

التجربة التربوية عبر التاريخ
ملاحظات منهجية حول مقاربة تناول

Education in History Methodological Remarks

عمر نقيب*

المدرسة العليا للأساتذة ببوزيعة / الجزائر

onakib@yahoo.com

تاريخ نشر المقال: 2021 / 12 / 31

تاريخ إرسال المقال: 2021 / 12 / 26

المخلص

تناولنا في هذا المقال التجربة التربوية عبر التاريخ بهدف الإشارة إلى جملة من الملاحظات المنهجية المتعلقة بمقاربة تناول. شرعنا في ذلك ببيان أهمية المقاربة التاريخية لفكرة التربية ثم ناقشنا الإطار المعياري الذي نتصور ضرورة الالتزام به كلما أردنا أن نتناول فكرة التربية في إطارها التاريخي كخبرة بشرية يمكن استثمارها في صياغة تصور جديد للفعل التربوي المستقبلي للمجتمع. ولبسط هذه المقاربة وتوضيح معالمها تعرضنا بشيء من التفصيل لمجموعة من القضايا التي تواجهنا عند النظر في تاريخ التربية. تصورنا هذه القضايا بمثابة الإطار المعياري الذي يحتاج إليه كل باحث يبغي تناول فكرة التربية باعتبارها ظاهرة تاريخية تعبر عن تراكم التجربة البشرية في مجال التربية. وخلصنا إلى أن الباحث المتخصص في مجال التجارب التربوية عبر التاريخ لا يمكنه الاستغناء عن هذا الإطار المعياري الذي يمكنه من تسديد النظر وضبط منهج تناول بالشكل الذي يهدفنا إلى حسن استثمار هذه التجارب في صياغة تصورنا لمستقبل التربية في بلاد العرب والمسلمين بشكل عام، وفي بلادنا الجزائر بشكل خاص.

الكلمات المفتاحية: التربية، المقاربة المنهجية، التجربة التاريخية، الإطار

Abstract

In this article, we dealt with education as a historical experience through history. the aim was to discuss some methodological remarks related to the approach to handling. We proceeded with this by explaining the importance of the historical approach to the idea of education, and then we discussed the framework that we see its necessity whenever there is an attempt to address the idea of education in its historical context, as a human experience that can be invested in formulating a new conception of the future educational project of society. In order to simplify this approach and clarify its features, we have exposed in some detail a set of issues that confront us when looking at the history of education. We envision these issues as the normative framework needed by every researcher who wants to address the idea of education as a historical phenomenon that expresses the accumulation of human experience in the field of education. We concluded that a researcher specializing in the field of educational experiences throughout history cannot dispense with such a framework that should enables him to direct his efforts and adjust the approach in a manner that guides us to a good investment of this experience in the maintenance of our perceptions of the future of education in Arab countries and Muslims in general, and in our country Algeria in particular.

Keys Words :

Education ; Methodological approach ; Historical experience ; Framework

* المؤلف المراسل: عمر نقيب - onakib@yahoo.com

تمهيد

المقاربة الاستمولوجية للتربية تعنى بالتناول النقدي لها من حيث هي فكرة تطورت عبر التاريخ، وحدث حول معانيها ودلالاتها وطرق تنفيذها وأساليب تقييم إنجازاتها جدل ونقاش وسجال كبير بين أهل الاختصاص، فتتوَّعت مذاهبهم في ذلك وتعدّدت؛ بل وتضاربت في بعض الأحيان. لهذا، فإنّ فكرة التربية لم تبقى ثابتةً على مفهوم واحد في دلالتها، ولا على رأي واحد في مقاربات تناولها. فقد تناولها الفلاسفة والعلماء والمهتمون بالشأن التربوي من زوايا متعددة، وتبنّوا من أجل تناولها مقاربات متنوعة كذلك؛ منطلقين في ذلك من الخلفية الثقافية التي يتبنّاها المجتمع الذي ينتمون إليه؛ فالعالم في حقيقته إنما هو ابنُ بيئته الثقافية بالدرجة الأولى؛ بل هو التعبير الصادق عن المنظومة الثقافية للمجتمع وطموحاته في التاريخ.

كما أنّ تتبّع التطور التاريخي لفكرة التربية، وهو مظهر من مظاهر تطور الفكر البشري، مكّن المربيين، منظرين للفعل التربوي وممارسين له، من الاقتناع بعدم معقولية التوقّف عند **البعد الفلسفي التأملي للتربية**، فأضفوا عليها "**بعداً علمياً**" يغلب عليه السعي لتحقيق المنشود انطلاقاً من الموجود وفقاً لإجراءات "علمية" محدّدة.

كما أدّى تراكم التجربة التربوية للفكر البشري إلى الاقتناع أيضاً بأنّه لا يكفي للمشروع التربوي ليكون مشروعاً تربوياً ناجحاً يحقق المقصود منه أن يقف عند حدود إنجاز الفعل التربوي الصحيح؛ بل ينبغي أن يتجاوزه ليصبح فعلاً متقناً تظهر فيه لمسات الجمال، ليكون ذا أثر في من يمارس عليه فعل التربية. ولا شك في أنّ الفرق واضح بين الفعل الصحيح والفعل الصحيح الجميل. وعلى هذا الأساس، أصبح من أهم أبعاد الفعل التربوي بالإضافة إلى **الخلفية الفلسفية والمحتوى العلمي**، **فن الأداء أو حسن العطاء**¹، باعتبار أنّ الفن يتعلّق بكيفية الأداء التي تتسجم مع طبيعة المتلقي، بصرف النظر عن طبيعة الفكرة التي ننطلق منها، والمحتوى العلمي الذي نعتد عليه في إنجاز الفعل التربوي. وهكذا، أصبحت **التربية فناً** بالإضافة إلى أنّها **فلسفة وعلم**.

إنّ هذا التمهيد يقودنا إلى الحديث عن أهمية المقاربة التاريخية لفكرة التربية والإطار المعياري الذي نتصوّر ضرورة الالتزام به كلما أردنا أن نتناول فكرة التربية في إطارها التاريخي كخبرة بشرية يمكن استثمارها في صياغة تصوّر جديد للفعل التربوي المستقبلي للمجتمع. ولعلّ الأصل في هذه المسألة أن نبدأ بالتعرّف على مقصودنا بـ : **المقاربة التاريخية؟**

نعني **بالمقاربة التاريخية** التعرّض لفكرة التربية بالدراسة التحليل باعتبارها تجربة تاريخية تميّز كل أمة أو على الأقل كلّ مجتمع على حدة. إنها تجربة المجتمع في إعداد أجيال المستقبل لتحقيق طموحاته في التاريخ، وفق رؤية فكرية محدّدة يتبنّاها في مرحلة من مراحل تاريخه.

¹ هذه العبارة استخدمها محمد قطب (1919 - 2014) في "منهج التربية الإسلامية" الجزء الثاني، فصل: خصائص المربي الناجح.

ولبسط هذه المقاربة وتوضيح معالمها نتعرض بشيء من التفصيل لمجموعة من القضايا التي تواجهنا عند النظر في تاريخ التربية. إننا نتصور هذه القضايا بمثابة الإطار المعياري الذي يحتاج إليه كل باحث يبغي تناول فكرة التربية باعتبارها ظاهرة تاريخية تعبر عن تراكم التجربة البشرية في مجال التربية.

كل أمة لها خصوصياتها الثقافية

لا يمكن النظر إلى الإنسان باعتباره كائنا طبيعيا فقط؛ وإنما باعتباره كائنا ثقافيا كذلك. فهو ثمرة نموذج ثقافي يطبع حياته، إن على مستوى الأفكار والرؤى والتصورات، أو الأخلاق والقيم وأساليب الحكم والتعامل، أو وسائل وأدوات الحياة. وعلى هذا الأساس، لا يكتفي الإنسان بالحياة الطبيعية الصرفة التي لا تتجاوز مطالب الجسد، وإنما يتجاوزها إلى محاولة إضفاء دلالة ثقافية على حياته الطبيعية ليميز بذلك عن المخلوقات الأخرى، باعتبار أن له رسالة مقدسة في الحياة تتمثل في بناء حضارة ترسخ معاني التكريم والتفضيل الربانيين للإنسان. وإذا كان الإنسان ثمرة النموذج الثقافي الذي يسود المجتمع الذي يعيش فيه، فإن هذا النموذج الثقافي يحمل في أحشائه مشروعا متكاملا لبناء الإنسان وفق رؤية فكرية يتبنّاها المجتمع انطلاقا من الإطار المرجعي الأساسي الذي يمثل تراكمات التجربة التاريخية لأجياله المتعاقبة عبر الزمن.

ومما ينبغي التأكيد عليه في مجال النشاط البشري، وفي التربية على وجه الخصوص، أن التعدد والتنوع في الرؤى والمنطلقات كما في المقاربات والأساليب والطرق أصل تقوم عليه الممارسة التربوية في مختلف الجماعات البشرية عبر التاريخ. كما قد يصل هذا التنوع في بعض الأحيان إلى حد التنافر والتضاد. والسبب في ذلك عوامل عديدة ومتنوعة. غير أن أهم عامل من هذه العوامل إنما هو الخصوصيات الثقافية (Cultural Peculiarities) التي تميز مجتمع ما عن غيره من المجتمعات. ومن هنا، فإن فكرة التميز الثقافي هذه تدفعنا إلى الإقرار بظاهرة التعدد الثقافي المفضي إلى التنوع في الحياة البشرية. وقد لا يبقى هذا التعدد باعتباره سمة مميزة للحضارات والشعوب والأمم فحسب، بل للمجتمع الواحد أيضا. ولذلك، يقتضي هذا الواقع تسديد النظر في هذه المسألة كلما كان هناك تعامل مع العملية التربوية، تنظيرا وتنفيذا وتقويما، والمتعلم تحديدا من أجل مراعاة هذا البعد المهم من أبعاد شخصيته.

في هذا السياق، يؤكد مالك بن نبي الحاجة إلى مراعاة الخصوصيات الثقافية والحضارية لكل مجتمع من المجتمعات سواء في عملية بناء المجتمع أم إعادة بنائه أم استيراد الحلول لمشكلاته أو نقل الخبرة الأجنبية في أي مجال من مجالات النشاط البشري. كثير من الباحثين والكتاب يؤكدون هذا الرأي. وقد أشرنا في دراسة أخرى²، إلى أن الحاجة إلى مراعاة الخصوصيات الثقافية للمجتمع هي التي أدت إلى دعوة مالك بن نبي لإنشاء ما

² عمر نقيب، مقومات مشروع بناء إنسان الحضارة في فكر مالك بن نبي التربوي، الطبعة الجزائرية الثانية، شركة الأصالة للنشر، المحمدية، الجزائر، 2017.

أسماء "علم الاجتماع ما بعد الاستقلال". والحق أنّ هذه الفكرة لم تكن في واقع الأمر إلاّ دعوة لتوفير الشروط العلمية الموضوعية التي تساعد في صياغة مشروع النهضة وإعادة بناء مجتمع ما بعد الاستقلال بالشكل الذي ينسجم مع الخصوصيات الثقافية والحضارية لبلاد ما بعد الاستعمار؛ فطبيعة المشكلات التي تواجهها هذه البلاد ليست من ذات الطراز الذي تواجهه الأمم الغربية التي قطعت أشواطاً معتبرة في مختلف مجالات العلم والتكنولوجيا، وترقية الحياة البشرية، بإعداد الإنسان للمهام الكبرى في التاريخ. وقد انطلق مالك بن نبي في دعوته إلى هذه الفكرة من قناعاته أنّ مشكلات الإنسان والمجتمع والحضارة تنطبع بالسياق التاريخي للمجتمع ذي الخصوصيات الثقافية والحضارية المميّزة له عن غيره من المجتمعات، وأنّ فكرة التعميم "العوملي" فيها نظر في كثير من جوانبها.

وبناءً على ما سبق، فالحلول المقترحة لتلك المشكلات ليست من قبيل الحلول الميكانيكية القابلة للتصدير والاستيراد، كما هو الشأن في مجال التكنولوجيا. وقد ضرب مالك بن نبي لذلك مثلاً بتجربة الساسة الإندونيسيين عندما استقدموا في الخمسينيات من القرن الميلادي الماضي الخبير الاقتصادي الألماني الناجح شاخت (Horace Schacht, 1877-1970)³ لعلاج مشكلاتهم الاقتصادية ظناً منهم أنّ نجاحه في بلاده يستلزم النجاح في كل مكان؛ فكان أن فشلت التجربة بسبب الذهول عن أهمية الخصوصيات النفسية والثقافية والحضارية لطبيعة المشكلات التي يواجهها المجتمع الإندونيسي الذي ينتمي إلى سياق ثقافي وحضاري يختلف عن ذلك الذي يميّز به المجتمع الألماني. وهكذا، نجد أنفسنا أمام مسألة، الذهول عنها ونحن نتناول مسألة التربية قد يتمخض عن مشكلات كثيرة لا قبل لنا بها في المستقبل. وقد يكون من أهم التحديات التي تواجهنا، تحدّي ضياع "وقت" عدة أجيال وتحييدها عن مهام البناء وتحويلها إلى عامل مشكلة بدلاً من أن تكون عامل حل وعلاج لمشكلات الإنسان والمجتمع والحضارة في بلاد ما بعد الاستقلال.

إشكالية المصدر أو التربية بين الدين والفلسفة

من بين القضايا التي تثار عادة أثناء الحديث عن الخصوصيات الثقافية للمجتمع هي ما يمكن أن نسمّيه "إشكالية المصدر". وبعبارة أخرى هي ما يمكن أن نسمّيه كذلك "الإطار المرجعي الأساسي" (Principal Frame of Reference) الذي نستلهمه في الإجابة عن الأسئلة الكونية (Universal Questions) التي تمثّل مجموع الإجابة عنها مقومات نظرية الحياة التي يتبنّاها المجتمع، وخاصة عندما يتعلّق الأمر بالتنظير للتربية.

وعلى هذا الأساس، فالمجتمعات تختلف من حيث طبيعتها، فهناك مجتمعات دينية تتبنّى الدين كمصدر أساس في التنظير لمختلف شؤون الحياة، أو على الأقل، يمثل الدين بالنسبة إلى أفراد هذا المجتمع إطار مرجعي أساسيا ينطلقون منه للإجابة عن الأسئلة الكونية. كما أنّ هناك مجتمعات غير دينية تتخذ من غير الدين مصدراً للإجابة عن الأسئلة الكونية مثل الفلسفة أو الفكر والأيدولوجيا. قد يكون هذا المصدر فلسفة قديمة أو حديثة أو فكراً أو

³ للاطلاع على هذه التجربة بمزيد من التفصيل ارجع إلى مالك بن نبي، الفكرة الأفروآسيوية، دار الفكر، دمشق، سوريا.

أيديولوجيا معينة محلية أم أجنبية. ولعلّ ما يجمع هذا النوع من المجتمعات أنّها فصلت في المسألة وأبعدت الدين عن محورية الاهتمام به اللهم إلا في بعض القضايا الحياتية الضيقة التي لا تتجاوز الشؤون الفردية الخاصة ذات العلاقة بالفرد وعلاقته برّبّه أو على أوسع تقدير بأسرته.

وعلى الرغم من تعدد المصادر فإنّ الحقيقة هي أنّ المجتمعات البشرية نوعان على وجه العموم، مجتمعات دينية ومجتمعات لا دينية، لا يمثل الدين بالنسبة إليها مسألة أساسية لابد من "إقحامها" في مشكلات الحياة اليومية.

ومن أفضل الكتاب الذين قرأتُ لهم في توضيح هذه المسألة المفكّر الجزائري مالك بن نبي في الظاهرة القرآنية عندما أكّد أنّ اعتبار الدين مصدراً أساسياً للحياة من عدمه هو الفاصل بين أنواع المجتمعات وأنّ الصراع المزعوم بين الدين والعلم ما هو إلاّ صراع وهمي لا يمتّ إلى الوجود الواقعي بصلة فقال: "إنّ التناقض في المسألتين اللتين قرّرناهما كنتيجتين للظواهر الدينية ليس قائماً بين الدين والعلم على ما يوحي بذلك بعضهم؛ إذ أنّ العلم لم يبرهن على عدم وجود الله أو وجوده؛ لأنّ النزاع هنا بين دينين، بين الألوهية والمادية... بين الدين الذي يسلم بوجود الله وذلك الذي "افترض" المادة. إنهما مذهبان فلسفيان، ذلك الذي يعتبر الضمير الديني للإنسان ظاهرة أصلية في طبيعته، ظاهرة معترف بها كعامل أساسي في كل حضارة، والآخر الذي يعتبر الدين مجرد عارضٍ تاريخي للثقافة البشرية"⁴.

كل أمة لها تجربتها المتميزة في التربية

إنّ الذي سبق التأكيد عليه من أنّ الخصوصية الثقافية هي الأصل الذي يقوم عليه الوجود التاريخي للمجتمع والأمة، يجعلنا نوّكد مرة أخرى أنّ هذا التميّز الثقافي هو الذي يطبع التجربة التربوية للمجتمع بالطابع الخاص الذي يميز تجربته التربوية عن تجارب المجتمعات الأخرى. كما أنّ موقع الأمة أو المجتمع، على أقل تقدير، في التاريخ يطبع أيضاً التجربة التربوية للمجتمع أو الأمة بحكم أنّ الإنسان ليس إلاّ مرآة عاكسة للمرحلة التاريخية التي يشهدها المجتمع. فالمجتمع المتخلف ليس كالمجتمع المتحضّر؛ إذ كلاهما يشهد مرحلة "حضارية" متميّزة، بتعبير مالك بن نبي، وهو يعرض فكرة الدورة الحضارية

بناء على ما سبق، يمكننا أن نستنتج أنّ التربية ليست سلعة تباع وتشترى في الأسواق العالمية؛ وإنما هي تعبير عن المثل الثقافية المجتمع وطموحات أجياله في التاريخ. على هذا الأساس، ينبغي أن يكون التعامل مع المشكلة التربوية التي يواجهها المجتمع في أي مرحلة من مراحل تاريخه؛ باعتبار أنّ المشكلة التربوية ليست أقل من المطالب التي تفتضيها مرحلة تاريخية ما يشهدها المجتمع؛ وتمثّل الاستجابة لها العلاج المناسب لهذه المشكلة. وطالما لم ينتبه القائمون على الشأن التربوي، فيأي مجتمع، إلى طبيعة هذه المعادلة، فإنّ جهودهم لن تكون في مستوى تمكين المجتمع من الاستمرار في التاريخ ولا في مستوى تأهيل الأجيال للتعاقب فيما بينها على قيادة المجتمع لإنجاز وظيفته التاريخية بنجاح واقتدار،

⁴ مالك بن نبي، الظاهرة القرآنية، طبعة دار الفكر، دمشق، سوريا، 2017، ص: 78.

وبما يمكنه من الإسهام في التاريخ البشري مع سائر الأمم والمجتمعات الأخرى، ولا يكتفي بدور المتفرج على إنجازات الآخرين واللهث وراء الحصول على حصته لاستهلاك ما أنتجه الآخر.

هل التربية تجربة محلية خاصة فقط أم أنها تجربة عالمية مشتركة؟

بناء على التحليل السابق، نجد أنفسنا أمام تساؤل مهم لا بد من الإجابة عنه وهو: إذا كانت التربية تجربة ثقافية يتميز بها المجتمع عن غيره من المجتمعات باعتبارها مسألة ثقافية بامتياز، إلى أي مدى يمكن اعتبار التربية تجربة عالمية. هذا التساؤل يقودنا إلى الإجابة عنه من زاويتين هما:

1. ماذا نعني بالبعد العالمي في التجربة التربوية؟
2. متى تكتسب أي تجربة تربوية محلية بعدها العالمي؟
- 3.

وللإجابة عن هذا التساؤل المزدوج، نرى ضرورة التأكيد مرّة أخرى أنّ التربية في أصلها تجربة بشرية محلية تمثل الاستجابة العلمية لمقتضيات الواقع الفعلي لمجتمع ما في مرحلة من مراحل تاريخه الطويل. كما أنها تمثل أيضا الجهد الذي يبذله آباء شعب معين ومرّبوه من أجل إنشاء الأجيال الصاعدة على أساس نظرية الحياة التي يؤمنون بها. وهي، على هذا الأساس، مشروع يتبنّاه المجتمع وفق رؤية فكرية محدّدة من أجل بناء ذاته من خلال إعداد الإنسان إعدادا ينسجم ومقتضيات البناء الناجح لهذا المجتمع. غير أنّ هذه التجربة المحلية قد تتمكّن من تجاوز حدود المحلية أُنّي، المجتمع الواحد الذي نشأت فيه، لتصبح تجربة ذات بعد عالمي إذا استطاع القائلون على المشروع التربوي الوطني أن يجعلوا منها نموذجا ناجحا تتوفّر فيه الشروط التي تجعل الأمم الأخرى ترى فيه إمكانية استثماره في علاج مشكلاتها التربوية ولو في بعض جوانبها. فالبعد العالمي للتجربة التربوية المحلية قد يتحقّق فيها إذا ما تضمّن هذا المشروع نموذجا تربويا يمكن تقديمه للآخرين وإقناعهم للاقتداء به من خلال إثبات نجاحه في علاج المشكلات التي قد تشترك فيها المجتمعات. ذلك لأنّ " أي تجربة تربوية بشرية استطاعت أن تصوغ نموذجا بشريا للحياة بكل أبعادها ونواحيها لتقدّمه للآخرين ليقتدوا به ويسيروا وفق منظومته على أساس أنه النموذج الانساني الأجدر بالاتباع نظرا لقدرته على الاستجابة لحاجات الإنسان التي فشلت في التعامل معها⁵، يمكن القول عنها أنها أصبحت ذات بعد عالمي في طبيعتها، وبإمكان القائمين عليها أن يعتقدوا أنهم قد تجاوزوا حدود المحلية واستطاعوا أن يفرضوا أنفسهم في ساحة "الكبار" في المجال التربوي.

وبناء على هذا الاعتبار، فإنّ مستوى الوعي التربوي الذي تتميزّ بها النخبة القائمة على المشروع التربوي الوطني مسألة حاسمة في هذا المجال، وهي التي تفصل في مدى قدرة المشروع على تجاوز حدود المحلية للوصول إلى ساحة العالمية التي تمكّنه من دخول سوق المنافسة مع "الكبار" في العالم. ولقد بيّنت التجربة التاريخية وخاصة في عالمنا

⁵ نصر محمد عارف، الحضارة، الثقافة، المدنية: دراسة لسيرة المصطلح ودلالة المفهوم، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فريجينا، أمريكا، 1995، ص: 65.

المعاصر إمكانية تحقيق هذه النقلة الحضارية النوعية. وقد تحققت بالفعل لبعض الدول التي كانت تعتبر قبل عقود قليلة من الزمن من الدول المتخلفة في المجال التربوي. غير أن "الرشد" العلمي والثقافي الذي تميّزت به نخبها القائمة على المشروع التربوي الوطني مكّنتها من تحقيق هذه النقلة الحضارية النوعية وأصبحت بفعل ذلك نموذجاً ناجحاً ينظر إليه "الكبار" بعين الاحترام والتقدير؛ بل تجاوز ذلك إلى محاولة الاستفادة منه في علاج مشكلاتهم التربوية. ولعلّ الإشارة إلى النموذج الفنلندي أو الكوري أو السنغافوري أو الصيني، على سبيل المثال لا الحصر، يوضح هذه الحقيقة. كما أنّ من أهم الدروس التي يمكن أن نستخلصها من هذه التجارب التربوية الناهضة إمكانية الاقتداء بها والإعراض عن التجارب المتعثرة⁶ مقارنة مع هذه التجارب الناجحة، كالتجربة الفرنسية على سبيل المثال التي تصنّف بعيداً نسبياً عن هذه التجارب الناجحة، والتي أمضينا عقوداً من الزمن ونحن نستنسخ رؤيتها في الفكر والعمل التربويين فلم نجن جرّاء ذلك إلا التخلف بكل أبعاده، والواقع الفعلي لمنظومتنا التربوية يشهد على ذلك ولا يحتاج إلى ما يدلّ عليه لوضوحه. كما أنّ الإعراض هذه الحقائق ليس سوى ضرباً من حماقة التي سوف تأكل الأخضر واليابس وتقضي على مستقبل الأجيال الصاعدة التي سوف تحمّل أجيال اليوم مسؤولية السقوط والانهيار.

إشكالية استعارة الخبرة التربوية

عندما تحدّثنا عن البعد العالمي للتجربة التربوية المحلية أشرنا إلى مسألة قدرة التجربة التربوية المحلية على تقديم نفسها كتجربة ناجحة جديرة بالاقتداء بها كنموذج ناجح يمكن "للآخر" أن يستفيد منها في بناء رؤيته للمشروع التربوي الوطني. في هذا السياق، تواجهنا مشكلة سبق أن تعرّضنا إليها بالتحليل والدراسة وهي إشكالية استعارة الخبرة التربوية الأجنبية⁷. إلا أنّ طرح هذه المسألة يقودنا إلى الحديث عن مسألة أخرى هي مسألة الأصالة (Authenticity) في التفكير والنظر والتعاطي مع مشكلات الإنسان والمجتمع والحضارة؛ وإنها لقضية حاسمة، وفي منتهى الأهمية لضمان أحسن الطرق والأساليب للتعامل الناجح مع مختلف المشكلات التي يواجهها المجتمع. ولقد سبق أن نبهنا في مواضع كثيرة من دراسات أخرى⁸ إلى أنّ "المشكلات الإنسان طبيعتها الخاصة، وهي تختلف اختلافاً كلياً عن مشكلات المادة"⁹. فإذا كان بإمكان مشكلات المادة الخضوع لقانون التعميم باعتبار الأطر الذي تتميز بها قوانينها، فإنّ الأمر خلاف ذلك في مجال مشكلات النفس والمجتمع التي لا يمكن أن تطبّق عليها حلول تُستقى براهينها من خارج المحيط الاجتماعي الذي تولدت فيه المشكلات ذاتها. فمجال المجتمع ليس كمجال الميكانيكا؛ وعناصر حلول المشكلات إنّما هي في الحقيقة جزء من المحيط الاجتماعي. ومن الغريب أنّنا في بلاد العرب والمسلمين لا نتفطن إلى هذه الحقيقة الكونية إلّا قليلاً، إذ "الحلول كلّها مستعارة من بلاد

⁶ هذا الحكم مبني على أساس التصنيف الذي ينشر دورياً حول اختبار البيزا (Program for International Student Assessment).

⁷ لتفصيل هذه الفكرة، أنظر: عمر نقيب، مقومات مشروع بناء إنسان الحضارة، الطبعة الجزائرية الثانية، دار الأصالة للنشر، حي المندرين، المحمدية، الجزائر، 2017.

⁸ عمر نقيب، مدخل إلى علوم التربية: رؤية بديلة، الطبعة الأولى، شركة الأصالة للنشر، حي المندرين، المحمدية، الجزائر، 2018.

⁹ مالك بن نبي، ميلاد مجتمع، طبعة دار الفكر، دمشق، سوريا، 1986، ص: 102.

متحضرة¹⁰. وغالباً ما نجد أنّ الحلول المطبّقة لم تعطِ النتائج المنتظرة. ولعل الواقع التنموي في هذه البلاد بشكل عام يدلّ بوضوح على ذلك. والسبب في هذا الفشل هو أنّ "في كل مجتمع ناشئ متهيئ للنهضة عناصر تقليدية إلى جانب العناصر الحديثة، وهي عموماً مستعارة من مجتمعات سابقة في مضمار الحضارة"¹¹. غير أنّه لضمان سلامة النقل وفعالية التطبيق، "يبدل المجتمع الناشئ من استعارتها واستيعابها جهداً في التحليل والتكيف، يقتضي منه في الواقع جهداً في الإبداع والتركيب. فهضم تلك العناصر وتمثلها يقتضي تمييزاً دقيقاً وفكراً ناقداً يقضّ يحدّد الشروط التي يجب توافرها في الاستعارات الضرورية، أعني شروط توافرها ونفعها ولياقتها"¹².

هذه بعض الضوابط والمعايير التي ينبغي النظر فيها كلما كانت هناك محاولة لاستعارة خبرة أجنبية في أي مجال من مجالات النشاط البشري لضمان حسن تطبيقها وتحقيق المقصود منها. والحق أنّ الحلول التي نستعيرها من الخارج لعلاج مشكلات الإنسان أو المجتمع هي صحيحة بل وناجحة في أغلب الأحيان في البلاد أو المحيط الذي نشأت فيه. غير أنّ نجاحها هناك لا يعني بالضرورة صلاحيتها عندنا لعلاج مشكلاتنا. والسبب في ذلك هو أنّ "الحياة الاجتماعية محكومة بقوانين خاصة، شأنها في ذلك شأن الحياة العضوية. ولهذا، فإنّ المجتمع الناشئ لا يمكنه تمثّل العناصر الاجتماعية التي يقتبسها إلا بشروط معيّنة"¹³. بينما الأمر الواقع في العالم الإسلامي خلاف ذلك، لأنّ عملية نقل الخبرة الأجنبية لم تخضع للشروط اللازمة. بل كل ما يسود ذلك الواقع من فوضى في الميادين الفكرية والخلقية أو في ميادين السياسة إنّما هو نتيجة ذلك الخليط من الأفكار الميتة الموروثة، تلك البقايا غير المصفّاة، ومن الأفكار المستعارة؛ تلك التي يتعاطم خطرها كلما انفصلت عن إطارها التاريخي والعقلي"¹⁴. وهنا، لا بد من الانتباه إلى أهمية إيجاد البيئة أو الشروط النفسية الضامنة لسلامة النقل، وإلا فالأصل هو التوقّف عن ذلك لأنّ الضرر سيكون غالباً لا محالة. ولهذا، فهذه البيئة ليست شرطاً بالنسبة للحلول الجاهزة التي ننقلها من الخارج فقط بل بالنسبة لجميع الحلول التي نتصوّر لها لعلاج ما يواجه مجتمعاتنا من مشكلات"¹⁵ في أي مرحلة من مراحل تاريخنا. إنّ غير المتأمل في هذا الكلام قد يسوقه الفهم الظاهري له إلى الاعتقاد أنّه دعوة إلى رفض التعامل مع الخبرة الأجنبية؛ بل ومع الخبرة الإنسانية عموماً، والاستفادة منها. إنّ "ليس أوهن ولا أضعف من أن نرفض الاستتارة بتجارب الآخرين، والإفادة من جهودهم، ولكن بشرط أن نردّ الحل المستعار إلى أصول البلد المستعير"^{16 17}. فالإنسان مهما كان، لا يستغني عن تجربة غيره لأنّ الحياة نهج وإسهامات الناس روافد، ولا معنى للنهر إذا لم تغدّه الروافد، فهو في حاجة إليها.

¹⁰ نفس المرجع السابق.

¹¹ مالك بن نبي، وجهة العالم الإسلامي، طبعة دار الفكر، دمشق، سوريا، 1986 ص: 79.

¹² نفس المرجع السابق.

¹³ نفسه، ص: 79-81.

¹⁴ نفسه، ص: 81.

¹⁵ مالك بن نبي، ميلاد مجتمع، طبعة دار الفكر، دمشق، 1986، ص: 104.

¹⁶ نفس المرجع السابق، ص: 104.

¹⁷ عمر نقيب، مقومات مشروع بناء إنسان الحضارة في فكر مالك بن نبي التربوي، الطبعة الجزائرية الثانية، شركة الأصالة للنشر، المحمدية، الجزائر، 2017.

إشكالية التاريخ للتربية

ينبغي أن نعلم أنّ كتابة التاريخ أو الكتابة عن صانعي التاريخ شهادةٌ. ولاشك في أنّ الشهادة كما علّمنا القرآن الكريم أمانة تقتضي من الشاهد أعلى درجات الحيطة والحذر من الوقوع في أسر الهوى أو التحيز أو التعصب المفضي لا محالة إلى التدليس والتزوير خدمة لحظوظ عاجلة. والتاريخ مليء بالأمثلة في هذا المجال، لا يتسع المقام لذكرها. والسبب في ذلك، هو أنّ كتمان الشهادة أو تزويرها أو إضافة ما ليس منها إليها سواء. بل إنّ تحرّي الحق والحقيقة هو الأصل الذي ينبغي أن يسعى إلى الظفر به كل مؤرّخ منصف. غير أنّ التزام الحيطة والحذر لا يعني العزوف عن الكتابة؛ بل التزام الموضوعية فيما نكتب وعمّن نكتب أيضًا هو المطلوب في ذلك.

ومما لا جدال فيه أنّ كتابة التاريخ، وتاريخ التربية موضوع هذه المقالة بالتحديد ضرورة لا مناص منها؛ إذ هي السبيل إلى المحافظة على جزء مهم من ذاكرة البشرية، وضمان التواصل التاريخي بين أجيالها. كما أنّ الكتابة المنهجية الموضوعية للتاريخ، إنّ تمكّنًا من تحقيقها، بإمكانها أن تكون أداة أساسية لتحقيق أهداف تربوية عملية من أهم ما تطمح إليه تأهيل الأجيال الصاعدة لمواصلة مسيرتها في التاريخ. ولاشك في أنّ قول الحق وتحرّيه من أكثر الأساليب فعالية في تربية الأجيال الصاعدة على الاستقامة في التفكير والنظر والتصرف مع الذات ومع الغير؛ إذ تُرسّخ فيهم التزام الحق في تحرّي الحقيقة. وبناءً على ما سبق، فليس المهم أن نكتب ولكن كيف ينبغي أن تتم عملية الكتابة حتّى تتحقّق المصلحة المشار إليها سابقًا.

سبقت الإشارة إلى أنّ كتابة التاريخ شهادة بالمعنى القرآني. كما أنّ المؤرّخ أو من يقوم مقامه شاهدٌ لما عايش من أحداث أو سمع عنها. وحضوره هذا، يُلزمه في الحقيقة بأداء الشهادة على وجهها ولا يكتفها، خاصّة إذا كان يترتب عن كتمانها نشأة أجيال مبتورة عن جذورها الثقافية أو عن الميراث الإنساني العام، من حيث أنّ هذا الميراث يمثل تراكم التجارب البشرية باختلاف مشارب وتنوع أبعادها، فيحدث الانقطاع بدل التواصل، والتناكر بدل التعارف، الذي هو شرط الامتداد التاريخي للأمة، وللشريعة بشكل عام.

كما أنّه قد يترتب عن كتمان الشهادة أن تتشكّل لدى تلك الأجيال صورة غير سليمة عن طبيعة مساهمة كلّ أمة في صناعة التاريخ البشري، وفي كل مجال من مجالات نشاطه على حدة. ولم يكن ليحدث هذا الانقطاع لولا الكتابة غير المنضبطة بقوانين العلم، والفاقة للموضوعية في الطرح والأمانة في النقل والنزاهة في التحليل. ولعلّ الكثير من كُتّاب التاريخ، وتاريخ التربية المنجزة بأقلام غربية كما فعل بول منرو (Paul Monroe) في كتابه "المرجع في تاريخ التربية" أو أقلام مستغربة كما فعل جرجي زيدان في كتابه "تاريخ التمدن الإسلامي" وأمثلة أخرى من هؤلاء وغيرهم، كُتّاب معروفون بعدم إنصافهم أو تحيزهم الأيديولوجي توضح هذه القضية.

وإذا كان الأمر كذلك، ونظراً لهذه الاعتبارات، تصبح الحقائق التاريخية — على من يحوزها- أمانة لا بد من أدائها على وجهها وإلاّ اعتُبر الشاهد ممّن كتم الشهادة وتسبّب في مفساد عظيمة تلحق الأجيال المستقبلية لبني البشر خاصة على مستوى التعارف بين الشعوب والثقافات الذي خُلِق البشر من أجل تحقيقه بناء على الأمر الرباني في القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾¹⁸.

ولعلّ ما يجعل كتابة التاريخ عملية منهجية تتوخّى تحقيق مصلحةٍ ما تفيد الأجيال القادمة نوع المعلومات التي نوصّلها إلى الأجيال والتي يغلب على ظنّنا أن يكون لها تأثير ما على تشكيل اتجاهاتها ومواقفها ونظرتها إلى التجربة موضوع الدراسة. وممّا لا شك فيه أنّ ذلك كلّ له أثرٌ على أداء الأجيال أثناء تعاطيها مع التجربة البشرية كلها في مجال من مجالات النشاط البشري في التاريخ، والتربية واحد منها.

إن من أهم الأهداف التي يسعى التأريخ للتربية إلى تحقيقها هو تمكين الأجيال القادمة من تشكيل مواقف إيجابية تجاه التجارب التربوية البشرية الناجحة والتعرّف على أحسن الطرق والأساليب لإثرائها واستثمارها في مشاريع التجديد والتجديد المفضي إلى الاستمرار الإيجابي في التاريخ. أما تلك التي لم يكن من حظّها النجاح في تحقيق أهدافها، فالأصل في التعامل معها هو الوقوف على أخطائها وتعثراتها ومواطن النقص فيها توقّياً لعيب التكرار المفضي إلى إهدار الجهود والأموال والأوقات فيما ليس فيه مصلحة متوقعة. ولذلك، فمن القضايا التي تواجهنا عند الاطلاع على محاولات التأريخ للفكر التربوي لدى الأمم والشعوب مسألتان أساسيتان نرى ضرورة الوقوف عندهما بشيء من التحليل وهما: **المقاربة والمعيار**.

أما **المقاربة** فنعني بها زاوية النظر لتحديد المراحل التاريخية الكبرى لتطور الفكر التربوي عبر التاريخ. ولقد سبق لنا أن تعرّضنا في دراسة أخرى¹⁹ بشيء من التحليل لأهمية المقاربة المنهجية عندما أكدنا أنّ المقاربة هي المنظور الكلّي أو الرؤية النسقية الشمولية التي يتبنّاها الباحث لتناول مشكلة بحثية ما، ويتعامل بها مع هذه المشكلة من أجل فهمها وتحليلها وعلاجها. كما أنّ المقاربة الأقرب إلى التناول السليم للمشكلات هي تلك المقاربة التي تمكّنا من تحديد تصوّرنا للمشكلة كما هي في الواقع، ليس كما نريد نحن أن نفهمها فنضفي عليها أفهامنا وتصوراتنا وتأويلاتنا؛ بل ومشاعرنا وأهواءنا أيضاً، لتوجيه الأفهام بالشكل الذي يخدم أغراضاً محدّدة مسبقاً²⁰.

¹⁸ سورة الحجرات، الآية: 14.

¹⁹ Omar Nakib, **Remarks on the Conceptualization of the Educational Problem in the Muslim World: The Case of Algeria**. Journal of Usuluddin, Academy of Islamic Studies, University of Malaya, Kuala Lumpur, Malaysia, Vol. 48 No. 2. 2020.

²⁰ أنظر فصل: **التربية كمسألة من الباب الثاني من: مدخل إلى علوم التربية: رؤية بديلة، الطبعة الأولى، شركة الأصالة للنشر، حي المندرين، المحمدية، الجزائر، 2018.**

وأما **المعيار** فهو الضابط الذي يتم الاعتماد عليه في بيان طبيعة مساهمة كل تجربة محلية في إثراء التجربة التربوية البشرية عبر التاريخ بشكل عام. فمسألة الكتابة عن تاريخ التربية أو تاريخ أي نشاط من الأنشطة البشرية عبر التاريخ لا يتصور عاقل أن تتم بشكل ارتجالي دون الاحتكام إلى إطار منهجي يضبط عملية الكتابة بدءاً بتحديد المراحل وترتيبها ومحتوى الحديث عن كل مرحلة. ولهذا، فالأصل هو الاستناد إلى جملة من الضوابط التي تجعل الكاتب يتخذ موقفاً واضحاً من كل ما يكتب لاعتبارات يراها ضرورة مراعاتها لخدمة هدف معين. وقد يكون هذا الهدف خادمة للحقيقة الموضوعية، كما قد يكون متعلقاً بأحكام مسبقة تخدم التزامات إيديولوجية أو سياسية لجهة ما من الجهات...

ومن الملاحظ أنّ الكتابات التي تعرّضت لمسألة التاريخ أو بالأحرى الكتابة عن تطور الفكر التربوي البشري اختلفت في تعاطيها مع هاتين المسألتين. غير أنّه في بعض الكتابات نلاحظ أنّ ثمة تحيز يغلب على أسلوب الكتابة؛ الأمر الذي يجعل الكاتب لا يعطي تجربة تربوية معينة حقّها من العرض والتفصيل، وبما يمكن القارئ من التعرف عليها بالشكل المطلوب. ويتعلّق الأمر في هذا المجال بالتجربة التربوية الإسلامية عبر التاريخ التي غالباً ما يتمّ الإجحاف في حقّها والتقليل من أهميتها من بعض الكتابات غير المنصفة أو التي لا يخدمها اطلاع القراء على الخدمات التي قدّمتها التربية الإسلامية للبشرية بشكل عام. ومثال ذلك، كتاب **"المرجع في تاريخ التربية"** لصاحبه الأمريكي بول منرو (Paul Monroe)، والذي نال شهرة كبيرة في أوساط الطلبة؛ إذ كان من مصادرها الأساسية في المرحلة الجامعية. وبالتأمل في محتوياته وطريقة تنظيم عرضه للتجارب التربوية المختلفة في التاريخ البشري، نجد أنّه يفتقر إلى خاصيتين مهمّتين في الكتابة العلمية وهما الموضوعية والتوازن عند عرض التجارب. فعلى الرغم من الإسهام التاريخي الكبير الذي قدّمته الحضارة الإسلامية للبشرية كلها، وفي المجال التربوي، مجال حديثنا، لم يخصّص الكاتب إلا بعض الصفحات التي تبدو قليلة جداً إذا ما قارناها بما كتب عن التجارب التربوية الأخرى اليونانية والغربية بشكل عام؛ إذ تبدو التجربة الإسلامية مقارنة مع غيرها مجرد جهد جزئيّ ذا أثر محلي محدود لا يتجاوز بعض المدن والمناطق في الأقاليم الإسلامية، اختفى أثرها بعد حين. هذا، ليقع هذا الكاتب في فخ التحيز المفضي إلى فقدان ثقة القارئ النابه المطلع على معايير الكتابة العلمية النزيهة للتاريخ.

إشكالية المفهوم عند تحديد مراحل تاريخ التربية

أثناء قراءة ما يُكتب عن مراحل تطور تاريخ الفكر التربوي البشري، يمكن للقارئ المنتبه أن يلاحظ أنّ عدداً من المفاهيم يتم استخدامها لعرض التجربة التربوية البشرية عبر التاريخ. غير أنّ هذا الاستخدام يتم في غالب الأحيان بشكل غير دقيق. أو بالأحرى غير سليم. وقد يجعلها هذا الاستخدام غير الدقيق عاجزة عن أداء وظيفتها الدلالية أو المفهومية بشكل سليم أو تكون سبباً في نشر نوع من الالتباس أو الغموض أو سوء الفهم لدى القراء، وبالتحديد الطلبة الذين يدرسون مقياس **"تاريخ التربية"** أو **"مدخل إلى علوم التربية"** في المدارس العليا للأستاذة أو معاهد وأقسام علوم التربية وعلم النفس على وجه الخصوص.

من هنا، فإنّ ممّا لا ينبغي التغافل عنه أنّ المصطلحات والمفاهيم، كما أشار إلى ذلك محمد محفوظ، وليدة البيئة المعرفية، وباختلاف البيئة تختلف المصطلحات ودلالاتها الذاتية والاجتماعية . ولذلك، فإنّ إخراج المصطلح أو المفهوم من إطاره الزمكاني²¹، يدخلهما كينية ودلالات في عالم التشويه والفهم المغلوط والتطبيق السيء²². ونتيجة لهذه العملية غير الدقيقة، والتي عادة ما يقوم بها الكتاب أثناء نقل المفاهيم أو ترجمتها يفقد المفهوم أصالته الدلالية ويختلط بكثير من الدواعي والأباطيل حتى يطلق على ما ليس فيه من المعاني والدلالات²³. ولعل من أهم هذه المفاهيم التي لفتت انتباهي وأنا أقرأ تاريخ التربية مصطلح **البداية** الذي سوف نستعرضه بشيء من التحليل في الأسطر الآتية. كما توجد مصطلحات أخرى نرى الحاجة قائمة للوقوف عندها وتحليلها لتتم صياغة المعاني والدلالات المختلفة التي يمكن أن تلحق بها حسب مقتضيات المرحلة التاريخية التي تستخدم فيها ليتّم فهمها بشكل صحيح.

البداية والتحضّر

من المفاهيم التي شاع استخدامها عند استعراض تاريخ التربية عبارة "البداية" (Primitive Life) إشارة إلى مرحلة من المراحل الكبرى لتاريخ التربية. ولعل السياق الذي تستخدم فيه هذه العبارة هو الدلالة على مرحلة من التاريخ مرّت بها البشرية، وهي الأيام الأولى من الوجود البشري على الأرض. لاشك في أنّ الإشارة بهذا المعنى إلى البعد الزمني صحيحة، وأنّ المقصود هو الأيام الأولى التي بدأت بها رحلة البشر على وجه الأرض. غير أنّ التساؤل الذي يعرض نفسه ونحن نتأمّل الموضوع يتعلّق بالدلالة الفكرية والأخلاقية والحضارية للمصطلح. ذلك لأنّ الدلالات التي غالباً ما تُعطى لهذا المفهوم تتجمّع في البساطة والسطحية والعفوية والتقليد، والخرافية في التفكير والاعتقاد، وهي من أهم ما يُنسب إليه. ولهذا، فمن الأسئلة التي ينبغي طرحها لتجلية الدلالات الحقيقية التي لا ينبغي أن تغيب عن فهم القارئ عموماً، والطالب الجامعي المبتدئ على وجه الخصوص، تجنّباً لأيّ التباس أو غموض في الفهم أو انحراف في التصوّر، ما يأتي:

كيف ينبغي أن نفهم مصطلح البداية؟

إنّ هذا السؤال يقودنا، من أجل الإجابة عنه، إلى سؤال آخر وهو: هل البداية مرحلة تاريخية أم أنّها وضعية بشرية لا علاقة لها بملاسات الزمان والمكان؟ وعلى هذا الأساس، يمكن الادّعاء أنّه بالنظر إلى الدلالات اللغوية الأصلية التي تحملها الكلمة لا يمكن التوقّف عند حدود المعنى "الزمني" للكلمة؛ بل لابد من تجاوز ذلك إلى المعاني والدلالات المعرفية والنفسية والاجتماعية للكلمة من أجل الإحاطة بأبعادها، ومن ثمّ التمكن من الإجابة عن التساؤل المطروح سابقاً. ولعل الرجوع إلى بعض القواميس والمعاجم اللغوية قد يهدينا إلى ذلك. فما جاء مثلاً في "قاموس المعاني" من أنّ "البداية تتعلّق بحياة البداءة، وما هو عائد إلى الطور الأول للنشوء من دون تقدم أو تطور فطري...، وأنّ أعمال الرجل فيها بدائية

²¹ يعني هنا الإطار الزماني والمكاني للمفهوم.

²² محفوظ محمد مجلة الكلمة، بيروت، لبنان، 1995، ص 11.

²³ نفس المرجع السابق.

أي، ساذجةً ، مُتَخَلِّفَةٌ. ويشير بلفظة السذاجة والتخلف إلى أنّ المسألة لا تتعلق ضرورةً بملايسات الزمان أي، المرحلة التاريخية، وإنما بملايسات أخرى، أشرنا إليها بطرح التساؤل التالي وهو: هل البدائية مرحلة زمنية تعيشها البشرية أو جماعة منها مرّةً واحدةً لا تتكرّر في تاريخها الطويل، أم أنها وضعية بشرية: فكرية أو نفسية أو اجتماعية يمكن أن تتكرّر في أي مرحلة تاريخية إذا توفّرت شروطها؟ وعلى هذا الأساس، يصبح المعنى المناسب للبدائية غير متعلق فقط بالزمن أو المرحلة التاريخية، وإنما بالأوضاع الفكرية والنفسية والأخلاقية والاجتماعية التي يمكن أن تعترى مجتمعًا ما من المجتمعات.

وحتى أكون واضحًا أكثر مع القارئ لهذا المقال، أحبّ أن أوكد أنّ الدافع الذي جعلني أطرح هذه المسألة للنقاش أنّه أثناء تدريسي لفصل "التجارب التربوية عبر التاريخ" من مقياس "مدخل إلى علوم التربية" لفت انتباهي تعارض بين ما توصف به المراحل الأولى للحياة البشرية على الأرض من كونها تتصف بالسذاجة والسطحية والعفوية والخرافية وما إلى ذلك من الصفات البدائية، وما نقرأه في القرآن الكريم من قصص الأنبياء، ومن كونهم أفضل البشر لأنهم موحي إليهم، وعلى رأسهم النبي آدم عليه الصلاة والسلام الذي علّمه الله تعالى الأسماء كلها والتي تعني عند علماء التفسير: العلم بأسماء وصفات كل شيء يحتاج إليه الإنسان في حياته...، وأنّ أتباع الأنبياء كانوا أفضل الناس خلقًا وأعلى مرتبة في التفكير والتصرّف وتنظيم شؤون حياتهم كما الاستعداد لأخراهم... فكيف توصف هذه المراحل التاريخية الذهبية بالبدائية خاصة إذا عمّمنا عليها صفات السذاجة والسطحية والتخلف، وعلى وجه الخصوص صفة الخرافية التي تعني تبني التفسير الخرافي لطبيعة الحياة والظواهر الكونية وأسبابها وكيفيات التعامل معها. إنّ مجرد تساؤل قد يدفع البعض إلى البحث عن جواب عنه. وقد يكون هذا الجواب مفيدًا في توضيح هذا التعارض.

ولهذا، فالتساؤل الذي رأيت أنّه من الأجدر طرحه ومحاولة الإجابة عنه هو: ما موقع الأنبياء عليهم الصلاة والسلام في هذا الموضوع؟ وبشكل خاص آدم عليه السلام باعتباره أب البشرية كلها بنص القرآن الكريم؟ أليس كلّ أمة قد أرسل الله تعالى إليها رسولاً منه ليعلمهم ويرشدهم إلى ما به تصلح حياتهم وتترقى، بناء على التقرير الإلهي: (وإن من أمة إلا خلا فيها نذير)²⁴؛ إذ ليس هناك أمة لم يرسل الله تعالى إليها رسولاً يتلوا عليهم آيات الله ويزكّيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة.

وعلى هذا الأساس، طرحنا تساؤلات أخرى لها علاقة بمسألة المفاهيم والمصطلحات لا اعتقادي أنّ العلم وحتى يكون علمًا صحيحًا لا بد أن يتم بناؤه بشكل صحيح. ولقد قال أبو إسحاق الشاطبي في "الموافقات في أصول الشريعة"، وهو يبيّن أهمية هذه المسألة في تعلم العلم وبطرقه الصحيحة فيقول: "وإذا ثبت أنه لا بد من أخذ العلم عن أهله فلذلك طريقان: أما الطريق الأول فهو المشافهة وهي أنفع الطريقين وأسلمهما.

²⁴ سورة فاطر، الآية: 24.

وأما الطريق الثاني فهو مطالعة كتب المصنّفين ومدوّني الدواوين، وهو أيضا نافع في بابهِ بشرطين:

أما الشرط الأول فهو أن يحصل له من فهم مقاصد ذلك العلم المطلوب ومعرفة اصطلاحات أهله ما يتم له به النظر في الكتب، وذلك يحصل بالطريق الأول من مشافهة العلماء أو مما هو راجع إليه وهو معنى قول من قال: كان العلم في صدور الرجال ثم انتقل إلى الكتب ومفاتيحه بأيدي الرجال والكتب وحدها لا تفيد الطالب منها شيئا دون فتح العلماء وهو مشاهد معتاد.

أما الشرط الثاني، فهو أن يتحرّى كتب المتقدمين من أهل العلم المراد فإنهم أقعد به من غيرهم من المتأخرين²⁵.

وفي سياق هذه الملاحظة المتعلقة بالمفاهيم والمصطلحات، بدا لي أن أذكر بعض النماذج منها لعل الزملاء الباحثين من الأساتذة؛ بل والطلبة أيضا، يسهمون في تحليلها وإثرائها لجعلها أكثر اتساقا مع مقتضيات السياق الذي ندرّس فيه هذا المقياس. ومن بين هذه المفاهيم والمصطلحات ما يأتي، وقد وضعتها على شكل تساؤلات وهي:

- ⊙ هل فكرة التقدّم والتخلف مرتبطة بالزمن؛ أي: هل كلما تقدمنا في الزمن تطوّرنا في كل شيء.
- ⊙ باعتبار أننا ندرس ما يسمّى تطور الفكر التربوي، فهل كل تغير حدث في الفكر التربوي البشري هو بالضرورة تطور أي: تغير إيجابي مفيد أم أنّ هناك ما هو سلبي أيضا أم أنّه يحتمل الأمرين معاً؟
- ⊙ ومن ثم، ماذا نقصد بالتطور ذاته؟
- ⊙ هل كل شيء في الحياة البشرية متطور أم ثابت؟
- ⊙ ما هي المجالات التي يمسّها التطور وما هي تلك التي لا يمسّها؟
- ⊙ ما علاقة التطور بالتسامي والسقوط في الحياة البشرية؟

هذه الأسئلة ليست أقل من ملاحظات للقارئ ليتعلّم كيفية القراءة الواعية للتجارب التربوية عبر التاريخ.

إشكالية النموذج الأمثل لتحديد المراحل التاريخية الكبرى للفكر التربوي؟

الحديث عن المراحل التاريخية الكبرى لتطور الفكر التربوي هو في الحقيقة حديث عن تطور جانب مهمّ من الفكر البشري. إنه يتعلّق برؤيتنا لمنهج إعداد الإنسان للحياة ولتحقيق الهدف من الحياة. وإذا سلّمنا بأنّ الكتابة التاريخية ليست كتابة علمية مجردة؛ وإنما هي تعبير عن رؤية محددة لمسيرة الإنسان في الحياة في تفاعله مع الزمان والمكان، تصبح

²⁵ أبو إسحاق الشاطبي، الموافقات في أصول الشريعة، المجلد الأول، مقدمات العلم، طبعة دار الكتب العلمية، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية 1982.

المسألة بهذا الاعتبار مسألة ثقافية بامتياز أيضاً. أعني بذلك: إنَّ منهج التفاعل مع الزمان والمكان إنما تحدده الرؤية الفكرية التي تنتبها عن الحياة والأحياء والتي هي من صميم المنظومة الثقافية. ذلك لأنَّ من أهم ما تنطوي عليه المنظومة الثقافية لأي مجتمع من المجتمعات أو أي أمة من الأمم نظرية الحياة. وأنَّ نظرية الحياة هذه إنما هي حصيلة الإجابة عن مجموعة من الأسئلة سمّيناها "أسئلة الفطرة" أو "الأسئلة الكونية" (Universal Questions). هذه الأسئلة هي تلك التي تسعى كل أمة إلى الإجابة عنها لتضفي على وجودها دلالة تاريخية تميّزها عن غيرها من الأمم. وهكذا، فإنَّ نظرة المجتمع إلى طبيعة الحياة، والهدف من الحياة، والمنهج الذي يتحقق به هذا الهدف هي التي تطبع تفسيرها لمسيرة الإنسان عبر التاريخ؛ بل وتطبع نظرتها إلى إنجازات الإنسان فيه.

ولعلَّ التأمل في الطريقة التي يُكتَب بها عن التجارب التاريخية المختلفة، وتحديدًا طبيعة إسهامات كلِّ أمة من الأمم فيها تجعل مسألة إعادة النظر في كتابة التاريخ عموماً، وتاريخ التربية بشكل خاص ضرورة ملحة. ذلك لأنَّ التاريخ كما نقرأه في كتب المؤرخين إنما يقدّم في الحقيقة من زوايا متعددة، قد تقترب وقد تبتعد عن بعضها البعض. وإنَّ هذه الزوايا إنما تتباين بسبب رؤية للإنسان للحياة وللهدف من الحياة وللمنهج الذي يتحقق به هذا الهدف. وفي بعض الأحيان نجد أنَّ الذي يتحكّم في منهج الباحث أغراض أخرى غير الأغراض العلمية المحضة التي تبتغي الحق والحقيقة؛ وإنما تدخل في فلك الصراع الحضاري الذي يهدف إلى تغليب نموذج على آخر من خلال الاستهانة به أو التقليل من شأنه أو تشويه صورته أو تغييبه إن لزم الأمر ذلك؛ وقد يصل الأمر إلى حدِّ التعامل معه بمنطق القوة لا بقوة المنطق، كما هو ديدن قوى الاستكبار العالمي، دول المركز، في أسلوب تعاملها مع دول الأطراف، المستضعفة أو المناهضة حديثاً.

وفي هذا المقام، وعلى الرغم من أهميتها وقوتها من الناحية التقنية، فإنَّ عدداً من المراجع الحديثة المتأثرة بالنظرة الأحادية للتاريخ، وللتجارب التربوية بشكل خاص، تفتقر من الناحية المنهجية والأخلاقية إلى الأمانة العلمية المطلوبة في النقل والرواية؛ بل نجدها ملوّنة بلون ما لتحقيق أغراض معينة تخدم جهة ما... تجعلنا نعتقد أنَّها لا تتحرّى الحقيقة، ناهيك عن العدل والإنصاف في إعطاء كل ذي حق حقه... بل تجد بعض من يكتب يتجاوز عدم تحري الحقيقة إلى التشويه المتعمّد لبعض الحقائق التاريخية من أجل تنفير بعض القراء المعيّنين من التجارب التاريخية الناجحة، وأخص بالذكر في هذا السياق ما ذكرته آنفاً، وهي التجربة التاريخية الإسلامية وإسهاماتها المنقطعة النظير في تاريخ البشرية كله، وفي كل مجالات العلم والمعرفة، وتحديدًا في مجال التربية والتعليم. هذا، على الرغم من أنَّ هذه الكتابات غير النزيهة تنزّي بالزّي العلمي تمويهاً، وزيادةً في التهميش وإبعاد القارئ عن الحقيقة التاريخية الناصعة. فإذا كانت هذه الكتابات غير النزيهة قد ساهمت لصد البشرية عن الاستفادة من التجربة التاريخية الإسلامية، فإنَّها في هذا العصر قد ثبتت على نفس المبدأ؛ وإن كانت أدخلت تعديلات كثيرة على الأسلوب. ولعلَّ الهدف الأصلي من هذا الأسلوب في الكتابة التاريخية إنما هو الحيلولة بين الأجيال الجديدة في بلاد العرب والمسلمين، وبين تعرّفها على أمجادها وإسهامات أجدادها في بناء الحضارة البشرية؛ وأنَّ هذا البناء إنما يمثل

في الحقيقة تراكم إسهامات كل التجارب البشرية دون استثناء زلا تميز، ولا يعود الفضل فيها إلى تجربة واحدة بعينها على الرغم من أن حجم الإسهام يتفاوت من حضارة إلى أخرى ومن أمة إلى أخرى.

ونؤكد مرة أخرى أن هذا الأمر يجعل إعادة النظر فيما يكتبه كثير من مؤرخي التربية أمراً ملحاً ذلك لأن الكتابات الحديثة تتطوي على عيوب كثيرة؛ إذ أن مراجعة ما يدرسه الطلبة في المعاهد والجامعات ليس إلا ترديدا لما هو مكتوب عن التجارب التاريخية الغربية وبأقلام غربية أو مستغربة، تتبنى المقاربة الغربية لتفسير التاريخ ومراحل التاريخ وإنجازات الأمم والشعوب في التاريخ... وللتأكد من ذلك يكفي أن نلقي نظرة على مناهج ومقررات المدراس الابتدائية والإعدادية والثانوية والجامعية بل وحتى في أقسام تخصص التاريخ الإسلامي ذاته...²⁶. ومن أهم العيوب التي وقعت فيها كثير من كتابات الغربيين التركيز على التاريخ السياسي للحضارة الإسلامية على حساب بقية مجالات الحياة الإسلامية الأخرى: العقديّة، والفكرية، والعلمية، والتربوية، والأخلاقية، والاجتماعية، والحضارية وغيرها. ولعل هذا الذي وقع فيه صاحب كتاب "المرجع في تاريخ التربية" بول منرو (Paul Monroe) الذي أشرنا إليه سابقاً، عندما لم يعط للتجربة التربوية الإسلامية الحجم الذي كان ينبغي عليه أن يظهرها به؛ فغدت للقارئ كتجربة بسيطة لا تستأهل أي التفاتة جادة من طرف القارئ لعله يستلهمها في بناء مشاريعه التربوية المستقبلية. ولعل كون التاريخ السياسي للمسلمين أسوأ ما في تاريخهم هو الذي جعل كثيراً من المؤرخين الذين كتبوا عن تاريخ التجربة الحضارية الإسلامية يركّز عليه أكثر من غيره خدمة لأغراض معينة. وهل كون التاريخ السياسي للمسلمين نقطة سوداء يبرّر للكاتب المؤرخ أن يسوّد كل الصفحة البيضاء؟ هذه قسمة ضيزى، لا يرضاها عقل منصف.

فكتابة التاريخ بهذه الطريقة المختزلة، وتاريخ التجربة التربوية بشكل خاص، يصبح من الناحية العلمية تاريخاً مزوراً لأنه يعطي لهذه التجربة التاريخية العظيمة حجماً أصغر بكثير من حجمها الحقيقي، ويضع قزماً ضئيلاً مكان العملاق العظيم، فيكون بذلك قد لبس الأمر على أجيال متعاقبة، وحال بينها وبين التعرف على تجربة عظيمة تركت أثراً عظيماً في مسار ومصير التاريخ البشري كله. ولعل من أقوى الأمثلة على هذه مسألة التزوير والتلبيس مشروع دنلوب (Dunlop) في مصر والشخص الذي كلّفه اللورد كرومر المعتمد البريطاني في مصر ليتولى وضع منهاج تعليمي للمدراس المصرية. فقد تولى وظيفة مستشار وزارة المعارف في مصر، فوضع منهاج التعليمية المدمرة. وكان من أخطر ما اشتملت عليه مناهج التاريخ التركيز على التاريخ السياسي للمسلمين، وحصّره في النزاعات السياسية المعروفة في التاريخ الإسلامي، وأن كل حاكم مسلم إنما كان يسعى إلى توسيع رقعة حكمه على حساب الآخر، وما صاحب ذلك من مؤامرات القتل والاغتيال ودس السم والفتك بالأعداء السياسيين، حتى غدا التاريخ الإسلامي كله في مخيلة الدارسين من الباب من أجل بناء صورة ذهنية سلبية عن التجربة التاريخية الإسلامية لدى الأجيال الصاعدة.

²⁶ أنظر مثلاً: عبد العظيم الديب، المنهج في كتابات الغربيين عن التاريخ الإسلامي، سلسلة كتاب الأمة، رقم 27، دولة قطر، 1411 للهجرة.

وإذا تمّ الجزء الأول من البرمجة الذهنية بهذا التزوير والتلبيس، فتحت في المقرّر الدراسي لعقول المتعلمين "الصفحة المشرقة" من تاريخ أوروبا الحافلة بالنشاط الحضاري والتقدّم العلمي المادي الدفاع عن حقوق الإنسان بل والحيوان كذلك، فيحدث جرّاء ذلك إحياء ان مسمومان مقصودان. أما الإحياء الأول فهو إيهام المتعلم أنّ التاريخ الإسلامي "الزاهر" لم يدم إلا فترة قصيرة تبدأ بعصر النبوة وتنتهي بانتهاء عصر الخلافة الراشدة. وأما ما جاء بعده فهو انحراف وشدوذ. وليس ذلك إلا من أجل بناء صورة ذهنية سلبية عن التجربة التاريخية الإسلامية لدى الأجيال الصاعدة. وأما الإحياء الثاني فهو ترسيخ فكرة تفوق الرجل الغربي من خلال إبراز الإنجازات "الحضارية" العظيمة التي لم تصل إليها أي تجربة تاريخية سابقة، وأنّ التاريخ الذي يستحق الحفاوة والإعجاب إنما هو تاريخ أوروبا... فيتم بذلك صرف المتعلمين عن حضارتهم. والحق أنّ المؤرّخ، في هذا المقام، مطالب بأن يتحرّى الحق والحقيقة، ويبدل جهده من أجل الوصول إليهما دون مداراة على أحد ولا محاباة ولا ظلم.²⁷

ويتفرّع عن مسألة النظر في منهج وأخلاق الكتابة التاريخية مسألة أخرى تتعلّق بالمراحل التاريخية التي يجب الوقوف عندها باعتبارها معالم أساسية لتحديد التحولات التاريخية الكبرى للوجود البشري على الأرض. ولو تأملنا ما يكتب حول المراحل التاريخية الكبرى لتطور الفكر التربوي البشري، لوجدنا طرقاً عدة متّبعة في هذا المجال. تخضع هذه الطريقة أو تلك للمقاربة التي ينبّأها الكاتب في كتابته. وقد تتخذ هذه المقاربة بُعداً زمنياً محضاً يلتزم فيها الكاتب بالتسلسل الزمني للتجربة البشرية حسب اطلاعه هو. كما يمكن أن تتخذ المقاربة أيضاً بُعداً أيديولوجياً يرمي الكاتب من خلاله إلى إبراز بعض الحقب التاريخية على حساب حقبة أخرى يريد من وراء ذلك توجيه القارئ نحو تبنيّ قناعات معيّنة متعلّقة بتجربة بشرية ما بدعوى أنّها الأفضل أو الأكمل. والحق أنّ الأصل في الكتابة التاريخية التمييز بين أمرين مهمّين هما: العرض والتحليل.

أما العرض فيكتفي فيه الباحث بما سمّيناه سابقاً بأداء الشهادة على وجهها والتي يُشترط فيها مجموعة من المعايير العلمية والأخلاقية. وعلى رأسها هذه المعايير الأمانة والصحة؛ إذ لا يصحّ في حق الكاتب أن يغيّر الحقيقة التاريخية أو يشوّها أو يخفي جانباً منها ولو كانت ملكاً للمخالف أو الخصم. فالواجب الأخلاقي يحتمّ عليه عرضها كما هي، والقارئ هو الحكم على ما يقرأ.

وأما التحليل فهو خطوة أخرى يتدخّل فيها المنهج. أعني بذلك المقاربة التي يتبنّاها الكاتب في تفسير الحقائق التاريخية ونقدها واستثمارها. ولعلّ من أكثر الحقائق التاريخية التي نالت حظاً كبيراً من التشويه والإخفاء، كما أشرنا، التجربة التاريخية الإسلامية، وفي مجالنا هذا، الفكر التربوي الإسلامي من طرف كتّابٍ يفتقرون إلى الحس الموضوعي في الكتابة التاريخية. ولقد أوردنا بعض الأمثلة سابقاً. وعلى هذا الأساس، جدير بالطلبة الباحثين

²⁷ محمد قطب، كيف نكتب التاريخ، طبعة دار الشروق، بيروت، لبنان.

أن يوطّنوا أنفسهم على خُلُق الأمانة أثناء نقل الوقائع وعرضها باعتبارهما شرطاً لازماً للباحث المنصف الذي يتحرّى الحقّ والحقيقة. فالحق لا ينصر إلا بالحق لأنّ الباطل زاهق ولو بعد حين... إذ لا يلبث أن تنكشف عورته أمام نصاعة الحق.

النماذج التربوية المعاصرة الناجحة

الأطلاع على مختلف التجارب التربوية العالمية المعاصرة ضرورة منهجية. ونخص بالذكر التجارب الناجحة منها لقراءتها من أجل اختيار بعض منها للاستدلال بها على أنّ الانتقال من وضعية التخلف التربوي إلى وضعية التقدّم مسألة ممكنة لأي تجربة تربوية بشرية التزمت بالقوانين اللازمة للفعل التربوي الناجح، تنظيراً وتنفيذاً وتقويماً وتطويراً. ونعني بذلك بشكل خاص، بلاد العرب والمسلمين. فقد حقّقت هذا النجاح أممٌ كُنّا في يوم من الأيام، ليست بالبعيدة عنّا، نُعدّها من الأمم المتخلفة التي تعجز عن مجرّد توفير خبز وحليب أولادها كلّ صباح. فإذا بنا نجدها قد أصبحت، على حين غفلة منّا، دولة رائدة تملك نموذجاً تربوياً عالمياً بعد أن سجّل حضوره الناجح محلياً بجدارة واقتدار. ولقد جعلها هذا النجاح تنصّد قوائم التصنيف العالمي للمنظومات التربوية الأكثر مردودية على مستوى الأداء في المواد التعليمية الأساسية. ولعلّه من الأهمية بمكان الإشارة إلى أنّ الذي دفعنا إلى استعراض بعض من هذه النماذج التربوية الناجحة هو محاولة الوقوف على أسرار نجاحها في إحداث هذه النقلة التربوية النوعية على الرغم من الفارق الواضح بيننا، نحن في بلاد العرب والمسلمين عمومًا، وبينها في مجال ما يسمّيه مالك بن نبي "الإمكان الحضاري" (Civilizational Power). وقد تبين من خلال قراءة أسرار هذه التجارب التربوية الناجحة أنّ عملية الانتقال هذه، لا تتطلب، بالدرجة الأولى، ثروات هائلة ولا أموالاً طائلة، بقدر ما تتطلب رؤية استراتيجية واضحة للموجود وللمنشود ولل مفقود، لا يشوبها غموض، وبحسّ وطني مرهف لا تزعه الإغراءات أو المؤامرات، وإيمان بالإمكان عميق لا يعرف التوقّف عن السعي لتحقيق المطلوب، "فمن أيقن بالمطلوب هان عليه الطلب"²⁸، وثقة بالذات وما تزخر به من طاقات وإمكانات أكثر من الثقة بما يأتينا من الآخر، مهما كانت جهته أو وجهته.

فالحضارة تقوم على ركنين أساسيين هما الركن الذي يتضمّن الشروط المعنوية، في صورة إرادة حضارية (Will) تحرّك المجتمع نحو تحديد مهامه الاجتماعية والاضطلاع بها؛ والركن الذي يتضمّن الشروط المادية في صورة إمكان حضاري (Power) يضع تحت تصرّف المجتمع الوسائل الضرورية للقيام بمهامه أي بالوظيفة الحضارية"²⁹.

أما الإمكان فهو كل ما وضعته الإرادة الإلهية بين يدي الإنسان من إمكانات منتشرة على مدى الأنفس والآفاق من ثروات وأموال وكنوز فكرية تتعلق بمختلف القدرات والمواهب والاستعدادات التي رُكّبت بها الطبيعة البشرية، ومختلف ما تزخر به الطبيعة من ثروات مختلفة وُضعت بين يدي الإنسان.

²⁸ شمس الدين بن القيم الجوزية، الفوائد .
²⁹ مالك بن نبي، المسلم في عالم اقتصاد، طبعة دار الفكر، دمشق، سوريا، ص: 61.

وأما الإرادة فهي القوة الدافعة التي تحرّك السلوك وتوجّهه نحو الهدف. إنها الرؤية الواضحة الصحيحة للذات وما تنطوي عليه من مؤهلات فطرية ومكتسبة، وللحياة وللهدف من الحياة، وللمنهج الذي يحقق الهدف من الحياة.

ولهذا، "فالفقر ليس مشكلة مالية ولكنّها مشكلة نفسية فنية تتعلق بتوجيه رأس المال"³⁰. باعتبار أنّ الطابع النفسي في هذا المقام إنما يتعلّق بتربية الإرادة والجهد والفعالية. وتوقّفنا الحضاري لا يرجع في حقيقته إلى افتقارنا للثروات الطبيعية والمالية، فأراضي العالم الإسلامي من أغنى البلاد على وجه الأرض؛ وإنما تكمن المشكلة في أساسها في الوضعية النفسية والأخلاقية التي انتابت شخصية الإنسان المسلم بفعل تراكمات تربوية امتدت على مدى قرون متطاولة من الانحطاط والتوقّف الحضاري تواطأت على إنتاج ما يُعرّف بالإنسان المسلم المتخلف.

وكنموذج حي من بلاد العرب والمسلمين نجد تجربة ماليزيا التي انطلقت بإمكانيات محدودة غير أنّها ذاتية، وأراني اعتبرها نموذجاً ناجحاً في التعامل الإيجابي مع العلاقة الجدلية بين الإمكان الحضاري والإرادة الحضارية. فبمقارنتها مع كثير من بلاد العرب تعتبر ماليزيا فقيرة جداً من حيث الثروات الطبيعية اللهم إلا أشجار المطاط وبعض حقول زيت النخيل. هذا ما كانت تتوقّر عليه في بداية انطلاقها لمّا تسلّم الدكتور محاذير محمد (-1925 Mohammad Mahathir) الحكم في بداية الثمانينيات من القرن الماضي. غير أنّ عبقريته الخارقة في التفكير الاستراتيجي ساقته إلى الاهتداء إلى أحسن الطرق والأساليب للخروج من هذه الوضعية بفضل سياسة راشدة اعتمدت الاستثمار في الإنسان المبدأ الأساسي لخطته التنموية الشاملة. فمن أعجب ما رأيت أنّه استطاع أن يُحدث تحوّلاً جذرياً في نظرة الإنسان الملائو المسلم إلى نفسه وإلى الواقع من حوله، وإلى الآخر بشكل عام؛ بحيث نقله من وضعية الإنسان الراكد، الضعيف، المتبطل، المسلوب الإرادة، الفاقد للثقة في النفس، المهمل، الضائع بين غياهب أدغال المخدرات والفساد، إلى وضعية الإنسان المعتر بوطنيته، المدافع إلى درجة التعصّب عن بلده، المتحمّس لدينه، والمؤمن ليس فقط بإمكانية التغيير إلى الأحسن بل بمنافسة القوى الاقتصادية العالمية مثل اليابان إلى درجة "الغرور". ونتيجة لذلك فأينما حلّت لا تكاد تجد مكاناً يخلو من إحدى الملتصقتين "الماليزي يمكن أن يحقق ما يريد" غالباً ما تكتب باللغة الماليزية (Malaysia Boleh) والذي عادة ما يترجم إلى اللغة الإنجليزية بعبارة (Malaysian Can Do) أو شعار "أعتز بكوني ماليزي" (Proud To Be Malaysian) أو شعار: "الماليزي ينظر إلى أعلى" (Malaysian Looks High). ولا يخفى ما لهذه الشعارات من أثر على الهمة والإرادة والإيمان بالذات والثقة بالنفس والطموح غير المحدود والتفاؤل بإمكانية تحويل المستحيل إلى ممكن. هذا هو التحوّل الذي أحدثه هذا القائد الاستراتيجي الملهم فجعل بذلك الإنسان الماليزي مفخرة من مفاخر المسلمين تُفتّح له الأبواب في أي بلد حلّ به. وأحسبني لا أبالغ إذا ذكرت أنّه بالنسبة للطالب الماليزي ليس شيئاً أسهل عليه في ماليزيا من الحصول على منحة للدراسة في الخارج وإتمام الدراسات العليا في كل

³⁰ مالك بن نبي، وجهة العالم الإسلامي، مرجع سابق، ص: 91.

تخصّصات العلم والمعرفة. فعلى سبيل المثال لا الحصر، عشرات الآلاف من الطلاب الماليزيين يواصلون الدراسات الجامعية في قسم التدرّج وما بعد التدرّج في البلاد العربية فقط. أمّا في بلاد الغرب وخاصة بريطانيا وأمريكا واليابان وأستراليا ونيوزلندا، فالعدد لا يمكن أن يحصى. والمهم في الأمر كلّ أنّ كل هذه الأعداد الهائلة على حساب الدولة أو الجمعيات الخيرية الأهلية التي توفّر لهم كل شروط العيش الكريم في الغرب من أجل تحقيق الهدف، وإذا ما أتمّوا الدراسة وتوجّوها بالحصول على الشهادات، ولّوا إلى وطنهم مُسرّعين ليجدوا كلاً من الوظيفة المناسبة والسكن اللائق والتشجيع الكافي الذي يمكّن كلّ واحدٍ منهم من تبوؤ موقعه في شبكة العلاقات الاجتماعية ومن خلال ممارسة دوره الاجتماعي المنسجم مع المؤهلات الفطرية والمكتسبة التي يتمتع بها.

وهكذا فقد وضع الدكتور محمد محاضير الشعب كلّ في سكة لا يمكنه الخروج عنها، وقد جعل له وجهة سمّاها آفاق 2020 (Vision 2020) حدّد لها هدفاً تمثل في ضرورة الوصول بعد أربعين سنة إلى مستوى منافسة اليابان كنموذج وكتحدّي؛ كنموذج يُقتدّى به أولاً، وهذا بناء على الشعار الذي تبناه هذا القائد "سياسة اتّجه إلى الشرق" (Look East) كمبادرة لتركيز التعاون والتبادل مع آسيا بدل التركيز على الغرب، وكتحدّي ينبغي تجاوزه. فإذا بنا بعد خمسة عشر سنة فقط من انطلاق المشروع أصبحت ماليزيا كما نقرأ عنها هذه الأيام في الإعلام. وهكذا أصبحت ماليزيا نموذجاً للمسلمين والعرب يحتذى وبه يُقتدّى في تجاوز مشكلة الإمكان من خلال التركيز على حل مشكلة الإرادة الحضارية باعتبارها هي الأصل. وقد أصبحت الآن، وبفضل هذه السياسة التربوية الراشدة، من دول العالم الثاني وهي مرشحة لتصبح من دول المتقدمة إن استمرت في هذا التألّق الحضاري المتميّز.

ولعلّه من المفيد أن نوّكد أنّ الإشارة إلى التجربة التربوية في ماليزيا والنجاح الذي حقّقته في إحداث النقلة التربوية النوعية في نقل الإنسان الماليزي من وضعية الإنسان المتخلف إلى وضعية الإنسان المتحضّر، وبالشكل الذي يمكن أن نلاحظه وفي فترة زمنية قياسية، لا يعني شير إلى أنّ الحكمة تقتضي الإشارة إلى بعض من هذه النماذج التي نرى أنّها تمثّل بالفعل النموذج التربوية الناجح وإنها لتستأهل الدراسة والتحليل قصد استثمارها في بناء نماذج تربوية ناجحة في أماكن أخرى من العالم مثل فنلندا وإستونيا ودول الشمال الأوروبي، والهند وسنغافورة واليابان كوريا الجنوبية وتشانغ هاي وهونغ كونغ وتايوان في آسيا قطر في بلاد العرب وغيرها.

ملاحظات ختامية

تناولنا في هذا المقال التجربة التربوية عبر التاريخ بهدف الإشارة إلى جملة من الملاحظات المنهجية المتعلقة بمقاربة التناول. شرعنا في ذلك ببيان أهمية المقاربة التاريخية لفكرة التربية ثم ناقشنا الإطار المعياري الذي نتصوّر ضرورة الالتزام به كلما أردنا أن نتناول فكرة التربية في إطارها التاريخي كخبرة بشرية يمكن استثمارها في صياغة تصوّر جديد للفعل التربوي المستقبلي للمجتمع. ولبسط هذه المقاربة وتوضيح معالمها تعرّضنا بشيء من التفصيل لمجموعة من القضايا التي تواجهنا عند النظر في تاريخ التربية. تصوّرنا هذه

القضايا بمثابة الإطار المعياري الذي يحتاج إليه كل باحث يبغى تناول فكرة التربية باعتبارها ظاهرة تاريخية تعبر عن تراكم التجربة البشرية في مجال التربية. وخلصنا إلى أنّ الباحث المتخصص في مجال التجارب التربوية عبر التاريخ لا يمكنه الاستغناء عن هذا الإطار المعياري الذي يمكنه من تسديد النظر وضبط منهج التناول بالشكل الذي يهدينا إلى حسن استثمار هذه التجارب في صياغة تصورنا لمستقبل التربية في بلاد العرب والمسلمين بشكل عام، وفي بلادنا الجزائر بشكل خاص.

قائمة المراجع

1. هذه العبارة استخدمها محمد قطب (1919 - 2014) في "منهج التربية الإسلامية" الجزء الثاني، فصل: خصائص المربي الناجح.
2. عمر نقيب، مقومات مشروع بناء إنسان الحضارة في فكر مالك بن نبي التربوي، الطبعة الجزائرية الثانية، شركة الأصالة للنشر، المحمدية، الجزائر، 2017.
3. للاطلاع على هذه التجربة بمزيد من التفصيل ارجع إلى مالك بن نبي، الفكرة الأفروآسيوية، دار الفكر، دمشق، سوريا.
4. مالك بن نبي، الظاهرة القرآنية، طبعة دار الفكر، دمشق، سوريا، 2017، ص: 78.
5. نصر محمد عارف، الحضارة، الثقافة، المدنية: دراسة لسيرة المصطلح ودلالة المفهوم، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، فرجينيا، أمريكا، 1995، ص: 65.
6. هذا الحكم مبني على أساس التصنيف الذي ينشر دورياً حول اختبار الـ (Program for International Student Assessment).
7. لتفصيل هذه الفكرة، أنظر: عمر نقيب، مقومات مشروع بناء إنسان الحضارة، الطبعة الجزائرية الثانية، دار الأصالة للنشر، حي المندرين، المحمدية، الجزائر، 2017.
8. عمر نقيب، مدخل إلى علوم التربية: رؤية بديلة، الطبعة الأولى، شركة الأصالة للنشر، حي المندرين، المحمدية، الجزائر، 2018.
9. عمر نقيب، مدخل إلى علوم التربية: رؤية بديلة، الطبعة الأولى، شركة الأصالة للنشر، حي المندرين، المحمدية، الجزائر، 2018.
10. مالك بن نبي، ميلاد مجتمع، طبعة دار الفكر، دمشق، سوريا، 1986، ص: 102.