

٤ - إشكالية التحيز في التعليم

د. سعيد إسماعيل علي

كان للتصور الغربي للإنسان والنظام المعرفي المتسق معه تداعيات خطيرة على المجتمع والفرد. أدت إلى سيادة الآلية حياة الإنسان الغربي وشعوره بالغربة وعدم الانتماء في مجتمع مادي يفتقد الجانب الروحي. وقد عبر عن هذه الظواهر عدد من الكتاب الغربيين من أمثال جبريل مارسيل وكولن ولسون حيث يعبر الأخير في كتابيه الشهيرين (اللامتيمي) و(سقوط الحضارة) عن «اللانتماء» فهي عملية انشقاق صريح عن حضارة ليس بإمكانها أن تحتوي الإنسان وتمنحه توحّده وانسجامه ومجالاته التعبيرية، وهو من جهة أخرى محاولة للضرب في التّيه بحثًا عن الحياة (المتحضرة) التي يمكن أن تتحقق فيها هذه الأهداف بطريقة متوازنة وسليمة، بعبارة أخرى أن اللامتيمي ينشق عن حضارته ليقوم بما يمكن تسميته رحلة تغرّب بحثًا عن الدين ذاته، فيه وحده يمكن أن تستعيد الحضارة المعاصرة صحتها وحيويتها وبه وحده يمكن أن يستعيد الإنسان المعاصر توحده وأمنه الذاتي وإبداعه^(١).

وعلى الرغم من أن ثمار العلوم الطبيعية كان لها فضل لا ينكر على البشر إلا أن العلم نفسه كان سببًا في اغتراب الإنسان عن الطبيعة بما أنجزه من مخترعات بسبب طبيعة المنهج العلمي في حد ذاته، فلم يعد

(١) عماد الدين خليل: نهافت العلمانية، بيروت: مؤسسة الرسالة ١٩٨٣، ص

الناس مرتبطين بالأرض والهواء والبرّ والجبال كما كان أسلافهم في الماضي، وإنما تحللت علاقاتهم مع الطبيعة وصارت علاقات استغلال ونفعية^(٢) وأدت إلى ما نشاهده اليوم من نهب واغتصاب وتدمير للطبيعة مما أدى إلى اختلال توازنها وتهديدها بالقضاء على الإنسان والحياة^(٣).

أولاً: الأثر التربوي المعرفي الغربي

وفي إطار النظام المعرفي الغربي نشأ العلم التربوي في المجتمعات الغربية متأثراً بالافتراضات السائدة في مجال العلم الطبيعي، وعلى سبيل المثال فإن تاريخ ميدان المناهج يُعد سلسلة من محاولات إقامة كعلم وضعي. فلقد سعى حثيثاً إلى الأخذ بعقلانية العلوم الطبيعية التي تستند إلى الموضوعية أو جمع البيانات الدقيقة أو إمكانية تكرار الملاحظة، وقد ارتكزت الميادين المختلفة للتربية في نشأتها على العلوم السلوكية كعلم النفس وعلم الاجتماع، حيث كان قد استقر تقليدها في الشُّبه بمناهج العلم الطبيعي وإجراءاته، وتمتد أمثلة السعي المستمر لفكري المناهج للتشبه بالعلم الطبيعي من الطموح المبكر «لشارترتس» Sharturts و«بوبيت» Boobitt واشتقاق «سنيون» المكثف من مناهج البحث في علم الاجتماع إلى المساعي الأخيرة الحديثة لاستخدام منهج تحليل المنظم لتقويم الناتج التربوي والعمليات التعليمية^(٤).

ويركز هذا النموذج الوضعي للعلم التربوي على الانشغال بالاستخدام الواسع النفعي للمعرفة العلمية، فيتم تقويم المعرفة وتقريرها

(٢) عبد السميع سيد أحمد: ظاهرة الاغتراب بين طلاب الجامعة في مصر، رسالة دكتوراة غير منشورة، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس ١٩٨١، ص ٣٣.

(٣) إسماعيل الفاروقي: التحرك الفلسفي الإسلامي الحديث، مجلة المسلم المعاصر، بيروت: ٣٩ لسنة ١٩٨٤، ص ١١.

(٤) كمال نجيب: النظرية النقدية والبحث الاجتماعي التربوي، مجلة التربية المعاصرة، القاهرة: العدد الرابع، يناير ١٩٨٦، ص ١٠٥.

بحسب إمكاناتها الضبطية، أي بحسب استخداماتها الممكنة للسيطرة على أبعاد البنية المدرسية وتستبعد هذه العقلانية التكتيكية الأفكار والمعاني التي لا يمكن دراستها بموضوعية أو بصياغتها كمياً^(٥)، وباستبعاد هذه الأفكار والمعاني، وخاصة ما يتصل بالجانب الأخلاقي والروحي للظاهرة الإنسانية قدّم إلينا علم الاجتماع نظريات غير متقنة وتفسيرات مشوهة لسلوك الإنسان؛ بل لقد أخذ عدد غير قليل من علماء النفس يُجرون تجاربهم على الحيوانات ويعمّمون نتائج هذه التجارب على الإنسان زاعمين أنها تفسر سلوكه ثم يجيء علماء للتربية يقيمون برامج وطرق ومناهج بناء على هذا.

ولنأخذ مثلاً تلك التجربة التي تجرى على الفئران فيما يسمى «بصندوق اسكنر» نسبة إلى العالم السلوكي الشهير. وهو صندوق مزود بجهاز فيه قضيب كلما ضغط عليه الفأر سقطت إليه قطعة الطعام، ولوحظ أن الفأر يظل يردد ضغطه على القضيب ويأكل قطع الطعام الساقطة إليه حتى إذا شبع كف عن الضغط^(٦).

يستنتج السلوكيون من هذه التجربة وأمثالها أن السلوك الحيواني بما في ذلك سلوك الإنسان يقوم على قاعدتين هما: التنبيه (الضغط على القضيب) والاستجابة (وصول الطعام) ويستنتجون من ذلك أنه لا داعي لافتراض مؤثرات لا مادية كالقرار والإرادة وحتى العقل. فإذا ما فحصنا هذا الموقف فسوف نجد أن ما استنتجوه من أمثال هذه التجارب ليس هو كل ما تدل عليه المشاهدة، وأن هنالك تجارب أخرى تدل على أن دوافع الأفعال ليست محصورة في توقع هذه الجزاءات المادية. ذلك أن كل من درس حيواناً في صندوق اسكنر، يلاحظ أولاً أن الضغط على القضيب يستغرق أقل قدر من وقت الحيوان. فهناك بالإضافة إلى هذا أنواع أخرى من السلوك المميّز للحيوان كالجري والانتصاب على الرجلين الخلفيتين،

(٥) المرجع السابق، ص ١٠٧.

(٦) جعفر شيخ إدريس: إسلامية العلوم وموضوعيتها، من مجلة المسلم المعاصر، بيروت: العدد الخمسون، السنة الثالثة عشرة، ربيع الثاني، جمادى الآخرة ١٤٠٨ هـ - ديسمبر ١٩٨٠ فبراير ١٩٨٨، ص ١٢.

والاستشمام واستكشاف الصندوق.

إن علماء النفس السلوكيين يعتبرون كل نوع من هذه الأنواع السلوكية أجنبياً على موضوع التجربة من الناحية العلمية. إن السلوك الوحيد الجدير بأن يشار إليه فيما يبدو هو عدد المرات التي ضغط فيها الفأر على القضيب لينال مكافأة هذا العمل. إن الذي يحدث في هذا الوضع المصطنع هو أن المجرّب قد اعتمد على تعريف انتقائي للسلوك^(٧)، وأما إذا أخرجنا الفأر من هذا الوضع المصطنع، وتركناه على طبيعته بأن وضعناه على منضدة مثلاً فإن التعريف المنتقى لا يصلح لتفسير سلوكه.

ثانياً: التحيز: الجهد الغربي للسيطرة الأيديولوجية على التعليم

إن المجتمعات العلمانية الغربية وما تأخذ من تصور للإنسان ونظام معرفي متسق معه تحكم العلاقات الإنسانية فيها مبدأ المنفعة من جهة ومبدأ الصراع وتنازع البقاء من جهة ثانية ومبدأ ذاتية القيم من جهة ثالثة^(٨)، وقد نمت الرأسمالية الصناعية في ظل هذه المجتمعات لتفرض أنماطاً من الحياة والأخلاق والقيم يسود فيها اعتبار المصلحة على حساب اعتبارات الحق أو العدل أو الأخلاق أو الإنسانية. فلم يكن مبدأ الملكية الخاصة هو الذي نشأت عنه آثام الرأسمالية المطلقة من استغلال وامتصاص لجهود الغير واستعمار للأمم الأخرى، إنما هي وليدة المصلحة المادية الشخصية التي جعلت مقياساً للحياة في النظام الرأسمالي والمبرر المطلق لجميع التصرفات والمعاملات^(٩).

ومع تنامي قوة كثير من الدول الرأسمالية الغربية في نهاية القرن الثامن عشر ومطلع القرن التاسع عشر تطلعت إلى بسط نفوذها عن طريق الغزو والتوسع الاستعماري.

(٧) المرجع السابق ص ١٣.

(٨) محمد مهدي شمس الدين: العلمانية، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ١٩٨٣، ص ١٨.

(٩) محمد باقر الصدر: فلسفتنا، بيروت: دار المعارف للطبوعات ١٩٧٩ ص ٣٥.

وقد حرص الاستعمار على نشر حضارته في البلاد التي استعمرها ليس بغرض تمدين هذه البلاد كما كان يتشدد به ويزعمه، ولكن بقصد إزالة الحواجز التي تقوم بينه وبين هذه الشعوب، وهي حواجز تهدد مصالحه الاقتصادية، كانت هذه الحواجز الناشئة عن الاختلاف في الدين، وفي اللغة، وفي التقاليد والعادات سبباً في إحساس الوطنيين بالنفور من الأجنبي المحتل وتهديد وجوده في المستعمرات، وقد مثلت البلاد الإسلامية بالنسبة للمستعمر الغربي مشكلة أكثر حدة. ذلك لأن الإسلام لم يكن مجموعة من الطقوس الدينية وحسب، كما هو الشأن في غيره من الأديان، ولكنه كان حضارة كاملة يحملها الإسلام حيثما ذهب، لها لغتها التي لا يصح التعبد بغيرها، ولها قيمها وقوانينها التي تمتد وتتغلغل لتشمل سائر احتياجات الأفراد والجماعات في سلوكهم، وفي معاملاتهم، وفي نشاطهم الفكري والفني والعاطفي على السواء^(١٠).

وبرغم إنجسار الاستعمار واسترداد بلدان العالم الثالث استقلالها السياسي ابتداءً من أربعينات هذا القرن إلا أن المستعمر تمكن من فرض تصورات وأفكاره وصياغة الحياة في هذه المجتمعات بالشكل الذي يخدم مصالحه وأغراضه الاستعمارية، وبالتالي أصبحت هذه البلدان تستند في تفسيرها لواقع الحياة فيها إلى رصيد من المفاهيم والنظريات تمت بلورته وصياغته في المجتمعات التي هيمنت على مصائر معظم بلدان هذا العالم منذ بدء حركة الاستعمار وإلى يومنا هذا.

وقد حرصت الدول الغربية الرأسمالية على استمرار هذا الوضع تكريساً لسيطرتها على شعوب هذه البلاد بما يحقق المصالح الذاتية للمجتمعات الغربية، فاهتمت بشكل خاص بنشر التحديث الثقافي والتربوي في مجتمعات العالم الثالث والسيطرة على التعليم في هذه البلاد.

وفي عالمنا العربي الإسلامي لعبت المدرسة التي أنشئت على النمط

(١٠) محمد محمد حسين، الإسلام والحضارة الغربية، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٢

الغربي الحديث بنهجه العلماني، دورًا خطيرًا في تحقيق هذا الهدف حيث عملت على خلق نُخبة سياسية ثقافية مرتبطة بالغرب وبمصالحه ومشبعة بأفكاره ومؤمنة بتفوقه الحضاري ومنفصلة عن محيطها وثقافتها الإسلامية الأصيلة. فلقد قامت المدرسة بزرع سلطة الثقافة والمعارف الحديثة العصرية على حساب الثقافة الإسلامية مما ساعد على إضعاف وظيفة هذه الثقافة الحساسة في توجيه المجتمع وإدارة السلطة فقلبت بذلك توازن القوى الثقافي بين جيلين وثقافتين، ولم تؤد هذه الحركة من التدمير الثقافي إلى ثقافة اجتماعية جديدة تنصهر فيها مختلف المنظومات وذلك لأن هذا التدمير لم تواكبه عملية نشر وتعميم للمعارف العلمية المنقولة على المجتمع. كما حدث في اليابان مثلاً؛ بل اقتصرت هذه العملية على مجال اجتماعي محدود، فبدل أن تقود إلى إجماع ثقافي، قادت إلى انقسام ثقافي وكان من نتيجة هذا الانقسام أن ضاعت الهوية الثقافية^(١١).

وإذا كانت النتائج الثقافية للمدرسة تكريس ثقافة التفرنج فإنها سياسيًا قادت إلى فصل المثقف عن محيطه الشعبي وإلحاقه بالمجتمع السياسي وبدائرة النفوذ والخطوة والسلطة، وهي عملية تضمنت فصل الميراث العقدي (الإسلام) عن السياسة أولاً، ثم تأهيل المثقف لتلقي المعارف الحديثة والانفصال عن المحيط والالتحاق بالسلطة^(١٢). ومن الضروري الآن أن ننظر إلى آليات، وأدوات السيطرة الغربية على التعليم والعملية التربوية في بلدان العالم الثالث بشكل عام وفي عالمنا العربي الإسلامي بشكل خاص.

١ - التقسيم الدولي للعمل

كان لطبيعة النظام الرأسمالي العالمي نفسه تداعياته وانعكاساته على النظم التربوية في بلدان ومجتمعات العالم الثالث. وينقسم هذا النظام إلى مجموعتين من الدول:

(١١) عبد الإله بلقزيز: في نشوء وإخفاق الدعوة العلمانية في العالم العربي من مجلة (الوحدة) الرباط، العدد ٢٦. ٢٧ نوفمبر/ ديسمبر ١٩٨٦ ص ٧٥.

(١٢) المرجع السابق نفس الصفحة.

دول المركز وهي الدول الرأسمالية المتقدمة ويقوم اقتصادها على وسائل الإنتاج للاستهلاك، ودول الأطراف المحيطة بدول المركز، وهي الدول النامية التي اندمجت في النظام العالمي على مر التاريخ الرأسمالي دون أن تمر في مراحل التشكل الرأسمالي التي مرت بها دول المركز، لذلك فُرضت عليها آليات النظام الرأسمالي بأن يقوم اقتصادها على الاستخراج والتصدير للمواد الأولية واستهلاك منتجات وصناعات دول المركز^(١٣).

وهذا التقسيم يعني نوعاً من التبعية الاقتصادية والسياسية من دول المحيط لدول المركز.

ولهذا التقسيم الدولي للعمل نتائجه التربوية^(١٤)، إذ ينعكس التقسيم العالمي للعمل على النظم التعليمية في شكل تقسيم متخصص في التربية، فيدور في دول المركز حول المعارف الإنتاجية، أي المعارف ذات الأهمية الوظيفية في الإنتاج بينما نجد التعليم في دول الأطراف التابعة يدور حول المعرفة الاستهلاكية، أي المعرفة ذات الأهمية الوظيفية في الاستهلاك. فعلى سبيل المثال، نجد أن نظم التعليم العالي في معظم دول الأطراف تركّز على إنتاج الذين يُحتاج إليهم في إطار هذا التقسيم، مثل المحامين، ورجال الدين، والمتخصصين في الإنسانيات والأعمال الإدارية. معنى ذلك أن بنية سوق العمل الذي تحدث خبراء التربية عن ضرورة إصلاحه حتى يتم التوازن بين شكل التخصصات التربوية في العالم الثالث هي مسألة ناتجة عن تشوّه التنمية في دول الأطراف نتيجة موقعها في سوق العمل الدولي، وهذا التشوّه في التنمية هو الذي دفع - بالتالي - النظم التعليمية إلى التركيز على المعارف الاستهلاكية حتى تتناسب وتوافق مع بنية البنى المشوّهة لسوق العمل، وهذا التشوّه هو الذي دفع أو شكّل لبنية النظم التعليمية حتى تتوافق مع البنى الاجتماعية المختلفة لمؤسسات الإنتاج

(١٣) سمير أمين: أزمة المجتمع العربي، القاهرة: دار المستقبل العربي، ١٩٨٥، ص ١٤.

(١٤) حسن حسين البيلوي الاصلاح التربوي في العالم الثالث، القاهرة، عالم الكتب، العدد رقم (١) من سلسلة (قضايا تربوية) ١٩٨٨. ص ١٧.

القائمة في ظل عملية التنمية المحدودة والمشوهة.

وبشكل عام لا تخدم التربية بهذه الصورة وهذا الحال إلا القوة المستفيدة من عملية التنمية المشوهة في الداخل، والقوى الصناعية في الخارج من دول المركز^(١٥)، والمدرسة في بلدان العالم الثالث تعتبر امتداداً لبنية المجتمع الصناعي المتقدم والحال نفسه مع البناء السياسي والاقتصادي والاجتماعي. بيد أن نظرية التبعية لا تقدم لنا تفسيراً ميكانيكياً لطبيعة البناء التربوي في دول الهامش وإنما تعتمد في تنظيرها على الحقائق المستقاة من تجارب هذه الدول، وهي تؤكد في مجموعها نشاط دول المركز وفعالية هذا النشاط لتحقيق التكامل التبعية لبلدان العالم الثالث. ومن هنا نشاط المركز التربوي - سعيًا لإنجاز التكامل التبعية - يبغى هدفين جوهريين، أولهما: نشر نظام الاقتصاد الرأسمالي الحر في ربوع القارات الثلاث، أفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية بما يكفل خدمة المصالح الاقتصادية للرأسمالية العالمية وثانيهما: المحافظة على الثبات والاستقرار للأنظمة السياسية والاقتصادية الناشئة في البلدان التابعة باعتبارها شرطاً ضرورياً لاستقرار النشاط الرأسمالي العالمي^(١٦)، وهذا هو مصدر القول في هذه النظرية أن المدرسة تعتبر إحدى الأدوات الرئيسية المستخدمة لتغريب الطفل عن ثقافته، وعن حاجات قومه الاجتماعية والاقتصادية.

٢ - الغزو الثقافي

ولا شك أن الغزو الثقافي يؤدي إلى طمس حقيقة أولئك الذين يخضعون له وذلك من خلال استجابتهم لقيم الغزاة ومقاييسهم وأهدافهم، فالغزاة من أجل تنفيذ رغباتهم في السيطرة وتغيير حقوق الآخرين كي تتوافق مع واقعهم يُحسون بدافع عميق لمعرفة الطريقة التي ينظر بها المغزؤون للعالم وذلك من أجل إحكام السيطرة عليهم ذلك أن نظرية الغزو

(١٥) المرجع السابق ص ١٨.

(١٦) كمال نجيب: التبعية والتربية في العالم الثالث، مجلة التربية المعاصرة، القاهرة: رابطة التربية الحديثة، العدد الثاني، سبتمبر ١٩٨٤.

الثقافي تقوم على أن ينظر المغزؤون إلى واقعهم من خلال نظرة الغزاة لهم، وبقدر ما يقلدون هؤلاء الغزاة بقدر ما يطمئن الغزاة إلى وضعهم. ولأجل أن يتحقق هدف الغزو فلا بد أن يقتنع هؤلاء المغزؤون أولاً بدونيتهم لأن في اقتناعهم بالدونية اعترافاً بعلوية الغزاة وفي هذا الاعتراف يكمن التحول الذي يؤدي بالمغزوين إلى تمثّل خُطى الغزاة في طرائق مشيهم ولبسهم وسلوكهم الاجتماعي، وبذلك يتحقق الازدواج في شخصياتهم وهذا الازدواج هو الذي يوضح لماذا يتعايش المقهورون في بعض المراحل مع قاهريهم^(١٧).

ولإحكام سيطرتها على شعوب العالم الثالث عملت الدول الغربية على طرح فكرة (المعاصرة) وهي فكرة تقوم على أن للعصر الحالي خصائص واحدة تربط أهل الأرض جميعاً وبهذه الخصائص تقاس عضوية الجماعات المختلفة ومدى جدارتهم بالعيش في هذا الزمان أو مدى تخلفهم، فهي فكرة جامعة وهي في الوقت ذاته تقيّم مقياساً من شأنه أن يجعل المجتمعات الغربية في قمة السلم ويجعل الشعوب الأخرى على درجات من السلم تقترب من القمة أو تبعد حسب اقترابها من تقليد ظواهر الحضارة أو ابتعادها عنها. فهذه الفكرة، التي جازت إلى عقول الكثير من مثقفينا المغتربين وتسربت إلى العامة وتركيبتها أدوات الإعلام دائماً، هي فكرة جامعة للحاكم والمحكوم وتمكّن من إجراء تصنيف داخلي بين الطرفين يسوّغ حاكمية الحاكم ومحكومية المحكوم إذ تسوغ قيادة الأول وتابعة الثاني^(١٨).

والغزو إذا كان أداة للسيطرة فهو نتيجة لها كذلك فهو في الحقيقة نتاج طبيعي لمجتمع، ذلك أن التركيبة الاجتماعية الصارمة والتي تقوم على مبادئ القهر تؤثر بلا شك على مؤسسات تربية الأطفال وتعليمهم فهذه

(١٧) بولد فرايري: تعليم المقهورين، ترجمة يوسف نور عوض، بيروت: دار القلم، ١٩٨٠، ص ١١٤.

(١٨) طارق البشري: مقدمته لكتاب: سيد دسوقي حسن: مقدمات في البعث الحضاري، القاهرة: المكتب المصري الحديث د. ت.

المؤسسات تشكّل بحسب طبيعة النظام الذي تنتمي إليه وتُتخذ منه نفسه وسائل لنقل خرافاته وتمويهاته وأساطيره، وفي ظل السيطرة تصبح المدارس من مستوى الحضانة إلى مستوى الجامعة (فراخات) لغزاة المستقبل.

٣ - مفاهيم تكريس التبعية والطّبقية

وفي الواقع تضم مجتمعات العالم الثالث رصيذاً من المفاهيم والنظريات تعبر عن تصورات، وأفكار المستعمر الذي سيطر على مصائر هذه الشعوب لعقود طويلة، وقد ظل هذا الرصيد فعالاً ومؤثراً حتى اليوم وذلك لما ألصق بهذا الرصيد من صفات أهمها، وشمه بالعلمية فالعلم يقدم حقائق كونية الصلاحية التي تتخطى حدود المكان الذي اكتشف فيه، ومن ثم لا يمكن التشكيك فيها أو رفضها^(١٩)، ومن أخطر المفاهيم المعبرة عن ذلك مفهوم «الذكاء» فمفهوم الذكاء بأنّه قدرة تميز الأفراد فيما بينهم، توجد لديهم بالطبيعة، وينحصر دور المربين في اكتشافها وتنميتها، لا يزال يمثل حجر الزاوية في العمل التربوي في بلادنا، ولسنا بحاجة إلى توضيح الحقيقة البسيطة التي توضح لمن يعيها، كيف أن شكل العملية التربوية ومضمونها يتحدد على أساس من النظرة إلى طبيعة رؤسائه فإذا ما اعتقد المربون في مثل هذا المفهوم التقليدي للذكاء البشري الذي يقف به عند حد الثبات، وأنه موروث بالكامل، فإن عملهم يتخذ مساراً محدداً ويستند إلى وسائل بعينها وينتهي إلى نتائج بذاتها، وأيضاً فقبول المفهوم المناقض لذلك، والذي يفرض التسليم بوجود قدرات لدى الكائن البشري كاملة، جاهزة، ثابتة عند مولده، يؤدي إلى طريق مختلف تماماً من حيث طبيعة الجهد التربوي المبذول، والوسائل المستخدمة، والنتائج الممكنة^(٢٠).

والمفهوم في شكله الأول روّجت له الدوائر العلمية المرتبطة بالعنصرية والاستعمار، ولعبت فكرة «البعد الواحد» دورها المسيء في

(١٩) عبد الفتاح تركي: الوجه الآخر للمفاهيم الوافدة، مجلة التربية المعاصرة، القاهرة: العدد الأول، يناير ١٩٨٤، ص ٥٣.

(٢٠) المرجع السابق ص ٥٥.

التفكير التربوي . فمن المعروف أن المفكر الوضعي الذي يكتشف جانباً من الحقيقة، أو مساحة من الظاهرة، أو وجهاً من الفكرة ليسعى لإقناع الآخرين بأن ما اكتشفه هو الجانب الوحيد للحقيقة، والمساحة الكلية للظاهرة والوجه المتفرد للفكرة، ويبدل جهداً متواصلًا لإقناع سواه بذلك وبشدة التكرار والإلحاح، يتوهم هؤلاء أن ما يقوله هو الحق، وأن اكتشافه الفكري هو الصواب، وأنه يتضمن أطراف الحقيقة أو الفكرة أو الظاهرة كافة^(٢١).

إنه نوع من الرغبة في تعبيد الناس للمفكر وكسب إعجابهم وانبهارهم من خلال أطروحاته الفكرية المعززة باستنتاجات ومعطيات متواصلة لتأكيد أنها الحق المطلق، وأن ما وراءها الباطل والضلال، وهو يبني موقفه على ما قد يتضمنه العقل البشري من قصور وعدم قدرة على الإلمام بجوانب الحقيقة وافتقاده النظرة الكلية التي تستشرف أطراف الظاهرة من كل مكان. هذا العقل الذي ظل يعاني من نقض هذا طالما هو لم يستشهد بدليل سماوي... ببرنامج عمل موضوعي يجيء من السماء ويمنح الإنسان، والعقل الأنساني، بما يتضمنه من علم إلهي شامل القدرة على تجاوز النظرة الأحادية الجانب والتوغل لإدراك جوانب الحقيقة ومساحاتها وطبقاتها جميعاً.

ولقد أدى هذا بالتفكير التربوي أن يتجه قرونًا طويلة إلى (المادة الدراسية) جاعلاً منها مناط العملية التربوية ومحورها الأساسي، ثم إذا به بعد ذلك يقف من هذا الاتجاه موقفًا معارضًا يتجه لجعل (التلميذ): ميوله واستعداداته وقيمه هي المحور، فتبرز أخطاء وتنتشر سلبيات يدفع ثمنها ملايين من الأبناء والبنات، ليؤوب العقل التربوي بعد ذلك إلى الرشد مكتشفًا أنه لا غناء عن الاثنين معاً!!

ويثور خلاف بين مدارس تربوية تجعل من المجتمع مصدر تحديد الاحتياجات التعليمية على أساس أنه هو الذي ينفق وهو (السوق) الذي

(٢١) عماد الدين خليل: شيء عن الفكر الوضعي، مجلة المسلم المعاصر، بيروت: العدد ٣٩ السنة العاشرة، ص ٥.

سوف يستوعب الخريجين، ومدارس أخرى ترى أن التعلم إن لم ينجح سداً لحاجات شخصية، فلن يؤدي بصاحبه إلى أن يكون عنصراً منتجاً في العمل الاجتماعي، وتباين النظريات وتختلف المذاهب دون وغي بأن النظرة (الكلية) للإنسان تحتم إقامة العمل التربوي على أساس من التوازن الدقيق بين الحاجة الاجتماعية والحاجة النفسية.

ويقترن بهذا أيضاً ما شاع طويلاً في معظم كتب التاريخ المقررة من اعتبار الحكم العثماني «احتلالاً» و«غزواً» والصاق كل ما حدث للعالم العربي طوال القرون الثلاثة الأخيرة من مصائب إلى الدولة العثمانية وحدها حتى يبدو النموذج الغربي وكأنه هو الملاذ الذي يتخذ العرب من التخلف.

ثالثاً: الخروج من التحيز

لقد ظل المجتمع العربي حتى اليوم مختبراً تجرّب فيه كل الأيديولوجيات وبرغم ما شهدته هذه الأيديولوجيات الوافدة من فشل وإخفاق إلا أنه لا يزال على استعداد لاستقبال كل الأيديولوجيات المتوافدة على حدوده الجغرافية من كل حذب وصوب، فهو يشكل مجالاً خصباً للتلقي والترحيب بكل أيديولوجية يعتقد فيها باسم الصلاحية والمشروعية أنها القادرة على إخراجه من ورطة الاختناق برقابة السلطة وقهرها وبأنظمة القمع والردع المتجذرة في بنيته الاجتماعية، وبفعل البحث المستمر عن أسواق جديدة لاقتناء مستحبات المنظومات الأيديولوجية الجاهزة المستقاة من تجارب التاريخ الغربي بدلاً من البحث والتنقيب عن أساليب وطرق ذاتية لتثبيت دعائم أيديولوجية خاصة تربطها علاقة عضوية بالخصوصيات الحضارية والثقافية للواقع العربي.

وربما تأتي الفجوة الأساسية في التّخطيط من غياب (تاريخ التربية) و (فلسفة التربية) في وطننا العربي الإسلامي لا كمادة دراسية، وإنما كدراسات توجه أنظارنا لرؤية الواقع.

فنحن في حاجة إلى تفهّم واقعنا كتكوين تاريخي لنحدد أين نقف؟ ومع من؟ وضد من؟ للإفادة من التاريخ وللتحرر من أغلاله في الوقت

ذاته^(٢٢)، وعلى سبيل التخصيص يصبح مطلوبًا ألا يجيء تاريخنا التربوي في صورة «سرد» لوقائع وأحداث تجعله تاريخًا مسطحًا فاقدًا دلالاته الاجتماعية وموجّهاته الفكرية، ويصبح مطلوبًا أن يجيء في صورة (جدل) و (تفاعل) بين الواقعية التربوية وبين سياقها الاجتماعي، وفي صورة تُظهر الرابطة التي تربط هذه الواقعة بما سبقها وبما لحقها لنضع أيدينا على الحركة الكلية والمسار الرئيسي للتاريخ فيتشكل وغينا الصحيح لا وعينا الزائف.

ويصبح مطلوبًا أيضًا التخلي عن منطق «الصيد» بحجة الاختيار والانتقاء فلا تقتصر على ما يُرضي غرورنا ويشبع ذاتنا، وإنما مثلما نُعنى بجهودنا في البناء والإضافة والإيجاب، لا بد أيضًا من العناية بجهودنا في الهدم والحذف والسلب مع دراسة المتغيرات المجتمعية التي أدت إلى هذا أو ذاك.

كذلك فإن دراستنا لفلسفة التربية لا يجب أن تقف عند حد التعريف بفلسفات الغرب رأسمالية كانت أو اشتراكية زاعمين أن الكتاب مجرد «معرض» فكري نترك الخيار فيه للقارئ كي يأخذ بهذه ويترك تلك، فالموقف الناقد، والنظرة التحليلية ضروريان وإن كنا لا نستطيع أن نأمل في عرض «موضوعي» يتيح للقارئ أن يقف بنفسه على الوجه الأبيض لهذه الفلسفة أو تلك، وعلى وجهها الأسود كذلك، إذا كان موجودًا هذا أو ذاك.

ونحن لا نزعم أننا نستطيع أن نقدم في هذه الدراسة وجهة النظر البديلة عن الانحياز إلى التربية الغربية، فذلك يتجاوز حدودها، بل ونكاد أن نقول إنها تتجاوز حدود الجهد الفردي المحدود، فمهمة مثل هذه قد تحتاج إلى سنوات، وإلى تضافر عقول عدة، لكن ما نستطيع تقديمه هنا هو بعض الخطوات الأساسية أو المؤشرات العامة التي تبين ملامح الحل البديل، تاركين التحديد الدقيق، والتفصيل الموضح، إلى هذا الذي أشرنا

(٢٢) عبد السميع سيد أحمد: الايديولوجيا والتربية، ص ١١٩.

إليه، مزيد من الوقت، ومزيد من الجهود البحثية الأخرى التي يقوم بها آخرون على الدرب نفسه، وتحت الراية نفسها!

١ - الوعي بالتمايز الحضاري

وأول خطوة على الطريق، هي ضرورة الوعي بمخاطر الاستعمار الحضاري الذي مارسه وما يزال يمارسه الغرب بشقيه، الرأسمالي والاشتراكي، ذلك أن مثل هذا الاستعمار، يعني تفريغ الحضارة من داخلها عن طريق القضاء على انتساب الأمة لها حتى تُجثت جذورها التي تمدها بأسباب حياتها وبدوام استمرارها.

والوعي مقصود به الوقوف في وجه (الانحياز) الحضاري الذي يهدف أساساً إلى القضاء على الثقافات الوطنية والدينية وزرع أخرى بدلاً عنها حتى تتم الهيمنة الحضارية للغرب على الشعوب العريقة التي وإن كانت متخلفة اليوم بمقاييس التنمية الغربية، فإنها ما زالت تحتفظ بالكثير من عناصر قوتها بمقاييس حضارتها الخاصة.

ومهمة هذا الوعي، تحجيم دور الغرب، أي رده إلى حدوده الطبيعية والقضاء على أسطورة عالميته بعد أن جعل نفسه مركز الثقل الحضاري في العالم، وأراد توريد نمط حضارته لغيره من الشعوب تنسج على منوالها ويكون نموذج تقديمها كوسيلة للسيطرة عليها والقضاء على استقلال شخصيتها حتى لا تسيطر على مقدراتها ومواردها.

والتمايز الحضاري لا يتأتى إلا بوجود «هوية» خاصة و«ذات حضارية» والهوية التي نرى أنها تفضل غيرها إطاراً للتعليم العربي وغيره، وموجهاً له، هي «الهوية الإسلامية» أو «الذات الإسلامية»، وينبغي أن نجعل شعارنا هو العودة إلى هذه الذات نفسها فهي الذات الوحيدة القريبة منا من بين كل الذوات، وهي الثقافة الوحيدة التي لا تزال حية حتى الآن، وهي الروح والإيمان والحياة الوحيدة في المجتمع المسلم الآن، ذلك المجتمع الذي ينبغي للمفكر أن يعمل من خلاله ويعيش وينبض، شريطة أن يطرح الإسلام على حقيقته بعيداً عن صورته المكررة وتقاليده الدخيلة

اللاواعية العفوية، التي هي أكبر عوامل التأخر في الحاضر، بل ينبغي أن يُطرح في صورته الحقيقية صورة إسلام باعثٍ للوعي وللحضارة. إننا نسعى إلى أن يتحول الإسلام من صورة تقليد اجتماعي إلى صورة أيديولوجية، ومن صورة مجموعة من المعارف العلمية تُدرس إلى إيمان واع، ومن صورة مجموعة من الشعائر والطقوس والأعمال التي تؤدي لنيل ثواب الآخرة فحسب، إلى أعظم قوة تهب الإنسان في الحياة الدنيا المسؤولية والحركة والميل إلى التضحية^(٢٣).

٢ - تدين التعليم

واختيار الذات الإسلامية يعني التمسك بقسمة أساسية من قسّماتها، وهي «التدين» تلك القسمة التي سرت في نسيج الحضارة العربية الإسلامية حتى أصبحت مكونًا من مكوناتها، فلقد تعدى أثر التدين إطار القيم والأخلاقيات والعلاقات الاجتماعية ليصل إلى ميدان العلوم الطبيعية وتطبيقاتها^(٢٤).

والذين يقرأون مؤلفات الحضارة الغربية في العلوم الطبيعية، لن يجدوا «للروح المؤمنة» أثرًا؛ بل إنهم سيجدون النقيض على نحو أكيد، فهذه المؤلفات قد لا تتحدث عن الإلحاد، ولا تجادل في إنكار وجود خالق صانع، وقادر في هذا الكون، ولا تدعو إلى الهزطقة والزندقة، ولكنها تصحب القارئ من البداية إلى النهاية فتقف بعقله عند حدود المحسوس والأسباب والمسببات في آثار هذا «المحسوس» وفي خلال ذلك كله، فإنها لا تشعر القارئ بوجود قوة خالقة وراء هذا المحسوس؛ بل ولا بالحاجة إلى وجود هذه القوة. إن هذه المؤلفات حتى إذا لم تنكر صراحة وجود هذه القوة الخالقة، فإنها ترسب في الذهن تصورًا للكون لا يحتاج الإنسان في إدراكه إلى أكثر من الأسباب والمسببات المادية التي

(٢٣) علي شريعتي: العودة إلى الذات، ترجمة إبراهيم الدسوقي شتا، القاهرة: الزهراء للإعلام العربي، ١٩٨٦، ص ٥٢.

(٢٤) محمد عمارة: الاستقلال الحضاري، بيروت: دار الوحدة، ١٩٨٦، ص ١٩٨.

يجدها ويلمسها أمام حواسه^(٢٥).

إن بثَّ الروح المؤمنة لا يتأتى بمجرد وضع حصّة أو أكثر في الجدول المدرسي تمتلئ بكمٍّ من المعلومات، ولكنها طريقة حياة ومنهج اجتماعي ونظرة كونية تسري في التفكير وفي التعامل أيًا كانت الحصّة وأيًا كان المجال.

٣ - منظور إسلامي لطبيعة المتعلم

ولسنا بحاجة إلى كثير نقاش لبيان أن العمل التربوي إنما يصبُّ في النهاية في وعاء أساسي ألا وهو «التلميذ» فهو «مادة» التعليم، كما أن «الحديد» هو مادة «الحدّاد» وقس على هذا مختلف المهن.

والتلميذ «إنسان» له فطرته، وله طبيعته التي تميزه عن غيره من الكائنات الحية مما حثّم على المربي أن يجعل من إمكاناتها وحدودها وما فُطرت عليه محدّدًا وموجّهًا لطريقة التعليم ومستواه.

ومن هنا كان من الضروري أن يستمد النظام التربوي تصوره لطبيعة المتعلم الإنسان من رسالة الإسلام في منظوره للحياة والكون كقاعدة فكرية جديدة.

فلقد أوجد الإسلام بتلك القاعدة الفكرية، النظرة الصحيحة للإنسان، فجعله يؤمن بأن حياته منبثقة عن مبدأ مطلق الكمال، وأنها إعداد للإنسان إلى عالم لا عناء فيه ولا شقاء، ونَصَبَ له مقياسًا خلقيًا جديدًا في كل خطواته وأدواره وهو رضا الله تعالى، فليس كل ما تفرضه المصلحة الشخصية فهو جائز، وكل ما يؤدي إلى خسائر شخصية فهو محرّم وغير مُستساغ، ومن هنا فلا يمكن قبول هذا الذي ذهب إليه بعض المذاهب والنظريات والطرق التربوية عندما جعلت من (ميول التلميذ) محورًا للعملية التربوية، لا تقدم له إلا ما يحبه ويميل إليه ولا يمكن قبول

(٢٥) المرجع السابق ص ٢٠٠.

مقيار (النفع) الذي أكدته التربية البراجماتية.

إن الهدف الذي رسمه الإسلام للإنسان في حياته هو الرضا الإلهي، والمقياس الخلقي الذي توزن به جميع الأعمال إنما هو مقدار ما يحصل بها من هذا الهدف المقدس، والتلميذ المستقيم، هو الذي يحقق هذا الهدف، والتربية الإسلامية حقيقة هي التي تنجح في تكوين تلك الشخصية الإسلامية التي سارت في شتى أشواطها على هذى هذا الهدف، في ضوء هذا المقياس وضمن إطاره العام^(٢٦).

إن المقياس الفطري يتطلب من التلميذ أن يقدم مصالحه الذاتية على مصالح المجتمع ومقومات التماسك فيه، والمقياس الذي ينبغي أن يحكم ويسود هذا المقياس الذي تُتبادل في حسابه المصالح كلها وتتوازن في مفاهيمه القيم الفردية والاجتماعية، فكيف يتم التوفيق بين الميزانين وتوحيد المقياسين لتعود الطبيعة الإنسانية في الفرد عاملاً من عوامل الخير والسعادة للمجموع؟ إن التوفيق يحصل بأسلوبين يرشد إليهما الدين^(٢٧):

الأول: هو تركيز التفسير الواقعي للحياة، وإشاعة فهمها في لونها الصحيح في المواد الدراسية والأنشطة المصاحبة لها، كمقدمة إلى حياة أخروية، يكسب الإنسان فيها من السعادة على مقدار ما يسعى في حياته المحدودة هذه في سبيل تحصيل رضا الله، فالمقياس الخلقي أو رضا الله تعالى يضمن المصلحة الشخصية في نفس الوقت الذي يحقق فيه أهدافه الاجتماعية الكبرى. فالدين، يأخذ بيد الإنسان إلى المشاركة في إقامة المجتمع السعيد والمحافظة على قضايا العدالة فيه التي تحقق رضا الله تعالى، لأن ذلك يدخل في حساب ربحه الشخصي، ما دام كل عمل ونشاط في هذا الميدان يعوّض عنه بأعظم العوّض وأجله.

وأما الأسلوب الثاني الذي تتخذه التربية الإسلامية للتوفيق بين

(٢٦) محمد باقر الصدر: فلسفتنا، بيروت: دار التعارف للمطبوعات، ١٩٧٩، ص ٤٥.

(٢٧) المرجع السابق، ص ٤٦.

الواقع الذاتي والقيم أو المصالح الاجتماعية، فهو التعهد بترية أخلاقية خاصة تُعنى بتغذية التلميذ روحياً، وتنمية العواطف الإنسانية والمشاعر الخلقية فيه^(٢٨).

إن الحضارة الغربية أدت بطابعها المادي إلى ما يشبه (تأليه الإنسان)، فهي تجعله محور الكون، وسيد الوجود، لكن النظرة الإسلامية، تنزع - بالوسطية - إلى نظرة لمكانة الإنسان في الكون هي وسط بين الدعوة إلى تلاشيهِ واحتقاره وفنائه في ذات المعبود، وبين تأليهِهِ وتحويله إلى مركز للكون وسيد للوجود، يبلغ به الغرور حدًا كاد فيه أن يكون المعبود؟! فالإيمان فيها يعني انتماء الإنسان إلى الكون من خلال إسلام الوجه لسيد هذا الكون سبحانه وتعالى، وإسلام هذا الإنسان المؤمن وجهه لله، لا يعني الاستسلام والفناء، وإنما يعني بسبب من أنه خليفة عن الله في عمارة الكون وسياسة الدولة، وتنظيم المجتمع، والنهوض بمهام الوكالة، وأمانة الخلافة، يعني إسلام الوجه لله، الطاعة في المغيّبات والسمعيات التي لا يستقل العقل بإدراكها، مع الإبداع الحر فيما هو معقول ومقدور لهذا الإنسان، في إطار المقاصد والحدود التي رسمتها شريعة الله، سيد الكون ومبدع الوجود، وراعي الكائنات^(٢٩).

والمبدأ الذي يدرسه الطالب المسلم في ضميره مستخلصاً إياه من عقيدته في أحدية الله جل وعلا التي هي رسالة الإسلام ليركّن إليه فيهديه عند الاختبار، هو أن يختار الفعل الذي يتسق مع غيره في بناء شخصية موحدة، فأتساق العناصر المكونة للإنسان بحيث تتعاون تلك العناصر بعضها مع بعض بدل أن تقع في تعارض وصراع، هو بلوغ الكمال، فإذا كان في الإنسان نفس أمارة بالسوء ففيه كذلك نفس لواءة تعمل على استقامة ما اعوج وانحرف حتى إذا ما اعتدل الميزان وسكن الصراع الداخلي كان للإنسان بهذه السكينة نفس مطمئنة ترجع

(٢٨) المرجع السابق، ص ٤٨.

(٢٩) محمد عمارة: الغزو الفكري: وهم أم حقيقة، الأزهر الشريف، ١٩٨٩، ص

إلى ربها راضية مرضية^(٣٠).

إن عقيدة المسلم إذا ما رسخت في صدره ضميرًا يهديه إلى جادة الطريق، ضمنت له ألا تتعدد معايير الخلقية، فمعيار أمام ولي الأمر ومعيار آخر أمام الناس، ومعيار ثالث يقيمه حين يخلو لنفسه. إذا استطعنا تربية هذا الضمير عند أبنائنا وبناتنا كان ذلك درعًا تحميهم من أن يذل صغيروهم لكبيرهم أو أن يذل فقيرهم لغنيهم أو أن يذل محكوم لحاكم، فكما قال الشريف الرضي:

وكان الغبن لو ذُلُّوا ونالوا فكيف بهم وقد ذُلُّوا وخابوا؟
أي من حقق أهدافه عن طريق الذل، فهو المغبون، فما بالك إذا ذل ولم يحقق لنفسه شيئًا^(٣١).

٤ - لغة التعليم

ونحن إذ نسعى إلى جعل الذات الإسلامية هي الموجه الفكري والأساسي العقيدي للتعليم، لابد أن نحدد اللغة التي يتم بها التعليم، ذلك أن اللغة تحيا بأهلها قبل أن تحيا بتركيبها، وتحظى بالصدارة عندما يكون أهلها قد سبقوا العالم في التطور الحضاري، ولعل مؤلفات ابن سينا والفارابي وابن يونس وابن الهيثم وجابر والحوارزمي وابن النفيس والزهرائي وغيرهم من أعلام الحضارة الإسلامية العظيمة، لتدل أعظم دلالة على صدق ما تقول، فالمطلع على هذا الإرث الحضاري الرائع يُدهش لأسلوبهم العلمي الأخاذ ولغتهم العربية الرصينة التي كتبوا بها الرسائل والموسوعات وسطروا بها التجارب والبحوث في الفلك والجبر والهندسة والطب والجيولوجيا والجغرافيا وعلوم الحياة والكيمياء وغير ذلك من مجالات العلوم المختلفة، لقد طوَّع هؤلاء العباقرة لغتهم العربية لمصطلحات العلوم الكونية والطبيعية والأحيائية فأنتجوا حضارة عالمية هي بحق

(٣٠) زكي نجيب محمود: قيم من التراث، بيروت: دار الشروق، ١٩٨٤، ص ١٠٢.

(٣١) المرجع السابق، ص ١٠٥.

ومن هنا كان لابد أن تكون لغة التعليم هي اللغة العربية، ولنا في لغة القرآن الكريم نفسه دليلاً يكفي وحده، حيث تتعدد الآيات المؤكدة للهوية العربية للغة:

- ﴿وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُبِينٌ﴾ [سورة النحل: ١٠٣].
- ﴿نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ^١ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ﴾ [سورة الشعراء: ١٩٣-١٩٥].
- ﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ [سورة يوسف: ٢].
- ﴿كَتَبْتُ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ﴾ [سورة فصلت: ٣].

ونظرة واحدة إلى نظم التربية الإسلامية خلال العصور المختلفة في مراكزها المنبثقة من شرق العالم الإسلامي إلى المغرب والأندلس، لتكشف عن عظم هذه الرابطة اللغوية التي جعلت من معارف تلك الأقطار الشائعة تراثاً واحداً متميز السمات والخصائص، تتماسك حلقاته وتتعاون مدارس، ويتنقل علماءه ومثقفوه كيف شاءوا من مدينة إلى مدينة، ومن جامعة إلى جامعة، ويتجادلون ويتناظرون، ويتبادلون الكتب والدراسات، ويتولون مناصب القضاء والافتاء والتدريس والإدارة في البلاد التي يرحلون إليها ويقيمون فيها، لا يحول دون الإفادة منهم اختلاف نَسَب أو بُعد دار، وما يقال عن العلماء والدارسين يصدق على الأدباء والمثقفين والرحالين والحجاج والتجار وغيرهم، فكل بلد من البلاد العربية وطن لكل متكلم بها، وتيارات العلم والأدب والثقافة والفن غادية رائحة في محيط ذلك العالم العربي الإسلامي الزاخر^(٣٣).

(٣٢) كارم السيد غنيم: اللغة العربية والنهضة العربية المنشودة في عالمنا الإسلامي، مجلة عالم الفكر، الكويت: وزارة الاعلام، المجلد ١٩، العدد الرابع، يناير/مارس ١٩٨٩، ص ٣٧.

(٣٣) سعيد اسماعيل علي: الفكر التربوي العربي الحديث، الكويت: سلسلة عالم المعرفة (١١٣)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، مايو ١٩٨٧، ص ١٦١.

وعلى الرغم من انحياز محمد علي في مشروع النهضة الذي أقامه في أوائل القرن التاسع عشر في مصر إلى الغرب، إلا أنه حرص على أن يكون التعليم باللغة العربية، ونشط جهود الترجمة من اللغات الأجنبية إلى العربية حتى يوفر لطلاب المدارس الكتب العربية التي يمكن أن يدرسوا فيها ويرجعوا إليها. هذا علماً بأن الكم الأكبر من المدارس التي أنشأها كانت علومها مبنوثة في كتب أجنبية، فضلاً عن ندرة المدرس العربي المتخصص في هذه الفترة في العلوم الحديثة.

لكن الاحتلال البريطاني دأب تدريجياً على إلغاء التدريس بالعربية حتى يحدث انقطاع بين أبناء الأمة وبين موروثها وتتصل الأسباب بينهم وبين الوافد، وبالتدرج - هكذا تصورا - يتم التغريب.

ولعل وجود الأزهر في مصر بمعاهده المتعددة، بالرغم مما كان فيه من عيوب وما كان عليه من سلبات، فضلاً عن الروح الكامنة أحبطا هذا الجهد الاستعماري لتعود اللغة العربية مرة أخرى لغة تعليم.

ومع ذلك، فلم يخلُ الأمر من «جيوب تعليمية»، وخاصة في التعليم الجامعي تصر على أن يظل التعليم فيها بلغة أجنبية هي الإنكليزية في معظم الأحوال، ويتأسف د. الناعوري على هؤلاء المتشددین في محاربة اللغة العربية في الجامعات العربية، فقد استطاعوا حتى الآن أن يجمدوا العربية في جامعاتهم، ويمنحوا الحياة والازدهار للغات الأجنبية، وهذا عكس ما يحدث في جميع الأمم والشعوب التي تحرص على أن تكون السيادة للغاتها القومية دون سواها في كل جانب من جوانب حياتها العلمية والعملية والإدارية والتقنية، وقد أكد د. الناعوري أن هذا التصرف يعد مظهرًا من مظاهر التخلف في العالم العربي، حتى في أعلى مستويات الثقافة عندنا^(٣٤).

ولا شك أن مما يسهل عملية التعليم باللغة العربية في الجامعة،

(٣٤) كارم السيد غنيم، ص ٤٢.

حيث تعد مشكلة حقيقية وخاصة في الكليات العملية، ولا تعد كذلك في الإنسانية فضلاً عن التعليم ما قبل الجامعة، نقول: إنه مما يسهل ذلك تنشيط جهود (التعريب) ولئن كان التعريب مشكلة قديمة قَدَم الوجود العربي المستقل في ماضيه، فإنه أيضًا يشكل تحديًا راهنًا يستهدف الوجود العربي الإسلامي المستقل في حاضره ومستقبله، واليوم يتفق المثقفون الإسلاميون على أن التعريب ضرورة مجتمعية تساهم في تكوين الروابط المشتركة لأفراد الشعب العربي بصفة خاصة وأفراد الأمة الإسلامية بصفة عامة، وتوثق عُرى الأواصر بينهم في الثقافة والفكر والشعور المشترك وهو ضرورة ثقافية يهدف إلى تعميم التعليم العالي على جماهير الشعب ويتجاوز الفئات (القومية) الصغيرة التي تتصنع الازدواج اللغوي في العلم وفي الحياة الخاصة واليومية على أبسط مستوياتها، والتعريب أيضًا ضرورة تربوية إذ يجعل من لغة الجامعة لغة الجماهير ويعطي لخريجي الجامعات الفرص المواتية لممارسة علومهم النظرية وإبداع إنتاج علمي جديد في مجالات الحياة اليومية، ويسهل لهم الاشتراك في الخطط الاجتماعية^(٣٥).

٥ - إعداد المعلم وفقًا للنموذج المطلوب

كان أول معهد لإعداد المعلمين في مصر في العصر الحديث هو «دار العلوم»، وظهور هذه المدرسة بالذات كان مظهرًا من مظاهر الوعي المبكر بخطورة اجتياح النموذج الثقافي الغربي للتعليم المصري مما جعل علي مبارك يسعى لإنشائها كصيغة جديدة تحاول أن تمزج بين نمط التعليم التقليدي الحادث في الأزهر ونمط التعليم الغربي الحديث المتمثل في المدارس الجديدة. وكان ذلك سنة ١٨٧٢.

لكن مدرسة أخرى أكثر تخصصًا وتحديدًا نشأت سنة ١٨٨٠ «مدرسة المعلمين المركزية» كان الواضح فيها التأثير الفرنسي، مما جعل

(٣٥) قاسم السارة: تعريب المصطلح العلمي، إشكالية المنهج في عالم الفكر، مرجع سابق، ص ٨١.

نشأة إعداد المعلمين في مصر يسير على المنهج الفرنسي عددًا من السنوات سرعان ما تغير توجهه بفعل الاحتلال إلى النهج الانكليزي، وبلغ ذلك التأثير ذروته بإنشاء معهد التربية سنة ١٩٢٩ على نفس نمط معهد التربية بجامعة لندن، وبناء على اقتراح خير انكليزي هو «مان Man» ولعب هذا المعهد دورًا ملحوظًا في تشكيل إعداد المعلمين وفقًا للثقافة الانكليزية وتقليدها.

وإذا بالتوجه يتحول إلى الولايات المتحدة الأمريكية ليصبح معهد التربية الذي تحول إلى كلية التربية معقلًا من معاقل الفلسفة البراجماتية، وتغيب الثقافة الإسلامية والعربية تمامًا عن إعداد المعلمين لا في مصر وحدها، وإنما في العالم العربي كله بفعل هذا المعهد الذي تعلم فيه كثيرون من أبناء الدول العربية وتولوا بعد ذلك مناصب قيادية في حركة التعليم.

إن هذه القضية إذا تأملناها جيدًا، فلربما وضعناها في مكان الصدارة بالنسبة للقضايا الأخرى، فإذا كان «معلم المعلم» يتغذى بغذاء ثقافي يستند إلى النموذج الغربي، أيًا كانت صورته: فرنسية أو إنكليزية أو روسية، فإن ذلك يعني نقل تأثيره إلى آلاف من المعلمين المنبثقين في أنحاء البلاد ريفها وحضرها بنيتها وبناتها ليقوموا بتشكيل تفكير أبنائنا تشكيلاً يختلف كثيرًا عن النهج الإسلامي في أسسه وفلسفته ومقوماته.

ولقد شاع في الأدبيات التربوية قولٌ شهير مؤداه أن المعلم هو «عصب» أو «العمود الفقري» للعملية التعليمية.. ولكثرة ترديد هذه المقولة وتداولها فقدت قدرًا غير قليل من دلالاتها الخطيرة. فالحق أن المعلم هو القناة التي تمر من خلالها مختلف المناهج والمقررات والقيم والاتجاهات وطُرُق التفكير وأساليب السلوك إلى التلاميذ، بحيث يصبح من المحتم السعي إلى تضمين إعداده الرؤية الإسلامية.

ولأن الجماهرة الكبرى من أعضاء هيئات التدريس في كليات التربية قد تمت تنشئتهم وفقًا للنموذج الغربي، نلاحظ مقاومة عنيفة

للجهود التي بدأت تظهر على الساحة التربوية لبناء تربية إسلامية.

ولكن ما يؤسف له حقاً هو أن هذه الجهود التي بدأت تظهر في شكل رسائل ماجستير ودكتوراه ينحو أغلبها منحى تاريخياً، وهو على الرغم من ضرورته، إلا أن تسيده ليس أمراً مطلوباً، ذلك أن الحقل التربوي المعاصر يتخيم بالعديد من القضايا والمشكلات الملحة التي تتطلب تحديد موقف التربية الإسلامية منها مما قد لا يفيد كثيراً الإغراق في التغني بعظمة ما قاله وكتبه - مثلاً - الغزالي وابن سينا وابن خلدون وغيرهم من المفكرين والفلاسفة.

كذلك فإن انحصار هذا الجهد في الرسائل العلمية وحدها يحضر تأثيره في دائرة ضيقة، ويصبح مطلوباً أن يجد له مكانه في برامج الدراسة نفسها وخاصة العلوم والدراسات التربوية والنفسية.

وإذا سقنا أمثلة من بعض المقررات فسوف نجد مقرراً باسم (تاريخ التربية) يبدأ في العصور القديمة بتقديم نماذج لتربية هذه القرون متمثلة في تربية قدماء المصريين والتربية اليونانية، ثم يعرج على العصور الوسطى عارضاً نموذجين أولهما النموذج المسيحي وثانيهما النموذج الإسلامي، وبعد ذلك تُفرد مساحة كبيرة للعصر الحديث الذي يقتصر على الفكر الغربي.

فهنا تحيء التربية الإسلامية مجرد (مرحلة تاريخية) وفقاً لتقسيم تاريخي غير مناسب حيث ترتبط العصور الوسطى دائماً بمفاهيم التأخر والتخلف والاستبداد والجهل، بينما من الأفضل أن يجيء التقسيم وفقاً للحضارات نفسها بحيث تستأثر الحضارة الإسلامية بنصيب الأسد ولا ينتهي الحديث عنها بانتهاء ظهور العصر الحديث، ذلك أن لها امتداداتها في اجتهادات مفكرين محدثين ومعاصرين لا بد أن ينالوا حظهم من تسليط الضوء على جهدهم وأفكارهم.

وهناك أيضاً مقرر باسم «التربية المقارنة» يختص بدراسة نظم التعليم في العالم، والغريب أنه غالباً ما يتم التركيز فيه على النموذجين الغربيين

في الاتحاد السوفيتي السابق والولايات المتحدة، وقد يضاف إليهما بلد أو اثنان من البلدان الغربية وأيضًا بلدان أو ثلاثة من البلدان العربية، تتم دراسة نظم التعليم فيها - أي البلدان العربية - من المنطلق القومي وتظل جماهير المعلمين على غير دراية بالوحدة الفكرية العَقْدِيَّة التي يجب أن تنتظم نظم التعليم في العالم الإسلامي الذي بعض دوله غير عربية، لكنها تشترك معها بطبيعة الحال في عدد من الموروثات التربوية الإسلامية كتعليم الكتاتيب والمساجد على سبيل المثال، فضلًا عن الفكر التربوي الإسلامي.

ويتصل بهذا ما يتم في المقرر الذي يحمل اسم «أصول التربية» حيث تتم فيه دراسة مفاهيم معظمها تمثل طرحًا أمريكيًا براجماتيًا واضحًا مثل «الخبرة» و«الديمقراطية» دون أي جهد يذكر لدراسة «الأصول الإسلامية» للتربية العربية والمتمثلة في القرآن والسُّنة واجتهادات المفكرين والمدارس التربوية الإسلامية فينشأ معلّمونا وقد ارتبطت عقولهم بالنهج الغربي في التربية، ويصبح المنهج الإسلامي غريبًا في أرض الإسلام والمسلمين!!

٦ - تجربة المدارس الإسلامية

ولقد شاعت في عدد من البلدان العربية نوعية من المدارس تحت اسم «المدارس الإسلامية» ففي مصر على سبيل المثال عندما لوحظ الإقبال الشديد على مدارس اللغات الأجنبية، شعر نفر من أبناء هذه الأمة بما يمثله هذا من خطر على مستقبل الأجيال القادمة فسارع بعضهم إلى إنشاء مدارس تقدم للناس تعليمًا تلعب فيه اللغة الأجنبية دورًا كبيرًا لاجتذابهم، لكنها من جهة أخرى تقدم جرعات مكثفة من الثقافة الدينية الإسلامية.

وعلى الرغم من إيجابيات هذه التجربة إلا أن علامة استفهام كبيرة لابد أن تُطرح أمام حرص هذه المدارس على أن يتم التعليم فيها بلغة أجنبية؟ فمن الممكن أن تزيد من جرعات تعليمها كلغة، لكن أن تكون هي لغة التعليم فهذا يتناقض تمامًا مع أهدافها، ولا يشفع لها في ذلك حُجة «الطب الاجتماعي» ذلك أن المناخ السائد غير صحي. وتحكمه الآن

مجموعة من قيم الثقافة الاستهلاكية والتغريب لا ينبغي لمن يريد إصلاحاً أن يسير وراءها، وإنما أن يسعى إلى تقويم مساره وتصحيحه وهذا لا يتم بإنشاء مدرسة تحمل لافتة إسلامية والتعليم فيها بلغة أجنبية!

وتواجه هذه المدارس عقبة خطيرة تتمثل في ضرورة أن تدرّس نفس المقررات التي تدرّس في المدارس الرسمية، مما لا يتيح فرصة القيام بتعليم إسلامي صحيح، لكنها تستطيع من ناحية أخرى أن تستغل النشاط المدرسي وهو حُر غالباً ومن الناحية العلمية التربوية يعد جزءاً أساسياً من المنهج ومن العملية التعليمية، تستغله في تربية إسلامية تُبث من خلال العديد من القيم والسلوكيات التي تقوم عليها العقيدة الإسلامية ويمكن أن يتم هذا من خلال جمعيات الإذاعة والصحافة والآداب والجمعيات العلمية وجمعيات الرحلات وما ماثلها.

وغني عن البيان ما يمكن أن تقوم به هذه المدارس من عقد ندوات كثيرة يُدعى إليها كبار المفكرين الإسلاميين لطرح أفكارهم ووصلهم بالأجيال الجديدة وإتاحة الفرصة لهذه الأجيال كي تطرح ما يعنّ لها من تساؤلات يناقشها أمثال هؤلاء المفكرين.

كذلك فإن إقامة جسور قوية بين المدرسة وبين الآباء والأمهات سواء من حيث الزيارات أو الاجتماعات سبيل أساسي وطريق ضروري من أجل الوصول إلى قدر مشترك من أساليب التعامل والتفكير ذي الصيغة الموحدة من خلالها يتم التعامل مع الأبناء.

٧ - التعقيل

وإذا كانت الألوهية هي جوهر الإيمان الديني، فإن سبيل الإنسان إلى إدراك الألوهية هو «العقل» وليس النصوص ولا المأثورات وحدهما، لأن التسليم بصدق النصوص المقدسة (النقل - الكتاب - السنة)، مرتب على التسليم بصدق الرسول الذي جاء بها، والتسليم بصدق الرسول مترتب على التسليم بوجود الإله الذي أرسل هذا الرسول وأوحى إليه بهذا (النقل - الكتاب)، فلا بد من الإيمان أولاً بوجود الإله، المرسل،

والموجي، والمؤيد للرسول بالمعجزة (النقل - الكتاب)، وسبيل ذلك هو (العقل)، فهو طريق الإيمان، وسبيل الإنسان إلى تحصيل جوهر الدين^(٣٦).

يقول القاضي عبد الجبار: «إن الأدلة، أولاً: دلالة العقل، لأن به نميز بين الحسن والقيح، ولأن به يعرف أن الكتاب حجة، وكذلك السنة، والإجماع...».

ثم يناقش القاضي عبد الجبار هؤلاء الذين قد يتعجبون من هذا الترتيب للأدلة، فينبه إلى أن تقديم (العقل) على (الكتاب) ليس تقديم (تشریف) وإنما هو تقديم (ترتيب)، فالخارج من منزله يسعى إلى (المسجد)، لا بد أن يصل (المسجد) عبر (الطريق)، فالمرور (بالطريق) قبل (المسجد) لا يعني تفضيل الأول وتشریفه على الثاني، وإنما هو الترتيب المنطقي للأمور، يناقش القاضي عبد الجبار هذه القضية فيقول مستطرداً: «... وربما تعجب من هذا الترتيب بعضهم فيظن أن الأدلة هي الكتاب، والسنة، والإجماع، فقط، أو يظن أن العقل إذا كان يدل على أمور، فهو مؤخر، وليس كذلك، لأن الله تعالى لم يخاطب إلا أهل العقل، ولأن به يعرف أن الكتاب حجة، وكذلك السنة والإجماع، فهو أصل في هذا الباب»^(٣٧).

وإذا قلنا (العقل)، فإنما نعني به أمرين، أولهما: مجموعة (الأفكار) التي نملأ بها رؤوسنا، والتي هي ذات شأن في تشكيل سلوكنا، وثانيهما: (المنهج) الذي نصل به إلى هذه الأفكار وترتيبها، ونصنفها ونستخرج منها المعاني والدلالات.

فما هي الفكرة^(٣٨)؟ إنه كما يكون لكل حيوان طريقته التي يحمي بها نفسه حماية سلبية بالدفاع أو حماية إيجابية بالهجوم، فإن وسيلة الإنسان

(٣٦) محمد عمارة: الغزو الفكري، ص ٤٩.

(٣٧) المرجع السابق، ص ٥٠.

(٣٨) زكي نجيب محمود: رؤية إسلامية، القاهرة: دار الشروق، ١٩٨٧، ص ٣٧٣.

في ذلك هي (أفكاره) فقلما يلجأ في دفاعه وهجومه إلى أظافره وأنيابه وعضلاته، لكنه (بالأفكار) يصنع السلاح، ويضع الخطط، ويرسم طريقة السلوك التي تنتهي به آخر الأمر إلى حماية نفسه هجومًا أو دفاعًا فالفكرة لا بد أن تنطوي على شيء يصلح لأن يكون سبيلًا لحياة أقوى وأكمل. إن الله جلّت قدرته وحكمته لم يجعل الإنسان كائنًا عاقلًا، ليحيي الإنسان فيجعل من عقله ذاك أداة يعبث بها ويلهو، وهو يعتبر كذلك إذا ما شحذ عقله شحذًا ليلد له عقله تصورات تبدو له وكأنها (أفكار) يدافع بها عن حياته ويهاجم، وإذا هي في حقيقتها فقاقيع فارغة كفقاقيع الصابون.

إننا نخطئ إذا ظننا أن شبابنا قد تعلموا إذا (حفظوا) أو إذا شئنا الدقة (احتفظوا) أو (اخذنوا) في صناديق رؤوسهم شيئًا مما تلقوه سامعين أو قارئين، فالفرق بعيد بين من يعيش في برج مُصمت قوامه مخزونات لغوية في الكتب أو في جماجم الرؤوس وبين إنسان آخر عنده ما عند الأول، لكنه يخرق به جدران الحصن، ليحيي به في دنيا الأشياء والأحداث والمواقف^(٣٩)، ومصدر العجز في نظم تعليمنا هو أنها تخرج شبابًا من نموذج الإنسان الأول.

إن حجر الزاوية فيما يُخرج تعليمنا من مشكلته هو أن ندرّب المتعلم في كل مراحل تعليمه وفي كل مادة يتعلمها، وفي كل يوم وفي كل درس، أن نعلمه كيف يبحث عما وراء الكلمات التي يسمعها من معلمه أو من أستاذه أو الكلمات التي يقرأها في كراسته أو في مذكراته أو في كتابه، أن يبحث وراء الكلمات أينما وقعت له، عما وراءها، فما جاءت تلك الكلمات لتشير إليه، ونعني بذلك ألا يقف عند الكلمات وكأنها محطة الوصول كما هي محطة القيام، فإذا قويت عنده عادة أن يبحث وراء أي لفظ عن معناه شريطة أن يفهم المعنى على أنه حقيقة من حقائق الدنيا جاءت الكلمات لتشير إليها، اعتاد في الوقت نفسه على إهمال ما ليس وراءه ففعل^(٤٠).

(٣٩) زكي نجيب محمود: في تحديث الثقافة العربية، ص ٣٦٧.

(٤٠) المرجع السابق، ص ٣٧٢.

أما من حيث المنهج، فهناك آيات توضح أدب البحث العلمي ليكون مصحوبًا بالتواضع ساعيًا إلى الحقائق بعيدًا عن الظنون والأوهام^(٤١)، ومن ثم فالعالم في الإسلام يحس في كل لحظة، بأنه في حاجة إلى مزيد من العلم فيهتف ﴿وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا﴾ [سورة طه: ١١٤]، ويشعر بضالة المعرفة مهما توسع أو تخصص في الدراسة، يهتف دائمًا بقوله سبحانه: ﴿وَمَا أُوْتِيتُمْ مِّنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا﴾ [سورة الإسراء: ٨٥]، ومصدر العلم في تصور المؤمن هو الله، ومن ثم فهو يهتف مع الملائكة: ﴿سُبْحَنَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا﴾ [سورة البقرة: ٣٢] وهو يمضي وراء الحقائق لا خلف الظنون ﴿وَإِنِ الظَّنُّ لَا يَغْنِي مِنَ الْحَقِّ شَيْئًا﴾ [سورة النجم: ٢٨] والظن في نظره خبط في الظلام، وتدليس على الحقيقة، وازدراء لكرامة العقل، ومن ثم فهو يستصحب قول الله سبحانه في ذم أقوام كافرين ﴿إِن يَتَّبِعُونَ إِلَّا الظَّنَّ وَمَا تَهْوَى الْأَنفُسُ﴾ [سورة النجم: ٢٣].

ومن أدب البحث العلمي أيضًا ألا يقول الإنسان شيئًا بغير علم، يقول تعالى: ﴿فَلِمَ تَعْاجُونَ فِيمَا لَيْسَ لَكُم بِهِ عِلْمٌ﴾ [سورة آل عمران: ٦٦]، ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَٰئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا﴾ [سورة الإسراء: ٣٦]، ﴿وَتَقُولُونَ بِأَفْوَاهِكُمْ مَا لَيْسَ لَكُم بِهِ عِلْمٌ وَتَحْسَبُونَهُ هَيِّنًا وَهُوَ عِنْدَ اللَّهِ عَظِيمٌ﴾ [سورة النور: ١٥].

ويحذرنا الله من العلم الظاهري الذي يغتر به أصحابه، يقول تعالى: ﴿يَعْلَمُونَ ظَاهِرًا مِّنَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَهُمْ عَنِ الْآخِرَةِ هُمْ غَفِلُونَ﴾ [سورة الروم: ٧] وهذا العلم الظاهري هو مطية الضلال والهوى ﴿أَفَرَأَيْتَ مَنِ اتَّخَذَ إِلَهُهُ هَوَاهُ وَأَضَلَّهُ اللَّهُ عَلَىٰ عِلْمٍ وَخَتَمَ عَلَىٰ سَمْعِهِ وَغَلَّقَ عَلَىٰ بَصَرِهِ غِشَاوَةً فَمَن يَهْدِيهِ مِن بَعْدِ اللَّهِ أَفَلَا تَذَكَّرُونَ﴾ [سورة الجاثية: ٢٣].

وبعد...

إن كاتب هذه السطور لا يريد أن يخدع القارئ فيزعم أنه قد قدم له التصور الكامل المتكامل لإشكالية التحيز في التعليم والطريق إلى تعليم يعبر

(٤١) سعيد اسماعيل علي: ديمقراطية التربية الإسلامية، القاهرة: عالم الكتب،

عن الذاتية الحضارية العربية الإسلامية، فالتصور ما زال بحاجة إلى جهد كبير لاستكمالهِ وإكسابه ما هو مطلوب من الدقة والوضوح.

لا نقول ذلك جرياً على عادة إظهار «التواضع العلمي»، وإنما إقراراً بحقيقة، لأن هذا التصور لا يزال في مرحلة «المَخاض» وليس أدل على ذلك من أنني وأنا أحاول أن أرسم ملامحه، وأقرأ وأجمع المادة العلمية التي يحتاجها، ثم أجلس لكي أخطه على صفحات الورق، إذ بي أجد أن بعضاً مما قد ثبت لي الآن أنه «شباك صيد» ألقاها علينا الصائد الغربي، قد وقعت فيه بنفسه... بحسن نية - عندما نود أن نعتذر - أو عن غفلة كما هو الواقع الأليم الذي يعسر على النفس أن تقر به بسهولة؟!

ومن هنا فقد يجد قارئ هذه الدراسة بعضاً مما قد لا يتفق مع مواضع أخرى كتبتها في مواقع أخرى، وهو الأمر الذي كنت دائماً أحرص على ألا يقع مني، ولكنه هذه المرة قد حدث، وبفعل إرادي... عن روية واختيار، وهو أمر مشروع من وجهة نظري لا أقول ذلك كمجرد تبرير، ولكنها سُنّة التطور والنمو، ومظهر من مظاهر مراجعة النفس وإعادة النظر وفقاً لما يستجد من معطيات، وما ينكشف لنا مما كان مستوراً في سابق الأيام.

وفي كل قسم من أقسام هذه الدراسة، أفاجأ بأن أجد أمامي آفاقاً تحتاج إلى الاقتحام والمعالجة، فتكثر الأوراق وتستطيل الدراسة، فأبدأ في «تحجيم» القضية بأسى وحزن عميق، وظهر هذا بوضوح أكثر في القسم الأخير، فكم من قضايا وكم من جوانب وأفكار تحتاج إلى أن تُضاف أو تعمق، ولذا فإنني استميت القارئ عذراً، بأن انتهاءه من هذه الدراسة لا يعني أنه قد وصل إلى «الخاتمة» وإنما لا أبالغ إذا قلت، إن كل ما مر به من صفحات، تتكون منها هذه الدراسة كلها، إنما هو «مقدمة»، بل وأزيد على ذلك بأنها حتى في هذه الحالة، فما زالت المقدمة ناقصة. كل ما هنالك أننا نأمل أن نتمكن عن طريقها أن نثير تفكيرك ونستهضك على أن نتكاتف معاً بكل ما نملك من طاقة الإيمان وعزم الأمور وتحليل علمي كي نستكمل الطريق.

لقد بدأ زملاء كثيرون في مجالات عدة في الفكر والشفافة؛ الاقتصاد، الفلسفة، الفن، العلم... إلخ لكن التعليم ما زال أرضاً بكرًا لم يقربه كثيرون، أقول ذلك وأنا أعلم - إلى حد كبير - أن هناك «كثرة» من الكتابات والدراسات والبحوث في التربية الإسلامية، لكنها - فيما نرى - لا تدخل في نطاق «التأصيل» الذي نحلم به، فمعظمها «تأريخ» تقليدي و(إعادة عرض) وشروح وتقارير، أما العمل الفكري الذي يمكن أن يكون «علامة على الطريق» لم نلمحه بعد، أو إن شئنا الدقة، فإننا نستطيع أن نقول إن ملامحه الكاملة لم تتضح بعد، فقد تكون هناك (لمحة) وهناك أخرى، لكنها «لمحات» فردية متناثرة، تحتاج إلى «تجميع»، حتى تكتمل الصورة.