النموذج التربوي في فلسفة كل من طه عبد الرحمان وباولو فريري

The Educational Model in the Philosophies of Taha Abdulrahman and Paulo Freire

أ. **عبد الكريم الرحماني:** حاصل على درجة الماجستير في علم الاجتماع، جامعة تونس 1، دولة تونس.

Rahmani Abdelkrim: Master Researcher in Sociology, University of Tunis 1, Tunisia.

Email: chercheur.rahmani@gmail.com

DOI: https://doi.org/10.56989/benkj.v5i7.1508

تاريخ الاستلام: 2025-04-08 تاريخ القبول: 2025-06-01 تاريخ النشر 2025-07-01

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية الي طرح حلول للأزمة التربوية التي تعيشها المجتمعات التربوية العربية الإسلامية بفعل سيطرة الازدواجية التربوية المفرقة بين تعليم ديني وتعليم عصري. ولذلك قارن الباحث بين فلسفة التربية للتحرر لـ "باولو فريري" والفلسفة الائتمانية لـ "طه عبد الرحمان" المعروفتان بانتقادهما للظاهرة. واتجهت المقارنة نحو أربعة محاور: المبادئ الكلية للتربية، الفلسفة الملتزمة، البيداغوجيا النقدية، والمقاربة المتمحورة حول المتعلم. وانطلق الباحث من الدراسات السابقة المقارنة بين كل مقاربة والمقاربات الأخرى على أساس المسلمات ما وراء المعرفية واللغة المستخدمة والتفسيرات العلمية والقيم الأخلاقية وأساليب التواصل. كما استخلص أن المقاربتين تختلفان في المسلمات ما وراء المعرفية والنظرة إلى القيم الأخلاقية والتواصل بالحوار، وتشتركان في اللغة المستخدمة الظاهرة في المفاهيم المستعملة لتحليل الظواهر، ومنها الحوار والأسماء والعقل أو الوعي والحرية والممارسة والعمل والأوامر. كما اهتدى الباحث إلى القول بأن المقاربة الائتمانية توسع أغلب مفاهيم فلسفة التربية للتحرر. وعلى هذا الأساس يوصي الباحث باستكشاف تطبيقات الفلسفة الائتمانية في المجال التربوي.

الكلمات المفتاحية: فلسفة التربية للتحرر، الفلسفة الأخلاقية الائتمانية، المقارنة المقاربة.

Abstract:

The present study aims to propose solutions to the educational crisis experienced by Arab Islamic societies, due to a crisis rooted in the persistent dualism between religious and modern secular education. To this end, the researcher conducts a comparative analysis of Paulo Freire's educational philosophy of liberation and Taha Abdulrahman's trusteeship moral philosophy, both of which offer critical perspectives on this phenomenon. The comparison focuses on four dimensions: the holistic principles of education, committed philosophy, critical pedagogy, and the learner-centered approach. The study draws upon previous comparative research, examining each philosophy through the lenses of metaphysical assumptions, the language used, scientific interpretations, ethical values, and modes of communication. The findings suggest that the two philosophies differ significantly in their metaphysical foundations, ethical perspectives, and dialogical approaches, yet they converge in their use of

similar conceptual language. Shared terms include dialogue, names, reason or **consciousness, freedom, practice, ideas,** and **commands**—through each philosophy assigns them different meanings. The study concludes that the trusteeship approach expands and deepens many of the core concepts found in the philosophy of liberation. Accordingly, the researcher recommends further exploration of the educational applications of the trusteeship moral philosophy.

Keywords: Trusteeship moral philosophy, educational philosophy of liberation, critical pedagogy, comparative approach.

المبحث الأول: الإطار المنهجي للدراسة

أ- المقدمة:

عاشت المجتمعات العربية الإسلامية (منذ مطلع عصر النهضة الأوروبية وحتى عصرنا الحاضر) بتأرجحٍ بين مواقف سياسية وتربوية ذات أصول فلسفية وفكرية متصارعة بين الأصالة والمعاصرة. ولقد عانت السياسات التعليمية في دول هذه المجتمعات من التناقضات المذكورة وانقسمت بين داعمة لكل من الأصالة التربوية القائمة على التراث التربوي، وبين الحداثة التربوية القائمة على استجلاب المناهج التعليمية الغربية. كما انقسمت المؤسسات التعليمية إلى نوعين متقابلين على أساس تقابل الأقطاب الحداثية والتراثية: مدارس دينية، ومدارس عصرية. وتعتبر الباحثة الماليزية رحيمة أن الازدواجية التربوية نتيجة لهذه الثنائية المؤسساتية في مجال التربية والتعليم الحاصلة بفعل التدخل الاستعماري القسري. وهي تصفها بالاختصار التالي: «تواجد مجموعتين متضادتين من المسلمين المتعلمين إحداها تحتكر السمك والرغيف والأخرى مشغولة باليوم الآخر» (Embong, 2018: 8). لقد أدت هذه الثنائية التربوية إلى فقدان الإطار المفاهيمي المشترك (الكراسنة والخزاعلة، 2007: 27) الذي يُبنى على أساسه التواصل بين الفاعلين في مختلف المجالات. وعندما يغيب المفهوم يقل التواصل والحوار والتفاهم، وتزيد الانحرافات وتصبح الفردانية مبررا للعديد من الظواهر السلبية داخل المؤسسات التعليمية ومؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى، منها: الانفصال بين طرق التفكير وطرق العمل، فيصبح الحصول على المعدل الدراسي السنوي عند التلميذ أهم من التزود بالخبرات والمهارات؛ كما يصبح إلقاء المحاضرات أهم من التجسيم العملي للمفاهيم؛ وتصبح التصريحات السياسية أهم من القرارات التنفيذية المتخذة. وقد بين الباحثون (بن صالح، 2020: 289) في المغرب العربي أيضا أن الأرقام باتت مفزعة في مجال انتهاك القيم الأخلاقية داخل الفضاءات التربوية. وللخروج من حالة

التنافر والصراع المفاهيمي، وما يستتبعه من ظواهر وممارسات عديمة الجدوى في المنظومة التربوية، دعا الباحثون إلى استكشاف وبناء النموذج التربوي الملائم لعمل هذه المنظومات من أجل إعادة توجيه السياسة التعليمية نحو نماذج توفيقية بين متطلبات الأصالة ومقتضيات الحداثة.

يشكل مفهوم النموذج المعرفي كما يراه كوهن: «مجموعة متآلفة من المعتقدات والقيم والنظريات والقوانين والأدوات والتطبيقات التي يشترك فيها أعضاء مجتمع علمي معين» (عمر، 2015: 7). أعد هذا التعريف من أجل دراسة فلسفة الثورات العلمية الباحثة عن نماذج معرفية جديدة تتجاوز النماذج التقليدية التي هيمنت على عقول العلماء والفلاسفة. ولا مناص من اعتبار المنظومة التربوية مجموعة الآليات القانونية والمادية والأخلاقية التي تنظم حياة الفاعلين والعاملين في المدارس، أحد المتغيرات التابعة لمنظومة الفكر والفلسفة. ذلك أن الصراع الفكري هو الذي أدى إلى ازدواجية القيم التربوية وظهور الانحرافات الفكرية والتربوية على حد السواء. كما أن هذه الانحرافات قامت بتغذية الصراع أو التقوقع الفكري بمفعول رجعي. الأمر الذي يجعل من تخصيص مفهوم النموذج المعرفي أمرا لازما لاستكشاف عناصر النموذج التربوي. وبالتالي يجب اعتبار هذه المنظومات التربوية نماذج تربوية مرتبطة تبادليا مع النماذج المعرفية والفكرية. فإذا صلحت النماذج العامة، صلحت النماذج الخاصة، وبصلاحهما أبدعت وارتقت المجتمعات، والعكس بالعكس.

وتستطلع هذه الدراسة حلولا فلسفية تربوية لمشكلة التنافر والانقسام بين النماذج التربوية التقليدية، من خلال الفلسفة الائتمانية للفيلسوف المغربي طه عبد الرحمان، وفلسفة التربية للتحرر عند البرازيلي باولو فريري، اللذين عملا على تجاوز الازدواجية بالاعتماد على فلسفتهما للحوار. وتطمح الدراسة إلى المقارنة بين النموذج التربوي المحايد للفلسفتين المذكورتين من أجل استكشاف عناصر الاتفاق والاختلاف بينهما في الحلول المقترحة لمشكلة التنافر والصراع المفاهيمي في مختلف المجالات.

مشكلة الدراسة:

لقد أثبتت الدراسات السابقة حول مفهوم النموذج التربوي أن مهمة النموذج وغايته العملية قائمة على عدم الفصل بين البعد الفردي والبعد الاجتماعي للأزمة التربوية. وبيّن عبد الله حسان أن مهمة النموذج معالجة مستويات الأزمة السياسية والاقتصادية والثقافية المتداخلة داخل المجتمعات العربية الإسلامية. وبيّن عمر نقيب ضرورة أن يستوعب النموذج العبر والأفكار المختزنة في الثقافة والتاريخ. وبذلك تتمحور الإشكالية البحثية لهذه الدراسة كالتالي: ما هي المسلمات الوجودية والمفاهيم النظرية والمنهجيات العملية التي ترتكز عليها المقاربات الائتمانية والتحررية من أجل فهم الظواهر الاجتماعية المرتبطة بالازدواجية المعرفية والتربوية؟ وكيف تفهم هذه المقاربات مختلف

المستويات الثقافية والسياسية لهذه الظواهر السلبية. وهل استوعبت كل مقاربة العبر من التاريخ باعتباره مقوما تربويا للنموذج الموجود ومن الثقافة باعتبارها مقوما تربويا للنموذج المنشود؟

أسئلة الدراسة:

أ- إلى أي حد تتقارب المقاربة الائتمانية لفلسفة طه عبد الرحمان مع المقاربة التحررية لباولو فريري في الجهاز المفاهيمي والاقتراحات العملية المقدمة لتجاوز الأزمة التربوية المتمثلة في غياب الحوار والتواصل الفعال؟

ب-إلى أي حد تختلف المقاربة الائتمانية لفلسفة طه عبد الرحمان مع المقاربة التحررية لباولو فريري في الجهاز المفاهيمي والاقتراحات العملية المقدمة لتجاوز الأزمة التربوية المتمثلة في غياب الحوار والتواصل الفعال؟

منهجية الدراسة:

تم الاعتماد على المنهج المقارن باعتماد الوصف والتحليل والتفسير والمقارنة.

أ- مرحلة الوصف من خلال عرض الدراسات السابقة حول المقاربتين.

ب-مرحلة التحليل من خلال مناقشة محمولات الدراسات السابقة الخاصة بالمقاربتين.

ج- مرحلة التفسير من خلال تطبيقات المقاربتين في مجالين من المجالات لكل واحدة من المقاربات على أساس البحوث التطبيقية المناسبة.

د- مرحلة المقارنة من خلال بيان الاختلاف والاتفاق بين المقاربتين في المفاهيم والمقترحات العملية المطروحة من خلال كتب الفيلسوفيْن والدراسات السابقة حول فلسفتيْهما.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في كونها تستجيب لملء فجوة معرفية في المجال النظري الخاص بالمقارنة بين النموذجين التربويين المذكورين. ذلك لأن الدراسات المقارنة بينهما منعدمة رغم تقارب الفلسفتين التربويتين اللتيْن تناديان بالحوار حلا لمشاكل العالم في طريق النمو.

الدراسات السابقة حول مفهوم النموذج التربوي:

تناول الباحث "عبد الله" ملامح النموذج المعرفي التوحيدي من خلال نظرية "الفاروقي" في الإصلاح التربوي، متبعا المنهج التحليلي لاستكشاف مظاهر الأزمة التربوية، وبناء النموذج، ومنهجية الإصلاح. وقد توصل إلى خمس ملاحظات. **أولا:** إن ضرورة النموذج التوحيدي تكمن في الحاجة إلى ضابط منهجي ومعرفي أصيل يعالج الازدواجية المعرفية (عبد الله، 2015: 424)

ويواجه التحديات المعرفية، وينهي الاحتكار المعرفي، ويحدد الإطار المرجعي للبحوث. كما ينشر الرؤية الكلية التوحيدية. **ثانيًا:** بيّن الباحث (عبد الله: 42) أن أركان النموذج التوحيدي تكمن في تكامل الأخلاق والمعرفة والقيم وفي مبادئه الفلسفية والإجرائية. **ثالثًا:** معالم الأزمة التربوية تظهر في (عبد الله: 425) الانقسام والتناحر السياسي وضعف الإنتاج الاقتصادي والتراجع الحضاري. **رابعًا:** أظهر تطبيق النموذج التوحيدي على الجامعة (عبد الله: 426) أن غايتها بناء الإنسان على أساس الأخلاق. أما دورها فهو استيعاب المعارف المعاصرة والمساهمة فيها. كما بين أن التكامل المعرفي (عبد الله: 427) يظهر في تكامل العقل والوحي والثقافة والأخلاق والفرد والمجتمع ووحدة العلوم. **خامسًا:** بيّن الباحث أن أوجه الاستفادة المنهجية من النموذج التوحيدي داخل الفلسفة التربوية (عبد الله: 427) تبرز في تجديدها ومراعاة محورية الدين، لإعادة صياغة المفاهيم والأهداف التربوية، واقترح الوقف حلا لمشكلة التمويل في التعليم.

كما توصل الباحث "نقيب" في دراسة أخرى إلى بيان ضوابط النموذج التربوي «باعتباره معطى تاريخي ننطلق منه في صياغة المشكلة التربوية» (نقيب، 2011: 3)، ثم «باعتباره معطى ثقافيا» (نقيب: 3). وقد توصل الباحث إلى نقاط أساسية؛ **أولا:** التدين ظاهرة فطرية تساهم في بناء الإنسان. (نقيب: 5). **ثانيًا:** إن وظيفة المدرسة منح القوى الروحية حتى تربي الإنسان. **ثالثًا:** الإسلام مرجعية لتحويل القيم الروحية إلى قيم اجتماعية من خلال تجديد الرؤية الكونية (نقيب: 10). **رابعًا:** الحضارة تمر بمراحل الميلاد والأوج والأفول، وإن نجاح بناء الإنسان يمر بتحديد متطلبات المرحلة المناسبة (نقيب: 11). **خامسًا:** إن العقبات أمام تجارب الإصلاح كامنة في الفشل في التعامل مع الإنسان المسلم الذي ورث نتائج التخلف (نقيب: 13). **سادسًا:** الإنسان المسلم المتكامل هو الهدف الذي ينبغي على التربية أن تهتم به (نقيب: 14). **سابعًا:** التربية عملية تكييف، فهي عملية بناء للمستقبل (نقيب: 16). **ثامنًا:** التجربة التاريخية الإسلامية خبرة متجددة (نقيب: 17). **تاسعًا:** التجربة الإنسانية رافد تاريخي (نقيب: 18). **عاشرًا:** تزامنت أزمات شخصية المسلم مع ظواهر اجتماعية منها العجز عن الاجتهاد، والرداءة في المردود، والكسل الفكري والبدني، والانتهازية والتعب (نقيب: 20).

التعقيب على الدراسات السابقة الخاصة بالنموذج التربوي:

أظهرت الدراسات السابقة في تصور النموذج التربوي في المجتمع العربي الإسلامي مقترحات نظرية وعملية لتجاوز الازدواجية المعرفية المهيمنة القائمة على ثنائية الأصالة والمعاصرة. أما البحث الأول المتصل بنظرية إسماعيل الفاروقي، فقد تطرق إلى الأسس النظرية والعملية المتكاملة للنموذج التوحيدي المقترح. واهتم البحث الثاني بالتحليل النظري للأسس المنهجية للنموذج المقصود، من أجل اقتراح حلول للأزمة التربوية، بدون تحديد خصائص مفهومه. وأشار

الباحث لوجود أساسين للنموذج: ثقافي تنبُّئي وتاريخي ارتجاعي. أما البحث الأول المتصل بنظرية إسماعيل الفاروقي، فقد تناول من زاوية نظرية وعملية الأبعاد النظرية والإجرائية للنموذج التوحيدي وحدد مفهومه. وقد اتفق البحثان على ضرورة عدم الفصل بين البعد الفردي والاجتماعي للأزمة التربوية، كما اتفقا على البعد القيمي المعياري للنموذج التربوي. وهذا ما تجسم فعلا في الدراسة الأولى التي استخرجت أركان النموذج التوحيدي من خلال تطبيقاته على حالات خاصة، وهما الجامعة ومشكلة التكامل المعرفي. وقد طالب فيها الباحث بتوحيد النظام التعليمي وغرس الرؤية الإسلامية في مناهج التعليم ومراجعة الكتب المدرسية وإعدادها وفقا لنظرية المعرفة التوحيدية وإحياء نظام الوقف. كما قدم خطوات إجرائية لتطبيق النموذج التوحيدي منتقاة من محاولات إصلاحية تربوية جامعية داخل بلدان إسلامية. وقدم الباحث في هذه الدراسة تعريفا دقيقا للنموذج التربوي التوحيدي كالتالي: «جملة من التصورات والمفاهيم والقيم والأحكام التي تشكل الخارطة المعرفية للعقل المسلم نحو المحددات الأساسية؛ الله والكون والمجتمع. وهو بذلك يشكل جوهر الرؤية الإسلامية نحو هذه المحددات. ويهدف النموذج المعرفي التوحيدي إلى تحقيق مقاصد الخلق: الهداية والعمران والتزكية. أي أنه ذو بعد إنساني عمراني أخلاقي اجتماعي بالأساس» (عبد الله، 2015: 324). وإذا قارنا بين التعريف السابق وتعريف كوهن للنموذج الوارد في مقدمة الدراسة، نلاحظ أن التعريفين يختلفان من حيث عناصر النموذج والعلاقات بينهما في ضوء الغايات العملية والكلية التي يعتمدانها. كما اختلفا في تحديد العناصر المكونة للنموذج، عندما ضم كوهن فيها المعتقدات والقيم والنظريات والتطبيقات والأدوات والقوانين، وحصرها حسان عبد الله في التصورات والمفاهيم والقيم والأحكام. كذلك اختلفا في تحديد العلاقات بين هذه العناصر والغاية التي تسير إليها هذه الأركان. فكوهن يرى أن الغاية الأساسية من النموذج هي المعرفة العلمية، أما عبد الله حسان فهو يرى أن غايته أخلاقية ومعرفية واجتماعية متكاملة.

مفهوم النموذج التربوي:

وتري الباحثة في المركز الديموقراطي العربي (منصور عمر، 2015: 7) أن مفهوم النموذج عند كوهن أقرب إلى مفهوم المصفوفة المعرفية المرتكزة على أربعة مكونات وهي التعميمات الرمزية والأبعاد الميتافيزيقية والقيم والمعايير السائدة في الحقل المعرفي والنموذج المعرفي. وهذا هو أحد المفاهيم الممكنة للنموذج المعرفي الذي تكاثرت تعريفاته واستعمالاته حسب الحقول والاختصاصات المعرفية. أما الباحث "عباسي" فيفضل مفهوم المقاربة لتعريف النظريات في علم الاجتماع، ومن خصائصها الربط بين الجانب النظري والجانب المنهجي. كما بين الباحث عباسي (عباسي، 2011: 50) أن مفهومها ينقسم إلى أربعة مفاهيم منفصلة؛ النظام المعرفي؛ المصفوفة المعرفية؛ النموذج الإرشادي؛ الأمثلة النموذجية؛ الإشكالية البحثية. ولذلك فضلنا استعمال مفهوم المقاربة الإشكالية للمقارنة بين النموذج الائتماني والتحرري، اعتبارا لجدة المقاربة الائتمانية وطمعا

في ربط حوار فكري تربوي بين المقاربتين، قد يساهم في توضيح بعض مفاهيمهما الصالحة لفهم الانقسامات السياسية والفكرية المؤثرة في المجال التربوي اليوم داخل المجتمعات العربية الإسلامية.

ويختصر لنا المعجم النقدي لعلم الاجتماع الطريق في معرفة أسس النموذج التربوي لكل واحدة من المقاربات على أساس أنها «الأحكام الما وراء نظرية للتفكير في اللغة الواجب استعمالها في معالجة الحقيقة الاجتماعية وليس الحقيقة في حد ذاتها» (بودون وبورريكو، 1986: 574). يراعي هذا التعريف التحولات في المناهج والنظريات المستجدة لدراسة الظواهر الاجتماعية في أوساط اجتماعية وثقافية مختلفة، كما يأخذ بالاعتبار التحديدات المختلفة لمفهوم العقل والعقلانية. فلا أحد ينكر اليوم أن العقلانية توزعت إلى مذاهب شتى، أولها: المتأثرة بتجريدية "كانط" و"ديكارت" وهي عقلانية تجريدية، وثانيهما: العقلانية النقدية التي تدعو إليها مدرسة فرانكفورت، وأن العقلانية التي يدعو إليها عبد الرحمان هي عقلانية أخلاقية كالتي يدعو إليها إسماعيل الفاروقي. كما أن المعجم النقدي يميز بين الوجود الواقعي للظواهر الاجتماعية والوجود العقلي لها، وبينهما فرق راجع إلى القدرة العلمية للباحث في الوصل بينهما بواسطة المفاهيم واللغة المستخدمة ومناهج التفكير. كما يسعى تعريف المعجم إلى تجاوز تعريف كوهن والتعريفات المتكاثرة له في الأدبيات، باعتماد الصيغة الإجرائية المختصرة للعلاقات بين أركان النموذج. لذلك فإن ما يسميها "كوهن" التعميمات الرمزية، يسميها المعجم اللغة المستخدمة في معالجة الحقيقة الاجتماعية، وهي حسب الباحثة ياسمين عمر، المفاهيم والمصطلحات النظرية المفسرة. كما يختصر المعجم المعتقدات والمسلمات اليقينية في الأحكام ما وراء النظرية الصالحة للتفكير في هذه المفاهيم. وكلما اختلفت النماذج المفسرة وتنوعت على أساس العقلانيات، توجه الباحثون إلى اختصار عناصرها في مجموعة من الإشكاليات الرابطة بين مجموعة من العناصر والعلاقات على أساس احتوائها للظواهر موضوع الاهتمام. ولما كان اهتمامنا اليوم منصبا على الظواهر السلبية الناتجة عن الازدواجية في مجال التواصل والتفاعل والتعامل عند مختلف أقطاب الازدواجية داخل المجتمعات العربية والإسلامية ذات الرؤية الأخلاقية المتجذرة في مفهوم العقل. وجب الاعتماد على المفهوم التالي للنموذج التربوي باعتباره مقاربة إشكالية قائمة على مجموعة من المسلمات والتصورات والقيم ما قبل النظرية المؤسسة للتناغم بين الخارطة المعرفية للفرد الإنساني وأساليب التواصل والتفاعل والتعامل مع مشكلات البيئة والأسرة والمجتمع في إطار من القيم الأخلاقية المشتركة. يجمع هذا التعريف بين محددات كل مقاربة وهي الجوانب الأنطولوجية، والجوانب المعرفية، والجوانب التواصلية، والجوانب الأخلاقية التي يمكن أن نقارن على أساسها بين الفلسفات والنظريات. كما يجمع التعريف النقاط المشتركة بين تعريفات كوهن، وعبد الله حسان، والمعجم النقدي لعلم الاجتماع.

المبحث الثاني: الدراسات السابقة حول المقارنات

1: الدراسات المقارنة بين فريري وآخرين:

قارن جوسنياتي وآخرون بين فلسفة "فريري" والفلسفة الإسلامية. واعتمدوا على مراجعة الدراسات السابقة (Jusniati et al., 2023: 439). وتوصلوا إلى النتائج التالية: **أولا:** تؤكد فلسفة فريري أن الإنسان بمواجهته التحديات يمكن أن يحقق أهدافه المادية والوجودية. أما الفلسفة الإسلامية فهي تضيف أهدافًا روحية (Jusniati et al., 2023: 439). كما يرى الباحثون أن فكرة الإله لم تجد تعليلا واضحا عند باولو فريري (Jusniati et al., 2023: 439). **ثانيًا:** يتفق فريري مع النظرة القدرية الإسلامية التي ترى أن للإنسان دورا في تغيير أفعاله (Jusniati et al., 2023: 440) **ثالثًا:** يمثل الحوار أساس الممارسة الضروري الذي يدعم التمكين والتغيير الاجتماعي (Jusniati et al., 2023: 440). **رابعًا:** على المستوى الأخلاقي تجسد قيم المساواة الأساس الأخلاقي لفلسفة فريري الإنسانية، وهو ما يتشابه فيه مع الفلسفة التربوية الإسلامية. **خامسًا:** استنتج الباحثون أن من وجهة نظر الفلسفة التربوية الإسلامية هناك قصور في فلسفة فريري التي تعتبر "الإنسانية" قيمة عليا قائمة على النوايا الفردية الحسنة (Jusniati et al., 2023: 442). ولذلك فإن النظرة الإنسانية لباولو فريري تتراجع إلى قيمة نسبية. **ثانيًا:** من خلال مفهوم الممارسة عند باولو فريري «تظهر فلسفته التربوية بمثابة توجيه معياري للتربية ينقصها البرنامج المستهدف في نشاطات مختلفة عن التوعية النقدية» (Jusniati et al., 2023: 442).

وقارن جرادات بين فلسفة "فريري" وآراء "الغزالي" في مجال البيداغوجيا معتمدا على منهج «تحليل المحتوى لكتب الفيلسوفين تحليلا نوعيا» (A Jaradat, 2023: 346). وتوصل إلى النتائج التالية:

المقاربة المتمحورة حول المتعلم:

- **أولا:** يرى الغزالي حسب الباحث أن هدف التربية هو تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية (A Jaradat, 2023: 347) أما "فريري" فهو يرى أن هدفها هو التغيير الاجتماعي والسياسي. (A Jaradat, 2023: 348) .
- **ثانيًا:** يفضل "الغزالي" التعلم بالقدوة (A Jaradat, 2023: 347). أما "فريري" فهو يعارض فكرة استعلاء المعلم (A Jaradat, 2023: 349). **ثالثًا:** يرى "فريري" أن الحوار المتكافئ (A Jaradat, 2023: 349) حول وضعيات الاضطهاد، يمكن من حل المشاكل المرتبطة به (A Jaradat, 2023: 350). أما "الغزالي" فهو يعتمد على التعليم القائم على الإرشاد، (A Jaradat, 2023: 349).

الفلسفة الملتزمة:

يرى "فريري" أن التدريس عمل سياسي (A Jaradat, 2023: 350). أما "الغزالي" فيرى أن اللغة السياسية لها دور في قيادة الأفراد نحو اكتشاف المعرفة (A Jaradat, 2023: 350).

النقد أساس التعلم والتجديد الفكري:

يؤيد "الغزالي" التعلم بواسطة الشك (A Jaradat, 2023: 349) من خلال منهج التساؤل. أما "فريري" فهو يؤيد التعلم بواسطة وضع المشكلة وابتكار الحلول باعتماد البحث القائم على التجربة الملموسة (A Jaradat, 2023: 350).

مبادئ التربية الكلية:

لا يعترف الفيلسوفان بتصنيفات المتعلمين الاجتماعية، ويعطيان دورا للفوارق المعرفية.

وتناول كل من "توراس" و"مورو" العلاقة بين مفهوم المجال العام عند "هابرماس" ومفهوم التربية عند "فريري". تتلخص فلسفة "فريري" حسب الباحثين في أربع نقاط: **أولا:** إن الديموقراطية هي المسار الذي يتساوى فيه الجميع، والمسار التربوي يتطلب بيداغوجيا ديموقراطية. (Torres & Morrow, 2014: 14) **ثانيا:** الهيمنة هي جزء من السلوكيات البيداغوجية بين المعلم والمتعلم في التعليم التقليدي (Torres & Morrow, 2014: 15) **ثالثا:** المعرفة لا يعاد إنتاجها داخل المدارس فقط بل خارجها (Torres & Morrow, 2014: 15) **رابعا:** الحوار ليس وسيلة بيداغوجية فحسب بل منهجا لإعادة فهم الخطاب السياسي والتربوي (Torres & Morrow, 2014: 15). وإذا كان "هابرماس" يرى أن المجال العام ظهر في أوروبا من خلال ارتباط تناغمي بين المواقف السياسية والفعل التخاطبي العام (Torres & Morrow, 2014: 16). يستنتج الباحثان من ذلك أن هذا المجال يستلزم مسارا ديموقراطيا تفرضه الدولة (Torres & Morrow, 2014: 17). لذلك تبدو مقاربة "فريري" ضرورية لنجاح مقاربة "هابرماس" للمجال العام (Torres & Morrow, 2014: 18). لأن "فريري" لا يفصل تماما بين التربية والسياسة، وفلسفته تعارض التناحر الإيديولوجي (Torres & Morrow, 2014: 18).

التعقيب على الدراسات السابقة والمقارنة بين فريري وآخرين:

توصلت دراسات كل من "جوسنياتي" وآخرون وجرادات إلى بيان الاختلافات والاتفاقات بين الفلسفة الإسلامية وفلسفة التربية للتحرر في المستويات الأنطولوجية الإبستمولوجية والأخلاقية. لقد أظهرت الدراسة الأولى الانسجام والتنافر بين الفلسفتين في المستويات الثلاثة، لكنها لم تتطرق إلى المقارنة بينهما في مفهوم الحوار والتواصل داخل كل فلسفة. أما دراسة "جرادات"، فقد عالجت

الاختلافات بين "الغزالي" كفيلسوف إسلامي و"فريري". وفي مستوى المسلمات ما وراء النظرية، بينت دراسة "جوسنياتي" الاتفاق بين الفلسفتين في الفلسفة الدينية القدرية التي تؤكد أن لأفعال الإنسان دورا في تغيير واقع الهيمنة الذي قبلته شرائح شعبية واسعة من المجتمع البرازيلي بسبب الفلسفة الدينية الجبرية التي تفرض قبول الاضطهاد. ومع ذلك وجه الباحثون النقد الإسلامي لفكرة الألوهية التي اعتمدها فريري ولم تجد تعليلا واضحا من طرفه، لقد اكتفى "فريري" في كتابه (التربية ممارسة للحرية) بالقول: «إن الإنسان يشعر بأنه كائن غير مكتمل وأن اكتماله يتم بالرجوع إلى علاقته مع خالقه»(Freire, 1978: 38) . كذلك بينت هذه الدراسة اختلافا إبستمولوجيا بين الفلسفتين يرجع إلى نظرية المعرفة المعتمدة فيهما. بما أن "فريري" يتناغم أكثر مع الفلسفة المادية الماركسية التي ترجع الوجود الذهني للأفكار إلى الوجود المادي، فيما ترجع الفلسفة الإسلامية مصادر المعرفة إلى تكامل الطريقة البرهانية والطريقة البيانية. على المستوى الأخلاقي، بينت الدراسة الاتفاق حول أولوية قيمة العدل الأخلاقية في الفلسفتين، لكن الباحثين لم يشيرا إلى بقية القيم الأخلاقية التي نصح "فريري" المعلمين للاقتداء بها. كما لم يشيرا إلى تعدد القيم الأخلاقية التربوية الإسلامية. وفي دراسة "جرادات"، نجد تفصيلا للاختلافات بين فلسفة "فريري" وفلسفة "الغزالي"، وأهم هذه الاختلافات الهدف من التربية الذي انعكس في المنهج التعليمي لكل منهما. فلما كانت الغاية عند "الغزالي" تنمية القيم الأخلاقية في المتعلمين، اعتمد منهجه على التعلم بالقدوة، وربط القول بالعمل، والمسؤولية عن القول والفعل، والتعاطف النفسي، والنقد باستعمال الشك. وحينما كانت الغاية عند "فريري" التغيير الاجتماعي والسياسي، استعمل المنهج التحرري القائم على الحوار المتكافئ والنقد لتوليد الأفكار حسب المواد الملموسة. فكلما تغيرت المسلمات ما وراء النظرية للباحثين، اختلفت نظرتهم إلى أساليب التواصل الاجتماعي بين الأفراد. والعكس من ذلك، ما تؤكده دراسة "توراس" و"مورو" المقارنة بين "هابرماس" و"فريري"، ونادت بإدماج الفلسفتين في مقاربة جديدة للمجال العام الأوروبي في ظل التحولات التي تعصف به تحت هيمنة وسائل الاتصال والإعلام والليبرالية الجديدة. لقد استخلص الباحثان أنه يمكن نقل مفهوم الحوار النقدي ل "فريري" من مجال البيداغوجيا إلى المجال العام الأوروبي. إذا يمكننا الاستنتاج، أنه كلما وجد اتفاق ما في المسلمات ما وراء النظرية أو المعتقدات اليقينية للباحثين، كلما أمكن ربط قنوات حوار بين أفكارهم العلمية، وهو ما ينعكس في نظرتهم لأساليب التواصل الإنساني.

تطبيقات مقاربة التربية للتحرر:

1-ظاهرة عسر القراءة عند كولينسون كريج:

يرى "فريري" أن التعليم الاحتكاري لا يحترم اللهجات العامية في نطق اللغة البرتغالية، لذلك حرص في حلقاته الثقافية أن يسمح للفئات الشعبية أن تستخدم لهجاتها لإثراء التعلم بالزاد اللفظي

المناسب. وفى إطار نفس المفهوم بينت الباحثة كولينسون (Collinson, 2022) في دراستها المنشورة أن وصم عسر القراءة او اللجلجة وليد الهيمنة التي تمارسها الطبقات الفاعلة في القرار السياسي التعليمي، من خلال مفعول التأثير المعجمي للكتب والبرامج الرسمية. ويحظى هذا التأثير بقبول مهنيي التربية والتعليم المتخصصين في معالجة هذه الصعوبات، الذين يبدون نوعًا من الكرم الزائف لمعالجتها، وفي نفس الوقت يجنون الفوائد المالية المناسبة لهم. وقد اعتمدت على دراسة لحالات خاصة عاشت مشكلة عسر القراءة «dyslexie» وهم؛ «الجد»، «الموظف»، «الطفل والجهاز اللوحي»، «رجل الأعمال والطالب». إن هذه الأمثلة التي درستها الباحثة تثبت العلاقة الارتباطية بين فشل التبليغ اللغوي والتواصل الفعال صلب المدارس كظاهرة اجتماعية مرافقة لهيمنة المسلمات ما وراء المعرفية المكرسة للمعجمية اللغوية المضطهدة. وتظهر المعجمية في اختيار القاموس المفضل للفئات المهيمنة ورفض الزاد اللغوي لعموم الطبقات الشعبية. لقد تحدى هؤلاء الأشخاص المعجمية المهيمنة من خلال مبادراتهم الموازية للبرامج الرسمية والتي أدت إلى مسارات فردية ناجحة رغم القوانين والأعراف الرسمية المكرسة للهيمنة.

2-ظاهرة الأستاذ المرشد:

في الواقع يمكن العثور على صنف من الأساتذة الذين يعتمدون الطريقة الحوارية ل "فريري" في التدريس. وهذا ما سمته الباحثة "سبان" الأستاذ المرشد (M. Spann, 2020) الذي يتميز بخصال معينة، استخرجتها الباحثة من الوسط التعليمي الأمريكي. إن الحلقات التعليمية التي نظمها كانت شكلا من أشكال مقاومة الهيمنة التي فرضتها الطبقات المحظوظة على التعليم الاحتكاري. لقد اعتمد ت "سبان" على كتاب "فريري" (بيداغوجيا المضطهدين) لبيان الخصائص المعرفية والأخلاقية التي يتميز بها هؤلاء الأساتذة المرشدون. فوجدت أنهم يستغنون بالحوار التعليمي، يمتّنون علاقاتهم مع التلاميذ، يؤمنون بالديموقراطية، كما يمتلكون رؤية فلسفية تمكنهم من معالجة الإشكاليات المعرفية التي تطرحها الدروس، كل ذلك يضاف إلى اقتدائهم بأسلافهم القدماء من الأساتذة. وتجدر الإشارة إلى أن هؤلاء الأساتذة يمكن أن يختلفوا اختلافا كبيرا عن الخصائص التي وضعها "فريري" لدى معلمي القرائية. إذ إن الأهداف التي يعالجونها تختلف عن أهداف مرحلة تعليم القراءة والكتابة، وما فيها من مواجهة مع الصعوبات النفسية المعرفية التي توجد لدى الأمّيّين. ولذلك السبب اشترط "فريري" على معلمي القرائية بعض القيم الأخلاقية. وإذا كان الحوار لا يقوم إلا بالقيم الأخلاقية، فلماذا القول بأن لا جدوى منها ما لم تحقق التغيير الاجتماعي السياسي. كما فرضت القرائية وأهميتها الاعتماد على الصور لتجسيد الأسماء والمواضيع الحوارية وإعادة تجريدها من أجل بناء معرفة جديدة متكاملة. لكن على المستوى التطبيقي يمكن الاستغناء عن الصور بالحوار الذي لا يتواجه فيه المعلم والمتعلم، والذي يتعاون فيه المعلم والمتعلم لخلق جو من الاستنارة الفكرية والأمان العاطفي للمتعلمين.

الدراسات المقارنة بين "عبد الرحمان" وآخرين:

هدفت دراسة(Rakhmat, 2023) "رخمات" إلى بيان الاتفاق والاختلاف بين الفلسفة الائتمانية وفلسفة "العطاس" في العلاقة بين الدين والعقل داخل الأخلاق الإسلامية. وقد توصلت إلى النتائج التالية:

- أولا: ما يميز الإنسان حسب مفهوم "عبد الرحمان" هو الأخلاق، أما بالنسبة إلى "العطاس" فما يميزه هو العقل (Rakhmat, 2023: 149).
- ثانيا: يفترض "العطاس" أن العقل العملي والعقل النظري مترابطان. أما "عبد الرحمان" فهو يفضل العقل العملي على العقل النظري، ويميز بين العقل المجرد، والعقل المسدد، والعقل المؤيد. ويعتبر أن العقل المؤيد أفضل مراتب العقلانية التي تقوم على إدماج النظر والعمل والتجربة الروحية (Rakhmat, 2023: 150).
- ثالثا: يرى "العطاس" أن الأخلاق ترجع إلى الدين بينما يرى "عبد الرحمان" أن الأخلاق والدين شيء واحد (Rakhmat, 2023: 150).
- رابعا: ينحصر مفهوم الأخلاق عند "العطاس" في الفضائل الأخلاقية، أما "عبد الرحمان" فيرى أنه لا يمكن الفصل بين أشكال الفضيلة والأعمال الأخلاقية (Rakhmat, 2023: 150).
- خامسا: يؤكد العطاس أن القرارات الأخلاقية ترجع إلى دور النفس العاقلة التي تتحكم في الجسم وفي معرفة الخير والشر حسب توجيه العقل النظري. لكن "عبد الرحمان" يرجعها إلى دور العقل المؤيد الذي يستبطن القيم الأخلاقية ويحولها إلى أعمال (Rakhmat, 2023: 150).
- سادسا: يتفق الفيلسوفان حسب الباحث على أن العقل وحده لا يمكنه توجيه القيم الأخلاقية بل يلزمه التوجيه الديني للوصول إلى النجاعة (Rakhmat, 2023: 150).

ودرس الباحث "عباس" اختلاف "عبد الرحمان" و"هابرماس" في تداعيات مفهوم كل واحد منهما للحداثة على نظرتهم للديني والأخلاقي والتواصلي (عباس، 2021: 8).

- **أولا:** بخصوص مفهوم الدين، تدرج موقف "هابرماس" من اعتباره استلابا إلى اعتباره ضرورة وجودية، وفي النهاية اعترف بدوره في توفير العزاء أو في مقاومة النزعة الاستهلاكية (عباس، 2021: 9). أما "عبد الرحمان" فيعتبر الدين هيئة فطرية لا شعورية، ضرورية لأخلاق الإنسان وتواصله اليومي مع الآخرين (عباس، 2021: 11).
- **ثانيًا:** بين الباحث أن "هابرماس" يربط بين المستويات الجمعية والفردية للأخلاق من خلال مفهوم الأمر المطلق لـ "كانط" (عباس، 2021: 14)، أما الأخلاق الائتمانية فهي تنبني على خمسة مبادئ: **أولا:** الشاهدية أصلا للتخلق، اعتمادا على فطرية أسماء الله الحسنى. **ثانيًا:**

الآياتية، التي تعني أن علاقة الدين بالعالم هي علاقة اتصال آيات وليس اتصال ظواهر. **ثالثًا:** الإيداعية، وتعني أن علاقة الإنسان بالأشياء هي علاقة إيداع وليست تملكا. **رابعًا:** فطرية الأخلاق والتخلق. **خامسًا:** جمعية الأخلاق، باعتبار أن الدين كله أخلاق.

- **ثالثا:** يؤكد الباحث أن كونية الفعل التواصلي عند "هابرماس" تتجسد بواسطة المناقشة الأخلاقية كعمل يدعي الصلاحية، ومعاييرها الحقيقة والصواب والمعقولية والصدقية. أما "عبد الرحمان" فهو يعارض كونية التواصل من منظور التعدد الحضاري، الذي يوجب خصوصيته حسب المجالات التداولية وتكامل أركانها العقائدية واللغوية والمعرفية. واقترح آلية التقريب التداولي بما هي: «عملية تكييف لتلك الأفكار الوافدة على هذا المجال الأصلي» (عباس، 2021: 22).

كما بين "براهيمي" كيف يتقاطع النقد الائتماني مع مخرجات العلوم الاجتماعية عند كل من "أسد" و"ماكنتاير" (Brahimi, 2020: 219). فكانت النتائج التالية:

- أولا: هناك تقارب بين مفاهيم الفلسفة الائتمانية والعلوم الاجتماعية في تمثل الإنسان للأخلاق. ويظهر التقارب في النقاط التالية:

1- بين كل من "عبد الرحمان" و"ماكنتاير" القصور الذي وقعت فيه الفلسفة الغربية المعاصرة في ترويض الإشكاليات الأخلاقية (Brahimi, 2020: 227).

2- من جهة أخرى، يؤكد "أسد" و"عبد الرحمان" على أهمية التقاليد في فهم الممارسات الدينية (Brahimi, 2020: 227-228).

- ثانيا: تعارض الفلسفة الائتمانية وأخلاق الفضيلة المقاربة الديكارتية التي تخضع الجسم للعقل. لأن أخلاق الفضيلة تقدم العمل على النظر. كما أن الائتمانية تبني الذات على النظر وتبني النظر على شهادة الآخرين. وتستلزم لكليهما المعنى في الحكم وفي الممارسة، ولا تكتفي بالنظر المجرد (Brahimi, 2020: 228).
- ثالثا: تؤكد دراسة "أسد" للممارسات الدينية أن الانضباط في سلوكيات المؤمنين يخلق حالة من التقوى تدعم الاعتراف الجماعي (Brahimi, 2020: 228). وهذا ما يدعمه "عبد الرحمان" من خلال ميثاق التزكية.
- رابعا: تعتمد الأخلاق الائتمانية على مفهوم المسؤولية، وتستبدل به مفهوم الأمر الأخلاقي المطلق لكانط. هذا ما يدعمه "أسد" الذي يرى أن الفاعل الديني يشكل ذات فاعلة بدون أن تكون مستقلة في ذلك تماما كما يدعي "كانط". أما "ماكنتاير" فهو ينتقد العواقب الأخلاقية الكانطية، ويرفض أن يقع الاهتمام فقط بالغايات دون الأعمال (Brahimi, 2020: 229).

كما قارن "مهورباشة" بين النموذجين الائتماني و«الدنياني» في مفهوم الإنسان. واهتدى إلى النتائج التالية:

- **أولا:** ارتكز النموذج «الدنياني» على الفلسفة الاقتصادية "ماركس" القائمة على فكرة أن المعرفة هي «ترجمة حرفية» للشروط المادية (مهورباشة، 2018: 164). وفي الحقيقة، الوجود المعرفي والوجود المادي مستقلان من ناحية الواقع، ومرتبطان من ناحية المفهوم. لذلك يدعم النموذج الائتماني الازدواجية الوجودية التوحيدية.
- **ثانيا:** يرى الباحث أن الصيغة الاجتماعية عند "دوركهايم" قد هيمنت على النموذج الدنياني. لأنه طابق بين روح النظام الاجتماعي و«ذلك الجزء من المجتمع الموجود داخل الفرد» (مهورباشة، 2018: 167). وأخضع الضمير الفردي للضمير الجمعي. وهو ما يدحضه "عبد الرحمان" الذي يرى أن الإنسان ماهية أخلاقية، وأحادي الهوية بما تحققه مواثيق الشهادة والأمانة والتزكية من تكامل بين الأبعاد الفردية والجماعية (مهورباشة، 2018: 181).
- **ثالثا:** يؤكد الباحث أن الصيغة العقلانية التي ظهرت عند "فيبر"، تدعم فكرة أن العقلانية الأداتية وليدة الرأسمالية. أما الائتمانية فترى أن هذه العقلانية تنزل أدنى المراتب، إذ تكتفي بالوصف الخارجي للأشياء، مهملة دور القيم في توجيه العقل.
- **رابعا:** يرى الباحث أن الصيغة النفسية عند "فرويد" تؤكد أن «عقدة أوديب هي مصدر الأخلاق» (مهورباشة، 2018: 171). وبالتالي ارتكزت المعارف عنده على الصراع بين «الأنا» و«الهو». يرفض النموذج الائتماني تجليات الصراع في العلاقات النفسية الاجتماعية، ويدعو إلى أخلاق جديدة تشيد علاقات اجتماعية تراحمية بين الأفراد، وتدعو إلى التدافع بين البشر على أساس القيم الأخلاقية (مهورباشة، 2018: 182-183).

أ-التعقيب على الدراسات السابقة المقارنة بين "عبد الرحمان" وآخرين:

بينت دراسة "براهيمي" اتفاق "ماكنتاير" و"أسد" حول قصور الفلسفة الأخلاقية الغربية في ترويض الإشكاليات الفلسفية الأخلاقية. هذا ما يتم دعمه من خلال مقارنة "رخمات" بين "عبد الرحمان" و"العطاس"، التي أظهرت الاتفاق الحاصل بينهما حول قصور دور العقل وحده في توجيه القيم الأخلاقية، وهو ما يستلزم التوجيه الديني للعقل الذي يراه "عبد الرحمان" مؤسسا على مبدأ فطرية التدين، متفقا مع نظرية الإصلاح التربوي لـ "فاروقي". ويؤسس "عبد الرحمان" مفهوم فطرية التخلق بأسماء الله الحسنى على أساس فطرية التدين.

كما بين "براهيمي" التقارب الحاصل بين التصور الائتماني لتمثل ذات الإنسان للمبادئ الأخلاقية مع مقاربات "ماكنتاير" و"أسد". ويظهر التقارب في عدم الفصل بين الأبعاد الفردية والاجتماعية للتخلق والتدين. وبينت دراسة "عباس" التقارب الحاصل بين وجه نظر "هابرماس"

و"عبد الرحمان" في ضرورة أن تتجاوز المناقشة البعد اللفظي والصوتي للمفاهيم والمصطلحات باتجاه البعد التداولي والرمزي الكامن فيها على أساس المناقشة الأخلاقية. لكن الباحث قابل بين مفهوم التداولية عند "عبد الرحمان" ومفهوم المناقشة الأخلاقية لهابرماس، ولم يقابل هذا الأخير مع مفهوم الحوار الائتماني عند "عبد الرحمان". إذ يفرق الأخير بين مفهوم المناظرة ومفهوم الحوار، ويختلف مع "هابرماس" في القيم الأخلاقية المحددة للمناظرة، إذ حصر هابرماس كونيتها في الحقيقة والصواب والمعقولية والصدقية حسب "عباس"، وحدد "عبد الرحمان" شروطها في التعاون والتأدب والتواجه والتصديق (صديقي، 2015: 44-47).

يمكن أن نستخلص من كل هذه المقارنات بين "عبد الرحمان" والآخرين أنها تثبت أن الاختلاف في مجال النظر إلى التواصل والتخاطب يرجع بالأساس إلى المسلمات ما وراء النظرية للباحث، والتي تفرض نظرة أخلاقية معينة تثبت أصل هذه القيم الأخلاقية المشتركة. وهناك ثلاثة أصول مختلفة ترجع إلى خرائط معرفية أو مقاربات مختلفة. إما أن ترجع هذه القيم الأخلاقية إلى القيم الدينية كما بين "عبد الرحمان" و"أسد"، أو ترجع إلى القيم الاجتماعية المشتركة بما فيها من قيم دينية كما بين "هابرماس"، أو تنفصل هذه القيم عن القيم الدينية تماما، كما يفترض النموذج الدنياني ذلك على حد تعبير الباحث "مهورباشة" في مقارنته بين النموذج الدنياني والنموذج الائتماني. ويرى الأخير أن هذا الاستغناء يكون إما باستبدال القيم الدينية بالقيم الرأسمالية كما ذهب إلى ذلك "فيبر"، أو بواسطة تخليص القيم الأخلاقية من القيم الدينية كما فعل "دوركهايم" في مؤلفاته، أو باعتبار القيم الدينية مجرد مخدر للمجتمعات على حد تعبير "ماركس". وأخيرا يستغني النموذج الدنياني عن القيم الدينية باعتبارها مرضا نفسيا كما قال "فرويد".

ب-تطبيقات المقاربة الائتمانية:

1-الائتمانية حل للمعضلات العلمية:

ترى الفلسفة الائتمانية أن المؤتمنات التي عهدها المولى سبحانه للإنسان على نوعين، منها ما يدخل في الودائع التي تتطلب الرعاية بدون تدخل لتغيير وظائف الودائع أو شكلها، ومنها ما يتطلب الصيانة وهو ما يفرض تدخل الإنسان. وفي هذا الإطار بين الباحث "أوريا" (أوريا، 2020) أن المحافظة على البيئة تأتي ضمن هذه الصيانة لحفظها من التهديدات الخارجية للمصانع البتروكيماوية والصناعات النووية الباعثة لإشعاعات ومواد قاتلة للحياة البشرية والحيوانية على حد السواء. يذكر أن فلسفة أخلاق المنفعة عند "بنتام" ترى أن هذه التهديدات تعوق تحقيق سعادة الناس اليوم، وتزيد من آلامهم. وبالتالي تعتبر أن حماية البيئة من الأخلاق النافع اتباعها. وترى فلسفة أخلاق الواجب المتأثرة ب "كانط" أن الخوف من التهديدات البيئية يدفع باتجاه حمايتها من هذه الكوارث في المستقبل. ويستشهد الباحث في ذلك بمبدأ «الوظيفة الاستكشافية للخوف» عند

"يوناس". لكن الفلسفة الائتمانية ترفض أن يكون «العدل في الحكم» على المخاطر البيئية، وحده الكفيل بالتعامل المجدي مع هذه الظاهرة. وهذا ما يظهر عجز فلاسفة أخلاق الواجب في الخروج بحل عند تعارض الواجب السلبي مع الواجب الإيجابي، عندما تتعارض حقوق الحيوان مع حقوق الإنسان. أما الأخلاق الائتمانية فهي أخلاق تكاملية، بحيث تتكامل فيها أخلاق الرحمة مع أخلاق العدل وكل القيم الأخرى. لذلك يجب التعامل مع البيئة من خلال مبدأين على الأقل؛ الأول مبدأ التراحم بين الكائنات القائمة على الاقتداء باسم الله الرحمان من أسمائه الحسنى. والمبدأ الثاني هو الإخلاص عملا بـ «أخلاق الإحسان» الإسلامية. بذلك تتجاوز الائتمانية الخوف القائم على «حسن نية» الفاعل بتأسيس الخوف القائم على «ديناميكية الثواب والعقاب الإلهية». كما تتجاوز مبدأ المنفعة المادي باعتماد التزكية الروحية القائمة على ربط الأعمال بالقيم الأخلاقية الحسنى، ليتخلص العامل الائتماني من تبعيته للتوجه المادي المنفعي وتبعيته للأعمال.

من جهة أخرى، بين نفس الباحث كيف عجزت الفلسفات الأخلاقية الغربية على حل معضلة الموت الرحيم لما باتت تكلفه من موارد مادية باهظة الثمن على المستشفيات الأوروبية، بسبب الانتشار المكثف لمرضى الشيخوخة. وذلك بالاعتماد على الائتمانية التي تؤكد أن روح الإنسان بموجب استخلافه في الأرض أمانة إلهية. وإذا كانت فلسفة أخلاق المنفعة لا ترى ضررا من اعتماد المساعدة على الموت لهذه الفئة من المرضى، نظرا إلى التكاليف المالية المشطة. وترى فلسفة أخلاق الفضيلة أن نترك الطبيعة تفعل فعلها فيهم دون تدخل. ترفض الفلسفة الائتمانية الموت الرحيم اعتمادا على أخلاق الدين التي تحث على الصبر وتحمل الأذى، كما صبر أولو العزم من الرسل، امتثالا لمبدأ «الكرامة التفضيلية» التي بموجبها يزيد الأجر على قدر الابتلاء. ويعد رفض آلية الموت الرحيم عند الائتمانية برأي فلسفة أخلاق الواجب المستندة إلى ضرورة وفاء الطبيب بواجباته امتثالا لقسم أبقراط.

2- حلول الائتمانية لأزمة تكنولوجيات الإعلام والاتصال:

تتسم الفلسفة الائتمانية بطابع روحي، لا يفصل بين مرزوقية التعبد والتدبير. وكما ألهم الله الإنسان طرق العيش ألهمه طرق العبادة. ولقد أفضت التحولات التكنولوجية في وسائل الاتصال اليوم إلى مآلات منقطعة النظير في مستوى تأثيراتها على أساليب العيش، مما كان له تأثيرات وجودية وعقلية على مستوى الثقافة الإنسانية. وهذا ما درس جانبا منه الباحث "الشريف" (الشريف، 2022) بالاعتماد على المقاربة الائتمانية الواردة خاصة في كتاب "عبد الرحمان" دين الحياء الجزء الثاني الخاص بثورة الإعلام والاتصال. لقد تتبع الباحث كيف أن النموذج الاتصالي الإعلامي ينبني على منهج عكسي للنموذج التوحيدي. ففي حين يعتمد الائتمان على استحضار الشاهدية الإلهية سمعا وبصرا من خلال استحضار اسم الله الشهيد، وبالتالي يتحقق الحياء منه أصلا لكل

القيم الأخلاقية الأخرى. تكشف وسائل الإعلام والاتصال عورات الناس للتفرج عليها. وحين الإدمان المتواصل عليها تفتح بابا للتجسس على هذه العورات، ومن ثمة ينزع الحياء من الله وتحصل الخيانة للمؤتمن، ألا وهو تشهيد الله. وهكذا تهدم هذه الوسائل الحجر الأول في استحضار قيم الدين من خلال نزع الشاهدية الإلهية وتأليه الصورة التي تصبح النافذة الأولى للقيم الجديدة والثقافة الوافدة. وهذا ما يؤدي بالمتجسس إلى التكشف المقصود منه نزع لباس القيم القديمة وفقا لأحكام الصورة وقيمها الجديدة. يستنتج الباحث أن النموذج الاتصالي هو نموذج حلولي تجسيدي قائم على حاسة البصر، أما النموذج الائتماني فهو نموذج تنزيهي توحيدي قائم على التكامل الإدراكي بين الحواس كلها.

المبحث الثالث: أوجه الاتفاق والاختلاف بين مقاربات "فريري" و"عبد الرحمان":

1- مبادئ التربية الكلية في المقاربتين:

لا بد في البداية من شرح المقصود بالتربية الكلية الذي يختلف عن المذهب الكلي في العلوم الإنسانية والاجتماعية القاضي بأسبقية المجتمع على الفرد (مثلما يؤكد "دوركهايم" عندما ينفي البعد النفسي الفردي في تشكيل الظواهر الاجتماعية). إن المقصود بمبادئ التربية الكلية هي المفاهيم والمناهج الحاكمة للفلسفة التربوية عند "فريري" و"عبد الرحمان". وأولها المنهج التكاملي بين الفرد والمجتمع والعلاقة الارتباطية المتبادلة بين المستويين. فالتوعية النقدية والتربية الائتمانية تنطلقان من المسلمات الوجودية للمجموعة لتغيير الأفراد، وبالتالي تتغير المجموعة. وثانيها المنهج متعدد الاختصاصات، عندما يمزج الفيلسوفان بين الاختصاصات العلمية في مستوى استخلاص المناهج التفسيرية والبيداغوجية للظواهر. "فريري" مثلا يؤكد ذلك مختصرا فلسفته في «فهم العمليات التي تتم في هذا العالم من خلال جماع جهود البحوث العلمية» (فريري، 2007: 57)، وكما هو معلوم اعتمد فريري على علوم ومقاربات شتى ساهمت في بناء فلسفته نذكر منها فلسفة اللغة والقانون وعلم النفس الاجتماعي وفلسفة لاهوت التحرير (فريري، 2007: 57). لذلك فهو يعارض التوجه الوضعي في العلوم الإنسانية ولا يفصل بين الوعي من جهة والفكر والوجدان والشعور والخيال من جهة أخرى. ويقول في هذا الصدد: «ولتسمحوا لي بداية أن أوضح أنني أرفض أي نوع من النقد العلمي الذي يشي بأنني أفتقر إلى الصرامة العلمية عندما أعالج هذه القضايا أو عندما أستخدم لغة مفرطة في العاطفة في هذا الصدد، والعاطفة التي أعرفها وأتحدث عنها أو أكتب بها لا تقلل بأي حال من الأحوال من الالتزام بالموقف الذي أتبناه أو أرفضه. إنني كيان كلي واحد متكامل ولست مزدوج الشخصية، ليس في شخصيتي جانب منظم ودقيق إلى حد الوسوسة وجانب آخر مضطرب أو غير محدد يشبه ببساطة هذا العالم. إنني أعرف بكل كياني بكل جسدي بإحساساتي ومشاعري وعواطفي وأيضا بعقلي» (فريري، 2007: 50-51).

أما "عبد الرحمان" فمعروف عنه أنه انطلق من فلسفة اللغة والمنطق كاختصاص أصلي قاده إلى النهل من علوم التراث، ومنها خاصة أصول الفقه والأخلاق. وتتميز فلسفته الائتمانية بالنظرة التكاملية ومتعددة الاختصاصات. وقد بين "براهيمي" سابقا أن النموذج الائتماني اعتمد على التكامل بين البعد الفردي والبعد الاجتماعي في تفسير التعبد والتخلق داخل المجتمع العربي والإسلامي. وهو ما يتفق فيه مع فلسفة أخلاق الفضيلة لـ "أسد" و"ماكنتاير". لذلك فإن "عبد الرحمان" لا يفصل بين العقل والأخلاق والإيمان أو بين النظر والعمل والتجربة الروحية على حد عبارة "رخمات". ويظهر المنهج التكاملي عند "عبد الرحمان" في نظرته للتكامل بين الذات والموضوع، فهو يقول: «الوضع متفرع عن الاختيار فكل مختار موضوع، فلا أختار إلا ما عرض عليّ. في حين ليس كل موضوع مختارا فقد اختار ما لم أضعه بنفسي» (عبد الرحمان، 2012: 455-456). كما يظهر المنهج التكاملي في نظرته للتعقل القائم على «تكامل الذات المدركة وتكامل الموضوع المدرك» (عبد الرحمان، 2012: 43-44). ومع أن الفيلسوفين يشتركان في المنهجية التكاملية ومتعددة الاختصاصات، إلا أن تصوراتهما بشأن المفاهيم الكلية الضابطة للفلسفة التربوية تختلفان كثيرا وخاصة في مفهومي العقل والحرية.

أ- مفهوم الحرية حسب المقاربتين:

لئن ارتبط مفهوم الحرية عند "فريري" بأساس البناء النظري والعملي لفلسفته للتحرر كفلسفة تربوية تعليمية. كان لـ "عبد الرحمان" نظرة مغايرة للحرية على أساس الأنطولوجيا الإسلامية القائمة على الازدواجية التوحيدية الواصلة بين عالم الملك المحسوس وعالم الملكوت الروحي. أما الحرية عند "فريري" فقد ارتبطت بالتحرر من الهيمنة الفكرية والمادية عن طريق استبطان الكلمات المعبرة عن العالم وإعادة استعمالها داخل الحوار الناقد للتحرر من التشيُّؤِ او الاغتراب. يقول الأخير إن الحرية «ليست مطمحا يعيش خارج الإنسان أو فكرة تتحول إلى أسطورة، وإنما في الحقيقة ضرورة لا غنى عنها من أجل كمال الإنسان» (تيرس، 2019: 72). لذلك يقوم التحرر عنده على الارتقاء بالذات الإنسانية حتى تتجاوز مرحلة الوعي المتشيِّئِ بالذات إلى مرحلة تحقق الذات بالأعمال الملموسة.

وإذا كان "فريري" عادة ما يقابل بين العبودية والحرية، ينظر "عبد الرحمان" إلى الحرية كعلاقة ذات بعدين أفقي إنساني وعمودي روحي، فالحرية في بعدها الأفقي هي علاقة بين الإنسان وأخيه الإنسان، وفي بعدها العمودي هي علاقة بين الإنسان وخالقه سبحانه وتعالى. تتكامل العلاقة العبدية والعلاقة الإنسانية في تشكيل مقومات التحرر على مستوى السلوك الإنساني. يقول الفيلسوف في هذا الصدد: «إن الإنسان يتحرر بقدر شعوره بمخلوقيته واستغراقه في التقرب من الحضرة الإلهية. والتي يرتقي فيها الإنسان من مرتبة اللامتناهي بالمعني المجازي أي مرحلة

الإنسان القدوة» (بلعيدي، 2019: 67). يقوم التحرر عند "عبد الرحمان" على تأسيس التخلق الظاهر على مقتضى التخلق الباطن (عبد الرحمان، 2017: 145) على أساس النظر الائتماني الذي يقرن بين حرية الإنسان ومسؤوليته الأخلاقية أمام الله، متجاوزا بذلك مفهوم الأمر الأخلاقي المطلق لكانط كما أشار إلى ذلك "براهيمي" في دراسته. وكلما كان الفرد مسؤولا أمام الله، حفظ أمانات الله في مخلوقاته وكان عمله ثقيلا. وكلما كان العمل ثقيلا عند الله كان «قاصدا بقصد الله وباقيا ببقاء الله وواسعا بسعة الله» (عبد الرحمان، 2012: 36).

يختلف الفيلسوفان في الغاية والقيمة التي تحققها الحرية للفرد والمجموعة، إذ تنحصر عند "فريري" في القيمة النفسية الاجتماعية وعند "عبد الرحمان" في القيمة الإيمانية والأخلاقية.

ت-مفهوم العقل في المقاربتين:

فرضت الرؤية التكاملية عند المقاربتين مفاهيمَ للعقل تختلف باختلاف الغاية التي يسير إليها التحرر. فلما كانت الغاية التي يسير إليها التحرر عند "فريري" هي تجاوز العقلانية الأداتية التي فرضت التشيُّؤَ في العلاقات، والعقلانية المجردة التي خلقت الاغتراب. اتخذ الوعي الناقد عنده مسارا تراتبيا يتجاوز بمقتضاه الوعي الساذج المتقوقع حول كل ما هو ضروري ومحسوس، والوعي السحري الذي يطرح التساؤلات عن الأسباب ولا يجيب عنها. ثم يصل الفاعل إلى المرحلة الناقدة من خلال الثقافة كرديف للوعي أو "المنهج بالمعني الأكثر عمومية للكلمة» (Freire, 1974: 145). يعني الوعي بهذا الشكل الاستعداد النفسي الفيزيولوجي والفكري الذي يجمع به الفاعل معلومات البيئة والمحيط من خلال ثنائية اللغة/الفكر (فريري، 1995: 37)، حينئذ تصبح الكلمات أفعالا وليست مجرد أقوال. أما "عبد الرحمان"، فيرى أن التحرر يسير إلى تجاوز هيمنة العقلانية المجردة الداعمة للعقل الأداتي والعقلانية المسددة القائمة على النموذج الآمري. فاتخذ العقل المؤيد عنده مسارا منعرجا يجمع بمقتضاه بين محاسن العقل المجرد وهي النجاعة في الوسائل، وفضائل العقل المسدد وهي اليقين في المقاصد. يتميز العقل المؤيد بتكامل ثلاث وظائف عقلية (عبد الرحمان، 2012: 63) وهي الربط بين المعلومات وضبطها والكف عن السلوكيات والأهواء. يتفاعل العقل المؤيد مع المقولات المنطقية المؤسسة للتواصل والتفكير داخل كل العوالم الممكنة (عبد الرحمان، 1983: 27-28-29) التي يمكن أن تخترقها الإشارة اللغوية. ويظهر البعد الإشاري خاصة في الحوار الائتماني كما يراه "عبد الرحمان" باعتباره مساءلة تشهيدية «نضيف المعاني الروحية التي تحفظها فطرة الإنسان إلى الحق سبحانه وتعالى» (عبد الرحمان، 2017: 171).

نستنتج من ذلك أن الوعي عند "فريري" يرتقي من خلال الرصيد الثقافي والرصيد الرمزي اللغوي. أما العقل عند "عبد الرحمان" فهو يرتقي اعتمادا على إشارية (سليمة، 2018: 220)

أسماء الله الحسنى وأخلاقها الدينية. تماما فإن الوعي عند "فريري" يكتمل في المرحلة التي يحقق فيها النقد المؤسس للعمل، أما العقل عند "عبد الرحمان" فهو يكتمل في المرحلة التي تتكامل فيها المرحلة النظرية المجردة مع مرحلة الممارسة في «النظر العملي الحي» (عبد الرحمان، 1997: 145). هكذا يسير الوعي عند "فريري" مسارا خطيا يتجاوز فيه بلا رجعة المرحلة الساذجة والمرحلة السحرية من خلال تحقيق الأهداف العملية للتغيير، يقول "فريري" مدعما فكرته: «إن العلاقة المتبادلة بين إدراك الهدف وإدراك التقدم هي الأساس في فعل التخطيط الذي ينطوي على الطرق والأهداف واختيارات القيمة» (فريري، 1995: 36). فكلما تجاوز الوعي أهداف المرحلة الساذجة والسحرية وقيمها وصل إلى المرحلة النقدية المؤدية إلى الثورة على الأوضاع السياسية والاجتماعية المساندة للهيمنة. أما العقل عند "عبد الرحمان" فهو يعرج عروجا (عبد الرحمان، 2017: 98) تتكامل فيه القدرات العقلية التجريدية والتسديدية والتأييدية من أجل أن يكون العقل مبدعا مثارا «يخلق آلته كما يخلق مضمونه» (عبد الرحمان، 2016: 33). وكلاهما يقرن التعقل بالمسار التحرري التثويري الذي يتجاوز فيه العقل التناقض بين حالتين فكريتين أو عقليتين متناقضتين بخلق حالة جديدة تتجاوز التناقضات القديمة.

2-الفلسفة الملتزمة:

يعرف "هوارد بيكر" الالتزام باعتباره «الآلية المخصوصة للإلزام السلوكي من خلال الرهانات الجانبية المسبقة، وبهذا المعنى يأخذ الإلزام معانيَ "التوجه"، "الارتباط"، "الواجب"، "الانخراط"، لوصف الظواهر المختلفة المرتبطة بالممارسة الملتزمة» (Becker, 2016: 40). وكما هو معلوم فإن حياة الفيلسوفين متقاربة تاريخيا، "عبد الرحمان" عاد من "فرنسا" بعد نيله الدكتوراه أواخر الستينات في الوقت الذي اشتد فيه عود فلسفة التحرر. ومع ذلك يختلفان في المسار الأكاديمي، حيث أن المسار الأكاديمي لـ "فريري" كان متنوعا بسبب الظروف السياسية الصعبة التي عاشها منذ صغره وإبان الانقلاب، وتميزت خاصة بالصراع السياسي بين المحافظين واللبراليين. أما مسار "عبد الرحمان" فقد كان مسارا أكاديميا في فلسفة اللغة والمنطق منذ البداية (عبد الرحمان، 1998: 15). وكلاهما واجه التحديات الفكرية والعلمية الناجمة عن الازدواجية الفكرية بين أقطاب الصراع الفكري والسياسي. أسس "طه" تعليم المنطق في الجامعة المغربية، ثم دوّن فلسفته الائتمانية إبان هذه الصراعات بين الحداثيين والأصوليين. وكذلك دوّن "فريري" فلسفة برنامجه التربوي التحرري في خضم التحديات التعليمية والسياسية لبلده. وتظهر فلسفتاهما ملتزمتيْن بقضايا مجتمعيْهما من خلال معالجتهما للمشاكل السياسية والدينية والتربوية المعاصرة لهما.

أ- الرؤية الدينية أساس للمقاربة الائتمانية والتحررية:

انشغل "فريري" و"عبد الرحمان" بحل الصراع الفكري بين الأقطاب المتصارعة باستعمال مقاربة للعقل تربط الأقوال بالأعمال استهداء بتعاليم الدين مع الاختلاف الحاصل في مكانة الدين داخل كل نسق فلسفي. وكما ظهر في دراسة "جوسنياتي" المقارنة بين الفلسفة الإسلامية وفلسفة التربية للتحرر، لم يكن مفهوم الألوهية واضحا عند "فريري"، وقليلا ما يتحدث عن عقيدته الدينية مثلما هو سائد في الوسط الأكاديمي الغربي (DRICK) BOYD, 2012: 760)). ورغم ذلك يرفض العقيدة الجبرية المسيحية التي تبرر قبول الاضطهاد والهيمنة، ويؤيد الفلسفة الدينية القدرية التي تؤكد مسؤولية الإنسان على أفعاله. أما "عبد الرحمان" فكل فلسفته استهداء بتعاليم الدين. وقد اهتم بالتأصيل الإيماني للنظرية التربوية الإسلامية على أساس تاريخ الممارسات التربوية الدينية. وانتقد بذلك ظاهرتي البيانية والإيمانية[1] اللتين سيطرتا على هذه الممارسات من خلال بيان أسس النظر الائتماني الذي يجعل التخلق الباطن أساسا للتخلق الظاهر. وبالرغم من اختلاف عقائدهما الدينية، يتشابه الفيلسوفان في انتقادهما لظاهرة الخطابية (parolisme) أو ما يسميها عبد الرحمان البيانية. كما يتفقان في انتقادهما ظاهرة النشاطية (activisme)، وتعني ادعاء الأعمال نسبة إلى اليساريين من وجهة نظر "فريري" أو هوس تغيير الأوضاع (عبد الرحمان، 2017: 86) عند المتشددين حسب رأي "عبد الرحمان". ومع أن "فريري" لم يتطرق إلى ظاهرة الإيمانية، فقد عالج الخطابية وهوس تغيير الأوضاع بإحياء دور الكلمة (Malcolm & Seminary, 1999: 82) في مطابقتها للواقع، وقد استنتج "مالكولم" و"سمياري" أن "فريري" قد استهدى في ذلك بتعاليم المسيحية كلمة الله في عيسى بن مريم(Malcolm & Seminary, 1999: 82) عليه السلام.

ب-التربية الملتزمة في المقاربتين:

كان التعليم بالنسبة إلى "فريري" عملا سياسيا يهدف إلى تحقيق القيم الأخلاقية الحقيقية وليس الزائفة (Freire, 1974: 21) من خلال التربية الديموقراطية باعتبارها الممارسة «الأكثر ارتباطا بالتجربة الوجودية» (Freire, 1978: 96). إذ إن الديموقراطية كما يقول "توراس" و"مورو" في دراستهم الخاصة بـ "فريري" و"هابرماس"، هي المسار الذي يتساوى فيه الجميع، والمسار التربوي يتطلب بيداغوجيا ديموقراطية، لذلك تحتل قيمة العدل والمساواة مكانة أساسية في فلسفة "فريري" التربوية. كما أشار الباحثون إلى ذلك في الدراسة الأولى حول "فريري". ومن هذه

[1] البيانية كما شرحها طه عبد الرحمان هي فصل الفلسفة عن علم المنطق حين نقل التراث الفلسفي اليوناني إلى المجتمعات العربية الإسلامية، وظهرت عبارات منقولة إلى اللغة العربية لتفيد معنى مفاهيم فلسفية يونانية. أما الإيمانية فيقصد بها فصل الممارسات الدينية عن الأخلاق بمختلف مستوياتها سواء كان ذلك أخلاق الفرد مع الله أم أخلاق الفرد مع نفسه أم أخلاق الفرد مع الآخرين.

الزاوية رفض "فريري" المعجمية اللغوية السائدة في الكتاب المدرسي البرازيلي، التي تخدم مصالح الفئات المحظوظة على حساب الفئات الأقل حظا.

أما "عبد الرحمان" فيعتبر التربية تزكية قائمة على وصل المبادئ الإيمانية بالإمكانيات المعرفية، كما هي قائمة على وصل السلوكيات العملية بالقيم الأخلاقية. ولذلك دعا الفيلسوف إلى استكشاف المقومات التربوية (عبد الرحمان، 2016: 29) داخل تاريخ الممارسات التربوية الإسلامية من أجل تجديد «الإنسان في كليته» (عبد الرحمان، 2016: 42) عند المتعلمين. ولا يتحقق ذلك إلا بأن يصير الإيمان متدفقا في كل قوى الإنسان ليحقق «الإبداع المثار الذي يخالف التصورات الموجودة من خلال تصورات جديدة يظهرها إلى حيز الواقع باعتبارها بدائل تقلب ما بين يديه قلبا كاملا كمن يطلب قطع الصلة بواقع لا يرضيه» (عبد الرحمان، 2016: 46).

كما يرى أن الديموقراطية لا بد أن تتخلص من المنظورية المحسوسة التي باتت تسيطر عليها، وتؤدي إلى زيادة التجسس على عورات الناس، وبالتالي فقدان الحياء وإقصاء القيم وخيانة الأمانة.

3-النقد أساس التعلم:

يعرف "ملكاوي" النقد بأنه: «الجهد العقلي والعملي الذي يتجه لعدم تقبل الأفكار وأساليب القول والفعل والسلوك والظروف الاجتماعية والتاريخية وسائر العلاقات التي تربط الإنسان بعالمه ومجتمعه تقبلا أعمى» (ملكاوي، 2017: 10). لذلك يرتبط النقد بالتقييم العقلي والعملي للمسلمات المعرفية المحددة للفلسفات والنظريات المتواجدة. وتعتبر المقاربات التحررية والائتمانية مقاربات ناقدة لهيمنة الفلسفات العقلانية الليبرالية المجردة على المنظومات التربوية في البلدان في طريق النمو.

اعتمد النقد التحرري على رفض المسلمات ما وراء المعرفية المكرسة للهيمنة من خلال البعد التفاعلي الرمزي للغة الذي يكشف عن العالم من خلال «قراءة الكلمة» (فريري، 2007: 74)، ويكشف عن السياق المهيمن من خلال «قراءة النص» (فريري: 74). يعتمد النقد التحرري حينئذ على استحضار القيم والثقافة في اللغة عند فريري.

أما النقد الائتماني فينطلق من رد الظواهر المتصلة بالعالم النفسي إلى الآيات التي تحملها في العالم الروحي «متجاوزا العادة والثقافة» (عبد الرحمان، 2017: 46). يتحقق هذا التجاوز عند "طه" بالعودة إلى الدين وأخلاقه وإعطائهما مكانة محورية داخل الفلسفة التربوية. ويظهر ذلك حسب رأينا فيما يسميه التوسيع الائتماني لعقل المتعلم وإرادته من خلال نقد المفاهيم التربوية المعاصرة وإعادة صياغتها، وهو ما يتفق فيه مع نظرية الإصلاح التربوي عند الفاروقي. ويؤسس طه النقد

الإيماني على ما يسميه «اعتراض الاختبار ومحو الانفصال» (عبد الرحمان، 2016: 36) للمفاهيم التربوية المنقولة من الأدبيات الغربية، والفاصلة بين الدين والأخلاق والقلب من جهة، والعلم والسياسة والعقل من جهة أخرى. ومنها مفهوم المواطنة التي يستبدلها "طه" بمفهوم المخالقة (عبد الرحمان، 2016: 37).

أ- العلاقة بين النقد وبناء المفاهيم في المقاربتين:

اعتمادا على فلسفة اللغة تؤسس المقاربتان لبناء مفاهيم جديدة داخل الفلسفة التربوية من خلال النقد القائم على التمييز بين المقولات العقلية وما تشمله من مفاهيم وتصورات، والمقولات اللسانية وما تشمله من ألفاظ ومصطلحات. وذلك بهدف تأسيس النقد "الأسمائي" أساس التعلم عند كليهما، سواء كان عن طريق الأسماء الحسنى أو عن طريق الكلمات المفتاحية للحوار عند "فريري".

يعرف "طه" المفهوم: «دالة مجال تعريفها مجموعة العوالم الممكنة ومجال تقويمها الما صدق في هذه العوالم» (عبد الرحمان، 1983: 29). لذلك تأخذ المفاهيم والمقاصد معاني ممكنة حسب تعددية العوالم التي ينتمي إليها القائل والقول والمقول. ويجب أن يتحرى العامل الائتماني العبارة المناسبة للإشارة إلى المفهوم المناسب. والإشارة هي «إما أن تكون دالة على المحسوس...أو هي دالة على معنى معقول، فتكون إما اسم معنى لإفادة المخاطب عما في ضميره أو اسم ذات يقصد به جملة الألفاظ المصروفة عن ظاهرها يتوسل بها المتكلم الإفادة عما في ضميره» (سليمة، 2018: 220). يقابل الإشارة عند عبد الرحمان العبارة وهي «اسم معنى يراد به فعل البيان والتبين أو اسم ذات فيراد به جملة الألفاظ التي يتوسل بها المتكلم لبيان ما في نفسه أو الإعراب عنها» (سليمة: 219). وكلما وصلنا بين العبارة وإشاراتها حسب السياق التداولي، تأصلت المفاهيم واستقام التبليغ اللغوي. لذلك يرتبط المفهوم عند عبد الرحمان بمرادفاته التي يشترك معها ككليات وله معها علاقات عقلية ومنطقية، ومنها الفهم، والإنفهام، والإفهام، والاستفهام. وكما يميز المناطقة بين الوجود في الجنان، والوجود في العيان، والوجود في اللسان، والوجود بالبنان. يعرف "عبد الرحمان" الوجود الذهني للمفهوم بالفهم، وهو «تحصيل مفهوم مخصوص من اللفظ» (سليمة: 219). أما الإنفهام فهو الوجود العياني للمفهوم عند المخاطب كحصيلة للفهم، والإفهام هو «قدرة المتكلم في حمل المخاطب لتحصيل مفهوم مخصوص» (سليمة: 219)، وهذه مرحلة وجود المفهوم في لسان المتكلم. ويتوج الاستفهام عند عبد الرحمان المراحل السابقة ليكون «اللفظ مفهوما عند المتلقي» (سليمة: 219)، ويماثل وجود المفهوم في لسان المتلقي أو مكتوبه.

من جهته بنى "فريري" نقده لمفاهيم التعليم الاحتكاري على التفريق بين الخطاب السائد حول هذه المفاهيم من جهة، والممارسات التعليمية المرتبطة بها والمساندة للهيمنة في الواقع من جهة

أخرى، والمفهوم الذي يستحق إعادة التأسيس أخيرا. ولاحظ أن التعليم الاحتكاري لا يميز بين الوجود العياني للأشياء والوجود العقلي لها (Freire, 1974: 56)، لذلك يرتكز التعلم في المدارس الاحتكارية على الحفظ والتلقين، ولا يؤسس لبناء مفاهيم حقيقية مبدعة تتجاوز الهيمنة والتقليد والاستظهار عن ظهر قلب. فالألفاظ لا قيمة لها بالنسبة إليه إلا على قدر دلالتها على الواقع الملموس وإلا فهي تصبح خطابية أو ادعاء للأعمال (Freire, 1974: 71). ولذلك أسس فريري فلسفة التربية للتحرر كمفهوم مركزي له أسسه التاريخية والاقتصادية والاجتماعية المتمثلة في الانتقال من النظام الإقطاعي إلى النظام الرأسمالي من جهة، كما أن له أسسا ثقافية وديموغرافية متجسدة في الديموقراطية وازدياد نمو الفئات الشعبية. يقول فريري: «في الحقيقة إذا كان هناك نمط من المعرفة لا يمكن استيعابه إلا من خلال التجربة الوجودية فلا تكون إلا المعرفة الديموقراطية. وهي بالتحديد هذه المعرفة المغمورة بسعينا الدؤوب لتوجيهها خطابيا، ونحن نسعى اليوم لتلقينها للشعب كنظرية» (Freire, 1978: 96-97). يفرق "فريري" حينئذ بين الديموقراطية كمفهوم نظري، والمعرفة الديموقراطية المزدوجة التي تتأثر بالتحيزات الإيديولوجية للّبراليين والمحافظين، والممارسة الديموقراطية التي يجب أن يقودها الراديكاليون الذين ينأون بأنفسهم عن التعصب الفكري.

ب-العلاقة بين النقد والحوار في المقاربتين:

يؤكد فريري أن الحوار المتكافئ هو الأساس الأول للنقد، وها هو يقول مبينا هذه العلاقة بينهما «ما هو الحوار إنه علاقة أفقية بين (أ)و(ب) يكون مصدره النقد ويتواصل من خلال الحكم النقدي... يتغذى الحوار من الحب والتواضع والأمل والإيمان والثقة. لذلك فهو الوحيد الذي يسمح بالتواصل. وعندما يرتبط قطبا الحوار بعلاقات الحب والأمل والإيمان المتبادلة يصبح كل منهما ناقدا، فتنسج بينهما الشفافية الوجدانية» (Freire, 1978: 112). يتحدد الحوار عند "فريري" أفقيا من خلال القيم والشفافية التي تثيرها الكلمات المفتاحية للحوار. وبمقارنة هذه الكلمات بالصورة المرسومة أو بالفيديو المناسب، يستطيع المتعلم تجاوز الوعي التلقائي إلى الوعي الأقصى المطلوب. يدعم "فريري" ذلك بالقول: «عندما يستوعب المتعلم هذه الآلية بطريقة نقدية وليس فقط عن طريق التذكر، عندها فقط يبدأ بنفسه استخراج نظامه من العلامات المكتوبة» (Freire, 1978: 122).

أما الحوار الائتماني، فيمكن أن يكون عموديا بين الإنسان والخالق سبحانه وتعالى. كما يمكن أن يكون أفقيا بين الإنسان أو أي شيء آخر. ويتدرج حسب نوع الحجة العقلية التي تبدأ بمضمون «الحجة المجردة» (عبد الرحمان، 1993: 6) من الخطاب في الحجة الوصلية، تليها مرتبة الحجة التواصلية القائمة على مضمون «الحجة الموجهة» (عبد الرحمان: 6) للفعل المطلوب

تحقيقه، وفي النهاية تأتي الحجة الاتصالية القائمة على مضمون «الحجة المقومة» (عبد الرحمان: 6) للعمل على أساس القيمة الأخلاقية الجامعة بين المتكلم والمخاطب.

وهكذا ترتقي المعرفة عند طه عبد الرحمان، كلما ارتقى الحوار من مستوى لآخر، وما المرحلة النقدية حسبه، إلا مرحلة مجردة من مراحل العقل. وهذا ما يختلف فيه مع "فريري" الذي بنى كل فلسفته على النقد التحرري المدعم بالحوار المتكافئ والصورة. فـ "عبد الرحمان" يرى أن غاية الحوار الائتماني واسعة بسعة (عبد الرحمان، 2022: 142) الأسماء الحسنى، وهي نقل المتعلم من النظر الأشيائي إلى النظر الأسمائي (عبد الرحمان، 2017: 160) متجاوزا المحسوسية والنقد المجرد على حد السواء. ولذلك يصف طه الإبداع المدعوم بالصورة أو بالتصورات «إبداعا مصورا» (عبد الرحمان، 2016: 46)، فيما يصف الفيلسوف الإبداع القائم على التخلق بأسماء الله الحسنى «إبداعا مثارا» (عبد الرحمان، 2016: 46).

4-المقاربة المتمحورة حول المتعلم:

أ- فعل القراءة حسب المقاربتين:

لئن سبقت الإشارة إلى أن الفيلسوفين يعتمدان على بعدين مختلفين من اللغة، يشترك كلاهما في اعتبار القراءة فعلا عقليا يربط بين العبارة ومفهومها من خلال العمل والممارسة التي يؤديانها. فهذا فريري يربط بين النص المقروء وسياقه الاجتماعي والسياسي المرتبط إما بالهيمنة أو بالتحرر، أما "عبد الرحمان" فهو يقرن بين القراءة باعتبارها فعلا ائتمانيا يتركز في «الجهد الذي يورث الأخلاق» (عبد الرحمان، 2017: 98) والإشارات التي تحيل إليها. كما يميز "عبد الرحمان" بين قراءة النصوص وقراءة الوقائع والظواهر. ويرى أن الجهد الذي تورثه القراءة لا بد أن يتوجه إلى باطن النص عوضا عن ظاهره، ويعتني بالتأليف بين معانيه وإشاراته بدلا من تفريقها، كما يجب أن يتوجه الجهد إلى بناء الأفكار عوضا عن النقد الذي يرتكز عليه "فريري" ويقرن بينه وبين الترميز اللغوي. فإذا كان فريري يعتبر قراءة الكلمة الرمز واسطة لقراءة العالم، ومن ثمة يعتبر قراءة النص واسطة لقراءة السياق. يمكن القول إن "عبد الرحمان" يتجاوز النقد المبني على البعد الرمزي للغة باتجاه الإشارات التي يحملها النص بالنسبة إلى القارئ. ولقد سبق القول إلى أن الإشارة لغة أوسع مفهوما من الرمز، فهي يمكن أن تكون محسوسة أو معنوية أو تحيل على ذات معينة. لذلك يوجب "عبد الرحمان" على القارئ الائتماني أن يلتقط الإشارات متنزها عن «الأحكام المخطوفة والملاحظات السطحية» (عبد الرحمان: 89)، ويقدم في الحسبان «الآثار الموضوعية للظواهر» (عبد الرحمان: 89). وإذا كان "فريري" يولي تجريد الكلمات من الحوار أساس عمله التعليمي ثم يتعهدها بالتجسيد من خلال الوسائط المصورة، فإن "عبد الرحمان" يقرن بين الجهد الذي يبذله المتعلم في القراءة بالتجريد باعتباره «تركا للجزئيات غير المجدية» (عبد الرحمان: 92) وبالتجرد

باعتباره «تركا للاعتبارات غير الموضوعية» (عبد الرحمان: 92). وإذا كانت قراءة الوقائع ظاهرة عند "فريري" فيما تعكسه من علاقات الهيمنة القائمة على القيم الزائفة. يرى "عبد الرحمان" أن الجهد الذي يبذله المتعلم للاستنتاج من الواقع يرتكز على آليات التمثيل والمقارنة بين سياقات الواقع المختلفة وعلى الاستقراء والتعليل والتفسير للظفر بالآيات الكامنة وراء الظواهر.

ب-مقاربة المعجمية:

تحتوي الكتب المدرسية في كثير من بلداننا على مفاهيم وعبارات منقولة من المعاجم الغربية من خلال الترجمة التحصيلية على حد عبارة "عبد الرحمان"، وهي ترجمة تعكس «قلق العبارة» (عبد الرحمان، 1994: 277) وعدم تكامل شروط التبليغ الأربعة؛ الإفهام والإنفهام والفهم والاستفهام. مما دعا الباحثين مثل الفاروقي إلى الدعوة إلى مراجعة هذه الكتب كما دعا إلى إعادة صياغة المفاهيم التربوية. أما "طه" فهو يشترط في الترجمة أن تكون متأصلة وخاضعة لما يسميه مبادئ التقريب التداولي الثلاثة؛ التشغيل العقدي والتهوين المعرفي والاختصار اللغوي التي تحقق التكييف للأفكار والمفاهيم والمصطلحات الوافدة مع المجال العربي الإسلامي. وهذا ما أشار إليه الباحث "عباس" في دراسته المقارنة بين "عبد الرحمان" و"هابرماس". وبذلك يقطع "طه" الطريق أمام الترجمات التحصيلية للمصطلحات الغربية المنقولة. أما "فريري" فهو يعترض على المعجمية اللغوية المسيطرة في الكتب المدرسية التي تزدري بمشاعر المتعلمين وأوليائهم من الفئات الشعبية.

ج- نقد النموذج الآمري:

ينتقد "فريري" نوعين من الأوامر من الفئات المحظوظة إلى الفئات الأقل حظا. الأولى هي الأوامر التعليمية للمعلمين في التعليم الاحتكاري الذين يتملكون المعلومات ويطالبون المتعلمين باستحضارها كما هي. الثانية هي الوصفات والنصائح المقدمة من الفئات المحظوظة في السياسة أو من الدول الاستعمارية لتوجيه السياسات داخل هذه البلدان الفقيرة. أما "عبد الرحمان" فهو ينتقد النموذج الآمري الذي انتشر في المجتمعات الإسلامية، مقدما النظر إلى الأوامر الشرعية على النظر إلى الآمر الأعلى سبحانه وتعالى. ويصف "عبد الرحمان" العلاقة الآمرية التي انتشرت في كافة المجالات بـ «العلاقة التملكية للنصوص» التي تقدم «امتلاك الحرف على امتلاك المقصد وامتلاك الصورة عوضا عن امتلاك الروح» (عبد الرحمان، 2017: 77). تشترك المقاربتان في نقد النموذج الآمري الذي يعتمد على حفظ المعلومات والنصوص. يدعم "فريري" الفهم اعتمادا على البعد الرمزي للغة، فيما يدعم "عبد الرحمان" «الاستبصار الوجداني» (عبد الرحمان، 2017: 182) ارتكازا على الإشارة بمعناها الواسع.

النتائج:

1- تختلف المقاربتان في الأحكام ما وراء النظرية المؤسسة، فالفلسفة الائتمانية تعتمد على النموذج التوحيدي التكاملي المستمد من التاريخ والدين، أما فلسفة التربية للتحرر فتعتمد على النموذج النقدي التكاملي المستمد من التاريخ والثقافة. كما تختلف المقاربتان في اللغة المستخدمة لتفسير الظواهر، فالمقاربة الائتمانية تعتمد على الحوار الائتماني العقل المؤيد والأسماء الحسنى، أما المقاربة التحررية فتعتمد على الحوار المتكافئ والوعي النقدي والأسماء الطبيعية.

2- ورغم هذا الاختلاف بين المقاربتين في معاني مفردات اللغة المستخدمة تشتركان في استخدامها لتفسير الظواهر وهي؛ الوعي/العقل، الأسماء، الحوار، الممارسة/ العمل، الإنسانية. هذا ما يدعو إلى ربط قنوات حوار بينهما في مستوى هذه المفاهيم المستخدمة عند كليهما.

3- وكما أشار إلى ذلك "جوسنياتي" وآخرون، فإن مفهوم الممارسة عند "فريري" يجعل فلسفة التربية للتحرر فاقدة للبرنامج المستهدف خارج مجال التوعية النقدية. كما أن مفهوم الإنسانية يبقى مفهوما نسبيا بدون ربطه بمفهوم الألوهية. لذلك يمكن الانطلاق من البناء على الانتقادات الموجهة من الفلسفة الإسلامية لفلسفة التربية للتحرر من أجل بناء برنامج جديد للتربية قائم على تجاوز التربية الاحتكارية القائمة على الأوامر من خلال مفاهيم الألوهية والإنسانية والممارسة والحوار والأسماء.

4- لهذا الغرض تحقق الفلسفة الأخلاقية الائتمانية توسيعا لمنهج فلسفة التربية للتحرر من خلال النظر الأسمائي للقيم الحسنى. فهذه تجمع في الأسماء الحسنى بين خصائص أسماء الصفات وخصائص أسماء الأعلام، فيما تقتصر فلسفة التربية للتحرر على خصائص أسماء الأنواع الطبيعية. كما أن المقاربة الائتمانية توسع من مفهوم الحوار لتجعله شاملا لكل الذوات البشرية والمادية والحيوانية ومتجاوزا للمواجهة على أساس التساوي بين المتحاورين، محققا لـ «التعاون على التخلق وعلى تحمل المسؤولية والتجمل والتراحم» (عبد الرحمان، 2017: 205-209). كما تربط الائتمانية بين مفهوم الألوهية ومفهوم الإنسانية الموسعة استرجاعا للمواثيق الربوبية التي عاهد بها الله كل الأنبياء على اختلاف دياناتهم وأعراقهم وأممهم، كما نص على ذلك القرآن الكريم. من جهة أخرى، توسع المقاربة الائتمانية من مفهوم الممارسة انطلاقا من مفهوم «النظر العملي الحي»[1] الذي يقرن الممارسة والعمل بالتجربة الروحية. لذلك يمكن القول إن

[1] النظر العملي الحي مرتبط عند "عبد الرحمان" بثلاث مميزات لتقمص المؤمن أسماء الله الحسنى، هي المزاولة التي يحتك بها مع القيمة الأسمائية الحسنى بداية للتعرف عليها مجردة، ومن ثمة ينزلها على وضعيته حتى ينتقل

برنامج التربية الائتمانية يوسع من برنامج التربية التحررية على أساس توسيع مفاهيم الحوار والممارسة، ومفهوم الإنسانية، ومفهوم الأسماء الحسنى، ومفهوم القيم، ومفهوم الأوامر.

5- كما توصلت الدراسة الأولى الخاصة بـ "فريري" إلى نتيجة أساسية، وهي أن الحوار إذا انتقل من مجرد فعل تواصلي إلى تجربة جماعية، يدعم التمكين الاجتماعي والسياسي. كما بين "مهورباشة" في دراسته حول النموذج الائتماني، أن الائتمانية تطرح مفهوم التدافع بين البشر كتجربة جماعية من أجل تحقق القيم الأخلاقية. حينئذ ترتقي المقاربتان بالحلول الفردية للأزمة التربوية إلى مستوى الحلول الجماعية، اعتمادا على منهجهما التكاملي بين المبادرات الفردية والقيم الجماعية المشتركة.

6- وفي هذا الإطار، تأتي الغاية المشتركة للمقاربتين على المستوى الاجتماعي السياسي في تجاوز الازدواجية المعرفية والتربوية التي تغذي الصراع بين التيارات السياسية. إذ إن فلسفة التربية للتحرر تقترح لهذا الغرض الفاعل الراديكالي الذي يتجاوز في آن واحد انغماس اليساريين في «هوس تغيير الأوضاع»، وانغماس اللبراليين في «الخطابية»، عن طريق تقديم الأعمال النابعة من التوعية النقدية. أما المقاربة الائتمانية فهي تقترح الفاعل الائتماني الذي يتجاوز تشبث المتشددين بـ «الإيمانية»، و«هوس تغيير الأوضاع»، وانسياق العلمانيين وراء «البيانية» بواسطة الاقتداء بالقيم الأسمائية وتنزيلها على الوضعيات التربوية والتعليمية، اللتين تبدوان اليوم في أمس الحاجة إلى القيم الأخلاقية.

7- إن شرط قيام البرنامج التربوي الائتماني الجديد هو تجاوز سلبيات برنامج التربية التحررية من خلال توسيع الحوار والارتقاء بالحلول الفردية لتصبح حلولا جماعية للازدواجية المعرفية والأزمات التربوية القائمة. ولو كتب لبرنامج التربية الائتمانية أن يتحقق في الممارسة لكان البرنامج الذي يساعد على التحرر من سيطرة الآمرية الفوقية المبنية على تملك النصوص وصياغة الأوامر والتعليمات من أجل إرساء معايير الائتمانية القائمة على وصل المعرفة بالإيمان، والعمل بالأخلاق. ولا يتم ذلك إلا بتجاوز العلاقات التعاقدية التي تقوم عليها القوانين التعليمية (تكنولوجيا الأهداف التعليمية واقتصاديات التعليم)، وتأسيس علاقات المواثقة على مبدأ فطرية التدين والتخلق الذي اتفق فيه "الفاروقي" و"عبد الرحمان". ويشكل الوقف (كما كان في الماضي) مصدرا تمويليا مقترحا لتمويل المؤسسات التعليمية في كافة المستويات، وهو ما يتماشى مع البرنامج الائتماني من أجل التخلص من مادية العلاقات التعليمية بين المتعلمين

إلى ملابستها واستحضارها فعلا في سلوكياته، وفي الأخير يصل إلى استبطانها وتقمصها قيمة حسنى يستحضر بها وجود الخالق سبحانه في حياته.

وأوليائهم من جهة، والإدارة المدرسية من جهة أخرى. ولما كان هدف البرنامج التعليمي الاحتكاري هو تغليب المعايير والقيم الفردية للتعلم، يتفق البرنامج الائتماني وبرنامج التربية للتحرر على وصل المستويات الفردية بالقيم الجماعية التي يختلفان في صياغتها. لاذ عبد الرحمان بمفهوم الائتمانية الذي يحقق التناغم بين قيم الفاعلين (أولياء، ومتعلمين، وإدارة، ومعلمين) ومنهج وأهداف واقتصاد التعليم، في حين استعمل "فريري" مفهوم التحرر القائم على القيم المؤسسة للحوار الجماعي. ولئن ارتكز برنامج "فريري" على استعمال الوسائل السمعية البصرية التي تساهم في الإيحاء بالاستنتاجات المسبقة والتفسيرات الجاهزة للمتعلمين. يتجاوز برنامج التربية الائتمانية المحسوسية البصرية المهيمنة على الكتب المدرسية اعتمادا على الاستبصار الوجداني بالقيم الأسمائية الحسنى. كما يتجاوز البرنامج الائتماني القرارات الفوقية المسلطة على المعلمين والإداريين بما يحقق مسؤوليتهم الأخلاقية أمام الله في الالتزام بمبادئ الدين والتعامل على أساس القيم الأخلاقية في مختلف مستويات المنظومة التربوية، من المبادئ الكلية والقرارات الترتيبية والتفاعلات اليومية.

التوصيات:

1- يوصي الباحث بمزيد استكشاف الآفاق التي تفتحها المقاربة الائتمانية ومفاهيمها في المجال التربوي والاجتماعي؛ لسد الفجوة المعرفية الخاصة بالتطبيقات النظرية والميدانية لهذه المقاربة في هذه المجالات المرتبطة بالقيم الأخلاقية.

قائمة المصادر والمراجع:

1) المراجع العربية

1. أوريا، م. (2020). الائتمانية" نظريةً لحل المعضلات الأخلاقية العلمية: البيئة والموت الرحيم نموذجاً. دار بريل للنشر.
2. الكراسنة، س. م.، & الخزاعلة، ت. م. (2007). دراسة التفاعلات الاجتماعية بين عناصر النظام المدرسي الإنسانية ودورها في إحداث الإصلاح المدرسي. مجلة العلوم الإنسانية، أ (28).
3. بلعيدي، ر. (2019). النقد الإئتماني للخطاب الدهراني: طه عبد الرحمان نموذجا [دكتوراه فلسفة]. باتنة الحاج لخضر 1.
4. بن صالح، ي. (2020). الأنوميا الاجتماعية وتأثيرها في المدرسة. مجلة دراسات، 9(1)، ص35-ص52.

5. بودون، ر.، & بورريكو، ف. (1986). (النظرية (س. حداد، (In .(.Trad المعجم النقدي لعلم الاجتماع (5691-573 .p ,1-1 ,.éd re). المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
6. تيرس، ح. (2019). ديالكتيك الأنسنة والأنسنة في فلسفة المقهورين عند باولو فيريري. متون, 11(1)، 61-77.
7. رجب عباس، ح. (2021). في البحث عن مشترك إنساني كوني: أسئلة الديني والأخلاقي والتواصلي بين يورغين هابرماس وطه عبد الرحمن. مجلة الأخلاق الإسلامية، 5، 1-27.
8. سليمة، ج. (2018). نظرية طه عبد الرحمان في صناعة المفاهيم والمصطلحات. مجلة الحقيقة، 17(2)، 212-248.
9. عباسي، ن. (2010). مقاربات علم الاجتماع بين التكامل والتعدد: دراسة تحليلية في المعرفة السوسيولوجية بين وحدة العلم وخصوصيات الواقع [دكتوراه في علم الاجتماع]. جامعة منتوري قسنطينة.
10. عبدالرحمان، ط. (2016). من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر (12-1 ,.éd e). المؤسسة العربية للفكر والإبداع.
11. عبد الرحمان، ط. (1983). المنطق والنحو الصوري (1éd re.). دار الطليعة للطباعة النشر. www.books4all.net
12. عبد الرحمان، ط. (1993). التواصل والحجاج. مطبعة المعارف الجديدة.
13. عبد الرحمان، ط. (1994). تجديد المنهج في تقويم التراث (11-1 ,.éd re). المركز الثقافي العربي.
14. عبد الرحمان، ط. (1997). العمل الديني وتجديد العقل (2éd e.). المركز الثقافي العربي.
15. عبد الرحمان، ط. (1998). اللسان والميزان أو التكوثر العقلي (1éd re.). المركز الثقافي العربي.
16. عبد الرحمان، ط .(a2012). روح الدين من ضيق العلمانية إلى سعة الائتمانية، ط2، المركز الثقافي العربي.
17. عبد الرحمان، ط .(b2012). سؤال العمل. (1éd re.) المركز الثقافي العربي.
18. عبد الرحمان، ط .(a2017). دين الحياء: من الفقه الائتماري إلى الفقه الائتماني (1 re éd.). المؤسسة العربية للفكر والإبداع.
19. عبد الرحمان، ط .(b2017). سؤال العنف بين الحوارية والائتمانية (ط1). المؤسسة العربية للفكر والإبداع.

20. عبد الرحمان، ط. (2022). التأسيس الإئتماني لعلم المقاصد (re éd., 1-11). مركز نهوض للدراسات والبحوث. www.nouhodh.org

21. عبد الله، ح. (2015). النموذج المعرفي التوحيدي مدخل للإصلاح التربوي والحضاري. دراسات تربوية ونفسية، 1(86)، 281-442.

22. عبد الوهاب، ص. (2015). الحوار والحجاج والتخاطب الإنساني عند طه عبد الرحمان. مجلة فصل الخطاب، 3(10)، 25-50.

23. فريري، ب. (1995). الفعل الثقافي في سبيل الحرية، إ. الكرداوي، Trad.; ط1). مركز الدراسات والمعلومات القانونية لحقوق الإنسان.

24. فريري، ب. (2007). تربية القلب في مواجهة الليبرالية الجديدة، ح. عمار، Éd.; س. م. نصار، Trad.). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية. https://www.bibliotheque.nat.tn/BNTK/doc/SYRACUSE/423332/تربية-القلب-في-مواجهة-الليبرالية-الجديدة

25. كامل منصور عمر، ي. (28 Juillet ,2015). الثورات العربية وابستمولوجيا العلوم الاجتماعية [مدونة]. المركز الديمقراطي العربي. https://democraticac.de/?p=17302

26. محمد الشريف، ا. (2022). الأزمة الأخلاقية لثورة الإعلام والاتصال وحلول الفلسفة الإسلامية الائتمانية. المجلة الجزائرية للأبحاث والدراسات، 5(3)، 86-101.

27. ملكاوي، ع. (2017). النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت. مؤسسة هنداوي.

28. مهورباشة، ع. (2018). مفهوم الإنسان في العلوم الاجتماعية من النموذج الدنياني إلى النموذج الائتماني. إسلامية المعرفة، 24(95)، 151-186.

29. نقيب، ع. (2011). الضوابط المنهجية لصياغة النموذج التربوي المنشود للفرد والمجتمع. التربية والإبستمولوجيا، 1(1)، 27-49.

المراجع الفرنسية:

1. A jaradat, M. (2023). Critical Pedagogy in Abu Hamid Al-Ghazali and Paulo Freire: A Comparative Study. International Journal of Research Publication and Reviews, 4(10), 346-352.
2. Alberto Torres, Carlos, & Allen morrow, R. (2014). Paulo Freire, Jürgen Habermas, and critical pedagogy: Implications for comparative education. Melbourne Studies in Education, 39(2), 1-20.
3. Brahimi, Mohammed A. (2020). Th trusteeship paradigm in the social science moral agency as an Islamic ethical turn. In Islamic ethics and

the trusteeship paradigms: Taha Abderrahmen'sphilosophie in comparative perspective. (Mohammed Hashas et muataz El khatib, Vol. 1, p. 218-231). Brill.

4. Collinson, C. (2022). Dyslexics and Othering: An anti-definitional approach to Lexism. British Journal of Special Education, 49(1), 24-40.
5. Durakoglu, A., Bicer, B., & Zabun, B. (2013). Paulo Freire's Alternative Education Model. Anthropologist, 16(3), 523-530.
6. Embong, R. (2018). EDUCATIONAL DUALISM IN THE MUSLIM WORLD History and Issues. https://www.academia.edu/39662649/EDUCATIONAL_DUALISM_IN_THE_MUSLIM_WORLD_History_and_Issues
7. Freire, P. (1974). Pedagogie des opprimes suivi de conscientisation et révolution (1re éd.). Librairie François Maspero.
8. Freire, P. (1978). L'éducation pratique de la liberte (Francisco c weffort, Trad. ; 4e éd., 1-1). Les éditions du cerf.
9. Jusniati, H., Andi sarifah, H., & Nur, F. (2023). Correlation of Paulo Freire's Educational Philosophy to Islamic Educational Philosophy. Journal la Edusci, 04(05), 430-443.
10. M. Spann, K. (2020). Becoming a mentor learner: A qualitative study of three public high school teacher [Doctorat of philosophie]. Oakaland University.
11. Malcolm, L., & Seminary, L. (1999). Mortimer Adler. Paolo Freire, and teaching Theologie in Democraty. Teaching Theologie and Religion, 2(2), 77-88.
12. Rakhmat, A. (2023). Religion and Reason in Contemporary Islamic Ethics: A Comparative Study of Syed Muhammad Naquib al-Attas and Taha Abderrahmane Thought. Journal of Islamic Thought and Civilization, 13(2), 134-151.