Contemporary Studies Journal in Education and Psychology
مجلة الدراسات المعاصرة في التربية وعلم النفس
P-ISSN: 3079-773X || E-ISSN: 3080-3772 || ISI: 0.746 || SJIF: 3.251 || SAJI 1.81
Vol 2, Issue 2, June 2026

الفكر الإسلامي بوصفه أفقاً لإعادة التفكير في سؤال التربية المعاصرة

*Islamic Thought as a Horizon for Rethinking the Question of Contemporary Education**

د. أميمة بونخلة: دكتورة في الفكر الإسلامي والترجمة، جامعة الحسن الثاني، المغرب.

Dr. Oumaima Bounakhla: *Ph.D. in Islamic Thought and Translation, Hassan II University, Morocco*.

Email: bounakhla.2012@gmail.com

DOI https://doi.org/10.56989/csjep.v2i1.70

* Receiving date: 03-01-2026.
* Accepting date: 29-03-2026.
* Publishing date: 15-06-2026.

P-ISSN: 3079-773X || E-ISSN: 3080-3772 || ISI: 0.746 || SJIF: 3.251 || SAJI 1.81
Vol 2, Issue 2, June 2026

الملخص:

يشهد مفهوم التربية في الفكر المعاصر تحولات عميقة، مستٍّ بنيته الدلالية ووظيفته المجتمعية؛ حيث انتقل من كونه مشروعًا لبناء الإنسان المتكامل إلى كونه أداة لإنتاج الكفايات القابلة للتوظيف ضمن منطق السوق. وقد أفضى هذا التحول إلى هيمنة البعد التقني/الأداتي، مما أسهم في اختزال الإنسان في بعده الوظيفي، وإضعاف حضوره القيمي والوجودي داخل الفعل التربوي. ينطلق هذا البحث من مساءلة نقدية لهذه التحولات، ساعيًا إلى الكشف عن خلفياتها الفلسفية وآثارها التربوية، ثم استكشاف إمكانات الفكر الإسلامي في إعادة بناء السؤال التربوي على أسس تستعيد مركزية الإنسان، باعتباره كائنًا مكرمًا ومستخلفًا. ويعتمد البحث مقاربة تحليلية نقدية تستثمر أدوات الفلسفة التربوية، مع استحضار الأبعاد المقاصدية في الفكر الإسلامي. يعتمد هذا البحث المنهج التحليلي النقدي، من خلال تفكيك التحولات التي مست مفهوم التربية في الفكر المعاصر، مع استحضار المقاربة المقاصدية في الفكر الإسلامي لإعادة بناء السؤال التربوي على أسس إنسانية وقيمية. وقد خلصت الدراسة إلى نتيجتين أساسيتين: أولاهما أن هيمنة البعد الأداتي والتقني أدت إلى اختزال الإنسان في وظيفته الاقتصادية، وإضعاف البعد القيمي داخل الفعل التربوي؛ وثانيتهما أن الفكر الإسلامي يقدم أفقًا تربويًا بديلًا قائمًا على مركزية الإنسان، بوصفه كائنًا مكرمًا ومستخلفًا. كما توصي الدراسة بضرورة إعادة دمج القيم والمعنى داخل السياسات التعليمية، وتجاوز المقاربات التي تختزل التربية في منطق الكفايات القابلة للتوظيف فقط.

الكلمات المفتاحية: الفكر الإسلامي، التربية المعاصرة، الإنسان المستخلف، الكفايات القابلة للتوظيف، البعد الأداتي، المقاربة المقاصدية، الفلسفة التربوية، نقد الحداثة التربوية، التربية والقيم، مركزية الإنسان.

Contemporary Studies Journal in Education and Psychology
مجلة الدراسات المعاصرة في التربية وعلم النفس
P-ISSN: 3079-773X || E-ISSN: 3080-3772 || ISI: 0.746 || SJIF: 3.251 || SAJI 1.81
Vol 2, Issue 2, June 2026

Abstract:

The concept of education in contemporary thought is witnessing profound transformations that have affected its semantic structure and societal function. It has shifted from being a project for building the integrated human being to becoming a tool for producing employable competencies within the logic of the market. This shift has led to the dominance of the technical/instrumental dimension, which has contributed to reducing the human being to their functional aspect and weakening their value-based and existential presence within the educational act. This research begins from a critical questioning of these transformations, seeking to uncover their philosophical backgrounds and educational implications, and then to explore the potential of Islamic thought in reconstructing the educational question on foundations that restore the centrality of the human being as a dignified being and a vicegerent on earth (mustakhlaf). The research adopts a critical analytical approach that utilizes the tools of educational philosophy, while invoking the higher objectives (maqāṣid) in Islamic thought. This research employs a critical analytical methodology by deconstructing the transformations that have affected the concept of education in contemporary thought, while invoking the maqāṣid approach in Islamic thought to rebuild the educational question on humanistic and value-based foundations. The study concludes with two main findings: first, that the dominance of the instrumental and technical dimension has led to reducing the human being to their economic function and weakening the value dimension within the educational act; second, that Islamic thought offers an alternative educational horizon based on the centrality of the human being as a dignified being and a vicegerent. The study also recommends the necessity of reintegrating values and meaning into educational policies, and moving beyond approaches that reduce education solely to the logic of employable competencies.

Keywords: Islamic thought, contemporary education, the human being as vicegerent (mustakhlaf), employable competencies, the instrumental dimension, the maqāṣid approach, educational philosophy, critique of educational modernity, education and values, the centrality of the human being.

المقدمة:

لم يعد سؤالُ التربية في السياق المعاصر سؤالًا تقنيًا محضًا يُعنى بتحسين طرائق التدريس أو تطوير أدوات التقويم، بل أضحى سؤالًا إبستمولوجيًا وحضاريًا يتصل بطبيعة الإنسان ذاته وبالغاية من وجوده داخل العالم. فقد شهد مفهوم التربية تحولات عميقة مست بنيته الدلالية ووظيفته المجتمعية، حيث انتقل تدريجيًا من أفقٍ كان ينشد بناء الإنسان المتكامل—بما هو كائن عاقل وأخلاقي وروحي—إلى أفقٍ أداتيٍّ ضيق، يُعيد تعريفه باعتباره موردًا بشريًا يُقاس بقدرته على الاندماج في منظومة الإنتاج.

ولم يكن هذا التحول معزولًا عن سياقاته، بل ارتبط بصعود أنماط فكرية واقتصادية جعلت من النجاعة والمعيارية التقنية أساسًا لتقويم الفعل الإنساني، الأمر الذي أفضى إلى هيمنة منطق الكفايات القابلة للتوظيف على حساب القيم والمعنى.

وقد ترتب عن هذا التحول اختلالٌ واضح في التوازن الداخلي للفعل التربوي، حيث تم تهميش الأبعاد القيمية والوجودية لصالح مقاربات تركز على الأداء والقياس، مما أسهم في اختزال الإنسان في بعده الوظيفي وإضعاف حضوره الأخلاقي داخل المنظومة التعليمية. وبهذا المعنى، لم تعد المدرسة فضاءً لبناء الوعي وتشكيل الذات بقدر ما أصبحت مؤسسة لإنتاج القابليات المهنية، وهو ما يطرح بإلحاح سؤال الغاية: أيُّ إنسانٍ نريد أن تُنشئه التربية؟ وأيُّ نموذج معرفي وقيمي ينبغي أن يؤطر هذا البناء؟

وينطلق هذا العمل من إشكالية مركزية مفادها: كيف يمكن تجاوز الاختزال الأداتي الذي يطبع التربية المعاصرة، وإعادة بنائها على أسس تستحضر الإنسان في كليته، وتعيد وصل المعرفة بسؤال المعنى والغاية؟ ويتفرع عن هذا السؤال عدد من التساؤلات الجزئية المرتبطة بطبيعة التحولات التربوية الراهنة، وبحدود النموذج التقني، وبإمكانات التصور الإسلامي في تقديم بديل متوازن.

ولمعالجة هذه الإشكالية، يعتمد البحث مقاربة تحليلية نقدية تستثمر أدوات الفلسفة التربوية في تفكيك الخطاب السائد، مع استحضار الأبعاد المقاصدية في الفكر الإسلامي بوصفها إطارًا مرجعيًا يتيح إعادة توجيه الفعل التربوي نحو غاياته الإنسانية. ولا يروم هذا التوظيف إقامة قطيعة مع النماذج المعاصرة، بقدر ما يسعى إلى إعادة قراءتها في ضوء رؤية تكاملية تُوازن بين متطلبات الفعالية ومقتضيات القيم.

وعليه، فإن هذا البحث لا يقف عند حدود التشخيص، بل يتطلع إلى أفق اقتراحي يُسهم في إعادة صياغة العلاقة بين الإنسان والتربية، بما يجعل من التعلم مسارًا لبناء الذات وتحريرها، لا

مجرد وسيلة للاندماج في سوق الشغل. وفي هذا الأفق، تتأسس الحاجة إلى تربية تُعيد للإنسان معناه، وللمعرفة غايتها، وللفعل التربوي بعده الحضاري.

وتنبع أهمية هذا البحث من كونه يتناول هذه الإشكالية في عمقها الفلسفي والتربوي، ساعيًا إلى تفكيك الخلفيات التي أفرزت هيمنة البعد الأداتي في التربية، واستجلاء آثارها على تمثل الإنسان ودوره داخل المجتمع. كما تكتسب الدراسة قيمتها من محاولتها استحضار الفكر الإسلامي بوصفه أفقًا نقديًا وتأصيليًا قادرًا على الإسهام في إعادة بناء السؤال التربوي، بما يستعيد مركزية الإنسان باعتباره كائنًا مكرمًا ومستخلفًا، لا مجرد فاعل اقتصادي. ومن ثم، فإن هذا العمل يندرج ضمن الجهود الرامية إلى إعادة وصل التربية بسؤال المعنى، في سياق تتزايد فيه النزعات الاختزالية.

أما أهداف هذا البحث، فتتمثل أولًا في تحليل التحولات التي مست مفهوم التربية في الفكر المعاصر، والكشف عن الأسس الفلسفية التي وجهت هذا التحول نحو النزعة الأداتية. كما يسعى، ثانيًا، إلى إبراز حدود هذا التصور من خلال بيان انعكاساته على اختزال الإنسان وتهميش أبعاده القيمية والوجودية. ويهدف، ثالثًا، إلى استكشاف الإمكانات التي يتيحها الفكر الإسلامي لإعادة بناء التصور التربوي على أسس متوازنة، تستحضر الإنسان في كليته وتربط المعرفة بالقيم. وأخيرًا، يروم البحث الإسهام في بلورة أفق تربوي بديل يُعيد الاعتبار للبعد الإنساني في العملية التعليمية.

المبحث الأول: تحولات مفهوم التربية في الفكر المعاصر:

أولا: الانتقال من التربية ك ."بناء إنسان" إلى "إنتاج كفايات "

يقوم التصور الإسلامي للإنسان على مرتكزين أساسيين هما التكريم[1] والاستخلاف[2]، وهما مفهومان يؤسسان لرؤية مغايرة للإنسان داخل الفعل التربوي. فالإنسان في هذا الأفق ليس مجرد كائن وظيفي، بل هو ذات مكرمة في أصل وجودها، ومؤتمنة على إعمار الأرض وفق منظومة قيمية وأخلاقية. ويترتب عن هذا التصور أن التربية لا يمكن أن تختزل في إعداد الفرد للاندماج

[1] اللفظ الذي يذكرنا بشرف الانتساب إلى آدم عليه السلام . مقرونا بالتفضيل له على كثير من الخلق (وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلاً)[الإسراء، 70]. ومن أجمع ما قيل في تفسير التكريم هنا ما ذكره الزمخشري في تفسيره: (كرّمه الله بالعقل، والنطق، والتمييز، والخط، والصورة الحسنة والقامة المعتدلة..) وهذا المعنى جامع للتكريم والتفضيل معا، وقيل في الفرق بين التفضيل والتكريم أن التكريم اعتبر فيه تكريمه في ذاته، والتفضيل نظر فيه إلى مقارنته بغيره (زمرد، 2016).

[2] الاستخلاف: هو استنابة الإنسان غيره للقيام بما يكلف به، وقد يكون واجبا على المستخلف وقد يكون حراما وقد يكون مندوبا وقد يكون جائزا، ومن الأمور التي يحدث فيها الاستخلاف: الاستخلاف في الصلاة، ولإقامة الجمعة ونحوها (وزارة الأوقاف المصرية، 2025).

في السوق، بل ينبغي أن تُفهم باعتبارها عملية إعداد للقيام بوظيفة الاستخلاف بما تحمله من أبعاد معرفية وأخلاقية ومسؤولية وجودية.

إن استحضار هذا البعد يعيد الاعتبار لمركزية الإنسان داخل الفعل التربوي، ويحرره من الاختزال الأداتي الذي حوّله إلى مجرد مورد بشري. كما يفتح المجال لإعادة تعريف الغايات التربوية، بحيث لا تنحصر في تحقيق النجاعة الاقتصادية، بل تتجه نحو بناء إنسان قادر على الجمع بين الكفاءة والمسؤولية، بين الفعل والإدراك، وبين الحرية والالتزام. وبهذا المعنى، يشكل التصور الإسلامي أفقًا غنيًا لإعادة بناء السؤال التربوي على أسس تستحضر كرامة الإنسان وغايته في الوجود.

غير أن هذا التوتر لا يظل حبيس مستوى التنظير، بل يتجلى عمليًا في السياسات التعليمية والاختيارات البيداغوجية، حيث يُلاحظ انزياح متزايد نحو توحيد المعايير وتقنين التعلمات وفق مؤشرات كمية، تُقاس من خلالها جودة التعليم بمدى تحقق نواتج محددة سلفًا (Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2015: 499). وفي هذا الإطار، تتراجع الأبعاد التي يصعب إخضاعها للقياس، كتنمية الحس النقدي، وبناء الوعي الأخلاقي، وتعميق تجربة المعنى، لصالح ما يمكن ترجمته إلى مؤشرات أداء قابلة للمقارنة والتصنيف. ومن ثم، تغدو المدرسة فضاءً لإعادة إنتاج نموذج إنساني منمط، يخضع لمنطق الكفاءة التقنية أكثر مما ينفتح على إمكانات التعدد والاختلاف.

كما أن هذا التحول يعيد تشكيل العلاقة بين المعرفة والسلطة داخل الحقل التربوي، إذ لم تعد المعرفة تُطلب لذاتها أو لكونها أداة لتحرير الإنسان، بل أصبحت مشروطة بوظيفتها الاقتصادية وقابليتها للاستثمار. وبهذا المعنى، يتم إعادة ترتيب سلم المعارف، بحيث تُمنح الأولوية لما يخدم السوق، في حين تُهمَّش المعارف الإنسانية والفلسفية التي تسهم في بناء الوعي النقدي وتوسيع أفق التفكير. وهذا ما يؤدي تدريجيًا إلى إفراغ الفعل التربوي من بعده التحرري، وتحويله إلى آلية لضبط الأفراد وإدماجهم ضمن نسق قائم.

ومع ذلك، فإن هذا المسار، رغم هيمنته، لا يخلو من مفارقة عميقة، تتمثل في كونه يسعى إلى تحقيق أعلى درجات الفعالية، لكنه في الآن ذاته يفرز أشكالًا من الاغتراب التربوي، حيث يشعر المتعلم بانفصال بين ما يتعلمه وما يمنحه معنى لوجوده. فكلما تعززت النزعة الأداتية، اتسعت الهوة بين المعرفة والحياة، وبين التعلم والغاية، مما يطرح بإلحاح ضرورة إعادة التفكير في الأسس التي يقوم عليها الفعل التربوي.

من هنا، لا يبدو السؤال المتعلق بطبيعة الإنسان الذي تسعى التربية إلى بنائه مجرد سؤال نظري، بل يتحول إلى مدخل حاسم لإعادة مساءلة النموذج التربوي في كليته. إذ إن الحسم في هذا

السؤال يحدد، ضمنًا، طبيعة القيم المؤطرة للتعليم، ونمط العلاقة بين الفرد والمجتمع، وحدود ما يمكن اعتباره نجاحًا تربويًا. ولذلك، فإن تجاوز هذا التوتر لا يمكن أن يتم من داخل نفس المنظومة المفهومية التي أفرزته، بل يقتضي الانفتاح على أفق فكري بديل يعيد الاعتبار للإنسان بوصفه غاية في ذاته، لا مجرد وسيلة، ويؤسس لتربية تستوعب تعقيد الكينونة الإنسانية بدل اختزالها في بعدها الوظيفي.

يُعدّ إبرازُ الاختلاف بين مفهوم التربية في الفكر الإسلامي ونظيره في الفكر الغربي مدخلًا إبستمولوجيًا حاسمًا لفهم جذور الأزمة التربوية المعاصرة، إذ لا يتعلق الأمر بمجرد تباين في الأساليب أو المناهج، بل باختلاف عميق في التصورات المؤسسة للإنسان والمعرفة والغاية من الوجود. ففي الفكر الغربي الحديث، خاصة منذ تشكّل الحداثة، ارتبطت التربية بمشروع عقلاني يقوم على تحرير الإنسان من الوصايات التقليدية، وتأسيس استقلاله الذاتي عبر تنمية ملكاته العقلية، كما يظهر بوضوح في تصورات جان جاك روسو في كتابه «إميل»،[1] حيث تُفهم التربية بوصفها عملية طبيعية تهدف إلى تمكين الفرد من تحقيق ذاته وفق قوانين الطبيعة والعقل. وفي ذلك قال :"نولد ضعفاء فنحتاج إلى القوة، ونولد مجردين من كل شيء فنحتاج إلى المساعدة، ونولد بلهاء فنحتاج إلى الحكم. وكل ما ينقصنا عند الولادة ونحتاجه عندما نكبر تمنحنا إياه التربية" (Rousseau, 1762: 4). غير أن هذا التصور، رغم طابعه التحرري، سيتطور لاحقًا داخل السياق الصناعي والتقني ليأخذ منحى أداتيًا، حيث أضحت التربية مرتبطة بوظائف الإنتاج والنجاعة، وهو ما نجده عند جون ديوي الذي ربط التربية بالتجربة والفاعلية الاجتماعية، مؤكدًا على ضرورة إعداد الفرد للحياة داخل مجتمع صناعي ديمقراطي (Dewey, 1916: 239). ومع تطور المجتمعات الرأسمالية، تعزز هذا التوجه ليُختزل الإنسان تدريجيًا في كونه فاعلًا اقتصاديًا، وتتحول التربية إلى أداة لإنتاج الكفايات، كما تحلل ذلك أعمال بيير بورديو في نقده لإعادة إنتاج البنيات الاجتماعية عبر المدرسة[2].

في مقابل هذا التصور، يقوم مفهوم التربية في الفكر الإسلامي على رؤية أنطولوجية مغايرة، تنطلق من اعتبار الإنسان كائنًا مكرمًا ومستخلفًا، تتحدد وظيفته لا فقط في الاندماج في المجتمع،

[1] أصدر روسو كتابه (إميل) سنة 1762م، وكلمة إميل فرنسية، تعنى التربية أو التعليم، وأكد فيه على أن الهدف من التعليم هو كيفية العيش باعتدال وتوسط، وهو أطروحة تتناول طبيعة الإنسان وكيفية تعلمه، وهدفه في هذا الكتاب تمكين الفرد الطبيعي من النجاة في المجتمعات الفاسدة، ويحتوي كتابه على نصائح تتعلق بتربية الأطفال (ناجي والجابري، 2024: 313).

[2] بيير Pierre Bourdieu، وجان كلود باسرون، 1970، بيّنا أن المدرسة لا تعمل فقط على التعليم، بل تسهم في إعادة إنتاج البنيات الاجتماعية القائمة عبر تكريس الهيمنة الثقافية واللامساواة الطبقية تحت غطاء الحياد التربوي (Bourdieu, & Passeron, 1970).

بل في تحقيق العبودية لله وفق منظور شامل يدمج بين البعد الروحي والأخلاقي والمعرفي. فالتربية، في هذا الأفق، ليست مجرد تنمية للقدرات العقلية أو المهارات العملية، بل هي قبل ذلك وبعده عملية «تزكية»[1] تهدف إلى تطهير النفس وترقيتها، كما يتجلى في التراث التربوي عند أبو حامد الغزالي في «إحياء علوم الدين»، حيث يربط العلم بالعمل، ويجعل الغاية من التعلم إصلاح القلب والسلوك، لا مجرد تحصيل المعرفة. كما يعمق ابن خلدون هذا التصور حين يربط التعليم بالعمران البشري، مؤكدًا أن التربية ينبغي أن تراعي طبيعة الإنسان وتدرجه في اكتساب المعارف، دون أن تفقد بعدها القيمي والأخلاقي (ابن خلدون، 2005).

ويكشف هذا الاختلاف عن تباين جوهري في تحديد غاية التربية؛ ففي حين تتجه التربية في الفكر الغربي المعاصر نحو تحقيق الاندماج الوظيفي داخل المجتمع، وتمكين الفرد من أدوات الفعالية والإنتاج، فإنها في الفكر الإسلامي تتجه نحو تحقيق التوازن بين البعدين الدنيوي والأخروي، وبين الكفاءة العملية والاستقامة الأخلاقية. وهذا لا يعني غياب البعد العملي في التصور الإسلامي، بل يعني إدراجه ضمن أفق أوسع يجعل من الفعل الإنساني مرتبطًا بالمعنى والغاية. ومن ثم، فإن مفهوم «الكفاية» نفسه يختلف دلاليًا بين السياقين: ففي حين يُفهم في الفكر الغربي باعتباره قدرة على الأداء الفعال، يُفهم في الأفق الإسلامي باعتباره قدرة مركبة تشمل البعد الأخلاقي والروحي، ولا تنفصل عن سؤال المسؤولية.

غير أن هذا التمايز لا ينبغي أن يُفهم في إطار تقابلي حاد أو ثنائية مغلقة، بل في إطار اختلاف في المنطلقات المرجعية، إذ إن الفكر الغربي، رغم نزوعه الأداتي، يظل حاملًا لتقاليد نقدية عميقة تسائل هذا الاختزال، كما يظهر في أعمال يورغن هابرماس (هابرماس، 1981) الذي انتقد هيمنة العقل الأداتي ودعا إلى استعادة العقل التواصلي القائم على الفهم والتفاعل. وهو ما يفتح إمكانًا لحوار إبستمولوجي بين الأفقين، يسمح بإعادة بناء مفهوم التربية على نحو تكاملي، يستفيد من منجزات الحداثة دون أن يفقد الارتباط بسؤال المعنى.

إن الرهان، في ضوء هذا التحليل، لا يكمن في المفاضلة بين نموذجين بقدر ما يكمن في القدرة على إعادة تركيب السؤال التربوي انطلاقًا من وعي نقدي بهذه الاختلافات، بما يسمح بتجاوز الاختزال الأداتي، واستعادة التربية بوصفها فعلًا إنسانيًا مركبًا، يجمع بين بناء الكفاية وتأسيس القيمة، وبين تحقيق الفعالية وصيانة المعنى.

[1] زكاه الله تزكية أي نماه وطهره وتزكى فلان تزكيا أي يتطهر من الذنوب بالعمل الصالح ويكون زكيا (البستاني، 1992: ص457).

ثانيا: هيمنة البعد التقني/الأداتي:

يشكل صعود البعد التقني/الأداتي أحد أبرز السمات التي طبعت تحولات الفكر التربوي المعاصر، حيث لم تعد التربية تُفهم بوصفها فعلًا إنسانيًا موجَّهًا لبناء المعنى، بل أضحت ممارسة محكومة بمنطق النجاعة والفعالية. ويعود هذا التحول إلى التحولات العميقة التي شهدتها المجتمعات الحديثة، خاصة مع صعود العقلانية التقنية التي جعلت من الوسيلة معيارًا للحكم على الفعل، بدل الغاية. وفي هذا السياق، أصبحت التربية مجالًا لتطبيق تقنيات التدبير والتخطيط، أكثر منها فضاءً لتشكيل الذات الإنسانية.

وقد ارتبط هذا التحول بما حلله ماكس فيبر من سيرورة "العقلنة" (فيبر، 2015)، حيث تتحول مختلف مجالات الحياة إلى أنساق منظمة وفق قواعد حسابية وإجرائية، تقوم على الضبط والتوقع والتحكم. وقد انعكست هذه العقلنة على الحقل التربوي، إذ أصبحت المؤسسات التعليمية تشتغل بمنطق قريب من المؤسسات الإنتاجية، حيث يتم تحديد الأهداف مسبقًا، وتقسيم العمليات، وقياس النتائج وفق مؤشرات كمية دقيقة، مما أضفى على التربية طابعًا تقنيًا صرفًا.

وفي امتداد لهذا التحليل، نقد يورغن هابرماس هيمنة ما أسماه "العقل الأداتي"، الذي يحصر العقل في وظيفته التقنية، ويُقصي أبعاده التواصلية والأخلاقية (Jürgen Habermas, 1987: 458–460). ويظهر أثر هذا التحول في التربية من خلال تركيزها على "كيف نُنجز؟" بدل "لماذا نُنجز؟"، حيث يتم اختزال العملية التعليمية في تحقيق نتائج قابلة للقياس، دون مساءلة الغايات التي تؤطرها. ومن ثم، تصبح الكفاءة التقنية معيارًا وحيدًا للحكم على جودة التعلم.

وقد أدى هذا المنحى إلى إعادة تشكيل بنية المناهج الدراسية، حيث تم تفكيك المعرفة إلى وحدات صغرى قابلة للتقويم، وربطها بأهداف سلوكية دقيقة، بما يتيح التحكم في مخرجات التعلم. غير أن هذا التفكيك، رغم ما يوفره من وضوح تنظيمي، يُفضي إلى فقدان الترابط الداخلي للمعرفة، ويحولها إلى معطيات مجزأة تفتقد إلى البعد التركيبي الذي يسمح بإنتاج المعنى. وهنا تتراجع التربية بوصفها فعلًا تأمليًا، لصالح تصورها كعملية تقنية.

كما أن هيمنة البعد الأداتي أثرت في دور الفاعل التربوي نفسه، حيث لم يعد المدرس يُنظر إليه باعتباره حاملًا لرسالة تربوية، بل منفذًا لبرامج محددة سلفًا، يخضع لمنطق المراقبة والتقويم المستمر. وقد أدى ذلك إلى تقليص هامش الإبداع التربوي، وإضعاف البعد العلائقي في العملية التعليمية، حيث تصبح العلاقة بين المدرس والمتعلم علاقة وظيفية، محكومة بتحقيق أهداف إجرائية، لا علاقة إنسانية قائمة على التفاعل والحوار.

وفي السياق ذاته، تحول المتعلم من ذات فاعلة في بناء المعرفة إلى موضوع للتقويم، يتم تصنيفه وفق أدائه داخل منظومة معيارية. وقد أسهم هذا التحول في تكريس نوع من التشييء، حيث يُختزل المتعلم في نتائجه الرقمية، وتُقاس قيمته بمدى مطابقته للمعايير المحددة. وهو ما يطرح إشكالًا عميقًا يتعلق بحدود القياس في المجال التربوي، خاصة فيما يرتبط بالأبعاد الوجدانية والأخلاقية التي لا تخضع بسهولة لمنطق الكم.

إن هذا التوجه يجد دعمه في صعود ما يسمى بـ"مجتمع المعرفة"، الذي جعل من التعليم رافعة أساسية للتنافس الاقتصادي، مما دفع الدول إلى إعادة توجيه سياساتها التربوية نحو تحقيق المردودية. غير أن هذا الربط المباشر بين التربية والاقتصاد، رغم وجاهته في بعض المستويات، يؤدي إلى تضييق أفق التربية، وحصرها في وظيفة واحدة، هي إنتاج الكفايات، متجاهلًا أدوارها الأخرى في بناء المواطنة وتنمية الوعي النقدي.

وقد نبه إيفان إيليتش إلى مخاطر هذا التوجه، حيث اعتبر أن المدرسة الحديثة قد تحولت إلى مؤسسة لإعادة إنتاج النظام الاجتماعي، بدل أن تكون فضاءً لتحرير الإنسان (إيليتش، 1971م). وفي هذا الإطار، تصبح التربية أداة للضبط الاجتماعي، تُعيد إنتاج القيم السائدة، وتُكيف الأفراد مع متطلبات النظام القائم، بدل أن تفتح أمامهم إمكانات التفكير النقدي والتغيير.

غير أن المفارقة تكمن في أن هذا النموذج الأداتي، رغم سعيه إلى تحقيق أقصى درجات الفعالية، يفرز في المقابل أشكالًا من الاغتراب التربوي، حيث يشعر المتعلم بانفصال بين ما يتعلمه وما يمنحه معنى لحياته. فكلما تعززت النزعة التقنية، تراجعت قدرة التربية على الإجابة عن الأسئلة الوجودية، مما يؤدي إلى نوع من الفراغ القيمي داخل العملية التعليمية.

ومن ثم، فإن تجاوز هيمنة البعد التقني/الأداتي لا يقتضي رفض التقنية في ذاتها، بل إعادة إدماجها ضمن أفق قيمي يحدد غاياتها ويوجه استخدامها. فالتربية، في جوهرها، لا يمكن أن تختزل في كونها عملية إنتاج، بل تظل فعلًا إنسانيًا مركبًا، يتأسس على التفاعل بين المعرفة والقيم، وبين الفعالية والمعنى. وهذا ما يفرض إعادة التفكير في النموذج التربوي المعاصر، بما يسمح باستعادة التوازن بين البعد الأداتي والبعد الإنساني، دون الوقوع في ثنائية الإقصاء أو المفاضلة الاختزالية.

ثالثا: اختزال الإنسان في الوظيفة:

حين يُختزل الإنسان في وظيفته داخل المنظومات التربوية الحديثة، فإننا نكون بإزاء تحوّل أنطولوجي عميق يمسّ جوهر التصور للإنسان ذاته؛ إذ لم يعد يُنظر إليه بوصفه كائنًا مركّبًا تتداخل فيه الأبعاد الروحية والأخلاقية والعقلية، بل كـ «وحدة إنتاجية» قابلة للقياس والتقويم وفق معايير النجاعة والأداء. هذا التحول يجد جذوره في الفلسفات الوضعية التي دشّنها أوغست كونت،

حيث أُعيد ترتيب المعرفة والوجود وفق مبدأ المنفعة والتجريب، فغدا التعليم أداة لإعداد الفرد للاندماج في النسق الاقتصادي، لا لبناء إنسانيته في شمولها. ومن هنا، تغدو المدرسة فضاءً لإنتاج الكفاأت الوظيفية بدل أن تكون مجالًا لتشكيل الوعي النقدي وتربية الضمير.

إن هذا الاختزال لا يقف عند حدود المناهج، بل يتسرّب إلى تمثلات الذات لدى المتعلم، فيتحول من فاعلٍ في المعرفة إلى «مشروع وظيفة» ينتظر التحقق في سوق الشغل. وقد نبّه إميل دوركهايم، في سياق حديثه عن التربية بوصفها تنشئة اجتماعية، إلى أن المجتمع الحديث يميل إلى فرض تقسيم عمل دقيق يجعل الأفراد يتحددون بوظائفهم أكثر من ذواتهم، غير أن هذا التحليل – وإن كان وصفيًا– يفتح الباب أمام نقد عميق: إذ إن التربية حين تستبطن هذا المنطق دون مساءلة، فإنها تُفرغ الإنسان من بعده القيمي، وتعيد إنتاجه ككائن أداتي، فاقد للقدرة على مساءلة الغايات.

في المقابل، يقدّم الفكر الإسلامي تصورًا مغايرًا يتأسس على مركزية الإنسان باعتباره «مستخلفًا» في الأرض، وهي فكرة قرآنية تؤسس لكرامة إنسانية تتجاوز الوظيفة إلى المعنى[1]. فالإنسان، في هذا الأفق، ليس وسيلة بل غاية، ولا يُختزل في ما يُنتجه بل في ما يكونه من قيم وسلوك. ويُبرز ابن خلدون في مقدمته أن العمران البشري لا يقوم على العمل وحده، بل على شبكة من القيم والعصبيات والمعاني التي تمنح الفعل الإنساني دلالته. ومن ثم، فإن أي تربية تُقصي هذا البعد القيمي إنما تهدم الأساس الذي يقوم عليه الاجتماع الإنساني نفسه.

وإذا عدنا إلى التراث التربوي الإسلامي، نجد أن الغاية من التعليم لم تكن يومًا إعداد الإنسان لمهنة بعينها، بل تهذيبه وتكميل إنسانيته؛ فأبو حامد الغزالي يؤكد في «إحياء علوم الدين» أن العلم الذي لا يُصلح القلب ولا يقود إلى العمل الصالح هو علم قاصر، مهما بلغت قيمته النفعية (الغزالي، 1982: ج1، ص14). وهذا التمييز بين «العلم النافع» و«العلم غير النافع» يكشف عن رؤية معيارية تجعل من القيم مرجعية لتقويم المعرفة، لا العكس.

بناءً على ذلك، يمكن القول إن اختزال الإنسان في الوظيفة ليس مجرد انحراف بيداغوجي، بل هو تعبير عن أزمة حضارية أعمق، تتعلق بتمثّل الإنسان لذاته ولموقعه في العالم. ومن ثم، فإن إعادة التفكير في سؤال التربية من داخل أفق الفكر الإسلامي تقتضي تجاوز هذا الاختزال، عبر بناء نموذج تربوي يُعيد الاعتبار للإنسان ككائن متكامل، تتناغم فيه الأبعاد المعرفية والأخلاقية والروحية، ويكون فيه العمل امتدادًا للمعنى لا بديلًا عنه.

[1] ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً﴾[البقرة: 30]. حيث يُؤسس مفهوم "الاستخلاف" لمكانة الإنسان بوصفه حاملًا للأمانة الإلهية في الأرض، بما يمنحه بعدًا قيميًا يتجاوز الوظيفة النفعية إلى البعد الوجودي والأخلاقي.

المبحث الثاني: الفكر الإسلامي كأفق لإعادة بناء السؤال التربوي:

أولا: مركزية الإنسان – خلافة / تكريم:

ينبني التصور التربوي في أفق الفكر الإسلامي على إعادة تأسيس السؤال حول الإنسان ذاته: من هو؟ وما غايته؟ وما موقعه في الكون؟ وهنا تتبدّى مركزية الإنسان لا بوصفه كائنًا بيولوجيًا أو اجتماعيًا فحسب، بل باعتباره كائنًا مكرَّمًا ومستخلفًا، يحمل أمانة المعنى قبل أعباء الوظيفة. فالقرآن يؤسس لهذه المركزية تأسيسًا صريحًا حين يقول: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ﴾ (الإسراء: 70)، وهو تكريم مطلق غير مشروط بالانتماء أو الكفاءة، بما يعني أن الكرامة أصل سابق على كل تصنيف وظيفي أو اجتماعي. كما يؤكد هذا المعنى في قوله تعالى: ﴿إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً﴾ (البقرة: 30)، حيث تُفهم الخلافة لا كسلطة مادية، بل كمسؤولية أخلاقية ومعرفية، تجعل الإنسان فاعلًا في إعمار الأرض وفق ميزان القيم.

هذا التأسيس القرآني يحرّر التصور التربوي من النزعة الاختزالية التي تحصر الإنسان في أدواره الإنتاجية، إذ يصبح التعليم في هذا السياق فعلًا يروم تنمية الإنسان من حيث هو إنسان، لا من حيث هو أداة. ويعزز هذا المعنى الحديث النبوي الشريف: «كلكم راعٍ وكلكم مسؤول عن رعيته» (رواه البخاري ومسلم)، حيث تتسع المسؤولية لتشمل كل إنسان في موقعه، بما يعكس تصورًا شاملًا للمسؤولية لا يُختزل في التخصص المهني، بل يمتد إلى البعد الأخلاقي والاجتماعي. كما يشير قوله ﷺ: «إن الله كتب الإحسان على كل شيء» (رواه مسلم) إلى أن معيار الفعل ليس فقط نجاعته، بل إحسانه، أي مطابقته لقيم الخير والعدل.

وفي ضوء هذا، يغدو التعليم في الفكر الإسلامي مجالًا لتكوين «الإنسان الشاهد» لا «الإنسان الموظف»، أي الإنسان القادر على الجمع بين المعرفة والعمل، بين العقل والقيم، بين الفعل ومعناه. وهو ما تؤكده الآية: ﴿وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ﴾ (البقرة: 143)، حيث تتأسس وظيفة الإنسان على الشهادة الحضارية، أي تمثل القيم وتجسيدها في الواقع.

وإذا نظرنا إلى الواقع المعاصر، وجدنا أن هذا التصور يواجه تحديًا كبيرًا يتمثل في هيمنة النموذج التربوي الأداتي، الذي يقيس نجاح التعليم بمدى اندماج الفرد في سوق الشغل، لا بقدرته على بناء معنى لحياته أو الإسهام الأخلاقي في مجتمعه. فالكثير من الأنظمة التعليمية اليوم—ومنها في السياق المغربي—تميل إلى التركيز على الكفايات التقنية واللغات الأجنبية والمهارات الرقمية، وهو أمر ضروري في ذاته، لكنه يصبح إشكاليًا حين يُفصل عن بناء الإنسان القيمي. فتخريج مهندس بارع أو طبيب كفء لا يكفي إن لم يُصاحب ذلك وعي أخلاقي يضبط استعمال المعرفة.

P-ISSN: 3079-773X || E-ISSN: 3080-3772 || ISI: 0.746 || SJIF: 3.251 || SAJI 1.81
Vol 2, Issue 2, June 2026

من هنا، فإن استحضار مبدأي التكريم والخلافة في إعادة بناء السؤال التربوي لا يعني الانكفاء على الماضي، بل إعادة توجيه الحاضر؛ أي الانتقال من تربية تُنتج «موارد بشرية» إلى تربية تُنمّي «ذواتًا إنسانية». وهذا يقتضي إدماج القيم في صلب المناهج، لا بوصفها مواد منفصلة، بل كروح ناظمة لكل التعلمات، بحيث يصبح العلم وسيلة للارتقاء بالإنسان، لا مجرد أداة للترقي الاجتماعي.

وبذلك، فإن مركزية الإنسان في الفكر الإسلامي تقدم أفقًا نقديًا وبديلًا في الآن ذاته: نقدًا للنزعة الاختزالية التي تُفرغ الإنسان من معناه، وبديلًا يؤسس لتربية متوازنة تُعيد الاعتبار للإنسان بوصفه كائنًا مكرمًا، مسؤولًا، وحاملًا لرسالة، لا مجرد فاعل اقتصادي داخل منظومة الإنتاج.

ثانياً: التربية بوصفها بناءً وجوديًا لا تقنيًا:

إن اعتبار التربية في الفكر الإسلامي بناءً وجوديًا لا تقنيًا يجد سنده العميق في النص القرآني، حيث لا يُقدَّم الإنسان بوصفه كائنًا يتلقى مهارات، بل كذات تتشكل في علاقتها بالله وبالعالم وبنفسها. فالقرآن لا يتحدث عن "تعليم" بالمعنى الأداتي الضيق، بل عن تزكية وهداية وإخراج من الظلمات إلى النور، وهي مفاهيم تؤشر إلى تحول وجودي شامل، لا مجرد اكتساب تقني.

يقول تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ﴾ (الجمعة: 2). فاللافت هنا أن "التزكية" تتقدم على "التعليم"، بما يدل على أن بناء الإنسان أخلاقيًا وروحيًا هو الشرط المؤسس لكل معرفة. إننا بإزاء ترتيب دلالي عميق: فالمعرفة في ذاتها ليست غاية، بل وسيلة لإعادة تشكيل الكيان الإنساني، أي أن التربية عملية تحويل للوجود قبل أن تكون نقلًا للمعلومات.

ويؤكد هذا المعنى قوله تعالى: ﴿قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا﴾ (الشمس: 10.9)، حيث يُربط الفلاح—وهو غاية الوجود الإنساني—بعملية التزكية، لا بامتلاك المهارات أو المعارف التقنية. فالفعل التربوي، في هذا الأفق، هو اشتغال على النفس في عمقها، تهذيبًا وتطهيرًا، بما يجعل الإنسان قادرًا على تحقيق إنسانيته، لا فقط على أداء وظيفة.

كما يبرز البعد الوجودي للتربية في قوله تعالى: ﴿اللَّهُ وَلِيُّ الَّذِينَ آمَنُوا يُخْرِجُهُم مِّنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ﴾ (البقرة: 257). فالتربية هنا انتقال نوعي من حالة إلى حالة، من الجهل إلى الوعي، ومن التيه إلى الهداية، وهو انتقال لا يمكن اختزاله في منطق تقني، لأنه يمس بنية الإدراك والوجدان معًا. إن "النور" في هذا السياق ليس مجرد معرفة، بل هو انكشاف للحقيقة يغيّر طريقة وجود الإنسان في العالم.

ويتعزز هذا المنظور بآيات أخرى تجعل الغاية من العلم مرتبطة بالخشية، أي بالتحول الداخلي: ﴿إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ﴾ (فاطر: 28). فالعلم الحقيقي ليس ما يزيد من القدرة على التحكم في الأشياء، بل ما يعمّق الوعي بعظمة الخالق، ومن ثم يعيد توجيه السلوك. وهنا يتجلى الفرق الجوهري بين تصور تقني يجعل المعرفة أداة للسيطرة، وتصور وجودي يجعلها سبيلًا للارتقاء الأخلاقي.

وفي سياق نقد الاختزال الأداتي، يمكن استحضار قوله تعالى: ﴿أَفَحَسِبْتُمْ أَنَّمَا خَلَقْنَاكُمْ عَبَثًا﴾ (المؤمنون: 115)، حيث يُنفى عن الوجود الإنساني أن يكون بلا غاية. وهذا النفي يؤسس لرؤية تربوية تعتبر الإنسان مشروع معنى، لا مجرد أداة إنتاج. فالتربية، إذن، ليست إعدادًا لوظيفة عابرة، بل إعداد لوجود مسؤول، واعٍ بغاياته.

وإذا ربطنا هذه الدلالات بالواقع المعاصر، بدا واضحًا أن اختزال التربية في بعدها التقني—كما هو سائد في كثير من السياسات التعليمية—يُفرغها من بعدها الإنساني، ويجعلها عاجزة عن معالجة أزمات القيم والمعنى التي يعيشها الإنسان اليوم. فامتلاك المهارات الرقمية أو اللغوية لا يمنع من الوقوع في الفراغ الوجودي، ما لم يُصاحب ذلك بناء داخلي يوجّه هذه المهارات.

من هنا، فإن القرآن يؤسس لنموذج تربوي يتجاوز ثنائية "المعرفة/المهارة" إلى أفق أوسع هو "الوجود/المعنى"، حيث يصبح التعليم فعلًا تحويليًا يعيد تشكيل الإنسان في كليته. وهذا ما يجعل من التربية في الفكر الإسلامي مشروعًا حضاريًا، لا مجرد آلية تقنية، لأنها تعنى بصياغة الإنسان الذي يعطي للعلم غايته، لا العكس.

ثالثا: نحو أفق تربوي بديل:

إذا كان نقدُ الاختزال الأداتي قد كشف حدودَ النموذج السائد، فإن الانتقال إلى أفقٍ تربويٍّ بديل يقتضي اقتراحاتٍ لا تكتفي بالتحسين التقني، بل تعيد صياغة العلاقة بين الإنسان والمعرفة والمعنى. وفي هذا السياق، يمكن بلورة تصوراتٍ عملية تستند إلى القرآن والسنة والسيرة، لكنها تُفعَّل بوعيٍ معاصر لا يكرر المألوف.

أولًا، الانتقال من "منهاج المعلومة" إلى "منهاج التحوّل": أي بناء مقررات لا تُقاس بكمّ المعارف، بل بقدرتها على إحداث تغيير في رؤية المتعلم لذاته والعالم. وهذا يستند إلى النموذج النبوي؛ إذ لم يكن تعليم محمد بن عبد الله قائمًا على التلقين، بل على إحداث يقظة داخلية. فالصحابة لم يتلقّوا القرآن دفعة واحدة، بل كانوا—كما في الأثر—"يتعلمون عشر آيات، فلا يتجاوزونها حتى يعملوا بها". وهذا ينسجم مع قوله تعالى: ﴿كِتَابٌ أَنزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِّيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ﴾، حيث يصبح التدبر—أي التفاعل الوجودي—غاية التعلم، لا مجرد الحفظ.

ثانيًا، إدماج "بيداغوجيا السؤال" بدل "سلطة الجواب": فالتربية النبوية كانت تُحرّك العقول بالأسئلة لا تُخدّرها بالأجوبة الجاهزة. ففي الحديث: «أتدرون من المفلس؟» (رواه مسلم)، لم يُعطِ الجواب مباشرة، بل استثار التفكير. هذا الأسلوب يمكن تحويله إلى استراتيجية تعليمية تجعل المتعلم شريكًا في إنتاج المعنى، لا مستهلكًا له. وهو ما ينسجم مع الروح القرآنية التي تكرر الاستفهام التحفيزي: ﴿أَفَلَا تَعْقِلُونَ﴾، ﴿أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ﴾.

ثالثًا، إعادة بناء العلاقة بين العلم والقيم عبر "التضمين القيمي غير المباشر": بدل تدريس القيم كمادة منفصلة، تُدمج داخل كل التخصصات. فالقرآن لا يفصل بين المعرفة والأخلاق؛ إذ يقول: ﴿وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا﴾ (طه: 114)، لكن هذا العلم يُربط دائمًا بالهداية والسلوك. وفي السيرة، حين مرّ النبي ﷺ على صُبرة طعام فأدخل يده فيها فوجد بللًا، قال: «من غشّ فليس منا» (رواه مسلم)، وهو موقف تعليمي داخل سياق اقتصادي، يربط المعرفة بالممارسة الأخلاقية. يمكن تحويل هذا إلى نموذج تعليمي يجعل كل درس—في الاقتصاد أو العلوم أو اللغة—يحمل بُعدًا قيميًا حيًا.

رابعًا، اعتماد "التربية بالموقف" بدل "التربية بالخطاب": فالسيرة تكشف أن أعظم الأثر التربوي كان بالفعل لا بالقول. حين آخى النبي ﷺ بين المهاجرين والأنصار، لم يكن ذلك درسًا نظريًا في التضامن، بل تجربة معاشة أعادت تشكيل وعي الجماعة. وهذا يستدعي إدماج التعلم الخدمي (سيرفيجي ليارنينغ) في التعليم، بحيث ينخرط الطلبة في مبادرات اجتماعية حقيقية تُجسّد القيم، فيتحول التعلم إلى ممارسة وجودية.

خامسًا، استعادة مفهوم "التدرج" بوصفه مبدأً بيداغوجيًا عميقًا: فالقرآن نزل منجمًا، لا دفعة واحدة، مراعاةً لتحولات النفس والمجتمع: ﴿وَقُرْآنًا فَرَقْنَاهُ لِتَقْرَأَهُ عَلَى النَّاسِ عَلَى مُكْثٍ﴾ (الإسراء: 106). هذا يفتح أفقًا لإعادة التفكير في إيقاع التعلم، بحيث يُبنى المنهاج على مراحل نضج المتعلم، لا على منطق السرعة والكمّ. فالإفراط في التكديس المعرفي يُنتج هشاشة، بينما التدرج يُنتج رسوخًا.

سادسًا، بناء "هوية المتعلم الشاهد" بدل "المتعلم المنافس": فالقرآن يحدد وظيفة الأمة في الشهادة: ﴿لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ﴾ (البقرة: 143). وهذا يقتضي تربية تُنمّي الإحساس بالمسؤولية الحضارية، لا فقط التنافس الفردي. ويمكن ترجمة ذلك عبر مشاريع جماعية ذات بعد إنساني، تُقاس فيها قيمة الطالب بقدر إسهامه في الصالح العام، لا فقط بنقطه.

سابعًا، إعادة الاعتبار للبعد الروحي في الفضاء التربوي دون وعظية مباشرة: فالتجربة النبوية تُظهر أن الإيمان لم يكن يُلقّن كخطاب مجرد، بل كان يُبنى عبر الممارسة (الصلاة، الصدق، الأمانة). ويمكن اليوم استلهام هذا عبر لحظات تأمل، أو أنشطة تعزز الوعي بالذات والمعنى، بما

يوازن بين العقل والوجدان. ويجد هذا سنده في قوله تعالى: ﴿أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ﴾ (الرعد: 28)، حيث الطمأنينة شرط للاستقرار النفسي الذي يُعد أساسًا لكل تعلم حقيقي.

إن هذه المقترحات، إذا نُظر إليها في تكاملها، لا تقدم مجرد بدائل تقنية، بل ترسم معالم نموذج تربوي جديد، يستعيد الإنسان في كليته، ويجعل من العلم مسارًا للتحرر الداخلي لا فقط للترقي الخارجي. وهو أفق لا يرفض الحداثة، بل يعيد توجيهها، بحيث يصبح التقدم مقرونًا بالمعنى، لا منفصلًا عنه.

الخاتمة:

في ختام هذا البحث، يتأكد أن السؤال التربوي لم يعد سؤالًا تقنيًا يتعلق بكيفيات التدريس أو أدوات التقويم، بل هو في جوهره سؤال حضاري يمسّ صورة الإنسان التي نريد بناءها، ونمط الوجود الذي نطمح إلى ترسيخه. فالتربية، كما كشف التحليل، ليست حيادًا معرفيًا، بل هي اختيار ضمني بين نماذج إنسانية متباينة: بين إنسانٍ يُختزل في وظيفته، وآخر يُستعاد في كليته بوصفه كائنًا ذا معنى ومسؤولية. ومن هنا، فإن استدعاء الفكر الإسلامي لا ينبغي أن يُفهم بوصفه حنينًا إلى ماضٍ مكتمل، بل باعتباره أفقًا نقديًا قادرًا على مساءلة الاختلالات المعاصرة، واقتراح بدائل تتأسس على مركزية الإنسان وتكامله.

لقد أبانت المقاربة المعتمدة أن الرؤية القرآنية والسنة النبوية تؤسسان لنموذج تربوي يتجاوز ثنائية المعرفة/المهارة إلى أفق أرحب هو أفق الوجود/القيمة، حيث يصبح التعلم مسارًا للتحول الداخلي، لا مجرد تكديس للمعلومات. كما أن استحضار مفهوم الخلافة والتكريم يعيد ترتيب العلاقة بين الإنسان والعلم، بحيث يغدو العلم وسيلة للارتقاء الأخلاقي والعمراني، لا أداة للهيمنة أو التموقع الاجتماعي فقط. غير أن هذا الأفق، رغم غناه النظري، يظل معلقًا ما لم يُترجم إلى اختيارات بيداغوجية ومؤسساتية قادرة على ملامسة الواقع.

وفي هذا الإطار، تبدو الحاجة ملحة إلى تجاوز الإصلاحات الجزئية التي تلامس السطح دون أن تنفذ إلى العمق، نحو إصلاح إبستمولوجي يعيد بناء فلسفة التربية ذاتها. ويقتضي ذلك، أولًا، إعادة النظر في منطلقات المناهج، بحيث تُبنى على تصور متكامل للإنسان، يوازن بين العقل والوجدان، بين الكفاءة والمسؤولية، بدل الاكتفاء بمنطق "قابلية التشغيل". كما يستدعي الأمر إعادة ترتيب الأولويات داخل البرامج التعليمية، بإفساح المجال أمام القضايا التي تمنح المتعلم قدرة على التفكير في ذاته ومصيره، لا فقط في مساره المهني.

ومن جهة ثانية، فإن الرهان على الفاعل التربوي يظل حاسمًا، إذ لا يمكن لأي تصور تربوي –مهما بلغت دقته– أن يتحقق دون معلم واعٍ برسالته، قادر على تجاوز دور الناقل إلى دور الموجّه

P-ISSN: 3079-773X || E-ISSN: 3080-3772 || ISI: 0.746 || SJIF: 3.251 || SAJI 1.81
Vol 2, Issue 2, June 2026

والملهم. وهذا يستدعي إعادة تأهيل المدرسين تأهيلًا مزدوجًا: بيداغوجيًا وقيميًا، بحيث يمتلكون الأدوات المعرفية والعمق الإنساني معًا. كما ينبغي دعم البحث العلمي في مجالات التربية القيمية والسيميائيات التربوية، وربطه بالتحولات الجيوبوليتيكية والثقافية، حتى يصبح التفكير التربوي قادرًا على مواكبة تعقيد الواقع.

وفي المستوى التقويمي، يفرض الأفق البديل الانتقال من منطق القياس الكمي الضيق إلى مقاربات نوعية تُعنى بتطور الشخصية وتحوّلات الوعي، بما يعكس فهمًا أعمق لوظيفة التربية. فنجاح المتعلم لا ينبغي أن يُختزل في نقطة عددية، بل في قدرته على الفهم، والنقد، وتحمل المسؤولية. كما أن الانفتاح على التجارب الدولية، دون الذوبان فيها، يمكن أن يسهم في إغناء النموذج التربوي، شريطة أن يتم ذلك من داخل مرجعية واضحة تحفظ التوازن بين الخصوصية والكونية.

ولا يمكن إغفال أن التربية، في نهاية المطاف، ليست شأنًا مدرسيًا معزولًا، بل هي مشروع مجتمعي تتداخل فيه الأسرة، والإعلام، والمؤسسات الثقافية. ومن ثم، فإن أي إصلاح تربوي حقيقي يظل رهينًا بإرادة جماعية تعي أن بناء الإنسان هو المدخل الأساس لكل نهضة ممكنة. إن إعادة الاعتبار للمعنى داخل الفعل التربوي ليست ترفًا فكريًا، بل ضرورة وجودية في عالم يتسارع فيه التقدم التقني مقابل تراجع الإحساس بالغاية.

وعليه، فإن الأفق الذي يقترحه هذا البحث لا يدّعي تقديم نموذج مكتمل، بقدر ما يفتح أفقًا للتفكير في تربية تُعيد الإنسان إلى مركزها، وتمنح العلم بعده الإنساني، وتربط التقدم بالمسؤولية. إنها دعوة إلى الانتقال من تربية تُنتج الكفاأت إلى تربية تُنشئ الإنسان، ومن تعليم يُجيب عن أسئلة السوق إلى تعليم يُوقظ أسئلة الوجود. وفي هذا الانتقال، يكمن الشرط الأساس لبناء مستقبل أكثر توازنًا، حيث لا يكون الإنسان تابعًا لما ينتجه، بل صانعًا للمعنى الذي يوجه إنتاجه.

قائمة المصادر والمراجع:

- ابن خلدون، عبد الرحمن. (2005). مقدمة ابن خلدون (الجزء 1) (عبد السلام الشدادي، تحقيق وتعليق). الدار البيضاء: بيت الفنون والعلوم والآداب.
- أدري، سعاد & بلمختار، رضا. (2023). فعالية بيداغوجيا المشروع في تنمية الفكر المقاولاتي (القطاع التربوي أنموذجا): رؤية تحليلية نقدية للتقاطعات الفكرية. مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث, 1(1). https://doi.org/10.56989/benkj.v1i1.526
- بوزيد، مصطفى. (2024). التربية السليمة في ضوء مشاهد السيرة النبوية. مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث, 4(5). https://doi.org/10.56989/benkj.v4i5.858

- بونخلة، أميمة. (2025). سورة مريم وتأسيس النسق التربوي القيمي: قراءة في ضوء فقه القيم. مجلة الدراسات المعاصرة في التربية وعلم النفس, 1(5). https://doi.org/10.56989/59vz2y97
- ديرا، محمد. (2024). ديداكتيك الوسائل التعليمية والموارد الرقمية ودورهما في تدريس مادة التربية الإسلامية. مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث, 4(8). https://doi.org/10.56989/benkj.v4i8.1150
- الزربوح، صلاح الدين. (2026). المنهج البنيوي وتأثيره في الفكر التربوي المعاصر (جون بياجيه ولوي ألتوسير). مجلة الدراسات المعاصرة في التربية وعلم النفس، 1(2). https://doi.org/10.56989/591vpg82
- زمرد، فريدة. (2016). مفهوم التكريم في القرآن الكريم. ميثاق الرابطة (238).
- فيبر، ماكس. (2015). الاقتصاد والمجتمع (محمد التركي، ترجمة؛ الطبعة الأولى). بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- مقورة، جلول. (2013). الفعل التواصلي عند هابرماس: نظرية وتطبيق. المعيار، 16(32)، 355–381.
- ناجي، سالمة اشتيوي، & الجابري، نعيمة أبو القاسم. (2024). فلسفة تربية الأطفال: جان جاك روسو نموذجًا. مجلة العلوم الإنسانية (28).
- هيئة التحرير. (2025). الاستخلاف. وزارة الأوقاف المصرية.
- Dewey, J. (1916). Democracy and education: An introduction to the philosophy of education. MacMillan.
- Équipe du Rapport mondial de suivi sur l’éducation. (2015). Education for All 2000-2015: Achievements and challenges; EFA Global Monitoring Report. UNESCO. https://doi.org/10.54676/LBSF6974
- Pluet-Despatin, Jacqueline. (1971). Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement [Compte rendu]. Autogestions, 15, 149–154.
- Rousseau, Jean-Jacques. (1762). Émile ou De l'éducation (Livres I et II). Les Bourlapapey, Bibliothèque numérique romande.
- Rousseau, Jean-Jacques. (1762). Émile, ou De l'éducation (Livre I). La Haye.