ضالّة المؤمن بين أسلمة المعرفة وعلوم الغرب
وجهة نظر في نموذج التربية

طلال عتريسي

راجت منذ مطلع الثمانينات، مع تنامي «الصحوة الإسلامية»، مصطلحات «أسلمة العلوم»، و«الإسلام هو الحل»، و«الاقتصاد الإسلامي»، و«إسلامية المعرفة» و«علم النفس الإسلامي»، وسوى ذلك مما أُريد به تأكيد ربط الإسلام بجوانب الحياة كافة، الفكرية والاجتماعية والثقافية والسياسية.

ولم يكن لمثل هذه التعابير والمفاهيم أن تصبح قيد التداول في بعض الأوساط الأكاديمية والسياسية لولا تلك الحركية الواسعة العنيفة والسلمية، للتنظيمات والأحزاب الإسلامية منذ نحو ربع قرن في العالمين العربي والإسلامي.

وقد ترافق استخدام هذه المفاهيم وشيوعها مع تصاعد التركيز على «المد الأصولي» واعتباره مصدراً جدياً لتهديد السلم الإقليمي والاستقرار العالمي، وخصوصاً بعدما لجأ بعض التنظيمات إلى العنف المباشر، وحقق البعض الآخر إنجازات واقعية في أكثر من مكان، على المستويات النقابية والاجتماعية والسياسية وحتى على مستوى الاستيلاء على السلطة، انسجاماً مع أهدافها الكبرى في استبدال الأنظمة الحاكمة بأخرى إسلامية.

ولم تكن الدعوة إلى «أسلمة العلوم» و«أسلمة المعرفة» في حقيقة الأمر نتاجاً خاصاً بمرحلة الثمانينات وصعود التيارات الإسلامية، بل يوغل النقاش في هذه الإشكالية إلى القرن الماضي حين «اكتشف» المسلمون التقدم العلمي الهائل في أوروبا مقابلة بما كانوا هم عليه، الأمر الذي أثار بين مثقفيهم وعلمائهم أسئلة واتجاهات تبحث عن سبل التوفيق بين الإسلام والعلم، وعن أسباب تخلف المسلمين وتقدم غيرهم، وخصوصاً أن «العلم الأوروبي» طرح نفسه على العالم خارج إطار الثوب الديني بعدما تخلص من سيطرة الكنيسة التي أرخت بظلها الثقيل على الحياة الاجتماعية والفكرية والعلمية في القرون الماضية.

*****

تطرح «إسلامية المعرفة» في حقيقة الأمر موضوعاً شائكاً على بساط البحث يصعب تجاهله. ذلك لأنه يترابط مع مجموعة كبيرة من الأسئلة والقضايا التي لا يمكن تناول أي منها بمعزل عن الآخر. فلا يمكن على سبيل المثال إقرار الأسلمة أو رفضها بمعزل عن الخوض في موضوع التراث الإسلامي والحداثة. كما لا يمكن أن نفعل ذلك قبل أن نعرف الظروف الفكرية والسياسية والفلسفية التي أدت إلى نشوء العلم الحديث والحضارة الغربية المعاصرة. و«الأسلمة» تفترض أيضاً الغوص في موضوع العلاقة بين الحضارات: بين النموذج الحضاري الغربي المهيمن، والنماذج الحضارية الأخرى الإسلامية أو الآسيوية أو الأفريقية؛ وعلاقة الحوار أو التصادم بينها. كما أن النقاش سيمتد إلى العلاقة بين العولمة والهيمنة، أو بين عالمية الثقافة وتنوعها وخصوصيتها، وصولاً إلى العلاقة بين العقل والدين، وبين العلم والثقافة وبين العلم والغايات أو بين العلم والقيم الإنسانية والأخلاقية.

وإذا كان من المتعذر الولوج إلى كل تلك الدوائر المتداخلة من الموضوعات والقضايا، التي تتناولها حالياً بالبحث والتدقيق، الدراسات السياسية والحضارية والفكرية والاستراتيجية، فإن من الممكن التركيز على ما يسمح بالإجابة العملية عن جزء من تلك الأسئلة التي تتصل بالعلاقة بالغرب، أو بأسلمة المعرفة وعلومها. وهي هنا العلوم الإنسانية دون سواها من العلوم.

وإذا استطعنا أن نقسم العلوم، كما هو شائع، إلى ثلاث فئات، هي:

١ ـ علوم المادة التي لا روح فيها، كالفيزياء والكيمياء والجيولوجيا والفلك، وما يسمى «العلوم الفيزيائية».

٢ ـ علوم المادة الحية، مثل الأحياء الفيزيولوجية (علم وظائف الأعضاء) والنبات والحيوان، مما يسمى علوم الأحياء.

٣ ـ العلوم المتعلقة بالإنسان، كالتاريخ والاقتصاد وعلم النفس والاجتماع والحقوق، مما يسمى أسماء مختلفة من قبيل «العلوم الإنسانية»، و«العلوم الاجتماعية» و«علم التاريخ»، و«علم الأخلاق»... وسواها[1].

فإن اختيارنا للعلوم الإنسانية، والتربية كنموذج من هذه العلوم، ربما يسلط الضوء على الدينامية الخاصة التي يمكن الاسترشاد بها كوجهة نظر تخضع للنقاش للتمييز بين ما يمكن وما لا يمكن «أخذه» من الغرب، أي بين ما ينسجم مع خصوصيتنا الحضارية /الإسلامية ومع مرتكزات الاجتماع الإسلامي، وما يتنافى مع ذلك دون أن يؤدي بالضرورة إلى مصطلح «الأسلمة» أو سواه. أو دون أن يكون محكوماً بهاجس هذه المصطلحات.

ومن المهم أن نشير أيضاً إلى أن الخلاف أو النقاش، في الوقت الحاضر حول هذا «الممكن» الذي سنأخذه أو نلجأ إليه، وباتفاق جميع الباحثين، أو «الأصوليين» الداعين إلى «الأسلمة» أو سواهم من المتمسكين بخصوصياتهم الحضارية، ينحصر في العلوم الإنسانية فقط بميادينها المختلفة. لأن العلوم الأخرى، كعلوم المادة، أو العلوم الفيزيولوجية، والاكتشافات المتقدمة فيها، لا تمس البنى العقائدية، ولا تصدر من حيث المبدأ، عن موقف فلسفي أو ديني، ينبغي

(١) ذكره محمد تقي مصباح اليزدي، **النظرة القرآنية للمجتمع والتاريخ** (بيروت: دار الروضة، ١٩٩٦)، ص ١٣ ـ ١٤.

مواجهته بموقف آخر، أو بعقيدة مغايرة، كما هي الحال في دراسة الإنسان وفي العلوم التي ارتبطت بالدراسات الإنسانية. لا بل يذهب البعض إلى اعتبار «التفكير في المنظومة الغربية يساعدنا على فهم العالم المعاصر والعالم العربي والإسلامي بالخصوص، سياسة واقتصاداً وفكراً وممارسة، باعتبار أن هذه الظواهر الثقافية تعبر عن مظهر من مظاهر التبعية، وأن الدعوة إلى الانفتاح على الثقافة الغربية... هي دعوة من أجل النقد والتصحيح بدل رفضها رفضاً مطلقاً وبشكل أعمى، لأن الانفتاح لا يعني الانحلال، والدعوة هنا إلى التفكر في هذه المنظومة وليس إلى التبشير بها»[٢].

ما هي في إطار هذه الدعوة المحقة إلى الفكر في المنظومة الثقافية الغربية، بدل رفضها أو التبشير بها، الإشكالية التي تثيرها التربية كواحد من الميادين المهمة والاستراتيجية في العلوم الإنسانية أو العلوم الاجتماعية؟ وما هي الأسس الحضارية المختلفة التي تسمح، إذا وجدت، بالحديث عن تربية إنسانية إلهية، تنسجم مع الإطار الحضاري، الديني في المجتمعات العربية والإسلامية؟ وخصوصاً أننا نعد «العلوم الاجتماعية» والإنسانية ليست علوماً بالمعنى المتعارف عليه للعلم، من حيث القوانين والضبط والتكرار[٣]؟ كما أن التربية التي رافقت الإنسان منذ وجوده، كانت تعبر على الدوام عن نظرة الشعوب والأفراد إلى الذات وإلى الآخر وإلى الكون، وعما بلغه هؤلاء في مستوى الأخلاق والعقائد.

وعلى الرغم من قواسم مشتركة أو تأثيرات متبادلة قد نجدها لدى شعوب وحضارات قديمة أو حديثة في هذه النظرة أو تلك العقائد، فإن التربية حافظت في جوانبها الأسرية والأخلاقية والعقائدية، على قاعدة واسعة وثابتة من الخصوصية سمحت بتميزها في هذا المجتمع أو تلك الحضارة. وإذا كان من الصعب أن نحيط بكل ديناميات التفاعل بين الحضارات وتأثيراتها في التربية، وخصوصاً في ما نحاول القيام به بالنسبة إلى الثقافة الغربية المهيمنة والنموذج الحضاري الإسلامي، فإن من الإطالة أيضاً، أن نعود إلى كل مراحل التاريخ التربوي الغربي ومصادر التأثير فيه. لذلك سنعتمد «التربية الحديثة» مرجعاً في المقابلة، لأنها عبّرت عن الانقلاب الذي حصل في أوروبا من القديم إلى الجديد، ولأنها أصبحت لاحقاً وعلى امتداد عشرات السنين نموذجاً في بلدان العالم كافة، لكل من أراد التباهي بتطبيق واعتماد ما هو حديث في التربية، ولأنها أيضاً مزجت بين المبادىء والقيم التي أنتجتها وبين التقنيات التي استخدمتها. وهذا يبرر، فيما نعتقد، أهمية اعتبارها مرجعاً في القياس والمقابلة بنموذج تربوي آخر يستند إلى مبادىء وقيم مغايرة، وإلى خلفية فلسفية مختلفة.

---

(٢) أنظر الورقة الأولية لمجموعة بحث المغربية حول «العلم والثقافة» التي نشرتها مجلة **المنعطف** المغربية. حيث ينتقد هؤلاء اتجاه الدعوة إلى الأسلمة بوصفه إعادة إنتاج للمفاهيم الغربية، «لأن الغرب استطاع أن يخترق بقوة مجال التفكير عندنا، بل وأن يشل الذهنية العربية والإسلامية معاً عن التفكير. يدل على ذلك أن الإنتاج المعرفي داخل الحقل الإسلامي والعربي أصبح يعيد صياغة المفاهيم الغربية فيما يظن أنه تأصيل وأسلمة... وهو سلوك لا شعوري يجسد حالة الوعي الزائف وسوء التقدير لدرجة حضور الآخر فينا..». **المنعطف**، العدد ١١ (١٩٩٥)، ص ١٧.

أنظر أيضاً: مجموعة من الباحثين، **إشكالية العلوم الاجتماعية في الوطن العربي** (بيروت: دار التنوير، ١٩٨٤).

(٣) حسن الساعاتي، «إشكال المنهج في العلوم الاجتماعية،» في: المصدر نفسه، ص ٤٥، وتوفيق الطويل «إشكالية العلوم الاجتماعية إنها ليست علوماً،» في: المصدر نفسه، ص ١٣.

١ ـ التربية الحديثة، تربية أوروبية غربية

قدمت «الثورة» التربوية التي عرفتها أوروبا في مطلع القرن الحالي، مفاهيم جديدة في النظرة إلى الطفل وإلى طريقة تربيته، مقابلة بالتربية التقليدية التي كانت سائدة في العصور السالفة. وقد عكست «التربية الحديثة» والمدارس التي تبنت طرائقها في أنحاء أوروبا، قيم وفلسفة «النهضة» و«الأنوار التي اتسمت بحركة احتجاج ورفض للكنيسة والثورة على مؤسساتها، وبنمو اتجاه علمانية التعليم»(٤). وكانت النهضة تهدف بالدرجة الأولى إلى إحياء فكرة الفردية، وقد نشأ من روح النهضة «فكرتان مختلفتان في التربية والتعليم. الأولى فكرة التربية الحرة، والثانية تفرعت من الأولى، وهي التربية الإنسانية»(٥).

وقد عبّر روسو الذي يعده الكثيرون رائد الدعوة إلى التربية الحديثة عن هذا التحول والانقلاب من القديم إلى الجديد في الفكر التربوي في فكرته الأساسية المضادة لهيمنة الفكرة الدينية المسيحية حين رأى «أن ليس لأي إنسان سلطة طبيعية على إنسان مثله». وقد تأثرت «التربية الحديثة» منذ بدايات الدعوة إليها بالمناخ الفكري والفلسفي ونظرته المادية غير الدينية إلى الإنسان، وتمجيده للفرد والفردية، الذي تحول في بحثه عن الإشباع الدائم للرغبة إلى دين بديل من دين الكنيسة(٦). وهكذا تم الفصل في إطار علم النفس والتربية وعلوم الإنسان الأخرى بين مشاعر الإنسان وعاداته وانفعالاته، وبين عقله وقلبه... على غرار الفصل الذي تقوم به العلوم الطبيعية في دراسة المادة. كما قسمت في إطار طغيان «العقلانية العلمية» حياة الإنسان إلى مراحل تستقل الواحدة منها عن الأخرى، دون أن يجمعها هدف واحد هو غاية الوجود، الأمر الذي أنتج فلسفة تربوية خاصة، وليس هناك تربية من دون فلسفة، عدت الطفولة غاية في حد ذاتها، لا علاقة لها بمرحلة الرشد أو بالمراحل التي تليها. وقد أصبح هذا الاعتبار الخاص للطفولة، ومصدره تمجيد الفردية، الأساس الذي ستبنى عليه التربية الحديثة. وهذا يفسر كيف ستكون حاجات الطفل ورغباته، وحريته المطلقة، خارج أي ضوابط أو اعتبارات خلقية أو اجتماعية في مبادىء تلك التربية وتطبيقاتها كما عبر عنها على سبيل المثال روسو ومنتسوري ودوكرولي وكلاباريد وبستالوتزي وسواهم. وخارج أي إطار أسري؛ تدعو إلى إشباع الرغبة الحاضرة، وعدم التضحية باللذة الواقعية من أجل لذة افتراضية أو مؤجلة(٧).

إلاّ أن الانتقادات التي واجهت فلسفة الفردية في ما بعد، أدت إلى ظهور اتجاهات اجتماعية وتربوية دعت إلى إعادة الاعتبار للاجتماعي بدلاً من الفردي، وإلى مواجهة الأزمات النفسية والاجتماعية التي نتجت من النظام التعليمي والتربوي من خلال «مجتمع بلا مدرسة» و«مدارس بلا رسوب»، و«التربية المستمرة» و«التربية المتبدلة».

ويمكن أن نلخص السمات الأساسية للتربية الحديثة التي تعكس خلفياتها الفلسفية والفكرية والاجتماعية على النحو التالي:

(٤) سيد إبراهيم الجيار، **دراسات في تاريخ الفكر التربوي** (القاهرة: مكتبة غريّب، ١٩٧٨)، ص ١٥٨.
(٥) عبد الله المشنوق، **تاريخ التربية** (بيروت: مكتبة الكشاف، ١٩٣٧).
(٦) روجيه غارودي، **حوار الحضارات** (بيروت، منشورات عويدات، ١٩٧٨)، ص ٨٣، وأريك فروم، **الإنسان بين الجوهر والمظهر**، تعريب سعد زهران، سلسلة عالم المعرفة، ١٤٠ (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٨٩).
(٧) طلال عتريسي، «الحدود الأوروبية للتربية،» **الفكر العربي**، العدد ٢١ (١٩٨١).

١ ـ إنها طرحت نفسها على الرغم من مدارسها واتجاهاتها المختلفة، بديلاً من التربية التقليدية التي كانت سائدة في أوروبا في العصور الوسطى. «هذه التربية كانت تتجاهل ذوق الطفل الخاص وتجبره على التصرف من خلال الواجب لا من خلال الميل». لذلك كان شعار التربية الحديثة الأساسي «من الطفل ولأجل الطفل».

٢ ـ إنها واكبت التحولات الفكرية والفلسفية في أوروبا، من الفكر الديني إلى العلمية والمادية. و«ابتداء من النصف الثاني من القرن التاسع عشر.. أصبحت المفاهيم التربوية متغيرة بشكل حاد. كل شيء موضع تساؤل. الآراء مع هذا المفهوم وضده في آن»(٨).

٣ ـ إنها حملت بدورها أزمة المجتمع الغربي وقيمه التي نشأت فيه، من إعلاء شأن الفردية إلى أزمة العلاقات الإنسانية والاجتماعية.

٤ ـ إن اتجاهاتها المختلفة في النظرة إلى الطفل وإعداده وإطلاق حريته... لم تلحظ أي دور للأسرة أو للوالدين. إنما اقتصر ذلك الإعداد على المستوى النظري وفي تطبيقاته العملية على تجارب قام بها مربون من خلال مدارس خاصة لم يكتب لها النجاح والاستمرار.

٥ ـ إنها مهدت لدراسات واسعة، قام بها مفكرون متخصصون حول مستويات النمو المختلفة عن الطفل وأبرزها حول الذكاء والتعلم، أصبحت مرجعاً أساسياً وضرورياً في التعرف إلى الطفل وفي تحديد ما يناسب تلك المستويات على صعيد البرامج التعليمية وطرائق التدريس ووسائل اللهو والإيضاح.

٦ ـ إن أهدافها لم تتجاوز «الفردية» التي أصبحت غاية وعلا شأنها في أوروبا منذ القرن التاسع عشر. ولم تطرح هذه التربية هدفاً إنسانياً أكثر اتساعاً وشمولاً لإعداد الإنسان، وليس الطفل، أو المواطن، «إنها في حاجة إلى أن تقام على أساس فلسفة تبحث في الإنسان وفي مصيره»(٩).

هذه السمات جعلت لـ «التربية الحديثة» بمفاهيمها الأساسية واتجاهاتها المختلفة، حدوداً في داخل البيئة الحضارية التاريخية الأوروبية التي نشأت فيها، يصعب نقلها إلى بيئة مغايرة، وخصوصاً إذا كان الجانب الفلسفي الذي يبحث في الإنسان وفي مصيره هو موضع الاختلاف والتباين.

وتقودنا هذه الخصوصية في نشوء «التربية الحديثة»، وفي مفاهيمها وفلسفتها إلى المقابلة الضرورية بحثاً عن مرتكزات النظام التربوي في الإسلام، سواء في ما اصطلح على تسميته «أسلمة المعرفة» أو في إطار «الانفتاح على الثقافة الغربية بدل التبشير بها».

٢ ـ الإسلام والتربية، مرتكزات النظام التربوي في الإسلام

الإسلام نظام شامل. والتربية عملية شاملة. وإذا كان من غير الممكن أن نفصل بين الإسلام وبين التربية، فإننا في المقابل نستطيع أن نتحدث عن التربية كآراء ونظريات دون أن نتحدث

(٨) J.Leif et G.Rustin, *Philosophie de l'Education,* tome 1 (Paris: Delagrave, 1982), p. 103.

(٩) طلال عتريسي، **في التربية وعلم النفس، اختلاف المفاهيم** (بيروت: مركز الدراسات الاستراتيجية والبحوث والتوثيق، ١٩٩٤)، الفصل الثاني، و Rustin, ibid.

عن الإسلام. فالإسلام في جوهره عملية تربوية، هدفها الإنسان. والدعوة التي يحملها الإسلام لتنظيم حياة الإنسان وتنظيم المجتمع، لا يمكن أن تتحقق من دون التربية، لأن هذه الدعوة نفسها هي عملية تربوية.

من أين يمكن أن نتناول موضوع الإسلام والتربية إذاً؟

هناك مناهج وزوايا عديدة في النظر إلى الإسلام والتربية، أو إلى التربية في الإسلام. والحديث عنها هو حديث عن مؤسسات التربية في الإسلام التي اختلفت وتطورت من عصر إلى عصر بدءاً من تعلم القرآن في العهد الأول للدعوة إلى مؤسسات التعليم الخاصة بالمذاهب المختلفة. وهو أيضاً حديث عن المبادىء التربوية التي يمكن أن نستمدها من القرآن والحديث. وكذلك عن فلسفة التربية من خلال نظرة الإسلام إلى الإنسان. وعن آراء الفقهاء والمفكرين المسلمين في التربية، وعن علاقة التربية الإسلامية بمتغيرات الزمان والمكان.

وفي إطار النقاش الذي يدور حول «الصحوة الإسلامية» المعاصرة، ثمة أسئلة كثيرة تتناول ليس تلك «الصحوة» ومسمياتها المختلفة فقط، بل الإسلام نفسه، ومدى امتلاكه للإجابات المناسبة في الميادين السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتربوية في عصرنا الحاضر. والسؤال الذي يفرض نفسه تلقائياً: هل هناك منهج تربوي إسلامي؟ أي هل يمتلك الإسلام منهجاً محدداً في التربية خارج إطار المواعظ والإرشادات العامة أو الأوامر والنواهي؟ وخارج إطار ما يفعله البعض من تقليد أو تكرار ما قدمته التربية الحديثة؟

يجب أن نشير، قبل الحديث عن هذا المنهج إلى أن الصورة السائدة عن التربية الإسلامية هي صورة سلبية ودفاعية ناتجة من نظام من الممنوعات والمحرمات تم ربطه غالباً بالجمود والتخلف.

وإذا كانت هذه الصورة مغرضة في كثير من الأحيان، فهي صحيحة في الإطار التاريخي. فقد لجأ كثير من الفقهاء والمفكرين المسلمين منذ مطلع القرن الحالي، وخصوصاً مع بدايات التغلغل الغربي الثقافي والتعليمي والأخلاقي والسياسي إلى العالم الإسلامي، إلى الفتوى والدعوة إلى تكوين سياج من الحماية والتقوقع والعزلة درءاً لمخاطر هذا التغلغل الذي لم يملك المسلمون آنذاك البنى أو المؤسسات الدفاعية لمواجهته أو الحد من تأثيره. فكانت الدعوة إلى حماية الذات وتربيتها بعيداً من كل المؤثرات الخارجية، أساس الخط الفكري الذي سيطر فترة طويلة على ذهنية الحوزات العلمية في العالمين الإسلامي السني والاسلامي الشيعي معاً. كما كانت تلك الدعوة أساس الخط الذي قدم تربية الفرد على الشأن السياسي العام. وربما نفسر، في ضوء ذلك، الفتوى التي منعت المسلمين قبل نصف قرن من المشاركة في وظائف الحكومات «غير الشرعية» في بعض البلدان الإسلامية.

كما ينبغي أن نكرر أن لا تربية من دون فلسفة، أي ليس هناك أي فكرة تربوية من دون فكرة فلسفية تقودها وتوجهها في الأسس والمبادىء وحتى في الطرائق والتفاصيل. والتمييز بين فكر تربوي وآخر على مستوى المضمون والأهداف وعلى مستوى ملاءمته للطبيعة الإنسانية، أو حتى على مستوى البحث في ما «يؤخذ» وما «لا يؤخذ» من هذا الفكر، يجب أن يستند إلى هذه الخلفية الفلسفية دون سواها.

إذاً ما هي الفكرة الفلسفية التي يقدمها الإسلام عن الإنسان، ويقود التربية من خلالها ويحولها إلى برامج ومناهج؟ وما هي الوظيفة الأساسية للتربية في الإسلام؟

إن الإجابة تكمن، في ما نعتقد، في الدوائر الثلاث التي ينظم الإسلامُ الإنسانَ في داخلها وفي ما بينها، وهي: علاقته بذاته، وعلاقته بالآخر (المجتمع والطبيعة والكون)، وعلاقته بالله سبحانه وتعالى، وهي أساس الدوائر الثلاث. وليس هناك أي إنسان خارج هذه الدوائر. ويمكن أن يقال الكثير في كل من هذه الدوائر الثلاث، بدءاً من تنظيم الرغبات والغرائز وترجيح العقل والإرادة، إلى النظام الاجتماعي ـ السياسي ـ البيئي في الدائرة الثانية، وصولاً إلى سبل العبادة والكمال اللامتناهي في الدائرة الثالثة.

الغاية في الإسلام من الوجود الإنساني هي العبادة «وخلافة الله». ولا بد أن تكون مقاصد وغايات هذه العبادة السبيل الذي يخترق الدوائر التي يعيش فيها الإنسان، لكي يحقق هذه الخلافة التي أناطها الله به، «إني جاعل في الأرض خليفة» لأن الحياة الآخرة ولقاء وجه الله هما الميزان الحقيقي لكل الكدح والعمل الذي أفنى الإنسان عمره فيه، «يا أيها الإنسان إنك كادح إلى ربك كدحاً فملاقيه».

على التربية إذاً، في المنظار الإسلامي، أن تنطلق أولاً من هذا الأساس في رؤية الإنسان. وليس بإمكانها أن تنطلق من أية رؤية مغايرة تستند إلى أسس فلسفية غير الأسس الإسلامية.

وفي عملية المقابلة، التي تفرض نفسها دائماً، يمكن القول إن التربية الحديثة بكل اتجاهاتها في الغرب الأوروبي والأميركي، وحتى في المعسكر الاشتراكي السابق، فقدت دائرتين من الدوائر الثلاث التي أشرنا إليها في المنظار الإسلامي لتنظيم حياة الإنسان ومعنى وجوده. فقد تم اختصار الحياة الإنسانية بأبعادها كافة إلى بعد واحد يتلخص في العلاقة بالآخر (المجتمع والبيئة). وقد وضعت القوانين التي حققت الكثير من التقدم على هذا المستوى، من رفاه الإنسان المادي، إلى الضمانات المختلفة التي قدمتها الدولة. إلاَّ أن دائرتي العلاقة بالذات وبالله غابتا عن كل الاتجاهات التربوية وحتى عن معظم، إن لم نقل كل، الدراسات الإنسانية في النفس والاجتماع والسياسة والاقتصاد وسواها. لا بل يمكن القول إن هذه القوانين نفسها خرّبت طبيعة الغرائز والرغبات بعدما أطلقت لها العنان من خلال تشريع الحريات المختلفة للإشباع بما فيها الإشباع الشاذ. وهذا معنى الخلل المخيف الذي تتصاعد الشكوى نحوه في الغرب، بين الجانب الأخلاقي والإنساني المتدهور، وبين الجانب العلمي والتقاني المتقدم.

رب قائل وهو محق، إن ما تقدم على مستوى المعنى الإسلامي من الوجود، ووظيفة التربية لتحقيق ذلك من خلال الجوانب العبادية والأخلاقية يقتصر على المستوى النظري الذي لا علاقة له بالزمان والمكان؛ أو أن ذلك مجرد منحى أخلاقي لا يمت إلى المنهج العلمي بصلة. بينما السؤال الذي يحتاج في هذه المرحلة من التطور العالمي ومن تاريخ المسلمين إلى الكثير من البحث والإبداع والتكيف، ليس على المستوى التربوي فقط، بل على المستويات المعرفية والاجتماعية والمؤسساتية الأخرى، هو كيف نترجم أو كيف نحول هذا الإطار النظري الصحيح أو المطلق إلى بنى أو عمليات أو مناهج، تناسب العصر الذي يعيش فيه المسلمون، والذي يتغير باستمرار ولا مفر لهم من العيش فيه والتفاعل معه، دون أن يؤدي ذلك إلى التخلي عن روح الفلسفة أو عن الخلفية الإسلامية التي أشرنا إليها في معنى وجود الإنسان ومهمته في «الخلافة» المنوطة به؟

إن الإجابة، قطعاً، ليست سهلة، وتحتاج إلى جهود مضنية وكبيرة. لكن المحاولة التي ندعيها في إطار نموذج التربية تستند إلى إمكان الفصل بين عمليتي التربية والتعليم، وبالتالي إلى الفصل بين الخلفيات الفلسفية أو التقنية المحتملة لكل منهما.

٣ ـ معنى الفصل بين التربية والتعليم

إذا أردنا ألاَّ نغوص في تاريخية العملية التعليمية وطرائقها المختلفة التي تطورت عبر العصور انطلاقاً من تعلم أساليب العيش وكسب الرزق وطقوس الولادة والموت والعبادة وسواها، وأن نبقى في حدود المؤسسة «الحديثة» للتعلم، يمكن القول في تعريف التعليم إنه عملية إكساب الفرد القراءة والكتابة أولاً، ثم المعلومات الضرورية في مراحل لاحقة تتناسب اتساعاً وعمقاً من حيث المبدأ مع نمو واتساع الطفل وقدراته المختلفة، الذهنية والجسدية وسواها. هكذا قُسِّم التعليم إلى مراحل ابتدائية وثانوية ثم جامعية وصولاً إلى ما يعرف بالتخصص في ميدان من ميادين المعرفة النظرية أو العملية.

يترافق التعليم بهذا المعنى مع شروط إذا لم تتوافر فقد دوره ووظيفته. أهمها الوسائل المستخدمة في إيصال المعلومات ومدى ملاءمتها لمستويات النمو التي أشرنا إليها عند المتعلم، طفلاً كان أم شاباً. ثم مدى انسجام هذا الأخير مع مضمون ما يُقدم إليه، ومع حاجات المجتمع إلى هذا العلم أو ذاك. وبالتالي مدى قدرة المتعلم الذي يمضي سنوات طويلة في تحصيل العلم على الإفادة منه في الانخراط في سوق العمل المنتج بمستوياته المادية والمعنوية. المدرسة هي المؤسسة الأساسية للتعليم. ولهذا لا ينفصل الحديث عن التعلم عن شروط يجب أن تتوافر أيضاً في الزمان والمكان، وفي المعلم والإدارة، وكذلك في البرامج ووسائل الإيضاح والاتصال. ولا يختلف المبدأ حين تصبح المؤسسة هي الجامعة.

التعليم إذاً هو من حيث المبدأ عملية تلقين معلومات إلى آخر لا يعرفها ويحتاج إليها في حياته المستقبلية العلمية والمهنية والاجتماعية. كما يحتاج المجتمع إليها شرطاً من شروط تقدمه ونهضته. والتعليم في هذا المعنى لا علاقة تطابق أو توحد بينه وبين شخصية العالم أو المتعلم. اللهم إلاَّ من حيث مدى استعداد الطرفين وامتلاكهما الشروط المناسبة للقيام بهذا الدور. والمقصود بعدم وجود علاقة توحد، على الرغم من إدراكنا مدى التأثير المتبادل بين الشخصية وما تقوم به، هو أن بإمكاننا أن نفصل بين شخصية العالم أو المتعلم في جوانبها الأخلاقية والسلوكية أو الاجتماعية وبين طبيعة العلاقة التعليمية ومضمونها وشروطها. إذ قد يكون، على سبيل المثال، أكثر الطلاب اجتهاداً في مادة ما، أو في علم من العلوم، أكثرهم سوءاً للأخلاق أو حباً للسلطة أو رغبة في الإيذاء، أو حتى انحرافاً في بعض الحالات.

وربما لا ينجو المعلم نفسه من صفات مماثلة. وفي الأصل يجب ألا ينفصل التعليم عن السلوك والأخلاق، وخصوصاً حين كان التعليم يشمل شؤون الحياة وطريقة العيش، قبل أن يصبح فروعاً وتخصصات شتى فرضتها «الحياة الحديثة» وآليات تطورها وتطور العلوم التي واكبتها، الإنسانية و«الصحيحة» أو الطبيعية. وما ترتب على هذه الفروع وذلك التخصص من فصل في ميادين معرفة الإنسان. وإذا كان بعض العلوم لا يحتمل هذا النوع من «الانفصام» بين العالم وشخصيته، كعلوم الأخلاق والسلوك، وخصوصاً في الإطار الديني والتبليغي أو في

إطار ما يعرف بـ«السلوك العرفاني»، فإن استحالة الفصل هذه لا تنفي حصول النقيض ووقوع الكثيرين من أهل هذه العلوم والمجاهدات السلوكية وأساتذتها في دائرة الذين «يقولون ما لا يفعلون».

التعليم يجب ألاّ ينفصل عن السلوك والأخلاق لدى طرفي العملية، العالم والمتعلم، وخصوصاً في المراحل الأولى منه حين يكون المتعلم طري العود، يتلقى من دون أي بنى دفاعية عقلية أو تحليلية متماسكة، تأثيرات العالم السلوكية والنفسية. أما في المراحل اللاحقة، في نهايات التعليم الثانوي وبداية التعليم الجامعي المتخصص حين يصبح الطالب في سن الرشد أو الفتوة، فإن التلازم بين أمري التعليم والسلوك لا يبقى على القدر نفسه من الأهمية والضرورة أو حتى من الخطورة والتأثير، لأن المتعلم يكون قد بلغ حداً من النضج العقلي والنفسي يسمح له بالتمييز بين التأثير السلوكي والأخلاقي لأستاذه وبين ما يأخذ عنه من معلومات وما يستقي منه في معرفة العلم أو العلوم التي يتخصص في دراستها. كما أن المعلم لا يحتاج في هذه المراحل إلى المواعظ السلوكية والأخلاقية لإنجاح العملية التعليمية، لأن المتعلّم قد اشتد عوده واكتسب من العادات والأخلاق ما يصعب تغييره أو تبديله.

وتؤكد التجربة الغربية الحديثة في هذا الإطار ما نذهب إليه من إمكان الفصل بين التربية والتعلم. ففي حين يعاني المجتمع الغربي عموماً، وإن بنسب متفاوتة، مشاكل أخلاقية وسلوكية حادة، تزداد تدهوراً وخطورة، متمثلة بشيوع الانحراف وتفكك الأسرة وانهيار القيم في العلاقات الإنسانية، فإن العلوم على نقيض ذلك كله، عرفت تقدماً كبيراً وبلغت شأواً بعيداً لم تعرفه من قبل، وباتت أميركا وأوروبا قِبلة علمية يقصدها الراغبون من أنحاء العالم الأربعة.

هذا يعني، في إطار موضوع التفاعل بين الحضارات وفي ما يؤخذ وما لا يؤخذ من المجتمعات، أن بإمكان أي مجتمع، وفقاً لحاجاته، أن يستفيد مما وصلت إليه العلوم في الغرب على سبيل المثال وأن يطرح جانباً تدهوره الأخلاقي والسلوكي، وخصوصاً إذا كان ذلك الجانب يمثل مساساً بقيم المجتمع الآخر وعاداته والتقاليد. هذا إذا لم يكن بعض العلوم في الغرب وما وصل إليه لا يناسب مرحلة التطور التي يعيشها المجتمع الآخر، كأن ينهمك مجتمع ما في نقل ما توصل إليه العالم الغربي حول غزو الفضاء على سبيل المثال في حين لم ينجز ضرورات أساسية تتعلق بحياة الإنسان وصحته وتعليمه.

كما أن ذلك يعني على مستوى التعلم الإفادة من كل وسائل التدريس الحديثة ووسائل الإيضاح المرتبطة بها من أجل توفير أفضل الشروط لتعليم ناجح. وفي المقابل لا يعني ذلك عدم الالتفات إلى المضامين الموجهة أو غير المناسبة التي يحملها بعض وسائل الإيضاح (كمفاهيم لا تتلاءم مع المجتمع المتلقي، أو ألعاب تحض على الصراع من أجل الملكية أو اكتساب المال، وأخرى لا تحقق سوى الاستهلاك دون أي فائدة تربوية)، بل يعني ذلك أن القاعدة العامة التي نشير إليها تسمح بهذا النوع من «الأخذ» والاقتباس مما توصلت إليه التجربة الغربية في هذا المجال بما يمكن معه القول بوجود تعليم مشترك بين الشعوب في العصر الحالي، وخصوصاً في طرائقه وفي أصول العلوم وقوانينها بما هي أصول تتجاوز المتغيّرات الاجتماعية والحضارية.

أما التربية فهي التطبيق العملي للفكرة الفلسفية حول الإنسان، وبما أنه لا تربية من دون فلسفة «ولأن الموضوع التربوي هو الموضوع المركزي لكل تأمل فلسفي عن الإنسان» (رينيه

هوبار R.Hubert) يصبح البحث عن الفرق أو الاختلاف بين تربية وأخرى بحثاً عن الاختلاف بين فلسفة وفلسفة في النظرة إلى الإنسان وإلى دوره والغاية من وجوده وكيف يمكن التربية أن تحقق في أفضل الشروط هذه الغاية وتمهد لذلك الدور. وهذا يفسر على سبيل المثال كيف يكون مضمون التربية دينياً حين تكون الفلسفة التي تهيمن على الفكر والمجتمع فلسفة دينية، كنموذج العصور الوسطى المسيحية في أوروبا، أو نموذج التربية الإسلامية في أزمنة أخرى ومجتمعات مختلفة. بهذا المعنى وذاك الارتباط بين الفلسفة والتربية لا تشترك الشعوب في تربية واحدة ولا يمكن مجتمعاً ما أن «يستورد» تربية مجتمع آخر، إلاَّ حين تلتقي خلفياتهما الفلسفية أو لا تتعارض في أسس نظرتهما إلى الإنسان. والأسرة في العملية التربوية هي المؤسسة الأولى المسؤولة التي يتم فيها نقل الخبرات من جيل إلى آخر. وعليها يقع العبء الأكبر في هذه العملية. لأنها المكان الذي ينهل منه الإنسان، قبل أن تتكون قدراته الذهنية والعقلية، الأدب والعادات والقيم التي يحتاج إليها في المراحل التعليمية خارج البيت. ويأتي بعد الأسرة دور المؤسسات التعليمية والاجتماعية والدينية والإعلامية والثقافية في هذا النقل والتأثر من جيل إلى جيل.

هذا الدور الأساس للأسرة في العملية التربوية هو الذي جعل لها تلك المكانة الخاصة لدى جميع الشعوب ـ ناهيك بضرورتها في مسائل النسب والقرابة وسواها ـ وهو الذي فرض في داخلها، من أجل حفظها وتنظيمها، توزيعاً للأدوار والواجبات والحقوق والميراث بين عناصرها كافة، الرجل والمرأة والأولاد. لهذا اهتمت كل التشريعات بما يصون الأسرة ويمنع تفككها، والتشريع الإسلامي يصل إلى حد اعتبار اختلاف الزوجين، الذي يؤدي إلى الطلاق، بغيضاً شديد الكراهية على الرغم من حليته. كما أن الطلاق محرم إطلاقاً لدى بعض الطوائف المسيحية. وهذا يجعل للتربية انطلاقاً من الأسرة التي تحتضن مراحلها الأولى مضموناً إنسانياً وأخلاقياً، ربما لا يكون كذلك بالضرورة في التعليم الذي تنظمه المؤسسات في ما بعد. وإذا كانت أغراض التعليم لا تنطلق من هذه الجوانب وإنما من تقنيات إيصال المعرفة، ومدى ملاءمتها لقدرات الإنسان الذهنية أو العقلية ولحاجات المجتمع. لهذا السبب نلاحظ أيضاً أن جميع الأديان السماوية وحتى غير السماوية كان هدفها الواضح والأساس إعداد الإنسان إعداداً خلقياً، أي تربيته قبل تعليمه، لأن التربية هي التي تحدد طبيعة علاقات الإنسان بأخيه الإنسان كما تحدد الغاية من التعلم وسبل توظيفه في خدمة الإنسان الفرد أو الإنسانية جمعاء أو في تدميرهما معاً، مثال النموذج الغربي المعاصر. وفي التأكيد الإسلامي لهذا الأمر نص واضح على لسان الرسول (ص): «إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق». وفي التنزيل العزيز ما يؤكد أولوية التربية وتزكية النفس على التعليم في قوله تعالى: ﴿ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة﴾.

ولم يكتف النص الإسلامي بالإشارة إلى الأهمية النظرية لأولوية التربية على التعلم، بل حدد في الإطار الاجتماعي الشروط والمراحل المناسبة لتطبيق ذلك. فجعل للأسرة أهمية استثنائية ينبغي التدقيق في عناصر تكونها، قبل البحث في وظيفتها، وذلك في إطار نظرته وفلسفته العامة التي يرى من خلالها إلى الكون والإنسان. لهذا أتت تحذيراته واضحة في الاختيار المتبادل للزوجين. وهي تحذيرات كثيرة قاعدتها سلوكية وأخلاقية ودينية كما في الحديث: «إذا جاءكم من ترضون خلقه ودينه فزوجوه» و«تخيروا لنطفكم فإن العرق دساس»،

إلى منع التزويج ممن عرف عنه الانحراف أو الفساد. بينما لم يضع أي شروط علمية لهذا الاختيار. أي أن أولوية بناء الأسرة المحتملة يجب أن تكون قاعدتها سلوكية وأخلاقية قبل الأولويات الأخرى، الاجتماعية والمادية والعلمية، لأن الأمر لا يقتصر على مجرد العلاقة بين زوجين فردين بل يتعلق بوظيفة الأسرة الأساسية في تربية الأجيال المقبلة وبنائها. هذه الأسرة، بوظيفتها التربوية والأخلاقية، تم تهميشها في التربية الحديثة وفي النظام التعليمي الحديث، ففقدت على المستويين النظري والعملي دورها في الإشراف والرعاية والتوجيه. لكن ذلك لم يمنع تقدم النظام التعليمي الغربي، وتحقيقه انجازات ضخمة في حقول المعرفة المختلفة. إلاَّ أنه حمل في الوقت نفسه، ونتيجة تهميش دور الأسرة، عبء أزمة إنسانية واجتماعية، هي موضع الشكوى الراهنة في العالم، وتهدد بتقويض منجزات الغرب العلمية والحضارية التي بذل في سبيل تحصيلها قرابة قرنين من الزمن.

فإذا كانت المهمة الرئيسية للمدرسة هي الجانب التعليمي في الإعداد الإنساني، فإن مهمة الأسرة ينبغي أن تكون تربوية في المقام الأول. من دون أن يعني ذلك تعارضاً بين المهمتين، كما لا ينبغي أن يعني التباساً بين هذين الدورين بما لا يسمح بتحديد الأولويات في كل مؤسسة وفي كل مرحلة، إلاَّ أن ما يحصل داخل «المؤسسة التعليمية الحديثة» في كثير من الدول العربية والإسلامية لا يَسمح بتحقيق هذه الأولويات أو إيفائها العناية التي تستحق.

فالطفل في تنشئته التربوية والتعليمية يحتاج إلى دائرتين أساسيتين تتكاملان من حيث الدور والأهداف هما البيت والمدرسة، دون أن نغفل تأثيرهما المتبادل وتداخلهما مع دوائر التأثير الأخرى الاجتماعية والفكرية والإعلامية والثقافية وسواها. إلاَّ أن هذا الطفل «يغادر» أسرته إلى المدرسة في الثالثة من العمر. وفي بعض الأحيان قبل ذلك، بعدما شاعت «ضرورة» مرحلة «الحضانة». أي في السن التي تبدأ قوى الطفل فيها بالتفتح ويبرز استعداده للتلقي، إذ يصعب الحديث قبل ذلك عن أي إمكانية حقيقية للتأثير في سلوك الطفل أو توجهات الرضيع، ناهيك بنقل المفاهيم أو العادات إليه.

وإلى أن يصبح الطفل شاباً فهو يبقى ما يقارب خمسة عشر عاماً، هي الفترة الأطول والأهم والأساس في إعداده وتكوين شخصيته، ضمن دائرة تأثير المدرسة وما يحصل فيها وما تتضمنه من توجيه وإعداد مباشر أو غير مباشر، في البرامج التعليمية والأنشطة المختلفة والعلاقات الداخلية وفي الآداب والقيم السلوكية والاجتماعية.

و«مغادرة» الطفل لأسرته في الثالثة من العمر، لم تفرضها ضرورات نفسية أو تربوية أو تعليمية. ذلك أن فكرة «الحضانة» نشأت أصلاً في أوروبا بسبب حاجة المصانع بعد توسعها إلى الأيدي العاملة كافة. فخرجت المرأة بعد الزوج ومعها الأولاد أيضاً، أي الأسرة بكاملها، لتلبية تلك الحاجة أملاً بحياة أفضل. لذلك كانت «الحضانة» في بداية الأمر مكاناً ملحقاً بالمصانع والمؤسسات يسمح للأم بمراقبة وليدها من حين إلى آخر في أثناء عملها. ثم «تطورت» الفكرة في سياق النمو الاستهلاكي العام للمجتمع الأوروبي لتصبح مرحلة «أساسية» و«ضرورية» في بناء شخصية الطفل. ولا يتورع كثيرون عن الذهاب بعيداً في تبرير هذه الضرورة أو الدفاع عنها.

وهذا يعني أن النظام التعليمي ـ التربوي الذي طرح على نفسه مهمة «استقبال» الطفل في الثالثة من العمر، لم يفعل ذلك استجابة لحاجات تربوية، أو نفسية عند الطفل، بل لمتغيرات

وضرورات اجتماعية اقتصادية جوهرها عمل الأم وبداية يوم العمل. وقد تكرست «الحضانة» في ما بعد قيمة أو ضرورة اجتماعية، وبات إرسال الأطفال إليها لا يتعلق بعمل الأم فقط بل بمبررات تربوية «وهمية» خشية مخالفة مألوف في مجتمع تنتشر فيه «الظاهرة»(١٠).

إن المرحلة اللاحقة في السنوات العشر الأولى من عمر الطفل التي يقضيها في المدرسة «لا يسمح فيها عملياً للأسرة بممارسة دورها التربوي والتوجيهي بشكل كامل». فالنظام التعليمي المثقل الذي يلجأ إليه معظم المدارس طوال هذه المرحلة، يحول العلاقة داخل البيت في ما تبقى من ساعات اليوم إلى استمرار للعلاقة المدرسية بين الأستاذ والطالب الأمر الذي يحرم الأهل فرصة التمتع بالوقت الكافي مع أولادهم وفرصة اكتشاف قدراتهم ومواهبهم أو حتى فرص تعزيز هذا الجانب أو ذاك في شخصيتهم. وهذا يعني عملياً تقليص دور الأسرة والوالدين التربوي، وتحويله إلى دور تعليمي لمصلحة المدرسة أولاً، ووسائل الإعلام ثانياً (التلفزة) التي تحتل موقعاً ثابتاً في قلب نظام الأسرة وعلاقاتها واهتماماتها.

ختاماً يمكن القول إن التربية تتعلق بالفكر أو المنظار الفلسفي الذي تنطلق منه. ولا تلتقي إلاّ مع ما يتفق مع هذا المنطلق. ففي المنظار الديني والأخلاقي على سبيل المثال، كما في المنظار الإسلامي تحديداً، لا يقتصر الهدف التربوي على مجرد إعداد المواطن الذي سيتكيف مع مجتمعه، بل هو إعداد إنساني شامل، يمر عبر المجتمعات ثم يتجاوزها إلى المطلق والثابت في الفضائل والأخلاق لارتباطها بالنوع الإنساني الشامل وليس بالضرورة الاجتماعية المحدودة. والتربية حين تنطلق من فكرة دينية، كما في الإسلام، فإن غايتها التوجه إلى الله سبحانه وتعالى. وكل العبادات والأخلاق والسلوك وشروط العلاقة بالذات وبالآخر لها هذه الغاية. لذلك لا يمكن «استعارة» تربية من مكان أو مجتمع آخر ليس لها الغاية نفسها. وما يمكن استعارته فقط هو وسائل «حديثة» تستخدمها التربية في الإطار «الفني» لعملها ولتحقيق هدفها. وسائل تفتقت عنها عبقريات الشعوب في تجربتها الطويلة في التعرف إلى الإنسان وفي اكتشاف حاجاته ورغباته المختلفة.

وما يؤكد صعوبة هذه «الاستعارة» تجربة «التربية الحديثة» في أوروبا والمنطلقات الفكرية والفلسفية التي ساهمت في تكوين مبادئها ومنطلقاتها. فقد تحول «الفرد» إلى مفهوم سيطر على الحياة الفكرية في أوروبا منذ مطلع عصر النهضة، بما في ذلك العلوم الإنسانية نفسها؛ وتحول وجود هذا الفرد بعد التحرر من سيطرة الكنيسة التي ألغت وجوده المستقل وتفكيره وشخصيته الحرة، إلى بديل واقعي من وجود الله. وتحوّل كل شيء لخدمة هذا الفرد الذي أصبح هو المركز وهو الغاية.

من هنا فإن باطن التشديد على «حرية الطفل المطلقة» في التربية الحديثة وعلى مفهوم «الطفل ولأجل الطفل» كان مصدره ذلك التأثر بالتفكير السابق حول الفرد ومرتكزه اللاديني الذي أراد أن يعيد إلى الفرد كينونته المستقلة أمام الكنيسة وأمام الله في أوروبا.

(١٠) انظر على سبيل المثال: درية جمال، «العلاقة بين المدرسة والحادقات والأهل في رياض الأطفال،» بحث أعد لنيل شهادة الجدارة (بيروت: الجامعة اللبنانية، معهد العلوم الاجتماعية، ١٩٩٢ ـ ١٩٩٣). وقد تبين فيه أن نسبة الأمهات اللواتي لا يعملن ويرسلن أطفالهن إلى دور الحضانة بلغت ٨١ في المئة.

وهو الأمر نفسه الذي يفسر بالنسبة إلى هذه «التربية الحديثة»، على الرغم من تعدد اتجاهاتها واختلاف تطبيقاتها العملية، كيف أنها جعلت من المدرسة المكان الأساسي للإعداد التربوي وليس البيت أو الأسرة. فضلاً عن أن كل النظريات التربوية الحديثة تُغيّب دور الأسرة ودور الوالدين، ولا تشير إليهما من قريب أو من بعيد في عملية الإعداد التربوي المنشود. وهذا لا يعكس سمة واقع اجتماعي معين فقط، بقدر ما يعكس مفهوماً محدداً عن التربية وعن دور الأسرة وأهميتها وضرورتها وما يرتبط بكل ذلك من علاقات اجتماعية وإنسانية وعائلية.

ذلك ما يدفع إلى القول إنه من غير الممكن، ومن غير المفيد، نقل الفكرة التي تأسست عليها أو تأثرت بها «التربية الحديثة» إلى مكان آخر ليس له التصورات نفسها عن الله وعن الإنسان وعن الكون، وحتى عن الأسرة. فحيث الغاية من الوجود، كما في التصور الديني، هي العبادة، وإذا كانت رحلة الحياة ستنتهي بالعودة إلى الله، فمعنى ذلك أن الهدف من التربية ومن الإعداد التربوي يجب أن ينسجم مع تلك الغاية وذلك الهدف.

هكذا يمكن «استعارة» تجربة ووسائل استخدمتها «التربية الحديثة» في معرفة الطفل وحوافزه واكتشاف قدراته ومواهبه، وليس ذلك بالضرورة من أجل إطلاق «حريته القصوى» وفقاً لرغبة التربية الحديثة ومفاهيمها، بل من أجل المساهمة في تربيته وفقاً للتصورات التي تنسجم مع فلسفة وأفكار المجتمع الذي تنقل إليه، ونظرته الخاصة، التي تمثل ثقافته وحضارته، إلى الإنسان وإلى الدور المنوط به، أو الخلافة الملقاة على عاتقه[11].

إننا بهذه الطريقة من نموذج الفصل بين أمري التربية والتعليم، التي تحتاج بلا ريب إلى مزيد من التدقيق في تلك الإمكانية للتمييز بين هاتين العمليتين وخلفياتهما وأهدافهما المحتملة، نتجاوز الآلية الدفاعية التي قد تتهم بها مثل هذه المقابلات أو التي قد تطلق على الدعوة إلى «أسلمة العلوم والمعرفة». لا بل إن الرغبة في هذا الفصل، ليست سوى مشاركة واقعية في حركة التقدم العلمي التي يمتلك الغرب ناصيتها في عالم اليوم. دون أن نردد ما يرضي البعض من أننا «نستعيد ما أخذه الغربيون من حضارتنا الإسلامية». ودون أن نتوقف عند الجدال العقيم في العلاقة بين الدين والعلم، فلا «العلوم الإنسانية» هي معارف ثابتة ونهائية ولا الدين هنا معادٍ لحضارة الغرب وعلومه كافة.

إن المشاركة في حركة التقدم العلمي والفكري التي لا حدود لاتساعها في عالم اليوم، تحتاج، قبل المقدرة على إدماج معرفة العالم بمعرفتنا الحضارية الخاصة، إلى قراءة هاتين المعرفتين على حقيقتهما، دون أي إسقاطات تحقّر الذات أو تذوبها في الآخر، ودون أن تخالف مناهج البحث العلمي والانفتاح المعرفي على العالم، ذلك أن «الحكمة ضالة المؤمن أنى وجدها أخذها». «ومن يؤتَ الحكمة فقد أوتي خيراً كثيراً».

(١١) أنظر: عتريسي، **في التربية وعلم النفس**، الفصل الثالث.