جامعة الجزائر02

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

الإصلاح التربوي في إطار المنظور الحضاري عند مالك بن نبي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم

في علوم التربية

من إعداد: محمد بلطاس

تحت إشراف: عميار سعيد

السنة الجامعية: 2019/2018

جامعة الجزائر02

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

الإصلاح التربوي في إطار المنظور الحضاري عند مالك بن نبي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علوم التربية

من إعداد :

محمد بلطاس

تحت إشراف :

عميار سعيد

السنة الجامعية: 2019/2018

شكر وعرفان

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وعلى اله وصحبه ومن والاه:

يقول الله سبحانه وتعالى ﴿لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ ﴾ فلك الحمد ولك الشكر ربنا كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك

لك الحمد على ان وفقتنا لإنجاز هذا العمل المتواضع

ارجو ان يكون خالصا لوجهك الكريم

أتقدم بالشكر الى الاستاذ المشرف عمیار سعید

كما أتقدم بالشكر الخالص الى الأستاذ الدكتور بدرينه محمد العربي، والدكتور صوالحية صالح، والى كل الأساتذة والاخوة والابناء الذين ساعدوني في انجاز هذه الاطروحة

من قريب او بعيد

الإهـــداء

إلى روح أبي وأمي

أرجو من الله سبحانه أن يتغمدهما بواسع مغفرته وأن يسكنهما فسيح جناته

إلى أم أبنائي

إلى أبنائي وبناتي

إلى زوج ابني

إلى حفيدي وحفيداتي

إلى أخي وأخواتي

إلى ابن أخي

أهدي هذا العمل المتواضع

الملخص

النظام التربوي في أي مجتمع أداة رئيسية في نقل الخبرات والمعارف الى الأجيال القادمة، كما يعتبر معيارا لمعرفة مدى تطور المجتمع وتقهقره، فالأمم والدول لا يقاس درجة نموها وتطورها بقوة اقتصادها، وإنما بنجاعة سياستها التربوية وفعالية منظومتها التربوية، إن التربية هي التي تصنع الانسان الصالح الذي هو أثمن وأغلى ما تراهن عليه أي دولة أو مجتمع، وقد تزيد رسالة التربية أهمية في كون الحاجة إلى التعليم تزداد باستمرار لتحقيق أهداف التنمية الشاملة، التي تسعى المدرسة الجزائرية الى تحقيقها، وقد امتد الاصلاح الى التعليم العالي والبحث العلمي وذلك بإعادة هيكلة الجامعة وادخال نظام ل م د، اذ من الأمور المسلّم بها عالميا أنّ المناهج المدرسية لا تتّصف بالجمود، بل تخضع دوريا إلى تعديلات ظرفية تماشيا مع التقدم العلمي والتكنولوجي المتسارع، والتصدي للعولمة الثقافية بتأثيراتها، ففي ظل هذه النكسات المتكررة تبقى افكار مالك بن نبي قابلة للتفعيل في اطار المنظور الحضاري، إذا قررنا أن كل ناتج حضاري تنطبق عليه الصيغة التحليلية التالية: ناتج حضاري = إنسان+ تراب+ وقت

معنى هذا أن مشكلة الحضارة تتفرع الى ثلاث مشاكل أولية:

مشكلة الانسان، مشكلة التراب، مشكلة الوقت. فالحضارة لا تبنى بتكديس المنتجات الحضارية، وانما بحل لغز هذه المشكلات الثلاثة من أساسها، بالعامل الذي يؤدي الى مزج هذه العناصر الثلاثة، وهي الفكرة الدينية التي رافقت دائما تركيب الحضارة خلال التاريخ البشري.

Résumé

Le système éducatif de toute société est un outil essentiel pour le transfert d'expériences et de connaissances aux générations futures, mais aussi pour comprendre l'ampleur du développement et de la régression de la société. Les nations et les États ne se mesurent pas au degré de croissance et de développement de leur économie, mais à l'efficacité de leur politique éducative et à celle de leur système éducatif. C'est le pari le plus précieux et le plus coûteux sur n'importe quel pays ou société, et il peut augmenter le message de l'éducation car il est de plus en plus nécessaire d'éduquer pour atteindre les objectifs de développement global que l'école algérienne cherche à atteindre et a élargi la réforme à l'enseignement supérieur et à la recherche scientifique. Il est universellement reconnu que les programmes scolaires ne sont pas rigides, mais sont périodiquement soumis à des ajustements de la situation en fonction de l'accélération des progrès scientifiques et technologiques et pour contrer la mondialisation culturelle par ses effets. Dans ces échecs répétés, les idées de Malik bin Nabi demeurent Pour activer dans le contexte de la civilisation, si nous décidons que chaque sortie de la civilisation s'applique à la formule analytique suivante:

Produit de civilisation = humain + terre + temps

Cela signifie que le problème de la civilisation est divisé en trois problèmes principaux:

Le problème de l'homme, le problème de la terre et le problème du temps. La civilisation ne se construit pas par l'accumulation de produits civilisés, mais en résolvant le mystère de ces trois problèmes à la racine, par le catalyseur qui conduit au mélange de ces trois éléments, l'idée religieuse qui a toujours accompagné l'installation de la civilisation au cours de l'histoire humaine

فهرست

فهرست.....7

المقدمة.....أ

الفصل الأول: الجانب المنهجي 1

1.إشكاليةالبحث: 2

2.التساؤلات الفرعية:.....9

3.أهداف الدراسة: 10

4.أسباب اختيار الموضوع: 11

ب–اسباب موضوعية: 12

5.أهمية الدراسة: 12

6.منهج الدراسة: 13

7.تحديد المفاهيم: 18

أ– مفهوم الإصلاح التربوي: 18

ب– مفهوم الحضارة : 29

ج– المنظور الحضاري 45

8–الدراسات السابقة: 51

أ–الدراسات المتعلقة بمتغير الإصلاح 51

ب– دراسات حول الحضارة عند مالك بن نبي: 60

8.التعقيب على الدراسات السابقة 73

الفصل الثاني: العوامل المؤثرة في الفكر الحضاري عند مالك بن نبي 80

العامل الأول: مولده ونشأته وتعليمه:.....81

العامل الثاني: سفره ودراسته العليا:.....83

العامل الثالث: اقوال العلماء والمصلحين فيه: 85
العامل الرابع: رحلاته الداخلية: 89
العامل الخامس: الرحلات الخارجية: 90
العامل السادس: انتاجه الفكري: 96
العامل السابع: الدين ودوره في البناء الحضاري: 105
أ- ضوابط الدين الصحيح: 108
ب- الحاجة إلى الدين: 109
1.مصدر الدين: 118
.2عناصر الهوية الثقافية: 121
الفصل الثالث: أبعاد الإصلاح التربوي و نماذج تطوير المناهج التعليمية..... 123
أبعاد الإصلاح التربوي: 124
1.البعد التنظيمي 124
أ- التربية التحضيرية: 125
ب- التعليم الابتدائي: 126
ج- التعليم المتوسط: 126
د- التعليم الثانوي العام والتكنولوجي: 127
2- المبادئ التي تُبنى عليها المناهج الدراسية 129
ا-على المستوى القيمي: 129
ب-على المستوى الإبستيمولوجي: 131
ج- على المستوى المنهجي: 131
2.البعد الفلسفي: 132
أ- مرجعيات متعلّقة بالأمة: 132

ب- مرجعيات السياسة التربوية..... 133
.3البعد البيداغوجي: 136
4.البعد التاريخي: 142
نماذج تطوير المناهج التعليمية : 142
1.نموذج تايلورTAILOR: 143
2.نموذج سوتو SOTO:..... 145
3.نموذج هيلدا تابا TABA HILDA : 146
4.نموذج ويلرWELER:..... 147
5.نموذج كيرKER: 149
6.نموذج هاموند HAMMOND:..... 150
7.نموذج ستيك STAKE:..... 151
8.نموذج أوليفز OLIVS: 152
الفصل الرابع: دواعي واتجاهات الإصلاح التربوي..... 155
1.الدواعي الخارجية: 156
أ- الظروف العالمية : 156
1. الانفجار المعرفي والتكنولوجي:..... 156
اعتبارها مولدة ومنتجة للمعرفة: 157
البحث العلمي: 160
خدمة المجتمع:..... 160
ب- العولمة: 163
أ- التحديات الخارجية للعولمة التربوية : 165
ب- الآثار السلبية للعولمة على الهوية الثقافية:..... 173

.2الدواعي الداخلية: 177
أ– التعليم وسوق العمل: 177
ب– خصائص سوق العمل في الجزائر: 180
ج– التخطيط التربوي والتنمية الشاملة: 187
د– النظام التعليمي: 187
3.اتجاهات الإصلاح التربوي: 189
أ– اتجاه التنمية الشاملة: 190
ب– الاتجاه نحو الديموقراطية التعليمية: 192
ج– الاتجاه نحو التربية المتكاملة: 194
د– الاتجاه نحو تدعيم الذاتية الثقافية: 194
هـ– الاتجاه نحو العمل المنتج: 196
و– الاتجاه نحو توظيف التكنولوجيا في التعليم: 198
الفصل الخامس: البناء الحضاري عند مالك بن نبي 199
1.البناء الحضاري عند مالك بن نبي: 200
2.الخصائص الفكرية للحضارة عند مالك بن نبي: 203
أ– انقلاب التخطيط المنهجي: 204
ب – الضعف التاريخي: 207
3.الفكرة الدينية و دورها في البناءالحضاري 212
ا– سيادة الروح واحتضان الفكرة: 214
ب– سيادة العقل والانتشار الحضاري: 218
ج– سيطرة الغريزة وظهور إنسان ما بعد الحضارة: 220
4.مشكلة الانسان: 223
5.الوقت واثار ضياعه 225

أ- الوقت هو الحياة وهو اغلى من الذهب 228
ب- الوقت نقد وهو سيف قاطع 229
ج- في الانتفاع بالوقت والاتعاظ بالزمن 230
6.مشكلة التراب: 231
الفصل السادس : شروط الثقافة وضوابط الإصلاح عند مالك بن نبي..... 235
شروط الثقافة: 236
1.التوجيه الأخلاقي: 236
2.التوجيه الجمالي :..... 238
3. الفاعلية: 241
4.مبدأ الصناعة: 246
ضوابط الإصلاح التربوي في إطار المنظور الحضاري: 247
1.الفكرة الدينية: 253
2. الانسان: 253
أ- الفرد مقابل الشخص..... 255
ب- الفرد المكيف 256
ج- الانسان المتكامل..... 257
الابعاد التنظيرية لإصلاح المنظومة التربوية: 259
1. التوجيه 260
2.الطاقة الحيوية: 261
3. الإدماج، 264
4. التوازن 267
5. الفعالية: 269

6.الأهداف الأخلاقية و المعرفية: 275
ب–تنمية الروح العلمية و البحثية : 277
ج–تكريس المنطق الرياضي لدى الفرد: 279
د–غرس الروح الإسلامية: 281
و–التكتل لتحقيق النموذج الذاتي: 283
7.تنقية الثقافة من السمات الهدامة: 287
8.التخلص من ذهان السهولة و الاستحالة: 289
9.تقديم الواجب عن الحق: 294
10.من تكوين المواطن الصالح إلى تكوين الإنسان الصالح: 297
11.تصفية التراث من الرواسب: 301
الإستنتاج 305
المصادر و المراجع 310

المقدمة

الحمد لله القائل:﴿ٱللَّهُ وَلِيُّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ يُخۡرِجُهُم مِّنَ ٱلظُّلُمَٰتِ إِلَى ٱلنُّورِۖ ﴾ والصلاة والسلام على رسول الله، أرسله الله على فترة من الرسل فهدى به من الضلالة وبصّر به من العمى ، ثمّ أمّا بعد:

كان واقع التربية والتعليم في العهد العثماني خاضعا لنشاط الأفراد والجماعات، الذين يقيمون ما يشاءون من مؤسسات تعليمية ودينية في المدن والقرى ، بالإضافة إلى الدور الكبير الذي لعبته المساجد والزوايا، ولما جاء الاستعمار الفرنسي طبق سياسة التجهيل والفرنسة من أجل طمس الهوية الوطنية وجعل الجزائريين دون عقيدة ولا مبادئ يعتزون بها ، فقام بهدم العديد من المساجد وحوّل الأخرى الى كنائس ومستشفيات ومتاحف، وهدم المدارس القرآنية التي كانت ملحقة بتلك المساجد، كما وجهت جهدها المتواصل لإضعاف اللغة العربية من أجل القضاء عليها في حملة دامت أكثر من قرن وربع

وللتصدي لهذا الخراب الذي اصاب النظام التعليمي كان لزاما على الدولة الاسراع والاعتناء بالمنظومة التربوية أكثر من أي وقت مضى، باعتبارها القطاع المرجعي لمختلف القطاعات الاجتماعية والاقتصادية، وذلك بمراجعة وتطوير المناهج التعليمية والتربوية تماشيا مع تطور وتغير المجتمع، وعليه فإن الاصلاح التربوي شكل الأولويات الأساسية في السياسة الشاملة التي اتبعتها الدولة مباشرة بعد الاستقلال.

لقد شكلت الأمرية رقم 76-35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 أول نص تشريعي على هذا المستوى بوضعه المعالم والأسس القانونية للنظام التعليمي

الجزائري وشكل الإطار التشريعي للسياسة التربوية، كما تتابعت عمليات الإصلاح التربوي وذلك بتنصيب لجنة الإصلاح التربوي سنة 2000.

وكنتيجة لمعانات المجتمعات الإسلامية من أزمات حضارية متعددة الأوجه في القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، ظهرت عدة محاولات من قبل مفكرين من هذه الأمة لتقديم حلول إصلاحية، فمنهم من أسهب في وصف سلبيات الواقع المر، ومنهم من قدم حلولا خيالية بعيدة كل البعد عن واقع الأمة، كما انقسمت هذه الأفكار إلى فكر متطرف للأصالة منغلق عن الاستفادة من تجارب الآخرين، يقابله فكر آخر منفتح انفتاحا لا مشروطا على الحضارة الغربية وذلك إثر الإحتكاك الإستعماري، وهناك فكر وسط بين الصنفين، من هؤلاء المفكرين مالك بن نبي الذي قدم تحليلا لمشكلات الأمة الإسلامية، مستعينا في ذلك بأدوات علم الاجتماع والتاريخ في تقصي الواقع وتحليله تحليلا نقديا يربط الحاضر بالماضي وبالمستقبل، استفاد من دراسته لأسباب صعود الحضارات الإنسانية وأفولها من عدة مفكرين أمثال ابن خلدون وكرلنج وجيزو وولتر شوبرت وغيرهم، مع تركيزه على الحضارة الإسلامية كظاهرة تاريخية، وعلى مرحلة أفولها خاصة، فوجد أن ذلك الأفول قد أدى بالمسلمين إلى الوقوع تحت سيطرة أوربا في القرن التاسع عشر، ليكون ذلك الإستعمار الديناميت الذي نسف عالم ما بعد الموحدين.

كما أكد مالك بن نبي أن أية محاولة لبناء الذات الفردية أو الجماعية لا تتم إلا بتنقية الثقافة وفرز الأفكار والمفاهيم وتعديل السلوك، وهذا ما دفعه لتقديم تعريفا اجرائيا للثقافة يتناسق مع واقعنا العربي الاسلامي فيقول: (هي مجموع الصفات

الخلقية والقيم الاجتماعية التي تؤثر في الفرد منذ ولادته وتصبح لا شعوريا العلاقة التي تربط سلوكه بأسلوب الحياة في الوسط الذي ولد فيه، فهي المحيط الذي يشكل الفرد فيه طباعه وشخصيته)

فالثقافة عنده ليست مجرد علم يتعلمه الانسان في المدارس او من الكتب بل هي نوع من العادات والاذواق والقيم التي تؤثر في تكوين الشخصية وتحدد دوافع الفرد وانفعالاته وصلاته بالاشخاص والأشياء، ويرى أن الثقافة كنظرية للتغيير وإعادة البناء لابد أن تصاغ صياغة تربوية تعتمد على العناصر الآتية:

المبدأ الأخلاقي، الذوق الجمالي، المنطق العلمي، الصناعة

وهي عناصر من شأنها إحياء وتفعيل الأفكار الحية في ثقافة المجتمع ووضع عناصر الحضارة الثلاثة في دائرة العمل الواقعي المخطط (الانسان والوقت والتراب)، إذا قررنا أن كل ناتج حضاري تنطبق عليه الصيغة التحليلية التالية:

"ناتج حضاري = إنسان+ تراب+ وقت"

وتحت هذا الشكل تشير الصيغة الى أن مشكلة الحضارة تتفرع الى ثلاث مشاكل أولية: مشكلة الانسان، مشكلة التراب ومشكلة الوقت، فالحضارة لا تبنى بتكديس المنتجات الحضارية، وانما بحل لغز هذه المشكلات الثلاثة من أساسها، عن طريق ما يسمى بمركب الحضارة، أي العامل الذي يؤدي الى مزج هذه العناصر الثلاثة، وهي الفكرة الدينية التي رافقت دائما تركيب الحضارة خلال التاريخ البشري، لتبعث في الفرد الروح التي تنشطه وتثير فيه قوته فيتحرر من هيمنة الغريزة ويخضع لهيمنة الروح، ففي هذه المرحلة نجد قانون التغيير الاجتماعي الذي يعتبر قانون البناء الحضاري، ينصب على تغيير الإنسان الذي

يعتبر العنصر الجوهري في هذه العملية، فيتحول من فرد يخضع لغرائزه إلى شخص يرتبط بالمجتمع، بعد أن حولته الشرارة الدينية إلى عنصر فعال متحرك يشكل مع التراب والوقت عوامل التغيير الاجتماعي والحضاري

وهذا العمل التغييري لا يمكن القيام به الا عن طريق التربية، التي نظر إليها باعتبارها "مشكلة"، من خلال اعتباره الإنسان المسلم المتخلف هو أصل المشكلات المختلفة وليست المؤسسات التربوية والتعليمية هي الفاشلة، ما دام أن فشل هذه المؤسسات هو نتيجة لعجز هذا الإنسان وعدم فعاليته لهذا كان لا بد، من أجل حل هذه المشكلة وتجاوز صعوبتها التغلب على السلبيات الموروثة التي استولت على أنفسنا فحجرت فكرنا وكبلت سلوكياتنا وعاداتنا، من أجل ذلك قسمت البحث الى:

الفصل الأول:

يتمحور حول الإطار المنهجي للدراسة.

اشتمل على تحديد الإشكالية وطرح التساؤلات، ثم اشرت الى أهمية الدراسة ، أسباب اختيار الموضوع، اهداف الدراسة، ثم تطرقت الى تحديد المفاهيم لغة واصطلاحا ثم اشرت الى المنهج المعتمد في هذه الدراسة والمتمثل في منهج تحليل المحتوى، وركزت على الدراسات السابقة لما لها من أهمية على مسار البحث والتعقيب عليها

الفصل الثاني:العوامل المؤثرة في الفكر الحضاري عند مالك بن نبي:

أشرت الى مولده ونشأته والظروف التي أحاطت بتعليمه في الكتاب والمدرسة، وما هي الصعوبات التي اعترضته في مواصلة الدراسة، وبعدها تطرقت الى رحلاته الداخلية والخارجية، وأهم العبر التي استخلصها من هذه الرحلات، والمضايقات والممارسات التي تعرض لها من طرف المستعمر، ثم تطرقت الى شهادات بعض المفكرين فيه، ثم أشرت الى انتاجه الفكري والعلمي المزدوج، واخلصت الى ذكر أهم العوامل المؤثرة في نشوء الحضارات وهو الدين وأثره في البناء الحضاري

الفصل الثالث:

وخصصته للحديث على ابعاد الإصلاح التربوي التي تدور حول:

- البعد التنظيمي ويتعلق بكل الابعاد التي تخص الجانب التنظيمي لمختلف المراحل التعليمية ،ابتداء من المرحلة التحضيرية الى المرحلة الثانوية

- البعد الفلسفي ويختص بالفلسفة التربوية التي تنطلق منها العملية التربوية، واهم الاستراتيجيات التي تقوم عليها

- البعد البيداغوجي ويشتمل على الجانب العملي في تفعيل البعد التنظيمي في اطار السياسة العامة للامة

- البعد التاريخي وقد اشتمل على عناصر الهوية للامة، والانتماء الحضاري الذي يخدم الابعاد التنظيرية لإصلاح المنظومة التربوية

ثم تطرقت الى نماذج الاصلاح التربوي للاقتباس مما وصل اليه الفكر الإنساني بما يتوافق والمجتمع المحلي

الفصل الرابع:

دواعي واتجاهات الإصلاح التربوي، التي تمثلت في بعدين أساسيين:

– الدواعي الخارجية وقد اشتملت على اكبر التحديات الخارجية لاسيما ما تعلق منها بالعولمة وتاثيراتها على الهوية الثقافية للشعوب، الى جانب الانفجار العلمي والمعرفي الذي تشهده البشرية

– الدواعي الداخلية فتمثلت أساسا في العلاقة التي تربط المنظومة التربوية بسوق العمل، ومساهمة النظام التعليمي في استقرار المجتمع

ثم تطرقت الى اهم اتجاهات الإصلاح التربوي من اجل الاستفادة من هذه التجارب التي حققت نتائج معتبرة، على ان تكون هذه الاستفادة مدروسة وفق الخصائص الثقافية والحضارية للامة

الفصل الخامس:

وقد اشتمل على عنصر الحضارة بكل ابعادها انطلاقا من البناءالحضاري الى الخصائص الفكرية للحضارة التي تدور ابعادهاحول:

انقلاب التخطيط المنهجي والضعف التاريخي بالإضافة الى مكونات الحضارةوهي:

مشكلة الانسان

مشكلة الوقت

مشكلة التراب الى جانب العنصر المفعل لهذه الابعاد وهو الفكرة الدينية او مايسمى بشبكة العلاقات الاجتماعية

الفصل السادس:

وقد ضمنته اهم الابعاد التنظيرية لاصلاح المنظومة التربوية، في إطار المنظور الحضاري لمالك بن نبي، وقد ركزت على أهمها بما يمكن اعتماده خلال مختلف المراحل التعليمية، من المرحلة التحضيرية، والمدرسة القرانية، الى المرحلة الابتدائية، والمتوسطةالى المرحلة الثانوية والجامعية

وختمت باستنتاج ضمنته اهم التصورات التي تمخضت عليها الدراسة

الفصل الأول: الجانب المنهجي

1. الإشكالية
2. التساؤلات الفرعية
3. أهداف الدراسة
4. أسباب اختيار الموضوع
5. أهمية الدراسة
6. منهج الدراسة
7. تحديد المفاهيم
8. الدراسات السابقة
9. التعقيب على الدراسات السابقة

1. إشكالية البحث:

لقد عمدت الجزائر منذ الاستقلال مباشرة الى بذل الجهود الحثيثة من أجل تطوير قطاع التربية والتعليم، وقطع الصلة بالعهد الاستعماري، فالمجتمع الجزائري ورث غداة الاستقلال واقعا مرا تمثل في نسبة الأمية المرتفعة في أوساط السكان الجزائريين، وهذا نتيجة سياسة التجهيل التي انتهجها المستعمر طيلة فترة الاحتلال، رغم المحاولات التي قامت بها جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، وكل الخيّرين من أبناء هذه الامة.

عرف قطاع التربية بعد الاستقلال تحديات داخلية وخارجية، منها نقص المؤطرين نظرا لفرار عدد هائل من المعلمين والاساتذة الفرنسيين، الى جانب قلة الهياكل القاعدية الموزعة بطريقة غير عادلة على مستوى التراب الوطني، ضف الى ذلك العدد الهائل من المتمدرسين الذين سيلتحقون بالمقاعد الدراسية. وللخروج من هذه الوضعية المتردية قامت الجزائر بسلسلة من الإجراءات والإصلاحات الاستعجالية منها:

- تبني ديمقراطية التعليم والزاميته لتفسح المجال امام أبناءها دون تمييز.
- تحويل بعض المؤسسات العسكرية الى مؤسسات تعليمية.
- مدرسة جزائرية بأهدافها ومضامينها او ما اصطلح عليه بالجزأرة.

- تبني التعريب كمبدأ للإصلاح التربوي.

- البعد العلمي للمنظومة التعليمية (بوفلجة غيات، التربية والتكوين في الجزائر، ص 41-43)

ولقد توالت الإصلاحات وتوجت بصدور أمريه 35/76 المؤرخة في 16 أفريل 1976المتعلقة بإصلاح التربية والتعليم، وقد حددت يومها كل الإجراءات من طرف وزارة التعليم، للاسراع بتطبيق الإصلاح الا أن التطبيق الفعلي والشامل للإصلاح بدأ بتنصيب المدرسة الأساسية سنة 1980 والتعليم الثانوي سنة 1984، كما تم تنصيب لجنة اصلاح المنظومة التربوية في09 ماي 2000 وكذلك تنصيب لجنة اصلاح التعليم الابتدائي موسم 2004/2003 ثم اعادة النظر في التعليم الثانوي وهذا حسب القرار الوزاري رقم 16 المؤرخ في14ماي 2005 وقد أعيد النظر في مادة اللغة الفرنسية خلال الموسم 2007/2006 بعد أن أعدت الوزارة العدة اللازمة لها بتوفير مختلف الوسائل الضرورية والخاصة بها مثل تحضير البرامج التعليمية المواقيت والمنهجيات والطرق البيداغوجية. (المرجع السابق ص 44)

بالإضافة الى امتداد الاصلاح ليشمل التعليم العالي، حيث يؤكد تركي رابح على أن يكون الإطار المكون في الجامعة الجزائرية حائزا على الصفات والمؤهلات اللازمة والملائمة للمستوى الذي تحتاج إليه البلاد. (تركي رابح، أصول التربية و التعليم، ص 156)

وهنا بودي أن أؤكدعلى اهمية الإصلاحات المتتالية من خلال أحد الأعضاء البارزين في لجنة الإصلاح رابح خدوسي في مذكرات شاهد يصرح بقوله: بدأت

الصورة المثالية التي رسمتها في مخيلتي للّجنة تتلاشى أثناء الدورة الأولى كما تتلاشي خيوط الدخان في سماء القاعة، هذا الدخان المنبعث من سجائر المدخنين والمدخنات، رغم أنه من الآفات الاجتماعية لكنه يدخل ضمن الحريات الفردية المكفولة دستوريا والتي كنت أدافع عن شرعيتها، ولكن المشهد ذكرني بالطفلة بنيتي في عامها الدراسي الأول ومن خلالها كل التلميذات الجزائريات وتساءلت هل يؤدي الإصلاح التربوي إلى أن تصبح طفلتي وزميلاتها مدخنات مثل هؤلاء المصلحات، وكذلك لما تابعته جل التدخلات بلغة فولتير، وان اغلبية الأعضاء لاعلاقة لهم بقطاع التربية والتعليم. (رابح خدوسي،المدرسة والإصلاح مذكرات شاهد، ص 96-97)

كما كان للأستاذ علي بن محمد أيضا رأيا حول تشكيلة اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، وقد عبر عنه في كتابه مَعركة المصير والهوية في المنظومة التربويّة وقد جاء كما يلي:

لُقد كان واضحا للعيان أن جهات عدة ذات مصلحة مؤكدة في تزييف واقع المجتمع وتحويل الاهتمامات بالمشكلة الحقيقية، التي نجحت في الزج بأهم مؤسسة اجتماعية في دروب المغامرة المحفوفة بأنواع المخاطر وضروب المكائد التي يعرفها المجتمع. (علي بن محمد، معركة المصير والهوية في المنظومة التربوية، ص 9)

وفي ظل هذا المد والجزر أخد الفكر التربوي عدة مسارات تنظيرية تفاوت في عمقها وأبعادها، فالاصطلاحيون اتجهوا نحو إحياء التراث الاسلامي النظري الأكاديمي دون تمحيص أو تدقيق أو شحذ للنفوس بالهمم العالية، في حين رأى التحديثيون أن تحقيق النهضة الحقيقية تكمن أساسا في تبني الفكر الغربي وما

أنتجه من نظم اجتماعية وتربوية ومعرفية وغيرها من المنتجات من أجل تخطي عقبة التخلف.

وفي هدا الإطار اتجه المفكر الجزائري مالك بن نبي (1905-1973) اتجاها وسطا، وخلص إلى أن أسباب تخلف المسلمين تعود إلى سببين رئيسين وهما:

- إخفاق المسلمين في ممارسة الوظيفة الاجتماعية للدين في واقعهم، أي أنهم لم يفهموا سنن الله في خلقه، وفي هذا يقول سبحانه وتعالى ﴿**سُنَّةَ ٱللَّهِ فِي ٱلَّذِينَ خَلَوۡاْ مِن قَبۡلُۖ وَلَن تَجِدَ لِسُنَّةِ ٱللَّهِ تَبۡدِيلا**﴾ [الأحزاب (62)].
- عدم الأخذ بالأسباب المؤدية إلى الريادة وإلى قيادة الأمم وخلافة الله في الأرض، وفي هذا يقول تعالى: ﴿**وَعَدَ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنكُمۡ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ لَيَسۡتَخۡلِفَنَّهُمۡ فِي ٱلۡأَرۡضِ كَمَا ٱسۡتَخۡلَفَ ٱلَّذِينَ مِن قَبۡلِهِمۡ وَلَيُمَكِّنَنَّ لَهُمۡ دِينَهُمُ ٱلَّذِي ٱرۡتَضَىٰ لَهُمۡ وَلَيُبَدِّلَنَّهُم مِّنۢ بَعۡدِ خَوۡفِهِمۡ أَمۡنٗاۚ**﴾ [النور (55)]، باعتبار أن الحضارة لا يمكن أن تنشأ باستيراد أفكار حضارة أخرى، فانحطاط المجتمع غير ناتج عن نقص في الوسائل المادية وإنما عن المواقف النفسية و المفاهيم السلبية وعدم القدرة على الابتكار وهذا ما يستدعي منا تنقية الثقافة والأفكار والسلوك، فثروة المجتمع لا تقاس بمنتجاته ووسائله بل بأفكاره البناءة.(مالك بن نبي، وجهة العالم الإسلامي، ص 65).

وقد خلص مالك بن نبي إلى أن الديناميكية المولدة للحركة الاجتماعية هي ظاهرة تاريخية ملازمة للحياة البشرية ناتجة عن تفاعل ثلاثة عوالم رئيسية هي: عالم الأشخاص، عالم الأفكار، وعالم الاشياء

ولكي تؤدي هذه العوالم دورها فقد اضاف اليها عاملا اخر أسماه شبكة العلاقات يعمل كمنظم ومفعل لهذه العوالم الثلاث. (مالك بن نبي، ميلاد مجتمع، ص 34)

ويفهم من هذا ان جوهر التغيير الاجتماعي لايمكن أن يتم الا بفكر فعال يجيب عن كل المشكلات التي تواجه الانسان بصورة تجعل حركته في التاريخ تنسجم مع السنن الالهيه للكون وهذا يعني عدم بقاء التغيير متحجرا في عالم الافكار دون تحويله الى واقع اجتماعي يجسد طموحات الانسان في عالم الاشياء وفق قانون التوازن والوسطية الذي يحقق اشباعا للحاجات الجسدية والروحية على حد سواء. (المرجع السابق، ص 35)

وخلص بن نبي الى ان العالم الاسلامي يواجه تحديات كبيره داخلية وخارجية، وقد عزز هذا الطرح وضع الجزائر التي بقيت تحت سيطرت الاستعمار الفرنسي لأكثر من قرن وربع القرن، ومع ان الجزائر شهدت يقظة في بداية القرن العشرين إلا ان الاستقلال السياسي لن يكون حلا ناجعا مالم تتم تصفية فكرة القابلية للاستعمار من الاذهان والنفوس.

ولقد انتقد مالك بن نبي نزعة التغريب بشدة لا بسبب ماينتج عنها من مسخ للهوية التاريخية بل بتورط الغرب في استعمار الشعوب والاستعلاء عليها ومسخ الهوية الثقافية ومع هذا أكد مالك بن نبي على حاجة المسلمين والعالم الثالث للاستفادة من تجارب الغرب خاصة في المجال التقني والطبي وغيرها من

المجالات التي تحتاج اليها تلك الشعوب شريطة ان يكون هذا الاقتباس مدروسا. (مالك بن نبي، شروط النهضة، ص 123)

ان دراسة المشاكل التي تتخبط فيها الامة هي في الاساس حسب رأي مالك بن نبي مشكلات حضارية، فإذا نظرنا الى ما تعانيه الامة من تخلف وجهل وانحطاط وتنازل عن القيم الروحية فأي تغيير وأي نهضة حضارية لهذه الامة والأنفس مهزومة مستعمرة. وفي هذا يقول الله تعالى: ﴿**ذَٰلِكَ بِأَنَّ ٱللَّهَ لَمۡ يَكُ مُغَيِّرٗا نِّعۡمَةً أَنۡعَمَهَا عَلَىٰ قَوۡمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُواْ مَا بِأَنفُسِهِمۡ وَأَنَّ ٱللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيم**﴾ الأنفال آية (53) .

و لقد استطاع مالك بن نبي أن يحدد المشكلات الأساسية التي تواجه العالم الإسلامي و هي : مشكلة الإنسان، مشكلة التراب، ومشكلة الوقت

وهي العناصر التي تكون معادلة الحضارة: حضارة = الإنسان + التراب + الوقت. (مالك بن نبي، تأملات، ص 168)

و يتساءل مالك بن نبي: ما الحضارة؟ ثم يجيب بقوله: " أهي من نور الكهرباء، و صوت المذياع، والهاتف المحمول، وشبكات التواصل المختلفة، وما إلى ذلك من المنتجات الحضارية؟ إنها ليست في شيء من ذلك وحده، ليست في أن أحل مشكلة هنا ببناء مدرسة ومشكلة اخرى ببناء مستشفى، ومشكلة أخرى ببناء مختبر، بل يجب ان يكون الحل متوائما مع توجيه لإمكاناتنا نحو البناء الحضاري في كل مكان وفي اهم مكان، أعني البناء من داخل النفس بأن نغير تلك النفس الساكنة المسكينة التي انفصلت عن المجتمع وأسلمته وأسلمت نفسها

الى الجهل الذي نراه اليوم بيننا متفشيا ونظن انه ينفع في علاجه بناء مدرسة والمرض الذي يترائ سنشفى منه ببناء مستشفى ...الخ.

ان حل هذه المشاكل يكون بإصلاح الفساد في الرأس، وبما ان الانسان هو العنصر الاساسي في العملية الحضارية، فقد رأى ضرورة البحث في الثقافة التي تشكل انساقها ومفاهيمها، وقوالبها النفسية والذهنية المتوارثة والمكتسبة في واقع الفرد، وتحدد وضعه بالنسبة الى مجتمعه ووضع مجتمعه بالنسبة الى العالم، فالإنسان موجه في حياته بثقافته و قيمه و مواقفه في الحياة، و هو مسؤول عن كيفية الاستجابة لتحديات الواقع و مشكلاته. وقد خلص الى انه بالإمكان تعديل شرائط حياة مجتمع ما، وشحن افكاره وثقافته بالعناصر الحية الايجابية من اجل الدخول في دورة حضارية جديدة (المرجع السابق، ص 192)

و هنا تساءل ما السبيل الى بناء انسان المنظور الحضاري؟

يقول مالك بن نبي لا يقاس غنى المجتمع بكمية ما يملك من اشياء بل بمقدار ما فيه من أفكار، ولقد يحدث ان تلم بالمجتمع ظروف أليمة كأن يحدث فيضان او تقع حرب فتمحو منه عالم الاشياء محوا كاملا او تفقده الى حين ميزة السيطرة على عالم الافكار وهنا يكون الخراب ماحقا، اما اذ استطاع ان ينقذ افكاره فانه يكون قد أنقذ كل شيء، اذ انه يستطيع بناء عالم الأشياء في ظرف قياسي. (مالك بن نبي، ميلاد مجتمع، ص 39)

ومقياس الحضارة عند مالك بن نبي ان الحضارة هي التي تلد منتجاتها وليس العكس، وانطلاقا من هذا فان انسان المنظورالحضاري لا يمكن بناؤه الا عن طريق المنظومة التربوية التي تسعى الدولة جاهدة من اجل اصلاحها و تغييرها.

وفي هدا الصدد يقول مالك بن نبي: ان مشكلة كل شعب هي في جوهرها مشكلة حضارته و لا يمكن لشعب ان يفهم او يحل مشكلته ما لم يرتفع بفكرته الى الاحداث الانسانية و ما لم يتعمق في فهم العوامل التي تبني الحضارات او تهدمها.

ويقول ايضا: من عادة التاريخ ألا يلتفت للأمم التي تغطّ في نومها، و انما يتركها لأحلامها التي- تطربها حينا و تزعجها حينا اخر- تطربها اذ ترى في منام ابطالها الخالدين وقد ادوا رسالتهم، وتزعجها حينما تدخل صاغرة في سلطة جبار عنيد... فالشعب الذي لم يقم برسالته وبدوره في تلك السلسلة ما عليه إلا ان يخضع ويذل .

كما أكد مالك بن نبي أن للمشكلات الاجتماعية خصائص تاريخية وعليه فمن غير الجائز لأحد أن يضع الحلول ويقترح المناهج الاصلاحية متغافلا مكان أمته في التاريخ اذ يصبح استيراد الحلول اضاعة للجهد والوقت والمال. وعليه فالسؤال المطروح هو:

كيف تترجم وتصاغ أفكار مالك بن نبي التربوية في اعادة بناء المنظومة التربوية في إطار المنظور الحضاري؟

2. التساؤلات الفرعية:

- ما علاقة العملية التربوية بالقيم الثقافية والحضارية عند مالك بن نبي؟
- ما هي الابعاد التربوية لمفهوم الحضارة عند مالك بن نبي؟
- ما علاقة الإصلاح التربوي بالابعاد الثقافية والحضارية؟

- ما طبيعة الفكر التربوي عند مالك بن نبي؟ وكيف نظر الى كل من الانسان والوقت والتراب؟
- ما هي الابعاد التنظيرية لبناء انسان المنظور الحضاري؟ وما محورية الانسان في هذه العملية ؟
- كيف يمكن للمنظومة التربوية ان تساهم في بناء انسان المنظور الحضاري ؟

3. أهداف الدراسة:

يسعى الباحث من خلال هذه الدراسة إلى استنباط وتوضيح أفكار مالك بن نبي لتحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على بعض جوانب الفكر التربوي في المشروع الاصلاحي والحضاري لمالك بن نبي.
- الإسهام في إبراز النظرة المستقبلية لصاحب القضايا الكبرى في العملية التربوية.
- الكشف عن بعض الأبعاد التربوية في الفكر الحضاري لمالك بن نبي وإمكانية الاستفادة منها في اصلاح المنظومة التربوية .
- مدى توافق المضامين التربوية في الفكر الحضاري عند مالك بن نبي مع الاتجاهات التربوية المعاصرة
- ابراز أهمّ البحوث التي اعتنت بأفكار مالك بن نبي التربوية.
- تنبيه الحس الجامعي والسياسي للاهتمام بأفكار مالك بن نبي من اجل اعادة الاقلاع الحضاري.
- كيف يمكن ترجمة اراء مالك بن نبي التربوية في مشروع اصلاح المنظومة التربوية

4.أسباب اختيار الموضوع:

لكل باحث نظرة وتصور حول الجة مختلف الظواهر التربوية والاجتماعية ولعل أهم المؤشرات التي أدت الى اختيار هذا الموضوع، تسارع الضربات الموجهة للعالم الإسلامي من اجل صده عن القيام بالمسؤولية التاريخية على الرغم من تصاعد الصيحات الاكاديمية والرسمية من أجل ممارسة وظيفة الحضور والشهادة ، من هذه المؤشات ما هو ذاتي ومنه ماهو موضوعي

أ- اسباب ذاتية:

- الربيع العربي الذي أعطى أبعادا استراتيجية للقضايا المطروحة على الساحة الاسلامية والتي قد أصّل لها مالك بن نبي لأكثر من نصف قرن

- الحراك الشعبي الذي تشهدة الساحة السياسية الجزائرية المطالبة بالإصلاحات الجذرية باعتبارها نموذجا للتغيير الاجتماعي على مستوى العالم الإسلامي-ثورة التحرير نموذجا-

- الكشف عن اهم أسباب تقهقر الانسان المسلم في الاطلاع بالوظيفة الحضارية

-اغلب الدراسات التي تناولت فكر مالك بن نبي دراسات اجترايه لم ترق الى مستوى الطرح المنهجي للمنظور الحضاري

ب–اسباب موضوعية:

–الاهتمام المتزايد من طرف طلبة الجامعات والمعاهد العليا بمشكلات الحضارة كما ضمنها مالك بن نبي كتبه

–مشكلة المنهج في التعاطي مع أفكار مالك بن نبي، وقصور هذه الدراسات في الولوج الى اعماق الفكر البنابي

–نقص الخبرات العلمية المؤهلة التي بإمكانها الاشراف على مشروع حضاري تغييري انطلاقا مما جادت به قريحة مالك بن نبي

–محاولة توجيه الرأي العام الجامعي والاكاديمي لمباشرة التفكير في البناء الحضاري والانطلاق في ترجمة هذه المفاهيم الى الواقع، الذي أرهق رجل الإصلاح والسياسة والاجتماع في المجتمعات الاسلامية المعاصرة

5. أهمية الدراسة:

على الرغم من الاهتمام المتزايد بفكر مالك بن نبي خلال السنوات الاخيرة الا ان الدراسات التربوية المتعمقة والمتخصصة قليلة جدا بالنظر لحجم وضخامة الفكر الفلسفي والتربوي الذي كتبه هذا المفكر في مجال الحضارة والثقافة والتربية، ويعتبر مالك بن نبي من بين المفكرين الذين اصلوا للحضارة والثقافة من جهة، وابتكر مصطلحات ذات دلالة شاملة وجديدة، كالقابلية للاستعمار، انسان ما بعد الموحدين، عالم الأشخاص، عالم الأفكار، عالم الأشياء، معامل الحضارة، الافكار الميتة، والأفكار القاتلة ...وغيرها، بالإضافة

الى التحديات الكبرى المفروضة على الامة من اجل صدها عن ممارسة وظيفتها الحقيقية، وظيفة الاستخفاف ووظيفة الشهادة، ضف الى ذلك الابعاد التالية:

- مذهب مالك بن نبي تراثي يهتم بدراسة ما حققته وما خلفته الأجيال السابقة في الميدان الحضاري الثقافي والاجتماعي التربوي.
- لا يقوم أي اصلاح تربوي معاصر الا بالارتكاز على قيم ومفاهيم ومبادئ لها جدور في تاريخ الامة.
- تراث الامة يحمل في طياته الرؤية الحضارية والثقافية الخاصة المتميزة، واهتمامنا بالمستقبل التربوي يزيد من أهمية هذا التراث واهمية العودة اليه.

6. منهج الدراسة:

في مجال الدراسات التربوية يفضل استعمال مفهوم تحليل المحتوى بدلا من تحليل المضمون الذي يرى بعض الباحثين استخدامه من منطلق شموليته وامتداد ابعاده ويمكن تعريف منهج تحليل المحتوى حسب برلسون BERELSON كما يلي:(هو احد أساليب البحث العلمي التي تهدف الى الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون)، الا ان موشيلي MUCCHIELLI في كتابه:

L ANALYSES DE CONTENUES DES DOCUMENT ET DES COMMUNICATIONS يضيف الى تعريف برلسون انه:(يساعد الباحث في تفادي النتائج الانطباعية والعاطفية)، (رشدي احمد طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004 ص72-73)

ولاستخدام هذا المنهج اهداف كثيرة تختلف من دراسة الى أخرى يمكن الإشارة اليها من ثلاثة اتجاهات حسب فوكس FOX :

1-الجانب الوصفي او الشكلي، وتختص بالصياغة اللفضية، التنظيمية وطريقة عرض الأفكار، حيث يستخدم منهج تحليل المحتوى اعتمادًا على المصادر والمراجع بأنواعها المكتوبة والمسموعة، خصوصا والبحث يتطلب التعامل مع المعلومات المدونة في مختلف المصادر، والمراجع، قصد استظهار الافكار والبيانات التي تم تحديدها من طرف مالك بن نبي حول الحضارة ومشكلاتها، الثقافة وابعادها والتربية ومضامينها، لأننا بصدد رصد مجموع انتاج مالك بن نبي من جهة، وما كتبه عنه معاصروه وتلامذته والذين من بعده من جهة أخرى، بالإضافة الى الإصلاح التربوي بابعاده الفلسفية والتنظيمية عبر مختلف المراحل التعليمية

2- الجانب الموضوعي ويتعلق بالرؤية الحضارية التي طرحها مالك بن نبي، ومدى تطابقها للواقع الذي تعالجه، اذ أن الدراسة الاستقرائية تتطلب الكشف عن الخلفيات المنهجية لمعاني الأفكار التربوية والثقافية والحضارية التي طرحها مالك بن نبي، ولا يتوقف عند حدود المحتوى الظاهري للبيانات، وكيف يمكن الاستفادة من هذه المقاربات في الإصلاحات التربوية

3- الجانب الختامي ويتعلق بالهدف العام الذي يمكن استخلاصه من هذه الأفكار التي طرحها صاحب القضايا الكبرى، وبيان مدى إمكانية ترجمة هذه الأفكار الى مشروع إصلاحي متكامل لاصلاح المنظومة التربوية، والمشكلة التربوية بصفة عامة (المرجع السابق ص78)

ولعل قيمة منهج تحليل المحتوى كمنهج علمي تكمن في وحدة القياس التي يعتمدها الباحث، فيميز المهتمون بهذا المنهج بين صنفين من وحدات القياس وهما:

أ- وحدة الكلمة.

ب- وحدة الفكرة أو السياق.

وسيتم الاعتماد في هذا البحث على وحدة الفكرة، باعتبارها الوصف المفصل للسياق الذي ذكرت فيه افكار مالك بن نبي المتعلقة بظاهرة معينة جملة وتفصيلا، وما كتبه واستنتجه عنه معاصروه وتلامذته من بعده.اما وحدة الكلمة فلا يمكن اعتمادها في هذه الدراسة لأننا بصدد رصد الأفكار المتعلقة بانسان المنظور الحضاري الذي نراهن عليه من اجل القيام بوظيفته التاريخية والدخول في دورة حضارية ان شاءالله.

الترميز وفئات التحليل:

للترميز مدخلان:

- الأول ويسمى الترميز الفوري وفي هذا المدخل يتم تحديد فئات التحليل في ضوء الفحص المبدئي للبيانات التي تم تجميعها من مختلف المصادر، ثم القيام بتبويبها وترتيبها على شكل فئات، تمكن الباحث والقارئ من ادراك وفهم البيانات المرتبطة بالاشكالية التي يمكن تصنيفها على الشكل التالي:

- علاقة التربية بالقيم الثقافية

- علاقة التربية بالقيم الحضارية
- علاقة الإصلاح التربوي بالابعاد الثقافية والحضارية
- بناء انسان المنظور الحضاري
- الابعاد التنظيرية التي ركز عليها مالك بن نبي
- المنظومة التربوية وانسان المنظور الحضاري

- الثاني ويسمى الترميز المسبق وفي هذا المدخل يتم تحديد فئات التحليل قبل البدأ فيه،على ضوء الادبيات والدراسات السابقة حول فكر مالك بن نبي من جهة، وحول الإصلاح التربوي النموذج الجزائري من جهة أخرى، مع مراعاة المراجعة المستمرة للفئات كلما تطلب الامر ذلك، بالإضافة الى الحرص على عدم التداخل فيما بينها، أي أن تكون الفروق بينها واضحة تماما (المرجع السابق ص271)، وفيما يلي عرض مفصل لمحتويات فئات التحليل الآتية:

- الإصلاحات التربوية عبر مختلف مراحلها
- المشكلة التربوية أسبابها وتاثيراتها
- الدواعي الخارجية والعولمة الثقافية
- الدواعي الداخلية وسوق العمل
- الفكرة الدينية اصالتها ودورها في الحياة الاجتماعية
- الخصائص الفكرية للحضارة عند مالك بن نبي
- الابعاد التنظيرية لاصلاح المنظومة التربوية
- انسان المنظور الحضاري

وضمانا للتصنيف الدقيق والتمييز بين المصطلحات والمفاهيم، ينبغي تقديم تعارف إجرائية للفئات تجنبا وامنا للبس التي تكون كما يلي:

- انسان المنظور الحضاري: الانسان المؤهل للممارسة الوظيفة التاريخية بصفه حاضرا وشاهدا طبقا لوظيفة الاستخلاف التي خلق من أجلها
- الفكرة الدينية: بصفتها قيمة ايديولوجية ترسم مسار التربية نحو ترسيخ الأسس الحضارية لاعادة بناء انسان ما بعد الموحدين للدخول في دورة حضارية
- المشكلة التربوية:معاناة المنظومة التربوية من ضغوط داخلية وخارجية في تبني المشروع الإصلاحي الذي اقترحه مالك بن نبي لاعداد انسان المنظور الحضاري بصفته شاهدا على البشرية والعمل على اخراجهامن عبادة العباد الى عبادة رب العباد
- الإصلاحات التربوية:ترسيخ التبعية التربوية والفكرية، بدلا من العمل على تحقيق نموذج انسان المنظور الحضاري الذي يطلع بالمهمة التاريخية
- الدواعي الخارجية والعولمة الثقافية: مراعاة الشروط الثقافية والحضارية في نقل التجربة التربوية، الغربية والشرقية وفق الخصوصية الثقافية لنموذج الفرد والمجتمع
- الدواعي الداخلية: التأكيد على اشراك كل المؤسسات التربوية والأكاديمية والاجتماعية في صياغة نموذج الفرد والمجتمع تبعا لاديولوجية الفكرة الدينية بصفتها منظم ومفعل للعلاقات الاجتماعية

- الابعاد التنظيرية لاصلاح المنظومة التربوية:جملة من المواصفات التي يختص بها المتعلم عبر مختلف المراحل التعليمية من التعليم التحضيري الى الجامعي وما بعد التدرج
- الاستنتاج العام

7.تحديد المفاهيم:

أ-مفهوم الإصلاح التربوي:

مفهوم الإصلاح لغة:

الإصلاح لغة:

مادة الإصلاح مشتقة من الفعل أصلح وصلح وصلّح، صلاحا وصلوحا وصلوحية وصلاحية: تدل على تغير حالة الفساد، أي إزالة الفساد عن شيء.

فأصلح الشيء بعد فساده: أقامه و أعاده إلى حالة حسنة .

وإصلاح الله تعالى للإنسان يكون تارة بخلقه إياه صالحا وتارة بإزالة ما فيه من فساد بعد وجوده وتارة يكون بالحكم له بالصلاح.

ويقال رجل صالح في نفسه من قوم صلحاء ومصلح في أعماله وأموره، ويقال صالح لكذا أي فيه أهلية للقيام. (لسان العرب لابن منظور، المنجد الابجدي(95)، بن هادية علي واخرون، القاموس المدرسي، 1992،ص11)

وقد وردت مادة صلح في القرآن الكريم بهذا المعنى في مواضع متعددة منها:

قوله تعالى: ﴿جَنَّٰتُ عَدۡنٖ يَدۡخُلُونَهَا وَمَن صَلَحَ مِنۡ ءَابَآئِهِمۡ وَأَزۡوَٰجِهِمۡ وَذُرِّيَّٰتِهِمۡۖ وَٱلۡمَلَٰٓئِكَةُ يَدۡخُلُونَ عَلَيۡهِم مِّن كُلِّ بَابٖ﴾ الرعد (23).

وقوله تعالى: ﴿ رَبَّنَا وَأَدۡخِلۡهُمۡ جَنَّٰتِ عَدۡنٍ ٱلَّتِي وَعَدتَّهُمۡ وَمَن صَلَحَ مِنۡ ءَابَآئِهِمۡ وَأَزۡوَٰجِهِمۡ وَذُرِّيَّٰتِهِمۡۚ إِنَّكَ أَنتَ ٱلۡعَزِيزُ ٱلۡحَكِيمُ﴾ غافر (8).

و معنى صلح في كل من الآيتين هو زوال أسباب الفساد في الاعتقاد والعمل.

أمّا كلمة الإصلاح فقد ذكر في القرآن الكريم مرة واحدة بهذه الصيغة، في قوله تعالى على لسان نبي الله شعيب عليه السلام: ﴿ قَالَ يَٰقَوۡمِ أَرَءَيۡتُمۡ إِن كُنتُ عَلَىٰ بَيِّنَةٖ مِّن رَّبِّي وَرَزَقَنِي مِنۡهُ رِزۡقٗا حَسَنٗاۚ وَمَآ أُرِيدُ أَنۡ أُخَالِفَكُمۡ إِلَىٰ مَآ أَنۡهَىٰكُمۡ عَنۡهُۚ إِنۡ أُرِيدُ إِلَّا ٱلۡإِصۡلَٰحَ مَا ٱسۡتَطَعۡتُۚ وَمَا تَوۡفِيقِيٓ إِلَّا بِٱللَّهِۚ عَلَيۡهِ تَوَكَّلۡتُ وَإِلَيۡهِ أُنِيبُ﴾ هود 88

يقول الرازي في تفسيره: والمعنى ما أريد إلاّ أن أصلحكم بموعظتي و نصيحتي.(تفسير الرازي)

كما ذكِر الإصلاح بصيغة الأمر بمنزلة الفرض للمؤمنين باللفظ "أصلحوا" في قوله تعالى ﴿ وَإِن طَآئِفَتَانِ مِنَ ٱلۡمُؤۡمِنِينَ ٱقۡتَتَلُواْ فَأَصۡلِحُواْ بَيۡنَهُمَاۖ فَإِنۢ بَغَتۡ إِحۡدَىٰهُمَا عَلَى ٱلۡأُخۡرَىٰ فَقَٰتِلُواْ ٱلَّتِي تَبۡغِي حَتَّىٰ تَفِيٓءَ إِلَىٰٓ أَمۡرِ ٱللَّهِۚ فَإِن فَآءَتۡ فَأَصۡلِحُواْ بَيۡنَهُمَا بِٱلۡعَدۡلِ وَأَقۡسِطُوٓاْۖ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلۡمُقۡسِطِينَ﴾ الحجرات (09)

وقوله تعالى: ﴿ إِنَّمَا ٱلۡمُؤۡمِنُونَ إِخۡوَةٞ فَأَصۡلِحُواْ بَيۡنَ أَخَوَيۡكُمۡۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ لَعَلَّكُمۡ تُرۡحَمُونَ﴾ الحجرات (10).

والمعنى هو إزالة أسباب الفساد والضرر، وكذا إقامة العدل بإنزال الأمور في نصابها.

كما ذكر اللفظ بصيغة الإخبار عن قدرته و رحمته عزّ وجل بلفظ "أصلحنا"، في قوله تعالى: ﴿**فَٱسۡتَجَبۡنَا لَهُۥ وَوَهَبۡنَا لَهُۥ يَحۡيَىٰ وَأَصۡلَحۡنَا لَهُۥ زَوۡجَهُۥٓۚ إِنَّهُمۡ كَانُواْ يُسَٰرِعُونَ فِي ٱلۡخَيۡرَٰتِ وَيَدۡعُونَنَا رَغَبٗا وَرَهَبٗاۖ وَكَانُواْ لَنَا خَٰشِعِينَ**﴾ الأنبياء (90).

و المعنى هو البلوغ بالشيء أفضل صوره وأحواله، فالقصد أنهّا بفضل الله وصلت إلى أعلى درجة تبلغها الزوجة جمالاً وصحة وعقلا بعد أن كانت عجوزاً عقيما يائسة.

وبصفة عامة الصلاح ضد الفساد، فالإصلاح عند العرب بالأساس يعني إزالة كل أسباب المفسدة للشيء المهلكة له، كما يعني البلوغ بالأمر إلى أفضل صوره وأحواله. (جروان سالم السابق، معجم اللغات، ص 1127)

اما في اللغة الأجنبية: يأتي لفظ الإصلاح كمرادف لمصطلح Reformation التي تعني التعديل و التأهيل و إعادة التشكيل، و منه جاء مفهوم الإصلاحية reformatoire التي تعني إعادة التربية او التأهيل. (المرجع السابق ص 1127)

مفهوم الإصلاح اصطلاحا:

الإصلاح هو الوصول إلى أفضل صورة في البناء الحضاري والثقافي والتربوي او في أي قضية كانت وذلك بالمحاولات المستمرة والمتكررة للقضاء على الأخطاء

والعيوب، وكذلك هو الوصول بالإنسان إلى مرحلة حسن السيرة وأداء الأمانة، وبالتالي العمل على تصحيح الأخطاء وحل المشاكلات ومحاربة الانتهاكات والوصول إلى أحسن المستويات

يطرح إسماعيل رابحي تعريف الإصلاح في إطار مستويين متكاملين وهما:

- الإصلاح كإجراء: ويعني عمليات تقويم الوضع الراهن في ضوء أهداف الخطط السابقة والمستجدات الآنية والتوقعات المستقبلية.
- الإصلاح كنتاج: هو عملية تنمية وتطوير الإمكانيات المتاحة بهدف تحقيق أعلى مستويات المنفعة. ينبغي الإشارة إلى أن إصلاح أي قطاع ما يجب أن يمس الجانب التشريعي – القانون المنظم لذلك القطاع- وإلاّ اعتبر الأمر مجرد تعديلات إجرائية سطحية لا ترقى لينطبق عليها مفهوم الإصلاح (رابحي اسماعيل ، الاصلاح التربوي واشكالية الهوية في المنظومة التربوية ، ص 115)

ج–مفهوم التربية لغة

يردّ لفظ كلمة تربية من حيث الأصل اللغوي الى ثلاثة معاني هي:

1–(ربّ) أي ربيته: متنته وأربه ربا، دهنته واصلحته، اما ربيها: أي نماها وزادها واتمها واصلحها، وربه يربه: يتكفل بأمره، ورباه تربية: أحسن القيام عليه ووليه حتى يفارق الطفولة، وأرب بالمكان: لزمه وأقام به فلم يبرحه. يقول الله تعالى: ﴿**وَتَرَى ٱلْأَرْضَ هَامِدَة فَإِذَآ أَنزَلْنَا عَلَيْهَا ٱلْمَآءَ ٱهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنۢبَتَتْ مِن كُلِّ زَوْجٍۭ بَهِيج**﴾ الحج (05).

ومعناها اصلاح الفرد وتنشئته والجماعة التابعة له حتى يبلغ درجة الاعتماد على نفسه والاستغناء عن غيره.

2-(رب و) أي ربا يربو ربوا: زاد ونما، وربوت في بني فلان : نشأت فيهم .

قوله تعالى: ﴿**قَالَ أَلَمْ نُرَبِّكَ فِينَا وَلِيدا وَلَبِثْتَ فِينَا مِنْ عُمُرِكَ سِنِينَ**﴾ الشعراء (18).

ومعناها التنشئة على الصلاح مع التكفل بحسن القيام به والتدرج معه

3-(رب ي) ربيت رباء وربيا، ومعناه نشأت فيهم، قوله تعالى: ﴿**وَقُل رَّبِّ ٱرۡحَمۡهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِير** ﴾ الاسراء (24).

ومعناها المداومة وعدم الانقطاع المتضمن للنماء والزيادة مع الحفظ والرعاية.

فالتربية بمعناها الواسع تعني كل عملية تساعد على تشكيل عقل الفرد وجسمه وخلقه، وبمعناها التعليمي غرس المعلومات والمهارات المعرفية من خلال المؤسسات التعليمية كالمدارس، والتربية الصحيحة هي التي لا تفرض على الفرد فرضا، بل هي التي تأتي نتيجة تفاعل عفوي بين الإباء والابناء، بين المعلم والمتعلم. (ابن منظور: لسان العرب المجلد 3 ، ص 140)

مفهوم التربية اصطلاحا:

تختلف تعاريف التربية تبعا لاختلاف تيارات أصحابها، ويمكن الإشارة الى التعاريف التالية:

-تعريف أبو حامد الغزالي: تهذيب نفوس الناس من الاخلاق المذمومة المهلكة وارشادهم الى الاخلاق المحمودة المسعدة) فمفهوم التربية يتفق مع الهدف الأسمى، فهو تهيئة الانسان بالخلق الاحسن في الدنيا وبالعمل الصالح الى الاخرة. (الغزالي، احياء علوم الدين، ص23)

تعريف ابن خلدون :(هي الرعاية والعناية والتنشئة لجميع الفئات ملوك رعية وموالي، وحضر وبدو، فهي عملية مستمرة مع عمر الانسان) فهي حسب ابن خلدون عملية اجتماعية، ذلك انها تمثل صنعة من الصنائع التي تتقنها بعض الأمم وتتميز بها بعض المناطق. (عبد الرحمان ابن خلدون، المقدمة، ص 526)

تعريف جون جاك روسو: "هي عملية اعلاء من شأن الطبيعة المادية البشرية، والدعوة الى حياة الطبيعة، والحط من شأن المدنية القائمة، والدعوة الى تنظيم المجتمع وإعادة بناء الدين بما يتفق والطبيعة البشرية والايمان بالعواطف والمشاعر الإنسانية، والايمان بحقوق العامة والعطف عليهم والايمان بالطبيعة الخيرة للإنسان" (الشيباني عمر محمد القومي، تطور النظريات والأفكار التربوية، ص 154)

-تعريف التربية عند دوركايم (Durkheim) : هي العمل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على الأجيال التي لم تنضج بعد من اجل الحياة الاجتماعية، هدفها اثارة وتنمية لدى الطفل جملة من الأحوال الجسدية الفكرية والخلقية التي يتطلبها منه المجتمع والبيئة التي يعد لها (الجمود والتجديد في التربية المدرسية،عبد الله عبد الدايم، تاريخ التربية،ص 41)

-تعريف اليونيسكو: "هي مجموع عملية الحياة الاجتماعية التي عن طريقها يتعلم الافراد والجماعات داخل مجتمعاتهم الوطنية والدولية ولصالحها ان ينموا وبوعي منهم كافة قدراتهم الشخصية واتجاهاتهم واستعداداتهم ومعارفهم وهذه العملية لا تقتصر على أنشطة بعينها" (بدوي احمد زكي ، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، ص 127)

-تعريف مالك بن نبي:

لقد طرح مالك بن نبي عدة تعاريف للتربية،ومن خلال مراجعة مختلف التعاريف التي تبناها تبدو مختلفة ومتباينة، ولكن بعد التأمل والتمحيص فيها تبين أنها تلتقي حول فكرة متكاملة متناسقة يدور مفهومها حول مشروع الوظيفة التاريخية وبناء المجتمع التاريخي المتحضر، بحيث تضمنت هذه التعاريف الهدف والوجهة النهائية للمشروع أي المدخلات والمخرجات، فعرفها مالك بن نبي بمعنى التحضر بقوله:

(إن معنى التحضر هو أن يتعلم الإنسان كيف يعيش مع غيره في جماعة، ويدرك في الوقت ذاته الأهمية الرئيسة لشبكة العلاقات الاجتماعية في تنظيم الحياة الإنسانية من أجل وظيفتها التاريخية)، (مالك بن نبي، ميلاد مجتمع، ص 94) ، كما عرفها بمعنى التغيير بقوله:

(ليست التربية مجموعة من القواعد والمفاهيم النظرية التي لا سلطان لها، على عالم الأشخاص، وعالم الأفكار، وعالم الأشياء، وليست هي من إنتاج المتعالمين وبحار العلوم الذين يعرفون جميع كلمات المعاجم دون أن يلموا بما تترجم عنه هذه الكلمات من وقائع، خيرا كانت ام شرا... بل هي وسيلة فعالة لتغيير الإنسان،

وتعليمه كيف يعيش مع أقرانه، وكيف يكون معهم مجموعة القوى التي تغير شرائط الوجود نحو الأحسن دائما، وكيف يكون معهم شبكة العلاقات التي تتيح للمجتمع أن يؤدي نشاطه المشترك في التاريخ)، (مالك بن نبي، ميلاد مجتمع، ص 100) وبهذه التعاريف يكون مالك بن نبي قد ربط ربطا عضويا بين التربية والحضارة فإذا أفرغت التربية من البعد الحضاري فقد فقدت حينئذ مبررات وجودها وشروط استمرارها، فهما اذن يمثلان وجهان لعملة واحدة فإذا كانت التربية تمثل دور الأداة التي من خلالها تتحقق معاني الحضارة والتحضر في حياة الإنسان والمجتمع، فان عملية التحضر تمثل مبرر وجود التربية ومنتوجها، ولهذه الاعتبارات يرى مالك بن نبي أن المشكلة الحضارية في جوهرها مشكلة تربوية وأن العلاج إنما يبدأ بإعادة صياغة محتوى المضامين التربوية لمختلف المراحل التعليمية المختلفة، من أجل الوصول الى بناء شخصية الإنسان المسلم وفق مقتضيات الفكرة الدينية من أجلالوصول الى تحضير الإنسان، باعتيار ان الانسان المتحضر هو المخلوق الوحيد على وجه الأرض المؤهل لإنتاج الحضارة وان هذه الأخيرة لا يبنيها نموذج الفرد الذي يحمل في شخصيته وراثات التخلف والانحطاط والفشل ومختلف مظاهرها الفكرية والنفسية، من هنا يتجلى البعد الحضاري كبعد محوري في مفهوم التربية عند مالك بن نبية، وبالتالي فأي محاولة اصلاح لا تأخذ بهذا البعد مالها الفشل، والهدر للجهد والوقت والمال (نقيب عمر، مقومات مشروع بناء انسان الحضارة، ص 205)

كما عرفها من بعدها الثقافي على أنها:

(عملية تمثل العناصر الثقافية التي يمتصها الفرد من الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه)، لان الثقافة ليست إلا المناخ النفسي والاجتماعي الذي ينمو فيه الفرد ويكبر من خلاله، و من خلال عملية التمثل هذه يقوم الفرد بعملية الامتصاص والتبني، للعناصر الثقافية من أجل المساهمة في بناء أنماط الذات والمجتمع في وقت واحد، وبالتالي يؤكد مالك بن نبي على أن الخطوة الأولى التي يجب اعتمادها لتربية الفرد هي "تركيب عناصر الثقافة بطريقة تتشكل منها المنظومة الثقافية للمجتمع ، وبالتالي المنظومة التربوية في إطار منهج تربوي قابل للتطبيق والتحقيق" (مالك بن نبي، مشكلة الثقافة ص61-66).

وفي هذا الاطار يؤكد مالك بن نبي أن ثمة ارتباط قائم بين التربية كأداة ومنظومة القيم الثقافية كمحتوى تربوي والحضارة كمنتوج تربوي، بحكم اننا نتعامل مع مشكلة الثقافة باعتبارها منهجا تربويا ينتظر التطبيق ويستهدف تجسيد معاني التحضر في إطار تربوي قائم على فلسفة أخلاقية محددة، هذه الفلسفة هي البعد العملي الأساسي الذي يحدد المعالم المميزة لهذه العملية التي تستهدف تأهيل الفرد للقيام بالفعل التاريخي المجسد لمعنى التحضر في الحياة الاجتماعية، ويظهر هذا المعنى جليا في قوله: (هي وسيلة فعالة لتغيير الإنسان، وتعليمه كيف يعيش مع أقرانه، وكيف يكون معهم مجموعة القوى التي تغير شرائط الوجود نحو الأحسن دائما، وكيف يكون معهم شبكة العلاقات التي تتيح للمجتمع أن يؤدي نشاطه المشترك في التاريخ)، (مالك بن نبي، ميلاد مجتمع، ص 100)، فتصبح بذلك الثقافة مصدر إلهام للتربية بحكم أنها هي التي تضفي دلالة تاريخية على الفعل التربوي ذاته، من هنا فإن الفرد بعد تمثله للعناصر الثقافية يصبح مرآة عاكسة

(لثقافة النموذج) مهما كان الموقع الاجتماعي الذي يحتله أو الوظيفة التي يضطلع بها، يستوي في ذلك الطبيب والفلاح والراعي والمهندس والحاكم،

إن أسلوب التعامل مع الأفكار والأشخاص والأشياء وتقويمها إنما هو مبني على مجموعة من المعايير تمليها القيم الثقافية التي تزخر بها منظومة التربية التي شكلت شخصية الفرد على امتداد الزمان ذلك لأن السلوك الاجتماعي للفرد خاضع لأشياء أعم من المعرفة وأوثق صلة بالشخصية منها بجمع المعلومات... ولأن الثقافة نظرية في السلوك أكثر من أن تكون نظرية في المعرفة (مالك بن نبي، شروط النهضة، ص 88-89).

وبناء على هذه التعاريف، تصبح الحضارة كمثل ثقافية تنبثق عن المنظومة الثقافية للمجتمع، والتربية كأداة لتجسيد هذه المثل لتصبح في حالة علاقة عضوية لا يمكن تصور أحدها دون الآخر وبالفعل، فإن مالك بن نبي يتفق مع كثير من الذين ينظرون إلى التربية على أنها "عملية تثقيف متواصلة"، بمعني تمثل نفسي لعناصر المنظومة الثقافية ونقلها عبر الأجيال قصد ضمان استمرار المجتمع في التاريخ. فالتربية اذن تنحصر في عملية النقل المنهجي المقصود لعناصر المنظومة الثقافية للمجتمع إلى الأجيال الصاعدة بهدف ضمان استمرار المجتمع في التاريخ، غير أن مالك بن نبي تميز عن غيره بحكم تعامله مع واقع يختلف عن واقعهم لأن هؤلاء كانوا يتعاملون مع واقع ثقافي موجود، بينما انصب اهتمام مالك بن نبي على كيفيات صياغة نموذج جديد لمنظومة ثقافية أصيلة تشكل على أساسه شخصية الإنسان المسلم المعاصر لتأهيله لمهام الاصلاح والتغيير التاريخية التي تتوقعها منه البشرية برمتها فضلا عن المجتمع الذي ينتمي إليه.

مفهوم الإصلاح التربوي اصطلاحا:

لقد لاقت مسألة الإصلاح التربوي اهتماما كبيرا من طرف صناع القرار السياسي والتربوي على مستوى الساحة الدولية طوال عقود طويلة، وقد كانت هذه الحركة كردة فعل لمواجهة الأزمات والإشكالات التي واجهتها بعض المجتمعات الإنسانية، و لقد تزايد الاهتمام بهذه المسألة عربيا ودوليا مع اقتراب العد التنازلي لولوج الألفية الثالثة، حيث انطلقت صرخات متتالية، وعقدت ندوات ومؤتمرات متتابعة هنا وهناك تبحث في مسألة تطوير التربية وتحديثها في ضوء معطيات الألفية الثالثة .

لقد تعددت التعاريف المقدمة للإصلاح التربوي بتعدد الخلفيات الفلسفية والأيديولوجية التي ينطلق منها أصحابها الا أنهم يجمعون على أهميته وضرورته لمواكبة التغيرات الحاصلة في المجتمع محليا ودوليا و يرتبط مفهوم الإصلاح التربوي بمفاهيم متعددة منها التجديد، التغيير، التطوير والتحديث. (السنبل عبد الله بن عبد العزيز، التربية في الوطن العربي ، ص202)

يعرف منير مرسي الإصلاح التربوي بأنه: " محاولة فكرية أو عملية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي سواء كان ذلك متعلقا بالبنية المدرسية أو التنظيم والإدارة أو البرنامج التعليمي أو طرائق التدريس أو الكتب المدرسية وقد يتخذ الإصلاح نسبا معينة فقد يكون، عاما أو خاصا، شاملا أو جزئيا، دائما أو مؤقتا، طويل الأجل أو قصير الأجل. (منير مرسي، الإصلاح و التجديد التربوي في العصر الحديث ، ص 8-9)

تعريف معجم علوم التربية: "هو مشروع تغيير وتطوير النظام التربوي في إطار عملية الابتكار... ويتطور كل نظام من مستوى أدنى من العلاقة بين مكوناته إلى مستوى الاندماج ثم الاتساق. فالاندماج الدينامي فالاتساق الدينامي... ويتم مشروع الإصلاح باستثمار المحيط وأخذ إمدادات عنه وتدبيرها... أما نتائجه فتحدد بالمردود الذي يحققه. (عبد الكريم غريب واخرون، معجم علوم التربية، ص 285)

ويعرفه حسن البيلاوي بأنه: "ذلك التغيير الشامل في بنية النظام التعليمي للتعرف على المستوى الكبير فهو تلك التعديلات الشاملة الأساسية في السياسة التعلمية التي تؤدي إلى التغييرات في مستوى الفرص التعليمة والبنية الاجتماعية في نظام التعليم القومي في بلد ما " (حمدي علي أحمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، ص246)

والإصلاح التربوي الواعد هو الذي يمثل رؤية فلسفية وفكرية، يمكن تجسيدهما على أرض الواقع لتحقيق أهداف وغايات متفق ومخطط لها مسبقا . (السنبل عبد الله بن عبد العزيز ،التربية في الوطن العربي، ص203)

ب- مفهوم الحضارة :

- **مفهوم الحضارة لغة:**

الحضارة تعني في اللغة العربية الإقامة في الحضر أي في المدن والقرى بخلاف البداوة، وقد جاء في لسان العرب الحضر خلاف البدو والحاضر خلاف

البادي، والحضارة معناها الإقامة في الحضر، وهي بذلك تعني الاستقرار. (ابن منظور، لسان العرب، مجلد 4 ،ص196)

والمتمعن في القرآن الكريم و المدرك لحقيقة الرسالة الإلهية يعلم أن الله تعالى جعل منشأ الحضارة وطبيعتها تكون في الحضر وذلك من خلال:

- تأكيد أن جميع الرسل الموحى إليهم من الله سبحانه و تعالى لا يتم إلا في الحضر ونجد ذلك في قول الله تعالى: ﴿**وَمَآ أَرۡسَلۡنَا مِن قَبۡلِكَ إِلَّا رِجَالا نُّوحِيٓ إِلَيۡهِم مِّنۡ أَهۡلِ ٱلۡقُرَىٰٓ**﴾ يوسف، الاية (109) . القرى في المصطلح القرآني هي: المدن كوصفه مكة المكرمة بأم القرى.
- الرسالة موجهة أولا إلى المناطق المتحضرة و الدليل على ذلك قوله تعالى: ﴿**لِتُنذِرَ أُمَّ ٱلۡقُرَىٰ وَمَنۡ حَوۡلَهَاۖ**﴾ سورة الانعام، الاية (92)، وقوله تعالى: ﴿**وَكَذَٰلِكَ أَوۡحَيۡنَآ إِلَيۡكَ قُرۡءَانًا عَرَبِيّا لِّتُنذِرَ أُمَّ ٱلۡقُرَىٰ وَمَنۡ حَوۡلَهَا**﴾. الشورى الاية (7)، وكذلك قوله تعالى: ﴿**وَمَا كَانَ رَبُّكَ مُهۡلِكَ ٱلۡقُرَىٰ حَتَّىٰ يَبۡعَثَ فِيٓ أُمِّهَا رَسُولا يَتۡلُواْ عَلَيۡهِمۡ ءَايَٰتِنَاۚ**﴾. سورة القصص الاية (59).
- معظم التكاليف الدينية في الإسلام لا يمكن تأديتها على الوجه الأكمل إلا إذا كان المرء مقيما مستقرا في المدينة، و يظهر ذلك في قوله جل شأنه: ﴿**ذَٰلِكَ لِمَن لَّمۡ يَكُنۡ أَهۡلُهُۥ حَاضِرِي ٱلۡمَسۡجِدِ ٱلۡحَرَامِۗ**﴾. سورة البقرة الاية (196).

فالحضر والبدو نسقان يكاد يكونان مختلفان، فبمقابل الاستقرار الذي نجده في الحضر هناك الترحال في البدو، ناهيك عن العادات والقيم التي تحملها كل بيئة.

مفهوم الحضارة في اللغة الأجنبية:

ظهرت كلمة الحضارة (Civilisation) في اللغة الفرنسية عام 1734م وينحدر أصلها من صفة Civilisé متحضر في (ق 17) هذه الصفة تنحدر من فعل civiliser المشتق من الظرف civilement ومن صفة civil مدني حضري المأخوذة بدورها من اللغة اللاتينية civilite المأخوذة من civitas (آمنة تشيكو: مفهوم الحضارة عند مالك بن نبي و ارنولد توينبي، ص17-18)

وبالعودة إلى المنطلق التاريخي لكلمة حضارة نجد ظهور المصطلح في الفكر الأوربي عامة، والفكر الألماني خاصة في عصر الأنوار اذ كان يعني إعمال العقل في النشاطات الإنسانية كمقابل لحياة المتوحشين، ولقد استخدم من طرف المثقفين لإبراز نوعيتهم، والتعبير عن تجمعاتهم الإنسانية والثقافية مقارنة مع التجتمعات الأخرى الأقل تحضرا، (المرجع السابق ص19)

وفي النصف الثاني من القرن الثامن عشر ازداد انتشارا مع عدة مفكرين مثل، Condorcet كندورسي Diderot ،ديدرو D'Holbach ودولباخ Mirabeauميرابو، ليستعمله نابليون بونبارت مخاطبا جيوشه في حملته على مصر حيث قال: "أيها الجنود إنكم ستقومون بفتح سيكون له على الحضارة وعلى العالم تأثيرات لا تقدر بثمنّ"

« Soldas، vous allez entreprendre une conquête dont les effets sur la Civilisation et le monde sont incroyables »

فغزو نابوليون لمصر هو لنقل الحضارة من أوربا حيث يعيش المتحضرون إلى خارجها حيث يوجد المتوحشون فالنظرة الأوربية ترى في الاستعمار عملية تحضير مع كل التحطيم والتخريب للبنى التحتية وللابعاد التربوية والثقافية والحضارية، كما اتجه دوبلاخ نفس الإتجاه حيث رأى أن التحضير الكامل للشعوب وللرؤساء الذين يحكمونهم وإصلاح الحكومات والشعوب وغيرها إصلاح مرغوب فيه ويتطلب عدة قرون من الاستعمار، وقد عبر فرويد بوضوح عن هذا المعنى حيث يرى أن الحضارة هي مجموع التنظيمات والأعمال التي يؤدي القيام بها إلى الابتعاد عن الحالة الحيوانية. لقد كان للتطور التاريخي للغرب الأثر البالغ على بروز مفهوم متميز للحضارة، فهناك من يعرفها على أساس أنثروبولوجي وهناك من يعرفها على أساس اقتصادي واجتماعي وحتى سياسي خاصة المفكرين الأمريكيين الذين يعملون على إرساء الحضارة الغربية وتعميم نظامها وإقصاء الحضارات الأخرى. (محمود محمد الناكوع، الانحطاط والنهوض، ص16)

لقد تطورت دلالة ومفهوم الحضارة، إذ أصبح يعني خلال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر حالة التحضر- وهي تقابل التوحش والهمجية – والمتحضر هو الذي يحمل جملة الصفات المكتسبة خارج الطبيعة، أي مجموع الصفات والظواهر المميزة للعالم المتقدم الذي يمثله الإنسان الأوربي آنذاك وبذلك أسس مفهوم الحضارة على المركزية الأوروبية أي هيمنة أوروبا على العالم في جميع المجالات عبر مختلف اساليب القوة، وأصبح معيار التقدم العلمي والتكنولوجي أساس تمييز المجتمعات المتحضرة عن المجتمعات غير المتحضرة، كما أن المصطلح

نفسه لم يأخذ معناه المعروف لدينا اليوم عن الحضارة في اللغات الأوربية إلا مع القرن الثامن عشر. (رولان بريتون: جغرافيا الحضارات، ص19)

و نجد قاموس اللغة الفرنسية Le petit larousse يقدم تعريفا للحضارة هي:مجموع المميزات والقيم الشاهدة على درجة التقدم الإنساني وتطور المجتمعات الايجابي) أي أنها جملة مظاهر الحياة الثقافية والفنية والأخلاقية لمجتمع إنساني مثل الحضارة اليونانية والرومانية والإسلامية.(ص251)

وانطلاقا من المعطيات الحالية، تعدى مصطلح الحضارة إلى معنى العالمية Mondialisation ثم الى معنى الكونية Univerlisation وأصبحنا نقول حضارة الكوكب الأزرق، أي حضارة واحدة متحدة بين كل الشعوب.

إذن كلمة حضارة كما تذكر إحدى الموسوعات الفرنسية الكبرى، ليست عريقة الاستعمال حتى أن قاموس الأكاديمية لم يتضمنها إلا ابتداء من 1835 م. وتواصل هذه الموسوعة بأن هذا اللفظ بالرغم من تداوله يبقى معناه غامضا ويصعب تعريفه تعريفا جيدا. (امنة تشيكو، مفهوم الحضارة عند مالك بن نبي و ارنولد توينبي، ص18)

- **مفهوم الحضارة اصطلاحا:**

يرى بعض المفكرين العرب أن مصطلح الحضارة مصطلح جديد وحديث نسبيا، لا يتعدى وجوده القرنين من الزمان، وقد فرض المصطلح نفسه في القرن الأخير بحكم الاحتكاك بين الغرب والشرق، ويستخدمه جل المسلمين للدلالة على معان عدة تتضمن ما هو متحضر مقارنة بما هو بربري و همجي، أي ما يصطلح عليه بالمدنية أو التمدن، و يقصد بالحضارة عموما ذلك التراث

التاريخي المتمثل في العقائد و القيم التي ترسم للحياة غاية مثلى ومغزى روحيا عميقا، متعاليا على متناقضات المكان والزمان، وقد استخدم مصطلح الحضارة خاصة عند مصلحي القرن التاسع عشر، ويعد عبد الرحمن بن خلدون – قبل ذلك – أول من تطرق للحضارة باستخدام مصطلح العمران البشري ومن أهم المفكرين المسلمين الذين أجروا أبحاثا في مجال الحضارة على سبيل المثال لا الحصر منهم:

عبد الرحمن بن خلدون:

يرى أن الحضارة غاية للعمران، وبداية لعمره ومؤذنة بفساده، فالملك والدولة غاية للعصبية، والحضارة غاية للبداوة، والعمران كله من بداوة وحضارة وملك له عمر محسوس مثل الإنسان تماما، وتبدو مظاهر الحضارة في الترف وإحكام الصنائع المستعملة من: المطابخ، الملابس، المباني، الفرش، الأبنية، الطرق ...، وسائر ما تطمئن إليه النفس من شهوات، ومن السمات البارزة للحضارة انتشار العوائد التي يصعب نزعها، واختلال التوازن بين المطالب، من حاجات ومؤونات وبين الكسب، فيغلب على الناس الفقر ويفسد حال المدينة، ومرجع ذلك إفراط في الحضارة والترف. (بن خلدون، المقدمة، ص 345)

فالحضارة بالتعبير الخلدوني مرادفة للمدنية، حيث تعني درجة من التقدم التي تبلغها المجتمعات، فهي أحوال عادية زائدة على الضروري من أحوال العمران زيادة تتفاوت بتفاوت الترف المادي، فالحضارة تتجسم في مختلف النظم السياسية وفي العلوم والصنائع والاختراعات على وجه العموم، فهي تعد مرحلة من الرقي

والنمو والنشاط التي تكون بعدها مرحلة الانهيار والانحدار والأفول. (المرجع السابق، ص405)

وهنا يلاحظ أن ابن خلدون لم يكن يقصد الدولة بمعناها المعاصر"شعبا وإقليما وحكومة"، وإنما كان يقصد ما يمكن أن يسمى بالعهود السياسية، أو النظم السياسية أو عملية توارث السلطة وانتقالها.

تعريف جميل صليبا:

نجد"جميل صليبا " في المعجم الفلسفي قد ميز بين معنيين: أحدهما (Objective) موضوعي والآخر subjective ذاتي.

المعنى الموضوعي يطلق على جملة من "مظاهر التقدم الأدبي والفني والعلمي والتقني، التي تنتقل من جيل إلى آخر، في مجتمع واحد أو عدة مجتمعات متشابهة"، كأن نقول الحضارة الصينية أو الحضارة الأوروبية وبهذا المعنى فهي متفاوتة فيما بينها، إذ أن لكل حضارة نطاقها ولغاتها وطبقاتها، فنطاقها يتمثل في حدودها الجغرافية، وطبقاتها تمثل أثارها المتراكمة بعضها فوق بعض في مجتمع واحد أو عدة مجتمعات، ولغاتها هي الأداة الصالحة للتعبير عن الأفكار السياسية والتاريخية والعلمية والفلسفية.

أما المعنى الذاتي فهو يعني" مرحلة سامية من مراحل التطور الإنساني المقابلة لمرحلة الهمجية والتوحش"، إذن فالحضارة هي أرقى المراحل التي وصلت إليها أمة من الأمم في نواحي حياتها وأنشطتها الفكرية والعقلية، من عمران ومختلف العلوم والمعارف والفنون ومختلف المكتسبات. (جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ص 475.)

ابن الأزرق:

ذهب إلى أن الحضارة هي "بداية كمال العمران الخارج به إلى الفساد، والغاية في الشر البعيد عن الخير"، ذلك أن أهل البدو أقرب إلى الخير من أهل الحضر لوجهين:

الوجه الأول أن النفس متى بقيت على الفطرة تقبل ما يرد عليها من خير أو شر، والبدو أقرب إليها من الحضر، ذلك لما انطبع في نفوسهم من سوء الملكات بعوائد الحضارة، فعلاج أهل البدو أسهل

الوجه الثاني أن الحضارة أقرب للفساد والشر ومن سلم منها كان أقرب للخير، ويرتبط رسوخ الحضارة في البلدان برسوخ الدولة واستمرارها، فالدولة تجمع أموال الرعية، وتنفقها في بطانتها فتعظم الثروة وتزيد عوائد الترف، ومع استمرار الدولة وتعاقب ملوكها تستحكم الحضارة فيهم وتزيدهم رسوخا واستقرارا، إلا أنها مؤذنة بنهاية العمران، ذلك أن عمرها مخصوص كالأشخاص، بعد فترة الشباب تبدأ مرحلة الانحطاط نحو الشيخوخة إلى غاية الموت. (موسوعة مصطلحات العلوم الاجتماعية والسياسية في الفكر العربي والإسلامي ص388)

سيد قطب:

يحدد في كتابه" الإسلام ومشكلات الحضارة"التصور الإسلامي للحضارة، انطلاقا من نقد كتاب ألكسيس كاريل"الإنسان ذلك المجهول"الذي شخص فيه أزمة الحضارة الغربية، بافتقادها للبعد الإنساني والقيم الإيمانية والأخلاقية، ويطرح التصور الإسلامي كحل لمواجهة الأزمة الروحية التي يعيشها الإنسان الغربي. (الاسلام ومشكلات الحضارة ص 166)

فهو يعتقد أن "الإسلام هو الحضارة والمجتمع المتحضر هو المجتمع المسلم، وأن المجتمع غير الإسلامي يعني بداهة المجتمع الجاهلي، فحسبه تقوم الحضارة في البدء على المثل والقيم العليا والحرية الكاملة للإنسان ولا يتحقق ذلك إلا عندما تكون الحاكمية العليا لله وحده متمثلة في سيادة الشريعة الإلهية بتحرير البشر من عبودية البشر، فالحضارة الإنسانية تكمن في تحرر كامل وحقيقي للإنسان بكرامته المطلقة لكل فرد في المجتمع، وهذا التحرر يكون من الطاغوت سواء كان مال، أو حاكم مستبد، أو نسب عائلي، أو سلطة شهوات، ثم إعلاء الإنسانية المؤمنة بإعطاء الأهمية الكبرى لإنسانية الإنسان"(سيد قطب، معالم في الطريق ص 18)

وأهم المرتكزات لبلوغ قمة الحضارة حسب ما خلص إليه ما يلي:

- التخلص من عبودية الطاغوت وإخلاص العبودية لله وحده.
- التجمع على آصرة العقيدة والأخوة في الله ونبذ العصبيات.
- إعلاء إنسانية الإنسان كقيمة حضارية و إعطاء الفرد حقه في التكريم الإلهي.
- سيادة القيم التي تدعم إنسانية الإنسان.
- إعطاء الأهمية القصوى للحفاظ على الأسرة.
- القيام بالخلافة عن الله في الأرض كما ينبغي أن تكون هذه الخلافة .

(سيد قطب معالم في الطريق ص 127)

أبو الأعلى المودودي:

عرف الحضارة على أنها:(نظام متكامل يحوي مجموعة المناهج والقوانين التي قررها الله تعالى، التي تشمل كل ما للإنسان من أفكار، آراء، أعمال وأخلاق في حياته الفردية أو العائلية أو الاجتماعية أو الاقتصادية أو السياسية)، فاعتبره

مقياس التفوق الحضاري في موقف أي مجتمع من الحياة الدنيا. حيث ركز على موقف الإسلام من الحياة الدنيا، وايثار الاخرة عليها كما يقول سبحانه وتعالى : ﴿**وَلَلْآخِرَةُ خَيْرٌ لَّكَ مِنَ ٱلْأُولَىٰ، وَلَسَوْفَ يُعْطِيكَ رَبُّكَ فَتَرْضَىٰٓ**﴾ الضحى (4،5).

ينتقد أبو الأعلى المودودي الحضارة الغربية، بقوله إنها: "حضارة غير إنسانية، وغير دينية فهي مادية تماما"، لا إمكان فيها لمقصد أو غاية أجل وأسمى من المقاصد الحيوانية، هي التي تخضع لإله في السماء عليم قدير، وفيها وزن للنبوة أو الوحي، وفيها تصور لحياة أخرى هي الموت، وفيها خوف من المحاسبة على أعمال الدنيا، وفيها وجود لمسئولية ملقاة على الإنسان، وفيها مقصد وغاية أجلّ وأسمى من المقاصد الحيوانية، انها" حضارة إنسانية أساسها الدين " (أبو الأعلى المودودي، نحن والحضارة الغربية، ص14)

اما بالنسبة الى الدورة الحضارية فانه يقول بها معتمدا في ذلك على قوله تعالى: ﴿**سُنَّةَ ٱللَّهِ فِي ٱلَّذِينَ خَلَوْاْ مِن قَبْلُ وَلَن تَجِدَ لِسُنَّةِ ٱللَّهِ تَبْدِيلا**﴾ الأحزاب (62).

وهذه السنة كما هي جارية في الموجودات جارية كذلك في الانسان، مثلا اليسر والعسر، الصحة والسقم، الغنى والفقر، النصر والهزيمة...، اما في الموجودات مثلا الليل والنهار، الربيع والخريف... فالمودودي يرى أن الدورة الحضارية تتم من خلال القرب من المنهج الإلهي أو البعد عنه، حيث يقل الظلم والفساد والكبرياء، فتكون الحضارة في أوجها، وإذا ابتعدت عن المنهج سقطت.(أبو الأعلى المودودي، نحن والحضارة الغربية، ص 61)

مالك بن نبي:

وضع كتبه في سلسلة "مشكلات الحضارة"، التي يرى فيها أنه لا يمكن للفرد أن يفهم أو يحل مشكلته ما لم يرتفع بفكرته إلى الأحداث الإنسانية، وما لم يتعمق في العوامل التي تبني الحضارات أو تهدمها مركزا في ذلك على الفكرة الدينية ودور المسلم في حركة التاريخ، فحقيقة الحضارة أنها ليست أجزاء مبعثرة ملفقة ولا مظاهر خلابة، وليست الشيء الوحيد، بل هي جوهر ينتظم جميع أشيائها وأفكارها وروحها ومظاهرها، وقطب يتجه نحو تاريخ الإنسانية. (دور المسلم ورسالته، ص58)

فهي إذا ظاهرة إنسانية تاريخية تحوي المنتوج الثقافي لجميع البشرية منذ البداية إلى ما لا نهاية، إنسانية في بعدها الكوني العام، و تاريخية في بعدها المكاني الزماني الخاص، والبعد الكوني العام أوالميتافيزيقي يتعلق بطبيعة خط السير التاريخي للبشرية برمتها، أي بتلك الملحمة الإنسانية المتمثلة في تلك السلسلة المتواصلة من الحضارات المتعاقبة منذ فجر القرون، هذه الحضارات التي كانت تبزغ شمسها بالتتالي عند أقوام و أمم متعددة و في بقع جغرافية شتى، أما البعد الزماني المكاني الخاص أو التاريخي، فإنه يختص بطبيعة تلك الحلقات المكونة لهذه السلسلة المتواصلة الطويلة أي بطبيعة الحضارات "الوحدات: الجغرافية، الثقافية، الزمنية" نفسها في تعاقبها، ظهورها واختفائها "تكرارها هنا و هناك". (شروط النهضة ص22)

ومن الضروري للحضارة أن تحوي جملة من العوامل المعنوية المتمثلة في الإرادة الحضارية والعوامل المادية المتمثلة في الإمكان الحضاري، فالحضارة هي

فاعلية الإرادة الحضارية في الإمكان الحضاري، التي تتيح لمجتمع ما يوفر لكل عضو فيه الضمانات الاجتماعية اللازمة لتطوره. (القضايا الكبرى ص32)

وهي بذلك تمثل ثمرة جهد الإنسان –سواء عن قصد أو عن غير قصد– عبر التاريخ، ويشمل ذلك المنتوجين المادي والمعنوي، فهي نتاج فكرة جوهرية تدفع بها في التاريخ، فيصل فيها إلى صنع حضارة بإنتاج ما يحتاج إليه بنفسه حيث يرقى ويتطور في جميع الميادين ماديا ومعنويا. فالحضارة بهذا المعنى هي ثمرة جهد الإنسان عبر الزمن وانطلاقا من الشروط التي توفرها بيئته، في مجال ثلاث عوالم: عالم الأفكار وعالم الأشياء وعالم الأشخاص حيث يستنتج مالك بن نبي أن خيار العالم الغربي يتمحور حول الأشياء وخيار العالم الإسلامي يتمحور حول الأفكار. (مشكلة الأفكار 41)

والثقافة بالنسبة إليه ليست سوى تعلم الحضارة باستخدام الملكات الضميرية والعقلية في عالم الأشخاص، والعلم ليس سوى بعض نتائج الحضارة حيث أنه مجرد جهد يبذله العقل حين نستخدمه في عالم الأشياء. (ميلاد مجتمع ص 96)

لقد قدم "مالك بن نبي" للحضارة تعريفين: أحدهما تحليلي علمي (scientifique) ركز فيه على بنية الحضارة، أو بالأحرى كيفية تركيب الحضارة وعناصرها الأولية، والآخر (Opératoire) وظيفي ركز فيه على دورها في التاريخ، كما يحدد حقيقتها الرسالية.

التعريف التحليلي: عرف الحضارة من الوجهة التحليلية بالمعادلة الرياضية التالية:

إن الحضارة = إنسان + تراب + وقت (شروط النهضة ص49)

فمشكلة الحضارة في تحليليه، تنحل إلى ثلاث مشكلات رئيسية هي:

- مشكلة الإنسان.
- مشكلة التراب.
- مشكلة الزمن.

إن هذه العناصر الثلاث لا يمكن أن تنتج حضارة وهي منفصلة عن بعضها البعض، بل يضيف إليها الفكرة المركبة catalyseur وهو الدين الذي يعتبر مركب القيم الاجتماعية الذي يقوم بهذا الدور في حالته الناشئة حالة انتشاره وحركته عندما يعبر عن فكرة جماعية. فالحضارة في نظره بناء وليست تكديس لمنتجاتها، ولكي تتم عملية البناء يجب أن نحل المشكلات الثلاث في أساسها. فلكي نقيم حضارة ما يجب أن نصنع رجالا في التاريخ مستخدمين التراب والوقت في بناء أهدافهم. (المرجع السابق ص 50)

فمالك بن نبي يجعل أي جهد أو منتج حضاري في صورة التفاعل بين عنصر الإنسان صاحب العمل المنجز، وعنصر التراب الذي هو مصدر الانجاز المادي، وعنصر الوقت الذي يعد من العناصر الأساسية في كل عملية منجزة.

التعريف الوظيفي: يعرفها " بن نبي" من زاوية أخرى بقوله: فهي مجموع الشروط الأخلاقية والمادية التي تتيح لمجتمع معين، أن يقدم لكل فرد من أفراده،في كل طور من أطوار وجوده منذ الطفولة إلى الشيخوخة المساعدة الضرورية له في هذا الطور أو ذاك من أطوار نموه. فمن هذه الوجهة الوظيفية فإن للحضارة مميزات وشروط هي:

- شروط معنوية، أخلاقية، ثقافية وشروط مادية الأمر الذي يجعل الحضارة خاضعة لمبدأ التوازن الذي يحفظها ويمنعها من الانحراف، أي لا تقوم إلا على أساس من التعادل بين الكم والكيف، بين الروح والمادة، بين الغاية والسبب، فأينما اختل التعادل في جانب ما، كانت السقطة رهيبة قاصمة.
- عمل سوسيولوجي وهذا يشير إلى أهمية المجتمع وأسبقيته في العمل الحضاري، ويتضح لنا ذلك من خلال تركيز" بن نبي" على عنصر شبكة العلاقات الاجتماعية في تحديدها.
- الشخص (الفرد) يأخذ مكانة هامة باعتبار الحضارة من الناحية الوظيفية عملية تقديم الضمانات للفرد، حتى يتمكن من القيام بدوره المنوط به اجتماعيا." فالتغيير الاجتماعي الذي يبدأ من الإنسان ذي الخصائص النفسية والاجتماعية، ينتهي بالنسق الاجتماعي في مرحلة الحضارة، فالغاية من هذه العمليات الاجتماعية في أطوار اجتماعية هو الوصول إلى الحضارة، أي تقدم المجتمع وتطوره. (نورة خالد السعد: التغيير الاجتماعي في فكر مالك بن نبي، ص 278)

الحضارة أساسها الأفكار، فمن سنن الله في خلقه، أنه عندما تبزغ الفكرة وتشرق، يغيب الصنم ويغرب، وحينما تغيب الفكرة فإنه يحدث العكس (يبزغ الصنم).

- الحضارة عبارة عن أطوار اجتماعية يمر بها المجتمع عبر تاريخه الطويل، وهذا إشارة إلى الظاهرة الدورية للحضارة، فجهود فلاسفة التاريخ واستقراء تاريخ الحضارات، تبين لنا أنها في تحول وانتقال مستمرين، وكل تحول يحدث ميلاد صورة جديدة. فلقد جاءت حضارات وذهبت، ولكن الحضارة

بمعناها العام، قد استطاعت في كل مرة أن تعود، فتتجسد في صورة مجتمعات متحضرة. (مالك بن نبي: آفاق جزائرية ص38)

اما المفكرين الغربيين الذين قاموا بتحديد مصطلح الحضارة اصطلاحا فقد تعددت مشاربهم وفلسفاتهم نذكر منهم:

وول ديو رانت:

يعرفها في موسوعته " قصة الحضارة" فيقول هي (عبارة عن نظام اجتماعي يعين الإنسان على الزيادة من إنتاجه الثقافي، وتتكون من أربعة عناصر هي: الموارد الاقتصادية والاجتماعية التي تحكمها نظما سياسية وفق تقاليد خلقية مع وجود متابعة للعلوم والفنون، وحسبه تبدأ الحضارة حيث ينتهي القلق والاضطراب لأنه إذا أمن الإنسان من الخوف تحررت في نفسه دوافع التطلع وعوامل الإبداع والإنشاء، وبعدئذ لا تنفك الحوافز الطبيعية تستنهضه قدما للمضي في طريقه إلى فهم الحياة وازدهارها) . (قصة الحضارة ص17)

أرنولد توينبي:

يخص كلمة حضارة بعمليات خلق جماعية لها بعض الاتساع ويميز بين المجتمعات التي عرفت ثقافات ولم ترق إلى خلق حضارة، مثل مجتمعات إفريقيا السوداء حيث يرجع جوهر الحضارة إلى الدين، فقد ربط في بحوثه الحضارية بين الحضارة والكنيسة الكاثوليكية برئاسة البابا، وعليه فإن الحضارة الغربية هي التي تحافظ على الشرارة الإلهية الخلاقة، وهي الوحيدة التي تمتلك إمكانية الاستمرار بعكس الحضارات الأخرى، كما يرى أن سبب الانحطاط يجب ألا يفسر بضياع قيادة الوسط الإنساني تحت وطأة التطاول الأجنبي على حياة مجتمع معين، إذ أن

العدو الخارجي لابد له أن يرتكب أشد المكر في تشديد الضربة القاضية لشعب يقدم على انتحار محقق. (دراسة التاريخ ص 16-17)

أزوالد شبنجلر:

يرى أن مولد الحضارة يكون في اللحظة التي تستيقظ فيها روح كبيرة، والتي تنفصل عن الروح الأولية للطفولة الإنسانية الأبدية، وتمثل الحضارة كينونة واعية لنظام عضوي ضخم واحد، نظام لا ينحصر فقط في الأساطير والتقنية والفن، بل يضم أيضا الأقوام والطبقات التي تضمنها وعيها للغة وشكل واحد وتاريخ واحد كذلك. (شبنجلر تدهور الحضارة الغربية ص12-14)

إدوارد تايلور:

بالنسبة إليه هي (ذلك الكل المركب الذي يحتوي على المعلومات، المعتقدات، الفنون، القيم، الأخلاق، القوانين، التقاليد وأية إمكانيات أو عادات يكتسبها الإنسان باعتباره عضوا في مجتمع ما). (أكرم ضياء العمري الإسلام والوعي الحضاري ص27)

ان أساس مصطلح الحضارة في الفكر الغربي قائم على الثقافة المكرسة لإقصاء الحضارات الأخرى واعتبار الغرب هو المنبع الأصلي للحضارة، فعملية تحضير المجتمعات الأخرى التي يفترض أنها بربرية تتم من قبل الغرب وعن طريق الاستعمار، وهذا السلوك الاستعماري هو الذي أدى بالبشرية الى الوقوع في هذه الانزلاقات الخطيرة التي تعصف بالفرد والمجمع على حد سواء، وهذا ما يدفعنا قدما الى استرجاع الوظيقة التاريخية من اجل الدخول في دورة حضارية أخرى بصفة الحضور والشهادة

ج- المنظور الحضاري

لقد أصبح هذا المفهوم مرادفا للمدنية او الثقافة او يشملها معا، ومنهم من ربط الحضارة بالحضر عكس البداوة، الا ان الحضارة بالإضافة الى هذا المفهوم، فهي مشتقة من جذر لغوي مخالف تماما لما سبق الحديث عنه. فالحضارة مشتقة من الفعل حضر يحضر حضورا، وعليه الحضور نقيض المغيب، والحضارة تعني الحضور الدائم والتجدد. (ابن منظور، لسان العرب، م4، ص 196)

وقد ورد في القران الكريم هذا اللفظ مرادفا للفظ "شـــهد" مثل قوله تعالى: ﴿**فَمَن شَهِدَ مِنكُمُ ٱلشَّهْرَ فَلْيَصُمْهُ**﴾ البقرة 185 اي حضر مجيء الشهر وشـــاهده، وللفظ الشـــهادة في القران أربع دلالات تتكامل فيما بينها فتتحد لتؤدي معنى الشـهادة أو الحضـارة في الفهم الإسـلامي، اذ لا يمكن تجزئة هذه المعاني عن بعضها والا فقدت مضمونها ومعناها و هي:

أ. الشهادة: بمعنى التوحيد و الإقرار بالعبودية لله و الاعتراف بتفرده سبحانه بالألوهية و الربوبية مثل قوله تعالى ﴿**شَهِدَ ٱللَّهُ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ وَٱلْمَلَٰٓئِكَةُ وَأُوْلُواْ ٱلْعِلْمِ قَآئِمًۢا بِٱلْقِسْطِۚ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْحَكِيمُ**﴾ آل عمران 18 وقوله صلى الله عليه و سلم :((**بني الإسلام على خمس شهادة ان لا اله الا الله و ان محمد رسول الله وإقامة الصلاة و ايتاء الزكاة و صوم رمضان و حج البيت لمن استطاع اليه سبيلا**)) أخرجه البخاري (8) ومسلم (16).

ب. الشهادة وهي قول الحق وسلوك طريق العدل او الاظهار والبيان او الاخبار المقرون بالعلم، او الملاحظة والمراقبة التي تعتبر مدخلا من مداخل العلم و أداة من ادوات جمع البيانات العلمية و المعرفية

ج. الشهادة بمعنى التضحية والفداء و تقديم النفس في سبيل الله.

د. الشهادة: التي تعتبر وظيفة هذه الامة المحمدية كما في قوله تعالى: ﴿**وَكَذَٰلِكَ جَعَلۡنَٰكُمۡ أُمَّةٗ وَسَطٗا لِّتَكُونُواْ شُهَدَآءَ عَلَى ٱلنَّاسِ وَيَكُونَ ٱلرَّسُولُ عَلَيۡكُمۡ شَهِيدٗاۗ**﴾ البقرة (143).

وطبقا لهذه المعاني الأربع فان الحضارة هي الحضور والشهادة بجميع معانيها والفاعلية والخيرية. (منى أبو الفضل، المنظور الحضاري، ص 77)

وهنا يجب الإشارة الى ان مفهوم المنظور الحضاري مختلف تماما عن المفهوم الشائع للحضارة في الإسلام الذي ينصرف الى دراسة الخبرة التاريخية التي مرت بها الامة الإسلامية وما قامت به من إنجازات وما تركته من اثار مادية وثقافية، لان هذا المعنى يسير وفق الفهم الغربي للحضارة، اما إضافة صفة الاسلامي الى لفظ حضاري، فتأتي في سياق تمييز المفهوم عن أي تلبيس أو تشويه، حيث يطرح على مستوى المناهج الأوربية الحديثة، كالمنهج الحضاري الذي صاغه nelson الذي يركز على العمليات الثقافية الاجتماعية وأبنية الوعي، وذلك ضمن محاولة النقد الذاتي التي تتجاوز قصور المناهج التقليدية وجمودها، كما أن الفكر السياسي و الاجتماعي العربي المعاصر استخدم المفهوم نفسه بمضامينه الأوروبية ذاتها دون محاولة تطويره أو تنقيته بما لحق به من تشويه. (منى أبو الفضل، المنظور الحضاري،ص 78)

المنظور الحضاري في الفكر الإسلامي:

لقد اقتصر معنى الحضارة في الفكر الإسلامي على الإقامة في الحضر، ووجه التلبيس هنا يكمن في أن الباحثين العرب والمسلمين استنبطوا الدلالات المشتقة من المفهوم(civilisation) الأوربي بحيث مثلت هذه الدلالات أرضية أساسية لديهم، وصورة ذهنية ذات ظلال معينة ماثلة في عقولهم، ومن ثم كان استخدامهم للحضارة بهذا المعنى دون الاهتمام بباقي الاستخدامات الأخرى للمفهوم، أو حتى البحث عن حقيقة المفهوم باستنطاق اللغة العربية والاستماع لكل الدلالات.

وبالرجوع إلى الفكر العربي الإسلامي فلا يمكن الفصل في تحديد المفهوم بين اللفظ والاصطلاح، فكلاهما يصبان في مجرى واحد، فبالنسبة لمصطلح الحضارة أول لفظ يقابله في الأصل اللغوي هو الحضور نقيض المغيب أو بمعنى الشهادة، وانطلاقا من هذا الجذر اللغوي يمكن التطرق للدلالات القرآنية لهذا المفهوم، فنجد أن حضر في القرآن تعني شهد و نجد ذلك في قوله تعالى: ﴿**إِذَا حَضَرَ أَحَدَكُمُ ٱلْمَوْتُ**﴾ سورة البقرة، الآية 180

وفي قوله تعالى: ﴿**وَإِذَا حَضَرَ ٱلْقِسْمَةَ**﴾ النساء الآية 8

وفي نفس المعنى نجد قول الله سبحانه وتعالى: ﴿**فَمَن شَهِدَ مِنكُمُ ٱلشَّهْرَ**﴾ البقرة الآية 185

وعليه فإن الحضارة اصطلاحا في الفكر الإسلامي هي الحضور والشهادة بجميع معانيها التي ينتج عنها نموذج إنساني، يستبطن قيم التوحيد والربوبية، وينطلق

منها كبعد غيبي يتعلق بوحدانية خالق هذا الكون، وواضع نواميسه وسننه والمتحكم في تسييره، ومن ثم فإن دور الإنسان ورسالته، هي تحقيق الخلافة عن الخالق في تعمير أرضه وتحسينها، والانتفاع بخيراتها وحسن التعامل مع المسخرات في الكون، وبناء علاقة سلام معها لأنها مخلوقات الله، وكذلك إقامة علاقة مع بني البشر في كل مكان، أساسها الأخوة.(طه جابر العلواني، اصلاح الفكر الإسلامي، ص123)

وبذلك فانها تدل على مجموعة أمور، منها :

- مواكبة المتغيرات والتحولات والتجديدات على الأصعدة المختلفة الداخلية والخارجية، الإسلامية والعالمية،
- القدرة على التطوير المستديم والتجديد المتواصل مع العصر،
- الانفتاح والتفاعل والتواصل مع الآخرين،
- المشاركة والتعاون في كل ما يتطلبه العصر من قضايا وأحداث ومواقف وتطورات .

(زكي الميلاد، مقدمات في صياغة المشروع الحضاري الإسلامي، ص 21)

رغم كل التعريفات يبقى مصطلح الحضارة من أكثر المفاهيم التي عرفت التلبيس والتشويه وطمس الدلالات، خاصة في الوقت الراهن، حيث يطلق المفهوم على أشياء وعمليات ونظم وأنساق وأفكار متعارضة ومختلفة، ليس في مقاصدها ونتائجها فحسب بل في عناصر مكوناتها أيضا، لذا يجري البحث عن إعطاء معنا إسلاميا للحضارة يزيل عنها الالتباس الحاصل، فيأخذ معنى الحضور والشهادة الذي ينتج عنه نموذج إنساني يستبطن قيم التوحيد والربوبية، ولا يشير

هذا المعنى إلى قيام العمران فقط – فتعمير الأرض وبناء نموذج إنساني عليها لا يعني الحضارة إنما يستلزم الأمر زيادة على العمران تقديم نموذج للإنسانية للاقتداء به، ومن هنا يظهر أن للقيم أهمية كبيرة في تكوين الحضارة حيث تعد أساس قيامها، فهي تتكون من قيم أساسية ونموذج متميز للعلاقات الوجودية الحاكمة بين الإنسان والكون (البعد العقدي)، الإنسان والنفس(علاقة الإنسان بذاته)، الإنسان والإنسان (نمط العلاقات الاجتماعية)، الإنسان والبيئة، الإنسان والوقت، الإنسان والمعرفة، وهكذا، لذلك تتشابه الحضارات في بعض المظاهر، لكنها تبقى متمايزة في أساسياتها ونظرتها للحياة، فقد انتقلت الحضارة من المصريين للفرس، ثم للهنود، وبعد ذلك للإمبراطوريات اليونانية فالرومانية البيزنطية، فللعرب والمسلمين، وانتهت للغرب المسيحي، وانتقال الحضارة إنما يتم عبر مراحل يحصرها علماء الحضارات في ثلاث مراحل وهي:

-المرحلة الأولى مرحلة الفكرة والإيمان بالهدف التي من أهم سماتها بروز إنسان الواجب الذي لا يرى إلا ما عليه، دون أن يخامر عقله ما له من حقوق.

-المرحلة الثانية مرحلة العقل وضمور الإيمان وفتور الحماس- نسبيا- إنها مرحلة التوازن بين العمل والأجر، وبين الحق والواجب، بين الإنتاج والاستهلاك، بين الدنيا والآخرة، والتي تصل فيها الحضارة إلى قمتها، وتبدأ مرحلة السقوط، إذا لم تستدرك ما يتسرب إليها من أمراض.

-المرحلة الثالثة هي مرحلة ما قبل السقوط النهائي، فهي مرحلة غياب الإيمان والعقل، وبروز الشهوة والغريزة، وانكسار الموازين الاجتماعية، واستباحة كل

شيء، وبكل الأساليب، وبعد ذلك تسقط الحضارة. (عمر عبيد حسنة، المستقبل للإسلام، ص 21)

إن كل حضارة تحوي عدة مجالات: العقائد، العادات، الأدب الشعبي، وأدب الخاصة أو الأدب الرفيع، النظم السياسية، الإدارية، الاقتصادية، الاجتماعية، العمارة، أساليب المأكل والمشرب، الزينة والترفيه...، والحكمة والرأي السديد تؤيد القول بأن الحضارة ملك مشاع للجميع إذ بذلك يمكن للجميع الاستفادة منها، ولذلك هناك تشابها في كثير من الأمور فيما بين الحضارات المختلفة نظرا للتلاقح والتواصل فيما بينها، وهذا لا يمنع وجود اختلافات حضارية عديدة بين الحضارات المتعددة . (عمر عبيد حسنه، المقدمة، ص110-114)

وخلاصة القول أن الحضارة بالمفهوم العام، هي الرقي والتطور في جميع الميادين، بجانبيه المعنوي والمادي، أما الثقافة فهي البيئة التي تحوي الشروط الاجتماعية والنفسية والتاريخية التي يتمخض عنها المنتوج الحضاري، وبما أن الحضارة تؤسس في ظروف وبيئة معينة فإن لكل حضارة خصوصيات معينة، إذن فهي عملية اجتماعية من حيث الجوهر، تتحرك في الزمان والمكان، تستفيد منها الإنسانية في مساهمة الإبداع، تضاف إليها عوامل الحضارات الأخرى، والمساهمات القديمة التي لا تملك لوحدها القدرة على النمو والتطور اقتصاديا واجتماعيا وسياسيا وثقافيا ولغويا

8-الدراسات السابقة:

أ-الدراسات المتعلقة بمتغير الإصلاح

-دراسة أحمد غالب الهبوب وعبد القوي محمد الحصيني: أولويات الإصلاح التربوي في البلدان العربية في زمن العولمة، باليمن سنة 2002:

انطلقت إشكالية الدراسة من احتدام الجدل في الأوساط الفكرية والتربوية حول طبيعة الإصلاح التربوي من حيث كونها عملية إصلاح وتطوير جوهرية تحكمها معايير علمية، وتسوغها عوامل موضوعية و تؤيدها قناعات وطنية وتستدعيها مطالب تنموية محلية، وليست مجرد عملية تعديل و تغيير قسرية تحكمها ردود أفعال آنية وتفرضها عوامل خارجية وتوجهها "أجندات" أجنبية، و كذا الجدل القائم حول أولويات العوامل التي تحكم اتجاهات هذه المسألة وتحدِد اختياراتها و ترسم مساراتها، لذلك جاءت هذه الدراسة كاستجابة علمية يفرضها الإحساس بجسامة التحديات التربوية وغموض النظرة إلى أولويات هذه العملية الإصلاحية، وأيضا الندرة الملحوظة في الدراسات الميدانية المكرسة لهذه المسألة، علما أن ما كرِس من الجهود البحثية الميدانية حول هذه المسألة إنما جاء على هيئة جهود متجزأة واهتمامات ضيقة حول مسائل فرعية معنية بقضايا المناهج الدراسية، مما جعلها أقرب إلى الدراسات التطويرية منها إلى الدراسات المعنية بعملية الإصلاح التربوي الشامل.لذلك شعر الباحثان أن مثل هذه الخطوات لن تتأتى منهجيا إلا من خلال دراسة ميدانية تتقصى آراء عينة من القيادات التربوية ذات الكفاءات

العالية الجامعية منها والتربوية حول طبيعة العوامل المؤثرة في عملية الإصلاح الجاري، و تحديد الأولويات التي تحكم ترتيب هذه العوامل.

لقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي المسحي الذي قام على مسارين متكاملين يتمثل الأول يقوم على تقصي آراء عينة من القيادات الجامعية للاستئناس بآرائهم حول طبيعة عملية الإصلاح التربوي في البلدان العربية والأولويات الحاكمة لهذه العملية، والثاني على بناء استبيان كأداة لجمع البيانات وقد تم التأكد من صدقها و ثباتها قبل تطبيقها على عينة الدراسة، وتم توزيعها على عينة قصدية مكونة من 200 عضو من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات اليمنية (صنعاء، عدن، تعز، إب) في 2001 ، تم استعادة 175 استبيان، و هي التي خضعت للتحليل و المعالجة الإحصائية وتوصل الباحثان إلى النتائج التالية:

- مجال العوامل الخارجية، جاءت في الدور الأول، بأولوية عالية حسب افراد العينة، التي تتمثل في الضغوط الأجنبية بكل ابعادها و اصنافها

مجال العوامل الداخلية: جاءت في الدور الثاني المتمثلة في الأولويات والضغوط الداخلية بكل انواعها كنقص الهياكل مثلا

مجال العوامل التربوية: جاءت في المرتبة الثالثة بدرجة منخفضة تتمثل في الحيثيات العلمية الموضوعية لعملية الاصلاح وهي نتائج حسب الباحثان تؤيدها الشواهد الميدانية و تعززها الشكاوى المتصاعدة حول مسألة اختلال ميزان الأولويات في

البلدان العربية، ليس فقط في الجانب التربوي، بل في سائر جوانب الحياة، و هو اختلال استغل من قبل قوى الضغط الخارجية كأبرز مداخل السيطرة على المنطقة العربية، وقد تراجعت مكانة التعليم بين النظم الاجتماعية الأخرى و نادرا ما يرقى الملف التربوي والتعليمي إلى مستوى الملفات الساخنة ذات الأولوية القصوى لدى المسؤولين وصناع القرار، لذلك يرى الباحثان أن الواقع العربي اليوم يشهد أزمة حقيقية تتمثل في أن الدعوة إلى التغيير والإصلاح ولا سيما في الواقع التربوي لم تعد آتية من الداخل بقدر ما هي مفروضة من الخارج، لذلك نبهت كثير من الدراسات والبحوث و تقارير التنمية الإنسانية العربية إلى أن الإصلاح التربوي ، لن يتأتى على خير صوره إلا إذا انطلق من الداخل

- **دراسة الطالب / لخضر لكحل، أطروحة دكتوراه، تحت عنوان استثمار البعد التاريخي في الإصلاح التربوي، من خلال تطور التربية في العالم الغربي والعالم العربي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة الجزائر، 2007-2006**

جاءت هذهالدراسة لإبراز أهمية البعد التاريخي وكيفية استثماره في عملية الإصلاح التربوي، وقد قسم هذه الدراسة الى ثمانية فصول على النحو التالي:

الفصل الأول خصصه للإطار العام للدراسة حيث تناول فيه إشكالية البحث وأهميته وأهدافه والنظرية التي اعتمدها في الدراسة ومناهج البحث وأخيرا الدراسات السابقة.

أما الفصل الثاني فقد خصصه لتطور التربية في العالم الغربي،وقد قسمه الى مجموعة من المباحث هي؛ التربية عند اليونان، التربية عند الرومان، التربية في العصور الوسطى، التربية في عصر النهضة، التربية في القرنين السابع عشر والثامن عشر، وأخيرا التربية في القرنين التاسع عشر والعشرين .

الفصل الثالث، تناول فيه تطور التربية في العالم العربي ، وقسمه الى مجموعة من المباحث هي: التربية عند العرب قبل الإسلام، عصر النبوة والخلافة الراشدة، التربية في العصر الأموي، التربية في العصر العباسي، التربية في القرن الثامن الهجري، التربية في القرنين التاسع والعاشر وأخيرا التربية من القرن الحادي عشر إلى العصر الحديث،

الفصل الرابع تعرض فيه للبعد التاريخي ومكوناته، وهو فصل محوري في دراسته، الفصل الخامس خصصه للإصلاح التربوي، باعتباره هو الآخر فصلا محوريا في هذه الدراسة، لأنه يحتوي على المعطيات النظرية التي يمكن من خلالها فهم المسار العملي الذي تتخذه الإصلاحات التربوية، وتطرق في هذا الفصل لمفهوم الإصلاح التربوي، أما بقية المباحث فرتبها كما يلي :معايير الإصلاح التربوي، أبعاد الإصلاح التربوي، شروط تجسيد الإصلاح التربوي، وأخيرا الاقتباس من التجارب التربوية العالمية.

الفصل السادس تناول إصلاح مناهج المواد ذات الصلة بالبعد التاريخي في النظام التربوي الجزائري، وقدم لمحة تاريخية عن الوضع التربوي في الجزائر قبل الاستقلال وبعده، وركز في هذا الفصل على الوضع التربوي قبل الإصلاح الأخير المتمثل في دخول المدرسة الأساسية حيز التطبيق، والوضع التربوي بعد الإصلاح الأخير

الذي تم بموجبه إجراء تغييرات جوهرية على كافة المستويات، خاصة ما تعلق منها بهيكلة التعليم والمناهج الدراسية.

الفصل السابعخصصه لإصلاح مناهج المواد ذات الصلة بالبعد التاريخي في النظام التربوي الفرنسي،

الفصل الثامن أجري مقارنة بين إصلاح مناهج المواد ذات الصلة بالبعد التاريخي في كل من الجزائر وفرنسا،

وقد جاءت النتائج كما يلي:

1-إن تطور التربية في العالم العربي تطور بشكل منسجم مع الانتماء الحضاري منذ ظهور الإسلام إلى غاية الاحتكاك والتأثر بالنموذج الغربي، سواء في شكله المعرفي والتنظيمي أو في شكله الاستعماري أو في طابعه العولمي، ولم تظهر الحضارة العربية الإسلامية كقوة حضارية مبدعة ومتميزة، إلا لما كانت منسجمة مع انتمائها، وفي مقابل ذلك لم تشهد التربية في العالم العربي أي تفوق على نظيرتها الغربية منذ الاحتكاك والتأثر بالنموذج الغربي، ومنه نخلص إلى أن كل نظام تربوي إذا أراد أن يحقق نهضة شاملة للمجتمع، عليه أن يكون نظاما متميزا، ينطلق في إصلاحاته من أهداف حضارية

2-إن النظام التربوي الجزائري الذي أخذناه كنموذج للعالم العربي، يؤكد هذه الوضعية التي آل إليها الواقع التربوي في هذا العالم، فالإصلاحات التربوية التي تقع فيه تكون في مجملها نابعة من تجارب غربية ومن دراسات غربية، يكاد يكون تطبيقها حرفيا مع مراعاة بعض التغييرات ذات الدلالة المباشرة على الاختلافات الموجودة بين العالم العربي والعالم الغربي، وهي مراعاة شكلية لا تزيل عن

الاقتباسات كل الآثار الحضارية التي تنتقل معها. ويؤسس القائمون على الإصلاح التربوي هذه الاقتباسات على النجاحات التي حققتها في مجتمعاتها الأصلية، وهي حجة يرفضها علماء التربية المقارنة الذين يؤكدون على ضرورة

وفي الأخير نسجل من خلال كل ما تقدم أنه لا يمكن لأي تجربة إصلاحية في العالم العربي أن تكلل بالنجاح، إذا اكتفت بالاقتباس من التجارب الأجنبية، دون وضع هذه التجارب على محك المقومات الحضارية للأمة ، فالإصلاح حتى يكون ناجحا لا بد أن يكون منسجما مع التاريخ، ومع مقومات الامة ، ومع أهدافها الاستراتيجية

- **دراسة الطالبة / بن عمارة سعيدة، أطروحة دكتوراه، تحت عنوان اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط حول دور الإصلاح التربوي في تطوير أدائهم الوظيفي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، السنة الجامعية 2016/2015 جامعة سطيف 2– الجزائر**

لقد اعتمدت الباحثة في تنظيم هذه الدراسة وعرض محتواها على أهم المداخل المنهجية في إعداد وتحرير الدراسات العلمية في الميدان التربوي، حيث تم تقسيم الدراسة إلى بابين:

الباب الأول: ويشتمل على الجانب المفاهيمي والنظري للدراسة، ويضم خمسة فصول وهي كالتالي:

الفصل الأول: حيث تم التطرق فيه لإشكالية الدراسة، وفروضها، كما تم تحديد مصطلحات الدراسة، وأيضا تم التطرق إلى الدراسات العلمية السابقة المشابهة للموضوع من خلال عرض أهدافها والمنهجية المستخدمة فيها وأهم النتائج المتوصل إليها، والتي وفرت قاعدة بيانات هامة تم الاستعانة بها في مناقشة فرضيات الدراسة الحالية والحكم على النتائج المتوصل إليها.

الفصل الثاني: وتم تخصيصه للمدخل النظري لدراسة الإصلاح التربوي، وتم التطرق إلى أركان الإصلاح التربوي وشروطه، ثم تناولت الاتجاهات الحديثة للإصلاح التربوي، والظروف الداعية له، ومجالات تطبيقه

الفصل الثالث: تناولت الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر بين الظروف العالمية والدواعي المحلية، حيث تطرقت الطالبة من خلاله إلى أهم مراحل الإصلاحات التي عرفها النظام التربوي الجزائري منذ الاستقلال، الى الإصلاح التربوي الحالي

الفصل الرابع: تم تخصيصه لأستاذ التعليم المتوسط بين الإعداد والتدريب والتنمية المهنية،

الفصل الخامس: وخصص للأداء الوظيفي للأستاذ، وقسم إلى ثلاثة مباحث أساسية هي:

أولا مدخل نظري لدراسة التعريف والأداء الوظيفي للأستاذ

ثانيا تقويم الأداء الوظيفي بين التراث النظري والتشريع الجزائري

ثالثا خصص لتناول إدارة وتحسين الأداء الوظيفي.

الباب الثاني: ويشتمل على الجانب المنهجي والتطبيقي للدراسة، ويحتوي أيضا على فصلين:

الفصل السادس: وتطرقت فيه الطالبة لإجراءات الدراسة المنهجية وتحديد المنهج المعتمد في الدراسة، وضبط عينة الدراسة، مع ذكر الحدود الزمانية والمكانية للدراسة، كما تم تناول الدراسة الاستطلاعية، وأدوات جمع البيانات لإنجاز الدراسة، والتأكد من شروطها السيكو مترية من صدق وثبات، مع توضيح الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

الفصل السابع: الذي تم تخصيصه لعرض وتحليل نتائج الدراسة، ومناقشة فرضيات الدراسة في ضوء النتائج المتحصل عليها، والدراسات والأبحاث العلمية السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، كما تم عرض ملخص عام والذي يوضح النتائج العامة التي خلصت إليها الدراسة كما يلي:

يأتي الإصلاح التربوي استجابة للدعوات المتصاعدة نتيجة الواقع المتردي الذي تعيشه الأنظمة التربوية سواء في مدخلاتها أو عملياتها أو مخرجاتها، خاصة في ظل التطورات المعرفية والتكنولوجية الهائلة، ذلك أن الإصلاح التربوي يعتبر من أهم القوى الدافعة للتنمية في جميع مجالات الحياة، فهو يستهدف خلق جيل قادر على الإبداع والابتكار لتحقيق التنمية الشاملة في المجتمع، ولا يتأتى ذلك إلا بتوفير وتكوين أساتذة أكفاء قادرين وراغبين في تحقيق أفضل النواتج التعليمية، خاصة أن هذه الفئة هي بؤرة الحث و المنفذ للخطة الإصلاحية بكل جوانبها التربوية و التعليمية، لذلك رصدت الجزائر إمكانيات مادية وبشرية ضخمة للإصلاح التربوي الذي شرعت في تطبيقه مع مطلع الألفية الثالثة، والذي

حاولت من خلاله الاهتمام بكل عناصر العملية التعليمية، لجعله إصلاحا شاملا للتعليم، وليس مجرد حلول ترقيعية لبعض المشاكل و الأزمات التربوية، إلا أنه يحتاج من حين لآخر إلى محطات للمراجعة والتقييم للنتائج المحصل عليها، للوقوف على مكامن التقصير و العجز في آليات الإصلاح التربوي، و تدارك الأمر بالتصحيح والتقويم الجاد والحقيقي لتحقيق الأهداف المنشود، ولعل رصد أراء واتجاهات الأساتذة حول الإصلاح التربوي تعتبر من أهم الآليات التقييمية لمسار الإصلاح التربوي، وأهم الركائز التي تساهم في تحقيق أهداف العملية الإصلاحية، إن تحليل اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو دور الإصلاح التربوي انطلاقا من الإجابة عن تساؤل الدراسة وفرضياتها، يدفع الطالبة إلى اقتراح جملة من التوصيات الإجرائية التي لابد منها لتفعيل الاتجاه نحو أهمية الإصلاح التربوي ودفعه إلى الحدود القصوى إيجابا بدلا من الحدود الايجابية المتوسطة حاليا، وهي:

يجب أن يستند الإصلاح التربوي إلى رؤية واضحة في رسم إستراتيجية الإصلاح التربوي يشترك فيها أعضاء الفريق التربوي، وكل المستفيدين من العملية التعليمية مع الفريق المكلف بالإصلاح، بحيث تلبي هذه الرؤية حاجات الأفراد وتشجعهم على الأداء الفعال، وعدم الميل، بل ورفض استراتيجية النقل والاقتباس من التجارب العالمية، دون مراعاة للاختلافات الثقافية والحضارية بين الدول والأمم ازالوا لم يتأقلموا مع هذه المقاربة وتداعياتها الحتمية على طرق التدريس والتقييم.

إعادة النظر في تقويم أستاذ المرحلة المتوسطة بالاعتماد على الاتجاهات الحديثة في هذا الشأن، والعمل على ربط الحوافز والمكافآت المادية والمعنوية بالأداء المتميز.

ب- دراسات حول الحضارة عند مالك بن نبي:

- **دراسة فوزية بريون:**

كانت ولا تزال فكرة الإصلاح والتجديد فكرة محورية في عالم المسلمين، أكثر منها في أي عالم آخر، ولعلها أعظم ضرورة في هذه المرحلة منها في أي مرحلة أخرى، ولقد طرحت هذه الفكرة من زوايا مختلفة، ووفقا لوجهات نظر متباينة من قبل المفكرين على مدى مراحل ممتدة من تاريخنا الثقافي والحضاري؛ إذ ضلت هذه الأمة تواجه مشكلات حقيقية في مجالات الحضارة والثقافة والتربية والاجتماع والاقتصاد والسياسة، ولا يخفى أن أخطرها تلك التي تمس الأخلاق والقيم. وقد تعددت التصورات والرؤى والمقترحات لحل تلك المشكلات، فعرف لذلك جدلا غير محسوم حول العروبة والإسلام، والوطنية والقومية، والشورى والديموقراطية والقديم المتوارث والجديد الوافد، وقد اتفق الدارسون منذ الأفغاني على تصنيف الاتجاهات المعينة ببحث أهداف التغيير والإصلاح ووسائلهما إلى ثلاث مدارس هي: التقليدية المحافظة، والوسطية المنفتحة، والتحديثية المتساهلة. وقد تميزت المدرسة الأولى بالمحافظة على القالب التقليدي والانطواء على الذات، والتقيد بقالب المجتمع الإسلامي الأول مع رفض الغرب جملة وتفصيلا. كما تميزت المدرسة الثانية بالتمسك بخصائص هويتها الحضارية والاعتزاز بدينها، بما يحرك العناصر الحية في كيان الأمة. أما المدرسة الحديثة فقد عرفت بقبولها الكامل لأفكار الغرب ونظمه ونظرياته المتحملة بكل نتائجها؛ خيرها و شرها.

و قد اتفق الدارسون منذ الأفغاني على تصنيف الاتجاهات المعنية ببحث أهداف التغيير و الإصلاح و وسائلهما إلى ثلاث مدارس هي: التقليدية المحافظة،

و الوسطية المنفتحة، و التحديثية المتساهلة. و قد تميزت المدرسة الأولى بالمحافظة على القالب التقليدي و الانكفاء على الذات، و التقيد بقالب المجتمع الإسلامي الأول مع رفض الغرب جملة و تفصيلا. كما تميزت المدرسة الثانية بالتمسك بخصائص هويتها الحضارية والاعتزاز بدينها، بما يحرك العناصر الحية في كيان الأمة. أما المدرسة الحديثة فقد عرفت بقبولها الكامل لأفكار الغرب ونظمه و نظرياته المتحملة بكل نتائجها؛ خيرها و شرها.

لقد تتلمذ مالك بن نبي – تحصيلا و ثقافة – منذ العشرينيات من عمره على الغرب فكرا، و في فرنسا مكانا و هناك بذل جهدا ذهنيا لفهم مقومات الحضارة الغربية، و استيعاب خصائصها الثقافية و جذورها المعرفية. فقد أثارت إعجابه و لفتت انتباهه تجلياتها الإيجابية في الزمان و المكان، و لكنها لم تقلل من اعتزازه بالانتماء إلى ثقافته و تاريخه و تراثه، و هو ما بذل في سبيل الالمام به و النفاذ إلى أبعاده جهدا لازمه طوال حياته.

لم ينكر بن نبي مع ذلك الحقيقة التي تقضي بان المسلمين يواجهون تحديات داخلية وخارجية كبيرة .فبنظرة مقارنة بسيطة بين وضع الامة الاسلامية و الغرب، توصل الى ان جوهر المشكلة انما هي مشكلة حضارية . وقد عزز هذا الفهم وضع الجزائر التي بقيت تحت سيطرة فرنسا لأكثر من قرن من الزمان . ومع ان الجزائر شهدت يقظة في بداية القرن العشرين، فقد نبه بن نبي الى ان الاستقلال السياسي لن يكون حلا ناجعا ما لم تتم تصفية ما اسماه القابلية للاستعمار من النفوس.

وسعيا نحو ذلك الهدف، اتجه بن نبي للقراءة المعمقة في تراث عدد من الفلاسفة والمفكرين الذين اهتموا ببحث ظاهرة الحضارة، فتاثر بافكار ابن خلدون و خاصة نظرية **الاجيال الثلاثة** التي تشرح مراحل بزوغ الحضارة وافولها. كما استفاد في هذا الإطار من حقائق العلوم الاجتماعية الحديثة ومناهجها. وهو ما اوصله الى معادلته شهيرة لتعريف الحضارة:

انسان+ وقت +تراب= حضارة

وقد وضع هذه الفرضية بعد دراسة وافية لحركة النهضة، التي اعتبرها استجابة من قبل الامة لتحديات الاستعمار الغربي وسياساته في فرض ثقافته على مستعمريه. وقد استنتج بن نبي من هذه الدراسة ان قادة النهضة لم ينجحوا في الاعداد لها اعدادا منهجيا، و ان رواد حركة النهضة وتلاميذها –الاصلاحيين منهم والتحديثيين– لم يكونوا محددين في رسم اهدافهم ولا منظمين في تحديد وسائلهم واعداد خططهم. فلقد ظن الاصلاحيون بان الحركة لن يكتب لها نجاح الا عن طريق احياء الاسلام على المستوى النظري الأكاديمي وفي الشكل المنطقي الصوري، فلجئوا الى احياء علم الكلام. وفي المقابل رأى التحديثيون ان تحقيق النهضة يفرض تبني الافكار الغربية وما يتولد عنها من نظم اجتماعية ومعرفية ومن منتجات من اجل تخطي هوة التخلف.

في هذا الإطار، رأي بن نبي ان كلا من الاصلاحيين والتحديثيين قد تجاهلوا حقيقتين أساسيتين كان لهما اكبر الاثر في النتائج التي وصلت اليها النهضة: الاولى ان المسلمين لم يتخلوا عن عقيدتهم وايمانهم، وانما اخفقوا في ممارسة الوظيفة

الاجتماعية للدين في واقعهم. ولذلك فان اصلاح العقيدة لم يؤثر في الحركة التاريخية للمجتمع.

الثانية هي ان الحضارة لا يمكن ان تنشا باستيراد افكار حضارة اخرى ونظمها ومنتجاتها، فانحطاط المجتمع غير ناتج عن نقص في الوسائل المادية، وانما عن المواقف النفسية و المفاهيم السلبية وعدم القدرة على الابتكار، وهو ما يستدعي تنقية للثقافة والافكار والسلوك، فثروت المجتمع- في راي بن نبي- لا تقاس بمنتجاته ووسائله، بل بأفكاره الاصلية الدافعة .

وقد شرح في سياقات مختلفة الديناميكية المولدة للحركة الاجتماعية، التي هي ظاهرة تاريخية ملازمة للحياة البشرية .فرأى انها تصدر من تفاعل ثلاثة عوالم رئيسية هي **عالم الاشخاص وعالم الافكار وعالم الاشياء**. ولكي تؤدي هذه العوالم دورها كاملا في الحركة الاجتماعية فقد اضاف بن نبي اليها عاملا اخر اسماه **شبكة العلاقات**، والتي تعمل منظما للعوالم الثلاثة ومفعلا لها، وذلك في المجالات الاجتماعية والثقافية بحيث مؤسسات وهيئات المجتمع الواحد ومجتمعات الامة المعاصرة، بهدف الربط والتنسيق بين جهودهم ونشاطاتهم. وتعتمد قوة الافكار وتاثيرها في الواقع، في رأي مفكرنا على هذه الشبكة.

أكد بن نبي ان فاعلية الافراد على المستوى الاجتماعي والثقافي هي السبيل المؤدي الى التغيير والنهضة. وبما ان الانسان هو العنصر الاساسي في العملية الحضارية، فقد راى ضرورة البحث في الثقافة التي تشكل انساقها ومفاهيمها، وقوالبها النفسية والذهنية المتوارثة والمكتسبة ، وتحدد وضعه بالنسبة الى مجتمعه وضع مجتمعه بالنسبة الى العالم؛ فالإنسان موجه في حياته بثقافته ونظامه القيمي

ومواقفه في الحياة، وهو مسؤول عن الاستجابة لتحديات الواقع ومشكلاته .و قد خلص الى انه بالإمكان تعديل شرائط حياة مجتمع ما، وشحن افكاره وثقافته بالعناصر الحية الايجابية من اجل الدخول في دورة حضارية جديدة.

لقد أكد بن نبي ان اي محاولة لبناء الذات الفردية او الجماعية لا تتم الا بتقنية الثقافة وفرز الافكار و المفاهيم و تعديل السلوك. ويخضع كل ذلك لشروط اربعة مادية ومعنوية هي: المبدا الاخلاقي، و الذوق الجمالي، والمنطق العملي، والصناعة او المهارات التقنية. وهي عناصر من شانها احياء الافكار الحية في ثقافة المجتمع ووضع عناصر الحضارة الثلاثة الانسان والوقت والتراب في العمل المخطط.

تجدر الاشارة الى ان فرضية بن نبي التي تربط النهضة والتقدم بثقافة المجتمع الاصلية ومفاهيمه الراسخة، وتاكيده ان كل مجهود لا ياخذ في اعتباره منظومة المجتمع الثقافية لن يكتب له النجاح، كانت رؤية ذكية وصائبة. فقد توصلت الى النتيجة ذاتها منظمة اليونسكو في مؤتمرها الذي عقد في فينيسية(البندقية) عام 1980. فبعد ان كان الاعتقاد بان النمو الاقتصادي هو المعيار الحقيقي للتقدم، قرر خبراء اليونسكو في ذلك المؤتمر تعديل استراتيجيات المنظمة لتتضمن الثقافة التي اعتبرت عاملا جوهريا في اي تقدم. كما اقر(مؤتمر اليونسكو للسياسات الثقافية)الذي عقد بالمكسيك عام 1982 في توصياته اعتبار "الانسان أصل التقدم وهدفه "، و هو ما يتطابق مع افكار بن نبي الذي اعتبر الانسان العنصر الجوهري في العملية الحضارية .واعتبر ان المعول في ذلك على ثقافته، وذلك قبل عقود عديدة من توصل المنظمة الدولية للنتيجة نفسها.

ان فكر بن نبي الحضاري وارائه الجامعة الشاملة في حياة الفرد و المجتمع المسلم مازالت حية نابضة زاخرة بالدلالات العميقة و التحليلات الدقيقة، حتى لكأنها تتحدث عن الازمات والتحديات التي نعيشها اليوم. ولعل النخبة المثقفة؛ العربية والمسلمة،في حاجة ماسة الى العودة الى فكر بن نبي وفهمه والقاء الضوء عليه، وايجاد السبل والوسائل للاستفادة منه على المستويين النظري والعلمي معا.

- **دراسة عمر نقيب**

أصل هذه الدراسة بحث أكاديميّ تمّ إعداده باللغة الإنجليزية للحصول على شهادة الدكتوراه، في فلسفة التربية من جامعة بترا ماليزيا، 1425 هـ - 2004، تحت عنوان منظور مالك بن نبي في تناول المشكلة التربوية في العالم الإسلامي، بدأ بفصل تمهيدي تطرق فيه الى محاولة كشف القناع عن الجوانب التربوية في ترا ث مالك بن نبي الفكري، وذلك من أجل صياغة مشروع اعادة تربية الإنسان المسلم وتأهيله لخوض غمار دورة حضارية جديدة، ثم تحدّث فيه عن تطورالدراسات حول فكر مالك بن نبي، وقد استهله بذكر أسباب غربته، شخصا وفكرا، داخل وطنه وخارجه ويعزو الباحث هذه الأسباب إلى دوائر الصراع الفكري في البلاد المستعمرة التي كانت تسخر كل الوسائل من أجل إخرا س الأفكار التي كانت تسعى لإيقاظ الضمائر، وهذا حتى تُبقِي هذه الدوائر على الأوضاع كما تريدها أن تكون، ثم تحدث الباحث بعد ذلك عن تأثير من وصفهم ب. "النماذج الممتازة" من الطلبة الجزا ئريين، الذين التفوا حول مالك بن نبي في أوساط ستينيات القرن المنصرم، باعتبار أن مالك بن نبي كان معلّما ومربيا حين نأى بهم

عن الكلام المجرد ووجه طاقاتهم للانشغال بإنجاز المشروع الحضاري، وبعدها قسم الباحث دراسته إلى أربعة فصول:

الفصل الأول: مفاهيم تربوية مفتاحية للفكر التربوي

"كموقع التربية في فكر مالك بن نبي"، مفهوم التربية، باعتبارها "مشكلة، وباعتبارها "مفهوم"، وباعتبارها "عمليّة"

الفصل الثاني وركز فيه على أسس النظرية التربوية في الفكر التربوي عند مالك بن نبي

الفصل الثالث: تكلم فيه على ضوابط صياغة النموذج التربوي المنشوذ في الفكر التربوي عند مالك بن نبي،

الفصل الرابع: تحليل نقدي لمنظور مالك بن نبي حول المشكلة التربوية في العالم الإسلامي

اما النتائج التي توصلت اليها الدراسة حسب الباحث يمكن حصرها فيما يلي:

- الكشف عن طبيعة الأفكار التربوية لمالك بن نبي بهدف صياغتها على شكل منظور منهجي متكامل لتناول المشكلة التربوية في العالم الإسلامي
- العمل على تبني أفكار مالك بن نبي التربوية بشكل فعال لاثراء الفكر التربوي الإسلامي المعاصر
- العمل على صياغة الابعاد العملية للمنظور الحضاري البنابي على شكل مناهج تربوية تستهدف تأهيل الانسان المسلم للقيام بالوظيفة التاريخية

- التركيز على صياغة الملامح المنهجية والعملية للنموذج التربوي المنشود للفرد والمجتمع
- **دراسة الطالب العابد ميهوب:**

عنوان الدراسة: الفكر التربوي عند مالك بن نبي، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة بسكرة الجزائر، السنة الجامعية 2014/2013

لقد انطلق الطالب من الإشكالية التي حددها كما يلي: ماهي القضايا التربوية التي طرحها مالك بن نبي في كتاباته التي شكلت في أغلبها فكره التربوي؟

وللإجابة على هذا التساؤل، قسم الطالب البحث الى ثمانية فصول على النحو التالي:

الفصل الأول تناول فيه الإطار المنهجي للد راسة،

الفصل الثاني فتطرق فيه للعوامل التربوية والاجتماعية والثقافية المؤثرة في التكوين الفكري لمالك بن نبي،

الفصل الثالث. جاء ليكون تأسيسا لطبيعة الفكر التربوي عند مالك بن نبي،

و تناول الفصل الرا بع البعد التربوي لنظرية الدورة الحضارة عند مالك بن نبي، تعريف الحضارة في الإصطلاح الغربي، وعند العلماء المسلمين، ثم تكلم عن البعد التربوي لنظرية الحضارية عند مالك بن نبي، ثم دور الإ رادة و الإمكان الحضاري في بناء إنسان الحضارة.

الفصل الخامس فقد تطرق فيه الى التربية عند مالك بن نبي، المفهوم، الأهداف، الأبعاد،

الفصل السادس تطرق إلى التربية الاجتماعية: المفهوم، الشروط، القواعد، المبادئ، الأسس، الأبعاد

الفصل السابع تطرق إلى التربية الأخلاقية وعلاقتها ببناء الحضارة، مفهوم الأخلاق في شتى المدارس، ثم عند مالك بن نبي، ودورها في بناء الحضارة من خلال الفكرة الدينية والدور الاجتماعي للدين،

الفصل الثامن تناول فيه البعد التربوي للمشروع التنموي عند مالك بن نبي، وتطرق إلى جلمة من القضايا التشخيصية لأسباب ومظاهر التخلف، التي حصرها في مجموعة من الأسباب النفسية والاجتماعية، ثم أسباب و مقومات النهوض الذي قدم فيه جملة من الحلول على مستوى الفرد و المجتمع

وفي نهاية الدراسة استخلص النتائج التالية:

أخذ مفهوم التربية عدة صيغ ودلالات ومعاني ومضامين مختلفة ومتباينة، عبرت عن وضع اجتماعي تكيفه مع سياقاته ودلالاته المتجددة، كمعنى العملية، المفهوم، المنهج، التنشئة اجتماعية، الظاهرة الإنسانية، عملية تحضّر، عملية إدماج اجتماعي، عملية تعلم، عملية دمج ثقافي،كما اخذت مفهوم التثقيف المتواصلة

الارتباط الوثيق بين التنمية والحضارة، فالتنمية كما يراها مالك بن نبي هي عملية متطابقة مع فكرة الحضارة، ذلك أن النمو حضارة والتخلف انحطاط. والحضارة في جوهرها عند مالك بن نبي: هي مجموعة الشروط المعنوية والمادية التي تيسر لمجتمع معين أن يقدم لكل فرد من افراده، في كل طور من أطوار وجوده، من

الطفولة إلى الشيخوخة، المساعدة الضرورية له في هذا الطور أو ذاك من أطوار نموه، أي أن التنمية عند مالك بن نبي تأخذ الثقافة كمحتوى وكوعاء لها لكي تضمن المشاركة الاجتماعية الكلية لها.

الارتباط الوثيق بالمرجعيات الإسلامية الأصيلة بوصفها المنهل التي استقت منه هذه المشاريع منهجها ومضمونها التغييري. فقد كان مالك بن نبي قارئا متميزا للتاريخ، ومستخلصا للعبر من تاريخ الحضارات السابقة، فحين تقسيمه للحضارة أو الإنسان، يذكر إنسان ما بعد الموحدين، ويذكر حادثة صفين، وغيرها من المنعرجات التاريخية التي ظهرت في الصيرورة التاريخية للمجتمعات، فقد ركز على الدين أو الفكرة الدينية كمحور أساسي في بناء الحضارة وزوالها، بل يربطها بكامل البناء الاجتماعي للمجتمع، السياسي، الاقتصادي، الاجتماعي، الثقافي والتنموي.

تأكيد الباحث على مركزية نظرية الدورة الحضارة في المشروع التربوي بوصفها الإطار الكلي المفسر لظاهرة البناء والسقوط الحضاري، فقد شكلت هذه النظرية منظورا حضاريا متميزا حاول من خلالها سبر اغوار الظاهرة الحضارية، ومن ثم اكتشاف السنن التي تتحكم في ظاهرة الحضارات نهوضا و نكوصا، ونرصد من خلال تتبع هذه النظرية الحضارية، حضورا مركزيا لمجموعة من العوامل، تشكل من منظورها العناصر الجوهرية في نشأة الحضارات، والتي تتمثل في الفكرة الدينية والانسان، إضافة إلى الشروط النفسية والاجتماعية التي تكفل تحقيق التفاعل بينها، وبالإضافة إلى ذلك نلاحظ حضورا قويا لمنهج استيعابي متميز، يمتلك القدرة على تجاوز إشكالية التوفيق بين المرجعية الفكرية للأمة و المرجعيات الفكرية الغربية.

- **دراسة الطالب محمد بغداد باي:**

أطروحة دكتوراه تحت عنوان تربية انسان ما بعد الحضارة، قراءة نوعية لفكر مالك بن نبي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران 2، الجزائر، سنة 2016.

انطلق في دراسته بمقدمة أشار فيها الى ان ما تعكسه الجدالات المتأججة التي أحدثتها وزارة التربية الوطنية تعبر عن أزمة حقيقية في المنظومة التربوية، والواقع أن هذه الأزمة ليست وليدة الساعة، بل تمتد جذورها إلى مرحلة التحرر من ربقة الاستعمار، من هذا المنظور تحديدا تبرز الأهمية البالغة للمدخل الحضاري لمشروع مالك بن بني التغييري وعلاقته الوطيدة بالتربية، ومن هنا يتحدد نوع التربية التي تتجاوز المدرسة وزارتها، والتي تطال ثقافة المجتمع في شموليتها. هذا ما تنطوي عليه عبارة ابن نبي حين يقول: المدرسة لا تحل وحدها مشكلة الثّقافة، بل المقصود هو ان تعمل التربية على أن تجعل من الثقافة "ثقافة مربية"، التي تتجسد معها صفة التحضر، وتصبح فيها المدرسة "ذلك المعبد الذي يستشعر فيه الضّمير بالقيم التي تكون ترا ث الإنسانيّة" وبقدر ما تستعيد المدرسة معناها الأصيل، تستطيع القيام بدورها الثقافي وبالتالي دورها السياسي، فعلى ضوء هذه الاعتبارات يتضح الهدف من الدرا سة الحالية التي تسعى لتوضيح هذه التربية النوعية، كما تجلت من خلال كتابات صاحب "شروط النّهضة" والتزا مه، والتي تخص "إنسان ما بعد الحضارة" وقسمت الدراسة الى سبعة فصول مرتبة على النحو التالي:

الفصل الأول اشتمل على موضوع البحث ومشكلته، التي تدور حول جملة من التساؤلات منها:

-لماذا التربية تحديدا في مشروع مالك بن نبي الفكري؟

-وأية تربية يتضمنها أو يتطلبها هذا المشروع؟

-ولأي إنسان تقدم، وبالنسبة لأي مجتمع توجه؟

-كيف يُشرِط الوضعُ الحضاري للمجتمع المسلم إنسانه (أي ما علاقة هذا الإنسان بمجتمعه وحضارته)؟

-ما نوع التربية في منظور مالك بن نبي التي يُتسنى لها الأخذ بناصية هذا الإنسان

والعملُ على تجاوز وضعيته الحضارية ليجسد حضوره في عالم اليوم ك "ممثل" و"شاهد"

ثم انتقل الى فرضيات البحث وأهدافه، من فرضيّة مفادها أن كتابات مالك بن نبي الفكرية ترتد في التحليل إلى كونها كتابات في التربية بما تحمل مفردة تربية من معنى عام لا تقيده الاستعمالات المألوفة في الحقل التربوي، يهدف إلى تقديم قراءة تربوية نوعية لفكر مالك بن نبي، كما جاء موضحا في العنوان الفرعي

وبعدها تطرق الى تحديد المفاهيم، وركز على بعضها، بدأ بمصطلح انسان ما بعد الحضارة،

ثم مصطلح تربية، ثم أشار الى مصطلح اخر وهو تربية الثقافة، وتثقيف التربية، كما أشار خلال هذا الفصل الى مسوغات الدراسة والى صعوباتها

الفصل الثاني وقد كان تحت عنوان مالك بن نبي ومؤلفاته، يرمي هذا الفصل إلى التعرف على من يكون مالك بن نبي، وذلك من خلال مؤلفاته،

الفصل الثالث وكان تحت عنوان قراء مالك بن نبي ومواقفهم، والغرض من هذا الفصل هو محاولة الكشف عن الأسباب الكامنة وراء تعطيل تطبيق مشروع نهضوي متكامل وجاهز،

الفصل الرابع واسماه الأبحاث والدراسات حول مالك بن نبي،

الفصل الخامس التربية من اجل الحضارة عند مالك بن نبي، مسوغاها مفهومها وخصائصها،

الفصل السادس منهج ابن نبي في تربية انسان ما بعد الحضارة: مرتكزاته ومميزاته، وقد جاء هذا الفصل ليحلل بعض ما تم إقراره فيما تقدم، مبينا المرتكزات المنهجية التي تقوم عليها التربية البنبوية

الفصل السابع التربية البنبوية وتحديات المرحلة: التعايش الثقافي مثالا

أما عن اهم النتائج التي خرجت بها الدراسة يمكن اجمالها على النحو التالي، كما عبر عنها صاحبها سيظل مشروع مالك بن نبي التربوي – الحضاري رهانا مستمرا للمجتمع وللأجيال المنتمية إليه انطلاقا من الفرضية الأساسية ذاتها التي تأسست عليها الأطروحة والتي مفادها أن كتابات مالك بن نبي ترتد في التحليل الأخير إلى كونها كتابات في التربية ولكن بالمعنى العام لكلمة تربية، لا بالمعنى الخاص الجاري تداوله لدى أهل الاختصاص مثلما جاء في البحث، الأمر الذي يتطلب منا تناول فكره في شموليته الواسعة، وسيظل هذا المشروع يراهن على الإنسان

وفعاليته ويجعله حجر الزاوية في المعادلة الحضارية، كونه هو المنشئ للحضارة والمستهدف منها في آن واحد، بصفته ممثل وشاهد ومبلغ، الدراسات العربية:

8. التعقيب على الدراسات السابقة

هناك نوعين من الدراسات التي تم اعتمادها خلال هذه الدراسة، الأولى تتعلق بالإصلاح التربوي والأخرى تتعلق بالمنظور الحضاري عند مالك بن نبي، وقد تم اعتمادهما كمقاربات منهجية في التأصيل للإصلاح التربوي في إطار المنظور الحضاري عند مالك بن نبي.

الدراسه الاولى

انطلقت إشكالية الدراسة من احتدام الجدل في الأوساط الفكرية والتربوية حول طبيعة الإصلاح التربوي من حيث كونها عملية إصلاح وتطويرجوهرية تحكمها معايير علمية، وتسوغها عوامل موضوعية وتؤيدها قناعات وطنية وتستدعيها مطالب تنموية محلية،

-اخلصت الى ان مجال العوامل الخارجية، جاءت في الدور الأول، بأولوية عالية حسب افراد العينة، التي تتمثل في الضغوط الأجنبية بكل ابعادها و اصنافها مجال العوامل الداخلية: جاءت في الدور الثاني المتمثلة في الأولويات والضغوط الداخلية بكل انواعها كنقص الهياكل مثلا

مجال العوامل التربوية: جاءت في المرتبة الثالثة بدرجة منخفضة تتمثل في الحيثيات العلمية الموضوعية لعملية الاصلاح وهي نتائج حسب الباحثان تؤيدها الشواهد الميدانية و تعززها الشكاوى المتصاعدة حول مسألة اختلال ميزان الأولويات في

البلدان العربية، ليس فقط في الجانب التربوي، بل في سائر جوانب الحياة، و هو اختلال استغل من قبل قوى الضغط الخارجية كأبرز مداخل السيطرة على المنطقة العربية، وقد تراجعت مكانة التعليم بين النظم الاجتماعية الأخرى و نادرا ما يرقى الملف التربوي والتعليمي إلى مستوى الملفات الساخنة ذات الأولوية القصوى لدى المسؤولين وصناع القرار، لذلك يرى الباحثان أن الواقع العربي اليوم يشهد أزمة حقيقية تتمثل في أن الدعوة إلى التغيير والإصلاح ولا سيما في الواقع التربوي لم تعد آتية من الداخل بقدر ما هي مفروضة من الخارج، لذلك نبهت كثير من الدراسات والبحوث و تقارير التنمية الإنسانية إلى أن الإصلاح التربوي ، لن يحقق نتائج إلا إذا انطلق من الشروط الداخلية

الدراسة الثانية:

جاءت كمحاولة للمساهمة في إبراز أهمية البعد التاريخي وكيفية استثماره في عملية الإصلاح التربوي، فالإصلاحات التربوية حتى تكلل بالنجاح لا بد أن تدرس الواقع كما هو ولا ينبغي الاستعجال في إصدار الأحكام سلبا أو إيجابا قبل القيام بالدراسات الضرورية لذلك، وتتمثل في ضرورة مراعاة العملية الإصلاحية لمختلف التغيرات الحاصلة في كل المجالات على الساحة الداخلية والعالمية، كمراعاة مختلف المعايير، وهي معايير تاريخية وحضارية واجتماعية وسياسية واقتصادية ونفسية بيداغوجية وأخيرا معايير عالمية، كما يرتبط هذا النجاح بضرورة توفر كل الشروط التي يجسد من خلاله أي مشروع إصلاحي، ومن أهم هذه الشروط نجد مراعاة المنطلقات وتحديد الأهداف وتوفير الوسائل وتبني استراتيجيات فعالة وأخيرا التحديد الدقيق لمبررات الإصلاح، وتعتبر نتائج هذه الدراسة بمثابة المحك الرئيسي الذي يمكن اعتمده في برامج الإصلاحات المسقبلية، خصوصا وان الإصلاحات

الحالية هي في الأساس نقل مباشر للخبرة الأجنبية، على الرغم من تأكيد كل الدراساتعلى ان النقل المباشر للخبرة الأجنبية يعتبر انتحار وهدر للجهد والوقت والمال.

الدراسة الثالثة

لقد اعتمدت الباحثة في تنظيم هذه الدراسة وعرض محتواها على أهم المداخل المنهجية في إعداد وتحرير الدراسات العلمية في الميدان التربوي، المتعلقة بدور الإصلاح التربوي في تطوير الأداء الوظيفي لاساتذة التعليم المتوسط، حيث تؤكد على أن تستند عملية الإصلاح التربوي إلى رؤية واضحة في رسم إستراتيجية الإصلاح التربوي يشترك فيها أعضاء الفريق التربوي، وكل المعنيين بالعملية التعليمية مع الفريق المكلف بالإصلاح، بحيث تلبي هذه الرؤية حاجات الأفراد وتشجعهم على الأداء الفعال، وعدم الميل، بل ورفض استراتيجية النقل والاقتباس من التجارب العالمية، دون مراعاة للاختلافات الثقافية والحضارية بين الدول والأمم، ومما يلاحظ بان نتائج الدراسة الحالية تشترك مع الدراسات السابقة الاخرى، وتؤكد على ضرورة اشراك المعنيين المباشرين بالعملية التربوية، من أجل تبني الإصلاح النابع من مقومات الامة مراعيا للشروط المادية والمعنوية

الدراسة الرابعة

تشير الى تأكيد مالك بن نبي على ان فاعلية الافراد على المستوى الاجتماعي والثقافي هي السبيل المؤدي الى التغيير والنهضة. وبما ان الانسان هو العنصر الاساسي في العملية الحضارية، فقد راى ضرورة البحث في الثقافة التي تشكل انساقها ومفاهيمها، وقوالبها النفسية والذهنية المتوارثة والمكتسبة في واقع الفرد ،

وتحدد وضعه بالنسبة الى مجتمعه ووضع مجتمعه بالنسبة الى العالم؛ فالإنسان موجه في حياته بثقافته ونظامه القيمي ومواقفه في الحياة، وهو مسؤول عن الاستجابة لتحديات الواقع ومشكلاته .و قد خلص الى انه بالإمكان تعديل شرائط حياة مجتمع ما، وشحن افكاره وثقافته بالعناصر الحية الايجابية من اجل الدخول في دورة حضارية جديدة. كما اكدت على ان فكر بن نبي الحضاري وارائه الجامعة الشاملة في حياة الفرد و المجتمع المسلم مازالت حية نابضة زاخرة بالدلالات العميقة و التحليلات الدقيقة، حتى لكأنها تتحدث عن الازمات والتحديات التي نعيشها اليوم. ولعل النخبة المثقفة؛ العربية والمسلمة، في حاجة ماسة الى العودة الى فكر بن نبي وفهمه والقاء الضوء عليه، وايجاد السبل والوسائل للاستفادة منه على المستويين النظري والعلمي معا. تؤكد هذه الدراسة على ضرورة الاهتمام بفكر مالك بن نبي من أجل تطوير الاستراتيجيات المستقبلية لاصلاح المنظومات التربوية ، للدخول في دورة حضارية جديدة بحكم المؤشرات التي تدل على ان الدخول في دورة حضارية امر مستساغ

الدراسة الخامسة

بدأ الباحث بتحديد مفاهيم تربوية مفتاحية للفكر التربوي عند مالك بن نبي، وركز على ان الأسس الفلسفية أصبحت مطلبا أساسيا لأية د راسة تهدف إلى بناء نظرية في التربية، وعليه فإن صياغة أية فلسفة تربوية لا بد وأن تنطلق من مجموعة من الافتراضات والتصورات حول طبيعة الإنسان، والمجتمع، ونوع المعرفة وطرق اكتسابها؛ وأن تقوم على منظومة متكاملة من القيم التي تحدد سلم التراتيب الاجتماعية التي تضبط العلاقات والمواقف بين العوالم الثلاثة في المجتمع؛ وأن

يصاغ من هذا كله، في نظرة شمولية نسقية، نموذج تربوي متكامل وموضوعي، وحسب الباحث فان مالك بن نبي قد انتبه ونبه إلى هذه القضية المحورية في البناء التربوي، حيث قال :لكي يمكن بناء نظام تربوي اجتماعي ينبغي أن تكون لدينا فكرة واضحة عن العلاقات والانعكاسات التي تنظم استخدام الطاقة الحيوية للإنسان في مستوى الفرد ومستوى المجتمع

الدراسة السادسة

لقد انطلق الطالب من خلال الإشكالية التالية : ماهي القضايا التربوية التي طرحها مالك بن نبي في كتاباته التي شكلت في أغلبها فكره التربوي :

أخذ مفهوم التربية عند مالك معنى التثقيف، بمعنى أنها عملية تثقيف متواصلة، وأخذ عدة صيغ ودلالات ومعاني ومضامين مختلفة ومتباينة، عبرت عن وضع اجتماعي تكيفه مع سياقاته ودلالاته المتجددة، كمعنى العملية، المفهوم، المنهج، التنشئة الاجتماعية، الظاهرة الإنسانية، عملية تحضّر، عملية إدماج اجتماعي، عملية تعلم، عملية دمج ثقافي...

تعتبر مقاربة مالك بن نبي التربوية واحدة من أفضل المداخل النظرية التي عالجت التربية من كل جوانبها الإنسانية، الاجتماعية، الثقافية والنفسية، وعملية تشخيص لواقع متخلف، بدأ مالك بن نبي في تفكيك آليات العجز والقصور على المستوى النفسي والاجتماعي متجاوزا في ذلك الكثير من الدرا سات الغربية وحتى العربية المتخصصة لذا نجده في الكثير من المرات يعطينا قراءات متميزة وجديدة على الساحة العربية، فقد أرجع فشل المشاريع الاقتصادية إلى اسباب

متعددة ومتنوعة مثل القابلية للاستعمار، عدم الفعالية، ذهان السهولة، ذهان الاستحالة، عدم توازن آليات التبادل التجاري، الميل إلى التكديس.

الدراسة السابعة

انطلق في دراسته مشيرا الى الجدالات المتأججة التي أحدثتها وزارة التربية الوطنية التي تعبر عن أزمة حقيقية في المنظومة التربوية، والواقع أن هذه الأزمة ليست وليدة الساعة، بل تمتد جذورها إلى مرحلة الاستقلال

اما عن اهم النتائج التي خرجت بها الدراسة يمكن اجمالها على النحو التالي، كما عبر عنها صاحبها سيظل مشروع مالك بن نبي التربوي الحضاري رهانا مستمرا للمجتمع وللأجيال المنتمية إليه انطلاقا من الفرضية الأساسية ذاتها التي تأسست عليها أطروحتنا والتي مفادها أن كتابات مالك بن نبي ترتد في التحليل الأخير إلى كونها كتابات في التربية ولكن بالمعنى العام لكلمة تربية، لا بالمعنى الخاص الجاري تداوله لدى أهل الاختصاص مثلما جاء في البحث، الأمر الذي يتطلب منا تناول فكره في شموليته الواسعة، وسيظل هذا المشروع يراهن على الإنسان وفعاليته ويجعله حجر الزاوية في المعادلة الحضارية، كونه المنشئ للحضارة والمستهدف منها ، فالإنسان هو الذي يعول عليه لتحقيق شروط الثقافة المحضرة واستحضار هذا الواقع الاجتماعي الغائب، لأنه بالنسبة لصاحب "شروط النّهضة" لا يمكن بأي حال من الأحوال أن تنبعث حضارة من رحم هذا الواقع الموجود لهذا كان لا بد أن يعاد تأهيل هذا الإنسان المسلم الذي تعهد إليه هذه المهمة التاريخيّة العظمى، مهمة إدخال المجتمع حلبة التاريخ من جديد كممثل وشاهد ومبلغ، وما دام الأمر يتعلق بتأهيل الإنسان فردا واجتماعا، فإن ذلك لا

يمكن أن يتصور بمنأى عن التربية التي تعمل على إيجاد هذا "الإنسان المتكامل" الذي يبدأ به التاريخ ويستأنف ويتواصل، فتعمل على تغيير معادلته الاجتماعية التي يتسنى بفضلها تغيير شرائط وجوده.

الفصل الثاني: العوامل المؤثرة في الفكر الحضاري عند مالك بن نبي

- العامل الأول: مولده ونشأته وتعليمه
- العامل الثاني: سفره ودراسته العليا
- العامل الثالث: اقوال العلماء والمصلحين فيه
- العامل الرابع: رحلاته الداخلية
- العامل الخامس: الرحلات الخارجية
- العامل السادس: انتاجه الفكري
- العامل السابع: الدين ودوره في البناء الحضاري

العوامل المؤثرة في الفكر الحضاري عند مالك بن نبي

العامل الأول: مولده ونشأته وتعليمه:

ولد مالك بن نبي في الفاتح جانفي 1905 بمدينة قسنطينة وهو ابن الحاج عمر بن الخضر بن مصطفى بن نبي، من عائلة جد فقيرة كما كان حال معظم العائلات الجزائرية، دخل مالك بن نبي أول مرة الكتاب ليتعلم القرآن الكريم وكان يدفع مقابل ذلك أجرا شهريا يوفره الأهل بصعوبة، ويروي أنه في آخر أحد الأشهر لم يحضر المبلغ المطلوب لصاحب الكتاب، ولا زال مالك بن نبي يذكر أن أمه عجزت عن تسديد أجرة معلمه للقرآن فدفعت له مقابل ذلك سريرها الخاص، ولقد استغرق تعليم مالك بن نبي بالكتاب أربع سنوات، لكنه يذكر عقم الطرق التربوية التي كانت سائدة في التدريس مما جعله لم يحفظ من القرآن إلا جزءا يسيرا جدا. (ابن إبراهيم الطيب، مالك بن نبي وابن خلدون مواقف وأفكار مشتركة، ص 37،38)

وخلال هذه الاثناء انتسب الى المدرسة الفرنسية، وتفوق على أقرا نه ونجح في شهادة الدروس الابتدائية بتقدير جيد ونجح في امتحان المنح التي ستسمح له بمتابعة دروسه الإعدادية بقسنطينة، حيث رافقه عمه محمود، وقدّمه إلى المدير السيد (مارتن)، كانت عائلته ترغب في توجيهه الى أن يكون عدلاً في الشرع الإسلامي، مما أضطره إلى التسجيل في دروس الشيخ عبد المجيد الذي كان يعطي دروسه في النحو كل صباح في الساعة السابعة في المسجد، وكان الشيخ من أعداء الطرق الصوفية وكراهيته لتجاوزا ت الإدارة الفرنسية.

اما السيد مارتن Martin فقد نمى فيه حب المطالعة ففي مساء كل سبت كان يعير الكتب للتلاميذ، وقد أتاح له ذلك أن قرأ كل كتب جول فيرن Jules

verne وبعض روايات "الرداء والسيف"، فالشيخ من جهة والسيد مارتن المعلم الفرنسي من جهة أخرى كونا في عقلي خطين حددا فيما بعد ميولي الفكرية". (مذكرات شاهد القرن الطفل، ص47)

وواصل مالك بن نبي تعليمه ورغم حصوله على درجة جيدة لم يسمح له بالدخول للمدرسة الثانوية، فاضطر للدخول إلى التكميلية و ذلك بغرض الإعداد لدخول الثانوية الرسمية، وشارك في الامتحان لدخول المدرسة الثانوية سنة 1920 م، فنجح وتحققت أحلامه بنجاحه، على الرغم من كل الصعوبات التي اعترضته، فأصبح لأول مرة يتمتع بالنظام الداخلي، و كانت اول سنة دراسية له في الثانوية 1921/ 1922 وكان دخوله غير سهل بسبب تقدمه في السن قياسا مع الصف الذي سيدخله في هذه السنة، (أسعد السحمراني، ص14)

هذه نبذة مختصرة عن مولده وتعليمه وأهم الظروف التي مر بها واثرت في تكوينه النفسي والاجتماعي، التي مكنته من تصور المشكل الحضاري الذي تعاني منه المجتمعات الإسلامية برمتها من اقصى الشرق الى الأطلسي، واهم الحلول التي يقترحها للدخول في دورة حضارية جديدة تضفي على الامة الإسلامية صفة الحضور والشهادة، بعيدة عن الحلول المقترحة من الشرق او الغرب باعتبارها حلول صممت لبيئتها وبالتالي فهي لا تحدث التأثير نفسه

العامل الثاني: سفره ودراسته العليا:

سافر إلى فرنسا عام 1930 لمواصلة دراسته العليا، فوجد نفسه في وسط الحضارة الغربية وبدأ يتأمل في هذا المجتمع ويكتشف جوانبه الإيجابية والسلبية ومعرفة الغرب من الداخل، وزار متحف الفنون والصناعة حيث رأى الجانب التقني للحضارة وجانب الفاعلية عند الفرد الغربي، تقدم مالك بن نبي للمشاركة في معهد الدراسات الشرقية، لكنه رُفض لأسباب سياسية كونه جزائري مسلم وعربي، ومن هنا بدأ يدرك خفايا اللعبة الاستعمارية، (عبادة، 1990م، ص20)

على الرغم من هذه المضايقات والظروف القاسية كانت له الرغبة في دراسة العلوم التطبيقية والرياضيات، فأشار عليه أصدقاؤه أن ينتسب إلى مدرسة اللاسلكي لدراسة الهندسة الكهربائية، فتقدم للمدرسة بطلب الانخراط فوافقت على انتمائه لها بدرجة مساعد مهندس وفتح له عالم جديد يخضع فيه كل شيء إلى المقياس الدقيق للكم والكيف ويتسم فيه الفرد بميزات الضبط والملاحظة، ورغم انشغاله بالدراسة إلا أنه لم ينس مشكلات العالم الإسلامي، خاصة بعد اندماجه في الحي اللاتيني الذي كان يتواجد فيه مجموعة من الطلبة العرب منهم دعاة الإصلاح من شمال إفريقيا والناشطين في العمل السياسي والتحرري، وتعرف خلالها على طالب اسمه "حمودة بن الساعي"، وكانت تعقد جلسات بينهما وتناقش فيها مواضيع في علم السياسة والدين والاجتماع ويقول مالك بن نبي بأنه مدين لحمودة بن الساعي باتجاهه ككاتب مختص في

شؤون العالم الإسلامي، (البشير قلاتي، هكذا تكلم مالك بن نبي ، 2007، ص 19)،

وفي ظل هذه الاثناء المشحونة بالمغريات والفتن، أراد مالك بن نبي تحصين نفسه في الوسط الغربي لأن الحياة في باريس لم تكن مأمونة العواقب من الناحية الأخلاقية، وخلالها تعرف على فتاة مسيحية، تزوجها سنة 1931 وهداها الله إلى اعتناق الإسلام وسمت نفسها خديجة، وقد كان لها دور في تهيئة الأمور النفسية والمادية لمالك بن نبي ليتفرغ للدراسة، ويصف مالك زوجته أنها كانت نعم الزوجة ونعم العون له، ووفرت له كل سبل الراحة، مما جعله يتفرغ للنشاط مع زملائه الطلبة، ويتابع عن كثب نشاط الحركة الوطنية والإصلاحية في الجزائر، كما كانت تعمل على مؤازرته، وتشجعه على مواصلة عمله في المنزل وتتابع خطواته في ذلك وتسر بما تراه من إقباله ونشاطه في مواصلة تحصيله العلمي. (إبراهيم بن الطيب، مواقف وأفكار مشتركة بين مالك بن نبي وابن خلدون، ص 28-29)

ظل مالك بن نبي ينتقل بين الجزائر وفرنسا لاستكمال الدراسة، مكثفا مجهوداته لتثمين ورصد التطورات الفكرية والسياسية الحاصلة في أوروبا والعالم الإسلامي والجزائر التي لاحظ فيها تحولات في مستوى الوعي الفردي والجماعي، (محمد العبدة، ص37) وازداد إعجابه لما رأى الناس تتكلم العربية بطلاقة، أدرك أن موجة الإصلاح قد ان اوانها، وفي هذا المعنى يصرح بقوله "أيقنت أن هذا التغيير البسيط ستتلوه تغييرات جذرية لامحالة ولو لم أكن أتصورها بعد، ولم تكن تتصورها في ذلك الحين حتى الإدارة الفرنسية" (بن نبي مدكرات شاهد القرن، ص256)،

وتخرج في عام 1935 مهندسا كهربائيا، ولكن السلطات الفرنسية كعادتها حرمته من استلام شهادته الجامعية، حيث كانت رغبته كبيرة في الحصول على عمل والسفر إلى بلاد المشرق، كالحجاز وغيرها من البلدان الأخرى، لكن محاولاته باءت بالفشل، وسارعت فرسا إلى إغلاق كل سبل العيش في وجهه سواء في فرنسا أو الجزائر أو المستعمرات وأصبح العمل حلما يراوده وهو شاب مثقف مولع بالعلم ومثقل بهموم وطنه وأمته، (زكي الميلاد، بن نبي ومشكلات الحضارة، ص 45)

والحقيقة التي لا مرية فيها هي ان هذه الظروف التي مر بها بعد تخرجه كمهندس كهربائي جعلته يفكر في مشكلات الجزائر والعالم الإسلامي في إطار المنظور المنهجي الحضاري الذي اعتمده وتبناه، وأخلص الى ان مشكلة كل شعب هي مشكلة حضارته، تستدعي تأهيل الانسان في إطار برنامج تربوي إصلاحي يقوم أساسا على الأبعاد الحضارية لكل من عالم الأشخاص وعالم الأفكار وعالم الأشياء ضمن النمط النسقي لمكونات الحضارة الانسان التراب والوقت بالإضافة الى الفكرة الدينية باعتبارها المفعل لها، وإذ نركز على هذه المبررات الحضارية فمن اجل الدخول في دورة حضارية جديدة تبدد قوى التخلف وتبعث في نفسية هذا الانسان دوره كممثل وشاهد

العامل الثالث: اقوال العلماء والمصلحين فيه:

يقول محمود محمد شاكر: (في مقدمة كتاب في مهب المعركة) لمالك بن نبي ": لعلي لا أبالغ إذا قلت إن هذه المجموعة من مقالات أخي الأستاذ مالك بن نبي، هي عندي من أنفس ما كتب، لأنها تكشف لنا عن فكر رجل خبير،

فكر في الأمور ساعة بعد ساعة، وقيد هذا الفكر في حينه، فإذا نحن نرى أنفسنا في ضوء ما كتب قديماً، كأننا لم نتقدم خطوة في فهم البلاء الذي نزل بنا ولا يزال ينزل ...فهذا المفكر قد استطاع بحسن إدراكه وبقوة بيانه وبدقة ملاحظته، أن يفتح عيوننا على الخيوط التي تنسج منها حياتنا تحت ظلام دامس قد أطلقه المستعمر ليخفي عنا مكره بنا وخداعه لنا.

يقول محمد المبارك: في مقدمة كتاب وجهة العالم الإسلامي لمالك بن نبي إن هذا الكتاب يكشف في مالك بن نبي عن مفكر كبير احتل بسرعة فائقة مكانه اللائق في طليعة العالم العربي والإسلامي ...وهو في مجموع آثاره ليس مفكراً كبيراً صاحب نظرية فلسفية في الحضارة فحسب، بل داعياً مؤمناً يجمع بين الفيلسوف المفكر ومنطقه، وحماسة الداعية المؤمن وقوة شعوره.

عبد العزيز الخالدي: في مقدمة كتاب شروط النهضة لمالك ابن نبي يقول انه في الواقع ليس كاتباً محترفاً، أو عاملاً في مكتب مكباً على أشياء خامدة من الورق والكلمات، ولكنه رجل شعر في حياته الخاصة، بمعنى الإنسان في صورتيه الخلقية والاجتماعية، وتكوينه كمهندس قد ساعده دون شك في التصوير الفني للأشياء ولكن ثقافته المزدوجة تسمح له بأن يصل هذا التصور بالخطة الإنسانية.

يقول مصطفى السباعي: مالك بن نبي جزائري الأصل، مجاهد في سبيل القضية الجزائرية بقلمه ولسانه، جهاداً يعرف له فضله فيه زعماء حركة التحرير الجزائرية منذ نشوئها، ويتميز مالك بن نبي في جميع مؤلفاته بعمق التفكير و منطقيته، و واقعيته، وقوة أسلوبه في الدفاع عن الأفكار التي يتبناها، وقد استطاع مالك بأسلوبه الذي تفرد به، وثقافته الغربية الواسعة مع ثقافته العربية الإسلامية،

أن يوجه إليه أنظار جيل من شبابنا المثقف الذي يتوق إلى الإصلاح مع احتفاظه بقوة العقيدة، وسلامة التفكير، وبدأ يرى في الأستاذ مالك بن نبِي رائده الفكري البعيد النظر القوي الإيمان المناضل بقلمه، في سبيل الله والإسلام (مجلة المسليون، دمشق، الدرس السادس، العدد العاشر، جمادي الأول شعبان 1379 هـ،ص 67، نقلاً عن كتاب مالك بن نبي مفكرًا إصلاحياً، (السحمراني، ص 21)

يقول أنور الجندي: ومثل مالك بن نبي بين مفكري العالم الإسلامي قليل فهو الرجل الذي ورد مورد الغرب، وجاءنا منه نقياً صافيا، وقد حفظ الله له أصالته وأفاد مما وجد، نصاعة فكر، وبعد نظر، وعمق فهم، وقدرة على كشف تلك التحديات والشبهات والأوضاع التي عمد التغريب والغزو الثقافي على نصب شباكها، لتدمير الفكر الإسلامي وإثارة أجواء الاضطراب والتخلخل بين جوانبه.

وكما جاء في كتاب مقومات مشروع بناء انسان الحضارة لعمر نقيب، ص 110: لقد أكد الاردني فهمي جدعان أن مالك بن نبي (أ برز مفكر عربي عني بالفكر الحضاري منذ ابن خلدون، وإنها لواقعة دالة على الرضى، أن نرى أكبر الذين جسدوا فكر الدور الجديد جاء من الشمال الافريقي العربي، وولد في قطر عربي إسلامي عانى أكثر من أي قطر آخر من قوة الاستعمار وقهره المادي والنفسي: ذلك هو مالك بن نبي وليد دور البطولة ومجسد دور بناء الحضارة)

ان هذه الشهادات من خلال استقرائنا للتاريخ والسيرة الذاتية التي عبر عنها صاحب القضايا الكبرى في مذكرات شاهد القرن تعبر بصدق عن الاحداث التي عاشها او سمع عنها وكيف تمكن منها واستثمارها في استخلاص العبر

والدروس، التي ترجمها الى تصور تاريخي حضاري، يمكنه الاستفادة من تجارب الاخرين في بناء منظومة تربوية، وهذا ما جعله يتميز عن غيره باستعداده وميوله المبكر نحو الدراسات الفكرية بطرحه لمفاهيم كمصطلح عالم الأفكار كما اسماه، ويظهر جليا من خلال ممارسته للنشاطات الفكرية والثقافية داخل وخارج الجزائر، بالإضافة الى الإصرار على مواصلة مساره العلمي في معهد الدراسات الشرقية بدلا من الدراسات التقنية الكهربائية، على الرغم من تخرجه من الجامعة مهندسا كهربائيا الا ان نشاطاته واعماله اتجهت نحو الاعمال الفكرية التي تدور حول الحضارة ومشكلاتها والثقافة وابعادها والتربية ومضامينها، وقد حاز هذه الشهرة من خلال تصانيفه الفكرية التي انصبت حول معادلة قضايا الامة الإسلامية والاستعمار، التوقف الحضاري، الانبهار والتقليد الاعمى للحضارة الغربية، الاتجاه نحو التكديس...

وهذه الشهادات تدل في عمقها على مدى استقراء مالك بن نبي للأحداث التاريخية واستخلاص العبر منها فالخطورة التي يشكلها تبني الحضارة الغربية، من طرف بعض النخب العربية لهذه الفلسفة، ورغم الحدود الضيقة لهذا الانتقال، فإن آثاره ليس من السهل تجاوزها وذلك نظرا للمكانة التي تحتلها النخبة في سلم الأدوار الاجتماعية، أما الثانية فتتمثل في الوعاء العلمي والتكنولوجي والإعلامي الذي يحمل في طياته هذه الفلسفة، رغم أن ذلك يظهر للكثير وكأنه خال من أي معطيات حضارية

العامل الرابع: رحلاته الداخلية:

لقد كان للرحلات الداخلية الأثر الكبير على نفسية مالك بن نبي، حيث تعرف على الريف وطبيعة سكانه، وقد شاهد الإنسان الجزائري وهو على فطرته وطيبته قبل أن تصل إليه يد الاستعمار، وتميزه بالصفات الفاضلة من مكارم الأخلاق والكرم والانفة والحياء والتضحية والإيمان بالقضاء والقدر والبساطة في جميع مظاهر الحياة . (عبد الله بن حمد العويسي، مالك بن نبي حياته و فكره، ص82)، بالمقابل نجد في مناطق أخرى وخاصة المناطق الحضرية عكس ذلك تماما، حيث سيطر الاستعمار على كل مناحي الحياة وقلب الأمور رئسا على عقب كانتشار الروح المرابطية التي سيطرت على الاذهان والافكار، وذلك بغطاء وتعزيز من الاستعمار واعوانه، وقد استاء مالك بن نبي من هذه المظاهر الجاهلية والممارسات الصوفية التي كانت تستغل جهل وسذاجة السكان الذين يستقبلون هؤلاء المرابطين، ويقدمون لهم أموال طائلة من زكاة وقرابين وهبات، بالإضافة الى سوء الأخلاق والآفات الاجتماعية التي كانت منتشرة بشكل رهيب، حيث أن الثقافة كانت تتجلى في شرب الخمور ولعب الورق وحكايات القصص الخرافية، كل هذه الممارسات من أجل صد الانسان الجزائري المسلم عن القيام بوظيفته التاريخية، ولقد كان لهذه الوضعية المتدنية الأثر الكبير على نفسية مالك بن نبي وجعلته يفكر في حلول وبدائل من شأنها ادخال الانسان الجزائري خاصة والمسلم عامة في حلبة التاريخ (محمد العبدة، مالك بن نبي مفكر اجتماعي ورائد إصلاحي، ص 190-193)

العامل الخامس: الرحلات الخارجية:

ا-رحلته إلى باريس

كانت هذه الرحلة الأولى للتعرف على العالم الخارجي سنة 1925، فوجد نفسه في وسط الحضارة الغربية وبدأ يتأمل هذا المجتمع ويكتشف جوانبه الإيجابية والسلبية ويتعرف على الغرب من الداخل، واطلع على الجانب التقني للحضارة الغربية وجانب الفاعلية عند الفرد الغربي، وهذا ما حفزه على البحث في أسباب قيام الحضارات وأسباب أفولها، لكنه سرعان ما عاد ادراجه الى الجزائر، وفي سبتمبر سنة 1930 قرر العودة إلى فرنسا، للمشاركة في مسابقة الدخول الى معهد الدراسات الشرقية، لإكمال دراسته الجامعية لكنه رُفض لأسباب سياسية كونه جزائري مسلم وعربي، ومن هنا بدأ يدرك خفايا اللعبة الاستعمارية، وحقيقة الابعاد الاستعمارية (عبادة، 1990م، ص20)، الا أن هذا الرفض لم يثن من عزيمته، بل كانت له الرغبة في دراسة العلوم التطبيقية والرياضيات فأشار إليه أصدقاؤه أن ينتسب إلى مدرسة اللاسلكي لدراسة الهندسة الكهربائية، فتقدم للمدرسة بطلب الانخراط ووافقت الإدارة المدرسية على انتمائه لها بدرجة مساعد مهندس وهذا ما فتح له عالم جديد يخضع فيه كل شيء إلى المقياس الدقيق للكم والكيف ويتسم فيه الفرد بميزات الضبط، وتعرف أثناءها على منظمة سياسية تدعى منظمة الوحدة المسيحية للشبان الباريسيين، فانتسب إليها، وتعرف من خلالها على الثقافة الفرنسية وأدرك أبعادها السلوكية والحضارية، حيث كان لها دور كبير في التنمية الفكرية للمفكر مالك ابن نبي، فمكوثه بفرنسا يعتبر بمثابة المغذي الحقيقي لتبلور الفكرة الحضارية من جهة، والاطلاع على الأفكار التي طرحها رواد الحضارة الغربية من جهة أخرى ، بمختلف توجهاتهم ومدارسهم

(مذكرات شاهد القرن ص 218-219)، وهذا ما حفزه على الاطلاع على الفكر والتراث العربي الإسلامي الذي أثر بدوره في منظوره الحضاري، لا سيما عبد الرحمن ابن خلدون

وفي ظل هذا المعترك المشحون بالمغريات والفتن، أراد مالك بن نبي تحصين نفسه في الوسط الغربي لأن الحياة في باريس لم تكن مأمونة العواقب من الناحية الأخلاقية وهو مازال شاب أعزب، يقول " هكذا استقبلتني باريس بوجه بناتها الطائشات الكاسيات العاريات العارضات لزينتهن". (مذكرات شاهد القرن ص204)

لقد تعرف على فتاة مسيحية وتزوجها في سنة 1931 وهداها الله إلى اعتناق الإسلام وسمت نفسها خديجة، وقد كان لها دور كبير في تهيئة الأمور النفسية والمادية ووفرت له سبل الراحة، مما جعلته يتفرغ للنشاط مع زملائه الطلبة، ويتابع عن كثب نشاط الحركة الوطنية والإصلاحية في الجزائر، وكانت تشجعه على مواصلة عمله في المنزل وتتابع خطواته وتسر بما تراه من إقباله ونشاطه في مواصلة تحصيله العلمي. (إبراهيم بن الطيب، مواقف وأفكار مشتركة بين مالك بن نبي وابن خلدون، ص 28-29)،

وخلال هذه الفترة قام بعدة نشاطات كما تعرف على عدة وجوه، منها "المهاتما غاندي"، ومن آرائه التي اكتسبها خلال هذا الحراك المناداة بتحقيق الوحدة المغاربية وأولوية الواجب على الحق بدلا من الخطب والمظاهرات المطالبة بالحقوق كأسلوب سياسي للعمل التحرري واعتبره ثرثرة وسذاجة، وبث روح الوعي الفكري والثقافي في أوساط الطلبة، هذه الأفكار وغيرها أطلق عليها اسم الفاعلية

والتي يعتبرها جوهر كل نشاط حضاري، (البشير قلاتي، هكذا تكلم مالك بن نبي نحو منهج رشيد للتغير الاجتماعي والبعث الحضاري، ط 9، منشورات مكتبة اقرأ، 2007، ص 22)،

ظل مالك بن نبي متنقلا بين الجزائر وفرنسا لاستكمال الدراسة، مكثفا مجهوداته لتثمين ورصد التطورات الفكرية والسياسية الحاصلة في أوروبا والعالم الإسلامي والجزائر، وشاهد مالك بن نبي تغييرات اجتماعية لم يعهدها من قبل، وتيقن أن موجة الإصلاح قد انتقلت من قسنطينة إلى الجزائر ومنها إلى كافة ربوع الوطن، وبالتالي فإن جهود الشيخ ابن باديس بدأت تأتي ثمارها، كما لاحظ أيضا نشاط الحلقات الدراسية التي كان يقدمها الشيخ الطيب العقبي، إضافة إلى أن مظاهر الطرقية فقدت مكانتها في المجتمع (العبدة، ص35)، وفي هذه الفترة اندمج مالك بن نبي في العمل السياسي بعد أن ظهر حزب نجم شمال إفريقيا بقيادة مصالي الحاج، وبالتوازي فان رواد الإصلاح في الجزائر لايزالون مستمرين في نشر الوعي داخل الأمة الجزائرية، وعقد المؤتمر الجزائري الإسلامي بالعاصمة سنة 1936، بفضل جهود جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، وقد توجه وفد من أعضاء الجمعية وسياسيون وطنيون إلى باريس للمطالبة بالحقوق، وهذا ما أثار غضب مالك بن نبي، وتوجه إلى فندق إقامتهم وخاطبهم سائلا: ما جدوى إقامتكم في ذلك الفندق الفخم وما الهدف من التفاوض مع المستعمر؟ لأنه لم يستوعب فكرة المطالبة بالحقوق، لأنه يرى أن الإصلاح يكمن في القيام بالواجبات وأن الحرية تؤخذ وتسترجع بالقوة ولا تعطى ابدا. (العبدة ص 37)

وخلال هذه الفترة تعرض لمضايقات شديدة من طرف السلطات الفرنسية التي حرمته من استلام شهادته الجامعية، وسارعت إلى إغلاق كل سبل العيش في وجهه سواء في فرنسا أو الجزائر أو المستعمرات وأصبح العمل حلما يراوده وهو شاب مثقف مولع بالعلم ومثقل بهموم وطنه وأمته، وازدادت الضغوط والمضايقات الهمجية الا انها لم تحط من عزيمة الرجل على مواصلة العمل النضالي والاصلاحي، وان الاستقلال قد آن آوانه مصداقا لقوله تعالى: (فان مع العسر يسرا، ان مع العسر يسرا) الشرح6،5 من خلال مقولته: "يا أرض عقوقا تطعمين الأجنبي وتتركين أبناءك للجوع أنني لن أعوذ إليك إن لم تصبحي حرة مستقلة". (عبد الله بن حمد العويسي، مرجع سابق، ص 228)

وبقي مالك بن نبي في فرنسا حتى عام ،1956 اين ركز فيها على الكتابة والعمل الفكري فعمل صحفيا في جريدة لومند الفرنسية، تحت مراقبة وضغط الأمن الفرنسي حيث اتهم بالعمل لصالح النازية وأودع السجن في أوت 1944 إلى غاية أفريل 1945، وفي السجن ألف كتاب" الظاهرة القرآنية" الذي كان له التأثير الواضح على الكثير من المفكرين وحتى الفرنسيين أنفسهم وعند خروجه واصل نشاطه السياسي والفكري وأصدر عددا من الكتب، تضمنت رؤيته الفكرية الشاملة تجاه المشكلات في العالم الإسلامي تحت عنوان مشكلات الحضارة (البشير قلاتي مرجع سابق ص 23)

ب- رحلته إلى القاهرة:

توجه مالك بن نبي إلى مصر عام 1956، وبدأ اتصاله بالعالم الإسلامي في البلد الذي كان مركزا للحركات التحررية ولبعض قادة الثورة الجزائرية، وقد اتصل

بهم ووضع نفسه تحت تصرفهم حيث يقول: " بمجرد وصولي إلى القاهرة وضعت نفسي تحت تصرف من يتكلم باسم الثورة الجزائرية " (مالك بن نبي، في مهب المعركة، ص 95)، كان يرغب في الالتحاق بجبهة القتال كممرض ليتمكن من كتابة تاريخ الثورة الجزائرية عن طريق المشاهدة، ولكنه لم يجد تجاوبا من المسؤولين الجزائريين بل لقي الترحيب من قبل جمال عبد الناصر، الذي كان معجبا بكتابه الفكرة الأفرو آسيوية، وعينته الحكومة المصرية مستشارا في المؤتمر الإسلامي الذي أطلق عليه اسم " مجمع البحوث الإسلامية"، واندمج بن نبي في المجتمع المصري ومفكريه وطلبة العلم، حيث أن مصر كانت قبلة الثقافة في العالم العربي خاصة بوجود جامعة الأزهر، مما ساعده على تعلم اللغة العربية وترجمة كتبه إلى اللغة العربية ونشرها، إضافة إلى الندوات والحلقات العلمية التي كان يقيمها في منزله بالقاهرة، والتي كان لها تأثير كبير على الطلبة، حيث قام بتوضيح وتحديد مشكلات العالم الإسلامي بشكل دقيق،(نورة خالد السعد، التغيير الاجتماعي في فكر مالك بن نبي،ص28) وتعتبر فترة تواجد مالك في مصر من أغنى مراحل عطائه الفكري من حيث إنتاج الكتب والقاء المحاضرات والمناقشات التي كانت تطرح بينه وبين المفكرين والمؤرخين مما زادته علما ومعرفة وتميز مالك بن نبي بأفكاره وأطروحاته المناهضة لواقع العالم العربي، وهذا ما يؤكده عمار طالبي الذي كان طالبا في جامعة القاهرة في نفس الفترة التي كان فيها مالك بن نبي في مصر : "إستيقظ ذهني على المشكلات الجوهرية واتجه اتجاهها، لم توجه إليها الجامعة التي كنت أدرس بها، فكانت تجري المناقشات الحية والتحليلات الدقيقة وتوضح المشكلات على أ سس علمية" عمار طالبي، (مالك بن نبي ومشكلات الحضارة1977، ص 11)

ج- العودة إلى الجزائر:

عاد مالك بن نبي إلى الجزائر عام 1963، وكله أمل في رسم معالم بناء مجتمع متحضر، خصوصا وانه عين مديرا عاما للتعليم العالي وكلف بإنشاء مركز للتوجيه الثقافي ولكن الظروف التي أحاطت به يومها حالت دون ذلك خاصة البيروقراطية المتفشية في الإدارة واللامبالاة، مما اجبره عام 1967 على الاستقالة من منصبه ليتفرغ للعمل الفكري وتنظيم الندوات والقاء المحاضرات وبث الثقافة الحية تحت ما يسمى بالفعالية في العمل لأن السلوك أساس كل مشروع للتغير الحضاري، فكان يعقد في بيته ندوات للتوجيه الفكري من أجل تصفية الاستعمار من العقول في مرحلة ما بعد الاستقلال، (مولود عويمر، مرجع سابق، ص 92)

حيث يشهد عمار طالبي بانه "واصل الكفاح في جبهة الفكر وميدان الكلمة وما لبث أن أصبح منزله منتدى للتوجيه ومجلس لأيقاظ العقل والبعث الفكري "،

وقام بتأسيس أول مسجد طلابي في جامعة الجزائر، وفي نفس السنة قام بن نبي بأداء فريضة الحج، وفي طريق العودة أقام بدمشق وألقى فيها محاضرة بعنوان "دور المسلم ورسالته في الثلث الأخير من القرن العشرين "، طبعت فيما بعد في كتاب وشكلت أفكاره فيه وصاياه الأخيرة للشباب المسلم، ومنذ أن استقال مالك بن نبي من منصبه، عكف في بيته على بذل المزيد من الجهد والعطاء الفكري، فنظم الندوات في بيته للأساتذة والطلبة، وشارك مشاركة فعالة في ملتقيات الفكر الإسلامي التي كانت تنعقد في الجزائر سنويا، وبقي مواصلا جهاده وكفاحه بالفكرة والكلمة والقلم، وفي سنة 1973 توجه إلى مدينة الأغواط لإلقاء

محاضرات، لكن أثناء إقامته فيها اشتد عليه المرض فسافر إلى باريس وأجريت له عملية وتوفي رحمة الله عليه في الجزائر العاصمة 29 أكتوبر سنة 1973. (نورة خالد السعد، مرجع سابق، ص29).

العامل السادس: انتاجه الفكري:

لقد ألّف أغلب كتبه باللغة الفرنسية، وبعضها باللغة العربية، ثم ترجمت الكتب التي كتبها بالفرنسية إلى العربية، وله كتب مطبوعة، وقد طبع كثيراً منها في القاهرة ودمشق والجزائر، وله مؤلفات اخرى ما زال مخطوطاً لم يطبع بعد، وسنأتي على ذكر بعضها كما يلي:

*الظاهرة القرآنية: وقد كتبه باللغة الفرنسية، وقام بترجمته الدكتور عبد الصبور شاهين ونشرته دار القرآن الكريم، تحت رعاية الإتحاد الإسلامي العالمي للمنظمات الطلابية السالمية، الكويت، عام 1978، ودرس مالك بن نبي فيه مفهوم النبوة، وأصول الإسلام، والرسول صلى الله عليه وسلم، وظاهرة الوحي وقضايا تتعلق بالقرآن، يحقق من الناحية العلمية هدفا مزدوجا خصوصا وان العالم الإسلامي يشهد تقهقرا على كافة المستويات التربوية الأخلاقية الاجتماعية الثقافية والحضارية يمكن حصرها فيما يلي:

1- اتاحة الفرصة للشباب والمثقفين من أبناء الامة للتأمل العميق في هذا الدين

2- اقتراح الإصلاحات المناسبة للمناهج القديمة في تفسير القرآن الكريم بما يتماشى والمقتضيات الحديثة في اطار العقيدة الصحيحة

التي ترجع الى انحراف التطور الثقافي في العالم الإسلامي الذي أصبح يتلقى معالم نهضته وفق توجهات وأفكار الحضارة الغربية، بل الأخطر انها تتعلق بأمر العقيدة

وما يتصل بالعبادات والحياة الروحية عامة، وفي هذا يقول الذي لا ينطق عن الهوى

- صلى الله عليه وسلم-: **لتتبعن سنن من قبلكم شبرا بشبر وذراعا بذراع حتى لو سلكوا جحر ضب لسلكتموه، قالوا: آليهود والنصارى، قال: فمن.**

انظر الى التفسخ الثقافي والانحلال الأخلاقي الذي تشهده المجتمعات الإسلامية من طنجة الى جاكارتا، هذه القصات الشعرية، وهذه السراويل الهابطة، وهذه المترجلات، وهؤلاء العارضات لحيائهن، وهؤلاء المتشبهين من الرجال بالنساء...

لهذا ولغيرها يجب الاهتمام والعودة السريعة الى اشتقاق الأفكار من منابعها الاصيلة، من خلال البرامج التربوية الهادفة من اجل اقحام الانسان المسلم في الدخول في دورة حضارية بصفته حاضرا بكل ابعاد الحضور وشاهدا بكل مقتضيات الشهادة

* شروط النهضة نشر دار الفكر، طبع عام 1960، وقام بترجمته عمر كامل مسقاوي، عبد الصبور شاهين، بين فيه مالك بن نبي، أهم شروط تركيب الحضارة، وركز فيه على الدور الذي تلعبه الفكرة الدينية في المزج بين عناصر الحضارة، خاصة وان دور الفكرة الدينية في الحركة التاريخية محورية، مما تطلب التفصيل فيها باعتبارها ظاهرة كونية وحقيقة يؤيدها تاريخ الحضارات

*ميلاد مجتمع: وقد قام بترجمته الدكتور عبد الصبور شاهين، نشر دار الفكر طبع عام 1962، واشمل على منهجية المفاهيم النظرية، التي ترجع إليها العناصر التاريخية الخاصة بميلاد مجتمع، ويقول مالك بن نبي أننا نريد أن نعطي للقارئ

المسلم فرصة التأمل في هذه المرحلة من تاريخ المجتمع، حين يولد، أو حين ينهض، وذلك عن طريق تمسكه بالمبادئ التي شيدت البناء الحضاري .

* مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي: ترجمة، بسام بركة، واحمد شعبو، نشر دار الفكر، طبع عام 1992، ويرى مالك أنه لا يقدم في هذا الكتاب لمشكلة الفكر في العالم الإسلامي، بل على العكس، في هذا الكتاب يحاول إلقاء الضوء على معالمها وتركيباتها الخاصة

* مشكلة الثقافة: ترجمة عبد الصبور شاهين، طبع عام 1959، القاهرة، يتحدث فيه عن مفهوم الثقافة، وعلاقتها بعلم الاجتماع انطلاقا من الأفكار التي تسير حركات المجتمع، فحركات المجتمع بكل ابعاده الإيجابية والسلبية تعبر عن الصورة النمطية الوظيفية لأفكار ذلك المجتمع، وبالتالي فأي تغير في هذه الأفكار وفي أي اتجاه كان ستتعدل الخصائص الاجتماعية في الاتجاه نفسه، وبالتالي فهي أدوات تطور المجتمع، الذي تراهن المنظومة التربوية علي ترسيخ أفكار هذا المجتمع من خلال البعد الفلسفي الذي تسهر على اعداده وترقيته النخبة المؤهلة علميا واخلاقيا وادبيا بل وتجسيدا عمليا لنموذج القدوة الذي نسعى الى تحقيقه

* إنتاج المستشرقين وأثره في الفكر الإسلامي الحديث: نشرته مكتبة عمار القاهرة طبع عام 1970، الذي يراهن مالك بن نبي من خلاله على العمل الجاد من اجل استعادة الاصالة الفكرية، وتجسيد الاستقلال في الميدان الفكري، الذي يحقق بدوره الاستقلال السياسي الاقتصادي الثقافي..الذي يمكن الانسان المسلم من الانطلاق في ممارسة الوظيفة التاريخية طبقا لمبدأ الفكرة الدينية.

* المسلم في عالم الاقتصاد: نشرته دار الفكر 1972، من الامراض الفتاكة التي انتشرت في المجتمعات الإسلامية المعاصرة، واستصعب علاجها لا لعدم وجود الدواء بل لعدم احترام توجيهات الطبيب في طريقة استعمال الدواء، وهذا المرض الخطير هو تقليد الأفكار التي جادت بها عقول وتجارب الآخرين، وكأن الحلول الاقتصادية لا تكمن الا فيما يطرحه هؤلاء، على الرغم من الاختلافات الجوهرية بين هذه المجتمعات(البنية الثقافية والعقائدية، التركيبة السكانية والاجتماعية، الثروات الباطنية، العوامل المناخية، المتطلبات الآجلة والعاجلة من مدارس وجامعات ومستشفيات وطرق...) ، وهنا يؤكد مالك بن نبي على فكرة الهروب الى الامام وتحميل المسؤولية الى الطرف الآخر فيقول: (إن المختصين بالاقتصاد يوجهون العتاب أو اللوم إلى الفقهاء، ويرمونهم أحياناً بالجمود، بل يجب أن ننزه فقهاءنا عن هذا العتاب، ونقول: إنه ليس من اختصاصهم أن يدلوا على الحلول الاقتصادية سواء مستنبطة من القرآن والسنة، أو غير ذلك، وإنما اختصاصهم أن يقولوا في شأن الحلول التي يراها أهل الاختصاص هل هي تطابق الشريعة الإسلامية أم لا تطابقها)

* بين الرشاد والتيه: نشر دار الفكر عام 1978، وهو كتاب ضم مقالات كتبها مالك بن نبي، ونشر معظمها في جريدة الثورة الأفريقية إثر عودته إلى الجزائر بعد الاستقلال في الستينات، وقد جمعها مالك في صيف 1972 وترجمها إلى العربية، وهذه المقالات تعكس أحداث الستينات في الجزائر وفي العالم العربي والإسلامي وهي تطرح مشاكل العالم الثالث بعد الاستقلال السياسي فسّلط عليها أضواء كاشفة تبرز أبعادها وتنير طريق الكفاح من أجل القضاء عليها.

لقد كابد مالك بن نبي احداث البناء بأنواعه الاجتماعي الاقتصادي التربوي السياسي، ثم يخرج بمقالات تحدد مختلف المفاهيم، تجنبا للمرض الخطير الذي تمت الإشارة اليه، سواء من حيث التقليد الاعمى او الدخول الى حلبة الصراع الفكري الذي طالما أرهق هذه الدول وأنهك سياساتها

*وجهة العالم الإسلامي: وقام بترجمته عبد الصبور شاهين، نشر دار الفكر عام 1954، يؤكد الأستاذ محمد المبارك في مقدمته للكتاب، أن مالكا يبحث المشكلات المشتركة للعالم الإسلامي بمجموعه، فيستعرض تاريخها منذ ظهور الإسلام والمراحل التي مرت بها ثم يقف طويلاً في المرحلة الحاضرة من مراحل الإنسانية، ليدلنا على هذه الرقعة من العالم التي تمتد من مراكش إلى أندونيسيا، ويؤكد مالك في صدر الكتاب أن صناعة تاريخ العالم الإسلامي لم تعد من مهمة المؤتمرات الخارجية، التي قعدت به إلى حين عن التطور والازدهار، وإنما بالعمل الصامت المنبعث من حركاته الداخلية

*تأملات: نشر دار الفكر في دمشق عام 1961، صدر منه القسم الأول عام 1960، تحت عنوان "حديث في البناء الجديد " وقسمه الآخر صدر عام 1961 تحت عنوان "تأملات في المجتمع العربي، ثم طبع بحيث ضم الكتابين معا، لأن مالك أراد أن يعطي لتأملاته شمولا يتلاءم مع نطاقها، فهو إذا تحدث عن المجتمع العربي الاسلامي، ليعالج من خلالها الظواهر المرضية التي انتظمت العالم المتخلف من أقصاه إلى أقصاه، وإذا تحدث عن بناء جديد، فإنما يبرز الحاجة إلى حضارة تنقل البلاد المتخلفة إلى مستوى المشاركة في مسيرة العالم، لذا سمي بتأملات،

يدخل في نطاقها المجتمع العربي والإسلامي، كما يدخل العالم الإسلامي والعالم المتخلف في عمومه

*فكرة كومنويلث إسلامي: وقد نشرته مكتبة عمار ط1 عام 1960، ونشرته دار الفكر، ط 2 عام 1990، يرى مالك بن نبي في هذا الكتاب، أن الكومنويلث الإسلامي ضرورة تاريخية، تدعو الشعوب الإسلامية إلى العودة إلى حلبة التاريخ، في صورة حضارية لا في صورة إمبراطورية ولا يكون مجرد تنظيم سياسي اقتصادي، نظراً لصورة جديدة لتوازن القوى في العالم، بل يجب أن يكون مع ذلك نظاماً أخلاقياً وإشعاعاً روحياً لمواجهة الأزمة الاجتماعية، داخل العالم الإسلامي والمجتمع العالمي برمته بصفته شاهدا على البشرية جمعاء، وبالتالي فان الشهادة وعي وادراك لمسيرة العالم الحديث بكل ابعادها التكنولوجية، التربوية، الاقتصادية، السياسية والحضارية، وفوق ذلك فهي قدوة في السلوك الاجتماعي، وتميز بالتقوى والحضور المؤثر في هذه المسيرة. ونسجل هنا وبكل اسف ان المجتمعات الإسلامية تقاعست عن الاستفادة من أفكار مالك بن نبي مثلا في فكرة تكتل إسلامي الذي كان سابقا لأوانيه، على الرغم من توفر كثير من عناصر التكتل والوحدة أساسها العقيدة الإسلامية، في حين أخذت به أوروبا في إطار الوحدة الأوروبية رغم أن مصادر الشتات والتفرق هو العنصر المخيم على الأجواء الأوروبية شرقها وغربها.

*دور المسلم ورسالته في الثلث الأخير من القرن العشرين: نشر دار الفكر في كتاب واحد في بيروت عام 1977، يتضمن هذا الكتاب محاضرتين ألقاهما مالك بن نبي، إحداهما بمدينة دمشق برابطة الحقوقيين في مايو عام 1972 بعنوان دور

المسلم، والثانية بعنوان رسالة المسلم، وهذا التأكيد من مالك بن نبي على الانسان المسلم فإنما يدل على محورية هذا الانسان في القيام بممارسة الوظيفة التاريخية، باعتباره العنصر الوحيد المؤهل لحمل شعار الحضارة وشعار الرسالة الخالدة

*في مهب المعركة: وهو مجموعة مقالات كتبها مالك بن نبي في باريس في نهاية الأربعينات وبداية الخمسينات، وحينما لجأ إلى القاهرة عام 1956 بدا له أن يترجم هذه المقالات وينشرها بالعربية، فكانت الطبعة الأولى عام 1961، وقد سمى مجموعة المقالات هذه:" في مهب المعركة" باعتبارها إرهاصا لًلثورة الجزائرية وتسويغاً لدوافعها ويرى مالك بن نبي أن هذه المقالات تتضمن هذه العناصر التي تكون مادة الصراع الفكري وواقعه اليومي، الواقع الذي يريد الاستعمار أن يسدل عليه ستاراً من الظلام، حتى يبقى الرأي العام في قيود لا تراها إلا عين بصيرة

*الصراع الفكري في البلاد المستعمرة: نشر دار الفكر عام 1960، وهو أول كتاب لمالك بن نبي بالعربية مباشرة، يتناول فيه بعض المواقف الشخصية في البلاد المستعمرة، كما يتحدث فيه عن أوضاع تلك البلاد وعلاقتها بالاستعمار وأساليبه في السيطرة والغزو الفكري

*الإفريقية الآسيوية في ضوء مؤتمر باندونج: ترجمة عبد الصبور شاهين، نشر دار الفكر عام 1957، ويعتبر مالك بن نبي أن مؤتمر باندونج كان في نظر المختصين بالسياسة العالمية، أخطر ظاهرة برزت يومها على ساحة العالم الثالث بعد الحرب العالمية الثانية، هذه الظاهرة التي كانت تحمل في طياتها جملة من قواعد السياسة التي حددت من أجل تسيير العالم، لكن مع الأسف لم يكن للطاقات البشرية

والمادية التي تجمعت في باندونج ان تحدث الأثر الذي تم تخطيطه، وبهذا الصدد يقول مالك بن نبي في مقدمة كتابه:(كل الاحتياطات قد اتخذت داخل العالم الثالث وخارجه، حتى لا تنطلق شرارة هذا المؤتمر. والدليل على ذلك ان مؤتمر القاهرة الذي انعقد سنة1957 كان من بين تقاريره انشاء جائزة "افرو اسيوية" على غرار جائزة نوبل وجائزة لينين (خطأ صريح في التقليد) ولكنها لم توزع ولو مرة واحدة)

*مذكرات شاهد القرن: ويتكون من جزأين: الجزء الأول بعنوان" الطفل" وقد ترجمة

مروان القنواتي، والجزء الثاني بعنوان" الطالب" وقد ترجمه مالك بنفسه، نشرة دار الفكر بيروت، الجزء الأول طبع عام 1969، والجزء الثاني بعنوان الطالب طبع عام 1970، يسرد فيها الاحداث التي مرت به وهو طقل، وفي القسم الثاني وهو طالب، .علما بأن هذه الاحداث التي مرت به كانت بمثابة النبراس الذي انار له الطريق خلال المراحل اللاحقة

*القضايا الكبرى: نشر دار الفكر عام 2013، اشتمل هذا الكتاب على خمس محاضرات: مشكلة الحضارة ومشكلة الثقافة ومشكلة المفهومية والديموقراطية في الإسلام و انتاج المستشرقين، بما ينسجم مع طرح بنية فكرية وسلوكية تتصل بأصول الحضارة الإسلامية ومكوناتها الاجتماعية، تؤكد في مجملها على أن البناء الثقافي ومن وخلاله البناء الحضاري يجب أن يستوعب مشكلة المفهومية بكل ابعادها، خصوصا وأن العولمة الثقافية تعمل على هدم كل الخصوصيات الثقافية وبالدرجة الأولى الخصوصية الإسلامية التي تعتبر المحك الرئيسي للصراع الفكري

الثقافي والحضاري، التي تعمل الحضارة(المدنية) الغربية على تسويق منتوجاتها والمتمثلة أساسا في: **أسلحة الدمار الشامل**

وامام هذا التجاهل لفكر مالك بن نبي لاعتبارات تتصل بالصراع الفكري في البلاد المستعمرة، يسدل الستار على فكره لكنه يكشف لنا عن خباياه كلما اشتدت الخطوب واستفحلت الهزيمة وأصبحت أفكاره حقيقة لا مرية فيها، لذلك فنحن مدينون لهذا المفكر إذا أردنا حقا القيام بالوظيفة التاريخية والبناء الحضاري

*مجالس دمشق: نشر دار الفكر عام 2005، هذه المحاضرات هي النموذج الذي اشتملت عليه مقاربات بن نبي في شرح مشروعه بمختلف الصيغ، ذلك انها جميعا تحاول تقديم المسالك العملية لأسس النهضة، فشروط النهضة هي الشروط التأسيسية، والظاهرة القرآنية هي الضابط العقلاني، ووجهة العالم الإسلامي هي بوصلة الاتجاه في ظلمات العصر الحديث

وا*المسألة اليهودية (وجهة العالم الإسلامي) الجزء الثاني: نشر دار الفكر، عام 2013 ، حسب ما جاء في مقدمة هذا الكتاب انه يتضمن فكرتين رئيسيتين:

الأولى أن اليهود عندما تهجروا من اسبانيا توجهوا نحو أوروبا شرقا وغربا، وبذلك استطاعوا السيطرة على العالم اقتصاديا وسياسيا

الثانية أن الاستعمار جاء الى عالم المسلمين بسبب القابلية للاستعمار، والصراع القائم بين الشرق والغرب أساسه السباق الى السيطرة على المسلمين، وكيف يمكن للعالم الاسلامي الخروج من الاستعمار والقابلية له

وتوجد كتب ومخطوطات بخط يده غير منشورة منها:

-خطاب مفتوح لخروتشوف وإيزنهاور.

-دولة مجتمع إسلامي

-مذكرات شاهد القرن – القسم الثالث – بعنوان" الأستاذ."

-نموذج لمنهج ثوري.

-دراسة حول النصرانية

-مجالس تفكير (مالك بن نبي ومشكلات الحضارة، زكي ميلاد، ص 196)

العامل السابع: الدين ودوره في البناء الحضاري:

وهذا المطلب من أعظم المطالب بل هو أعظم مقوم من مقومات الحضارة والحياة، ولذا لا توجد أمة بغير دين، وهذا يدل على أن الدين أمر فطري، والإسلام جاء لإشباع هذا الأمر الفطري، وهو الدين الصحيح كما سترى، ويندرج تحت هذا المطلب مسائل كثيرة منها :

- **التعريف اللغوي:**

يعرف الدين لغة حسب الفيروز أبادي بانه :

الدِين بالكسر الجزاء، وقد دِنته ديناً، وقد دنت به، والعادة والعبادة والمواظِب من الأمطار، والذل والحساب والقهر والغلبة والاستعلاء والسلطان والملك والحكم والسيرة والتدبير. والديان القهار والقاضي والحاكم والسائس والحاسب والمجازي الذي لا يضيع عملاً بل يجزي بالخير والشر .

- **التعريف الاصطلاحي :**

قال الراغب في مفرداته: الدين يقال للطاعة والجزاء، واستعير للشريعة،

وقال الفيروز أبادي الدين: اسم شامل لجميع ما يتعبد الله عز وجل به .

اما الجرجاني فيعرف الدين: بانه وضع إلهي يدعو أصحاب العقول الى قبول ما هو عند الرسول صلى الله عليه وسلم (مجمع اللغة العربية، ص86)

وقال محمد عبد الله دراز يمكن تعريفه بأنه: وضع إلهي يرشد إلى الحق في الاعتقادات، وإلى الخير في السلوك والمعاملات. (بن صالح السحيم، 1432هـ، ص19-20)، وبعبارة موجزة هو: الإيمان بذات إلهية جديرة بالطاعة والعبادة. هذا إذا نظرنا إلى الدين من حيث هو حالة نفسية بمعنى التدين، أما إذا نظرنا إليه من حيث هو حقيقة خارجية فنقول: هو جملة النواميس النظرية التي تحدد صفات تلك الذات الإلهية، وجملة القواعد العملية التي ترسم طريق عبادتها.

وقد عرف بعض علماء الإسلام الدين بأنه: "وضع إلهي سائق لذوي العقول السليمة باختيارهم إلى ما فيه الصلاح والفلاح في الحال وفي المآل".

هذه بعض تعاريف الدين عند علماء المسلمين، اما حينما نستعرض تعاريف علماء الغرب نجد الاختلاف التام بينها، ومرد ذلك إلى تنوع أديان أصحاب هذه الأقوال، وتعدد مشاربهم الفلسفية، الثقافية والحضارية ما بين يونانية ورومانية ونصرانية وفلسفات حديثة حتى تعذر عليهم الاتفاق على تعريف معتبر وسنستعرض جملة من تعاريفهم لنرى مدى التباين بينهم منها:

- **تعريف المعجم الفلسفي:**

هو مجموعة من معتقدات وعبادات مقدسة يؤمن بها جماعة معينة لسد حاجة الفرد والمجتمع على السواء، أساسه الوجدان، وللعقل فيه مجال.

- **تعريف علماء الاجتماع:**

نظام اجتماعي يقوم على وجود موجود ، أو قوى فوق الطبيعة، ويبين العلاقات بين بني الإنسان وتلك الموجودات وتحت أية ثقافة معينة تتشكل هذه الفكرة لتصبح نمطاً أو أنماطاً اجتماعية أو تنظيماً اجتماعياً، ومثل هذه الأنماط أو النظام تصبح معروفة باسم الدين. ومن معاني الدين عند دوركا يم: انه مؤسسة اجتماعية قوامها التفريق بين المقدس وغير المقدس، ولها جانبان أحدهما روحي مؤلف من العقائد والمشاعر الوجدانية، والآخر مادي مؤلف من الطقوس والعادات.(صليبا، ص573)

- **تعريف المنهج المقارن:**

توجيه الإنسان سلوكه وفقاً لشعوره بصلة بين روحه وبين روح خفية يعترف لها بالسلطان عليه وعلى سائر العالم ويطيب له أن يشعر باتصاله بها.

تعريف المنهج الباطني:

هو مجموعة واجبات المخلوق نحو الخالق، وواجبات الإنسان نحو الله، وواجباته نحو الجماعة، وواجباته نحو نفسه .

وجاء في كتاب القيم الحضارية في رسالة خير البرية لمحمد السحيم ان الاختلاف في تعريف مصطلح الدين يرجع إلى ما يلي :

- كثرة المواريث المظلمة فيما يتعلق بالدين الذي توارثوه عن الأمم الوثنية القديمة.
- عدم وجود نصوص في كتبهم الدينية توضح مفهوم الدين.
- عدم وضوح عقائدهم التي ورثوها في أذهانهم.
- عدم كمال دائرة الفروض العقلية التي وضعوها لمناقشة الدين والتدين.
- فساد المقاييس العلمية التي وضعوها لتفسير الدي
- عدم معرفتهم للدين الصحيح فجاءت تعريفاتهم منطلقة من أديانهم.
- عدم تفريقهم بين الدين الإلهي المنزل والأديان البشرية الوضعية.

(بن صالح السحيم،1432هـ، ص21-22)

وحينما تقارن بين تعاريفهم وتعاريف العلماء المسلمين تجد أن كلا قد عرف ما عرف وعهد، فالعالم المسلم عرف الدين الصحيح المنزل من عند الله فعرفه كما آمن به وكما عهده، والعالم الغربي الذي لم يتفيأ الدين الصحيح وإنما عاش متنقلا بين فلسفة وضعية ودين محرف جاء تعريفه لِما عجز عن فهمه فضلاً عن الإيمان به .

أ-ضوابط الدين الصحيح :

وبعد بيان تعريف الدين لابد أن نتناول الضوابط التي نميز بها بين الدين الصحيح والدين المحرف وتتمثل هذه الضوابط في:

1 -أن يكون الدين منزلاً من عند الله بواسطة الملك الموكل على رسول من رسله ليبلغه إلى عباده، وعلى هذا فكل دين يأتي به شخص ويدعو إلى عبادة نفسه فهو دين باطل لا محالة

2 -أن يدعو إلى إفراد الله سبحانه بالعبادة وتحريم الشرك والوسائل المفضية إليه.

3 -أن يكون متفقاً مع الأصول التي دعا إليها جميع الأنبياء والمرسلين.

4 -أن يتضمن الهداية إلى شرع الله وتعريف الإنسان بالحقائق الكبرى المتعلقة بالله سبحانه وتعالى وبيان صفاته وأسمائه وأفعاله، وبيان نظرة الدين الى الكون والحياة والانسان.

5 -ألا يكون متناقضاً ولا مختلفاً بعضه مع بعض في الأوامر والنواهي.

6 -أن يضمن حفض الكليات الخمس.

7 -أن يكون الدين رحمة للخلق من ظلم أنفسهم ومن ظلم بعضهم لبعض.

8 -أن يدعو إلى مكارم الأخلاق والأفعال. (محمد السحيم، 1422هـ، ص59-75)

ب- الحاجة إلى الدين:

وبعد البسط لأهم الضوابط التي تميز بين الدين الصحيح والدين المحرف فيحسن أن نتبين هل الإنسان محتاج إلى الدين الصحيح أم أنه ترف فكري يمكن الاستغناء عنه؟ !

وللإجابة على هذا السؤال ينبغي أن نشير الى حقيقة الإنسان، ومادة خلقه، والغاية من خلقه، فالإنسان مخلوق من روح وطين، ومكون من جسد وروح، ويعيش في مجتمع تتنازعه الأهواء، ومطالب بتكاليف إلهية لابد أن ينال جزاءه عليها إن أحسن أو أساء. إنك حينما ترى الإنسان في كل زمان ومكان تجده مخلوقاُ متديناُ فلا يعيش الإنسان بغير دين، وهذا ما يجعل كثيراً من الدراسات تؤكد احتياج الإنسان إلى الدين، فحاجته إليه أعظم من حاجته إلى الطبيب والغذاء والشراب كما يقول ابن القيم رحمه الله. (ابن القيم، ص383)

أما أسباب حاجته إلى الدين فكثيرة جداً وقد تنوعت إجابات الباحثين حول تعدادها وذكرها، لكنها مجمعة على هذه الحاجة وتنوعها، يقول معجم (لاروس) للقرن العشرين: (إن الغريزة الدينية مشتركة بين كل الأجناس البشرية، حتى أشدها همجية، وأقربها إلى الحياة الحيوانية...(دراز،1390هـ، ص82)

وبين أرنولد توينبي: إن جوهر الدين ثابت ثبات جوهر الطبيعة البشرية ذاته، فالدين في الحقيقة صفة ذاتية مميزة للطبيعة البشرية (عجيبة،1424هـ، ص 43)

وينقل عبد الله دراز لنا إجماع مؤرخي الأديان على هذه الحقيقة فيقول: إن الحقيقة التي أجمع عليها مؤرخو الأديان هي أنه ليست هناك جماعة إنسانية، او أمة كبيرة، ظهرت وعاشت ثم مضت دون أن تفكر في مبدأ الإنسان ومصيره، وفي تعليل ظواهر الكون وأحداثه، ودون أن تتخذ لها في هذه المسائل رأياً معيناً، حقاً أو باطلاً، يقيناً أو ظناً، تصور به القوة التي تخضع لها هذه الظواهر في نشأتها، والمآل الذي تصير إليه الكائنات بعد تحولها (دراز،1390هـ، ص 38)

ويقول القرضاوي: إن حاجة الإنسان إلى الدين عامة، وإلى الإسلام خاصة، ليست حاجة ثانوية ولا هامشية، إنها حاجة أساسية أصيلة، تتصل بجوهر الحياة، وسر الوجود، وأعماق الإنسان. وباختصار نبين وجه الحاجة إلى الدين في حياة الإنسان كما يلي:

الأول: حاجة العقل إلى معرفة الحقائق الكبرى في الكون وتتلخص فيما يلي :

ا- حاجة الإنسان إلى عقيدة دينية تنبثق من حاجته إلى معرفة نفسه ومعرفة الوجود والكون من حوله، أي إلى معرفة الجواب عن الأسئلة التي شغلت بال فلاسفة البشر ولم تقل فيها ما يشفي، فالإنسان منذ نشأته تلح عليه أسئلة يحتاج إلى الجواب عنها: من أين جئت وجاء هذا الكون العريض من حولي؟ هل وجدت وحدي أم هناك خالق أوجدني؟ ومن هو؟ وما صلتي به؟ وكذلك هذا العالم الكبير بأرضه وسمائه، وحيوانه ونباته وجماده وأفلاكه، هل وجد وحده أم أوجده خالق مدبر؟.ومهما تشغله مطالب العيش عن هذه التساؤلات، فإنه لا بد واقف يوماً ليسأل نفسه هذه الأسئلة الخالدة.

ب- يقول الإنسان في نفسه: ثم ماذا بعد هذه الحياة... وبعد الموت؟ إلى أين المسير بعد هذه الرحلة القصيرة على ظهر هذا الكوكب الأرضي؟ أتكون قصة الحياة مجرد" أرحام تدفع، وأرض تبلع" ولا شيء بعد ذلك؟ ثم لماذا وجد الإنسان؟ لماذا أعطي العقل والإرادة وتميز عن سائر الحيوان؟ لماذا سخر له ما في السماوات وما في الأرض؟ أهناك غاية من وجوده؟ أله مهمة في حياته؟ أم وجد لمجرد أن يأكل كما تأكل الأنعام وإن كانت هناك غاية من وجوده فما هي؟ وكيف يعرفها؟ ما ذكرناه من حاجة الإنسان إلى الدين يتصل بحاجاته العقلية،

ولكن هناك حاجة الوجدان والشعور أيضاً، فالإنسان ليس عقلاً فقط، كالأدمغة الإلكترونية، إنما هو عقل ووجدان وروح، هكذا تكونت فطرته، ونطقت جبلته. فالإنسان بفطرته لا يقنعه علم ولا ثقافة، ولا يشبع نهمته فن ولا أدب، ولا يملأ فراغ نفسه زينة أو متعة، ويظل قلق النفس، جوعان الروح، ظمآن الفطرة، وشاعراً بالفراغ والنقص، حتى يجد العقيدة في الله؛ فيطمئن بعد قلق، ويسكن بعد اضطراب، ويأمن بعد خوف، ويحس بأنه وجد نفسه.

ج- وثمة حاجة أخرى إلى الدين، حاجة تقتضيها حياة الإنسان وآماله فيها، وآلامه بها... حاجة الإنسان إلى ركن شديد يأوي إليه، وإلى سند متين يعتمد عليه، إذا ألمت به الشدائد، وحلت بساحته الكوارث، ففقد ما يحب، أو واجه ما يكره، أو خاب ما يرجو، أو وقع به ما يخاف، هنا تأتي العقيدة الدينية، فتمنحه القوة عند الضعف، والأمل في ساعة اليأس، والرجاء في لحظة الخوف، والصبر في البأساء والضراء، وحين البأس.

إن العقيدة في الله وفي عدله ورحمته، وفي العوض والجزاء عنده في دار الخلود، تهب الإنسان الصحة النفسية والقوة الروحية، فتشيع في كيانه البهجة، ويغمر روحه التفاؤل، وتتسع في عينه دائرة الوجود، وينظر إلى الحياة بمنظار مشرق، ويهون عليه ما يلقى وما يكابد في حياته القصيرة الفانية، ويجد من العزاء والرجاء والسكينة ما لا يقوم مقامه ولا يغني عنه علم ولا فلسفة ولا مال ولا ولد ولا ملك المشرق والمغرب.

د- وهناك حاجة أخرى إلى الدين، حاجة اجتماعية، إنها حاجة إلى بواعث وضوابط، بواعث تدفع أفراده إلى عمل الخير، وأداء الواجب وإن لم يوجد من

البشر من يراقبهم، أو يكافئهم . . وضوابط تحكم علاقاتهم، وتلزم كل واحد منهم أن يقف عند حده، ولا يعتدي على حق غيره أو يفرط في خير مجتمعه، من أجل شهوات نفسه، أو منفعته المادية العاجلة. ولا يقال إن القوانين واللوائح كافية لإيجاد هذه الضوابط وتلك البواعث، فإن القوانين لا تخلق باعثاً، ولا تكفي ضابطاً، فإن الإفلات منها ممكن، والاحتيال عليها ميسور، ولهذا كان لا بد من بواعث وضوابط أخلاقية، تعمل من داخل النفس الإنسانية لا من خارجها. لا بد من هذا الباعث الداخلي، ومن هذا: الوازع الذاتي، لا بد من الضمير، أو "الوجدان" أو "القلب" فهو القوة التي إذا صلحت صلح عمل الإنسان كله، وإذا فسدت فسد كله. (شبكة سلسبيل الإسلامية موضوع الحاجة الى الدين 2010/01/26)

وإضافة إلى ما ذكره القرضاوي من حاجة إلى الدين فقد شاركه في جل ذلك أحمد على عجيبة وزاد عليها جوانب أخرى منها وقد قسمها إلى حاجة الفرد إلى الدين وحاجة المجتمع إليه أيضاً ومما ذكر:

أن الفرد محتاج إلى الدين لأنه مجبول على التدين ولا يستطيع الانفكاك عنه ويحتج لذلك بقول الفيلسوف " أوجست سباتييه في كتابه فلسفة الأديان "لماذا أنا متدين؟ إني لم أحرك شفتي بهذا السؤال مرة، إلا وأراني مسوقاً للإجابة عليه بهذا الجواب، وهو: أنا متدين، لأني لا أستطيع خلاف ذلك، لأن التدين لازم معنوي من لوازم ذاتي يقولون لي ذلك أثر من آثار الوراثة أو التربية أو المزاج، فأقول لهم قد اعترضت على نفسي كثيراً بهذا الاعتراض نفسه، ولكني وجدته يقهر المسألة ولا يحلها، وأن ضرورة التدين التي أشاهدها في حياتي الشخصية

أشاهدها بأكثر قوة في الحياة الاجتماعية البشرية فهي ليست أقل تشبثاً مني بأهداب الدين . (عجيبة،1424هـ، ص66)

وهذا الذي عبر عنه هذا الفيلسوف بأنه (لازم ذاتي) هو عين ما عبر عنه التنزيل الإلهي بالفطرة، قال تعالى: " **فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَةَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لا يَعْلَمُون**" سورة الروم اية 30

أن الإنسان يعيش في صراع بين متطلبات حياته ورغبات البيئة من حوله ولا يمكنه التغلب على هذا الصراع إلا بالعقيدة الدينية التي تنظم وتؤطر هذا الصراع.

إن الدين الصحيح هو مصدر القيم والأخلاق والمثل العليا والسلوك الأخلاقي فيستمد منه الإنسان قيمه وعقائده ومبادئه القائمة على الإيمان بالله.

إن من أكبر الأدلة وأقواها على حتمية التدين وضرورته أن هؤلاء الذين يحاولون الانفكاك والتخلص من الدين قد باءت محاولاتهم بالفشل والبوار بل تحولت إلى النقيض من ذلك، يقول مراد جوفمان: إنه لأمر مزعج، قلة من يهمهم شأن ما أصاب مجتمعاتهم في الغرب... فقدان المعنى، وغياب أي هدف أسمى في الحياة، مع ازدياد الفراغ نقص روحي ينذر بتحويل الوجود الفردي إلى مهمة يائسة عديمة المعنى حقا كما قال برافيس منصور: الإلحاد يجبي ضريبته من كل نفس في الغرب، ثم استشهد الدكتور عجيبة بدراسة قام بها (تالكوت بارسونز) تأكد له فيها حاجة الإنسان إلى الدين بناء على خصائص الوجود الإنساني. (كوفمان، 1424هـ، ص41)

وهذا عكس ما تدعو اليه العولمة الثقافية التي تستهدف ديانة وعقائد المجتمعات، ولعل الميدان الخصب للعولمة في المساس بحرية المعتقد والدين هو الحرب الاستعمارية ضد معتنقي الشريعة الإسلامية، أو الحروب القائمة ضد الإسلام سواء عسكرية أو ثقافية أو إعلامية، ومن أدلة ذلك وجود مصطلحات وعبارات تبين ذلك، ومنها مصطلح العولمة في حد ذاته، لأنه من وضع إنساني ويبق النقيض لخاصية الشريعة الإسلامية المتمثلة في عالميتها عالمية الإسلام، ومصطلح الإرهاب الذي لم يتم تحديد تعريف له، ويبدو جليا أنه مناقض لمصطلح الجهاد في الإسلام، والدول التي توصف بالإرهاب هي ميدان للدمار وإثارة للنزاعات الداخلية والخارجية لهذه الدول المتدينة بالإسلام، ومصطلح الحرية الذي يعني التحرر من كل قيد ديني، وهناك ظن بأن الإسلام يقيد الحرية، وهذا خطأ، لأن الحرية التي تسوق لها العولمة هي القضاء على حرية الفرد في المعتقد والدين، وما مجال الحريات والحقوق إلا أسلوب اصطناعي من الدول التي تسهر على نشر وبعث سياسة العولمة الثقافية بمختلف القوالب الخفية، وقلب الأمور من حقيقتها إلى غير ذلك، خاصة بواسطة الإعلام والاتصال.هذا البعد العولمي الوضعي للدين والعقيدة يمس بالوجه الحضاري الثقافي الاجتماعي وحتى السياسي للشعوب، بوجود دول تدين بالإسلام الذي هو ثابت ومبدأ أساسي، وهناك من الدول من تأخذ بالشريعة الإسلامية كمصدر رسمي للتشريعات والقوانين الأخرى. وهذا ما يتنافى وقوانين وأهداف العولمة الوضعية، التي تهدف إلى مسخ الشعوب من خصوصية الدين. (زغو، 2010م، ص99)

ومن هذه الخصائص :

1- خاصية القلق التي يحياها الإنسان خوفاً من الفشل والإحباط عندما يقوم بعمل ما، والدين يمده بالفأل واليقين ويمنحه الطمأنينة على ما يقوم به.

2- خاصية العجز تجاه ما يريد وما يواجه من ضغوط فهذا العجز يفسد عليه سعادته ورضاه، والدين الصحيح يصله بأسباب السماء فيتغلب على العجز والقنوط.

3- خاصية الندرة وهي أن ما يتاح في هذا الكون من فرص ومعايش وحظوظ لا يتحقق بقدر متماثل لجميع البشر؛ وهو ما يجعل الإنسان يعيش حالة من الهم والحزن على ما فاته وما أصابه، ويعاني من الخضوع لغيره في طلب حقه ونصيبه، ولا يسليه ويقيم في نفسه الموازين الحقيقية للمكاسب في هذا الكون ويملأ نفسه قناعة ورضا إلا الدين الصحيح. وهو ما جاء به الإسلام من الإيمان بالقدر-خيره وشره- قال جل ثناؤه: "**مَا أَصَابَ مِن مُّصِيبَةٍ فِي الأَرْضِ وَلا فِي أَنفُسِكُمْ إِلاَّ فِي كِتَابٍ مِّن قَبْلِ أَن نَّبْرَأَهَا إِنَّ ذَلِكَ عَلَى اللَّهِ يَسِيرٌ. لِكَيْلا تَأْسَوْا عَلَى مَا فَاتَكُمْ وَلا تَفْرَحُوا بِمَا آتَاكُمْ وَاللَّهُ لا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ**" سورة الحديد،22، 23 (عجيبة، 1424هـ، ص70)

ويضيف ابن القيم رحمه الله جانباً مهماً من جوانب حاجة الإنسان إلى الدين ألا وهو حاجته إلى القوة العلمية النظرية، والقوة العلمية الإرادية، فيقول: للإنسان قوتان: قوة علمية نظرية، وقوة علمية إرادية، وسعادته التامة موقوفة على استكمال قوتيه العلمية والإرادية، واستكمال القوة العلمية إنما يكون بمعرفة فاطره وبارئه، ومعرفة أسمائه وصفاته، ومعرفة الطريق التي توصل إليه، ومعرفة آفاتها، ومعرفة نفسه ومعرفة عيوبها؛ فبهذه المعارف الخمسة يحصل كمال قوته العلمية...

واستكمال القوة العلمية الإرادية لا تحصل إلا بمراعاة حقوقه سبحانه على العبد والقيام بها إخلاصاً وصدقاً ونصحاً وإحساناً ومتابعة وشهوداً لمنته عليه وتقصيره في أداء حقه ... ولا سبيل إلى استكمال هاتين القوتين إلا بمعونته فهو مضطر إلى أن يهديه الصراط المستقيم الذي هدى إليها أولياءه وخاصته. كما أكد دراز على أن: التدين عنصر ضروري لتكتمل القوة النظرية في الإنسان، فيه وحده يجد العقل ما يشبع نهمته. ثم هو عنصر ضروري لتكتمل فيه قوة الوجدان؛ فالعواطف النبيلة من الحب والشوق والشكر والتواضع ...تجد في الدين مجالاً لا تُدرك غايته، ومنهلاً لا ينفد معينه. وأخيراً هو عنصر ضروري لتكميل قوة الإرادة؛ يمدها بأعظم البواعث والدوافع، ويدرّعها بأكبر وسائل المقاومة لعوامل اليأس والقنوط. ويقول أيضاً بعد أن استعرض حاجة العقل إلى الدين: وجملة القول إن العقول السامية تشرئب دائماً من وراء الحقائق الجزئية الحائلة الزائلة، إلى حقيقة كلية أزلية أبدية، حقيقة لا يحويها شيء من العلوم والمعارف، ولكنها تتشوف إليها كل العلوم والمعارف، وتلك هي التي تفردها الأديان الصحيحة بالتقديس... إن هذا التشوف الغريزي الأزلي الأبدي، وهذا الطلب الحثيث الكلي اللانهائي، له دلالتان عميقتان:

إحداهما: دلالة على مطلوبه لا كدلالة الأثر على صانعه.

ثانيتهما: دلالته على أن في الإنسان عنصرا نبيلا سماويا خلق للبقاء والخلود، وإن تناساه الإنسان وتلهى عنه حينا، قانعا بالدون من الحياة الجثمانية المتحطمة. (دراز، 1390هـ، ص97-98)

1. مصدر الدين:

تختلف الآراء كثيراً وتتشعب في هذا الموضوع، وهي إن اختلفت تُرْجِع الدين إلى مصدرين هما:

المصدر الأول: الوحي الإلهي من الله سبحانه وتعالى خالق الكون وموجده، وعلى هذا فالدافع للتدين هو الفطرة التي فطر الناس عليها. وهذا الاتجاه هو ما عليه أصحاب الأديان الكبرى الثلاثة: اليهودية والنصرانية والإسلام. ولم يتبق لأتباع اليهودية والنصرانية من دليل على هذا إلا أسفارهم المعتبرة عندهم وما ورثوه عن آبائهم وأجدادهم وهو تراث لم يسلم من النقد العلمي الذي أثبت بما لا يدع مجالاً للشك في تحريف هذا التراث وضياع أصوله، أما المسلمون فأدلتهم على أن مصدر دينهم الوحي الإلهي كثيرة منها-:

1- القرآن الكريم الذي تحدى الله به الإنس والجن أن يأتوا بمثله ولو كان بعضهم لبعض ظهيراً،

وبقاء هذا التحدي قديماً وحديثاً ومستقبلاً.

2- ما يقدمه القرآن من عقائد إيمانية راسخة لا تقبل النقض والإبطال، وقوانين اجتماعية وقواعد نفسية وأسس حضارية لا يملك الوصول إليها إلا عالم محيط خبير بأسرار الكون وخفايا النفس وتاريخ الماضي والحاضر والمستقبل.

3- صدق صاحب الرسالة قبل البعثة وبعدها فلم يعهد عليه كذب قط.

4- عدم انقطاع الصلة بين فترة تلقي القرآن وبين حفظه وتدوينه وتواتره من غير تحريف أو تبديل بعكس كتب الديانات السابقة .

5- موافقة العلم المعاصر لما تضمنه القرآن من حقائق علمية عن الكون والإنسان والتاريخ

6- شهادة الذين أسلموا من اليهود والنصارى على أن هذا الدين (الإسلام) هو الدين الحق الذي بشر به الأنبياء السابقون، الموافق لما جاؤوا به، وهو الموافق للفطرة والمحقق لمتطلبات النفس البشرية.

المصدر الثاني: فكر الإنسان، والباعث إليه فكره وحاجته وظروفه الطبيعية وبيئته، فيعتنقه كثير ممن يؤمن بضرورة خضوع كل شيء للمنهج العلمي مدعين أن المنهج العلمي في نظرهم لم يوصلهم إلى شيء وراء الطبيعة، وما لم يصل العلم إلى إثباته فهو في نظرهم عدم وباطل، ولذا راحوا يلتمسون علة ظهور الأديان في كل المجتمعات البشرية في شيء غير الوحي وما وراء الطبيعة، ولم يكن أمامهم إلا الطبيعة نفسها بما فيها الإنسان، ومن هنا تفرعت وتعددت آراؤهم في أصل الإنسان ثم في كيف ظهر الدين، ومع كثرة هذه الدراسات وتنوعها ظلت حائرة في هذا الباب تخبط خبط عشواء، فلم تصل إلى نتيجة ولم تقطع الشك باليقين، ولم تيأس من البحث رغم طول مدته، ولم تلقِ أداة البحث إعلاناً للعجز.

فالحضارة لا تقوم إلا على دين صحيح يحقق للمتنعمين في ظلالها أهدافهم الفردية والاجتماعية والدينية والسياسية والفكرية العلمية والعملية... ولذا قال الرئيس الأسبق للولايات المتحدة الأمريكية كولج في إحدى خطبه: إن البلاد في حاجة إلى التدين أكثر مما هي عليه الآن، وإني لا أتصور دواء أنجح وأكثر تأثيراً من الدين في إزالة المساوئ والشرور التي تلون بها شعبنا، فليس في الدنيا نظام تربية أو نظام حكومة غير معرض للزوال، كما أنه ليس هناك جزاء أو عقاب لم

يفقد تأثيره فيما بعد إلا ما جاء عن طريق الصلاح والتضحية، وأساس الدين النصيحة، فلا سبيل إلى دوام الحضارة المضيئة ما دمنا محرومين من الإيمان. (بن صالح السحيم،1422هـ، ص30)

والدين الصحيح الذي تقوم به المجتمعات كما أسلفت هو الإسلام؛ ولذا يقول محمد أسد النمساوي الأصل: يعتبر الإسلامُ من دون سائر الأديان السامية جميعا روحَ الإنسان ناحية واحدة من شخصية لا ظاهرة مستقلة، ومن ثم فإن نمو الإنسان الروحي، في نظر الإسلام مرتبط ارتباطاً لا انفصام له بجميع نواحي طبيعته الأخرى؛ إن الدوافع الجسمانية جزء متمم لطبيعته فهي ليست نتيجة أي (خطيئة أولى) – ذلك المفهوم الغريب عن تعاليم الإسلام – بل قوى إيجابية وهبها الله للإنسان، فيجب أن يتقبلها وأن يفيد منها بحكمة على أنها كذلك، ومن هنا فإن مشكلة الإنسان ليست في كيف يكبت مطالب جسده، بل كيف يوفق بينها وبين مطالب روحه بطريقة تجعل الحياة مترعة وصالحة.

إن جذور هذا التوكيد الإيجابي للحياة الإنسانية إنما توجد في النظرة الإسلامية القائلة بأن الإنسان مفطور على الخير، كما ورد في القرآن الكريم:" **لَقَدْ خَلَقْنَا الإِنسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ ثُمَّ رَدَدْنَاهُ أَسْفَلَ سَافِلِينَ إِلاَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ**" سورة التين4-6. أي في حالة من الطهارة لا يمكن أن تفسد إلا عن طريق السلوك السيئ من بعد، بخلاف الفكرة المسيحية القائلة بأن الإنسان يولد مكسواً بالخطيئة الأولى، أو العقيدة الهندوسية القائلة بأنه منحط ونجس أصلاً، ويجب أن يتعثر عبر سلسلة طويلة من التناسخ نحو الكمال. (اسد، 1418هـ، ص152)

2. عناصر الهوية الثقافية:

تتجلى عناصر الهوية الثقافية في تلك المظاهر المهمة التي تمثل جوانب الهوية الثقافية بالنسبة للشعوب وللأفراد، وإن كانت تتمثل في الغالب في ثلاث عناصررئيسية هي:

- عنصر العقيدة
- عنصر اللغة
- عنصر التراث الثقافي

أولا: العقيدة يعد الدين أول عنصر من عناصر الهوية الثقافية، ومن أجلها وأعظمها ولعل العولمة الثقافية منافية تماما لمبادئ الدين في إطار الحرب المعلنة ضد الإسلام، وحرب الديانات. بحيث يدرك الغربيون الصليبيون والصهيونيون أن استعادة المسلمين لهويتهم الحقيقية يمثل أكبر خطر عليهم وعليه فكل قوى التغريب تعمل ضد هذا الاتجاه، وذلك بأسلوب الغزو الثقافي المتمثل في الاستشراق والتنصير. (بوسالم، ص 18).

ثانيا: اللغة تعد اللغة اللسان الثقافي الأساسي للهوية الثقافية للأفراد أو للشعوب، وهي عامل أساسي في التفريق بين ثقافة وأخرى، وهي أسلوب للتواصل وللاحتكاك وإثبات الهوية وتأكيد وجودها. وقد جاءت نظرية صدام الحضارات لتعلن أن العدو الأول للحضارة الغربية هو الإسلام، وأن الثقافة الإسلامية المرتكزة على اللغة العربية ذاتها هي المنافس لتلك الحضارة، وبالتالي فالقضاء على اللغة العربية، هو القضاء على الدين

ثالثا: التاريخ والماضي: بحيث يمثل التاريخ والماضي المشترك للأفراد أو لشعب ما عنصرا يعبرعن هوية أساسية، فالتاريخ يبين حقيقة الاستعمار المتجدد في العولمة الثقافية، وهو من بين عناصر الهوية، الذي يقف على حقائق الماضي وتستند إليه الدول والشعوب لبناء الحاضر والتطلع إلى المستقبل، كما ان العادات والتقاليد تمثل وجه من وجوه هوية المجتمعات من خلال إتباع سلوكيات معينة والتصرف والتعامل وفقا لثقافة تنظمها العادات والتقاليد والأعراف.

أبعاد الإصلاح التربوي:

1. البعد التنظيمي
2. البعد الفلسفي
3. البعد البيداغوجي
4. البعد التاريخي

نماذج تطوير المناهج التعليمية

1. نموذج تايلورtailor
2. نموذج سوتو Soto
3. نموذج هيلدا تابا Taba Hilda:
4. نموذج ويلرweler
5. نموذج كيرker
6. نموذج هاموندHammond
7. نموذج ستيك Stake
8. نموذج أوليفز Olivs

أبعاد الإصلاح التربوي:

سنتطرق من خلال هذا الفصل الى أهم الابعاد التي تهيكل النظام التعليمي خلال المراحل التعليمية المختلفة، انطلاقا من السياسة التربوية العامة التي تحدد الاستراتيجيات المستقبلية، مرورا بالهكيل البيداغوجي المتعلق بطرق التدريس والمناهج الدراسية ، وصولا الى البعد التنظيمي المحدد للتنظيمات الخاصة بكل مرحلة والى التشريعات المسيرة للعملية التربوية، في اطر البعد التاريخي للامة وهي كما يلي:

1. البعد التنظيمي

يقصد بالبعد التنظيمي كل ما يتعلق بهيكلة التعليم وتنظيمه وتحديد التشريعات والقوانين التي تسيره، فالأنظمة التربوية لا تأخذ شكلا واحدا من الهيكلة، بل أنها تغير القوانين والتشريعات كلما تطلب الأمر ذلك، فعلى سبيل المثال نجد أن مراحل النظام التربوي الجزائري الحالي يتكون من:

- التربية التحضيرية: مدتها سنة واحدة
- التعليم الالزامي: مدته تسع سنوات (الابتدائي 5سنوات، والمتوسط 4 سنوات)
- التعليم الثانوي: مدته ثلاث سنوات (تعليما عاما وتكنولوجيا)

(الدليل المنهجي للإعداد المناهج 2009، ص 10)

1- اطوار التعلم:

طور التعلم في مرحلة من المراحل هو مدة تعلمية يكتسب التلاميذ اثنائها مجموعة من الكفاءات في مواد التعليم وكفاءات عرضية تصادق عليها التقييمات، وتمكنهم من متابعة التعلم مستقبلا ويرتبط الطور التعليمي بعدد محدد من الكفاءات النهائية التي ينبغي اكسابها للتلاميذ، وقد أصبح التنظيم المدرسي في اطوار تعلمية امرا ضروريا بعد ان بنيت المناهج الدراسية على الكفاءات وتحدد مدة الطور انطلاقا من الكفاءات المستهدفة على وجه الخصوص ويتهيكل المسار كما يلي:

الجدول رقم 1 الخاص بسنوات الاطوار التعليمية

المراحل	التحضيري	الابتدائي	المتوسط	الثانوي
المدة	سنة واحدة	5 سنوات	4 سنوات	3 سنوات
الطور	1	1+2+2	1+2+1	2+1

(المرجع السابق ص10)

أ- التربية التحضيرية:

و كما يدل عليها اسمها فهي تحضر الأطفال الذين لم يبلغوا السن الإلزامي للتمدرس للالتحاق بالتعليم الأساسي، فانطلاقا من الأهداف التي تسعي المنظومة التربوية لتحقيقها (تنمية الشخصية، إيقاظ الحس الجمالي واكتساب

مهارات حركية و التنشئة الاجتماعية) فإنها تكتسي أهمية بالغة للمراحل اللاحقة من التمدرس ، وأن قطاع التربية مسؤول على التربية التحضيرية في:

ـــإعداد البرامج التربوية

ـــتحديد المقاييس المتعلقة بالهياكل و التجهيزات و الوسائل التعليمية

ـــتحديد شروط قبول التلاميذ

ـــبرامج تكوين المربين

ـــتنظيم التفتيش و المراقبة البيداغوجي (القانون التوجيهي للتربية)

ب- التعليم الابتدائي:

الطور الأول من التعليم الابتدائي فترة أساسية في تمدرس التلميذ، اذ في فترة الايقاظ والتعلم الاولي هذه يتحدد بشكل أوضح نجاح او اخفاق المدرسة، واثناء هذا الطور تبنى "معرفة القراءة والكتابة والحساب"

الطور الثاني يسهر على تعميق التعلمات الأساسية، وتعليم اللغة الأجنبية الأولى

الطور الثالث يتولى التحكم في التعلمات الأساسية وفحص مدى اكتساب كفاءات من المواد وكفاءات عرضيه يستهدفها التعليم الابتدائي وينبغي ان يستجيب نظام التقويم في نهاية كل طور من وضع نظام المعالجة في الوقت المناسب لتجنب التسرب وإعادة السنة. (المرجع السابق ص 10)

ج- التعليم المتوسط:

الطور الاول من التعليم المتوسط يشكل فترة التجانس والتكيف والاكتشاف، اذ ان الانتقال من الابتدائي الى المتوسط يشكل تغييرا جذريا من خلال التنظيم التعليمي في مواد مستقله تعدد الأساتذة، تغيير طرائق العمل، ادارج اللغة الأجنبية الثانية،

الطور الثاني يمكن من تعزيز وتعميق التعلمات خلال السنتين ويشكل فترة اساسيه في اكتساب وتنميه كفاءات المادة والكفاءات العرضية

الطور الثالث والنهائي للتعليم الالزامي يمكن من توجيه التلميذ الى ما بعد التعليم الالزامي اضافه الى تعميق التعلمات وفحص مكتسبات التلميذ من كفاءات المواد والكفاءات العرضية التي يستهدفها التعليم المتوسط،

ونسجل هذه الملاحظة التي تنبؤ باخفاق المنظومة التربوية بصفة مسبقة من خلال الاهتمام المتزايد باللغة الأجنبية على حساب اللغة الوطنية

الجدول رقم 2 الخاص بالكفاءات المستهدفة باطوار التعليم المتوسط

الطور الأول (سنة واحدة)	الطور الثاني (سنتان)	الطور الثالث (سنة واحدة)
التجانس والتكيف والاكتشاف	التعزيز والتعميق	التعميق والتوجيه

(المرجع السابق ص11)

د- التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:

يشكل التعليم الثانوي العام والتكنولوجي السبيل الأكاديمي بعد التعليم الاساسي الالزامي. ويهدف بالإضافة الى مواصلة الاهداف العامة للتعليم الاساسي الى:

- تعزيز وتعميق المعارف المكتسبة في مختلف المواد
- تنميه الطرائق وقدرات العمل الفردي والعمل ضمن فريق
- تنميه قدرات التحليل والتلخيص والبرهنة والكم والتواصل وتحمل المسؤولية،
- توفير مسارات متنوعة تمكن من التخصص التدريجي في مختلف الشعب المتعلقة باختيارات التلميذ وقدراته،
- تحضير التلاميذ لمواصلة الدراسة والتكوين العالي

جدول رقم 3 لهيكلة التعليم الثانوي:

<table>
<tr><td>السنة الأولى</td><td colspan="2">السنة الثانية</td><td colspan="2">السنة الثالثة</td></tr>
<tr><td rowspan="2">جذع مشترك آداب</td><td colspan="2">آداب وفلسفة</td><td colspan="2">آداب وفلسفة</td></tr>
<tr><td colspan="2">آداب ولغات اجنبية</td><td colspan="2">آداب ولغات اجنبية</td></tr>
<tr><td rowspan="4">جذع مشترك علوم وتكنلوجيا</td><td colspan="2">علوم تجريبية</td><td colspan="2">علوم تجريبية</td></tr>
<tr><td colspan="2">رياضيات</td><td colspan="2">رياضيات</td></tr>
<tr><td rowspan="2">تقني رياضي</td><td rowspan="2">هندسة كهربائية
هندسة ميكانيكية</td><td rowspan="2">تقني رياضي</td><td rowspan="2">هندسة كهربائية
هندسة ميكانيكية</td></tr>
<tr></tr>
</table>

		هندسة مدنية هندسة الطرائق		هندسة مدنية هندسة الطرائق
		تسيير واقتصاد		تسيير واقتصاد

(المرجع السابق ص13)

2- المبادئ التي تُبنى عليها المناهج الدراسية

المناهج هي نتيجة مسار طويل من الإعداد، تتخّلله فترات للنقاش والتشاور والتحرير؛ والعودة الى الوثائق المؤطّرة التي تحدد توجهاتها الكبرى و هما وثيقتان أساسيتان:

- القانون التوجيهي
- المرجعية العامة للمناهج

أما المبادئ المؤسسة لها فهي أربعة أصناف :القيمي، الإبستيمولوجي، المنهجي، والبيداغوجي. (المرجع السابق ص16)

ا-على المستوى القيمي:

دور التربية في كلّ مجتمع هو نقل قيمه إلى الأجيال، التي يشترك فيها جميع أفراده وهدفها تعزيز الوحدة الوطنية، تتمحور حول القيم الحضارية والثقافية والروحية والسياسية والاجتماعية، التي تتميز بالخصوصية الفردية كالقيم الوجدانية والأخلاقية، والفكرية والجمالية، المتفتّحة على العالم.

ويعتبر اختيار القيم أول مصدر لتوجيه غايات المنظومة التربوية، وطبيعة المنهاج واختيار المضامين وطرائق التعّلم

لكن على أي مبادئ، وعلى أي قيم ينبغي أن نؤسس التعليم؟

حسب المبادئ الواردة في المرجعية العامة للمناهج، فإن المنظومة التربوية الجزائرية مطالبة بإكساب كلّ متعّلم مجموعة من الكفاءات المتعّلقة بالقيم، وتسعى إلى تحقيق بعد مزدوج، وتشكل كلا متكاملا ومنسجمامن خلال:

أ- إكساب التلميذ قيم الهوية ذات المرجعية (الإسلام والعروبة والأمازيغية) التي يكون اندماجها الانتماء الجزائري،التي ينبغي أن تنمي لدى المتعّلم ما يلي:

*تربية إسلامية تقوم على حفظ سور من القرآن الكريم والحديث الشريف، تترجم في السلوك الفردي والجماعي المطابق للقيم النبيلة للإسلام (النظافة ،الأمانة، الكرم، التضامن، الصدق، بر الوالدين، الحياء ...).

*ترسيخ قيم الهوية (العروبة والأمازيغية)التي تساهم في بنية هوية التلميذ بتمكينه من اكتساب معالم تمكّنه من معرفة انتمائه إلى جماعة تتقاسم معه قيما مشتركة.

ب- اكساب التلميذ القيم العالمية:

إن تنمية ودعم القيم العالمية المتمثلة في حقوق الإنسان، المواطنة، حفظ الحياة في الوسط الذي نعيش فيه، يمكن للتلميذ أن يأخذ عددا من النشاطات المتنوعة التي تتيح له فرصة تجنيد هذه القيم، واستخدامها ودعمها .كما يمكن لكلّ مادة أيضا أن تتيح له فرصة إثراء ثقافته، وتحضير نفسه للقيام بدورنشط في مجتمع

ديمقراطي وبصفتها كفاءات عرضية، فإن اكتساب هذه القيم وتنميتها ينبغي أن يتم بدرجة متفاوتة خلال تعلم كلّ مادة دراسية

(المرجع السابق ص 16)

ب–على المستوى الإبستيمولوجي:

تتكون البرامج من المعارف المهيكلة للمادة الدراسية والمصفوفة المفاهيمية باعتبارها كيانات خاصة أوجدتها المدرسة قصد الاستجابة للغايات الاجتماعية؛ وهي تتجدّر وتتغّذى من تربة إبستيبمولوجية. فالمادة الدراسية قبل كلّ شيء هي تلك النظرة التي نوجهها نحو العالم لمساءلته. غير أنّه لا ينبغي الاعتقاد أ ن الموضوع المدروس هو الذي يميز المادة (لأن الموضوع نفسه يمكن أن تتناوله عدة مواد بشكل مختلف لكن بصورة متكاملة)، بل الذي يمكّن من تمييز خصوصيات المواد هو الكيفية التي ننظر بها إليه ونتصوره.

وفي هذا الإطار، ينبغي أن لا نهمل في إعداد المناهج الربط بين الميدان المعرفي والميدان الثقافي،وكلّ صيغة غالبة لا بد أن تندرج في البيئة الاجتماعية الثقافية، لأنّها تحمل تصورا للمادة الدراسية وتصورا للمجتمع..(المرجع السابق ص16)

ج– على المستوى المنهجي:

إن المقاربة النسقية على مستوى التصور والإنجاز سيضمن الوحدة المنهاجية والانسجام بين مختلف المراحل، ومختلف المواد، وبين الممارسات داخل القسم مع التوجيهات البيداغوجية ومضامين الكتب المدرسية، (المرجع السابق ص17)

2. البعد الفلسفي:

إن مهمة كل نظام تربوي هو إيصال ونقل القيم التي اختارها المجتمع لنفسه، فردية ،اجتماعية، وجدانية، أخلاقية، جمالية، وفكرية ... او قيم مشتركة سياسية وأخلاقية، ثقافية وروحية، الهدف منها تعزيز الوحدة الدينية والوطنية وتقدم هذه القيم وفق محورين مرجعيين :

أ- مرجعيات متعلّقة بالأمة:

منذ صدور بيان أول نوفمبر 1954 إلى الميثاق الوطني الصادر سنة 1976 الى مختلف الدساتير، وجميع النصوص المؤسسة للأمة التي تنص على أن:

*الدولة الوطنية: جمهورية ديمقراطية شعبية: يعين المحكومون حكامهم بمقتضى تطبيق التشريعات الصادرة عن الهيئات التشريعية، وتسير العلاقات الاجتماعية وفق عقد اجتماعي متفق عليه بكل حرية.

ففي المجال التربوي، يكون العمل على التوعية بالانتماء إلى هوية جماعية مشتركة ووحيدة تتمثل في الجنسية الجزائرية، والشعور بالانتماء إلى أمة واحدة وشعب واحد، وهو شعور يرتكز على التراث التاريخي والجغرافي، الثقافي والحضاري ، الذي يرمز اساسا إلى الدين الإسلامي ولغتا الأمة: العربية والأمازيغية، وكذا العلَم والنشيد الوطني والعملة الوطنية .(المرجعية العامة للمناهج، اللجنة الوطنية للمناهج، مارس 2009 ص 12)

*الدولة وطنية وشعبية: أنها تعبير عن سيادة الشعب في خدمة الشعب، وصفة الشعبية للدولة تقتضي بروز الوعي الشخصي والجماعي، وفي آن واحد يعمل

على تحصين المكانة الشخصية وحفظ الانسجام الاجتماعي، وهذا الوعي المؤسس على القيم السائدة للجهد المشترك من أجل حفظ الانسجام الاجتماعي وازدهاره، يقتضي بدوره تنمية مواطنة فاعلة في خدمة الجماعة

ففي المجال البيداغوجي، تساهم المدرسة بقسط وافر في بناء تضامن وطني يتعدى الأنانية والفردية، وذلك عن طريق تعليم يعتمد على الممارسة أكثر (المرجع السابق ص 13)

ب- مرجعيات السياسة التربوية

يشكل الدستور والقانون التوجيهي المؤرخ في 23 يناير 2008 الذي عوض أمرية 76/35 الصادرة في 16 أفريل 1976 في مجال إصلاح المنظومة التربوية المرجعية الإجبارية للسياسة التربوية الوطنية، ويؤكد النصان من جهة على الطابع الوطني والديمقراطي والعلمي المتفتح على العصرنة والعالم للمنظومة التربوية، وعلى ادماجها في التوجهات العالمية في مجال التربية من جهة أخرى على ان:

- المنظومة التربوية ذات طابع وطني: ترمي إلى تقديم تربية واحدة للجميع، وذلك عن طريق مختلف المؤسسات المكلفة بالعملية التربوية: مؤسسات الدولة أو الخاصة.

في المجال التربوي، يعني ذلك أن تقدم برنامجا إجباريا واحدا، يحتوي على قاعدة مشتركة من القيم والمواقف والكفاءات وبناء على ذلك، فإنه من الضروري ترسيخ الارتباط بالقيم التي يمثلها الإرث التاريخي والجغرافي، الديني والثقافي، وكذا الارتباط بالرموز الممثلة للأمة الجزائرية، والدفاع عنها

- المنظومة التربوية ذات طابع ديمقراطي : إنها جزء من المجتمع الديمقراطي، وفي خضم التمدرس على المستوى العالمي، سواء عند مدخل المنظومة أو خلال المسار التربوي الإلزامي، فإن الأمر يتعلق اليوم بإدماج البعد النوعي للتربية الذي يمكن من الاستمرار في تحقيق الهدف المتعلق بإيصال كل متعلم إلى أقصى إمكانياته، بالإضافة إلى نوعية المناهج والترتيبات البيداغوجية والتعليمية didactique الجديدة التي ينبغي تطبيقها، فإنه ينبغي إلحاق هذه الأخيرة بالطابع المجاني للتربية الممنوحة، وتستمر مجانية التربية بسياسة تدعم دوما آليات تساوي الفرص الاجتماعية للنجاح، وكذلك إلزامية الحصول على النتائج المحددة لكل مستويات المؤسسة التربوية.
- المنظومة التربوية ذات طابع عصري : إنها عصرية في أهدافها، في محتوياتها، في طريقة عملها، وفي مسعاها التسييري الشامل، على المنظومة التربوية الوطنية أن تدرج في مساعيها البيداغوجية الروابط المنهجية والإجراءات المبنية على التسلسل المنطقي للمراحل الآتية:

✓ مرحلة الفحص والتشخيص التي تتمثل في الملاحظة قصد مقارنة وضعية النظام الحالي بالوضعية المنتظرة، وذلك باستخدام معايير ذات دلالة؛

✓ مرحلة التخطيط التي تتمثل في تصور جهاز للتدخل يتميز بالعقلانية والشفافية؛

✓ مرحلة متابعة التنفيذ وذلك برصد كل الإجراءات والعوامل التي تساهم في تطوير وتحسين أداء المنظومة التربوية، ووضع الاليات المؤسساتية التي تمكن المدرسة من دخول المنافسة على المستوى الإقليمي والعالمي، وهذا لايمكن الوصول الى تحقيقه الا من خلال تطبيق إجراءات التقويم الحقيقية.

- المنظومة التربوية متفتحة على العالم: أي أنها تضع الآليات المؤسساتية التي تمكن المدرسة من دخول المنافسة على المستوى العالمي (المرجع السابق ص13)

كما جاء على هامش المنتدى حول الكفاءات والمعارف، بالتعاون مع صندوق الأمم المتحدة للطفولة- يونيسيف- تحديد الابعاد التالية:

- **البعد الوطني:**

العمل على ربط المتعلم عن طريق البرامج الهادفة بالابعاد الوطنية التالية:

- دعم الوحدة والهوية والثقافة الوطنية للتفاعل بين المركبات الثلاثة العروبة، الإسلام، الأمازيغية
- تطوير اللغة العربية في ابعادها العلمية والتكنولوجية والأدبية والفنية والشعبية
- اتباع الجوانب الوظيفية للغة منها جانب التواصل الشفوي والكتابي
- ابراز قيم الدين الاسلامي من تسامح ونزاهة واستقامة وحب العمل وقراءة واعية للنصوص الأساسية واطلاع جيد على التاريخ الاسلامي والبحث عن الانسجام مع ما يدرس
- ترقية اللغة الأمازيغية والتكفل بالاختلاف والتنوع الجهوي
- الهوية الوطنية عبر التاريخ القديم والحديث وعلاقته بالتاريخ المحلي والجهوي
- التركيز على الاحداث الحضارية اضافه الى الاحداث التي تبرز مقاومة الامة للغزاة
- التعرف على البلاد من حيث المكان والزمان والامكانات والموارد الاقتصادية والبيئة وكذا مكانة البلاد في العالم (مداخلات المنتدى حول الكفاءات والمعارف ص10أكتوبر2001 وزارة التربية الوطنية)

- **البعد الديمقراطي**

- الحق في التربية والتعليم لكل طفل جزائري
- تساوي الفرص والحظوظ بدون تفرقة لا في الجنس ولا في الجهة ولا في الطبقة الاجتماعية.
- ضمان حد أدنى من المعارف والكفاءة للجميع.
- التكفل بالأطفال الذين لهم احتياجات خاصه وكذا الذين لهم استعدادات ومواهب خاصة .
- التكفل بتكوين النخبة.
- تحضير المواطن للحياة الشخصية والاجتماعية. (المرجع السابق ص10)

- **البعد العصري**

- ضمان لكل مواطن ثقافه علميه وتكنولوجيه تمكنه من الاندماج في عالم العلم والتكنولوجيا الجديد.
- ضمان التفتح على العالم والاطلاع على مشاكله والمساهمة في حلها.
- ضمان تكوين الفكر الناقد الذي يسمح باختيار الاستعمالات الإيجابية للعلوم.
- ضمان التواصل مع الحضارات والثقافات الاخرى عن طريق تعلم اللغات الأجنبية . (المرجع السابق ص11)

3. البعد البيداغوجي:

يشتمل البعد البيداغوجي على كل ما له علاقة مباشرة بالأطراف المشكلة للموقف التعليمي، من مناهج دراسية ووسائل تعليمية وأساليب واستراتيجيات

تدريسية... علما بان كل الإصلاحات المتعاقبة الا وتركز على هذا البعد لما له من أهمية بالغة في مجال الإصلاحات، ويعتبر البعد البيداغوجي العمود الموجه لمسار العملية التعليمية التعلمية في اطار القاربة بالكفاءات باعتبار ان المتعلم هو المحور الذي تدور عليه العملية التعليمية، وكدا العلاقة التكاملية بين المعلم والمتعلم ضف الى ذلك أن المناهج الدراسية المتجددة هي أكثر الابعاد التي تشملها الإصلاحات (منير مرسي، 1996، ص77)

وكمثال على هذا البعد نذكر الإصلاحات التي تمس المناهج التعليمية، ففي الجزائر مثلا تم في المناهج الجديدة تبني المقاربة بالكفاءات كامتداد للمقاربة بالأهداف التي كانت توجه المناهج القديمة. وقد جاء تبرير ذلك كما يلي: "المناهج الجديدة جاءت لتثري هذه التجربة الأولى واعتمدت المقاربة بالكفاءات التي هي في الواقع امتداد للمقاربة بالأهداف وتمحيص لإطارها المنهجي والعلمي. وتتلخص المقاربة المعتمدة في المناهج الجديدة في الإجابة على الأسئلة التالية:

– ما الذي يتحصل عليه التلميذ، في نهاية كل مرحلة، من معارف وسلوكيات وقدرات وكفاءات؟

– ما هي الوضعيات التعليمية/التعلمية الأكثر دلالة ونجاعة لإكسابه هذه الكفاءات وجعله يتمثل المكتسبات الجديدة بعد تحويله لمكتسباته السابقة؟

– ما هي الوسائل والطرق المساعدة على استغلال هذه الوضعيات المحفزة لمشاركة المتعلم في تكوين ذاته مشاركة مسؤولة؟

– كيف يمكن أن يقوم مستوى أداء المتعلم للتأكد من أنه قد تمكن فعلا من الكفاءات المستهدفة.

إن هذه التساؤلات ذات طابع بيداغوجي محض، وهي تعبر بوضوح عن المقصود بهذا البعد، والجزائر ليست البلد الوحيد الذي تتعرض مناهجه للمراجعة والتعديل، وهذا راجع للتغيرات المحلية والدولية التي تفرض مثل هذه المراجعة. وكمثال على التغييرات التي حدثت في مناهج بعض المنظومات العالمية نجد المناهج الجديدة في المغرب سنة 2001[1]، والمناهج الجديدة في فرنسا سنة 2002[1]، وقد تم في هذه المناهج أيضا تبني المقاربة بالكفاءات، (لخضر لكحل ص249)

لقد أصبح الأمر يتطلب تبني وضعية إبستيمولوجية وتوجه جديد لإعادة تأسيس المدرسة الجزائرية، وذلك باتخاذ الإجراءات التالية:

التغيير البيداغوجي والتجديد:

يعتمد الإصلاح التربوي على مبادئ المرونة البيداغوجية، والتغيير الجريء والموزون، والتفتح على ثقافات الآخرين، وللإصلاح ارتباط مفصلي مزدوج حول المساعي النسقية:

مرونة دائمة في آليات التجديد والتكيف في كل مستويات التصور والإنجاز والتنفيذ؛

منطق في الاتجاهين صعودا ونزولا في آن واحد، مع توزيع المسؤوليات بكيفية تمكن من حفظ منطق التنافس المنتج، يكون قريبا من الواقع البيداغوجي والمستجدات العلمية، وضغط المحيط أكثر من المساعي الإدارية الثقيلة.

لم يعد الجهاز الذي وضع سنة 1976 قادرا على التكفل بالتطور السريع والتحولات التكنولوجية والعلمية، فعلى الجهاز الجديد أن يكون منظما ومهيكلا

حتى يتمكن من تيسير عملية الإدماج والضبط. كما أنه لا بد من الشروع في التفكير الفردي والجماعي المتجدد دائما حول التمفصل المنهجي والتحويل البيداغوجي، وتقديم العون لمعدي المناهج ومؤلفي الكتب المدرسية والمدرسين والتفكير معهم لإحداث التغيير، مع الأخذ في الحسبان كل الجوانب المنهجية والبيداغوجية الرسمية.institutionnelle :

أ- الجانب المنهجي: إن المقاربة النسقية على مستوى التصور والإنجاز يضمن الانسجام المنهاجي (تناسب بين برامج مختلف المراحل التعليمية، تشارك المواد بين برامج مختلف المواد، تطابق مضامين الكتب المدرسية مع البرامج، تطابق الممارسات داخل القسم مع التوجيهات البيداغوجية)

ب- الجانب البيداغوجي: يتم التغيير بالتركيز على الكفاءات والتعلمات المبنية كمبادئ منظمة للمناهج

وعملية التعليم والتعلم، وبالمشروع البيداغوجي كوسيلة لتنفيذ النشاطات والمضامين في كنف المقاربة النسقية.

ج- الجانب المؤسساتي: لقد تولدت عن تطبيق الإجراءات القانونية الجديدة ممارسات في التسيير الإداري

تسهل تطبيق الإجراءات البيداغوجية، التي انجرعنها تنظيم للمؤسسات بما يمكن من تحقيق التغيير المنتظر. (المرجعية العامة للمناهج ص18)

وكمثال على الإجراءات البيداغوجية نقترح تطبيق المقاربة بالكفاءات.

إن المقاربة بالكفاءات تترجم أهمية العناية بمنطق التعلم المركز على التلميذ وأفعاله وردود أفعاله إزاء الوضعيات المشكلة، في مقابل منطق تعليم يرتكز على المعارف التي ينبغي إكسابها للتلاميذ، يتدرب التلميذ في المقاربة بالكفاءات على التصرف (البحث عن المعلومة، تنظيم وضعيات وتحليلها، إعداد فرضيات، تقويم حلول...) وفق الوضعيات المشكلة المختارة من الحياة اليومية التي يمكن أن تحدث له وهذه الوضعيات المكونة للوضعيات التعلمية هي فرصة لتنصيب وتعزيز الكفاءات.

وتشكل الكفاءات المطلوب تنميتها معيارا لاختيار الوضعيات التعلمية، والأهداف التي ينبغي تحقيقها. وتجند حول هذه الوضعيات والأهداف المحتويات والوسائل التعليمية وإجراءات التقويم.

ولا يخلو اختيار المدخل إلى التعلمات عن طريق الكفاءات من انعكاسات على منهجية إعداد البرامج (بمفهوم المنهاج)، وعلى المقاربات التعليمية didactique للكتب المدرسية، وعلى وظائف التقويم الذي تفرضه المقاربة الجديدة، فالنموذج المندرج ضمن هذه المقاربة المركزة على نشاطات التلميذ في حل المشكلات يفرض على معدي المناهج التكفل بالمشاكل التي تطرحها هذه الانعكاسات بما يلي:

ا- الإدماج: وهو الذي يتم اما عن طريق مسار الامتلاك الخاضع للتحليل، وإما عن طريق الامتلاك العاجل أو الآجل، وإما عن طريق التحويل المدرسي الشامل للمواد والمطبق في كل وضعيات الحياة

ب- التنسيق: ويتواجد من خلال التنسيق عبر المواد وبينها من جهة، وبين كل المتعاملين من جهة أخرى، وذلك قصد البحث عن نماذج تقتصد في تنظيم التعلمات، وتفادي رصف الوضعيات

juxtaposée ، وتشجيع الإدماج والتحويل.

ج- التمايز البيداغوجي: هو التكفل بحاجات كل تلميذ في مساره المنفرد قصد إحراز التقدم الأمثل في تعلماته.

د- التقويم التكويني: إنه في خدمة التعلم، إذ يمكن من المعالجة الآنية، والقطيعة مع التصور التقليدي للتقويم -كعقاب - الذي يقتصر على منح نقطة غالبا ما تكون صعبة التفسير، وتعويضه بتقويم مدمج في مسار التعلم، يكون بمثابة كاشف للتقدم المحرز في التعلم أو للنقائص التي تعيق تقدم التعلمات وتتطلب عملية سريعة وملائمة. وفي هذا الإطار، يجب أن يفهم الخطأ على أنه إشارة تكشف عن الاستراتيجيات الفردية في مسار التحكم في الكفاءات، يجب يكون محل تفكيرنستمد منه أقصى ما يمكن من المعلومات التي ستستغل في عملية المعالجة، وذلك بالقضاء على الأسباب العميقة التي أنتجته؛ لأن بناء كفاءات التلميذ يتم من خلال تجاربه الخاصة، أو من خلال تجارب أقرانه .

ومن الأهمية بمكان - في مجال التعليمية – استغلال الأخطاء التي يرتكبها التلميذ (خاصة في استعراض مساره) في حصر الأسباب التي أدت إلى هذه الوضعية، والتي من خلالها يجب أن نعترف للتلميذ بحقه في الخطأ وانه امر عادي حتى لا يخاف من العقاب الذي يقضي على كل مبادرة منه (المرجعية العامة للمناهج ص19)

4. البعد التاريخي:

سأحاول التركيز على هذا البعد من جانبه الحضاري الذي يعكس دور ومصير العالم الإسلامي في التأثير والتأثر بما يدور حوله من مد وجزر، وما تشهده البشرية من تشردم واضطراب في شتى المجالات السياسية الاقتصادية الاجتماعية ...وغيرها نتيجة الانحراف القيمي الذي أصاب المنظومات التربوية على مستوى هذه البلدان، نتيجة التقاعس عن ممارسة الوظيفة التاريخية من جهة، والاحتكاك المباشر مع الحضارة الغربية بتأيرات الثقافية من جهة أخرى .

فالمدرسة هي الحاضنة والناقلة للخبرات التاريخية، فبقدرالمحافظة على الميرات التاريخي الحضاري، بقدر الانتماء والاستمرارية والتفوق الحضاري، إن الأحداث والخبرات الماضية ذات التأثير المستمر في الخبرة التربوية المستقبلية مهما كانت مستوياتها وميادين تحقيقها، وبهذا فإننا نميز بين الأحداث والخبرات التاريخية التي انتهى تأثيرها، وبين تلك التي مازالت مؤثرة. ومن هنا فإن البعد التاريخي يعني بالضرورة استمرار التأثير في الأنظمة التربوية المعاصرة. (لخضر لكحل 204)

نماذج تطوير المناهج التعليمية :

لا يزال هناك تصور شائع مفاده أن المنهج الدراسي مرادف لمصطلح الكتاب المدرسي المقرر. وقد أثرت هذه النظرة المحدودة في الكيفية التي تتم بها عملية تطوير المنهج فأصبحت عملية التطوير عملية هشة مجزئة، عدا كونها تتم من خلال آليتين تقليديتين هما:

-آلية حذف أجزاء من محتوى المنهج،

-آلية إضافة أجزاء إلى محتوى المنهج.

كما أن هناك العديد من الآليات التقليدية لتطوير المناهج، كإعادة صياغة الأهداف، وتدريب المعلمين، واقتراح وسائل تعليمية معينة، والمناداة بإضافة مادة، أو تقليد دول أخرى. والخلاصة أن تطوير المناهج في بعض الدول العربية لا يزال يجري دون سند علمي واضح لمعنى التطوير وفلسفته وإجراءاته .

وسنقوم بعرض عدة نماذج علمية شهيرة للمناهج التربوية يمكن تنفيذها من خلال عدد من التطبيقات المقترحة في مجال تطوير المناهج وهي: (رضا محمد هلال، ص 27)

1. نموذج تايلورtailor:

جاء هذا النموذج في كتاب "المبادئ الأساسية للمنهج وطرق التدريس" لمؤلفه "رالف تايلور"، حيث وضع تايلور نموذجه الشهير في تطوير المنهج أطلق عليه المتخصصون في مجال المناهج وطرق التدريس قاعدة تايلور المنطقية، أو مبدأ تايلور ويتعامل نموذج تايلور مع أربعة أسئلة أساسية هي :

- ما الأهداف الرئيسة التي ينبغي للمدرسة أن تسعى لتحقيقها؟

ويرى تايلور أن هناك ثلاثة مصادر أساسية في تحديد الأغراض والأهداف التربوية وهي: المتعلم، المادة الدراسية كما يقترح تايلور بعد ذلك، أن تعرض هذه القائمة من الأهداف في ضوء الفلسفة وعلم النفس؛ لاختيار أكثر الأهداف أهمية وفاعلية .

- ما الخبرات التربوية التي يمكن تزويدها بها للمساعدة على تحصيل هذه الأهداف؟

ويرى تايلور أن تحديد المحتوى أو الخبرة التعليمية يتم بتنمية خبرات التلميذ التعليمية؛ لتقليل هذه الأهداف. ولقد عرف تايلور الخبرة التعليمية بأنها "عملية التفاعل الحادث بين المتعلم والظروف الخارجية للبيئة التي يستطيع المتعلم أن يستجيب إليها ."

- كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التربوية بصيغ مؤثرة في التدريس؟

وقد رأى تايلور أن تنظيم الخبرة التعليمية يمكن أن يتم طبقا لمعايير:

أولها: الاستمرارية ويعي بها تايلور العلاقة الرأسية لعناصر المنهج أو إتاحة الفرص للمتعلم لممارسة المهارات المتنوعة

ثانيها: التتابع الذي يشير إلى أن خبرات التعلم الي يتعرض لها المتعلم ينبغي أن تكون مبنية على خبرات سابقة لها

ثالثها التكامل الذي يشير إلى العلاقة الأفقية لعناصر المنهج أو لعلاقة موضوعات المنهج المختلفة .

- كيف يمكن أن نقرر إذا ما كانت هذه الأهداف قد تحققت؟

إن تقويم خبرات المتعلم هو الخطوة الختامية في نموذج تايلور الذي ويشير إلى أن التقويم ينبغي أن يركز على التغيير في سلوك المتعلم، لذا ينبغي أن تستخدم اختبارات قبلية تساعد المعلمين في معرفة ما إذا كان أداء المتعلمين أبدى تحسنا وفعالية. وفي نموذج تايلور تجمع البيانات من خلال الامتحانات والملاحظات والمقابلات الشخصية والاستبانات والإنتاج الفعلي للمتعلم. ويؤكد تايلور أن كافة إجراءات التقويم يجب أن تكون ذات صلة بالأهداف الأساسية، وهناك

عدد من التطبيقات على نمودج تايلور، ومنها برنامج المهن الهامة في الحياة للمرحلة الابتدائية، ودور طالب المرحلة المتوسطة تجاه بيئته، ورعاية الأطفال لطالبات المرحلة الثانوية . (المرجع السابق ص27)

2. نموذج سوتو Soto:

قسم سوتو النموذج المعدل لنموذج تايلور إلى ثلاثة أقسام :

- المكونات الأساسية:

وتضم علم النفس والفلسفة ومصادر التعلم. ويلاحظ أن سوتو لم يبدأ بالأهداف وصياغتها كما فعل تايلور، وإما بدأ بما أسماه بالمكونات الأساسية، وهي تلك الميادين التي يمكن أن تساعد على صياغة الأهداف في ميداني الفلسفة وعلم النفس. والمقصود بالفلسفة النظام التربوي واتجاهاته الفكرية. أما المقصود بعلم النفس فهو علم النفس التكويني وعلم النفس التعليمي المرتبط بشروط التعلم ونماذجه وعملياته .

وفي الاقتراحات الفلسيفة ومفاهيم وأفكار علم النفس يمكن أن تتحدد حاجات المتعلم، وحاجات المجتمع المعاصر، وحاجات المادة الدراسية .

– العمليات الأساسية :

وتضم اختيار الخبرات في المادة الدراسية، والتنظيم، والتقويم. وبهذا فالتقويم في نموذج سوتو ليس ختاميا، "كما هو الحال في نموذج تايلور"، بل مركزيا، أو كما اقترح سوتو عبارة "المدار المركزي"، وبذلك يتخلص سوتو من اعتبار التقويم مرحلة ختامية، إلى اعتبار التقويم مدارا مركزيا يحيط بكل عناصر بناء النموذج، ويساعد

المخطط على متابعة عناصر المنهج وتعديل بعض الأجزاء خلال العملية وليس نهاية العملية كما اقترح تايلور .الأهداف والأنشطة والخبرات التعليمية. ويلاحظ أن سوتو هنا قد ميز بين الخبرة المعرفية المستمرة من المادة الدراسية.

- المفاهيم الأساسية:

وتضم الخبرة النشاطية المصاحبة لخبرة التعلم. وقد عرف سوتو الأهداف بأنها مجموعة من الخبرات التي يحاول المتعلم تحقيقها. والخبرة في رأي سوتو هي تلك الأنواع من السلوك المصاغة على شكل أهداف. أما الخبرات النشاطية أو الأنشطة فهي الخبرات التي يكتسبها المتعلم وتتحقق في السلوك المتوقع تعلمه، فالسلوك المتوقع (الأهداف) والأنشطة يتم تنظيمها خلال الخبرة المعرفية ويتم أيضا اختيارها . (المرجع السابق ص28)

3. نموذج هيلدا تابا Taba Hilda :

حددت خطوات النموذج الذي جاءت به بشكل أدق من نموذج تايلور، وأكدت أهمية الحاجات ونواحي السلوك المراد تغييرها، وقامت بتوضيح العلاقة بين تلك الحاجات، وركزت على استخدام الطريقة الاستقرائية لتطوير المنهج، أي البدء من الجزء إلى الكل ويحتوي نموذج هيلدا تابا على خمس خطوات رئيسة لتحقيق تطوير المنهج الدراسي وهي :

- إنتاج الوحدات الدراسية حسب مستوى الصف الدراسي والمادة التعليمية: وهذا يتطلب اتباع ثماني خطوات فرعية عند تطوير المنهج تتمثل في: تحديد الحاجات، صياغة الأهداف، اختيار المحتوى، تنظيم المحتوى، اختيار الخبرات

التعليمية، الحاجات ونواحي السلوك المراد تغييرها، تشخيص وتنظيم الخبرات التعليمية، تحديد ما يمكن تقويمه وكيفية تقويمه، والتأكد من التوازن والتتابع .

- اختيار الوحدات الدراسية .

-تعديل ودمج الوحدات الدراسية.

- تطوير ودمج الوحدات الدراسية.

-تنفيذ الوحدات الدراسية

ويؤخذ على نموذج هيلدا تابا أنه خطي العلاقة بين عناصره. كما أنه نموذج تخطيطي يخدم المستوى العام للتخطيط لا المستوى التدريسي، ولذلك لم يتناول عمليات التنفيذ وعمليات التغذية الراجعة بين مختلف العناصر وتوجد تطبيقات على نموذج هيلدا تابا، وهي: برنامج التربية الإسلامية لطلاب المرحلة الثانوية في المدارس باستخدام نموذج هيلدا تابا، وبرنامج الموهوبين في المرحلة الثانوية باستخدام نموذج هيلدا تابا، وتطبيق نموذج هيلدا تابا في استخدام الوسائل التعليمية .(المرجع السابق ص 28)

4. نموذج ويلر weler:

يعد أحد النماذج الشائعة والمستخدمة في بناء المناهج المدرسية، وهو يتسم بالمرونة والاستمرار، حيث لا يقف عند التقويم، بل يتصل مرة أخرى بالأهداف والغايات ويتم الاتصال ببقية العناصر. وبهذا لم يصبح للمنهج وفق هذا النموذج بداية ونهاية. وهذا يعني أن ويلر قد حاول التغلب على الأخطاء التي وقع فيها

تايلور، حيث جعل تايلور التقويم آخر مرحلة في نموذجه، في حين يتميز نموذج ويلر بما يلي :

-أن العملية التعليمية مستمرة دائرية مرتبطة عناصرها بعضها ببعض .

-أن المحتوى ينتقى ويختار في ضوء الأهداف .

-أن هناك اتساقا وتكاملا بين كل من المحتوى والخبرات التعليمية .

-أن التقويم لا يعتبر نهائيا، بل إنه يتصل بالأهداف والغايات وبقية العناصر الأخرى .

ويأتي نموذج ويلر في خمس خطوات مرتبطة في شكل دائري، وهي كما يلي :

- تحديد الغايات والأهداف العامة والخاصة، فالغايات هي أهداف بعيدة المدى، ويتدرج تحت هذه الغايات أهداف المجتمع الموضوعة في ضوء المبادئ التي ترتكز عليها الفلسفة السائدة في المجتمع، أما الأهداف العامة والأغراض فهي أقل عمومية من الغايات وأقصر منها مدى ويندرج تحت الأهداف العامة أهداف التربية وأهداف المرحلة التعليمية، وأخيرا فالأهداف الخاصة أو الأهداف السلوكية هي عبارة عن السلوك المتوقع حدوثه من التعلم بعد الانتهاء من دراسة برنامج معين، ويصنف تحت هذا المسمى أهداف المنهج والأهداف الخاصة بالمواد الدراسية .

-اختيار الخبرات التعليمية. وهي تعني الأنشطة اللاصفية المعنية والمختارة على أساس تحديد الغايات والأهداف العامة والأهداف الخاصة .

-اختيار المحتوى ويقصد به اختيار الخبرات التعليمية غير المباشرة المراد إكسابها للمتعلم .

- تنظيم وتكامل الخبرات التعليمية والمحتوى. وهذا يعني التنسيق والترتيب والتكامل بين الخبرات التعليمية المباشرة مع الخبرات غير المباشرة .

- اختيار وتطوير أنشطة ووسائل التقويم. وهذا يأتي في نهاية عملية بناء المنهج ليأتي بعد ذلك التنفيذ .

فالتقويم لا يعتبر نهاية المطاف، بل لا بد أن يتصل مرة أخرى بالأهداف وبقية العناصر في حركة مستمرة دائرية . (المرجع السابق ص 28)

5. نموذج كيرker:

ينظر كير إلى المنهج من خلال نموذجه على أنه بناء متكامل تتداخل عناصره ويؤثر بعضها في بعض. وبهذا فتطوير أحد عناصر المنهج يحتم تطوير العناصر الأخرى. ويتكون نموذج جون كير من أربعة عناصر رئيسة هى: **الأهداف، والمحتوى، والخبرات التعليمية، والتقويم** .

وقد حدد كير الأهداف التعليمية، ومصادر اشتقاقها من:

طبيعة المجتمع، وطبيعة التلاميذ، والمجالات الرئيسة.

كما صنف الأهداف التعليمية حسب تصنيف بلوم إلى :

الأهداف المعرفية، والأهداف النفس حركية، والأهداف الوجدانية.

تم اختبر ونظم المجالات الدراسية بناء على المفاهيم والمبادئ. كما حدد كير معايير تنظيم المعلومات المقدمة في المنهج على أساس: الاستمرار، والتتابع، والتكامل .

وقد اهتم كير بالخبرات التعليمية والتربوية والعوامل التي تؤثر فيها، مثل: طرق التدريس، ومحتوى الدرس، واستعدادات الطلاب، والفروق الفردية، وعلاقة المدرس بالتلاميذ والمجتمع المدرسي والفرص الاجتماعية، كما حدد وسائل التقويم في المنهج من خلال الاختبارات والمقابلات والتقدير، واهتم بالتغذية الراجعة لكل عنصر من عناصر النموذج. (المرجع السابق ص 29)

6. نموذج هاموند Hammond:

بالنظر لما لعملية التقويم التربوي من أهمية بالغة تتمثل في القرارات التي تتخذ في ضوء نتائجها بخصوص برنامج أو ظاهرة تربوية، وضع العديد من المهتمين بالتقويم التربوي نماذج لتنفيذ العمليات المتتابعة والمترابطة التي تؤلف بمجموعها العملية الكبيرة- عملية التقويم التربوي-.

ويؤكد هاموندHammond في نموذجه التقويمي معرفة مدى فاعلية البرنامج التربوي في تحقيق الأهداف الموضوعة، وهو بذلك يتفق مع نموذج تايلور لتقويم السلوك. ويتضمن هذا النموذج من عدد من الخطوات والإجراءات المتتالية التي ينبغي اتباعها لإنجاز عملية التقويم، ولمعرفة مدى تحقيق البرنامج لأهدافه. وهذه الخطوات هي :

-تحديد الجوانب التي يراد تقويمها .

-تحديد المتغيرات ذات العلاقة بهذه الجوانب .

-تحديد الأهداف بصيغة إجرائية .

-تقويم السلوك الذى تحدده الأهداف الإجرائية .

-تحليل النتائج لمعرفة مدى تحقيق كل هدف إجرائي .

ويؤخذ على نموذج هاموند أنه لم يتناول تقويم المنهج تقويما شاملا، بل اقتصر على النتاجات التعليمية متمثلة في درجة بلوغ التلاميذ للأهداف. كما أنه لم يشر إلى مشاركة المعلمين والإداريين والطلاب في عملية تقويم المنهج، وهو ما يعتبر شرطا من شروط التقويم الجيد . (المرجع السابق ص 29)

7. نموذج ستيك Stake:

وهو نموذج يهتم أيضا بعملية التقويم التربوي فيما يتعلق بالمنهج تحديدا. ويكلف القائم بتقويم المنهج، مجموعة من الملاحظين للتقويم بملاحظة المنهج موضوع التقويم وكتابة ما توصلوا إليه من معلومات، وكذلك تنظيم هذه المعلومات وعرضها بشكل يساعد على تقرير وأن هذه المعلومات ستكون ذات فائدة للمتأثرين بالبرنامج .إن وظيفة القائم بالتقويم في نموذج ستيك ليست نقدا للبرنامج والمتأثرين به على الاستجابة للمعلومات التي جمعها وأعدها وقدمها لهم. بل إن وجهة نظر ستيك تلغي قيمة مقوم البرنامج كإنسان مهيء كفء ومؤهل لإصدار الحكم وتوجيه النقد .ونموذج ستيك لجمع المعلومات يتضمن ثلاثة مجالات لهذه المعلومات؛ وهي :

- المدخلات: وتعني أية ظروف قبل عملية التعليم والتعلم وذات علاقة بالنتاجات .

- العمليات: وهي التفاعلات بين التلاميذ والمعلم، وبين التلاميذ أنفسهم، وبين التلاميذ والآباء والمرشدين، وهكذا .

– المخرجات: وهي قدرات التلاميذ وتحصيلهم واتجاهاتهم وتطلعاتهم الناتجة عن الخبرة التربوية .

ووفقا لنموذج ستيك، فإن أي نوع من المعلومات يمكن مقارنة درجة توافقها ضمن المجالات الثلاثة (المدخلات، العمليات، النتاجات) ما بين المقصود والملاحظ. أما العلاقة بين المدخلات والعمليات والنتاجات سواء أكانت مقصودة أم ملحوظة فهي علاقة تتابع، أي أنه لا بد من وجود الارتباط بين هذه المجالات. فالحالة في المدخلات المقصودة، والعمليات المقصودة، والنتاجات المقصودة تتابع منطقيا، أي لا بد أن ترتبط معا ارتباطا منطقيا. أما في حالة المدخلات والعمليات والنتاجات الملحوظة فإن العلاقة تكون علاقة تتابع تجريبي، أي تحكم بالواقع ومن خلال ما يظهره تطبيق المنهج في الواقع .

ويمتاز نموذج ستيك لتقويم المناهج بأن المقوم يعتمد كثيرا على الوصف والتقارير التي يقدمها أشخاص عديدون من ذوي العلاقة بالمنهج؛ مما يزيد الثقة بالنتائج التي توصل إليها. كما أن المقوم لا يكتفي بكمية المعلومات، بل يصفها كيفيا؛ لأن المعلومات تخضع لعملية تحليل دقيقة بغية تحديد درجة ملاءمة أو صلاحية المنهج .

8. نموذج أوليفز Olivs:

يبنى هذا النموذج على ثلاثة معايير رئيسة هي:

- البساطة من حيث العناصر والخطوات
- الشاملية
- التنظيم

وقد قدم أوليفز نموذجه في شكل تخطيطي، مكون من اثنني عشر شكلا، يبدأ مخطط المنهج من مصادر المنهج وينتهي بالتقويم. ومكوناته كلها مرقمة بالأرقام الرومانية من العدد واحد إلى اثي عشر. وقد استخدم أوليفز المربعات والدوائر كأشكال للتمييز بين المراحل المختلفة، وتمثل المربعات مراحل التخطيط، أما الدوائر فتمثل مراحل الإجراءات .

ووفق هذا النموذج فإن المكونات من الأول إلى التاسع هي مرحلة التخطيط، بينما المكونات من العاشر إلى الثاني عشر هي مرحلة الإجراءات، أما المكون الخامس فهو همزة الوصل بين التخطيط والتنفيذ الفعلي. ويعتبر نموذج أوليفز من النماذج الدائرية التي وضحت عملية التغذية الراجعة.

وقد أضاف أوليفز اضافة نوعية تحسب له، عندما ميز بين نوعية الحاجات بحسب نوعية المجتمعات حيث حدد حاجات المجتمع وحاجات المتعلم التي اخضعها للمعايير ولم ينتبه لها من سبقوه في تخطيط النماذج، ففي ضوء حاجات وأغراض المجتمع الكبير الكلي تتحدد حاجات وأغراض المجتمع المحلي التي ليست منفصلة عن حاجات وأغراض المجتمع الأم، ولكنها تخدم قيما وحاجات ويفرق أوليفز بين الغرض والهدف التربويين، فالأغراض عامة يشترك فيها كافة الناس داخل المجتمعات الكبيرة والصغيرة، والأهداف ترتبط عادة بالحاجات الفعلية للمتعلم سواء أكان المتعلم في المجتمع الكبير أو الصغير، ومعنى ذلك أن الأهداف تختلف في صياغتها تلبية للحاجات باختلاف الأفراد وحاجاتهم.

في ضوء ما سبق فإنه لا بد من التطوير الشامل للمناهج الدراسية، وذلك للدواعي الداخلية (المحلية)، والدواعي العالمية (الخارجية)، والدواعي العلمية ونتائج الأبحاث

التربوية، وحاجة المناهج الحالية إلى التطوير. وتوجد مرجعيات عدة للتطوير وأساليب عدة للتنفيذ وأن عملية تطوير المنهج والكتاب المدرسي لا بد أن تشمل المعنى العملي للمنهج، وهو ما يتم تنفيذه على أرض الواقع في المدرسة، وهذا يعني أن تشمل عملية التطوير، طرق التدريس، وطرق القياس والتقويم، والوسائل التعليمية، والأبنية المدرسية، والإدارة المدرسية، بالإضافة إلى تدريب المعلمين والمديرين والمشرفين تدريبا يتناسب مع اهداف التطوير وغاياته.(المرجع السابق ص30)

الفصل الرابع: دواعي واتجاهات الإصلاح التربوي

1. الدواعي الخارجية
2. الدواعي الداخلية
3. اتجاهات الإصلاح التربوي

يشهد العالم اليوم نموا معرفيا، وتغيراً متسارعا في مختلف مجالات الحياة، وانتشارا متزايداً للتقدّم العلمي والتكنولوجي والثورة المعرفية، والتحوّلات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والمدنية، هذه التطورات انعكست بشكل مباشر على النّظام التربوي، ممّا استدعى مراجعة وإعادة النظر في الغايات والأهداف العامّة للسياسة التعليمية، إنّ الحديث عن الإصلاح التربوي والتحديات التي تواجهه أمر يحتاج إلى تفكير وفهم عميق للمتغيرات الاجتماعية والثقافية والعلمية والتكنولوجية، وانعكاساتها على بناء الشخصية المستقبلية، وذلك لأهميته في تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التربوية والتعليمية، ويمكن تقسيم دواعي الإصلاح التربوي الى داخلية وخارجية كما يلي: (بلقيس غالب الشرعي ، دور المشاركة المجتمعية في الإصلاح المدرسي، ص 8)

1. **الدواعي الخارجية:**

أ-الظروف العالمية :

وتشتمل بدورها على ابعاد متنوعة ومتعددة تختلف باختلاف تأثيرها وتأثرها حسب درجة الاستعداد الذي يبديه القائمين على العملية الإصلاحية منها :

1. الانفجار المعرفي والتكنولوجي:

من أهم الظواهر التي تحظى بالإجماع والاهتمام، الانفجار العلمي والمعرفي والتكنولوجي، فالنسق المتصاعد لهذه الابعاد والمرتكز أساساً على المعرفة سيزداد بصورة عكسية خلال العقدين القادمين، لقد صاحب هذا الانفجار و التطوّر

تأثيرات على المجتمع و أنظمته التعليمية والثقافية والمدنية والحضارية، و لم تعد المدرسة قادرة بمفردها على مواكبة تلك التطورات في مجال النمو المعرفي والعلمي، فالمعرفة تتطور بإيقاعات مذهلة تجعل المدرسة بأساليبها التقليدية عاجزة عن مواكبة تطوّر هذه المعرفة إنتاجا وتوزيعا (المرجع السابق، ص 18)

وإذا ما سلمنا بأن المؤسسات الفكرية للنظام التعليمي كالجامعات، ومراكز البحوث، سيكون لها دورا بارزا في التنمية المجتمعية، فبإمكاننا تحديد وظائفها في أبعاد ثلاث هي:

اعتبارها مولدة ومنتجة للمعرفة:

يعتبر نشر العلم والثقافة من رسالة الجامعة، والتي هي بمثابة مركز للإشعاع الفكري والمعرفي وتنمية الملكات والمهارات العلمية والمهنية، والتي تمثل الحجر الأساسي لعمليات التنمية الوطنية، فللجامعة دور كبير في تقديم المعرفة وتشجيع القيم الأخلاقية والنهوض بالمجتمع، كما أنها تسعى للحفاظ على هوية المجتمع (دليو وآخرون، ص91)

مقارنة بما هو جار في جامعات الدول المتقدمة التي تركز وتعطي الأولوية للبحث العلمي باعتباره الممول الحقيقي لقطاع الإنتاج والصناعة بما يقدمه من أبحاث علمية واكتشافات تكنولوجية، في حين لازلنا نلاحظ على مستوى الجامعات العربية عامة والجامعة الجزائرية خاصة بان الطابع التدريسي هو الغالب على طابع البحث العلمي، وذلك راجع الى عدة أسباب أهمها العدد الهائل من الطلبة

الوافدين كل سنة على مقاعد الجامعة، وما يتطلبه من مرافق وقاعات وهياكل وتجهيزات من جهة، وأساتذة ومؤطرين وعمال اداريين من جهة أخرى، ضف اليها الموارد المالية الهائلة المخصصة لقطاع الجامعة، وبالتالي فان كل الجهود مسخرة لخدمة البعد الاجتماعي اكثر من البعد العلمي، ضف الى ذلك ان نسبة طلبة الدراسات العليا والبحث العلمي التي لا تشكل الا نسبة قليلة جدا بالمقارنة مع العدد الكلي للطلبة المسجلين .

ولا باس هنا من التعريج على التعليم المستمر لما له من أهمية بالغة في تطوير الكفاءات ورفع فاعلية الأداء الوظيفي لمختلف هذه الفئات، فالتعليم يحرر الأفراد من سلبياتهم ونقائصهم ويزيد من قدراتهم العقلية والفكرية والعملية. إن مفهوم التعليم المستمر هو ما توفره الجامعات المعمول به في أغلبية دول العالم، وموجه لكافة أفراد المجتمع بجميع فئاتهم العمرية. ففي فرنسا على سبيل المثال، كان هناك 800 برنامج دراسي يستفيد منه 34000 عامل. وفي إنجلترا، قامت جامعة إسكفورد بتوسيع وظائفها، حيث أنشئ فيها قسم لتعليم الكبار سنة 1860م. فالسياسات التعليمية لكثير من الدول الأوروبية تؤكد على ضرورة تجاوب النظم التعليمية فيها مع التطورات والتغيرات الحاصلة في مستوى المعارف والمهارات. (دارم البصّام، الاتجاهات المستقبلية للتعليم ص 224)

إن التعليم المستمر في أوروبا يتيح لكل فرد إمكانية الحصول على عمل، وذلك بأفضل التأهيل المتوافق مع احتياجات سوق العمل، كما يجعل المتخصص مواكبا لكل ما يستجد في تخصصه، وأيضا يسمح لمن هم على رأس العمل أن يتطوروا مهنيا. كما يتيح لرؤساء الشركات أن يحسنوا تنافسية الشركة، ويطوروا معارف

الموظفين ويصقلوا مهاراتهم، ويشار إلى أن التعليم المستمر قد تطور في أوروبا ليصبح هناك اعتراف بالخبرة بما يشكل ذلك وسيلة أخرى للحصول على شهادة، بإعطاء قيمة فعلية للخبرة المهنية للفرد. هناك الكثير من الجامعات في العالم تقوم بتجسيد دورها، نذكر منها على سبيل المثال

ففي فرنسا مثلا نجد ما يقارب 80 جامعة تقدم التعليم المستمر للراغبين في الالتحاق بالتعليم المستمر، كما قامت الجامعات والمراكز البحثية بإنشاء شركة علمية مشتركة فيما بينها تكون حلقة وصل بين الجامعات والمعامل البحثية والعالم الاجتماعي والاقتصادي. ومهمتها تحويل الاكتشافات العلمية إلى تطبيقات ملموسة، وتلبية احتياجات الشركات بما يساهم في إفادة المجتمع، من تسجيل براءات اختراع وتحويل هذه التقنيات الجامعية إلى فرص تجارية واقتصادية

لقد قامت بعض الجامعات الفرنسية مثل جامعة نانت، بتطبيق برامج تربوية ثقافية تحمل اسم مقاهي المواطنين café des citoyens تهدف إلى توعية المجتمع ومشاركته في مناقشة مواضيع متنوعة، وتقام هذه البرامج في وسط المدينة، ويديرها مجموعة من أساتذة الجامعة من تخصصات مختلفة مع مجموعة من أفراد المجتمع الراغبين في مناقشة مواضيع تخص البيئة، والصحة، والتعليم...إلخ.

وفي الولايات المتحدة الأمريكية نجد معهد ماساتشوستس الشهير بMIT يقوم بربط التعليم ببناء المعرفة المتزايدة مما يسهم في خدمة المجتمع، حيث نجح المعهد في كثير من الإنجازات، منها: -اختراع العملية الحديثة في حفظ الأطعمة والمأكولات،

-تطوير أنظمة التوجيه الملاحية،

-تطوير الأطراف الصناعية

-التصوير الضوئي السريع.

أما في اليابان فنجد كثيرا من الجامعات وضعت برامج تمتد إلى ثلاث سنوات تقوم على تعليم الأطفال حفظ الطعام والتربية في رياض الأطفال. (دارم البصّام، الاتجاهات المستقبلية للتعليم، ص 225)

البحث العلمي:

يعتبر البحث العلمي أحد الوظائف الأساسية التي يستند إليها التعليم الجامعي في مفهومه المعاصر فالمتوقع من الجامعة أن تقوم بتوليد المعرفة والاختراعات المطلوبة عن طريق متابعة البحث والتعمق العلمي والإسهام في تطوير المعرفة الإنسانية ووضعها في خدمة الإنسان والمجتمع عن طريق تشخيص مشكلاته الاجتماعية والاقتصادية، وإيجاد الحلول العلمية المناسبة لتطوير الحياة في هذه المجتمعات، وذلك عن طريق إعداد الباحثين في مختلف مجالات البحث العلمي والتقني والإنتاجي، بما يضمن الكشف عن المعارف الجديدة والإبداع والابتكار والتجديد في شتى الميادين، فلى يمكن أن توجد جامعة بالمعنى الحقيقي، إذا هي أهملت البحث العلمي. (غربي، ص51)

خدمة المجتمع:

يؤثر التقدم العلمي والتكنولوجي على مفهوم التعليم وفلسفته، بحيث يعد أفراد المجتمع لمسايرة ما يحدث من تغيّرات تسود مختلف الأمور الحياتية وإكسابهم

قدرات التنبّؤ بالمستقبل وحل المشكلات بالأسلوب العلمي، فإصلاح المدرسة والأنظمة التعليمية القائمة يتمُّ من خلال تحقيق الدّمج الوظيفي والمعرفي والاجتماعي بين المدرسة والمجتمع، وهدم الحواجز التي تقوم بينهما، وإعطاء المدرسة دوراً كبيراً، وأهميّة في نشر المعرفة وإنتاجها وإعداد الكفاءات العملية في ميادين الحياة المختلفة. (بلقيس غالب الشرعي ، دور المشاركة المجتمعية في الإصلاح المدرسي، ص20).

ومن هنا يمكن أن نحدد مجموعة من الوظائف والمهام الرئيسية للجامعات نجملها فيما يلي:

– إ عداد القوى البشرية ذات المهارات الفنية من المستوى العالي في مختلف التخصصات التي يحتاجها المجتمع وفي مختلف مواقع سوق العمل لبدء التنمية الاقتصادية والاجتماعية وتحقيقها.

–القيام بدور أساسي في البحث العلمي في مختلف مجالات المعرفة الإنسانية وتطبيقاتها العلمية

والتكنولوجية والعمل على تطويرها.

–المشاركة في تقدم المعرفة وتشجيع القيم الأخلاقية والنهوض بالطبقات الاجتماعية التي تؤدي إلى التقدم الاقتصادي والاجتماعي.

–المشاركة في تحقيق التنسيق والتكامل بين التعليم الجامعي ومراحل التعليم العام من جهة، وبين التعليم الفني والتكنولوجي من جهة أخرى وذلك بهدف الوصول إلى توازن مرن مناسب بين مدخلات مراحل التعليم المختلفة ومخرجاتها

-إيجاد قاعدة اجتماعية عريضة متعلمة، تضمن حدا أدنى من التعليم لكافة فئات المجتمع ويتطلب

ذلك محو أمية جميع الأفراد، كحد أدنى للمعرفة والمواطنة الصالحة.

-المساهمة في تعديل نظام القيم والاتجاهات، بما يتناسب والطموحات التنمية في المجتمع، وزيادة قدرة التعليم على تغيير القيم والعادات غير المرغوب فيها، لخدمة كافة قطاعات الإنتاج والخدمات الإدارية، والقضاء على البطالة.

-إعداد القوى البشرية وتأهيلها وتدريبها للعمل في القطاعات المختلفة وعلى كافة المستويات والمهن، وذلك عن طريق تزويدها بالمعارف والمهارات والاتجاهات والقيم اللازمة للعمل المستهدف، وبما يمكنها من التعايش مع العصر التقني، وتطوير وسائلها محليا مع التركيز على العلوم وتطبيقاتها المختلفة، وبالتالي ضمان وجود قاعدة دائمة من الموارد البشرية ورصيد مستمر من رأس المال البشري.

-تنمية الموارد العلمية والتكنولوجية واستغالها من خلال الأفراد، القادرين على تحمل أعباء التنمية وقيادتها.

-تنمية أنماط التعبير والتفكير وتنوعها لدى الأفراد، بما يحقق اتصالهم بجذورهم الثقافية وانتمائهم الوطني الأصيل.

-نشرالمعرفة وتأهيل الهوية الوطنية والدينية، وتطوير الاتجاهات الفكرية والاجتماعية، بما يوفر ثقافة مشتركة، ومنهجا موحدا، في التخطيط والتنظيم والعمل والإنتاج (رمزي أحمد عبد الحي، ص78-79)

ب- العولمة:

لقد عرفت البشرية في العصر الحديث ظاهرة عالمية غريبة، تسعى لتوحيد العالم من الناحية الفكرية العقائدية، الدينية، الاقتصادية، الاجتماعية والثقافية تسمى العولمة. حيث أستعمل هذا المصطلح لأول مرة عام 1968 من طرف الكاتب مارشال مكلوهان في مؤلفه الحرب والسلم في القرية العالمية. (تومي، ص18)

ومع ذلك لا يزال من الصعوبة تحديد تعريف دقيق للعولمة نظرا لتعدد الاتجاهات التي تناولتها، سواء كمفهوم اقتصادي أو سياسي أو ثقافي أو اجتماعي، إلا أنه وبعد تصفح الأدبيات التي تناولت مصطلح العولمة نجد أنها تركز في مفهومها على صياغة إيديولوجية للحضارة الغربية من فكر وثقافة واقتصاد وسياسة للسيطرة على العالم أجمع باستخدام مختلف الوسائل العلمية والتكنولوجية لتطبيق هذه الحضارة وتعميمها،

حيث يعرفها الفيلسوف الفرنسي روجيه غارودي (Roger Guarudy) فيقول: إ نها نظام يمكن الأقوياء من فرض الدكتاتوريات الإنسانية التي تسمح بإفتراس المستضعفين بذريعة التبادل الحر وحرية السوق". عبد القادر تومي، العولمة من الإقتصاد إلى الإيديولوجيا. (المرجع السابق ص21)

وبما أن العولمة أصبحت حقيقة ثابتة في حياتنا المعاصرة، فلقد بدأت تشكل عبئا كبيرا على المؤسسات التربوية بمختلف مستوياتها، لما أفرزته من تغيرات ثقافية وتربوية عديدة. ولقد تغير مفهوم التعليم تغيّرا جذريا وشاملا في هذه الحقبة الزمنية التي تظللها العولمة وتسيطر عليها آثار الثورة التكنولوجية و النفوذ الإلكتروني،

فمع سيادة نظام العولمة أصبح هذا التعليم ضرورة بقاء. (خالد محمد الزواوي، ص42)

لذا يعد إصلاح التعليم هو المدخل الفعلي لمواجهة التداعيات السلبية للعولمة، وذلك بربط التلميذ بعالمه المعاصر دون إغفال عالم الفضيلة والقيم من أجل الحفاظ على هوية وثقافة الفرد والمجتمع. وإذا كانت نتائج العولمة على المستوى الاقتصادي متمثلة في الزيادة المخيفة لفوارق النمو بين البلدان النامية والبلدان المصنعة، فإنها على المستوى الثقافي أصبحت تشكل خطورة أكثر من ذلك، إذ أنها أصبحت مهدد لوجود البلدان النامية في كيانها الحضاري. (لخضر لكحل، ص 195)

و تشير العديد من الدراسات إلى أن العولمة هي القوة الرئيسية التي تقود البشرية لمعطيات و متطلبات القرن الحادي والعشرين، و أن للتربية دورا كبيرا في مواجهة العولمة عن طريق مناهجها الدراسية و خاصةً مناهج التاريخ التي تساعد الأطفال والراشدين على تفهم أفضل لثقافتهم الخاصة، و ذلك لن يتأتى إلا من خلال تحصين الهوية الثقافية الإسلامية والعربية وتدعيمها في قلوب الشباب و الناشئة، و ترسيخ القيم، و الحفاظ على العادات والتقاليد المرغوبة، والتأكيد على الانتماء والولاء للوطن، وتنمية التفكير الناقد لتنقية ما يصل إلينا من الثقافات الأخرى و ترفضه مجتمعاتنا العربية والإسلامية. (بلقيس، ص 11)

أ- التحديات الخارجية للعولمة التربوية :

1- التدخل المباشر في نظم التربية والتعليم:

فمنذ 11 سبتمبر "تزايدت الهجمة على الوطن العربي والإسلامي متهمة دينه وتقاليده ونظم تعليمه بأنها مصدر للإرهاب، وأنها بيئات تولد مختلف انواع العنف والاعتداء على الغير ولقد أشرفت الإدارة الامريكية التي أصدرت التقارير والإشارات لتغيير مناهجنا العربية"، لقد تم الانطلاق في خطة تغيير المناهج التعليمية في العالم العربي والإسلامي التي أشرف على صياغتها مجموعة من السياسيين المتطرفين الأمريكيين ووافق عليها الرئيس بوش، جاء فيها لن نستطيع أن نغير من محتوى القرآن، ولكن علينا التدخل لإفراغه من مضمونه وتغيير التربية الدينية إلى مسمى الثقافة الدينية، المبنية على العقل والمنطق، لا على النقل والتبعية للكتاب المقدس (القرآن) دون تفكير، وأننا سوف نحذف كل ما يثار من موضوعات هدفها بث الكراهية تجاه الغرب وكل ما هو أمريكي وأوروبي أو حتى ما يخص دول الجوار، وكذلك ما جاء في المذكرة التفصيلية لمبادرة (كولن باول) والتي تعتبر التعليم البيئة الرئيسية لتوليد الإرهاب وتشير إلى أن 82% من الإرهابيين ينتمون إلى الدول العربية، وتعتبر أن إصلاح التعليم بالمفهوم الأمريكي هو الدعامة الأولى لوأد الإرهاب (شحاتة، 2004، ص178)

لذلك حدد التقرير الابعاد التالية:

- إنشاء مدارس أمريكية في مختلف البلاد العربية لجميع مراحل التعليم وأن تكون مؤهلة للالتحاق بالجامعات الأمريكية.

- الاعتماد على الخبراء والأكاديميين الأمريكيين في إدارتها مع تطعيمها بأكبر عدد من خبراء التعليم العرب المتخاذلين

- تنظيم دورات تدريبية وتأهيلية مشتركة للمعنيين بالعملية التعليمية في البلاد العربية أو في أمريكا تتضمن برامج تؤكد الصورة الأمريكية المثلى حسب ادعائهم وزعمهم

- ألا تكون تكاليف الالتحاق بهذه المدارس عالية لتشجيع الانخراط فيها

- إنشاء نوادٍ داخل المدارس يطلق عليها نوادي الحرية الأمريكية لممارسة تطبيقات الديمقراطية الأمريكية.

- دعم إنشاء المدارس من خلال سلسلة من المصالح والمشروعات والمؤسسات الاقتصادية الأمريكية وهذه المشروعات ستضمن فرص عمل لخريجي المدارس والجامعات الأمريكية برواتب مغرية.

- تخصص المذكرة فقرات حول تشجيع تعليم البنات وهناك خطط جاهزة لتدريب المرأة العربية لقيادة حركة تطوير المرأة.

- ترجمة كتب مبسطة حول أنماط الحياة الأمريكية، مع قصص رمزية ترسخ أهدافا وقيما معينة توزع على طلبة المدارس، وإدخالها في صلب المناهج التعليمية وتشرف على حركة الترجمة وزارة الخارجية الأمريكية (عمار، 2004، ص107-109)

ويتضح مما سبق أن هدف البرنامج الأمريكي كما يعلن بوضوح تكوين ناشئة عربية مسلوبة الهوية والانتماءات الوطنية والدينية، كي تؤمن بالنموذج الأمريكي وتدعم مصالحه وأساليب هيمنته.

2-الابتزاز التربوي بالمنح والمعونات الخارجية:

تمثل المنح والمعونات الخارجية المقدمة لمختلف الجهات الحكومية منها والخاصة عامل ابتزاز وضغط وتوجيه لتنفيذ كثير من المخططات المشبوهة مما يجعل كثيرًا من الجمعيات المدعومة من الغرب أداة لمحاربة الفضيلة والعمل على طمس الهوية وزرع الرذيلة، فماذا عساها تفعل المدرسة في جو تكثر فيه المنظمات والجمعيات والمؤسسات اللاأخلاقية، وهناك الكثير من المبادرات التي تعد بالمنح والمعونات وتعمل على بناء المدارس، والسؤال المطروح هو الى أي جهة ولفائدة من تعمل هذه المدارس؟

هل هي مدارس تركز على مهارات العولمة والسوق متجاهلة قيم المواطنة؟

هل هي مدارس الصفوة القادرة على دفع مصروفات باهظة لتكون عملاء وسماسرة لتوجهات العولمة ومشروعات. (عمار، 2004، ص24)

3-ادراج القيم العالمية في مناهج التعليم (التربية الشمولية):

تعمل منظمتا اليونسكو واليونيسيف على ادراج القيم العالمية في مناهج التعليم وترسيخ الأفكار الداعية للنظام العالمي الجديد في اتجاهين:

الأول يتمثل في الاجتهاد لوضع برنامج للشرق الأوسط في مجال التربية الشمولية، الثاني في برنامج للتنمية التربوية لدول حوض البحر المتوسط

ويتضح مما سبق أن التربية الشمولية مفهوم ومحتوى تتفق مع الإطار العام والاتجاه نحو عولمة القيم، من خلال التركيز على التسامح والسلام وحسن الجوار وإلغاء الأبعاد المكانية، وإلغاء عامل الزمان بالتحرر من قيود الماضي، وفي مضمونها أيضا قبول إسرائيل، ويلاحظ تغليف المفاهيم بغطاء تربوي . (نصار، 2005، ص201-203)

وهذا ما تعمل اليونسكو عليه من ترسيخ لثقافة السلام، كما تعمل على عولمة القيم وتجريدها من خلفيتها الثقافية والحضارية، وقد غيرت اليونسكو كثيرا من برامج عملها لتسير في هذا الاتجاه وتشكل عنصر ضغط على النظم التعليمية العربية لتبني القيم التي تطرحها هذه المنظمات من خلال المشاريع المشتركة لتطوير مناهج التعليم، ومن خلال المؤتمرات والندوات وورش العمل وغيرها، فإلى أي مدى تستطيع نظم التعليم العربية مواجهة هذه التحديات؟ (نصار، 2005، ص206-208).

2-الدور الإعلامي المناقض للدور التربوي المدرسي:

الإعلام وسيلة للتعبير والتوجيه، وظيفته التثقيف والتعليم والإرشاد، وتتضح خطورة الإعلام ولاسيما في عصر الفضائيات بتحوله إلى أداة لهدم القيم والنيل من الرموز، فهو إعلام مربٍ وذو رسالة قيمية، وإذا كان غير ذلك فهو خطر على العملية التربوية ذاتها، فإما أن يدعمها ويتكامل معها أو يضادها ويعيقها، وتحاول العولمة مسخرة الإعلام لدفع الإنسان وتنحيته بعيدا عن التربية والأخلاق بإشاعة أدب الجنس والجريمة والتمرد لدى الأجيال وقتل أوقات الشباب وقد أثبتت الدراسات الحديثة خطورة القنوات الفضائية بما تبثه من أفلام ومسلسلات

جنسية فاضحة على النظام التعليمي والحياة الثقافية والعلاقات الاجتماعية ونمط الحياة الاقتصادية في العالم الإسلامي (أمين، 1998، ص126-128).

فماذا تفعل المدرسة أمام الإعلام الذي يشيع الفاحشة ما ظهر منها وما بطن من نشر للأفكار الغربية المنحلة من خلال ما يطرحه من مفاهيم حول الحرية الشخصية والزواج المبكر والعلاقة بين الجنسين وما يعرضه من صور تخدش الحياء وتقدح في الرجولة وترخى العنان للرغبات والشهوات وتؤدي إلى التخنث والميوعة والانحلال والإباحية والتحلل الخلقي، وإشاعة أدب الجنس والعنف والجريمة، وماذا تفعل أمام ما يرتديه الطلاب وما يحملونه من أشرطة في جيوبهم، وأمام الجريمة التي يشارك فيها كثير من الكتاب ورجال الفكر والأدب السياسة.

إلى جانب المجلات والصحف الخليعة التي تمجد أهل الهوى والفن وتنتقص من حملة المبادئ والقيم وأصحاب المثل والعلماء والدعاة أو الذين يشكلون القدوة التي يبحث عنها النشء، وتشوه الرموز الإسلامية من خلفاء وأمراء وقادة حتى حولوهم إلى عاشقين ومحبين، ولا يقل خطورة عن ذلك تنظيم المهرجانات الفنية والموسيقية واللقاءات الشبابية بين دول العالم.

ويحذر (مبروك وآخرون، 1999، ص139) من خطورة الإعلام مبينا أن الإعلام يحمل غسيلا للأدمغة ويسعون من خلاله لمحو تراثنا وكل يوم يفتتحون محطات جديدة للسيطرة الإعلامية الكاملة فهم يوجهون المعلومات ويشوهون التحليلات وينشرون الفجور ويسعون لطمس ديننا وهويتنا،

5-تهديد واكتساح الخصوصية الثقافية عبر الانترنت:

تعد شبكة الإنترنت من أهم وسائل العولمة الثقافية التي تسعى إلى الاكتساح الثقافي وإلى إحلال التبعية لثقافة الغرب محل الأصالة النابعة من عقيدة الأمة، فما تنقله من أفكار يمثل حروب أدمغة لا أسلحة، بالإضافة إلى ما تمثله من تحدٍ معلوماتي، ويعتبر اختراع الانترنت من أهم الاكتشافات البشرية اكتشاف، حيث يتمكن التلاميذ وبضغطة زر واحدة للوصول إلى مكتبة الكونجرس والاتصال بالمدارس والجامعات، وبالتالي فان شبكة الإنترنت لها تأثيرات متعددة كالتبعية الثقافية والعنف والجريمة وانحسار اللغة العربية وإهمال مصادر المعلومات الأخرى وإدمان ازدياد المواقع الإباحية والاغتراب والعزلة والتشكيك العقائدي والتردي السلوكي إلى جانب الأخطار الصحية. (الصوفي، 2004، ص959)

6- استهداف الهوية الثقافية:

وذلك من خلال التحديات القديمة والمتجددة (التبشير والاستشراق والاستغراب) والتي تتجدد باستمرار في صورها وأثوابها ووسائلها، وما يتولد عنها من تحديات مثل:

ا-تدعيم انتشار المدارس التنصيرية:

حسب ما اورداه (خالدي وفروخ، 1970، ص 71) أنه جاء في كتاب اليسوعيين :أن المبشر الأول هو المدرسة، وجاء أيضا في مقرراتهم أنه يجب استخدام جميع الوسائط كالمدرسة وغيرها لجذب الطلاب إلى مملكة المسيح،

ولهذا يلاحظ ازدياد قيام هذه المدارس والتوسع في إنشائها في ظل العولمة، مما يشكل تحديا خطيرا لأبنائنا في ظل هذا المسخ المتنامي للهوية الثقافية، في صمت وتشجيع رسمي، مما يؤدي إلى تذبذب الطلاب أو إخراجهم من دينهم.

ب- نشر المفاهيم المغلوطة:

لم يخفت صوت الاستشراق يوما من الأيام في بث المفاهيم المغلوطة والتشكيك في العقيدة، بل تزايد في ظل هيمنة العولمة وأدوات الاتصال المتاحة، وما زال يشكل تحديا كبيرا للبلاد الإسلامية فهو من التحديات القديمة الجديدة، والاستشراق كما يبين هو المصنع الفكري للتنصير والاستعمار، ولقد تغيرت وتطورت وسائله تطورا مذهلا، ففي القارة الأمريكية وحدها عشرة آلاف مركز للبحث والدراسة تتابع وترصد كل ما يجري وتناقش مع صناع القرار لبناء الخطط ووضع الاستراتيجيات وتحديد وسائل التنفيذ لإعادة تشكيل العقل المسلم وإنجاب تلامذة مسلمين لممارسة دوره، والتقدم نحو الجامعات ومراكز الدراسات والإعلام والتربية، لذلك فعلماء الاجتماع والنفس والتربية هم الصورة الأحدث للمستشرقين .(حسنة، 1992، ص 19-29)

وقد بلغت مؤلفاتهم في النصف الأخير من القرن العشرين ستين ألف كتاب ألفت في العقيدة وتاريخ الأدب العربي والتصوف والأخلاق وعلوم القرآن وغير ذلك وهي مشحونة بالكذب والطعن في الإسلام ومنها الموسوعات والمعاجم كدائرة المعارف الإسلامية والمعجم العربي اللاتيني وتاريخ الأدب العربي والمعجم المفهرس لألفاظ الحديث، إلى جانب إلقاء المحاضرات وعقد الندوات وإصدار المجلات الخاصة بالعالم الإسلامي ونشر المخطوطات التي تحمل الأفكار الضالة وعقد

المؤتمرات الاستشراقية وتخريج المسلمين الذين يحملون الأفكار المعادية واستخدامهم كمعاول هدم، وقد سهلت العولمة الرجوع إلى هذه المؤلفات والموسوعات عبر شبكات الإنترنت والبحث فيها، ورجوع الطلاب إلى مثل هذه الموسوعات والمراجع يؤدي إلى تسلل المفاهيم المنحرفة والمغلوطة، إلى جانب الطعن في القرآن ورسالة النبي الكريم صلى الله عليه وسلم والتشكيك في مكانة المرأة في الإسلام وإحياء النعرات والقوميات، مما يشكل تحديا للمدرسة. (الرقب، 2004، ص55-56)

ج-الانبهار والاستلاب الثقافي:

يعتبر التعليم البوابة الأخطر والتربة المستهدفة التي تنبت فيها جذور المؤامرة على الأمة، يوضح ذلك ما يقوله المستشرق البريطاني (جيب) بأن التعليم أكبر العوامل التي تعمل للاستغراب والحق أنه العامل الوحيد إن فهمنا من كلمة التعليم ما تدل عليه ولا نستطيع الحكم على مدى الاستغراب في العالم الإسلامي إلا بمقدار دراسة الفكر الغربي والمبادئ والنظم الغربية، إن إدخال طرائق جديدة في الفكر في البلاد الإسلامية يتطلب نظاما جديدا في التربية من عهد الطفولة والمدارس الابتدائية والثانوية قبل الانتقال إلى الدراسات العليا.

وقد يأخذ الاستغراب صورا شتى كالمدنية والحضارة أو التغيير الاجتماعي أو التحديث أو التطوير وتكمن خطورته في أن المنفذين لخططه من بني جلدتنا ممن تربوا على الفكر الغربي وثقافته، فالتغيير الاجتماعي مثلا يبدأ بالأكل والشرب واستخدام المصطلحات الأجنبية وآداب التحية والوداع وانتهاءً بمسابقات العري وملكات الجمال، كما تشمل التربية والأخلاق وغيرها فقد أخذت المجتمعات

الإسلامية بنظم التعليم الغربية؛ ففي مصر مثلا فرض اللورد كرومر المعتمد البريطاني وبمساعدة من القس دنلوب منهج التعليم والتربية الغربي على الدارسين ولقد بقي هذا المنهج سائدا حتى يومنا هذا يعمل على إلغاء الشخصية العربية الإسلامية وخصوصياتها.

ومن وسائل الاستغراب دس الأفكار والنظريات والفلسفات التربوية ذات التوجه اللاديني واللاأخلاقي المنافية للعقيدة في المناهج كنظريات داروين وفرويد ودوركايم عبر أساليب التربية والفلسفة والسلوك كالتمثيل والرقص والفنون المختلفة ومناهج التعليم. (الرقب، 2004، ص67،68).

ب- الآثار السلبية للعولمة على الهوية الثقافية:

إن أساس سلبيات العولمة على الهوية الثقافية للشعوب والأفراد تكمن فيما قاله " صامويل هنتنجتون" إن الاعتقاد بضرورة تبني الشعوب غير الغربية لقيم ولمؤسسات ولحضارة غربية لهو أمر غير أخلاقي في نتائجه، بالنظر إلى نتائجه وتوابعه وتسعى الثقافة المعولمة إلى إقصاء الخصوصيات والهويات الثقافية الأخرى إلى حد لا يكون لأي مجتمع ثقافة ذاتية أو هوية شخصية، (مراد هوفمان الإسلام ص19)

وعليه تتجلى سلبيات العولمة على الهوية الثقافية للشعوب والأفراد فيما يلي:

أولا: على المستوى التاريخي:

تعد العولمة استعمارا ثقافيا جديدا، لأنها تهدف إلى إحداث خلل في الهويات الثقافية للشعوب، بنشر وهيمنة العولمة الثقافية الأحادية القطب بهدف الاستيلاء ونهب إمكانات وحضارة الشعوب خاصة الفقيرة، وبالتالي فهي امتداد للاستعمار التقليدي الثقافي القديم، حيث كان الغزاة سابقا يسلبون مقومات الهوية كاللغة والدين من أصحابها بطمس الشخصية والهوية الثقافية لإخضاع المستعمرات.

ثانيا: على المستوى الإيديولوجي:

تعني الهيمنة الثقافية لظاهرة العولمة هيمنة النموذج الأمريكي على ثقافات الأمم باستهداف الثقافات المحلية والإقليمية بالزوال اعتبارا أن أخطر الغزو الثقافي التغريبي ذو الوجه القديم والجديد لا زال قائما وأشد شراسة ضد الهوية الثقافية وهذا بالحد من العناصر الأساسية للهوية الثقافية المتمثلة أساسا في اللغة اللسان الحقيقي المعبر عن الهوية، وكذلك الدين والعقيدة والتراث الحضاري الخاص بالشعوب، فتم اكتساح اللغات الأجنبية على اللغة المحلية للشعوب خاصة النامية وحتى منها المتقدمة، ولعل اللغة التي تسيطر هي اللغة الإنجليزية التي تدعى باللغة الحية وهي اللغة العالمية التي يتغنى بها اغلب الناس، وظهور الحرب ضد الدين الإسلامي، والقضاء على الحضارة في كل ما تعنيه لأي شعب من هوية وخصوصية، كالحرب في العراق ونهب تراثه ومعالم تاريخه وحضارته. لهذا يسعى مهربو الآثار التاريخية، والحرب ضد الدين في تحطيم المؤسسات الدينية للمجتمع واستبدالها بمؤسسات أخرى، من أجل القضاء على التراث التاريخي والحضاري للشعوب، وضرب مقومات المجتمع في الصميم أو الروح، سعيا في نشر الثقافة

المادية التي تهيمن اليوم على الأفراد كما فعلت فرنسا في الجزائر لأكثر من قرن وثلاثين سنة (محمد بن سمينة العولمة ص79-80)

ثالثا: على المستوى الروحي والمادي:

تفرض العولمة إستراتيجية جزئية للإنسان، فهي تريد مسخ ونزع الروح من الجسد بإبقاء الجانب المادي والجسدي للفرد، بإخلال التوازن والتكامل في الشخصية، فالعولمة الأمركة تنتج الإنسان المادي الحيواني بالقضاء على الجانب الروحي والنفسي والفكري. وهذا بإعادة صياغة الإنسان من جديد وتغيير خلقته وتغيير مفاهيمه الفكرية، بحيث تتأسس الثقافة المعولمة على حب الذات والفردانية بتحقير المعالم الشخصية للفرد والولاء للفكر المادي والتبعية للثقافة المادية الغربية، التي لا تقيم وزنا للإنسانية. (السحمراني ص9)

رابعا : على المستوى الاقتصادي:

العولمة تهدف إلى تأكيد وتعميم ثقافة تبعية الشعوب الفقيرة إلى الدول المتطورة المصنعة التي تغني تلك الشعوب الضعيفة من ماديات بتنازل هذه الأخيرة عن هوياتها الثقافية، وتظهر التبعية الثقافية في نمط الاستهلاك والاستثمار الثقافي الأجنبي وفي القرار السياسي باغتصاب ثروات الشعوب. فالهدف الحقيقي من العولمة الثقافية هو إبقاء التبعية بإبقاء أهم الشعوب وخاصة منها المتدينة بالإسلام في درجة عالية من التبعية الثقافية، فالتبعية الشاملة للغرب وضعف أداء الاقتصاد خاصة العربي منه وفشل برامج التنمية المحلية لا يمنح فرصا لتشكيل هوية اقتصادية لتحصين الهوية الثقافية، لأن ما يتم استيراده من الغرب من منتجات وآلات ليست منتجات فقط بل تلك قيم وسلوكات غربية، أي تلك المنتجات هي

نتيجة للثقافة الغربية المصدرة والمستثمرة، حيث لم يحدث في التاريخ أن أقدم العالم على رموز وسلع ثقافية استهلاكية وشبابية كما هو عليه الحال اليوم، فالإقدام على هذه الثقافة الاستهلاكية والشبابية من مأكولات وملبوسات وتقليد لشخصيات أفلامها تأتي من مصدر واحد موجودة تقريبا في كل العالم، مما يثير مدى موقف الثقافة المحلية ومنها العربية في مواجهة الغزو الثقافي الغربي (رزيق المخادمي، ص 66-67)

خامسا : على المستوى الاجتماعي:

تؤثر العولمة على الهوية الثقافية من الناحية الاجتماعية للشعوب والأفراد من خلال مشروعها غير الأخلاقي ومشروع فاسد تتميز بالثقافة المادية وذلك بإفراغ المجتمعات من رفعة الأخلاق وسموها، الى حضيض الرذائل والموبقات، وقطع الانتماءات، وهي عولمة تؤزم الأسر وروابطها بتفكيكها وبزرع المشاكل وبث الانحراف ولا مكانة لصلة الرحم والنسب والإرث الشرعي فيها. إن العولمة الثقافية تسير نحو ثقافة عنصر اللذة وقد شرعت أبواب الإباحية لاحتقار العفة والكرامة الإنسانية، وعملت على تعميم النموذج المادي الثقافي المعولم (بوتخيل، ص144)

سادسا: على المستوى الإعلامي:

السيطرة على وسائل الإعلام المحركة للثقافة المعولمة التي تهيمن عليها الدول المتطورة تكنولوجيا وعسكريا، فالعالم الفقير ليس له القدرة في هذه الوسائل لمواجهة الاكتساح الإعلامي الغربي مما يعني قصور العالم الفقير في حماية وتجديد هويته الثقافية (محمد فاضل رضوان الموقع)

إن اللغة العربية ليست أداة للتخاطب فقط بل هي وعاء ثقافي وهوية إسلامية، والحفاظ عليها هو حفاظ على هذه الهوية وعلى هذه الثقافة، فهي فكر وذات وعنوان ولغة تفكير وتعبير، ويشكل امتلاكنا للمعارف والتكنولوجيا بهذه اللغة الطريق لتمثل هذه التكنولوجيا وإنتاجها.

ويبين (مدكور، 2000، ص28) أهمية تعريب المعرفة حيث "أننا نملك ناحية المعرفة عندما ننقلها إلى لساننا، أما عندما ننتقل نحن إلى ألسنة الآخرين فسنكون عالة عليهم وسنبقى أتباعا ضائعي الهوية"،

2. الدواعي الداخلية:

أ- التعليم وسوق العمل:

تفتقد العديد من النظم التربوية إلى التخطيط الذي يربط بين التعليم واحتياجات المجتمع من اليد العاملة المؤهلة والمدَرَّبة القادرة على التعامل مع التطوّرات التكنولوجية التي تسود جميع قطاعات المجتمع، و هذا ما أدّى إلى وجود مخرجات تعليمية لا تواكِب التطوّرات الحاصلة وهذا ما أدّى إلى انتشار البطالة في المجتمعات وظهورعدّة آفات اجتماعية أخرى.

إذن يجب أن يكون هناك تواصل بين الإصلاح التعليمي والإصلاح العملي، وذلك عن طريق الموائمة بين التغييرات الحاصلة في شبكة العلاقات الاجتماعية و تجلّياتها داخل المؤسسات الإنتاجية و الخدماتية ومواقع العمل، عن طريق إعادة تنظيم مخرجات التعليم حسب مقتضيات بيئة العمل في إطار التحوّلات الاقتصادية والاجتماعية و السياسية المتوقعة (البصّام، ص 232)

إن حجم السكان وتوزيعهم، يعد من العوامل المؤثرة في عملية التنمية واستغلال الموارد في المجتمع، فغالبا ما يـؤدي النمو السكانـي المرتفع وانخفاض مستوى النمو الاقتصادي في المجتمع إلى ارتفاع مستويات البطالة ويظهر ذلك في تزايد عدد الوافدين الجدد إلى سوق العمل، ما يؤدي إلى اختلال التوازن بين العرض والطلب في سوق العمل

لقد عرف النمو السكاني في الجزائر عدة تطورات منذ الاستقلال، إذ انتقل التعداد السكاني من .22.215.000 نسمة في1986، إلى 36.717.000 نسمة سنة 2011

ووصل في 01 جويلية 2016 إلى 40.835.602 نسمة، موزعة على النحو الآتي:

الذكور: 20.680.271 نسمة، اما الاناث فقد بلغن: 20.155.331 نسمة (الديوان الوطني للإحصائيات)

جدول توزيع سكان الجزائر حسب السن القانونية للعمل 2008- 2016

الفئات العمرية (السن)	2016		المجموع	2008		المجموع
	اناث	ذكور		اناث	ذكور	
19-15	**1 481 638**	**1 545 852**	**3 027 490**	**1 817 095**	**1 879 122**	**3 696 217**
24-20	**1 704 932**	**1 770 599**	**3475 531**	**1 896 055**	**1 925 495**	**3 821 549**
29-25	**1 863 513**	**1 905 862**	**3 769 375**	**1 716 458**	**1 755 956**	**3 472 414**
34-30	**1 843 472**	**1 869 205**	**3 712 677**	**1 380 564**	**1 397 369**	**2 778 433**
39-35	**1 570 261**	**1 600 409**	**3 170 670**	**1 192 307**	**1 183 750**	**2 376 055**
44-40	**1 275 642**	**1 277 743**	**2 553 385**	**1 024 531**	**1 021 168**	**2 045 699**
49-45	**1 111 494**	**1 099 063**	**2 210 557**	**824 380**	**829 312**	**1 653 692**
54-50	**925 391**	**920 171**	**1 845 562**	**673 160**	**691 535**	**1 365 095**
59-55	**737 012**	**738 852**	**1 475 864**	**522 923**	**555 608**	**1 078 531**
المجموع	**20 155 331**	**20 680 271**	**40 835 602**	**17 090 077**	**17 500 578**	**34 590 585**

Source : Office National des Statistiques : Démographie Algérienne 2016

la Direction Technique chargée des statistiques de Population et de ، l'Emploi. No779,juin2017,p 09, Alger

ب- خصائص سوق العمل في الجزائر:

تميز سوق الشغل بالجزائر منذ النصف الثاني للثمانينيات إلى غاية عام 1999 بارتفاع كبير في نسبة البطالة وصلت في بعض الأحيان إلى أكثر من 30 %، بسبب الأزمة الاقتصادية الحادة التي عاشتها البلاد خلال هذه الفترة التي اتسمت بتراجع كبير في حجم الاستثمارات وانخفاض أسعار النفط مما أدى إلى تقليص فرص العمل المتاحة بدرجة كبيرة، في الوقت الذي سجل فيه تزايد كبير لطالبي العمل، إضافة لما ترتب عن الإصلاحات الاقتصادية التي باشرتها الجزائر وشروعها في تطبيق مخطط إعادة الهيكلة الذي كانت أولى نتائجه غلق مئات المؤسسات وتسريح آلاف العمال، مما أدى الى تفاقم ظاهرة البطالة الذي مس كل الفئات الاجتماعية لاسيما الشباب و أصحاب الشهادات العلمية، وارتفعت نسبة البطالة بشكل كبير حيث كانت:

سنة 1987 في حدود 17 %.

سنة 1995 في حدود 28 % .

سنة 1999 في حدود 30 %.

معدلات البطالة المرتفعة هذه دفعت الحكومة للشروع في إجراءات استثنائية للتخفيف من حدتها وذلك من خلال وضع برامج عديدة لترقية الشغل وإنشاء هياكل متخصصة لتنفيذها، وقد ساعد على ذلك عودة الهدوء والأمن والاستقرار إلى كامل التراب الوطني

وبالموازاة مع البرامج التي وضعت للتطبيق في مجال التشغيل في الفترة من 1999 إلى 2004 عرفت انتعاشا اقتصاديا معتبرا حيث تم تجنيد إمكانيات مالية كبيرة سواء عن طريق الاستثمار المباشر للدولة أو بمساهمة الاستثمار الخاص الوطني والأجنبي، وكانت لكل هذه المجهودات نتائج إيجابية في مجال التشغيل كما كانت البداية لإعادة التوازن بين العرض والطلب في سوق الشغل، و يظهر ذلك جليا من خلال نسبة البطالة التي تراجعت كثيرا حيث وصلت الى:

- سنة 1999 في حدود 30%.

- سنة 2004 في حدود 17.7 %حسب معايير المكتب الدولي للعمل.

- سنة 2007 في حدود 21.3 %

- سنة 2008 في حدود 11.3م%(منظمة العمل العربية، مكتب العمل العربي، المركز العربي لتنمية الموارد البشرية، محمد قرقب، الندوة الإقليمية عن دور الإرشاد و التوجيه المهني في تشغيل الشباب، طرابلس :11-2005/7/13

- سنة 2009 في حدود 10.2% وخلال نفس هذه السنة تم تسجيل 300.000 طلب إضافي سنويا من بينهم 120.000 طلب من طرف خريجي التعليم العالي.

ويتميز سوق العمل في الجزائر بالخصائص التالية:

نقص اليد العاملة المؤهلة وضعف التطور بالنسبة للحرف.

عدم التوافق بين مخرجات التكوين واحتياجات التشغيل.

ضعف الوساطة في سوق الشغل ووجود اختلالات بالنسبة لتقريب العرض من الطلب في مجال التشغيل.

عدم توفر شبكة وطنية لجمع المعلومات حول التشغيل.

انعدام المرونة في المحيط الإداري والمالي، الذي يشكل عائقا أمام الاستثمار.

ضعف قدرة المؤسسات على التكيف مع المستجدات الوطنية.

صعوبة الحصول على القروض البنكية خاصة بالنسبة للشباب أصحاب المشاريع.

ترجيح النشاط التجاري (الذي لا ينشئ مناصب شغل كثيرة) على حساب الاستثمار المنتج المولّد لمناصب الشغل.

العامل الاجتماعي الثقافي الذي يدفع إلى تفضيل العمل المأجور.

ترجيح المعالجة الاجتماعية للبطالة لمدة عدة سنوات.

ضعف التنسيق ما بين القطاعات.

ضعف الحركية الجغرافية والمهنية لليد العاملة والتي نتج عنها عدم تلبية بعض عروض العمل، لاسيما في المناطق المحرومة (في الجنوب والهضاب العليا). وزارة العمل و التشغيل و الضمان الاجتماعي، تقييم مدى تنفيذ جهاز دعم الإدماج المهني (DAIP)، التجمع الجهوي لولايات الوسط، جويلية، 2008

مجهودات الدولة من أجل التخفيف من حدة البطالة:

اهتمت الدولة بقضايا التشغيل وتكثيف الجهود لمواجهة ظاهرة البطالة من خلال وضع هياكل قوية ومتخصصة قادرة على تحمل حجم المهام الموكلة إليها، وتم

بذلك إنشاء وزارة خاصة بالعمل والتشغيل والتضامن الوطني، هذه الأخيرة وضعت مجموعة من الوكالات المتخصصة القديمة والجديدة تحت وصايتها المباشرة وهـــي:

أولا : الوكالة الوطنية للتشغيل

هي مؤسسة عمومية ذات طابع إداري أنشئت في 08 سبتمبر 1990مهمتها الأساسية تكمن في تنظيم سوق الشغل وتسيير العرض والطلب، وتلعب في هذا الشأن دورا أساسيا في التقريب بين طالبي العمل وأصحاب العمل، وتتكون هياكلها من: المديرية العامة/ 10 وكالات جهوية / أكثر من 157 وكالة محلية.

ثانيا : وكالة التنمية الاجتماعية

أنشئت عام 1996، وتكمن مهامها في ترقية واختيار وتمويل كل العمليات الموجهة للفئات الاجتماعية المحتاجة أو الذين مستهم البطالة أكثر، وهي ممولة من طرف الدولة.

ثالثا: الوكالة الوطنية لتسيير القرض المصغر

أنشئت في 2004 كهيأة مهمتها تطبيق سياسة الدولة في مجال محاربة البطالة والفقر، عن طريق تدعيم أصحاب المبادرات الفردية من أجل مساعدتهم على خلق نشاطات لحسابهم الخاص، وقد أوكلت لها دور تقديم الدعم والاستشارة والمرافقة للمبادرين وضمان المتابعة لإنجاح المشاريع المجسدة، والمدعمة بقروض صغيرة تصل حتى 500.000 دج موجه لفئات البطالين والمحتاجين الذين بلغوا سن 18 سنة فما فوق ويمتلكون تأهيلا أو معارف في نشاط معين.

رابعا:الوكالة الوطنية لدعم تشغيل الشباب:(ANSEJ)

هي هيئة ذات طابع خاص يتابع نشاطها وزير التشغيل والتضامن الوطني أنشئت عام 1997، وقد سعت منذ تأسيسها إلى تحقيق عدد من الأهداف أهمها: تشجيع خلق النشاطات من طرف الشباب أصحاب المبادرات، بالإضافة إلى تشجيع كل الأشكال والإجراءات الرامية إلى ترقية تشغيل الشباب، ومرافقة كل شاب مبادر، وإعداد بطاقة عن إمكانيات كل منطقة في الجزائر والفرص التي توفرها في مجال الاستثمار.

التعريف بعقود إدماج حاملي الشهادات:

استفاد حاملو الشهادات الجامعية ابتداء من سنة 1998 من عقود ما قبل التشغيل في سبيل دمجهم مهنيا، غير انه بعد 10سنوات ظهرت صيغة تشغيل أخرى أكثر أهمية وهي عقود إدماج حاملي الشهادات في سنة 2008 في إطار جهاز دعم الإدماج المهني.

هذا الجهاز القائم على مقاربة اقتصادية في محاربة البطالة يهدف إلى الإدماج المهني للشباب طالبي العمل لأول مرة، أي الذين يبحثون عن أول عمل لهم وهم موزعون على ثلاث فئات:

- الشباب خريجو التعليم العالي والتقنيين السامين المتخرجين من المعاهد الوطنية للتكوين المهني.

- الشباب القادمين من التعليم الثانوي لمؤسسات التربية الوطنية، ومراكز التكوين المهني، أو الذين زاولوا تربصا تمهينينا.

- الشباب بدون تكوين ولا تأهيل.

لكل من هذه الفئات الثلاث نوع من عقود الإدماج:

-فئة حاملي الشهادات الجامعية والتقنيين السامين يتم إدماجهم في إطار عقد إدماج حاملي الشهادات.

-الفئة الثانية يتم إدماجها بواسطة عقد الإدماج المهني.

-والفئة الثالثة بواسطة عقد تكوين/إدماج.

علاوة على هذه العقود ينص الجهاز كذلك على عقد التكوين للتشغيل مدته 6 أشهر كحد أقصى، كما ينص على تنصيب الشباب للتكوين لدى حرفيين مؤطرين، إلى جانب تدابير للحث على البحث عن التكوين المؤهل . (وزارة العمل والتشغيل والضمان الاجتماعي، تقييم مدى تنفيذ جهاز دعم الإدماج المهنيDAIP، التجمع الجهوي لولايات الوسط، جويلية، 2008)

خصائص عقود إدماج حاملي الشهادات:

- ربط مسألة تسيير بطالة حاملي الشهادات بالقطاع الاقتصادي.

- مرافقة أحسن لحامل الشهادة الجامعية من خلال نشاطات تكوين وإعادة تأهيل و تحسين المعارف خلال فترة الإدماج (فترة العقد).

تكتسي هذه النشاطات صيغتين:

-التكوين و إعادة التأهيل في الموقع، مع تأطير إجباري لحامل الشهادة، قصد تمكينه من تحسين معارفه.

-تكوين قصير المدى بالمؤسسة المستخدمة في إطار عقد تكوين/تشغيل ينتهي بتوظيف المستفيدين.

يستفيد الشاب حامل الشهادة الجامعية من منحة شهرية سيتم تثمينها على أساس تلك الممنوحة حاليا، هذه الامتيازات تقع كلها على عاتق الدولة ويمكن استكمالها بدعم لفائدة المستخدمين على الشكل التالي:

- عقد عمل مدعم لتشجيع توظيف حاملي الشهادات، ويضمن هذا العقد للمستخدم مساهمة من الدولة في أجر الشاب الجامعي وفق صيغة تناقصية تدريجية.

- إشراك الوكالة الوطنية للتشغيل حيث تكلف إلى جانب تسجيل الجامعيين، باستغلال كل فرص توظيف هذه الفئة، كما يمكنها التفاوض مع المستخدم بشأن عقود العمل المدعمة لفائدة حاملي الشهادات، وهي الصيغة التي تمكن المرور من منصب عمل بعقد إدماج على نفقة الدولة، إلى عقد عمل مدعم على نفقة المستخدم بمساهمة من الدولة.

- منح المستخدمين امتيازات جبائيه وشبه جبائيه، في إطار هذه الاستراتيجية الجديدة، وامتيازات تشجيعية على خلق مناصب الشغل في إطار التشريع الخاص بالاستثمار. (وزارة العمل والتشغيل والضمان الاجتماعي، استراتيجية ترقية التشغيل ومحاربة البطالة، ملف صحفي، 2008)

ج- التخطيط التربوي والتنمية الشاملة:

التخطيط السليم هو الذي يعالج المشكلات المستقبلية في شتّى مجالات الحياة الاقتصادية، الاجتماعية والتعليمية، و يسعى إلى حلّها، و لكي يتحقق ذلك لابد أن يقوم على وسائل مناسبة تعتمد على مجموعة من القرارات و الإجراءات الرشيدة لبدائل واضحة وفقاً لأولويات مختارة بعناية، بهدف تحقيق أقصى استثمار ممكن للموارد و الإمكانات المتاحة، و هو ما يؤدّي إلى تنمية شاملة في كل جوانب الحياة، و يعتبر التخطيط التربوي جزءاً من التخطيط الشامل والسليم لإحداث التنمية الشاملة في المجتمع، لذلك يجب على المسئولين عن التخطيط التربوي الاعتماد على رؤية شاملة و واسعة لعملية التعليم في إطار المجتمع ككل، حيث يُمكن إرجاع أبرز المشكلات التي تواجه التنمية الشاملة إلى القصور الشديد في تهيئة العنصر البشري بها، فالنقص في القوى البشرية المؤهلة و اللازمة لخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية ناجم عن ضعف في النظام التربوي والتعليمي، ذلك أنّ مخرجات هذا النّظام هي التي تعتبر مدخلات لبرامج التنمية الشاملة و التي تتأثر بدورها بمدى جودة تلك المدخلات. (أحمد على الحاج محمد، ص 121)

د- النظام التعليمي:

ا- قصور المناهج و طرائق التعليم و التقويم وكثافة الفصول الدّراسية:

إنّ المناهج التقليدية تتسم بالجمود في محتواها وطرقها وأساليب تقويمها، وفيها الكثير من الحشو، وتعتمد على طرائق التعليم التي تقوم على الحفظ والتلقين،

وهذا يتناقض مع ظاهرة الانفجار المعرفي، التي غيّرت مهمة عملية التعليم من مجرّد تحصيل المادّة التعليمية إلى تنمية مهارات الحصول على المعلومات وتوظيفها وتنمية الإبداع والابتكار لدى المتعلمين. حيث أنّ للمنهاج التقليدي أهدافاً ضعيفة للغاية فهي لا تعنى إلاّ بالجانب العقلي إن لم نقل بجانب واحد من العقل وهو الحفظ والتذكّر، وهذا من شأنه أن يؤثّر على التنمية المتكاملة لشخصية المتعلّم. كما أدّى عدم وجود تقنيات تربوية ملائمة أو عدم القدرة على استخدامها واستخدام أساليب تدريس تقليدية تعتمد على المحاضرة والتلقين، وإهمال الجانب التطبيقي حتّى في المواد العلمية، وذلك لصعوبة تنفيذ التجارب المخبرية في مختبرات غير مجهزة، إضافة إلى أن وجود أعدادا كبيرة من التلاميذ في الصف الواحد لا تتلاءم مع إجراء تجارب من قِبَل التلاميذ، والاكتفاء بإجراء التجارب التوضيحية من قِبَل المعلمين غالباً، كما أن طرق التقويم المدرسية مازالت تعتمد على الاختبارات التحصيلية المبنية على حفظ المعلومات المتوفرة في المنهاج. وبذلك كانت الضرورة مملحّة على تطوير المناهج التعليمية وطرائق التعليم والتقويم من أجل مواكبة التطوّرات المعرفية.

ب- الهدر التعليمي:

ويتمثّل في التسرّب المدرسي، الرسوب المدرسي، عزوف الخريجين عن العمل المهني، البطالة، وهي مشاكل اجتماعية كبيرة وهدر ليس فقط للتعليم ولكن حتّى للأموال التي صرفت على هؤلاء النّاس أثناء دراستهم، وتتجاوز ذلك إلى الآثار السلبية التي تنعكس على مختلف مجالات الحياة، فنحن في عصر لا مكان فيه

إلّا للأشخاص المتسلّحين بالعلم القادرين على فهم ومواجهة التغيرات العلمية العالمية.

ج- النمو المهني للمعلمين:

إنّ دور المعلم في عصر المعلوماتية دور أساسي باعتباره ركناً أساسياً يعتمد عليه في بناء الأجيال، ومحوراًمن محاور منظومة العمل التربوي لذا يجب ألاّ ينفصل عن التطوّرات الحاصلة، فلا يستطيع أي نظام تعليمي الوصول إلى تحقيق أهدافه المنشودة في خضم الانفجار المعرفي الهائل و دخول عالم المعلوماتية بدون معلّم متطوّر بشكل مستمر ليواكب روح العصر، معلم يلبّي حاجات المتعلم في التعلّم. ويلبّي حاجات المجتمع ومتطلباته نحو التقدّم والرُّقي، ونجد أنّ من الدعوات التي تتردد حديثاً في الكتابات التربوية بأنّه لا تطوير للمنهج بدون تطوير المعلّم، وأنّه لا يُكن إحداث التطوير المهني للمعلّم بدون تطويره الشخصي، و أنّ المعلم له دور هام في تغيير عالم المدرسة، و يتم تطوير المعلم من خلال البرامج التدريبية و التكوين المستمر، و رغم أن الأدبيات في مجال تطوير المعلم و تنميته مهنيّاً تشير إلى أنّه يعانيّ من أزمة في النمو المهني و يُمكن إرجاع ذلك إلى عدم جدوى برامج إعداد و تدريب المعلمين و افتقارها الى قاعدة معرفية جيدة. (منير مرسي، ص 150)

3. اتجاهات الإصلاح التربوي:

تجمع معظم الدراسات التي اهتمت بحركة الإصلاح التعليمي على وجود اتجاهات مشتركة تلتقي عندها حركات الإصلاح التربوي، وتدخل ضمن الاهتمامات

الأساسية التي ميزت بين مختلف استراتيجيات السياسة التربوية في مختلف الدول لاسيما منها العالم العربي بصفة خاصة والعالم النامي بصفة عامة.

ولعل ما جعل السياسة التربوية تعكف على الإصلاح التعليمي هو وجود مشكلات وقضايا عرقلت المسار الطبيعي للحركة التطورية في جميع مجالات المجتمع التربوية الاقتصادية و الاجتماعية ...، مما أدى إلى النظرإليها كمبررا ت واقعية تحتاج إلى وضع استرا تيجيات علاجية محددة والأخذ بنماذج إصلاحية معينة وتطبيق تجارب وخبرا ت ميدانية مختلفة، تكون في مستوى مواجهة المشكلات (مراد سبرطعي مذكرة واقع الإصلاح التربوي ص65)

أ– اتجاه التنمية الشاملة:

فرضتها تحديات داخلية مثل العدد الهائل من المتمدرسين الوافدين الى كل المراحل التعليمية وخارجية مثل العولمة والانفجار العلمي والمعرفي، وقد انعكس ذلك على وظيفة التربية وأنشطتها وأغراضها .

يندرج هذا التوجه بوضوح في السياسات التعليمية للدول التي تعاني من أزمة التخلف الذي يشير إلى فقدان المناعة تجاه الكثير من الأزمات المختلفة والمتنوعة سواء أكانت وافدة من الضد الحضاري أومبعثة من الكيان الذاتي. (مخبر التربية ص107)

ويعني هذا الاتجاه توفير الترا بط العضوي بين التنمية التربوية وسائر جوانب التنمية الاخرى الاقتصادية الواجتماعية والثقافية والسياسية ومن خلال البرامج التي تضعها اليونسكو لمساهمة التعليم في التنمية فإن مؤشراتها تدل على أن إسهام

التعليم الفعلي لا يتحقق إلا إذا تطورت النظم التعليمية وتكيفت مع مقتضيات التنمية ومتطلبات الأفراد، ويفضل أن تكون التغيرا ت التي ينبغي إحداثها في النظم التعليمية ذاتية المنشأ، أي نابعة من داخل البلدان المعنية، إذا كان هذا شرطا أساسيا ومطلبا جوهريا فهو من ناحية أخرى يبدو صعبا فكيف يتمكن النظام التعليمي من حل الإشكالية وفك عقدها وهو يعاني من صعوبات داخل كيانه وصعوبات في اطارمحيطه فهو في تطوره يحتاج إلى محيط اجتماعي واقتصادي متطور يسمح له بالتطور ذاتيا أو من مقدرته الجيدة على الاستفادة من تجارب الأنظمة التربوية الأخرى، وقد بينت الد را سات التربوية أن أصدق تجربة في هذا الشأن هو ما حققته تجربة إصلاح النظام التعليمي الياباني من تنمية شاملة وسريعة حيث أشارت دارسة (محمود عباس عابدين 1988) إلى أن اليابان قد لجأ أساسا إلى الاستثمار البشري من خلال نظام تربوي جيد بهدف تحقيق التنمية الشاملة، ونجح بالفعل في استخدام التعليم كوسيلة للتنمية. (علي براجل ص 109)

إنّ إصلاح الأنظمة التعليمية يجب أن يتمّ في إطار شمولي تكاملي لجوانبها الحضارية، الثقافية والاجتماعية و البيئية و الاقتصادية، باعتبارها المصادر الرئيسي لتوفير الأطر الفنية و العلمية والإدارية المدربة التي تضمن دفع الحركة الإنتاجية و النمو التكنولوجي و تطوير الخدمات و تنمية الموارد، كما تتبنّى منظمة اليونسكو UNESCO نفس الاتجاه حول أهمية النظم التربوية، حيث أنّ البرامج التي تضمّها تستند إلى مسلّمة مفادها أنّ إسهام التعليم بشكل فعّال لا يتحقق إلاّ إذا تطوّرت النظم التعليمية و تكيّفت مع مقتضيات التنمية و مطامح الأفراد، و يتّضح هنا

أنّ التنمية وِفق هذا الاتجاه تعنَى بالفرد و المجتمع على حد سواء. (إسماعيل رابحي ص 126)

ب- الاتجاه نحو الديموقراطية التعليمية:

لقد أدى التطور العلمي والمعرفي الدورالأساسي في الاعترا ف بحق التعليم للفرد والمجتمع مما أدى إلى تجذيره في النظم التعليمية العصرية التي تحتمي بها لإلغاء الفوارق والتمييز الطبقي واتاحة الفرص التعليمية بين الجميع، ونظرا لهذه الظواهر اللامتجانسة تربويا واجتماعيا شددت النظم التربوية على تبني الاتجاه الديموقراطي كمبدأ جوهري في أهدافها الأساسية للتخفيف من الإجحاف الممارس ضد المتعلمين ولذلك فإن الإصلاح التربوي في معظم البلدان استهدف الفئات التي هي أوفر حظا من غيرها من السكان وهي شريحة الأطفال.(المرجع السابق، ص 111)

ان تبني ديمقراطية التعليم كمبدأ لا يتمُّ خارج العملية التعليمية، وإنما يتمُّ داخلها، فديمقراطية التعليم، هي نموذج للعلاقات داخل المرحلة الدّراسية والمدرسة، وهي طريقة للتعليم، بحيث يكون تطور المجتمع ونمو الفرد و اكتسابه للمعارف هو الغاية الرئيسية لنظام التعليم، حيث يسعى النظام التعليمي الديمقراطي إلى تحقيق العدالة التعليمية للجميع، و الوصول إلى التعليم المستمر وتكافؤ الفرص، في جميع المراحل التعليمية، لأنّ ديمقراطية التعليم حق للجميع في اكتساب المعارف و العلوم، لأنّ ذلك يقضي على الأمية، و يقضي على التفاوت القائم، بين أبناء مختلف الطبقات. (هاني محمد بني مصطفى ص47)

وهذا ما يؤكد عليه Jhon Dewey جون ديوي في ربطه بين التربية و الديمقراطية اذ يقول:(فإذا كانت التربية هي الحياة فإنّ الديمقراطية هي أسلوب الحياة، و ليست مجرّد تطبيق لمفهوم سياسي، أي أنّ الديمقراطية هي الحرية في السلوك، و هي علاقات إنسانية تقوم على الأخذ و العطاء و تغليب الذكاء البشري و الخبرة في حل المشكلات، و عليه يجب ترجمتها إلى مواقف و سلوكات و فعاليات داخل المدرسة حيث يعيش المعلمون و التلاميذ و العمال كجماعة تربوية تهدف لتحقيق هدف مشترك، وهو ديمقراطية التعليم عن طريق توفير نفس فرَص التعليم لجميع المتمدرسين دون اعتبار للفوارق الطبقية أو الاقتصادية أو العرقية أو الجنسية، و ليست مجرّد لوائح تنظيمية أو قرارات سياسية تنادي بالمساواة في الالتحاق أو الاستفادة من التعليم)، (عبد الله المجيدل و آخرون، ص114)

إن الظواهرالسلبية ما زالت قائمة والفوارق التربوية مستمرة وان كانت أقل مما كانت عليه قبل ذلك، والاستفادة التعليمية ليست متوازية ولا متكافئة بين أبناء الريف وأبناء المدن اذ أن بعض الأنظمة التعليمية وخاصة العربية تعمل على تكريس هذا التفاوت، وهذه الحالة لها مبرراتها الواقعية في النظام التربوي الجزائري، فمنذ الاستقلال والمدارس الريفية والمناطق النائية تم اتخاذها حقلا لتدريب وتجريب المعلم المبتدئ فإذا قضى المدة الإجبارية هناك انتقل اختياريا إلى المدن الكبرى ليستفيد من خبرته أبناء المدن، فبالنسبة للمعلم تعني حقا وظيفيا يطالب به ومكافأة ينالها، أما بالنسبة للتلاميذ فهي مظهرمن مظاهر اللاعدالة التعليمية. (المرجع السابق، ص 115)

ج- الاتجاه نحو التربية المتكاملة:

وهو تأكيد للمبدأ الإنساني ولحاجة الإنسان إلى تربية شاملة ومتكاملة متوازية لجميع جوانب شخصيته، تستمر وتتصل عبر مرا حل حياته جميعها من المهد إلى اللحد مستجيبه للحاجات المتجددة المتغيرة. (المرجع السابق، ص 116)

د- الاتجاه نحو تدعيم الذاتية الثقافية:

إن الاهتمام بالذاتية الثقافية كاتجاه من اتجاهات الإصلاح التربوي يحمل عدة دلالات منها الحضارية والوطنية، فمن الاعتزا ز بالوطنية والشعور بالحرية والتحرر من التبعية إلى إبراز الهوية الشخصية والحضارية ومن هنا فإن تدعيم هذا الاتجاه في الإصلاحات التربوية يعني تأصيل التربية في المجتمع وجعلها قوة مؤثرة وموجهة لأهداف التعليم،التي تواجه بالاعتراف والقبول او بالرفض والنفور

إن التمييز بين المجتمعات يظهر من خلال ممارسة القيم الخاصة بكل مجتمع، فعلى صعيد التحدي العلمي، فإن الهوية الثقافية أصبحت من أهم التحديات التي تواجه تربية المجتمع وتنميته، وقد أكد على ذلك برنامج اليونسكو إذ يرى أن ضرورة إعادة التفكير في التنمية وابتكار إستراتيجيات جديدة من شأنها أن تراعي الخصوصية الاجتماعية والثقافية لكل الأمم. (المرجع السابق، ص116)

إن أهمية هذا البعد تتجلى في تعميق أهداف التعليم في المجتمع لفهم أغواره العميقة ويظهرأن الاعتماد على ذلك يكون أكثر أهمية من الاعتماد على بناء الجوانب الشكلية للنظام التعليمي، وفي هذا السياق يحلل أدموند كينغ (Edmund king)نجاح النموذج التربوي الياباني على أساس أن التربية بأكملها

تتوقف على التاثترات الثقافية الخلفية أكثر بكثير مما تتوقف على النظام المدرسي الشكلي،وأن هذا النظام يستمد الكثير من دلالاته،وهو يستمد بالتأكيد ديناميته من السياق الحي والمعارف الموروثة التي يشكل بها الناس حياتهم فالرؤية العربية ترى أن أية استراتيجية تربوية يجب أن يكون منطلقها الأساسي،دعوة كل دولة إلى ذاتيتها الثقافية لتتأملها وتتم مرجعتها وتستثمر أحسن ما فيها من عناصر حتى لا تبقى رهينة التأثير الثقافي والغزو الفكري الذين يعرضانها إلى الاستلاب الحضاري. (جورج لندنبرج ص71-73)

ولتحصين المجتمع الجزائري من كل مخاطر الضد الثقافي والقهر الذاتي نرى أنه من المهام الأساسية التي يجب أن يضطلع بها الإصلاح التربوي، هو تكييف النظام التعليمي وتعديله انطلاقا من القيم الثقافية الوطنية المتجذرة في روح المجتمع الجزا ئري، قد تبدو هذه النظرة نظرة ذاتية اقتنع بها الباحث لكنها ليست نظرة على ضوء الأهداف الخاصة بكل مجتمع ودوافعه الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ان هذه الرؤية يجب أن تكون صادقة حتى لا تؤدي إلى نتائج مضادة لقيم المجتمع أومغايرة لأهداف التنمية التي يسعى إلى تحقيقها، وقد أكدت الدراسات التي قامت بها اليونسكو الخاصة بموضوع الإصلاح التربوي واتجاهاته وتوجيهاته المستقبلية،على أن الإصلاحات التربوية التي تجري في مختلف الدول ينبغي أن تكون تعبيرا أمينا للهوية الثقافية للمجتمع الذي توجدفيه. (احمد مختار امبو، ص71)

هـ- الاتجاه نحو العمل المنتج:

إن تأثير التحولات الاجتماعية والاقتصادية التي حدثت نتيجة تأثير التقدم العلمي وتنامي الحركة الصناعية كان واضحا في تغيير أهداف التربية وتحويل مجال الاهتمام من مجال العلوم النظرية والقيم الإنسانية إلى مجال العلوم التطبيقية والقيم النفعية فقد أصبح فيما بعد ربط التعليم بالعمل المنتج هدفا تربويا وضرورة اجتماعية واقتصادية، وقد شجع على تبني هذا الاتجاه والانحياز إليه بشكل لافت للانتباه في السنوات الأخيرة ظهور بعض النظريات في اقتصاديات التربية والتعليم القائمة على فرضيات مفادها ضرورة توفير القوى المتعلمة لزيادة النمو الاقتصادي تماشيا مع الزيادة في النمو الديمغرافي، دون الفصل بين الخبرة اليدوية وبين التفتح والتطور الفكري والعلمي. (علي براجل، ص 118)

وقد جاء في تقرير "اليونسكو" بعنوان (التعليم في إفريقيا على ضوء مؤتمر لاغوس1976" يستطيع الربط بين التعليم والعمل أن تربط طالب التعليم بين عملية التعلم وعملية الإنتاج، ويمكن أن يتحقق ذلك بإعداد المناهج الدارسة، بحيث يستطيع التلاميذ الاشتراك في الأنشطة الإنتاجية في المجتمع المحلي "إن ما يؤكد اهتمام التعليم بهذا الاتجاه هو استحداث نمط التعليم "البيئي والتقني" كنظرية جديدة في المناهج وتغذية المؤسسات التعليمية بأنشطة صناعية، وانتاجية تجمع بين الجانب المعرفي النظري والجانب العلمي التطبيقي، فحسب ما يهدف إليه هذا الاتجاه هو أن الطفل الذي يدخل المدرسة لن يخرج منها إلا وقد تعلم حرفة إن هذه الفكرة تنطوي على بعدين هامين:

1 البعد العلمي المعرفي.

2 البعد العلمي التدريبي وترقية مستوى الأعمال والحرف المحلية.(المرجع السابق، ص 119)

لقد ورد في تقرير منظمة اليونيسكو UNESCO أنّ غايات التربية في عصر المعلومات تتلخص في أربعة محاور رئيسية هي: تعلّم لتعرف، تعلّم لتعمل، تعلّم لتكون، تعلّم لتشارك الآخرين. (إسماعيل رابحي، ص 132)

و في الجزا ئر بدأ ربط التعليم بسوق العمالة واضحا من خلال الاهتمام بالتعليم التقني واقامة" المتاقن" التعليمية التي أصبحت تمثل جزء هاما من سياسة التعليم وأهدافه، ذلك أن هذا النوع من المؤسسات التعليمية يهيئ لسوق العمالة الوطنية حاجاته من العمال والتقنيين المتنوعين من حيث المستوى العلمي و التأهيل المهني، فحسب المؤشرات التي دلت عليها تقارير وازرة التربية الوطنية أن حوالي 70 % من منشآت التعليم الثانوي موجه لبناء المتاقن لكن رغم كل هذا يبقى التنبؤ بالمخرج الحقيقي من المستويات والمهارات صعبا مادامت الضوابط غير المحددة والعلاقات غير واضحة بين الجانب الاقتصادي والاجتماعي من جهة والجانب التعليمي من جهة أخرى.

لقد ازداد في السنوات الأخيرة الاهتمام بالتعليم والعمالة والعمل المنتج، واعتبار التعليم الفني والمهني قوة منتجة تحصلت عليها المجتمعات النامية سواء كان عن طريق الأسلوب التعاوني في إطار التبادل الدولي أو عن طريق الاقتباس والتكييف أو في إطار الاستفادة من التراكم للخبرات من مختلف الدول، كما حدث في التجربة الج ا زئرية في إصلاح النظام التعليمي وتطبيق نمط التعليم الأساسي سنة

1976 رغم كل ما حدث من إجراءات إلا أنه لم يعد كافيا للوصول إلى مستوى تعليمي يصل حد المنافسة للنواتج التعليمية للمنظومات التربوية المتفوقة. (المرجع السابق، ص 120)

و- الاتجاه نحو توظيف التكنولوجيا في التعليم:

لقد طبع التطور المعرفي والتكنولوجي الذي شهده بداية القرن الحادي والعشرين المؤسسات المدرسية بنفس الدرجة التي طبع بها المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية الأخرى، ويُمثل مفهوم التكنولوجيا هنا معنى واسعاً، فهي مجموعة من الوسائط المساعدة في الفعل التربوي، ومن مختلف الموارد والأدوات والأجهزة والآلات والعمليات والطرائق العادية أو المبرمجة التي يمُكن الاستعانة بها في الممارسة المنظِّمة للمعارف العلمية بهدف حل مشكلات عملية ترتبط أساسا بالفعل التربوي (ي برتراند، ص109)

تسعى تكنولوجيا الاعلام والاتصال في الميدان التعليمي إلى تطوير قدرات الأفراد ومهاراتهم خاصة فيما يتعلّق بالقدرة على الاستخدام والتعامل مع التكنولوجيا الجديدة لاسيما بعد تزايد الطلب من البنيات الاقتصادية لدى الكثير من الدول على الأفراد المزودين بمهارة التعامل مع المنتجات التكنولوجية، وفي هذا المعنى يطرح la pointe في إحدى كتاباته أن تكنولوجيا التربية هي بمثابة مقاربة تتناول العلاقة بين النظرية والتطبيق،وتعتبرهذه التكنولوجيا قابلة للتطبيق في جميع مجالات الشعب والمواد الدّراسية، ويؤكد أنصار تكنولوجيا التربية أنها قادرة بصفة عامة على حل مشكلة التطبيق في المجال التعليمي، بل إنهم يرون أن هناك طريقاً عاما وحيدا لتحسين التعليم وهو التكنولوجيا.(ي. برتراند، ص 110)

الفصل الخامس: البناء الحضاري عند مالك بن نبي

1. البناء الحضاري عند مالك بن نبي
2. الخصائص الفكرية للحضارة عند مالك بن نبي
3. الفكرة الدينية و دورها في البناءالحضاري
4. مشكلة الانسان
5. العلاقة بين التربية والحضارة
6. الوقت واثار ضياعه
7. مشكلة التراب

إن الإصلاح التربوي المنشود في المجتمع ينبغي أن يشتمل على الخصائص الثقافية والحضارية للامة، حتى يتمكن من تحقيق الأهداف الاستراتيجية، خصوصا في ظل هذا الانفجار العلمي والمعرفي الذي تشهده البشرية، مع نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين، المتمثل أساسا في ظاهرة العولمة الثقافية، وما تبعه من تشرذم وانحراف،تربوي، أخلاقي، اجتماعي وحضاري، ومن خلال الدراسات التي تمكنا من الاطلاع عليها تؤكد في مجملها على ضرورة تبني استراتيجية وطنية في الإصلاح التربوي في اطار المنظور الحضاري، على الرغم من أن صاحب "القضايا الكبرى" لم يخصص ضمن مؤلفاته ولو كتابا يعالج فيه موضوع الإصلاحات التربوية بالكيفيات المتداولة بين المختصين وفي الأوساط الأكاديمية، الا إن ذلك لا يمنع من اعتبار إنتاجه الفكري إنتاجا في التربية، يمكن اعتماده كأساس مرجعي في إعادة البناء الحضاري، والثقافي والتربوي.

1. البناء الحضاري عند مالك بن نبي:

تختلف المجتمعات في أسباب نشوئها، قوتها وضعفها، حسب طبيعتها وموقعها، وهذا ما جعل مالك بن نبي يصنفها إلى نوعين:

-المجتمع الطبيعي او البدائي سمته الركود، وهو الذي لم يعدل المعالم التي تحدد شخصيته منذ كان، ذي المعالم الثابتة، مثل مستعمرة النحل او النمل والقبيلة الافريقية في عصر ما قبل الاستعمار، والقبيلة العربية في العصر الجاهلي

-المجتمع التاريخي هو الذي ولد في ظروف أولية معينة، ولكنه عدل فيما بعد صفاته ومعالمه من جذورها ابتداء من هذه الحالة الأولية، طبقا لقانون التغيير،

الذي يعمل على التطور المستمر، وينشأ بطريقتين: (مالك بن نبي، 2012 ، ص 10)

-اما ان يتركب ابتداء من مواد جديدة، لم تتعرض لأي تغيير تاريخي سابق، فهو يستنفذ هذه المواد، في الحالة التي تكون عليها في الطبيعة

- واما من عناصر استخدمت في مجتمع تاريخي سابق، تحولت عناصره بسبب تقادمه او انبساط رقعته، الى عناصر مهيأة للاستخدام في مجتمع جديد (المرجع السابق ص10)

وقد تكون الاستعارة في صورة هجرة تنزع هذه العناصر من المجتمع الام، كالهجرة التي كونت المجتمع الأمريكي الحالي، الذي تكون من عناصر قدمها له مجتمع متطور في حالة توسعه، وهو المجتمع الأوروبي. وقد تكون في صورة إعادة تركيب مجتمع اختفى بسبب حرب من الحروب مثل المجتمع الغالي الذي امتص من طرف المجتمع الروماني،

وتجدر الإشارة الى ان ظهور مجتمع تاريخي ليس حدثا عرضيا بل هو نتيجة عملية تغيير مطردة يشترك فيها المجتمع الذي يستعير، والذي يقدم العارية، وتشتمل هذه العملية على الجوانب التالية:

1-المصدر التاريخي لعملية التغيير المطردة

2-المواد التي تمر بتأثير هذا التغيير من حالتها قبل الاجتماعية، الى حالتها الاجتماعية الجديدة

3-القوانين والقواعد العامة التي تتحكم في هذا التغيير، ومن هذه الزاوية هناك نوعان من المجتمع (المرجع السابق ص 11)

ا- المجتمع الجغرافي الذي يكون ميلاده كاستجابة شبه آلية للتغيير الطبيعي، وعن اختيار مفروض، وابن نبي في هذا يوافق جزئيا فيلسوف التاريخ البريطاني أرنولد توينبي Arnold Toynbee 1889-1975 غير أنه ينتقده في اعتباره نوع التحدي الذي يكون طبيعيا أكثر منه بشريا، إلا أن الاطلاع على "مختصر دراسة التاريخ" يعطي أهمية كبرى لتحدي الصدمات البشرية الداخلية كالجفاف، والخارجية كالغزو، والى هذا النوع ينتمي المجتمع الامريكي (مالك بن نبي،2013، ص 58)

ب- المجتمع التاريخي الذي يرى النور تلبية لنداء فكرة وهو النموذج الفكري (الإيديولوجي) الذي يتأسس تلبية لنداء فكرة، حركته فوعاها، وإلى هذا النموذج ينتمي المجتمع الإسلامي والأوربي الأصلي (ميلاد مجتمع ص 12)، وهو النموذج الذي يعتبره ابن نبي صالحا لبناء "حضارة"، وبالتالي فهو يضع من شأن الاستجابات الآلية للإنسان تجاه عالمه المادي، في مقابل إكباره لقيمة تأثير الفكرة في النفس الإنسانية وهو ما سوف يكون سببا في حملها إياها بوعي من أجل دخول مرحلة "الحضارة". وهنا اخلصنا الى الرسم البياني الذي يصور لنا مراحل تكوّن المجتمع التاريخي الذي يضطلع بالمهمة الحضارية في صورتها الاصلية البدائية، عن طريق اعداد انسان المنظور الحضاري، بناء على ماقدمته المنظومة التربوية

2. الخصائص الفكرية للحضارة عند مالك بن نبي:

يرى مالك بن نبي أن أي تفكير في مشكلة الانسان هو في الأصل تفكير في مشكلة الحضارة، ومشكلة الانسان هي في جوهرها مشكلة حضارته، وأن حركات النهضة المختلفة التي ظهرت مع بداية القرن العشرين ليست الا محاولات لحل المشكلة ضمن هذه الصورة، ولقد كانت المحاولات الإصلاحية في العالم الإسلامي متفاوتة في عمقها وفي طرحها، لأنها لا تستند على نظرية محددة للأهداف والوسائل، ولا على تخطيط للمراحل، بل إن هذه الحركات الاصلاحية لم ترسم برنامجا إصلاحيا تعتمده كاطار مرجعي في التعامل مع الظروف والمستجدات، مقدرة أن الزمن سيوفقها في حل المشكلات، ولم يكن طموحها متوجها الى الإبداع أكثر مما هو متوجه الى التقليد الأعمى والمحاكاة. (فكرة الافريقية الاسيوية ص82-83)،

فاذا حللنا جهود هذا المصلح وجدنا فيها حسن النية، ولكننا لا نجد فيها رائحة منهج عملي، لأن النية الحسنة قد تنحط قيمتها الاجتماعية اثناء التطبيق، لسبب او لآخر – افراط وتفريط–سواء أولئك الذين يرون ان مستقبل العالم الإسلامي يكمن في التشبث بالماضي برمته او أولئك الذين ينادون بقطع جميع صلاتنا بالماضي، ويؤمنون بانهم ينشؤون حضارة، بمجرد تظاهرهم بأزياء مستعارة من حضارة نضجت فعلا، ومضى طور تكوينها.

و سيكون من السفه ان نعيد التفكير في المشكلة بالنسبة الى طبيعة ما يسمى بالحضارة معتبرين انها –بناء على تعريفها البسيط – ليست (كومة) من الأشياء المتخالفة في النوع، بل هي كل منسجم من الاشياء والأفكار، بصلاتها ومنافعها

و القابها الخاصة واماكنها المحددة، ومجموع كهذا لا يمكن ان يتصور على انه مجرد (تكديس) بل هندسة وبناء أي تحقيق فكرة ومثل اعلى، (المرجع السابق، ص 84)، إن طريق الحضارة لا يمكن خطه تبعا للصدفة، بإقامة مدرسة هنا، وجامعة هناك، وسد هنالك، ومطار من طراز آخر...إن سيرنا كيفا كان قد يوصلنا يوما الى حل، ولكن متى يأتي هذا اليوم؟ وكيف يكون نموذج هذا الحل؟، وللإجابة على هذا التساؤل لابد من دراسة السنن الكونية والتاريخية، الخاصة بقيام الحضارات وزوالها، وهنا لابد من الإشارة الى طبيعة الضعف الذي أصاب انسان ما بعد الموحدين، ك"الذرية" مثلا هذا الشكل المرضي الذي أصاب هذا الانسان، الذي يرجع الى مظهرين اساسيين:

أ-انقلاب التخطيط المنهجي:

ويمكن التأصيل لهذا المرض اعتبارا أن التجربة الاجتماعية ليست تخطيطا بسيطا يترجم عن علاقة مباشرة لسبب يؤدي الى نتيجة محتومة، بل التجربة الاجتماعية متعددة الأوجه والابعاد أي أن، هناك تداخلا بين الأسباب والنتائج، في كيان معقد يظهر فيه أحيانا انقلاب في الوضع المنطقي، بحيث تسبق النتيجة السبب، ولكن هذا الانقلاب ما هو الا خداع نظر يعود في جوهره الى تعقد التجربة الاجتماعية، ولا يعود مطلقا الى انقلاب في قوانينها، (المرجع السابق، ص86) فلو طبقنا هذا البرهان على عملية اطراد الحضارة، فيجب ان ندرك حقا أن الحضارة هي من تصنع منتجاتها، وبالتالي فلو عكسنا القضية وحاولنا صنع حضارة من منتجاتها، فسيكون هذا من التردي والسقوط من اعلى، ومع الأسف هذا الانقلاب هو الوضع الفوضوي في النهضة الاسلامية، ونحن ندين له بهذا

التكديس والتكويم الذي يبدو أنه يقود الى تطور في المجتمع الإسلامي نحو حضارة "شيئية"، والى استحالة كما وكيفا. (شروط النهضة، ص47)

- ناحية الكيف: تكمن الاستحالة في أن أي حضارة لا يمكن ان تبيع جملة واحدة الأشياء التي تنتجها و مشتملات هذه الأشياء، أي انها لا يمكن ان تبيعنا روحها و افكارها وثرواتها الذاتية و اذواقها، هذا الحشد من الأفكار و المعاني التي لا تلمسها الانامل، و التي توجد في الكتب او المؤسسات، ولكن بدونها تصبح كل الأشياء التي تبيعنا إياها فارغة دون روح و بغير هدف، وبوجه خاص تمنحنا ذلك العديد الهائل من العلائق التي لا توصف، والتي تبعثها أي حضارة داخل اشيائها وافكارها من جانب، وبين هاتين المجموعتين والانسان من جانب اخر، وفي استخدامنا للمصطلحات البيولوجية نجد ان الحضارة مجموعة من العلائق بين المجال الحيوي (البيولوجي) حيث ينشا ويتقوى هيكلها، وبين المجال الفكري حيث تولد وتنمو روحها؛ فعندما نشتري منتجاتها فإنها تمنحنا هيكلها وجسدها لا روحها، وهذا ما نلاحظه عند هذه الدول التي ترصد كل سنة مبالغ مالية خيالية تخصص لاستيراد واقتناء اتفه الأشياء بدلا من التفكير في انتاجها وصناعتها محليا بالتعاون مع بعضها البعض.
- ناحية الكم: لن تكون الاستحالة اقل، فليس من الممكن ان نتخيل العديد الهائل من الأشياء التي نشتريها، ولا ان نجد راس المال الذي ندفعه فيها، ولئن سلمنا بإمكان هذا فانه سيؤدي قطعا الى الاستحالة المزدوجة، فينتهي بنا الامر الى ما اسميه " الحضارة الشيئية "، الى جانب انه يؤدي الى (تكديس) هذه الأشياء الحضارية، وبالتالي فالعالم الإسلامي يعمل منذ ما يربو عن قرن على جمع اكوام من منتجات الحضارة، اكثر من ان يهدف الى بناء حضارة، و قد

تنتهي هذه العملية ضمنا الا ان نحصل على نتيجة ما، بمقتضى ما يسمى بقانون الاعداد الكبيرة، اعني قانون الصدفة، فكوم ضخم من المنتجات المتزايدة دائما يمكن ان يحقق على طول الزمن، وبدون قصد (حالة حضارة)، ولكنا نرى فرقا شاسعا بين هذه الحالة الحضارية، وبين تجربة مخططة كتلك التي رسمتها روسيا، والصين، وتركيا وهونج كونج وماليزيا مند زمن غير بعيد، هذه التجارب تبرهن على ان الواقع الاجتماعي خاضع لمنهج فني معين، تطبق فيه قوانين (الكيمياء الحيوية) و (الديناميكية الخاصة) سواء في تكونه ام في تطوره. (المرجع السابق، ص 48)

إن عوامل التعجيل بالحركة الطبيعية بدأت تلعب دورها الكامل في دراسات الاجتماع، تبعا للتطور العلمي والمعرفي الذي تشهده البشرية خلال هذه الحقبة التاريخية، علما بأن العالم الإسلامي يريد انجاز مهمة تركيب الحضارة في زمن معين، الذي تسعى اليه كل الأمم والمجتمعات، لهذا وجب عليه أن يقتبس من الكيميائي طريقة تركيب هذه المنتجات الحضارية، إذا قررنا أن كل ناتج حضاري تنطبق عليه الصيغة التحليلية التالية:

ناتج حضاري = إنسان+ تراب+ وقت (مرجع سابق ص49)

وتحت هذا الشكل تشير الصيغة الى أن مشكلة الحضارة تتفرع الى ثلاث مشاكل أولية:

- مشكلة الانسان
- مشكلة التراب
- مشكلة الوقت

فالحضارة لا تبنى بتكديس المنتجات الحضارية، وانما بحل لغز هذه المشكلات الثلاثة من أساسها، ولعل السائل يقول إذا كانت الحضارة في مجموعها ناتج الانسان والتراب والوقت، فلم لا يوجد هذا الناتج تلقائيا لتوفر هذه العناصر مع بعضها البعض؟

والجواب هو أن هناك عنصرا اخر يسمى بمركب الحضارة، أي العامل الذي يؤدي الى مزج هذه العناصر الثلاثة، وهي الفكرة الدينية التي رافقت دائما تركيب الحضارة خلال التاريخ البشري(المرجع السابق، ص 50)

ب – الضعف التاريخي:

ويتعلق باختبار (النموذج)، فكل حضارة تتكون وتتشكل، لها نموذجها ومثلها الذي تجعله نصب عينها، وقد يكون هذا مستمدا من الحاضر او من الماضي التاريخي، اومن كليهما معا، ولكن المشكل المطروح وبحدة في تعدد النمادج والمناهج المطروحة على الساحة، وعلى الرغم من هذا السبات العميق للامة الإسلامية، انبعثت أصوات متعددة، من بلاد الأفغان صوت ينادي بفجر جديد، إنه صوت جمال الدين الافغاني، من مصر صوت محمد عبده،وم بعده صوت حسن البنا، وسدقطب، من السعودية صوت محمدعبدالوهاب،من الجزائر صوت جمعية العلماء على لسان مؤسسها عبد الحميد ابن باديس،من الهند أبو الأعلى المودودي، ضف اليها نماذج التقدميين الذين يدفعون نحو النموذج الغربي دون تمحيص ولا تدقيق، على كل فالنموذج موجود واختياره يمكن ان يتم بالخضوع للواقع ضمنا ولا شعوريا، فاختيار النموذج يحدد بالمقابل

اختيار المنهج، لذا يجب ان نضع في الحسبان ارتباط العنصرين مهما كانت الظروف. (فكرة الافريقية الاسيوية ص87)

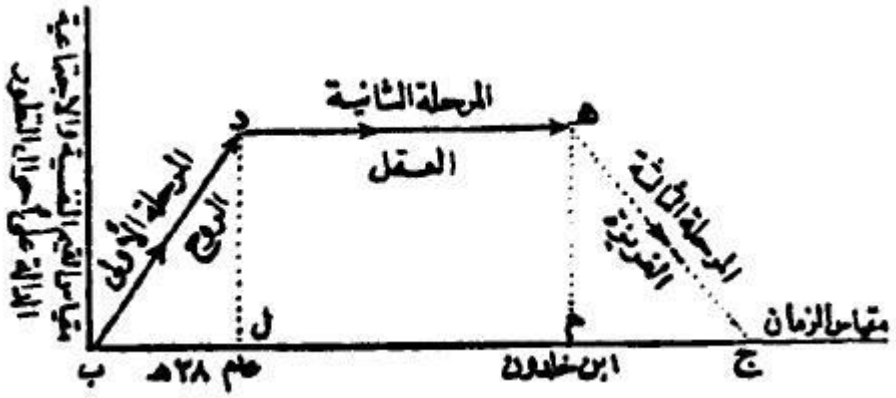
إن البناء الحضاري لن يتم إلا بدراسة النماذج الحضارية في العالم؛ فضلا عن بحث مفهومها المختلف حوله، وهذا انطلاقا مما جاد به فكر ابن خلدون 1332-1406 الذي يعتبر السباق إلى إطلاق هذا المعنى على الطور الثاني من حياة الدولة، اذ توافق الحضارة عنده الترف الذي يعتبر حصوله مستلِزما لانهيار الدولة كأخر مرحلة في حياتها، وقد أعجب ابن نبي بإقحام ابن خلدون للمبدأ السببي في معالجته للتاريخ، بعد أن كان ضربا من الاحداث المتتابعة، أعطاه نظرة جديدة كونه عملية تطور، كما حدد معنى الواقع الاجتماعي من حيث كونه مصدرا لتلك الاحداث ولتطورها، (مالك بن نبي، مشكلة الثقافة، 2005، ص 27) الأمر الذي أوصله إلى اكتشاف قوانين شاملة -ذات طابع موضوعي- مثل علاقة المناخ بالمزاج الإنساني والحيواني وأسباب قيام الدول وانحطاطها، بثقة قل من يباريها، مع أنه لم يتوسل إلا استقراء ناقص لأحداث دول العالم في عهده عموما، و مع ذلك فقد قدم أحكاما قطعية لحتميات قبض ابن خلدون على مفاتيحها بما يجعلها لا تتغير، فكانت أقرب إلى الطريقة "التعليمية" التي يفسر المتلقي على الخضوع لها، وهذا ما يكبح طاقته العقلية، و يكاد ييأس من إمكانية نهوض دولة بعدما تحل بها أسباب الزوال، (ابن خلدون المقدمة ص 148 و 278)

أو تغيير سلوك بعد أن اكتشف نوع مزاج صاحبه، وهي النقائص التي سوف يعمل ابن نبي على تفاديها أثناء معالجته لمقولة "الحضارة": من حيث الشروط

والمنهج والنتائج، إذ ينتقل من الأجزاء إلى الكل في استقراءات واسعة يدعمها المنهج المقارن، ليصل مع القارئ إلى النتيجة التي تقنع الطرفين، وليس بوصفها استنباطات تنتظر من يذعن لها ومع أن ابن نبي أعجب بالتعليل التاريخي الخلدوني إلا أنه ما حصر أدواته التحليلية عند سببية ابن خلدون، بل تجاوزها إلى البحث عن الغائية التي تحكم التاريخ الإنساني، لا تاريخ دول فقط كما كان موضوع "المقدمة"، إنما واقع المجتمع الذي استجاب لفكرة أدخلته مدارج الرقي الإنساني، وها هو يأخذها تارة ويخلفها أخرى في صيرورة تاريخية لا تنحصر في عمر دولة، بل هي تتبع حياة فكرة جوهرية ومدى إمكانية تحقيق المجتمع الذي يحملها إلى غايتها، وهو ما تمثله الدورة الحضارية، (مالك بن نبي، شروط النهضة، ص 74)

التي يوضح عن طريقها ابن نبي أنواع روابط الإنسان مع الفكرة الإسلامية التي تلقاها وصولا إلى مرحلة الانحطاط التي طالت "مجتمع ما بعد الموحدين" *، والذي يجزم ابن نبي -بتفاؤل- بإمكانية رجوع طور الحضارة حتى بعد خروجه منها. (مالك بن نبي، مجالس دمشق ص 137)

الرسم التخطيطي. (شروط النهضة ص74)



فالمجتمع الإسلامي –مثلا– ولد عند ظهور "الفكرة القرآنية" التي تقبلتها روح المسلم فأكسبته "توترا داخليا" دفع روحه للاستجابة لنداء الفكرة فتخضع الشيء لأهدافها، ثم يبدأ عالما "الأشياء والأشخاص" بالتوازن في مرحلة العقل، وهي مرحلة تبليغ "الفكرة" وتطبيقها، ولكن مع مرور الوقت يخبو ذلك "التوتر الداخلي"، فيأخذ "الشيء" في الاستيلاء على "الفكرة" فيخضعها لسلطته، وهذه هي المرحلة الأخيرة من تطور الحضارة والتي سماها ابن نبي ب: "مرحلة الغريزة" التي تتجمد فيها فاعلية الفكرة اجتماعيا (مشكلة الافكار، ص 45)

ولكن مع ذلك يتفاءل ابن نبي بإمكانية رجوع المجتمع إلى طور الحضارة، مما جعله يسعى في مؤلفاته إلى تشخيص مشكلات الحضارة من أجل معالجتها، كما ينتقد ابن نبي اقتصار ابن خلدون في نظريته على موضوع "الدولة" ويرى

---

*دولة الموحدين تنسب إلى محمد بن تومرت من قبيلة زناتة البربرية، تأسست على يد تلميذه المقرب عبد المؤمن بن علي الذي تمكن من تقويض دولة المرابطين في المغرب الأقصى عام 541 هـ ليقيم دولة الموحدين، بلغت الدولة في عهد حفيده أبي يوسف يعقوب المنصور ذروة قوتها ومجدها بحيث تمكن المنصور من اجتياز البحر إلى الأندلس مرات عدة لصد العدوان الإسباني وحقق عدة انتصارات إلا أن الأمر اختلف مع ابنه الناصر لدين الله حيث أخذت الدولة تنهار ليزيلها بنو مرين عام 668هـ وهم من قبيلة زناتة أيضا، لكن تكرار غارات بني مرين عليها منذ 612 هـ ساهمت في انهيارها، وكانت آخر الغارات عليها عام 668 هـ حيث قوضت دولة الموحدين.

أنه كان من الأولى به توسيعها إلى نظرية في "الحضارة" حتى يتمكن من تلاه من المفكرين من استنباط منهج يوضح تطورها.(شروط النهضة، ص 69-70) وتداركا لقصورالمنهج الخلدوني، فقد بادر ابن نبي إلى اكتشاف"الدورة الحضارية" منطلقا من تقصي تطورات ماضي المجتمعات الحضارية وحاضرها، فتوصل إلى تعريف الحضارة من نواحي البنية والوظيفة والغاية فهي: "جملة العوامل المعنوية والمادية التي تتيح لمجتمع ما أن يوفر لكل عضو فيه جميع الضمانات الاجتماعية اللازمة لتطوره"، (مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي، ص 42)

وهذا يعني وجود طرف رئيس يمكنه توفير تلك العوامل الاجتماعية بنوعيها، فالحضارة عند ابن نبي ليست مجرد "تكديس" لعوامل تتيح التقدم، بل هي هندسة لعناصر منسجمة من معاني وأشياء واعية، تبنى على مبادئ فكرة جوهرية لتحقق غاية تلك الفكرة وبالتالي فالمعادلة الشهيرة للحضارة التي قدمها ابن نبي والتي توضح عناصرها التحليلية هي: الحضارة = الإنسان + التراب + الوقت، وشرط ترابطها هو الفكرة الدينية، (مالك بن نبي تأملات199-200)، بما يجعلها تنسجم في أدائها التفاعلي لبناء حضارة ترمي إلى خدمة الإنسان موضحا أن الرابطة القبلية وحدها لا تكفي لتأهيل شعب لتأدية رسالته التاريخية، والتي إن أهملها أذله غيره، ولهذا فابن نبي يسعى إلى اكتشاف أنماط اجتماعية توجه الإنسان إلى بلوغ الثقافة الراقية التي تدفعه قدما نحو الحضارة ،(مالك بن نبي، شروط النهضة، ص 22)

فللثقافة عند ابن نبي بالغ الأهمية في الحياة التاريخية للحضارة، إذ يعتبرها كالدم بالنسبة لبنية الكائن الحي، والذي يحفظ توازنه ومقاومته، أما تربويا فيعتبر الثقافة

مشروعا يجمع أفكار الشعب بالأفكار الفنية لقادته، ليكونا القوة المولدة للحضارة، فكل واقع اجتماعي أو نتاج حضارة هو في حقيقته قيمة ثقافية مجسدة، أساسها عناصره الأربع: المنهج الأخلاقي، الذوق الجمالي، المنطق العملي والصناعة، وكونها شروطا للثقافة فهي أيضا شروطا للحضارة. (مشكلة الثقافة، ص 104)

3. الفكرة الدينية و دورها في البناءالحضاري

يطرح مالك بن نبي تصوره للمجتمع البدائي في اندماج مجموعة إنسانية خرجت من مرحلة ما قبل التحضر، وتتأهب للانطلاق نحو مرحلة ثانية وهي مرحلة التحضر، فانه يكشف لنا طبيعة التكيف الذي يجب على الطاقة الحيوية ان تحمله لاجتياز هذه المرحلة، وتستجيب لضروریاتها، والمجتمع الجاهلي يقدم لنا صورة مثلى لهذا التصور، لأن الطاقة الحيوية جامدة وغير متكيفة لخلو العالم الثقافي من مبادئ القيم الاجتماعية

مثلا كانت لهم نظرة عقلية إلى ظواهر الكون، وهي تكاد تكون أقرب إلى الواقع، فقد أدخلوا نظرتهم في مفهوم التاريخ، إذ رأوا في حركة الكون، وتعاقب الليل والنهار هي سبب الحياة والموت. فحركة الزمان في الفكر الجاهلي تسير في اتجاه واحد، حياة فموت ثم حياة فموت، لكنهم لم يصلوا إلى شأن المصريين القدماء الذين أكملوا دورة الحياة بحياة أخرى تكون بعد الموت، إذ أكدوا على حساب الإنسان على أعماله وأنه يحيا حياة أخرى بعد الموت تكون إما سعيدة أو تعيسة (مشكلة الأفكار ص51)

والباحث في دور الفكرة الدينية يلاحظ بان العالم الثقافي في المجتمع الجاهلي خال من مبادئ الالزام الاجتماعي، فمن خلال جغرافية أرض العرب، تبين أن البيئة لم تكن في صالح الإنسان، فهي شحيحة من الماء والزرع، وأن التعايش في مثل هذه الظروف يكون صعبا يحتاج إلى قوة وعزم وجهد لتسخير ما يمكن تسخيره لضمان العيش والحياة،

وقد اشرنا الى هذه الظروف لفهم العوامل والمؤثرات الخارجية التي أثرت على نمط حياة الإنسان العربي من مختلف النواحي النفسية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها، إذ لا يوجد شك في تأثير البيئة والمحيط على الإنسان، فالإنسان وليد بيئته يتفاعل، يتأثر ويؤثر فيما حوله، لذلك فقد ساهمت الطبيعة في تشكيل حياة الانسان الجاهلي،

اما الحياة الاجتماعية فقد اتصفت حياة العربي في الجاهلية بمجموعة من الصفات والمميزات التي عرف بها المجتمع آنذاك، فقد انقسم العرب إلى بدو وحضر، أما سكان البدو فهم الفئة الغالبة وقد بنيت حياتهم على التنقل خلف مصادر الحياة وأهمها الماء والعشب، وأما أهل الحضر فهم ممن سكن المدن من الواحات وبعض المناطق الخصبة والسهلة، فكانت حياتهم أكثر سعة واستقرارا، (الحضارة العربية، جاك ريسلر، ص19)

كما اتصف الإنسان العربي في الجاهلية باخلاق ومكارم متعددة كالكرم، والوفاء بالعهد، والصدق والشجاعة والأمانة ...(الرحيق المختوم، ص46-47)،اما نظام الحكم فكانت القبيلة تبعا لرأي سيدها في السلم والحرب، لا تتأخر عنه بحال، حتى كان بعضهم إذا غضب، غضب له ألوف من السيوف

لا تسأله فيما غضب، (المرجع السابق، ص32) وكانت القبيلة لا تتفانى في الدفاع عن أفرادها، وتهب كل القبيلة إذا تطلب الأمر لنصرته ظالما أو مظلوما وذلك لطغيان العصبية على العقل العربي، وفي المقابل على كل أفراد القبيلة التزام النظام القبلي وعدم الخروج عن كلمة السيد والتمسك بالعادات والتقاليد، (الاثير،1417هـ،ج1،ص483)

لقد اقتصرت حياة الانسان الجاهلي على بعض المبادئ المحمودة حسب تعبير مالك بن نبي على قواعد الشرف وشيء من الواجبات نحو الجماعة، بالمقابل كانت له صفات مذمومة كوأد البنات وهن احياء، نشوب الحروب لأتفه الأمور، عبادة الاوثان وغيرها، ورغم كل هذه المعطيات والصفات القبيحة الا أن الانسان العربي كان مستعدا للدخول في الدورة الحضارية بمجرد الاشعاع الذي انطلق من غار حراء مع كلمة "إقرأ"، وكيف استطاعت الفكرة القرآنية ان تحول الطاقة الحيوية للإنسان الجاهلي الى طاقة فعالة غيرت مجرى تاريخ البشرية.

ا- سيادة الروح واحتضان الفكرة:

اما وان المجتمع الجاهلي يتحول من المجتمع البدائي الى المجتمع الحضاري، بدأ مباشرة في ممارسة الفعل الثقافي الذي ظهر مع الفكرة القرآنية مع كلمة اقرأ التي القاها روح القدس في روع النبي الامي- صلى الله عليهما وسلم-في هذه اللحظات الحاسمة والتاريخية بدأ الانسان الجاهلي يمارس حياته الجديدة طبقا لنداء الروح نداء الفكرة الجديدة التي سطعت انوارها مشارق الأرض ومغاربها، واسجل هنا بان الآثار التي تحدثها الفكرة في العمل الحضاري، تكون حسب درجة اشعاعها وقدسيتها ومقدار قوتها في صناعة هذا الانسان الضعيف، الذي يتحدى

اعتى قوة يومها، من خلال استقراء الحادثة التاريخية التي وقعت لبلال بن رباح رضي الله عنه وهو يتحدى جبابرة وطواغيت قريش بسبابته بقوله : "احد احد" في موقف لا يكاد يتصور تبعا لإشراقة الروح، فالإنسان في هذه الحالة لم يكن يتحدث بلغة العقل ولا بلغة الغريزة بل ابعد من ذلك بكثير، انها لغة الروح التي تتصل بخالقها مباشرة دون ربط لأي شبكة

مثلا الديانة المسيحية وهي تسعى الى الغاء غريزة الجنس، بدلا من تنظيمها وفق قواعد هذا الدين، فهي تواجه نزعة الشهوة بفكرة الرهبانية التي لم تشرع في ديانتهم وذمهم الله على فعلتهم هذه بقوله تعالى: "ورهبانية ابتدعوها ما كتبناها عليهم الا ابتغاء رضوان الله فما رعوها حق رعايتها" الحديد انظر الى نتائج هذا السلوك الانحرافي وما انجر عنه اليوم من دعوات ومعارض اباحية في المجتمعات الغربية التي فقدت كل الروابط الاجتماعية، التي تنذر بزوال هذه المجتمعات طبقا للقانون الكوني والتاريخي: "سنة الله في الذين خلو من قبل ولن تجد لسنة الله تبديلا" الاحزاب وهنا الغريزة هي التي تتكلم

ونقرر ان جميع الحضارات فالاطراد واحد في تكامل وانسجام الطاقة الحيوية، وفي الظروف التي تؤهلها لوظيفتها التاريخية، لكن القدرة على التكامل والانسجام ليست متشابهة بالنسبة لدورات مختلفة. (مشكلة الأفكار ص52)

ومن اجل ان تكون هذه الاعتبارات محددة، يمكننا تفحص حالة من تكيف الطاقة الحيوية في مجتمعين مختلفين من جهة ثم في مجتمع واحد ولكن في عصريين مختلفين من جهة أخرى، ونجد هذه الحالة في تاريخ التشريع الخاص بتحريم شرب الخمر، لقد طرح المجتمع الإسلامي مشكلة الخمر، وتضمن تشريعه ثلاثة نصوص:

1_نص يختص بإدخال المشكلة في ضمير المجتمع الإسلامي، وهو يمثل الى حد ما المرحلة النفسية من الحل.

2_نص يختص بالحد من تداول الخمر، وهو يوافق مرحلة تخليص الفرد من الادمان.

3_ نص التحريم الذي يكرس الحل من الناحية الشرعية.

وفي مقابل هذه الصورة يمكننا ان نسجل صورة مشابهة لها تقريبا من حيث طريقة العلاج وهي تشريع محاربة الإدمان (قانون التحريم) الأمريكي بعد الحرب العالمية الأولى ويشمل تقريبا مراحل الصورة الأولى نفسها.

1-عام (1918) أدخلت الصحافة الامريكية المشكلة الى الرأي العام.

2 -عام (1919) أدخلت المشكلة في الدستورالأمريكي تحت عنوان (التعديل الثامن عشر).

3-العام نفسه سرى مفعول التحريم تحت عنوان (إجراء فولستد، ACTE VOLSTEAd وبهذا يمكننا ان نقارن منذ البداية على ضوء التاريخ الفرق بين قدرة التشريعين على التكيف. فمنذ أربعة عشر قرنا لم يثر تحريم الخمر أية صدمة في المجتمع الإسلامي الناشئ. بينما كانت هذه الموجة في المجتمع الامريكي الذي عاصر إجراء (فولستد) من العنف بحيث حطمت كل الحواجز، وقلبت جميع السدود والعقبات، ونتج عنها ردود أفعال مرضية: كالتجارة الممنوعة وتكوين عصابات التهريب، وتسمم الجمهور بخمور مغشوشة، مما أدى إلى إلغاء قانون التحريم بموجب التعديل رقم (21) المصادق عليه في (ديسمبر)

عام (1933).لقد استؤصلت فكرة التحريم نهائيا من عالم الثقافة في المجتمع الأمريكي، لأنه لم يكن لها جذور في العالم.(مشكلة الأفكار ص54)

وتستمر المرحلة الروحية في تفاعلاتها لدفع منحنى التطور في الصعود الى اقصى درجات التطور، اين كان قانون الروح هو المسيطر على شبكة العلاقات الاجتماعية، الى ان حدث ذلك المنعطف التاريخي مع نهاية الخلافة الراشدة، واذن بالدخول في مرحلة جديدة من مراحل الحضارة الإسلامية المكتملة، وهي مرحلة العقل

وكخلاصة أقول:

ما دور الفكرة الدينية في بناء الانسان الذي يتولى مهمة بناء الحضارة؟ وماهي الحدود التي تقف عندها الفكرة الدينية في تفسيرها للوقائع التاريخية؟

لقد اهتم معظم المؤرخين بتجميع الوقائع التاريخية من اجل الوصول الى تفسير للوقائع الدينية، فابن خلدون يعتبر اول من صاغ قانون الدورة الحضارية او التاريخية لولا ان مصطلح عصره توقف في ناتج حضاري نسميه الدولة، بمعنى انه تكلم عن تطور الدولة، اماالمؤرخ جيزو فلم يتمكن من صياغة علم التاريخ في صورة منهجية مكتملة، بل اعتبرها تركيبا من روح المسيحية والتقاليد الجرمانية

اما ماركس ومدرسته فحينما طبقا على هذه الواقعة الاجتماعية منطق الجدلية المادية، فقد كان طبيعيا ان يجد في الشروط الاجتماعية الخاصة بآروبا في عهدها الفيكتوري ما يسوغ النزعة المادية التاريخية في نظرهم.اما الفيلسوف الألماني شبلنجر (SPENGLER) فيعطيها تفسيرا عنصريا، في حين يفسرها وولتر شوبرت (WALTER SCHUBART) باعتبارها ناتج عبقرية عصر معين، وليس

باعتبارها عبقرية جنس معين. في حين يفسرها المؤرخ توينبي toyenpee تفسيرا جغرافيا وبالتالي فان عنوان نظريته منصبة على غايات سياسية وعسكرية فلوحاولنا تفسير الحضارة الإسلامية من خلال هذه الطروحات فان الفرق شاسع بعد السماء عن الأرض، لا يتماشى لا مع التفسير العنصري او الجغرافي او الاقتصادي...بل التفسير الواقعي وهو ان الحضارة تشير الى هذه الحالات الثلاثة: النهضة، الاوج والافول (شروط النهضة ص 73)

ب- سيادة العقل والانتشار الحضاري:

تبدأ مرحلة العقل بالنسبة الى الحضارة الإسلامية مع نهاية مرحلة الخلافة الراشدة واستلاء الامويين على الخلافة الإسلامية، بزعامة الخليفة معاوية بن ابي سفيان رضي الله عنه سنة 37هـ، حيث دخلت الدولة والحضارة الإسلامية منعطفا اخر في تاريخها وخصائصها وأهدافها، لقد تميزت المرحلة السابقة بأسمى درجات الايمان، وعلى هذا الأساس نستطيع ان نقرر ان "شبكة العلاقات الاجتماعية هي العمل التاريخي الاول الذي يقوم به المجتمع ساعة ميلاده" وقد تمثل هذا العمل في المؤاخاة بين المهاجرين والانصار رضي الله عنهم اجمعين

فاذا كانت البعثة تمثل نقطة انطلاق التشكل الجنيني للحضارة الإسلامية، فان الهجرة هي نقطة تشكل شبكة العلاقات الاجتماعية، حتى قبل ان تتكون تكونا واضحا لعوالمه الثلاثة: عالم الأفكار، عالم الأشخاص، عالم الأشياء، ويعتبر هذا الطور طور التوسع الافقي و (ازدهار العلوم والفنون)، إلا أنه يتزامن مع بدء ظهور (مرض اجتماعي) بطيء في انتشاره لكنه فتاك في آثاره، وبسبب بطئه لا يتفطن إليه كثير من الناس، لأن آثاره المحسوسة في المراحل الأولى لم تزل بعيدة

عن الأنظار، وأول ما يظهر من هذا المرض أنه بقدر اكتمال شبكة العلاقات وروابط المجتمع الداخلية، وامتداد إشعاع الفكرة الدينة في العالم بقدر ما تنشئ المشكلات المحسوسة لهذا المجتمع الوليد نتيجة توسعه وانتشاره، كما تتولد ضرورات جديدة نتيجة لاكتماله، وحتى تستطيع هذه الحضارة تلبية هذه المطالب، فان هذه المستجدات تسلك منعطفا جديدا، وهو منعطف العقل لا الروح، وإن من طبيعة العقل أنه لا يملك ذات السلطة التي تملكها الروح على الغرائز، التي تبدأ في التحرر من سيطرة القيود التي وضعها فيها قانون الروح ويمكن التمثيل لذلك بالطريقة التي تمت في عهد بني أمية عندما اخذت الغرائز في بسط نفوذها المتدرج حيث بدأ المجتمع يكف عن ممارسة وظيفة الرقابة والتوجيه على الفرد، مما يزيد من درجة تحرر الغرائز عن سلطة الروح بما يتناسب طردا مع تناقص سيطرة سلطة الروح على حياة المجتمع إلى درجة يصل فيها الوضع إلى الكف عن أي مراقبة أو توجيه أو تعديل لسلوك الأفراد، فتلاحظ حينئذ انخفاضا في مستوى أخلاق المجتمع ونقصا في الفاعلية الاجتماعية للفكرة الدينية، والملفت للانتباه هو أن يستمر هذا التناقص في فاعلية الفكرة الدينية في مجال توجيه وتعديل ومراقبة سلوك الأفراد ليصبح التدين ذا اشعاع باهت، كما ينقلب التدين ذاته إلى مظاهر وأشكال لا تترجم بالضرورة الى حقائق وأعمال بعد أن اكتفى الناس بالدعوى، فإذا ما بلغ التحرر تمامه دخلت الحضارة في الطور الثالث[2] وهو طور الغريزة الذي تنتهي فيه الوظيفة الاجتماعية للفكرة الدينية التي تصبح عاجزة عن القيام بمهمتها في مجتمع منحل يكون قد دخل نهائيا في ليل التاريخ، وبذلك تتم دورة الحضارة، علما بان الله امتدح هذه الامة بفاعليتها الاجتماعية كما ورد في القران الكريم: "كنتم خير امة أخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر

وتؤمنون بالله" ال عمران (عمر نقيب، مقومات مشروع بناء انسان الحضارة في فكر مالك بن نبي التربوي، ط3،ص179)

ج- سيطرة الغريزة وظهور إنسان ما بعد الحضارة:

على الرغم من استمرار المرض البطيء في جسم الأمة الإسلامية الا انها لم تزل حينئذ تحمل بين جنبيها غير بعيد من سنوات ميلادها تعارضاً داخليا، بين حمية الجاهلية والروح القرآنية، "فنحن ندين أيضا لتلك الحضارة المنحرفة التي ازدهرت في دمشق في ظل الأمويين باكتشاف النظام المئوي، وتطبيق المنهج التجريبي في الطب، واستخدام فكرة الزمن الرياضية نظام الساعات المتساوية، وهذه هي المعالم الأولى للفكر الصناعي على الرغم من كل ذلك، فالعالم الإسلامي لم يستمر في العطاء في تلك الأحقاب الطويلة إلا بفضل ما تبقى فيه من دفعة قرآنية حية قوية، كما كان سرّ تماسك رجاله من أمثال عقبة بن نافع وعمر بن عبد العزيز والإمام مالك بن أنس، والشافعي، وغيرهم لا لأن أولهم كان فاتحا عظيما وثانيهم كان خليفة عظيما وثالثهم ورابعهم كانا مدرسة كبرى في التشريع؛ بل لأن فضائل الإسلام الفطرية العظيمة تجسدت فيهم بصورة أو بأخرى"، (وجهة العالم الإسلامي ص29 -30)

يعتبر مالك بن نبي طور الغريزة طور التوقف عن العطاء الحضاري بكل معانيه وأبعاده بسبب أن الغرائز قد بلغت فيه تحررها التام، ويؤكد هذه الحقيقة بالإشارة إلى أن أوضاع القيم تنقلب في عصور الانحطاط، فإذا ما حدث هذا الانقلاب انهار البناء الاجتماعي؛ إذ هو لا يقوى على البقاء بمقومات الفن والعلم والعقل

فقط لأن الروح وحده هو الذي يتيح للإنسانية أن تنهض وتتقدم، وعندما يبلغ المجتمع هذه المرحلة تكون نهاية دورة وهجرة حضارة إلى بقعة أخرى.

وبالرجوع إلى الواقع التاريخي للأمة الإسلامية، يرى مالك بن نبي أن سقوط دولة الموحدين بمثابة الإعلان عن انتهاء الدورة الحضارية للأمة الإسلامية في التاريخ، إذ كانت بمثابة الأمة التي توقفت عن السير في التاريخ واستسلمت لنوم عميق دام قرونا من الزمان، فسقوط دولة الموحدين سنة 1269م يمثل في الحقيقة سقوط حضارة لفظت أنفاسها، وهذا التاريخ هو الذي تبدأ به عهود الانحطاط والتخلف في بلاد العرب والمسلمين إنها مرحلة جديدة من التمزق والصراعات وانكسار منحنى التطور التاريخي للأمة الإسلامية برمتها (المرجع السابق ص 36)

إن وصول المجتمع إلى هذه الوضعية التاريخية المتأزمة يعني بالنسبة إلى مالك بن نبي أمرين:

- الاول ان الدفعة القرآنية الأولى التي نفخت في الإنسان المسلم في عصر النبوة قد خف صوتها وتوقفت عن الدفع والتحريك،

- الثاني: فهو أن الحضارة قد أنهت دورتها في بقعة من بقاع الأرض لتبدأ في البحث عن موطن لها تتوفر فيه شروط وظروف استئناف دورة جديدة، فيقول:(عندما يبلغ مجتمع ما هذه المرحلة، أي عندما تكف الرياح التي منحته الدفعة الأولى عن تحريكه، تكون نهاية دورة وهجرة حضارة إلى بقعة أخرى تبدأ فيها دورة جديدة طبقا لتركيب عضوي جديد).

ولعل من أهم مظاهر هذه المرحلة التي يصفها مالك بن نبي بمرحلة بعد الحضارة فقدان الهمة لطلب العلم وممارسة العمل به، وضعف الإيمان الدافع على ذلك،

فيضحى كل عمل يقوم به الفرد ولو كان عملا تاريخيا غير ذي جدوى، وهذا ما دعاني الى تخصيص فصل اسميته العلم والدين لما لهما من دور في البناء الحضاري

ولبيان أهمية الدين بصفة عامة في صعود أو هبوط منحنى التحضر في حياة الإنسان المسلم يؤكد مالك بن نبي أنه ليس هناك أي معوض آخر يقوم مقام الإيمان في إعطاء الإنسان الدفعة الحية القوية من أجل مواصلة سيره الحضاري في التاريخ لأداء مهمته وانجاز أهدافه، وفي سياق الحديث عن انهيار الإيمان وتفكك العلاقات التركيبية التفاعلية بين عناصر الحضارة الثلاثة يستدرك مالك بن نبي في (وجهة العالم الإسلامي ص 38) ليصحح شبهة يخشى أن يتلبس بها العقل المسلم فتترتب عنه أخطاء منهجية خطيرة في التعامل مع المشكلة الإسلامية بشكل عام، فهماً لها وتخطيطاً لعلاجها فيؤكد أن انهيار الإيمان في هذا الإطار ليس المقصود به ذهاب التدين من أصله وفقدان السيطرة على حياة المسلمين تماماً وإنما المقصود أن الدين فقد فعاليته وتوقف عن أداء دوره الاجتماعي الذي يتمثل أساساً في عملية التركيب الذي يهدف إلى تشكيل قيم نقل الإنسان من وضعية الكائن العضوي الطبيعي إلى وضعية الكائن الاجتماعي في الوظائف الهادفة. كما يجعل من الوقت مفهوما اجتماعيا مقدرا بالإنتاج مهما كان نوع وطبيعة الانتاج، والتراب مجالاً مكيفاً للنشاط البشري يستجيب لمختلف الحاجات الاجتماعية في سياق تحقيق معاني الحياة الإنسانية المتحضرة. ومن هنا، يكون الدين بمثابة المركب الذي يعبر عن فكرة وطموحات واهتمامات جماعية تقود المجتمع إلى حركة تاريخية جماعية هادفة منسجمة تجاه تحقيق الأهداف التاريخية الكبرى للوجود البشري على الأرض. (عمر نقيب مرجع سابق ص181-182

4. مشكلة الانسان:

يعتبر مالك بن نبي، صاحب مشروع تربوي حضاري متكامل، يرسم لمشروعه كغاية إقامة حضارة تحصن الأمة من اخطار العولمة الثقافية التي تمر بها البشرية اليوم، وينعم أبناؤها بالأمن والحرية من خلال توفير الإمكانيات التي تسمح لهم بالتعبير عن ذواتهم وقدراتهم، الا ان هذا الغياب والتغييب لهذه الحضارة هو الدافع الحقيقي للتفكير في حل مشكلاتها بغية إقامتها، وبعثها من جديد، وغياب للحضارة ما هو إلا غياب لرأسمالها، وهو الإنسان وعليه، فكل سعي في سبيل إقامتها هو سعي في سبيل تجسيد حضور هذا الإنسان المتخلف عن التاريخ، وان إقامتها هو تجسيد لحضوره الفعلي في عملية البناء ومشاركته الفاعلة، من هنا كانت كل رغبة في الاندماج من جديد في حركة البناء الحضاري تقتضي إعادة تأهيل هذا الإنسان، علما بان إعادة التأهيل هذه لا يمكن القيام بها بعيدا عن التربية، ولكن ما هي هذه التربية التي يتضمنها البرنامج الإصلاحي؟ وما هي مميزاتها ؟ وما هي خصائصها؟

لا شك أنها تربية نوعية في مفهومها، وفي وظائفها، ووسائلها، وأهدافها المتصلة بغاياتها، لأنها نوعية في موضوعها الذي هو "إنسان المنظور الحضاري" وبالتالي التنظير لهذه الإجراءات من اجل الوصول الى تغيير الواقع المشهود والوصول الى الهدف المنشود، يقودنا حتما إلى الحديث عن العلاقة بين التربية والتغيير، فما طبيعة هذه العلاقة إذن؟

ان الحديث عن طبيعة العلاقة بين التربية والتغيير هو في الحقيقة حديث عن علاقة التربية بالحضارة، ما دام التغيير المستهدف هو ذاك الذي ينتهي بإقامة

حضارة، وتبرز التربية كوسيلة وكمنهاج للتغيير من خلال الممارسة التربوية التي تتطلب انتقاء الأهداف وترتيبها، واختيار الوسائل الأكثر نجاعة وانتهاج أفضل الطرق لإحداث التغيير المرتقب، وهذا في إطار الاستغلال الأمثل للإمكانيات المتوفرة وفقا للمرحلة التاريخية التي يمر بها المجتمع، وهذا ما يعبر عليه مالك بن نبي بشأن فعالية التربية في تغيير الإنسان، وتعليمه كيف يعيش مع أقرانه، وكيف يكون معهم مجموعة القوى التي تغير شرائط الوجود نحو الأحسن دائما، وكيف يكون معهم شبكة العلاقات التي تتيح للمجتمع أن يؤدي نشاطه المشترك في التاريخ. (ميلاد مجتمع ص 100)

ومن هنا فان التغيير الذي ينشده ابن نبي ينطوي على مفهوم عام يشمل الإطار الثقافي برمته، وبالتالي كان مفهوم التربية الملازم له هو الآخر أيضا مفهوما عاما، يتعدى حدود التربية المدرسية وكل مقرراتها ووسائلها وطرق تعليمها، ليرتبط بنفس هذا الوسط الثقافي والاجتماعي في سيرورته التاريخية وعبر جميع مرا حل مشروع إعادة البناء الحضاري، وهذا ما يؤكده مالك بن نبي(بان المدرسة لا تحل وحدها مشكلة الثقافة، لأن حلها يبدو متأتيا عن شروط أكثر عموما)،(القضايا الكبرى ص74)

وفي هذا المعنى يقول عمر نقيب حين يتحدث عن العلاقة التي تربط التربية بالحضارة، لا يمكن تناول التربية بمعزل عن الحضارة فهما وجهان لحقيقة واحدة فاذا كانت التربية تمثل دور الأداة التي من خلالها تتحقق معاني الحضارة والتحضر في حياة الإنسان والمجتمع، فإن الحضارة تمثل مبرر وجود التربية ومنتوجها في ذات الوقت. (عمر نقيب مشروع بناء انسان الحضارة ص150)

5. الوقت واثار ضياعه

وما يقصد به هو قيمته عند الإنسان وليس المقصود الزمن المطلق، و يرجع ازدهار الحضارة الإسلامية السابقة في سرعة مذهلة إلى تقديس المسلمين للوقت آنذاك، فهو يمر على السواء في كل أرض على كل شعب وفرد" ولكنه في مجال ما يصير(ثروة)وفي مجال آخر يتحول عدما

يقول احمد امين في المنازل الاف طلبة المدارس، المتوسطات، الثانويات والجامعات، يقضون اربعة اشهر او خمسة اشهر، اجازة صيفية، فهل تساءل الاباء كيف يقضي ابنائهم هذا الوقت الطويل فيما يعود بالنفع على جسمهم وعقلهم وخلقهم وبلادهم ؟ وفي البيوت نصف عدد الامة من النساء،فكيف يقضين اوقات فراغهن؟ عكاشة، شايف، الصرا ع الحضاري في العالم الإسلامي (دارسة تحليلية في فلسفة الحضارة، 1986، ص261)

اذا كان الزمن هو المادة الخام لاستغلال المال، وتحصيل العلم وكسب الصحة، فكم اضعنا من كل ذلك ؟ و كم اعمار تضيع في عبث ؟ لا في عمل دنيا، ولا في عمل اخرة، ومن نتائج ضياع الزمن ضياع كثير من منابع الثروة، كان يمكن ان تستغل لولا اهمال الزمان والجهل باستعماله، فكم من الاراضي البور كان يمكن ان تصلح، ومن الشركات يمكن ان تؤسس، ومن المؤسسات المختلفة يمكن ان تنشأ و تدار بجزء من الزمان الفارغ.

وان من نتيجه ضياع الزمن في عالمنا كساد الكتب وعدم قراءتها، فليس هناك نفوس تتالم من الجهل ؟ ولكن اجساد تخلد الى الراحه، و الشأن في عالم المال

كالشأن في عالم الكتب، فهناك القناعة بالقليل، والرضى بالميسور، والنوم على الوظيفة والعمل الراتب الذي لا يدعو الى جهد، ولا يبعث على تفكير ثم هناك الفكر المضنى، وافساح الطريق للأجنبي النشيط الذي يعرف كيف يستغل زمنه .

ولست اريد من المحافظه على الزمن ان يملا الوقت كله بالعمل، وان تكون الحياه كلها جدا ودأبا، ولا راحة فيها ولا مرح، وان تكون عابسة لا ضحك فيها ولا بشر، وانما اريد الا تكون اوقات الفراغ طاغيه على اوقات العمل، وان لا تكون اوقات الفراغ هي صميم الحياه، واوقات العمل على حاشيتها و طرفها، بل اريد اكثر من ذلك ان تكون اوقات الفراغ خاضعة لحكم العقل كاوقات العمل، فإننا في العمل نعمل لغاية، فيجب ان تصرف اوقات الفراغ لغايه كذلك، اما لفائدة صحيه كالألعاب الرياضية المشروعة، واما للذة نفسيه كالمطالعة العلميه، واما لغذاء روحي كالقيام بقراءه القران والحديث الشريف ونوافل الطاعات والعبادات. (المرجع السابق ص 262)

اما ان تكون الغايه هي قتل الوقت، فليست غايه مشروعه، لان الوقت هو الحياه فقتل الوقت قتل للحياة؟ فالذين يصرفون اوقاتهم الطويله في نرد او شطرنج او لغو او لهو غير مشروع، لا يعملون لغايه يرتضيها العقل، وكذلك الذين يتسكعون في المقاهي والأنديه والطرقات، لا يطلبون الا قتل الوقت كأن الوقت عدو من اعدائهم؟

ومفتاح العلاج لهذه المشكله، الاعتقاد بان الانسان يستطيع ان يغير موضوعات حبه وكره كما يشاء، ويستطيع ان يغير ذوقه، كما يشاء فيستطيع ان يمرن ذوقه علي اشياء لم يكن يتذوقها من قبل، وعلى كراهية اشياء كان يحبها من قبل،

ففي استطاعة اغلب الناس اذا قويت ايراداتهم ان يقسم اوقات فراغهم الى ما ينفعهم صحيا، والى ما ينفعهم عقليا، والى ما ينفعهم دينيا.

ومن الأسف ان عامة الناس يعتقدون ان قراءه القصص الخفيفه والمجلات الرخيصه كافية لغذاء عقولهم، فهم يلتهمونها التهاما، ويكتفون بها في لذاتهم العقليه، وهي ليست الا مخدرة للعقل، او منبة للغرائز الجنسية وقليل من الصبر وقوة الإرادة يجعل المتعلم صالحا للدراسه الجدية و القراءه المفيده .

وكل مثقف يستطيع ان يحرك في نفسه هوى لشيء جدي، في نوع من انواع المعارف، يدرسه ويتوسع فيه ويتعمقه، سواء كان أدبا، او حيوانا، او ازهارا، او ميكانيكا، او تاريخ عصر من العصور، او اي ضرب من ضروب المعارف الإنسانية، ثم يثير رغبته فيه، ثم يخصص جزء من يومه لدراسته والاهتمام به

فاذا هو انسان اخر، له ناحية من نواحي القوة، وله شخصيته المحترمه، وله نفعه لنفسه ولابناء جنسه وسواهم، و اذا الامه غنية بأبنائها في شتى فروع العلم والمعارف والفنون، تعتمد على كل في ما تخصص فيه من نواحي الحياة، واذا كان الناس في مجالسهم يرقي حديثهم، ويسمو تفكيرهم، وتنضر حياتهم، ويكتسب بعضهم من بعض ثقافة وعلما وادبا وسلوكا وتقديرا للزمن، واذا الثقافة ارتقت، والعقول اتسعت، والحياة سمت، والقوة ازدادت، وسبل المعيشه تيسرت وازدهرت، اذ ذاك يشعر الناس ان عليهم واجبا ان يغدو عقولهم كما يغدون معداتهم، وان لا حياة لهم بدون غذاء، ولا غذاء بدون محافظة على الزمن وكسبه والاستفادة المثلى فيه، وعندئذ يرتقي المجتمع واهله فكرا وصناعة وعطاء ونفعا.

اجعل شعارك دائما ان تسائل نفسك: (ماذا عملت في وقت فراغك) ؟ هل كسبت صحة، اومالا، او علما، او نفع لنفسي او لغيري؟ وانظر هل خضع وقت فراغك لحكم عقلك ؟ فكان لك غاية محمودة، صرفت فيها زمنك؟ ان كان كذلك فقد نجحت والا فحاول ان تنجح، فقليل من الزمن يخصص كل يوم لشيء معين، قد يغير عندك مجرى الحياة، ويجعلك اقوى مما تتصور وارقى ما تتخيل،

ان الامة تعيش عشر ما ينبغي ان تعيش او اقل من ذلك، سواء في انتاجها المالي، او ثقافتها العقليه، او حالتها الصحيه، وباقي حياتها هدر، في كسل او خمول او لهو ولغو او في لا شيء ولا ينقصها لتعيش كما ينبغي الا ان تكتشف طريقة ملء الزمن وخضوعه لحكم الشرعي والعقل . (المرجع السابق ص 264)

أ- الوقت هو الحياة وهو اغلى من الذهب

"يقال: الوقت من ذهب وهذا صحيح من حيث القيم الماديه للذين لا يقيسون الوجود الا بها، ولكن الوقت هو الحياة للذين ينظرون الى ابعد من ذلك، وهل حياتك ايها الانسان في هذا الوجود شيء غير الوقت الذي يمضي بين الوفاة والميلاد؟ وقد يذهب الذهب وينفذ ولكنك تستطيع ان يكون معك منه اضعاف ما فقدت ولكن الوقت الذاهب والزمن الفائت لا تستطيع له اعادة او ارجاعا فالوقت إذن اغلى من الذهب واغلى من الماس، واغلى من كل جوهر لأنه هو الحياة، وليس النجاح متوقف على الخطه الدقيقه، والظروف المواتيه فحسب، ولكنه متوقف على اللحظه المناسبه كذلك، وقد كانوا يحذرون من الرأي الفطير، ومن الرأي المتأخر أيضا، والتوفيق ان يقع العمل في لحظته المناسبه،

ولهذا كان اعظم الناس تعرضا للخساره والاخفاق اولئك الغافلين

اذن ليس في الوجود اغلى من الوقت، وان الأوقات لتتفاوت في يمنها وبركتها، وحسن حظها وسعادة جدها، فساعة اعظم بركة من ساعة، و يوم افضل عند الله من يوم، وشهر اكرم من شهر

ولقد وجهنا رسول الله صلى الله عليه وسلم الى قيمة الوقت وطريق الانتفاع به، فيما ورد عنه في كثير من الاحاديث، مشيرا الى ان" المؤمن بين مخافتين: بين العاجل قد مضى، لا يدري ما الله صانع فيه، وبين اجل قد بقي، لا يدري ما الله قاض فيه، فليأخذ العبد من نفسه لنفسه، ومن دنياه الى اخرته، ومن الشبيبة قبل الهرم، و من الحياة قبل الموت، اخرجه البيهقي بسند ضعيف(المرجع السابق، ص 267)

ب- الوقت نقد وهو سيف قاطع

ان الوقت نفيس، وأنفس منه ان توجد في اعمال الخير، وتكتسب العلوم والمعارف، وتحصل الافادة والاستفادة، وتنتشر التجارة لتربح ربحا وافرا، وترقى الصناعة، وتؤلف المؤلفات، وتخترع المخترعات، وتنجز الاعمال، ويتسابق العاملون في ميدان الفخر والعز والمجد، والمحافظة على الوقت من صفات الصدق والأمانة والوفاء بالوعد و قوه الإرادة والعزيمة والحزم، لان المهمل ضعيف النكاية وقليل العزم يضر نفسه وغيره باهماله وكسله، و يذهب وقته بلا فائدة، وتحط منزلته عند رؤسائه وتكرهه اتباعه، وتعده الناس مخاتلا جبانا خبيث النفس كسلان، وعيشه نكد لا رغد، فتراه دائما في شقاء وبئس، اما من يحافظ على

وقته فنشيط وسعيد وفرح وعيشته راضية"،فالعمر قصير، وترتيب الاوقات يطيله، والناس مبصرون، ولكنهم عن قيمة الوقت عميان، فمن اتخذ اليقظة نبراس وانتهاز الفرصه أساسا، هانت عليه عظائم الامور، وعظمت مهابته في الصدور، وخفف عنه عبء صعاب، وانفتح له من الخيرات كل باب، ومن نبذ انتهاز الفرصه، فلا شك انها تنقلب عليه غصة، ويقع في حيرة لا يدري كيف العمل، وقد سبق السيف العدل لان الماضي لا يرد والمستقبل ليس في اليد، وقال حكيم:لا تؤخرن عملا عن وقته، فان للوقت الذي تؤخره اليه عملا اخر، ولست تطيق ازدحام الاعمال، لانها اذا ازدحمت دخلها الخلل. (المرجع السابق ص 270)

والخلاصة: ان ضياع الوقت لا يوازيه شيء اخر سواه مهما كان نفيسا، فاذا فرطت في متاع عزيز او تحفه ثمينه قد يمكنك استردادها بضرب من ضروب الحيل، اما اذا فرطت في ساعة من عمرك وأضعتها بدون ان تكتسب فيها خيرا او محمدة، لا يمكنك استرداد تلك الساعة، ولو بدلت في سبيلها ملء الارض ذهبا، فالوقت اذا اثمن من الذهب والجواهر الكريمة، وأعز من كل غالي نفيس.

ج- في الانتفاع بالوقت والاتعاظ بالزمن

قال محمد الغزالي:

كل مفقود عسى ان تسترجعه الا الوقت، فهو ان ضاع لم يتعلق بعودته امل، ولذلك كان الوقت أنفس ما يملكه انسان، وكان على العاقل ان يستقبل ايامه استقبال الضنين للثروة الرائعة، لا يفرط في قليلها بله كثيرها، ويجتهد ان يضع كل شيء مهما ضؤل بموضعه اللائق به.

ان المسلم الحق يغالي بالوقت مغالاة شديدة، لان الوقت عمره فاذا سمح بضياعه وترك العوادي تنهبه، فهو ينتحر بهذا المسلك الطائش، ان الانسان لا يسير حثيثا الى الله، و كل دورة للفلك تتمخض عن صباح جديد، ليست الا مرحلة من مراحل الطريق الذي لا توقف فيه ابدا، أفليس من العقل ان يدرك المرء هذه الحقيقه، وان يجعلها نصب عينيه وهو يستبين ما وراءه وما امامه،

ان عمرك راس مالك الضخم، ولسوف تسال عن انفاقك منه، وتصرفك فيه، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم:" لا تزول قدما عبد يوم القيامه حتى يسال عن اربع :عن عمره فيما افناه ؟وعن شبابه فيما ابلاه؟ وعن ماله من اين اكتسبه؟ وفيما انفقه؟ وعن علمه ماذا عمل فيه؟ رواه الترميذي.

(قيمة الزمن عند العلماء، عبد الفتاح أبو غدة مكتب المطبوعات الإسلامية، دار البشائر الإسلامية 1983 بيروت – لبنان ص274)

6. مشكلة التراب:

ويعني كل ما على وجه الارض وفي باطنها من ثروات، وليس المقصود بالتراب هنا البحث في خصائصه وانما البحث في قيمته الاجتماعية بكونه عاملاً من عوامل النهضة الحضارية، فكلما ارتفعت قيمة الأمة وتقدمت حضارتها، كلما ارتفعت قيمة التر اب، وكلما تخلفت الأمة أصبح ترابها على قدرها من الانحطاط وهذا التراب من ناحية يتصل بالإنسان في صورة الملكية للأرض فيكون شيئاً حيوياً أما من ناحية أخرى فإنه يتصل بالإنسان من الناحية العلمية في السيطرة والاستخدام الفني. (مالك بن نبي، تأملات، ص170)

فالتراب يتسع ليشمل كل ما فوق الأرض وما في باطنها من ثروات ومواد طبيعية، في حين قيمة التراب يكتسبها من المجتمع، تبعا لدرجة تقدم المجتمع او تأخره، وبالمقابل هو مسرح ممارسة الانسان وظيفة خلافة الله في الأرض وعمارتها، مصداقا لقوله تعالى: وإذ قال ربك للملائكة إني جاعل في الأرض خليفة قالوا أتجعل فيها من يفسد فيها ويسفك الدماء ونحن نسبح بحمدك ونقدس لك قال إني اعلم مالا تعلمون البقرة اية (فوزية بريون، 2010، ص231)

ويساهم التراب وما يحتويه من معادن ومناجم ومحروقات واراضي زراعية، بقسط كبير في التطور الاقتصادي والاجتماعي والتربوي، خصوصا وان الزراعة في الجزائر قطاع استراتيجي في الاقتصاد الوطني، ولايزال يلعب دورا هاما لذلك خصصت الجزائر جزءا كبيرا من مجهوداتها لتكثيف الزراعة، وحصة القيمة المضافة الزراعية في الناتج المحلي الإجمالي هو ما يعادل 10 ٪، وقدرت المناطق المروية حوالي 200 الف هكتار عام 2006. والإنتاج الزراعي في الجزائر متنوع، لكنه يخضع لعامل التقلبات المناخية، مما يجعله يتغير من سنة إلى أخرى منها:

- الحبوب: بلغ إنتاج الجزائر للحبوب سنة 2010 بحوالي 45 مليون قنطار
- الخضر الجافة: هي زراعة معاشية في الجزائر، تمارس بالتناوب مع الحبوب في المناطق التلية.
- الأشجار المثمرة: تغطي حوالي 555 الف هكتارا أي 6.7% من المساحة المزروعة، أهم أنواعها:
- الزيتون: ويغطي 300 هكتار 3/2 هذه المساحة توجد في 5 ولايات هي:

- بجاية التي تضم وحدها 30.8%
- تيزي وزو
- البويرة
- جيجل
- سطيف

حيث يقدر العدد الكلي للأشجار المزروعة حوالي 25 مليون شجرة، وان مايعادل نسبة 88 % من الإنتاج موجه لإنتاج الزيت

- الكروم: تقلصت مساحة زراعة الكروم إلى حوالي 100 الف هكتار، وتنتشر في المنطقة التلية المواجهة للمطر وخاصة الجزء الغربي منها
- الحمضيات: تتمركز في الشريط الساحلي وتقدر مساحتها ب: 60 الف هكتار، بلغ الإنتاج السنوي سنة 2010 من الحمضيات بأنواعها حوالي 6 مليون قنطار أي بمردود 99.2% ق/هكتار. تضم أبرز الولايات (غليزان، البليدة، الشلف، معسكر).
- النخيل: تتركز معظم واحات النخيل في الصحراء الشمالية الشرقية، وتقدر ب18.7 مليون نخلة، تتوزع على 17 ولاية بمساحة إجمالية تقدر 170.000 هكتار، تنتج حوالي 6.5 مليون قنطار، بأنواعها المختلفة. أهمها دقلة نور التي تمثل 49% من إنتاج التمور
- المحاصيل الزراعية الصناعية: وأهمها الطماطم الصناعية، والبنجر السكري، وتنتشر في السهول الساحلية والأحواض الداخلية على مساحة تقدر بحوالي 40 الف هكتار

- الثروة الحيوانية: تقوم تربية المواشي في الجزائر على خمسة أنواع رئيسية هي الأبقار، الأغنام، الماعز، الخيول، الجمال. تتصدر تربية الأغنام الإنتاج الحيواني بطريقى الرعي الواسع، في الهضاب العليا بصفة خاصة ويبلغ عددها 20 مليون رأس أي 80% من مجموع رؤوس الماشية. أما تربية الأبقار فتسود في المنطقة التلية وخاصة في الإقليم الشرقي منه، الذي تكثر فيه المجاري المائية
- الثروة الغابية تتربع الجزائر على مليون وسبعمئة الف هكتار من الغابات
- المحروقات يشكل النفط والغاز الطبيعي المسيّل، ثروة البلاد الرئيسية وأخطرها على مستقبل البلد، مداخيل صادرتها بالعملة الصعبة، يمثل حوالي 97% من المداخيل، أكبر تحدي وجب معالجته، النفط الجزائري خفيفو مطلوب بشدة في السوق العالمية، إنتاج النفط الخام مركزا في منطقة حاسي مسعود،

الى جانب المعادن الأخرى كالحديد الزنك الفوسفاط وغيرها، وهذه من الخيرات التي وهبها الله لهذه الدول فما عليها الا ان تحسن استغلالها والتعامل معها دون افراط او تفريط، (ويكيبيديا الموسوعة الحرة اقتصاد الجزائر)

الفصل السادس : شروط الثقافة وضوابط الإصلاح عند مالك بن نبي

- شروط الثقافة
- ضوابط الإصلاح
- الابعاد التنظيرية لإصلاح المنظومة التربوية

شروط الثقافة:

ان سير حركة المجتمع في أي اتجاه كانت الا ولها علاقة وظيفية مع عالم الأفكار التي يدين لها ذلك المجتمع، وبالتالي فتطور المجتمع هي اشكال مختلفة لسير حركة التطور الفكري بابعاده المختلفة، بالإضافة الى أساليب واشكال الحياة التي تسير حركة المجتمع ، وسنتعرض الى تفاصيل هذا المبحث من خلال:

1. التوجيه الأخلاقي:

يولي ابن نبي أهمية كبرى للتوجيه الأخلاقي والذي تحمله تعاليم الدين، إذ تعمل الروح الخلقية في الديانات السماوية على توافق الأفراد ضمن حياة اجتماعية منظمة، وتسعى إلى تحقيق انسجام طاقتهم الحيوية لتسمح باستمرارية تماسك شبكة العلاقات الاجتماعية (مالك بن نبي، شروط النهضة، ص 94)

لقوله تعالى :﴿ **وألف بين قلوبهم لو أنفقت ما في الأرض جميعا ما ألفت بين قلوبهم، ولكن الله ألف بينهم إنه عزيز حكيم** ﴾ سورة الأنفال، الآية: 63، فهل كان الرجل الأنصاري ليقاسم المهاجر ماله وينكحه من يختار من أزواجه قبل مجيء الإسلام؟

و لهذا يجعل ابن نبي شأن الدين يتجاوز شأن العصبية عند ابن خلدون؛ الذي يعتبرها السبب الرئيس في نشوء الدولة، وما الدين إلا داعم لقوتها، إذ يعتمد ابن نبي أحداث التاريخ ليؤكد على أن الرابطة القبلية وحدها لا تكفي لتأهيل

الشعب للقيام بدوره التاريخي، حيث أن التاريخ يقرر أن الشعب الذي لم يقم بدوره ورسالته، ما عليه الا أن يخضع او يذل، (مالك بن نبي، مشكلة الثقافة، ص 80)

فالدين عند مالك بن نبي هو المؤثر الأكبر في ميلاد الحضارة، إذ يهدف الدين –عموما– إلى دفع النفس الإنسانية إلى الانضباط حتى لا تطغى عليها النوازع الجبلية كالأنانية وحب التملك أمام لغة العقل المتخلق، مثلما اقترفه الإنسان الأوربي والأمريكي الشمالي –عموما – في حق الإنسانية عندما استعاض عن الدين بالعلم فصار آلة للتدمير لا تكاد تهدأ، وهو ما جعل روسو J.J. Rousseau 1712-1778 –مثلا– ينتقد العلم الذي كان من أهم أسباب تخلي الإنسان عن طبيعته الخيرة، مما أدى إلى صراع أفراد المجتمع، (جان جاك روسو، 1991، ص 201)

وهو أيضا الأمر الذي جعل فيلسوف التاريخ الألماني اوزوالد شبنغلر Oswald Spengler 1880 - 1936 يرى أن الحضارة العظمى لا تظهر إلا وقد اكتشف أفرادها طريقة جماعية سرية للشعور بالعالم، ولن يحصل ذلك إلا إذا التزم الأفراد بنفس المبادئ الأخلاقية التي تهذب مطامحهم وتنحو بهم إلى غاية واحدة فلا تتصادم سلوكاتهم.

كما يرى ابن نبي أن تأثير الفكرة الدينية في نشأة الحضارة واضح عند توينبي، وكذا الفيلسوف الألماني هرمان دي كيسرلينغ Hermann Keyserling 1880–1946 والذي يقر بأن ميلاد الحضارة المسيحية بدأ بظهور روح الأخلاق المسيحية، (مالك بن نبي، شروط النهضة، ص 63)، كم يسند هذه الفكرة

الى تأكيد الفيلسوف والطبيب الألماني ألبرت شفيتسرAlbert Schweitzer 1875– 1965 على أن تمام الحضارة يتحقق عندما يكون دافع كل وظائف المجتمع هو تحقيق كمال أفرادها روحيا وأخلاقيا، (ألبرت شفيتسر، فلسفة الحضارة، ص 404)

وحتى الفيلسوف الفرنسي غوستاف لوبون Gustave Lebon 1841–1931 على الرغم من اعتباره للدين وهما، وأن التاريخ صنيعة المتهوسين والمتعصبين من دعاة الدين، إلا أنه يعترف بأن مبادئهم الدينية أعظم عنصر يوجه ويبني حياة الأمم، لأن الدين روح جامعة قوية التماسك تسير بالأمة إلى العظمة كما حصل للمبادئ الدينية التي تطورت ضمن المجتمع الفرنسي ففجرت الثورة الفرنسية، فإذا انحلت تلك الروح كانت سببا في انحطاط الحضارة، وما تغيرت تلك المبادئ إلا وآذنت بميلاد حضارة جديدة، (غوستاف لوبون، السنن النفسية لتطور الأمم، ص 157-158)

2. التوجيه الجمالي:

يتجلى الجمال عند مالك بن نبي في الألوان والأشكال والحركات التي يقبلها الذوق السليم، مما ينعكس إيجابا على أفكار صاحبه، فيوجهه إلى الشعور بقيمة كرامته فيرقى بسلوكياته إلى الفضيلة، وبالعكس، فالمظاهر القبيحة تسيء إلى فكر متلقيها وبالتالي إلى أعماله، فالمظهر الجمالي طبيعيا كان أم فنيا يعد سببا في توجيه الكيان الإنساني إلى الرقي بفكره ووجدانه، فهو لبنات تكرس تناسق إيجابيات بنيته النفسية وتوافق المبدأ الأخلاقي السليم، وإذا عرفنا أن هذا الأخير قد يكون فيه من القسوة الظاهرة على معتنقيه، ما ينفر البعض

منه، فإن اتصاله بالتوجيه الجمالي النابع من ذوق سليم سبب في شعور المتلقي لهما بتطابقهما، فلا يعي المبدأ الأخلاقي إلا بحكم أنه جميل، وهذا بدوره تكريس لمصداقية وفاعلية "المبدأ الأخلاقي" في واقع المجتمع، مما يعطي القابلية لإبداع المفكرين المعنيين لتوليفات جديدة بين "المبدأ الأخلاقي" و المقتضيات الراهنة ل"الذوق الجمالي" يمكنها تحفيز الأفراد على تطبيقه مثلما يحصل من تنميق للمعالم الدينية؛ ويكون فعل "التوجيه" هنا –أيضا– هو من الأعلى: من القادة سياسة وفكرا، وكبارالأسرة، بما يحول "التوجيه الجمالي" إلى فن التعامل مع الطبيعة بمعناها الواسع، غير مقتصرة على الطبيعة الإنسانية. (مالك بن نبي، م ث، ص 82،81)

ونشير هنا الى بعض المفكرين والعلماء الذين اهتموا بالجانب الجمالي أمثال الغزالي، ابن القيم ... وغيرهم، الذين أكدوا على انه لا يمكن تصور العمل الخيري بمعزل عن الجانب الجمالي، الذي اذا ما نطبع في في فكر الانسان، الذي يجد في نفسه نزوعا الى الاحسان في العمل والكريم من الاخلاق، ولا شك ان للجمال أهمية تربوية كبيرة، اذا اعتبرناه المنبع والموجه الرئيسي لأفكار واعمال الفرد، وفي هذا المعنى يرشدنا النبي صلى الله عليه وسلم: عن عبدالله بن مسعود قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم" :**لا يدخل الجنة من كان في قلبه مثقال ذرة من كبر**، قال رجل: إن الرجل يحب أن يكون ثوبه حسناً، ونعله حسنة، قال: **إن الله جميل يحب الجمال، الكبر بطر الحق وغمط الناس**" رواه مسلم

والواقع ان الاعمال حقيرها وجليلها مبنية أساسا على البعد الجمالي، وتاثيرها يختلف باختلاف صوره وممارساته، فالإطار الحضاري الذي نتكلم عنه ونؤصل له بكل ابعاده ومضامينه مرتبط بالذوق الجمالي، فينبغي ان نتمثله في سلوكياتنا، في اسرنا، في شوارعنا، في جامعاتنا...فالجمال اذن هو عنصر من الصورة المصغرة للمجتمع الذي ننتمي اليه ونعمل على تبليغ بنوده للآخرين "**الله ولي الذين امنوا يخرجهم من الظلمات الى النور والذي كفروا اولياؤهم الطاغوت يخرجونهم من النور الى الظلمات**..." البقرة المرجع السابق ص85

ولعل بمقاربة لدور الفن في بناء الحضارة ما يبين أكثر جدلية الحضارة والجمال في فلسفة هيجل G.W.F. Hegel 1770-1831، والذي يعتبر أن النتاج الطبيعي قابل للفناء لأنه لا يحوي روحا، على خلاف العمل الفني الذي يدوم بسبب تدفقه من الروح و كذا توجهه إليها، كي يوقظ فيها الشعور بالجمال والذي تجب ترقيته فينا إلى أن يصير ذوقا، وهنا يثير هيغل جدلية علاقة العقيدة بالجمال، فالعقيدة دافع إلى الإبداع الفني، والذي بدوره يدفع روح المتلقي إلى الترقي الخلقي؛ لكن هذا لا يعني أن كل ما سمي فنا ينتج خلقا قويما وهو ما يبرزه ابن نبي في مختلف مؤلفاته، فعلاقة الخلق بالجمال طردية جدلية معا، لكنه ينتقل إلى المفاضلة بينهما، ويعتبرها سبب تحديد نوع الحضارة واتجاهها؛ فالمجتمع الغربي يولي الذوق الجمالي الأسبقية على المبدأ الأخلاقي، الذي يرفعه المجتمع الإسلامي إلى المقام الأول، وهذا هو الفرق الجوهري في اتجاه الحضارتين، مما جعل الأولى تسقط في المادية، بينما تسمو الثانية إلى الروحانية،

لكن هذه الاخيرة لم تخل من إفراط في ذلك المنحى الذي دفعها إلى ابتذال المادة مما أسقطها في الجمود. (غورغ فلهلم فريدريتش هيغل، ص 68 و73)

3. الفاعلية:

تحت وطأة الصراعات التي عاشتها المجتمعات الأوربية طيلة ردح من الزمن، ها هو المؤرخ البريطاني توينبي ينفعل معها ليقدم فلسفة توطن الإنسان على الاستجابة لمختلف أنواع التحديات التي تواجهه حضاريا معتبرا درجة الاستجابة دالة على مدى تقدمه؛ كما تنطلق الفلسفات الوجودية من "الوعي" الإنساني الذي تدفع صاحبه إلى ان يتوسله للتحرر من شيئيته وعدميته ليخلق ذاتيته باستمرار، (جان بول سارتر، الوجودية مذهب إنساني، ص 17) أو كفلسفة الحياة لبرغسون التي تطالبه ب"التطور الخلاق"، أو كالتيار البراغماتي الذي لقي انتشارا واسعا في العالم و هو التيار الذي يقيس درجة نجاح الفكرة بمدى فاعليتها في الواقع لصاحبها جون ديوي، وكيف لابن نبي، وهو الذي اطلع على مختلف تلك الفلسفات ألا يتأثر بتلك الوسيلة التي يستغلها أصحابها لإدراك هدف "التغيير"، وهو الطامح مثلهم إليه، وخاصة إلى تغيير "إنسان ما بعد الموحدين" إلى فعال، بدل مجرد كونه منفعلا سلبيا بما يجري حوله، وتعد فكرة الفعالية –أيضا– جوهرية في فلسفة ابن نبي باعتبارها شرطا لا غنى عنه للنهوض بالأمة، فبعد تمحيصه لأنواع الفعاليات السابقة وغيرها يدعو الإنسان إلى اعتماد منهج ذكي مرن للاستفادة المثلى من معطيات الواقع بما يخدمه، موظفا في هذا مقولات "الفعالية"، "المنطق العملي"و"العقل التطبيقي".

(Random House، Creative evolution، Henri Bergson 1944)

حيث يعتبر ابن نبي "المنطق العملي" أو "العقل التطبيقي" مستمدا معاييره من رصد لإمكانيات الواقع الاجتماعي، حتى يتمكن الشخص من الربط السليم بين العمل ووسائله ومعانيه، وذلك حتى لا نستسهل او نستصعب شيئا، بغير مقياس يستمد معاييره من واقع الوسط الاجتماعي، وما يشتمل عليه من إمكانيات، انه ليس من الامر الصعب على المسلم ان يصوغ مقياسا نظريا يستنتج به نتائج من مقدمات محددة، غير أنه من النادر ان نستخرج أقصى ما يمكن استخراجه من الفائدة من وسائل معينة، خصوصا وهذا التقهقر الحضاري، فنحن أحوج ما نكون الى تفعيل هذا المنطق العملي في حياتنا كأفراد وجماعات، أما "الفعالية" فهي تمثل كيفية ذلك الارتباط، والتي يحتاجها العقل المجرد المتوافر بكثرة في مجتمعاتنا، أما "العقل العملي" فينطلق من الإرادة والانتباه غير المتوفرين في الدول النامية، غير أن العقل التطبيقي الذي يتكون في جوهره من الإرادة والانتباه يكاد يكون منعدما، مثلا كيف يحصل الطالب الجامعي اليوم المعارف والعلوم، وما هي الرهانات التي يضعها نصب عينيه، وكيف يترجمها الى واقع، والتاجر كيف يحصل أمواله، وما هي أبواب إنفاقه، والعامل في المصنع كيف يؤدي مهامه، وما هي الأجرة التي سيحصل عليها و يتقاضاها مقابل هذه الوظيفة او أخرى، كيف نتعامل مع معيار الزمن، هذه الثواني والدقائق والساعات هي عمر الانسان أحسن او أساء استغلاله، ...

وفي يقول الله سبحانه: وجعلنا الليل والنهار آيتين، فمحونا آية الليل وجعلنا آية النهار مبصرة، لتبتغوا فضلا من ربكم، ولتعلموا عدد السنين والحساب، وكل شيء فصلناه تفصيلا. سورة الاسراء آية 12

ثم أنظر الى الهدي النبوي (صلى الله عليه وسلم) كيف يتعامل مع معيار الزمن، بقوله: "**نعمتان مغبون فيهما كثير من الناس: الصحة والفراغ**" رواه البخاري

يقول ابن الجوزي، قد يكون الانسان صحيحا ولا يكون متفرغا، لشغله بالمعاش، وقد يكون مستغنيا ولا يكون صحيحا، فاذا اجتمعا فغلب عليه الكسل عن الطاعة فهو المغبون، وتمام ذلك أن الدنيا مزرعة الآخرة، وفيها التجارة التي يظهر ربحها في الآخرة، فمن استعمل فراغه وصحته في طاعة الله فهو المغبوط، ومن استعملها في معصية الله فهو المغبون، لأن الفراغ يعقبه الشغل، والصحة يعقبها السقم، ولو لم يكن الا الهرم لكفى. (عبد الفتاح أبوغدة، قيمة الزمن عند العلماء،1983م ص36)

يركز مالك بن نبي كثيرا على هذا الموضوع: لماذا نجد المسلم رغم انه يحمل افكار صحيحة، ولكن لا يستطيع تطبيقيها في دنيا الواقع؟ انه غير فعال" لقد افتقد الضابط الذي يربط بين الاشياء ووسائلها، وبين الاشياء وأهدافها، انه لا يفكر ليعمل، بل ليقول كلاما مجردا" (مالك بن نبي، م ث ص87)

ومن هنا يأتي العقم، الذي أصبح المسلم بسببه فريسة تعرضت للشلل حتى سهل ابتلاعها وسبب ذلك ان البيئة التي تحيط به وتغذيه بثقافاتها اصبح مثلها الاعلى هو الزهد الاعمى و الصوفية واصحاب المرقعات، ولا تمثل بأحسن القدوات كعمر بن الخطاب رضي الله عنه او بعبد الله بن المبارك او الامام مالك، بينما نجد عند الغربيين افكارا لا تتوقف امام النقد الموجه لها، ولكنهم استخدموها الى اقصى ما يستطيعون، مثل فكرة (التقدم)، وان المسلم الذي

يحمل القران يجب ان يستفيد منه للتخطيط للنهوض، وان التوازن الذي صاغ به القران شخصية المسلم من أكبر الاسباب التي تساعده على الفاعلية، كما ان الشريعة تحملها على التوسط بين التشدد والتساهل.

وعلى هذا الأساس فإننا نرى جانبا كبيرا في حياتنا اليومية من (اللافاعلية) في اعمالنا وسلوكياتنا، اذ يذهب جزء كبير منها في العبث، كما يقول سبحانه: "**أفحسبتم انما خلقناكم عبثا وأنكم الينا لا ترجعون**" سورة المؤمنون اية: 115

وإذا ما أردنا حصرا لهذه القضية فإن سببها يكمن في افتقارها لضابط يربط بين العمل والهدف، او بمفهوم التربية والتعليم نقول في الميدان التربوي، بين المدخلات والمخرجات، بين الفلسفة التروية وتطبيقاتها، بين الثقافة ومثلها، وأكثر من هذا وذاك بين ما نعتقده وما نمارسه، ولننظر الى واقعنا لنقارن بين الرجل المسلم وغيره، أيهما ذو نشاط وعزم وحركة دائبة، بكل أسف ليس هو الرجل المسلم، الذي تلقى هذه التوجيهات الربانية، كقوله تعالى:

"**وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا وأحسن كما أحسن الله اليك ولا تبغ الفساد في الأرض ان الله لا يحب المفسدين** " سورة القصص آية 77

وجاء في تفسير القرطبي قوله تعالى: ولا تنس نصيبك من الدنيا اختلف فيه، فقال ابن عباس والجمهور: لا تضيع عمرك في ألا تعمل عملا صالحا في دنياك، إذ الآخرة إنما يعمل لها، فنصيب الإنسان عمره وعمله الصالح فيها، فالكلام

على هذا التأويل شدة في الموعظة وقال الحسن وقتادة : معناه لا تضيع حظك من دنياك في تمتعك بالحلال وطلبك إياه ونظرك لعاقبة دنياك،

ألم نقل ان الذي ينقص الانسان المسلم ليس منطق الفكرة، بل ينقصه منطق العمل والحركة، فهو لايفكر ليعمل، بل ليقول كلاما مجردا، بل أحيانا يبغض أولئك الذين يفكرون تفكيرا علميا، ويقولون كلاما منطقيا من شأنه أن يتحول الى عمل جاد ونشاط، ومن هنا يأتي عقمنا التربوي والاجتماعي والاقتصادي والسياسي (مالك بن نبي، ش ن، ص103)

مع ضرورة نقده المتواصل ليكون أكثر فائدة مع مر الزمن، فالحياة متغيرة المعطيات نتيجة تسارع وتيرة الكشوف العلمية التي تأبى أن تترك الإنسان في حالة تخدير عنها، فإذا شعر بمرونة أدواته المنهجية والتي يتقبلها العقل الواعي لواقعه، جعل في النفس نزوعا إلى العمل بطواعية، بل بتوتر أقوى، هذه المقولة التي يسحبها ابن نبي- كما سبقه اليها غيره- من الفيزياء الى الفلسفة لتدل عن توتر معنوي واسع المدى -بدل التوتر المادي محدود التأثير- قابل لينفعل إيجابا بالقوى التي يستثمرها لتغيير نفسه وبالتالي مجتمعه، فيمكن للفكرة والحركة خارج منطق صارم للعمل، أي خارج توجيه وتخطيط واع مرن أن تضيع الكثير من الوقت في "المحاولة والخطأ" فتفقد الكثير من فاعليتها "بالقوة" وبالتالي من فاعليتها "بالفعل"، حتى ولو كانت صائبة؛ وهو ما حصل للفكرة الإسلامية والتي كثيرا ما ينتقد ابن نبي "لا فاعليتها" مع أنها تمتاز بكونها "صحيحة"، فالمنطق العملي اذن هو تركيب الحركات حسب نتائجها، والوقت الذي

تستغرقه، ويمكن التعبير عليه بالجهد والوقت والمال، (مالك بن نبي، مجالس دمشق، ص 111)

4. مبدأ الصناعة:

ويقدم ابن نبي الصناعة أيضا بمصطلح "التقنية" و"التوجيه الفني"، مع أنها مصطلحات غير مترادفة عند غيره، وهي دالة على كل الفنون والمهن والقدرات وتطبيقات العلوم، والصناعة بهذا "تتداخل جدليا مع "المنطق العملي"، فهي من جهة تعد نتاجا له، لكن ما أن تتجسد في الواقع فإنها تمكن من تمحيص مدى فاعلية إدارة الإنسان ل "المنطق العملي" الذي جمع بين الوسائل والمناهج التي أنتجت تلك "الصناعة"، لكن ابن نبي لم يقدم "فصلا نوعيا" بين "القدرات" التي جاءت في تعريف "الصناعة"و"المنطق العملي" الذي هو أيضا "قدرات" لكن: في مجال محدد نظري يوجه إلى العمل. وهناك تداخل واضح بين مقولتيه: "التوجيه الفني"، الذي يقصد بها الصناعة (أو مبدأها) و"الذوق الجمالي" الذي ينتظر أن يكون ناتجا عن توجيه سابق قد يكون هو "التوجيه الفني" والذي يكفيه أن يكونِ نتاجا فكريا أو ماديا إنسانيا لكي يؤدي رسالة التوجيه المسطرة له على حسب "المبدأ الأخلاقي" الذي انطلق منه الموجه، وهذا ما يستوجب التفطن إلى مدى خطورة هذه السلسلة التي ما فتئت تسلطها الدول الكبرى بشتى أنواع الاستعمار الخفية لاستدراج الدول الغافلة عن ذلك، مستثمرة حربها الإعلامية والمادية، فلا مجال إذا لاستقالة إنسان العالم الثالث وخاصة قادته عن حماية تطلعاته السليمة عن طريق انتقاء

"الصناعة" التي تعكس الأفكار الجمالية والأخلاقية البناءة. (المرجع السابق ص 104)

فإذا كانت "الصناعة" وسيلة لازدهار حياة الفرد ومنحه قيمة اجتماعية فهي من بعد أوسع، وسيلة لبناء المجتمع، وما احتل الغرب الريادة إلا عندما وجه طاقاته لاستثمار هذا المجال الحيوي متوسلا المادة والإنسان لتحقيق أغراضه؛ وهذا يعني أنه لا مجال للمساواة بين العلم والثقافة، ليخالف ابن نبي بهذا الموقف الفكرة التي راجت في أوربا عن استبدال الدين بالعلم، لأن طبيعة الثقافة هي انعكاس لطبيعة الوجدان الإنساني الذي يوجهها؛ فالإنسان كما يختصره كانط: كائن أخلاقي بامتياز باعتباره يملك العقل والإرادة لتطبيقها لتمثل القوانين، يكفي أن يوجه صناعته لخدمة مبدئه الأخلاقي، حيث أن تلك الصناعة لا تعدو أن تكون وسيلة لا غاية، ويدرك مالك بن نبي أنه إذا كان للتعليم الجامعي –مثلا– تأثير جزئي في تغيير بعض أشكال التفكير فإنه يعجز عن إلغائها، في مقابل ذلك تعتبر أن الوسط الاجتماعي هو الأقدر على تغييرها جذريا بفعل التربية المجتمعية، (مالك بن نبي، ش ن،ص 104)

ضوابط الإصلاح التربوي في إطار المنظور الحضاري:

انطلق في طرح الرؤية التربوية لضوابط الإصلاح التربوي في إطار المنظور الحضاري عند مالك بن نبي من قوله تعالى: "**اليوم أكملت لكم دينكم واتممت عليكم نعمتي ورضيت لكم الإسلام دينا**" المائدة 3، وقد جاء في

تفسير سيد قطب للأبعاد التربوية التي تضمنتها هذه الآية، وهي تخاطب الروح الإنسانية السامية التي لا يعلوها شيء، كما تخاطب النفس والوجدان، فيقول:

إن المؤمن يقف أمام إكمال هذا الدين؛ يستعرض موكب الإيمان، وموكب الرسالات، و موكب الرسل، منذ فجر البشرية، ومنذ أول رسول –آدم عليه السلام– إلى هذه الرسالة الأخيرة، رسالة النبي الأمي محمد (صلى الله عليه وسلم) إلى البشر أجمعين ليرى هذا الموكب المتطاول المتواصل موكب الهدى والنور، ويري معالم الطريق، ولكنه يجد كل رسول إنما أرسل لقومه ويرى كل رسالة إنما جاءت لمرحلة من الزمان رسالة خاصة، لمجموعة خاصة، في بيئة خاصة، ومن ثم كانت كل تلك الرسالات محكومة بظروفها هذه ؛ متكيفة بهذه الظروف كلها تدعو إلى إله واحد وكلها تدعو إلى عبودية واحدة لهذا الإله الواحد وكلها تدعو إلى التلقي عن هذا الإله الواحد والطاعة لهذا الإله الواحد ولكن لكل منها شريعة للحياة الواقعية تناسب حالة الجماعة وحالة البيئة وحالة الزمان والظروف

حتى إذا أراد الله أن يختم رسالاته إلى البشر؛ أرسل إلى الناس كافة، رسولا " خاتم النبيين برسالة « للإنسان »، لا لمجموعة من الأناسي في بيئة خاصة، في زمان خاص في ظروف خاصة رسالة تخاطب « الإنسان » من وراء الظروف والبيئات والأزمنة، لأنها تخاطب فطرة الإنسان التي لا تتبدل ولا تتحور ولا ينالها التغيير : « **فطرة الله التي فطر الناس عليها لا تبديل لخلق الله ذلك الدين القيم** » وفصل في هذه الرسالة شريعة تتناول حياة « الإنسان » من

جميع أطرافها، وفي كل جوانب نشاطها؛ وتضع لها المبادىء الكلية والقواعد الأساسية،

فيما يتطور فيها و يتحور بتغير الزمان والمكان؛ وتضع لها الأحكام التفصيلية والقوانين الجزئية فيمالا يتطور ولا يتحور بغير الزمان والمكان، وكذلك كانت هذه الشريعة بمبادئها الكلية و بأحكامها التفصيلية محتوية كل ما تحتاج إليه حياة (الإنسان) منذ تلك الرسالة إلى آخر الزمان، من ضوابط وتوجيهات وتشريعات و تنظيمات، لكي تستمر، وتنمو، و تتطور، وقال الله سبحانه للذين آمنوا :"اليوم أكملت لكم دينكم وأتممت عليكم نعمتي ورضيت لكم الإسلام دينا"

فأعلن لهم إكمال العقيدة والشريعة معا فهذا هو الدين ولم يعد للمؤمن أن يتصور أن بهذا الدين نقصا يستدعي الإكمال ولا قصور يستدعي الإضافة ولا محلية أو زمانية تستدعي التطوير أو التحوير وإلا فما هو بمؤمن؛ وما هو مقر بصدق الله، وما هو بمرتض ما ارتضاه الله للمؤمنين، إن شريعة ذلك الزمان الذي نزل فيه القرآن، هي شريعة كل زمان، لأنها شريعة الدين الذي جاء للإنسان في كل زمان وفي كل مكان، لا لجماعة من بني الإنسان، في جيل من الأجيال، في مكان من الأمكنة، كما كانت تجيء الرسل والرسالات.

ويقف المؤمن امام اتمام نعمة الله على المؤمنين، باكمال هذا الدين؛ وهي النعمة التامة الضخمة الهائلة، التي تمثل مولد الإنسان كما تمثل نشأته واكتماله فالإنسان، لا وجود له قبل أن يعرف الهه كما يعرفه هذا الدين له، وقبل أن يعرف الوجود الذي يعيش فيه كما يعرفه له هذا الدين، وقبل أن يعرف نفسه

ودوره في هذا الوجود وكرامته على ربه، كما يعرف ذلك كله من دينه الذي رضيه له ربه، والانسان لا وجود له قبل أن يتحرر من عبادة العبيد الى عبادة الله وحده، وقبل أن ينال المساواة الحقيقية بان تكون شريعته من صنع الله وبسلطانه لا من صنع أحد ولا بسلطانه .

إن معرفة الإنسان بهذه الحقائق الكبرى كما صورها هذا الدين هي بدء مولد الإنسان إنه بدون هذه المعرفة على هذا المستوى؛ يمكن أن يكون حيوانا، أو أن يكون مشروع إنسان في طريقه إلى التكوين، ولكنه لا يكون الإنسان في أكمل صورة للإنسان، إلا بمعرفة هذه الحقائق الكبيرة كما صورها القرآن والمسافة بعيدة بين هذه الصورة، وسائر الصور التي اصطنعها البشر في كل زمان

وإن تحقيق هذه الصورة في الحياة الإنسانية، هو الذي يحقق للإنسان إنسانيته، كاملة، يحققها له وهو يخرجه بالتصور الاعتقادي، في الله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر، من دائرة الحس الحيواني الذي لا يدرك إلا المحسوسات، إلى دائرة التصور الإنساني، الذي يدرك المحسوسات وما وراء المحسوسات، عالم الشهادة و عالم الغيب عالم المادة وعالم ما وراء المادة وينقذه من ضيق الحس الحيواني المحدود ويحققها له وهو يخرجه بتوحيد الله، من العبودية للعباد إلى العبودية لله وحده، والتساوي و التحرر والاستعلاء امام كل من عداه، فإلى الله وحده يتجه بالعبادة، و من الله وحده يتلقى المنهج والشريعة و النظام، وعلى الله وحده يتوكل و منه وحده يخاف ويحققها له، بالمنهج الرباني، حين

يرفع اهتماماته ويهذب نوازعه، ويجمع طاقته للخير والبناء والارتقاء، والاستعلاء على نوازع الحيوان، ولذائذ البهيمة و انطلاق الأنعام

ولا يدرك حقيقة نعمة الله في هذا الدين، ولا يقدرها قدرها، من لم يعرف حقيقة الجاهلية ومن لم يذق ويلاتها – والجاهلية في كل زمان وفي كل مكان هي منهج الحياة الذي لم يشرعه الله – فهذا الذي عرف الجاهلية وذاق ويلاتها في التصور والاعتقاد، وفي واقع الحياة هو الذي يحس ويشعر، ويري ويعلم، ويدرك ويتذوق حقيقة نعمة الله في هذا الدين،

ولقد كان العرب المخاطبون بهذا القرآن أول مرة، يعرفون ويدركون ويتذوقون هذه الكلمات لأن مدلولاتها كانت متمثلة في حياتهم، في ذات الجيل الذي خوطب بهذا القرآن، كانوا قد ذاقوا الجاهلية ذاقوا تصوراتها الاعتقادية و ذاقوا أوضاعها الاجتماعية وذاقوا أخلاقها الفردية و الجماعية وبلوا من هذا كله ما يدركون معه حقيقة نعمة الله عليهم بهذا الدين؛ وحقيقة فضل الله عليهم و منته بالإسلام.

ويقف المؤمن أمام ارتضاء الله الإسلام دينا للذين آمنوا، أمام رعاية الله – سبحانه – و عنايته هذه الأمة، وإن هذه الكلمات الهائلة لتلقي على عاتق هذه الأمة عبئا ثقيلا، يكافئ هذه الرعاية الجليلة من الملك الجليل شيء تملك هذه الأمة بكل أجيالها أن تقدمه .. وإنما هو جهد الطاقة في شكر النعمة، ومعرفة المنع وإنما هو إدراك الواجب ثم القيام بما يستطاع منه، وطلب المغفرة و التجاوز عن التقصير و القصور فيه. (سيد قطب، في ظلال القران، ص 842–846)

ضف الى هذا اننا نرغب في التأصيل للدخول في دورة حضارية جديدة، تقوم أساسا ليس على انتاج أسلحة الدمار الشامل، بله على اخراج العباد من عبادة العباد الى عبادة رب العباد، ومن جور الاديان الى عدل الإسلام، ومن ضيق الدنيا الى سعة الدنيا والاخرة .

ان للمشكلات الاجتماعية والتربوية خصائص تاريخية وحضارية، وعليه فمن غير الجائز لأي كان، رجل سياسة او اجتماع او تربية...ان يضع حلولا ويقترح برامج ومناهج تربوية، متغافلا وضع وموقع امته من التاريخ، ويقدم على استيراد حلولا جاهزة، وهذا يعتبر هدرا للجهد والوقت والمال، بل جلبا للضرر" اذ كل تقليد في هذا الميدان جهل وانتحار" (شروط النهضة ص،53)،لان الحلول المستعارة من الشرق او الغرب لم تصمم لبيئة غير بيئتها، وبالتالي لا تحدث التأثير نفسه الذي احدثنه في بيئتها الاصلية، لأن المشكلة التي اعالجها لا تخص سنة 2018 بل تخص 1440، اذ ان علاج المشكلات يرتبط بعوامل تاريخية واجتماعية تنتمي الى دورة حضارية بعينها، فالفرق شاسع بين مشاكل ندرسها في اطار الدورة الحضارية الغربية والدورة الإسلامية. (فوزية بريون، 2010، ص 206)

ولعل الطروحات المختلفة التي تناولت مشكلات الحضارة في العالم الإسلامي كما اصطلح عليها مالك بن نبي بقوله ان مشكلة كل شعب هي في جوهرها مشكلة حضارته ولا يمكن لشعب ان يفهم او يحل مشكلته ما لم يرتفع بفكرته الى الاحداث الإنسانية، وما لم يتعمق في فهم العوامل التي تبني الحضارات او تهدمها. (مالك بن نبي، ش ن، ص 21)

تجمع بان العنصر المحوري لكل هذه المشكلات والتبعات هو الانسان، لذلك وجب علينا البحث عن العوامل التي أدت الى عجز هذا الانسان عن تطبيق مواهبه الخاصة على التراب والوقت.

1. الفكرة الدينية

يمكن الاصطلاح عليها كما هو متعارف علية في الدراسات التربوية بالبعد الفلسفي او الأيديولوجي، وسوف اقتصر على هذا العنصر بشكل موجز، لأنني فصلت فيه بإسهاب في الفصل الخامس، فأقول تأخذ الفكرة الدينية العنصر المحوري الذي تدور حوله عملية البناء الحضاري عند مالك بن نبي

2. الانسان:

نتناول عنصر الانسان باعتباره المحرك الأساسي في العملية الحضارية والثقافية والتربوية، ويمكن التعبير عليه بالبعد الوظيفي، انطلاقا من قوله تعالى: (ولقد كرمنا بني ادم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلا) الاسراء

لقد كرم الله هذا المخلوق البشري على كثير من خلقه، كرمه بخلقه على تلك الهيئة، بهذه الفطرة التي تجمع بين الطين والنفخة، فتجمع بين الأرض والسماء في ذلك الكيان، وكرمه بالاستعدادات التي اودعها فطرته، والتي استأهل بها الخلافة في الأرض، يغير فيها ويبدل، وينتج فيها وينشئ، ويركب فيها ويحلل، ويبلغ الكمال المقدر للحياة، وكرمه بتسخير القوى الكونية له في الأرض وامداده بعون القوى الكونية في الكواكب والافلاك، وكرمه بذلك الاستقبال

الفخم الذي استقبله به الوجود، وبذلك الموكب الذي تسجد فيه الملائكة ويعلن فيه الخالق جل شأنه تكريم هذا الانسان،

وكرمه بإعلان هذا التكريم كله في كتابه المنزل من الملأ الأعلى الباقي في الأرض انه القرآن:

(ولقد أكرمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر، ورزقناهم الطيبات، وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلا) الاسراء 70

"وحملناهم في البر والبحر" والحمل في البر والبحر يتم بتسخير النواميس وجعلها موافقة لطبيعة الحياة الإنسانية وما ركب فيها من استعدادات، ولو لم تكن هذه النواميس موافقة للطبيعة البشرية لما قامت الحياة الانسانية، وهي ضعيفة ضئيلة بالقياس الى العوامل الطبيعية في البر والبحر، ولكن الانسان مزود بالقدرة على الحياة، ومزود كذلك بالاستعدادات التي تمكنه من استخدامها، وكله من فضل الله.

"ورزقناهم من الطيبات" .. والانسان ينسى ما رزقه الله من الطيبات بطول الالفة فلا يذكر الكثير من الطيبات التي رزقها الا حين يحرمها، فعندئذ يعرف قيمة ما يستمتع به، ولكنه سرعان ما يعود فينسى، هذه الشمس، هذا الهواء، هذا الماء، هذه الصحة، هذه القدرة على الحركة، هذه الحواس هذا العقل، هذه المطاعم والمشارب والمشاهد، هذا الكون الطويل العريض الذي استخلف فيه، وفيه من الطيبات ملا يحصيه.

"وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلا" فضلناهم بهذا الاستحلاف في ملك الأرض الطويل العريض، وبما ركب في فطرتهم من استعدادات تجعل المخلوق الانساني فذا بين الخلائق في ملك الأرض، ومن التكريم ان يكون الانسان قيما على نفسه، محتملا تبعة اتجاهه وعمله، فهذه هي الصفة الأولى التي كان الانسان بها انسانا، (سيد قطب، في ظلال القران، 1980، ص2241)

لقد تناول مالك بن نبي هذا الانسان المكرم في وضعيات متعددة، حسب ما تقتضيه المرحلة مستخدما في ذلك مفاهيم مختلفة للتعبير عن هذه الوضعيات التي سنعالجها

أ- الفرد مقابل الشخص

ويمكن التعبير على هذا المفهوم بعدة مصطلحات متقاربة المعنى، كالفرد الخام، انسان الفطرة، الانسان الطبيعي وانسان ما قبل الحضارة، ويقصد بها الوضعية التي يكون عليها الانسان ساعة الميلاد، قبل خضوعه لأي عملية تكييف تربوي من اجل اعداده للاندماج في الحياة الاجتماعية بما يتماشى وقدراته واستعداداته الفطرية ومهاراته المكتسبة، وفي هذا يقول صلى الله عليه وسلم: "يولد الولد على الفطرة فأبواه يهودانه او ينصرانه او يمجسانه" وفي هذه المرحلة الحساسة يكون الفرد بمثابة المادة الخام القابلة للقولبة والصياغة حسب اهداف وغايات المجتمع، وهذه المرحلة يمكن التعبير عنها بمرحلة الحضانة والروضة او المدرسة القرآنية أي المرحلة قبل المدرسية. وتعود درجة وفعالية التأهيل لهذا المخلوق الجديد الى كفاءة المربي القائم على العملية التوجيهية والتربوية، (عمر نقيب ص229)

اما الانسان الطبيعي فهو الانسان الذي يكون على الطبيعة التي خلق عليها، حيث تكون الغريزة هي المحركة لأفعاله وسلوكياته، وهذه الوضعية تتنافى والغاية التي خلق من اجلها، باعتباره كائنا مفضلا ومتميزا عن الحيوان، ولهذا فالعملية التربوية هي الأساس لنقله من وضعية الكائن الطبيعي الى الكائن الاجتماعي المتحضر، فالإنسان في هذه الوضعية يكون في حالة سابقة للحضارة، يتميز بكونه مستعدا للدخول في دورة حضارية، كما كان شأن العرب المعاصرين للبعثة المحمدية -عليه الصلاة والسلام – ولكن بعد ان تتم عملية التكييف والاشراط، التي تستهدف تأهيلهم للاضطلاع بمقتضيات المهمة الجديدة، مهمة تبليغ الرسالة والدخول في بناء حضارة. (المرجع السابق ص234)

ب- الفرد المكيف

وهو النوع الثاني الذي اخضع للعملية التربوية ويمكن تسميته بالشخص الذي تم اخضاعه لعملية تكييف واشراط تربويين، جعلاه ينتقل من الفرد الخام الى الشخص المؤهل للاندماج والقيام بالأدوار الاجتماعية، وفي هذا الاطار يقول مالك بن نبي: "ان العمل الأول في طريق التغيير الاجتماعي هو العمل الذي يغير الفرد من كونه فردا(individu) الى ان يصبح شخصا(personne) وذلك بتغيير صفاته البدائية التي تربطه بالنوع الى نزعات اجتماعية تربطه بالمجتمع" ومن اهم ما يميز هذه الوضعية ان الحياة البشرية تصبح تتميز عن ما يتميز به الحيوان البهيم بحكم ان الانسان أصبح يدرك ابعاد الوظيفة التاريخية.

وفي هذا المعنى يقول: عمر نقيب ان التمييز بين الفرد والشخص في المجال التربوي غاية في الأهمية، لأنه يحدد لنا نقطتين في مسار المشروع التربوي هما: نقطة البدء ونقطة الانتهاء في العملية التربوية (المدخلات والمخرجات)، اذ يمكن النظر الى الهدف باعتباره منطلق العمل التربوي الذي يتكفل لنا بوظيفتين أساسيتين هما:

-توضيح الرؤية لأن الهدف هو الأساس النظري الذي يتضمن الرؤية النسقية الشاملة للنموذج التربوي المنشود لكل من الفرد والمجتمع أي لما ينبغي أن يكون عليه المتعلم بعد الانتهاء من إنجاز عملية التعلم او الفعل التربوي بشكل عام سواء أكان ممثلا في الموقف التعلمي المنفرد داخل قاعات التدريس ام المشروع التربوي بأكمله باعتباره مشروعا متكاملا يستهدف بناء المجتمع من خلال تربية الانسان.

-اما تحديد الوجهة فيتعلق بالنقطة التي ينبغي أن يتجه صوبها الجهد التربوي المبذول الذي لا يعدو كونه مقاربة تحاول الوصول الى هذه النقطة غير انه كلما كانت نقطة النهاية واضحة كان احتمال الوصول اليها أغلب. (عمر نقيب ص233)

ج- الانسان المتكامل

بعد الانتهاء من عملية التكييف والاشراط التربويين التي يفترض منها تأهيل الفرد للاندماج في المجتمع والاستئناف الوظيفة التاريخية، يكون قد استكمل مواصفات الانسان المتكامل الذي يبدأ به التاريخ حسب تعبير مالك بن نبي،

وهذا الانسان هو الذي "يسعى دوما للمطابقة بين جهده ومثله الاعلى وحاجاته الأساسية، والذي يؤدي في المجتمع رسالته المزدوجة، بوصفه ممثلا وشاهدا"(وجهة العالم الإسلامي ص32) ويمكن الاستفادة من نتائج الدراسات الحديثة في ميدان التأهيل واعداد الانسان لمهامه التاريخية، في الاطار الموضوعي للاستفادة من تجارب الآخرين بما يتوافق والخصوصية الثقافية والشروط النفسية والاجتماعية، فالاهتمام مثلا بالذاتية الثقافية كاتجاه من اتجاهات الإصلاح التربوي يحمل عدة دلالات وطنية وحضارية، فمن الاعتزاز بالوطنية والشعور بالحرية والتحرر من التبعية إلى إبراز الهوية الثقافية والحضارية، على ان تكون هذه الرؤية (صادقة) حتى لا تؤدي إلى نتائج مضادة لقيم واهداف المجتمع، وقد أكدت الدراسات التي قامت بها منظمة اليونسكو الخاصة بموضوع الإصلاح التربوي واتجاهاته وتوجهاته المستقبلية، على أن تكون تعبيرا أمينا للهوية الثقافية للمجتمع الذي توجد فيه، كما يمكن الاستفادة من بعض النماذج المعتمدة في التربية الحديثة مثل نموذج تايلورtailor، وفق شروط الاستعارة،المبني على أربعة قواعد أساسية هي :

*ما الأهداف الرئيسة التي ينبغي للمدرسة أن تسعى لتحقيقها؟ ويرى تايلور أن هناك ثلاثة مصادر أساسية في تحديد الأغراض والأهداف التربوية وهي: المتعلم، المادة الدراسية كما يقترح تايلور بعد ذلك، أن تعرض هذه القائمة من الأهداف في ضوء الفلسفة وعلم النفس؛ لاختيار أكثر الأهداف أهمية وفاعلية .

*ما الخبرات التربوية التي يمكن تزويدها بها للمساعدة على تحصيل هذه الأهداف؟

*كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التربوية بصيغ مؤثرة في التدريس؟ وقد رأى تايلور أن تنظيم الخبرة التعليمية يمكن أن يتم طبقا لمعايير:

الاستمرارية، التتابع، التكامل، كيف يمكن أن نقرر إذا ما كانت هذه الأهداف قد تحققت؟ وهي الخطوة الختامية (ارجع الى الفصلين الخامس والسادس)

على ان تبقى مهمة التنظير العملي للنموذج التربوي المنشود مطروحة، يجب ان تسخر لها جهود المصلحيين على أعلى مستوى بمشاركة كل الكفاءات من أساتذة مختصين، تربويين، اجتماعيين، سياسيين...على ان تكون لهم قناعات راسخة لتجسيد النموذج بالفعل، في إطار وظيفة الشهادة التي تتميز بها هذه الامة. (راجع الفصل الأول، المنظور الحضاري)

الابعاد التنظيرية لإصلاح المنظومة التربوية:

ويكمن التعبير عليها بالابعاد الاجرائية، لأن هذه المحاور التي سآتي الى ذكرها هي التي ستكون محتوى ومضامين المنظومة التربوية، التي نراهن عليها من اجل بناء انسان المنظور الحضاري، ابتداء بتحديد مواصفات النموذج ووصولا الى تبني القدوة عبر مختلف المراحل التعليمية (التحضيري بانواعه، الابتدائي، المتوسط، الثانوي، الجامعي)، على ان تتولى لجنة مؤهلة أخلاقيا وادبيا ذات توجه حضاري يصب في هذا الاطارالاشراف على:

- توفر عنصر النية الصادقة للمساهمة بشكل فعال في إنجاح العمل الحضاري
- ترجمة التصور الفكري الى برامج تربوية لكل مرحلة تعليمية
- اعداد وتكوين المكونين الذين سيشرفون على هذه المهمة التاريخية
- اشراك الاولياء في تبني الأفكار الإصلاحية للمساهمة بدورهم في تحضير أبنائهم للمهمة التاريخية من اجل الحصول على اجري الدنيا والآخرة
- انتقاء واعتماد طرق التدريس النشطة اعتمادا على الوسائل الحديثة المعتمدة في الميدان التعليمي
- اقتباس التجارب الناجحة بما يتماشى والاهداف الأيديولوجية للمنظومة التربوية- نموج ماليزيا مثلا-
- المرافقة المستمرة لترجمة الابعاد النظرية الى ابعاد تطبيقية عملية
- تبني الفكر التغييري لممارسة وظيفة الحضور والشهادة

وحسبنا من هذه الخطوات انها معلم من معالم الانطلاق في ممارسة الوظيفة التاريخية وباب مفتوح لكل الطاقات والخبرات لاضفاء مزيد من التحويرات لعلنا نكون من الفئة التي تسهر على المصالح العليا للجزائرخاصة والأمة الإسلامية عامة، والله الموفق والهادي الى سواء السبيل

1. التوجيه

لقد ركز مالك بن نبي على قضية إعادة بناء شخصية الإنسان المسلم باعتباره العامل الرئيسي في البناء الحضاري، وهذا مايصطلح عليه بالتوجيه، الي يعرفه صاحب القضايا الكبربانه:(قوة في الأساس وتوافق في السير

ووحدة في الهدف) (مشكلة الثقافة، ص 67)، فكم من طاقات وسواعد لم تستغل لأننا لم نهيء لها الظروف المناسبة، ولم نحسن استغلالها، حتى اصبحنا نعاني من فرارها وهجرتها على حساب امنها وعقيدتها. فالتوجيه الحقيقي هو الذي يرتكز على الاقتصاد في الجهد والوقت والمال، واصبحنا نلق بهذه المقدرات والعقول الهائلة التي لايمتلكها الاخرون عرض البحار والمحيطات للتخلص منها جملة وتفصيلا. وبالتالي فالتوجيه الفعال هو التوجيه التربوي وفق برامج تربوية مدروسة تعمل على الاستغلال الأمثل لهذه المقدرات الثلاث(الجهد والوقت والمال) ، وبالتالي اقحام هذه الطاقات في ممارسة الوظيفة التاريخية تبعا للاهاف التربوية الاستراتيجية.

فهذا الجهاز الفردي والجماعي، الرسمي والشعبي، حين يتحرك بصفة فعلية سيوجه التاريخ نحو الهدف المسطر، انطلاقا من ان التوجيه لايقتصرعلى اصدارقرارات او تعليمات او تشريعات، انما هو الأداء الوظيفي المستمر لهذا المشروع التربوي الحضاري الذي يعمل على تربية انسان المنظورالحضاري للدخول في دورة حضارية جديدة بصفته ممثلا وشاهدا، وهذا ما يمكن الاصطلاع عليه حسب مالك بن نبي "بوحدة الهدف".

2. الطاقة الحيوية:

يعتبر مفهوم الطاقة الحيوية من المفاهيم الأساسية التي تكون الشخصية الإنسانية، فيتوجب على الفرد تلبية حاجاته الحيوية مهما كان نوع الحياة التي يحياها منفردا او في جماعة، فهي تشكل مجموع الدوافع البشرية التي تعبر عن

نفسها على شكل طاقة محفزة للسلوك البشري بحركية مستمرة والحاح متواصل من أجل المحافظة على النوع البشري وضمان استمراره في هذه الحياة، فاندماج الفرد في المجتمع يتطلب مراعاة احتياجاته الخاصة واحتياجات المجتمع عامة، فالاتجاه الذي تتخذه هذه الطاقة الحيوية لتصل إلى الهدف يتوقف على نوع التربية التي يتلقاها الفرد من المجتمع الذي يتبنى رؤية محددة لهذه الطاقة المحفزة،(مشكلة الأفكار ص 49-50)

استخدم مالك بن نبي عدة مصطلحات للتعبير عن مفهوم الطاقة الحيوية، الأول استخدام عبارة الغرائز ليدل على الطاقة في أبسط معانيها البشرية من حيث أنها تعبير عن الحاجات البشرية الأساسية، بقوله:(فالإنسان يجب أن يأكل ويشرب وينسل ويملك ويكافح من أجل استمرار النوع)

وفي موضع ثاني عبر عنها بالصفات البدائية، التي تربط الإنسان بالطبيعة الحيوانية

وفي موضع ثالث عبر عنها بالصفات النوعية ليعبر عن الصفات التي ورثها الإنسان من الأجيال السابقة وتعكس استمرار النوع .

هذه هي أهم المصطلحات التي استخدمها مالك بن نبي للتعبير عن الطاقة الحيوية المذخرة في الإنسان، التي تعبر عن وضعية الكائن البشري قبل خضوعه لأي عملية تكييف تربوي قصد تأهليه للاندماج في المجتمع والاضطلاع بالوظيفة التاريخية بناء على مؤهلاته الفطرية والمكتسبة، فالوظيفة التي يقوم به التكييف التربوي للطاقة الحيوية تأخذ بعدين:

بعد اجتماعي يجعل من الإنسان كائنا متميزا عن الحيوان

بعد تاريخي من خلال تحويلها إلى طاقة اجتماعية تساهم في استمرار المجتمع في التاريخ، لأنها عندما تلغى فانها تهدم المجتمع، وعندما نحررها تحريرا كاملا تهدم المجتمع كذلك، وبالتالي يجب ان تنظم ضمن هذين الحدين لا افراط ولا تفريط. (عمر نقيب، مرجع سابق، ص 240)

وهذه العملية تتم في إطار منظم داخل المؤسسة التعليمية، عبر مختلف المراحل والمستويات الدراسية، أي من مرحلة الروضة الى اخر مرحلة جامعية، هذه النظرية هي التي تحدد للمجتمع موقعه في التاريخ ورسالته فيه، ومما يؤكد ذلك اعتبار مالك بن نبي أن عملية التكييف التربوي للفرد من أجل إدماجه في المجتمع لا تستطيع أن تمنح الطاقة الحيوية فعاليتها الاجتماعية ما لم تضع هذه الطاقة في خدمة الأفكار والمبادئ التي تشكل باجتماعها الإطار المرجعي الذي يستلهمه المجتمع للإجابة عن الأسئلة الكونية التي يجد الإنسان نفسه وجها لوجه معها بصرف النظر عن دينه أو جنسه أو عرقه أو الموطن الذي يعيش فيه أو المرحلة التاريخية التي يشهدها. (عمر تقيب ص 240) كما أن تكييف الطاقة الحيوية يتطلب مراعاة جملة من الضوابط الضرورية من بينها :

*الغائية: فالطاقة الحيوية قد تهدم المجتمع ما لم تكن خاضعة لنظام دقيق تمليه الفكرة الدينية كما يصطلح عليها مالك بن نبي، تقوم بتنظيم هذه الطاقة وتعيد توجيهها من طاقة ذات وظائف بيولوجية خالصة، إلى طاقة ذات وظائف اجتماعية يؤديها الإنسان حين يساهم في النشاط المشترك لمجتمع ما في التاريخ،

*التوازن: هو شكل يراعي فيه الفرد بين حاجاته الخاصة وحاجات المجتمع الذي ينتمي إليه؛ بل والحاجات البشرية كلها، ، ولهذا دعا التربويين والقائمين على أمر بناء مجتمع ما بعد الاستقلال إلى إعطاء هذه المسألة حقها من الاهتمام لأن من أهم ما ابتلينا به عجزنا عن توجيه الطاقة الاجتماعية فينا على الرغم من ملايين العقول والسواعد التي يتوفر عليها العالم الإسلامي، فكم من طاقات وقوى لم تستخدم لأننا لا نعرف كيف نكتلها، وكم من طاقات وقوي ضاعت فلم تحقق هدفها حين زحمتها قوى أخرى صادرة عن المصدر نفسه.. فهناك ملايين السواعد العاملة والعقول المفكرة صالحة لأن تستخدم في كل وقت، فهدا الجهاز حين يتحرك سيحدد مجرى التاريخ نحو الهدف المنشود، وهذا هو سر فكرة التوجيه التي تعمل على الاقتصاد في الجهد والوقت والمال (عمر نقيب، مرجع سابق، ص241، مشكلة الثقافة، ص68)

3. الإدماج،

تناول مالك بن نبي هذا المصطلح من جانبين:

- الأول من وجهة نظر تربوية يتعلق بقضية إدماج الفرد ككائن بدائي خام في المجتمع من أجل تهيئته للمساهمة في إنجاز مشروع بناء المجتمع التاريخي المتحضر، ابتداء من تكوين شبكة علاقاته الاجتماعية وأن الأصل في تكوين هذه الشبكة هو(العمل الذي يغير الفرد من كونه فردا إلى أن يصبح شخصا وذلك بتغيير صفاته البدائية التي تربطه بالنوع إلى نزعات اجتماعية تربطه بالمجتمع)، (ميلاد ص31)

- الثاني يتعلق بالفرد باعتباره طفلا يخضع اندماجه في المجتمع للقوانين التي تتحكم في نموه النفسي والاجتماعي والوجداني والمعرفي، وهذا العمل التربوي لا يمكن ان يتم الا داخل المؤسسة التعليمية، وفق برامج تربوية مضبوطة خاصة بكل مرحلة، ويرى مالك بن نبي أن الهدف الأساسي لعملية الادماج ينبغي أن ينحصر في تأهيل الفرد لفن الحياة مع الغير من أجل التعاون على إنجاز الوظيفة التاريخية المشتركة، وأن هذا الإدماج في المجتمع بشكل ناجح يتجلى في انسجامه الكلي مع عناصر شبكة العلاقات الاجتماعية وتفاعله معهم، وفقا لمقتضيات الفكرة الدينية. وفي مثل هذه الحالات تكون الطاقة الحيوية للفرد قد أصبحت في أقصى درجات فعاليتها الاجتماعية (مشكلة الأفكار ص 27-28)

وتعتبر الاسرة اللبنة الأولى التي يمر بها الطفل من اجل تحقيق الاندماج المناسب لما يدور حوله من عالم الأشياء والأشخاص والأفكار، وشيئا فشيئا يكتسب خبرة في عالم الأشياء من خلال ما حوله، بأصابعه، بمصاصته، بسريره، ثم يبدأ التعرف على وجه امه، ابيه، اخوته واخواته، هذه الوجوه كلها تبدأ في تشكيل عالم الأشخاص من حوله، ولهذا فالطفل إنسان منعزل في طريقه إلى الاندماج؛ ولا بد له أن يمر بسياقات متعددة كي يحقق اندماجه المناسب، وتعمل العائلة والمدرسة على تحقيق ذلك الاندماج، بل على اختصاره، ويبدو أن الطفل البشري يبدأ رحلة حياته وهو في وضعية انعدام المعرفة بأي شيء، ثم تتم بعد ذلك عملية نمو بشكل متدرج ومتزامن تماما مع اندماجه في المجتمع

ويشير مالك بن نبي إلى تجربة الدخول المدرسي وتأثيراتها على حياة الطفل في نموه الاجتماعي، فهي تجربة قاسية قد يكون لها الأثر السلبي على مستقبل حياته كلها إن لم نحسن توجيهه ومساعدته على تخطي هذه النقلة النفسية الاجتماعية بانسجام وتدرج، خاصة وأن الأطفال يتنوعون بين منفتح ومنغلق وكل له قانونه الخاص في طريقة ودرجة سرعة الاندماج أو بطئها. فإذا كان الطفل المنفتح يكتشف عالم الأشخاص بسرعة أكثر من الطفل المنغلق، فإن هذا الأخير يسبق الأول في اكتشاف عالم الأفكار، غير أنهما يشتركان في خاصية اكتشافهما لعالم الأشخاص قبل عالم الأفكار، فعندما يعبر الطفل عالم الأفكار يضع قدمه في محيط ثقافي، وأحيانا في أنظمة أيديولوجية، لها من خصائصها ما يفصل بينها وبين المجتمعات الخامدة، هذا التغيير في المستوى النفسي يكشف له عن افاق جديدة، وابعاد متعددة تصاحبها تحولات نفسية وجسدية (مشكلة الأفكار ص31)

ان الظروف التي يمكن أن يندمج من خلالها الفرد في الحياة الاجتماعية هو الإجراءات التربوية العملية التي يتلقاها في المؤسسة التعليمية، ينبغي اتباعها من اجل تحقيق عملية إدماج الفرد في المجتمع بشكل منسجم وفعال، و يشير مالك بن نبي إلى أن المجتمع ليس مجرد أفراد، وأن وحدة المجتمع ليس هو الفرد ولكنها الفرد المكيف أي الشخص؛ وأن عملية التكييف والإشراط إنما يتولى المجتمع إنجازها طبقا لأهدافه الخاصة بحكم أن الإنسان يولد في وضعية بدائية قابلة للصياغة بأي شكل من الأشكال؛ وأن الفرد لكي يدخل في شبكة من العلاقات الاجتماعية، ينبغي أن يجد في ذاته واقعا نفسيا معينا كشرط لإقراره

وقبوله داخل الحياة الاجتماعية، كما أن عملية الإدماج، هي عملية مزدوجة تتضمن تنحية للانعكاسات المنافية للنزعة الاجتماعية من جهة، وانتقاء لتلك الموافقة للحياة الاجتماعية من جهة أخرى. (نقيب عمر،المرجع السابق ص 243)

4. التوازن

ناقش مالك بن نبي فكرة التوازن من زاويتين حضارية وتربوية

الحضارية: أشار إلى أنه من أهم أسباب هذه الأزمة أن الحضارة فقدت توازنها، من خلال الآثار المأساوية لذلك الطلاق القسري الذي حصل بين العلم والمعرفة وبين الضمير، فأضحت البشرية بموجب ذلك ضحية لفصام نكد امتدت آثاره إلى مختلف مجالات الحياة البشرية، فكان ذلك التيه الذي أصاب الإنسان مسلما وغير مسلم ولا يزال يتخبط فيه؛ إذ (فقدت هذه الحضارة جراء ذلك تعادلها يوم فاتها أن ترى سلامة العلاقة بين العلم والضمير، بين العناصر المادية والوجود الروحي، فغرقت في هاوية الصوفية الخالصة، وفوضى المرابطين التي سببت سقوطها) وبالفعل، فقد جعل من أولوياته الإسهام من أجل استرجاع ذلك التوازن المفقود في الحياة البشرية، من أجل أن يكتمل مفهوم المعرفة الإنسانية كما هو الأصل فيها، وتعاد من ثم صياغة منظومة ثقافية يتم خلالها تشكيل النموذج البشري المؤهل للمساهمة في تحقيق أهداف الوجود البشري؛ ترسيخا لمبدأ التكريم الرباني للإنسان في الحياة البشرية.

التربوية: فقد أشار فيها إلى الإجراءات التربوية التي ينبغي مراعاتها من أجل ضمان الاندماج المنسجم للفرد في المجتمع وتمكينه من أداء دوره الاجتماعي

بفعالية ونجاح؛ ومن ثم المساهمة في إنجاز المجتمع لوظيفته التاريخية. وعلى هذا الأساس، فإن اندماج الفرد يجب أن تراعي احتياجاته من ناحية واحتياجات المجتمع الذي يندمج فيه من ناحية أخرى وفقا لنتق من أصول وقواعد في الحياة تكون بمثابة عقد اجتماع، والمهم هنا، حسب مالك بن نبي، هو أن مشكلة التوازن في تربية الإنسان تطرح في شكل الحدود التي ينبغي أن تعمل في إطارها الطاقة الحيوية كي يتمكن النشاط المنظم لمجتمع ما، في جميع أشكاله من تمثلها واستيعابها، وبناء على هذا، يفترض مالك بن نبي ثلاث حالات يتم التعامل بإحداها مع الطاقة الحيوية للفرد؛ إلغاؤها أو تحريرها أو تكييفها باعتدال. ففي الحالة الأولى، فإن إلغاء الطاقة الحيوية يؤدي بنا إلى تهديم المجتمع لأن جميع إمكانات الحياة البيولوجية لحياة اجتماعية ما سوف تلغى دفعة واحدة. وفي حالة تحريرها من كل قيد، فإن النظام الاجتماعي سينهدم تماما ولهذا، فإن الحالة الثالثة التي تمثل الوسط بين هذين الحدين هي التي تكون أقرب إلى مراعاة الطبيعة البشرية ومصلحتها في تحقيق توازن يراعي مصلحة الفرد ومطالب المجتمع، والأصل في ضمان تحقيق هذا التوازن هو تكييف الطاقة الحيوية وفقا لثقافة المجتمع بشكل يؤهلها لوظيفتها التاريخية، وهكذا نرى أن مالك بن نبي قد وضع أصلا من أصول تربية الفرد وإدماجه بشكل منسجم يخدم مصلحة الفرد والمجتمع في آن واحد. (نقيب عمر،مرجع سابق، ص265-266 ، مشكلة الأفكار، ص50-53)

5. الفعالية:

إن اهتمام مالك بن نبي بمفهوم الفعالية يرجع إلى عجز الانسان المسلم عن إنجاز مشاريعه المختلفة، والتقاعس عن أداء الوظيفة التاريخية، نظرا للتسيب الذي أضحى مسيطرا على مناحي الحياة الاجتماعية، الاقتصادية، السياسية، التعليمية وغيرها، كما أضحى العجز والبخل والكسل والتسويف والتسيب هو الطابع العام الذي يطبع الفعل البشري للإنسان المسلم. وهذه الوضعية التربوية ليست وليدة اليوم، بل ما تمخضت عنه قرون الانحطاط والتخلف، التي اصابت عالم ما بعد الوحدين حسب تعبير مالك بن نبي ،ضف الى هذا التراكم الانحراف الذي مارسته القوى الخارجية والداخلية بكل توجهاتها على حد سواء، أو كما يسميها بعض المربين (تربية التبعية) (نقيب عمر، مرجع سابق، ص252) ولهذا، فإذا تفحصناها بشيء من الموضوعية والعمق وجدناها قد اتخذت بعدا نفسيا وتربويا يشكل أخطر حالات التبعية الحضارية، هذه التربية تعمل على ترسيخ فكرة الانهزامية والقابلية للتخلف، وبالتالي تحارب كل نزعة تطويرية وتقضي على أي مبادرة استقلالية ترتبط بشخصيته الأصيلة، وسرعان ما تتحول فكرة التبعية هذه إلى ذهنية رائجة على الساحة التربوية تسيطر على استراتيجيات المجتمع وتنعكس سلبا على ميادين الحياة وتظهر في شكل ظواهر غريبة عن المجتمع وتطلعاته المستقبلية كالانحلال الخلقي، والتقليد الاعمى، وهدر للجهد والوقت والمال، وغيرها... وبالتالي يفقد مضمون ومحتوى رسالته الخالدة بصفته شاهدا ويصبح عالة على المجتمعات البشرية الأخرى التي مكنت لنفسها بتفعيل مقومات حضارتها ، وفي هذا الاطار، يؤكد مالك بن نبي على فشل مختلف محاولات الإصلاح الفردية والجماعية التي شهدها العالم الإسلامي

خلال القرنين الأخيرين، بله ماتشهده ساحات العالم الإسلامي اليوم من تشردم وتقهقر وفوضى عارمة على الساحة السياسية الاجتماعية التربوية بل والأخلاقية ولا أصدق دليل على هذا الفشل الذي منيت به هذه الدول مانراه اليوم متفشيا من نزاعات داخلية وحروب مع الاخوة الاشقاء واكثر من ذلك التحالف العربي بقيادة العربية السعودية ضد اليمن، بالإضافة الى الحراك الشعبي الذي تشهده كثير من الدول الإسلامية كالجزائر، مصر، السودان وغيرها التي تعبر عن مختلف الامراض الاجتماعية، التي تقع على محور جاكارتا–طنجة حسب تعبير مالك بن نبي، كالتبدير الذي نلاحظه على موائدنا بما يكفي احتياجات العالم الإسلامي الأسود والافريقي،(فكرة كومنولت اسلام ص61)

وخير مثال على التجربة الناجحة لاحدى دول العالم الإسلامي التي يمكن اعتبارها كنموذج ناجح في بعث البعد الحضاري الإسلامي، النموذج الماليزي الذي خطى خطوات عملاقة على كثير من الأصعدة، التربوية، الثقافية، الحضارية ببعديها التقنية والاديولوجية(الاصالة)، أي في المزج بين أصالة البعد التاريخي وإنجازات الحضارة الغربية الحديثة،

والواقع ان الشهادة تعني في أساسها الحضور في عالم الآخرين، فالانسان المسلم المطالب بالقيام بدور الشاهد مجبر على الاتصال بالآخرين وبمشاكلهم وبالتالي فبحضوره يمكن ان يغير من سير الاحداث ويتجنب الوقوع في الموبقات المهلكات ويجنبها الاخرين برد الاحداث والظواهر الى أصولها الثابتة، (المرجع السابق، ص72)

نسجل وبكل اسف رغم المبادرات الجارية هنا وهناك فرادى وجماعات، فان العالم الإسلامي لازال يراوح مكانه وفي نفس الظروف التي انطلق منها، بل أنها تردت أكثر من أي وقت مضى، وهذا بالنظر إلى الوضعية التي آل إليها عالمنا الإسلامي بعد إحكام الغرب وأمريكا بوجه خاص، السيطرة على مقدرات العالم كله والعالم الإسلامي بوجه خاص كما هو مشاهد في هذه المرحلة من التاريخ، فلقد أظهر العالم الإسلامي عجزا استثنائيا في محاولاته المتكررة لإخراج نفسه من وضعية اقل ما يمكن أن يقال عنها أنها تخلف حضاري مركب، عجزه عن توفير لقمة عيشه اليومية ناهيك عما هو أكثر من ذلك؛ فلا هم قادرون على تمثل الإسلام كرصيد حضاري يمثل أمل البشرية الضائعة الحائرة التي تنتظر في بصيص الامل ، ذلك المخزون الحضاري لدى المسلمين الذي يخرجها من ازماتها المتعددة، ولا هم قادرون على البروز والتميز للتحكم في مصير الحضارة المعاصرة.

وعلى الرغم من أن الفعالية قد أصبحت من أهم خصائص العالم المعاصر، فإن العالم الإسلامي لا يزال يظهر فقدانا صارخا لها في مختلف مجالات نشاطه حتى أضحت اللافعالية ظاهرة اجتماعية وخلقا جماعيا يصعب على المرء أن يستثني منه أفرادا من المسلمين إلا قليلا، (مالك بن نبي، تاملات، ص35) ولهذا السبب، فقد حاول مالك بن نبي بيان الكيفيات والأساليب التي يمكن اتباعها من أجل اكتساب هذه الخاصية اللازمة للفعل البشري الناجح والتي كان يتميز بها الفعل البشري الإسلامي أيام أن كان يفقه معاني النجاح والتفوق ووصلت الحضارة الإسلامية بسبب ذلك إلى أوجها. ومن أجل توضيح سبل

علاج هذه الظاهرة يؤكد بادئ ذي بدء أن اللافعالية قضية فكرية ونفسية تتعلق بالأسلوب أو المنهج الذي تم وفقه إعداد الإنسان للحياة. فهي إذن قضية فكرية تتعلق بطريقة فهم المسلم للمشكلات التي يواجهها، كما أنها قضية نفسية تتعلق بموقفه أو اتجاهه وسلوكه نحوها، غير أن هذه الوضعية بالنسبة إليه إما هي نتاج نوعية العلاقة التربوية التي تربط الفرد بالمجتمع، أي الإنسان الذي بلوره المجتمع وصاغ شخصيته بشكل خاص وحدد له أساليب تفكيره ومواقفه واتجاهاته وسلوكه. ولا شك في أن نموذج الإنسان الفعال لا يتحقق بمشروع تربوي نستلهم فيه ثقافة المجتمع باعتبارها الإطار المرجعي الأساس للمجتمع وبناء على هذا، يرى مالك بن نبي أن الحل المناسب لهذه المشكلة لا يتعلق بقرار سياسي أو تنظيمي بقدر ما يتعلق بإعداد الإنسان الفعال؛ إذ "يلزمنا أن نخرج بنظرية جديدة تفر بوضوح أكثر الفعالية الاجتماعية التي تناسب أكثر مجتمعنا. والقضية ليست منوطة بالقرار السياسي بقدر ما هي منوطة بالناحية النفسية التي توجه هذا النشاط والطاقات الاجتماعية ومن هنا، يرى مالك أن نقطة البدء تتمثل في إعادة تصحيح مفهوم الفعالية في ذهن الإنسان المسلم طالما هي قيمة ثقافية ذات عمق نفسي وبعد تربوي ولا علاقة لها بالعرق أو الجنس أو الوضع الاقتصادي. ومن هنا يجعلها قضية تربوية بالأساس. وبعبارة أخرى، فإن المشكلة تكمن في تربية الإنسان المسلم على خلق الفعالية في التفكير والتصرف.

ومن أهم الأمثلة التي ضربها مالك لتوضيح هذه المشكلة وكيفيات علاجها مشكلة تنظيم استغلال الوقت ومشكلة التعليم في الجزائر. فالوقت في حياة

المسلم لا يحمل أي معنى من معاني الفعالية وحسن التوظيف والاستفادة منه في خدمة الفرد أو المجتمع. ولهذا، فقد اقترح صياغة برنامج تربوي عملي لتعليم المسلمين كيفيات الاستفادة من الوقت كأن يرم كل فرد من أفراد المجتمع سواء أكان رجلا أو امرأة أم طفلا بتخصيص ساعة من يومه لأي خدمة عمومية يؤديها لفائدة المجتمع. هذا الاقتراح الذي يتضمن جملة من التعديلات النفسية والسلوكية يتوقع منها ترسيخ عقلية المنطق العملي في نفسية الإنسان المسلم وتكسبه بعض الأخلاق أو المواقف الإيجابية تنظيم الوقت والاستفادة منه والعمل المنتج مهما كان الإنتاج قليلا على هذه الرؤية البنابية المتعلقة بإعادة تربية الإنسان المسلم وتفعيل أعاد الفكرية والنفسية لشخصيته، يمكن أن يكون طريقة أولا لعلاج مشكلة خلال الوقت بطرق أكثر فعالية ومن ثم الاستغلال الأمثل لما تحت يده من ثروات يستخدمها لإعادة البناء. (مالك بن نبي، تاملات، 36، نقيب عمر، مرجع سابق، ص254)

كما أثار مالك بن نبي أيضا مشكلة غياب المنطق العملي في سياق مناقشة مشكلة الفعالية في حياة الإنسان المسلم، ومن أهم ما أثاره في هذا المقام عجز المسلم عن تصور كيفيات الربط المحكم بين العمل كفكرة تريد أن نحققها والوسائل والأدوات التي تمكننا من إنجاز هذا العمل وتحقيق أقصى ما يمكن من الفائدة فالمشكلة بالنسبة إليه تكمن في العجز عن الربط بين عناصر العمل الأساسية الثلاثة وهي فكرة العمل، وهدفه، والوسائل التي تحققه، فمتى انفصمت العلاقة بين هذه العناصر الثلاثة انفرط العقد وتعطل المشروع مهما صغر أو كبر، ففي غالب الأحيان لا تكمن المشكلة في فكرة العمل ذاتها وإنما

في العجز عن الربط أي: فقدان التصور السليم للهدف، والاختيار المناسب لوسائل إنجازه، وفعالية توظيف هذه الوسائل من أجل إنجاز فكرة العمل وتحقيق أهدافها. ولعل هذه المشكلة ذات طابع تربوي أي: ترجع في أصلها إلى طبيعة المناهج التربوية المتبعة من أجل بناء شخصية الإنسان المسلم. ويتعلق الأمر تحديدا ببناء مهارات التفكير ومهارات الإنجاز والمزاوجة بينهما، فالذي يقف أمامنا كمشكلة ليس هو إبداع الأفكار فقط وإما إبداع وسائل تحقيقها وتجسيدها في الواقع أيضا.

وبناء على ما سبق، تصبح قضية الفعالية من أعقد ما ينبغي أن تتجه إليه توجهات القائمين على أمر تربية الأجيال الصاعدة من أبناء العالم الإسلامي أراد الجديدة التي انطبعت بها الحضارة المعاصرة خاصة خواص السرعة والوقت، والمسافة، والفعالية، والتجدد المستمر، تفرض على القائمين على أمر التنظير للتربية وبناء مناهجها عندنا إدراك عواقب الغفلة عن اثار غياب المراعاة الجادة لهذه الخواص في مناهج التربية والتكوين. غير أن هذا الاهتمام لا يعني البيئة الدعوة إلى الذوبان والمجاراة العمياء لما يحدث هنا وهناك في مختلف بقاع الأرض بدعوى مواكبة العصر والاستجابة لتحديات العولمة وتداعياتها.

وإذا طرحنا مشكلة الفعالية تطرح معها في رأينا مشكلة أخرى هي مشكلة العلاقة الجدلية بين الكم والنوع. فهل المطلوب هو الأول أم الثاني أم كلاهما؟ ومما لاشك فيه أن هذه القضية من صميم سياسة التربية والتكوين. والحقيقة أن الفصل في هذه القضية إنما يرجع بالدرجة الأولى إلى الغايات الكبرى

للمنظومة التربوية أي: بعبارة أخرى، قضية النموذج التربوي المنشود للفرد .وإذا أردنا أن نصوغ القضية بلغة أوضح نقول: أي تربية نريد للأجيال الصاعدة ؟(نقيب عمر، مرجع سابق، ص257)

6.الأهداف الأخلاقية و المعرفية:

فإذا كان لكل حضارة نوازعها وطاقاتها، وأن تلك الهوية المميزة لكل حضارة هي التي تسيطر وتوجد جميع نتائج الحضارة من فكر وأدب وفن وعلم، فإن الوعي بالذاتية الحضارية الإسلامية و بجوهرها هو المكون الحقيقي لشخصية الحضارة الإسلامية و المقوم الأساسي للبناء الاجتماعي الإسلامي، و تتمثل في إعداد الإنسان على خلق عظيم وتدعيم القيم الأخلاقية و المعرفية التي تشكل التربية، و ذلك من خلال المتغيرات التالية :

ا–تكوين الذوق العام: ترمي التربية في أبعد أهدافها إلى تحقيق النمو المتكامل للإنسان في النواحي الاجتماعية والنفسية والجسمية التي تحقق التوازن بينه وبين المجتمع الذي يعيش فيه؛ والجمال بمعناه الشامل لا يقتصر على الفن كما يظن البعض، بل يتضمن كل شيء أوجده الخالق، اعتبارالثقافة جملة الألوان والأصوات والروائح والحركات والأشكال والصور، فهي بيئة مفعولها على الراعي وعلى العالم سواء، و هي الوسط الذي يتشكل داخله الكيان النفسي للفرد، بالصورة نفسها التي يتم بها تشكل كيانه العضوي داخل المجال الجوي الحيوي الذي ينتظمة، فنحن لا نتلقى الثقافة، و إنما نتنفسها و نتمثلها بالطريقة نفسها التي يتم بمقتضاها تنفسنا لأكسجين الهواء (القضايا الكبرى ص80).

وقد استشهد مالك بن نبي بالإمام الغزالي في "التوجيه الجمالي" و نورد المعنى الحقيقي كما ذكره في مصدره عن الجمال، فقد بين الإمام الغزالي المعنى الحقيقي للجمال قائلا: "كل شيء جماله وسنه في أن يحضر كماله اللائق به الممكن له، فإذا كانت جميع كمالاته الممكنة حاضرة فهو في غاية الجمال، وإن كان الحاضر بعضها فله من الحسن والجمال بقدر ما حضر، فالفرس الحسن هو الذي جمع كل ما يليق بالفرس من هيئة، وشكل، ولون، وحسن عدو، وتيسير كر وفر، ، فلا يحسن الإنسان بما يحسن به الفرس، ولا تحسن الأواني بما تحسن به الثياب، وكذلك سائر الأشياء.

وقد أولى عناية كبيرة للجانب الجمالي في البرنامج التربوي الذي يتألف من أربعة عناصر:

- عنصر الأخلاق لتكوين الصلات الاجتماعية.
- عنصر الجمال لتكوين الذوق العام.
- منطق عملي لتحديد أشكال النشاط العام.
- الفن التطبيقي الموائم لكل نوع من أنواع المجتمع، أو (الصناعة)

فإذا كانت التربية عند مالك بن نبي هي عملية إسقاط تثقيفية ترمي إلى خلق واقع اجتماعي لم يوجد (مشكلة الثقافة ص38)، فإن المجتمع ينتج مهما تكن درجة تطوره بذور أخلاقية وجمالية نجدها في عرفه وعاداته وتقاليده. أي فيما نصطلح على تسميته ب (ثقافة) في أوسع معاني هذه الكلمة، وطبيعي أنه بقدر ما تكون هذه الثقافة متطورة فإن البذور الأخلاقية والجمالية تكون

أقرب إلى الكمال، حتى تصبح بالتالي القوانين المحددة التي يخضع لها نشاط المجتمع والدستور الذي تقوم عليه حضارته (شروط النهضة ص107).

وتهتم التربية في الوقت الحاضر بتنمية الذوق الجمالي وتقديره في كل مظاهره، وتربية الذوق خير ما يقدم إلى الناشئ حتى من ناحية تقويم أخلاقه، فإن الذوق الجمالي إذا شاع في مكان شاعت فيه السكينة والطمأنينة ونعومة المعاملة وجمال السلوك، وإن انعدم في مكان خشنت المعاملة وساء السلوك وكثر هياج الأعصاب واضطرابها.وفي هذا يقول صلى الله عليه وسلم: (ما كان الرفق في شيء الا زانه، وما نزع منه الا شانه)

و ارتكز التصور الإسلامي في تهذيبه للنفس البشرية بالوان عدة من أنماط التربية؛ ويعد الجمال من أكثر أنماط التربية تأثيرا على النفس، تهش له بفطرتها وتلتقي روحها بروحه في ألفة ومحبة، ويضيف إبن نبي في تحديده لدور الذوق الجمالي: فالجمال هو الإطار الذي تتكون فيه أية حضارة، فينبغي أن نلاحظه في نفوسنا، و أن نتمثله في شوارعنا و بيوتنا و مقاهينا مسحة الجمال نفسها، التي يرسمها مخرج رواية في منظر سينمائي أو مسرحي.. إن الجمال هو وجه الوطن في العالم، فلنحفظ وجهنا لكي نحفظ كرامتنا، ونفرض احترامنا على جيراننا الذين ندين لهم بالاحترام نفسه (المرجع السابق ص101).

ب–تنمية الروح العلمية و البحثية :

تهدف التربية عند إبن نبي في مجالها المعرفي و الثقافي إلى تنمية الروح العلمية لدى الفرد و المجتمع على حد السواء، و لا تكون هذه التنمية ذات قيمة إلا إذا كانت هناك فعالية في نفس الإنسان الذي يريد أن يخرج من بوثقة

الاستعمار والتخلف، فكل المجتمعات الحديثة التي قطعت أشواطا كبيرة في مجال التقدم كان العلم هو الأسلوب الأنجع لذلك، إن الإنقاص من عدم فعالية الفرد، يعني الإنقاص من تخلف المجتمع، إلا أنه يتبقى لنا أن نعقد الصلة بين الثقافة و الفعالية باعتبارها صفة ملازمة للإنسان المتحضر فنتيجة الفعالية أمر مؤكد بصورة إجمالية في الوضعية الاجتماعية و الاقتصادية لمجتمع معين، باعتبار أن حضارته ليست إلا التعبير عن مستوى معين للإنسان و التراب و الزمن، المتضمنة جميعها في كل نتاج من منتجاتها و في تركيبها الأصيل بصورة عامة (القضايا الكبرى ص71).

و إذا كان العلم في أبسط معانية كما يقول مالك بن نبي ما هو إلا البحث عن الحقيقة في كل ميدان، في الأخلاق، في التشريع، في الاجتماع، في الطب في الطبيعة، فقد قامت كل الحضارات السابقة على التمهل و النظر و التدقيق في الأشياء من خلال تكريس العلم، فالإنسان الذي يحاول دوما أن يكون نفسه و يثقفها من خلال العلم و القراءة هو إنسان خارج لا محالة من طور التخلف إلى فضاء التحرر و الإنعتاق، فبالعلم بنت المجتمعات الأوروبية مجتمعاتها ومن ثم دولها و نظمها بكل أصنافها، بينما ما زالت مجتمعات العالم الثالث تستورد الخبرات العلمية من الغرب دون تكوين كوادر تستطيع أن تدير و تسير هذه التقنية و تكيفها، بينما نرى الغرب منذ عقود ليست بالقصيرة تعيد تكييف العلم المنتج في الحضارة الإسلامية مع خصوصيات مجتمعاتهم، لقد رأينا (الفارابي) و مدرسته في ميدان العلم و المعرفة ينقلون فلسفة أرسطو المادية إلى الفكر العلمي الإسلامي، و لكن بعد أن طبعوها بطابع إسلامي،

و كما رأينا من بعدهم (توماس الإكويني) ينزع فلسفة أرسطو طابعها الإسلامي كي يطبقها على المجتمع المسيحي الذي كان يتهيأ بدوره للنشوء و الارتقاء (وجهة العالم الإسلامي ص87).

وما يهمنا هنا هو الجانب التربوي التطبيقي للعلم، فليس لدى العالم الإسلامي حتى الآن مجامع فكرية تشرف على توجيه الحياة الأدبية وعلى توثيق الصلات وتغذية المناظرات بين المدارس المختلفة، كما كان ذلك قديما بين مدرسة الغزالي ومدرسة ابن رشد، فالأمور تسير سبهللا، دون رقيب قانوني إلا الدافع الشخصي الأخلاقي" فالعلم إذا تجرد من الأخلاق فانه يجر حتما إلى وضع اقتصادي مناقض للأخلاق" (بين الرشاد و التيه ص75).

ج–تكريس المنطق الرياضي لدى الفرد:

أثر التكوين الرياضي و التخصص العلمي لابن نبي على أغلب تحليلاته الاجتماعية و النفسية، فقد جاءت جل كتاباته مشبعة بالروح العلمية حتى أنها تقدم لقرائه على أنها أفكارا يقينية، فقد اتبع منهجا يجمع بين :

- الجانب العقلي الديكارتي الذي هوآخر مطاف مستوحى من فلسفة الغزالي.
- الجانب الاستدلالي المستوحى من المنهج الرياضي الذي كان مالك بن نبي مغرما به، وكان حريصا على تطبيقه في أبحاثه و تحرياته العلمية، كما كان حريصا على صياغة النتائج التي يتوصل إليها في شكل قوانين رياضية.
- الجانب التجريبي الاستقرائي المستوحى من العلوم الفيزيائية والطبيعية.

- الجانب الحدسي المستوحى من التصوف.

وجاءت تحليلات بن نبي على شكل معادلات رياضية، الغرض منها إعطاءها صفة اليقين، فقد صاغ الحضارة و تطورها و أفولها، والمعادلة النفسية و الاجتماعية على شكل منطق رياضي يعصم الفكر من الخطأ و الزلل .

و ترتبط مشكلة التربية في جانبها الأخلاقي بالمنطلق الرياضي لأن العلم في جوهره، هو ذلك الجهد الذي يبذله الإنسان من أجل اكتشاف ما يجهل (في مهب المعركة ص168). فالغوص في كنه الأشياء و تجاوز الغموض الذي يعتري الظواهر الاجتماعية و البحث فيها هو من خصائص العلم، لأن الاستدلال في العلوم الاجتماعية بالمنطق الرياضي يسبغ عليها نوعا من الصحة و القبول لدى القارئ، وفي هذا يقول مالك بن نبي: (لم تبلغ العلوم الإنسانية بعد درجة تحديد مصطلحاتها عامة، كما يحدث للعلوم الطبيعية، فإن بعض مفاهيم علم الاجتماع التي تبدو أحيانا غير محددة في ذهن القاري في البلاد الإسلامية، حيث نجد أن اللغات المحلية لما تمثل تماما المصطلحات الحديثة، وقد يؤدي تعقد المصطلحات إلى مناقشات أقرب إلى الطابع الأدبي منها إلى منطق العلم، كتلك المناقشة التي ثارت و تثور غالبا حول مصطلحي حضارة و مدنية في البلاد العربية، بيد أن المناقشات لاتعين على جلاء الموضوع بل تجعله أكثر صعوبة) (ميلاد مجتمع ص9).

د–غرس الروح الإسلامية:

من الأهداف التربوية التي يجب أن تقوم التربية بغرسها في النشء هوذلك الجانب المتعلق بالروح الإسلامية، إذ أن بداية نشأة هذه الحضارة كانت بالفكرة الدينية التي غرست في حامل هذا الدين الأول و انبثقت عنها، و لكي تستمر الحضارة يجب أن لا تخبو جذوة الروح، فالفكرة الدينية تعبر عن حاجات النفس الإنسانية في مختلف ملكاتها ومظاهرها، فكما صح أن يعرف الإنسان بأنه : (حيوان مفكر) او(حيوان مدني بطبعه) يسوغ لنا كذلك أن نعرفه بأنه (حيوان متدين بطبعه) (محمد عبد الله دراز، الدين، بحوث ممهدة لدراسة تاريخ الأديان، مرجع سابق، ص 100) .

و قد تأثرت التربية في المجتمعات الإسلامية المعاصرة بالوعي أو اللاوعي، وبما اشتمل عليه الفكر التربوي المعاصر، بسبب غياب هذه النظرة الإسلامية إلى الإنسان وإلى تربيته، و بسبب عدم قدرتنا على استيعابه و إبرازه لأنفسنا، و لغيرنا، فقد وجدنا أنفسنا نعيش عالة على فكر غيرنا من مفكري الغرب التربويين، لأننا لا نملك شيئا نقوله او نمارسه في مجال الفكري و الممارسة التربوية، و إبراز هذا الفكر وما يوحي إليه من ممارسة في دحض لهذا التقهقر الذي تعرض له الفكر التربوي الإسلامي و تطبيقاته التربوية (محمد السيد سلطان، قضايا في الفكر التربوي المعاصر، ص120).

إن غرس الروح الإسلامية في نفس المسلم تمكن الدين من لعب دوره الاجتماعي، هذا الدور منحصر في القيام بتركيب يهدف إلى تشكيل قيم تمر من الحالة الطبيعية إلى وضع نفسي زمني، ينطبق على مرحلة معينة لحضارة، و

هذا التشكيل يجعل من الإنسان(العضوي مرحلة اجتماعية، و يجعل من (الوقت). الذي ليس سوى مدة زمنية مقدرة بساعات تمر). الذي يقدم بصورة فردية مطلقة غذاء الإنسان في صورة استهلاك بسيط. مجالا مجهزا مكيفا تكييفا فنيا، يسد حاجات الحياة الاجتماعية الكثيرة تبعا لظروف عملية الإنتاج(وجهة العالم ص32).

هـ–تربية الإرادة: إن الوضعية التي خلفها واقع ما بعد الموحدين على مستوى التراكم النفسي للإنسان، خلقت منه إنسانا مشوها غير قادر على مواجهة الواقع بكل تعقيداته، و أصبح هذا المرض يفتك بالجسم الإجتماعي إلى أن أصابه الخور و الضعف، إن هناك داء واحد ينهش الشعوب العربية في كل مكان، في المغرب وفي المشرق، منذ قرون، وهو: فقدان الثقة بالنفس، و ما طبع أخلاقنا من الوشاية و التشهير، وعبادة التشريفات، و تملق الرؤساء، و في كلمة واحدة: هذا التردي المزمن الذي حمل الخلفاء والأمراء العرب على فرض نظام صارم على هذا الشعب، لا ينطوي على أدنى اهتمام بالتربية أو بالتقدم الاجتماعي، وكان هذا حتى قبل أن يفكر الاستعمار في استغلال هذه النقائص كسلاح فتاك في الشرق أو في الغرب (وجهة العالم الإسلامي ص137).

وقد أولى مالك بن نبي عناية كبيرة لمفهوم " الإرادة" فهي ضد الإرجاء الذي يمارسه الاستعمار ضد الشعوب المقهورة ليطيل بقاءها تحت سيطرته، ويستنزف خيراتها وطاقاتها المادية و البشرية، فحصول التغيير بإرادة الله لا يتحصل ولا يجيء إلا ثمرة لإرادة التغيير عند الإنسان، لذلك يقول الله تعالى:﴿**إِنَّ ٱللَّهَ لَا**

يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُواْ مَا بِأَنفُسِهِمْ﴾ (سورة الرعد 11). فمعنى (لا يغير) تعود لله سبحانه وتعالى، أما (يغيروا) يعود للبشر، فأية فاعلية إرادية حضارية أكبر من ذلك، و أي تكريم يصل إلى هذا المستوى، فهاته الآية هي التي بنى على أساسها مشروعه الحضاري.

وتعتبر الإرادة عملية محورية في تفكير ابن نبي من خلال ربط منطق الفكرة بمنطق العمل، وكون الإنسان هو وسيلة التغيير الحضاري، و إرادته و اختياره هو الأساس و المرتكز في هذا التغيير، فإن ذلك لا يعني التضاد و التصادم بين السنن و الحرية الإنسانية، فالذي أراد له أن يريد، وأن تكون إرادته في التغيير الحضاري هي أساس التغيير، فالله أراد للإنسان أن يريد، و تصبح إرادته من الفاعلية في التغيير الحضاري.

و-التكتل لتحقيق النموذج الذاتي:

لقد رسم مالك بن نبي في كتابه "فكرة كمنويلت إسلامي" اطارا لمشروع يمنح العالم الإسلامي موقعا في خريطة العالم المعاصر، يستمد رسالته من وسطية عقيدته كشاهد على الإنسانية، فالشهادة وعي وادراك لدقائق مسيرة العالم الحديث، وهي اكثر من ذلك قدوة في السلوك والمبادرات الفعالة والحضور المؤثر، فالمجتمع المتخلف عن الحضارة لا تقبل له شهادة ابدا، كالفرد المنحرف عن السلوك الاجتماعي تسقط شهادته في ميزان العدالة، هذه قضية الحضارة ومشكلاتها التي يطرح لها مالك بن نبي اطارها الجغرافي التي تتمثل في فكرة الاتحاد الدولي الإفريقي الأسيوي التي أوضحها في كتابه الفكرة الأفرو اسيوية التي تضمنت ضرورة التكتل في إطار محور طنجة جاكرتا، فهي فكرة سياسية

واقتصادية واجتماعية بناءة، الهدف منها إقامة نظام اقليمي جديد يعيش فيه العالم الإسلامي بسلام. (مالك بن نبي، فكرة كمنلويت إسلامي ص9)

خاصة في العالم العربي، وهو نفس المشروع الذي قامت به أوروبا من خلال السوق الأوروبي المشترك أو الاتحاد الأوروبي، أو كما كانت عليه أوروبا الشرقية في اتحادها لخدمة الاتحاد السوفيتي، وعلى المجتمع العربي أن يأخذ فكرة التكتل بعين الاعتبار من خلال العمل على الاستقلال الفكري عن الغير وتحديد الإمكانيات الفردية لمواجهة الضروريات الداخلية والخارجية والاستفادة من تجارب المجتمعات الأخرى، هذا ما يحقق للمجتمع العربي شروط الاقتصاد التكاملي، أي أن نستهلك ما ننتج دون الحاجة إلى الغير كما هو الحال في أمريكا والصين وروسيا، وكان مصرا ومؤمنا بضرورة التكتل لدول العالم الإسلامي في شكل "كمنويلث إسلامي " لتحقيق التنمية والتطور بغض النظر على تلك الصراعات الداخلية والنزاعات التي اعتبرها عقبات النمو والتقدم، فبن نبي يؤكد على أنه من الضرورة تنظيم الحياة الاقتصادية من أجل تحقيق حلقة تنموية كاملة داخل حدود أي وطن من خلال الاستثمار الاجتماعي للفرد في شبكة العلاقات الاجتماعية، وهذا العمل الجبار لا يمكن الوصول الى تحقيقه الا عن طريق العمل التربوي الهادف والفعال، من خلال مناهجه وبرامجه التعليمية المتكاملة، في اطار الفكرة ذاتها. (المرجع السابق ص12-13)

ي–تنمية الشعور بالذات:

يتمثل الشعور بالذات في فقه الحضارة عند مالك بن نبي في أن يعرف الإنسان خصوصيته الثقافية وبعده الحضاري، وطبيعة الصراع بين الأمم والشعوب، وما

هي وسائله وأهدافه، الشيء الذي يفضي إلى وعي كامل بالمشاريع الاستعمارية، ومعرفة منهجية لطرق الخروج من بوتقة التخلف، ورؤية شاملة وواعية بأساليب التنمية والتطور، فمالك بن نبي قد أسس منهجا فكريا و معرفيا مستقلا غرضه الانتقال بالمجتمع المتخلف إلى مجتمع متحضر بدايته عن طريق غرس الوعي في ذهن الإنسان الذي لم يدخل إلى حركية التاريخ، فالحضارة تربية وتنمية ووعي وفكرة دينية وواجب ومسؤولية ... و غيرها، لقد حاول مالك بن نبي أن يبين للناس بواقعهم الذي يعيشون فيه، و يعرفهم بأساليب الاستعمار التي لا تنتهي بالاستقلال في السيطرة على الشعوب الضعيفة التي لم يعد لها دور في التاريخ، فقد عاني المسلم على العموم مؤثرات تقهقر المجتمع الإسلامي الذي خرج من حضارة، وكايد مؤثرات هذا التقهقر حتى من وجهة النظر الذهنية هذا الإنسان لا يزال في السن النفسانية المتطابقة مع (الأشياء)؛ في هذه السن يكون المجتمع مجردا من ثقته في(الافكار) (القضايا الكبرى ص125).

لأن الاستعمار من أهدافه أن تنزع الثقة من نفسية الشعوب، وأن يغرس فيه القابلية للاستعمار لضمان الولاء، ويعتبر كتاب "مشكلة الأفكار" تأسيسا لوعي على المستوى الفكري والعقدي للإنسان المتطلع لفكر الارتباط مع المستعمر، و تبيان لأساليبه الخبيثة في البقاء على الأرض، فقد تمكن الاستعمار الفرنسي من تفكيك المجتمع الجزائري بمقتضي المبدأ الروماني الذائع: (فرق تسد). وغرست فيه مبدا الحياة من أجل الذات، إلى أن تم تجريد الفرد من إنسانيته والقضاء على كل عمل مشترك يؤلف بين الجماعة. إلى أن جاءت

الثورة لتعيد بعث الإنسان والمجتمع من جديد ليقيم صلات اجتماعية لخدمة قضيته، و يضيف مالك بن نبي في إطار تنمية وعي الإنسان بالثورة و ما بعد الاستقلال أن الفردية قامت بتقويض أهداف الثورة من خلال الاستئثار بالوظائف التي تدر دخلا كبيرا في حين ارتدي الباقي قبل أن يجف حبر مشروع طرابلس لبوس المحررين و اجتياز خط موريس عن طريق تونس ليتم الإستلاء على سلطة دولة لم تخرج بعد من أقماطها." وعندما اشتم بعض الذئاب أثناء مغادرتهم للمقاومة بالأدغال رائحة الوليمة (الزردة) تحتروا من الجبال إلى المدن الاغتصاب كل ما يقدرون عليه. وعلى النقيض من ذلك اتجه بعض الضباع في برة (الحركيين) أو زي المدنيين صوب شعاب الجبل لكي ينحدروا ثانية من هناك في صورة أبطال، بعد أن أنسوا غيرهم أنهم قد شبعوا حتى البطنة طوال سبعة سنوات مما نهشوه من لحم الشعب وما امتصوه من دمائه (المرجع السابق ص115).

هذا النوع من الوعي الذي حاول أن يغرسه في نفسية الإنسان الجزائر&ي لكي لا تسرق منه ثورته و لا تسفه أجيالا من الرجال قدموا للوطن المال و الروح، الغالي و النفيس، فالتربية يجب أن تشتق من التنشئة أسلوبها و منهجها، و تنمية الوعي لدى الفرد ليكمل الطريق. فإذا فقد الاستعمار طريقا للسيطرة على مستعمراته . فهو كالحاوي . يخرج من صندوقه خطة و لعبة أخرى يلهي بها الشعوب ليتم توريطها، و يعيد السيطرة من جديد عليها، فعلى شعب الجزائري . على حد تعبيره. أن يستأنف سيره مجددا نحو مرامي جديدة؛ كما يتعين على هذه المقاصد أن تمده بالبواعث المعللة الجديدة لنشاطه المشترك،

و(القاسم المشترك) الذي سيعضد سائر النشاطات الفردية ؛ سواء منها نشاطات المهتم بالشؤون الفكرية أو نشاطات التاجر أو العامل أو الفلاح، فقد تقشعت اليوم الهالة التي كانت تحجب بطفاوتها المشاكل من ظلامتها المظللة (القضايا الكبرى ص 118). كل هذه الافكار وغيرها يجب ان تأخذ حقها في محتوى البرامج التربوية ضمن الاهذاف السلوكية الخاصة بكل مرحلة تعليمية،

7.تنقية الثقافة من السمات الهدامة:

تميز إنسان ما بعد الموحدين بمجموعة من الصفات السلبية تنكبت به على حافة الحضارة، و الأخذ بمظاهر الأشياء دون روحها، و كان من جملة هذه الآفات الذرية و الشيئية و اللفظية و التبريرية و الجدل و التعالم او الرومانسية وغيرها، لقد عانى الانسان المسلم على العموم مؤثرات تقهقر المجتمع الإسلامي منذ بضعة قرون، فهو الإنسان الذي خرج من حضارة، و كايد مؤثرات هذا التقهقر حتى من وجهة النظر الذهنية. و هذا الإنسان لا يزال في السن النفسانية المتطابقة مع (الأشياء)، و في هذا السن يكون المجتمع مجردا من ثقته في (الأفكار)؛ فالفكرة لا يتم تقييمها لديه كوسيلة للنشاط الاجتماعي أو السياسي أو الاقتصادي باعتبارها الشبكة العقلية التي ينسج عليها هذا النشاط، و إنما هي مجرد حلية للفكر المتميز، و ترف زائد (القضايا الكبرى ص125).

ويبدو أن مالك بن نبي كان قد وجه نقده للطبقة المثقفة (أو النخبة) على وجه التحديد، فقد رأى أن المسير الذي يتمثل الثقافات الأخرى و المغترب

الذي لا يرى حلا لهذا المجتمع بعيدا عن الرؤى الوافدة من الغرب، يجب على هذا الأخير أن يقوم بتصفية ثقافته، فالعالم الإسلامي خليط من بقايا موروثة عن عنصر ما بعد الموحدين، و أجلاب ثقافية حديثة جاء بها تيار الإصلاح و تيار الحركة الحديثة، و هو خليط لم يصدر عن توجيه واع، أو تخطيط علمي، إنما هو مجموعة من رواسب قديمة لم تصف من طابع التقدم، و مستحدثات لم يتم تنقيتها. هذا التلفيق لعناصر من عصور مختلفة، و من ثقافات متباينة، دون أدنى رباط طبيعي أو منطقي يربط بينها . فقد أنتج عالما رأسه في عام 1945 و قدماه في عام 1369، و هو يحمل في احشائه ما حملت العصور الوسيطة؛ عالم متضارب منطو على ألوان من التناقض و التنافر التي تجمعت و تراكمت في هيئة فوضى، و جعلت أحد المفكرين و هو محمد إقبال بعد أن كان محافظا فيما يتصل بمشكلة المرأة، جعلته يستودع قلقه هذا البيت الحزين المتردد في نهاية حياته: " أشد ما يحزنني اضطهاد المرأة، و لكن مشكلتها معقدة، لا أرى لها حلا (وجهة العالم الإسلامي ص77). هذا مثال لباقي المعضلات المطروحة

فعلى الثقافة أن تقوم ببناء المجتمع من خلال تنقيتها من الرواسب البالية و الأفكار الهدامة، فكل ثقافة يجب أن تتولى الدفاع عن تراثها و ذلك بأن تضع أولا بين الجسم الاجتماعي و الفرد ذلك التبادر الذي يقوم الأخطاء من حيثما تأتت و مهما يكن مصدرها. إلا أن هذه المبادلة لا يمكن أن تمارس إلا إذا تم ربط الفرد بالجسم الاجتماعي؛ بالصورة، هذه اللحمة الاجتماعية أولا و بالذات.

8. التخلص من ذهان السهولة و الاستحالة:

إذا كان من الحكمة أن ينتهج الإنسان في حياته مبدأ الفضيلة القائل "لا إفراط ولا تفريط " او الفضيلة بين رذيلتين فإن من الخلل الفكري الذي يصاب به الإنسان و يعيق حركة التغيير الإجتماعي يتمثل في نوعين من الأمراض: إما أن ينظر الإنسان للأشياء بعين تستسهل عليه الأمور، فهي لا تحتاج إلى بذل الجهد و الكد والتعب، و ما يقابلها في تكوين الإنسان نفسيا وهي الشجاعة الأدبية، و يسميها مالك بن نبي ب (ذهان السهولة)، و يضرب لنا مثلا على نوعية التراخي في أوصال شبكة العلاقات الاجتماعية (قضية فلسطين) التي قيل حينها أن العملية لا تستحق هذا التهويل و العويل، ففي نفخة واحدة من طرف كل الشعوب العربية صاروا هباء منثورا، فالقصائد العصماء و الخطب الرنانة لا تصنع الشجعان و لا نكتشف من خلالها مواهب البطولة و البسالة. فالإنسان المصاب بداء السهولة يتملكه الخور و الهشاشة و التسويف، و تعتليه نزعة تشاؤمية تجعل بين تحقيق الشيء و النهوض إليه حاجزا نفسيا يقود إلى السكون و الضعف. و سهلا جره إلى متاهات الانزواء و انزلاقات اللاجدوى التي تليق جدا لتشحيم المنحدر حتى يكون الانزلاق عليه نحو السهولة ميسورا جدا (الصراع الفكري في البلاد المستعمرة ص27).

وفي مقابل ذلك يوجد المرض الفكري الآخر الموسوم ب (ذهان الاستحالة)، و هو مركب نفسي يجد من الصعوبة مشجب يعلق عليه نقائصه النفسية و أكمة يختفي من ورائها قصوره و عجزه. و هو نقيصة تقود إلى التعطيل و النكوص، و تقتل مواطن الرجولة و الأنفة، و تجهز على قيم التحرر و الإنعتاق

من الاستعمار، فكان المتخلفون عن الصفوف، و الفارون من الزحف أثناء الإستعمار ينظرون إلى كل من حمل السلاح ضد الإستعمار هو ضرب من الجنون، و فعل لا طائل من ورائه يرجى، لأن فرنسا تمتلك كل أصناف الأسلحة المتطورة و الفتاكة، و من ورائها الحلف الأطلسي يمدها بكل ما تحتاج إليه لإبادة الشعب الجزائري، فهذه الذهنية المشجبة من الفعالية الإنسانية هي مرض أصاب الإنسان أثناء فترات الحروب و مخططات البناء و في كل زوايا الحياة و مناحيها، حين يتسرب إلى النفس البشرية ذهان الصعوبة يصاب الفرد بالشلل و عدم القدرة على افتكاك مصيره من نفسه و من أعدائه، فيطمر المجتمع تحت أنقاض ترسبات ذهنية ما بعد الموحدين، و أفكاره المميتة و الميتة، أو بفعل تسربات القيم المادية من المجتمع الغربي الذي تأثر بالفكر الواقعي منذ عهد أرسطو" فيرى أن مجتمعاتنا لا تملك العدة و العتاد لمواجهة الترسانة الحربية الفرنسية، هؤلاء من الدارسين في مقاعد الدراسة و المتشربين لقيم الحداثة و الاغتراب هؤلاء يرون أن العلم في الغالب لم يكن آلة للنهضة، بقدر ما كان زينة و أسلوبا و ترفا. و لقد رأينا في بلادنا (الجزائر) كيف أن الفكر لم يكن حركة و عملا إيجابيا، بل كان زخرفا يؤخذ من باب التجميل؛ كان حلية لا تدخل في سلك القانون، و لا تخضع لمنطق نظري و عملي، و إنما تخضع لذوق ما بعد الموحدين...و إذا ظل هذا الفكر متبطلا منعدم التأثير بقي النشاط حركة فوضوية، وتزاحما يبعث على الضحك و الرثاء، و ليس هذا سوي شكل من أشكال الشلل الاجتماعي" (وجهة العالم الإسلامي ص88).

فكل الأعمال والممارسات داخل المجتمع تستند إلى جانب فكري يؤسس و يوضح الطرق التي يجب السير عليها و انتكابها للوصول للحقيقة، واذا مات انعدمت هذه العلاقة أصيب العمل الإنساني بالعمى و الاضطراب، و أصبح جهدا يبخل بلا مقابل، فيصبح العمل داخل المجتمع في إطار الشبكة الاجتماعية مستحيلا و يصاب بالاختلال، حين ينزع الإنسان الذاتية في تقدير الأشياء بعيد عن التشاور و الأخذ بالنصح و بعيدا عن لغة الحوار و المناقشة، و هي . الذاتية . خيانة لطبيعة الأشياء و غمط لأهميتها و غلوا في تقويمها آم حط من قيمتها.

لقد قام ذهان الإستحالة في الجزائر على ثلاثة قواعد من الواجب ذكرها :

- لسنا قادرين على فعل شيء لأننا جاهلون.
- لسنا قادرين على أداء هذا العمل لأننا فقراء.
- لسنا قادرين على تصور هذا الأمر لأن الإستعمار في بلادنا.

فهذا الشريط المشروخ و الأهازيج الغنائية التي تتكبها حسنو النوايا ليفسروا بها عجزهم، وامتطاها الدجالون و المشعوذون ليدلفوا بها إلى المشاريع المربحة، و الاستعمار قرير العين يرقب المشهد من بعيد و يطعم تلك المخاتلة بين أعضاء المجتمع ليزرع الفتنة و التفرقة.

وقد ولدت تلك (الاستحالات) وقائع مادية نذكر منها:

أسطورة الجهل: هو واقع فرضه الإستعمار، وعجزت الدوائر المثقفة عن تفعيل سلاح محاربة الأمية، في حين كان المثقفون الإسرائيليين يهتمون بطائفتهم أثناء الزحف الألماني، و هي سنة الحياة دائما يقوم المثقف بدوره في توعية شعبه و توجيههم. و كان الشعب الجزائري في ذلك الحين لا يفكر في تربية أمته، فقد كانت الفئة المثقفة تطالب بزيادة عدد المدارس عوض إصلاح التعليم. فالمثقف الذي لا يؤثر في مجتمعه، و لا يكن لتعليمه أثر اجتماعي، فإن (أسطورة الجهل) تصبح خطيرة، فيختفي خلف الإنسان الأمي مشكلة أعمق الإنسان ما بعد الموحدين.

أسطورة الفقر: لقد زاد أغنياء العرب على الفقراء الكثير من العطل رغم وفرة الثروات، فعوض أن يذهب مال الفرد الثري إلى زيادة الفاعلية الاجتماعية الإنسان و تطوير طاقاته الكامنة و تفجيرها من أجل العمل و الكسب، لكن ما نراه أن المال و الثروات لا تذهب صوب الوجهة التي تنفع الفرد و المجتمع، فالأغنياء لا يستثمرون أموالهم في المشاريع التربوية العملية و الفنية حتى الأفراد نفسهم لا يملكون تلك الروح الجماعية فينفقون أموالهم في عادات كالماتم والزواج و الختان لا تستنزف طاقات مالية كبيرة لا علاقة لها بالتربية و العمل الجماعي المشترك الذي يعود بالخير للصالح العام كتدعيم صناديق الزكاة و بناء مؤسسات و جمعيات خيرية ومدارس المحاربة الجهل و الفقر معا .

أسطورة الاستعمار: و يرجع مالك بن نبي قضية الإستعمار إلى عامل خارجي يتعلق بأعمال المخاتلة و الاحتيال الأخلاقية و السياسية من جهة و إلى العامل الذاتي الناتج عن القابلية للاستعمار المتعلقة بأذواق الناس و أفكارهم و

عاداتهم." فالاستعمار ليس هو السبب الأول الذي عجز الناس و خمولهم في مختلف بلاد الإسلام. و لكي نصدر حكما صادقا في هذا المجال ينبغي أن تتقصى الحركة الاستعمارية من أصولها، و لا نتفق أمام حاضرها؛ أي إن علينا أن ننظر إليها بوصفنا علماء اجتماع لا بوصفنا رجال سياسة، و ستدرك حينئذ أن الإستعمار يدخل في حياة الشعب المستعمر بصفته عاملا مناقضا يعنيه على التغلب على قابليته له، حتى إن هذه القابلية التي يقوم على أساسها الاستعمار، تنقلب إلى رفض لذاتها في ضمير المستعمر، فيحاول جهده التخلص منها. و ليس تاريخ العالم الإسلامي منذ أكثر من نصف قرن، سوى النمو التاريخي لهذا التناقض، الذي أدخله الاستعمار على الأوضاع التي تخلقت في ظلها القابلية و اتسمت بها" (وجهة العالم الإسلامي ص94).

إن الوجهة الأخلاقية التي يجب أن تقوم بها الثقافة كمشروع تربوي في إطار معالجة الذهانين" و بما تتضمنه من فكرة دينية نظمت الملحمة الإنسانية في جميع أدوارها من لدن آدم. لا يسوغ أن تعد علماً يتعلمه الإنسان، بل هي محيط يحيط به، و إطار يتحرك داخله، يغذي الحضارة في أحشائه؛ فهي الوسط الذي تتكون فيه جميع خصائص المجتمع المتحضر، و تتشكل فيه كل جزئية من جزئياته، تبعا للغاية العليا التي رسمها المجتمع لنفسه، بما في ذلك الحداد والفنان و الراعي و العالم و الإمام و هكذا يتركب التاريخ (شروط النهضة ص92).

فإذا كان المبدأ الديمقراطي الذي تبناه الشعب الجزائري يركز على التربية الوطنية التي تركز على الحرية المتأرجحة بين المحافظة المفرطة التي تؤدي إلى

التحجر أو عدم المحافظة التي تؤدي إلى فوضى الأشخاص و الأشياء و الأفكار، و بالتالي إلى انفجار الإطار السياسي، و في كلتا الحالتين يوجد نوعين من المجتمع، المجتمع المتراصف التضد كما هو المجتمع الصيني و الهندي، أو إلى المجتمع المذرذر (المفكك الذرات) كما كان المجتمع العربي الجاهلي العاجز عن أداء عمل جماعي مشترك. يضيف مالك بن نبي أن مهمة التربية الشعبية و المدرسية، إنما تتمثل في تبصيرها لنا بأن: ليس هناك شيء سيل، و لاشيء مستحيل) و إنما لكل مشكلة واقعية حلها الذي تنحصر القضية في تطبيقه بالجهد الذي يستلزمه. لقد حان الأوان لكي نتحرر من جميع ضروب العطالة التي توقف الجهد، و من سائر أعذار العطالة التي تبرر كسلتا (أفاق جزائرية ص190).

9.تقديم الواجب عن الحق:

التاريخ لا يبدأ من مرحلة الحقوق، بل من مرحلة الواجبات في أبسط معنى الكلمة، الواجبات الخاصة بكل يوم، بكل ساعة، بكل دقيقة، لا معنى في هذا العقد، كما يعتقده عن قصد او غير قصد أولئك الذين يعطلون جهود البناء اليومي بكلمات جوفاء، و شعارات رنانة يعطلون بها التاريخ، بدعوى أنهم ينتظرون الساعات والمعجزات الكبيرة، لتنفير الفرد من القيام بواجباته ويميل بطبيعته إلى المطالبة بحقوقه، والأمة التي تصاب بمرض (السهولة) وعاشت قرونا من التخلف، فإن من أهون الأشياء عليها التي لا تكلفها كثيرا هو المطالبة بالحقوق، ونسيان الواجبات، (في مهب المعركة ص78).

فهذا الموقف عندما يستغله الزعماء المهرجون لتجميع الغوغاء من الشعب ويلعبون بمفتاح (الحقوق) فسيكون من الصعب أن يستخدموا مفتاح الواجبات وتتحول الأمة إلى المطالبة بحقوقها من الأمم المتحدة ومجلس الأمن والرأي العام العالمي، لكن ما من مجيب، لأن هذه الأصنام ما نصبت إلا لتخدير الشعوب و الزج بهم في طريق السهولة الذي يقود إلى الكوارث و إلى المغامرات السياسية، وتناسوا أن العلاقة التي تربط بين الحق و الواجب هي علاقة تكوينية تفسر لنا نشأة الحق ذاته، تلك العلاقة التي لا يمكن أن نتصورها منفصلة عن الواجب، فالسياسة التي لا تحدث الشعب عن واجباته، و تكتفي بأن تضرب له على نغمة حقوقه، ليس سياسة، و إنما هي (خرافة) أو هي تلصص في الظلام، و ليس من مهمتنا أن نعلم الشعب كلمات أو شعارات، بل نعلمه مناهجا و فنونا (وجهة العالم الإسلامي ص143).

وعلى الصعيد السياسي فإن كلمة الواجب توحد وتؤلف بينما كلمة الحق تفرق وتمزق، وهكذا ما خرجت دولة من دول العالم الثالث من ربقة الاستعمار إلا وتناحرت أحزابها على المطالبة بحق اقتسام الغنيمة، بدلا من أن يتكلموا عن الواجبات، وهذا ما حصل في الجزائر، واليمن الجنوبي، ونيجريا، والكونغو (بين الرشد و التيه ص29).

ومن الأمثلة التي ترويها ذاكرة مالك حول هذا الموضوع قوله: (شاهدت خلال بعض المواقف السياسية في الجزائر جيلا من السياسيين يقفون من قضية مهمة بالنسبة للشعب الجزائري وهي قضية الأمية، يقفون منها موقف جدير بالملاحظة، فقد كتب هؤلاء السياسيون المقالات الطويلة لشرح هذا المرض

الاجتماعي الخطير، موضحين نتائجه المنكرة في حياة الفرد، وهم في هذا كله يهاجمون الاستعمار في خطب ملتهبة بالحماس متقدة بالوطنية، وهكذا يستمرون في خطبهم ومقالاتهم حتى تتقطع أنفاسهم عن الكلام، وتمر الأعوام تلو الأعوام والمشكلة لا تجد في مجهوداتهم حلها، ذلك أنهم لم يدخلوا إلى المشكلة من طريق حلها، لقد أصد رت الحكومة الفرنسية عام 1940 قوانين استثنائية قاسية حول تنظيم التعليم في مختلف مراحله بالنسبة للطائفة اليهودية (مسايرة للألمانية الهتلرية) وشعرت الطائفة بأن أطفالها قد أصبحوا مهددين بالأمية غير أنها لم تكتب مقالة واحدة تستنكر هذا الإجراء، ولم يلق واحد منها محاضرة عن هذا الأمر، وإنما اجتمعت النخبة فيها ودرست المشكلة لكي تحدد موقفها منها، وحددت موقفها بأن يتطوع كل ذي علم بقدر ما عنده من العلم، وهكذا أصبح كل بيت من بيوت المتعلمين مدرسة في ساعات معينة، ولا نستطيع أن نبرر هذا بتفوق اليهود المادي أو العلمي لأننا لا نستطيع أن نفترض أن الدكتور أو الصيدلي أو المحامي اليهودي أغزر علما من زميله الجزائري، فالاختلاف هو في الموقف الاجتماعي إزاء مشكلة معينة) (تأملات ص140).

وهذا المرض لا يزال مسيطرا على العقول، فكثيرا ما نسمع في قرية من القرى أو حي من الأحياء المطالبة بحقهم في فتح طريق أو تنظيف شارع أو فتح مدرسة، وكان بوسعهم أن يتعاونوا لإنجاز مثل هذا العمل. و تغيير وجهة الناس من المطالبة بالحقوق إلى تأدية الواجبات عملية مضنية لأنها تتعلق بالتربية التي تتطلب وقتا للتنشئة، عاملا يتخذ من الزمن بعدا تربويا، لأن تحويل التركيز

من(الحق) إلى (الواجب) ليس بالأمر الذي يأتي عفويا أو بالمصادقة، لأنه تحويل العادات و طبائع منسجمة مع ما في الإنسان من ميل طبيعي إلى منطق السهولة، مدعما من ديماغوجيا القرن العشرين التي نصبت من (الأنا) وثنا جديدا يعبده الفرد في المجال السياسي باسم الحرية، و في المجال الاقتصادي باسم الحقوق، او حتى في المجال الرياضي يعبد (الأنا) المجسم في ملاعب الرياضة. فتحويل التركيز الموروث ليس إذن بالأمر السهل بل لا يأتي إلا بصراع مع كل التيارات التي تنمي الأنانية بشكليها : الأنا و النحن (المسلم في عالم الاقتصاد ص89).

بل تأزمت الوضعية التعليمية وازدادت سوءا، وهذا ما سنعمل على ادراجه ضمن البرنامج الإصلاحي خلال المراحل التعليمية المختلفة من اجل الوصول الى بناءانسان المنظور الحضاري

10. من تكوين المواطن الصالح إلى تكوين الإنسان الصالح:

إذا كانت التربية الحديثة تعد الطلاب للحياة الاجتماعية وإلى أن تخلق لديهم روح العمل الجماعي المشترك، فقد تضمنت التربية الحديثة من ضمن أهدافها بأن نعد مواطن الغد وأن نبدأ بالتالي بان ندنيه من المجتمع الذي عليه أن يدخله. وقد قرر الفيلسوف الألماني يوهان جوتليب "فيخته" Johann Gottlieb Fichte ضرورة قيام تربية قومية تساعد على بعث الأمة الألمانية. ومن هنا دعا إلى تربية عامة مشتركة بين جميع أبناء الشعب، رغبة منه في محاربة الأنانية التي تشجع عليها الحياة في الأسرة. كما ذهب إلى ذلك مواطنه الفيلسوف مانيول كانط " Imanial kant الذي دعا إلى تكوين المواطن الصالح

من خلال المدارس العمومية وليست الخاصة. و تنطلق التربية عنده من المساواة في التعليم، و يرى أن الضبط الذي يتولد عنه الخضوع و بذل الجهد هو النواة المركزية للتربية.

هذا بالنسبة لبعض النماذج الغربية التي تكلمت عن تكوين المواطن الصالح، أما في المنظومة الإسلامية فقد كان اجتهادا مغايرا، ركزت مجهودها على المدارس الخاصة ورأت فيها أن ما تقدمه للفرد في بداية حياته على أساس ديني عقدي يكون هو اللبنة الأولى في تشكيل نفسية و بناء شخصية الفرد الصالح، فإذا كان الهدف من خلق الإنسان هو عبادة الله و التعمير في الأرض، فإن من أسبابها هو الإصلاح و الإخلاص للوطن و الذود عن كيانه و التضحية من أجله بالمال و الروح، و أن يتصف بالتقوى والصدق و الأمانة وغير ذلك من الصفات الحميدة. فمنهج التربية في الإسلام ينمي الإنسان لا المواطن الصالح الذي يستطيع أن يعيش في كل مكان... و ليس فقط المواطن المحصور في حدود (المواطنة الضيقة)، و تربية الإنسان ليس فيها بالطبع إغفال تربية المواطن و لكنها أشمل و أكمل، فالحقيقة أنه لا خوف أبدا على المواطن من الإنسان، و لكن الخوف كل الخوف على الإنسان من المواطن الذي انحصر فكره و انتماؤه وسلوكه داخل حدود جغرافية لوطنه. لذا نجد أن هدف الفكر الإسلامي هو تكوين وإعداد الإنسان الصالح(بدل المواطن الصالح)، الإنسان على إطلاقه بمعناه الإنسان الشامل، الإنسان بجوهره الكامن في أعماقه، الإنسان من حيث هو إنسان، لا من حيث هو مواطن في هذه البقعة من الأرض أو في ذلك المكان (علي أحمد مدكور، منهج التربية في التصور

الإسلامي، ص45). فهذا إبن خلدون" يصف مجتمع تسوده روح الإيثار و تترسخ جذوره حينما يهب أفراده لمساعدة بعضهم البعض، مجتمع تتعزز وحدته بهويته الإسلامية التي تشجع روح المحاسبة والمسؤولية، مجتمع مدني يسعى نحو تشجيع المزيد من الانخراط في العمل المدني ويعمل على ترسيخه عن طريق المشاركة الجماعية الفاعلة.

إن التربية في منظوره باعتبارها عملية إعداد للإنسان الصالح الذي يستطيع التكيف مع مجتمعه تعمل على تشكيل الشخصية الإنسانية في أدوار سياسية و اجتماعية واقتصادية، لذا لابد من أن يحدد الإطار الثقافي الذي يقوم عليه المجتمع أبعاد العملية التربوية واتجاهاتها، بحيث لا تخرج التربية عن هذا الإطار إلا تطويرا له، وتقدما به في عملية زيادة آخذة بيد المجتمع نحو مستوى أفضل وعلى هذا الأساس فإن القيم الاجتماعية تحتل مركزا أساسيا في توجيه العملية التربوية، فالقيم هي نتاج المجتمع ولها من الموضوعية ما يجعلها تؤثر في السلوك فتعمل على توجيهه بما يتفق مع السلوكيات الإيجابية في المجتمع. و هي التي تمثل مجموعة الأخلاق التي تصنع نسيج الشخصية وتجعلها متكاملة قادرة على التفاعل الحي مع التوافق مع أعضائه، وهي قيم ايجابية كلف الله الناس التحلي بها والتمسك بمقتضياتها.

و يعزي الكثير من الباحثين إلى أن تكوين المواطن الصالح تتضافر في تنشئته المؤسسات العمومية و الخاصة، الأسرة تهيئ الطفل ليكون مواطنا صالحا ثم سرعان ما يتحول إلى المدرسة الابتدائية ثم مرحلة التعليم المتوسط التي يتلقى

فيها قوانين السلوك والحياة الاجتماعية ثم يمر لتكوين شخصيته في المرحلة الثانوية.

و يرجع مالك تكوين المواطن الصالح إلى الأمم التي تبدأ بتربية ابنها في الأسرة، و تعده ليندمج في المجتمع ليكون عضوا في شبكة العلاقات الاجتماعية، فيندمج معهم و يكون شخصيته، بالنسبة إلى مجتمع تاريخي، فإن دفاعه عن أسلوب حياته، هو دفاع عن شخصيته، و عن مبدأ إدماج أفراده في نطاقه، و تحديد علاقاتهم به بحيث يصبحون بمثابة التعريف به، كما يصبح مجتمعهم بمثابة المعرف لهم، فالإرغام الاجتماعي، و الموقف النقدي للفرد . سواء كان هذا الفرد واعضا في جمعية إرشاد أو صحفيا في جريدة اسبوعية أو شاعرا هزليا أو فنانا مهتما بالجماليات أو ناقدا أدبيا أو ناقدا سياسيا أو قاضيا عدليا هما المظهران الأساسيان لثقافة معينة في وظيفتها الاجتماعية (القضايا الكبرى ص84).

و لتعزيز تضامن البناء الاجتماعي، فإن المجتمع في حاجة إلى التبكير في تشجيع المشاركة الإيجابية (بمعنى الانتماء) في تنمية المجتمع، ومن الضروري أن تغرس في أذهان أفراد المجتمع بأن صيانة مجتمعاتنا ليست مسؤولية الدولة وحدها أو أي جهاز من أجهزتها ولكنها مسؤولية تقع على عاتق كل واحد منا، كما أن علينا ترسيخ فكرة أن المواطنة لا تعني فقط الأخذ من الدولة ولكنها تعني كذلك العطاء للمجتمع. و تتحول الثقافة داخل المجتمع إلى سلوك الاجتماعي يدافع عنه الأفراد، فالثقافة . بما تتضمنه من فكرة دينية نظمت الملحمة الإنسانية في جميع أدوارها من لدن آدم . لا يسوغ أن نعد علماً يتعلمه

الإنسان، بل هي محيط يحيط به، وإطار يتحرك داخله، يغذي الحضارة في أحشائه؛ فهي الوسط الذي تتكون فيه جميع خصائص المجتمع المتحضر، و تتشكل فيه كل جزئية من جزئياته، تبعا للغاية العليا التي رسمها المجتمع لنفسه، بما في ذلك الحداد و الفنان و الراعي و العالم و الإمام و هكذا يتركب التاريخ (شروط النهضة ص92). إن مهمة تربية الإنسان الصالح مسؤولية تلقى على عاتق الجميع فهي، كواجب وطني ..، يجب أن تسهم جميع القوى الاجتماعية في بنائه، فالأم التي تؤدي هذا الواجب هي مواطنة صالحة، وكذا الأب الذي يرعى ابناءه ويحسن تربيتهم ويعدهم عدادا صالحا للحياة هو أيضا إنسان صالح، وأفراد الأسرة جميعهم الذين يحرصون على حب الخير والمبادئ السامية والفضيلة والخلق الحسن وتعاليم الإسلام هم مواطنون صالحون .

11. تصفية التراث من الرواسب:

لا يمكن للإنسان أن يواصل في تأدية مهامه التربوية دون إعمال عملية النقد والتقويم في ترسبات الماضي القديم والحاضر، خاصة فيما يتعلق بقضية التراث الذي تزخر به ثقافة الامة، فقد كرس إنسان ما بعد الموحدين سلوكات سلبية فردية كالذرية و التزمت، والنزوع إلى المديح، وأخرى جماعية كالجدل والخرفية والتحليق في الخيال، و التشبث بأذيال الماضي الشيء الذي أثقل كاهل الإنسان المسلم تحت أوزار قرون من العادات المتراكمة.

إن القراءة المتأنية للتراث ومحاولة استلهام القيم التربوية والمجتمعية وغربلة الموروث الثقافي، هو نقطة البداية كمسؤولية ثقافية، والتجديد هو إعادة تفسير التراث طبقا لحاجات العصر، فالقديم يسبق الجديد والأصالة أساس المعاصرة،

والوسيلة تؤدي إلى الغاية، فالتراث هو الوسيلة للتجديد وهو الغاية المساهمة في تطوير الواقع، و حل مشكلاته، و القضاء على أسباب معوقاته، و فتح مغاليقه التي تمنع أي محاولة لتطويره (حسن حنفي، التراث و التجديد،1992 ،ص 13).

فمالك بن نبي اهتم بالتراث و كل ما يتصل (بالثقافة) موروثة تريد تصفيتها، بميلاد المجتمع الجديد كان بظهور الفكرة الدينية التي أرست دعائم البناء و شتت أواصر الأفراد في إطار شبكة علاقات اجتماعية متينة، لكن هذا المجتمع البدائي فيه من الأخلاق و الحلم و الأناة و الفروسية ما أنتخبه لكون حامل الرسالة الجديدة للبشرية، وفي تفسير حديث جئت لأتمم مكارم الأخلاق دليل على وجودها من قبل، و إنما فيها بعض النقائص و هي في حاجة إلى تكملة و زيادة.

والتراث في عمومه قابل للتصفية لكي يتماشى مع معطيات العصر ويتوحد في اتجاه لكي يؤدي مهمته التاريخية التواصلية بين الأجيال. يقول إبن نبي لو وجب أن نميز بين الاستعمار والقابلية للاستعمار لقلنا أن الأفكار الميتة التي ورثناها من عصر ما بعد الموحدين، أخطر علينا من الفئة الأخرى. و يضيف مالك في معرض تحليله للأفكار، لإشكالية التراث في واقع المجتمع الجديد في وضوح إن كل مجتمع يصنع بنفسه الأفكار التي ستقتله، و لكنها تبقى بعد ذلك في تراثه الاجتماعي (أفكارا ميتة) إذ الأولى تظل منسجمة مع عاداتها، و تفعل مفعولها في كيانه الداخلي، إنها تكون ما لم نجر عليها عملية تصفية

تكون الجراثيم الموروثة الفتاكة التي تفتك بالكيان الإسلامي من الداخل، و هي تستطيع ذلك لأنها تخدع قوة الدفاع الذاتي فيه (في مهب المعركة ص33).

فإذا كانت أهمية الأفكار في حياة مجتمع معين تتجلى في صورتين: فهي إما أن تؤثر بوصفها عوامل نهوض بالحياة الاجتماعية، و إما أن تؤثر في عكس ذلك، بوصفها عوامل ممرضة، تجعل النمو صعبا و مستحيلا. فيشير مالك بن نبي في هذا الصدد بانه لكي يتمكن مجتمع ما من التقدم و التطور و تنظيم حركة التاريخ و توجيهها نحو مستوى أرقى التحقيق الحضارة و المدنية يجب أن يهتم بتصفية التراث من كل ما يعيق الحركة و يجعل عملية التغير الاجتماعي تسير نحو أهداف نبيلة و تحقيق إنسانية الإنسان الكامل، إن تنظيم المجتمع و حياته و حركته، بل و فوضاه و خموده وركوده، كل هذه الأمور ذات علاقة وظيفية بنظام الأفكار المنتشرة في ذلك المجتمع، فإذا ما تغير النظام بطريقة أو بأخرى فإن جميع الخصائص الاجتماعية الأخرى تتعدل في الاتجاه نفسه، إن الأفكار تكون في مجموعها جزءا هاما من أدوات التطور في مجتمع معين، كما أن مختلف مراحل تطوره هي في الحقيقة أشكال متنوعة لحركة تطوره الفكري؛ فإذا ما كانت إحدى هذه المراحل تنطبق على ما يسمى بالنهضة، فإن معنى هذا أن المجتمع في هذه المرحلة يتمتع بنظام رائع من الأفكار، و أن هذا النظام يتيح لكل مشكلة من مشاكله الحيوية حلا مناسبا (مشكلة الثقافة ص13).

إذ لا يستطيع مجتمع أن يتابع مسيرته بعقول خاوية، وأفكار ميتة، وضمائر حائرة، و شبكة من الروابط المتدهورة لا تجمعها وحدة، و مالك بن نبي لاينسب مشكلة العالم الإسلامي إلى الأفكار الوافدة من الغرب أو ما يسميها

" بالأفكار المميتة بل العطب كل العطب في تلك الأفكار التي بقيت تتوارث على مر الأجيال دون نقد أو إعادة قراءة تصفيتها بعد أن مر عليها زمن الصلاحية، إنه المسئول عن الأفكار القاتلة " يكفينا أن نلقي النظر على قائمة الأفكار التي فعلت فعلتها، في التاريخ فقتلت المجتمع الإسلامي إن هذه الأفكار التي مازالت، باعتبارها ميتة تكوّن الجانب السلبي في نهضتنا، و قد كانت الجانب (القتال) في عهد التقهقر والأفول الذي مر على الحضارة الإسلامية، هذه الأفكار إذن كانت قتالة في مجتمع حي قبل أن تصبح ميتة في مجتمع يريد الحياة، غير أنها بكل تأكيد لم تولد بباريس او لندن بل ولدت بفاس و الجزائر و تونس و القاهرة... لم تنشأ في مدرجات أكسفورد و السربون ... و لكنها نشأت تحت قباب جوامع العالم الإسلامي و في ظل صوامعه (في مهب المعركة ص136).

والله المستعان وعليه التكلان ولا حول ولا قوة الا بالله العلي العظيم .

الإستنتاج

احمد الله حمدا كثيرا كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه على ان وفقني الى إتمام هذا العمل المتواضع، وأرجو ان يكون خالصا لوجهه الكريم، أسعد به رفقة الابوين الكريمين يوم يصير الولدان شيبا، وبعد، أقول:

يمثل الفكر التربوي والمنظور الحضاري للمفكر مالك بن نبي أحد أهم أبعاد الشخصية البنباوية، وما هذه الدراسة الا محاولة لتشريح الابعاد التنظيرية لصاحب القضايا الكبرى، وللعلاقة الدينامية بين عناصرها التربوية والثقافية والحضارية، علما بان اهم عنصر راهن عليه مالك بن نبي هو الانسان باعتباره محور العملية التغييرية والتربوية انطلاقا من استجابته لنداء الفكرة الدينية، إذ بقدر الاستجابة تكون النتيجة والانتشار.

فالمشروع الحضاري البنبوي يؤكد على الإنسان وفعاليّته في المعادلة الحضاريّة، كونه هو المنشئ والمستهدف، فالإنسان هو الذي يعوّل عليه لتفعيل شروط الثّقافة المحضرة واستحضار هذا الواقع الاجتماعيّ الغائب، لأنّه لا يمكن أن تنبعث حضارة الا بتأهيل هذا الإنسان المسلم الذي تعهد إليه هذه المهمّة التاريخية، مهمة إعادة ادخال المجتمع الإسلامي من جديد كممثل وشاهد، وما دام الأمر يتعلّق بتأهيل الإنسان فردا وجماعة، فإن ذلك لا يمكن أن يُتصورَ بمنأى عن التّربيّة التي تعمل على إيجاد هذا "الإنسان المتكامل" الذي يبدأ به التّاريخ، فتعمل على اعداده وتغيير معادلته الاجتماعيّة التي تعمل على تغيير شرائط وجوده، علما بان الحضارة الغربية عجزت عن تحديد مواصفات الطبيعة البشرية، في الوقت نفسه بلغت العلوم الطبيعية والتكنولوجية مستوى لم تشهده

البشرية عبر تاريخها الطويل، فكان من آثار ذلك الاضطراب وسوء التوازن بين التقدم العلمي والمعرفي في الجانب التكنولوجي، والتقهقر العجيب في دراسة خصائص الانسان، ما نتج عنه من سلوكيات عجيبة على مستوى الفرد والمجتمع، وبالتالي فان المنتوج الحضاري يكون تبعا لأصالة الفكرة الدينية، وهذا ما يؤكد عليه مالك بن نبي بان أي خطإ في التنظير للإنسان التاريخي ستكون عواقبه وخيمة، لذا قررنا بان الحضارة التي نسعى الى بناء قواعدها تنطلق من قوله تعالى: ﴿**ٱلۡيَوۡمَ أَكۡمَلۡتُ لَكُمۡ دِينَكُمۡ وَأَتۡمَمۡتُ عَلَيۡكُمۡ نِعۡمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ ٱلۡإِسۡلَٰمَ دِيناً**﴾ المائدة3.

وبالتالي فان الفكرة الدينية هي أساس كل مشروع حضاري عبر التاريخ وفي هذا المعنى يقول ابن نبي: فالحضارة لا تبعث إلا بالعقيدة الدينية، فهي لا تظهر في أمة من الأمم إلا في صورة وحي يهبط من السماء يكون للناس شرعة ومنهاجا، فكأنما قدر للإنسان ألا تشرق عليه شمس الحضارة إلا حيث يمتد نظره إلى ما وراء حياته الأرضية، ولقد كانت قناعة ابن نبي في الدين الإسلامي على الخصوص، بأنه يملك من المقومات ما به يغير حياة الفرد وحياة المجتمع، كما أنه يحمل من جهة أخرى مقومات وجوده واستمراريته، وما دام ان مشكلات العالم الإسلامي هي واحدة "مشكلة حضارة" وان العامل الأساسي في تحريك دواليبها هو انسان ما بعد الموحدين او انسان ما بعد الحضارة، فلأنسان هو العامل المركزي في هذه المشكلة، لذا اعتبرها مالك بن نبي مشكلة تربوية في جوهرها، لا يمكن حلها الا بالتنظيرلاصلاح المنظومة التربوية في اطار المنظور الحضاري، وذلك بأدراج البعد الاخلاقي والمساهمة الفعلية في بناء الإنسان، واعداده للقيام بمهامه الحضارية التي تعد خطوة في الاتجاه الصحيح، ولقد تناول مالك بن نبي فكرة

الأخلاق في إطار الدين أو الفكرة الدينية و دورها في الحضارة، فهو لا ينظر إلى الأخلاق من الناحية الفكرية النظرية الفلسفية، بقدر ما ينظر إليها من الناحية العلمية الوظيفية، و يعتبر الدين من القوى التربوية الرئيسية في المجتمع، فهو المقنن الأول للقيم، و للمعايير الأخلاقية في المجتمع، ومن هذه الزاوية يعتبر الدين مصدرا هاما وموردا رئيسيا للمحتوى التربوي والأخلاقي الذي تنشئ المجتمعات عليها أبناءها، و لذلك فإن جانبا هاما من جوانب الفكر التربوي وركنا أساسيا من أركان الممارسات التربوية يكون مصدرها الدين في المجتمع، فالحضارة لا تقوم إلا على دين صحيح يحقق للمتنعمين في ظلالها أهدافهم الفردية والاجتماعية والدينية والسياسية والفكرية.

اما العنصر الاخر المتعلق بالتراب فيشمل كل ما على وجه الارض وفي باطنها من ثروات كالبترول والغاز والذهب، ومواد طبيعية كالأراضي الزراعية السهول والثروة الغابية وغيرها، التي تزخر بها الامة، وهنا نسجل انه على قدر تحكم الامة في استغلال خيراتها، على قدر التحكم في عوامل النهضة الحضارية، فقيمة التراب يكتسبها من المجتمع، تبعا لدرجة تقدم او تأخر نموذج الانسان المتكامل، الذي سيعمل على ترجمة وظيفة خلافة الله في الأرض وتصديرها، ونسجل هنا انه كلما ارتفعت قيمة الأمة وتقدمت حضارتها، كلما ارتفعت قيمة التر اب، بفتح فرص الاستثمار المادي والتربوي، من اجل الوصول الى تحقيق مهمة الخلافة والشهادة، هذه المهمة التي تتطلب ان تكون هذه الامة قوة عالمية بدينها، بلغتها، بأخلاقها، بعلمها وفنونها...وكلما تخلفت الأمة أصبح ترابها على قدرها من الانحطاط وذلك بتراجع هذه الفرص الاستثمارية التي تؤدي بالأمة الى التقهقر والسقوط في

أحضان الاستعمار، بالتبعية الاقتصادية، التبعية الثقافية، الفكرية ، الأخلاقية... (انظر مثلا الى الوضعية الأخلاقية في جامعاتنا ومدارسنا)

انظر الى عنصر الزمن او الوقت الذي فقدت الامة معناه وقيمته بل فقدت فعاليته، في اسرنا في مجتمعنا في مؤسساتنا التربوية، والاقتصادية، والمصرفية، والصحية...وهذه الوضعية ماهي الا تعبير صادق عن عجزنا في استغلال هذه الأوقات في صناعة التاريخ البشري، الذي هو نتيجة تراكمات معرفية، وجدانية ومهرية أي تراكمات تربوية لما بعد الموحدين، اذا قررنا انها تاريخ بداية الانحطاط، وبالتالي فأي تطور وأي تقدم لابد ان يخضع لمعامل الوقت حتى تأخذ الحياة مجراها العادي بلا افراط ولا تفريط

ان فرضية بن نبي التي تربط النهضة والتقدم بثقافة المجتمع الاصلية ومفاهيمه الراسخة، وتأكيده ان كل مجهود لا يأخذ في اعتباره منظومة المجتمع الثقافية لن يكتب له النجاح، كانت رؤية ذكية وصائبة، فقد توصلت الى النتيجة ذاتها منظمة اليونسكو في مؤتمرها الذي عقد عام 1980. فبعد ان كان الاعتقاد بان النمو الاقتصادي هو المعيار الحقيقي للتقدم، قرر خبراء اليونسكو في ذلك المؤتمر تعديل استراتيجيات المنظمة لتتضمن الثقافة التي اعتبرت عاملا جوهريا في اي تقدم، كما اقر المؤتمر الذي انعقد عام 1982 في توصياته اعتبار "الانسان اصل التقدم وهدفه "، و هو ما يتطابق مع افكار بن نبي الذي اعتبر الانسان العنصر الجوهري في العملية الحضارية.

وخلاصة القول أن الحضارة ككلمة بالمفهوم العام هي الرقي والتطور في جميع الميادين، ببعديه المعنوي والمادي، أما الثقافة فهي البيئة التي تحوي الشروط

الاجتماعية والنفسية والتاريخية التي يتمخض عنها المنتوج الحضاري، وبما أن الحضارة تؤسس في ظروف وبيئة معينة فإن لكل حضارة خصوصيات معينة، إذن فهي عملية اجتماعية من حيث الجوهر، تتحرك في الزمان والمكان تستفيد منها الإنسانية في مساهمة الإبداع، تضاف إليها عوامل الحضارات الأخرى، والمساهمات القديمة التي لا تملك لوحدها القدرة على النمو والتطور اقتصاديا واجتماعيا وسياسيا وثقافيا ولغويا.

وحسبنا في هذه الخلاصة ان نشير الى ضرورة الإسراع بتقديم نموذج الإنسان الرسالي الحضاري، الذي تتطلع اليه الامة الإسلامية خاصة والشعوب العالمية عامة، باعتباره حاضرا وشاهدا ، وذلك بتظافر جهود كل الأطراف الفاعلة في الحقل التربوي، والحمد لله رب العالمين

المصادر و المراجع

المصادر:

القرآن الكريم

الحديث النبوي الشريف

كتب مالك ابن نبي:

- بين الرشاد والتيه، دار الوعي للنشر و التوزيع، ط1، رويبة الجزائر، 2013
- تأملات، دار الوعي للنشر و التوزيع، ط1، رويبة الجزائر، 2013
- دور المسلم ورسالته في الثلث الأخير من القرن العشرين، دار الوعي للنشر و التوزيع، ط1، رويبة الجزائر، 2013
- شروط النهضة، الملكية للاعلام و النشر و التوزيع، ط4، الجزائر، 1987
- الصراع الفكري في البلاد المستعمرة، دار الوعي للنشر و التوزيع، ط1، رويبة الجزائر، 2013
- الظاهرة القرآنية، دار الوعي للنشر و التوزيع، ط1، رويبة الجزائر، 2013
- الفكرة الأفريقية الآسيوية في ضوء مؤتمر باندونغ، مكتبة الأسد، دار الفكر، دمشق، سوريا، 2001
- فكرة كمنويلت إسلامي، الملكية للاعلام و النشر و التوزيع، ط4، الجزائر، 1987

- في مهب المعركة ، ط 10، دار الفكر، سوريا، دمشق، 2013
- في مهب المعركة دار الفكر، دمشق، سوريا، 2013
- القضايا الكبرى، دار الوعي للنشر و التوزيع،ط1، رويبة الجزائر، 2013
- مجالس دمشق، مكتبة الأسد، دار الفكر، دمشق، سوريا، 2005
- مذكرات شاهد القرن القسم الأول، دار الوعي للنشر و التوزيع،ط1، رويبة الجزائر، 2013
- المسلم في عالم الاقتصاد، ط11،دار الفكر، دمشق، سوريا، 2014
- مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي، الملكية للاعلام و النشر و التوزيع، ط4، الجزائر، 1987
- مشكلة الثقافة، الملكية للاعلام و النشر و التوزيع، ط4، الجزائر، 1987
- مشكلة الثقافة، ت: عبد الصبور الشاهين، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط4 ، 2005
- من أجل التغيير، دار الوعي للنشر و التوزيع،ط1، رويبة الجزائر، 2013
- ميلاد مجتمع، ت عبد الصبور شاهين، ط9، دار الفكر دمشق سوريا، 2012
- وجهة العالم الإسلامي ج2 (المسألة اليهودية)، ط3، دار الفكر، دمشق، سوريا، 2015
- وجهة العالم الاسلامي، دار الفكر، دمشق، سوريا، 2012

المراجع

الكتب:

- ابن إبراهيم الطيب، مالك بن نبي وابن خلدون مواقف وأفكار مشتركة، دار مدني، 2002
- ابن القيم الجوزية، الفوائد، دار النفائس، ط1، 1999
- ابن القيم الجوزية، مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة، دار الفكر، بيروت
- ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، دار الاندلس للطباعة والنشر والتوزيع ط3، 1981
- ابن منظور: لسان العرب المجلد 3 ،دار صادر ، ط3 ،1993
- أبو الأعلى المودودي، نحن والحضارة الغربية، جدة، الدار السعودية للنشر و التوزيع، 1984
- أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، منشورات المركز الوطني للدراسات و البحث، دار الغرب الإسلامي، ط1 ، 2007
- أبو حامد الغزالي، احياء علوم الدين، دار المعرفة، بيروت، لبنان، 1983
- أحمد أمين، فجر الإسلام، مؤسسة هنداوي، مصر، 2012
- أحمد بن عبد ربه الأندلسي، العقد الفريد، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1404 هـ.
- احمد زكي بدوي،معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان 1977

- أحمد على الحاج محمد، التخطيط التربوي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان.1993
- احمد علي عجيبة، دراسات في الأديان الوثنية القديمة ، دار الافاق العربية، مصر، ط1 1424هـ
- أحمد فؤاد الأهواني، القيم الروحية في الإسلام، المركز الأعلى للشؤون الإسلامية، وا زرة الأوقاف، القاهرة، 1422 هـ
- ارنولد توينبي، دراسات التاريخ، ت: فؤاد محمد شيبل، ط1، 1960
- استيتيه دلال ملحس، سرحان عمر موسى، التجديدات التربوية، دار وائل للنشر ، عمان، الاردن، 2008
- اسد محمد، الطريق الى الإسلام، ت: عفيف البعلباكي، مكتبة العبيكان، الرياض، ط9، 1418هـ
- أسعد السحمراني، مالك بن نبي مفكرا إصلاحيا، بيروت، لبنان، دار النفائس، ط2، 1986
- أسعد السحمراني، ويلات العولمة على الدين واللغة والثقافة، دار النفائس، الطبعة الأولى، 2002
- ألبرت شفيتسر، فلسفة الحضارة، ت: عبد الرحمان بدوي، دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط،3، 1983
- أمين جلال، العولمة، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1998

- براجل علي، اتجاهات الإصلاح التربوي ومشكلاتها في الوطن العربي، (نموذج التجربة الجزائرية)
- بريون فوزية، مالك بن نبي، عصره وحياته ونظريته في الحضارة، ط1، دار الفكر، دمشق، 2010
- البلاوي حسن حسين، الإصلاح التربوي في العالم الثالث، عالم الكتب، القاهرة، 1998
- بن بوزيد بوبكر، اصلاح التربية في الجزائر- رهانات و إنجازات، دار القصبة للنشر، 2009
- بن محمد علي، معركة المصير والهوية في المنظومة التربوية، دار الامة، الجزائر، 2001
- بن نبي: انتاج المستشرقين و اثره على الفكر الإسلامي، القاهرة ،1971،
- بن هادية علي واخرون، القاموس المدرسي، ،ط7 المؤسسة الوطنية للكتاب 1992
- البوطي محمد سعيد رمضان، منهج الحضارة الإسلامية في القران، دار الفكر، دمشق، ط3، 2000
- بوفلجة غيات ، التربية والتكوين في الجزائر، دار الغرب، وهران- الجزائر- 2002 ،
- بوفلجة غيات، الهوية الحضارية والتنمية، دار الشهاب للطباعة والنشر، باتنة، 1986.

- تركي رابح، أصول التربية و التعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1982
- تشيكو، امنة، مفهوم الحضارة عند مالك بن نبي وأرنولد توينبي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1989
- توفيق احمد مرعي التغيير الاجتماعي في فكر مالك بن نبي، ط 9، الدار السعودية للنشر والتوزيع، جدة، المناهج التربوية الحديثة، الأردن، 2000
- جاك ريسلر، الحضارة العربية، منشورات عويدات، بيروت، تعريب خليل احمد خليل، ط1 ،1993
- جان بول سارتر، الوجودية مذهب إنساني، دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، 1978
- جان جاك روسو، أصل التفاوت بين الناس، ت: بولس غانم، تقديم ربيع عبد الكريم الشيخ، الأنيس: سلسلة العلوم الإنسانية، إشراف: علي الكتر، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية للنشر، الجزائر، 1991، ص 201
- جروان سالم السابق معجم اللغات 1985 دار الملايين بيروت ص 1127
- جميل صليبا، المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، ج1، 1982
- جورج طرابيشي : معجم الفلاسفة، ط 3، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت لبنان، 2002

- حامد خليل : الموسوعة العربية مختارات فلسقة إجتماع عقائد، ج 2، منتدى مكتبة الإسكندرية، مصر علي خليل أبو العينين،القيم الإسلامية والتربية، مكتبة إبراهيم حلبي، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية ، 1988 م،
- حامد عبد السلام زهرا ن، علم النفس الاجتماعي، عالم الكتاب، القاهرة، ط 2، مصر، 1983
- حسن حنفي، التراث و التجديد. موقفنا من التراث القديم. ط 4 ،المؤسسة الجامعية لدراسات والنشر ، بيروت، لبنان، 1992
- حسنة عمر عبيد ، المنجد الابجدي، دار المشرق، بيروت 1988 ص 95
- حسنة عمر عبيد، مراجعات في الفكر والدعوة والحركة، الدار العالمية للكتاب الإسلامي، الرياض، المملكة العربية السعودية ،1992
- حمدي علي أحمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية ، مصر ،1997
- الخطاب مصطفى محسن، في المسألة التربوية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 2002
- الخطيب سليمان: أسس مفهوم الحضارة في الإسلام، الزهراء للاعلام العربي، ط1 ، 1986
- دارسة تحليلية في فلسفة الحضارة دمشق: دار الفكر، ط1، 1986، ص261

- رابح خدوسي ،المدرسة والإصلاح مذكرات شاهد ، دار الحضارة ،الجزائر ، 2002،
- رابحي اسماعيل، الاصلاح التربوي واشكالية الهوية في المنظومة التربوية الجزائرية ، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة باتنة الجزائر 2013
- الرازي فخر الدين، مفاتيح الغيب، ، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط3، 1420 هـ.
- الرقب صالح واقعنا المعاصر والغزو الفكري، ط6، الجامعة الإسلامية، مكتبة الطالب الجامعي، غزة 2004
- زرهوني الطاهر، التعليم في الجزائر قبل و بعد الاستقلال، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الرغاية، الجزائر
- زغو محمد، الاكاديمية للدراسات النفسية والاجتماعية، أثر العولمة على الهوية الثقافية للأفراد والشعوب، 2010
- زكي الميلاد مقدمات في صياغة المشروع الحضاري الإسلامي المعاصر، مجلة الكلمة، العدد7، 1995
- زكي الميلاد، بن نبي ومشكلات الحضارة، دار الفكر، 1998
- ساك ريتشارد، تصنيف أنماط الإصلاحات التربوية، تعريب يوسف ضومط، العدد1، اليونيسكو
- سامي محمد ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، ط3 ، عمان، الأردن، 2005

- السحيم محمد بن عبد الله بن صالح ، القيم الحضارية في رسالة خير البرية صل الله عليه و سلم ، جامعة الملك سعود، كلية التربية قسم الدراسات الإسلامية 1432هـ.
- السحيم محمد بن عبد الله بن صالح، الإسلام اصوله ومبادئه، وزارة الشؤون الإسلامية، الرياض، 1422هـ
- السنبل عبد الله التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين،: المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر ، 2002
- سيد أحمد طهطاوي، القيم التربوية في قصص القرآ ن، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1، 1996
- السيد عبد القادر شريف، التربية الاجتماعية والدينية في رياض الأطفال، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط 2، 2010
- سيد قطب، الاسلام ومشكلات الحضارة، ط8 ، بيروت، دار الشروق 1983،
- سيد قطب، في ظلال القران، المجلد الثاني، ط9،دار الشروق، بيروت،
- سيد قطب، معالم في الطريق، القاهرة، دار الشروق، 1983
- شحاتة، حسن مداخل إلى تعليم المستقبل في الوطن العربي، الدار المصرية للكتاب، القاهرة، مصر2004
- الطريق الى الإسلام محمد اسد، ت عفيف البعلبكي، مكتبة العبيكان، الرياض ط9، 1418هـ.

- طهاري محمد، مفهوم الإصلاح بين جمال الدين الافغاني و محمد عبدة، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط2، الجزائر، 1992
- عارف محمد ناصر، الحضارة الثقافة المدنية، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، الولايات المتحدة الامريكية، 1994
- عبد الرحمان ابن خلدون، المقدمة، ضبر وشرح محمد الاسكندراني، دار الكتاب العربي، بيروت، 2004
- عبد القادر تومي، العولمة من الاقتصاد إلى الإيديولوجيا، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط 1، 2009
- عبد القادر رزيق المخادمي، النظام الدولي الجديد، الثابت والمتغير، ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الثالثة، 2006، الجزائر
- عبد اللطيف عبادة، صفحات مشرقة من فكر مالك بن نبي، ط1، دار الشهاب، باتنة، 1990
- عبد الله بن حمد العويسي، مالك بن نبي حياته و فكره، ط 1، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، لبنان، بيروت،2012
- عبد الله عبد الدايم، تاريخ التربية، دار العلم للملايين بيروت 1981
- عبد المجيد بن مسعود، القيم الإسلامية التربوية والمجتمع المعاصر، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، 1998
- عبد لله عبد الدائم ،التربية في البلاد العربية حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها من عام 1950 إلى عام 2000 م ط 6، دار العلم للملايين، لبنان 1998

- عبده سمير، العرب والحضارة العالمية الحديثة، منشورات دار الافاق الجديدة، 1982
- عروسي سهيل، حوار الحضارات بين الواقع والطموح، دار الينابيع، دمشق، ط1، 2001
- العلواني طه جابر، اصلاح الفكر الإسلامي، مدخل الى نظم الخطاب في الفكر الإسلامي المعاصر، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، بيروت، مكتب التوزيغ في العالم العربي، ط5، 2009
- علي أحمد الجمل، القيم ومناهج التاريخ الإسلامي، عالم الكتب، القاهرة، مصر 1997 م
- عمار حامد، الحادي عشر من سبتمبر 2001 وتداعياته التربوية والثقافية في الوطن العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر 2004
- عمر محمد القومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، ط2 بيروت 1975 ص 154
- العمري اكرم ضياء، الإسلام و الوعي الحضاري، دار المنارة للنشر والتوزيع، جدة، ط1، 1982
- عويمر مولود ، موسوعة مصطلحات العلوم الاجتماعية والسياسية في الفكر العربي والإسلامي
- العيد مسعود، مجلة سيرت، معهد العلوم الاجتماعية، جامعة قسنطينة، العدد1، 1997

- غورغ فلهلم فريدريتش هيغل، المدخل إلى علم الجمال: فكرة الجمال، ت: جورج طرابيشي، دار الطليعة للطباعة و النشر، بيروت، ط 3، 1989
- غوستاف لوبون، السنن النفسية لتطور الأمم، ت: عادل زعيتر، دار المعارف، مصر، ط 2، 1957
- القاموس المدرسي، ط 7، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر، 1992
- القرطبي محمد، الجامع لأحكام القرآن، ت: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط2، 1384هـ.
- قيمة الزمن عند العلماء، (عبد الفتاح أبوغدة، دار البشائر الإسلامية، بيروت، لبنان، 1403هـ-1983م
- ماجد زكي جلاد، تعلم القيم وتعليمها، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط 1، 2005
- مبروك، محمد إبراهيم وآخرون، الإسلام والعولمة، الدار القومية العربية، القاهرة، مصر 1999
- مراد كوفمان، الإسلام عام2000 ، ت عادل المعلم، مكتبة العبيكان، الرياض ط1 ، 1424.

المجلات والدوريات

- إبراهيم محمود عبد الباقي، الخطاب العربي المعاصر، عوامل البناء الحضاري في الكتابات العربية، فرجينيا، المعهد العالمي للفكر الإسلامي ط1، 2008
- بلقيس غالب الشرعي، دور المشاركة المجتمعية في الإصلاح المدرسي، دراسة تحليلية، مجلة كلية
- بوتخيل معطي، أهم تحديات الأسر الجزائرية والرهانات المطروحة، مجلة الثقافة الإسلامية، السنة الأولى، العدد التجريبي، 2005
- التربية، العدد 24، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 2007.
- جان جاك روسو، أصل التفاوت بين الناس، ت: بولس غانم، تقديم ربيع عبد الكريم الشيخ، الأنيس: سلسلة العلوم الإنسانية، إشراف: علي الكتر، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية للنشر، الجزائر، 1991
- دارم البصّام، الاتجاهات المستقبلية للتعليم، المجلة العربية للتربية، مجلد 17، العدد الأول، تونس 1997
- شبكة سلسبيل الإسلامية موضوع الحاجة الى الدين 2010/01/26
- عبد العزيز بوسالم، هل تموت الثقافة الوطنية في زمن العولمة، مجلة آفاق، العدد الخاص بالعولمة الاقتصادية، جامعة البليدة، الجزائر

الرسائل

الصوفي، حمدان عبد الله، تصور تربوي مقترح لمواجهة أخطار استخدام شبكة الانترنت لدى فئة الشباب، بحث مقدم إلى مؤتمر التربية في فلسطين ومتغيرات العصر المنعقد بالجامعة الإسلامية في الفترة 23-11/24/ 2004

المواقع:

https://www.moe.sa du07/04/2019 a19h

مراجع باللغة الأجنبية:

- Hubert ® Traité de pédagogie générale, Paris, PUF, 1961
- Haut conseil islamique, la pensée et l'action de Malik Bennabi, THALA Edition , Alger, 2005
- Michel MINDER, introduction a la psychopédagogie, 2eme Edition, le dessin, liège, 1979
- P PHOLQUIE, Dictionnaire de la langue pédagogique, PUF, 1970
- Réferentiel general des programmes, CNP, Mars 2009.

فهرس الجداول:

اسم الجدول	الصفحة
سنوات الاطوار التعليمية	140
نظام المعالجة لتجنب التسرب واعادة السنة	142
هيكلة التعليم الثانوي	143
جدول توزيع سكان الجزائر بحسب السن القانونية للعمل 2008-2016	190