التغيير التربوي المطلوب:
إصلاح الأداء أم تغيير الرؤية؟

الأستاذ **علي يوسف***

يكثر الكلام راهناً، على التغيير في ما سماه دعاته «الشرق الأوسط الكبير» مستثنى منه الكيان الصهيوني في فلسطين المحتلة. والتربية هي أحد وجوه التغيير المطلوب بإلحاح، لا لذاته فحسب، وإنما لضمان تقبل وجوه التغيير الأخرى وضمان ترسخها واستمرارها أيضاً لدى الشعوب المعنية. ويبدو أن دعاة التغيير هؤلاء يعون القاعدة القرآنية: ﴿**إِنَّ اللّهَ لاَ يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُواْ مَا بِأَنْفُسِهِمْ**﴾ ويعملون على تطبيقها في إحداث التغيير الذي يتطلعون إليه؛ ولذلك فهم يركزون على التغيير في التربية؛ لأنها الوسيلة الأساس لتحقيق هدف التغيير الشامل والمضمون من خلال السعي لتغيير ما بأنفس الشعوب، وإذا كانوا يستخدمون الإعلام بمختلف أشكاله في الترويج للتغيير، فإنهم يستخدمونه كوسيلة لـ «إعادة تربية» من يمكن «إعادة تربيتهم» من الراشدين الذين تربوا على عقائد وقيم لا تتسق مع التغيير المطلوب.

ولما كان التغيير التربوي يمكن أن يتناول المنهج والطرائق والأساليب والوسائل؛ أي التقنيات المساعدة على تحسين أداء الفعل التربوي، كما يمكن أن يتناول الرؤية التربوية المحددة لغايات الفعل التربوي عبر الإجابة عن سؤال «**أي إنسان نريد للتربية أن تساعد على أن يكونه؟**». **فإن السؤال حول التغيير المطلوب: «هل تغيير التقنيات التربوية أم تغيير الرؤية التربوية نفسها؟»** يصبح مشروعاً.

* مدير الإعداد والتأهيل في المؤسسة الإسلامية للتربية والتعليم، مدارس المهدي - بيروت.

إن دعاة التغيير يتجنبون الإجابة الواضحة عن هذا السؤال تسهيلاً لترويج شعار التغيير في أوساط شعوب يعيش معظمها حالة القهر والإحباط وتراودها أحلام التغيير بقوة استثنائية، لكنها تخشى في الوقت نفسه أن يمتد هذا التغيير، بصورة خفية، إلى عقيدتها ومنظومة قيمها التي تشكل جوهر هويتها وسبب استمرارها. كما تشكل جوابها الحاسم على سؤال «أي إنسان» تريد لنشئها أن يكونه، أي جوهر رؤيتها التربوية.

موضوع هذه المحاولة هو الكلام على أهمية التربية في المساعدة على اكتساب النشء كمالاته الإنسانية، والتمييز بين كمالات الاستعدادات؛ أي بلوغها ما تستطيع أن تكونه إذا أُمِّنت لها الرعاية الملائمة، وكمالات الاستعمال، أي التزامها بمنظومة قيم معتبرة تحدد اتجاهات استعمالها، ليكون بمثابة تأسيس للتمييز بين تغيير يتناول التقنيات التربوية المساعدة على بلوغ الكمالات الأولى، وتغيير يتناول الرؤية التربوية المساعدة على بلوغ الكمالات الثانية، وصولاً إلى تحديد الموقف المطلوب في مواجهة التغيير، التي بدأت عواصفه تهب بقوة على المنطقة المعنية من خارجها وتحت أصداء متنوعة في داخلها.

خطورة التربية وأهميتها:

التربية من أخطر الأفعال الإنسانية وأهمها على الإطلاق. هي من أخطر الأفعال الإنسانية؛ لأن موضوعها الإنسان في المراحل العمرية التي تسبق سن الرشد[١]. أي في أكثر مراحل عمر الإنسانية حساسية بالقياس إلى المخلوقات الأخرى الجامدة أو الحية (في مملكتي النبات والحيوان) حيث لا يمكن أن يبلغ خطر الخطأ في ممارستها مستوى خطر الخطأ في ممارسة الفعل الإنساني عندما يكون موضوعه النشء البشري.

وهي من أهم الأفعال الإنسانية أيضاً؛ لأن المولود البشري، يأتي هذه الدنيا وهو لا يعلم شيئاً ولا يملك سوى استعدادات لا تنمو ولا تتفتح باتجاه أن تعطي أكلها المقدر لها من قبل الخالق، جل وعلا، إلا بوساطة ذلك العقل الإنساني، يقول الله في كتابه العزيز تعبيراً عن هذا الواقع: ﴿**وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لاَ تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ**﴾[٢]. حيث التعبير عن عدم العلم مباشر وبالحرف، والتعبير عن الاستعدادات الإدراكية بطريقة تسمية الكل باسم بعض أجزائه: فالسمع والأبصار تعبير عن مجمل القوى الإدراكية الخارجية أي الحواس، عن طريق تسمية أهمها في مجال الإدراك، والأفئدة تعبير عن مجمل القوى الإدراكية الداخلية، أي الذاكرة والخيال والعقل

بطريق تسمية أهمها في المجال نفسه «الفؤاد» الذي هو الشعور بلغة علماء النفس (conscience) أي ما يميز الإنسان في حال اليقظة عنه في حال الإغماء والنوم أو التخدير، أي بوساطته يتمكن الإنسان من إدراك وجوده ووجود العالم من حوله.

في الاتجاه نفسه، وتعبيراً عن الواقعة نفسها يقول الفيلسوف الألماني عمانوئيل كانط: «**إن ما يميز الإنسان عن الحيوان هو أن الإنسان لا يستطيع أن يصبح إنساناً إلا بالتربية**»[٣]. وإذا كان بعض الفلاسفة قد ذهب إلى أن ما يميز الإنسان عن الحيوان هو اللغة أو العمل أو الثقافة أو الدين أو العقل إلخ... فإن ما ذهبوا إليه هو نتائج وليس مقدمات، بكلام آخر، هي ليست ميزات موروثة بيولوجيا، بل مجرد استعدادات موروثة، مجرد وجودات بالقوة لا يمكن أن تتحول بذاتها إلى وجودات بالفعل، بل هي محتاجة في ذلك إلى التربية في وسط إنساني وعلى يد إنسان لتتحول من الوجود بالقوة إلى الوجود بالفعل.

هذه الحقيقة أكدتها تجريبياً، أو اختباريا حالة «الأولاد المتوحشين» الذين لم يربوا في مجتمع إنساني وعلى يد إنسان؛ لأن ظروفاً استثنائية جعلتهم، منذ صغرهم يعيشون وينشأون في وسط حيواني، في جماعة من الذئاب، وعندما اكتُشِفَ وجودهم لم يكن لديهم شيء من الخصائص الإنسانية ولو بحدودها الدنيا؛ أي الوقفة المنتصبة والمشي على الأطراف السفلى والكلام[٤].

ما يعني، كما يقول المربي الفرنسي أوليفيه ريبول أن: «**لا شيء مما يؤلِّف الإنسانية، أي اللغة والفكر والمشاعر والفن وعلم الأخلاق، ولا شيء من كل ما سعت الحضارة للحصول عليه، قد انتقل إلى جسم المولود الجديد، بل عليه أن يكتسبه بالتربية...**»، ويضيف: «**ذلك يعني أن الطبيعة الإنسانية تقتصر في معزل عن التربية، على شيء قليل جداً**»[٥]. وهذا القليل جداً ليس سوى الاستعدادات التي منحها الخالق للإنسان والتي لا تؤتي أكلها الإنساني في المقدر لها من قبل خالقها إلا بالتربية.

ولكن ما هي التربية؟

قبل الإجابة عن هذا السؤال الذي يبدو ساذجاً للوهلة الأولى، نحاول أن نميز بشيء من الدقة بين التربية، بمفهومها العام، وبعض المفاهيم التي ترتبط بها والتي تتخذ في الاستعمال الشائع صورة الرديف حيناً والمرادف حيناً آخر، من مثل التعليم–التعلم البيداغوجيا، التهذيب التأديب، التزكية، التمهير.

التربية والتعليم-التعلم:

إن التعليم-التعلم وسيلة من وسائل التربية(رديف) ولكنه ليس الوسيلة الوحيدة، فهناك إلى جانبها، المحاكاة أو التقليد العفوي أو المقصود، لنموذج محبب، والنفور من نموذج غير محبب، والاستفادة من التجربة والخبرة الشخصية للمعني بالتربية ولسواه إلخ.

التربية والبيداغوجيا:

البيداغوجيا هي علم التربية، إن ما تراكم لدى البشر من خبرات ومعارف (نظريات، مفاهيم، قواعد، وقوانين) تتناول التربية وما دار حولها من نقاشات، وما جرى لها من اختبارات أوصلتها إلى نوع من التقبل العام في مجتمع من المجتمعات وفي زمن من الأزمنة؛ بحيث أصبحت تشكل مرشداً أو مرجعية لممارسة فعل التربية. أما التربية، فهي ممارسة لفعل التربية، مسترشدةً أو غير مسترشدة بنتائج البيداغوجيا، والعلاقة بينهما هي من سنخ علاقة العلم بالعمل أو القاعدة بالتطبيق، أو التقى بالإيمان، والناظم لهذه العلاقة هو الجدل. البيداغوجيا خبرة أو معرفة تولد من الممارسة وتقنَّن، والتربية اختبار لهذه الخبرة أو المعرفة المقننة يؤدي إلى إعادة النظر والتصويب. وهكذا دواليك من دون توقف نهائي.

التأديب والتهذيب:

التربية والتأديب والتهذيب والتزكية، مستويات مختلفة من الأهداف التي تسعى التربية إلى تحقيقها، ويختلط مفهومها بمفهوم التربية في الاستعمال الشائع. والحقيقة أنها أهداف يذهب الذهن فيها إلى السلوك الاجتماعي والأخلاقي. فالتأديب يوحي بمعنى تدريب الناشئ على التقيد بالقواعد السلوكية المرغوبة في مجتمع ما، ليكون بإمكانه العيش في هذا المجتمع والتوافق معه. أما التهذيب، فيوحي بارتقاء التأديب إلى مستوى الذوق السلوكي الذي يمكِّن من الحكم على سلوك جديد لم تحدد ضوابطه حكماً صحيحاً. وأما التزكية، فتعني ارتقاء التهذيب إلى مستوى الالتزام الطوعي بمنظومة قيم ملائمة مبنية على عقيدة صلبة، سواء توافق في ذلك مع المجتمع وقوانينه وأعرافه أم لم يتوافق[٦]، وبهذا المعنى تصبح التزكية غاية الغايات بالنسبة للتربية. الغاية التي تستحق

أن يكدح المرء في سبيلها؛ لأن فيها الحق: ﴿ **وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا * فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا * قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّاهَا * وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّاهَا** ﴾[٧] هذا بينما التربية لا تهدف إلى تقويم السلوك الأخلاقي فحسب، وإنما ترمي أيضاً إلى تقويم السلوك المعرفي والسلوك العاطفي، وما يتكون من مجموعها أي السلوك الروحي أيضاً.

التربية والتمهير:

التمهير، مفهوم مستحدث رافق نشوء الحاجة إلى تربية العمال الفنيين بعد الثورات الصناعية المتعاقبة، وبالتالي فالتمهير هو أحد أهداف التربية عندما تتجه لمساعدة الناشئ على اكتساب على مهارات (حركية في الأغلب) لتوظيفها في تشغيل الآلات المعقدة أو في فنون الرياضة والموسيقى أو غيرها من الأنشطة كالضرب على الآلة الكاتب أو استخدام الحاسوب في الطباعة إلخ...

ولكن ما هي التربية؟ نعيد السؤال بعد هذه التمييزات التي بدت وكأنها من خارج السياق، ومحشورة فيه حشراً، والتي سنرى أهميتها في ما يلي من الكلام، نجد لهذا السؤال إجابات تتعدد وتتكاثر بتعدد وتكاثر الذين بحثوا في التربية قديماً وحديثاً، وخلفياتهم الفكرية واهتماماتهم العملية. ومع ذلك، فإننا نكتفي بعرض بعض هذه التعريفات، لنطلع على ما بينها من مواطن الالتقاء ومواطن الاختلاف من جهة ثانية.

فعند أفلاطون (٤٢٧-٣٤٧ق.م.)، «**التربية هي، أن تضفي على الجسم والنفس كل جمال وكمال ممكن لهما**».

وعند **الغزالي** (١٠٥٩-١١١١م) «**أهم أغراض التربية هي الفضيلة والتقرب إلى الله**» وعند **عمانوئيل كانط** (١٧٢٤-١٨٠٤) هي «**ترقية لجميع أوجه الكمال التي يمكن ترقيتها في الفرد**».

وعند **رفاعة الطهطاوي** (١٨٠١-١٨٧٦) «**هي التي تبني خلق الطفل على ما يليق بالمجتمع الفاضل، وأن تنمي فيه جميع الفضائل التي تصونه من الرذائل، وتمكنه مجاوزة، للتعاون مع أقرانه على فعل الخير**».

وعند **هربرت سبنسر** (١٨٢٠-١٩٠٣) هي: «**إعداد المرء لأن يحيا حياةً كاملة**» وعند الشيخ **محمد عبده** (١٨٤٥-١٩٠٥م) هي «**ترقية العقل وتنمية الإستقلال في الفكر**».

وعند **جون ديوي**(١٨٥٩-١٩٥٢م) التربية «**هي الحياة، وهي عملية تكيف بين الفرد وبيئته**».

وعند **إسماعيل القباني** (١٨٩٨-١٩٦٣م) هي «**مساعدة الفرد على تحقيق ذاته حتى يبلغ أقصى كمالاته المادية والروحية في إطار المجتمع الذي يعيش فيه**»(٨).

وعند **أوليفيه ريبول** هي: «**العمل الذي يخول كائناً إنسانياً أن ينمي استعداداته والفكرية كما ينمي مشاعره الاجتماعية والأخلاقية في سبيل إنجاز مهمته كإنسان، ما استطاع إلى ذلك سبيلا؛ وهي أيضاً نتيجة ذلك العمل**»(٩).

وفي معجم لالاند الفلسفي هي: «**سياق يقوم في أن تتطور وظيفة أو عدة وظائف تدريجياً بالتدريب وأن تتحسن-نتيجة ذلك السياق**»(١٠).

وفي معجم روبير هي «**جميع الوسائل التي توجه بمساعدتها تطور الكائن الإنساني وتنشئته والنتائج التي نحصل عليها**»(١١).

إن إنعام النظر في هذه التعريفات المأخوذة من أزمنة وثقافات مختلفة يؤدي إلى ملاحظة أنها تلتقي على أن التربية هي مساعدة الناشئ على تنمية استعداداته باتجاه الكمال الذي يستطيع تحقيقه، وإن اختلفت في إجمال هذه الاستعدادات أو تفصيلها أو تسميتها، الجسم والنفس عند **أفلاطون**، جميع الأوجه التي يمكن ترقيتها في الفرد عند **كانط**، جميع الاستعدادات التي تتحول إلى فضائل تصون من الرذائل وتمكن من التعاون مع الأقران على الخير عند **الطهطاوي**، الاستعدادات المؤدية إلى الكمالات المادية والروحية عند القباني. الاستعدادات الجسدية والفكرية والمشاعر الاجتماعية والأخلاقية عند ريبول، وظيفة أو عدة وظائف عند **لالاند**، الاستعدادات المؤدية إلى الفضيلة والتقرب إلى الله عند **الغزالي**.

لكن يلاحظ أن هذا الاختلاف في إجمال الاستعدادات وتفصيلها وتسميتها لا يعود إلى اختلاف في المفهوم، بل يعود إلى اختلاف الأزمنة والثقافات والمستوى الذي بلغه تعرف الإنسان إلى أبعاد أو مقومات شخصيته القابلة للتنمية من خلال التربية.

ويمكن توحيد هذه الاختلافات إذا سمينا الأشياء بأسمائها وقلنا، مثلاً: إن التربية هي مساعدة الناشئ على إنماء استعداداته الجسدية والإدراكية والعاطفية والاجتماعية والروحية كعناصر تتبادل التأثر والتأثير وتتكامل في ما بينها في إطار شخصية الفرد.

وذلك بالاتجاهات التي تحقق كمالها كعناصر وكمركب؛ أي كاستعدادات متنوعة وكشخصية موحَّدة وموحِّدة لذلك التنوع.

مفهوم الكمال في التربية

ولكن ما هو الكمال الذي تسعى التربية إلى إنماء استعدادات الناشئ باتجاهه؟

الكمال، هنا، يأخذ معنيين: الأول يرتبط بكينونة الفرد، والثاني يرتبط بكينونة المجتمع.

في المعنى الأول نتحدث عن كينونة مقدرة وموروثة تجعل الاستعدادات مختلفة من فرد إلى آخر ما يجعل الكمالات التي يمكن أن تبلغها هذه الاستعدادات تتفاوت بدورها بين فرد وآخر. والتربية تعمل على مساعدة الناشئ على إنماء استعداداته باتجاه أي مستوى من الكمال يمكنه تحقيقه، عبر التعرف على هذه الاستعدادات وتأمين الأجواء والشروط القادرة على تنميتها، حتى لو كانت استعدادات معاق أو بليد أو متخلف عقلياً. بهذا المعنى تصبح التربية تغليباً للحياة على الموت؛ أي أن التربية تعمل على أن لا تترك بذرة من بذور الاستعدادات من دون ري وعناية وحماية، وتأمين ما يلزم من أجل جعل هذه البذرة تنمو وتتفتح وتؤتي أكلها في هذه الحياة، حتى إذا جاء الموت لم يقض على هذه البذرة إلا بعد أن آتت كل ما يمكن أن تؤتيه من ثمار للحياة لا تخسر شيئاً ذا قيمة.

هذه البذور التي تموت من دون أن تؤمن لها الرعاية التي تجعلها... تؤتي أكلها هي المعنية بمقولة الروائي الفرنسي **أنطوان دي سنت أكزبري** عندما رأى أولاداً على ضفة النيل يلهون في أيام الدراسة: «**كم من موزارت أو بيتهوفن... أو يموتون هنا؟**».

أجل يموتون؛ لأن ما كان يمكن أن يكونوا ظل معدوماً بفضل انعدام التربية.

في المعنى الثاني نتحدث عن عادات مستحبة أو فضائل يحكمها الفرد في تعاطيه مع نفسه. ومع محيطه الاجتماعي والإنساني ومع بيئته الطبيعية. بكلام آخر نتحدث عن المواقف والاتجاهات التي نستخدمها للتعاطي مع ما منحتنا إياه الكينونة الفردية من استعدادات. وساعدتنا التربية على إنمائه وتفتحه وإيتاء أكله. وهذه المواقف أو الاتجاهات أو العادات المستحبة أو الفضائل لا يمكن تحديدها إلا على ضوء منظومة قيم مؤسسة على نظرة عامة للإنسان والحياة والوجود، دينية أو وضعية.

المعنى الأول للكمال يقع في إطار الواقع، المعنى الثاني يقع في إطار القيم. الأول قابل

للدراسة العلمية سواء هدفت لاكتشافه (التعرف إلى الاستعدادات وقابلياتها) أم هدفت للتخطيط له أي تحديد الأهداف وتحديد الطرائق والأساليب والوسائل التي من شأنها المساعدة على تحقيق تلك الأهداف بسهولة ويسر وشيء من الضمان.

الثاني غير قابل للدراسة العلمية. وبالتالي، فهو ليس موضوعاً من موضوعات التربية، بل موضوع من موضوعات التفكير الفلسفي. الأول هو موضوع لعلوم التربية على اختلافها. الثاني موضوع لفلسفة التربية. وإذا كان الأول يمكن أن يشكل موضوع اتفاق وتبادل معلومات وخبرات بين المجتمعات الإنسانية، فإن الثاني لا يمكن أن يشكل أكثر من نقاط تقاطع تقل أو تكثر، لكنها لا تلتقي بحيث تشكل موضوع اتفاق إلا إذا توحدت الرؤية أو النظرة العامة للحياة والإنسان والكون سواء أكانت ذات منشأ ديني أم وضعي.

ضرورة التمييز بين مفهومي الكمال:

إن عدم التمييز بين هذين المعنيين أو المستويين للكمال الإنساني اللذين تسعى التربية إلى تحقيقهما هو مصدر اختلاط واضطراب سواء عندما نفكر بقضايانا التربوية بحرية، أم عندما يطلب إلينا إحداث تغييرات جوهرية في نظمنا عموماً ونظمنا التربوية بخاصةً، بوصفها المدخل الضروري أو الممر الإجباري لجعل سائر التغييرات تتمتع بمقبولية واستمرارية.

وما يدعو للتأمل هو أن من يدعونا للتغيير في المنطقة العربية أو في البلاد الإسلامية، يعطي الأولوية المطلقة لتغيير فلسفتنا التربوية المؤسسة على نظرتنا العامة وما يترتب عليها من منظومة قيم وذلك بصورة موارية لا تسمي الأشياء بأسمائها، بل تسميتها بواسطة ما يؤدي إليها من الشعارات من مثل: نسبية الحقيقة، نسبية الفضيلة، ثقافة السلم، الاعتراف بالآخر، الديموقراطية، التدرب على حل النزاعات، التنمية، التقدم إلى آخر المنظومة التي زادت حدة التسويق لها بعد الحادي عشر من أيلول، وما ذلك إلا لأن الدخول المباشر وتسمية الأشياء بأسمائها تصدم الوجدان العربي–الإسلامي وترفع من حدة ممانعته أو مقاومته.

إلى ذلك، فإن هذه الشعارات التي يمكن أن تجد أسساً لها فكرية وأشكال ممارسة عملية في أي نظرة عامة ومنظومة قيم مؤسسة عليها، وخاصةً النظرة الإسلامية، لا تطرح كشعارات فحسب، ويترك تأسيسها وأشكال ممارستها لكل نظرة، بل تطرح مع أسسها

الفكرية التي تقوم عليها في نظرة أو رؤية بعينها، وتسوِّق مع هذه الأسس، ما يعني تسويق النظرة ذاتها وما يترتب عليها من منظومة قيم. وهذا ما يجب أن يكون واضحاً لدى المعنيين بالتربية في البلاد العربية والإسلامية موضوع جهد التغيير الذي تسعى إليه الولايات المتحدة الأميركية. وتجند له الأموال والخبرات والعلاقات مع الدول والمؤسسات الأهلية بصورة ظاهرة حيناً وخفية في أكثر الأحيان.

يجري كل ذلك متزامناً مع الحرص على منع استفادة الجهة موضوع التغيير من أي تقدم في المجالات العلمية والتكنولوجية بما فيها تلك التي تساعد على تطوير التربية، ودائماً تحت عنوان التخوف من امتلاك أسلحة الدمار الشامل.

مواجهة محاولات التغيير التربوي:

كيف نواجه محاولات التغيير هذه على المستوى التربوي؟ ماذا نقبل وماذا نرفض؟ ولماذا؟

أهمية حسم خيار الرؤية التربوية:

إن الخطوة الأولى في هذه المواجهة، كما نقدر تكون في حسم خيارات القيمين على التربية في بلادنا سواء من السياسيين أو علماء التربية للرؤية الفلسفية التربوية التي يتبنونها وذلك بوعي كامل ناجم عن المقارنة المستنيرة بالمعرفة الدقيقة بالرؤى التربوية المتصارعة، والتي تشكل مدخلاً للصراعات السياسية حيناً ونتيجة لها حيناً آخر.

إن فلسفة التربية، إذ تحاول الإجابة على سؤال: «**أي إنسانٍ نريد؟**» فإنها تختصر الأسئلة الفرعية لأي فلسفة عامة. وهذا ما تنبه إليه المربي الأميركي **جون ديوي** عندما قال: «**تخولنا وجهة نظر التربية أن ندرك المشاكل الفلسفية حيث تنشأ وتنمو في عقر دارها؛ حيث إن «نعم» والـ «لا» تعبران عن معارضة عملية، وإذا ما رأينا في التربية تكوين النزعات الأساسية الفكرية والوجدانية التي تتعلق بالطبيعة والناس، تمكنا من أن نفضي إلى تحديد الفلسفة كنظرية عامة في التربية**»(١٢).

على هذا، فإن ما سميناه النظرة العامة للوجود والحياة والإنسان وما يتأسس عليها من منظومة قيم، سواء كانت دينية أو وضعية ليست جزءاً من التربية، بل هي التربية بعينها منظوراً إليها من زاوية أهدافها الأخيرة وغاياتها التي تعمل لصياغة الإنسان بالاتجاه الذي يحققها فيه وله.

إن تدبُّر رسالات الأنبياء(ع) عموماً ورسالة **محمد بن عبد الله**(ص) خاصةً ترينا وبوضوح أن رسالاتهم سعت وبوضوح؛ لأن تؤسس تلك النظرة أولاً ومنظومة القيم المترتبة عليها ثانياً، وبعد ذلك دخلت في قواعد السلوك الفردية والجماعية والأحكام المترتبة عليها بصورة تفصيلية، وكلما أشكل أمر وانحرف سلوك تمت العودة إلى تلك الأسس... وهذا ما نراه واضحاً في أسباب نزول آيات القرآن الكريم على الرسول الأعظم(ص)، وهل الرسالات السماوية إلا تربية؟ وهل الرسل والأنبياء(ع) إلا مربون من أرفع طراز وأرقاه؟

صحيح أن تربية النشء تبدأ من النهايات أو التفاصيل صعوداً باتجاه الأسس أو البدايات. ولكن التخطيط لا يمكن إلا أن يبدأ بالأسس وصولاً إلى التفاصيل. ونحن هنا نتحدث عن التخطيط في مواجهة المخططات ولا نتحدث عن كيفية الممارسة وبداياتها.

إن ما ينتظم كل التفاصيل ويوحدها في انسجام كامل هو رؤية تربوية، رؤية دينية أو وضعية، تجيب على تساؤلات الإنسان التي لا يستطيع الامتناع عن طرحها حول الوجود (منشأه، غايته، معبره)، والحياة (هل هي هذه الحياة التي نعيشها فحسب، أم أن هناك حياة أخرى. وإذا وجدت، فما هي طبيعتها؟ وما الذي يحدد مصير الإنسان فيها؟)، والإنسان (غاية وجوده، مصيره)، والقيم (ماهية الخير والشر والحق والباطل، والجمال والقبح).

إذا كان ما يميز الفعل الإنساني الجاد هو ارتسامه في الذهن قبل رسمه في الواقع، أي التخطيط له، وإذا كانت التربية من أهم الأفعال الإنسانية وأخطرها على الإطلاق، فهل يمكن أن يجري التخطيط لهذا الفعل من دون الرؤية المذكورة؟ وإذا كان الجواب بالنفي فهل يظل التفكير الموصل إلى إجابات عن التساؤلات المذكورة وصولاً إلى تلك الرؤية مجرد تفكير ميتافيزيقي، غيبي لا يسمن ولا يغني من جوع في معالجة شؤون هذه الحياة وشجونها ومنها شؤون وشجون التربية، أم يصبح هذا التفكير المقدمة أو الشرط الضروري لمعالجة تلك الشؤون والشجون بمنطق وانسجام؟

صحيح أن التفكير في مثل هذه الأسئلة بعيداً عن هموم وشؤون الحياة وشجونها وهموم البحث عن معالجتها، يجعل هذا التفكير يبدو كما لو كان يضرب في بيد الأبراج العاجية المعزولة عن الحياة، وصحيح أن منهج الفلاسفة في أبحاثهم يغذي هذا الوهم؛ لأن المشكلات الواقعية والعملية التي تحفزهم للبحث والتفكير يبقونها غالباً في طي الكتمان،

ولكن قراءة أي فيلسوف هام على ضوء الواقع الذي عاش فيه وما اكتنفه من مشكلات يجعلنا نكتشف، بصورة أو بأخرى، الصلة بين تلك المشكلات وتنظيرات الفيلسوف. وإذا كان سؤال «**أي إنسانٍ نريد؟**»، هو السؤال الأوَّل، السؤال الأساسي للتربية، فهو السؤال المضمر لكل فلسفة، ولكل تفكير فلسفي، ومحاولة الإجابة عليه من قبل الإنسان هي مصدر كل فلسفة، أو بحث فلسفي وكل تصور ديني ميثولوجي، وإنعام الله على الإنسان بالإجابة عليه عبر الأنبياء والرسل(ع) هو حكمة كل بعثة أو رسالة سماوية بما فيها من عقائد وعبادات وسياسات وتنظيمات وقيم...إلخ. فهل غريب بعد ذلك أن نعتبر مع **جون ديوي** أن الفلسفة هي نظرية عامة في التربية؛ وأن نضيف إلى الدين الهادف إلى إنماء الإنسان وهدايته إلى ما يصلحه ويزكيه في الدنيا والآخرة هو كل منهج متكامل في التربية؛ لأنه لا يكتفي بتقديم رؤية للحياة والإنسان والوجود، بل يتناول كل ما يترتب عليها مما يهذب سلوك الإنسان ويرشده في التعاطي مع كل شؤون الحياة وشجونها بصورة منسجمة مع تلك الرؤية أو النظرة العامة.

ما من إنسان إلا ويحمل في داخله نوعاً من هذه الرؤية، ولكنها تختلف في درجة وضوحها وشمولها واتساقها بحسب الثقافة التي حصلها عنها، ومستوى البناء التربوي الذي أتيح له تأسيساً عليها.

أي رؤية؟ ولماذا؟

إن أنواع الرؤى الممكنة تتعدد كثيراً إذا نُظِر إليها من زاوية التفاصيل الخاصة بكل منها، ولكن إذا نظر إليها من الزاوية الإجمالية العامة، فيمكن إعادتها إلى ثلاث:

١- الرؤية التي تؤكد وجود خالق لهذا الوجود بما فيه الإنسان، وأن الحياة التي نعيشها بين الولادة والموت ليست نهاية المطاف، بل هنالك حياة أخرى، يحياها المرء سعيداً أو شقياً بحسب نمط الحياة التي عاشها بين الولادة والموت، وأن لحياة الإنسان غاية ما، وأن قيم الخير والشر، والحق والباطل، والجمال والقبح ليست مطلقة النسبية والتغير بل هي مرتبطة بمنشئ الوجود والإنسان. وهذه النظرة هي الأقدم وجوداً والأكثر شمولاً وينقسم الذين يأخذون بها بين من يأخذون بها على أساس ما يؤدي إليه التفكير البشري وهؤلاء ينقسمون بدورهم إلى من يجعلون هذه الرؤية بمثابة دين بشري ومن يجعلونها بمثابة فلسفة.

٢- الرؤية التي تنفي وجود خالق وخلق وتدبير وغاية للوجود وللإنسان، وترى أن الحياة مقتصرة على ما يعيشه الإنسان بين الولادة والموت، وأن كل ما تصوره الإنسان حول الخلق والخالق والحياة الآخرة وكل أشكال الغيب الأخرى، ما هي إلا اختلاقات للخيال البشري مدفوعاً بالخوف من ظواهر الطبيعة وحاجته إلى قوة يوسطها بينه وبين تلك الظواهر بعد العمل على كسب رضاها بالعبادات والقرابين. وإحساسه أن الظلم الذي لا يقتص منه هذه الحياة الدنيا لا يمكن أن يستمر إلى ما لا نهاية، وأنه لابد من حياةٍ أخرى يجد فيها كل امرئ جزاء ما عمل في هذه الحياة. أما القيم المؤسسة على هذه النظرة فتصبح نوعاً من أحلام الإنسان بتحقيق ما يجب أن يكون في مقابل ما هو كائن في التجربة البشرية الملموسة.

هذه الرؤية ليست حديثة كلياً، ففي القرآن الكريم أن فئة من أهل الجزيرة كانوا يقولون: ﴿**إن هي إلا حياتنا الدنيا وما نحن بمبعوثين**﴾(١٣). ولكن اتساعها النسبي يعتبر حديثاً، يرتبط بالنهضة العلمية والتقنية التي حصلت في الغرب والنجاحات التي حققتها في كلا المجالين الميتافيزيقا (التفكير حول الغيب) في الوصول إلى نتائج يمكن أن يجمع عليها البشر كما يجمعون على الحقائق العلمية وعلى فعالية التقنيات الحديثة.

الرؤية المذبذبة بين هاتين النظريتين والتي لا تنكر الغيب بصورة حاسمة، ولكنها ترفض التعاطي معه وتضعه خارج دائرة البحث؛ لأنه لا يمكن إثباته بالوسائل التجريبية، ولأنه ليس ذا أثر ملموس على الحياة والإنسان، وهذه النظرة تصب في النتيجة، داخل طاحونة النظرة الثانية؛ لأنها تلتقي معها عملياً.

أي هذه النظرات يمكن أن يقدم لنا الرؤية الأفضل للتربية؟

لنفترض بدايةً أن كل هذه الرؤى تتساوى من حيث قدرتها على إثبات أو نفي الجانب الغيبي الذي تعتقده، ولنفترض أنه ينطبق عليها جميعاً قول القرآن الكريم: ﴿**كل حزبٍ بما لديهم فرحون**﴾(١٤). فإننا نتساءل: أيها الأكثر اتساقاً مع الفطرة البشرية مأخوذة كما هي، أي كما تؤدي إليها ملاحظة الظواهر النفسية(العاطفية والإدراكية) كما تتجلى للوجدان؟ وأيها الأكثر فاعلية في جعل الإنسان يلتزم بالعادات الحسنة التي يحكمها في تصرفاته تجاه أي شأن من شؤون حياته الفرية والإجتماعية؟

بالنسبة للسؤال الأول، بيَّنا أن الرؤيتين الأخيرتين، إذ تنكران الغيب الذي تأخذ به النظرة الأولى، فإنهما تختلقان غيباً من نوع آخر يُمَكِّنُهُمَا من ضبط السلوك الراهن على

ضوئه (عالم مستقبلي، شيوعي أو أي نوع من الطوباويات الأرضية استجابة لحاجة القوى النزوعية أو العاطفية)، وفي كلا الأمرين تأكيد على حاجة الإنسان الفطرية إلى مثل هذا الغيب.

أما بالنسبة للسؤال الثاني، فينبغي لنا أن نلاحظ ما يلي:

١- إن الإنسان مفطور على أن يكون تاجراً، وهذا ما نلاحظه في عجز الإنسان عن التضحية برغبة آنية إلا في سبيل رغبة مستقبلية أكثر قيمة. وهذا ما يتفق عليه المربون جميعاً وما يجعلونه وسيلة كل تربية.

٢- تنقسم الرغبات المستقبلية وما يمكن أن يصاحب تحقيقها من متع إلى رغبات ومتع آنية ورغبات ومتع دائمة بحسب استمراريتها، فرغبات مثل نيل رضا الناس، ومحبتهم وتقديرهم، ونيل الشهرة بفعل عمل وطني أو اجتماعي، واحترام القانون تلافيا لما يمكن أن يؤدي إليه عدم احترامه من عقوبات، والأخذ بالقواعد الصحية تلافياً لآلام محتملة، وما شابهها من الرغبات والمتع هي رغبات آنية، بمعنى أنها لا تستمر إلا لمدة محدودة، رغباتٌ من مثل نيل رضا الله وما يرتبط بها من متع موعودة في الحياة الآخرة... فهي رغبات ومتع دائمة لأنها مرتبطة بالمطلق.

٣- يظل الإنسان معرضاً للأخذ برغبة راهنة بحثاً عن المتعة الواعدة بها على حساب رغبة مستقبلية أكثر قيمة على الرغم من معرفته واقتناعه، وذلك تحت ضغوط شهوة الرغبة الراهنة. شخص يعرف، مثلاً، مضار التدخين على صحته ومع ذلك، فهو يمارس التدخين؛ لأن صحته وإن كانت ذات قيمة كبيرة لديه، تظل ذات قيمة نسبية. وقل كذلك في من يقبل خيانة الوطن في سبيل مبلغ من المال... وهكذا دواليك، فالأكثر قيمة يمكن أن نضحي به وإن بعد تردد إذا كانت الرغبة المتعارضة معه ذات جاذبية كبيرة. وخصوصاً إذا اعتقدنا أن القواعد الأخلاقية الناظمة للتصرف تجاه مثل هذه التعارضات هي قواعد نسبية؛ لأنها من صنع البشر.

٤- أما إذا اعتقد بعلاقة بين هذه القواعد وإرادة خالق يعلم خائنة الأعين وما تخفي الصدور، وأنه سيحاسب عليها، وسيكون لها دور أساسي في تحديد مصيره الأخروي الدائم، فإنه سيكون أقدر على مواجهة إغواء الشهوات والنزوات، وعلى نظم سلوكه بما يتفق وإرادة هذا الخالق في مختلف شؤون حياته. وإذا حدث مرة وأقدم على سلوك مخالف لتلك الإرادة، فإنه يكون مؤهلاً أكثر للندم والاستغفار والعودة إلى الصراط

المستقيم. إن من يعتقد هذا الاعتقاد يتصرف على ضوء هذه القواعد، ليس بدافع من متع دنيوية سامية فحسب، وإنما لما يعد التقيد بها من متع أخروية أيضاً.

إن ما تقدم يجعلنا نرى أن الأخذ بفلسفة للتربية مؤسسة على الرؤية الإيمانية كما تؤدي إليها الرسالات السماوية عموماً والرسالة الإسلامية خصوصاً، يقدم لنا رؤية للتربية أكثر فاعلية بكثير من النواظم القائمة على نظرات أخرى؛ لأنه يربط العادات المستحبة على اختلافها بالمطلق المقدس ويجعل التصرف على أساسها ممكناً أكثر، بما لا يقاس، من ربطها بأي قيمة وطنية أو اجتماعية أو إنسانية أخرى.

إن الأخذ بمثل هذه الرؤية للتربية لا ينفي، ولا ينبغي له أن ينفي، الاستفادة من كل معطيات التجربة البشرية في تحسين أداء الفعل التربوي، ولكن من دون المساس بمنظومة القيم المؤسسة على الرؤية الإيمانية عموماً. والرؤية الإسلامية خاصة، لا لأنها تشكل رؤيتنا وجوهر هويتنا وسبب استمرارنا فحسب، وإنما لأنها، موضوعياً تشكل أفضل الرؤى التربوية المعروفة نظراً لما ينتجه الإيمان بها والالتزام بمنظومة قيمها من كمالات إنسانية. فردية وجماعية، شرط أن لا نؤمن ببعض الكتاب ونكفر ببعض، وأن لا نخلط عملاً صالحاً بآخر سيء، وهذا هو التحدي الأساس.

والله الموفق للصواب بمنه.

الهوامش

(١) هذا لا يعني أن التربية تقتصر على هذه المراحل. والإشارة إليها (المراحل) هي الإشارة إلى أن التربية خلالها تقتضي تدخلاً واعياً من قبل الراشد لمساعدة الناشئ على إنماء استعداداته. بينما التربية المستدامة التي يمارسها الراشد تأتي بخيار ذاتي وبحث ذاتي...إلخ.

(٢) سورة النحل: الآية ٧٨.

(٣) Reflection sur l'éducation. Virin 1996 p.73.

(٤) عام ١٩٢٠ وجدت فتاتان في موضع للذئاب في ميدنابور بالهند. أطلق على الأولى اسم آمالا وكان عمرها عامين وعلى الثانية كامالا وكان عمرها ثمانية أعوام. كلتاهما كانتا عاجزتين عن الوقوف وتحبوان على أيديهما وركبهما وتثبان على اللحم النيء وتمزقان الدجاجات الحية، وتجهلان استعمال الأيدي والضحك والبسمة ولا يتعرفان على نفسيهما في المرآة...(أورده ريبول في فلسفة التربية ص ٤٩ راجع هامش رقم ٥)، وحالة الطفل الذي اكتشف في فرنسا لا تختلف في شيء عن حالة هاتين البنيتين (راجع: فاخر عاقل: علم النفس التربوي، دار العلم للملايين، ص ٦٩-٧٠).

(٥) ريبول أوليفيه: فلسفة التربية. سلسلة زدني علماً. ترجمة: د. جهاد نعمان، منشورات عويدات، بيروت-باريس، ص٤٨.

(٦) يقول الرسول(ص) في المأثور عنه «أدبني ربي فأحسن تأديبي». وقد يتخذ هذا الحديث مدخلاً لنقد استعمالنا لمفهوم التأديب بالمعنى الذي أشرنا إليه. ولرفع هذا الاعتراض نشير إلى الفرق بين تأديب يمارسه الإنسان وفق معرفته وتطلعاته وتأديب يمارسه الخالق -جل وعلا-. على أحد أنبيائه أو رسله حيث تصبح غاية الغايات متحققة لأن القواعد هنا إلهية وليست بشرية، وحتى ليست إلهية كما يفهمها البشر.

(٧) سورة الشمس: الآيات ٧-١٠.

(٨) كل هذه التعريفات مأخوذة عن كتاب د. إبراهيم ناصر الدين، مقدمة في التربية. دار عمان-الأردن، ط١٩٩٦، ص ٨-٩.

(٩) ريبول (أوليفيه) فلسفة التربية، مرجع سابق، ص ١٤.

(١٠) لالاند، المعجم الفلسفي، دار عويدات، مادة: تربية.

(١١) Dictionnaire Robert: Education

(١٢) ديوي، جون: ديمقراطية وتربية، ص ٣٢٨. نقلاً عن فلسفة التربية، مرجع سابق.

(١٣) سورة الأنعام: الآية ٢٩.

(١٤) سورة المؤمنون: الآية ٥٣.