيدة الآن من الإطار الإنساني كما كان يتصور إمكانية تكريسهم للأعمال العلمية كأنهم في عزلة عن عالم الإنسان».[2]

لقد اعتنى الكيلاني بالعقل كما اعتنى بالوحي، ولم تتوقف دراسته عن العقل عند القول بأنه مجرد وسيلة لتحصيل المعرفة، بل استفاض في الأمر بتقديمه دراسة علمية عن عمل الدماغ وآليات اشتغاله في تحقيق المعرفة. واعتمد في إبراز ذلك والتدليل عليه على مجموعة من الأبحاث العلمية الحديثة والمعاصرة.*

صياغة منهج للتربية الإسلامية: يجب أن يخضع مخطط هذه المعرفة وما ينتج عنها من تربية إلى الأكرم فهو يحدد مُدخلاته ولا ينتظر منها مُخْرَجات مادية كما يفعل الإنسان. وعليه، يجب أن تستند: «صياغة فلسفة التربية الإسلامية وأهدافها إلى أصول وتوجيهات إلهية، ويقرأ الإنسان باسم ربه الذي خلقه وربَّاه منذ مرحلة العلق الرحمي حتى نضجه

[1] خالد بن حامد الحازمي، أصول التربية الإسلامية، المملكة العربية السعودية، دار عالم الكُتب، ط1، 2000، ص252.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص ص286-287.

* للاطلاع على تلك الأبحاث والدراسات في ميدان آلية عمل الدماغ، أنظر: (ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص265 إلى ص277)

الإنساني فان دوائر النشاطات البشرية تتعدى الأطر الفردية والعائلية والطبقية والإقليمية والقومية والعرقية وتنظمها في إطار واحد أو أطر متكاملة متعاونة، ويدور الصراع خارج الدائرة الإنسانية وضد القوى التي تعادي الإنسان، ولمعالجة أسباب الضعف التي تنال من مكانته واستخلافه في الأرض»[1].

مبدأ وغاية كل معرفة هو شكر الله والسجود له، لذا اشترط الله سبحانه أن نبدأ بتسمية الله "بسم الله الرحمن الرحيم"، في بداية كل عمل. والانحراف عن هذا المنهج، هو انحراف عن الغايات الإلهية وهو ما يؤدي بالمعرفة إلى أن تسقط في مزالق الصفتين: الكذب، أي أنها معرفة زائفة فكرا وثقافة، وخاطئة، أي منحرفة تطبيقا وممارسة. والمعرفة التي تفرز هذين المرضين:« مرض الزيف أي سوء الهدف، ومرض الخطيئة أي سوء الوسيلة والتطبيق تصطدم بسنن الله في الحياة وتنتهي بأهلها إلى الدمار والشقاء»[2].

3-1- المنهج في فلسفة التربية الإسلامية: اهتدى الكيلاني إلى تحديد مجموعة من المناهج التي يعتقد أنها ضرورية لتأصيل البحث في ميدان فلسفة التربية الإسلامية، وهي تتمثل في:

- **منهج التشخيص والمعالجة،** مقابل **منهج القضاء والإدانة:** أي البحث عن الأسباب التي أدت إلى حدوث الظاهرة، والبحث عن الحلول المناسبة لها، بدلا عن إصدار الأحكام الجاهزة وفقا لما تملية الأحكام الذاتية والاعتقادات الخاضعة للقيم الثقافية والاجتماعية والأيديولوجيا: «إن من شروط النهوض في أية أمة أن يتكوّن فيها وعي منهجي تتجّه به العقول إلى النظر الدارس لواقع الأوضاع التي تعيشها، فتحلّل تلك الأوضاع، وتقف على عناصرها وملابستها، وتحدّد الأسباب والعلل التي تفضي بها إلى التخلّف، وتعوقها عن

[1] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص ص، 236-237.

[2] المصدر نفسه، ص238.

الانطلاق، وبناء على هذا الدرس يتضّح الداء العميق، وهو الشرط الضروري لبناء تصوّر لخطة العلاج، ثم لتطبيقها في الواقع...»[1].

إنّ فشل الأنظمة التربوية في تقديم مشروع للإصلاح، يُعزى إلى فشلها في تحديد خطوات الإصلاح. فالإصلاح يقوم: «على دراسة واقع التربية فيها بغية تحديد المشكلة المتمثلة في عقم هذه التربية، ثم دراسة تاريخ هذا العقم لتحديد بداياته الإسلامية بهذه الدراسة العلمية المنظمة»[2]. فالمنهج الذي ينبغي أن يُعتمد في ميدان التربية هو المنهج العلمي في التشخيص والدراسة، وهو المنهج الذي نادى به ابن نبي في معرض تحليله لمشكلات الحضارة وشروط النهضة.

- **المنهج التجديدي:** أي تجديد النظر في الآليات والغايات والوسائل والفهم والتطبيق، وذلك بالنظر الواعي في آيات الكون والآفاق والأنفس. مقابل، المنهج الآبائي الخاضع لسلطة العصبيات وتقديس الموروث[3]. أي أن منهج التجديد ضد المنهج البنكي- بتعريف باولو فريري- وهو منهج يعيق نزعة الإبداع ويجنح إلى التدجين، ويحول دون ممارسة الفرد لحريّته، في حين يعمل منهج التجديد يساعد على حل وفهم المشكلات، ويدفع إلى الإبداع ويستفز قدرة العقل غلى الفهم والتبصُّر بحقائق الوجود، ويُحقِّقُ للإنسان إنسانيته: «فالإنسان كائن تاريخي، ونقطة البداية في أي تحرُّك»[4]. فالتجديد بهذا المعنى هو: «عملية تمكين مستمرة للمجتمع من الشروط الموضوعية لتحقيق مواكبته الحضارية من خلال رفع مستوى كفاءة وفعالية مدافعته ومداولته الحضارية بشكل مطرد».[5] فالتجديد لازمة أُسيَّة للحياة، لقوله

[1] عبد المجيد النجار، عوامل الشهود الحضاري، مرجع سابق، ص48.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص66.

[3] ماجد عرسان الكيلاني، مناهج التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص69.

[4] لطفي حجلاوي، التربية الديمقراطية، مرجع سابق، ص26.

[5] الطيب برغوث، مدخل إلى سنن الصيرورة الاستخلافية على ضوء نظرية المدافعة والتجديد، مرجع سابق، ص134

صلى الله عليه وسلم: «إن الله يبعث لهذه الأمة على رأس كل مائة سنة من يجدد لها دينها».[1](حديث شريف)

- **المنهج التزكوي** الذي يؤسس **للوعي الناقد**- في مقابل- **المنهج الاطرائي** الذي يؤسس **للوعي الزائف**[2]: «فالأفق الحضاري في القرآن الكريم يتجه عبر دوائر تنموية وتزكوية متعددة ومتكاملة، نحو الارتقاء بإنسانية الإنسان إلى أعلى مستويات كمالها الإنساني المطلق، الذي تتحول فيه كل هذه الدوائر التنموية والتزكوية المترابطة، إلى مجرد وسائل تدفع بالحياة الإنسانية إلى المزيد من الروحانية والأخلاقية»[3]. فالتزكية نزعة أصيلة في النفس الإنسانية وضرورة حيوية لتنمية الأبعاد الروحية والأخلاقية والإنسانية، فان انحصرت على مستوى الذات، ولم تصب بحمولتها على مستوى المجتمع والأمة وتحدياتها الحضارية والاجتماعية والثقافية، فإنها ستعود بالسلب على المحتوى الفكري والثقافي.

- **منهج الرسوخ والإحاطة:** الرسوخ والغرض منه دراسة الظاهرة في بعدها التاريخي دراسة طولية، والإحاطة دراسة الظاهرة دراسة عرضية في بعدها الجغرافي. في مقابل منهج التعضية الذي يعمد صاحبه إلى التجريح والتشكيك والذّم والقدح.تحتاج التربية الإسلامية إلى الرسوخ والإحاطة بتفاصيل منطقة الضعف في كل من النوعين من المجتمعات الشرقية والغربية، لأن هذه المعرفة ضرورة في بلورة عمليات -التزكية التربوية-في كل مجتمع وفي بلورة مناهجها وأهدافها وأساليبها[4].

تكشف القدرة على تأصيل المناهج أن التكامل بين آيات الوحي وآيات الكون والأنفس صفة أصيلة في منهج المعرفة الإسلامية، حيث ارتبط تأصيل المعرفة بتأصيل المناهج التي تقود إلى تحصيلها: «إن المنهج الإسلامي يضع الوحي في مقدمة مصادر المعرفة، كما

[1] رواه أبو هريرة، صحيح أبي داود، الموسوعة الحديثية، https: //www.dorar.net تاريخ المعاينة: 10.03.2022، على الساعة: 15و36د.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، مناهج التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص62.

[3] الطيب برغوث، مدخل إلى سنن الصيرورة الاستخلافية على ضوء نظرية المدافعة والتجديد، مرجع سابق، ص51.

[4] ماجد عرسان الكيلاني، مناهج التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص71.

يحدد للعقل مجال وآفاق تحركه حتى لا يبدد طاقته في عالم الغيب، وكل معرفة في الإسلام لابد من التدليل عليها»[1]. فالمسلم المعاصر يعيش أزمة فكرية ونفسية واجتماعية، لأنه انقطع عن ممارسة دوره الحقيقي في حمل الرسالة والإسهام في بناء طور الحضارة العالمية الإنسانية، بتوقفه عند حدود التراث وإسهامات الآباء فيه.

إن تعطيل الاجتهاد وشيوع المذهبية والتقليد التي اتصفت في تفكيرها بالجزئية وعجزها عن تحقيق الشمول والرسوخ والإحاطة، وهو ما أدى إلى: « الانشقاق بين أدوات المعرفة-أي الانشقاق بين الوحي والعقل والحواس. ونتيجة لذلك توقف البحث في-آيات الآفاق والأنفس- وأهملت تنمية القدرات العقلية والفقهية...واكتفى الباحثون بدراسة ما أفرزه "**فهم الآباء**" ونظرهم في"**خبر الوحي**". والتوقف عن النظر في آيات الكتاب وآيات الآفاق والأنفس أدى إلى توقف نمو القدرات العقلية التي يشير إليها القرآن ب"**التفكر**"و"**التدبر**"و"**الفقه**"ولم تستعمل إلا القدرة على "**الحفظ والاستظهار**". ونتيجة لذلك وقعوا في أخطاء كثيرة وخرجوا بمفاهيم أظهرت الوحي والعقل بمظهر المتناقضين». [2]

ويهدف هذا المنهج إلى تحقيق وحدة المعرفة من خلال تعاون فرقاء المعرفة الذي أساسه الاختلاف بهدف التكامل. وهذا يؤسس لرؤية كونية وقانون سنني يؤكد على ضرورة الاختلاف والتكامل كقانون إنساني.

والتأصيل لهذه المناهج والتحقق بها يقتضي إصلاح منهج التفكير، فما هي أدوات هذا الإصلاح؟

4-إصلاح منهج التفكير:

تنطلق نظرية التربية أساسا من إصلاح منهج التفكير، فنظرية المعرفة عند الكيلاني تطرحُ نتائج أخلاقية، فالأخلاق والتضّامن والمسؤولية قيم تربوية أساسية في الطرح التربوي

[1] طه جابر العلواني، خواطر الأزمة الفكرية المأزق الحضاري للأمة الإسلامية، مرجع سابق، ص17.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص279.

للنموذج المعرفي المدروس: « ويمكن لإصلاح الفكر أن يُوقظ تطلّعاتنا وروح المسؤولية المركّبة فِطريّا في كلّ واحد منّا وأن يُحيِيَ من جديد الشّعور بالتّضامن والتّرابط الذي قد يظهر على نحو أبرز عند بعضهم ولكنّه كامن بالقوّة في كلّ كائن بشري. وإصلاح الفكر وإصلاح التعليم لا يمثّلان العناصر الوحيدة العاملة لصلاح هذا الاتجاه. ولكنّهما يمثلان أحد العناصر الجوهريّة للاتجاه المطلوب».[1] ففي اعتقاد الكيلاني أنّ لإصلاح الفكر نتائج أخلاقية لا حصر لها فإصلاح الفكر ضرورة كبيرة لإصلاح التربية، وقد يتجاوز ذلك إلى إصلاح الحياة نفسها: «إن إصلاح الفكر لَيُفضي إلى إصلاح الحياة، الذي يُعتبر هو بدوره ضروريّا، لنحيا الحياة على نحو أفضل»[2]. أي أن المشكلة التربوية هي مشكلة فكرية، وإصلاح منهج التفكير هو إصلاح للتربية. فما مبررات العلاقة بين التربية والفكر؟ وما هي شروط إصلاح منهج التفكير؟

المشكلة الحضارية التي يعاني منها المجتمع الإسلامي هي مشكلة أفكاره ومنهج التفكير، ولا سبيل إلى تحقيق قدرة الأمّة على إطلاق إرادتها وطاقاتها، وتجديد بنائها، وبلوغ غايتها إلا بإصلاح منهج التفكير القائم في نُظمها وصياغته وفق أسس الرؤية الكونية والسنن الإلهية، ولقد عبّر عن ذلك عبد الحميد أبو سليمان بأن خلل منهج التفكير أدى إلى ضعف الوعي بأهمية الدراسة العلمية النظرية والتجريبية للتكوين النفسي للإنسان في قوله: « الخلل الذي أصاب منهج الفكر الإسلامي، حيث غُيِّب فيه البعد المعرفي الشمولي التحليلي الذي يتعلق بمعرفة السنن الإلهية في الطبائع النفسية والكونية...فتحديدها يساعد على تحديد نوعية البناء النفسي للفرد، وعلى أساسها تتبلور نوعية لفرد ويتشكل معدنه وطاقاته، بحسب الرؤية الكونية الاجتماعية لكل أمة ومجتمع».[3] وأكدّ طه جابر العلواني على ضرورة إصلاح منهج الفكر بالعمل على تربية الفكر وإصلاح مناهجه بتقديم البديل الحضاري والفكري،

[1] ادغار موران، تعليم الحياة، مرجع سابق، ص122.

[2] المرجع نفسه، ص123.

[3] عبد الحميد أبو سليمان، أزمة الإرادة والوجدان المسلم، بيروت، دار الفكر المعاصر، د ط، 2004، ص ص16-17.

والذي يراه في: «ضرورة تقديم البديل الفكري والثقافي الإسلامي، وتبدأ الأجيال المسلمة تتربى على هذا الفكر، وتصاغ عقليتها وفقا لهذه الثقافة ومناهجها وفنونها»[1]

ارتباط منهج التفكير بأدوات المعرفة يفترض توجيه هذه الأدوات توجيها سليما، وتحديد ميادين تسخيرها. لذا عمل الكيلاني على تحديد مجالات عملها حيث: «حددت -فلسفة التربية الإسلامية- ميادين التسخير التي يجب أن تتوجه إليها أجهزة الوعي في الإنسان- العقل والسمع والبصر، وقيمة هذا التحديد هو حفظ هذه الأجهزة من التوجه إلى ما لا يمكن البحث فيه، ومن تبديد هذه الطاقات فيما لا طائل تحته من -الميتافزيقا-التي لا برهان عليها ولا شواهد لها»[2].

التربية هي الأداة الوحيدة التي تمكن من حسن استغلال مؤهلات الإنسان: «إذ من خلال التربية ينمي قدرات الإنسان واستعداداته العقلية والمهارات الحسية، ومن خلال التربية يتدرب الإنسان على الاستخدام الصحيح للسمع والبصر والفؤاد وما تتطلبه من تحديد العمليات المعرفية والميادين العلمية»[3].

بناء العقل التواصلي المتفاعل مع كل الرهانات ويعي نوعية الخطابات وتعدديتها وأنواعها واختلافاتها وحدودها، وتجاوز أنماط التفكير التلفيقي.

يؤكد الكيلاني أن الارتقاء بالمعرفة العلمية والتي مجالها الكون يكشف عن المعجزات الخالدة التي جاءت بها الرسالة الإسلامية لقوله تعالى﴿ سَنُرِيهِمْ ءَايَٰتِنَا فِى ٱلْءَافَاقِ وَفِىٓ أَنفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ ٱلْحَقُّ ۗ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُۥ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ شَهِيدٌ ﴿٥٣﴾ ﴾ (فصلت 53). فالنص القرآني يشير في أكثر من آية إلى ضرورة "التفكّر" و"التدبر" و"إعمال العقل" و"البحث عن اليقين". وهذا دليل راسخ على أهمية البحث العلمي والذي يقترن بأدواته التي يجب أن

[1] طه جابر العلواني، الأزمة الفكرية المعاصرة تشخيص ومقترحات علاج، الرياض، الدار العالمية للكتاب الإسلامي، ط4، 1994، ص18.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص129.

[3] المصدر نفسه، ص134.

يراعيها الباحث: «ومن هنا نعرف أهمية العلم بالنسبة للمسلم. فإذا رسخ المسلم في فهم معنى العلم وفلسفة العلم، فان هذا العلم سيشهد بصدق الإيمان بالله واليوم الآخر وضرورتهما.. . ويتكرر التأكيد في القرآن على الدور الإيماني الذي سوف يقوم به العلم-إن أحسن بلورة فلسفة العلم-»[1].

من هنا، تظهر أهمية البحث العلمي للكشف عن قوانين الكون، وتسخيره لخدمة الإنسان، فكلما اتجه إلى الطبيعة استطاع أن يفهمها أكثر ويحترم بذلك قوانين الله وسننه الخالدة في الكون والأنفس والمجتمعات.

إصلاح منهج التفكير يقتضي ضرورة التربية الفلسفية للمتعلم: «فتعلم الفلسفة لدى التلميذ يفترض بالنسبة إلينا، أن يتورط هو شخصيا في تفكيره، بهدف الوصول إلى مفصلة بصدد موضوعات وأسئلة تعتبر أساسية بالنسبة للإنسان سيرورات المفهمة والأشكلة والحجاج العقلاني»[2].

إعادة النظر في المنهج التربوي المعتمد في صياغة الإنسان الجديد أصبح يشكّل أكثر من ضرورة: «وبالنسبة للتربية والتعليم يجب علينا أيضا النظر في صيغة الأسلوب المعتمد في تعليم الآخرين ورفع مستواهم الثقافي. ثم إن المنهج والأسلوب يرتبط ارتباطا وثيقا ومباشرا مع"الموضوع"، أي الشيء الذي يتم بشأنه اعتماد المنهج والأسلوب. وبالتالي فان المنهج والأسلوب يتغيران تبعا لما يطرأ على الموضوع من تغيرات»[3].

معالجة الأزمات المعاصرة التي يُكابدها الإنسان المعاصر، يقتضي إصلاحا في منهج التفكير، وهذا يعتمد على تقدُّم الدراسات العلمية في الكشف عن قدرات العقل وعن استغلال هذه القدرات، حيث يرى الكيلاني أن العلم لم يوفق إلى الكشف عن صفات العقل لتوظيفها في الكشوفات العلمية والتقدم التكنولوجي حيث يقول: «يتبين أن العقل الأيمن أداة آيات الله

[1] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص12.

[2] عبد اللطيف الخمسي، رهانات الفلسفة وبيداغوجيا القيم الإنسانية، مرجع سابق، ص15.

[3] عبد الكريم سروش، نقلا عن عبد اللطيف الخمسي، مرجع سابق، ص17.

التي تستهدف الربط بين مقررات الوحي ومكتشفات العقل والحواس... بينما العقل الأيسر كسولا بطيئا فلأن الخالق جعل أداة الربط بين الوحي والحس أداة سريعة نشطة لهداية الإنسان لخالقه»[1]. وفي التأكيد على نفس التصوّر يرى مارك مايسون(Mark Mason) أن نظرية التعقيد في علاقتها بفلسفة التربية حاولت أن تساهم في تحقيق التغيير التربوي من خلال النظر إلى تعقد المجتمع وكل ما يحيط بالإنسان، فالتغيير يبدأ من الإحاطة كل العوامل المرتبطة بالمتعلم. وبمعالجة كل الأنظمة المعقدة، وهو ما يُحقق التعايش والتطور الإنساني وفق أسس علمية وعقلانية من خلال تغيير أنماط التواصل الاجتماعي.[2]

إذن هناك وعي في الفكر الغربي بضرورة التغيير التربوي، فتغير الحياة وتعقيده في شكلها المعاصر يفرض ضرورة تبني فلسفة تربوية تنتقي من النماذج الناجحة في أنظمتها المعقدة صورة للنجاح والتفوق على لا مدنية العيش. وتلك الأنظمة الناجحة هي التي تتعلق بالقيم والمثل العليا[3].

الربط بين الإصلاح التربوي والإصلاح الفكري يقود إلى ضرورة صياغة المناهج الدراسية التي تساهم في بناء شخصية الفرد المسلم بناء متوازنا في جوانبها العقلية والنفسية، لأن إصلاح الفكر هو الأساس في تزكية السلوك وإصلاح كل الجوانب الأخرى التي ترتبط بالإنسان في أشكالها السياسية والاقتصادية والاجتماعية، فدعوى الإصلاح الفكري والتربوي تتكامل مع الجوانب الأخرى للإصلاح، وليست بديلا عنها.[4]

ويرى الكيلاني أن من مساوئ التربية الحديثة عنايتها بالعقل المنطقي دون العقل المجازي: «فالتربية الحديثة تعطي العقل المنطقي أو المادي حظه من الرعاية، وهي رعاية تظهر آثارها في الكشوف العلمية والتقدم التكنولوجي.بينما تشوه هذه التربية عمل العقل

[1] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق"، ص270.

[2] Mark Mason, Complexity Theory and the philosophy of Education, p3.

[3] Yvonne Raley and Gerhard, Philosophy of Education in the Era of Globalizaion, Routledge, New-York-London, First pubished preyer, 2010,p52.

[4] الحسان شهيد، نشأة العلوم الإسلامية وتطورها تأسيس علم المقاصد الشريعة أنموذجا، إسلامية المعرفة، السنة السابعة عشرة، ع 65، صيف(1432-2011)، ص8.

المجازي وتسيء استعماله، ثم تتنكر لوجود العقل غير المادي-أو الروح-تنكرا كاملا»[1]. ونعثر على هذا المعنى في فلسفة جون ديوي التربوية، حيث يؤكد أن التربية وتكوين الميول والمقاصد لا تتم بغرس المعتقدات ونقلها، وإنما يتوقف ذلك على طبيعة البيئة التي نوفرها للفرد، وهي بيئة تتكون من مجموع الظروف التي تؤثر في ميوله وسلوكه[2]. فالتربية عند ديوي لا تعدو أن تكون مجرد وظيفة اجتماعية تصقل فيها قدرات الفرد وملكاته عن طريق المجتمع والبيئة التي ينتمي إليها[3]. نلاحظ أن هذا التصور يجعل المجتمع هو الذي يُحدد النظام التربوي للأفراد، وليست التربية هي التي تقود المجتمع والفرد على حد سواء إلى النظام الأمثل.

الدليل العلمي يظهر أن الترابط بين العقل الأيمن والعقل الأيسر هو الذي يحقق الربط بين: «تربية الوحي وآيات الله في الكتاب وبين آيات الله في الآفاق والأنفس-أو ميدان العلم الطبيعي والاجتماعي-أو نقول من خلال-منهج المعرفة في التربية الإسلامية»[4]. هذا الانشقاق بين العقلين -في نظر الباحث- هو مصدر التخلف التربوي في الأزمات الاجتماعية والنفسية التي عصفت بكيان الإنسان في بعديه الفردي والاجتماعي.أما واقع هذا الانشقاق في العالم الإسلامي، فهو لا يعدّ انشقاقا بل تكبيلا وأسرا وتعطيلا لعمل كلا العقلين، فلم يسمح للعقل الأيمن بقراءة آيات الوحي، فهي عملت على تقييده بالأغلال ومارست عليه الجمود بفضل نمط التفكير الذي فرضته رواسب الأبوة القبلية والعصبيات المذهبية. وأهملت العقل الأيسر الذي يُوصِلُ بعالم الكون ويرشد آيات الله في الأفاق والأنفس. ولم تنتبه إلى الترابط بينهما والذي يسمح بشهود القوانين التي تسيِّر هذا الكون الذي

[1] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص277.

[2] جون ديوي، فلسفة التربية الحديثة، مرجع سابق، ص 22.

[3] John Dewey, Democracy and Education, A penn State Electronic Classics Series Publication, The Pennsylvanian, p240

[4] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص277.

خلقه الله مختبرا يدخله الإنسان ليتحقق من صدق آيات الله في الكتاب، وهذا دليل على الانشقاق بين أدوات المعرفة الوحي والعقل والحواس.[1]

4-1- منهج التفكير السليم:

التأكيد على أن وهن الحضارة الإسلامية وضعفها سببه عدم الاهتداء إلى أدوات منهج المعرفة الإسلامي، فالمسلم المعاصر يعيش أزمة فكرية ونفسية واجتماعية تحول بينه وبين أداء دوره الفعال المتمثل في تحقيق التكامل بين ميادين المعرفة وأدواتها[2]. فتحديد: « أسباب أزمة الفكر والمنهج، تدُلُ على الطريق، وتهدي إلى الأسلوب الذي يكون فيه التفكير سليما، والذي هو وسيلة إدراك التشوّهات ومعرفة كيفية تنقية الثقافة»[3]. فما السبيل إلى بناء منهج التفكير السليم وإصلاحه؟

أ-تعريف التفكير:

التفكير من المفاهيم الشائكة وذات الاستخدام الواسع، فمن الصعوبة تحديد المعاني اللغوية للفظ . لذلك سنعمل على تحديد الدلالة المباشرة التي نصبو إليها من توظيف هذا المفهوم. وينطلق طه جابر العلواني في تعريفه من خلال قوة حضور المعنى في عملية التربية بقوله: «الفكر اسم لعملية تردد القوى العاقلة المفكرة في الإنسان، سواء أكان قلبا أو روحًا أو ذهنًا بالنظر والتدبر لطلب المعاني المجهولة من الأمور المعلومة، أو الوصول بالى الأحكام أو النسب بين الأشياء»[4].

إنّه عملية تعرف وبحث في الأشياء وتنقيب في مكونات الحياة الجارية بغية الوقوف على القوانين التي تحكم أحداثها والاستفادة منها في التطبيقات والمواقف المختلفة. فهو

[1] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص277.

[2] المصدر نفسه، ص280.

[3] عبد الحميد أبو سليمان، الرؤية الكونية الحضارية، مرجع سابق، ص17.

[4] طه جابر العلواني، الأزمة الفكرية المعاصرة، مرجع سابق، ص27.

عملية ربط مستمرة بين العمل الذي نحاول القيام به وبين الأثر الذي سيترتب على هذا العمل[1] .

ب-خطوات التفكير: يؤسس الكيلاني لمنهج خاص في التفكير يتميز بأنه منهج علمي قائم على: الإحساس بالظاهرة _ الوعي بالظاهرة_ التعرّف على الظاهرة _تحليل المعلومات _الحكمة الكامنة وراء الظاهرة.

العمل بهذا المنهج يقتضي تربية القدرات العقلية وصقلها وتنميتها. حيث تتوجه هذه القدرات إلى التفاعل مع عناصر الكون القائم والأحداث الجارية فيه. وهي خطوات تترجم منهج المعرفة الإسلامي الذي يقوم على: «استخدام منهج الحس والتجربة والعقل، حيث يتم العمل بقواعد الشرع العامة وتوجيهاته والغايات والمقاصد. وبهذا المنهج يتم اكتشاف العلاقات وتنظيمها وتنظيم وسائل الاستفادة منها، ثم إخضاعها لحاكمية الله وهي حاكمية مطلقة»[2].

المنهج الإسلامي يبحث عن الكونية السننية واستنباط القوانين التي تحكم الظواهر، وقوانين تطور وانهيار المجتمعات في بعديها الزمني والمكاني، والتوجيهات القرآنية التي تشير إلى ذلك كثيرة، وذلك بقصد الوقوف: «على قوانين الله في انهيار المجتمعات الماضية، ثم النظر في بدء هذه المجتمعات والتطورات التي اعترتها أو تعتريها خلال مسيرتها الطويلة، وكذلك النظر في المجتمعات المعاصرة وتحليل عوامل قيامها ونشاطها الجاري»[3].

يعتمد الكيلاني على نص الآية ﴿ هُوَ ٱلَّذِى بَعَثَ فِى ٱلْأُمِّيِّـۧنَ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُوا۟ عَلَيْهِمْ ءَايَـٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَـٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا۟ مِن قَبْلُ لَفِى ضَلَـٰلٍ مُّبِينٍ ﴿٢﴾ ﴾ (الجمعة-2) في تحديد

[1] ماجد عرسان الكيلاني، أهداف التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص107.

[2] طه جابر العلواني، الأزمة الفكرية المعاصرة، مرجع سابق، ص31.

[3] ماجد عرسان الكيلاني، أهداف التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص74.

طبيعة المناهج التي يجب أن تعتمدها التربية الإسلامية: «فاللفظ(يتلو) فيه إيجاد أن ما يتعلق بالآيات يتلقاها المتعلم، ثم يمضي العقل في النظر ليرى شواهد صدقها ومظاهر إعجازها في كتاب الآفاق والأنفس، أما التعبيران (يزكيهم)و(يعلمهم) فكلاهما يشير إلى عملية بشرية تساهم في تعديل السلوك والارتقاء بالإنسان من درك أسفل سافلين إلى منزلة أحسن تقويم من خلال الخبرة والتجربة»[1]. العمل بهذا المنهج هو السبيل الوحيد إلى إصلاح الفكر باعتماد قراءة منهجية معرفية، خاصة في ظلّ اختراق العلوم الاجتماعية والإنسانية وعلوم المناهج والنماذج المعرفية المعاصرة والسيطرة عليها من خلال ما يسمى بالإسرائيليات المعاصرة.[2]

على ضوء ما سبق، يمكن القول أن: « التعابير الثلاثة (يتلو)-(يزكيهم)-(يعلمهم) تشير إلى المنهاج الإسلامي الذي تتكامل فيه مصادر المعرفة الثلاثة وهي الوحي والعقل والحس: فالوحي يتلو المظاهر التي تتجلى فيها آيات الله والعقل ينظر في تفاصيلها العملية لتقصيها والوقوف على تفاصيلها بالأدوات المحسوسة. والحكمة تحيلها إلى تطبيقات ناجحة مثمرة في حياة الإنسان ووجوده»[3]. وثمرة هذا التكامل كما يعتقد الكيلاني هي: « الثقافة المتكاملة التي تحقق التوازن بين العقل المتعلم ونفسه وجسده. وتتسق مهاراته في هذه الميادين، بعكس الأزمة التي تعاني منها التربية المعاصرة وهي الاقتصار على جزء من الجانب العقلي والحكمة العملية»[4]. هذه القراءة تساعد على فتح الطريق نحو تخلية العقل المسلم من الآثار السرطانية الخطيرة التي تنشأ بسبب التخلي عن القرآن كمصدر وضابط للمنهجية المعرفية[5]

في اعتقادنا، أن هذه المقاربة العلمية تستهدف التأكيد على ضرورة مراعاة المنهاج الإسلامي الذي يؤسس للمعرفة السليمة التي تحدد أطوار التدرج لبلوغ هذه المعرفة. والتي

[1] ماجد عرسان الكيلاني، تطور مفهوم النظرية التربوية، مصدر سابق، ص55.

[2] طه جابر العلواني، مقاصد الشريعة، مرجع سابق، ص 51.

[3] ماجد عرسان الكيلاني، تطور مفهوم النظرية التربوية، مصدر سابق، ص55.

[4] المصدر نفسه، ص55.

[5] طه جابر العلواني، مقاصد الشريعة، مرجع سابق، ص48.

تؤكد على ضرورة وحدة التفكير المنهجي بين البشر، وعالمية القواعد المشتركة للتفكير يكشف عن حقيقة الفطرة الإنسانية السليمة التي تم العبث بها من طرف المركزية الغربية التي عملت على تشويه: « وتهميش العالم -كلّه- ليكون مجرد أطراف تدور بتبعية مطلقة حول نزعة مدمِّرة. ولعل من سوء طالع العالم أن تتسلم المركزية الغربية قيادته التي انحرفت بالدين، ثم انحرفت بالعلم، وها هي تمارس انحرافاتها في التقنيّة. هذه الانحرافات التي تهدّد العالم -كلّه- إنسانه وأرضه ونسله وزرعه وسماءه وأرضه، وكل أشكال الحياة فيه»[1]. والأزمات التي يتخبط فيه الفكر الغربي المعاصر بدليل مقولاته عن نهاية الإنسان والتاريخ وصراع الحضارات تكشف عن تأزُّمه، فهي تعبر في كلمة واحدة عن أزمة المنهج الذي يفتقد للرؤية الكونية. فللعلم قواعد ومناهج وله روح وغايات ومقاصد، فإذا فصل بين العلم وروحه فقد تأثيره العمرانيّ وتحولت منتجاته ومعطياته إلى وسائل دمار شامل، ولا يمكن أن نُدعم القول بأن الحضارة الغربية تملك الوسائل التي تمكنها من تصحيح مسارها ذاتيا، إذ أن أي مصدر غير كوني لا يملك القدرة أن يُقدم للبشرية العلاج الناجع من داخل الفكر البشري[2].

ج-أشكال التفكير:

-**التأسيس للنقد الذاتي مقابل التفكير التبريري:** نعني بالنقد الذاتي ذلك الأسلوب من التفكير الذي يُحمل صاحبه المسؤولية في جميع ما يُصيبه من مشكلات ونوازل، ويحرر العقل من كل التسربات والأحكام الخاطئة[3]. وأما التفكير التبريري، فهو الذي يفترض الكمال لصاحبه ويبرر كل أخطائه .ولذا استبدل القرآن والسنة التفكير التبريري بالنقد الذاتي. ووظيفة فلسفة التربية هي وظيفة نقدية بالأساس، فهي تعمل على تحليل المفاهيم التربوية والمنطق

[1] طه جابر العلواني، معالم في المنهج القرآني(دراسات قرآنية)، تصدير، وليد منير، دط، دس ص28.

[2] المرجع نفسه، ص48.

[3] ماجد عرسان الكيلاني، تطور مفهوم النظرية التربوية، مصدر سابق، 56.

المستخدم في التربية، وهو ما يدفع الناس إلى التفكير بطريقة أكثر وضوح[1]. وتتمثل أيضا وظيفة النقد في نقد النظام التربوي القائم والمناهج التعليمية المطبقة.

-**التأسيس للتفكير الشامل مقابل التفكير الجزئي:** الخلل الذي أصاب منهج الفكر الإسلامي، حيث غُيِّب فيه البعد المعرفي الشمولي التحليلي الذي يتعلق بمعرفة السنن الإلهية في الطبائع النفسية والكونية، فتحديدها يُساعد على تحديد نوعية البناء النفسي للفرد، وعلى أساسها تتبلور نوعية الفرد ويتشكل معدنه وطاقاته بحسب الرؤية الكونية الاجتماعية لكل أمة ومجتمع.[2]

-**التأسيس للتفكير التجديدي مقابل التفكير التقليدي:** يعني التقليد عدم استخدام العقل واللجوء إلى المحاكاة وهو ما يؤدي إلى تعطيل العقل عن القيام بأدواره المعرفية وعن تطوير حركة التفكير. وبذلك يوجه الإسلام العقل إلى البحث في أسرار الكون وعلائق الاجتماع وقوانين الوجود القائم سواء ما تعلق بالإنسان أو الحيوان أو الجماد.[3]

-**التأسيس للتفكير العلمي في مقابل التفكير الانفعالي:** يتضمن القرآن الكريم والسنة الشريفة منهجا علميًا للنظر العقلي. وينهى عن إتباع الظنِّ والهوى، وذلك يتطلب الدليل في كل اعتقاد. وغياب منهج التفكير العلمي أدى إلى ضعف الوعي بأهمية الدراسة العلمية النظرية والتجريبية للتكوين النفسي للإنسان، مما يؤثر سلبا على قدرة الإنسان المسلم والأمة المسلمة على الاستجابة لمتطلبات مشروع الإصلاح الحضاري الإسلامي.[4] ويؤكد برتراند راسل أهمية التفكير العلمي في حل المشكلات: « أمَّا عن نفسي فقد قضيتُ في درس اللاتينية واليونانية في شبابي جزءًا كبيرا من وقتي أعتبره الآن وقتا ضاع كله تقريبا سُدى، فمعرفة الآداب القديمة لم تساعدني أقلَّ مساعدة في حل مشكلة من المشاكل التي جابهتني

[1] محمد منير مرسي، فلسفة التربية، اتجاهاتها ومدارسها، القاهرة، عالم الكتب، دط، 1995، ص46

[2] عبد الحميد أبو سليمان، أزمة الإرادة والوجدان، مرجع سابق، ص17.

[3] ماجد عرسان الكيلاني، تطور مفهوم النظرية التربوية، مصدر سابق، ص45.

[4] عبد الحميد أبو سليمان، أزمة الإرادة والوجدان، مرجع سابق، ص18.

فيما استقبلت من حياتي...أمّا ما تعلمته من الرياضيات والعلوم فلم يكن ذا نفع كبير فحسب، بل كان أيضا ذا قيمة ذاتية عظيمة. إذ أمدني بموضوعات للتفكير والتأمل»[1].

-**التأسيس للتفكير الجماعي بدل التفكير الفردي:** يتضمن القرآن الكريم والسنة الشريفة توجيهات للنظر في الصالح العام. وتقرر هذه التوجيهات مبدأ تبادل التأثر والتأثير في أية ظاهرة اجتماعية.[2]

-**التأسيس للتفكير السنني بدل التفكير الخرافي:** تجري عمليات الخلق والتردد بين عالمي الغيب والشهادة طبقا لسنن محكمة وقوانين دقيقة.[3] لأن فهم ومعرفة السنن الكونية والقوانين الطبيعية تساعد على فهم واكتشاف قواعد منهجية القرآن المعرفية.[4]

د-أنواع التفكير: يتميز التفكير في نظر الكيلاني إلى أنواع تتمثل في[5]:

-**التفكير المنطقي أو التحليلي:** النظر في معاني الرموز التي تدور حول العلائق والأسباب والنتائج مثل التفكير الرياضي، والتفكير الفلسفي، ويمارس عمله في ضوء مجموعة من القوانين والنظريات.

-**التفكير التجريبي:** النظر في ظواهر الكون، وتحديد العلائق بين الظواهر، والكشف عن القوانين التي تحكمها.

-**التفكير الأخلاقي:** يبحث في الأحكام المعيارية والتقريرات التي تفاضل بين المواقف والأعمال، ويُصدر أحكامه إزاءها من حيث سوءها وصلاحها، وخيرها أو شرها في ضوء مبادئ وعقائد معينة.

---

[1] برتراند راسل، في التربية، تر، سمير عبده، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، دط، دس، ص27.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، تطور مفهوم النظرية التربوية، مصدر سابق، ص46.

[3] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص284.

[4] طه جابر العلواني، إسلامية المعرفة بين الأمس واليوم، مرجع سابق، ص19.

[5] ماجد عرسان الكيلاني: أهداف التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص73.

-**التفكير الجمالي:** وهو يبحث في الأحكام الجمالية ويهتم بالتقريرات التي تفاضل بين المواقف والأعمال، ويُصدر أحكامه إزاءها من حيث جمالها وقبحها في ضوء معايير جمالية.

نخلص إلى القول، بأن ترسيخ الوعي بضرورة الاهتمام بالتربية الفكرية يمثل مدخلا من مداخل إصلاح الإنسان المعاصر لأن التربية الفكرية الحديثة بات دورها الرئيس هو تلقين الإنسان المتعلم مناهج التفكير الاستنباطية والاستقرائية المؤيدة بالأنموذج العلمي الوضعي والمنحصرة في عالم المحسوسات، في حين أن التربية الفكرية التي تقوم على التمييز والتروِّي والإعراض عن القبائح، وهي التي تقودنا إلى التربية الفعالة التي تمنح الإنسان المنهج، فالمنهج وتحصيل أدواته شرط ضروري لكل عملية تجديد حضاري، والتحقق بخصائص هذا المنهج يتطلب:

ضرورة تحقيق التكامل بين آيات الوحي وآيات الكون والأنفس شرط أساسي في العمل بمنهج المعرفة الإسلامي.

وحدة المعرفة الإنسانية، فالمعرفة في التربية الإسلامية وحدة واحدة من حيث وحدة المصدر وهو الخالق سبحانه وتعالى، وحدة الميدان وهو الخلق أو الوجود، ووحدة الغاية وهي معرفة الله.[1] وتكامل أدوات المعرفة (العقل-الوحي-الحواس) وهو وحده الذي يحقق الشهود المعرفي.

ثانيا: مشكلة تأصيل الأهداف التربوية:

يرتبط صياغة المناهج التربوية بصياغة الأهداف، وهنا تظهر أزمة التربية وهي أزمة نابعة من الأصل التربوي الذي يسبق الأهداف في دورة العملية التربوية يرتبط أساسا بأزمة فلسفة التربية، حيث تتمركز مظاهر الأزمة في: « مشكلة ماهية الأهداف الأساسية للتربية، ومشكلة أهداف تربية الفرد، ومشكلة التناقض بين أهداف تربية الفرد والأهداف الاجتماعية-

[1] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص262.

الاقتصادية، ومشكلة التناقض بين أهداف تربية الفرد والأهداف المتعلقة بالفضائل الأخلاقية»[1]. ندرك من خلال النص، أن الدافع إلى التأصيل هو افتقار التربية الحديثة في أنماطها المتجددة في العالمين الإسلامي والغربي إلى صياغة واضحة للأهداف التربوية. وللخروج من هذه الأزمة تحتاج إلى أصول محددة تتمثل في فلسفة تربوية شاملة واضحة تنبثق عن فلسفة كلية للإنسان والكون والحياة والمنشأ والمصير.فما هي الأهداف التي تنشدها فلسفة التربية الإسلامية من خلال العمل على تأصيلها؟

1- أزمة صياغة الأهداف في فلسفة التربية الإسلامية:

تكمن وظيفة فلسفة التربية في تقديم تصور حول العلاقة بين الأهداف والأغراض التربوية والمواقف التربوية المحددة والربط بينها لتوجيه قراراتنا، وهي تدفعنا لتحقيق تلك الأهداف.[2] لكن فلسفة التربية تصطدم بمشكلات معرفية وأخرى فكرية وثقافية تكشف عن فشل السياسات التربوية في تحديد جملة الأهداف التي ترمي إليها التربية منها:

عدم تحديد مفهوم محدد للتربية ينبثق من فلسفة كلية للحياة والإنسان والكون والمنشأ والمصير، لأن البحث في التربية يتضمن البحث في معناها[3].

سياسة العولمة المتبعة في العالم والتي تقوم في ممارساتها على الهيمنة والتبعية وبذلك تعمل على إعادة تشكيل التكوين الاجتماعي والثقافي والبيئي والتربوي والعقائدي والديني وهو ما يؤدي إلى التدمير النفسي ونشر الفساد والانتقاص من إنسانية الإنسان وتدمير هوية الشعوب[4]. فالعولمة التربوية هي أشد خطرا على الإنسان بالنظر إلى طبيعة تصوراتها وأفكارها التي تقوم بنشرها: «إن الإشكالية المستعصية في عولمة التربية القائمة في مجتمعات العالم المعاصر هي أن الأقطار الغنية التي تقود هذه العولمة هي غنية في علوم

[1] ماجد عرسان الكيلاني، أهداف التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص 18.

[2] محمد منير مرسي، فلسفة التربية، اتجاهاتها ومدارسها، مرجع سابق، ص46.

[3] ماجد عرسان الكيلاني، أهداف التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص23.

[4] ماجد عرسان الكيلاني، التربية والعولمة، (دمشق- سوريا)، مركز الناقد الثقافي، 2008، ص81.

وسائل الحياة ولكنها تعاني من فقر مجدب في علوم غايات الحياة، ولذلك فهي تستعمل هذه الوسائل لخدمة ضلالات فكرية. وعصبيات عرقية. وتلبية شهوات حسية. بينما يقف إلى جانبها مجتمعات غنية **بعلوم غايات الحياة**...ولكنها فقيرة جدا في **علوم وسائل الحياة** التي تحتاجها لإشاعة الغايات الإنسانية النبيلة».[1]

عدم وضوح الأهداف وانعدام الوسائل، فالأهداف التي ارتبطت بفلسفة التربية المعاصرة ونظمها تحصر أهداف الإنسان في إتقان مهارات العمل والإنتاج ولا تتسع للقيم العليا والتطلعات الإنسانية الرفيعة[2]. فارتباط الأهداف بالوسائل هو الذي يحدد الرؤية التي تنطلق منها التربية: « والوسائل والأهداف يمكن أن تدخل في علاقة مثمرة مع بعضها البعض. بحيث تقدم الوسائل الأدوات الفعالة لتحقيق الأهداف، وتقدم الأهداف البصيرة والدافع لاستخدام أفضل الوسائل. فالأغراض دون وسائل لتحقيقها نوع من الرؤية الباطلة، وقد تكون معوّقًا للانجاز. والموجهات دون أغراض ينقصها وضوح الرؤية. وتعتبر كل وسيلة غرضًا مباشراً»[3].

2- طبيعة الأهداف في فلسفة التربية الإسلامية

2-1-إخراج الفرد المسلم:

يعد إخراج الفرد المسلم أول أهداف التربية الإسلامية الذي يقوم على تحصيل العمل الصالح، لأنه: «علة الخلق والإيجاد، وهو مادة الابتلاء والاختبار في قاعة الحياة الدنيا وهو مقياس النجاح في الآخرة»[4]. يتكون العمل الصالح من ثلاث حلقات، عمل الإرادة، عمل الفكر، عمل الأعضاء. فالعمل الصالح: « يبدأ -خاطرة- في النفس حيث تتحرك الإرادة

[1] ماجد عرسان الكيلاني، العولمة والتربية، مصدر سابق، ص154.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، أهداف التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص23.

[3] فيليب.هـ فينكس، فلسفة التربية، ترجمة، محمد لبيب النجيحي، القاهرة، نيويورك، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، دط، دس، ص828.

[4] ماجد عرسان الكيلاني، أهداف التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص41.

نحو حاجة في لحظة معينة تحركًا ايجابيا أو سلبيا لإنجاز هدف معين. ثم يصبح -فكرة- حيث يتلقف العقل الخاطرة ويأخذها بالتحليل والتركيب والتقييم إلى أن يبلور مخططا كاملا لموضوع العمل، وطرائق تنفيذه وأدواته وزمنه ومكانه وغير ذلك.ثم يصبح-ممارسة- حيث ينتقل المخطط الفكري إلى الأعضاء لتحويله إلى ممارسات عملية»[1].

الهدف الأول من إعداد الفرد المسلم هو تعريف الإنسان بخالقه وبناء العلاقة بينهما على أساس من ربانية الخالق وعبودية المخلوق، وذلك لا يتحقق إلا إذا عملت التربية على الربط بين السلوك والاتجاه[2].

العمل على تغيير سلوك الفرد وتغيير اتجاهاته بحيث تنسجم مع أصول القرآن الكريم والسنة الشريفة وهذا كان سلوك الرسول صل الله عليه وسلم، لذا فان مقياس التفوق الحضاري: «لا يكمن في حجم الإنتاج الكمي بقدر ما يكمن في مدى (أخلاقية) الجماعة المتحضرة. وسعيها لخدمة الأهداف الإنسانية الشاملة.. ومقارنة ذلك بمعطيات الحضارة المعاصرة تتجاوز على مستوى الفكر والفلسفة حدود الموضوعية الشاملة، وتهبط كثيرًا عن أخلاقية الإنسان بما هو إنسان، فتنحصر أهدافها ومعطياتها في نطاق دولة أو عرق معين كما هو الحال عند (هيغل) أو طبقة معينة كما هو الحال عند (توينبي). هذا بينما تطرح الحضارة الإسلامية وحدها شعاراتها الإنسانية الشاملة الرحيبة المنبثقة عن قيم الحق والعدل التي صاغها القرآن الكريم»[3].

تدريب الفرد على مواجهة متطلبات الحياة المادية.خاصة في ظل سيطرة النزعة الاستهلاكية، فالمجتمع المعاصر عصفت به تيارات استنزفت قدراته الحياتية. لذا يجب أن نُذكر الإنسان بوظيفته وحقيقته التي سُلبت منه، والتي حددها روجيه جارودي في قوله: «إن

[1] ماجد عرسان الكيلاني، أهداف التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص41.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، تطور مفهوم النظرية التربوية، مصدر سابق، ص34.

[3] فؤاد محسن الرَّاوي، الفكر الإسلامي في مواجهة الفكر الغربي، مرجع سابق، ص 85.

الله-كما بيّن القرآن- لا يتوقف عن الخلق وإعادة الخلق، وانه أودع لدى الإنسان(كل إنسان)مهمة أنه خليفته من أجل أن يكمل خلقه»[1]

2-2- إخراج الأمة المسلمة:

يشكل مفهوم الأمة الإسلامية الهدف الأسمى للتربية الإسلامية لأن إخراج الأمة الإسلامية القائمة على روابط العقيدة الإسلامية وتشريعاتها العادلة، وإبراز أهمية إخراج هذه الأمة واعتبار الانتماء إليها كمال الدين ودليلا على صحة الإيمان. ولقد ذكر القرآن الكريم الروابط أو ما يسمى بشبكة العلاقات الاجتماعية التي عليها بناء هذه الأمة، ومن المهام التي تقع على عاتق هذه الأمة[2]:

-توجيه المسلمين إلى حمل الرسالة الإسلامية إلى العالم: «إن الإسلام يقوم نظام حضارته كله على الإيمان بالرسالة.. وان الإيمان حجر أساسي لنظام الأخلاق بكامله وهذا الحجر الأساسي شيء لا أساس له في الغرب»[3].

-غرس الإيمان بوحدة الإنسانية والمساواة بين البشر.

يتضح من خلال ما سبق، أن أهداف التربية الإسلامية تبدأ بالفرد وتنتهي بالمجتمع الإنساني عامة. وتبدأ بالحياة الدنيا وتنتهي بالآخرة بأسلوب متكامل ومتناسق. فإصلاح منهج الفكر هو السبيل إلى تحقيق الأهداف التربوية والمقاصد العليا للتربية الإسلامية، فكيف يمكن توظيف علم المقاصد في ترقية الإنسان؟ وكيف تُسهم النظرة المقاصدية في تحقيق أهداف التربية الإسلامية؟

[1] روجيه جارودي، كيف صنعنا القرن العشرين؟، ترجمة، ليلى حافظ، القاهرة، دار الشروق، ط2، 2001، ص32.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، تطور مفهوم النظرية التربوية، مصدر سابق، ص35.

[3] فؤاد محسن الرَّاوي، الفكر الإسلامي في مواجهة الفكر الغربي، مرجع سابق، ص86.

المبحث الثالث: التأصيل المقاصدي

إن المشروع التربوي الذي نرمي بعث أسسه ينظر إلى التربية على أنها مشروع أخلاقي، تتم عبر مراحل ومبرر ذلك التربية الإلهية للأنبياء والرسل، فلقد مرت بمراحل ولتأصيل ذلك نقرأ سيرة نبينا محمد(صل اللهم عليه وسلم) فلقد مرت بعثته رسولا وبشيرا ونذيرا للعالمين بمراحل تربوية متتالية شكلت وصقلت شخصيته لإعداده للوظيفة التي سيقوم بها، والبحث لا يسمح بالغوص في أعماق تلك السيرة النبوية الشريفة التي نستلهم منها العناصر التربوية الأساسية التي ساهمت في تكوينه لحمل لواء تلك الرسالة.* من هنا تتبلور النظرة المقاصدية في أبعادها التربوية والقيمية، وهو ما يضعنا أمام الإشكال التالي: ما العلاقة بين علم مقاصد الشريعة والتربية؟ كيف تساهم مقاصد الشريعة في تحديد الغايات الكبرى للتربية الإسلامية؟

أولا: أزمة القيم في التربية وضرورة ربط التربية بعلم المقاصد:

العمل يبحث عن ترسيخ منظومة قيمية في السلوك البشري، ولقد سعى الكيلاني إلى تقعيد وتأصيل مشروعه التربوي من خلال ربطه بعلم المقاصد، أي تأصيل المنهج، والرؤية والهدف والموضوع والحقيقة. وتبدو هذه المحاولة واضحة في البحث عن أصول هذه النظرية وصياغتها وفق الرؤية الحضارية والمنهجية الإسلامية. حيث قيل: «لا إصلاح يبدو ممكنا ويلوح في الأفق، ويكون إصلاحا جذريا إلا بإعادة بناء منظومة التعليم والتربية مجددا ضمن رؤية ومنهجية حضارية لا تقطع مع الرؤية إلى العالم المخصوصة، وتستهدف نظام قيم يخرج لنا النموذج الإبداعي والقيادي في مختلف المجالات المعرفية».[1]

إن دعوى ربط التربية بعلم المقاصد باتت اليوم ضرورية بشكل مُلِّح، فهي تضبط مجال الفعل والعمل التربوي بالاعتماد على العدة المنهجية الشاطبية في تأسيسه لعلم المقاصد.

---

* فلقد شهد الرسول صلى الله عليه وسلم(تربية جسدية–إرساله إلى البادية والرضاعة–تربية روحية–حادثة شق الصدر–تربية أخلاقية فلقد خاطبه الله تعالى بقوله"وانك لعلى خلق عظيم"–التربية السلوكية–إعادة بناء الكعبة الشريفة–التربية الاجتماعية–بناء الأمة الإسلامية بتوضيح معالم شبكة العلاقات الاجتماعية).

[1] عبد الرزاق بلعقروز، تأملات في مسائل حارقة، مرجع سابق، ص74.

وهي رؤية استقطبت العديد من المفكرين والفلاسفة أمثال طه عبد الرحمن في محاولته لتأصيل الأخلاق، والدعوى لتأسيس أخلاق عالمية جديدة، وابن عاشور ودعوته إلى بناء منظومة فقهية مقاصدية تُوَحِدُ التوجه الفكري في الخط الإسلامي. فالعلم بالمقاصد له دور كبير في بناء منظومة تربوية فاعلة تحقق المقاصد الكبرى.

وأسوة بهذا التَوُجه وهذه الحركية الفكرية تأتي هذه المحاولة بغرض تأصيل التربية وبعث منظومة قيمية تؤسس للمقاصد التربوية إثباتا لجدارة الشريعة الإسلامية وقدرة منظومتها التشريعية مقابل المنظومة التشريعية الغربية.فعلوم التربية من حيث جدراتها التي أهلتها اليوم لإعادة صياغة الواقع وبناءه وفق ما تتطلبه مقتضيات الوضع الراهن، ولعله يُشكِّل أول رهانات علاقة الفلسفة باليومي في ظلّ التغيُّرات المتسارعة التي فرضتها التحوُّلات الجيوسياسية والتي كشفت عن افتقارها إلى قيم التضامن والتعاون، وغياب الضمير الإنساني، ولعل أزمة العالم الأخلاقية أساسا التي كشف عنها الوباء العالمي "كورونا المستجّد"أو"**covid 19**" أكبر رهان على ضرورة بعث منظومة أخلاقية جديدة بمعالم تربوية قيمية. فالعالم في اللحظة الراهنة يستنجد، ولقد آن الأوان للإسلام أن يلعب الدور الحقيقي في مرافقة الإنسانية إلى إدراك تلك القيم التي أغفلتها مختلف الأنساق المعرفية: «إن مهمة الاستئناف الثقافي والحضاري التي شغلت العقل الإسلامي بآلياته العلمية والمعرفية، هي التي رسمت خارطة سبل إنشاء العلوم الإسلامية بخصائص مميزة، وأدوات مستقلة تستجيب للضرورات الداعية لفهم الذات الإنسانية، وفقه الحياة الكونية، وتفسير القضايا الكلية للعلاقة بين الإنسان والنص والوجود».[1]

[1]– الحسان شهيد، نشأة العلوم الإسلامية وتطورها تأسيس علم مقاصد الشريعة أنموذجا، إسلامية المعرفة، مرجع سابق، ص13.

1- في مفهوم علم مقاصد الشريعة:

أ- في مفهوم المقاصد:

يقول النجار: «مقصد الشيء أو الأمر هو ما من أجله وجد.أي الغاية والهدف والحكمة التي من أجلها وجد»[1]، وغاية البحث هو إدراك غاية وهدف التربية والوعي بالمقاصد الكلية التي ترمي إليها.

يعرفها الطاهر بن عاشور بقوله: «المعاني والحكم الملحوظة للشارع في جميع أحوال التشريع أو معظمها بحيث لا تختص ملاحظتها بالكون في نوع خاص من الأحكام الشريعة، فيدخل في هذا أوصاف الشريعة وغايتها العامة والمعاني التي لا يخلو التشريع عن ملاحظتها، ويدخل في هذا معان من الحكم ليست ملحوظة في سائر أنواع الأحكام ولكنها ملحوظة في أنواع كثيرة منها»[2]، لقد انفرد صاحب التعريف عن واضع العلم نفسه-علم المقاصد- بإيراد تعريف للمقاصد وهو عمل افتقد له المشروع الأصولي للشاطبي ذاته. أما علال الفاسي فيعرفه بقوله: «المراد بمقاصد الشريعة الغاية منها، والأسرار التي وضعها الشارع عند كل حكم من أحكامها»[3]. إن بالاهتمام بعلم المقاصد بغرض الوقوف على ما قصده الشارع من غايات في وضعه للشريعة بصفة كليَّة، وما تضمنته من أحكام تفصيلية، حتى يتم تنزيلها على واقع السلوك وبناء دائرة السلوك الإنسانة. أي تحديد: « معالم المنظومة السننية الكونية الكلية المتكاملة، التي جاء بها القرآن الكريم لتفسير وتأطير حركة الاستخلاف البشري في الأرض، بالشكل الذي يمكِّن الإنسان من فهم طبيعة وحركة الوجود الكوني عامة، وطبيعة وحركة الوجود البشري فيه خاصة».[4]

---

[1] الطيب برغوث، مدخل سنني إلى خريطة المقاصد الكلية في القرآن الكريم، مرجع سابق، ص31.

[2] نقلا عن، بوحناش نورة، مقاصد الشريعة عن الشاطبي وتأصيل الأخلاق في الفكر العربي الإسلامي، مرجع سابق، ص54، أنظر أيضا، عبد المجيد النجار: (مقاصد الشريعة بأبعاد جديدة، مرجع سابق، ص16.)

[3] نقلا عن، عبد المجيد النَّجار، مقاصد الشريعة بأبعاد جديدة، ص16.

[4] الطيب برغوث، مدخل سنني إلى خريطة المقاصد الكلية في القرآن الكريم، مرجع سابق، ص32.

أما أحمد الريسوني فيقول: «المقاصد جمع مقصد، والمراد بالمقصد هنا: المعنى والهدف والغرض الذي قصده الشارع، فهو مقصد له، وهو مقصود له أيضا».[1] معنى التربية التي جاءت في معنى الآية الكريمة ﴿ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣ ﴾ (العلق: 3) والغاية والهدف من التربية الإسلامية، والغرض من الرجوع إلى أصول الشريعة الإسلامية (القرآن–السنة). تلك المعاني التي سيبحثها هذا المبحث، منها تحديد معنى الشريعة.

ب– في مفهوم الشريعة:

يحدد الكيلاني الأصل اللغوي لمصطلح الشريعة بقوله: «إن الشرعة حسب المفتاح اللغوي– مشتقة من الفعل الثلاثي المجرد–شرع– أي ابتدأ. أما اصطلاحا.. قيمكن القول أن معنى الشرعة هو الأصول التي يشرع منها إنسان التربية الإسلامية في الفكر والتطبيق»[2]. والمقصود بمصطلح الشريعة هو: «مختلف الأوامر والنواهي الإلهية المتعلقة بالسلوك العملي من حياة الإنسان، في مقابل مفهوم العقيدة التي هي الأوامر والنواهي المتعلقة بالإيمان تصديقا بحقائق الغيب كما جاء بها الدين».[3] أو كما يقول السيد حسن نصر، الشريعة: «تتعلق بمجموعة من قوانين أخلاقية تشمل الإطار العام للحياة الدينية للمسلمين».[4]

الشريعة ليست قانونا مثبتا عينيا فحسب، بل هي مجموعة من القيم، وإطار عام لحياة المسلمين الدينية. والفقه: « معرفة الأحكام والقواعد العملية للشريعة عن طريق الرجوع إلى مصادرها الدقيقة»[5].

الارتباط بين الشريعة وحياة الإنسان دفع الكيلاني إلى الربط بين الشريعة والمنهاج، حيث يقول: أما الشريعة فهي: «الشرعة مضاف إليه المنهاج. والحكمة من تخصيص شرعة

[1] أحمد الريسوني، محاضرات في مقاصد الشريعة، دار الكلمة، القاهرة، ط3، 2014، ص9.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، مناهج التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص76.

[3] عبد المجيد النجار، مقاصد الشريعة بأبعاد جديدة، مرجع سابق، ص15.

[4] السيد حسين نصر، قلب الإسلام، القيم الخالدة من أجل الإنسانية، ترجمة، داخل الحمداني، بيروت، مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي، ط1، 2009، ص134.

[5] المرجع نفسه، ص134.

ومنهاجا لكل رسول...هي أن كل رسول جاء على رأس طور جديد من أطوار الحياة. ويحتاج هذا الطور إلى أصول ومناهج جديدة تختلف عن أصول ومناهج الطور الذي سبقه»[1]. هذا الربط هو الذي يضعنا أمام العلاقة العملية بين المقاصد والشريعة، وهي التي يتحدد محتواها من خلال الممارسة التربوية والقيم التي ترسخها التربية في السلوك وتربية الإرادة والفكر. فما المقصود بمقاصد الشريعة؟

ج-في مفهوم مقاصد الشريعة:

لقد نال هذا المفهوم من النقاش والدراسة لأهميته البالغة لكل مسلم مهما كان اختصاصه العلمي، وباختلاف نشاطه العملي: «ذلك لأنَّ كلٌّ مختص في علم من العلوم وكل مباشر لعمل من الأعمال ينبغي أن تكون آراؤه في اختصاصه وتطبيقاته في أعماله جارية وفق أحكام الشريعة، محققة لمقاصدها، وهو ما يقتضيه مبدأ الشمول الذي اختص به الإسلام، وإذن فان علمه بالمقاصد من شأنه أن يُرشِّدَ ما يكون له من نظر في علمه، وما يكون له من تطبيق في عمله ليصير كلُ ذلك موافقا للحكم الشرعي نتيجة ما حصل له من علم بالمقاصد»[2].

يعتقد النَّجار أن مصطلح مقاصد الشريعة ظلّ يتجه إلى تحديد مقاصد الأحكام المتعلقة بالسلوك دون تلك المتعلقة بالإيمان باعتبار أنَّها عقيدة وليست شريعة. والضرورة تقتضي أن يشمل كالأوامر والنواهي التي تصدر عن الله، فمقاصد الشريعة يجب أن يشمل كل مقاصد الدين عقيدة وشريعة.[3]

في سياق الفلسفة الائتمانية التي تتوسطُ بالقيم والمقاصد الإنسانية والعقلانية المؤيدة فان عقلانيتها لا تتوقف عن اعتبار المقاصد وسائل تسترشد بها ويتحدد معنى المقاصد في

---

[1] ماجد عرسان الكيلاني، مناهج التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص76.

[2] السيد حسين نصر، قلب الإسلام، القيم الخالدة من أجل الإنسانية، مرجع سابق، ص21.

[3] المرجع نفسه، ص17.

سياقها: «هي جملة المعاني الثابتة والشاملة التي تتبني عليها تكاليف الدين »[1]. وقد صنفها علماء الشريعة صنوفا عديدة منها: المقاصد الضرورية – المقاصد الحاجية- المقاصد التحْسينية. ويظهر أن مقاصد الدين هي أنفع المقاصد لأنها معان ثابتة وشاملة، وأجلب للنفع وأدفع للضرر من غيرها. لذا ينبغي للمتخلِّق أن يبصر المقاصد العليا والوسائل الناجعة لتحقيقها[2].

إذا كان الغرض من العمل بالمقاصد هو درء الانفصال بين الشرع والواقع فان التحقق بالعمل المقصدي هو الاجتهاد لاستخراج المعاني والمقاصد ليكون: «المقصد الأعظم من الشريعة هو جلب الصلاح ودرء المفاسد»[3].فإذا كان المقصد العام للشريعة الإسلامية هو تمكين الإنسان من تحقيق ما فيه خيره ومصلحته بتحقيق غاية وجوده وهي الخلافة في الأرض، وذلك بصلاح الذات الفردية والكيان، الاجتماعي بما يفضي إلى سعادته في الدنيا والآخرة، فالمقصد العام باعتقاد ابن عاشور هو التشريع بحفظ نظام الأمة واستدامة صلاحه بصلاح المهيمن عليه، وهو نوع الإنسان، ويشمل صلاحه صلاح عقله وصلاح عمله وصلاح ما بين يديه من موجودات العالم الذي يعيش فيه.[4] لذا تعمل فلسفة التربية الإسلامية عند الكيلاني على تحديد منظومة المقاصد التربوية وهي التي تبحث في طبيعة الإنسان ومحاولة فهمه لوضع المعايير القيمية التي تحكم سلوكه.

2-تأسيس فقه تربوي مقاصدي:

الغرض من ربط التربية بعلم المقاصد، وضع قاعدة منهجية أصولية وهي وجوب تحصيل الصلاح في الممارسة التربوية لبناء النظام الصالح والإنسان الصالح، حيث تظهر

[1] طه عبد الرحمن، سؤال الأخلاق، مرجع سابق، ص70.

[2] المرجع نفسه، ص70.

[3] عبد المجيد النجار، مقاصد الشريعة بأبعاد جديدة، مرجع سابق، ص 54.

[4] المرجع نفسه، ص17.

العلاقة المنهجية بين المقصد والمصلحة، وأثر هذه العلاقة في ترشيد السلوك.[1] فالشريعة الإسلامية باعتبارها كلاّ متكاملا إنما شرّعت لمقصد يتعلّق بتحقيق مصلحة الإنسان[2]. فكل العلوم التي يطلبها الإنسان يحكمها ناظم إنساني متكامل يحدد علاقة الإنسان مع الكون والوجود، والتي تنتهي أبعادها القصدية عند كليَّة العبادة "﴿ وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ﴿٥٦﴾ ﴾ (الذاريات-56). فحضور المرجعية أمر مركزي في بناء منظومة القيم، إذ أنها هي: «التي تُحدد المفهوم وتعمل على ترسيخه في المجتمع وهي الإطار الذي يحكم أي منظومة تربوية تعمل على نقل القيم وترسيخها في نفوس الناشئة»[3].

العلاقة التاريخية بين النص والتأسيس للسلوك، تشير إلى أن ضبط وتوجيه السلوك الإنساني هي الدائرة الأولى التي شرَّع لها النص. وهي دعوى لها جذورها في التاريخ. وفي سبيل ذلك تنبَّهَ الكيلاني إلى ضرورة بناء **فقه تربوي:** « يستهدف توضيح المقاصد والغايات النهائية للتربية، وتوضيح طرق البحث والتربية الموصلة إلى هذه المقاصد، وتوضيح المعايير التي يحكُمُ بها على هذه القضايا كُلِّها، ثُمَّ إقامة علاقات المُتعلِّم بالوجود والمحيط طبقا لذلك كلِّه».[4]

يعتمد بناء هذا الفقه على تكامل مظاهر الوجود، والتي تحدد المقاصد والغايات النهائية للتربية. ويؤسس لفهم السنن التي يجب أن يرسخها الفعل التربوي في منظومة القيم السلوكية، وتحقيق وظيفية المعرفة التي تعمل على تعميق الوعي الحضاري.كل ذلك، عندما: «يتحول إلى تطبيقات عملية تشيع في حياة الناس تتكون الثقافة الإسلامية وتقوم الحضارة الإسلامية بصورتها الشاملة الكاملة، ويصبح لها خصائصها المميزة في ميادين الفكر والقيم والعادات والتقاليد والنظم وأنماط الفن وطرائق الحياة والمعاملات الاجتماعية والعلاقات الإنسانية،

[1] عبد المجيد النجار، مقاصد الشريعة بأبعاد جديدة، مرجع سابق، ص16.

[2] المرجع نفسه، ص27.

[3] خالد الصمدي، بلال التليدي، القيم الإسلامية في المنظومة التربوية، مرجع سابق، ص160.

[4] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص72.

وتتجسد عقيدة التوحيد في ذلك كله وتعطي الفرد المسلم والمجتمع الإسلامي طابعهما الخاص»[1]. ويستهدف أولا تحديد منظومة المقاصد التربوية، والعمل على تفعيلها في العمل التربوي، فما هي منظومة المقاصد القيمية والتربوية ؟ وكيف يمكن تفعيلها في الفعل التربوي؟

ثانيا: منظومة المقاصد القيمية والتربوية:

الغرض من التأصيل المقاصدي البحث في الغايات والمقاصد التي تهدف إليها نظرية التربية الإسلامية، وأن أفعال الإنسان كلها أفعال خلُقية تُحقق مقاصد خلقية ابتداءً أو انتهاءً. فكل فعل وسيلة تحقق مقصدا أو قيمة والأخذ بالمقاصد هو القادر على أن يطهرنا من آثار النمط المعرفي الغربي، والقادر أيضا على ترسيخ مبدأ الربط بين العلم والأخلاق، والوصل بين العقل والغيب، وهي من آفات التربية الحديثة التي وقعت في الفصل بينها.

1-منظومة القيم المقاصدية:

أ-**مقصد التوحيد:** يؤكد الشاطبي أن: « التعبد لله هو المقصود من العلم، أي بناء الذهنية الإسلامية على مبدأ التوحيد المعرفي المُتأتي من التوحيد الإيماني، ودفع قدرات الإنسان المعرفية في اتجاه واحد وهو ما جعلها تتجه إلى الله الواحد في كل ما تروم من الحقيقة»[2]. لقوله تعالى: « ﴿ قُلْ هُوَ ٱللَّهُ أَحَدٌ ۝١ ٱللَّهُ ٱلصَّمَدُ ۝٢ لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ ۝٣ وَلَمْ يَكُن لَّهُۥ كُفُوًا أَحَدٌۢ ۝٤ ﴾ (الاخلاص)، وقوله أيضا: ﴿ ذَٰلِكُمُ ٱللَّهُ رَبُّكُمْ ۖ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ۖ خَٰلِقُ كُلِّ شَىْءٍ فَٱعْبُدُوهُ ۚ وَهُوَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ وَكِيلٌ ۝١٠٢ ﴾ (الأنعام: 102). فهو:

[1] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص296.

[2] شهيد الحسان، نشأة العلوم الإسلامية وتطورها، تأسيس علم مقاصد الشريعة، أنموذجا، إسلامية المعرفة، ع 65، (1432هـ-2011م)، ص23.

«حق الله تعالى على عباده أن يؤمنوا بواحديَّته ووحدانيته، وتفرده في ذاته وصفاته وأفعاله»[1].

فهذا المبدأ يجب أن يطبع الحياة كلها فكرا ووجدانا وسلوكا، وهي العقيدة التي يجب أن تترجم منهج التفكير الذي ينظّم المعارف الإسلامية. ولقد سبق وان انتهج المسلمين منهج التوحيد في بناء حضارتهم في سابق عهدهم وقد عبّر عن ذلك النجّار في قوله: «ولمّا تشبّع المسلمون بعقيدة التوحيد انطلقوا في حركة تحضّرهم يبنون معارفهم الكونية والإنسانية بمنهج فكري توحيدي... لتنشأ... حركة العلوم الإسلامية وتتطوّر منظومة بسلك يوحدّها جميعا في سياق الغرض الديني الذي به نشأت وتطورت أساسا من أسس الانجاز الخلافي في الأرض. ويتبين هذا المنهج التوحيدي جليّا من خلال كلّ من العلوم التي أنشأها المسلمون إنشاء، والعلوم التي اقتبسوها من الكسب الإنساني السابق وأدخلوها في دائرة الثقافة الإسلامية».[2]

التوحيد هو العنصر الآخر الذي يدخل في تكوين الذات الإنسانية فضلا عن ما يحقق ماهيته من صفات مادية جسمية، وأخرى روحية كالعقل والفكر والتمييز. فالاعتراف بالإلوهية والوحدانية عنصر أساسي في تكوين الإنسان، وهذا ما يترتب عنه ضرورة مراعاته: «إن شهادة الإنسان بوحدانية الله تعالى في أصل خلقته التي فطر عليها تصبح إذن في العقيدة الإسلامية عنصرا أساسيا من عناصر الماهية، بل لعلّها تكون أهم عنصرا من تلك العناصر، فحقيقة الماهية الإنسانية تتقوّم إذن بمعرفة الله والإذعان لوحدانيته كمكوّن من مكوناتها، مثلما تتقوّم بالعقل والفكر والتميّز وسائر عناصرها التي بها كان الإنسان إنسانا ولم يكن شيئا آخر من سائر الموجودات»[3]. فهو المبدأ الأساسي في تحقيق الرؤية الكونية،

[1] طه جابر العلواني، الجمع بين القراءتين، مرجع سابق، ص37.

[2] عبد المجيد النجار، فقه التحضّر الإسلامي، مرجع سابق، ص66.

[3] عبد المجيد النجار، مبدأ الإنسان، مرجع سابق، ص41.

لأنه: «هو الإجابة الكونية الفطرية السوية للبعد الروحي للإنسان في فهم ذاته مبتدأً ومآلاً، وهو سقف المنطق الإنساني في فهم أبعاد الحياة، والوجود، وما وراء الوجود ».[1]

التحقق بالتوحيد هو المحك الذي يفصل بين الحيوانية والإنسانية. وهو المعيار الذي اعتمدته الحضارة الإسلامية التي: «قامت على فكرة تمحيض الحياة الإنسانية كلها للإله الواحد، حيث جاءت هذه الحضارة مطبوعة بطابع التوحيد في علومها وفنونها وعمرانها المدني وقيمها الأخلاقية والاجتماعية»[2].

التوحيد الذي مصدره الفكرة الدينية هو العامل الضروري في بناء الحضارة ونشوءها. ويقع في النفوس موقع الدافع والفاعلية للانجاز الحضاري: « إن العقيدة الإسلامية التي هي الفكرة الدافعة للتحضّر تنبني على أساس التوحيد، فهو عمودها الذي يقوم بها جميعا. والأركان الجامعة للتوحيد هي الإيمان بوحدانية الله تعالى ذاتا وصفات، ومبدأ في الخلق، ومدبرا للكون، وحاكما في حياة الناس ومعبودا لهم، ومنتهى لكل الكائنات في المصير»[3].

ب-مقصد التزكية:

لقد تمت الإشارة في أكثر من موضع في هذه الأطروحة لمفهوم التزكية وخصائصها وميدانها، وسيتم الاقتصار -في هذا المبحث- الحديث عن التزكية كمقصد أساسي من مقاصد فلسفة التربية الإسلامية، فالتزكية موضوعها الإنسان جسدا وروحا، لأنها القضية الأساسية التي يبحثها منهجها، وهي هدف العمران في الإصلاح ووسيلته، فهي أساس البناء الاجتماعي والعمران البشري. فهي: « المؤهل الأساسي والشامل الذي يجعل الإنسان قادرًا على القيام بمهام الاستخلاف، وأداء الأمانة والوفاء بعهده تعالى واعمار الأرض ووراثتها في الدنيا»[4]

[1] عبد الحميد أبو سليمان، الرؤية الكونية القرآنية الحضارية، مرجع سابق، ص115.

[2] عبد المجيد النجار، فقه التحضّر الإسلامي، مرجع سابق، ص28.

[3] المرجع نفسه، ص 64.

[4] طه جابر العلواني، الجمع بين القراءتين، مرجع سابق، ص37.

تعدُ التزكية مفهوما ومقصدا أساسيا في منظومة القيم الحاكمة والتي تشمل: (التوحيد- التزكية- العمران). فطاعة الله ووحدانيته والإقرار بالعبودية له وتوظيف طاقاته العلمية والعملية في اعمار الكون وبناء الحضارة، وترقية الحياة البشرية، يتحقق به مقصد التزكية تطهيرا وتنمية لنفسه وماله وعلاقاته. ولقد ورد لفظ القرآن الكريم كمقصد أساسي من مقاصد الوحي في عديد الآيات القرآنية.

لا تقف دلالة مصطلح التزكية القرآني عند مقاصد الوحي في بناء الأمة وتكوينها، بل تمتد لتشمل الفرد الإنساني، لأن محور التزكية هو الوجدان الإنساني الذي يكون موضوعا للتربية والتنمية.[1]

يقودنا هذا التحليل، إلى اعتبار التزكية هي التربية. فالكتاب هو القرآن الكريم والحكمة تنزيل نبوي لهذه المفاهيم القرآنية، أي أنها منهج للتربية والسلوك لتقديم إنسان متكامل إلى المجتمع يستطيع تحقيق ذاته.

ج-**مقصد العمران:** تحقيق العبودية لله لا يتم إلا بعمران الأرض والانتفاع بما سخرّه الله فيها، فالعبودية لله وتوحيده ليس فعلا منعزلا تسخير الأرض لخدمة الإنسان: « والمراد من العمل ما يتعلّق بما على الأرض من العمران، وأحسنُه أَنفعُه للناس وأرضاه لله بشكره».[2] فتحقيق الخلافة لله ينطلق من تعمير الأرض، لقوله تعالى: «﴿ إِنَّا جَعَلْنَا مَا عَلَى ٱلْأَرْضِ زِينَةً لَّهَا لِنَبْلُوَهُمْ أَيُّهُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا ۝٧ ﴾ (الكهف: 7) فالوعي بمنظومة سنن آفاق الكون يسمح بتسخيرها لتلبية متطلبات حياته الضرورية والحاجية.

العمران هو: « مجال التجلي الفعلي للمقتضيات الفكرية والروحية والسلوكية والاجتماعية للعبودية من جهة، واحة لانجاز مهمة الخلافة في الأرض من جهة أخرى ».[3]ولقد ساهم ابن

[1] فتحي حسن الملكاوي، محاضرة عن مفهوم التزكية في القرآن، مركز الدراسات المعرفية، الموسم الثقافي(2008-2009)، في(19-11-2008)، ص2.

[2] الطيب برغوث، مدخل سنني إلى خريطة المقاصد الكلية في القرآن الكريم، مرجع سابق، ص84.

[3] الطيب برغوث، مدخل سنني إلى النظرية الكليّة في فقه العمران الحضاري في ضوء القرآن الكريم، مرجع سابق، ص80.

خلدون في بلورة فقه العمران الذي انحرف عن قواعده وأهميته الفكر الإسلامي المعاصر، وأغفل المسلم المعاصر قيمة التأثير الذي اكتشفه ابن خلدون: « من أثر الطبائع والأحوال وفهم الاجتماع الإنساني إلى تحويل هذه المؤثرات والمفاهيم إلى آليات عمل ومشاريع بناء وعمارة للأرض تساهم في صوغ فعلٍ إنساني يتجاوز انحطاط الواقع وغموض المستقبل»[1].

الهدف من ترسيخ القول بفقه العمران كمنظومة فكرية مقاصدية تُحدد سلوك الإنسان المسلم في تحقيق مقصد التعمير والاستخلاف.وهو نوع من الفقه الغائب التي غَفِلَ عنها الفكر الإسلامي المعاصر الذي يُمكن أن يقوده إلى عمارة الأرض وبنائها، وتأسيس نهضة مدنية لمجتمعاتها، ولا يتحقق ذلك المقصد: «إلا بإعادة الربط بين الفقه الحامل للعمل والمفهوم المجتمعي المبيِّن لطريق العمل الصحيح من خلال إدراك طبيعة التغيير وفهم مجالات الإصلاح المنشود والعمران الحضاري المطلوب وفق كل الأحوال والظروف التي يعيشها الفرد المسلم في العصر الحاضر»[2].

إن هذه القيم العليا(التوحيد والتزكية والعمران) هي المقاصد العليا التي كانت موضوعا للقرآن الكريم، لأن بلوغ هذه المقاصد هو تحقيق للمقصد الأعلى وهو الاستخلاف الذي يُشكل محور وجود الإنسان وغايته.

د-مقصد الاستخلاف: يعتبر المقصد الأول من مقاصد الشريعة وهو مرتبطا بتحقيق الإنسان غاية الخلافة في الأرض من خلال بعديه الفردي والاجتماعي، فالإنسان هو خليفة الله لقوله تعالى: ﴿ وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً ۖ قَالُوٓاْ أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ ٱلدِّمَآءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ ۖ قَالَ إِنِّيٓ أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ ﴿٣٠﴾ ﴾ (البقرة 30). فالخلافة إنما هي خلافة عن الله تعالى بتطبيق أوامره ونواهيه على مسرح الكون، وفعل الاستخلاف هو عمارة الأرض وإصلاحها لا إفسادها، واكتشاف قوانينها بغرض

[1] مسفر بن علي القحطاني، الوعي الحضاري، مقاربات مقاصدية لفقه العمران الإسلامي، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، www.almawred.biz.

[2] مسفر بن علي القحطاني، الوعي الحضاري، مقاربات مقاصدية لفقه العمران الإسلامي، مرجع سابق.

تسخيرها لخدمة الإنسان. فالخلافة هي المهمة التي خُلِق من أجلها الإنسان: « وهذه الخلافة في الأرض هي خلافة الإنسان عن الله ليقوم بتنفيذ مراده في إقامة الحياة على الأرض»[1]. فالإنسان خُلِق لأداء وظيفة محددة وهي العبادة، وبمقتضى تلك الوظيفة تتحقق على خط العبودية عقيدة الخلافة، إن: «مهمة الخلافة بذلك تدفع بالإنسان إلى الاستثمار المادي للكون في أعلى درجاته لتحقيق الرفاه وإحكام السيادة على الأرض، ولكن ذلك كله يندرج ضمن الوجهة إلى الله بتحرّي مراده وامتثال أمره».[2]

الاستخلاف هو قدرة الإنسان على التصرُّف في عالمه للتعبير عن إرادته والحصول على حاجاته، هو فطرة وطبع وإرادة تحمل في طياتها تكريم الإنسان، فهو يُعبر عن طبيعة الإنسان وما فُطر عليه من صفات وقدرات، جعلته يتميز عن غيره من الكائنات بقدرته على تسخير الكون.

المقصد الأعلى للشريعة الإسلامية هو تمكين الإنسان من تحقيق ما فيه خيره ومصلحته بتحقيق غاية وجوده وهي الخلافة في الأرض، فالمسوّغ الأوّل لوجود الإنسان هو أن يدرك أنه خليفة الله في الأرض. ويتفق ذلك مع ما حدده ابن عاشور في قوله: «إن المقصد العام من التشريع فيها هو حفظ نظام الأمة واستدامة صلاحه بصلاح المهيمن عليه وهو نوع الإنسان، ويشمل صلاحه صلاح عقله وصلاح عمله وصلاح مابين يديه من موجودات العالم الذي يعيش فيه»[3].

الاستخلاف الإنساني وعد الهي في السنن الحضارية، بتمثل الإنسان للشروط الإيمانية وما يستتبعها من لواحق العمل المرتبط بالقيم الصالحة الذي نشهده في الأرض وبين الناس، وهو المقصد الأسمى من تفعيل القيم العملية للإنسان في الوجود. والحضارة في المنظور القرآني: « تتجه دوما نحو هذا الأفق الروحاني الأخلاقي المتسامي، الذي يصبغ حركة

[1] عبد المجيد النجار، فقه التحضّر الإسلامي، مرجع سابق، ص51.

[2] المرجع نفسه، ص52.

[3] عبد المجيد النّجار، مقاصد الشريعة بأبعاد جديدة، مرجع سابق، ص17.

العبادة والعمران الحضاري البشري بجمالية روحية وأخلاقية شاملة وعميقة، تشع بالرحمة على كل المخلوقات الكونية ذات العلاقة بالخلافة الإنسانية في الأرض»[1].

ر–**مقصد حفظ البيئة:** إن من أخطر الأزمات التي تهدد بقاء الإنسان واستمراره على سطح الأرض، أزمة البيئة التي باتت تُنذِرُ بانقراض الحياة، وفقدان الذوق الجمالي. لذلك جاء في الترغيب القرآني ضرورة الارتفاق الكوني بمراعاة قوانين الطبيعة، فالإسلام يحث على ضرورة تحقيق التوازن بين تطور المجتمعات الإنسانية واتخاذ الوسائل لتحقيق مقاصد الحياة في البيئات الطبيعية التي تسكنها تلك المجتمعات. أي أن الإسلام يضبط التصور العقدي لعلاقة الإنسان بالبيئة، فكلاً من الإنسان والبيئة خُلقا وفق نظام مُعين ولحكمة محددة ولتحقيق وظائف معينة، وبدون فهم تلك العقيدة تختل هذه العلاقة[2].

وبحفظ البيئة تتحقق علاقة الإنسان بالكون عن طريق الارتفاق والتعمير، وعلاقته بالله فهو خليفته في الأرض. فحين تُعرف حقائق البيئة فإن نفعا روحيا عظيما يحصل من ذلك بالإضافة إلى النفع المادي، ومنه أنّ تلك المعرفة تشيع في النفس الطمأنينة والأمن إزاء البيئة، إذ حينما تُعرف الأسباب التركيبية للطبيعة البيئية والأسباب القانونية لسيرورتها يتحقق الاستنفاع بها.[3] في هذا الوجه من السعي المعرفي نفع روحي للإنسان، إذ به ترتقي الذات الإنسانية إلى أفق عليا تتجاوز به الأفق المادي إلى وجود روحاني يرتبط بالمطلق.

فالتربية البيئية من المنظور الإسلامي هي: «مجموع العمليات والأنشطة التي تؤدي إلى تنمية الهداية والإدراك للمعايير الإسلامية الحاكمة لعلاقة الإنسان بالبيئة الكلية ومكوناتها، وما يتضمنه ذلك من التوعية بالمسؤوليات والأدوار، وتنمية الاتجاهات والسلوكيات الفردية والجماعية بصدد البيئة ومشكلاتها في إطار معايير التوحيد والاستخلاف».[4]

---

[1] الطيب برغوث، مدخل سنني إلى النظرية الكلية في فقه العمران الحضاري، مرجع سابق، ص51.

[2] محمد السيد أرناؤوط، الإسلام والتربية البيئية، (الجيزة–مصر)، دار الأمل للنشر والتوزيع، ط1، 2000، ص87.

[3] عبد المجيد النّجار، قضايا البيئة من منظور إسلامي، قطر، مركز البحوث والدراسات، ط2، 2004، ص224.

[4] محمد السيد أرناؤوط، الاسلام والتربية البيئية، مرجع سابق، ص145.

كما هو واضح فان علم مقاصد الشريعة لا ينفصل عن موضوع المعرفة في الفكر التربوي للكيلاني وعن المقاصد والغايات التي حددها في منظومته المقاصدية، فمظاهر العبادة السابقة تنتهي إلى تحقيق مقاصد معينة، بعد أن عرض مختلف القيم التي يسعى الإنسان إلى تحصيلها على معول النقد الابستمولوجي، فالقيم التربوية كانت موضوع أشكلة ومفهمة نحو إبداع وإنتاج منهج تربوي قيمي يوازن بين المظاهر المختلفة لمقصد العبودية ونتائج ذلك على تنمية السلوك الإنساني وإخراج النموذج المنشود، ومن آثار ذلك:

–المظهر الشعائري: التوازن النفسي.

–المظهر الاجتماعي: التطبيق العملي.

–المظهر الكوني: القناعة العقلية.

التكامل بين هذه المظاهر الثلاثة يُولِدُ اليقين في النفوس والاستقامة في السلوك والعلاقات، والتأكيد على ضرورة ربط السلوك التربوي بمنظومة القيم والمقاصد.والتي تُحدد موجِّهات السلوك، وبعث فاعلية الفرد في المجتمع الذي يعيش فيه. والسبيل إلى تحصيل ذلك هو التزكية، فالذي زكَّى نفسه هو الذي اختار لها الكمال ودفع عنها الرذائل ... فتزكية النفس هي إحدى السبل المعنوية إلى تقويمها لتقدر على أداء مهمتها[1]. لقوله تعالى"﴿ قَدۡ أَفۡلَحَ مَن زَكَّىٰهَا ۝٩ وَقَدۡ خَابَ مَن دَسَّىٰهَا ۝١٠ ﴾(الشمس: 9–10)

إذن، تتحدد المقاصد عند الكيلاني بوصفها الأهداف الأساسية للنظرية التربوية وتُشكِّلُ العنصر الثاني من عناصرها وبواسطتها يتحقق الجمع بين المستوى النظري والعملي في هذه النظرية حيث تنقسم من حيث مستوياتها إلى الأهداف الأغراض أو المقاصد العليا(التوحيد–التزكية –الرقي بالنوع الإنساني–وحفظ بقاء النوع الإنساني)، والأهداف الوسائل وهي التي

[1] –عبد المجيد النجار، مقاصد الشريعة بأبعاد جديدة، مرجع سابق، ص123.

تشتمل على الوسائل والأدوات الفعالة لتحقيق الأغراض أو المعادلات العلمية أو ما يُسمى بالأعمال المعادلة للأفكار[1].

2- منظومة المقاصد التربوية:

لقد اعتمد الكيلاني في تصنيف المقاصد التربوية على النص القرآني ولقد اجتهدنا في تحديد الدائرة المقاصدية التي اعتمدها، فقد يكون معروفا لدى الكثير إن تصنيف المقاصد عرف اختلافا وتطورا من عصر إلى آخر ومن شخص إلى آخر ولعل أهمها ما حدده الشاطبي ثم في العصر الحديث ابن عاشور وغيره، وحتى يكون لعملنا أهمية عملية التزمنا التصنيف العملي وطرحنا بذلك التصنيف المجرّد للغاية التي نرجو بلوغها: «فقد جاءت الشريعة تقصد إلى تحقيق مصلحة الإنسان في دوائر واسعة تبتدئ بقيمة وجوده والغاية من حياته باعتباره نوعا وتمرّ وبوجوده فردا، وبوجوده مجتمعا، لتنتهي إلى وجوده كائنا في محيط مادّي»[2]. حيث اعتنى الكيلاني بمنظومة القيم والمقاصد التربوية، ويظهر ذلك في اهتمامه بمفهوم المثل الأعلى*. فالمثل الأعلى هو الذي يمدُّ الإنسان بالأهداف التي يعيش من أجلها ويمنح الأمة مبررات وجودها، ووفقا لذلك يمكن تحديد تلك المقاصد التربوية في المستويات التالية:

أ-**بقاء النوع الإنساني:** ويُشكِّلُ مقصدا ضروريا من مقاصد الشريعة والذي يتمثل في حفظ إنسانية الإنسان بعناصرها المختلفة. وتأتي أهمية هذا المقصد خاصة في عصرنا بالنظر لما يتعرض له الإنسان ف: «الإنسان يتعرّض لانتهاكات قاسية في عناصر كثيرة من العناصر المكوِّنة لمعنى الإنسانية...»[3]. والحياة الحضارية الحديثة أنهكت الإنسان وكان

---

[1] ماجد عرسان الكيلاني، النظرية التربوية معناها ومكوناتها، مصدر سابق، ص11.

[2] عبد المجيد النجار، فقه التحضّر الإسلامي، مرجع سابق، ص55.

* المثل الأعلى: يعرف بأنه نموذج الحياة المعنوية والمادية التي يُراد للإنسان المتعلم أن يحياها، وللأمة أن تعيش طبقا لها في ضوء علاقات كل منهما بالمنشأ والكون والإنسان والحياة والمصير(أنظر: ماجد عرسان الكيلاني، النظرية التربوية معناها مكوناتها، مصدر سابق، ص 17)

[3] عبد المجيد النجار، فقه التحضّر الإسلامي، مرجع سابق، ص51.

من نتائجها الدمار الشامل الذي يهدد مصير البشرية، ولقد بدأت البشرية تحصدُ نتائج أفعالها مع بداية القرن الحادي والعشرين، حيث حصد الوباء الغامض حياة الآلاف من الأشخاص عبر العالم، وهذا على سبيل الحصر: «فنحن، ابتداء من الآن، في مجتمع تتضاعف فيه مخاطر جديدة، مرتبطة بحوادث تقنية من كل نوع كتحطّم الطائرات وحوادث السيّارات والغرق المكثّف للسّفن والمخاطر التي تُسبّبها المركزيات النوويّة السلميّة وخاصّة الخطر القاتل للإنسانية بمضاعفة الأسلحة النوويّة»[1].

حفظ إنسانيّة الإنسان إنَّما يكون بحفظ مقوِّماتها التي تُشكِّل حقيقتها، وهذه المقوِّمات هي في معرض تعدّدها تجتمع عند ما يكون به الإنسان إنسانا في بعديه المادّي والروحي على حدّ سواء وذلك بحفظ الفطرة* الإنسانية[2].

حفظ بقاء الإنسان هي أن يُحسن أن يعيش، وأن يعيش لا تعني أن يكون على قيد الحياة: «فأَنْ نبقى أحياء إنّما هو أَنْ نعيشَ حياة دونية ونُحرم من المتع التي توفّرها الحياة، ونلبّي بصعوبة حاجات أوليّة وغذائيّةً ونعجز عن تحقيق طموحاتنا الخاصّة. أَنْ نعيشَ، خلافا للبقاء على قيد الحياة، تعني القدرة على إثراء خصالنا واستعداداتنا الخاصة»[3]. هذا هو الغرض الأساسي من حفظ النوع البشري وهو من أهم مقاصد الشريعة، والذي جعله الكيلاني من أهم الأسس التي تقوم عليه نظريته في التربية وفي تأصيلها. فمصير الجنس البشريّ

[1] ادغار موران: تعليم الحياة بيان لتغيير التربية، مرجع سابق، ص26.

* الفطرة: الخلقة أي النظام الذي أوجده، الله في كلّ مخلوق، ففطرة الإنسان هي ما فُطر–أي ما خُلق–عليه الإنسان ظاهرا وباطنا، أي جسدا وعقلا، أي البنية التي خُلق عليها في بعديها المادّي والروحي(أنظر عبد المجيد النجار، مقاصد الشريعة الإسلامية، مرجع سابق، ص87). وهي جملة القيم المثلى التي استمدّها الإنسان من الخير الأسمى، أنظر: (طه عبد الرحمن، تعددية القيم،: ما مداها؟ وما حدودها؟ مراكش، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ط1، 2001، ص51).

[2] عبد المجيد النجار، مقاصد الشريعة بأبعاد جديدة، مرجع سابق، ص86.

[3] ادغار موران، تعليم الحياة، مرجع سابق، ص28.

يخصّ الكوكب كلّه وهو المقصد الذي أغفلته جلّ النظريات التربويّة الحديثة والمعاصرة فالاعتراف بالهويّة الأرضيّة التي أصبحت ضروريّة لكلّ واحد منّا وللجميع. [1]

تحقيق هذا المقصد يتطلب من الإنسان المسلم أن يطرح مشكلاته بمنطق البقاء لا بمنطق القوّة: « فنحن المجتمعات المتخلفة، وخصوصا نحن المسلمين، يجب عليه أن يطرح المشكلات بمنطق البقاء لأننا بحاجة إلى رفع مستوى بقائنا، إلى مستوى الحضارة »[2]. والعمل بهذا المنطق يسمح لنا أن نرفع مستوانا إلى مستوى الحضارة.

وحفظ كرامة الإنسان مقصد هام لحفظ إنسانية الإنسان والغرض منه تكريم الإنسان بتحقيق الوعي بذاته وما يكشف عنه من إيمان بقيمته، والنظر إلى الطبيعة ومكوّناتها على أنها مُسخّرة من أجله.[3]

ب-**الرُّقي بالنوع البشري:** ما من شك أنّ الحفاظ على النوع البشري والرُّقي به من الضرورات التي حثت عليها الشريعة، وبتطور الحضارة وانتهاكاتها في حق الإنسان، فأصبح من الضروري الحفاظ على سلامته وحيويته وقدرته كمجتمع ونوع، وأن يُمدَّ بأسباب العطاء والتعمير: «فالقضية عن المجتمع الإنساني ليست قضية حفظ النوع، لأن التناسل قد وفرته الحياة الطبيعية، فالإنسان يعيش لأهداف أخرى، والمجتمع الإنساني يقرر فكرته في مستوى آخر ليس مستوى البقاء، ولكن مستوى تطور النوع ورقيه، هذه هي حقيقة المجتمع التي ينبني عليها كيانه»[4].

تحقيق هذا المقصد الأعلى من مقاصد التربية يكشف عن الغايات والأهداف التي ترمي إليها هذه النظرية والهدف من التأصيل الذي لا يجعل أهداف الحياة مقصورة على الحياة الدنيا بل هي تمتد إلى ما بعد الحياة، وهي الحقيقة التي نصَّ عليها الشرع: « فإن المجتمع

[1] ادغار موران، تعليم الحياة، مرجع سابق، ص129.

[2] مالك بن نبي، دور المسلم ورسالته، مرجع سابق، ص41.

[3] عبد المجيد النجار، مقاصد الشريعة بأبعاد جديدة، مرجع سابق، ص98.

[4] مالك بن نبي، تأملات، مرجع سابق، ص158.

هو اليوم أشدّ ما يكون حاجة إلى التشريع بالنظر إلى تعقّد مهامّه وتوسّعها من جهة، وتكاثر الأخطار التي تهدده من جهة أخرى، ولذلك فانّه من الواجب أن يتجه الفكر المقاصدي إلى أن يجعل حفظ المجتمع مقصدا مستقلا من المقاصد الضرورية للشريعة الإسلامية»[1]. فالمقصد الأول للشريعة الإسلامية هو خدمة الإنسان وتحقيق خُلُق الإنسانية في تعامل الأشخاص والأمم بعضهم مع بعض، والقيام بواجبات النهوض بالإنسانية.

الإنسان -كما ذهب إلى ذلك الراغب الأصفهاني- لا تحصُلُ له الإنسانية إلا بقدر ما تحصل له العبادة التي من أجلها خُلق فمن تمام القيام بالعبادة يستكمل الإنسان إنسانيته، أي ماهيته التي بها يكون إنسانا، والتي هي أساس التكليف بالدين، فالرقي بالنوع الإنساني يحقق: «التعادل في كيان الفرد بين قدراته المختلفة، بحيث تُرقّى هذه القدرات على قانون دقيق من التوازن بينها، فيكون ارتقاء الكيان الإنساني ارتقاء تتكامل فيه على خط العبودية لله كل قوى الإنسان وملكاته دون ميل لبعضها على حساب بعض.ولهذا القوام في ترقّي الفرد تحققات متعددة تحصل في ذات الفرد بالمجاهدة المستمرة حتى تصبح للإنسان حالا راسخة يمارس بها الحياة كلها». [2]

يتبين من التحليل السابق، أن الترقي هو المقصد الذي يحقق الاستخلاف لله ومعنى التعبد له. وهذا الترقي حتى يبلغ معناه الحقيقي يكون على مستويات، حيث يبدأ من الفرد: «بتنمية الفرد لقدراته الذاتية تنمية مستمرة كل قدرة بحسب طبيعتها: فالروح تنميتها بتطبيعها على الفضيلة والخير، ورقيّها يقاس بدرجة تطبّعها على ذلك.والعقل تنميته تكون باقداره على الوصول إلى الحقّ عند النظر في موضوعات المعرفة الغيبية والمادية، ورقيه يقاس بمدى قدرته على ذلك. والحواس تنميتها بإكسابها القوّة في إدراك المحسوسات من جهة، وفي أداء المنجزات العملية من جهة أخرى، ورقيّها يقاس بما تبلغه من درجة في ذلك»[3].

[1] عبد المجيد النجار، مقاصد الشريعة بأبعاد جديدة، مرجع سابق، ص53.

[2] عبد المجيد النجار، فقه التحضّر الإسلامي، مرجع سابق، ص54.

[3] المرجع نفسه، ص53.

ثالثا: تفعيل المقاصد في العمل التربوي:

هنا تبرز علاقة المقاصد بالقيم، فالمقاصد لا تتحقق إلا إذا فُعِّلت القيم في دائرة العلاقات الإنسانية، لذا كان العمل على صياغة نظام للقيم جديد يؤسس للنموذج القيمي المنشود. فالعمل التربوي في ظلِّ المقاصد، يُؤكد بقوة على العلاقة المفهومية والمعرفية بين المقاصد بما أنها هي القيم من جهة والأخلاق كطرح معرفي من جهة أخرى. فهي نظر في معايير الفعل الحاكمة على الفعل التربوي وتوجيهه نحو غايات النص والرؤية المقاصدية ترتبط بمقاصد التجديد الاجتماعي والحضاري في كيان الأمة. فعلم المقاصد ينطلق من فرضية أساسية هي عصمة السلوك من الوقوع في الفساد. وذلك بالنظر إلى الصلة الجامعة بين العلم والعمل في النص المؤسس لمطلب التأصيل[1].

1- مفهوم القيم:

حدد طه عبد الرحمن مفهوم القيمة في عمل خاص. بمعناه: « لفظ القيمة اسم هيئة يدل على قدر الشيء أو مقداره، ويدل في الاصطلاح، على معان مختلفة بحسب المجالات التي يَرِدُ فيها استعمالا يزيد أو ينقص عن الاستعمال العادي. ففي مجال الفلسفة الذي يعنينا تفيد القيمة المعنى الخلُقي الذي يستحق أن يتطلع إليه المرء بكليته ويجتهدَ في الإتيان بأفعاله على مقتضاه[2]. ونجد في هذا المعنى المُراد من تحديد الكيلاني لمفهوم القيمة. حيث يُعرفها بالقول:

القيم هي: «محكات ومقاييس يحكم بها على التطبيقات العملية لتفاصيل العلاقات القائمة بين عناصر الوجود الخمسة*... في ضوء سلّم الحاجات الإنسانية التي تتوزع بين

[1] بوحناش نورة، مقاصد الشريعة عند الشاطبي، مرجع سابق، ص16.

[2] طه عبد الرحمن، تعددية القيم: ما مداها؟ وما حدودها؟ مراكش، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ط1، 2001، ص11.

* تتمثل في العلاقات الخمس وهي: العبودية- التسخير- العدل والإحسان- الابتلاء- المسؤولية والجزاء. أنظر(ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص85 ومافوقها.)

الحد الأدنى -حد الحاجات الجسدية-والحد الأعلى- حد الحاجة إلى تحقيق الذات»[1]. وتعريفه يتأسس على خلفية معرفية. فالقيم: «معايير عقلية ووجدانية تستند إلى مرجعية حضارية، تمكن صاحبها من الاختيار بإرادة حرة واعية وبصورة متكررة نشاطا إنسانيا يتسق فيه الفكر والقول والفعل، يُرجحه على ما عداه من أنشطة بديلة متاحة فيستغرق فيه ويسعد له، ويحتمل فيه ومن أجله أكثر مما يحتمل في غيره دون انتظار لمنفعة ذاتية».[2]

والقيم عند علماء الاجتماع والتربية في ما ذهب إليه الكيلاني هي: « محكات ومقاييس نحكم بها على الأفكار والأشخاص والأشياء والأعمال والموضوعات والمواقف الفردية والجماعية من حيث حسنها وقيمتها والرغبة بها، أو من حيث سوءها وعدم قيمتها وكراهيتها، أو في منزلة معينة ما بين هذين الحدين»[3].

من هنا، يظهر أن القيم تعمل بوعي أو بدون وعي كجزء من المؤثرات التربوية والاجتماعية في سلوك الإنسان والقرارات التي يتخذها والمنجزات التي ينجزها. فالقيم تلعب دورا هاما في تحديد مستقبل أي مجتمع حيث يقول الكيلاني: « يعتمد مستقبل أي مجتمع على القيم التي يختارها أكثر من اعتماده على تقدم التكنولوجيا. ويشير تحليل الثقافات والتشكيل الاجتماعي للشخصية الإنسانية إلى أن القيم تؤثر في أدق وظائف الثقافة ابتداء من استعمالات التكنولوجيا حتى متطلبات الأداء الوظيفي والمشاركة الاجتماعية. ولقد زادت أهمية القيم ودور التربية في تشكيلها وإشاعتها في عالمنا»[4].

ويتوقف هذا الدور الذي تلعبة القيم في التربية على طبيعة مصدرها: «تحقيق الحاجة إلى معرفة صحيحة بمحتوى القيم الأخلاقية المنشودة، حيث يتميز المصدر الإسلامي بأنّه

[1] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص337.

[2] خالد الصمدي، بلال تليدي القيم الإسلامية في المنظومة التربوية دراسة للقيم الإسلامية وآليات تعزيزها، إسلامية المعرفة، السنة السادسة عشرة، ع64، 2011

[3] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص337.

[4] المصدر نفسه، ص338.

يمدنا بالقواعد الأخلاقية، ونماذج للسلوك محددة تشمل ميادين السلوك عامة».[1]وهذا ما يؤكد أهمية البحث في القيم نظرا لمكانتها ودورها في الاجتماع الإنساني خاصة في ظل العقلنة التي مُورست على الفكر الإنساني وهو ما أدى إلى إفراز نظام من القيم شكل سطوة على العقل البشري ومبرر ذلك كما يعتقد طه عبد الرحمن هو عقلنة العالم كما جاء في قوله: «...أصبح الإنسان الحديث قادرا على معرفة العالم والتنبؤ بأحواله وإخضاعه لغاياته، لكن، مع اتساع واشتداد هذه العقلنة من جهة واضمحلال أثر التوحيد الذي جاء به الدين المسيحي من جهة ثانية...يلزم من هذا أن تقدم العقل، بدل أن يُفضي الى تمكُنه، أفضى على العكس من ذلك، إلى تسيُّبه...وتمثل هذا التسيُّب أو الانحلال في ظهور قيم متعددة يصادم بعضها بعضا، ولا تهمنا هذه المفارقة بعينها بقدر ما يهمنا السبب الذي كان من ورائها، وهو أن الغلو في العقلنة أدى إلى التعارض بين عقل الإنسان ودين التوحيد، ومن ثم أدى إلى السقوط في شرك جديد هو شرك القيم»[2]. أي أن الفصل بين العقل والدين وعقلنة العالم أدى إلى الوقوع في فخ جديد ساهم بشكل أو بآخر في تفكيك الإنسان واستهلاك إنسانيته.

2-طبيعة القيم التربوية في منظومة الكيلاني المعرفية:

القيم هي العصب المتين الذي يُنظِّم حياة الإنسان بضبط وتوجيه سلوكه، فهي التي تُقرر نوع حلقة الفكر، وحلقة الإرادة.من حيث أنها تفكير في تحديد حاجات الإنسان والبحث عن مصدرها بغرض تلبيتها وإشباعها. وهي تخضع لنمط من القيم المعيارية، لأنها في ضوء هذا: « المعيار تقرر الوسائل الصائبة من الخاطئة، والحلال من الحرام، والمشروعة من المخالفة، وهكذا تعاليم الأديان السماوية تتدرج تحت هذا النوع المعياري من القيم». [3] هذا الواقع هو الذي دفع الكيلاني إلى تحديد الدين الإسلامي كمصدر للقيم، والعمل على تقديم تصنيف إسلامي للقيم بالرجوع إلى الآيات العشرون التي تبتدئ بها سورة البقرة. فتعدد ألفاظ

[1] ماجد عرسان الكيلاني، اتجاهات معاصرة في التربية الأخلاقية، مصدر سابق، ص100.

[2] طه عبد الرحمن، تعددية القيم، ما مداها؟ وما حدودها؟ مرجع سابق، ص18.

[3] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص339.

المتقين والكافرين والمنافقين، حيث لاحظ: « أسلوب قرآني يتكرر في أكثر من موضع ليشير إلى الأفكار والقيم من خلال آثارها في النفوس وثمراتها الحسية في سلوك البشر وواقعهم وهذه الأصناف الثلاثة من القيم تنمو وتشيع حسب البيئات الثقافية والاجتماعية التي تفرزها المجتمعات البشرية»[1].ووفقا لهذا الطرح فان نمط القيم التي تبني إنسان التربية الإسلامية وتعمل على إخراجه هي قيم التقوى فهي محور القيم جميعا وأساس العدل في المجتمعات، فما هو معيار التصنيف الإسلامي للقيم الذي اعتمده الكيلاني:

2-1-قيم التقوى:

التقوى لغة تعني: اتقاء الانحراف عن الصواب واتقاء الوقوع في الخطأ.وتشير في هذا البحث إلى: «المعايير والمقاييس التي يتبناها إنسان التربية الإسلامية -لاتقاء الاصطدام بالقوانين الإلهية-أو السنن حسب التعبير القرآني-التي توجه نموذج العلاقات التي حددتها فلسفة التربية الإسلامية لإنسانها مع الله والكون والإنسان والحياة والآخرة... وتكون محصلة هذه الأشكال من الاتقاء هي بقاء النوع البشري ورقيه وهي الغاية النهائية لفلسفة التربية الإسلامية».[2]

تعمل قيم التقوى على توجيه مسيرة التطور الإنساني المُوازي للتطوُّر الكوني وإرشادها لتمنع كل ما يؤدي إلى الاصطدام بالقوانين والسنن الإلهية التي تنظم هذه المسيرة أو يؤدي إلى سقوط أحد من أفرادها. وذلك من خلال صياغة العلاقات بين إنسان التربية الإسلامية وبين الخالق والكون والإنسان والحياة والآخرة بما يُناسب الطور الجديد، ثم تربية هذا الإنسان وتدريبه على ممارسة هذه العلاقات الجديدة. [3]

إن التربية على التقوى يرتبط بالدور الحيوي للإرادة، فالتقوى تمثل الطاقة الروحية الواعية وهي القيمة الإنسانية التي تُرسِخُ مفهوم الإنسانية فيه، وترشيد فعل الإرادة إلى أداء الفاعلية.

[1] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص348.

[2] المصدر نفسه، ص349.

[3] المصدر نفسه، ص385.

فالطاقة الروحية الواعية الموصولة بسنن التسخير، هي منبع الإرادة المتوازنة التي تشكِّل القوة الحقيقية للإنسان، وقد نبه القرآن إلى الدور الحيوي الجذري للإرادة، عندما ركزّ كثيرا على مفهوم التقوى، باعتبارها طاقة روحية واعية».[1]

يتقرر لدى الكيلاني أن المحور الرئيسي لقيم التقوى هو العدل الاجتماعي والاقتصادي، لذا فان العدل هو علة إرسال الرسل، وتبرز أهمية محور العدل أنه يُجسد قيم التقوى في واقع حياتي محسوس. وبذلك تتحقق الغاية الأولى لفلسفة التربية الإسلامية وهي بقاء النوع البشري مما يعين الإنسان على مواصلة السير لتحقيق الغاية الثانية وهي -رقيّ النوع البشري-الذي يحققه المظهر الديني-أي عبادة الله وشكره-[2] وتتدرج فيم التقوى في مستويات تتمثل في:

2-2-مستويات قيم التقوى:

أ-**قيم الإسلام**: لا تختلف قيم الإسلام عن قيم التقوى وتمثّل الحد الأدنى في سلّم القيم، وهي التي توجه سلوك المبتدئين في التربية الإسلامية. فالتقوى: « باعتبارها مفهوما حضاريا شاملا يتصل بوقاية الجهد الإنساني من كل ما يعرضه للاختلال وتضاؤل الفعالية، يحتل فيه البعد الروحي مكانة محورية، كما يدل على ذلك ربطها بالقلب الذي جعله الله تعالى مقر الإيمان والكفر، ومنبع العواطف والمشاعر والإيرادات الموجهة لسلوك الإنسان».[3] والمقصد الأساسي الذي تعمل على تحقيقه قيم الإسلام هو الحفاظ على بقاء النوع البشري، وسلامة النوع البشري من الأذى والضرر داخل أمة الإسلام. حيث يُدرب: «المتعلم على تطويع أركانه وأعضائه الجسدية فيما يتفق مع الأخلاق الإسلامية في ميدان التزكية ويتم تدريبه على المهنة والمهارات المناسبة في ميدان الحكمة»[4].

---

[1] الطيب برغوث، التجديد الحضاري والعمق الإنساني للإنسان، مرجع سابق، ص59.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص350.

[3] الطيب برغوث ، التجديد الحضاري والعمق الإنساني للإنسان، مرجع سابق، ص47.

[4] ماجد عرسان الكيلاني، تطور مفهوم النظرية التربوية، مصدر سابق، ص 262.

ب: قيم الإيمان: معلوم أن الإيمان محله القلب كما هو محل لكل المعاني البَاطِنَة، ومنها العقل. والأفعال القلبية لا تنفك تُصاحبها المقاصد الإيمانية. ومن حيث الغرض المقاصدي الذي تعمل على تحقيقه قيم الإيمان لا يختلف عن مقاصد وغايات قيم الإسلام. حيث يقدم للمتعلم في هذه المرحلة: «التفسيرات والتدريبات العقلية التي تزوده بالقناعات الوجدانية والعقلية، وتحدد قيم الإيمان: «علاقات الأفراد والجماعات داخل أمة المؤمنين على أساس من الروابط الفكرية والوعي بعلاقات الإنسان بالخالق والكون والإنسان والحياة والآخرة. وبذلك تمنح أمة المؤمنين ثقافتها المميزة، ويكون من ثمراتها الإسهام في تحقيق هدف بقاء النوع البشري في الإطار الإنساني الواسع»[1].

ج-قيم الإحسان: تظهر قيمة هذا المبدأ في الدين الإسلامي وفي كل الفلسفات التي تنطلق منه، فعنصر الإحسان يرتبط في فكر مالك بن نبي بالعنصر الجمالي الذي يُحددُ النزعات النفسية داخل شخصية الفرد، فهو يُكوِّنُ منظومة الأحكام القيمية للذات، ويشكّل الإطار الاجتماعي لأذواقنا: « ففي مرتبة الإحسان من سلَّم القيم، أو الفضائل يُمارس الفرد علاقاته الاجتماعية مع الناس والخلق على اعتبار أنه يتعامل مع الله لا مع النَّاس والخلق»[2]، فالإحسان هو أن يُقدم الفرد المصلحة الإنسانية على المصلحة الخاصة، ولا يتحقق الإحسان إلا بالعدل.[3]

الإطار الحضاري بكل محتوياته متصل بذوق الجمال، بل إن الجمال أو الإحسان هو الإطار الذي تتكون فيه أية حضارة.[4] وهذه القيم ترفع المقصد الأول لفلسفة التربية الإسلامية، وهو الرُّقي بالنوع البشري. فهي تدور حول العلاقات المستقبلية التي يراد من التربية الإسلامية أن تربي -إنسانها-عليها حين تتطلع إلى تحقيق الهدف الثاني من أهداف

[1] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص355.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، اتجاهات معاصرة في التربية الأخلاقية، مصدر سابق، ص108.

[3] طه عبد الرحمن، الحق الإسلامي في الاختلاف الفكري، مرجع سابق، ص233.

[4] مالك بن نبي، شروط النهضة، مرجع سابق، ص94.

فلسفة التربية الإسلامية–الرقيّ بالنوع البشري–وهي تمثّل الحد الأعلى لقيم التقوى. ويتم من خلالها تدريب المتعلم على: «استنباط سنن الوجود وقوانين الخلق من خلال التطبيقات العلمية والعقلية والعملية»[1]. فالتربية الإسلامية تتدرج ب: «المتعلم من الظواهر حتى يقف على حقائق الأمور ويصبح كل ما في الآفاق والأنفس شواهد تجعله يعبد الله كأنه يراه»[2]. فالإحسان هو: « دفع بحركة الخيرية في حياة الأفراد والمجتمع إلى مستويات أكثر عمقا وأخلاقية وجمالية وروحانية وفعالية، وتناغما مع نواظم السننية الكونية».[3]

ويتأكد مما سبق، أن فعل المعرفة يقترن في الدين: « ببلوغ درجة الإحسان وهو مبدأ إيماني، يحقق المعرفة الربّانية. وهذا مايميّز نمط هذه المعرفة التربوية أنها تعمل لبلوغ هدف واضح، فهي معرفة تقتضي أفعالا وأعمالا من العبادة لله تعالى بوصفها شرطا لإمكانية بلوغ تلك المعرفة، فانه يلزم عن ذلك أن تلك الأعمال والأفعال تصبح ضرورية حتى يمكن للإنسان تلقي تلك المعرفة. وهذا يشمل المعرفة بأساسيات الإسلام: (الإسلام–والإيمان والإحسان) وبأركانه وإدراك معانيها ومقاصدها، وفهمها فهما صحيحا وتطبيقها تطبيقا سليما في الحياة والممارسة اليومية»[4]. فالاحسان هو مبلغ التربية ومقصدها في سلوك القيمي للانسان المسلم.

فالسُّلم القيمي عند الكيلاني يربط القيم من حيث هي مقاصد عليا ترفع الإنسانية إلى الإنسانية والعالمية، وتبتعد به في نفس الوقت عن البهيمية وهي مستوى يجعل القيم في خدمة الإنسان، ويكشف هذا التصوُّر أن مقياس القيم يتحدد: «في إمكانها أن تحقق انسجامًا

[1] ماجد عرسان الكيلاني، تطور مفهوم النظرية التربوية، مصدر سابق، ص262.

[2] المصدر نفسه، ص262.

[3] الطيب برغوث، مدخل سنني إلى النظرية الكلية في فقه العمران الحضاري، مرجع سابق، ص50.

[4] سيد محمد نقيب العطّاس، مداخلات فلسفية في الإسلام والعلمانية، مرجع سابق، ص166.

في الحياة، وذلك بشرط، إذا تماشت هذه القيم مع الرغبات والميول بحدودها القصوى...ويستند الإنسانيون* في حل أية مشكلة أخلاقية تواجههم، إلى العقل الذي يعتمد في حلها على الطريقة العلمية»[1].

هذه المقاصد لا تتحقق إلا إذا فُعِلَّتْ القيم في دائرة العلاقات الإنسانية. وتؤتي ثمارها عندما يعتمد إنسان التربية الإسلامية روح النقد الذاتي، وممارسة المناهج التربوية كالمنهج التزكوي، المُؤدي إلى اكتشاف النقص والانحراف ودعم الترقِّي في كافة مظاهر الحياة.وحين تبلغ القيم هذا المستوى من النفع للناس والخلق عند المسرات، والنقد الذاتي عند التحديات تبلغ الإنسانية درجة "**الرُّقي الإنساني**" في الانجاز والعلاقات، وتبرُزُ حضارة العلم والإيمان[2]. إشاعة هذه القيم هو الكفيل بضمان مصادر العيش وهو ما يحقق المقاصد العليا لفلسفة التربية الإسلامية.

التكامل بين هذه القيم يُحقق الترابط بين الجوانب الدنيوية لحياة الإنسان وغاياته في الحياة الأُخروية، وتتحقق الروحانية التي تنبعث منها كل القيم التي يرتقي بها الإنسان إلى مراتب الكمال، ما يحقق للإنسان الانخراط في عملية تربوية راسخة وشاملة تقتضي تعبدا مكثَّفًا وتخلُقًا متواصلا لتجديد الإنسان في كليته حتى يصير، الإنسان ربانيا يحيا من أجل الآجل وفي سبيل الآخرين لا في سبيل الذات[3]. وتساهم هذه القيم بالرُّقي بالسلُّم الحضاري، لأنها تُشكِّلُ في ذاتها قيم الولاء للأفكار والمبادئ، والولاء لقيم التحرُّر الوجداني والعدل

* **Humanity** :هي نزعة فلسفية ظهرت ردّ فعل على مذاهب التصوف والزهد، النازعة إلى إنكار الذات الإنسانية، وهي في الوقت ذاته نزعة فيها ثقة برغبات الإنسان وحقه في التمتع بالحياة.. وتعتقد أن الأشياء الجيدة في الحياة هي التي تنبع من الغرائز التي تتحقق خصوبتها في نمو العلاقات الإنسانية. أنظر: (محمد جلوب الفرحان، الخطاب الفلسفي التربوي الغربي، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، ط1، دس، ص 92).

[1] محمد جلوب الفرحان، الخطاب الفلسفي التربوي الغربي، مرجع سابق، ص101.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص384.

[3] طه عبد الرحمن، الحداثة والمقاومة، معهد المعارف الحكمية للدراسات الدينية والفلسفية، ط1، 2007، ص59.

الاجتماعي. لا لقيم الولاء للأشخاص والرموز التي تقع خارج الواقع الزمني والمكاني للاجتماع البشري وهذا ما تولدُّه قيم النفاق*.[1]

2-3-قيم النفاق:

لغة: «النفاق من نفق وهو مشتق من النفق أو السرب وهو جحر حيوان اليربوع الذي يحتوي على باب للدخول وآخر للخروج، وهو عند المفسرين إظهار الإسلام وإضمار الكفر».[2] ويقدم الكيلاني توصيفا للمنافق يعتمد على التصوير الواقعي، فهو: « النفاق إشارة إلى معيار قيمي يتعامل بالأفكار وأنماط السلوك والعلاقات كما يتعامل التاجر الفاجر بالعملات المالية. فهو ينفق الأفكار الإيمانية ونماذج السلوك الصالح أمام من يسره رؤيتها، وينفق أفكار الكفر ونماذج السلوك الفاسد أمام من يشتهي حدوثها...»[3].

2-4-قيم الكفر:

الكفر هو: تغطية الشيء وستره، أو كتم الحق مع العلم به[4]. ويصف الكيلاني قيم الكفر بأنها: «حالة نفسية تعتري الإنسان الكافر فتصرفه عن الحق والإيمان عن قصد وعمد. وهو يشير إلى نوع من المعايير التي يتبناها الإنسان الكافر لتحديد علاقاته بالإنسان والحياة والكون ثم التغاضي عن علاقته بالنشأة والمصير، وحجبها وإخفاؤها وعدم إعطائها أي نوع من الاهتمام والبحث والدراسة»[5]، فهي تجعل الإنسان في صدام دائم مع سنن الوجود.

---

* قيم النفاق والكفر تحول الجماهير من الولاء للأفكار والمبادئ التي تتمحور حولها قيم التقوى إلى الولاء للأشخاص والرموز التي تقع خارج الواقع الزمني والمكاني للاجتماع البشري، أنظر (ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص366).

[1] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص366.

[2] المصدر نفسه، ص377.

[3] المصدر نفسه، ص377.

[4] المصدر نفسه، ص362.

[5] المصدر نفسه، ص362.

ما يلاحظ على تصنيف الكيلاني للقيم التربوية وهي في روحها قيم إيمانية، وبغرض فتح أفاق الطور الجديد (البناء الحضاري)، يجب العمل على تبني نوع خاص من القيم وهي قيم التقوى المتشبِّعة بشيوع العدل بين الأفراد تشكِّلُ مركز الاجتماع الإنساني، وبناء فقه تربوي، مع تنظيم شبكة العلاقات الاجتماعية: « وأهمية -قيم التقوى-أنها تحدد للأفراد والجماعات مقاييس السلوك الصائب والعلاقات السليمة في كافة ميادين الحياة وتجعل الإنسان منسجما مع قوانين الوجود في فكره ومشاعره وسلوكه وهي تجعل المجتمع المسلم متوازنا مع مسيرة التطور في نشاطاته ومساراته»[1]. وأي انحراف عن اعتناق قيم التقوى والانزلاق عن العمل والتدرج في مستوياتها يؤدي إلى الوقوع في ممارسة قيم الكفر والنفاق، وما يترتب عنه من زوال العدل ويسود بذلك الاختلال الاجتماعي والاقتصادي.

لذا تبحث نظرية التربية الإسلامية عن بناء نظام قيم جديد يهيئ النفوس لاعتناق قيم التقوى، وصياغة نموذج القيم المنشود، وإحكام بلورته وتجسيده في حياة الأفراد، رغم أن الصراع بين قيم التقوى وقيم الكفر والنفاق سيبدأ يشتَّد بمجرد دخول الإنسان طور عالمي جديد[2].وبلورة قيم جديدة تتناسب وهذا الطور، وهو ما يقتضي ضرورة إحداث تطابق بين عمل التربية ومؤسساتها وميدان القيم: «فالتقدم العلمي والتكنولوجي وما ينتجه من أساليب ووسائل ومؤسسات له دور فعَّال في ميدان القيم وتطويرها».[3]

تبني الأساليب التربوية العلمية في تجديد القيم وتدعيمها بدل التعسف والإلزام القسري، حيث يتم معالجة القيم السلبية بوسائل العلم والتربية القائمة على الدراسة والمعالجة السليمة، واللجوء إلى استخدام منهج التوبة*. ولتحقيق هذه الغايات، لابد من توظيف العلم في خدمة قيم وأخلاق جديدة وهو ما يتطلب تطوير هذه الأفكار والطرائق بمفاهيم جديدة عن العلاقات

[1] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص360.

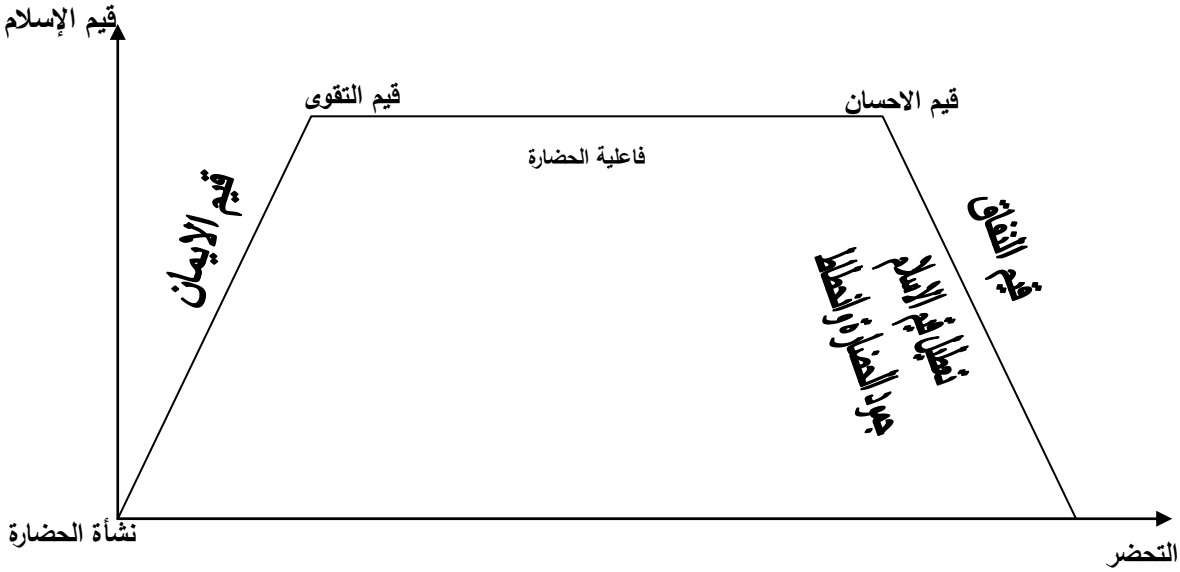
[2] المصدر نفسه، ص396.

[3] المصدر نفسه، ص410.

* هي عملية مراجعة وتقويم مستمرة هدفها تجفيف القيم السلبية وإيقاف الممارسات المنبثقة عنها والعمل على التوجيه إلى القيم المرغوبة. انظر(ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، ص416)

الإنسانية وأهداف الاجتماع البشري.[1] فالوظيفة التي على العلم أن يُتممها هي تفتيح عين العقل لرؤية الحقائق واضحة ونتائج تجارب أي فرد في متناول كل إنسان، وعليه نهائيًّا وفلسفيًا يكون العلم هو العضو العامل في التقدم الاجتماعي العام[2].

يمكن القول بناء على ما سبق، أن دراسة الكيلاني في ميدان القيم دراسة جديدة ومكمّلة لحقل الأبحاث في هذا المجال. وتضيف الكثير من الأفكار لأطروحة القيم خاصة في ميدان فلسفة التربية الإسلامية، أهمها ربط القيم بالمقاصد في الحقل التربوي.



3-التربية على القيم:

إن أزمة القيم هي خلاصة حتمية لمسار التعقيل الذي انطلق منذ النهضة، وتعمق في زمان الأنوار، ليخلص إلى مفردة الموت المزدوج موت الإله ثم موت الإنسان، وهذا ما حدث خاصة في المجتمع الليبرالي أين أصبح تعليم القيم عبر الصيرورة الكلاسيكية للتربية المجتمعية. يعني الإخلال بالكرامة، بما أن مجمل القيم الأخلاقية هي قضية شخصية، تحكمها قيم الفردانية والاستقلالية. فكان كل ذلك مُبرِراً لطرح السؤال التالي من طرف جيروم بندي: القيم إلى أين؟ يجيب صاحب السؤال: « إن تفكيرنا اليوم يندرج إذن في سياق عام

[1] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص416.

[2] جون ديوي، رسالة في فلسفة التربية الحديثة، تر، احسان أحمد القوصى، مطبعة المعارف، مصر، 1928، ص46.

ومحدّد في آن. من الضروري وأكثر من أي وقت مضى، أن نتبنّى منهجا أخلاقيا مرتكزًا على قيم تسعى لبناء عالم أكثر عدلاً، وأكثر تضامنا، عالم يحتضن الجميع وتسوده الحرية والمساواة والسلام وعدم التمييز واحترام التنوع والاعتراف بغنى كل الحضارات والتنوع خلاّق».[1]

إن تراجع الأخلاق وانحلالها في الأنساق الاجتماعية المعاصرة يكشف عن ضعف البنية النفسية والأخلاقية للمجتمعات المعاصرة، ومؤشر يُنذِرُ بزوالها، حيث انحصر دور التربية الحديثة والمعاصرة، لانحصار دور القيم التي تعمل على ترسيخها. وبمجرد أن عصفت أزمة القيم بالوجود الإنساني، تزعزعت أركان التربية والأخلاق معا فالمجتمعات المعاصرة اليوم تعيش أزمة قيم عصفت بأركان الإنسانية: «إنها أزمة قيم، إذ تحيا الإنسانية الراهنة تعاكسًا في ممارستها الوجودية، فإلى جانب التقدم التقنو علمي الذي حصّلَّ ذروته، تبدو للعيان تلك الأزمة التي تجتازها على صعيد القيم، فيتم الحديث عن أزمة للقيم وعن أفول لها، بل ونهاية للأخلاق تعني نهاية مسؤولية الإنسان على القيم بحيث يخشى كثير من المراقبين انحطاط كل ما يعطي معنى عميقا لأعمالنا ولحياتنا، فلم تعد الحياة المادية التي هي الشغل الشاغل للإنسانية تأبه بالقيم، ولم تعد التربية المجتمعية ناجعة في استمرار القيم من الآباء إلى الأبناء». [2]

ويستدل صاحب كتاب القيم إلى أين؟ بتفوق الحضارة الإسلامية ببناء نظام من القيم يقوم على الاختلاف والتنوع وقبول الآخر: « في الماضي أثبتت الأندلس، سيما في العصر الذهبي للخلافة في قرطبة، إمكانية بناء ثقافة متألقة، انطلاقا من تعدد الهويات...وكذلك بفضل القيم التي كانت تتقاسمها مختلف مكوّنات المجتمع في حينه»[3].

---

[1] جيروم بندي، القيم إلى أين؟، ترجمة، زهيدة درويش جبور وجان جبور، مراجعة، عبد الرزاق، الحليوي، (قرطاج- تونس)، المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون- بيت الحكمة-، دط، 2005، ص28.

[2] نورة بوحناش، مابعد الأخلاق، الخلاصة الابستمولوجية والممارسة الأنطولوجية، نماء، دورية لعلوم الوحي والدراسات الانسانية، ع(4-5)، خريف2017-شتاء2018، مرجع سابق، ص134.

[3] جيروم بندي، القيم الى أين؟ مرجع سابق، ص28.

فالقيم لا ترتبط إلّا بما هو إنساني، ففي ظلِّ الواقع الراهن فقدت كل قدرة لها للتأثير على السلوك. [1] لذا كان لزاما أن تكون المرجعية التي نعتمدها في التربية على القيم: «المرجعية الحضارية للأمة المستندة إلى أصولها النظرية من القرآن والسنة والاجتهاد المنفتح على الايجابي في كل الثقافات والحضارات الإنسانية»[2].

فالاهتمام بإعادة النظر في النظم القيمية القائمة أضحى رهانا يجب أن تبذل في سبيله كل المحاولات من أجل بعث القيم في روح الحياة بأسرها وهو أولوية الأولويات بالنسبة للمنظمات الدولية والعالمية التي تنشط في الحياة الإنسانية: «وفي السياق الدولي الحالي، تشكل القيم التي هي في صلب مهمة اليونسكو رأس قائمة الأولويات. لذا يجب أن تُترجم بصورة ملموسة، بعيداً عن أية شعائرية. ويتم ذلك عن طريق تربية الأفراد منذ حداثة سنهم، وإفساح المجال أمام كل واحد لإبراز تمايزه، ولتفتّحه ولتطوره في إطار سلمي». [3]

ومن الضروري أن تتم صياغة المناهج التربوية وأهدافها وفق منظومة قيمية ذات بعد إنساني– أخلاقي أصيل، فالقيم هي محور العملية التعلمية بكل أركانها، حيث أكدت دراسة ميدانية في الصين على أهمية القيم في السلوك الفردي، بل إنها شرط من شروط الحضارة، فالمجتمعات أصبحت أكثر تركيبا وتعقيدا، لذا يجب تشبع الأفراد بالقيم الخلقية في ظل التنامي الرهيب لقوى العولمة وتماهي القيم وفقدانها السيطرة وانحسار دورها في الحياة الاجتماعية وبين الأمم، مواجهة كل ذلك يستدعي تفعل القيم في السلوك التربوي –أي التربية على القيم–[4].

فلقد أضحى التساؤل عن مقاصد التربية تساؤلا مُلحّا: « لما كانت الحقيقة تدور حول المعتقدات والمقاصد والمعاني المؤثرة، فان جواب السؤال القائل: ما هي مقاصد التربية؟

[1] خالد الصمدي، بلال التليدي، مرجع سابق، ص ص135–136

[2] المرجع نفسه، ص160.

[3] جيروم بندي، القيم الى أين؟ مرجع سابق، ص29.

[4] Jie Gao, Reasons for the deterioration of moral values: Cross-Cultural Comparative Analysis, The2016 Wel International Acadmic Conference Proceedings, Boston, USA, p244-246.

وماذا نعلم أطفالنا إذا لم نرد جعلهم مجرد خدم لدينا الأعمال؟ وكيف يمكننا أن نربط قيم الديمقراطية وأعمال شكسبير وأفلاطون، والشعر والأدب في قائمة تربية تقتصر على إدارة الأعمال؟ وماذا عن الحب والعاطفة والإبداع والفنون؟ ماذا عن مشاعر البهجة والتراحم بين عوالم الإنسان والحيوان والطبيعة؟ ماذا يحدث لنفوسنا كأفراد وأرواحنا كاملة»[1].

وتحقيقا لمطلب الشرع في الرفع من قيمة الإنسان ولتأصيل المقاصد في العمل التربوي، فان العمل على صياغة بيداغوجيا خاصة بربط القيم الأخلاقية بالعملية التربوية لتطهير الأطر الاجتماعية من حضور القيم السلبية. وهذا يؤكد دور البيداغوجيا المعاصرة من حيث أنها تسعى إلى: «إيجاد توافق بين إرادة الأفراد ونزوعات المؤسسات والأنساق الاجتماعية والتربوية المهيمنة. فالقيم الإنسانية، يجب أن تتسرب بيداغوجيا إلى المتعلم، وعبر ذاته في نفس الوقت.والمسألة تتخذ بعدا أعمق عندما يراد للتعلم أن يصبح تمرينا على القيم ووعيا بصلاحيتها الوجدانية...»[2].

فالبيداغوجيا: «رؤية قيمية متطورة، ومتفاعلة، ترفض إسقاط النظرية على واقع ديناميكي يفرز المزيد من قيم السلب أو التنميط أو التدمير، وبالتالي فالبيداغوجي يجب أن يعي التعدد والاختلاف والتنوع داخل الواقع الثقافي والتربوي حتى ينفذ بشكل صحيح للكونية وفق أخلاقيات الانفتاح العقلاني...»[3].

والعمل بالبيداغوجيا يحقق أقصى درجات الفاعلية لدى الأفراد من خلال تحفيز قدراتهم على إنتاج ذواتهم في ظل منظومة أخلاقية متوازنة أي جعل التربية: «منفتحة على منظومة الأخلاق وقادرة على أن تكون مبدعة من خلال تحقيق انسجام بين القيمة والذوات»[4]. فالتربية نظام يحتاج إلى رؤية علمية ومنهجية تُحقق الأهداف والغايات المحددة، لذا يجب

[1] ماجد عرسان الكيلاني، النظرية التربوية معناها ومكوناتها، مصدر سابق، ص8.

[2] عبد اللطيف الخمسي، رهانات الفلسفة وبيداغوجيا القيم الإنسانية، مرجع سابق، ص6.

[3] المرجع نفسه، ص8.

[4] المرجع نفسه، ص9.

أن لا تترك حسب تعبير كانط إلى الآلية والتلقائية، بل يجب وضع خطة موضوعية وفقا لمنهج عقلي: « ولهذا فإن فن التربية، أو البيداغوجيا، يجب أن يصير عقليا، إذا كان له أن ينمّي الطبيعة الإنسانية على النحو الذي يجعلها تبلغ مصيرها. إن الآباء، وهم بدورهم قد ربّوا، هم بمثابة قدوات، يتكون الأطفال وفقا لها، ويهتدون بهديها. لكن إذا كان لهؤلاء الأطفال أن يصيروا أفضل، فلا بد أن تصبح البيداغوجيا دراسة، وإلا لما كان لنا أن ننتظر منها شيئا، والإنسان الذي أعسرته تربيته سيكون معلّما لغيره. فلا بد إذن في فن التربية أن تتحوّل الآلية إلى علم، وإلا لما صارت أبدا مجهودا متسّقا، وسيحدث أن جيلا تاليا يمكن أن يدمّر ما بناه جيل سابق»[1].

يمكن القول، بأن التربية على القيم: «تدخل بشكل قوي ضمن البيداغوجيا المعاصرة (pidagogie moderne) والمطلب تحويل الشخصية المتعلمة إلى كائن اجتماعي متفاعل مع العالم بقيم حداثية»[2]. «إن التربية والتعليم بواسطة القيم يمثلان رهانا تربويا ضروريا لإنتاج القيم وهندسة المجتمع المتفاعل مع المستجدات الكونية.وهذا يفترض استيعاب علاقة سلم الارتقاء القيمي بالتطور التربوي »[3]، أي إدراك أهمية القيمة في بناء النظام التربوي، وفي تحديد الرؤية للعالم.

وهذا العمل يقتضي وضع بيداغوجيا للتربية على القيم وصياغة خطة علمية تهدف إلى دراسة نمط القيم وأنواعها وأثرها على السلوك وتوجيه الإرادة وتحديد المثل الأعلى الذي يتشكل على أساسه النموذج التربوي المنشود. فالتربية على هي مسألة تتخذ طابع كوني لقوة حضورها في الأدبيات الفلسفية المعاصرة، حيث يؤكد ادغار موران على بناء نظام عالمي للقيم: « إن ذاكرة مختلف الشعوب تحفل بأمثلة من هذا النوع، وهي جديرة بأن توحي لنا بكيفية نسج العلاقات بين البشر والمجموعات، فمن المناسب أن نعيد إليها الاعتبار، ليس

[1] عبد الرحمن بدوي، فلسفة الدين والتربية، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، 1980، ص123.

[2] عبد اللطيف الخمسي، رهانات الفلسفة وبيداغوجيا القيم الإنسانية، مرجع سابق، ص5.

[3] المرجع نفسه، ص5.

على شكل حنين بالطبع، وإنما من أجل بناء مشروع للمستقبل مبني على القيم العالمية المشتركة والتي تفسح المجال الأوسع لما هو إنساني».[1] إذا يؤكد موران على التعقيد الأخلاقي للنظم القيمية، وضرورة الاعتراف بتبيان القيم بين النظم الثقافية والتربوية، واعادة بناء القيم هو اعادة لترميم بقايا الانسانية.[2]

ولقد اعتنى فتحي حسن ملكاوي بمسألة التربية على القيم وأفردها ببحوث ومقالات خاصة ومحور اهتمامه انصب على القيم التربوية، فالتربية عنده: «علم تربية القيم، وهذا يشمل عمليات تعلم القيم وتعليمها...فالتربية وسيلة لتنمية القيم»[3]. ويقول أيضا: «إن الإسلام هو مدرسة المسلمين، وان القرآن الكريم هو المنهاج التربوي في هذه المدرسة، فقد كان نزول القرآن...عملية تربوية تأخذ النفوس الناس حالاً بعد حال، حتى اكتمل الدين بشريعته ومنهاجه»[4].

تأكد من تحليلنا السابق، أن التربية على القيم يمثل غاية كل مشروع تربوي يهدف إلى بناء النموذج الإنساني الكامل الذي يحقق النهوض الحضاري، وهذه القيم لا تعدو أن تكون معايير عقلية ووجدانية تستند إلى مرجعية حضارية، تمكِّنُ صاحبها من الاختيار بإرادة حرة واعية وبصورة متكررة نشاطا إنسانيا يتسق فيه الفكر والقول والفعل، فالقيمة معيار مطلق تستند في مفهومها إلى مرجعية محددة، ويظهر السلوك من حيث أنه التجلِّي العملي والقولِّي والفعلِّي أو الوجداني، الدَّال على مستوى وجود القيمة أو غيابها في الواقع.[5]

لذا نخلصُ إلى أن التربية ترتبط بالأخلاق ارتباطا عضويا، ومحور الربط بينهما هو منظومة القيم التي تعمل على ترسيخها الأولى، وهي موضوع الاشتغال بالنسبة للثانية.

---

[1] Edgar Morin, LE paradigme perdu: La nature humane, edition du Seuil, Le centre National, Paris, 1973, p54

[2] Ibid, p85.

[3] فتحي حسن ملكاوي، التربية على القيم، (تحصلت على نسخة غير منشورة)، ص3.

[4] المرجع نفسه، ص3.

[5] التليدي بلال، قراءة في كتاب: القيم الإسلامية في المنظومة التربوية، دراسة للقيم الإسلامية وآليات تعزيزها ل، خالد الصمدي، إسلامية المعرفة، ع64، 1432هـ-2011م، ص ص160-163.

4-تحرير الإرادة والفكر:

إن المشروع التربوي في نظر الكيلاني يجعل كل فصل من فصول هذه النظرية يعمل لوحده ليؤدي مقصدا في ذاته. وننتهي من خلال هذا العرض إلى إيجاز المقاصد الكلية من بناء النظرية التربوي وتأصيلها بردّها إلى أصولها:

أ-التربية الروحية تقوم على مقصد ربط الإنسان بالله، وهذا لا يؤسس لمجرد الاعتقاد بوجود خالق واله واحد يطلب الإيمان به، بل العمل على الاتصال به في كل ما يقوم به من الأعمال والأقوال. فالخضوع للتربية الروحية هو الذي يُمكِّنُ الفرد من تلقي العلم اللدني والحكمة من الله تعالى بواسطة الذوق، وهي التجربة التي تكشفُ له عن حقائق الأشياء وأسرارها، وحصول هذه المعرفة يقترن بالحكمة، والذي يصفه البعض بمفهوم الأدب والذي يعني: « تهذيب العقل والروح وتأديبهما، انه اكتساب الصفات والخصال الحميدة على مستوى العقل والروح وهو أداء العمل الصالح دون العمل السيئ، وإتباع الصواب دون الخطأ، انّه تجنب كل ما هو من شأنه أن يشين الإنسان»[1]، فالتربية الروحية تقوم أساسا على غرس مبدأ الأدب الذي يؤدي إلى العمل الصالح.

ب-التربية الأخلاقية: الصدق -العفة- الإحسان هي الناظم الضابط للأحكام الخلقية ولترييض السلوك. أي تزكية السلوك عقليا ونفسيا وخلقيا وجسديا على نمط يحقق التوازن في حياة المتعلم[2].

ج-التربية السلوكية: العمل على تقويم السلوك التربوي بترسيخ قيم الديمقراطية والحرية...الخ، وتحقيق ذلك يتطلب إحاطة المتخصصين بالعلوم الإسلامية بالتيارات الفكرية

[1] سيد محمد نقيب العطاس، مداخلات فلسفية في الإسلام والعلمانية، مرجع سابق، ص170.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، مصدر سابق، ص260.

والثقافات العالمية ويحتاج العاملون في ميدان التربية –خاصة الإسلامية–إلى الإحاطة بالتيارات العالمية في ميادين الفكر والتربية والاجتماع[1].

د–التربية الاجتماعية: بناء شبكة العلاقات الاجتماعية في نسق تفاعلي تواصلي تعارفي ينتهي إلى ترسيخ مبدأ الاعتراف بالآخر. وذلك بالعمل على تفسير ظواهر علم الاجتماع بأسلوب ينسق بين مفردات العلم ومبادئ الإيمان، وذلك يقتضي تثقيف الدارسين ثقافة واسعة تجمع بين الثقافة الإسلامية والمباحث الاجتماعية والعلوم المختلفة، وتربط بين آيات الكتاب وما توصلت له الخبرات البشرية في هذه الميادين[2].

وترسيخ العمل بهذا المنهج لا يكون إلاَّ **بتربية الفكر وتربية الإرادة،** وترسيخ القيم في السلوك يتوقف على تطبيق كل ما تمت الإشارة إليه من أسس فلسفة التربية الإسلامية وأهدافها ومناهجها وهو ما يجعل منها دليل الإبحار بتحديد: «الوسائل والأساليب التي يحتاجها العمل التربوي وإنما تتضمن أيضا الغايات والأهداف النهائية التي وُجد من أجلها في ضوء علاقاته مع الخالق والكون والإنسان خلال رحلته عبر الزمان والمكان في المنشأ والحياة والمكان في المنشأ والحياة والمصير»[3].

وخلاصة لما سبق، فإن التأصيل المعرفي لنظرية التربية عند الكيلاني يرمي إلى ربط التربية بالتصوّر الكلِّي عن الوجود وتحقيق الرؤية الكونية في المعرفة التربوية من خلال:

–السعي إلى تحقيق التكاملية المعرفية من خلال توظيف نتائج العلوم الإنسانية (علم النفس والاجتماع) في تحليل التصوّرات، وصياغة المفاهيم عن الإنسان.

–البحث في أصول النظرية التربوية لا ينفصل عن تأسيس تصور علمي عن الإنسان بغرض فهم الطبيعة البشرية.

---

[1] ماجد عرسان الكيلاني، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، مصدر سابق، ص260.

[2] المصدر نفسه، ص261.

[3] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص19.

–فلسفة التربية عند الكيلاني تؤسس لعلاقة المعرفة بالقيم وتفعيل المقاصد العليا(التوحيد والتزكية والعمران والاستخلاف...) في العمل التربوي، وهو ما يحقق فاعليته والتحقق بالوسائل التي تؤدي إلى تلك المقاصد.

–مقوّمات فلسفة التربية الإسلامية تحقق التكامل بين الفرد والمجتمع، من خلال إعادة تشكيل شخصية المسلم المعاصر الحامل لقيم الإيمان والإسلام والإحسان. وهي قيم تحقق البعد الاجتماعي الذي يدفع إنسان التربية الإسلامية إلى تأدية رسالة الاستخلاف والتعمير.

الفصل الثالث

من التنظير إلى التأسيس – نحو مقاربة معرفية لتحقيق التكامل التربوي– في الفكر العربي المعاصر

تمهيد

المبحث الأول: طه عبد الرحمن: سؤال التربية: التخلُّق المؤيد والإنسان المتزكي

أولا: من التربية إلى التزكية: من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر

ثانيا: مقوّمات النظرية التربوية في الفلسفة الائتمانية

ثالثا: التكامل المعرفي بين الكيلاني وطه عبد الرحمن

المبحث الثاني: عبد المجيد النجار: التربية والشهود الحضاري

أولا: المقاربة التربوية في فقه التحضّر الإسلامي.

ثانيا: التربية الحضارية والشهود الحضاري

ثالثا: منظومة المقاصد التربوية في فقه التحضر

رابعا: التكامل المنهجي بين الكيلاني والنَّجار

المبحث الثالث: الطيّب برغوث: التربية الحضارية من منطق المدافعة والتجديد إلى فعل الإنجاز

أولا: مقوّمات الفعل التربوي في الانجاز الحضاري

ثانيا: بناء الإنسان وتأهيله للقيام بالدورة الانجازية

ثالثا: منظومة سنن التسخير في المشروع التربوي عند الطيب برغوث

رابعا: التكاملية السننية بين الكيلاني والطيّب برغوث

خامسا: من التكاملية المعرفية إلى النهج التداخلي

تمهيد:

البحث في جذور الفكر التربوي المعاصر بغرض التأسيس لنظرية تربوية معاصرة، ننطلق من مساءلة الشروط المعرفية التي تبلورت في رحمها العديد من النظريات، خاصة في ظلِّ الظروف الفكرية التي فرضتها آلة الحداثة، وما ترتب عنها من الفصل بين الدين والأخلاق والتي شكلت مسلمات للنظريات التربوية المتولدة عنها. ورغم تلك المحاولات الاستئصالية فلقد بُذلت جهود تأصيلية للنظريات التربوية، تنطلق من النظرة السُننية والرُؤية الكونية للعالم والوجود والحياة والإنسان. ومما تجدر الإشارة إليه في هذه الدراسة أنه لا يمكن الفصل بين التربية والأخلاق، فكل سلوك تربوي يترجم قيمة أخلاقية، وكل حكم أخلاقي هو تعميم لفعل تربوي. والتأصيل ينزع في نهاية عمله إلى تأسيس سلوكية تربوية أساسها النص الشرعي. تلك هي بعض المقاربات الفكرية ذات الطابع التجديدي والمواقف الفلسفية التي ترمي إلى العمل على تأسيس خطاب تربوي أصيل، والتي تضعنا أمام الأسئلة التالية:

ما هي المنطلقات الفكرية لكل نموذج تربوي من النماذج المعرفية المقترحة؟

وهل يمكن التأسيس لنظرية تربوية إسلامية تُحقق التكامل المعرفي والترابط النصِّي بفتح مقاربة تواصلية مع نماذج فكرية نهضوية معيّنة؟

المبحث الأول: طه عبد الرحمن: سؤال التربية -التخلُّق المؤيد والإنسان المتزكي-

يبحث طه عبد الرحمن* إمكانية تأصيل نظرية تربوية تجمع بين الخصوصية الإسلامية والخصوصية الكونية، لأن تحقيق كمال السلوك الإنساني يحتاج إلى الأخذ بأفضل القيم العملية كالمساواة والعدل والإحسان، ويكفي لتحقيق ذلك أن يخرج الإنسان من الوصف الغريزي النفسي إلى مستوى الوصف الفطري القيمي، أي يخرج الإنسان الملكوتي من الجهد الاعتيادي إلى الجهد الارتقائي. أو من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر، فما هي أسس التخلُّق عند طه عبد الرحمن؟ وهل تستطيع التربية من خلال تحققها بالعمل التزكوي أن تُخرجَ إنسان التربية الإسلامية-إنسان الحضارة-؟

أولا: من التربية إلى التزكية: من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر:

إن اختيار طه عبد الرحمن كنموذج لبناء مقاربة تربوية فلسفية، لم يكن عبثا. بل إن هذا الأخير، ومن خلال المواقف التي تترجم فكره في مختلف مؤلفاته. يظهر أنه يطمح إلى تأسيس نظرية تربوية مؤصَّلة، والعمل على جمع هذه الجهود وفق بناء منطقي يخضع لأسس فلسفته الائتمانية ونظريته الأخلاقية وفق مبادئ الحداثة الإسلامية. ولقد بحث هذا في كتابه: "من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر". وفي كتب أخرى أين يطرح أسس هذه النظرية، فما هي المقاربة الفلسفية التي اعتمدها في هذا التأسيس؟ وما هي خلاصة الجهود التي بذلها طه عبد الرحمن في سبيل التأصيل لنظرية فلسفية تربوية إسلامية؟

---

* طه عبد الرحمن: مفكر وفيلسوف عربي مسلم، حصل على درجة دكتوراه الدولة عام 1985 عن أطروحة تحت عنوان: Essai sur les logique des raisonnements argumentatifs et naturels (1985)، رسالة في منطق الاستدلال الحجاجي والطبيعي ونماذجه. درّس المنطق وفلسفة اللغة في جامعة محمد الخامس بالرباط منذ 1970 إلى حين تقاعده عام 2005، وهو عضو في الجمعية العالمية للدراسات الحجاجية، وممثلها في المغرب، وعضو في المركز الأوروبي للحِجاج، وهو رئيس منتدى الحكمة للمفكرين والباحثين بالمغرب . حصل على جائزة المغرب للكتاب مرتين، ثم على جائزة الاسيسكو في الفكر الإسلامي والفلسفة عام 2006، كما حصل على جائزة محمد السادس للفكر والدراسات الإسلامية في 13يناير2014. يتميز منهجه الفلسفي بالجمع بين التحليل المنطقي والاشتقاق اللغوي .أنظر (يوسف المتوكل، فلسفة الدين عند طه عبد الرحمن: النقد الائتماني للحداثة الغربية، الشهاب، ع8، سبتمبر 2017، ص222).وأنظر: (إبراهيم مشروح، طه عبد الرحمن، قراءة في مشروعه الفكري، مرجع سابق، ص ص29-32).

1- نقد النموذج التربوي الدهراني:

ينطلق العمل الفلسفي التربوي في مقاربة طه عبد الرحمن من ضرورة نقد النماذج التربوية الغربية والتي أثبتت حضورها في الفكر العربي المعاصر عن طريق التقليد والتبعية السلبية، وفشل تلك النماذج في تحقيق حركة فكرية وثورة للتغيير في مستوى السلوك والقيم والمعرفة والتقنية، بل إنها ساهمت في كبح قدرة الإبداع والتجديد عند الفرد المسلم. وهو ما أدى إلى ظهور حركة فكرية مناوئة تبحث في أسباب الداء وتبحث عن الحلول للعلاج. فكانت مقاربة طه عبد الرحمن، مقاربة عقلانيّة علميّة عمليّة، مُؤيّدة بالوحي، ومُسدّدة بالشرع الالهي[1]. وينطلق التأسيس الفلسفي لبناء نظرية تربوية معاصرة عند طه عبد الرحمن من نقد النموذج التربوي الدهراني. الذي يعتمد فصل الأخلاق عن الدين، وهو بنظر المفكر أطاح بالنظام التربوي برمته وهتك بالقيم، ولقد اختص النموذج الدهراني بالعمل على تبديل الدِّين بقيم بشرية، وإعطائه وجهة زمنية مغايرة لحقيقته، ولما ينبغي أن يكون عليه الدّين الإلهي الحق في الوجود البشري[2].

يستدل طه على تهافت النموذج الدهراني بآراء كانط التربوية التي عرفت طريقها إلى التطبيق عن طريق فيلسوف وعالم الاجتماع الفرنسي دوركايم حيث يقول: «وجدت بعض آراء كانط في الأخلاق تطبيقا في مجال التربية مع عالم الاجتماع الفرنسي"إميل دوركايم"، بعد أن أعاد صوغها في قالب علمي، فقد تعاطت الجمهورية الثالثة الفرنسية مع إقامة تعليم دهري للأخلاق بهدف الفصل بين الكنيسة والمدرسة، فأقرت تلقين التلاميذ، في المدارس الابتدائية العمومية، ما سمي ب"الأخلاق الدهرية"، وسنّت لذلك قوانين محددة، ووضعت برامج تعليمية مفصلة في فترة توِّجت بصدور قانون الفصل بين الدولة والكنيسة»[3]. فما ميّز النموذج الغربي هو إلغاء الدين، واعتبار أن الإله مجرد فرضية بالية، لابد من استبدالها

[1] عباس أحمد أرحيلة، بين الائتمانية والدهرانية بين طه عبد الرحمن وعبد الله العروي، مرجع سابق، ص23.

[2] المرجع نفسه، ص27.

[3] طه عبد الرحمن، بؤس الدهرانية، النقد الائتماني لفصل الأخلاق عن الدين، ط2، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، 2014، ص42.

بأخلاق قبلية تقرُّ بوجود قيم تعتبر موجودة وجودا قبليا، الأمر الذي نتج عنه أزمة أخلاقية امتدت ملامحها إلى تهديد النظم التربوية القائمة.

ويخلُصُ طه إلى أنَّ النموذج الدهراني في التربية اختزل حياة الإنسان في العالم الحسي المادي، وجرَّده من القيم الخُلُقية والروحية السامية. فالتربية عند كانط (1724-1804) فن: «يجب تكميل ممارسته بواسطة كثير من الأجيال. وكل جيل وقد تعلم معارف من سبقوه، يكون مؤهلا لإقامة تربية تنمي-على نحو نمائي ومناسب-كل الاستعدادات الطبيعية في الإنسان، ويقود الجنس البشري كله إلى مصيره».[1] فالتربية في نظر كانط من أعقد الأمور التي اكتشفها الإنسان: « إن ثمة اكتشافين إنسانيين يحق للمرء أن يعدّهما أصعب الأمور، وهما: فن حُكم الناس، وفن تربيتهم»[2].

1-1: تعريف التربية الدهرانية: يعرف طه عبد الرحمن التربية الدهرانية* من منظور دوركايم**، والذي يحددها بكونها: « التربية التي تأبى أن تقتبس المبادئ التي تنبني عليها الأديان المنزلة، فلا تعتمد إلا على الأفكار والمشاعر والممارسات التي تتَّبع العقل وحده، أو، في كلمة واحدة، هي التربية العقلانية الخالصة».[3] إن هذا النموذج التربوي الغربي هو نتيجة

---

[1] عبد الرحمن بدوي، فلسفة الدين والتربية عند كانط، مرجع سابق، ص122.

[2] المرجع نفسه، ص122.

* الدهرية أو الدهرانية مصطلح وضعه طه عبد الرحمن ليحمل معنى فصل الأخلاق عن الدين، وهي: مجموعة من الواجبات المتعلقة بهذه الحياة، والمؤسَّسة على اعتبارات إنسانية خالصة، والموجَّهة إلى أولئك الذين يجدون اللاهوت غير محدد أو غير مناسب، أو لا يوثق به أو لا يصدق. ومبادئها الأساسية هي ثلاثة: 1-تحسين الحياة بواسطة الوسائل المادية، 2-أن العلم هو العناية المتاحة للإنسان، 3-أنه من الخير أن تعمل عملا خيّرا، وسواء أكان هناك خير آخر أم لم يكن، فإن خير الحياة العاجلة خير، ومن الخير طلب هذا الخير. أنظر: (طه عبد الرحمن، بؤس الدهرانية، مرجع سابق، ص12)

** دافيد اميل دوركهايم (1858-1917) عالم اجتماع وفيلسوف وضعي فرنسي، تلميذ لكونت، كان أستاذا في جامعة السوربون، يعتقد أنه يتعين على أن يدرس المجتمع كنوع خاص من الواقع الروحي، وعنده أن كل مجتمع يقوم على الأفكار الجماعية المتفق عليها اتفاقا مشتركا. من مؤلفاته: حول تقسيم العمل الاجتماعي(1893)، قواعد المنهج في علم الاجتماع(1895)، الأشكال الأولية للحياة الدينية(1912)، أنظر: (روزنتال ويودين، الموسوعة الفلسفية، ترجمة جورج طرابيشي وصادق جلال العظم، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، دس، دط، ص201).

[3] طه عبد الرحمن، بؤس الدهرانية، النقد الائتماني لفصل الأخلاق عن الدين، مرجع سابق، ص43.

الفصل بين الديني والأخلاقي، والتمييز بين الدين الفلسفي الدين الفطري، وبين الأخلاق الداخلية والأخلاق الخارجية. وهي الخاصية التي تميَّز بها العقل الغربي في العصر الحديث والذي دأب على رفض كل ما له علاقة بالفكر الكنسي، ويرجع أزمة التربية في المجتمعات الغربية إلى تلك العلاقة، والحل يكمن في: « صياغة فلسفة تربوية عقلانية لا علاقة لها بالسماء».[1]

ينطلق الفكر التربوي الكانطي من النظر إلى الإنسان من حيث أنه الكائن الوحيد الذي ينبغي تربيته، لأنه: «لا يمتلك غرائز البتّة، وعليه أن يُحدّد لنفسه مسار سلوكه، ولكن بما أنّه غير قادر مباشرة على القيام بذلك، بل على العكس يأتي إلى العالم، إن صحَّ القول، وهو في حالة خام، فقد وجبَ أن يقوم آخرون بدلك من أجله»[2]. فالإنسان لا يكون إنسانا إلا بالتربية، ووفقا لهذا النص فان التربية الكانطية تقوم على:

–ضرورة تعويد الإنسان في وقت مبكر على الخضوع لأوامر العقل.

–عدم الإفراط في العاطفة والحنان في تربية الطفل لأنه، فيما بعد لن يصادف سوى مزيد من أشكال الصّدّ وسيُمتنَى بضروب من الفشل ما أن يدخل معترك للحياة.

–الإنسان بحكم نزوعه إلى الحرية أن تُصقل خشونته.

–الإنسان في حاجة إلى رعاية وتكوين، وأمّا التكوين، فيشتمل على الانضباط والتعليم.

ما يُلاحظ على المنهج التربوي الكانطي، أنه يُؤسس لنموذج تربوي عقلاني، يُقصي الوجدان والعاطفة في بناء التصوُّرات التربوية. وهي مبادئ تشكلُ صميم الرؤية الكونية الحضارية التي تستمد أصولها من نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة: «.. فان مجرد الاهتمام بالجانب العقلي المعرفي من دون العناية بالجانب الوجداني التربوي لا يكفي

[1] دوركايم، التربية الأخلاقية، ترجمة، السيد محمد بدوي، تقديم، محمد الجوهري، القاهرة، المركز القومي للترجمة، ط1، 2015، ص5.

[2] ايمانويل كانط، ثلاثة نصوص، تأملات في التربية، تعريب محمود بن جماعة، تونس، دار محمد علي للنشر، ط1، 2005، ص12.

في إعداد الإنسان لحمل أمانة مسؤولياته، وتفعيل قدراته وطاقاته.. وهذا يُفسر جانبا كبيرا من أزمة فشل الأمة في معالجة ما تعلم من وجوه قصورها، وفي تفسير جانب كبير من فشل حركات الإصلاح في استنهاض سوادها، ومعالجة وجوه القصور والتشوّه في بناء كيانها، لأن مفاهيمها ومناهجها التربوية وأساليب زينتها الوجدانية»[1]. أي أن أزمة المنهج والفكر التي يقبَعُ فيها المجتمع الإنساني تعود إلى إقصاء الوجدان والعاطفة من النظم التربوية. وغياب الهدف والغاية. أو الرؤية الكونية الحضارية التي تُعطي للإنسان معنا للوجود ودافعا للوجود وللعطاء والحركة والفاعلية.

وفي نفس السيّاق، يؤكد الطيب برغوث أن الدين عنصر جوهري وأصيل في أي مشروع فكري يستهدف الإنسان كموضوع تربوي، لكن النظرية الاجتماعية وفي نزعتها الوضعية وفي تشكلها التاريخي ومن خلال منعطفاتها الفكرية عملت على فصل الدين عن كل تمظهراتها المعرفية، وعلى هذا الأساس: «مضى العمل لعزل الدين والحياة الروحية بمضمونها الفطري والمعرفي والتاريخي الذي قرره الوحي عن الحياة الاجتماعية، وتعويضه بدين وضعي قائم على التعقل الإنساني، وكان دوركايم أحد أبرز الوضعيين الذين جسدوا هذا العزل والإقصاء والتهميش للدين، ليس فقط من علم الاجتماع ومناهج البحث في الظواهر الاجتماعية، بل من الحياة الاجتماعية بالدرجة الأولى»[2]. فلقد أنكر دوركايم فطرية الدين في الإنسان، واعتبره مجرد ظاهرة اجتماعية كغيرها من الظواهر الاجتماعية التي يسلطُ عليها عالم الاجتماع المنهج الوضعي ويدرسها كظاهرة فيزيائية تتأثر بالعوامل الخارجية.

وانبثقت هذه التصورات من الرؤية التي تتخذها هذه النظريات لعلاقة الإله بالإنسان فلقد ساد اعتقاد لدى الدهرانيين أن علاقة الإله بالإنسان علاقة ذات خارجية عليا بالذات الإنسانية، وأن هذه العلاقة لا يمكن إلا أن تكون علاقة تسلّط قاهر.ويؤسس هذا الطرح

[1] عبد الحميد أحمد أبو سليمان، الرؤية الكونية الحضارية القرآنية، المنطلق الأساس للإصلاح الإنساني، المعهد العالمي للفكر الإسلامي– دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ط1، 2009، ص18.

[2] الطيب برغوث، التجديد الحضاري والعمق الإنساني للإنسان، مرجع سابق، ص78.

لتشويه العقيدة وتحريفها وعزلها عن تحقيق مقاصدها وأهمها بلوغ التكامل المنبثق من وحدة الرؤية الكلية لطبيعة الدين وموقعه ودوره في حياة الإنسان.[1]

لقد عمل طه على دحض هذا التصوّر، رغم أن الدهرانيين كما يُسميهم ينظرون إلى التربية بأنها السبيل الوحيد لتحقيق إنسانية الإنسان، وقد مدح كانط التربية في قوله: « وبوسع التربية أن تُصبح دائما أفضل باطرّاد، كما بوسع كلّ جيل أن يخطُو بدوره خطوة أكثر نحو اكتمال الإنسانية، إذ يكمنُ في صُلب التربية السرُّ الكبير لكمال الطبيعة البشرية»[2]. لكن رغم ما ذهب إليه كانط أو غيره من فلاسفة الفكر الغربي في تحديد مفهوم للتربية. في فصل الدين عن الأخلاق، أو في فصل الدين عن العلم. فالتربية هي الطريق الوحيد ليصبح الإنسان إنسانا، فالتربية هي أداة لاكتساب القيم الإنسانية: «وانه لشيء يبعث على الحماس..أن نرى أن الطبيعة البشرية تُنمَّى دائما بالتربية تنمية أفضل، وأنه بمقدورنا التوصّل إلى إعطاء هذه الأخيرة شكلا جديرا بالإنسانية. وهذا يفتح لنا أفقا على نوع بشري مُقبل يكون أكثر سعادة..»[3]. وينظر كانط إلى مشروع التربية على أنه من المُثُل العليا والأفكار المطلقة التي تتصف بالصدق والخيرية المطلقة، رغم صعوبة تجسيدها في أرض الواقع بالنظر إلى العوائق والصعوبات التي يصطدم بها: «إن مشروع نظرية في التربية لَهُوَ مثل أعلى سَامٍ لا يملِكُ أن يكون ضارًا ولو أننَّا غير قادرين على تحقيقه»[4].

يظهر من ذلك، أن كانط اختزل مفهوم التربية في علاقة الإنسان بعالم الأشياء في ذاتها، ويربطها بالإنسان في ذاته لا إلى قيمة خارجية عليا، وعلى الإنسان أن يستخلص من ذاته وبمجهوداته الذاتية كل الصفات الطبيعية التي تكون الإنسانية في الإنسان. وكل جيل يقوم بتربية الجيل اللاحق. فالإنسان يُمنح الاستعدادات الطبيعية، ويجب على الإنسان أن

[1] عمر نقيب، النموذج القرآني للتربية، مرجع سابق، ص8.

[2] ايمانويل كانط، ثلاثة نصوص، مرجع سابق، ص14.

[3] المرجع نفسه، ص15.

[4] المرجع نفسه، ص15.

يستخلص الخير من ذاته. فالتربية أمر شاق، ولا يمكنها أن تتطور خطوة واحدة. ولا يمكن أن نضع تصور دقيقا للتربية إلا من خلال الاستثمار في تجارب الأجيال السابقة.[1]

من هنا، فإن: «المهمة الكبرى للإنسان هي أن يعرف مكانته في العالم، وأن يفهم جيِّدا ما يجب أن يكون عليه حتى يحقّق إنسانيته. ومن هنا، فإن عقلانية الإنسان حسب كانط تكمن في قدرته على تثقيف نفسه وتنمية الأخلاقية في نفسه، وتغيير طبيعته، وتطوير ذاته نحو الكمال الإنساني، فالعقل يحتوي على الهدف الأعلى للتطور الإنساني وهو الوجود الأخلاقي»[2].

لقد عمِلَ طه عبد الرحمن على إثبات أن العلاقة بين الإله والإنسان هي علاقة معية ورحمة وهي أصل الكون: «الرحمة هي الأصل في الكون، إيجادا وإمدادا، فإذن ما بال بعضهم يزعمون بأن الوجود "الخارجي" للإله ينزع عن الإنسان إرادته، والإرادة، هي نفسها، رحمة عظمى خصّه بها تفضيلا له عن كثير من خلقه»[3]. ولقد ذكر ابن عربي هذا المبدأ وأصّل فيه–بأن علاقة الإنسان بالله هي علاقة رحمة.

وفي هذا السياق، يرفض طه عبد الرحمن أي محاولة للفصل بين الدين والأخلاق، فالأخلاق والدين شيء واحد وتتحدد تلك العلاقة من خلال تقديمه لمفهوم الدين على أنه:«إعلاما بجملة من القيم العليا وبيانا لمجموعة من المعايير تحدّد كيفيات العمل وطريقا في العمل تُجسّده نماذج حية كشواهد مثلى للعمل الديني تقتدى ويُسترشَد بها»[4]. فنقد طه

[1] عبد الرحمن بدوي، فلسفة الدين والتربية عند كانت، مرجع سابق، ص121.

[2] عبد السلام بوزبرة، طه عبد الرحمن ونقد الحداثة، لبنان، جداول للنشر والتوزيع، ط1، 2011، ص107.

[3] طه عبد الرحمن، بؤس الدهرانية، مرجع سابق، ص73.

[4] حمو النقاري، منطق تدبير الاختلاف من خلال أعمال طه عبد الرحمن، بيروت، الشبكة العربية للأبحاث، ط1، 2014، ص34.

عبد الرحمن للحداثة الغربية ونموذجها المعرفي في التربية مستمد من الاختلاف الشاسع بين المرجعية الحضارية والعقدية والفكرية بين حضارتنا وحضارة الغرب.[1]

ينطلق طه عبد الرحمن في تشخيص الأزمة في العالم الإسلامي بأنها أزمة أخلاقية. نتيجة لفصل الدين عن العلم، وفصل الأخلاق عن الدين. وللخروج من مأزق هذا الانفصال لابدّ من إعادة تأهيل الإنسان كنوع لا كفرد عن طريق التربية. أو ما يسميه بالتزكية فهي تجعل: «الإنسان يجاهد نفسه للتحقق بالقيم الأخلاقية والمعاني الروحية المُنزَلة، ابتغاءً لمرضاة الخالق جل جلاله، وحفظا لأفضلية الإنسان في الوجود، وتصدّيا لجديد التحديات والأزمات في القيم الإنسانية داخل عالم يزداد ضيقا، ولا ينفك يتغير بوتيرة تزداد سرعة».[2] فالتزكية: «تمتاز عن غيرها من أشكال التربية الخُلقية في كونها أعلق بالمستقبل البعيد منها بالحاضر القريب، ذلك أنها لا تكتفي بدفع ما جدّ من آفات سلوكية واختلالات قيمية عند الأفراد وفي المجتمعات، أو حتى بتحصيل الوقاية منها»[3]. بل إن التزكية تتولى تفجير: «الممكنات الأخلاقية والمكنونات الروحية لدى الأفراد والجماعات، سعيا إلى الرقي بإنسانيتهم التي بها يتميّزون عن غيرهم من الكائنات»[4]. فالأصل في التزكية هو الترقية-أي التنمية الخُلُقية والروحية-وليس مجرد التقويم، تصحيحا أو إصلاحا أو علاجا أو وقاية، بل إن التقويم، على اختلاف أشكاله، لا يعدو كونه فرعا من فروع التزكية، ذلك لأنّ واجب الإنسان، في العالم أن يطلب التقدُّم المعنوي كما يطلب التقدُّم المادي، بل واجبه أن يجعل التقدم المادي تابعا للتقدم المعنوي، وإلا فلا تقدُّم في إنسانيته»[5].

---

[1] مصطفى العادل، نقد الحداثة الغربية عند طه عبد الرحمن، من النقد الفلسفي إلى النقد اللساني، مجلة نماء دورية متخصصة في علوم الوحي والدراسات الإنسانية، مركز نماء للبحوث والدراسات، السنة الخامسة، ع(8-9)، 2020، ص15.

[2] المرجع نفسه، ص16.

[3] طه عبد الرحمن، سؤال الأخلاق، مرجع سابق، ص16.

[4] مصطفى العادل، نقد الحداثة الغربية عند طه عبد الرحمن، من النقد الفلسفي إلى النقد اللساني، مرجع سابق، ص16-17.

[5] المرجع نفسه، ص17.

2- التربية والتزكية: دلالة المفهوم، تعارض أم ترابط؟

إن المراد من التربية لا المعنى الضيِّق لها، وإنما يراد بها التربية بمعناها الأعم والأشمل أي التزكية، فالتربية في الإسلام ليست إلا التزكية. لذا يتطلب: «ضبط المقصد وتحديد الوجهة، فليس دور التنظير في التربية هو إصلاح هذا السلوك الجزئي أو ذاك في الإنسان وتقويم هذا الخلق أو ذاك فيه إنما قصده هو إعادة التشكيل الكلّي للإنسان وكأنه يولد ولادة قلبية من جديد كما ولد ولادته البيولوجية ». [1]والتي تعمل على بناء الإنسان والرقيّ به في سياق المجتمع لأن التزكية: «هي أقدر من غيرها على التصدي للعلل الاجتماعية، بل للآفات العالمية، خُلُقية كانت أو روحية».[2] فالتربية تشمل تربية الفكر والإرادة والعمل، والاهتمام بالتربية يُمكن من التغلب على معيقاتها النفسية والاجتماعية والمعرفية. فإذا كانت التزكية تقتضي هذا المعنى فما هي خصائص الفعل التزكوي كفعل أخلاقي تربوي عند طه عبد الرحمن؟

2-1: خصائص العمل التزكوي:

يؤسس لنزعة أخلاقية ذات صبغة اجتماعية، فالأخلاق لها طابع اجتماعي بمفهوم أوغيست كونت ودوركايم وتحقيقا لتذاوتية هابرماس، تنزع إلى إضفاء الصبغة الجمالية والروحية على الفعل التربوي: «أن ثروة الفرد الخلقية والروحية هي ثمرة التفاعل بين الجهود التربوية المبذولة داخل الجماعة، والتنافس على تجديد الذات من أجل تجديد الآخر، نهوضا بواجب تطوير الإنسانية». [3]

التزكية هي ترسيخ لعلاقة العبودية بين الإنسان والخالق، فهو فعل ينبعث من العبد لتحقيق تمام العبودية للمعبود لقوله تعالى: ﴿ قَدۡ أَفۡلَحَ مَن زَكَّىٰهَا ۝٩ وَقَدۡ خَابَ مَن دَسَّىٰهَا ۝١٠ ﴾ (الشمس: 9-10). فالتزكية الحقَّة: « المتمثّلة في الاجتهاد في التعبّد لله قلبا وقالبا، وبذل ما

[1] طه عبد الرحمن، من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر، مرجع سابق، ص15.

[2] مصطفى العادل، نقد الحداثة الغربية عند طه عبد الرحمن، من النقد الفلسفي إلى النقد اللساني، مرجع سابق، ص18.

[3] المرجع نفسه، ص18.

في الوسع للامتثال للإرادة الإلهية، تزكية يرقى بها العبد تبعاً لمدى تخلّصه مما يعتري نفسه من الأمراض الخفية»[1].

الأصل في التزكية أن تتعاطى التنمية المعنوية للإنسان لذاتها، وهي تبتغي تحقيق التوازن بين المكوّنات المادية والمكوّنات الرّوحية للإنسان. فالعمل التزكوي: «هو الاجتهاد في التعبّد لله بالقدر الذي يتوصّل به إلى تخليص الإنسان من مختلف أشكال الاستعباد»[2].

3 –شروط تأسيس النظرية التربوية الإسلامية:

أ–**التأسيس الذاتي:** وهو تأسيس من الداخل لا من الخارج، أي تحصين الذات المسلمة بتعاليم الدين فالنظرية التربوية الإسلامية: «تقوم أساسا على تحصيل تربية خاصة قوامها تعاليم الشرع، حتى يصير عقلا مسددا*»[3]. فالعقل الذي يقوم العمل التربوي على تشكيله هو عقل موصول بالشرع ومُسدد بمقاصده. مشبع بالقيم والمثل والتي هي بمثابة كمالات تعكس صفات الإله التي تدل عليها أسماء الله الحسنى، فلا أنفع للعقل من أن يتدبر ويتأمل أسماء الله ويتربى على أوصاف الجلال والجمال التي تنطوي عليها الأسماء الإلهية: « فما الظن إذا تعلق بها قلب، حتى استولت على مختلف ملكاته وقواه، ظاهرها وباطنها، فلا ريب أن تعقلّه، حينئذ، بل تخلّقه سوف يتجدد، حتى كأنه إنسان آخر وكأن عالمه عالم آخر»[4]. والهدف من ذلك هو توسيع الأفق القيمي للإنسان، فالعقل لا يمكنه أن يهتدي إلى المقاصد النافعة إلا إذا كان على صفة التخلُّق الذي يُعد السبيل إلى التعرُّف على القيم العليا.

[1] طه عبد الرحمن، من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر، مرجع سابق، ص18.

[2] المرجع نفسه، ص22.

* العقل المسدد: هو العقل الذي اهتدى إلى معرفة المقاصد النافعة، أنظر: (طه عبد الرحمن، سؤال الأخلاق، مرجع سابق، ص71).

[3] طه عبد الرحمن، من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر، مرجع سابق، ص26.

[4] طه عبد الرحمن، بؤس الدهرانية، مرجع سابق، ص74.

ب-التأسيس التاريخي:

قراءة تاريخ الفكر التربوي يدفعنا إلى قراءة ابستمولوجية بغرض الوقوف على مكامن القوة والضعف فيه لاستلهام أسس نظرية تربوية معاصرة لا تقطع الصلة بالماضي، ولا تنجرف تحت تأثير قوى الحداثة والعولمة. أي لابد من العودة إلى الممارسات التربوية التاريخية، حتى يتسنى استنباط الأسس الفلسفية التي تظهر في صورة مبادئ وقواعد ومضامين في تلك الممارسات.

إن بناء النظرية التربوية يقتضي من الباحث استقراء تاريخ تطور النظريات التربوية في الثقافتين الغربية والإسلامية. لكن العودة إلى الذات، والبحث في الممارسات التاريخية التربوية واستنباط أهم القواعد والمضامين والمناهج للاستفادة منها بعد إعادة النظر فيها[1].

ج-التأسيس التربوي:

العمل الفلسفي في أصله عبارة عن مشروع تربوي، يُسجّل"طه عبد الرحمن" وثبة فكرية انفرد بها عن غيره من فلاسفة عصره، حين ربط بين الفلسفة والعمل التربوي. ولقد أشار إلى ذلك في قوله: «يتعيّن على الفيلسوف الذي يسعى إلى تأسيس نظرية تربوية إسلامية أن يأخذ بعين الاعتبار المهمة التربوية الأصلية للفلسفة فلا يُغرق في التأمل المجرَّد الذي يضمحل معه الواقع التربوي، وإنما يتخير من الأسس ما يمكن أن ينهض بتحويل القواعد والمعايير التي تضمنتها هذه النظرية إلى ممارسات سلوكية حية»[2]. فهو يَقرنُ النظر بالعمل.

ثانيا: مقوّمات النظرية التربوية في الفلسفة الائتمانية:

1-أسس التخلّق المؤيد:

هناك دعوة قوية للاشتغال على النظرية التربوية الإسلامية بالتأصيل الإيماني للخطاب التربوي، وبناء فقه تربوي فكل نظرية تربوية تحتاج إلى تأصيل فلسفي وتاريخي، لأن هذا

[1] طه عبد الرحمن، بؤس الدهرانية، مرجع سابق، ص27.

[2] طه عبد الرحمن، من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر، مرجع سابق، ص29.

التأسيس يتضمن المبادئ الأساسية التي تنبني عليها هذه النظرية، والتي تجعل وجودها مشروعا وبناءها معقولا. وهذا يتم عن طريق: التأسيس الفلسفي من منطلق إسلامي أصيل، وهذا العمل يبدأ يتحقق بالمعايير التالية:

1-معيار الفاعلية:

مقتضى هذا المعيار أن الإنسان يُحقق ذاته بواسطة أفعال مجالها متسع ومتنوع، ويتحدد ذلك من مختلف المواقف التي يتحدد بمجموعها هوية سلوكه، ويتسع مجال أفعاله بتنوُّع مظاهرها، أولها كون أصناف الأفعال وكيفياتها ووسائلها متعددة، والثاني كون ظروفها المكانية والزمانية متقلبة، والثالث كون بواعثها ومقاصدها متفاوتة.[1]

2- معيار التقويم:

يقتضي هذا المعيار أن يكون سلوك الإنسان دائما مشدودا إلى ما يجب أن يكون لا إلى ما هو كائن (واقع). أي أن يخضع لأحكام القيمة مستحضرا لها، وقد عبّر عن ذلك في قوله: «إن الإنسان لا يركن إلى ما هو كائن وما هو واقع، بل يسعى دوما إلى أن يكون مُوَجَّها بقيم معينة تُملي عليه ما يجب أن يكون وما يجب أن يقع، ومشدودا إلى معان تعلو بهمّته للخروج عن حاله الحاضر وابتغاء أحوال أخرى فلا يصل إلى رتبة حتى يطلب مرتبة فوقها، ولا يزال آخذا في هذا التدرج من كامل إلى أكمل منه فالأكمل، ولولا هذا التعلّق بما ينبغي أن يكون وما ينبغي أن يقع، لما خرج الإنسان إلى طلب هذا الكمال واستفرغ الجهد في تحصيله»[2]. وهذا يستلزم بالضرورة ممارسة النقد الأخلاقي والائتماني على الخطاب التربوي السائد خصوصا الحداثي منه. بنقد القيم التربوية المنفصلة عن الدين حيث يقول طه عبد الرحمن: «كل منقول حداثي معترض عليه، حتى تعاد صلته بالحقيقة الدينية»[3].

[1] طه عبد الرحمن، سؤال الأخلاق، مرجع سابق، ص62.

[2] طه عبد الرحمن، من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر، مرجع سابق، ص62.

[3] المرجع نفسه، ص14.

يرى طه أنه من غير المعقول للنظرية التربوية الإسلامية أن تدعي صدق مرجعياتها وأصالة تصوراتها وهي تهمل إهمالا كاملا المفاهيم التزكوية. وما يتعلق بها من أفعال القلوب التي تُميّز الخطاب القرآني ويطفح به آيه.[1]

إعادة تأسيس خطابنا التربوي على النظر المَلكُوتي، بعد فحص شامل للعدّة المفهُومية للخطاب السائد المستند إلى النظر المُلكِي.[2]

3– معيار التكامل: مقتضى هذا المعيار أن الإنسان على اختلاف مظاهره السلوكية وتعدد قدراته النفسية ووظائفه العضوية، ليس مجموعة من الأجزاء التي تقبل إيقاع الانفصال بينها وإيقاف تأثير بعضها في بعض، وإنما هو عبارة عن ذات واحدة تجتمع فيها مظاهر القوة مع مظاهر الضعف، وصفات العرفان مع صفات الوجدان ومستويات النظر مع مستويات العمل وقيم الجسم مع قيم الروح. [3]

2–مبادئ النموذج التربوي الائتماني:

أ–مبدأ الشاهدية: وهو المبدأ الذي يحدد الصلة بين العبد وربه، فالشاهدية الإلهية هي أصل التخلّق لقوله تعالى». فالله سبحانه وتعالى يشهد جميع الأعمال التي يأتيها العبد، من حيث صلاحها وفسادها: «فلولا شهادة الإله لهذه الأعمال وشهادته عليها، لما تمّ للإنسان تخلّق، ناهيك عن كمال التخلّق»[4]. وهذا المبدأ هو الذي يُورِّث تزكية الخُلق حيث يجعل: «القيم والمعاني الأخلاقية تتحوّل إلى قيم ومعان جمالية، أي أن التخلق ينقلب إلى "تجمُّل"، بحيث يصبح الإحساس الوجداني مصدر اتصال، لا مصدر انفصال.. . وأن القيم الجمالية

[1] طه عبد الرحمن، من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر، مرجع سابق، ص 14.

[2] المرجع نفسه، ص15.

[3] طه، عبد الرحمن، سؤال الأخلاق، مرجع سابق، ص62.

[4] طه عبد الرحمن، بؤس الدهرانية، مرجع سابق، ص94.

تتحول إلى قيم معرفية، أي أن التجمل ينقلب إلى تعرُّف، بحيث يصبح الإدراك المعرفي مصدر رحمة، لا مصدر قوة. »[1].

ب-مبدأ الآياتية: مقتضى هذا المبدأ: «أن اتصال الدين بالعالم عبارة عن اتصال آيات لا اتصال ظواهر.. باعتبار العالم مجموعة من الآيات التكوينية والدين مجموعة من الآيات التكليفية»، [2]وبهذا يسعى الدين إلى تدبير العالم كله أخلاقيا، وهذا التدبير الأخلاقي للعالم هو الأصل في الدين: «فالشاهد الإنساني لا يشهد إلا الآيات، مع العلم بأنه لا آية بدون دلالة على الشاهد الإلهي». [3] فالإنسان هو الذي يحقق العلاقة بين الدين والعالم، والصلة بينهما باقية ببقاء الإنسان، فهو يجمع بين نوعين من الآيات، فية تكوينية، ومن جهة خُلُقه آية تكليفية. فهو بفضل جانبه التكويني يظل متعلقا بالعالم، ومن جهة جانبه التكليفي يظل متعلقا بالدين، ولا حياة له بدون هذا التعلق المزدوج. وهو ما يقتضي في حقه تربية خلُقية وأخرى بيئية.

ج-مبدأ الايداع:

مقتضى هذا المبدأ هو: أن تملك ما تملك، لا ابتداء، أي بنفسك، وإنما بواسطة، أي بخالقك الشاهد لك وعليك، بحيث يكون عبارة عن أمانة يودعها لديك، فالوديعة إذن هي الشيء الذي يجعله الخالق الشاهد في حوزتك، موكلا إليك أمر رعايته، وكلُّ ما يوكِل إليك الخالق رعايته يقتضي حقوقا لك وحقوقا عليك، إلا أن التمتع بحقوقك فيه موقوف على أداء الحقوق التي عليك بشأنه»[4]. أي أن الأشياء ودائع عند الإنسان لا يملكها، فالإنسان الذي يتشبع بالقيم والذي تسعى التربية الإسلامية إلى بعثه هو الذي: ينسب الأشياء إلى بارئها

[1] طه عبد الرحمن، بؤس الدهرانية، مرجع سابق، ص ص، 94-95.

[2] المرجع نفسه، ص96.

[3] المرجع نفسه، ص97.

[4] المرجع نفسه، ص99.

وشاهدها نسبة مطلقة، وإلا فلا أقل من أن ننسبها إلى أنفسنا»[1]. فالله هو أحق بنسبتها إليه نسبة روحية، أما عن نسبتها إلى أنفسنا نسبة نفسية بمعناها الوجودي. وهذا المبدأ يقضي أن نغيِّر علاقتنا مع الأشياء تغييرا جذريا«فيتعين أن نخرج، في التعامل معها، من صورته الامتلاكية التي هيمنت إلى وقتنا هذا والتي انتهت إلى اتخاذ الصورة الاستهلاكية»[2]. والنموذج الائتماني يقودنا إلى أن تصبح علاقاتنا بالأشياء علاقة مسؤولية، والى التخلق الروحي وهو تخلق داخلي يصلنا بالأفق الأعلى ويرتقي بن في مدارج الكمال.

د-مبدأ الفطرية:

يقضي هذا المبدأ أن الأخلاق الحيَّة مستمدة أصلا من الفطرة التي خُلق عليها الإنسان، لأن هذه الفطرة تحفظ ذكرى شهادتها للإله بالوحدانية كما تحفظ شهادة الإله على هذه الشهادة، وقد ولدت هذه الشهادة الغيبية الأولى في أعماق الإنسان قيما أخلاقية ومعاني روحية لا تلبث أن تصعد إلى طبقة شعوره حين يتعاطى مع آيات الكون وآيات الأنفس. فالعودة بالمنهج التربوي إلى الفطرة السليمة، والتنشئة على الأخلاق والقيم الروحية التي تورِّثها الصورة الفطرية للدين، والتي تتوسل بالشاهد الإلهي من حيث أنها أخلاقا ائتمانية. [3]

ر- مبدأ الجمعية:

إن الدين كله أخلاق، فالأحكام التي نزل بها الدين تؤدي بالفرد إلى كمال التخلُّق، لأن الأخلاق تتعلق بجميع أفعال الإنسان وليس بعضها. فإنسانية الإنسان تتحقق بالأخلاق المسدَّدة. ويستدل "طه عبد الرحمن"على أن الدين المنزل كله أخلاق من خلال:

-أسماء الصفات الإلهية تجليات كونية تحتها قيم ومعان يأخذ بها الإنسان في تخلّقه وفي أفعال التزكية.

[1] طه عبد الرحمن، بؤس الدهرانية، مرجع سابق، ص98.

[2] المرجع نفسه، ص100.

[3] المرجع نفسه، ص101.

–الأحكام المنزلة من أوامر ونواهي، إنما هي آيات تكليفية تفترن بمقاصد أخلاقية وآفاق روحية، فكل حكم ديني عبارة عن حكمة عملية وقيمة أخلاقية يجب العمل بها، والتخلُّق وفقها.

بناء على ما سبق، يمكن أن نخلص إلى القول أن فعل التأصيل عند طه عبد الرحمن هو فعل أصيل لا ينفصل عن العمل على بناء حداثة إسلامية تجمع بين العمل الفلسفي وأصول الشرع، فالتربية هي نظرية في الأخلاق مؤيدة بالعقل ومسددة بأدوات الشرع، فإذا كانت الأخلاق عنده هي ثمار للأعمال التعبديّة التي تتزكى بها النفس، فان التربية هي الفعل الذي يجعلنا نبلغ درجة التزكي والشهود الحضاري. فالتربية نظرية أخلاقية تتصف بالشمولية وتحقق التكاملية.

3–وظائف التربية عند طه عبد الرحمن:

تتحدد مهمة التخلق المؤيد بتجديد التربية لإزالة ترسبات المعارف المنقطعة عن القيم الأخلاقية والمعاني الغيبية، تحت تأثير النمط المعرفي الغربي الحديث، ووسيلة هذا التجديد: «التمرين المنظَّم والمكثَّف على القيام بالأعمال الشرعية على خير وجه والمواضبة عليها والزيادة فيها على قدر طلب الخروج من الطبقات المعرفية المتراكمة».[1] وتتحدد وظائف التجديد التربوي في وظيفتين أساسيتين:

أ–الوظيفة الخارجية: العمل على إزالة تراكمات المعرفة السلبية عن طريق التلقين والتقليد. وهو ما عكف عليه طه عبد الرحمن من خلال نقد التصور التربوي الغربي.

ب–الوظيفة الداخلية: العمل على ترسيخ القيم والمعاني، وتجديد المقاصد النافعة والوسائل الناجعة، من أجل إخراج النموذج التربوي المنشود والذي يُسميه طه بالإنسان الكوثر المؤيد بأخلاق التأييد.

[1] طه عبد الرحمن، سؤال الأخلاق، مرجع سابق، ص110.

بهذا المنهج تتحدد أصول النظرية التربوية الإسلامية عند طه عبد الرحمن، حيث أنها: «تستمد أوصافها الجوهرية من المبادئ التي قامت عليها الممارسة التراثية الإسلامية العربية، فكانت في مقصدها منهجية آلية لا مضمونية... ومنهجية عملية لا مجرَّدة...»[1]. فرغم الاختلافات في المنظومة المفاهمية والمحاور المنهجية إلا أن سبل التقاطع والتلاقح بينها وبين النظريات التربوية التي انطلقنا في استقصاء أصولها خاصة إذا تعلق بالفكر التربوي لماجد عرسان الكيلاني. فالتربية المؤيدة في نظر–طه–هي التي تحقق التطهير والتكامل المادي والروحي، المقوِّم لفطرة الإنسان. هذا التكامل هو الذي يُهيئه لاكتساب القدرة على الاستقلال عن النمط المعرفي المتداول، والاستعداد لتلقي المعرفة المتكاملة. [2]

حضور الفعل التربوي هو الذي يؤسس لمعرفة علمية مرتبطة بالذات الإنسانية، دون التجرد من تأثير القيم السلوكية. فالتربية السليمة هي التي يلعب فيها التخلّق المؤيد دوره، إذ يمكِّن من ربط العلم بالعمل عن طريق الكون مع الصادقين، كما يمكِّن من ربط العقل بالغيب عن طريق الأخذ بالمقاصد، والعمل بالمبدأين يولِّدُ في نفس المتخلِّق فاعلية تعيد إليه تكامله المادي الروحي، والعمل على تطهير نفسه من الطبقات العقلية والعلمية الموروثة عن النمط المعرفي المتداول كما تعيد إليه رسوخ وحدة النظر والعمل: «فالحضارة الغربية حضارة متأزمة لأنها غفلت عن التربية التي تأخذ بالعلم والأخلاق، وربط العقل بالغيب». [3]هذا التأصيل التربوي الذي يعمل على تحقيقه طه عبد الرحمن، إذ جعل من التربية نظرية أخلاقية، وهو الربط الذي يسمح بتشييد أخلاق عالمية جديدة، وبناء الإنسان العالمي الجديد الذي يعمل على إعادة ترتيب القيم وتفعيلها في الممارسة الإنسانية.

تسليما لما سبق، فان التربية الإسلامية عند طه عبد الرحمن تؤسس لمشروعية القول التربوي الإسلامي، من حيث أن يُحقق للإنسان ما تعجز كل الأنساق على تقديمه لها من

[1] حسن فتحي الملكاوي، منهجية التكامل المعرفي، مقدمات في المنهجية الإسلامية، مرجع سابق، ص88.

[2] طه عبد الرحمن، سؤال الأخلاق، مرجع سابق، ص100.

[3] المرجع نفسه، ص112.

حيث أن مصدره ليس المجتمع بل الأمة، ولا يقترن بقيم محدودة بل بقيم واسعة وهي قيم ترتقي بالإنسان إلى مراتب الكمال العقلي والسلوكي[1].

4-مراحل التربية المؤيدة:

يؤكد طه على ضرورة إصلاح الذات الإنسانية. ويستشهد في ذلك بعملية شق الصدر التي تعرض لها الرسول صل الله عليه وسلم، والتي كان الهدف منها إصلاح الذات. وترسيخ المنهج الربّاني في التربية، فالقلب: «يرمز في الممارسة الإسلامية إلى ذات كامنة في الإنسان تعبِّرُ عن حقيقته وتصدر عنها كل أفعاله، بحيث إذا صلُحت صلُحَ الإنسان كله وإذا فسدت فسد الإنسان كله»[2]. وهذا المنهج الربّاني في التربية يجب أن يخضع له كل إنسان، حيث يجب أن يبدأ من:

1-**التطهير**: تنقية القلب من كل العلائق السوداء، ويُشرف على هذه العملية كلٌّ من كان مربيا سواء كان (عالما أو فيلسوفا أو مُفكِّر)، وقد عبر عن ذلك طه: «... لهذا يكون صاحب هذا القلب أحوج من غيره إلى التماس الاختصاصي الذي يقدر على معرفة موقع الهوى منه، حتى يعينه على التطهر منه، فيصفو عقله لتمام الوصل بالشرع، فإذن لا تطهير بغير مطهِّر. والمُطهِّر هو عينه قد تولى غيره تطهيره، وهكذا في صعود إلى الإنسان النموذجي الذي جاء بالطور الشرعي الخاتم، وعليه، فكل تطهير حقيقي للقلب لابد أن يكون متصلا بهذا الإنسان الأول وموصولا بالشرع الذي جاء به»[3].

2-**التأهيل**: تهيئ القلب ليكون محلا للعقل وتوابعه من المعرفة والتفكر والتذكر، لأن النموذج الذي يُحتذى به هو أكمل طور ممكن في الربط بين العقل والشرع.

[1] إبراهيم مشروح، طه عبد الرحمن قراءة في مشروعه الفكري، مرجع سابق، ص226.

[2] طه عبد الرحمن، سؤال الأخلاق، مرجع سابق، ص160.

[3] المرجع نفسه، ص162.

3-**التجديد:** هو العمل على التغيير في أصل الإنسان وباطنه وهذا التغيير هو الأصل في بناء الإنسان الجديد. ولتحقيق ذلك لابد من اللجوء إلى أخلاق شق الصدر. [1]فالعمل على تجديد القلب بأخلاق شق الصدر هو ثمرة تجديد للأصل العميق، وميلاد لعقل الجديد.

فالعمل على بناء نظام أخلاقي عالمي جديد، ينطلق عند طه عبد الرحمن من وضع أسس فلسفة أخلاقية إسلامية جديدة، وهو مطلب لا يتحقق إلا ببناء تربوي يقوم بتحديد أهداف هذه الفلسفة.

إن النظرية التربوية الإسلامية تهدف إلى تجديد كامل لهذا الإنسان على أساس الثوابت المستقلة والحيّة والمبدعة المستخلصة من تراثها التربوي وذلك يتطلب: « تجديد كُلية الإنسان الكامن في المسلم والنظرية التربوية الإسلامية إنما هي تلك النظرية التي ينبغي أن تُجدّد الإنسان في المتعلّم المسلم بما يُرجع له التأييد الإلهي المفقود...أن تعيد صياغة هذا الإنسان من جميع الوجوه حتى كأنه خلق جديد، إذ أرادت أن يتصف بالكوثر الموجب لحصول الإيمان الدفّاق وبالتنوير الموجب لحصول العمل التوّاق لكي يستعيد دوره الحضاري المفقود»[2]. يبدو مفهوم طه عبد الرحمن للنموذج التربوي المنشود مركب ومدجج من الناحية المفاهمية، وتنزيل القيم التربوية من أفقها المجرّد إلى الواقع يقتضي التوسل بالقيم العملية وهو مشروع فلسفي يقوم على التأثيل الذي ينطلق من التراث حتى تُحقق المفاهيم التربوية وظيفتها في الحقل التداولي الإسلامي .

ثالثا: التكاملية المعرفية بين الكيلاني وطه عبد الرحمن:

من التحليل السابق، تظهر نقاط التقاطع في معلم فكري واضح الإحداثيات والفواصل وهي تتمثل في أسس النظرية التربوية الإسلامية عند كل من ماجد عرسان الكيلاني وطه عبد الرحمن، والمنحى العام عندهما يسير نحو الشمولية والكليّة. فالخط المعرفي الذي يحكم

[1] طه عبد الرحمن، سؤال الأخلاق، مرجع سابق، ص163.

[2] طه عبد الرحمن، من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر، مرجع سابق، ص48.

هذه النظريات المختلفة التي تُنظِّرُ للفعل التربوي تحتكم إلى الخط المنهجي وهو خط الترابطية التكاملية بين علوم الوحي والعلوم الإنسانية[1] .

– إصلاح منهج التفكير، ينطلق الكيلاني وطه عبد الرحمن من مسلمة واحدة وهي رفض العقلانية كمنهجا وحيدا يحتكم إليه العقل الإسلامي، ورفض الانغلاق على الذات. ومن نفس الزاوية يؤكدا على الرجوع إلى العقلانية الإسلامية من حيث أنها تشكل في ذاتها أسمى العقلانيات، ويصطلح عليها كما يظهر من خلال عناصر التحليل السابقة، أنها عقلانية إيمانية توحيدية، فهي تستمد أصولها من أعماق التخلق الديني، الذي يُشكل مصدرا وحيدا لليقين المفقود، فهي عقلانية تسمو عن العقلانية اليونانية والعقلانية الأداتية، من حيث أنها تصل الوسائل بالأسباب والقيم تحقيقا لمبدأ اليقين.[2] فالنقد الائتماني الذي مارسه طه عبد الرحمن على العقلانيات المختلفة الهدف منه تأسيس أخلاق عالمية تبدأ من فعل التخليق هو بالأساس فعل تربوي.

–نقد الفلسفات التربوية في صورتيها: (الغربية في ثوبها الحداثي، والإسلامية في شكلها التقليدي التراثي–الآبائي–).

– ضرورة وضع منهج متكامل يصلُ العقل بالإيمان والعلم بالأخلاق. فإذا كان الاهتمام بمسألة المنهج من أولويات البحث والتأصيل التربوي عند الكيلاني، فإن طه عبد الرحمن انصبت كل فلسفته على إصلاح منهج التفكير والبحث ومنهج التأصيل الفلسفي عند المسلمين: «لا يكتفي طه عبد الرحمن بالحديث عن أهمية المنهجية، ولكنه يمارسها، ثم يفصِّل القول في منطلقاتها الفكرية وخطواتها واجراءاتها العملية، ويدعو القارئ إلى أن ينهج سبيلها»[3]. فإن العدّة المنهجية والمنطقية لطه عبد الرحمن ساعدته على تأثيل وتأصيل

[1] مصطفى العادل، نقد الحداثة الغربية عند طه عبد الرحمن، مرجع سابق، ص9.

[2] المرجع نفسه، ص22.

[3] فتحي حسن الملكاوي، منهجية التكامل المعرفي، مرجع سابق، ص 89.

المفاهيم وبناء نموذج معرفي من الصعوبة اختراقه بدون عدة منطقية ومنهجية موازية تجعل من المنطق أداة ومن المنهج فكر.

–الثابت المشترك بينهما هو بناء ذات إنسانية قوية تحمل صفات الإنسان الجديد: أن آتي بنموذج لهذا الإبداع يُصدِّق ما أدعو إليه ويتمثل هذا النموذج في فلسفة اسلامية تجعل الأصل في تجديد الأمة هو تجديد الانسان، وتجعل الأصل في تجديد الانسان تجديد الروح»[1] وتطوير عقلية مسلمة منفتحة "غير مغلقة" تستطيع الحوار مع الآخرين، وتقدر على بناء جسور الثقافية التي تعبر من خلالها إلى عقول الآخرين ونفوسهم. وتعمل على إيصال الرسالة التي جاءت على أبواب طور الأمة العالمية الواحدة ذات الحضارة الواحدة المستمرة، وهو طور يُنذر بنهاية أطوار الشعوب المتعددة ذات الحضارات الدورية المتعاقبة. والتفاعل الجاري –الآن– في قرية الكرة الكونية، هو مظهر بدء الطور الجديد حيث تتفاعل اللغات والعقائد والتطبيقات الاجتماعية والأجناس البشرية وتتداخل بشكل لم يسبق له مثيل.

عمِل طه عبد الرحمن على تجديد علم المقاصد باستخدام النظر المنطقي الذي يتلاءم مع طبيعة الآليات الاستدلالية في علم الشرع[2]. فكان ذلك مدخلا لتأسيس حداثة إسلامية وتحقيقا للتكاملية المعرفية بين مختلف العلوم. وهو الرهان الذي تفوق به طه عبد الرحمن عن معاصريه. لكن الكيلاني لم يستطع التخلص من الإرث الثقيل للتراث، فهو لم يستطع التخلص من الأحكام الفقهية والأراء الدينية لابن تيمية وشيوخه لأن الآليات النقدية التي استخدمها في نقد التراث كانت محدودة، وبذلك لم يستطع تجاوز الحركة الإصلاحية التي أنجبته. رغم محاولته في ربط التربية بعلم المقاصد والتي سمحت له بتأصيل المعرفة التربوية والإنسانية.

[1] طه عبد الرحمن، كلمة موجهة إلى المؤتمر الموسوم ب"دراسات في أعمال الفيلسوف طه عبد الرحمن –إبداع فكري أصيل في التأسيس لنموذج معرفي بديل، أعمال المنتدى الفكري السادس، أيام(9/7) ماي، 2012، فاس–المغرب، منظمة التجديد الطلابي، ط1، 2013، ص14.

[2] أحمد مونة، مداخل تجديد علم الأصول عند طه عبد الرحمن، دراسة في الدلالات الأصولية والمقاصد الشرعية، بيروت، المؤسسة العربية للفكر والابداع، ط1، 2017، ص76.

على ما يبدو، أن الكيلاني يحمل فكر سُنني يبحث عن سبل التأسيس العلمي للنظرية التربوية الإسلامية، وتصوراتها وأفكارها التي تدعو إلى تحقيق الشاهدية والاستخلافية والانجازية والفاعلية. وهي المبادئ التي نجدها حاضرة في الأصول النظرية للفكر التربوي عند كل من النّجار والطيّب برغوث.

المبحث الثاني: محاور التأصيل التربوي عند عبد المجيد النجار:

تنطلق المقاربة الفلسفية عند عبد المجيد النجّار* إلى اعتبار التربية هي المدخل الأساسي للإصلاح والنهوض الحضاري لأن التربية التي يجب على الإنسان أن يوجه إليها كامل جهوده هي التربية الحضارية، فالتربية عملية شاملة. وهي رؤية لا تختلف عن المبدأ الذي ينطلق منه الكيلاني الذي يقول: «التربية الإسلامية هي تربية شاملة لجميع العوالم إلى جانب عالم الإنسان. فالربُّ تشمل تربيته عوالم الإنسان والنبات والحيوان والفلك والمحيطات والبحار والرياح.. . الخ».[1] من هنا، يبرز السؤال التالي: كيف يمكن اعتبار التأصيل التربوي أساس كل تحضّر اسلامي؟

أولا: المقاربة التربوية في فقه التحضّر الإسلامي:

1- مفهوم فقه التحضّر الإسلامي:

يتمثل فقه التحضّر عند عبد المجيد النجار في: «إن كل حضارة تصطبغ في منهجها كله وفي إنتاجها جميعه بلون الفكرة التي منها نشوؤها وتطوّرها، حتى انه ليتكوّن من ذلك في كل حضارة فقه خاص بها، يتمثل في منطق داخلي تتكون عليه بنيتها، وتتحكم بها سيرورتها، انفعالا بالفكرة التي نشأت منها، وبتمايز ذلك المنطق بين حضارة وأخرى تتمايز الحضارات وتتنوّع»[2]. ولتحديد معالم الترقي الإنساني عن طريق التربية الحضارية التي تمكنه من استئناف مسار الشهود الحضاري، يجب فهم المنطق الداخلي الذي يحكم الحضارة الإسلامية، وتحليل قواعده وفهم طبيعته.

---

* عبد المجيد عمر النجّار من مواليد تونس(1945)، تحصل على دكتوراه في العقيدة والفلسفة من كلية أصول الدين بجامعة الأزهر(1981) عمل مدرساً في جامعات الجزائر والإمارات والأردن وليبيا. له العديد من المؤلفات: خلافة الإنسان بين الوحي والعقل، فقه التدين فهماً وتنزيلاً. شغِل عضوية العديد من المؤسسات العلمية منها لجنة جائزة ابن باديس في لندن، المجلس العلمي للكلية الأوروبية للدراسات الإسلامية في فرنسا. أنظر: (عبد المجيد النّجار، قضايا البيئة من منظور إسلامي، مرجع سابق).

[1] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص234..

[2] عبد المجيد النجار، فقه التحضّر الإسلامي، مرجع سابق، ص ص، 45-46.

1-2-مفهوم الإنسان في فقه التحضُّر:

فلسفة التحضر هي فلسفة بناء الإنسان، والنظر إليه من حيث أنه ماهية غير منفصلة عن الوجود الذي يُحقق تلك الماهية، من هنا يمكن تعريف الإنسان عند النجار بأنه: «مجموعة الصفات التي تجعل منه كائنا متميزا على سائر الموجودات الأخرى والمجموعة فيما يسمّى بالإنسانية، وتلك المجموعة هي التي ترسم في الذهن صورة مجردة للإنسان هي ماهيته، أما وجود الإنسان فهو تحققه أفرادا في واقع العالم المحسوس مع ما يلازم ذلك من عوارض التشخيص المختلفة جسمية وزمانية ومكانية».[1]

يقدم النجار رؤية عقدية في تحديد مفهوم الإنسان، وهي: «رؤية تتعلق بالإنسان المطلق بقطع النظر عن عوارضه الطارئة من لون أو جنس أو دين».[2] لقد حاول النجار أن يُسائِلَ مختلف الآراء التي طرحت مفهوما للإنسان وناقشت حقيقة وجوده، في مؤلفيه "مبدأ الإنسان" و"قيمة الإنسان" وقد أفضت تلك المساءلات عن مفهوم الإنسان إلى اعتبارها ذات قيمة فكرية وفلسفية وعقدية ويقرر ذلك في قوله: «وليست هذه الآراء والأفكار في مبدأ الإنسان وجوديا وزمنيا هي مجرد أفكار فطرية صورية تنتهي حدودها بحدود الذهن المجرّد، وإنما هي على العكس من ذلك أفكار ذات فاعلية كبيرة في تحديد النظرية الشمولية للإنسان، أولا باعتبار أنها المبدأ الموجّه لتلك النظرية، وفي تحديد السلوك العملي في الحياة في تعامل الإنسان مع الإنسان وتعامله مع البيئة الكونية. ولقد كانت بالفعل موجها مؤثرا في ثقافة الأمم والشعوب التي بها يصنعون حياتهم العملية»[3]، لينتهي في الأخير إلى صياغة معينة تشكل منطلقا فكريا في نظامه الفكري الذي يبحث في عوامل الشهود الحضاري وتأسيس فقه التحضر، الذي يبحث في شروط التحضر، وعوامل التجديد في العالم العربي الإسلامي. وتعتمد هذه المقاربة الفلسفية في تحديد مفهوم الإنسان منهج القدماء من الفلاسفة الأوائل

[1] عبد المجيد النجار، مبدأ الإنسان، مرجع سابق، ص29.

[2] عبد المجيد النجار، قيمة الإنسان، مرجع سابق، ص74.

[3] عبد المجيد النجار، مبدأ الإنسان، مرجع سابق، ص21.

والمتكلمين، الذين أفاضوا في البحث في مفهوم الإنسان.وهو ما يؤكد حضور مقولة الإنسان بصورة محورية في فكر عبد المجيد النجار، ويشكل بذلك سؤال الإنسان محورا لأطروحاته الفكرية. فما هو مفهوم الإنسان في عقيدة النجار؟

1-2-المفهوم التربوي لخلق الإنسان:

إن الحكمة من خلق الإنسان في البيان القرآني تؤكد على اقتران الخلق بالعبادة والتي تتحدث عن: «خلق الإنسان فيما يشبه الاطراد ينطوي على دلالات عميقة فيما يعود على الإنسان بالسموّ والثراء في وجوده. فإذا كان الله تعالى غنيا عن عبادة الإنسان، فان هذا الإنسان وقد خلق ليس بغني عن عبادة الله، بل هذه العبادة هي غاية خلقه ومحور وجوده»[1]. يشير هذا النص إلى أهمية خلق الإنسان من حيث أنه يرتبط بغايات وعلل تجعل من هذا الكائن يقترب من الكمال المطلق، في قوله: «...وإذا كانت عبادة الله ليست إلا الاقتراب من الكامل المطلق الكمال فإنها ليست في الحقيقة إلا ارتقاء بالوجود الإنساني إلى درجات الكمال المصورة »[2]، وهو ما تجلى في قوله تعالى ﴿ فَلَآ أُقۡسِمُ بِٱلشَّفَقِ ﴿١٦﴾ ﴾ (الانشقاق: 16). لكن هذا المعنى يتناقض عن المفهوم الذي أرادت الفلسفات الغربية أن تقدم من خلاله الإنسان من حيث أنه مفهوم مشوّه عن حقيقة الخلق وغايته وهو ذلك المعنى الذي: « دشن تاريخ الإنسان من لحظة خروجه من الجنة، وصار علامة فارقة له، عبر مفهوم(العدو)، هذا المفهوم الذي امتزج بالثقافات، وتسلل إلى قلب الحضارات، وتدخل مع أشكال القيم الاجتماعية والتربوية والجمالية، فهو ليس وليد عصرنا الحديث، ليس حديث العهد.. »[3]. هذا التصور السلبي عن الإنسان يقتضي مواجهته وتصحيحه، فالإسلام: «أكد

[1] عبد المجيد النجار، مبدأ الإنسان، مرجع سابق، ص ص، 69-70.

[2] المرجع نفسه، ص71.

[3] جان بودريارد وادغار موران، عنف العالم، ترجمة، عزيز توما، تقديم، ابراهيم محمود، سوريا، دار الحوار، ط1، 2005 ص23.

على إنسانية الإنسان وأنه مخلوقا فيه نفخة من روح الله اكتسب به إنسانيته المتميزة عن سائر طبائع المخلوقات حوله ».[1]

والمعنى التربوي لخلق الإنسان لا ينحصر في معنى الفرد بل يمتد ليشمل المجتمع أيضا، ومعناه يظهر في قوله التالي: « وهذا المعنى التربوي الذي يحصل في النفس بادراك الحكمة من الوجود الإنساني ينعكس لا محالة على حياة المجتمع فهو المظهر الأكبر لهذا الوجود، والمجلي الأعظم لتلك الحكمة. ومن أشرب إيمانا بأنّ وجود الإنسان هو تفضّل الهي يُلحق النعيم والخير به، فانه سيكون مدفوعا بفعل ذلك الإيمان إلى أن يحترم حكمة الله باحترام كل فرد من أفراد الإنسان المتجسدة فيه »[2].

لقد شكلت مادة الإنسان موضوعا خصبا في فكر النَّجار، حيث كانت الموضوع الأساسي الذي اشتملت عليه معظم مؤلفاته. ويرى أن مفهوم الإنسان في الفكر الإسلامي تأسَّس وفقا لما نصت عليه الشريعة الإسلامية، لكن بالنظر إلى ما بلغته الفلسفات المعاصرة من دراسات حوله. فان هذا النظر لم يعد كافيا، فهو يفتقر إلى تصوُّر علمي دقيق يُؤسس لتلك الحقيقة: « وذلك ما يقتضي أن يتأسسَّ في الثقافة الإسلامية فرع علمي يختصُّ بتقرير حقيقة الإنسان تقريرًا مستقلاً قائما بذاته يتأصّل على حقائق العقيدة الإسلامية ...ليكون ذلك الفرع العلمي مرجعيَّة بيِّنة المعالم يرشِّد مشروع التحضُّر الإسلامي ويطاول الثقافات في مجال التدافع الحضاري العام...وفي سبيل تأسيس علم للإنسان من منظور إسلامي كفرع علمي مستقل يكون من الضروري الرُّجوع إلى التراث الثقافي الإسلامي للاستفادة منه في هذا الموضوع»[3].

من خلال ما تقدم، يتبين أن الإنسان هو مبدأ الوجود وغايته، وهو ما يدفع إلى ضرورة بحثه ودراسته كمجال للدراسة مستقل بذاته: «...وأصبح موضوع الإنسان يحتل مساحة مهمة

[1] سيد قطب، خصائص التصور الإسلامي ومقوّماته، القاهرة– بيروت، دار الشروق، دط، دس، ص 76.

[2] عبد المجيد النجار، مبدأ الإنسان، مرجع سابق، ص71.

[3] عبد المجيد النجَّار، مقاربات في قراءة التراث، تونس، دار المالكية، ط1، 2000، ص213.

من البحث في المذاهب الفلسفية، وصار البحث فيه كالقاعدة التي يتأسس عليها البحث في سائر وجوه الحياة، فيما يشبه الاستقلال بفرع علمي خاص هو علم الإنسان، لا من حيث تاريخه الطبيعي والثقافي، ولا من حيث حقيقته المادية والنفسية والاجتماعية، فتلك جهات خُصت بعلوم مستقلة منذ أمد، ولكن من حيث حقيقة الإنسانية فيه وجودا وغاية».[1] ويتحدد مفهوم الإنسان عند النّجار من خلال:

2-معالم الشهود الحضاري: المفهوم التربوي للإنسان يرتبط في المنظومة النسقية عند النّجار بوظيفته الحضارية والاستخلافية والتي تتحقق في الإنسان دون غيره لأنه تشرّف عن الخلق كله بخصائص عقدية تمثلت في:

أ-عقيدة التكريم:

يؤسس مفهوم الإنسان عند عبد الحميد النجار لتصور أخلاقي وإنساني وحضاري يجعل من هذا المفهوم هو المنطلق في تأسيس عقيدة التكريم عنده، ويظهر هذا المعنى في قوله: «وقد بلغ التأكيد القرآني لمعنى تكريم الإنسان بأساليب وصيغ مختلفة ما صار به معنى يرتقي إلى أن يكون عقيدة ثابتة يمكن أن تسمى بعقيدة تكريم الإنسان»[2]. وهذه العقيدة يرسم مبادئها في خريطة فكرية تتحدد معاملها الجغرافية بمقومات التي خصّ بها الله الإنسان: « أن تكريم الإنسان وعزته ورفعة شأنه عقيدة إسلامية في تصور الإنسان، اهتم بها القرآن والحديث أي اهتمام، وبينّها أتّم بيان في مختلف المقامات، حتى عدت من أسس الاعتقاد في تقدير الإنسان»[3]. وهو ما عبرت عنه الآية الكريمة في قوله تعالى﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِي ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلْنَٰهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا ﴿٧٠﴾ ﴾ (الاسراء 70). فالتصور الإسلامي في المعرفة ينطلق من تحديد مفهوما للإنسان، وهو تصور انفردت به العقيدة الإسلامية، فالمسلمون: «لا يملكون أن يقدموا للبشرية اليوم أمجادًا

[1] عبد المجيد النجار، قيمة الإنسان، مرجع سابق، ص6.

[2] المرجع نفسه، ص11.

[3] المرجع نفسه، ص50.

علمية، ولا فتوحات حضارية... ولكنهم يملكون أن يقدموا لها شيئا آخر. شيئا أعظم من كل الأمجاد العلمية، والفتوحات الحضارية. إنهم يقدمون "تحرير الإنسان" بل "ميلاد الإنسان"..وهم...يقدمون معها منهجا كاملا للحياة منهجاً يقوم على تكريم الإنسان.. »[1].

في هذا الصدد، يقول مالك بن نبي علينا أن: « نقدر للإنسان قيمتين: قيمته إنسانا، وقيمته كائنا اجتماعيا. قيمة تُوهب له في طينته الأولى بما وضع الله فيها من تكريم، وليس لظرف من الظروف ولا لأحد من الناس أن يُغيِّر شيئا»[2]. ومن أدلة تكريم الله سبحانه وتعالى للإنسان أن: «الحكمة الإلهية منحت للإنسان هامشا من الإرادة والحرية بحيث تسمح له بالامتثال للأمر الإلهي بأداء التكليف أو مخالفته كعلامة من علامات حرية الاختيار... »[3]، فالمنهج القرآني في تناول شخصية الإنسان كانت طبيعته ربانية خالصة حيث كان يستهدف أساسا: « وضع مواصفات النموذج التربوي المنشود للإنسان الصالح كما أرادت له الحكمة الإلهية أن يكون في واقع الحياة وهو إنسان يتحرّك، ليكون مصدر الهام(source of Inspiration) للبشر يستمدون منه مقوّمات وعناصر بناء إنسان الحضارة الإسلامية على طريق انجاز مشروع تحقيق الأهداف التاريخية للوجود الإنساني على الأرض»[4]. ومن أسس التكريم التي خصّ بها الله تعالى الإنسان:

ب- شرفية الخلق: لقد خصّ الله تعالى الإنسان بالتكريم في أصل خلقته، حيث ميزه عن سائر المخلوقات شرفا ورفعة، فهو خليفة الله والمكلف بتحمل الأمانة، وانفرد بالعناية الإلهية من حيث الخلق والتصوير والتعظيم والتشريف[5]. فهو الكائن الذي اعتنى به القرآن وخصه بالرفعة: «ومن ثم يتبين أن عقيدة الحكمة من خلق الإنسان لها مدخل مهم في

[1] سيد قطب، خصائص التصور الإسلامي، مرجع سابق، ص207.

[2] مالك بن نبي، تأملات، مرجع سابق، ص135.

[3] عمر نقيب، النموذج القرآني للتربية، مرجع سابق، ص64.

[4] المرجع نفسه، ص64.

[5] عبد المجيد النجار، قيمة الإنسان، مرجع سابق، ص14.

تشكيل النمط الحياتي عامة، والنمط الحضاري خاصّة»[1]. فالإنسان: « خُلِق لعبادة الله تعالى، وأنه خُلِق من أجل إسعاده بسائر النّعم في الدنيا، وبتعريضه للثواب في الآخرة، فهو خلق من أجل تحقيق الخير له».[2] فالإنسان كائن فريد من نوعه يختلف في خلقه ورفعته عن الحيوان، فرغم التشابه الكبير بين الحيوان والإنسان، إلا أن الحيوان يَعجز عن القيام بفعل العديد من الأشياء مثل: القياس، الخيال، التمييز...إلى غير ذلك من النماذج.[3]

إن معنى الخلق بالنسبة للإنسان في التربية الإسلامية لا يقتصر على الإيجاد وإنما يتعلق بـ «التكوين والتصميم فالإنسان وُجد وجرى تكوينه وتصميمه للقيام بالوظائف والممارسات التي توجه إليها العبادة بمظاهرها الدينية والاجتماعية والكونية عبر أطوار الوجود الثلاثة: طور النشأة والحياة والمصير. وهذا يعني أن هناك–تطابق Correspondence– بين الخلق والغاية والتربية»[4]. ويقتصر هذا المعنى في التربية الحديثة التي تقصي مفهوم العبادة على إعداد الفرد إعدادا ماديا ليكون منتجا مستهلكا، وتهمل الجانب الروحي والقيمي الأخلاقي الذي يهتم بالبعد الأخروي ويربط الإنسان بقضايا النشأة والمصير.

البعد المعرفي لنظرية التربية عند الكيلاني يؤكد عدم التناقض بين الغاية من خلق الإنسان وهي عبادة الله وطاعته طاعة كاملة والمُفضية إلى محبته محبة كاملة، والغاية من المعرفة، والتي من ثمارها الانسجام مع نواميس الوجود والقوانين الكون والحياة والمصير وهو ما يفضي إلى سعادة الإنسان وخلوده: «فعملية المعرفة–وما يترتب عليها من تربية–تتكامل هنا مع عملية الخلق والتصميم التي سبقتها فتكونان وحدة واحدة.والمربي هو الخالق والمصمم والمعلم. فالذي خلق وسوى هو الذي قدر وهدى وعلم وربى»[5]. وبذلك يتأكد أن

[1] عبد المجيد النجار، فقه التحضّر الإسلامي، مرجع سابق، ص 85.

[2] المرجع نفسه، ص86.

[3] Frieda Heyting, Dieter Lenzen, Methods in Philsophy of Education, Routledge, Fiest published, London and New Yourk, 2001, p 30-31.

[4] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص113.

[5] المصدر نفسه، ص234.

النموذج الإنساني الذي يُحقق الشهود الحضاري هو ذلك: «الإنسان المتحقق بمعرفة الله على أنه الأقوى في معرض الموجودات الكونية، والأعلى شأنا بينها»[1].

تأكيد علاقة الترابط بين عملية الخلق وميدان المعرفة، تتحقق بالكشف عن القوانين التي تحكم الأولى وهو ما يؤدي إلى الرسوخ في الميدان الثاني، ويظهر ذلك من خلال الأدلة التي استنبطها الكيلاني من قراءته للكتاب المسطور في الكشف عن قوانين الكتاب المنظور وحدد ذلك في الظواهر التالية، فكل عملية خلق تخضع بالضرورة إلى قوانين:

- **ظاهرة زوجية:** كل المخلوقات المادية والمعنوية تبرز من خلال الزوجين اثنين يعبر عنهما في عالم الإنسان والحيوان والنبات بالذكر والأنثى، وفي الجماد بالموجب والسالب، وفي الأفكار بالصواب والخطأ، وفي المشاعر والإرادات لها متقابلات عديدة كالرضى والغضب، والسرور والحزن. وهذه الأزواج هي أدوات الخلق وآلاته، وهذه الظاهرة مصحوبة في عالم الحيوان والإنسان بحوادث نفسية، واستعدادات جسدية ونفسية وبيئية تضمن عناصر البقاء والاستمرار[2].

- **ظاهرة السببية:** الأسباب في نظر الكيلاني في علاقة مباشرة مع الله، فالكشف عن الأسباب في عالم الخلق يؤدي إلى التعرف على الله من خلال صفة من صفاته أو عن فعل من أفعاله. ومعرفة الأسباب لا يعني القول بفاعليتها وقدرتها على العطاء والمنع، وهو ما أدى في بعض الأحيان إلى تعطيلها، حتى يرى بعين اليقين أن مسبب الأسباب كلّها هو الله.[3]

- **ظاهرة الوحدة والتنوّع:** تتميز المخلوقات بوحدة المنشأ والمصير(كعلاقة الإنسان بالكون فهي علاقة عبودية)، وتتنوع في الصفات والوظائف، فالكون هو الفضاء المكاني

[1] عبد المجيد النَّجار، مقاربات في قراءة التراث، مرجع سابق، ص 216.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص245.

[3] المصدر نفسه، ص246.

للإنسان والذي يوفر له شروط الوجود والبقاء والاستمرار، والإنسان هو المكلّف بالتعمير والاستخلاف[1].

– **ظاهرة السننية والقانون**[2]: ظواهر الكون وأحوال الإنسان تخضع لقوانين كونية وسنن إلهية، فالتغير والتحول والانتقال بين عالمي الغيب والشهادة تحكمه قوانين ثابتة وسنن محكمة. وحركة التاريخ ومجراه يؤكد ذلك.

–**ظاهرة استمرارية الخلق وتطوره:** الخلق عملية مستمرة تشمل كل الكائنات وتشمل أطوارا متعددة تتعلق بالإنسان والحيوان والمجتمعات والحضارات والأمم–حيث أشار مالك بن نبي وابن خلدون إلى ما يعرف بدورة الحضارة–والاستمرارية تعني معرفة قوانين التغير والتقدم والنهوض والانحطاط والسقوط[3].

ج– حسن التقويم: خلق الله الإنسان في أحسن تقويم.وفي أحسن صورة ركبَّه، وأبدع فأحسن خلقه، ومظاهر التكريم في تقويم الإنسان اشتملت على البنية المادية والمعنوية معا. ويشير النص التالي إلى هذه المعاني مجتمعة: «...أن الله كوّن الإنسان تكوينا ذاتيا متناسبا مع ما خُلق له نوعه من الإعداد لنظامه وحضارته»[4]. فحسن التقويم لا يتعارض مع شرف التكليف لما فيه من التكريم الإلهي الذي يؤكد على مقام الاكتمال والترقي الذي يمكن أن يبلغه الإنسان، وارتبط كل ذلك بعبادة الله تعالى: «إن العبادة بهذا المفهوم تصبح توجّها مستمرا نحو الله بالخضوع والمذلة بحيث يكون الله هو الهدف المبتغى في كل سلوك وفي كل فكر»[5].

[1] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص247.

[2] المصدر نفسه، ص248.

[3] المصدر نفسه، ص249.

[4] عبد المجيد النجار، قيمة الإنسان، مرجع سابق، ص24.

[5] المرجع نفسه، ص33.

د-**الشاهدية:** يقرر النجار أن معنى الشهادة الذي يشير إليه القرآن الكريم في الآيةقَالَ تَعَالَىٰ:﴿ وَكَذَٰلِكَ جَعَلۡنَٰكُمۡ أُمَّةٗ وَسَطٗا لِّتَكُونُواْ شُهَدَآءَ عَلَى ٱلنَّاسِ وَيَكُونَ ٱلرَّسُولُ عَلَيۡكُمۡ شَهِيدٗاۗ وَمَا جَعَلۡنَا ٱلۡقِبۡلَةَ ٱلَّتِي كُنتَ عَلَيۡهَآ إِلَّا لِنَعۡلَمَ مَن يَتَّبِعُ ٱلرَّسُولَ مِمَّن يَنقَلِبُ عَلَىٰ عَقِبَيۡهِۚ وَإِن كَانَتۡ لَكَبِيرَةً إِلَّا عَلَى ٱلَّذِينَ هَدَى ٱللَّهُۗ وَمَا كَانَ ٱللَّهُ لِيُضِيعَ إِيمَٰنَكُمۡۚ إِنَّ ٱللَّهَ بِٱلنَّاسِ لَرَءُوفٞ رَّحِيمٞ ١٤٣ ﴾ (البقرة143) تبيّن أنها: «تمثّل منهجا متكاملا في التعامل الحضاري للمسلمين مع الآخرين من الناس»[1]. وفي تحليله لمبدأ الشاهدية، يؤكد النجار أن الشهادة على الناس هي ركن أساسي في فقه التحضّر ولا تتحقق هذه الشهادة ولا ينشأ التحضّر الإسلامي إلا بها: « تلك هي الشهادة على الناس التي يقوم عليها التحضّر الإسلامي تأسيسا في مبادئ الدين، وتطبيقا في السيرة العملية للحضارة الإسلامية.إنها شهادة تنطلق من تصوّر عقدي للإنسان الذي خلق للنعمة، وكُرِّم تكريما، وحُمِّل الأمانة تعظيما، وبناء على ذلك فان التحضّر الإسلامي يشهد على الناس بشهادة العلم بحقائق الدين والكون والناس، ثم شهادة على النّاس بتبليغ تلك الحقائق تبليغ إنقاذ وإصلاح ونشر للخير، شهادة عدل في الموقع الوسطي بين المتطرفات في الأفكار والسلوك... هذه هي شهادة التحضّر الإسلامي على النّاس...فانه لا ينهض تحضّر إسلامي إلا على أساسها، وإلا فهو تحضّر غير إسلامي...»[2].وفي هذا السياق يؤكد الكيلاني ضرورة أن تنخرط الأمة الإسلامية في الجهود الجارية في العالم للرقيّ بالإنسان وتطويره والتفاعل مع الأحداث العالمية، وفق ما يقتضيه مبدأ الشهادة على الناس، حيث يقول: «علينا أن ننظر إلى التطورات الجارية في "قرية الكرة الأرضية"نظرة متحررة من عقد السلبية والسوداوية والجمود وضيق الأفق، وسطاء بين الناس، شهداء على الحق...»[3].

هـ-**الاستخلاف:** ينطلق المنهج التربوي في القرآن من تأهيل الإنسان للقيام بمهمة الخلافة، «.. أي تمكين الإنسان من خلال عملية تربوية منهجية هادفة متدرجة ليصبح قادرا

[1] عبد المجيد النجار، فقه التحضّر الإسلامي، مرجع سابق، ص84.

[2] المرجع نفسه، ص ص، 120-121.

[3] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص79.

على تحقيق تلك الأهداف بما يبذله من جهد منهجي هادف في المجال الذي ينسجم ومؤهلاته النفسية والفكرية الفطرية منها والمكتسبة»[1].

من هنا، نتبين أهمية هذه العقيدة في تشريف الإنسان وتكريمه: «وعقيدة التكريم هذه خطيرة الشأن في أثرها التربوي حينما يتبناها الإنسان بالإيمان بعد استيعابها بالتمثّل والوعي، فان لها فعلا بالغ الأهمية في موقف من يتبناها، سواء موقفه الداخلي إزاء الله تعالى وإزاء نفسه، أو موقفه الخارجي إزاء المجتمع وإزاء البيئة الكونية». [2]وذلك يعني أن التسليم بهذه العقيدة كمبدأ أساسي في تربية الإنسان، ولتحقيق الغاية من وجوده يُفضي إلى تحقيق جملة من الأهداف منها[3]:

-إقرار التوازن في ذات الإنسان، أي تنمية الشعور بقوة الذات، والإيمان بالنفس فهو مفتاح التوازن في الشخصية ومعقد الفاعلية في المحيط. وه يعد أهم الدوافع لبناء الحضارة

-الفعالية في التعامل مع الكون بالاستثمار والعمارة رهينة الإيمان بالعزّة. والتخلص من العوائق التي تمنع التحضّر.

-استثمار قدرته في ما ينمّي الوجود الإنساني، من خلال استشعاره أنه خليفة الله، وأنه كائن ذو رسالة خلافية.

ثانيا: التربية الحضارية والشهود الحضاري:

إن السؤال الحضاري عند عبد المجيد النّجار هو سؤال تربوي بالأساس، كيف نبني إنسان الحضارة؟ حيث يرتبط سؤال الإنسان عند عبد المجيد النّجار بالفعل التربوي وبناء الإنسان الجديد، ضمن حركة الترقي الإنساني للتحضّر. وتتحدد حركة الإنسان الوجودية في الدوائر الثلاث: **دائرة علاقة الإنسان بالله تعالى** الذي كلّفه بالقيام بمهمة الخلافة، **ودائرة**

[1] عمر نقيب، النموذج القرآني للتربية، مرجع سابق، ص127.

[2] عبد المجيد النجار، قيمة الإنسان، مرجع سابق، ص51.

[3] المرجع نفسه، ص ص، 52-53-54.

علاقته بغيره من بني الإنسان أفرادا وفئات ومجتمعات. **ودائرة علاقته بالبيئة الطبيعية** التي هي المسرح المادي الذي يتم عليه انجاز هذه المهمة. ولذلك فان البناء الإيماني للحضارة كما قرّره الوحي قد جاء مؤسسا على أصل متين في كل دائرة من هذه الدوائر ويمكن أن نترجم لهذه الأصول حسب تلك الدوائر بالاستخلاف في الأرض في الدائرة الأولى، والشهادة على الناس في الدائرة الثانية والارتفاق الكوني في الدائرة الثالثة. وتعتبر هذه الأصول المعالم الأساسية لمنهج الحضارة الإسلامية. [1]

1-التربية الحضارية الاستخلافية:

إن الفعل التربوي هو فعل حضاري يتجه إلى إعادة إنتاج عوامل التحضّر. وهذا يعتمد على مراعاة القواعد المنهجية للتحضّر التي على أساسها يتم الترقي الحضاري: «بالنسبة للمجتمع الذي اعتنق التعاليم الإسلامية واتخذها أساسا للحياة، فانه حينئذ ينطلق في البناء بقوام في ذاتية الفرد، وبتعارف اجتماعي، ومنهجية شمولية واقعية توحيدية». [2]

فالتحضّر هو فعل محكوم: «بعوامل بيئية وعقدية ونفسية واجتماعية. وبقدر ما تتوفر شروط معينة في نطاق تلك العوامل بقدر ما ينمو التحضّر ويتطور»[3]. وعليه، فالنجار يسعى إلى بناء مفهوم للتحضّر يؤسس فيه لمفهوم جديد للإنسان يحقق له إنسانيته، ويرفض التحضّر الذي يحقق الترف المادي، ولذلك يحدد مقياسا قيميا للتحضّر حيث يقول: «وأن المقياس الحقيقي في ذلك إنما هو ما يتحقق للناس من الأمن والاطمئنان والتآخي والتعاون، فأيما تحضّر تحققت فيه تلك المعاني فهو تحضّر حقيقي»[4].

يخلص النجار إلى أن التحضّر: «ظاهرة إنسانية إرادية، ولذلك فان قيامها يكون رهين عوامل تدخل في أغلبها ضمن نطاق الإرادة الإنسانية على سبيل التحصيل والكسب، كما أن

---

[1] عبد المجيد النجار: معالم المنهج الحضاري في الإسلام،، ثقافتنا للدراسات والبحوث، ع25،(1431-2010)، ص150.

[2] عبد المجيد النجار، فقه التحضّر الإسلامي، مرجع سابق، ص83.

[3] المرجع نفسه، ص19.

[4] عبد المجيد النجار، فقه التحضّر الإسلامي، مرجع سابق، ص24.

عوامل تداعيها أيضا تدخل في نطاق الكسب الإرادي للإنسان في أغلبها، وبهذا المعنى تدخل ظاهرة التحضّر الإنساني ضمن دائرة محكومة بقانون الأسباب، ولكنها أسباب إرادية وليست حتمية، فإذا شاء الإنسان أن يتحضر، وإذا شاء أن ينحدر في حضارته فانه ينحدر، تلك مسؤوليته التكليفية في نطاق القدر الإلهي العام الذي يدور فيه الوجود كله». [1] فالتربية هي المسؤولة عن ذلك، أي أنّها الفاعل المؤثر في نشوء التحضّر ونمائه، أو في ارتكاسه وانحلاله، فالتحضُّر يُقاس بالقيم التي تغرسها التربية في إنسان الحضارة. وهو رهين تفاعل العناصر التالية:

فكرة عن الوجود والحياة ←----------عامل الفكرة.

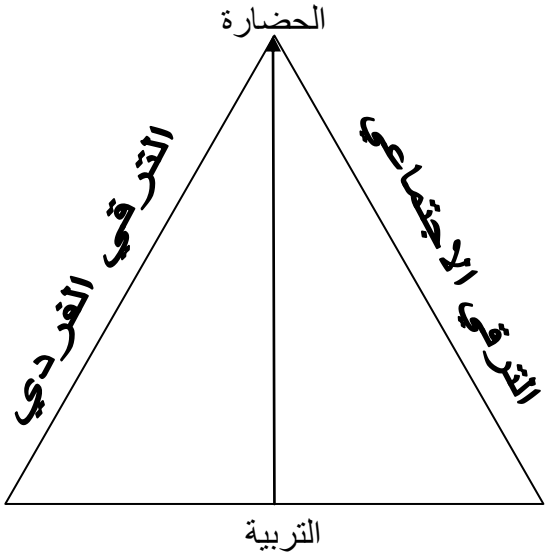
الدافع الذي يجعل تلك الفكرة فاعلة في الواقع←--------عامل الدافع الحضاري.

بيئة طبيعية تستجيبُ لإرادة التحضُّر←----------عامل البيئة الطبيعية.

يهدف النجار في تحقيق نموذجه المعرفي إلى تربية الإنسان تربية حضارية. فهذه التربية تقتضي من الإنسان المسلم أن يعمل على تحقيق الشاهدية على الناس، ويجتهد للتعمير في الأرض. فإبداع الإنسان متوقف على صلته بالكون: «إن صلة الإنسان بالكون عقديا ومعرفيا وأخلاقيا هي التي تحدّد إلى حد كبير في قوتها وضعفها درجة فعاليته فيه، ومقدار إقباله عليه للاستثمار والتعمير». [2]

[1] عبد المجيد النجار، فقه التحضّر الإسلامي، مرجع سابق، ص42.

[2] عبد المجيد النجار، عوامل الشهود الحضاري 2، مرجع سابق، ص37.



2-**التربية البيئية:** إن العنصر الأساسي في عوامل الانجاز والشهود الحضاري عند النّجار ينطلق فكرة محورية وهي التربية البيئية وهو ما يؤكد مقصد الاستخلاف في فلسفة الحضارة الإسلامية وفي اتجاه أسلمة المعرفة. فالسؤال ما علاقة التربية بالبيئة؟

الإجابة عن هذا السؤال متضمنة في تعريفه للتحضر حيث يقول: «إن التحضّر هو وضع من الاجتماع الإنساني، ذو مواصفات خاصّة في علاقة أفراد المجتمع بالأرض التي يعيشون عليها، وعلاقة هؤلاء الأفراد ببعضهم، بحيث تثمر هذه العلاقات كلها نمطا من الحياة تنمو فيه المكتسبات المادية والمعنوية متلوّنة بألوان مختلفة من حضارة إلى أخرى»[1]. يتبين من النص، أن علاقة الإنسان بالأرض تشير إلى علاقته بالبيئة، وهو ما يترجم مفهوم التربية البيئية عند النجار، وعلاقته بغيره من الأفراد تعكس مفهوم التربية الاجتماعية. والعمل على النمطين من التربية البيئية والاجتماعية هو الذي يدفع إلى فعل التحضّر، أو ما يسمى بالمدافعة الانجازية.

اهتم النّجار بمشكلة البيئة بشكل أساسي في مشروعه التربوي بسبب الوضع الذي آلت إليه علاقة الإنسان بالبيئة من تأزم، لأن: «علاقة الناس بالطبيعة اتسمت بالعداء الألد.

[1] عبد المجيد النجار، فقه التحضّر الإسلامي، مرجع سابق، ص19.

فنحن من "نزوات الطبيعة" ظروف وجودنا جزء منها، وموهبة العقل تجعلنا نتفوق ونعلو عليها. ومن ثم حاولنا أن نحل معضلة وجودنا بنبذ رؤية الخلاص المتمثلة في الانسجام بين الجنس البشري والطبيعة واتجهنا نحو إخضاعها وقهرها وتحويلها لخدمة أغراضنا. إلى أن أصبح هذا القهر مرادفا مع الوقت لتدمير الطبيعة»[1]. وهو ما يضعنا في عمق المشكلة البيئية والتي يصفها النجّار بقوله أنها: «ما يطرأ على البيئة من عطل في أداء مهمتها في إنماء الحياة ورعايتها وعلى رأسها حياة الإنسان، وذلك بأي سبب من الأسباب، سواء أكان انهيارا في مكوناتها أو اختلالا في توازنها أو اضطرابا في نظامها »[2]. إن معالجة النّجار لمشكلة البيئة تقوم على منطلقات عقدية وثقافية خاصة منها:

مراعاة البعد الروحي في علاقة الإنسان بالبيئة، فهي تقوم: «على بعد روحاني معتبر، تحكمها وتوجهها واسطة من التجلّي الإلهي قيها بالعلم والإتقان والرحمة والجمال، فيتعامل الإنسان معها إذن على وحي من تلك المعاني الروحية»[3].

العلاقة بين الإنسان والبيئة في التصوّر الإسلامي تقوم على تصوّر ثقافي أي تنظمها: «جملة الأفكار والتصوّرات التي تحكم علاقة الإنسان بالبيئة وهي بالضرورة ينشأ عليها ويكتسبها من منظومته العقدية التي تحكم فكره عن طريق التربية»[4]. إذن فالتصوّر الثقافي للبيئة هو تصور انفردت به الشريعة الإسلامية التي تعمل على توجيه السلوك البيئي وترشيد الانتفاع من مقدراتها، فكانت العلاقة التي تحكم الإنسان بالبيئة تتحدد في عنصرين: الأوّل الانتفاع بمقدراتها الكميّة والكيفية، والتعامل مع البيئة برفق من خلال حفظ مقدراتها وصيانتها عن الفساد وهي العلاقة التي اصطلح عليها النّجار بمصطلح الاتفاق الكوني–ارتفاق البيئة.[5]

---

[1] اريك فروم، الإنسان بين الجوهر والمظهر، ترجمة سعد زهران ولطفي فطيم، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأداب، ع140، 1989، ص22.

[2] عبد المجيد النجار، قضايا البيئة من منظور إسلامي، (الدوحة–قطر)، مركز البحوث والدراسات، ط2، 2004، ص46.

[3] المرجع نفسه، ص74.

[4] المرجع نفسه، ص 78.

[5] المرجع نفسه، ص 218.

اتسمت نزعة عبد المجيد النجار بالإنسية حتى في تعامله مع البيئة، حيث يؤكد على ضرورة التربية البيئية أو الكونية. فالكون لم يوجد إلاّ من أجل الإنسان، فهو الذي يضمن وجوده واستمراره في العالم. وتحقيق الغاية من وجوده: «كما ذللّ الله تعالى قوانين الكون لاستقبال الوجود الإنساني، فانه سخرّها أيضا لاستمرار حياة الإنسان وسيرورتها لتحقيق غايتها، فقد خلق الله تعالى الموجودات وصرّف شؤونها بحيث تستجيب لنزوعه إلى حفظ حياته، والى انجاز خلافته على الأرض، والى قدرته على التعامل العمراني مع الطبيعة تعاملا ايجابيا فعالا»[1]. فالتربية البيئية هي: «تربية نفسية ذات أثر ايجابي فعّال في التعامل مع البيئة الكونية، من شأنها أن تنقذ الإنسان من أوضاع مرذولة في علاقته بالكون كثيرا ما وقعت فيها مجتمعات وأفراد نتيجة لتصورات فلسفية وعقدية لمنزلة الإنسان في الكون». [2]هذا القلق الناجم عن علاقة الإنسان بالطبيعة والذي أدت إليه النماذج المعرفية والفلسفية في السياق الغربي والتي تؤكد في كل صورها أنها كانت علاقة صراع.

من تحليل هذه العلاقة، ينتهي النجار إلى صياغة مفهوم أخلاقي وإنساني جديد يبلور نظرتة الأخلاقية والإنسانية في الإنسان، تراعي حقيقة أن الإنسان هو خليفة الله في الأرض، وأنه حامل رسالة، فهو المؤتمن والمسؤول والمكلف بالتعمير والخلافة: «وإذا ما رسخ فيه أنّه مع ما يجمعه مع هذا الكون من وشائج القربى فانه الأعظم منه والمستعلى عليه، وإذا ما اعتقد أنّ هذا الكون ليس إلا مسخّرا له، مهيأ لوجوده، مستجيبا لفعاليته إذا فعل، وعطائه إذا استعطى، انّه حين ذلك سيجد نفسه في خضم التفاعل مع الكون، والاندماج معه بما يتجه به إلى أن يكون خليفة الله في الأرض، وذلك ما هدفت إليه التربية القرآنية، وأرشدت إلى سبيل تحقيقه».[3]

[1] عبد المجيد النجار، قيمة الإنسان، مرجع سابق، ص76.

[2] المرجع نفسه، ص93.

[3] المرجع نفسه، ص97.

وتحقيق هذه القيم العليا وترسيخها في السلوك الإنساني، يجب وضع خريطة للأفكار تتضمن البرنامج التربوي المراد تطبيقه لقيام الحضارة«وليست الفكرة عامل إنشاء أولي للحضارة فحسب، بل هي أيضا عامل صياغة للبناء الحضاري في جميع جوانبه، بحيث تظلّ بعد الإنشاء الأول تكيّف كل التداعيات الحضارية المادية والمعنوية بحسبها»[1]. يقول ادغار موران: «أصبح من الضروري أن ندرج في كامل الدّورة التعليميّة علم البيئة وننزّله على أنّه مادة كاملة. وبالفعل فإن هذا العلم يُحِلُّ من جديد العلاقة الجذريّة الرّابطة بين الطّبيعة والثقافة وبين الإنسانية والحيوانيّة».[2]

فالتربية البيئية تحدد علاقة الانسان بالمحيط الذي يمارس فيه دورته الوجودية، لذا يجب أن تُحظى بالاهتمام الواسع ضمن الدوائر الفكرية والتربوية والسياسية: «إنّ علم البيئة يُعدُّ أداة مثاليّة لتعلُّم المعرفة المنظوماتيّة لكونه يتّخذ من مفهوم المنظومة البيئية أساسا له. وهو أيضا أداةٌ مثاليّةٌ للمعرفة العابرة للاختصاصات، لأنّه يستنفر المعارف من الجغرافيا والجيولوجيا والمناخ والفيزياء والكيمياء، وعلم الجراثيم وعلم النّباتات وعلم الحيوانات ومن العلوم الإنسانية على نحو متزايد.. . وبهذا الرّبط يُمكّننا هذا العلم من تبيُّن المشاكل الحيويّة، العاجلة المتعلّقة بالترّابط المعقّد هو الآخر بين الإنساني والطّبيعيّ، وبين الإنسانية ووطنها الأرض»[3]. فالمعرفة البيئية معرفة حيويّة وضروريّة في النظام التربويّ لأنّها: «تتيح لنا وتحفّزُنا إلى نعِيَ التّدهور الحاصل في الكتلة الحيويّة والمنعكس على نحو أكثر فأكثر خطورة على الحيوات الفرديّة والمجتمعات وعلى الإنسانية. وهو ما يدفعنا إلى اتخاذ التّدابير الضروريّة في هذا الشأن»[4]. فعلم البيئة يُذكرُّنا دائما بترابطنا الحيويّ مع الطّبيعة التي نُقبلُ على إفسادها.

[1] عبد المجيد النجار، فقه التحضر الإسلامي، مرجع سابق، ص28.

[2] ادغار موران، تعليم الحياة، مرجع سابق، ص119.

[3] المرجع نفسه، ص120.

[4] المرجع نفسه، ص 120.

يؤكد النجار على ضرورة التربية البيئية لأن البيئة الطبيعية تمثل عنصر حيوي وهام للتحضّر وبناء الحضارة فهي: « تكون عامل تحضّر حينما تتوّفر على إمكانية الاستقرار والاستثمار مع توفرها أيضا على قدر من التأبي فلا تنفسخ إلا بجهد إنساني يثمر من قبلها العطاء الذي يكون به التحضّر، وذلك حتى يكون فيها ما يستثير همة الإنسان الذهنية والعملية فيتكون لديه النزوع إلى المغالبة، والدافع إلى العمل والانجاز»[1]. فالحضارة ثمرة في وجه من وجوهها لعلاقة الإنسان بالكون. ولهذا ينبغي تنشئة الفرد على الإقبال على البيئة والاستثمار فيها وتنميتها بهدف التعمير وترقيتها، وهذا يتوقف على ما يتولد لدى الفرد من دوافع نفسية واجتماعية للعمل. عن طريق الفعل الذي يقوم به المربي من خلال النظام التربوي المحدد.

ومبررات القول بالتربية البيئية عند النجار هو ما نصّ عليه الشرع من النظر والاهتمام بالبيئة لأنها تمثل المستقر ومصدر الحياة بالنسبة للكائن الإنساني، فعلاقة الإنسان بالكون هي علاقة عقدية والفكرة الدينية هي التي تدفع إلى العمل على تطوير الطبيعة بغرض الاستثمار فيها، حيث يقول: « إن الفكرة حينما تحل في النفس حلولا إيمانيا، يكون حلولها الإيماني ذلك هو الدافع النفسي للعمل الحضاري، والحلول الإيماني للفكرة إنما هو ذلك الوضع الذي تكتسبه في النفس بالغا فيها من العمق درجة تصبح بها مسيطرة على كل كيان الإنسان فتوجّه قدرات ذلك الكيان توجيها موحدّا نحو العمل الانجازي لتحقيقها في الواقع.وكذلك فان البيئة الطبيعية حينما تحلّ في نفس محلّ الأداة المسخّرة من أجل تنفيذ الفكرة في غير ما استنقاص أو استهوال فإنها تكون عامل جذب وترغيب لاستثمارها والتعمير فيها»[2].

ومن جهة أخرى، القول بالتربية البيئية هو الدافع إلى التأصيل التربوي لعلاقة الإنسان بالكون وهو ما نستجليه في معنى التسخير عند الكيلاني. هذه العلاقة التي فقدت مبررات

[1] عبد المجيد النجار، فقه التحضّر الإسلامي، مرجع سابق، ص30.

[2] المرجع نفسه، ص33.

وجودها في التربية الغربية، حيث تظهر العلاقة بين الإنسان والطبيعة علاقة صراع وسيطرة، وتأكد هذا الطرح على لسان فلاسفة الغرب والمدافعين عن البيئة، أمثال رينيه دوبوا الذين تنبهوا إلى أن أهداف الإنسان هي قهر الطبيعة وإخضاع العقل الإنساني. وتغيير ذلك، يتطلب تبني أخلاقا اجتماعية جديدة[1].

ثالثا: منظومة المقاصد التربوية في فقه التحضر:

يؤكد النَّجار على ضرورة تفعيل المقاصد في السلوك التربوي، وهذا ما دفعه إلى رفع الدعوى بضرورة تجديد علم المقاصد في دائرة السلوك الإنساني، فإنه: « قد يحسن أن تُدرج المقاصد الكلية التي هي أصول المقاصد ...ضمن الرؤية الشمولية للإنسان التي جاءت بها الشريعة، فقد جاءت هذه الشريعة تقصد إلى تحقيق مصلحة الإنسان في دوائر متواسعة تبتدئ بقيمة وجوده والغاية من حياته باعتباره نوعًا، وتمرّ بوجوده فردا، وبوجوده مجتمعا، لتنتهي إلى وجوده كائنا في محيط مادي، وفي كلّ دائرة من تلك الدوائر جاءت الشريعة تحفظ الإنسان فيها ليقوم بدوره الذي من أجله خُلق»[2].

فالتربية حسب النّجار هي الأداة الأساسية لتبليغ الدين وحفظ مقاصده، وهي أداة بناء الفهم الصحيح للدين والعمل بمقتضياته في السلوك العملي.[3] لأن بناء الإنسان هو بناء للحضارة التي تساعد على أن تنهض بهذه الأمة، بعد أن أصابها الوهن والضعف، وتُساهم في ترشيد الحضارة الغربية فيما أصابها من أزمات. وهو ما يمكن بلوغه بربط السلوك التربوي بالمقاصد في الدوائر الإنسانية التالية:

1–دائرة الاستخلاف: لقد نصَّ الشرع على أن الإنسان هو خليفة الله، وتقوم خلافته بتنفيذ مراد الله تعالى وفق منهج الاستخلاف، فمبدأ الاستخلاف يعني أن: «مرجعية الحضارة الإسلامية في جميع مظاهرها الماديّة والمعنوية هي مرجعية دينية ينطلق الانجاز الحضاري

[1] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص139.

[2] عبد المجيد النّجار، مقاصد الشريعة بأبعاد جديدة، مرجع سابق، ص55.

[3] المرجع نفسه، ص70.

بمقتضاها من الإيمان بالعقيدة فيما تقرِّره من تصوّر للوجود يقوم على اله واحد يتصِّف بالكمال المطلق، وتصوّر للحياة يقوم على أنَّها مرحلة أولى يكون فيها التكليف، ومرحلة ثانية يكون فيها الجزاء. وتصوّر لصلة بين الإنسان وربّه يقوم على أنها صلة رسالة يحملها إليه رسول ليكون بمقتضاها عبدا لله دون غيره».[1]

فالمقصد التربوي من تحقيق الاستخلاف هو تعمير الأرض والحفاظ على مقدراتها والانتفاع بها، دون ضرر. فالحضارة تُمثل ما صنعه الإنسان من خلال حركته الوجودية في علاقته بالكون. أي تحقيق الإنسان غاية الخلافة في بعديه الفردي والاجتماعي. فالمقصد الأعلى للشريعة الإسلامية هو تمكين الإنسان من تحقيق ما فيه خيره ومصلحته بتحقيق غاية وجوده وهي الخلافة في الأرض ويتفق هذا مع تحديد ابن عاشور: « إن المقصد العام من التشريع فيها هو حفظ نظام الأمة واستدامة صلاحه بصلاح المهيمن عليه وهو نوع الإنسان، ويشمل صلاحه صلاح علقه وصلاح عمله وصلاح مابين يديه من موجودات العالم الذي يعيش فيه».[2]

2-دائرة الشهادة على الناس: الشهادة على الناس هو الركن الآخر الذي تقوم عليه الحضارة الإسلامية، فالبحث في طبيعة الإنسان ودراسة مركباته، يُعد من أهم البحوث التي يشتغل عليها الفكر الإنساني المعاصر في كل أبعاده وأدواره، ويقرر اريك فروم أن الإنسان المعاصر قد ضيَّع دوره الحقيقي في بحثه عن الرفاه المادي، حيث انحلت الروابط العائلية والاجتماعية، فهو يعيش حالة من القلق المستمر والعزلة، إنه: « موسوم بالانقسام والخسة اللذان يجعلان منه ذرةً لا فردًا...فقدَ الإنسان العصري أن يصبح فردًا، لكنه، والحق يقال، قد أصبح ذرةً قلقة، ذرةً يجري تقاذفها إلى الأمام والى الوراء»[3]. في هذه الحالة زاد الإنسان المعاصر شغفا بالمال ورأسماله هو الذي يُحدد تصوره عن الحياة والوجود وهو ما جعله

[1] عبد المجيد النّجار، معالم المنهج الحضاري في الإسلام، مرجع سابق، ص150.

[2] عبد المجيد النّجار، مقاصد الشريعة بأبعاد جديدة، مرجع سابق، ص17.

[3] اريك فروم، كينونة الإنسان، تر، محمد حبيب، سوريا، دار الحوار، ط1، 2013، ص26.

يُصبح شيئا كغيره من الأشياء، وهذا ما يجعله خطيرا على نفسه وعلى الآخرين. ويعيش الاغتراب* في ظلٍّ لا إنسانية وضعهم الراهن والخطر ليس المادي فقط، بل الأهم من ذلك كله الخطر الروحي الذي يقودهم إلى اغتراب كامل، فالنهضة الإنسانية ممكنة، وأصبحت فكرة الإنسانية التكاملية حقيقية ملموسة. لذا يجب أن تُبنى الحضارة الإسلامية على مبدأ الشاهدية على الناس، وهذه الشهادة تقوم على العلم والتبليغ والعدل.

3–دائرة الارتفاق الكوني: يشير هذا المعنى في المنظومة الفكرية عند عبد المجيد النجار إلى فقه التحضّر الإسلامي في التعامل الكوني علاقة الإنسان بالكون والتي يحكمها الأساس العقدي. ويتحدد معناه اللغوي في[1]:

–الأول: الرفق الذي هو اللطف بالشيء ضد العنف.

–الثاني: الانتفاع والاستعانة. فمادة (رفق) جامعة لمعنيين الانتفاع واللطف، ونعني به استثمار الطبيعة الكونية والانتفاع بمقدرّاتها، ولكن في رفق يحافظ عليها من الفساد.[2]

فالكون–مختبر–يرى إنسان التربية الإسلامية فيه شواهد" ما أخبر به الوحي ويطمئن إلى"صدق" ما جاء به الرسول (صل الله عليه وسلّم). ففي الكون يشهد إنسان التربية الإسلامية دقة خلق الكائنات وقوانين وجودها وتقلب أحوالها وثمرات الانتفاع بها. ومن خلال هذا الشهود يتحقق إنسان التربية الإسلامية من عظمة التربية لعوالم الإنسان والحيوان والنبات والجماد. فإذا كانت علاقة الإنسان بالكون يحكمها التصور العقدي والذي يتكون من:«الوحدة، والاستعلاء، والتسخير هي التي تشكّل المنحى الحضاري للمسلمين في سعيهم الحضاري، وكلما كان وعيهم بها أعمق كانت فعاليتهم الحضارية أثرى وأنضج.. . ولا يمكن أن يقوم تصحيح والاستنهاض لهذه العقيدة الكونية في العقول، وذلك في كلّ من محوريّ

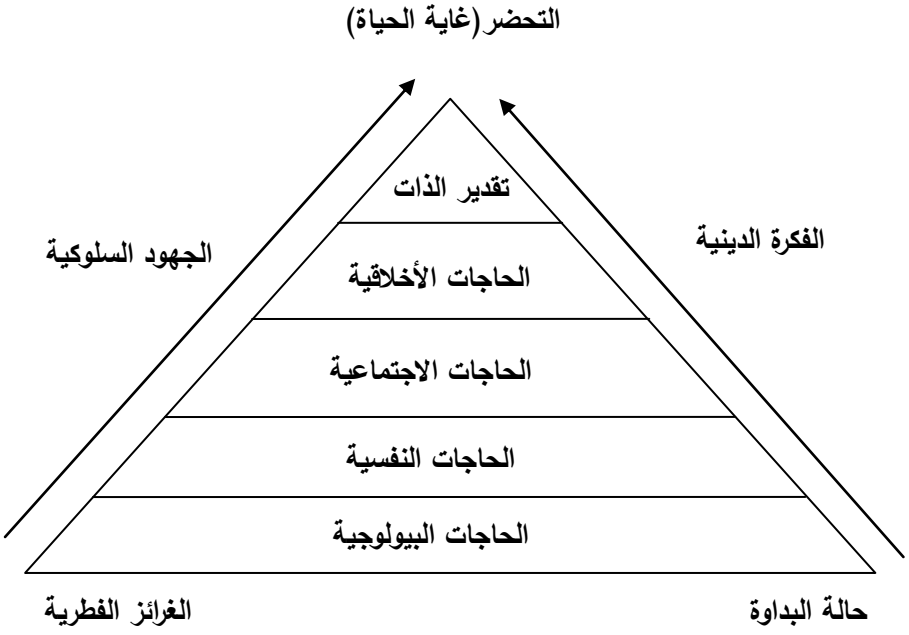
* الاغتراب: بالنسبة لهيجل وماركس يعني أن الشخص قد أضاع نفسه وكفَّ عن تصوّرها كمركز لنشاطه. فالمرء يمتلك الكثير ويستخدم الكثير، لكنه كينونة ضئيلة. أنظر: (اريك فروم الكينونة الإنسان، ص30).

[1] عبد المجيد النجار، فقه التحضّر الإسلامي، مرجع سابق، ص127.

[2] عبد المجيد النّجار، معالم المنهج الحضاري في الإسلام، مرجع سابق، ص160.

العلاقة بالكون من الوجهة الإسلامية: علاقة الانتفاع، وعلاقة الرفق»[1]. يستفيض النجار في شرح عقيدته التربوية التي ترى أن التربية البيئية هي تربية الإنسان على الارتقاق الكوني بحيث يُراعي البيئة التي يعيش فيها، فهو جزء منها، وأي إفساد لها هو إفساد لعلاقته بخالق هذا الكون والذي سخرّه للإنسان للانتفاع، فكان واجبا عليه أن يعيش فيه وفقا لمبدأ الرفق والانتفاع به.

وهو بذلك يُمثل الأصل العقدي الثقافي لعلاقة الإنسان بالكون، فالبيئة الطبيعية هي المسرح الذي يتم عليه أداء مهمة الخلافة والتعمير. لذا يلزُم أن تكون علاقة الإنسان بالبيئة قائمة على الوئام، فحينما تُصبح ثقافة عقدية من شأنها أن تجعل الإنسان يتصرَّف في البيئة تصرُّفا رفيقا يجري على منهج الأخوة والرحمة والعطف.[2]



بعدما أبرزنا المقاربة المعرفية في التأصيل التربوي، ننتهي إلى أن مصدر التأصيل في نظر النَّجار هو الشريعة الإسلامية لاشتمالها على كل وجوه الحياة، وتتناول كل ما يتعلق

[1] عبد المجيد النجار، فقه التحضّر الإسلامي، مرجع سابق، ص132.

[2] عبد المجيد النّجار، معالم المنهج الحضاري في الإسلام، مرجع سابق، ص.163

بأحداث حياته ومتغيِّرات وجوده: «لتكون الحياة كلها مستهدية بالشريعة كما يقتضي ذلك الدين الإسلامي بما بُنيَ عليه من خاصية الشمول، وذلك ما من شأنه أن يُعلي من أهمية المقاصد في حركة التشريع»[1]. فمحور التجديد التربوي في نظره يستدعي الاهتمام بعلم المقاصد وتفعيله في حياتنا.

والمنطلق في محور التأصيل التربوي عند النجّار هو الإنسان، حيث يعتبر هذا الأخير من أبرز المفكرين في العالم العربي والمغربي على الخصوص ومن الذين طرحوا سؤال الإنسان، وانصبّ جلُّ اهتمامه على معالجة هذه الأطروحة في سياقات مختلفة تُراوح كلّها بناء المنهج التربوي الإسلامي لتحقيق الاستخلاف الإنساني والبناء الحضاري، فما هي معالم التقاطع والتجاوز في الطرح التأصيلي التربوي بين النّجار والكيلاني؟

رابعا: التكاملية المنهجية بين الكيلاني والنَّجار:

القضية المفصلية في فكر الكيلاني والنَّجار هو العمل على إيجاد منهج يسمح بتنزيل أحكام الدين على الواقع. ففهم الدين لا يمكن أن يكون بعيدا عن محاولة فهم الواقع، أي لا يمكن أن يتم إلا من: « خلال حوار متفاعل بين عناصر ثلاثة: النص–العقل المدرك– ونوازل الواقع وأحداثه. وفي هذا التفاعل يتأمل العقل في مدلولات النص الديني، من حيث هي أحكام تقويم واقع الحياة وترشيده»[2].

الإنسان هو محور الوجود والقاسم المشترك في هذه المقاربة المنهجية لفعل المعرفة التي تجعل من التوحيد جوهراً في الوقوف على شرفية الخلق الإنساني والارتقاء به إلى درجة الكمال، أي ضرورة امتلاك تصوُّر صحيح عن حقيقة الإنسان وطبيعة تكوينه. وإرجاع سبب فشل التصوُّرات الأخرى عن تمثُّل الواقع الإنساني مرده بالنسبة لكليهما إلى: « عدم امتلاك

[1] عبد المجيد النجَّار، مقاصد الشريعة بأبعاد جديدة، ص 17.

[2] عبد المجيد النجار، فقه التدين، مرجع سابق.

تصوُّر عميق لطبيعته، ولعناصر تكوينه، وعوامل تفاعلاته، إذا ارتدت في كثير من الأحيان بالخسران فتفشل في تغيير الواقع وإصلاحه»[1].

لا يختلف النجار عن الكيلاني في أن الكون هو المختبر الذي تتحقق فيه الشاهدية، وقد اعتنى الله بتربية الكون والعالم كما اعتنى بالإنسان، ويتبين ذلك في قول الكيلاني: «ففي الكون يشهد إنسان التربية الإسلامية دقة خلق الكائنات وقوانين وجودها وتقلب أحوالها وثمرات الانتفاع بها. ومن خلال هذا الشهود يتحقق إنسان التربية الإسلامية من عظمة التربية الإلهية لعوالم الإنسان والحيوان والنبات والجماد...»[2].

والاهتمام برعاية البيئة وصيانتها هو القاسم المشرك في فلسفة التربية عند كليهما. لأنها الوسط الذي يعيش فيه الإنسان، وفيها يضمن بقاءه، وبها يحقق ارتقائه الحضاري والإنساني، رغم ما ألحقه الإنسان المعاصر من إفساد وخراب في بيئته بسبب التربية القائمة على ذلك: « التربية المعاصرة رفعت كفاءة الفرد الإنتاجية والاستهلاكية لكنها لم توفر له البيئة المنشودة فخلقت مشكلات بيئية خطيرة، من ذلك ما تسببت به الشركات الفرنسية العاملة في افريقيا مثل شركات الأخشاب والسجائر والرز في افقار التربة الافريقية واخلال التوازن في بيئتها مما أدى إلى الجفاف»[3]. ودليل ذلك التناسق بين الإنسان والبيئة ما اكتشفه علماء البيئة(Ecology) من: «دقة التناسق وحكمته في تعايش هذه العوالم وكيف أن تدخل الإنسان يخل بالتوازن البيئي ويفسد العلاقات القائمة بين هذه العوالم وتنعكس نتائج هذا التداخل بأفدح الأخطار على حياة الإنسان وعلى الحياة من حوله وتملأ بيئته بالتلوث وتوجد الأمراض ما لم يعرف من قبل».[4] فالعلاقة بين الإنسان والبيئة محكومة بضوابط شرعية،

[1] عبد المجيد النجار، مرجع سابق.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص126.

[3] المصدر نفسه، ص202.

[4] المصدر نفسه، ص234.

حيث دفع التوجيه الإسلامي الإنسان إلى السعي في الأرض بالاستثمار، دون إرهاق مقدِّراتها أو الإخلال بتوازنها.

يتفق الكيلاني والنّجار حول وضع تصور عقدي للإنسان يؤسس للتصور التربوي، وهو مصدر الرؤية الإسلامية المتكاملة لحقيقة الإنسان من حيث أنه محور الشهود الحضاري وعنصر الاستخلاف. أي أن وحدة التصور حول مبدأ الوجود وغايته هي الناظم المنهجي لبناء أي رؤية فكرية عن الإنسان وإبراز كينونته، والإنسان هو الركن المؤسس لكل تصور فلسفي للتربية أو في نظرية المعرفة، فهو جوهر التأصيل وغايته.

المبحث الثالث: الطيّب برغوث التجديد التربوي والانجاز الحضاري- من منطق المدافعة والتجديد إلى فعل الانجاز:

ينطلق التجديد الحضاري عند الطيّب برغوث* من التربية كفعل حضاري، وهو فعل يتجه إلى الإحاطة بالعمق الإنساني للإنسان، والعناية بصقل القلب لأنه يُشكِّلُ: «المضغة المركزية التي توازن طاقات وأبعاد الكيان البشري، وتُخرجُ جهده الفكري والسلوكي والاجتماعي... »[1]. فالفعل الأوّل للتربية يقوم على بعث الطاقة الروحية في الإنسان والحفر في مكامن قوَّتها، إذ يعتبر الدين هو العنصر الأول الشاحن لها، فما هي عناصر الانجاز الحضاري في الفعل التربوي؟ وما هي الدلالات المعرفية والتربوية للمشروع الحضاري للطيّب برغوث ؟

أولا: مقوّمات الفعل التربوي في الانجاز الحضاري:

1-الدين: كغيره من المفكرين الذين انخرطوا في هذا الاتجاه، يؤكد الطيّب برغوث على دور الدين في بعث أي منظومة فكرية ذات مضامين أخلاقية وتربوية، فهو: «المكوّن الجوهري من مكونات الطبيعة الإنسانية، ومصدر لتوليد وتوجيه الطاقة الروحية في الإنسان»[2]. إذ هو كما يقول عنه مالك بن نبي: « ظاهرة كونية تحكم فكر الإنسان وحضارته، كما تحكم الجاذبية المادة وتتحكم في تطورها»[3]. وبالنظر لأهمية هذا العنصر في

* الطيب بن المبارك برغوث مفكر جزائري من مواليد(1951) في قرية شعبة الزيتون دائرة رأس العيون ولاية باتنة، تحصل على البكالوريا في(1975) والليسانس علم الاجتماع(1979) من جامعة قسنطينة، تخصص في الدراسات العليا في فرعين علم الاجتماع والعلوم الإسلامية، درّس بجامعة الأمير عبد القادر بقسنطينة(1987) تولى عدة مناصب بيداغوجية. لأسباب سياسية هاجر الطيب برغوث إلى سوريا(1996) ثم إلى النرويج، شارك في العديد من المؤتمرات الدولية، وله في التأليف باع كبير. ومن أهم مؤلفاته سلسة آفاق في الوعي السنني والتي يطرح من خلالها نظريته في فلسفة الحضارة والتاريخ، ونظرية التدافع والتجديد. أنظر الصالح سمصار، الدراسة الفلسفية الحضارية الإسلامية المعاصرة الطيب برغوث نموذجا، أطروحة ماجستير في فلسفة الحضارة جامعة باتنة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، 2014-2015، ص438).

[1] الطيّب برغوث، التجديد الحضاري والعمق الإنساني للإنسان، مرجع سابق، ص49.

[2] المرجع نفسه، ص49.

[3] مالك بن نبي، الظاهرة القرآنية، مرجع سابق، ص196.

أداء حضاري مرتقب يؤكد الطيّب برغوث أن الدين أو الوحي هو: « الأساس البيداغوجي الوحيد لتوليد الطاقة الروحية في الإنسان وتوجيهها بفعالية نحو تحقيق توازن الكيان الإنساني، والتحقق الشمولي بمعاني العبودية لله تعالى، والتي بها تتحقق إنسانية الإنسان»[1].

فالدين أو الوحي هو الذي يحدد الإطار المنهجي والمعرفي لحركة الإنسان نحو تحقيق الانجاز الحضاري، فالفعل الإنساني من الناحية السيولوجية والحضارية هو: «محصلة تفاعل الجهد الإنساني مع سنن الآفاق والأنفس والهداية والتأييد، فيكون ذا مردودية اجتماعية وحضارية خصبة، عندما تستوعب دورة انجازه بأصالة وفعالية واطراد»[2].

ويؤكد الطيب برغوث على أهمية الدين في ترسيخ القيم الإنسانية والروحية في الإنسان:«إن هذا القرآن لا يمنح كنوزه إلا لمن يُقبل عليه بهذه الروح: روح المعرفة المنشئة للعمل. انه لم يجئ ليكون كتاب متاع عقلي، ولا كتاب أدب وفن، ولا كتاب قصة وتاريخ- وان كان كل هذا من محتوياته- إنما جاء ليكون منهاج حياة. منهاجا إلهيا خالصا».[3] فأي منظومة قيمية تتجرد من عنصر الدين وتعمل على استئصاله من تصوراتها ومبادئها الفكرية فهو يعمل على ترسيخ فعل الانفصال والانفصام بين الروح والسلوك، وبين التاريخ والحضارة. والتأمل في الحضارة الغربية وقيمها السائدة يلاحظ حركة الإقصاء الموجهة التي تمارسها حركة الفكر الغربي في فصل الدين عن كل مفاصل المعرفة الإنسانية، أخلاقية كانت أو علمية. فالمراد الدين هو نظام الحياة الكامل الشامل لنواحيها من الاعتقادية والفكرية والخلقية والعملية[4].

2-قوة القدوة المنهاجية النموذجية: أي قوة المرجعية العقدية والفكرية المؤطرة لعملية التغيير والإصلاح والتجديد، فالإسلام يتوفر على منظور مرجعي كوني سنني شمولي

[1] الطيب برغوث، التجديد الحضاري والعمق الإنساني للإنسان، مرجع سابق، ص67.

[2] المرجع نفسه، ص65.

[3] سيد قطب، معالم في الطريق، (بيروت- القاهرة)، دار الشروق، ط6، 1979، ص15.

[4] أبو الأعلى المودودي، المصطلحات الأربع، مرجع سابق، ص129.

متكامل ومتوازن، فهو وحده يملك عناصر الإجابة عن الأسئلة الكبرى التي تشغل دائرة الوجود الإنساني وتؤثر على مصيره وتُحدد فعالية المداولة الحضارية، ويحددها في ما يسميه الفراغات الكونية الخمسة: « فراغ البداية الوجودية أو المأتى البشري، من أين جئت؟ وفراغ الطبيعة الوجودية، أو من أنت؟ وفراغ الوظيفة الوجودية، أو لماذا أنت هنا في الأرض؟ وفراغ الأداء، أو كيف تؤدي وظيفتك الوجودية؟ وفراغ المصير الوجودي، أو الى أين تمضي بعد الموت؟[1].

3–قوة القدوة البشرية النموذجية: تمثل السيرة النبوية النموذج العملي الذي يُترجم كيف تمَّ نقل: الفكرة من حيز النظرية المجردة والوعي الشعوري العميق بها، إلى حيِّز التجسيد الفكري والسلوكي العملي النموذجي لها.[2] ان فهم السيرة النبوي والعمل به، يُمثلُ حركة حضارية شاملة، تتكامل فيها معطيات العقيدة مع معطيات الفكر والعبادة والتربية والسلوك والعلاقات الاجتماعية في علاقاتها مع الفرد ومع غيره من الأفراد المجتمع وكذلك الحضارات الإنسانية، وأيضا في علاقته مع بقية مكونات الطبيعة والكون الأخرى، وهنا تكمن فاعليتها التربوية.

ووعيا منه بأهمية الدين في انجاز وتحديد مسار الحضارة، ينتقد الطيب برغوث النزعة الاجتماعية الغربية والحركة الوضعية التي استماتت في عزل الدين واستئصاله من مظاهر الحياة الاجتماعية. ويحلل مآلات هذه الفلسفات في صدعها للدين كموجه لتصوراتها، ويبرز فشلها في البحث عن مصادر بديلة كمعوض عن الدين، بالتعبير عن ذلك بقوله: « فقد عجزت كلية على الصعيد الفكري والفلسفي والبيداغوجي في إشباع الحاجات الروحية العميقة للإنسان وملأ الفراغ النفسي لديه، وتحقيق توازن قواه الروحية والعقلية والجسمية وشحذها في

[1] الطيب برغوث، مدخل إلى فقه منهاج الإصلاح في السيرة النبوية، الجزائر، دار النعمان للطباعة والنشر، 2019، ص22.

[2] المرجع نفسه، ص22.

الاتجاه الصحيح، الأمر الذي عرضها للاهتلاك والتآكل الذاتي، وأضعف الفعالية الحضارية بمفهومها الشمولي التكاملي لدى الإنسان المعاصر».[1]

ثانيا– بناء الإنسان وتأهيله للقيام بالدورة الانجازية:

يضعنا هذا التصور أمام ضرورة فهم أبعاد الإنسان النفسية والتاريخية والاجتماعية، وهذا ينطلق من ضرورة صياغة الإطار الفكري والذي يتطلب عملا استشرافيا، بناء على ما تقدم يتم استنطاق أسس النظرية التربوية ومشروع التأصيل الذي عمِلَ عليه الباحث، فما هي عناصر بناء النظرية التربوية والرؤية الحضارية وفق السننية الكونية في مشروع الطيب برغوث؟

1–شروط بناء الإنسان:

يعد الإنسان هو رأسمال كل بناء حضاري فهو: « المضغة التي إذا صلحت صلح المجتمع كله، وإذا فسدت فسد المجتمع كله، وبارت نهضته الحضارية وتبخرت، وحكم على نفسه بالتبعية والمهانة الحضارية المزرية بالكرامة الإنسانية»[2]. فالمعرفة الحقيقية: «هي التي تكتشف إنسانية الإنسان، وتمكنه من تمثل هذه الإنسانية في أنظمته الثقافية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والروحية...وهو ما يجب أن يشكل المنظور الجديد للمنظومة المعرفية برمتها، من خلال توسيع مجال المعرفة إلى سنن الأنفس والهداية والتأييد»[3].

ولقد اعتنى الطيّب برغوث بالتربية وجعلها من أولوياته في مشروعه الحضاري، وهذا لِمَا لها من دور أساسي في إعداد الإنسان وتهيئته، وهي اللبنة الأولى في أي إقلاع حضاري: «فإن مما يجب الانتباه إليه هنا، هو أن الأخطاء التي تحدث في بدايات حركة الإقلاع الحضاري، تعتبر أخطاء مفصلية قاتلة، لأن تأثيراتها السلبية تتضاعف مع مرور الوقت –

[1] الطيب برغوث، التجديد الحضاري والعمق الإنساني للإنسان، مرجع سابق، ص100.

[2] المرجع نفسه، ص35.

[3] المرجع نفسه ، ص39.

إذا لم يتم اكتشافها وتداركها فورا– وتؤدي إلى تعويق مسيرة النهضة بل وإجهاضها أحيانا، كما حدث في نهضتنا الحضارية الحديثة، وفي نهضات إنسانية كثيرة في التاريخ»[1]. وهذا يشير إلى أن أي حركة للتغيير الثقافي أو الاجتماعي والتجديد الحضاري يجب أن تعتني بالتربية من حيث كونها الفعل الأول الذي يخضع له الإنسان في طريق النهضة الحضارية.

يتضح من النصوص السابقة أن الفكرة الأساسية في مشروع الطيّب برغوث هي البحث في الإنسان ووضع تصورات واضحة ودقيقة حول مفهومه وقدراته وخصائصه، فما هي شروط البناء الإنساني في المشروع الحضاري عند الطيِّب برغوث؟

أ– **التوازن في الشخصية الإنسانية:** يتوجه الفعل التربوي عند الطيّب برغوث إلى تحقيق التوازن السلوكي والفكري والنفسي والاجتماعي فهو الكفيل بتحقيق فعالية الأداء الفكري والحضاري المتكامل. فإنسانية الإنسان كلُ متكامل بين العوامل الجسدية والنفسية والعقلية والروحية، ويُشكِّل البعد الروحي بالنسبة للطيب برغوث العنصر الأساسي في تحقيق الخاصية الإنسانية في الإنسان ولا يمكن تصوّر أي نظام تربوي أو اجتماعي دون العناية بهذا الجانب، وهو البعد الذي أهملته الفلسفات المادية والوضعية التي أسقطت الجانب الروحي وأبقت على الجانب المادي الاستهلاكي.[2]

حيث يُشكّل بناء الشخصية الإنسانية المتوازنة والمتوافقة ذاتيا أولا، وبناء مجتمع إنساني متوازن ومنسجم وحيوي وفعال ثانيا، محور اهتمام الوعي السنني ومشروع الخريطة السننية في المنظومة الحضارية التي يؤسس لها الطيب برغوث، وينطلق هذا المشروع من الإنسان فهو رأسمال حقيقي يجب الاستثمار فيه. حيث: «يرتبط بناء هذه الشخصية الإنسانية، وهذا المجتمع الإنساني، وهذه الحضارة الإنسانية، لا بمدي القدرة على تحقيق التنمية المتكاملة

[1] الطيب برغوث، بناء الأسرة المسلمة طريق النهضة الحضارية، دار النعمان للطباعة والنشر، ط6، 2017، الجزائر، ص ص27–28.

[2] المرجع نفسه، ص45.

الشاملة والمتوازنة للشخصية الإنسانية، والاستثمار الشامل والمتكامل للملكات والقدرات والإمكانات والفرص المتاحة للفرد والمجتمع.»[1]

ب–التربية الروحية: الوظيفة الأساسية التي تضطلع بها التربية هي تحقيق الكمال الإنساني، وتوثيق الصلة بين العبد وربّه. والناتج الأوّل للتربية الروحية هو تحقيق التوازن في الفعل الإنساني وفعاليته، ومنحه القدرة على فعالية الأداء والانجاز. يرتبط الانجاز الحضاري للإنسان بالمستقبل واعتماد المنظومة الثقافية الكونية المرجعية للمجتمع، فهي: « القادرة على منح الإنسان القدرة على تحقيق هذه التنمية الإنسانية الذاتية والاجتماعية والحضارية الشاملة والمتكاملة». [2]

ج–الطاقة الروحية: تشكلُّ الطاقة الروحية القوة الدافعة للإنسان لتحقيق الفعالية وقدرته الانجازية: «فالبعد الروحي في الإنسان هو عمقه الإنساني الحقيقي، هناك حيث يكمن جوهر فطرته وقوة إرادته، وتستقر قيم الخير في نفسه، وتتجمع طاقاته الإيمانية الكامنة، التي تمنحه قوة التواصل والاحتمال والمكابدة والتجاوز والاختراق والاستثنائية ..أو ما ينعته القرآن بالتأييد والمباركة، حيث يضاعف الله سبحانه وتعالى جهد الإنسان بصورة استثنائية[3].

د–القيم الإنسانية: تعكس فلسفة الطيب برغوث نزعته الإنسانية المستمدة من المرجعية الإسلامية في مصدرها الرئيس (القرآن) و(السنة) والذي يهدفُ من خلاله إلى تحقيق التكامل المعرفي، والقيم التي يرمي إلى ترسيخها هي تلك التي تستقر في نفس الإنسان وكيانه من يقين مكين بالله تعالى، ووعي عميق" بدورته الوجودية"، واتصال وثيق بسنن التسخير في

[1] الطيب برغوث، مدخل سنني إلى خريطة المقاصد الكليّة في القرآن الكريم، الجزائر، دار النعمان للطباعة والنشر، 2017، ص27.

[2] المرجع نفسه، ص27.

[3] الطيّب برغوث، التجديد الحضاري والعمق الإنساني للإنسان، مرجع سابق، ص46.

الأفاق والأنفس والهداية والتأييد، بحيث يشكل ذلك كله موجهات التفكير والسلوك والأداء الإنساني في الحياة[1].

فإنسانية الإنسان هي البعد الجوهري في كل مشروع يهدف إلى الارتقاء بالإنسان:«...البعد أو العمق الأساس والجوهري في حياة الإنسان وهو إنسانيته وهويته الآدمية، التي لا تتحقق برفاهيته المادية فحسب، بل بغناه ورفاهيته النفسية والروحية والأخلاقية والسلوكية والاجتماعية السامية كذلك.. فتنمية إنسانية الإنسان، وتزكيتها، والارتقاء بها إلى قمم الإحسان للنفس والآخرين والمجتمع والإنسانية والطبيعة والكون عامة، هي المعيار الحقيقي الذي تقاس به الحضارات والنجاحات».[2]

ثالثا: منظومة سنن التسخير في المشروع التربوي عند الطيب برغوث:

ولقد دعمَّ الطيّب برغوث رؤيته التربوية الحضارية بصياغته لما أسماه بمنظومات السننيّة الكونية الكلية والتي تُشكل الميزانية التسخيريّة الكونية للخلافة البشرية في الأرض والتي تشكل في مضمونها جملة المقاصد التربوية التي تحقق الوعي بسنن التسخير والاستخلاف، واعتبرها القانون الذي تنطلق منه عملية البناء والانجاز الحضاري والتجديد التربوي: «يجب على عملية التغيير والإصلاح والتجديد الحضاري أن تكون على وعي عميق به، وبالآلية السننية الكلية الوظيفية المنتظمة الفاعلة فيه. ولا شك أن القرآن كمنظومة سننية كونية كلية متكاملة، لم يخل من قصدية تأسيس وعي الإنسان بذلك».[3]

1- المقاصد التربوية وسنن التسخير:

وتتمحور الدائرة المقاصدية التربوية حول أربع دوائر فاعلة وضابطة لحياة الإنسان، تتمثل في[4]:

[1] الطيّب برغوث، التجديد الحضاري والعمق الإنساني للإنسان، مرجع سابق، ص48.

[2] المرجع نفسه، ص ص115-116.

[3] الطيب برغوث، مدخل سنني الى خريطة المقاصد الكلية في القرآن الكريم، مرجع سابق، ص92.

[4] الطيب برغوث، نحو رؤية سننية أشمل لمفهوم الأصالة والتأصيلية، مرجع سابق، ص27.

– **تأسيس الوعي بمنظومة سنن الله في الآفاق،** والكشف عن آليات وقوانين عمله واستثمارها في تطوير حياته.يساعد على تنمية علاقة العبودية بالله وتوثيق الإيمان به، وهو ما أشارت إليه الآية الكريمة قَالَ تَعَالَىٰ:﴿ سَنُرِيهِمْ ءَايَٰتِنَا فِى ٱلْءَافَاقِ وَفِىٓ أَنفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ ٱلْحَقُّ ۗ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُۥ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ شَهِيدٌ ﴿٥٣﴾ (فصّلت: 53).

–**تأسيس الوعي بمنظومة سنن الله في الأنفس** وهي منظومة تسخيرية كونية كلية تتعلق بسنن إدارة الحياة الإنسانية وضبط السلوك الفردي والجماعي وتوجيهه نحو خلق آليات بناء الفعل الحضاري، فإنسان مابعد الحضارة –بتعبير مالك بن نبي–فقد القدرة على التحكم في منظومة هذه القوانين وتسخيرها في توجيه دورة الحضارة.

–**تأسيس الوعي بمنظومة سنن الله في الهداية،** والتي تُطلق على الدين المُنزَّل عن طريق الوحي، وتجيب عن الأسئلة الكونية الكبرى المُتعلقة بعالم الغيب، وقضايا العقيدة والعبادة والأخلاق وثوابت الفطرة وأصول الاجتماع الحضاري.

–**تأسيس الوعي بمنظومة سنن الله في التأييد،** والتي تُرافق الفعل الإنساني في مختلف مراحل دورته الانجازية. وترتقي به إلى أعلى مستويات فعاليته، وطبيعة هذه المنظومة تُظهر مراحل العملية التربوية الحضارية للإنسان لانجاز وظيفته الاستخلافية.

الهدف المشترك من العمل التربوي كمشروع فلسفي هو بناء الإنسان الجديد المؤهل لأداء أدواره الاستخلافية والحضارية في الدورة الحضارية الجديدة. ولقد عبَّر عن ذلك "الطيِّب برغوث في قوله: «... فإذا استثمر ما بين يديه من معطيات سنن الأفاق والأنفس والهداية، بالكفاءة والفعالية المطلوبة، ثم انتقل إلى استثمار معطيات سنن التأييد، اكتملت شروط "**الدورة الانجازية**" لفعله، وتعاظمت فعاليته، واطراد تأثيره على حركة المدافعة والمداولة الحضارية في مجتمعه»[1]. أي أن الفعل الحضاري والدور الاستخلافي للإنسان يتوقف على

[1] الطيب برغوث، نحو رؤية سننية أشمل لمفهوم الأصالة والتأصيلية، مرجع سابق، ص37.

موقفه من هذه المنظومات، والفعل التربوي يجب أن يشتغل على هذه المنظومات والوعي بمخاطر تجاهلها.

يقوم الفعل الحضاري المتوازن نتيجة للتفاعل بين الجهد الإنساني وسنن الأفاق والأنفس والهداية والتأييد. فالانخراط في الفعل التربوي يشكل حاجة ضرورية لبناء الإنسان وتقويم مشروع الحضارة وانجاز الدورة الحضارية، وهو الفعل الذي يقتضي تجديد الطاقات الحيوية والإرادة لتحقيق الفعالية، السير في هذا الاتجاه يقود إلى رسم معالم المشروع التربوي المتكامل وإحياء الجهود التربوية بغرض الجديد الشمولي التكاملي، فعن طريق التربية أو التنمية: «...يجدد الفرد ذاته، ويجدد المجتمع نفسه، وبقدر ما تشحذ إرادتهما وفعاليتهما الحضارية، بقدر ماتتم عملية التنمية المتوازنة لهما أولا، وبقدر ما تعظم فعالية وتكاملية انجازيتهما الحضارية بعد ذلك ثانيا»[1]. تأمل هذا النص يشير إلى أن نجاح أي مشروع تربوي في تحقيق النهضة والأداء الحضاري للفرد والمجتمع يتوقف على تحليل وفهم منظومة السنن الكونية، وإدراج التكاملية المعرفية في كل خطاب تربوي الذي ينطلق في مرجعيته المعرفية إلى الرؤية الكونية للإنسان والكون والحياة.

فالرؤية القرآنية هي التي تحقق المنظور الكوني المرجعي والذي ينطلق منه الإنسان في رؤيته لنفسه وللحياة والكون. وتحقيق التوازن في الشخصية الإنسانية، وضمان الفعالية النموذجية في الفعل الإنساني، وأبرز هذه النماذج (قصة سيدنا يوسف عليه السلام) والذي منحته الطاقة الروحية قدرة وفعالية في الانجاز والشاهد على ذلك قدرته على تجاوز الضغوطات النفسية والإغراءات المادية التي تعرض لها في حياته[2].

أما النموذج الثاني فلقد وُفِق الطيب برغوث في اختياره ويتعلق بسيدنا موسى عليه السلام حيث اندفعت الطاقة الروحية لتمتدد لتشمل المجتمع الفرعوني وتحقق في أوساطهم

[1] الطيب برغوث، التكاملية المعرفية والحاجة إلى منظور سنني كوني متوازن، دار النعمان للنشر والتوزيع، الجزائر، 2017، ص7.

[2] الطيب برغوث، التجديد الحضاري والعمق الإنساني للإنسان، مرجع سابق، ص56.

التحوُّل النفسي والروحي العميق لينجح الوعي في تحقيق التواصل بينهم وبين الله ولتستنير عقولهم وتتجلى في أنفسهم قيم الإيمان وقيم التقوى[1]. فالتربية التي وسيلتها التقوى: « هي التي تحقق إنسانية الإنسان، عبر شحذ قواه الإرادية، التي تجدد فيه روح الحيوية والاندفاع، وقوة المكابدة والاحتمال، ومغالبة الضعف، والانشداد المستمر إلى الأهداف والغايات المنشودة، وترشيد ذلك كله ليتحرك في الاتجاه الصحيح المتناغم مع سنن الآفاق والأنفس والهداية والتأييد».[2]

ما يلاحظ على المنظومة الفكرية التربوية للطيّب برغوث أنها تميَّزت بلغة فلسفية عميقة وأداء منهجي متسق ومختلف في صورته ومضمونه عن النماذج الفكرية المعاصرة له، وكان له أداء تربوي مختلف في صياغة نظرية تربوية مؤصّلة تعكس فلسفته الحضارية ورؤيته الكونية ذات الطابع السنني. ولقد اجتهد البرغوث في صياغة مشروع فكري حضاري بأبعاد ومقوِّمات تربوية.

ويؤكد الطيب برغوث أن القرآن الكريم يتضمن منظور سنني شامل ومتكامل يحكم سلوك البشر ويقود سيره على خط الخيرية والعبودية والعالمية والإنسانية والكونية، فالقرآن له وظيفة كونية، ولقد انتقد الباحث النظرة الانتقاصية والتجزيئية للقرآن الكريم وعدم توظيفه في بناء النظريات التربوية: «ومن أخطر ما تصاب به العلاقة بالقرآن الكريم، هو أن يعطى عنه هذا الانطباع الذي يمسّ بمصداقية، وتُنزع به عنه قداسته، بكل ما تحمله من خصوصية واعجازية وقيمة وحجية وسلطة وصحة وصلاحية ونفوذ عابر للأزمنة والأمكنة، يضعه في المقام المرجعي الأول في الحياة البشرية».[3] لذا يرى الباحث أن هجرة القرآن هي مرد كل الأزمات التي يعيشها الإنسان المعاصر: «فالمرجعيات الكونية المؤثرة على الفكر والسلوك والعمل والوضع الإنساني عامة، إما أن تكون مطابقة لسنن الله في الخلق، وإما أن تكون

[1] الطيب برغوث، التجديد الحضاري والعمق الإنساني للإنسان، مرجع سابق، ص58.

[2] المرجع نفسه، ص59.

[3] الطيب برغوث، مدخل سنني إلى خريطة المقاصد الكلية في القرآن الكريم، مرجع سابق، ص6.

مناقضة لها. فان كانت مطابقة لها فإنها تقود باستمرار إلى النهضة والمداولة الحضارية المتوازنة الصاعدة، إذا ما تم مطابقة الفكر والجهد الإنسانيين معها بشكل صحيح وفعال. وأما إن كانت مناقضة لها، فإنها تقود إلى الضعف والتقهقر الحضاري للمجتمع والأمة مع مرور الوقت».[1]

وفقا لهذه الرؤية الكونية السننية التي يؤسس لها الطيب برغوث فان نجاح أي نظام تربوي يتوقف على تحقيق الوعي بالخريطة المرجعية السننية الكونية الكلية للقرآن الكريم فهي الناظمة لحركة الحياة، وهي أساس كل تغيير للفرد والمجتمع يمكنه من تجديد نفسه وتجديد فعاليته الفكرية والنفسية والروحية والسلوكية والاجتماعية.

–الوعي بالخريطة العامة للمؤثرات السننية الكلية الناظمة لحياة الأفراد ولحركة التاريخ والحضارة، تعتبر المقصد الأساس من كل الخبرة المعرفية البشرية. فالوعي بالنواظم السننية الكلية لحركة الحياة، هو الهدف الأول من التعليم والتربية والتثقيف والتجريب والتثاقف. وهو الذي يُشكِّل بؤرة الوعي السنني، وهذا الوعي يتشكل وينمو عن طريق التربية والتعليم.[2]

في نفس السياق، يؤكد الطيب برغوث إن محور اهتماماته والعنصر المحوري الذي تقوم عليه نظريته التربوية هو تأسيس الوعي بالمنظومة السننية الكلية، وهو ما جاء في سياق قوله: « فإنني أحرص على إعادة عرض هذه الخريطة السننية الكلية بشكل جزئي أو كلي، والتذكير بها في غالب دراساتي وأعمالي الفكرية والتربوية عامة، حتى ترسخ في الأذهان، ويستقر عليها التفكير، ويرتكز عليها السلوك والعمل».[3]

[1] الطيب برغوث، مدخل سنني إلى خريطة المقاصد الكلية في القرآن الكريم، مرجع سابق، ، ص13.

[2] المرجع نفسه، ص22.

[3] المرجع نفسه، ص22.

2-أهمية تأسيس الوعي بالخريطة السننية الكونية:

لا يشك الطيب برغوث أن ترسيخ الوعي بالخريطة المعرفية الكونية أمر بديهي ملازم للوجود الإنساني، فالإنسان مجبر بحكم تكوينه العقلي والنفسي، وطبيعة حاجاته الوجودية، والأسئلة الكبرى المحيطة به، والمُلِّحة عليه، أن يؤسس لنفسه خريطة معرفية عن نفسه وعن وجوده، وعن موقعه في الكون، وعن مصيره بعد نهاية وجوده الدنيوي في الأرض[1].

وهو ما ساهم في بناء رؤية تأصيلية، وتندرج محاولاته في دائرة تأسيس الوعي وبناء الفهم الإنساني من أجل الانخراط في انجاز الدورة الانجازية، والعمل الذي ساهم به في حقل التداول الإسلامي هو عمل تربوي بالأساس، فلقد ربط بين مباحث فلسفة التربية وفلسفة التاريخ ليؤكد على أهمية الدورة الحضارية والسنن الكونية في تحديد مسار الإنسان، وما يلاحظ على الخط المنهجي في تحديد المنظومة السننية التي عكف على صياغة تصوراتها وأفكارها التكرار من مؤلف إلى آخر، فلا يخلو كتاب واحد من طرح نفس الأفكار، وينظم الطيب برغوث إلى تيار التكاملية المعرفية والانخراط في خط الرؤية السننية الكونية الموحدة.

3-بناء الفقه الحضاري: ينطلق تأسيس هذا الفقه من الإعداد له إعدادا منهجيا وفكريا ومعرفيا يساهم في تحقيق الانجازية لدى الانسان المسلم ومن أوّل مُقوِّماته:

إعادة تكييف دور الأسرة ووظائفها وفق إستراتيجية العبودية والخيرية والعالمية والإنسانية والكونية التي تقوم عليها الخلافة البشرية في الأرض ابتداء، وتقوم عليها رسالة الإسلام والأمة المسلمة تبعا لذلك.[2] وهذا لا يتحقق إلا بإعادة ترسيخ الوعي الرسالي لدى هذه الأسرة، لذا انصبّ اهتمام برغوث على الأسرة خاصة بعد أن فقدت بوصلة القيادة للمجتمع ولقد تحصّر على هذا الوضع الذي آلت إليه الأسرة المسلمة قائلا: « إن الأسرة في مجتمعاتنا الإسلامية المعاصرة عامة، وفي المجتمع الجزائري خاصة، تعاني من نواقص

[1] الطيّب برغوث، مدخل سنني إلى خريطة المقاصد الكلية في القرآن الكريم، مرجع سابق، ص25.

[2] الطيّب برغوث: بناء الأسرة المسلمة طريق النهضة الحضارية، مرجع سابق، ص40.

ومشكلات كثيرة وكبيرة، تعيقها عن أداء دورها المركزي في حركة النهضة الحضارية للأمة، وفي مقدمة هذه النواقص والمشكلات تضعضع الدور التربوي الرسالي للأسرة، بسبب أمية الوعي الديني والتاريخي المستتير من جهة، وبسبب جاذبية النماذج الثقافية والاجتماعية للحضارة الغربية المعاصرة من جهة أخرى، وعمق الفجوة الحضارية المزدوجة التي تعيشها الأجيال الإسلامية المعاصرة من جهة ثالثة، والتي تجد نفسها معزولة عن روح وعمق الأصالة الإسلامية المعاصرة في الوقت نفسه، فهي تعيش في منطقة تجاذب حضاري تنافري هامشي حاد، يحول بينها وبين وصل نفسها بروح وعمق الإسلام والعصر، والانطلاق نحو المساهمة الفاعلة في حركة النهضة الحضارية للأمة»[1].

يُصوِّر فقه السنن الحضارية لحركة الاستخلاف البشري في الأرض الذي يضعه البرغوث الإسلام كرسالة إنسانية كونية توفرت على مجموعة من المؤثرات القوية. فالاستثمار الفكري والتربوي والاجتماعي في مجال بناء الوعي بالسنن هو الشرط الأساسي في تحقيق النهضة الحضارية، وهو الأمر الذي لا يمكن أن يتحقق دون العمل التربوي على تهيئة تلك الشروط، فالتربية التي لا تمنح الفرد في المجتمع فقه الانجاز، ولا تنمي قدراته الانجازية الفعلية بشكل نوعي مستمر ليست تربية حضارية[2].

نخلص أن المشروع الفكري عند الطيب برغوث، ينفرد بمنظومة مفاهمية ومنهجية فكرية تحدد خطا جديدا في ميدان التأصيل التربوي كعنصر أساسي لتحقيق النهضة الحضارية ونظرية المدافعة والتجديد. حيث يقترن عنده منهج الإصلاح بفعل التأصيل، فالإصلاح: «عملية تجديدية شمولية تكاملية منهجية متواصلة، تستهدف تحقيق التوازن في حياة الفرد وحركة المجتمع، ورفع مستوى فعالية أدائها الثقافي والاجتماعي والحضاري».[3]

[1] الطّيب برغوث، مدخل سنني إلى خريطة المقاصد الكلية في القرآن الكريم، مرجع سابق، ص44.

[2] الطيّب برغوث، حركة المداولة الحضارية وشبكة القوانين الكلية المؤثرة فيها، منظور سنني قرآني مقاصدي، الجزائر، دار النعمان، 2019، ص182.

[3] الطيّب برغوث، مدخل إلى فقه منهاج الإصلاح في السيرة النبوية، مرجع سابق، ص41.

رابعا: التكاملية السننية بين الكيلاني والطيّب برغوث:

من هنا، نلاحظ أن مشروع التأصيل عند الطيب برغوث لا يختلف عن المسار الذي عمل الكيلاني على رسمه في محاولته للتأصيل التربوي، ويظهر ذلك في البحث عن مطابقة الأفكار التربوية والفعل الإنساني لمعطيات السننية المرجعية المودعة في المنظومات السننية الكونية الأربع باعتبارها النواظم الحاكمة للفعل التربوي. فالتأصيل: «يعني حركة تحديد موقع الفكرة أو الموقف أو السلوك أو العمل...من فطَر وثوابت هذه المنظومات السننية الكونية المرجعية الحاكمة للحياة البشرية...فكلما كانت هذه الأفكار والمواقف والسلوكات والأعمال...متوافقة مع سنن الله تعالى في الأفاق والأنفس والهداية والتأييد كانت أصيلة»[1].

الوعي السنني الذي يُشكل المنظومة المعرفية لكليهما هو الشرط الأساسي للتأصيل. فإعادة التأسيس الوعي بحجية وسلطة المنظومات السننية التسخيرية الكونية الكلية الأربع، بشكل تكاملي متوازن ويُعطي لكل منظومة دورها المحوري في عملية التأصيل. وبلوغ منهج العمل الصحيح لتحقيق لأصالة الفكرية والأخلاقية، والفعالية الانجازية، والتكاملية الاجتماعية، والاطرادية التاريخية. [2]

المشروع التربوي هو مشروع للتكاملية المعرفية الذي ينطلق في تأسيسه من حقول معرفية مشتركة بين:

–فلسفة التربية: التي تحدد الغايات والأهداف والوسائل والأساليب لبناء الوعي الإنساني.

–فلسفة التاريخ: قراءة سنن الله في الآفاق والأنفس واستثمارها في بناء الوعي الإنساني.

–فلسفة الحضارة: تحديد شبكة العلاقات الاجتماعية المنسجمة المتكاملة الحيوية القوية والتي تعد مرتكزا أساسيا لأية نهضة حضارية.

[1] الطيب برغوث، نحو رؤية سننية أشمل لمفهوم الأصالة والتأصيلية، مرجع سابق، ص49.

[2] المرجع نفسه، ص6.

يبدو أن العناصر الثلاثة تشكل موارد أساسية لصياغة النظرية التربوية، ويبدو واضحا أن الوعي الإنساني والمسألة الاجتماعية وتلبية الحاجات الحضارية للفرد والمجتمع هي القاسم المشترك بين هذه الميادين، وهو ما يشير إلى البعد الفلسفي للمشروع التربوي عند الطيب برغوث والكيلاني، وأن هذه النظرية تنطلق من رؤية كونية والسننية التاريخية والمعرفية التكاملية. ويترجم البحث في ميدان فلسفة التربية المجال التداولي والحقل العملي الذي تُستنطق فيه مختلف الأفكار والتصورات النظرية فهي الإطار المعرفي الذي تُصاغ فيه الأهداف والغايات، أما فلسفة التاريخ فهو ميدان السنن واستنباط القوانين التي تحكم المعايير التربوية والقيم الإنسانية والأحكام التاريخية وذلك تتحدد الرؤية الكونية وتتحقق التكاملية المعرفية.

خامسا: من التكاملية المعرفية إلى النهج التداخلي:

قراءة منطلق الفكرة التي يؤمن بها أصحاب هذه النماذج المعرفية لا يدع مجالا للشك أننا أمام مشروع تربوي فكري أصيل متكامل الأركان والأسس، لكنه يفتقر إلى السقف الذي يجمع ويوحِّدُ تلك الرؤى والتصورات لتحقيق فعل الإبداع العربي الإسلامي والمداولة الحضارية والفعالية الانجازية. ويظهر التكامل على مستوى وحدة التصور، ووحدة المنهج ووحدة الغاية.

1–أما من حيث وحدة التصور: يؤمن أصحاب الأطاريح الفكرية السابقة بأن النظرية التربوية تنطلق من بناء مفتوح يعتقد بنظرية للمعرفة توحيدية: « تؤمن بأن للكون خالقا واحدًا أحدًا ليس كمثله شيء ولم يحل في شيء وهو خالق كل شيء وهو على كل شيء وكيل، لا تدركه الأبصار وهو يدرك الأبصار وهو اللطيف الخبير، لا تحط به العقول ولا تدركه الأفهام حق الإدراك. استخلف الإنسان وعلمه ما لم يعلم، وجعل الوحي مصدراً إنشائياً أساساً

لمعرفته والوجود مصدراً موازياً، بقراءتهما في إطار التوحيد الخالص تتكون المعرفة السليمة الرشيدة الهادفة، معرفة التوحيد والاستخلاف والأمانة والعمران والشهود الحضاري».[1]

فجوهرية الدين وعقيدة التوحيد هي المنطلق في كل تغيير والوعي بسنن التغيير هي التي تجمع بين فرقاء المعرفة، فالوعي العقدي ووحدة التصور الكلّي للوجود هي الخيط الناظم للتكامل المعرفي في رؤية أنطولوجية حول مصدر الوجود وغايته فالله هو مصدر العالم، وهو الفاعل المطلق في فعله الذي صفته الجمال والجلال من خلال تجليه في مخلوقاته. ورؤية ابستمولوجية تحدد أدوات المعرفة التي تجمع بين الإيمان والعقل. في نظرية معرفية تربوية محورها الإنسان الذي رفعه الإسلام وأكرمه: «حيث جعله الإسلام صفوة الله، وخليفته بين الكائنات، وسخّر له كل القوى الطبيعية، وأمر ملائكته بالسجود أمامه، والتسليم له بالعبودية».[2] وهو ما يحقق وحدة المنظومة المعرفية للمجال التداولي الإسلامي العربي بحفظ مقوِّمات هذا المجال والتي يُعدُّ فيها القرآن والسنة الأصل الأصيل والثابث غير المتغير.

إذن تحقيق التكاملية المعرفية من خلال وحدة الرؤية الكونية التي تجمع هؤلاء وفتح إمكانات للتفاعل مع مشاريع تربوية أخرى، سواء بالعودة إلى التراث أو البيئة الفكرية المعاصرة التي تشهد تنام فكري واضح، أو بالانفتاح على الأطروحات الغربية دون إسقاط أو تقليد.وقد صاغ طه عبد الرحمن هذه النية الصادقة في قوله: «يقينا مني بأن تقليد الآخر لا يجدِّد عقل الأمة ولا يحييها، لأن الحياة التي تليق بمقامها، والتي تُسأل عنها ليست خلقتها مادية، وإنما حياة فطرتها الروحية التي تمدّ عقلها بكل قواه. ذلك لأن هذه الأمة بموجب رسالتها، قُدِّر لها أن تتأسس خلقتها على فطرتها»[3].

[1] طه جابر العلواني، إسلامية المعرفة بين الأمس واليوم، مرجع سابق، ص12.

[2] علي شريعتي، النباهة والاستحمار، (لبنان– بيروت)، الدار العالمية للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 1994، ص15.

[3] طه عبد الرحمن، كلمة موجهة إلى المؤتمر الموسوم ب"دراسات في أعمال الفيلسوف طه عبد الرحمن –ابداع فكري أصيل في التأسيس لنموذج معرفي بديل، مرجع سابق، ص14.

2-وحدة المنهج:

التأكيد على منهج القراءتين، قراءة الكتاب المسطور(القرآن) والكتاب المنظور(عالم الأفاق والأنفس)، أو بين النظر المُلكي والنظر الملكُوتي. تعطيل القراءتين يشلّ طاقات الإنسان العمرانية والحضارية ويعطله عن أداء مهام الخلافة والأمانة والعمران[1]. فالانشقاق في أدوات المعرفة و: «غياب بصائر الوحي الصحيح عن ثقافة هذه المجتمعات يدفع العقل والحواس إلى استعمال وسائل الحياة التي يكتشفها العقل استعمالا جاهلا ب"**أهداف الحياة وغاياتها**"، وينتهي بنظم التربية ومؤسساتها إلى إخراج إنسان يبدد قدراته العقلية والنفسية والجسدية في خدمة "**مثل السوء**" و"**هوية**" **حيوانية** و"**ثقافة**" **خاطئة**».[2]

فالعمل على تأسيس الوعي بالمنهج كمحتوى عقدي ومعرفي وثقافي يحدد دائرة الوجود الإنساني، هو الهدف الذي تنشده التكاملية المنهجية في أطروحاتها المعرفية التي تؤسس للفعل التربوي الذي يتعلق في أصوله بالمنهجية التي صاغها القرآن الحكيم، وفي أسسه بفلسفة تحقق مشروعيته العقلية: « تحتاج كل نظرية تربوية إلى تأسيس فلسفي، لأن هذا التأسيس يتضمن المبادئ الأساسية التي تنبني عليها هذه النظرية، والتي تجعل وجودها مشروعا وبناءها معقولا، والنظرية التربوية الإسلامية كغيرها من النظريات التربوية تحتاج إلى مثل هذا التأسيس الفلسفي، حتى تكتسب مشروعيتها العقلية، فضلا عن شرعيتها الدينية»[3].

3-وحدة الغاية: تربية الإنسان هي محاولة البلوغ به مرتبة الكمال والتشريف وتحقيق الشهود والاستخلاف الحضاري. وهي الأفعال التي تحقق العبادة الخالصة لله تعالى: «على الأمة أن تستعيد دورها الشهودي، لأن الشهود أكبر من التقدم العلمي الوضعي، ولا يتسنى لها ذلك حتى تنشئ رؤية علمية كونية جديدة تقدِّمها إلى الإنسانية تتأسس عليها مقاربات

[1] طه جابر العلواني، إسلامية المعرفة بين الأمس واليوم، مرجع سابق، ص15.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، أهداف التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص541.

[3] طه عبد الرحمن، من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر، مرجع سابق، ص25.

علمية غير مسبوقة، وتطبيقات عملية غير منظورة».[1] من هنا، يتوجه خطاب الإصلاح المعاصر في الفكر الإسلامي إلى تقعيد مفهوم الشاهدية والشهود الحضاري في كل خطاب يتوجه إلى بناء الإنسان الجديد أسوة بالرسول الشاهد والشهيد، والأمة الشاهدة من بعده التي لا تجتمع على خطأ. أي الأمة القطب بخصائصها الذاتية ومقوّماتها الفكرية، وشخصيتها المتميّزة والروابط بين أفراد الأمة، كل هذه العناصر تتكفل التربية بترسيخها[2].

التأكيد على أن الخطاب الإلهي كان متوجها للإنسان بالخصوص دون غيره، ويكشف من جهة أخرى، عن سوء تقدير الإنسان لتلك الخصائص بالاعتراض والإعراض عن التوجيهات الإلهية لمجال سلوك الفرد والنوع.

هذه المقومات مجتمعة في الكائن الإنساني متميزا بها عن غيره، تبرز أهمية ومحورية الإنسان في النص الديني، ويمكن القول أن تكريم الإنسان يعتبر في الإسلام مقصدا أساسيا من مقاصد الشريعة. وبهذا يحصل شمول التشهيد وتكامل الغاية التي ترفع الإنسان بمقام الإحسان إلى مرتبة الكمال، فالتزكية في الأفعال والتحقق بوصف الإحسان هو غاية السلوك ومحصلة المعرفة الاتصال بعالم الغيب وهو حقيقة الارتقاء المقامي من عالم الشهادة إلى عالم الغيب: «لئن كان الإنسان يقتبس قيمه الخُلقية ومعانيه الروحية من عالم الغيب، انه، بفضل السمّو في أخلاقه، لا يفتأ يُنشئ في عالم الشهادة أسبابا معنوية تُخرجه من حال الى حال أفضل..»[3]. ويتحقق التداخل إذا تم التوفيق إلى فعل المدافعة الحضارية في الانجاز والفاعل الذي تقوده النخبة وهو يتوقف على:

-ضرورة اليقظة الدينية وتجديد ثقافة النخبة: يتفق فرقاء المعرفة على أن التأسيس للنظرية التربوية يجب أن يتولاه أهل العقل الواسع، أي أهل العقل الموصول بالشرع والمسدد

[1] طه عبد الرحمن، من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر، مرجع سابق، ص58.

[2] طه جابر العلواني، نحو منهجية معرفية قرآنية، مرجع سابق، ص26.

[3] طه عبد الرحمن، روح الدين من ضيق العلمانية إلى سعة الائتمانية، الدار البيضاء- المغرب، المركز الثقافي العربي، ط2، 2012، ص87.

بمقاصده[1]. يتحدد هؤلاء عند الكيلاني في ثلاثة نماذج: «الآياتيون الذين يعملون في منهاج تلاوة الآيات. ومربو التزكية الذين يعملون في منهاج التزكية. ومربو الكتاب والحكمة الذين يعملون في منهاج تعليم الكتاب والحكمة ..ويتكامل فرقاء الأقسام الثلاثة لتكون محصلة تكاملهم- كامل العملية المعرفية-التربوية في ميدان التربية الإسلامية. وكل خلل يصيب هذا التكامل يلحق الضرر بالأقسام الثلاثة كلها ويعطل فاعليتها ويجلب الجمود والفساد إلى عملها».[2]

-**الوعي بأهمية المرحلة وتجديد ثقافة النخبة:** أن عملية التغيير والتجديد التربوي هي مسؤولية النخبة في المجتمع، فالصحوة الإسلامية تعيش وقتا عصيبا يفرض عليها: «نقلة فكرية ومنهجية واجتماعية نوعية متوازنة ومتكاملة، تصلها بعمق الإسلام وروحه من ناحية، وتكيّفها مع روح العصر وحقائقه وسننه من ناحية أخرى، وتربطها بواقع المجتمع والأمة والدعوة، وبحاجات النهوض الحضاري الموضوعية من ناحية ثالثة»[3].

لذا يتفق فرقاء المعرفة، على ضرورة اليقضة والصحوة الدينية وامتطاء طريق التجديد، ولخص طه عبد الرحمن غرضه من كتابة مؤلفه-العمل الديني وتجديد العقل في قوله:«وغرضنا في هذا الكتاب هو بالذات أن نساهم في بيان الشروط التكاملية والتجديدية التي تجب في تيقظ هذه اليقظة الدينية...عن طريق التجربة الحية (التجربة الإيمانية) والتعقل الخصب (المعرفة العقلية)...فهي بذلك تحظى بوصف التيقظ المطلوب»[4].

إن هذه الحركة التجديدية لا ينقصها التنظير بقدر ما هي بحاجة إلى تحقيق التكامل العملي والحضاري، أي يجب أن ينطلق فعل التجديد من الذات إلى الأخر ليحقق الفهم والاستثمار والشمول في الواقع السلوكي، فالنخبة يجب أن تؤكد على دور التربية في ترسيخ

[1] طه عبد الرحمن، من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر، مرجع سابق، ص13.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، مناهج التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص375.

[3] الطيّب برغوث، النهضة الحضارية ومعادلة الصحوة والنخبة والمنهج، الجزائر، دار النعمان للطباعة والنشر، 2017، ص99.

[4] طه عبد الرحمن، العمل الديني وتجديد العقل، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، ط2، 1997، ص11.

الوعي لدى المجتمع والأمة بضرورة الانخراط في عملية الإبداع الحضاري وإنتاج المعرفة وهو يتوقف على بناء مؤسسات تربوية وثقافية واجتماعية تساهم في تحقيق هذا المشروع:«لأن هذه الثقافة السننية والاجتماعية الرسالية النوعية.. التي يرتبط بها معا النهوض الحضاري للأمة... هو مسؤولية النخبة الرسالية في المجتمع والأمة بالدرجة الأولى».[1] فالنهوض بالمجتمع الإسلامي والإنساني يستند إلى مجتمع رسالي منسجم ومتكامل وحيوي تشاركه نخبته الرسالية في شحذ فعاليته الاجتماعية وتجديد حيويته الحضارية، وهذه النخبة في اعتقاد الطيب برغوث: « تتوزع على ثلاث مساحات أو مجالات أساسية كبرى متكاملة في المجتمع، هي المجال الفكري، والمجال الاجتماعي، والمجال السياسي، وتنتج لنا ثلاث أنواع من النخب الرئيسية في المجتمع، هي النخبة الفكرية المنتجة للفكر والمعرفة السننية العالية، والنخبة الاجتماعية المنتجة للثروات والمؤسسات النوعية في المجتمع على ضوء ماتنتجه النخبة الأولى، والنخبة السياسية المديرة للحركة المجتمعية الكلية باتجاه التكامل والتوازن والفعالية والحيوية الثقافية والاجتماعية والحضارية..»[2]. هذه التصورات مجتمعة تؤكد دور الصحوة والريادة للنخبة الرسالية حتى تؤدي التربية رسالتها وتحقق فعلها المعرفي وقيمها الإنسانية في التغيير والتجديد.

[1] الطيّب برغوث، النهضة الحضارية ومعادلة الصحوة والنخبة والمنهج، مرجع سابق، ص218.

[2] الطيب برغوث، حركة المداولة الحضارية وشبكة القوانين الكلية المؤثرة فيها، منظور سنني قرآني مقاصدي، الجزائر، دار النعمان للطباعة والنشر، 2019، ص178.

الفصل الرابع

ملامح التقاطع والتجاوز في النظام المعرفي التربوي

– نحو تأسيس نظرية تربوية إسلامية-

تمهيد:

المبحث الأول: الرؤية الكونية من منظور النظرية التربوية–مخرجات النظرية التربوية الإسلامية–

أولا: الظاهرة الكونية في العمل التربوي

ثانيا: السنن والقوانين الكونية في العمل التربوي

المبحث الثاني: الإنسان المتزكي والعمل الصالح.

أولا: الإنسان المتزكي وصفات الإنسان الصالح

ثانيا: عناصر العمل الصالح

ثالثا: مُخرجات النظرية التربوية الكيليانية

المبحث الثالث: الأمة المسلمة ووحدة الجنس البشري.

أولا: مفهوم الأمة

ثانيا: دور الأمة المسلمة بين الولاية والرسالة

ثالثا: دور الأمة المسلمة في تحقيق وحدة الجنس البشري

المبحث الرابع: المشروع التربوي للكيلاني في ميزان النقد

أولا: الكيلاني وآفات الفكر

ثانيا: إسهامات الكيلاني في التأسيس لنموذج معرفي يحقق التكامل التربوي

المبحث الخامس: حدود التأصيل التربوي بين النظرية والتطبيق

أولا: أفاق النظرية

ثانيا: مأزق التطبيق وتعقيد الواقع.

ثالثا: الحاجة الحضارية للتربية –لماذا التأصيل التربويّ... كمشروع حضَّاري؟

تمهيد:

تحديد محتوى نظرية المعرفة في فلسفة التربية الإسلامية ومنهجها ومقاصدها هي الأسس الفلسفية للنموذج المعرفي الذي يطرحه الكيلاني، وتأصيلها ببحث أصولها في القرآن الكريم والسيرة النبوية هو الفقه التربوي الذي يؤسس لهذا النموذج من الداخل دون أن يدرأ ما يمكن أن يُحاط به من الخارج بانفتاحه على التصورات والأفكار التربوية والفلسفية التي تؤسس للتربية كفعل إنساني ينزع إلى الكلية والشمول، فمحاولة نقل المفاهيم التربوية السابقة من حيّز التأمل المجرد إلى ميدان العمل والسلوك قد يصتطدم بعثرات تُهدد البناء المعرفي في نسقه النظري. يطرح تساؤلات عن إمكانية مقاومة هذا البناء المعرفي التربوي للمعيقات التي قد تعترضه، والإجابة عن ذلك من خلال طرح الإشكالات التالية:

هل يمكن الجمع بين الرؤية الكونية والخصوصية الثقافية؟

هل استطاع الكيلاني أن يربط النظرية التربوية بأصولها في القرآن والسنّة، أم أن محاولاته لا تعدو أن تكون اجتهادا جانبه الصواب؟

ماهي حدود التأصيل التربوي في مشروع الكيلاني؟

المبحث الأول: الرؤية الكونية في النظرية التربوية:

يتبين من خلال هذا البحث، أنه لا يمكن تحقيق التغيير التربوي أو بناء إنسان جديد دون تبني رؤية كونية. ولا نتصور وجود فلسفة اليوم إلا وهي تعتقد بتلك الرؤية، فموضوع الرؤية الكونية يجب أن يطرح: « في العالم بمثابة موضوع فلسفي، وعلم من علوم الاجتماع، وعلم معرفة الإنسان».[1] من هنا نتساءل: هل يمكن للفعل التربوي أن يتلبس بالرؤية الكونية العقدية التوحيدة في العمل بالقوانين والسنن الكونية؟

أولا: الظاهرة الكونية في العمل التربوي:

يجيب هذا البحث عن سؤال الإنسان بضرورة بناء علم الإنسان الإسلامي، وهي الحقيقة التي أهملتها الكثير من التيارات الفكرية الحديثة والمعاصرة، والغرض من هذا العلم هو: بناء تصور إسلامي للإنسان مستخلص من التحديدات التي جاءت بها العقيدة الإسلامية في نص القرآن والحديث مبيِّنة لحقيقة الإنسان ووظيفته الوجودية وغايته».[2]

هذه الأهمية التي يكتسيها الموضوع تتأتى من حيث أنها تمثل القوة: « الدافعة المحركة في حياة الفرد والأمة، وفي تفعيل ثروات الأمة وأدوات حركتها وعلاقاتها من المبادئ والمفاهيم والقيم، بما يحقق ذات الإنسان المسلم ويحقق رسالة الإسلام ورؤيته الكونية الروحانية الإعمارية».[3]

ويشكِّل القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة المنبع الأصيل الذي يحكم حركة الإنسان نحو التغيير وتحقيق التطور، فكل جهد من أجل التغيير والتقدُّم محكوم بالرؤية الإسلامية للوجود: «تلك الرؤية التي ليست إلا انعكاسا وتأكيدا للحقيقة الواحدة المطلقة...فالقرآن الكريم القوّة الحيوية الدافعة والمحركة لكيانه الإنساني وهذا المعنى هو الذي يحدد المرجعية

---

[1] علي شريعتي، الإنسان والإسلام، **تر**، عباس الترجمان، مراجعة، حسين علي شعيب، بيروت– لبنان، دار الأمير للثقافة والعلوم، ط2، 2008، ص37.

[2] عبد المجيد النجار، مبدأ الإنسان، مرجع سابق، ص8.

[3] عبد الحميد أبو سليمان، الرؤية الكونية القرآنية الحضارية، مرجع سابق، ص27.

الأساسية للعمل التربوي فالقرآن الذي هو مصدر الرؤية الإسلامية للوجود والنظرة الإسلامية للحقيقة– تعبير عن غائية الوجود وكماله وتأكيد لهما، تماما مثلما أن الإسلام هو تجسيد لكمال الوجود وغائيته على مستوى الظاهرات، أما مبلغ القرآن إلى الإنسانية فهو المثال أو نموذج الكمال للوجود الإنساني»[1]. أي أنها: رؤية توحيدية غائية أخلاقية إعمارية خيرية حضارية تعبر عن الفطرة الإنسانية السوية في بؤرة الوعي الإنساني، لتهدي مسيرة الحياة الإنسانية، وترشدها، كي يحقق الإنسان ذاته السوية في أبعادها الفردية والجماعية ويستجيب في وسطية واعتدال لحاجاتها ومتعها على مدى أفق الوجود الإنساني بكل أبعاده الروحية والإبداعية العمرانية »[2]. فالعمل بالمقاصد التربوية وتفعيل القيم التربوية في الفعل التربوي هو الطريق الوحيد لتجسيد الرؤية الكونية بمرجعيتها الإسلامية في واقع المجتمع الإسلامي ليمتد إلى أفق الإنسانية في صورتها العالمية، لأن من الخصائص الجوهرية لهذه النظرية العالمية والشمولية.

فالمعرفة الصحيحة بالإسلام وبالرؤية الإسلامية للوجود تقتضي تقديم نسق متكامل ومتناغم لمخطط تربوي يعكس معاني الإسلام ورؤيته للوجود. ورؤية العالم في إطارها الإسلامي تعبير عن: «التصوّر الاعتقادي الكلِّي الذي تُقدِّمه العقيدة الإسلامية، ويتضمن هذا التصوّر تفسيرا شاملا للوجود وقضاياه وحقائقه، وينبثق عن هذا التصوّر منهج الحياة الواقعي للإنسان، ودستور نشاطه، في ضوء فهم الإنسان لمركزه في الكون، وغاية وجوده الأناني في هذا الكون... فأيّ سلوك أو نشاط بشري يقوم به الفرد أو يسود الجماعة في مجتمع ما، يتمُّ فهمه في ضوء رؤية كونية كليّة تحكمه وتُشكله»[3]. هذه الأصول والقوانين الكونية التي عكفت النظرية التربوية للكيلاني على صياغتها واستنباطها، وحاولنا إبراز هذه الرؤية من خلال صفحات هذا البحث.

[1] سيد محمد نقيب العطاس، مداخلات فلسفية في الإسلام والعلمانية، مرجع سابق، ص110.

[2] عبد الحميد أبو سليمان، الرؤية الكونية القرآنية الحضارية، مرجع سابق، ص54.

[3] فتحي حسن الملكاوي، التكامل المعرفي، مرجع سابق، ص45.

ثانيا: السنن والقوانين الكونية في العمل التربوي:

يتأسس البحث في إخراج الأمة المسلمة الصالحة والإنسان الصالح على رؤية كونية تؤطرها وتُقعدها فلسفة التاريخ التي يراها الكيلاني عنصر ضروري لنجاح أي فعل تربوي، فهي التي تسمح لنا بقراءة واستنباط القوانين والسنن الكونية التي أدت إلى إخراج هذه العناصر في فترات القوة والضعف والوهن. وتنتهي النظرية التربوية الإسلامية إلى استنباط جملة من القوانين الكونية لسنن* منظومة التربية ولتحقيق المنهج العلمي الذي استفاده من قراءة نصوص القرآن الكريم: « من الضروري أن نؤكد هنا على المقومات الأساسية التي يجب أن يقوم عليها الفعل التربوي، لينتج لنا الوعي السُنني، الذي تتأسس عليه حياة الأمة في عقيدتها وتفكيرها وسلوكها ومناهج عملها، باعتبار ذلك الشرط الأساس لأصالة وفعالية المردودية الحضارية للمجتمع والأمة».[1]

–أن كل مجتمع يتكون من ثلاث مكونات هي الأفكار والأشخاص والأشياء، وأن المجتمع يكون في أوج صحته وعافيته حين يدور الأشخاص والأشياء في فلك الأفكار الصائبة. ولكن المرض يصيب المجتمع حين تدور الأفكار والأشياء في فلك الأشخاص، وينتهي المجتمع إلى حالة الوفاة حين تدور الأفكار والأشخاص في فلك الأشياء.[2]

–فهم السلوك الإنساني في ضوء القيم الحاكمة، مما يُحقق التفاعل الايجابي مع المعرفة الإنسانية المعاصرة والكشف عمَّا تُمثله هذه المعرفة من حقائق الفطرة والسنن والوقائع والطبائع»[3].

---

* السنن هي القانون الذي يحكم الكون، وهي القدر الذي شرعه الله لترتيب النتائج على المقدمات، وهو الذي يمثل العدل المطلق والجزاء الأوفى على السعي وبغير هذا المنهج السُنني الذي لابد أن يقوم عليه العملية التربوية، فسوف لا يتحقق إنتاج، ولا انجاز، ولا إبداع. أنظر عمر عبيد حسيبة، ضمن مقدمة، ماجد عرسان الكيلاني(مقومات الشخصية المسلمة أو الإنسان الصالح، مصدر سابق، ص14).

[1] الطيب برغوث، مدخل إلى سنن الصيرورة الاستخلافية على ضوء نظرية المدافعة والتجديد، مرجع سابق، ص181

[2] ماجد الكيلاني، هكذا ظهر جيل صلاح الدين، وهكذا عادت القدس، مصدر سابق، ص28.

[3] فتحي حسن الملكاوي، التكامل المعرفي، مرجع سابق، ص47.

الرؤية الكونية منطلقها التكامل المعرفي الذي يتخذ من التوحيد مدخلا لدراسة علاقة الإنسان بالله وعلاقته بالكون، والطريق الذي تنتظم تحته هذه المعرفة هو ما يُسمّى بقضية المنهجيَّة* في الفكر الإسلامي، وهي منهجيَّة تحقق التكامل بين قراءتين وهي قراءة الكتاب المنظور وهو الكون بأشيائه وأحداثه وظواهره وعلاقاته التي ذللت لاستخلاف الإنسان في الأرض، والكتاب المسطور هو القرآن بهديه وعلمه وحكمته وأحكامه[1].

ولقد حققت هذه القراءة التكامل من خلال الجمع بين جوانب الكون المادي(مثل الأشياء والأحداث والظواهر)، والكون الاجتماعي(مثل سنن التغيير والتدافع والتداول)، والكون النفسي(مثل الهدى والفجور والإيمان والثقافة والكفر). والجمع بين جوانب الوحي القرآني والسنة والرواية، والجمع بين توظيف أدوات المشاهدة الحسية، وفعل العقل في الإدراك والفهم والتفسير، ونتيجة لهذا الجمع في القراءتين تتحقق لهذه الأمة الريَّادة والشهادة والخيرية والقيادة[2].

–إن السلوك الإنساني هو قصد وحركة، وأن القصد يتجسد في الفكر والإرادة، والحركة تتجسد في الممارسات العملية، وهذه المكونات السلوكية تنتظم في حلقات ثلاث يولّد بعضها بعضا، فتبدأ الحلقة الأولى في ميدان الفكر، ثم تليها الحلقة الثانية في ميدان الإرادة إلى أن تنتهي الحلقة الثالثة في الممارسات العملية خارج الجسد البشري.[3] ومنطلق هذا التغيير هو القرآن الكريم الذي يطرح هذا النسق في السلوك الإنساني والاجتماع البشري، فهو يتحدث

* المنهجية: يحددها عبد الحميد أبو سليمان: «جهد إنساني لفهم التفاعل المطلوب بين توجيهات النص وقضايا الواقع، بهدف تحقيق غايات الدين ومقاصده، وأنّ هذه المنهجية في حالة نموّ وتطور لتستجيب باستمرار لمستجدات الواقع وتحدياته».أنظر: (فتحي حسن الملكاوي، التكامل المعرفي، مرجع سابق، ص81).والمقصود بالمنهجية: «تنزيل الأحكام الشرعية الشاملة على حياة الإنسان، بحيث تصبح هذه الحياة مهتدية في كل شعابها بهدي الدين. جارية على مقتضيات أحكامه في السيرة الفردية. وفي التعامل الاجتماعي بالمعنى الموسع، وفي التعامل الإنساني العام، وفي التعامل الكوني مع الطبيعة، فضلا عن الصلة التعبدية بين الإنسان وربه»، أنظر: (عبد المجيد النّجار، المقتضيات المنهجية لتطبيق الشريعة في الواقع الإسلامي الراهن، مرجع سابق، ص21.)

[1] المرجع نفسه، ص 63.

[2] المرجع نفسه، ص48.

[3] ماجد عرسان الكيلاني، هكذا ظهر جيل صلاح الدين، وهكذا عادت القدس، مصدر سابق، ص28.

عن سنن التغيير التي توجه الظواهر الاجتماعية. والتغيير الاجتماعي لا يتحقق إلا بضرورة تغيير القلب وشفائه، لأن للقلب قوتين: قوة الفكر وقوة الإرادة، وتتزاوج القوتان لتوليد حلقتي السلوك، حلقة الفكر، وحلقة الإرادة، قبل ولادته ولادة فكرية ويتحدد الفعل في حلقة الانجاز العملي بواسطة الأعضاء في العالم الخارجي.

واعتبارا، من ذلك فان قوانين التغيير التربوي تتحدد عند الكيلاني في[1]:

–أن يبدأ التغيير في محتويات الأنفس ثم يعقبه التغيير في الميادين الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعسكرية والإدارية.

–محتويات الأنفس ذات معنى واسع يشمل الأفكار والقيم والثقافة والاتجاهات والعادات والتقاليد.

–أن يشمل التغيير تحديد تصور عن المنشأ والكون والحياة والمصير.

وانطلاقا، من هذا التصوّر تبدأ الظواهر الاجتماعية بالمقررات الفكرية التي توجه الإراداتإلى أن تنتهي بالممارسات العملية التي تفرز الانجازات المتقدمة أو المتخلفة في ميادين الحياة المختلفة.[2]فالتغيير الأفضل هو الذي يعبر عن إرادة الأمة –القوم– مجتمعين لا بتغيير الأفراد أنفسهم[3].

ويتوقف نجاح التغيير التربوي والفكري في منظومة التشريع عند الكيلاني على[4]:

فهم طبيعة التغيير واحتياجاته ومتطلباته.

الإحاطة الكاملة بحلقات السلوك الذي يفرز الظواهر الاجتماعية–والرسوخ بتفاصيلها وتركيبها.

[1] ماجد عرسان الكيلاني، هكذا ظهر جيل صلاح الدين، وهكذا عادت القدس، مصدر سابق، ص29.

[2] المصدر نفسه، ص28.

[3] المصدر نفسه، ص29.

[4] المصدر نفسه، ص31.

المبحث الثاني: الإنسان المتزكي والعمل الصالح.

الهدف الأساسي للنموذج المعرفي التربوي للكيلاني هو إخراج الإنسان الجديد، بإعادة تشكيل تمثلاته:

أولا: الإنسان المتزكي وصفات الإنسان الصالح:

1–الإنسان المتزكي: هو الإنسان الكوثر المؤيد بالتأييد الإلهي والذي يخضع لعملية التزكية والتي تنقسم إلى قسمين: «دراسات نظرية ودراسات عملية، وتتنوع محتويات هذين القسمين بتنوع ميادين التزكية وهي: تزكية النفس– تزكية العقل –وتزكية الجسم»[1]. يتضح من النص أن التزكية تشمل كل من:

أ–تزكية النفس: حيث يتضمن منهاج تزكية النفس التعريف بنشأة النفس وفطرتها وقابليتها للتذبذب بين مقام أحسن تقويم ودرك أسفل سافلين، ويستند إلى القرآن الكريم والسنة الشريفة في تحديد الممارسات العملية التي تستهدف إيجاد نوع من الرهبة ثم الرغبة اللتين تدفعان الفرد لتطبيق التعاليم الإسلامية في واقعه. والرغبة والرهبة تمثل دافعا قويا في إتيان أنماط السلوك التي تقررها أية نظرية تربوية، فإذا نمت الرغبة والرهبة في النفس، واشتدتا سخرتا العقل للتفكير في السبل لإتيان ما تطلبان تنفيذه. ويحرص منهاج التربية الإسلامية على بلوغ مرتبة المحبة هذه ويجعلها كمال التزكية وأبرز سماتها في تحقيق ثمار التربية.[2]

ب–تزكية العقل: العقل هو القوة التي تحدد حلقة الإرادة وحلقة التفكير، والحديث عن هذه القوة وقدرتها على تحديد أنماط التفكير وتقرير السلوك، وتشمل تزكية العقل:

[1] ماجد عرسان الكيلاني، تطور النظرية التربوية، مصدر سابق، ص42.

[2] المصدر نفسه، ص44.

–تزكية العقائد والأفكار من الأوهام والمعتقدات، لأن: « المعرفة المتاحة للفكر الإنساني عن طريق الفلسفة العرفانية تغطي مجالاً واسعًا من الاحتمالات، لأنّها تفتح الطريق للربط بين جميع أفعال المعرفة التي يقوم بها الفكر، ولارتباطها في النهاية بالإله المتعالي»[1]

–تزكية أساليب التفكير من خلال تدريب المتعلم على أنماط معينة من التفكير تساعد على بناء حلقة الفكر وحلقة الإرادة.*

ج–تزكية الجسم: تعتمد تزكية الجسم أساسا على تنظيم حاجات الجسم من أكل وشرب وتناسل.[2] خاصة في ظل سيطرة فلسفة الاستهلاك المادي على الانسان المسلم مما أدى الى ظهور أمراض المجتمع المختلفة من احتكار وتقليد سواء بين الأفراد أو المجتمعات: " كشف البحث في آيات الأنفس على أن ثقافة الاستهلاك التي تميز المجتمعات الحديثة، والتي تحدد قيمة الفرد الاجتماعية بمقدار ونوع ما يستهلكه في ميادين البناء والأثاث والطعام، قد أفرزت تيارات خطيرة من (ثقافة الحقد) الطبقي المتنامي المتسارع على من بيدهم مصادر المتعة المادية».[3]

فالتربية هي عملية شاملة فعالة يجب أن تشمل قلب الإنسان وإرادته ونفسه، وأن ترتقي بها جميعا إلى ما يناسب مكانة الإنسان السامية بين المخلوقات بدون اعتبار للآراء والفلسفات التي شردت الإنسان وأفقدته ماهيته وجوهر كينونته الحقيقية.

2–الإنسان الصالح:

الإنسان الذي تتطلع نظريات التربية إلى إخراجه هو الذي يقوم بالعمل الصالح كاملا، فغاية التربية في الإسلام هي تكوين الإنسان الصالح. والتركيز على البناء الإنساني من

[1] فتحي حسن الملكاوي، التكامل المعرفي، مرجع سابق، ص34 .

* لقد تمت الإشارة في مبحث سابق –إصلاح التفكير – التأصيل المنهجي إلى أنماط التفكير التي دعا الكيلاني إلي تأسيسها وتنميتها في سلوك الإنسان العقلي والنفسي.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، تطور مفهوم النظرية التربوية، مصدر سابق، ص47.

[3] ماجد عرسان الكيلاني، هكذا ظهر جيل صلاح الدين، مصدر سابق، ص184.

خلال تنمية نضج الشخصية الإنسانية، ونضج العادات العقلية والنفسية والاجتماعية، وتحديد طبيعة القيم الإنسانية والعمل على جعلها تتسم بالفاعلية، هذا النموذج هو الذي يعمل على تحقيق العناصر التالية في سلوكه(عمله):

أ–**الإرادة العازمة:** تعرف الإرادة بأنها قوة التوجُّه نحو الهدف المراد، وهي ثمرة تزاوج القدرات العقلية مع المثل الأعلى، التي تتضمَّن نماذج الحاجات التي تجلب للإنسان النفع أو تدفع عنه الضرر.

ب–القدرات العقلية: يتمايز مستوى هذه القدرات من فرد إلى آخر، وتتفاوت قوة وضعفا حيث يمكن تسخيرها للتعرُّف عن الكون المحيط ومتغيرات البيئة، وقد يعجز عن فهم ما يجري حوله حتى في أبسط أموره. والتربية هي القادرة عن تنمية هذه القدرات واستثمارها في إنتاج أدوات الحضارة، ودفع تطورها.

ج–المثل الأعلى: هو النموذج الذي يُراد أن يحياه الإنسان المُتعلِّم في الحياة المعنوية والمادية، وللأمة أن تعيش طبقا لها في ضوء علاقات كل منهما بالمنشأ والكون والإنسان والحياة والمصير. ويمثّل أيضا نموذج الحياة الذي يعيش الإنسان طبقا له لتحقيق الحاجات الرئيسية*.

ويمتاز نموذج المثل الأعلى الذي تطرحه العبادة بأنه يشمل أطوار النشأة والحياة والمصير. وهو النموذج الذي تفتقر إليه فلسفة التربية الحديثة فهي تؤسس للتناقض بين:«طبيعة الإنسان والمثل الأعلى، فالمثل الأعلى الذي يلاءم طبيعة الإنسان يتكون من عنصرين رئيسيين: غايات للحياة ووسائل لتحقيق هذه الغايات. والإنسان يشعر باللذة والسعادة حين تتكامل في وجوده الغايات والوسائل، ولكنه يفقد السعادة ويشعر بالشقاء إذا حصل على الوسائل دون الغايات، وهو ينتهي إلى الدمار إذا فقد الغايات والوسائل معا»[1].

* تتمثل الحاجات الرئيسية في: (حاجة الإنسان إلى الحب، الحاجة إلى الخلود–الحاجة إلى الانتماء)(انظر الفصل الثاني: التأصيل المعرفي)

[1] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص ص، 110–114.

فالمثل الذي تقدمه التربية الحديثة يطرح الوسائل دون الغايات، فهو نموذج يتناقض مع طبيعة الإنسان وتكوينه وتطوره الجسدي والنفسي والعقلي.

د–الخبرات المربية: الخبرة هي أثر وعمل ولابد من تكاملهما، فحصول العمل دون الأثر لا يؤدي إلى خبرة، وللأثر مستويين:

1–الأول مادي، ويتمثل في ما يحدث من تقدم حضاري في حياة الإنسان.

2–الثاني، معنوي: ويتمثل في ما يتكون لدى الإنسان من وعي بمقاصد الحياة وغاياتها، مثل خبرات الأنبياء والمصلحين.

ثانيا: العمل الصالح:

1–مفهوم العمل الصالح:

يعرف الكيلاني العمل الصالح بقوله: «هو الترجمة العملية والتطبيق الكامل للعلاقات التي حددتها فلسفة التربية الإسلامية بين إنسان التربية الإسلامية من ناحية، وبين كل من الخالق والكون والإنسان والحياة والآخرة من ناحية أخرى».[1].فالعمل الصالح لا يتوقف على العمل الديني وأداء المظهر الشعائري للعبادة بل يشمل كل مظاهر العبادة من المظهر الكوني والمظهر الشعائري. فهو يشمل طلب العلم وتأويل آيات الكتاب المسطور وقراءة آيات الكون المنظور. والعمل الزراعي والصناعي، الفكري الثقافي، المهني، السياسي، التربوي، الاقتصادي، القضائي والعسكري، الديني والأخلاقي، فيمكن تصنيف العمل الصالح إلى ثلاثة أشكال: (العمل الديني–العمل الكوني– العمل الاجتماعي). وتُمثل السيرة النبوية النموذج العملي الذي يترجم كيف تمَّ نقل: الفكرة من حيِّز النظرية المجردة، والوعي الشعوري العميق بها، إلى حيِّز التجسيد الفكري والسلوكي العملي النموذجي لها».[2]

[1] ماجد عرسان الكيلاني، أهداف التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص44.

[2] الطيّب برغوث، مدخل إلى فقه منهاج الإصلاح في السيرة النبوية، مرجع سابق، ص22.

من هنا يظهر أن العمل الصالح مُقترن بالعلم النافع، فمفهوم"الإنسان الصالح" في الإسلام يقترن بفعل المعرفة التي غايتها معنى: «الصلاح أو العدل في الإنسان بوصفه إنسانا وذاتا فردية...إن قيمة الإنسان من حيث حقيقته، ومن حيث هو قاطن في مدينة نفسه أو مواطن في مملكته عالمه الصغير، ومن حيث هو روح، هي التي يتم تأكيدها، لا مجرد قيمته من حيث هو كيان مادي يقدَّر تقديرا نفعيا على أساس فائدته ونفعه للدولة والمجتمع والإنسانية»[1]

2- صفات العمل الصالح:

-**تحقيق المقاصد التربوية في العمل:** لا يرتقي العمل التربوي إلى درجة الصلاح إلا إذا كان يهدف إلى تحقيق المقاصد العليا للتربية وهي حفظ بقاء النوع البشري والرُّقيّ به.

-**دفع الضرر وجلب النفع:** من صفات العمل الصالح درء الظلم والضرر وجلب النفع والخير، فكل ما يؤدي إلى مهلكة وجلب الضرر للإنسان يخرج من دائرة العمل الصالح ويقترن ذلك بطلب النفع وتحقيق المصلحة الفردية والعامة.

-**عمل أخلاقي وناجح:** الأخلاقي والناجح صفتان متلازمتان في كل عمل صالح، فالعمل الصالح فعل أخلاقي إذ يرتبط بالإخلاص في العمل والصدق في النوايا ويجب أن يرتبط بتحقيق النفع لصاحبه. فالإسلام قرن بين العمل والمنفعة، وفي سبيل ذلك شرّع للفرد المسلم أن يبتغي سبل النجاح والعمل في أرجاء الأرض الواسعة. وهذا ما دلّت عليه الهجرة في عهد الرسول وحتى بعده. وهذا الأمر يتناقض مع بعض الفلسفات النفعية التي تقرن النجاح بالمنفعة دون سواها. فالنفعية التي تطلبها التربية الإسلامية هي: « نفعية أكثر اتصالا بطبيعة الإنسان وفطرته، وهي أشمل تلبية لحاجاته المادية والنفسية والاجتماعية، وهي مرافقة له خلال الأطوار التي يمر بها خلال رحلته عبر محطات النشأة والحياة

[1] سيد محمد نقيب العطاس، مدخلات فلسفية في الإسلام والعلمانية، مرجع سابق، ص168.

والمصير»[1]. فالعمل الصالح يجمع بين المعرفة والإيمان، وهو ينطلق من خطاب الشرع، وفهم مقاصده، حيث نقرأ في السيرة النبوية حركة حضارية شاملة، تتكامل فيها معطيات العقيدة مع معطيات الفكر والعبادة والتربية والسلوك والعلاقات الاجتماعية في علاقاتها مع الفرد ومع غيره من أفراد المجتمع.[2]

3-عناصر االعمل الصالح:

يقترن العمل الصالح بتحقيق هدف ما وهذا الفعل يتجه عبر حركة مقرونة بهدف، فالعمل: «حركة وهدف والقرآن يسمي الحركة المتوجهة نحو الهدف "إرادة". وتوصف الإرادة "بالعزم والإخلاص" إذا تحركت الدرجة التي تحقق الهدف»[3]. ولا يتولد العمل الصالح إلا إذا تم توظيف قدرات الفرد وطاقاته في ذلك، وأهم عناصر العمل الصالح تتمثل في:

-**القدرة التسخيرية:** وهي ثمرة تزاوج القدرات العقلية الناضجة مع الخبرات الدينية والاجتماعية والكونية المربية. أي أن القدرة التسخيرية تولد من خلال النظر العقلي السليم في تاريخ الأفكار والأشخاص والأحداث والأشياء والإحاطة بنشأتها ثم تطورها وواقعها»[4]، فالقدرة التسخيرية تكشف عن طاقة إنسان التربية الإسلامية في تسخير الكون واستغلال القوانين في التعمير واستخلاف الله.

-**الإرادة:** هي ثمرة تزاوج بين القدرات العقلية والمثل الأعلى، فهي توجه رغبات الفرد نحو تحقيق الهدف[5].

[1] ماجد عرسان الكيلاني: أهداف التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص50.

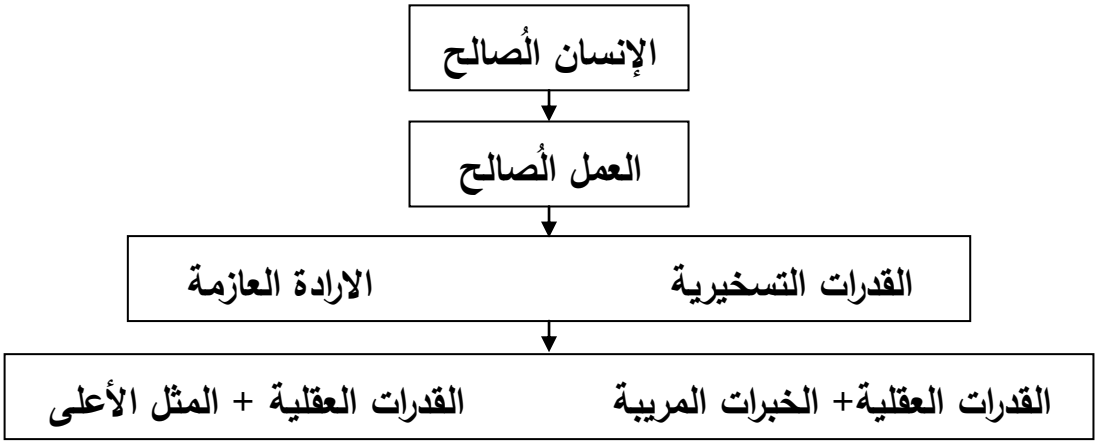
[2] الطيب برغوث، مدخل إلى فقه منهاج الإصلاح في السيرة النبوية، مرجع سابق، ص24.

[3] ماجد عرسان الكيلاني، أهداف التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص52.

[4] المصدر نفسه، ص 96.

[5] المصدر نفسه، ص96.

ويعبر الكيلاني عن العمل الصالح بأنه ثمرة عدد معين من العمليات التربوية التي تتكامل حسب نسق معين صاغه في المعادلات التالية[1]:



بهذا العمل يكون الكيلاني قد ساهم في إخراج الإنسان الصالح، فالنظرية التربوية هي:«مساهمة بإعادة تشكيل شخصية المسلم المعاصر الذي يُجسّد القيم الإسلامية في واقع عملي، ويبرهن على أن خلود الرسالة الخاتمة، وصلاحيتها لكل زمان ومكان، إنما يتمثل في قدرتها على إنجاب الأنموذج المطلوب، وتقديم الحلول الحضارية لمشكلات البشرية الكبرى».[2] إن التربية الحقّة تستمد من المجتمع قيمه وثقافته وأهدافه لتتمثلها وتتجاوزها عن طريق الارتقاء بالكائن الإنساني، موضوع التربية وغايتها إلى مستوى من الوعي الذاتي يتيح له أن يكون حكما على هذا المجتمع. انطلاقا من المثل والقيم الإنسانية العليا التي تجاوز أي وجود اجتماعي، والتي هي من طبيعة الإنسان أيضا. فالتربية تعمل على تطوير المستويات الثلاث والتي تنطلق من الطبيعة والمجتمع والقيم الإنسانية المثلى.[3]

إذا بلغ الإنسان في سلوكه العمل، وتَمثَّل الإنسان الصالح تلك القيم فهو المستوى الذي يبلغ فيه إلى الفاعلية، وعلى التربية أن تتوجه إلى تنشيط الفاعلية، لأنها المسوِّغ الأساسي الذي يتحكم في طبيعة النشاط الاجتماعي فعامل الفاعلية هو معيار الحكم على تطور

[1] ماجد عرسان الكيلاني، أهداف التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص54.

[2] أنظر تقديم عمر محمد حسيبة لكتاب ماجد عرسان الكيلاني، مقوّمات الشخصية المسلمة أو الإنسان الصالح، مصدر سابق، ص9.

[3] عبد الله عبد الدايم، نحو فلسفة تربوية عربية، مرجع سابق، ص41.

المجتمع، باعتباره مفهوم اجتماعي له تأثيره وقوته الاجتماعية. فالتركيز على العامل الإنساني يعتبر مركز الثقل، وعن طريق المنهج التربوي السليم الذي يعمل على تحقيق الفاعلية والتوتر لتجديد وتحديد المسوّغات الضرورية لتحقيق أقصى درجات الإنتاج العقلي والفكري[1]. فشحذ الفاعلية الإيمانية أو الروحية في بناء القدرات الإرادية لدى الإنسان لا يتحقق إلا بالإيمان والعمل الصالح، أو القدرة والإرادة[2].

ثالثا: مُخرجات النظرية التربوية الكيليانية:

1–تأسيس التربية الأخلاقية:

الاهتمام بوسائل الحياة وتحديد الغايات والمقاصد التي تُوجِّه السلوك التربوي وتُحدد مخرجات العمل الصالح يقود إلى تحديد الأزمة الأخلاقية والمسؤولية الإنسانية والواجب التربوي يتطلب من رجال التربية الذين نشئوا في أطر ثقافات خارج الثقافة الغربية أن يسهموا بدورهم في مواجهة الأزمة المشار إليها وبناء التربية الأخلاقية المنشودة[3]. فغاية التربية هو التمثل العملي والتجسيد الواقعي المحسوس لها، والتربية ترتبط في تحققها بقيم ثلاث وهي الجمالية والأخلاقية والعلمية، وهي ذات:« صلة جذرية عميقة بالفعل التربوي في شموله واطرداه، لأن أخلاقية العمل وجماليته وعلميته..هي محصلة وعي وتكييف تربوي طويل المدى، يمنح الإنسان مع مرور الزمن، قدرات فهمية عالية، وقوة إرادية متجددة، ومهارات انجازية متطورة».[4] فإذا كانت التربية فعل أخلاقي، فإنها تقتضي أن يُنظَرَ إليها على أنَّها عمل تتحقق به النظرية الأخلاقية المطلوبة، ولتأصيل هذه الأخلاق لابد من تفعيل الإيمان– أي ربط الإيمان بقيم دين مخصوص–[5]

[1] مالك بن نبي، تأملات، مرجع سابق، ص58.

[2] الطيب برغوث، مدخل إلى سنن الصيرورة الاستخلافية على ضوء نظرية المدافعة والتجديد، مرجع سابق، ص190.

[3] ماجد عرسان الكيلاني، اتجاهات معاصرة في التربية الأخلاقية، مصدر سابق، ص7.

[4] الطيب برغوث، مدخل إلى سنن الصيرورة الاستخلافية على ضوء نظرية المدافعة والتجديد، مرجع سابق، ص180.

[5] طه عبد الرحمن، الحق الإسلامي في الاختلاف الفكري، مرجع سابق، ص252.

فالمشروع التربوي للكيلاني يهدف إلى الربط بين التربية والأخلاق، فالتربية هي التزكية ومحصلة ذلك الوصول إلى تجسيد مفهوم التربية الأخلاقية التي تسعى إلى إشاعة الصلاح والإصلاح وإشاعة البر والتقوى.

والإسهام في: «صياغة مناهج التربية الأخلاقية وطرقها على أسس علمية "**تعرف**" كيف "**تفقه**" أصول التربية الإسلامية باجتهاد مبدع مستقل متحرر من الآبائية والتقليد، وتعرف كيف "**تُزكي**" المورثات الثقافية والاجتماعية في حياتنا –أولا– بتنمية الايجابي منها وتنقية السلبي فيها. وتعرف أخيرا كيف تستفيد من الحكمة التي بلورها واصفوا النظريات الحديثة في النمو الأخلاقي ومراحله وشروطه والعوامل المؤثرة فيه[1].

أ– **صفات الفعل الخلقي:** لا ينفصل مفهوم الأخلاق عند الكيلاني عن المفاهيم المتداولة لها فهي نمط من أنماط التفكير والسلوك يصدر عن عقل وتبصّر. والتربية الأخلاقية لا تنفصل في مفهومها وطبيعتها عن الفعل الأخلاقي والفلسفي. ولقد حددّ الكيلاني جملة من الخصائص للفعل التربوي حتى يتصف بالأخلاقية لا تختلف عن صفات الفعل التربوي المؤيد، أي أن الأخلاقية صفة شاملة لكل فعل تربوي مؤصل فلسفيا. لذا لا فرق بين التربية والأخلاق. ولقد حدد جملة تلك الصفات في الخصائص التالية: [2]

– **الاستقلالية:** كل عمل تربوي يتم تحت الإكراه لا يُسمى عملا أخلاقيا.

– **العقلانية:** الفعل التربوي المستقل ليكون أخلاقيا يجب أن يخضع لمتطلبات العقل. والعقل المقصود هو: عقل يسلّم بأنه ليس في إمكانه الاستقلال بادراك حقائق الغيب وعالم الملكوت، عقل مؤيد بحقائق الغيب مسدد بمقاصد القرآن.

– **الإيثار**: كل قرار أو عمل يُؤثر في حياة الآخرين يجب أن يُراعي سعادتهم.

[1] ماجد عرسان الكيلاني، اتجاهات معاصرة في التربية الأخلاقية، مصدر سابق، ص7.

[2] المصدر نفسه، ص ص 19–51.

– **الشعور بالمسؤولية:** كل قرار أو عمل أخلاقي يتصّف بالاستقلالية والعقلانية والإيثار يظل عقيما واهنا حتى يُنفذ ويمارس. ولذلك من الضروري أن يعمل على تنفيذه وممارسته.

– **الفاعلية الأخلاقية:** القدرة على تطبيق المبادئ الأخلاقية في مواقف محددة بنظرة ايجابية لا بنظرة سلبية. فالأخلاقية وحدها التي تجعل أفق الإنسان مستقلاً عن أفق البهيمة، فلا مراء في أن البهيمة لا تسعى إلى الصلاح في سلوكها كما تسعى إلى رزقها مستعملة في ذلك عقلها، فالأخلاقية هي الأصل الذي تتفرع عليه كل صفات الإنسان من حيث هو كذلك[1]

– **الإبداع الأخلاقي:** وهو ينبع من الاستقلالية الأخلاقية والمرونة الأخلاقية. فالمبدع الأخلاقي لا يخضع للأعراف والتقاليد.

ب–مكوّنات السلوك الأخلاقي:

التربية ليست نظرية مجردة عن السلوك بل إنها نظرية في السلوك، ولا يمكن الحكم على السلوك التربوي بالأخلاقية إلا إذا حقق النتائج التالية[2]:

الحكم الأخلاقي: Moral judgment: يُعنى بتحديد مفهوم الصواب والخطأ.

الإشباع المرجأ والتكيف المستقبلي: Deferred Gratification and future Orientation: إشباع الرغبات والدوافع، وتكييف السلوك لإشباع الرغبات المذكورة في الحاضر الآني.

الشخصية الأخلاقية: Moral Personalism: وتتمثل في قدرة الفرد على معاملة الآخرين باعتبارهم من بني الإنسان، وهنا تظهر الحاجة إلى احترام الآخر وتقديره كما في سلّم الحاجات لماسلو.

المرونة الأخلاقية: أي القدرة على صياغة قواعد أخلاقية مرنة.

[1] طه عبد الرحمن، سؤال الأخلاق، مرجع سابق، ص14.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، اتجاهات معاصرة في التربية الأخلاقية، مصدر سابق، ص ص 43–51

الفعالية الأخلاقية والإبداع الأخلاقي: Moral Dynamism and Moral creatlvitty: القدرة على تطبيق المبادئ الأخلاقية في مواقف محددة بنظرة ايجابية.

2–التجديد الثقافي: مما سبق، يتضح لكل باحث أن النسق المعتمد في الخروج من هذا النفق المظلم هو تشخيص الداء والبحث عن الدواء. بعيدا عن الاملاءات العقلية وديماغوجيا الفكر وإيديولوجيا السياسة. فالثقافة هي نظرية في التربية، والتربية هي نظرية في الفكر والسلوك. لذا لابد من تجديد أوعيتنا الثقافية وتحريرها من التصورات البالية والمفاهيم الدوغمائية، وتحطيم أوثان الفكر وصنمية التفكير. هذا التحديد اخترنا أن يكون وفق رؤية بنابيّة(نسبة لمالك بن نبي).[1] وهي رؤية لا تختلف في كثير من تصوراتها عن الأوعية الثقافية التي يناقش من خلالها الكيلاني: «فالثقافة السننية بما هي وعي بسنن الله في الخلق والتسخير والاستخلاف، وامتلاك للآليات المنهجية الفعالة لاستثمارها في تحسين الأداء الحضاري للمجتمع، وترقية مستويات الاستمتاع المشترك بالرفاه الاجتماعي الحاصل بين كل أفراده، هي الهدف الأساس الذي يجب أن تنشده التربية...فالتربية التي لا تؤسس الوعي بالسلطان السنن الإلهية، ونفوذها المطرد في الحياة البشرية، تربية فاشلة وغير إنسانية وغير استخلافية.[2]

فتعريف الثقافة ينصب ضمن معادلة رياضية حدودها العناصر الثقافية والاجتماعية، والتركيب بينها هو الذي يتم عن طريق التربية. وهو الجانب الذي يُحدد نمو الفرد وتطوره الثقافي، فإذا كان تطوره البيولوجي وإشباع حاجاته المتعلقة بالجانب المادي فهذا مرتبط بالمجال الحيوي، فان إشباع الحاجات الروحية مرتبط بالمجال الثقافي. فالثقافة هي التعبير الحسي عن علاقة الفرد بالمجال الروحي الذي يُنمِّي فيه وجوده النفسي.[3] ولقد عبر عن ذلك

[1] أنظر: مالك بن نبي، تأملات، مرجع سابق، ص25(وأن يكون هذا التحديد، فوق ما نريد له من الضبط العلمي والتدقيق، تحديدا تطبيقيا"Pédagogique" حتى يصبح صورة ذهنية واضحة في أفهامنا، ونستطيع أن تدركه أيدينا. ولا بد لي هنا أن أدعو شبابنا المثقف لأن تكون كل محاولة في أذهانهم تهدف إلى تطبيق عملي).

[2] الطيب برغوث، مدخل إلى الصيرورة الاستخلافية على ضوء نظرية المدافعة والتجديد، مرجع سابق، ص182.

[3] مالك بن نبي، مشكلة الثقافة، مرجع سابق، ص50.

بصورة عملية في قوله: « مجموعة من الصفات الخلُقية والقيم الاجتماعية، التي تؤثر في الفرد منذ ولادته وتصبح لاشعوريا العلاقة التي تربط سلوكه بأسلوب الحياة في الوسط الذي وُلد فيه».[1]

فالفصل بين نظرية الثقافة والقيم الإيمانية هو الذي أدى إلى تدمير القيم الإسلامية، ولقد أشار طه عبد الرحمن إلى المفاسد الثقافية التي مست الإنسان المسلم في قوله: « لقد استطاع الإنسان الكوني في طوره الأوروبي أن يُخضع الشعوب المسلمة لسياسات تربوية وتعليمية تعزِّز استبطانه وسلطانه وتنال من القيم الإيمانية والأخلاقية التي تحملها ثقافات هذه الشعوب والتي تُبقي على صلتها بعالم الآيات في الكون... وبفضل هذه السياسة التعليمية الاستعمارية، تمكنَّ الإنسان الكوني في هذا الطور الأول من أن يُنشئ من أبناء هذه الشعوب نُخبا أُشرِبَ أفرادها في قلوبهم ثقافته القائمة على النظر المُلكي، لا النظر الملكوتي»[2].

[1] مالك بن نبي، مشكلة الثقافة، مرجع سابق، ص74

[2] طه عبد الرحمن، الحق الإسلامي في الاختلاف الفكري، مرجع سابق، ص82.

المبحث الثالث: الأمة المسلمة ووحدة الجنس البشري:

1–مفهوم الأمَّة المسلمة:

تُمثل الأمَّة: « مفهوم معرفي ومنهجي وثقافي وسياسي مركزي في القرآن والسنة، انتقل بالوعي الإنساني من المفاهيم الجزئية المستغرقة في البطولة الفردية، أو القوى العرقية أو القبلية، أو الطبقية، كمؤثرات هامة في الصيرورة التاريخية، إلى المفهوم الكلي الذي يضع كل هذه المكونات أو المؤثرات الجزئية في سياقها السُنني العام، وهو سياق الحضارات»[1]. فالأمة المسلمة هي: « نسيج اجتماعي تحكمه سنن الله وقوانينه في بناء الأمم وصحتها ومرضها ووفاتها، وتتلاءم مكونات الأمة وتعمل متكاملة، بحيث يكون حصيلة هذا كله إخراج الأمة المسلمة وقيامها بوظائفها طبقا لحاجات الزمان والمكان».[2]

ويقول الكيلاني عن الأمة هي: «مجموعة من الناس تحمل رسالة حضارية نافعة للإنسانية وتعيش طبقا لمبادئ هذه الرسالة»[3]. والتربية الإسلامية التي نسعى إليها تعمل على إعادة بناء النسيج الاجتماعي للأمة وفق فلسفتها[4].

ويعرفها السيد حسن نصر بقوله: «الأمة في نظر الإسلام تطلق على كل مجتمع إنساني تربطه علائقٌ دينية واحدة، تساهم في وحدة الهمّ الاجتماعي والحقوقي والسياسي والاقتصادي والأخلاقي بين أفراد المجتمع».[5]

يظهر من التعاريف السابقة، أن مفهوم الأمة يرتبط بتحقيق المقاصد العليا لفلسفة التربية عند الكيلاني كالاستخلاف والشاهدية أي أنها تحمل رسالة لها صفة الشمول والكلية والخاتمية. ولايمكن للنظرية التربوية أن تبلغ أهدافها الا باخراج الأمة المسلمة.

---

[1] الطيب برغوث، مدخل إلى سنن الصيرورة الاستخلافية على ضوء نظرية المدافعة والتجديد، مرجع سابق، ص146.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، أهداف التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص44.

[3] المصدر نفسه، ص183.

[4] عمر عبيد حسيبة من مقدمة كتاب ماجد عرسان الكيلاني، مقوّمات الشخصية المسلمة، مصدر سابق، ص15.

[5] السيد حسن نصر، قلب الإسلام، قيم خالدة من أجل الإنسانية، مرجع سابق، ص175.

2–دور الأمة المسلمة بين الولاية والرسالة

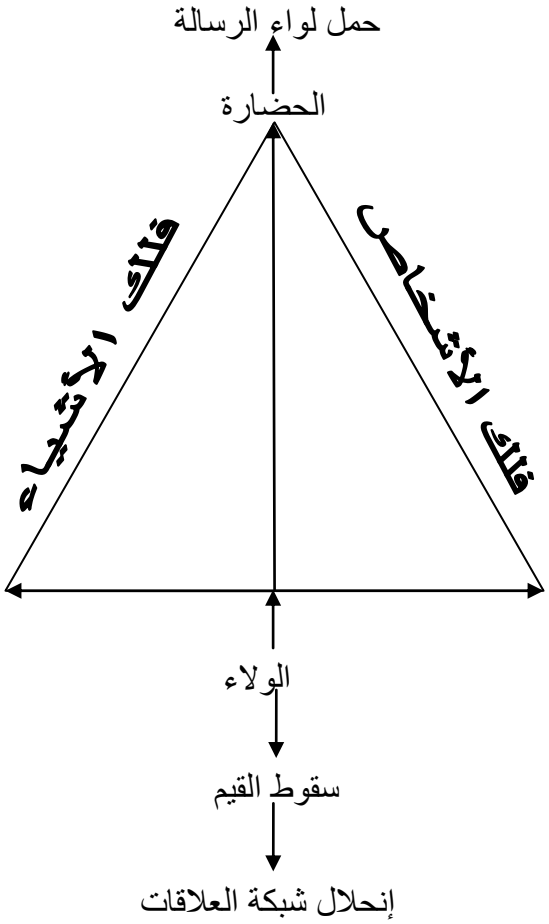
الأمة الإسلامية تتميز بشريعتها التي تحمل خصائص العموم والشمول والكمال والنسخ الكلي للشرائع، وهي الخصائص التي تجعل منها الأمة القطب لقوله تعالى: ﴿ وَإِنَّ هَٰذِهِۦٓ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَٰحِدَةً وَأَنَا۠ رَبُّكُمْ فَٱتَّقُونِ ﴿٥٢﴾ ﴾(المؤمنون: 52)، فالأمة واحد من المفاهيم الأساسية في القرآن والدين الإسلامي، لذا يسعى الإسلام لإيجاد مفهوم الأمة العادلة: «إن القرآن يطرح ميزانا للأمة وهو مدى تطبيق الأفراد واستفادتهم من الحياة الدينية الكريمة المبنية على الأصول الأخلاقية، فقيمة كل أمة مرتبطة بمدى انعكاس حضور الله عزّ وجلّ المتعالي على حياة الناس، وبمقدار التزام الأمة بالقيم المعنوية والدينية المتعالية».[1]

لا تقف التربية الواعية عند إخراج الشخصية الناضجة–الإنسان الصالح– ذات العادات العقلية والنفسية والجسدية الفاعلة، وإنما تتعداها إلى رسم خرائط الأمة القادرة على تعبئة جهود الأفراد وتنظيمها في شبكة العلاقات الاجتماعية .فالإنسان المعاصر مُقبل على الدخول في حضارة إنسانية عالمية وطور بدتْ معالمه، وتشتدُّ فيه الحاجة إلى تجديد انتماء الناس وتجديد الهويّة للأفراد والعلاقات بين الشعوب والأمم: « إن التاريخ كله –الإسلامي وغير الإسلامي– برهن على أنه حين تقوم شبكة العلاقات الاجتماعية على أساس الولاء ل"**أفكار الرسالة**" التي تتبناها الأمة وتعيش من أجلها، فإن ذلك ينعكس إيجابًا على الفرد والمجتمع مما يرفع قدرته على الإبداع واحترام الذات وتقديرها»[2]. يجب على الأمة أن تدرك قوانين الصحة الحضارية حتى تُنشئ عليها أفرادها، وأن تبتعد عن: «تلك التصوُّرات التي تُديرها كيانات ميِّتة اجتماعيا وحضاريا، والتي تُمارس سياسات فردية آنية، تصطدم بقوانين

[1] السيد حسن نصر، قلب الإسلام، قيم خالدة من أجل الإنسانية، مرجع سابق، ص174.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، هكذا ظهر جيل صلاح الدين، مصدر سابق، ص31.

حياة المجتمعات واستمرارها.هذه الكيانات كلما سيطرت على أنظمة الفكر والتربية والسياسة أنهكتها وأصابتها بالوهن والعجز»[1].



والعبور إلى طور الحضارة الإنسانية الجديدة بسلام، يتطلبُّ بلورة نظرية تربوية لها فلسفتها ونظريتها في المعرفة والتطبيق وفي إخراج إنسان جديد يُحيط بالتفاعلات الجارية ويسخِّرها لبناء مجتمع عالمي جديد المؤسسَّات، رفيع التطبيقات، ربَّاني العلاقات، يجسِّدُ الكمال الإنساني.[2] ففلسفة التربية الإسلامية تنطلق من رؤية كونية تُحدد مصادر الفكر والمنهجية الإسلامية التي تقوم على التكامل بين الوحي والعقل والكون، وهي تحدد علاقة الإنسان بالله وغاية وجوده ومصيره. وتؤكد على أن علاقة الإنسان بالله هي علاقة تعبيد وتذليل لا علاقة استعباد وإذلال، فهي علاقة خلافة وكرامة: «وهكذا يتكامل المصدران

[1] المصدر نفسه، ص32.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، نظرية المعرفة في التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص2.

الوحي والعقل مع الكون لتمكين الإنسان من تحقيق مقاصد الخلق وأداء دور الاستخلاف، فإذا شاءت الأمة أن تستعيد وضوح رؤيتها وعطائها الفكري وقدرتها الكامنة فلا مجال لخوض العقل المسلم في قضايا عالم الغيب ولا القول فيه على غير ما جاء به الوحي، ولا مجال لتخطي دور العقل ووظيفته في إدراك مقولات الوحي ووضعها موضع التطبيق»[1].

ثالثا– دور الأمة المسلمة في تحقيق وحدة الجنس البشري:

أمام المصير المجهول الذي ينتظر الإنسانية، والمخاطر التي تتهدد وجودها والبحث عن سبل للخروج من هذه المآزق، تأتي أطروحة الكيلاني لمحاولة تحديد المخرج من المأزق الذي تترنح بين دفتيه الوجود الإنساني حيث يعتقد الكثير أن الحل يكمن في التربية الروحية والأخلاقية، فحل هذه الأزمة: «حل الأزمة العالمية في قيام حضارة تحمل في مضمونها بضاعة روحية تضع حلاً لنهم القنبلة الذرية، وان هذه لمهمة الشعوب المتأهبة للحضارة – إن الانتماء لهذه الأمة والالتزام بقضاياها– لابد أن يتجاوز عند علماء الأمة ومفكريها حالة الخلاص الفردي إلى الخلاص الأمة. وإخراج الأمة الوسط المخرجة للناس من هذه الأزمة يقتضي مراجعة شاملة ذات منطلقات منهجية معرفية لتراثنا»[2].

الربط بين التاريخ والتربية أمر هام جدًا، لأنه هو الذي: « يُحدد نوع الإسهام التربوي ودوره في التغيير الفردي والجماعي. فقراءة "التاريخ الحافز" أي التاريخ الذي يسهم في إمداد الأمة بالطاقات المعنوية والروح المكافحة، ويجعلها تتحفز لأداء دورها من جديد في تحقيق الغايات ومجابهة التحديات»[3].

أ–تأسيس الأرضية الثقافية التي يُستنبتُ فيها مفهوم الأمة، وتعميق الوعي بمركزية الإسلام في حياة الأمة، فالأمة تحمل رسالة، وهي التي يجب أن تعمل النخبة على تبليغها– وهم العاملون في ميدان التربية من (الآياتيون– علماء التزكية–علماء الكتاب والحكمة).

[1] عبد الحميد أبو سليمان، قضية المنهجية في الفكر الإسلامي، مرجع سابق، ص20.

[2] طه جابر العلواني، مقاصد الشريعة، مرجع سابق، ص21.

[3] ماجد عرسان الكيلاني، هكذا ظهر جيل صلاح الدين، مصدر سابق، ص33.

والتي يعمل أصحابها على تحقيق وحدة الجنس البشري والعمل على إخراج الأمة الوسط التي تتميَّز بالخصائص الفكرية والثقافية والنفسية والحضارية[1]، كما نصّت الآية الكريمة على ذلك في قوله تعالى: ﴿وَكَذَٰلِكَ جَعَلۡنَٰكُمۡ أُمَّةٗ وَسَطٗا لِّتَكُونُواْ شُهَدَآءَ عَلَى ٱلنَّاسِ وَيَكُونَ ٱلرَّسُولُ عَلَيۡكُمۡ شَهِيدٗاۗ وَمَا جَعَلۡنَا ٱلۡقِبۡلَةَ ٱلَّتِي كُنتَ عَلَيۡهَآ إِلَّا لِنَعۡلَمَ مَن يَتَّبِعُ ٱلرَّسُولَ مِمَّن يَنقَلِبُ عَلَىٰ عَقِبَيۡهِۚ وَإِن كَانَتۡ لَكَبِيرَةً إِلَّا عَلَى ٱلَّذِينَ هَدَى ٱللَّهُۗ وَمَا كَانَ ٱللَّهُ لِيُضِيعَ إِيمَٰنَكُمۡۚ إِنَّ ٱللَّهَ بِٱلنَّاسِ لَرَءُوفٞ رَّحِيمٞ ١٤٣﴾ (البقرة: 143)

ب–تحقيق إنسانية الإنسان: هو الشرط الأساسي الذي تدور في فلكه قوة المجتمعات وقيام الحضارات. وتتحقق إنسانية الإنسان حين تنجح نُظم التربية في إقامة علاقات الإنسان مع الآخرين ومع العالم المحيط على أساس من الوعي المتفتح القادر على فهم سنن هذا العالم وقوانينه ومعرفته باعتباره واقع موضوعي مستقل عن الإنسان[2].

ج–التزام الرؤية الكونية في العمل والنظر: هو السبيل لبناء إنسان المرحلة العلمية العالمية، فلقد جاءت: «رسالة الإسلام أو رسالة السلام القرآنية لتعبر عن مرحلة العلمية العالمية ووحدة الإنسان، وتخطي نزعات العنصريات وعدوانية القبليات والقوميات.. وعبرت وبلورت عناصر الوحدة والتكامل الايجابية البنّاءة في كيان الإنسان، ومختلف عناصر تكوينه وتراكيبه الإنسانية السوية».[3] فمن الضروري كما هو راسخ في النص أنه لا بد من تجلية الرؤية القرآنية الكونية في بناء المجتمعات، وفي علاقات الشعوب والأمم حتى يسود العدل والسلام. وعندما تقوم علاقات الإنسان بالآخرين وبالعالم المحيط طبقا لهذه القاعدة يصبح المجتمع مفتوحا، أما عندما يجري تنظيم التربية على أساس انتقاص إنسانية الإنسان أو تدميرها، فان علاقات الإنسان تنقطع عن العالم المحيط وتتمزق، ويتحول المجتمع إلى مجتمع مغلق[4].

---

[1] الطيّب برغوث، النهضة الحضارية ومعادلة الصحوة والنخبة والنهج، مرجع سابق، ص77.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، التربية والتجديد، مرجع سابق، ص101.

[3] عبد الحميد أبو سليمان، الرؤية الكونية القرآنية الحضارية، مرجع سابق، ص93.

[4] ماجد عرسان الكيلاني، التربية والتجديد، مصدر سابق، ص101.

د–وحدة اللسان: إعادة الاعتبار للسان العربي لأنه لسان القرآن، حيث يُمثل كل منهما ينبوع الثقافة الإسلامية، فلقد مارس الغزو الثقافي تجريد الأمة الإسلامية من لغتها الأصل–الأم– وهي اللغة العربية، حتى يُبعدها عن دينها. فلا يمكن للأمة الإسلامية: «أن تعي ذاتها، وترمِّم بنيانها، وتعيد بناء وحدتها، وتستردّ فاعليّتها الفكرية والابداعيّة، وتشق طريقها نحو النهوض بدون إحياء روابطها ب"لسان القرآن"، وربط سائر لغاتها به، سواء أكانت لغة كتابة، أو لغة تشريع وفقه وقانون، أو لغة فلسفة، أو اقتصاد، أو اجتماع، أو سياسة، أو طب، أو هندسة، فالأمَّة التي لا تفكر بلغتها، ولا تتعامل مع العلم بلسانها لا يمكنها أن تعالج أزماتها الفكريّة والمعرفيّة والحضاريّة. أو تتبنَّى لنفسها مشروعًا حضاريًا، أو تشق طريقها إلى النهوض»[1]. فعلاقة اللغة بإنسانية الإنسان وعقله وفكره ومعرفته وعلمه وحياته وهُويَّته وإنسانيتِّه علاقة عضويّة فطرية لا يمكن تصور حقيقة الإنسانية بدونها. فاللغة العربية اكتسبت خصائص من حيث أنها لسان القرآن وهي لغة نزوله، من أن تكون حجر الزاوية في بناء وحدة الأمة الإسلامية، فهي لغة غير قابلة للموت، ولها قدرة على التجدد الذاتي، كما أنّها تشتمل على الأبعاد الروحية والنفسيّة لتكون أساسا لبناء الوعي المشترك[2]. فاللغة، كما يُعرفها الكيلاني هي: وسيلة لنقل الأفكار والمعرفة، ولقد فرض كل نظام معرفي أسلوبه اللغوي الذي يمكنه من توصيل المعرفة وإشاعتها. فاللغة هي المسؤولة عن حياة الأفكار أو موتها، فمثل اللغة مثل الأمم هي: «وسائل لحمل الأفكار والرسالات الحضارية. إذ يمكن لفكرة أو رسالة صحيحة أن تحملها أمة غير محكمة التنظيم فتفشل الفكرة أو الرسالة، ويمكن لرسالة غير صحيحة أن تحملها أمة محكمة التنظيم فتنجح الرسالة وتنتشر وتعم الناس»[3].

---

[1] طه جار العلواني، لسان القرآن ومستقبل الأمة القطب، دراسات قرآنية، مكتبة الشروق، القاهرة، ط1، 2006، ص ص 16–17.

[2] المرجع نفسه، ص26.

[3] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص303.

فأزمة المسلم المعاصر تظهر في تخليه عن واجبه في: «حمل الرسالة وهو لا يجهد عقله ونفسه في تحديد مضامينها وبلورتها وما يجب أن تكون عليه لتلبية حاجاته هو نفسه وللإسهام في تلبية حاجات الآخرين، وليس لديه الاستعداد لتقديم ما تحتاجه الرسالة من تضحية بالمال والنفس. ولذلك فهو لا يسهم في الفكر الإنساني المعاصر والحضارة الإنسانية المعاصرة»[1]. لذا يجب على الأمة الإسلامية أن تتهيأ لحمل الرسالة والتضحية من أجل أبنائها، وأن يواجه أزمته شجاعة ويبحث في أسبابها وعوامل علاجها، ويتوب توبة نصوحة في ميدان الفكر والتربية: «إن التوبة الفكرية والتربوية وبعث منهج المعرفة الإسلامي»[2]، هذا ما تحتاجه الأمة الإسلامية من أجل إخراج جيل جديد. فالمجتمع الإسلامي يخضع لمنهج التعقيد فهو المفهوم الوحيد الذي يسمح بتطوير العلوم الاجتماعية، وبالاستناد إلى مفاهيم ادغار موران عن التعقيد التي تقول أن التربية لها علاقة مباشرة بالسلوك الجماعي، أي الحكم على المجتمع من خلال تصرفات الأفراد[3].وهو العمل الذي يتطلب فهما لطبيعة الإنسان وللعناصر التي تدخل في تحديد معالم شخصيته، وترسيخ الوعي بضرورة العمل من أجل تحقيق النهوض الحضاري، وهو عمل: يتعلق بموقف أمة، وبناء حضارة، وتحديد مصائر أجيال، بل عالم كامل حيث لا يقتصر أثر ذلك على الحاضر إيجابًا وسلبًا، بل يتجاوزه إلى آفاق حياة الأمة المستقبلية[4].

هـ–بناء المجتمع المتفتح:

يرتكز المشروع التربوي للكيلاني على بناء ما يسميه المجتمع المفتوح(المتفتح)، وهو مجتمع يعمل على كسر الحصار الذي تفرضه العقائد المنسوخة وهي عقائد تفرض صنمية مغلقة على العقل البشري، فالمجتمع المفتوح كما يعرفه علي شريعتي: «أبوابه مفتوحة بوجه الأديان الأخرى، وهذا هو سبب التغيير والتطور الغني، والنمو الدائم للمجتمع، على عكس

[1] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص281.

[2] المصدر نفسه، ص283.

[3] Mark Mason, Complexity Theory and the philosophy of education, p1.

[4] طه جابر العلواني، إصلاح الفكر الإسلامي بين القدرات والعقبات، مرجع سابق، ص11.

المجتمع المغلق وهو مجتمع المحصور في حصار أُصوله وعقائده وتقاليده وأشكاله الخاصة، وبناء على هذا فهو مجتمع راكد، وثابت دائما على مدى القرون والعصور».[1]

وظهور هذا المجتمع –المجتمع المغلق– ونموه، هو نتيجة للتعليم البنكي كما يصفه باولو فريري بأنه يستهدف تحويل الرجال إلى أشياء فانه يعجز عن تحقيق ما يسميه فروم في قلب الإنسان بالرغبة في الحياة، بالعكس من ذلك فهو يولد في صاحبه الرغبة في الموت. حيث يقول: « في حين أن الحياة تتميز بنموها الوظيفي فان الإنسان الفاقد لحيويته ينجذب نحو كل الأشياء غير النامية أو الأشياء ذات الطبيعة الميكانيكية، فالإنسان النمطي يرغب في تحويل كل ظاهرة عضوية إلى ظاهرة غير عضوية لتصبح الحياة في شكلها الميكانيكي، وكأن الأحياء مجرد أشياء».[2] وهكذا، فان المفهوم البنكي للتعليم والذي يخدم ظروف القهر هو مميت بالضرورة لأن اعتماده على الآلية والجمود والتحييد يُحول الطلبة إلى أوعية للاستقبال وبذلك تتم السيطرة على التفكير والرغبة والعمل وتتم في نفس الوقت أقلمة الإنسان إلى ظروف القهر وتعطيل طاقاته المبدعة.[3] هذا النموذج الغربي في بناء المجتمعات هو النموذج السائد. ومسؤولية التربية كما يقول ادغار موران هي القضاء على الفردانية وخلق التطور الحي والإنساني: «إن التطور التقني– الاقتصادي ينتج حالات تخلف أخلاقية ونفسية مرتبطة بالتضخم في الذات الفردية. فإذا كانت الفردانية الغربية، بنظري، فضيلة كبرى في التاريخ الغربي، فإنها تتحول إلى فردانية مفرطة في الأنانية المحتدمة بفعل فقدان تضامن مع الآخر. ثمة عيوب تأتي من التخصص المبالغ فيه حيث كل فكر ينغلق ضمن قالب ويغدو غير قادر على معرفة العام والأساسي.هذا التقسيم المعمم الذي نشهده

[1] علي شريعتي، الإنسان والإسلام، مرجع سابق، ص36.

[2] باولو فريري، تعليم المقهورين، عليم المقهورين، ترجمة، يوسف نور عوض، بيروت، دار القلم، د ط، دس، ص56.

[3] المرجع نفسه، ص56.

يحمل على الاعتقاد بان نظامنا التربوي يحتوي على عيوب أساسية لأنه يقف عائقا أمام المعارف بينما يكمن دوره في ربطها ببعض».[1]

إن إرادة المجتمع وقدرته تضيفان صفة الموضوعية على وظيفة الحضارة ويعمل النظام التربوي على اندماج الفرد في المجتمع. فالعملية التربوية كأي نشاط إنساني هادف. هي عملية نمائية تؤدي إلى تحقيق أهداف معينة، لأن التربية وظيفة اجتماعية لا تنشأ في فراغ بل تنشأ في إطار مجتمعي مُميز.[2] فالنظام التربوي هو: «منظومة فرعية من نظام أكبر وهو البنية الاجتماعية العامة، وهكذا ترتبط التربية بوصفها نظاما اجتماعيا بالنظم الأخرى بعلاقة تأثير متبادل فهي تمد النظم جميعها بالقوى البشرية المختلفة كي تستطيع أن تؤدي دورها ووظائفها في الحياة، وان النظم الاجتماعية جميعها تمدها بحاجاتها المختلفة. وان هذه النظم جميعها يتجسد فيها نسيج ثقافة المجتمع وتسهم في تشكيل سلوك ناشئته وشبابه».[3]

[1] جان بودريارد وادغار موران، عنف العالم، مرجع سابق، ص83.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، التربية والتجديد، مصدر سابق، ص15.

[3] المصدر نفسه، ص15.

المبحث الرابع: المشروع التربوي للكيلاني في ميزان النقد:

أولا: الكيلاني وآفات الفكر:

سُجلت العديد من الاعتراضات على البناء المنهجي والمعرفي الذي صاغ من خلاله ماجد عرسان الكيلاني مشروعه التربوي ونموذجه المعرفي والتي تحددت منطقيا في وقوعه في الآفات التالية:

1–آفة التقليد: أعتبر الكيلاني أكثر تقليدا لأسلافه في المنهج وبناء المفاهيم ومن أبرز هؤلاء: (ابن تيمية، صادق الرفاعي، رشيد رضا، مالك بن نبي)، فلقد كان أسيرا لمرجعيته الفكرية ولم يستطع التحرر منها، وهذا ما يبدو واضحا في منظومته المفاهيمية حيث استعار الكثير من المفاهيم من أنساق وتصورات فكرية مختلفة وأعاد توظيفها في نظريته التربوية. وهو ما أدى به إلى الوقوع في آفة التقليد النظري الذي يتوسل في العمل بالدليل النظري[1]

والنقد الآخر ينصب حول منهجه في البحث والكتابة، حيث يراه البعض أنه سَلَك مسلك الإرشاد والإصلاح الديني. وإن صحّ ذلك فهو لم يخرج عن منهج سلفه من روّاد الحركة الإصلاحية الذين تأثر بهم. لكن ما يُلاحظُ على دراساته أنّها فصّلت في موضوع التربية، حيث حاول أن يُؤّصل لهذا الحقل المعرفي فلسفيا وإسلاميا. حيث بلغت الرؤية الإسلامية معه واتجاه الإصلاح الذي مثَّله الكيلاني مبلغا، ويمكن القول أنّه بذلك يُعدُ آخر روَّاد الحركة الإصلاحية الحديثة في جيلها الأخير.

2– آفة التظاهر: أي التفاوت بين العمل والمقاصد في شكله الذي يتعلق بالتكلف وهو التقرب الى الغير بالزائد على المألوف من الأعمال، فهو من الذين نظروا في أحوال السلوك دون تبصّر وتنظير علمي وهو ما جعل أفكاره كما يبدو لبعضهم أنها مجرّد حبر على

[1] طه عبد الرحمن، العمل الديني وتجديد العقل، مرجع سابق، ص111.

ورق[1]. رغم أنه لا يمكن التسليم بهذا القول، فالظروف الفكرية والاجتماعية وكذلك السياسية في بلاده–الأردن–على الخصوص، وفي العالم العربي كانت عائقا أمام ترجمة أفكاره على أرض الواقع، وأن يتم رسم خطة طريق من أجل تحقيقها، فضلا عن الاضطهاد السياسي الذي نال المفكر بسبب مرجعيته الفكرية أو خلفيته المعرفية، وكانت الأيديولوجيا دائما هي العدو الأكبر لأي ظاهرة فكرية أو تربوية تحمل أبعادا نظرية وعملية في تحقيق مشاريعها.

3–آفة التسييس: يرى البعض أن مشروعه التربوي مشروع غير مكتمل بسبب انشغاله بأمور دفعته إلى عدم الاهتمام بمحورية فكره في التأسيس لنظرية تربوية. وأنه انشغل بأفانين الخطاب والاسترسال مع شعب القيل والقال بدل الاشتغال على إتمام أصول نظريته واكتمال مشروعه، فهو يفتقر إلى سند فكري محرّر على شروط المناهج العقلية والمعايير العلمية المستجدة، حيث يفتقر إلى تأطير منهجي وتنظير علمي منتج، وتبصّر فلسفي[2].

4–آفة التجريد: أي قصر التأمل في النصوص على العقل المجرد وحده والتي تتجلى في وجهين للممارسة السلفية، ولقد وقع الكيلاني في كليهما. الأول يتعلق بالتسلف النظري الذي يقول بإمكان الإدراك العقلي المجرد للدلالات الحقيقية للنصوص الأصلية وإمكان الانتفاع العملي بها بمجرد هذا الإدراك، والثاني وهو أكثر حظا في النيل بالمشروع المعرفي للكيلاني وهو التسلف النقدي الذي يقول بإمكان التحليل العقلي المجرد للمعارف والتجارب وإمكان ضبط اقتران النظر بالعمل.

ثانيا: إسهامات الكيلاني في التأسيس لنموذج معرفي يحقق التكامل التربوي:

التأصيل التربوي عند الكيلاني ينطلق من وضع مفهوم للتربية التجديدية وهو عملية بناء للفعل الإنساني، وتشكيل الوعي بالأهداف الضرورية لتوجيهه الحضاري نحو دائرة المقاصد التربوية لبلوغ الرُّقي البشري والحفاظ على الوجود الإنساني. فالدعوة إلى التأصيل هي دعوة

[1] قراءات لمشروع الكيلاني غير موثقة سجلتها من خلال مشاركتي موضوع البحث لبعض الأساتذة المتخصصين في ميدان الفلسفة منهم: (حاج أوحمنة دواق).

[2] فتحي حسن ملكاوي في جواب عن سؤال للباحثة عبر رسالة في الايميل، مرجع سابق.

إلى الاتجاه نحو مقاصد الشريعة لبناء أصول نظرية في التربية تسمح بتجديد هذا الفكر وإعادة ترتيب منهجه وأهدافه وأساليبه والغايات التي يرمي إليها لتحقيق الوعي بالذات من خلال تحرُّرها من قيد الإتبّاع للآخر، وهو ما يؤسّس لأنموذج آخر للممارسة العلمية في ميدان التربية، ولعلَّ هذا الطرح يفتح المجال أمام الإبداع والخلق في هذا المجال أو في مجالات أخرى، فالعمل على التأصيل التربوي الهدف منه تحقيق الرؤية الإسلامية وبسط مفهومها ومنهجها على مقاصد وغايات الفعل التربوي.

يطرح هذا العمل البسيط، الذي لا يشكل إلا حلقة في سلسلة من الحلقات التي تؤصل للمعرفة الإسلامية في الميادين المختلفة، بديل فكري منهجي يهدف إلى نقل السلوك الإنساني في المجتمع الإسلامي من مستوى النظر إلى مستوى العمل، وشحذ فاعلية السلوك ودفعها نحو التجديد الفكري والتربوي.

فالمشروع الفكري التربوي للكيلاني لا يمكن اعتباره بأنه مشروع استئصالي أو انتكاسي، بل هو ذو بعد تواصلي. ويظهر ذلك في حبل الاتصال المعرفي والمنهجي بين الكيلاني وابن نبي، وحضور هذا الأخير يطغى على معظم التحليلات التي يقدمها "الكيلاني" خاصة في استعارته لمنظومته المفاهيمية. ويشكلّ مالك بن نبي أحد أهم المرجعيات الفكرية للمشروع التربوي الإصلاحي عند الكيلاني، حيث يتفق كليهما على أن الأزمة الحضارية التي يعيشها المسلم المعاصر هي في جوهرها أزمة التربية والمنهج التربوي في معالجة المشكلات ينطلق من تحديد الصعوبات، من حيث أنها تُشكّل أزمة نمو تعيشها الأمة العربية. وهذه الصعوبات هي إشارة موضوعية إلى الأمراض الاجتماعية التي تنهش جسد هذه الأمة. كما يدعو إلى ضرورة الاشتغال النقدي على الذات كما على الآخر، فانه يمثل مساءلة نقدية لكلّ التصورات والأفكار بغرض التأسيس المفهومي والمنهجي والقيمي للنظرية التربوية.

اتسم طرح المفكر لنموذجه المعرفي بالبساطة، فهو يخاطب الإنسان في الإنسان، ووصف ذلك قد يقع على ما يسمى بالسهل الممتنع. وقد ينتهي إلى التركيب والتعقيد والعمق والموضوعية، أحيانا أخرى، سواء فيما تعلق بالتحليل أو في صياغة المفاهيم، ومبرر ذلك:

من حيث البساطة: يبدو المفكر وكأنه بصدد تقديم درس أو خطبة لمجموع أفراد المجتمع (الناس)، في مسجد أو في أحد الدور الفكرية والثقافية في القيادة الأسرية والتربية النفسية وتهذيب السلوك. والتغيير الحقيقي لايمكن أن يتحقق الا اذا لامس الواقع الاجتماعي البسيط.

ومن جهة التعقيد والموضوعية: فالمفكر بصدد تقديم مشروع فكري متكامل من الناحية النظرية، فهو عمل على إعداد فقه تربوي يساهم في بناء وصياغة نظرية تربوية مؤسسة فلسفيا ومؤصلة فكريا في صياغة المباحث والمبادئ والأهداف والغايات والمناهج، وهو الأمر الذي يطرح ضرورة البحث في تلك الأصول للوقوف على آليات تطبيقها وإنزالها إلى الواقع التربوي. فالفعل التربوي هو الناظم للسلوك الإنساني والضابط لقيمه وأحكامه وفق رؤية أخلاقية عالمية ذات توجه إنساني، بهدف خلق مسار جديد للنهوض الحضاري، والانخراط في الجهود القائمة في العالم الإسلامي.

ولقد عمل الكيلاني من خلال تقديمه للنموذج المعرفي في التربية على تقويض النماذج الفكرية في التربية الغربية القائمة على مركزية الفكر وأحادية التنظير، وذلك بتبني آليات النقد المنهجي والتسلّح بالوعي النقدي وآليات النقد الثقافي على وجه الخصوص لدحض مختلف المركزيات الثقافية الغربية، أي العمل على تقويض الأطروحة الغربية من خلال النقد الداخلي والاستفادة من التجارب المختلفة.

التحليل التربوي الذي يقدمه الكيلاني ينطلق من اعتبار التربية كظاهرة حضارية موضوعية، والمشكلة الحضارية هي في جذورها مشكلة تربوية. وهذا التحليل يبدو وظيفيا لأنه ينطلق من إسقاط المفهوم كنظرية وربطه بحقله العملي، وهو بذلك يتجه إلى تأسيس

نظرية للفعل الفلسفي التربوي، وهي نظرية تقوم على الإنسان باعتباره العنصر الأساسي في انجاز معادلة الحضارة والتحقق منها.

الفلسفة التربوية عند الكيلاني تؤسس لقوانين التغيير الاجتماعي وسننه التي تتبلور كلها من القانون الربّاني الذي يقول: "﴿ لَهُۥ مُعَقِّبَٰتٌ مِّنۢ بَيۡنِ يَدَيۡهِ وَمِنۡ خَلۡفِهِۦ يَحۡفَظُونَهُۥ مِنۡ أَمۡرِ ٱللَّهِۗ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوۡمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُواْ مَا بِأَنفُسِهِمۡۗ وَإِذَآ أَرَادَ ٱللَّهُ بِقَوۡمٖ سُوٓءٗا فَلَا مَرَدَّ لَهُۥۚ وَمَا لَهُم مِّن دُونِهِۦ مِن وَالٖ ﴿١١﴾ ﴾ (الرعد–11).

أبدع الكيلاني في توظيف المناهج التي سمحت له من الانتقال من المشخص إلى المجرد في محاولة التأصيل الفلسفي للنظرية التربوية، ومن الظواهر إلى القانون العام الذي يحكم الظواهر التربوية، ومن الحالات التطبيقية لمبدأ إلى المبدأ ذاته. في محاولة لربط نظريته التربوية بأصولها في القرآن الكريم والسنّة، أو في عرض مواقف وآثار السلف من صحابة الرسول صلى الله عليه وسلم. واعتمد الاستقراء الجزئي للأحداث والوقائع، وانتهى إلى تعميم النتائج والأحكام التي يصدرها، وهو ما جعل بحثه يتصف بالعلمية، فهو يبحث عن الداء بتشخيص أعراضه ثم يغوص لاستقصاء الحلول الممكنة.

كما اجتهد في صياغة منهج فكري خاص يقوم على تحليل الظاهرة وتقديم الأدلة والوقائع التاريخية والاجتماعية لإثباتها. فالظاهرة التربوية هي ظاهرة لها جذورها التاريخية والاجتماعية والفكرية التي تحيط بها، في محاولة للتأسيس لها والحفر عن أسبابها وشروط تأسيسها.

وما يلاحظ، على بحث الكيلاني في علم المقاصد أنه لم يكن مجددا بالمعنى الحديث، بل انه كان مُقلدا للمتقدمين في ميدان هذا العلم الكيلاني يعمل على تقديم نمط جديد من التربية "التربية العقائدية الأخلاقية" التي تعتمد على التوجهات والعقائد وأنماط السلوك التي تقوم على فضائل الأخلاق، حتى يتمّ القضاء على القلق الروحي عند الإنسان المعاصر،

وأن: «ينصرف الإنسان بجهده الخاص إلى هذا النبع من النور ويشعر بأن الإسلام فعلا حقيقة منزلة من السماء».[1]

استنفر الكيلاني الأدوات المعرفية من أجل إصلاح تربوي بأدوات فلسفية يستقي أهدافه وغاياته من مصادر التشريع (القرآن–السنة) لتفعيل هذه الأدوات في الواقع المعيش، ولتحفيز الصيرورة الاجتماعية. واجتهد المفكر في استنباط الأحكام والمفاهيم في بسط أفكاره بالعودة إلى مصدرها في المصادر الشرعية، خاصة القرآن الكريم. لكن هذه الأفكار تفتقر إلى قاعدة صلبة من أجل التطبيق، وهذه الصعوبة تعترض كل محاولة للتأصيل الديني، في أي مجال من مجالات المعرفة. فالهدف من التأصيل التربوي هو تحقيق الرؤية الإسلامية وبسط مفهومها على مقاصد وغايات الفعل التربوي.

كذلك ما ميّز هذا المشروع التعّمُق في فهم طبيعة وحقيقة الإنسان انطلاقا من نقده للتصوّرات الغربية ذات النزعات والمذاهب المختلفة. وتأسيسا لحقيقة الإنسان على أساس إسلامي، ليكون ذلك منطلقا للإصلاح المبتغى منه تحقيق النهضة على أسس إسلامية.

والقول بأن مشروعه يعتريه ضعف التنظير العقلي وبناء مناهج علمية، فالكيلاني من أصحاب التجربة الإيمانية. لكن فشله– وربما فشل الفكر الإسلامي– في تحصين هذه التجربة ومدِّها بأسباب النجاح جعلها تكون موضع حملة شرسة نالت منه ومن كتاباته، وموضع تقوّل القائلين وتحامل المغرضين.

وعليه يمكن عده ضمن هؤلاء الذين تحققت فيهم شروط اليقظة أو الصحوة الدينية بما انخرط به من فهم وتحليل لشؤون العقيدة. فهو حقق التكامل المعرفي في وصله بين التجربة الإيمانية وفعل التعقل الذي يمدها بشروط التيقظ.

[1] مالك بن نبي، دور المسلم ورسالته في الثلث الأخير من الثلث القرن العشرين، مرجع سابق، ص37.

المبحث الخامس: حدود التأصيل التربوي بين النظرية والتطبيق:

إن مساءلة النموذج المعرفي لماجد عرسان الكيلاني يُحيلنا إلى حدود هذا النموذج، من حيث قدرته على التنظير والتطبيق. فما هي أفاق التأصيل للنظرية التربوية؟

أولا–أفاق النظرية:

إيمانا بالتكامل المعرفي وهو منهج معرفي يتكامل فيه الوحي والعقل والحس، وكرؤية ينفرد به منهج المعرفة في التربية الإسلامية.[1] الذي بإمكانه وحده بناء منهج تكاملي للخروج من الأزمة الحالية، وبعد المخاض العسير الذي أنهك مكانة وقيمة التربية والمعرفة الغربيتين، انتهى المشروع الذي وُلدَ ميتا مع الحداثة الغربية التي اتجهت نحو تصنيع الإنسان وتشييئه لصالح المعرفة والتقنية[2]. نحاول أن نقدم تصورا يُعد من مخرجات هذا العمل في بناء نظرية تربوية بأسس فلسفية وبأصول تستنبط من نص القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة – رغم صعوبة الجمع بين كل أطراف المعرفة وفرقائها– فإننا بذلك نصبو فقط إلى تقديم مقاربة عملية فلسفية تُحدد أفاقا للبحث المعرفي في ميدان فلسفة التربية، خاصة مع بروز صحوة إسلامية معاصرة يقودها تيار يصفه النجَّار بأنّه أصبح: « قويا في مجرى الواقع الثقافي والسياسي في المجتمع الإسلامي، ويمكن أن يفسر نشوء هذا التيار ونموه بأنه تعبير عن ضمير الأمة الإسلامية الذي بقي حيًّا رغم تحول وجهة الحياة بعنف إلى أنموذج وضعي يكاد يكون شاملا. وكأنما هذا التحوُّل العنيف في إيقاعه يعد استفزازا يثير الضمير الإسلامي بعد سكرة الانبهار بالحياة الغربية والتوجه في تقليدها بغير بصيرة، فبرز هذا الضمير ليعبر عن ذاته في رد فعل متمثل في تيار المطالبة بتطبيق الشريعة الإسلامية».[3]

ومن هنا تقف المجتمعات التي تريد أن تختار أمام طريقين: « طريق العلم والرأسمالية والقدرة والصنعة وطريق الفكر والعقيدة. ومن المسلم أن المجتمع الذي يرتبط بهدف عال،

[1] ماجد عرسان الكيلاني، الاتجاهات المعاصرة في التربية الأخلاقية، مصدر سابق، ص101.

[2] Jan Francois Leotard, La condition post moderne, education de minuit 1979, p79.

[3] عبد المجيد النّجار، المقتضيات المنهجية لتطبيق الشريعة، مرجع سابق، ص40.

بعقيدة وإيمان، يتفوق على كل قدرة، حتى ولو كانت القوة التي تسيطر على المنظومة الشمسية».[1] ويحدد النّجار لهذه اليقظة الفكرية شرطا للعمل وهو الابتعاد عن الخطاب العاطفي الذي قصَمَ ظهر الأمة واستنزف مُقدراتها، والسعي إلى ترسيخ الوعي بضرورة الأخذ بمقتضيات المنهج العقلي والإيمان العقدي لتحديد الأسس المنهجية لتطبيق الشريعة. انطلاقا من توظيف منهج الفهم ومنهج التطبيق[2].

إن التكامل المعرفي في ميدان فلسفة التربية ينطلق من بناء الفقه التربوي الذي يُحدد مقاصد الفعل التربوي، وهو ما يتطلب الاستحضار والاستثمار في النموذج المعرفي التربوي للسيرة النبوية، والتحقق بقواعد الفقه السنني الشمولي التكاملي لها، وهو الذي يُحدد أسس النظرية التربوية، والتي تؤسس: «لمنظور سنني شمولي تكاملي متوازن في فلسفة التاريخ والحضارة أو فلسفة الاستخلاف البشري في الأرض بصفة عامة».[3] ويؤكد الكيلاني على ضرورة الإحاطة بمنهج فلسفة التاريخ، فهو وحده الذي يُمكننا من استنباط قوانين لبناء الإنسان وإعداده لقيامه بوظيفة النهوض الحضاري. وهي:

تأصيل الآليات المنهجية للبحث عن سنن التسخير، في الآفاق والأنفس. ويُشكّل الوعي المعرفي بضرورة العودة والانطلاق من القرآن المقدمة الضرورية لضمان تأصيل العمل التربوي وهو يتضمن بدوره التأصيل المنهجي لفعل التجديد: «إن المنطلق لكل إصلاح ونهوض إسلامي إنما يبدأ من إصلاح مناهج الفكر لدى المسلمين، وبناء النسق الثقافي الإسلامي(أي إصلاح عالم الأفكار وتنقيته) لتحقيق الأصالة الإسلامية وتصويب الرؤية الحضارية، وتمكين الأمة من الشهود الحضاري، وبناء العقل القادر على استلهام الأصالة، وهضم الحداثة، وتمثلهما –معاً– في مشروع حضاري إسلامي معاصر متكامل ومتحرر من

[1] علي الشريعتي، النباهة والاستحمار، مرجع سابق، ص12.

[2] عبد المجيد النّجار، المقتضيات المنهجية لتطبيق الشريعة، مرجع سابق، ص41.

[3] الطيب برغوث، مدخل إلى فقه منهاج الإصلاح في السيرة النبوية، الجزائر، دار النعمان للطباعة والنشر، دط، 2019، ص9.

أزمة الفكر وأوهامه، وخطأ المنهج وانحرافاته»[1]. فالقرآن يتضمن منهجا علميًّا كونيًّا، ومنهجية كونيّة، من حيث أنه يتضمن الضوابط والقواعد لتأسيس الفهم المشترك بين البشر.[2]

ولذا وجب على العمل التربوي أن يسترشد بفلسفة تاريخية مؤصلة واعية بقوانين السلوك والاجتماع، تؤكد على ضرورة الربط بين حلقات السلوك البشري التي تبدع من الفكر ثم الإرادة ثم الممارسة العملية. فكل دراسة تعزف عن هذه الرؤية ولا تتحقق بهذه المبادئ في فلسفة الحضارة والتاريخ لا يمكن أن تحقق التغيير التربوي المنشود، بل إنها: « ستظل سطحية أو آلية أو ذوقية أو جزئية... لا تحقق الاستثمارية والاقتدائية المقاصدية والموضوعية المتوازنة».[3]فهي التي تحدد الشروط الأساسية لكل عملية تغيير أو إصلاح وتجديد. فهذا التحديد يقودنا إلى الابتعاد عن الطرح المجرد للأفكار والمعارف، ونقل الفعل التربوي من مجرد تصورات نظرية إلى الممارسة المعرفية الثقافية المؤثرة في حياة الإنسان وما يمكن أن يُحققه من: «القدوة النموذجية العليا في الإيمان والفهم والسلوك والعمل وسعة الأفق واستيعاب التحديات واستباق الأحداث».[4]

الاعتماد على إبراز نماذج تربوية في التاريخ الإسلامي التي تُعد بمثابة تطبيقات عملية تُحفزهم للنهوض ومجابهة التحدِّيات التي يواجهها المسلم في محاولاته للنهوض الحضاري. وكشف السنن والقوانين التي تحكم الفعل التربوي. وهذه العودة للتراث لا يجب أن تخضع للتجزيئية كما يقول طه عبد الرحمن، بل يجب أن تتمثَّل قيمه الروحية والأخلاقية، فهو يُمثل–التراث– وجودا ثقافيا مستقلا بمبادئه وتصوراته وآلياته التي أنتجته، فالعودة للتراث ضرورة حضارية إذا تمت في شروط علمية عقلانية .[5] وتأيدت بالقيم الخلُقية، وألا تنحرف

[1] طه جابر العلواني، إصلاح الفكر الإسلامي بين القدرات والعقبات، مرجع سابق، ص12.

[2] طه جابر العلواني، معالم في القرآن، مرجع سابق، ص49.

[3] المرجع نفسه، ص9.

[4] الطيب برغوث، مدخل إلى فقه منهاج الإصلاح في السيرة النبوية، مرجع سابق، ص9.

[5] عبد الكريم كرام، التربية والتراث الحضاري، أعمال ملتقى وطني، مخبر التربية والابستمولوجيا، بوزريعة الجزائر، 2009، ص81.

عن عقيد التوحيد التي تحمي الإنسان من التمزق النفسي وتطهره من طغيان وصنمية الفكر المادي، وأغلال المجتمع وتطهره من دنس النفس.

وهذا يتطلب منا العمل على إصلاح مناهج فكرنا وتطهير ثقافتنا من الأغلال وتنقيتها من الشوائب التي علقت بها بسبب عبادة أوثان الأنا، وسيطرة الطغيان المادي والفكري. فكل ما أصاب الأمة مَرده التخلف التربوي وعقم المناهج وقصور الأهداف وعمى الغايات. هذا العجز يتطلب: «تطوير المناهج التربوية والأساليب التعليمية لتنمية الطاقة النفسية الوجدانية»[1].

إن العمل على التأصيل التربوي ليس منعزلا عن العمل على تأصيل الفكر الإسلامي، وإصلاح مناهجه والعمل على: «إنشاء علوم اجتماعية وإنسانية إسلامية تُبنى على مقاصد الشريعة وثوابت الإسلام ومفاهيمه ومنطلقاته»[2].

ويشترط الكيلاني لنجاح أي مشروع فكري أن يتوفر على تزاوج عنصران هما: الإخلاص والإرادة، والصواب في التفكير والعمل. دون ذلك، فإن كل الجهود مآلها الفشل: «إن حل معضلات التربية في المجتمع المسلم لا يتأتى إلا بنشأة علم منهجي ودراسة علمية منظمة مستمرة دون التأملات الفكرية العشوائية المحدودة...»[3].

ثانيا–مأزق التطبيق وتعقيد الواقع:

تصطدم النظرية التربوية في تطبيقها على أرض الواقع بصعوبات منهجية وعملية تحول دون استشراف سليم للواقع وهو ما يعصف بكيانها وروحها، وهذا بالنظر الى أن:

العلوم الإنسانية عاجزة عن أداء دورها في توجيه وظيفة التربية وهو ما يقتضي ضرورة:«الانطلاق من هذه العلوم عن طريق اقتراح مبادئ وأسس للتربية–من أجل تكوين

[1] عبد الحميد أبو سليمان، انهيار الحضارة الإسلامية، مرجع سابق، ص248.

[2] المرجع نفسه، ص249.

[3] عبد الحميد أبو سليمان، قضية المنهجية في الفكر الإسلامي، مرجع سابق، ص40.

محكم البنيان حيث تمنح هذه الفلسفة دورا ابستمولوجيا قوامه البحث عن مناهج هذه العلوم، أي عن دور التفكير في العمل التربوي تفكيرا يستهدف تكوين نظرية في التربية تنطبق على العصر الحاضر وعلى المستقبل القريب...»[1]. وإعادة الاعتبار لمفهوم الأنسنة الذي أخذ أبعادا كثيرة جعلت منه مفهوما عاما سلبيا، فبدل أن يسند عضُدَ الإنسان فانه هدم القيم المتبقية، وأتاح الفرصة للبروز إلى حيِّز الوجود وحدد مفهوما للأنسنة: فهي قضية تشكل موضوعا محوريا في الدراسات الأخلاقية والإنسانية وهي قضية تطرح في مقابل ما يناقضها وهي ظاهرة اللأنسنة[2]. ف: «اللأنسنة في جوهرها إخلال بقدرة الإنسان على أن يُمارس وجودا بشريا متكاملا».[3]

ويعتبر تكوين الفرد هو أساس كل تغيير تربوي والمأزق الذي يواجهنا هو إيجاد حل لتلك المعادلة الصعبة فهي ليست معادلة رياضية بالنظر إلى صيغتها المجردة، بل إنها تتخذ صورة تفاعل كيمائي يتطلب تحديد عناصره، ولا نقرأ أبلغ من كلام مالك بن نبي في رسالته التي وجهها إلى شباب القرن العشرين وجاء معبرا عن ذلك: «...أن مصدر الصعوبات كلها في تكوين الفرد أعني في عالم الأشخاص. فإذا ما أردنا دراسة هذا العالم لنستقصي أهم الصعوبات في مجتمع ما، فان علينا أن نسلك مسلك المحلل الكيميائي الذي يأخذ عينة من المادة التي ينبغي دراستها، لأن ثمة استحالة في تحليل المادة كلها...فإذا أدركنا حقيقة هذا الفرد ومشاكله والصعوبات التي تنتج منه، أدركنا المشاكل التي تنتج من عالم الأشخاص، والصعوبات التي تقوم فيه»[4].

الصعوبة المنهجية الثانية تتعلق بمقتضيات تطبيق الشريعة الإسلامية، فالخطاب التربوي ومحاولته للتغيير هو خطاب عاطفي لا يرقى إلى التبصر المنهجي، بسبب: «الغفلة عن

[1] عبد الله عبد الدايم، نحو فلسفة تربوية عربية، مرجع سابق، ص44.

[2] باولو فريري، تعليم المقهورين، مرجع سابق، 27.

[3] المرجع نفسه، ص27.

[4] مالك بن نبي، تأملات، مرجع سابق، ص26

المقتضيات المنهجية للتطبيق.. هو ما يفيد أن القصور المنهجي التطبيقي في حركة المطالبة بعودة الشريعة ليس قصورا في العدة لإحياء منهج التطبيق وإثرائه، وإنما هو قصور ممتد عند الكثيرين إلى الوعي بهذا المنهج أصلا من حيث حقيقته وضرورته في تنزيل الشريعة على الواقع»[1].

ثالثا–الحاجة الحضارية للتربية –لماذا التأصيل التربويّ...كمشروع حضَّاري؟

تبدو الحاجة ماسّة إلى رؤية تربويّة جديدة تستجيب لمتطلبّات النهوض الحضاريّ للعالم الإسلاميّ المعاصر، إن رؤية هذه طبيعتها.لا يمكن أن نكتفي بالنّظر إلى التربيّة كونَها مُجرَّد عملية بناء لشخصية الإنسان، من أجل أن يصبح مواطنا صالحا، يُحسن الاستجابة لنظام اجتماعي قائم بالفعل، وإنما كمشْروع لبناء مجتمع متحضِّر يَعتبرُ انجاز وظيفة الشُهود الحضَّاري هي مبرِّر وُجوده في التاريخ[2].

– إن مُهمّة التربية هي خلق واقع اجتماعي، وتصحيح الانحرافات والتشوُّهات التي عَلِقَت بالمجتمع حتى تتمكنَّ من بناء عالم الأفكار بصياغة رؤية تربويّة جديدة لمواجهة التحديّات، وقد عبّر"بن نبي" عن هذه الحاجة بقوله: « ومن الواضح أيضا أن مجتمعنا عندما يُولد أو عندما يَنهض لا يكون لديه(عالم الأشياء)وبالتالي لا يكون لديه سوى(عالم الأفكار) يَلتمسُ فيه إخصاب فكره، وبواعث ثقافته، أعني: مبادئ التجديد والخلق والإبداع»[3].

– التجديد التربويّ الذي يَطمحُ إليه لبعث النهضة يقوم بوظيفتين (الهدْم– البِنَاء) ويظهر ذلك في: [4]

[1] عبد المجيد النّجار، المقتضيات المنهجية، مرجع سابق، ص18.

[2] عمر نقيب، مقوّمات مشروع بناء إنسان الحضارة في فكر مالك بن نبي التربوي، نحو نظرية تربوية، الجزائر، شركة الأصالة للنشر، ط3، 2017 ص51.

[3] مالك بن نبي، مشكلة الثقافة، مرجع سابق، ص39.

[4] المرجع نفسه، ص71.

–التجدّيد السلبّي: بهدم الأفكار السلبيّة العالقة بفكر الإنسان المسلم ورواسب الماضي. والاهتمام بعالم الأفكار أمر أساسي في نجاح أي مشروع حضاري، لأن مصير إنسان الحضارة متوقف على نمط الأفكار التي ينشئها والتي تقوده إلى إمكانية الإقلاع الحضاري. فالأفكار هي أيضا تنتقم عندما يتم خيانتها، أي عندما نبدأ بإحياء عالم الثقافة المحشو بالأفكار الميتة بأفكار قاتلة مستوردة من حضارة أخرى. فهذه الأفكار التي أضحت قاتلة في محيطها، تُصبح أكثر فتكا حينما نستأصلها من ذلك المحيط.[1]

–التجديد الايجابي: ببناء جهاز مناعي نَشِط يَحمِلُ أفكار حيّة بأفق البناء والتقدم لاستشراف المستقبل. فالتغيير الحضاري يتطلبُ ثورة تربوية (ثورة ثقافية): «فعلى عتبة حضارة ما ليس عالم الأشياء الذي يتبدل، بل بصورة أساسية عالم الأشخاص. وحتى الوسائل التقنية في هذه المرحلة بالذات لا تتجه نحو الأشياء، وإنما نحو الإنسان...»[2]

–إن الهدف من عملية الإصلاح والتغيّير، ليس إصلاح طُرق التعلّيم، أو وضع مِنهاج جديد للتفكير. وإنمَّا إصلاح مَنظومة الأفكار، وتجديد أنماط التفكير، وتعمّيق المعنى، وتجاوز السطحية والابتذال الفكري.وهذا الطموح التربويّ لا يتحقق إلا بتبنّي فلسفة تربويّةً تُحدِّد الأهداف والمناهج والوسائل: «فالمشكلة إذًا مشكلة تربوية في الأساس، أعني غياب أو انعدام التربية الإسلامية المناسبة، ذلك أن مثل هذه التربية إذا وضعت بصورة منهجية صحيحة، ستمنع من دون ريب وقوع التشويش والاضطراب العام الذي يؤدي إلى الزيغ والانحراف في العقيدة والعمل»[3].

–الاهتمام بدائرة العلوم الأخلاقية والاجتماعيّة والنفسيّة، لأنَّها تُشكِّل الإطار النظري وتحدِّد الخلفية المعرفية للبحث في الطبيعة الإنسانية، والتحكُّم في النفس البشرية إن: «معرفة

[1] مالك بن نبي، مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي، مرجع سابق، ص75.

[2] المرجع نفسه، ص58.

[3] سيد محمد نقيب العطاس، مداخلات فلسفية في الإسلام والعلمانية، مرجع سابق، ص ص138–139.

إنسان الحضارة وإعداده أشقُّ كثيرا من صُنع محرِّك أو ترويض قرد على استخدام رِباط عنق»[1].

–إن حاجتنا لنظام تربويّ يقودُ عملية الإقلاع الحضَّاري: «لا لجمع بعض العناصر ليكوِّن منها تلفيقًا، وإنمَّا أن يبنِي منهجًا يقومُ على تحليل العناصر الأساسية التي تُسهم في خلقِ تركيب حضاري قائم على: الإنسان– التراب– الوقت.»[2]. لأنَّ الاتجاهات التلفيقية لم ترق إلى صياغة نموذج تربويّ فِكري وسُلوكي وحضَّاري، يتسِّمُ بالفَعَالية والقُدرة على الانجاز: «لأن التَّلفيق في الغَالب عملية تجميعيّة تجميليّة سطحية مشوَّهة، تقتصرُ على المظهَرِية الفارغة من المُحتوى الفكري أو الروحي أو السلوكي أو الثقافي أو الاجتماعي...»[3].

–إن فعل التطوُّر والتغيير لا يتحققُ في المجتمع إلا بوجود نظريَّة في التربية تُنمِّط سلوك الأفراد للوصول بهم إلى غاية معينة وهي الانخراط في مسار الحضَّارة.فالتربيَّة عامل أساسي من عوامل التغيِّير، ويمكن القول أن ميلاد مجتمع جديد يتوقف على نوع التربية التغييريّة القائمة والتي تُحدِّد اتجاه ذلك المجتمع نحو الحضَّارة.

–التربية بوصفها ضَّرورة حضَّارية لانجاز فعل النهضة، لا تقومُ على مجرّد التلقين والتعلِيم، وإنما تهدفُ إلى ترسيخ فعل التحضّر كسلوك، ويُحدِّد ذلك"بن نبي"في قوله: «ليس الهدف من التربية، أن نُعلِّم الناس أن يقولوا أو يكتبُوا أشياء جميلة. ولكن الهدف أن يتعلّم كل فرد فن الحياة مع زملائه أعني: أن نُعلِّمه كيف يتحضَّر»[4]، فتحقيق هذه العلاقة يطرح ضرورة العمل على تجاوز مُعوّقات الفعل الحضَّاري الماديّة والمعنويّة والنفسيّة، بالتخطيط

[1] مالك بن نبي، شروط النهضة، مرجع سابق، ص38.

[2] مالك بن نبي، وجهة العالم الإسلامي، مصدر سابق، ص97.

[3] الطيب برغوث، التجديد الحضاري وقانون النموذج، مرجع سابق، ص65.

[4] بن نبي، مالك، ميلاد مجتمع، شبكة العلاقات الاجتماعية، تر، عبد الصبور شاهين، ج1، ط1، الجزائر، دار الوعي للنشر والتوزيع، 2013، ص99.

للمستقبل وتحديد الغايات وتحضير الوسائل، وهو ما يتضمَّن فعلا تربوياً بكامل مراحله.يقفُ الإنسان فيه بوصفه العامل المَركزي في تحديد صَيرورة الظاهرة الحضَّارية.

مُهمة التربيّة هي خلق الإنسان الجديد الذي يُشكِّل العُنصر الأساسي في أيّ حركة تاريخية تستهدف تغيير مجرى التاريخ.ونقطة الانطلاق لاستئناف دورة حضَّارية إسلامية جديدة لبناء الإنسان المُسلم الجديد أو المُتجدِّد والذي اصطلح عليه"مالك بن نبي" في مواطن مختلفة من سردياته ب"الإنسان المتكامل"، حيث يقول: «فحاجتنا الأولى هي الإنسان الجديد، الإنسان المتحضِّر الإنسان الذي يعود إلى التاريخ الذي خرجت منه حضارتَنا منذ عهد بعيد، وصيَّاغة هذا الجهاز الدقيق الذي يسمَّى الإنسان»[1].

وللتحرّر من سلطة النماذج السابقة وصنميَّتها، اشتغل "الكيلاني"على إعداد النمُوذج الإنساني المطلوب الذي بإمكانه أن ينخرط في حركة التجديد.وهو النموذج الذي يمكن أن نحدد خيوط نسجه باستقراء نصوص "الكيلاني"عن كتابه: "هكذا ظهر جيل صلاح الدين، وهكذا عادت القدس". هذه الدراسة التي تشكلّ مدخلا فلسفيا – عنده– في دراسة فلسفة التاريخ والحضارة. فقراءة آيات اللّه في الآفاق وفي الأنفس، تسمح باكتشاف قوانين وسنن الكونية الحضارية، التي تؤسس لتربية الفرد المسلم وإخراج الإنسان الصالح، وتحقيق التآلف الإنساني، من أجل بناء حضارة عالمية واحدة. وضرورة: «بلورة مفهوم مؤصل معاصر لفلسفة التربية الإسلامية–باعتبارها الأصل الأول الذي تنبثق منه تنظيمات التربية وتطبيقاتها. فلعلَّ ذلك يسهم في إبراز معالم المنهاج الذي يتطلع إليه العاملون على إصلاح نظم التربية في العالم العربي والإسلامي».[2]

كل ذلك يعكس الرؤية الكونية عند الكيلاني والتي تتفق مع ما اصطلح عليه المفكر الجزائري الطيّب برغوث ب: **نظرية المداولة الحضارية** التي هي: «باستمرار محصلة

[1]–بن نبي، مالك، تأملات، مرجع سابق، ص193.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص69.

المدافعة والتجديد. فكلمّا تمكنّ المجتمع من تجديد نفسه، ورفع مستوى فعالية مدافعته الثقافية والاجتماعية والحضارية، كلما تحققت له المداولة الحضارية المطلوبة»[1].

من هنا يتضحّ هدف هذا العمل الذي يقوم به الكيلاني وهو بناء فلسفة للتربية، تساهم في إعداد الفرد والمجتمع وترفع قيم الإنسان، وتجتهد في الارتقاء به. والحفاظ على بقائه من خلال بناء شبكة العلاقات الاجتماعية بين الأفراد والجماعات: «فصِّحة المجتمعات ومرضها أساسها صحة الفكر أو مرضه»[2]. فهذا القانون هو الذي يحددّ: «محور الولاءات في المجتمع، ويتحدد منهج الفهم والتفكير الذي ينتشر فيه، ويترتب سلّم القيم الذي يوجهّ أنماط السلوك فيه»[3].

من هذا التحليل يتضحّ أن "الكيلاني "يستند في تشخيص أسباب الأزمة إلى منهج التشخيص والمعالجة. والذي يضعه في نقطة التقاطع مع منهج "مالك بن نبي" في تشخيص مشكلات الحضارة، حيث يعزي ذلك إلى إهمال المصلحين لدور العملية التربوية ويؤكد على: «عملية تربية المجتمع باتجاه إعادة بناء شبكة العلاقات الاجتماعية وتحويل الشروط الواقعية للمجتمع نحو تحقيق التقدم »[4].

ضرورة التأصيل التاريخي لمفهوم النظرية التربوية الإسلامية بغرض تحديد أصول هذه النظرية في ضوء القرآن الكريم والسنة، والوقوف على التطورات التي اعترتها في شقيها الايجابي والسلبي.[5]فهذا العمل الذي يقدمه الكيلاني هو إضافة وإسهام في مجال إسلامية المعرفة، والتجديد الديني، لكنه يلتزم بشق يراه أساسيا في تحقيق التكامل المعرفي وهو طرح مسألة إسلامية التربية. فهو يعتقد أن أصول النظرية التربوية الإسلامية تكمن في القرآن

[1] الطيّب برغوث: مدخل سنني الى النظرية الكليّة في فقه العمران الحضاري في ضوء القرآن الكريم، مرجع سابق، ص 99.

[2] ماجد عرسان الكيلاني: هكذا ظهر جيل صلاح الدين، مصدر سابق، ص، 338.

[3] المصدر نفسه، ص، 338.

[4]عبد اللطيف عبادة، فقه التغيير في فكر مالك بن نبي، الجزائر، بن مرابط للطباعة، 2014، ص 87.

[5] ماجد عرسان الكيلاني، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، مصدر سابق، ص18.

والسنة، وهي أصول مرنة تنفتح على تجارب الآخرين وتُراعي ظروف التطوّر في الزمان والمكان.

ضرورة العودة إلى المصادر الأساسية في القرآن والسّنة والتي تُقدّم للتربية الإسلامية الأطر الواضحة لما يجب أن تكون عليه محتويات فلسفة التربية الإسلامية، وهو يستندُ إلى نص الآية القرآنية في قوله تعالى: « ﴿ وَٱبۡتَغِ فِيمَآ ءَاتَىٰكَ ٱللَّهُ ٱلدَّارَ ٱلۡأٓخِرَةَۖ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ ٱلدُّنۡيَاۖ وَأَحۡسِن كَمَآ أَحۡسَنَ ٱللَّهُ إِلَيۡكَۖ وَلَا تَبۡغِ ٱلۡفَسَادَ فِي ٱلۡأَرۡضِۖ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلۡمُفۡسِدِينَ ٧٧ ﴾ (القصص: 77) ويتخذها كإطار عام يحدد من خلاله المكوّنات الرئيسية للقضية الأولى في فلسفة التربية وهي تحديد علاقة الإنسان بالله وعلاقته بالكون، والحياة، والإنسان، والآخرة.[1] وهذه النظرية يجب أن تعمل بالتدرج في: «إعداد الإنسان فكريا ونفسيا ووظيفيا، مراعية في ذلك استعداداته وقدراته وحاجات المجتمع الذي يعيش فيه. واستخراج تلك الأصول والنظر فيها يحتاج إلى منهج في التفكير وأسلوب في الفهم»[2].

ضرورة التجديد التربوي، وهذا العمل يستلزم توافر قيم أخلاقية وإنسانية، وإتباع أساليب ووسائل جديدة، وهو ما يتطلب تبني فلسفة تربوية تشتق منها الأهداف التربوية والمناهج، وتنطلق من تحديد المرجع الذي تعود إليه في التجديد التربوي. وهذا المرجع هو: « الغايات الكبرى التي تؤدي دور الخيط الناظم لكلّ شيء... ».[3] وهذا الناظم هو القرآن الكريم الذي تُمثل أسسه البديل الحضاري الإسلامي العالمي، وتحديد نقطة الانطلاق هو ما يمكننا من: « فهم الحالة الراهنة لأمتنا وللعالم من حولها، هذا العالم الذي صار يؤثر في كل شيء فيها فيتدخل في سياساتها واقتصادها بل وطرائق تعليمها وتدريبها وتربيتها، بحيث صار يختار

[1] ماجد عرسان الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية، مصدر سابق، ص73.

[2] ماجد عرسان الكيلاني، تطور مفهوم النظرية التربوية، مصدر سابق، ص243.

[3] عبد الله عبد الدايم، نحو فلسفة تربوية عربية، الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي، مرجع سابق، ص13.

لها ما تقرأ وما تدرس وما تسمع وما ترى».[1] وهي رؤية تقتضي تصحيح مسار الأمة الإسلامية العلمي والإصلاحي الحضاري اليوم.

إذن، لابد من إصلاح مسار الثقافة والتربية والتعليم التي هي الأساس في بناء فكر الأمة ومؤسساتها العلمية، وسبيل تحقيق ذلك هو التزام الفطرة الإنسانية السويّة، والسنن والنواميس الكونية الإلهية[2].وهو مسار اتفق عليه فلاسفة الإسلام الذين اختاروا الشريعة الإسلامية كبديل لكل تغيير يُرتجى، وها هو روجيه غارودي وهو المفكر الغربي الذي آثر الإسلام على مركزيته الغربية يُحدثنا عن الشريعة الإسلامية بأنها ليست قانونا عاديا بل إنها تُمثِّل قانون الحياة، ويعتقد أنه من أولوياتها البحث في إمكانية تأسيس نظام تربوي يتعلم من خلاله الفرد معنى الكرامة والحق والواجب، فيجب على المسلم المعاصر البحث في القرآن والسنّة عن الروح التي تُغذّي الشريعة والمقاصد التي رُسمت للإنسان.[3]

[1] طه جابر العلواني، نحو منهجية معرفية قرآنية، مرجع سابق، ص11.
[2] عبد الحميد أحمد أبو سليمان، الرؤية الكونية الحضارية القرآنية، مرجع سابق، ص23.
[3] روجيه جارودي، الإسلام وشروط نهضة المسلمين، مرجع سابق، ص88.

خاتمة

خاتمة:

نخلص من خلال هذه الدراسة إلى تحديد نتائج البحث، والتي يتعلق بعضها بمميزات وخصائص قد تفرّد بها نموذج الدراسة في إنتاجه المعرفي، وأخرى تتعلق بموضوع البحث وآفاقه، وصياغتها في شكل نتائج كالتالي:

العمل الفلسفي في الحقل التربوي يعتمد على ضرورة تحديد مفهوم النظرية التربوية وضبطه وهي الخطوة الأولى التي عمل الكيلاني عليها، وهو ما ساعده على تشخيص المشكلة الحضارية بأنها مشكلة تربوية بالأساس. وكان المنطلق هو بحث تصوراتها ومبادئها، وتحديد العوامل والمظاهر بغية ضبط المنطلقات اللازمة لبناء نظرية تربوية متكاملة تحفظ للمجتمعات الإسلامية المعاصرة أصالتها وتعبر بها المستقبل .

فالتربية الإسلامية لا تبحث في إخراج الإنسان الصالح وحده بل تمتد لتشمل: «الكون الذي يعيش فيه والمكونات التي تعايشه حيث يجري تنظيمها وترتيبها كذلك لتسهم في تحقيق الثمرات التي من أجلها كانت تربية الإنسان، والتوجيهات الإسلامية في هذا المجال تضع الإنسان أمام هذه الحقيقة طوال يومه».[1]

إن الغاية من فلسفة التربية الإسلامية هي تكريم الإنسان وسعادته وإشاعة السلام والأخوة والوحدة في حياته، وهي الغاية التي تلتف حولها كل النظريات التربوية خاصة تلك التي أشرنا إليها بالتحليل من خلال فصول هذا البحث.

تساهم هذه النظرية في تأسيس وبناء إنسان الكوثر إنسان القيم والمبادئ الذي يخضع في سلوكه للتوجيهات القرآنية، بدلا عن الإنسان الأبتر الذي لا يستثمر التوجيهات الإلهية القرآنية في تحقيق رُقيّه وتطوره الذاتي فكل عمل أو سلوك لا ينطلق من الفهم الصحيح لأوامر الله يكون مبتورا من الأهداف الصحيحة ومبتورا من التوافق مع فطرة الإنسان والكون والحياة، ومبتورا من الثمار النافعة.

[1] ماجد عرسان الكيلاني، تطور مفهوم النظرية التربوية، مصدر سابق، ص31.

تعمل هذه النظرية على تحديد ميادين التربية الإسلامية ومناهجها انطلاقا من نص الآية القرآنية: ﴿ هُوَ ٱلَّذِى بَعَثَ فِى ٱلۡأُمِّيِّـۧنَ رَسُولٗا مِّنۡهُمۡ يَتۡلُواْ عَلَيۡهِمۡ ءَايَٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمۡ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلۡكِتَٰبَ وَٱلۡحِكۡمَةَ وَإِن كَانُواْ مِن قَبۡلُ لَفِى ضَلَٰلٖ مُّبِينٖ ۝٢ ﴾ (الجمعة: 2) وقد جاءت تلك الميادين وفقا للنص القرآني السابق ومؤيدة للقراءة التالية:

1- **ميدان العقيدة الإسلامية:** التي يعبر عنها بنص الآية السابقة، ومنهاج هذا الميدان يتخذ مبادئه من مصادر ثلاثة[1]:

الأول: ظواهر الغيب كالحياة والموت والنشأة والمصير.

الثاني: ظواهر الاجتماع البشري وما يمرون به من خبرات ضارة أو نافعة، سارة أو محزنة.

الثالث: يتحدد بما يتوصل إليه من اكتشاف للقوانين التي تنظم الكون القائم، وما ينتج عن ذلك الاكتشاف من علوم وتطبيقات.

وأهداف هذا الميدان هو توجيه العقل البشري وإخباره بالميادين التي يجب أن يتوجه إليها من أجل البحث والنظر، وذلك حتى يدرك الإنسان الغاية من الحياة ونشأتها وتطوراتها والمصير الذي ستنتهي إليه .

يتضح مما تقدم، أن الهدف من هذا الميدان هو ترسيخ ايديولوجية عقائدية تعمل على غرس عقيدة التوحيد وتمكين الولاء للإسلام بين المتعلمين، وغرس الاتجاهات الإيمانية في قلوبهم، وتوجهيها إلى الاعتقاد بكمال التوجيه الإلهي في جميع نشاطات الحياة.

2- ميدان التزكية: الإنسان المتزكي هو المفهوم الذي تعكف هذه النظرية على ضبطه، وهو يرتبط بالتحقق بالعمل الصالح وبلوغ الفلاح في المنهج والعمل، وذلك يقتضي من التطبيقات التربوية في هذا الميدان الابتعاد بالفرد عن البيئات التي تتنكر للقيم الإسلامية

[1] ماجد عرسان الكيلاني، تطور النظرية التربوية الإسلامية، مصدر سابق، ص40.

وعن مؤسساتها الثقافية والتوجيهية والوظيفية، ابتعادا يستهدف توفير نوع من الحميّة الفكرية والروحية والسلوكية، ويُمكن التربية الإسلامية من الانفراد بإعادة تشكيل سلوكه.وتحقيق هذا المنهج يعتمد على مراعاة الخطوات التالية:

التعرّف على مؤثرات التربية غير الإسلامية في الفرد والتي تتمثل في ألوان كثيرة من السلوك والعادات والتقاليد والقيم وأنماط التفكير والتصورات وآثار التراث الماضي الذي تسلمه المتعلم. والشروع في تعديل السلوك غير المرغوب به وتعزيز ما هو مرغوب به. ويلاحظ أن القرآن الكريم والسنة الشريفة قد حددا للنفس البشرية ثلاث مراتب: (مرتبة الإسلام –مرتبة الإيمان– مرتبة الإحسان).وهي مراتب يتدرج الفرد خلالها حتى يبلغ السلوك العاطفي والعقلي والعملي منتهاه المرغوب به.

ينعكس ضعف التربية في كل مجتمع سلبا على طبيعة القيم التربوية والأخلاقية، فالعمل على تأسيس نظرية تربوية معاصرة تتلاءم مع روح العصر، وتكتسي الطابع العلمي والأخلاقي يتطلب ثورة لتغيير الإنسان. والبحث في شروط التغيير التربوي المنشود هو إحدى أهم الصعوبات التي يقف في وجه هذا المشروع.

عمل الكيلاني على بناء نموذج معرفي تربوي يؤسس لرؤية كونية سننية منهجية متكاملة، تهدف إلى التأصيل السنني للظاهرة التربوية، وبحث أسس تطورها وتفسير وتحليل عوامل تشكلها وفق الرؤية المتبعة في الدراسة، وهي كما رأينا تستقي تصوراتها ومبادئها من الرؤية القرآنية. والفلسفة التربوية التي نبتغيها هي فلسفة تتصف بالشمولية والكلية وترفض التجزيئية وتتلبس بقيم الحداثة الإسلامية من خلال وصل النظرية التربوية بالقيم الإسلامية وهي قيم تزدري النزعة الفردية–أي لا تتعلق بتنمية الفرد وقدراته النفسية والعقلية والاجتماعية بل تتجاوزه إلى الإنسان الكلّي في نوعه والأمة الإسلامية في خصائصها. فالأمل في أن تُصبح الأمة الإسلامية في شمولها وعمومها، وفي إسلامية معرفتها وما تستبعه من إصلاح

مناهج الفكر والتربية، قضية الأمة الإسلامية في عقودها القادمة، حتى تُحقق دورها في الإصلاح والاعمار الحضاري[1].

الفعل التربوي يتجه إلى تحقيق التكاملية المعرفية، حيث تميّزت النظرية التربوية كفعل فلسفي بالجمع بين حقول معرفية مختلفة.

ترسيخ الوعي الإنساني بقوانين الاستخلاف والعمران البشري، بتحديد الإطار المعرفي والمنهجي للنظرية التربوية ودور فلسفة الحضارة وفلسفة التاريخ في استنباط القوانين الكلية، من أجل شحذ الفعالية الفردية والاجتماعية لرفع الكفاءة الأدائية والسلوكية والحضارية للمجتمع ودورها في النهوض الحضاري.

يمكن القول من جهة أخرى، أن الخط الذي اشتغل عليه الكيلاني يجعله يلتقي مع الكثير من المفكرين والدارسين في حقل التداول الإسلامي، فان اختلفت الرؤى والتصورات لكن الغاية التي سجلناها كانت واحدة. وهذا لم يمنع من تسجيل العديد من عناصر التوافق والتقاطع تارة، والتجاوز والتقدم تارة أخرى. وهو ما يدفعنا إلى تحديد القواسم المشتركة بين هذه النظريات، والعمل على الدفع بها في سياق التطور والتقدم، حتى لا تبقى حبيسة الأدراج والرفوف كما حدث مع غيرها. والبحث في إمكانية تأسيس مدرسة فكرية تتبنى تلك الرؤى والأهداف في خطها المنهجي والمعرفي، ونموذج ذلك المعهد العالمي للفكر الإسلامي التي تتجه في خدمة تيار إسلامية المعرفة وإحياء الانجازية الإسلامية. لذا لابد من دعم جهود هذه المنظمة الفكرية في تطوير تلك الأبحاث والمساهمة في بعثها على أرض الواقع.

وفي هذا السياق، نؤكد أن كل الأمراض كانت نتيجة للابتعاد عن العمل بأحكام القرآن الكريم واكتفى الإنسان المسلم بالقراءة السطحية (الشكلية) بغرض أداء مظاهره الشعائرية، وأهمل القراءة التأويلية والعميقة لأحكامه خاصة في ميدان التسخير.وانسحب الإنسان المسلم بحجة التعبد المظهري عن أداء دوره الاستخلافي والاعماري. فكان مجرد رقم يرمز لواحد من

[1] عبد الحميد أبو سليمان، أزمة العقل المسلم، مرجع سابق، ص269.

أفراد البشرية، دون أن يكون فاعلا انجازيا وحضاريا في معترك التحوّلات التي تعرفها البشرية في سباق زمني لا مثيل له، لأن المسلم تحول شعوره من الطغيان والسيطرة على باقي الأمم لكونه صاحب رسالة تعمير واستخلاف إلى الشعور بالضعف والوهن لأنه ينتمي إلى الدين الإسلامي. فكان هو نفسه وهن على هذا الدين.

التواصل التكاملي هو الغاية التي يهدف إليها المشروع الفكري عند ماجد عرسان الكيلاني بغرض تحقيق الكونية الإنسانية، والتكامل المعرفي بين العلوم الدينية والعلوم الطبيعية والإنسانية وهي تمثل حجر العثرة أمام كل النظريات التربوية المعاصرة . وهي الفكرة الأساسية التي اضطلع إلى تمثلها عمليا تيار إسلامية المعرفة من خلال مؤسساته والذي ترجم أعماله المعهد العالمي للفكر الإسلامي في ماليزيا أو مجلة إسلامية المعرفة التي تتشرف بتقديم الأطروحات النظرية لهذه المؤسسة. ومن هنا تأتي دعوتنا إلى تبني أفكار هذه الأطروحة في سياق أعمالها.

من هنا، كان يجب رفع التوصيات التالية في الارتقاء بالبحث في ميدان فلسفة التربية.

-الفعل التربوي هو فعل فلسفي بالأساس، ما يترتب عنه ضرورة الاستفادة من القوانين والسنن الكونية التي تؤطر وتحدد الظاهرة التربوية وتحقق سنن التدافع والتسخير في بناء النموذج الإنساني المطلوب. وبذلك تتحقق الابداعية والانجازية والفعالية لدى الفرد والمجتمع. بتسخير سنن الأفاق والأنفس في صياغة المنطق العملي الذي يحمل القيم الجمالية للفعل التربوي من إيمان وإحسان.

-ضرورة الاهتمام بدور الفعل التربوي من طرف المؤسسات الفاعلة في المجتمع والأمة، فهو وحده الذي يضمن الرقي الثقافي والاجتماعي والعمراني للأمة الإسلامية.

-فلسفة التربية عند الكيلاني لا تنفصل عن فلسفة الأخلاق، ويظهر ذلك في تشخيص أصول المشكلات الأخلاقية. وتنظيم مناهج التربية الأخلاقية حتى تلبي حاجات المجتمعات الحديثة.

-الاستفادة والاستثمار في النظريات حول التربية الأخلاقية في تحديد محتوى التربية الإسلامية في ميداني القيم والأخلاق.

-إعادة النظر في المناهج التربوية وتطبيقاتها العملية وربطها بتصور المثل الأعلى حتى يتحقق الارتقاء بالإنسان من المقام الدنيوي إلى المقام الأشرفي- أي التحقق بالقيم التربوية والأخلاقية، أي قيم الإيمان والتقوى والإحسان.

ترسيخ الرؤية التوحيدية في النظم التربوية حتى يتحقق الاتصال بالنموذج الكامل وهو الله سبحانه وتعالى. فهو مبدأ كل فعل إنساني وغايته.

- نهيب بالمسؤولين في وطننا اعادة النظر في نظمنا التربوية ومناهجها واعادة صياغتها وفق ما يتلاءم مع طبيعة المجتمع وعقيدته حتى يتحقق صلاح الفرد والمجتمع الذي نريده من أجل بناء وطن قوي في منظومته القيمية والأخلاقية والتربوية.

هذه الدراسة تقودنا إلى التساؤلات التالية:

هل يمكن اعتبار مشروع الكيلاني قد اجتمع فيه عنصري التجربة التي تمد اليقظة الدينية بأسباب التكامل التي تجمع بين اتجاهاتها وتؤلف بين عناصرها، وطرف التعقل الذي يمدنا بشروط التيقظ، وأن التعقل المبني على التجربة الإيمانية يمدها بأسباب التجديد في الفكر توليدا وترتيبا؟

وكيف يمكن أن نؤسس لهذه التصورات حتى تقودنا إلى تحقيق التكاملية المعرفية، وتأخذ بمعايير التجديد التربوي والمعرفي على حد سواء دون تحجر ودرءا للتنافرية المعرفية؟

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

1.القرآن الكريم (رواية ورش عن نافع):

2.المصادر:

أ-الكتب

1.ماجد عرسان الكيلاني: اتجاهات معاصرة في التربية الأخلاقية، عمان، دار البشير للنشر والتوزيع، ط1، 1996.

2.ماجد عرسان الكيلاني: التربية والتجديد، وتنمية الفاعلية عند العربي المعاصر، بحث في الأصول السياسية للتربية والتعليم في الأقطار العربية، (دبي- الإمارات العربية المتحدة)، دار القلم للنشر والتوزيع، ط1، 2005

3.ماجد عرسان الكيلاني: أهداف التربية الإسلامية، بيروت، مؤسسة الريّان، 1998.

4.ماجد عرسان الكيلاني: فلسفة التربية الإسلامية، دراسة مقارنة بين فلسفة التربية الإسلامية والفلسفات التربوية المعاصرة، بيروت، مؤسسة الرّيان، 1998.

5.ماجد عرسان الكيلاني: مناهج التربية الإسلامية والمربُّون العاملون فيها، بيروت، مؤسسة الريّان، 1998.

6.ماجد عرسان الكيلاني: هكذا ظهر جيل صلاح الدين، وهكذا عادت القدس، (دبي- الإمارات العربية المتحدة)، دار القلم، ط3، 2002.

7. ماجد عرسان الكيلاني، التربية والعولمة، سوريا، مركز الناقد الثقافي، 2008.

8. ماجد عرسان الكيلاني، الفكر التربوي عند ابن تيمية، بحث في أصول التربية العقدية والاجتماعية الإسلامية كما يفسرها شيخ الإسلام ابن تيمية-دراسة تحليلية ناقدة-، المدينة المنوّرة، مكتبة التراث، ط2، 1986.

9.ماجد عرسان الكيلاني، تطور مفهوم النظرية التربوية، دراسة منهجية في الأصول التاريخية للتربية الإسلامية، (دمشق–بيروت)، دار ابن كثير، (المدينة المنورة)، مكتبة دار التراث، ط2، 1985.

10. ماجد عرسان الكيلاني، مقومات الشخصية المسلمة أو الإنسان الصالح، المحاكم الشرعية والشؤون الدينية، قطر، مركز البحوث والمعلومات، ط1، 1991.

ب–المقالات:

11. ماجد عرسان الكيلاني، النظرية التربوية معناها ومكوّناتهاwww. alukah. net،

12. ماجد عرسان الكيلاني، نظرية المعرفة في التربية الإسلامية، بحث مقدم إلى المؤتمر الرابع للبحث العلمي في الأردن المنعقد يوم السبت الموافق ل: 2009/11/07في الجمعية الأردنية للبحث العلمي، عمان المملكة الهاشمية، www.alukah.net.

3–المراجع

أ–باللغة العربية:

13. ألفونس اسكيروس، التربية الاستقلالية (إميل القرن التاسع عشر)، ترجمة، عبد العزيز محمد بك، تقديم، بثينة عبد الرؤوف رمضان، القاهرة، المركز القومي للترجمة، ضمن سلسلة ميراث الترجمة، ع1104، 2007.

14. إبراهيم مشروح، طه عبد الرحمن، قراءة في مشروعه الفكري، بيروت، مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي، ط1، 2009.

15. أبو الأعلى المودودي، المصطلحات الأربع في القرآن، الاله–الرب–العبادة–الدين، تعريب، محمد كاظم سباق، كويت، دار القلم، ط5، 1971.

16. أحمد الريسوني، محاضرات في مقاصد الشريعة، (القاهرة– مصر)، دار الكلمة للنشر والتوزيع، ط3، 2014.

17. أحمد الريسوني، مدخل إلى مقاصد الشريعة، (المنصورة– مصر)، دار الكلمة، ط1، 2010.

18. ادغار موران، النهج (إنسانية البشرية الهوية البشرية)، ترجمة، هناء صبحي، أبو ظبي، هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث، ط1، 2009.

19. ادغار موران، تعليم الحياة، بيان لتغيير التربية، ترجمة، الطاهر بن يحي، لبنان، منشورات ضفاف، ط1، 2016.

20. أرسطو، السياسة، تر، أحمد لطفي السيد، مصر، الدار القومية للطباعة والنشر، دط، دس.

21. ارنست كاسيرر، مدخل إلى فلسفة الحضارة الإنسانية أو مقال في الإنسان، ترجمة، إحسان عباس، بيروت، دار الأندلس، دط، 1961.

22. اريك فروم، الإنسان بين الجوهر والمظهر، ترجمة سعد زهران ولطفي فطيم، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ع140، 1989.

23. اريك فروم، كينونة الإنسان، ترجمة، محمد حبيب، سوريا، دار الحوار، ط1، 2013.

24. إسماعيل راجي الفاروقي، التوحيد، مضامينه على الفكر والحياة، تر، السيد عمر، (القاهرة – مصر)، مدارات للأبحاث والنشر، 2013.

25. أفلاطون، الجمهورية، ترجمة، فؤاد زكرياء، مصر، الهيئة العالمية للكتاب، دط، 1974.

26. اوليفيه ربول، فلسفة التربية، ترجمة، جهاد نعمان، (بيروت–باريس)، منشورات عويدات، ط2، 1982.

27. ايريش فروم، جوهر الإنسان، ترجمة، سلام خير بك، سوريا، دار الحوار، ط1، 2011.

28. باولو فرايري، تعليم المقهورين، ترجمة، يوسف نور عوض، بيروت، دار القلم، د ط، دس.

29. برتراند راسل، في التربية..، ترجمة، سمير عبده، بيروت، منشورات دار مكتبة الحياة، دط، دس.

30. برتراند رسل، آمال جديدة في عالم متغير، ترجمة، عبد الكريم أحمد، مراجعة، علي أدهم، القاهرة، آفاق للنشر والتوزيع، ط1، 2018.

31. بوحناش نورة، مقاصد الشريعة عند الشاطبي وتأصيل الأخلاق في الفكر العربي الإسلامي، منشورات الاختلاف، الجزائر، منشورات ضفاف، بيروت–لبنان، ط1، 2012.

32. بوزبرة عبد السلام، طه عبد الرحمن ونقد الحداثة، جداول، بيروت، ط1، 2011.

33. جون ديوي، الطبيعة البشرية والسلوك الإنساني، ترجمة، محمد لبيب النجيحي، مؤسسة الخانجي، القاهرة، نيويورك، 1963،

34. جون ديوي، رسالة في فلسفة التربية الحديثة، ترجمة، إحسان أحمد القوصي، مصر، مطبعة المعارف، 1928.

35. جيروم بندي، القيم إلى أين؟، ترجمة، زهيدة درويش جبور وجان جبور، مراجعة، عبد الرزاق، الحليوي، (قرطاج– تونس)، المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون، دط، 2005.

36. حسين آيت عيسى، الفكر التربوي عند مالك بن نبي، الجزائر، جسور للنشر والتوزيع، ط1، 2017.

37. حمو النقاري، منطق تدبير الاختلاف، من خلال أعمال طه عبد الرحمن2014، ط1، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت–لبنان.

38. خالد بن حامد الحازمي، أصول التربية الإسلامية، المملكة العربية السعودية، دار عالم الكُتب، ط1، 2000.

39. دوركايم، التربية الأخلاقية، ترجمة، السيد محمد بدوي، تقديم، محمد الجوهري، القاهرة، المركز القومي للترجمة، ط1، 2015.

40. روجيه جارودي، الإسلام والقرن الواحد العشرون شروط نهضة المسلمين، نافذة على الغرب1، تر، كمال جاد الله، الدار العالمية للكتب والنشر، http: //kotob.has.it

41. روجيه جارودي، كيف صنعنا القرن العشرين، ترجمة، ليلى حافظ، القاهرة، دار الشروق، ط2، 2001.

42. زيجمونت باومان، الثقافة السائلة، ترجمة حجاج أبو جبر، الشركة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، ط1، 2018.

43. سعيد إسماعيل علي وآخرون، فلسفة التربية تأصيل وتحديث، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، 2008.

44. سعيد إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1995.

45. السيد حسين نصر، قلب الإسلام، قيم خالدة من أجل الإنسانية، ترجمة، داخل الحمداني، بيروت، مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي، ط1، 2009.

46. سيد قطب، خصائص التصور الإسلامي ومقوّماته، (القاهرة– بيروت)، دار الشروق، دط، دس.

47. سيد محمد نقيب العطاس، مدخلات فلسفية في الإسلام والعلمانية، تر، محمد طاهر الميساوي، المعهد العالمي للفكر والحضارة الإسلامية، ط1، 2000.

48. طه جابر العلواني، إسلامية المعرفة بين الأمس واليوم، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، القاهرة، ط1، 1996.

49. طه جابر العلواني، إصلاح الفكر الإسلامي، بين القدرات والعقبات، ورقة عمل، الرياض، الدار العالمية للكتاب الإسلامي، ط2، 1994.

50. طه جابر العلواني، الجمع بين القراءتين قراءة الوحي وقراءة الكون، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة،، ط1، 2006.

51. طه جابر العلواني، الخصوصية والعالمية في الفكر الإسلامي المعاصر، بيروت، دار الهادي للطباعة والنشر، ط1، 2003.

52. طه جابر العلواني، لسان القرآن ومستقبل الأمَّة القطب، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط1، 2006.

53. طه جابر العلواني، مقدمة في إسلامية المعرفة، بيروت، دار الهادي، ط1، 2001.

54. طه جابر العلواني، نحو منهجية معرفية–قرآنية، محاولات في بيان قواعد المنهج التوحيدي للمعرفة، بيروت، دار الهادي للنشر والتوزيع، ط1، 2004.

55. طه جابر العلواني، معالم في المنهج القرآني(دراسات قرآنية)، تصدير، وليد منير، دط، دس.

56. طه عبد الرحمن، الحداثة والمقاومة، معهد المعارف الحكمية للدراسات الدينية والفلسفية، ط1، 2007.

57. طه عبد الرحمن، الحق الإسلامي في الاختلاف الفكري، (الدار البيضاء– بيروت)، المركز الثقافي العربي، ط1، 2005.

58. طه عبد الرحمن، بؤس الدهرانية، النقد الائتماني لفصل الأخلاق عن الدين، (بيروت–لبنان)، الشركة العربية للأبحاث والنشر، ط2، 2014.

59. طه عبد الرحمن، تعددية القيم: ما مداها؟ وما حدودها؟ سلسلة الدروس الافتتاحية، الدرس الثالث، أكتوبر 2001، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مراكش، ط1، 2001.

60. طه عبد الرحمن، روح الحداثة، المدخل إلى تأسيس الحداثة الإسلامية، الدار البيضاء، المركز الثقافي الإسلامي، ط1، 2006.

61. طه عبد الرحمن، روح الدِّين من ضيق العلمانية إلى سعة الائتمانية، (الدار البيضاء– المغرب)، المركز الثقافي العربي، ط2، 2012.

62. طه عبد الرحمن، سؤال الأخلاق: مساهمة في النقد الأخلاقي للحداثة الغربية، (الدار البيضاء–المغرب)، المركز الثقافي العربي، ط1، 2000.

63. طه عبد الرحمن، سؤال العمل، بحث عن الأصول العملية في الفكر والعلم، (الدار البيضاء–المغرب)، المركز الثقافي العربي، ط1، 2012.

64. طه عبد الرحمن، من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر، بيروت، المؤسسة العربية للفكر والإبداع، ط1، 2016.

65. طه عبد الرحمن، العمل الديني وتجديد العقل، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، ط2، 1997.

66. الطيّب برغوث، نحو رؤية سننية أشمل لمفهوم الأصالة والتأصيلية، دار النعمان للطباعة والنشر، الجزائر، دط، 2017.

67. الطيّب برغوث، النهضة الحضارية ومعادلة الصحوة والنخبة والمنهج، الجزائر، دار النعمان، دط، 2017.

68. الطيب برغوث، حركة المداولة الحضارية وشبكة القوانين الكلية المؤثرة فيها، منظور سنني قرآني مقاصدي، الجزائر، دار النعمان للطباعة والنشر، دط، 2019.

69. الطيّب برغوث، سنن الصيرورة الاستخلافية على ضوء نظرية المدافعة والتجديد، الجزائر، دار النعمان للطباعة والنشر، ط 4، 2019.

70. الطيّب برغوث، النهضة الحضارية ومعادلة الصحوة والنخبة والمنهج، الجزائر، دار النعمان للطباعة والنشر، دط، 2017.

71. الطيّب برغوث، فقه منهاج النبوّة، الجزائر، دار النعمان للطباعة والنشر، دط، 2017.

72. الطيّب برغوث، التجديد الحضاري والعمق الإنساني للإنسان، الجزائر، دار النعمان للطباعة والنشر، دط، 2017.

73. الطيّب برغوث، التكاملية المعرفية والحاجة إلى منظور سنني كوني متوازن، الجزائر، دار النعمان للنشر والتوزيع، دط، 2017.

74. الطيّب برغوث، مدخل سنني إلى النظرية الكليّة في فقه العمران الحضاري في ضوء القرآن الكريم، الجزائر، دار النعمان للطباعة والنشر، دط، 2017.

75. الطيب برغوث، مدخل سنني إلى خريطة المقاصد الكليّة في القرآن الكريم، الجزائر، دار النعمان للنشر والتوزيع، دط، 2017.

76. عباس أحمد أرحيلة، بين الائتمانية والدهرانية، بين طه عبد الرحمن وعبد الله العرويّ، بيروت، المؤسسة العربية للفكر والإبداع، ط1، 2016.

77. عبد الحميد أبو سليمان، أزمة العقل المسلم، تقديم، طه جابر العلواني، ماليزيا، 1991.

78. عبد الحميد أبو سليمان، أزمة الإرادة والوجدان المسلم، بيروت، دار الفكر المعاصر، 2004.

79. عبد الحميد أبو سليمان، الرؤية الكونية الحضارية القرآنية، المنطلق الأساس للإصلاح الإنساني، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، مصر، دار السلام للطباعة والنشر، ط1، 2009.

80. عبد الحميد أبو سليمان، انهيار الحضارة الإسلامية وإعادة بنائها، الجذور الثقافية والتربوية، (فرجينيا–الولايات المتحدة الأمريكية)، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط1، 2016.

81. عبد الحميد أبو سليمان، قضية المنهجية في الفكر الإسلامي، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الرِّياض، الدار العالمية للكتاب الإسلامي، ط1، 1995.

82. عبد الرّزاق بلعقروز، تأملات في مسائل فكرية حارقة الديني والفلسفي، العلاقات بين العلوم، الإنسان السائل، التربية والتعليم، (بيروت– لبنان)، المؤسسة العربية للفكر والإبداع، ط1، 2019.

83. عبد الكريم علي اليماني، فلسفة التربية، الأردن، دار الشروق، ط1، 2004.

84. عبد اللطيف الخمسي، رهانات الفلسفة وبيداغوجيا القيم الانسانية، (الرباط – تونس)، دار التوحيدي للنشر–الأطلسية للنشر، ط1، 2013.

85. عبد اللطيف عبادة، فقه التغيير في فكر مالك بن نبي، الجزائر، بن مرابط للطباعة، 2014.

86. عبد الله إبراهيم: المطابقة والاختلاف: إشكالية التكوّن والتمركز حول الذات، (بيروت–الدار البيضاء)، المركز الثقافي العربي،، ط1، 1997.

87. عبد الله عبد الدايم، نحو فلسفة تربوية، الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، 1991.

88. عبد المجيد النّجار، المستقبل الثقافي للغرب الإسلامي، بيروت، دار الغرب الإسلامي، ط1، 1977.

89. عبد المجيد النّجار، عوامل الشهود الحضاري2، بيروت، دار الغرب الإسلامي، ط2، 2006.

90. عبد المجيد النّجار، فقه التحضُّر الإسلامي 1، الشهود الحضاري للأمة الإسلامية، بيروت، دار الغرب الإسلامي، ط2، 2006.

91. عبد المجيد النجار، قضايا البيئة من منظور إسلامي، (الدوحة–قطر)، مركز البحوث والدراسات، ط2، 2004.

92. عبد المجيد النّجار، قضايا البيئة من منظور إسلامي، قطر، مركز البحوث والدراسات، ط2، 1999.

93. عبد المجيد النّجار، قيمة الإنسان، (الرباط–المملكة المغربية)، دار الزيتونة، ط1، 1996.

94. عبد المجيد النّجار، مبدأ الإنسان، (الرباط–المملكة المغربية)، دار الزيتونة، ط1، 1996.

95. عبد المجيد النّجار، معالم المنهج الحضاري في الإسلام، ثقافتنا للدراسات والبحوث، ع25، (1431–2010).

96. عبد المجيد النّجار، مقاربات في قراءة التراث، دار المالكية، تونس، ط1، 2000.

97. عبد المجيد النّجار، مقاصد الشريعة بأبعاد جديدة، بيروت، دار الهادي، ط1، 2001.

98. عصام محمد علي عدوان: مشكلات العالم الإسلامي ومعالجتها في فكر مالك بن نبي، الجزائر، شركة الأصالة للنشر والتوزيع، د ط، 2019.

99. علي شريعتي، الإنسان والإسلام، ترجمة، عباس الترجمان، مراجعة، حسين علي شعيب، (بيروت– لبنان)، دار الأمير للثقافة والعلوم،، ط2، 2008.

100. علي شريعتي، معرفة الإسلام، ترجمة حيدر مجيد، مراجعة، حسين شعيب، بيروت، دار الأمير للثقافة والعلوم، ط2، 2007.

101. علي شريعتي، النباهة والاستحمار، (لبنان– بيروت)، الدار العالمية للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 1994.

102. عمر التومي الشيباني، فلسفة التربية الإسلامية، ليبيا، الدار العربية للكتاب، دط، 1988.

103. عمر نقيب، النموذج القرآني في التربية، نحو مقتضيات منهجية للفهم والتطبيق، الجزائر، شركة الأصالة للنشر والتوزيع، ط1، 2013 .

104. عمر نقيب، مدخل إلى علوم التربية رؤية بديلة، الجزائر، شركة الأصالة للنشر والتوزيع، دط، 2018.

105. عمر نقيب، مقوِّمات مشروع بناء إنسان الحضارة في فكر مالك بن نبي التربوي، نحو نظرية تربوية، الجزائر، شركة الأصالة للنشر،ط3، 2017.

106. عبد الرحمن بدوي، فلسفة الدين والتربية عند كانط، ط1، 1980.

107. فتحي حسن ملكاوي، منهجية التكامل المعرفي، مُقدمات في المنهجية الإسلامية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الولايات المتحدة الأمريكية، ط1، 2011.

108. فيليب.هـ فينكس، فلسفة التربية، ترجمة، محمد لبيب النجيحي، القاهرة–نيويورك، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، دط، دس.

109. لطفي الحجلاوي، فلسفة التربية، الإشكاليات الراهنة، تونس، دار التنوير، دط، 2009.

110. لطفي حجلاوي، التربية الديمقراطية، من مفهوم الحداثة إلى استحقاق للربيع العربي، ابن النديم للنشر والتوزيع، الجزائر–دار الروافد الثقافية–ناشرون، ط1، 2013.

111. مالك بن نبي، مشكلة الثقافة، تر، عبد الصبور شاهين، دمشق، دار الفكر، ط4، 1984.

112. مالك بن نبي، تأملات، دمشق، دار الفكر،ط1، 1979.

113. مالك بن نبي، دور المسلم في الثلث الأخير من القرن العشرين، (دار الفكر–دمشق،دار الفكر المعاصر–بيروت)،ط6، 2016.

114. مالك بن نبي، شروط النهضة، تر، عبد الصبور شاهين وآخرون، دمشق، دار الفكر، دط، 1986.

115. مالك بن نبي، مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي، تر، بسّام بركة وأحمد شعبو، (بيروت–دمشق، دار الفكر المعاصر)، ط1، 1988.

116. مالك بن نبي، ميلاد مجتمع، شبكة العلاقات الاجتماعية، تر، عبد الصبور شاهين، الجزائر، دار الوعي للنشر والتوزيع، ج1، ط1، 2013.

117. مالك بن نبي، الظاهرة القرآنية، ترجمة، عبد الصبور شاهين، بيروت، دار الفكر، ط17، 2019.

118. محمد السيد أرناؤوط، الإسلام والتربية البيئية، الجيزة–مصر– دار الأمل للنشر والتوزيع، ط1، 2000.

119. محمد جلوب الفرحان، الخطاب الفلسفي التربوي الغربي، بيروت، الشركة العالمية للكتاب، ط1، 1999.

120. محمد عبده، الأعمال الكاملة، تحقيق، محمد عماره، ج3، بيروت–القاهرة، دار الشروق، ط1، 1993.

121. محمد لبيب النجيحي، مقدمة في فلسفة التربية، القاهرة، مكتبة الأنجلو مصرية، ط2، 1967.

122. محمد منير مرسي، فلسفة التربية، اتجاهاتها ومدارسها، القاهرة، عالم الكتب، دط، 1995.

123. مسفر بن علي القحطاني، الوعي الحضاري، مقاربات مقاصدية لفقه العمران الإسلامي، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، www.almawred.biz

124. نقيب عمر، مقوّمات مشروع بناء إنسان الحضارة في فكر مالك بن نبي التربوي، نحو نظرية تربوية، الجزائر، شركة الأصالة للنشر، ط3، 2017.

ب. المراجع باللغة الأنجليزية:

125. John Dewey, Democracy and Education, A penn State Electronic Classics Series Publication, The Pennsylvanina state University;2001.

126. Robin Barrow and Ronald Woods: An Introduction to Philosophy of Education, 4th Eidtion, Routlege, Taylor and Francis Group, London and New York, 2006.

127. C. S. Lewis, A Philosophy of Education, Palgrave macmillan, United States, 2009.

128. David T. Hansen, John Dewey And Our Educational Prospect, State University of New York Press, 2006.

129.Jim Garrison, Stefan Neubert, John Dewey's Philosophy of Education ,Palgave macmillan, United State, 2012.

-المقالات بالأنجليزية:

130.Jan Francois Leotar, la condition post moderne, Jie Gao, Reasons for the deterioration of moral values: Cross-Cultural Comparative Analysis, The2016 Wel International Acadmic Conference Proceedings, Boston, USA. education de minuit 1979.

ج. المراجع باللغة الفرنسية:

131.Edgar Morin, Le paradigme perdu: La nature humaine, édition du Seuil, Paris, 1973.

4. القواميس والمعاجم:

132. أبي القاسم الحسين بن محمد(الراغب الصفهاني)، المفردات في غريب القرآن، تحقيق وضبط، محمد سيّد كيلاني، بيروت، دار المعرفة، د ط، دس.

133. ابن منظور، لسان العرب، تحقيق عبد الله علي الكبير وآخرون، القاهرة، دار المعارف، دط، دس.

134. جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج1، دار الكتاب اللبناني-مكتبة المدرسة، بيروت، 1982.

135. روزنتال- يودين، الموسوعة الفلسفية، ترجمة جورج طرابيشي وصادق جلال العظم، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، دس، دط،

136. عبد الفتاح عبد الكافي، معجم مصطلحات العولمة، دط، 2003.

137. وين. رالف. ن، قاموس جون ديوي للتربية، مختارات من مؤلفاته، تر، محمد علي العربان، مكتبة الأنجلو المصرية-القاهرة-مصر، دط، 1964، ص56.

5. المجلات والدوريات:

138. إبراهيم شوقار، مقوّمات الفكر التربوي الإسلامي في ظل المتغيرات، إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الأردن، السنة الثانية عشرة، ع46-47، خريف2006-شتاء2007، ص145.

139. التليدي بلال، قراءة في كتاب: القيم الإسلامية في المنظومة التربوية، دراسة للقيم الإسلامية وآليات تعزيزها ل، خالد الصمدي، إسلامية المعرفة، ع64، 1432هـ-2011م.

140. الجوازية يوسف عبد الله، أبو سليمان، عبد الحميد، الرؤية الكونية الحضارية القرآنية المنطلق الأساس للإصلاح الإنساني، إسلامية المعرفة، ع63، 2011م-1432هـ.

141. شهيد الحسان، نشأة العلوم الإسلامية وتطورها، تأسيس علم مقاصد الشريعة، أنموذجا، إسلامية المعرفة، ع 65، 1432هـ-2011م.

142. طه عبد الرحمن، كلمة موجهة إلى المؤتمر الموسوم ب"دراسات في أعمال الفيلسوف طه عبد الرحمن -إبداع فكري أصيل في التأسيس لنموذج معرفي بديل، أعمال المنتدى الفكري السادس، أيام(9/7) ماي، 2012، فاس-المغرب، منظمة التجديد الطلابي، ط1، 2013.

143. فتحي حسن ملكاوي، التربية على القيم، (تحصلت على نسخة غير منشورة)

144. عبد الرزاق بلعقروز، الأزمة التربوية في ثقافتنا، مجلة نماء دورية محكمة في علوم الوحي والدراسات الإنسانية، السنة الخامسة، ع(8-9)، (شتاء- ربيع) 2020، مركز نماء للبحوث والدراسات.

145. عبد الرزاق بلعقروز، بين التعقل والتخلق، كيف الطريق إلى الارتياض بمكارم الأخلاق عند ابن عربي، مجلة تبيان للدراسات الفلسفية والنظريات النقدية، الدوحة-قطر، المركز العربي للأبحاث والدراسات، المجلد8، ع29، صيف2019.

146. عبد الكريم كرام، التربية والتراث الحضاري، الفلسفة والتربية وإشكالية البدائل، أعمال ملتقى وطني، في25-2006/04/26، مخبر التربية والابستومولوجيا، الأعمال الكاملة، بوزريعة-الجزائر، 2009.

147. قوعيش جمال الدين، فلسفة التربية راهناً قراءات في الأسس والمبادئ، نقد وتنوير، ع5، 2016.

148. مصطفى العادل، نقد الحداثة الغربية عند طه عبد الرحمن، من النقد الفلسفي إلى النقد اللساني، مجلة نماء دورية متخصصة في علوم الوحي والدراسات الإنسانية، مركز نماء للبحوث والدراسات، السنة الخامسة، ع(8-9)، 2020.

149. يوسف المتوكل، فلسفة الدين عند طه عبد الرحمن: النقد الائتماني للحداثة الغربية، الجزائر، الشهاب، ع8، سنبتمبر 2017.

150. نورة بوحناش، مابعد الأخلاق، الخلاصة الابستمولوجية والممارسة الأنطولوجية، نماء، دورية لعلوم الوحي والدراسات الانسانية، ع(4-5)، خريف2017-شتاء2018.

151. فتحي حسن الملكاوي، محاضرة عن مفهوم التزكية في القرآن، مركز الدراسات المعرفية، الموسم الثقافي(2008-2009)، في(19-11-2008).

5. الأطروحات ورسائل الماجستر:

152. رسمي عثمان نغيمش العنزي، معالم الفكر التربوي الإسلامي عند ماجد عرسان الكيلاني، رسالة ماجستر، إشراف، أحمد ضياء الدين الحسن، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، 2015.

153. سارة بنت محمد الحسني، جهود الدكتور ماجد عرسان الكيلاني-رحمه الله- في خدمة الثقافة الإسلامية، أطروحة دكتوراه، جامعة القرى، مكة المكرمة، 2020.

154. الصالح سمصار، الدراسة الفلسفية الحضارية الإسلامية المعاصرة الطيب برغوث نموذجا، أطروحة ماجستير في فلسفة الحضارة جامعة باتنة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية،2014-2015م.

155. عبد الحليم مهورباشة، التأصيل الإسلامي لعلم الاجتماع(مقاربة في إسلامية المعرفة)، أطروحة دكتوراه، سطيف، جامعة لمين دباغين، السنة الجامعية(2013-2014).

156. نصر عبده علي محمد الصاوي، معالم التجديد في التربية الإسلامية عند ماجد عرسان الكيلاني، دراسة تحليلية، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، كلية التربية، جامعة المملكة العربية السعودية، (2018-1440).

157. **6. المقالات الالكترونية:**

158. بوعرفة عبد القادر، مالك بن نبي الراهن والمستقبل دراسة نقدية لرسم معالم البنابية الجديدة... www. binnabi. net/1976/

10. المواقع الالكترونية

http: //kotob.has.it

https: //www.aljazeerat

https: //www. Youtube.com جاسم المطوع، حديث الذكريات،

http: //mail.google.com

https: //www.aljazeera.net

http: //e: ajazo.org

https: //www.dorar.net الموسوعة الحديثية،

فهرس الموضوعات

مقدمة

الفصل الأول: في السياق المفاهيمي والتاريخي لسؤال التأصيل التربوي

تمهيد 16

المبحث الأول: ماجد عرسان الكيلاني الخلفية والمسار الفكري 17

أولا :الحياة الفكرية لماجد عرسان الكيلاني 17

1-سيرة حياة الكيلاني 17

2-ولاته الروحية والفكرية 18

ثانيا: الكيلاني وأزمة التربية 24

1-الأزمة التربوية 24

2-العوائق والتحدّيَّات 30

المبحث الثاني: التأصيل التربوي، مفهومه-أسسه-شروطه 35

أولا: في مفهوم التأصيل التربوي 35

1- مفهوم التأصيل 35

2- مفهوم التربية 39

3- مفهوم التأصيل التربوي 53

ثانيا: أسس التأصيل التربوي عند ماجد عرسان الكيلاني 56

1-التأسيس الفلسفي 56

2-التأسيس الأنطولوجي 61

3-التأسيس الابستمولوجي-المعرفي- 62

4- التأسيس الأكسيولوجي 63

ثالثا: شروط التأصيل التربوي عند ماجد عرسان الكيلاني 65

1-الرؤية الكونية 65

2-التوحيد 67

3-الشمولية 68

4-الثقافة 70

المبحث الرابع: مشكلة التأصيل في التربية عند ماجد عرسان الكيلاني-مقاربة معرفية- 73

1- مبررات التأصيل التربوي عند ماجد عرسان الكيلاني 73

2- دوافع التأصيل التربوي عند ماجد عرسان الكيلاني 77

3-التأسيس لسؤال الإنسان في النموذج المعرفي التربوي عند الكيلاني 82

الفصل الثاني: من سؤال الإنسان إلى سؤال التربية-التأصيل إبراز الرؤية وتحديد المنهج

تمهيد 90

المبحث الأول: التأصيل المعرفي 90

أولا: المعرفة: مفهومها-ميادينها-أدواتها 91

1-مفهوم المعرفة 91

2-ميادين المعرفة 96

3-أدوات المعرفة 97

ثانيا: أسس المعرفة في نظرية التربية الإسلامية 100

1-العبودية 100

1-1-مظاهر العبودية لله 101

1-2-ضرورة الربط بين العلم والعبادة 106

1-3-آليات تحصيل التكامل بين العلم والعبادة 108

2-التسخير 110

2-1-أهداف التسخير 111

3- فهم طبيعة الإنسان 113

المبحث الثاني: التأصيل المنهجي 115

أولا: الأزمة الفكرية وضرورة إصلاح منهج التفكير 119

1-مفهوم المنهج 119

2-مشكلة المنهج في فلسفة التربية الإسلامية 119

3-مقوّمات المنهج في فلسفة التربية الإسلامية 121

3-1- أشكال المنهج في فلسفة التربية الإسلامية 126

4-إصلاح منهج التفكير 129

4-1- منهج التفكير السليم 132

أ-تعريف التفكير 138

ب-خطوات التفكير 138

ج-أشكال التفكير 139

د- أنواع التفكير 143

ثانيا: مشكلة تأصيل الأهداف التربوية	144
1- أزمة صياغة الأهداف في فلسفة التربية الإسلامية	145
2- طبيعة الأهداف في فلسفة التربية الإسلامية	146
2-1- إخراج الفرد المسلم	146
2-2- إخراج الأمة المسلمة	148
المبحث الثالث: التأصيل المقاصدي	149
أولا: أزمة القيم في التربية وضرورة ربط التربية بعلم المقاصد	149
1-في مفهوم علم مقاصد الشريعة	151
أ-في مفهوم المقاصد	151
ب-في مفهوم الشريعة	152
ج- في مفهوم مقاصد الشريعة	153
2-تأسيس فقه تربوي مقاصدي	154
ثانيا:منظومة المقاصد التربوية والقيمية	156
1- منظومة القيم المقاصدية	156
أ-مقصد التوحيد	156
ب-مقصد التزكية	158
ج- مقصد العمران	159
د-مقصد الاستخلاف	160
ر- مقصد حفظ البيئة	162

2- منظومة المقاصد التربوية 164
أ-بقاء النوع الإنساني 164
ب-الرُّقي بالنوع البشري 166
ثالثا: تفعيل المقاصد في العمل التربوي 168
1-مفهوم القيم 168
2-طبيعة القيم التربوية في منظومة الكيلاني المعرفية 170
2-1- قيم التقوى 171
2-2- مستويات قيم التقوى 172
2-3-قيم النفاق 176
2-4- قيم الكفر 176
3-التربية على القيم 178
4-تحرير الإرادة والفكر 184

الفصل الثالث: من التنظير إلى التأسيس - نحو مقاربة معرفية لتحقيق التكامل التربوي- في الفكر العربي المعاصر

تمهيد 188
المبحث الأول: طه عبد الرحمن: سؤال التربية :التخلُّق المؤيد والإنسان المتزكي 189
أولا: من التربية إلى التزكية:من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر: 189
1-نقد النموذج التربوي الدهراني 190
2-التربية والتزكية: دلالة المفهوم، تعارض أم ترابط؟ 197
2-1- خصائص العمل التزكوي 197

3- شروط تأسيس النظرية التربوية الإسلامية 198

ثانيا: مقوّمات النظرية التربوية في الفلسفة الائتمانية 199

1- أسس التخلّق المؤيد 199

2- مبادئ النموذج التربوي الائتماني 201

3-وظائف التربية عند طه عبد الرحمن 204

4-مراحل التربية المؤيدة 206

ثالثا: التكاملية المعرفية بين الكيلاني وطه عبد الرحمن 207

المبحث الثاني: محاور التأصيل التربوي عند عبد المجيد النجار 211

أولا: المقاربة التربوية في فقه التحضّر الإسلامي 211

1-مفهوم فقه التحضّر الإسلامي 211

1-1-مفهوم الإنسان في فقه التحضُّر 212

1-2-المفهوم التربوي لخلق الإنسان 213

2-معالم الشهود الحضاري 215

أ-عقيدة التكريم 215

ب-شرفية الخلق 216

ج-حسن التقويم 219

د- الشاهدية 220

هـ- الاستخلاف 220

ثانيا: التربية الحضارية والشهود الحضاري 221

1–التربية الحضارية الاستخلافية 222

2–التربية البيئية 224

ثالثا: منظومة المقاصد التربوية في فقه التحضر 229

1–دائرة الاستخلاف 229

2–دائرة الشهادة على الناس 230

3–دائرة الارتفاق الكوني 231

رابعا: التكاملية المنهجية بين الكيلاني والنَّجار 233

المبحث الثالث: الطيّب برغوث :التجديد التربوي والانجاز الحضاري–من منطق المدافعة والتجديد إلى فعل الانجاز 236

أولا: مقوّمات الفعل التربوي في الانجاز الحضاري 236

1–الدين 236

2– قوة القدوة المنهاجية النموذجية 237

3–قوة القدوة البشرية النموذجية 238

ثانيا– بناء الإنسان وتأهيله للقيام بالدورة الانجازية 239

1–شروط بناء الإنسان 239

أ–التوازن في الشخصية الإنسانية 240

ب–التربية الروحية 241

ج–الطاقة الروحية 241

د–القيم الإنسانية 241

ثالثا: منظومة سنن التسخير في المشروع التربوي عند الطيب برغوث 242
1- المقاصد التربوية وسنن التسخير 242
2- أهمية تأسيس الوعي بالخريطة السننية الكونية 247
3- بناء الفقه الحضاري 247
رابعا: التكاملية السننية بين الكيلاني والطيّب برغوث 249
خامسا: من التكاملية المعرفية إلى النهج التداخلي 250
الفصل الرابع: ملامح التقاطع والتجاوز في النظام المعرفي التربوي- نحو تأسيس نظرية تربوية إسلامية-
تمهيد: 257
المبحث الأول: الرؤية الكونية في النظرية التربوية 258
أولا: الظاهرة الكونية في العمل التربوي 258
ثانيا: السنن والقوانين الكونية في العمل التربوي 260
المبحث الثاني: الإنسان المتزكي والعمل الصالح. 263
أولا: لإنسان المتزكي وصفات الإنسان الصالح 263
1-الإنسان المتزكي 263
2- الانسان الصالح 264
ثانيا: العمل الصالح 266
1- مفهوم العمل الصالح 266
2- صفات العمل الصالح 267

3- عناصر العمل الصالح 268

ثالثا: مُخرجات النظرية التربوية الكيليانية 270

1-تأسيس التربية الأخلاقية 270

2-التجديد الثقافي 273

المبحث الثالث: الأمة المسلمة ووحدة الجنس البشري 275

أولا: مفهوم الأمة المسلمة 275

ثانيا: دور الأمة المسلمة بين الولاية والرسالة 276

ثالثا: دور الأمة المسلمة في تحقيق وحدة الجنس البشري 278

1-تأسيس الأرضية الثقافية التي يُستنبتُ فيها مفهوم الأمة 278

2-تحقيق إنسانية الإنسان 279

3-التزام الرؤية الكونية في العمل والنظر 279

4-وحدة اللسان 280

5-بناء المجتمع المتفتح 281

المبحث الرابع: المشروع التربوي للكيلاني في ميزان النقد 284

أولا: الكيلاني وآفات الفكر 284

ثانيا: إسهامات الكيلاني في التأسيس لنموذج معرفي يحقق التكامل التربوي 285

المبحث الخامس: حدود التأصيل التربوي بين النظرية والتطبيق 290

أولا: أفاق النظرية 290

ثانيا: مأزق التطبيق وتعقيد الواقع 293

ثالثا: الحاجة الحضارية للتربية لماذا التأصيل التربويّ...كمشروع حضَّاري؟ 295

خاتمة 303

قائمة المصادر المراجع 310

فهرس الموضوعات 328

ملخص:

تتناول هذه الدراسة مشكلة التأصيل التربوي في الفكر العربي المعاصر، والتي تنطلق من بحث مفهوم التأصيل التربوي في مشروع ماجد عرسان الكيلاني، واستنباطه لأصول نظريته من المرجعية القرآنية، وتلبسه بالرؤية التوحيدية سبيلا لتحقيق التكامل المعرفي بغرض التأسيس الفلسفي لفكر تربوي أصيل يتمحور حول سؤال الإنسان. هذا التأصيل يتحدد في أبعاده المعرفية والمنهجية والمقاصدية. فالمقاربة المعرفية للكيلاني تنطلق من التصوّر الكلّي للوجود في تحديد علاقة الإنسان بالله وبالإنسان والحياة والكون، وغايتها حفظ وجوده والارتقاء بمقامه بمراعاة منهج المعرفة الإسلامي الذي يضطلع إلى غاية المعرفة وهي حب الله، ويؤكد البعد المقاصدي على ضرورة الربط بين التربية وعلم المقاصد، فالتربية هي التزكية وهو ما يقود إلى التوفيق إلى اختيار أنجع الوسائل لبلوغ أرقى الغايات.

وتطرقنا إلى تحليل بعض النماذج المعرفية التي أصّلت للتربية، والتي تمثل في ذاتها نماذج عملية لترسيخ العمل بأسس النظرية التربوية الإسلامية. وكان الاختيار على طه عبد الرحمن كنموذج للتخلق المؤيد وبناء الإنسان المتزكي، وعبد المجيد النّجار الذي جعل من الفعل التربوي أساسا لتحقيق الشهود الحضاري، والطيّب برغوث الذي أكد على أن ترسيخ الوعي السنني في فقه الحضارة في بناء الإنسان هو الذي يدفع إلى الانجاز الحضاري. وانتهت الدراسة إلى تحديد أهم أسس النظرية التربوية الإسلامية كمشروع لتحقيق النهضة الحضارية في ظل الصعوبات المنهجية والعملية التي يصطدم بها هذا المشروع، والتأكيد على أهميته الحضارية والإنسانية.

الكلمات المفتاحية: التأصيل التربوي، الإنسان الجديد، الشهود الحضاري، التربية، التزكية، الرؤية التوحيدية.

Summary

This study deals with the problem of educational rooting in contemporary Arabic, which stems from the project carried out by Majid Arsan Al-Kilani, the origins of his theory is based on the Quoranic principles. He coupled it with the monotheistic vision as a way to achieve cognitive integration for the purpose of philosophical foundation for an authentic educational thought that is centred on the question of man. This rooting is determined by its epistemological, methodological and intentional dimensions. Al-Kilani's epistemological approach have roots in the holistic conception of existane in defining the relationship between man and his creator, life and the universe. Its goal is to preserve his existence and elevate his position by observing the Islamic approach to knowledge, It aspires to knowledge, which is the reverence of God.The intensional dimenension confirms the necessity to connect education and the science of purposes. Education is acclamation, wich leads to success in choosing the most effective means to reach finest ends.

We discussed the analysis of some of the cognitive models desired for education, which in themselves represent partical models for consolidating the work on the foundational of the Islamic educational theory. The choice was on TAHA ABDU RAHMANAS amodel for promorphogenis and the building of pions human and ABDUL MAJEED ALNAJJAR, who made the educational act as basis for achieving civilizatonal witnesses; and BARGHOUTH, who emphasized that the consolidation of peaceful awareness in the jurisprudence of civilisation in building the human being is what drives civilisation achievement. The study concluded by defining the most Important foundations of Islamic educational theory as a project that can achieve the civilisation renaissance. The methodological and particle difficulties encountered by this project is its the implementation on the ground on its cultural and humanitarian importance.

Keywords: Educational rooting, The new human being, Civilizational witnesses, Education, acclamation, Monotheistic vision.