فلسفة التربية
والتعليم الإسلامية

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 1 5/5/14 9:30:48 PM

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 3 5/5/14 9:30:48 PM

اسم الكتاب: فلسفة التربية والتعليم الإسلامية

اسم المؤلف: الدكتور خسرو باقري

اعداد النسخة العربية: مركز الابحاث والدراسات التربوية

تعريب: د. علي الحاج حسن

تدقيق وملاحظة: د. حسين صفي الدين - الشيخ سامر عجمي

الطبعة الأولى: ٢٠١٤

عنوان مركز الابحاث والدراسات التربوية:

بيروت - لبنان - هاتف:

جميع الحقوق محفوظة للنسخة العربية لمركز الابحاث والدراسات التربوية

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 4 5/5/14 9:30:48 PM

فلسفة التربية والتعليم الإسلامية

تأليف
الدكتور خسرو باقري

ترجمة ونشر
مركز الأبحاث والدراسات التربوية

١٤٣٥هـ - ٢٠١٤م

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 5 5/5/14 9:30:48 PM

المحتويات

المؤلف في سطور ١٥
مقدمة ١٧
مقدمة المؤلف ١٩

الفصل الأول

طبيعة النظرة إلى فلسفة التربية والتعليم ٢١
مقدمة ٢٣
الرؤية الأولى: الإعراض عن الفلسفة والعرفان والاكتفاء بالنصوص الدينية ٢٤
التباين في المبادئ الفكرية بين الفلسفة والعرفان من جهة وبين الإسلام ٢٥
في نظرية الوجود ٢٥
١- النموذج الأول: موقف جلال الدين الفارسي ٢٥
٢- النموذج الثاني: موقف علي أحمد مدكور ٢٧
في باب ماهية الإنسان ٢٨
في نظرية المعرفة ٣١
في باب القيم ٣٥
في باب التربية والتعليم ٣٧
منهج التربية الإسلامية ٣٧
أصول وخصائص البرنامج الدراسي ٤١
الرؤية الثانية: الاستنتاج من الانظمة الفلسفية والعرفانية الإسلامية ٤٥
امكان التوافق بين الفلسفة والعرفان وبين الإسلام ٤٦
في باب الوجود ٤٦
في باب ماهية الإنسان ٤٩

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 7 5/5/14 9:30:49 PM

في باب المعرفة ٥١
في باب القيم ٥٢
في باب التربية والتعليم ٥٦
فلسفة التربية والتعليم في الإسلام ٥٦
اصول ومميزات البرنامج الدراسي ٥٨
١- الخصائص العامة للبرنامج الدراسي في النظرة الإسلامية عبارة عن: ٥٨
٢- المبادىء العامة للبرنامج الدراسي في التربية الإسلامية عبارة عن: ٥٩
٣- تقسيم البرامج الدراسية: ٦٠
رؤية المؤلف المعتمدة في هذه الدراسة: الاستفادة من الفلسفة كأسلوب وطريقة ... ٦٢
نظرة اجمالية إلى الرؤيتين المتقدمتين ٦٢
خصائص الرؤية الحالية ٦٥

الفصل الثاني

في باب المنهج ٧١
مقدمة ٧١
منهج التحليل والتفسير المفهومي ٧٤
دراسة القرينة أو سياق الكلام ٧٥
دراسة ترادف الكلمات والعبارات ٧٩
التحليل بناء على المفهوم المضاد ٨٠
التحليل على اساس الشبكة المعنائية ٨٣
أ- العلاقة الاشراقية بين المفاهيم ٨٤
العلاقة الاندراجية بين المفاهيم ٨٥
نموذج: اندراج الاهداف الوسيطة في ذيل التقوى كهدف غائي ٨٦
الاسلوب الاستنتاجي على صورة القياس العملي ٩٠
نموذج ارسطو ٩١
نموذج فرانكنا في تحليل فلسفات التربية والتعليم ٩٢
الشكل١: نموذج (أ ب ج) فرانكنا ٩٦
الشكل ٢: النموذج (ج د هـ) عند فرانكنا ٩٧

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 8 5/5/14 9:30:49 PM

الشكل٣: نموذج فرانكنا الكامل ٩٨
ترميم نموذج فرانكنا ١٠١
الاستفادة من اسلوب الاستنتاج العملي ١٠٥
الشكل٤: نموذج فرانكنا المرمم ١٠٦
النموذج١: استنتاج الاصل التربوي من الهدف الغائي والقضية الواقعية المبنائية ...١٠٩
النموذج الثاني: استنتاج الاسلوب التربوي ١١١
الطريقة الثانية: استنتاج الاسلوب من الاصل والقضية الواقعية المصداقية ١١٢
النموذج ٣: استنتاج التقنيات التربوية ١١٤
اسلوب التحليل (شبه) (الاستعلائى) ١١٤
النموذج الاول: تحديد الاصل والمبدأ بناءً على الاسلوب التربوي ١١٩
النموذج٢: تعيين المبدأ بناءً على الاصل ١٢١

الفصل الثالث

مبادىء النوع الأول والهدف الغائي للتربية والتعليم ١٢٣
مقدمة ١٢٥
طريقة استنتاج الهدف الغائي ١٢٦
الوجوبات الحياتية عند الإنسان ١٢٧
مبادىء النوع١ لأجل الوصول للهدف الغائي ١٢٩
المبدأ ١: الوجود أوسع من العالم الطبيعي ١٣٠
المبدأ ٢: الله تعالى على رأس هرم الوجود ١٣٣
المبدأ ٣: غائية الكون ١٣٤
المبدأ ٤: الحياة الدنيوية الإنسانية هي الأدنى في سلّم الحياة ١٣٥
المبدأ ٥: البحث عن غاية الوجود ونمو الإنسان ١٣٧
المبدأ ٦: الله تعالى الخير الأول ومبدأ الخير ١٣٨
توضيح اجمالي حول الهدف الغائي للتربية والتعليم ١٤١
توضيح تفصيلي حول الهدف الغائي للتربية والتعليم: الحياة الطيبة ١٤٣
الحياة الطيبة كهدف غائي للتربية والتعليم ١٤٤

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 9 5/5/14 9:30:49 PM

الفصل الرابع

المفهوم الأساسي للتربية والتعليم ١٥٥
مقدمة ١٥٧
التربية بمعنى الربوبية ١٥٧
اندراج مفاهيم التربية، التعليم، التزكية، التطهير، والتأدب في ذيل مفهوم الربوبية ... ١٥٩
أ- التربية ١٥٩
ب – التعليم ١٦١
ج- التطهير والتزكية ١٦٤
د- الأدب ١٦٧
هـ - الربوبية ١٧٢
كيفية اندراج مفاهيم التعليم والتربية ذيل الربوبية ١٧٥
الثنائية في مفهوم التربية الإسلامية ١٧٧
النسبة بين التعليم والتربية ١٨٢
دراسة مفهوم «التأديب» في علاقته الجدلية مع مفهوم الربوبية ١٨٦

الفصل الخامس

الأهداف الوسطى للتربية والتعليم ١٩٣
مقدمة ١٩٥
أسلوب استنتاج الاهداف الوسطى ١٩٥
الهدف الغائي للتربية والتعليم ١٩٦
القضايا الواقعية ١٩٧
الأهداف الوسطى للتربية والتعليم ١٩٩
١- الطهارة، الصحة والقوة الجسدية ٢٠١
٢- التفكير وتحصيل المعرفة بالتعاليم الدينية وزيادة استعداد الاختيار ٢٠٢
٣- التدبير الأخلاقي للميول الداخلية ٢٠٣
٤- التفكير واكتساب المعرفة والرؤية فيما يتعلق بالظواهر الطبيعية ٢٠٤
٥- مهارة التصرف المسؤول في الظواهر الطبيعية ٢٠٦

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 10 5/5/14 9:30:49 PM

٦- التفكير واكتساب المعرفة والرؤية فيما يتعلق بالظواهر الانسانية ٢٠٧
٧- زيادة استعداد المشاركة والتدخل الاجتماعي المؤثر ٢٠٩
٨- الاستعداد لإدراك القبيح والجميل والتمييز بينهما والميل نحو الجميل ٢١١
الخلاصة: ٢١٣

الفصل السادس

المبادئ الإنسانية وأصول التربية والتعليم ٢١٥
مقدمة ٢١٧
المبادئ الإنسانية للتربية والتعليم ٢١٨
المبدأ ١: التكامل بين النفس والبدن ٢١٩
المبدأ ٢: الفطرة ٢٢٠
المبدأ ٣: العقل ٢٢١
المبدأ ٤: الإرادة والاختيار ٢٢٧
المبدأ ٥: الهوية الجماعية ٢٢٩
المبدأ ٦: المحدوديات ٢٣٢
الأصول الإنسانية للتربية والتعليم ٢٣٣
الأصل ١: تغيير الظاهر وتحول الباطن ٢٣٤
الأصل ٢: إحياء العلاقة المقدسة ٢٣٥
الأصل ٣: العقلانية ٢٣٥
الأصل ٤: المسؤولية ٢٣٧
الأصل ٥: التعاطي الاجتماعي المؤثر ٢٣٨
الأصل ٦: تناسب التكليف مع الاستعداد ٢٣٩

الفصل السابع

المبادىء المعرفية وأصول التربية والتعليم ٢٤١
تمهيد ٢٤٣
المبادىء المعرفية ٢٤٣
خصائص العلم فيما يتعلق بالمعلوم ٢٤٣

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 11 5/5/14 9:30:50 PM

المبدأ الاول: العلم أمر اكتشافي ٢٤٤
المبدأ الثاني: مطابقة العلم للواقع ٢٤٤
المبدأ الثالث: مستويات العلم المختلفة ٢٤٥
المبدأ الرابع: ثبات العلم ٢٤٨
المبدأ الخامس: قسم أو أقسام العلم الحقيقية ٢٤٩
خصائص العلم فيما له علاقة بالعالم ٢٥٥
المبدأ السادس: العلم أمر ابداعي ٢٥٦
المبدأالسابع: تناسب العلم والاحتياجات البشرية ٢٥٧
المبدأ الثامن: مستويات تناسب العلم والاحتياجات الانسانية ٢٥٨
المبدأ التاسع: حيوية العلم ٢٦٣
المبدأ العاشر: قسم أو أقسام العلم الاعتبارية ٢٦٥
الاصول المعرفية للتعليم والتربية ٢٦٧
الأصل الأول: الارتباط بالأمر المدروس ٢٦٨
الأصل الثاني: الاعتماد على الشواهد ٢٧٠
الاصل الثالث: الجامعية في العلم ٢٧١
الأصل الرابع: الاعتماد على الحقائق ٢٧٢
الاصل الخامس: الكثرة والوحدة في تعليم العلوم ٢٧٣
الاصل السادس: إيجاد الفرضية ٢٧٤
الاصل السابع: الارتباط بالاحتياجات والمسائل ٢٧٦
الاصل الثامن: النظرة الجامعة للاحتياجات وتوجيهها ٢٧٨
الاصل التاسع: نقد المعلومات بشكل مستمر ٢٧٩
الاصل العاشر: ابداع تقسيمات جديدة في العلوم ٢٨١

الفصل الثامن

المبادىء القيمية وأصول التربية والتعليم ٢٨٣
مقدمة ٢٨٥
المبادىء القيمية للتربية والتعليم ٢٨٥
المبدأ الأول: اعتبارية القيم وكونها ناظرة إلى الحقائق ٢٨٥

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 12 5/5/14 9:30:50 PM

المبدأ الثاني: الثبات والتغيير في القيم ٢٩١
المبدأ الثالث: الطبيعة قيمة آلية ٢٩٥
المبدأ الرابع: كرامة الإنسان ٢٩٧
المبدأ الخامس: الحرية ٢٩٨
المبدأ السادس: العدالة ٣٠٤
المبدأ السابع: الرأفة والاحسان ٣١٠
المبدأ الثامن: الجمال والقيمة الجمالية ٣١٢
الأصول القيمية للتربية والتعليم ٣١٤
الأصل الأول: الاعتبار وإعادة الاعتبار في القيم ٣١٥
الأصل الثاني: معرفة سلسلة مراتب القيم ٣١٦
الأصل الثالث: المهارة والأخلاق المهنية ٣١٦
الأصل الرابع: حفظ الكرامة والارتقاء بها ٣١٨
الأصل الخامس: التصرف الحر ٣١٩
الأصل السادس: إيجاد العدالة التربوية ٣٢٠
الأصل السابع: الفضل ٣٢١
الأصل الثامن: تعالي الذائقة الجمالية ٣٢٢
الخلاصة: ٣٢٣
القياس العملي ٣: ٣٢٣

الفصل التاسع

مبادىء النوع الثالث وأساليب التربية والتعليم ٣٢٧
مقدمة ٣٢٩
نظرة عابرة على أهداف وأصول التربية والتعليم ٣٣١
نماذج من مبادىء واساليب التربية والتعليم ٣٣٢
المبادىء والاصول المتعلقة بالاصول الانسانية ٣٣٣
الاصل١: تغيير الظاهر وتحول الباطن ٣٣٣
الاصل٢: احياء العلاقة المقدسة ٣٣٣
الاصل٣: العقلانية ٣٣٤

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 13 5/5/14 9:30:50 PM

الاصل٤: المسؤولية ٣٣٤
الاصل ٥: التعاطي الاجتماعي المؤثر ٣٣٥
الاصل ٦: تناسب التكاليف للاستعدادات ٣٣٥
المبادىء والاساليب المتعلقة بالاصول المعرفية ٣٣٦
الاصل ١: الارتباط بالامر المبحوث عنه ٣٣٦
الاصل ٢: الاعتماد على الشواهد ٣٣٧
الأصل٤: الاعتماد على الحقائق ٣٣٧
الاصل٥: الكثرة والوحدة في تعليم العلوم ٣٣٨
الاصل٦: ايجاد الفرضية ٣٣٩
الأصل ٧: الارتباط بالاحتياجات والمسائل ٣٣٩
الاصل ٨: الرؤية الجامعة للاحتياجات وتوجيهها ٣٤٠
الاصل٩: نقد التعليم بشكل مستمر ٣٤٠
الاصل ١٠: ابداع تقسيمات جديدة في العلوم ٣٤١
المبادىء والاساليب المتعلقة بالاصول القيمية ٣٤١
الاصل١: الاعتبار واعادة الاعتبار في القيم ٣٤١
الاصل٢: ادراك سلسلة مراتب القيم ٣٤٢
الاصل٣: المهارة والاخلاق الحرفية ٣٤٢
الاصل٤: حفظ الكرامة والارتقاء بها ٣٤٣
الاصل ٥: تأمين التصرف الحر ٣٤٣
الاصل٦: ايجاد العدالة التربوية ٣٤٤
الاصل٧: الفضل ٣٤٤
الاصل٨: تعالي الذائقة الجمالية ٣٤٥
خلاصة: ٣٤٥
المصادر والمراجع ٣٤٧
أ – المصادر الفارسية ٣٤٧
ب – المصادر العربية ٣٥٢
ج. المصادر الانجليزية ٣٥٤

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 14 5/5/14 9:30:50 PM

المؤلف في سطور

نال البروفسور باقري درجة الدكتوراه عام ١٩٩٥ من جامعة نيو ساوث ويلز في استراليا. وهو حالياً عضو الهيئة العلمية في جامعة طهران، ويترأس منذ عام ٢٠٠٩ ولغاية الآن «هيئة فلسفة التربية والتعليم في إيران» وكان أحد مؤسسيها. درّس في العديد من جامعات إيران أبرزها جامعة طهران، جامعة شيراز، جامعة فردوسي في مشهد، جامعة شمران في الأهواز وأصفهان. ألّف وترجم ٣٢ كتاباً مثل: التعليم الإسلامي، فكرة العلم الإجتماعي الديني، بالإضافة إلى العديد من المقالات حول فلسفة التعليم، الدين وعلم نفس بناء الشخصية، ومواضيع حول وجهات نظر متعددة كالواقعية البنائية، البزاغماتية الجديدة، النظرية التفكيكية، النظرية التفسيرية والفلسفة الإسلامية للتعليم.

نال البروفسور باقري ميدالية الباحث المميز عام ٢٠١١ من جامعة طهران. كما حلّ أستاذاً ضيفاً في العديد من جامعات العالم بين بريطانيا وفرنسا وكوالالمبور بين الأعوام ٢٠٠٥ و٢٠١٣.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 15 5/5/14 9:30:50 PM

إن الآراء الواردة في هذا الكتاب لا تعبِّر بالضرورة
عن وجهة نظر المركز
وإنما تعبِّر عن وجهة نظر المؤلف

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 16 5/5/14 9:30:51 PM

مقدمة

خلق الله عزّ وجلّ ﴿ٱلْإِنسَٰنَ فِيٓ أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾ التين:٤، ومنحه الكرامة الإلهية ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِيٓ ءَادَمَ﴾ الإسراء:٧٠، بل جعله خليفته في الأرض ﴿إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً﴾ البقرة:٣٠، لغاية ﴿أَفَحَسِبْتُمْ أَنَّمَا خَلَقْنَٰكُمْ عَبَثًا﴾ المؤمنون:١١٥، بيّنها بقوله: ﴿وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ الذاريات:٥٦، فلم يتركه سدى ﴿أَيَحْسَبُ ٱلْإِنسَٰنُ أَن يُتْرَكَ سُدًى﴾ القيامة:٣٦، بل ﴿فَبَعَثَ ٱللَّهُ ٱلنَّبِيِّـۧنَ مُبَشِّرِينَ وَمُنذِرِينَ﴾ البقرة:٢١٣، ليروه الطريق ويوصلوه إلى المطلوب، ﴿وَلَقَدْ بَعَثْنَا فِي كُلِّ أُمَّةٍ رَّسُولًا أَنِ ٱعْبُدُواْ ٱللَّهَ﴾ النحل:٣٦، إلى أن اختتمت الرسالات ببعثة النبي محمد صلى الله عليه وآله، من أجل أن ﴿يَتْلُواْ عَلَيْهِمْ ءَايَٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ﴾ الجمعة:٢، فكانت وظيفة النبي الأكرم التزكية والتعليم، أو لنقل: التربية والتعليم.

يقول الإمام الخميني قدس سره: «إذا كان لكل علم موضوع، فإن علم جميع الأنبياء هو الإنسان، فالإنسان هو موضوع بحث جميع الأنبياء، وموضوع تربيتهم».

فالإنسان بكله هو محور التربية وقطب رحاها في النظرة القرآنية والسيرة النبوية.

وقد التقت مع الرؤية الإسلامية كل المذاهب والفلسفات التربوية من أن هدف

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 17 5/5/14 9:30:51 PM

التربية هو صناعة الإنسان الصالح وإعداده للحياة معرفياً وقيمياً وسلوكياً و...، فقد ورد في موسوعة المعارف التربوية: «إن موضوع التربية هو الإنسان - كل الإنسان - بعقله ووجدانه وجسمه وقيمه واتجاهاته وما لديه من مهارات وأفكار»[١].

وقد أبدع بعض المفكرين في الغرب والشرق في مجال الدراسات والأبحاث التربوية، فاشتقوا نظريات، وصنعوا فلسفات، قد تلتقي بعض عناصرها مع الإسلام وقد تختلف، لذا قد تقع موضع القبول أو الرفض، فلم يتنكر الإسلام لعلوم الآخرين وتجاربهم، فقد دعانا الإسلام إلى طلب العلم ولو في الصين ليس للبعد الجغرافي فقط، بل لأن «الحكمة ضالة المؤمن أينما وجدها أخذها،» كما في الحديث عن رسول الله صلى الله عليه وآله.

وقد اشتغلت - وتشتغل - الجمهورية الإسلامية في إيران بمجالسها ومؤسساتها ومفكريها في هذه المجالات بمدياتها المختلفة وحقولها المتنوعة، وهذا الكتاب «فلسفة التربية والتعليم الإسلامية»، تأليف الدكتور خسرو باقري، أصله باللغة الفارسية، وقد قام مركز الأبحاث والدراسات التربوية بتعريبه، لكون هذا العمل يأتي في سياق يتوافق مع رؤية المركز في نقل الخبرات والاستفادة من المنتج الحاضر في إيران على المستوى التربوي، لتنشيط حضور الأبحاث التربوية التخصصية القائمة على أسس إسلامية في البيئة العربية.

وفي الختام، لا يسع المركز إلا أن يشكر الدكتور خسرو باقري على تعاونه، كما يوجه الشكر للدكتور علي الحاج حسن الذي بذل جهداً في تعريب الكتاب، والشيخ سامر عجمي والدكتور حسين صفي الدين اللذين قاما بمراجعة الكتاب.

مركز الأبحاث والدراسات التربوية

(١) عزيز إبراهيم، مجدي، موسوعة المعارف التربوية، الحرف ت، ص٩٤١.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 18 5/5/14 9:30:51 PM

مقدمة المؤلف

إن مصطلح «فلسفة التربية والتعليم» برز وراج حديثاً في عالم التربية والتعليم، وحسب رأي «نيكولاس بربلز»[١] لم يستعمل هذا المصطلح في الدول الأوروبية على نسق واحد، فكيف بالدول المختلفة معها ثقافياً، كبلدان آسيا والبلاد الإسلامية؟ وبرأيه أيضاً استعملت فلسفة التربية والتعليم في الثقافات المتعددة تحت عناوين ومُسميات مختلفة، كعنوان فلسفة الواجب (Philosophy of Duty) وفلسفة الإيمان (Philosophy of Faith).

وقد حظي الاهتمام بهذا الموضوع في الأوساط الإسلامية بعناية خاصة، لأن التفكير الفلسفي في الثقافة الإسلامية يشكل نمطاً من أنماط التفكير المتنوعة، فله مناوئيه في الأوساط الفكرية الأخرى، وله أيضاً معارضيه من أنماط فكرية عرفانية. وإذا أردنا البحث في فلسفة التربية والتعليم تحت هذا العنوان بالذات فلن نجد ذلك إلا في المباحث الفلسفية والتيارات الفكرية التي وقفت في وجه الفلسفة –كالمناقشات التي طرحها الغزالي–، وكذلك في الأفكار العرفانية التي تركت بصمات واضحة على الأنماط العملية للتربية والتعليم، بالأخص عند الفرق الإسلامية التي أولت ذلك اهتماماً خاصاً على مستوى تربية الفرد.

وقد تم تصنيف هذا الكتاب تحت عنوان «فلسفة التربية والتعليم الإسلامية»

(١) Burbles, Nicholas, C.(200). Philosophy of education. In B. Moon, M.Ben-Peretz & S. Brown(Eds). Routledge international to education. New York:). Routledge.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 19 5/5/14 9:30:51 PM

بمعناها الأشمل، وبناء على ذلك أدرجنا تحت عناوين المسائل، النظريات المبتنية على الفلسفة الإسلامية خاصة فلسفة المشاء، وأيضاً تم التطرق إلى النظريات المعارضة لهذه الاتجاهات الفلسفية.

واعتمدنا فيه منهجاً مغايراً، حيث تمت الاستفادة أسلوبياً من الفلسفة في البحث والبناء المعرفي، ومضمونياً من النصوص الإسلامية – القرآن الكريم والروايات –، وبعبارة أوضح فإن الأساليب التي تم الاعتماد عليها في عالم فلسفة التربية والتعليم من أجل بناء رؤية تربوية قد أستفيد منها أيضاً في محاولة بناء رؤية تربوية إسلامية. فعلى سبيل المثال، إن طريقة القياس العملي التي طرحها أرسطو قد أعيد طرحها بشكل جديد في زمننا الحاضر على يد «ويليام فرانكنا» على أنها إحدى الأساليب الفلسفية المساهمة في تشييد الرؤى التربوية، وقد استخدمنا هذا الأسلوب في الكتاب مع تصرف وإعادة هيكلة بسيطة.

وتعريب الكتاب خطوة رائدة أثلجت صدرى، حيث إنه بالرغم من التطور الهائل الذي حدث في عالم التواصل التكنولوجي ما زالت منجزات بعض المحققين لم يتم تداولها والاطلاع عليها من قبل البعض الآخر، وهذا يشكل خسارة مضاعفة، فمن جهة هم محرومون من الاطلاع على الأعمال الجديدة، ومن جهة ثانية هم محرومون أيضاً من إمكانية قيام أي نقاش علمي فيما بينهم.

من هنا، أتقدم بتوجيه الشكر إلى **مركز الأبحاث والدراسات التربوية** على ما أولاه من تحمل أعباء تعريب هذا الأثر من الفارسية الى العربية، وأتمنى أن يشكل لبنة في مدماك بناء رؤية تربوية إسلامية وخطوة أولى في تفعيل التعريب والترجمة وتبادل الرؤى بين أقطار العالم الإسلامي.

خسرو باقري

أستاذ في جامعة طهران

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 20 5/5/14 9:30:51 PM

الفصل الأول

طبيعة النظرة إلى فلسفة التربية والتعليم

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 21 5/5/14 9:30:51 PM

مقدمة

كُتب الكثير من الدراسات حول التربية والتعليم وفق الرؤية الإسلامية، لكن لم يُدَوَّن إلّا العدد القليل عن «فلسفة» التربية والتعليم في النظرة الإسلامية، فنادراً ما جرى الاهتمام بموضوع التربية والتعليم في الإسلام من وجهة نظر «فلسفة التربية والتعليم»، حيث يمتاز هذا النمط من المعالجة بعدم الاكتفاء بتقديم المعارف والوصايا المنبثقة من النصوص الإسلامية -القرآن والسنة- حول التربية والتعليم، بل يسعى من خلال نظرة عميقة إلى إيجاد علاقة وربط بين أسس الفكر الإسلامي من جهة وبين المعارف والوصايا الموجودة في النصوص الإسلامية. وبعبارة أخرى: يتركز الجهد على إقامة علاقة عضوية بين نوع الرؤية الإسلامية إلى العالم والإنسان من جهة، وبين التعاليم والمعارف والوصايا الموجودة في النصوص الإسلامية حول التربية والتعليم من جهة ثانية.

إن الانطلاق من هذه الرؤية المبنائية للتربية والتعليم في الإسلام يوصل إلى مختلف الرؤى الأخرى. وسنتطرق في هذا الإطار لرؤيتين أساسيتين تعتبران من الرؤى المطروحة على ساحة فلسفة التربية، وسنشير بعد ذلك إلى رؤيةٍ ثالثة هي نتيجة لما سنطرحه في هذه الدراسة.

والرؤيتان -الأولى والثانية- المتقدمتان هما في الواقع متقابلتان، لأن الرؤية الأولى تعتمد على مبدأ الإعراض عن الفلسفة والاكتفاء بالنصوص الإسلامية،

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 23 5/5/14 9:30:52 PM

في حين أن الرؤية الثانية تجعل الفلسفة أساساً لانطلاقها. أما الرؤية الثالثة فتأخذ بالنصوص الإسلامية مع عدم إغفالها للفلسفة حيث تستفيد منها من ناحية المنهج لتنظيم الرؤى الأساسية للتربية والتعليم في الإسلام.

وفيما يلي نعرض لهذه الرؤى الثلاث:

الرؤية الأولى: الإعراض عن الفلسفة والعرفان والاكتفاء بالنصوص الدينية.

تعتمد هذه الرؤية على الإعراض عن الأنظمة الفلسفية والاكتفاء بالنصوص الدينية في سبيل تحديد الأفكار الإسلامية الأساسية في مجال التربية والتعليم، والإعراض عن الفلسفة يشمل العرفان أيضاً، لأنه وإن كان من الصحيح أن بعض مفكري العالم الإسلامي يعتبرون العرفان مقابلاً للفلسفة، إلا أن معارضي الفلسفة ناهضوا العرفان النظري أيضاً، لأن جذوره ترجع إلى الآراء والأفكار الأجنبية عن التراث الإسلامي من وجهة نظرهم. وسنحاول في هذا البحث الإشارة إلى معارضة هذه الرؤية الأولى للفلسفة بما تتضمن من معارضة للعرفان النظري أيضاً.

تنطلق هذه الرؤية من اعتقاد يقوم على وجود تباين وتعارض بين الفلسفة والعرفان من جهة وبين الدين من جهة ثانية. فمنذ بداية حركة ترجمة ونقل الموروث الفلسفي اليوناني إلى الحضارة الإسلامية كان هناك من المذاهب الإسلامية المختلفة شيعة وسنة على السواء من يعتقد بوجود هذا التباين، فأصحاب هذه النظرة يعتقدون بأن كافة الجهود التي بذلها فلاسفة اليونان ترُسِّخ التباين والاختلاف بين النتائج التي وصلوا إليها وبين معطيات النصوص الدينية الإسلامية، لذلك اتخذ أصحاب هذه الرؤية في هذا الإطار منحى مختلفاً عما قدّمه الفلاسفة في موضوع «فلسفة التربية والتعليم».

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 24 5/5/14 9:30:52 PM

وفيما يأتي سنشير إلى نماذج من دعوى التباين في المبادئ الفكرية بين الفلسفة وبين الإسلام. ثم سنقوم باختصار نظرية التربية والتعليم المبنية على أساس ذلك.

التباين في المبادئ الفكرية بين الفلسفة والعرفان من جهة وبين الإسلام

إذاً تقوم الرؤية الأولى كما أسلفنا على أساس وجود اختلاف جوهري في المسائل والأبحاث المبنائية والفكرية بين ما هو موجود في معطى النصوص الإسلامية وبين ما وصل إليه الفلاسفة من نتائج، ويسري هذا الاختلاف على المسائل ذات العلاقة بـ: الوجود، الإنسان، المعرفة، والقيم.

وفيما يلي نشير باختصار إلى هذه المسائل:

- في نظرية الوجود

تؤكد هذه الرؤية على التخالف بين الدين والفلسفة في معرفة الكون والتعريف به. وإذا أردنا ذكر نماذج لذلك فسنكتفي بذكر النموذجين التاليين:

١- النموذج الأول: موقف جلال الدين الفارسي.

يتماهى الموقف الذي اتخذه جلال الدين الفارسي مع الرؤية الأولى في بحث الرؤية الكونية الإسلامية أو معرفة الوجود الإسلامية، حيث يعتقد أن الرؤية الكونية الإسلامية بشكل خاص والمعرفة الدينية بالوجود بشكل عام – والتي يعبر عنها بـ: «المعرفة المتعالية»– تختلف بشكل كامل عن المعرفة العلمية للكون وعن المعرفة الفلسفية للوجود.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 25 5/5/14 9:30:52 PM

يقول الفارسي في خصوص اختلاف المعرفة الدينية مع المعرفة العلمية[١]: «صحيح أن الدين يبحث حول الكثير من موضوعات العلوم البشرية، إلا أن عباراته في هذه الموضوعات تختلف بشكل تام عن العبارات المستخدمة في العلوم ... إن ما يريده الفيزيائي أو عالِم الأحياء أو عالِم الكيمياء هو التصرف في المادة وتسخيرها، أما هدف الأنبياء من التعاليم الدينية فهو حصول التقرب من الله والتعالي، فالدين ينظر إلى كل شيء من زاوية التعالي فقط»[٢].

ويعتقد أيضاً أن ما اصطلح عليه بالمعرفة المتعالية بحد ذاتها تبُرِز وجود اختلاف بين الدين والفلسفة في مسألة معرفة الوجود، فوجود الله تعالى في الرؤية الكونية الدينية فهو ليس أمراً بديهياً وغنياً عن الإثبات بواسطة البراهين العقلية والأدلة الفلسفية الدقيقة فقط، بل يقوم الدين بتعريف الله وكافة مراتب الوجود في قوالب الأسماء والصفات الإلهية (كالرحمن والرحيم)، بحيث يستلزم هذا الأمر تكامل الإنسان وتعاليه من خلال الارتباط بالأسماء والصفات والتخلق بها.

في حين أن الفلسفة تقف مقابل هذه الرؤية الكونية الدينية، فتقوم الرؤية الفلسفية للوجود أولاً: على إقامة أدلة عقلية متعددة لإثبات وجود الله تعالى باعتبار كون قضية «الله موجود «قضية نظرية لا بديهية. وثانياً: تبحث الفلسفة حول الله تعالى لا من خلال الأسماء والصفات بل في قوالب المفاهيم والمعقولات

(١) المقصود بمصطلح «العلمية» في النص ليس العلم بمعناه العام –مقابل مطلق الجهل– أي الشامل لجميع ألوان العلوم البشرية الفلسفية والإنسانية والطبيعية والدينية والأدبية وغيرها حتى تكون المعرفة الدينية للكون غير علمية –أي أسطورية– كما صنفها بعض فلاسفة الغرب، بل مفردة العلمية هنا نسبة إلى العلم بالمعنى الأخص أي العلوم التي تعتمد على خصوص الأدوات الحسية والمنهج التجريبي والمنطق الاستقرائي في الوصول إلى النتائج العلمية، كعلم الأحياء والفيزياء والكيمياء والفلك وعلم الطب وغيرها. وحول هذا المعنى للعلم، يراجع: الطباطبائي، محمد حسين، أصول الفلسفة والمنهج الواقعي، شرح وتعليق مرتضى مطهري، ج١، ص٣١. (نشير إلى أن هذه الإضافة هي من مركز الأبحاث والدراسات التربوية، وسنختصر إضافات المركز بوضع كلمة: مركز الأبحاث).

(٢) الفارسي، جلال الدين، تعالى شناسى (المعرفة المتعالية)، ص١٨، تهران، سازمان تبليغات اسلامى، ١٣٧٦.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 26 5/5/14 9:30:52 PM

الثانية، مثل: العلة الأولى، علة العلل، واجب الوجود، الوجود بالذات، «وجميعها -أي هذه المعقولات- غريبة عن الإنسان، ولا علاقة لها به، بل هي ذات علاقة بالأشياء والحركات والظواهر الطبيعية»[١]، بخلاف الأسماء والصفات التي يشعر الإنسان بالارتباط بها.

٢- النموذج الثاني: موقف علي أحمد مدكور

حاول الدكتور علي أحمد مدكور[٢] في هذا الإطار اتخاذ موقف يقوم على أساس الابتعاد عن التنظير الفلسفي في البحث عن الرؤية الكونية الإسلامية، والانطلاق من ما ورد في القرآن الكريم، فالله تعالى بناءً على هذه الرؤية هو المبدأ والمنتهى، والله تعالى هو مصدر ومنبع الوجود، ومنه تصدر الحقائق الإلهية في كافة صورها المحسوسة والمعقولة، حتى يصل الأمر إلى أدنى مراتب الوجود، وإليه تعود هذه الحقيقة مرة أخرى حيث يعود كل شيء إلى أصله. فالكون هو مظهر الله تعالى، ووجد بتقدير وإرادة وتدبير منه سبحانه.

ويُقَسم الكون في الرؤية الإسلامية إلى: المحسوس، وغير المحسوس (الغيب/ الشهادة)، وكلام القرآن الكريم عن مظاهر الكون المحسوس ليس على النحو الفني والتحليلي الرائج في العلوم والفنون، بل كلام القرآن عنها هو باعتبارها تدل على قدرة وحكمة الله تعالى، وباعتبارها طرقاً وآيات لمعرفة الله تعالى.

ويتألف الكون غير المحسوس من الموجودات غير المادية، مثل: الروح، الملائكة، الجن، والملأ الأعلى (الذي يحتوي على سدرة المنتهى، العرش، الكرسي، اللوح المحفوظ، البيت المعمور و...).

(١) م.ن، ص٢٤.

(٢) في كتابيه: منهج التربية الإسلامية: أصوله وتطبيقاته. و: منهج التربية في التصور الإسلامي.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 27 5/5/14 9:30:52 PM

كما تحدث القرآن الكريم حول عالم الغيب بصورة مجملة، فلم يتحدث عن كيفية خلق الملائكة أو حقيقة الروح وماهية موجودات الملأ الأعلى.

ويعتقد مدكور بضرورة مراعاة الأدب القرآني، والتوقف عند الحدود التي بَينّها القرآن الكريم، وأنه على البشر أن لا يتعبوا أنفسهم في الأمور التي لم يوضحها ويبينها القرآن الكريم.

- في باب ماهية الإنسان

تقوم الرؤية الأولى على مبدأ وجود اختلافات جوهرية بين الصورة التي قدّمها الدين عن الإنسان وبين الصورة التي قدمها الفلاسفة عنه. ونذكر بعض النماذج على ذلك:

يعتقد جلال الدين الفارسي[١] أن بعض حكماء الإسلام تأثر بـ» الغزو الثقافي اليوناني»، فعرّفوا الإنسان بأنه: «حيوان ناطق» أي مفكر ومدرك للكليات، فأخذوا العقل في حد الإنسان وماهيته الوجودية، وفَسّر هؤلاء الحكماء ما طرح في النصوص الإسلامية تحت عنوان الإيمان بالله والآخرة ونظير ذلك بمعنى: المعرفة بالله والآخرة، معرفة من النوع الفلسفي الدقيق والعميق، وليست المعرفة من النوع الجزئي والعلمي.

واعتبر أيضاً أن بعض الحكماء كابن سينا وصدر المتألهين قد اتبعوا فلاسفة اليونان في القول بأن العقل يمثل جوهر الإنسان وحقيقته الماهوية، وفي اعتقادهم بأن مرتبة العقل المستفاد (التي تأتي بعد مرتبة العقل الهيولاني،

(١) م.س.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 28 5/5/14 9:30:53 PM

والعقل بالملكة، والعقل بالفعل[١]) هي نهاية مراتب الكمال العقلي أو الفعلية الإنسانية، حيث تصل نفس الإنسان إلى مرتبة يدرك فيها المعقولات المحضة التي لا طريق لأدوات الحس إليها.

ومن جملة آراء فلاسفة اليونان ما يعتقده أفلاطون من أن الفيلسوف في قمة الكمال وأوج التعالي لأنه تمكن من تجاوز اللذة الشهوية والغضبية، وطوى مراحل المعرفة الحسية والخيالية والعقلية، ليصل إلى مرحلة إدراك المثل والخير المحض.

ويعتبر أرسطو أن العقل هو أرقى قوة عند الإنسان، وأن التأمل النظري هو أعلى نشاط عقلي، ويشكل ذلك أفضل سعادة للبشر[٢].

أما جلال الدين الفارسي فيقف مقابل هذه النظرة الفلسفية، حيث يعتقد أن جوهر الوجود الإنساني في الرؤية الإسلامية ليس العقل بل الإيمان والاستعداد للإيمان بالله، منطلقاً من أن العقل والإيمان لا يمكن اعتبارهما شيئاً واحداً، بل هما «أمران مختلفان، لا يمكن أن يكون بينهما سنخية، كما أن لهما عملين وأثرين مختلفين»[٣].

---

(١) ذكر الفلاسفة المسلمون أربع مراتب للعقل، وهي:

الأولى: كون الذهن البشري أو العقل خالياً من جميع ألوان المعقولات على المستويين التصوري والتصديقي، وليس فيه إلا استعداد وقوة تحصيل الصور العقلية، وأطلقوا على هذه المرتبة اسم: «العقل الهيولاني».

الثانية: «العقل بالملكة»، وهي المرتبة التي يتعقل فيها الإنسان المفاهيم البديهية والقضايا البديهية، أي يتصور خصوص المفاهيم التي لا تحتاج في تصورها إلى تعريف كمفهوم الوجود، ويذعن ويصدق بالقضايا التي لا تحتاج إلى برهنة واستدلال كقانون التناقض، وذلك لكون العلم يتعلق بالأمور البديهية قبل النظرية.

الثالثة: «العقل بالفعل»، وهو أن يصل الإنسان في تعقله إلى مرحلة يتعقل فيها التصورات والتصديقيات النظرية بتوسيط البديهيات الحاصلة في مرتبة العقل بالملكة.

والرابعة: تعقل الإنسان لجميع ما استفاده من التصورات والتصديقات الضرورية والنظرية المطابقة لحقائق العالم من خلال التفاته إليها واستحضاره لها بالفعل، فيكون عالَماً علمياً مضاهياً للعالم العيني، وتسمى هذه المرتبة بـ: «العقل المستفاد». (مركز الأبحاث)

(٢) م.س، ص١٣٥-١٥٠.

(٣) ن.م، ص١٥٠.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 29 5/5/14 9:30:53 PM

ويوضح الفارسي بأن العقل هو جهاز الفهم عند البشر، وأن كافة البشر يمتلكون العقل، والنشاط العقلي إنما يكون في إطار التعامل مع الأمور الحسية وتكوين البراهين الفلسفية، أما الإيمان عبارة عن حالة نفسانية تتشكل من المعرفة العلمية والعقلية، مع الاعتقاد بهذه المعارف، والالتزام العملي بمقتضياتها. يضاف إلى ذلك أن العقل موهبة إلهية بأصل الخلقة وليست خاضعة لاختيار الإنسان وإرادته، وهذا بخلاف الإيمان، فهو ليس موهبة عامة فطرية، بل يخضع لحرية الإرادة الإنسانية، فبعض الناس يختار أن يؤمن، وبعضهم الآخر يختار خلاف ذلك.

والمسألة الأهم في المقام هي أن العقل بناء على هذه الرؤية يصل إلى مرحلة نظم وتنظيم الأمور في ظل الإيمان، فيحصل على معارف مختلفة عن المعرفة السابقة على الإيمان- حيث يكون العقل محدوداً بالإدراك الحسي والمعرفة العلمية والفنية- فيحصل من جراء ذلك على معرفة معنوية وإلهية يُعَبّر عنها بالفرقان. من هنا يصبح للعقل وظيفة جديدة تحت تأثير الإيمان وبذلك يتمكن من التطور.

إن نتيجة الإيمان عبارة عن الحياة الطيبة، حيث يضفي على فكر، وعاطفة، وعمل المؤمن حالة خاصة.

بناءً على ما تقدم، فإن الذي يتطابق مع المباني الإسلامية بل كافة الأديان فيما يتعلق بوجود الإنسان، هو أن «الإيمان أعلى فضيلة، وأن الذي يصنع إنسانيتنا كبشر هو الإيمان قبل أي شيء آخر، وليس العقل»[١].

(١) ن.م، ص ١٥٣.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 30 5/5/14 9:30:53 PM

وبالعودة إلى الدكتور مدكور[١] فإنه يعتقد أن البحث عن الطبيعة البشرية في الرؤية الإسلامية يختلف عما هو في الرؤى الغربية[٢]، فالمراد من طبيعة الإنسان في اصطلاح المفكرين الغربيين هو الأشياء الطبيعية المادية الحاضرة في عملية تطور المادة حتى ظهور الإنسان، والتي تشكل أساس وجود الإنسان، إلا أن المراد من طبيعة الإنسان في الإسلام هو خلق الإنسان مع الأخذ بعين الاعتبار جذور هذا الاصطلاح، الطبع بمعنى إيجاد الأثر، فالإنسان في الإسلام مخلوق لله، وفيه أثر من آثار الله (روح الله) وهو الذي يُعَبّر عنه بالفطرة الإلهية[٣].

ويعدد مدكور مميزات وخصائص الإنسان في هذه الرؤية، وهي: أن الإنسان يمتلك فطرة إلهية وتوحيدية؛ ويعود كافة البشر إلى منشأ واحد؛ وأن للإنسان طبيعة ثنائية (الروح /الجسم)؛ وأن حاجات الإنسان ثنائية بسبب هذه الطبيعة الثنائية، وأن الإنسان يمتلك استعداداً متساوياً بالنسبة للخير والشر؛ وأنه قادر على الاختيار الحر؛ وهو مسؤول عن أعماله، والعقل هو سبب ومناط مسؤوليته.

- في نظرية المعرفة

يعتقد محمد رضا حكيمي بناء على «الرؤية التفكيكية»[٤] -التي يفكك

(١) م.س.

(٢) المراد من الطبيعة (الفيزيك) في الاصطلاح اليوناني: العالم الطبيعي بما يحتويه من أشياء مادية وحسية محيطة بالإنسان وموجودة من حوله. ويقابل الطبيعة اصطلاح ما وراء الطبيعة (الميتافيزيك)، ويشير إلى العالم المجرد والموجودات غير المادية اللاحسية.

(٣) في قوله تعالى: (ونفخت فيه من روحي) الحجر/٢٩. وقوله تعالى: (فطرة الله التي فطر الناس عليها لا تبديل لخلق الله) الروم/٣٠. (مركز الأبحاث)

(٤) التفكيكية: عندما تطلق مفردة «التفكيكية» يتبادر إلى ذهن الباحث والقارئ العربي ما هو متداول من معنى لها في الكتابات الأدبية والفلسفية العربية المعاصرة المترجمة عن الفرنسة (والانجليزية): Deconstruction، والتي اقترنت بأسلوب جاك دريدا في كيفية قراءة النص، أما التفكيكية المقصودة في فقرات الكتاب هنا فهي الحاضرة في المشهد الثقافي الإيراني المعاصر، والمختلفة من حيث المعنى عن تفكيكية دريدا، ولا يجمعها معها إلا الاشتراك اللفظي، وهي مصطلح نحته محمد رضا حكيمي للتعبير عن مدرسة تهدف على حد تعبيره «إلى فهم المعارف القرآنية فهماً خالصاً ونقياً =

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 31 5/5/14 9:30:53 PM

ويفصل فيها بين منهج وأسلوب القرآن ومنهج الفلسفة ومنهج العرفان- أن القرآن الكريم فتح باباً جديداً في المعرفة يختلف عن طريقة الفلاسفة (بمن فيهم الفلاسفة المسلمون)، فإذا كان الفلاسفة يستخدمون البراهين الذهنية المجردة عن التجربة العينية، فقد اقترح القرآن الكريم الأسلوب التجريبي في كافة المجالات، الأعم من الطبيعية، والإنسانية، والفردية، والاجتماعية، والتاريخية، وقد دعانا للنظر إليها باعتبارها أموراً عينية ووقائع ملموسة[١].

أما مدكور[٢] فقد استند إلى الغزالي ليؤكد أن المقصود من العلم والمعرفة في لسان الشرع عبارة عن العلم بالله تعالى، ويشتمل هذا العلم على العلم بالقوانين الطبيعية والتاريخ وغير ذلك إذا كانت هذه العلوم تعتمد على المبادىء الإلهية وإذا كانت تستخدم لأجل عمارة الأرض.

أما مصادر المعرفة من وجهة نظره فهي عبارة عن الشريعة والعقل، والشريعة مقدمة على العقل، وهي التي تبين حدوده. ويحدد مدكور العلاقة بين الشريعة والعقل بالاعتماد على ابن تيمية، وهي كالتالي:

١- العلم العقلي القطعي لا يعارض العلم النقلي القطعي.

٢- العلم العقلي المعارض للشريعة باطل، وهذا ما يظهر بوضوح للعقل البشري.

= بعيداً عن عملية التأويل والمزج بينها وبين الأفكار والمذاهب والنحل الأخرى، وكذلك بعيداً عن التفسير بالرأي وعن محاولات التحميل والإسقاط كي تبقى حقائق الوحي وأسس ومنطلقات العلم الصحيح نقية ومصونة لا تعكر صفوها معطيات الفكر الإنساني ولا يشوبها الذوق الإنساني». حكيمي، محمد رضا، المدرسة التفكيكية، ترجمة عبد الحسن سلمان- خليل العصامي، مراجعة وتقديم عبد الجبار الرفاعي، ص ١٣، ط١، دار الهادي، بيروت، ١٤٢١هـ-٢٠٠٠م. (مركز الأبحاث).

(١) الحكيمي، محمد رضا- محمد – علي، الحياة، ج١، ص٧٩، تهران، دفتر نشر فرهنك اسلامى، ١٤٠٠ ه.ق.

(٢) م.س.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 32 5/5/14 9:30:53 PM

٣- العلم العقلي الصحيح، ليس خارجاً عن دائرة الشريعة. وعلى هذا الأساس فالدليل العقلي الصحيح، هو دليل عقلي (لأن العقل يذعن بصحته) وهو دليل شرعي أيضاً (لأنه يبين الأمر الذي يدعيه الشرع).

أما فيما يتعلق بالقيمة الذاتية أو الآلية للمعرفة، فيعتقد أن لا قيمة في الإسلام للمعرفة الذهنية الصرفة التي لا تترك أثرها في عمل الإنسان وحياته، فغاية المعرفة هي عمارة الأرض والارتقاء بالحياة الإنسانية بما يطابق الشريعة[١].

ثم يقسم العلوم وفق الرؤية الإسلامية إلى مجموعتين: العلوم المتعلقة بالإنسان (كالعقائد، التاريخ، السياسة)، والعلوم المحضة (كالفيزياء، الكيمياء، وعلم البيئة).

ويضيف بأن القسم الأول يجب استخراجه من النصوص الدينية حيث لا يمكن الاعتماد فيه على ما توصل إليه غير المسلمين، وبالتالي لا يمكن الاستفادة منه، ويجوز ذلك في العلوم المحضة فقط.

ويعتبر رحمن [٢] أن التعليم العالي في مدارس المسلمين في القرون ١٢، ١٣ و ١٤ الميلادية، كان محدوداً بالفقه والإلهيّات، وتعود جذور التمايز الرائج بين العلوم في هذه المدارس إلى الفلسفة اليونانية، حيث كان يتم التفكيك بين العلوم النظرية والعملية أو الكلية والجزئية، ويندرج في إطار قسم العلوم النظرية أو الكلية بعض الأبحاث مثل «علم التوحيد» التي أطلق عليها فيما بعد «الإلهيّات»، ويندرج في إطار قسم العلوم العملية أو الجزئية، «الفقه» والتي أطلق عليها لاحقاً «الشريعة».

(١) م.ن، ص ٢٩٦-٢٩٧.

(٢) Rahman, Fazlur (1982). Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition. Chicago: The University of Chicago Press.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 33 5/5/14 9:30:54 PM

وقد راج تقسيم آخر، وهو تقسيم العلوم إلى علوم الشريعة أو العلوم النقلية، والعلوم الدنيوية أو غير علوم الشريعة أي العلوم العقلية، وتمتلك العلوم الدنيوية أو العقلية منزلة أدنى، والسبب في ذلك أنها تلعب دوراً بسيطاً وقليلاً في التكامل الروحي والمعنوي للإنسان.

كما تركت الأفكار الصوفية وبعض الشخصيّات كالغزالي آثارها في وجود هذه الرؤية المعرفية، حيث عارض الغزالي في كتابه ميزان العمل ما حاول الفلاسفة التأسيس له عندما اعتبروا أن الأولوية هي للعلوم الطبيعية على العلوم الشرعية، وذلك تحت شعار: «بدنك ثم دينك».

ويشير الفارسي ـ بعد إظهار معارضته للرؤية الفلسفية حول المعرفة وتأكيد الفلاسفة على القيمة الذاتية للعلم والمعرفة ـ إلى أن قيمة المعرفة هي فيما تؤدي إليه من تحول وتكامل، حيث يشتمل هذا الأمر على المعرفة الدينية أيضاً، ويتحدث عن ثلاث شعب أساسية للمعرفة الدينية وهي:

١- معرفة الله، الرؤية الكونية، معرفة الإنسان.

٢- السلوك العملي.

٣- التنظيم الاجتماعي.

ويقول الفارسي بناءً على ذلك: «بما أن المعارف الأولى والثالثة مكملة للوسطى، أي أن الرؤية الكونية ومعرفة الإنسان التوحيدية مقدمة للسلوك المتعالي، وكذلك يندرج التنظيم الاجتماعي في إطار هذا الهدف، لذلك يمكن استنتاج أن المعرفة الدينية هي السلوك المتعالي، وهي التي يطلق عليها العبادة أو العمل الصالح، من

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 34 5/5/14 9:30:54 PM

هنا يمكن إطلاق المعرفة المتعالية على محور المعرفة الدينية»[١].

الملاحظ في هذا الكلام أنه تم اتخاذ العبادة أو العمل الصالح باعتبارها محوراً للمعرفة الدينية.

ويعتبر السيد علي أشرف[٢] أن المعرفة هي المحور في المجتمعات المعاصرة، وأصبحت المعرفة محدودة شيئاً فشيئاً بمفهوم العلم التجريبي المرتبط بالسيطرة على الظواهر الطبيعية وتسخيرها، إن هذا الموقع المحوري للمعرفة في الوجود البشري والتأكيد على أن العلم هو من أجل العلم فقط هو ما كان مطروحاً في التراث اليوناني من قبل أفلاطون وأرسطو إلى حدود معينة.

ويؤكد بعض الفلاسفة المعاصرين على القيمة الذاتية للمعرفة، حيث يمكن الإشارة في هذا الإطار إلى الفلاسفة البريطانيين كبيترز و هرست اللذين اعتبرا التربية والتعليم مطلوبين إذا لم يستخدما كآلة صرفة، وقد أكدا على قيمة المعرفة بحد ذاتها.

وقد انتقد المؤلف هذه الرؤية المعاصرة المسبوقة بالإرث اليوناني، واعتبر أن قيمة العلم في لسان القرآن بأن يطلع الإنسان على مسائل تؤدي إلى إيجاد تحول عند الإنسان.

- في باب القيم

يقول الفارسي[٣] في هذا المجال بأن هدف الدين يختلف عن هدف العلم

(١) م.س، ص١٧.

(٢) جشم اند ازهای نوین در تعلیم وتربیت مسلمانان (اسلامی) (رؤى جديدة في التربية والتعليم الإسلامي)، ترجمة دكتر مهدي سجادى، مؤسسة انتشاراتي سرآمد كاوش، ١٣٧٨.

(٣) م.س.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 35 5/5/14 9:30:54 PM

والفلسفة، الهدف فيهما هو البحث والدراسة من أجل السيطرة على الطبيعة وتسخيرها، أو معرفة الحقيقة التي هي هدف بحد ذاتها، بينما «هدف الإسلام هو إيجاد الإيمان والتقوى عند الناس»، واذا دُعي الإنسان إلى التفكير والبحث، فهذا «حتى يستطيع أن ينتفع من هذا التفكير والبحث في اتخاذه أي قرار حكيم يمكن أن يتعلق بنوع الحياة الطيبة التي يريدها»[١].

بناءً على ما تقدم، يضم صوته إلى كير كيغارد منتقداً توما الأكويني في تفضيل العقل على الإيمان، ويعتقد بأن «من المبادىء النظرية للدين أفضلية الإيمان والتقوى والتخلق بالأخلاق الإلهيّة (= التقرب) على الفكر والعقل، وذلك من الناحية القيمية... فالإيمان هو أعلى فضيلة، والذي يصنع إنسانيتنا كبشر هو الإيمان قبل أي شيء آخر وليس العقل»[٢].

أما مدكور فيعتبر أن القيم الإنسانية والأخلاقية في النظرة الإسلامية ثابتة، وعلى هذا الأساس فالقيم ليست وليدة البيئة والمحيط، وإنما هي متعلقة بإنسانية الإنسان، لذلك اهتم الإسلام بتحقيقها في المجتمعات البشرية والحفاظ عليها، سواء أكانت المجتمعات بدوية أم حضرية، تمتلك نظاماً اقتصادياً زراعياً أو صناعياً[٣].

ويعتقد بأن الدين الإسلامي هو مصدر القيم وليس الوفاق الجمعي أو اتفاق أبناء المجتمع، وبما أن هذا المصدر ثابت كانت القيم في النظرة الإسلامية ثابتة أيضاً؛ فمثلاً منع خروج المرأة المتزينة من المنزل، أو منع رجوع البنت في وقت

(١) م.س، ص٥٥-٥٧.

(٢) ن.م، ص١٥٣.

(٣) منهج التربية في التصور الإسلامي، ص٢٥٤.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 36 5/5/14 9:30:54 PM

متأخر إلى البيت، أو منع زواجها من دون علم العائلة، كلها أمور ثابتة دائماً[١].

ويؤكد على وجود رابطة أساسية بين الأخلاق والمعرفة، وبما أن غاية المعرفة هي عمارة الأرض والارتقاء بالحياة البشرية عليها، كانت الأخلاق بمثابة الضوابط الحاكمة على استعمال المعرفة، لأن المعرفة بهذه الهوية الآلية سيف ذو حدين فتحتاج لتكون تحت المراقبة باستمرار.

- في باب التربية والتعليم

بما أن الرؤية الأولى تقوم على الإعراض التام عن الفلسفة، وتعتقد بوجود اختلاف جوهري بين المبادىء الفكرية الإسلامية والفلسفة، لذلك قدمت رؤية مختلفة في خصوص التربية والتعليم أيضاً.

فنجد أن الدكتور مدكور قدّم في هذا الإطار بحثاً مفصلاً؛ لذلك سنكتفي في هذا القسم بذكر شاهد من آثاره.

- منهج التربية الإسلامية

إن وجود اختلافات جوهرية بين الإسلام والفلسفة طبقاً للرؤية الأولى، دفع للقول بعدم ضرورة التعبير عن الفكر التربوي الإسلامي بـ» فلسفة التربية والتعليم الإسلامية»، لأن الإسلام دين إلهي، والفلسفة مجهود بشري، بالأخص وأن الفلسفة ظهرت في الغالب باعتبارها منافسة للدين، وهي تسعى لتقديم اجابات على المسائل التي اوضحها الله تعالى بإحاطته العلمية في كافة الأديان، من خلال التوسل بالعقل البشري المحدود والعاجز.

(١) منهج التربية الإسلامية: أصوله وتطبيقاته، ص ٢٠٨.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 37 5/5/14 9:30:55 PM

بناءً على ما تقدم، إن اطلاق عبارة فلسفة التربية والتعليم الإسلامية طبق هذه الرؤية هو أمر يحمل في داخله التناقض، لأنه جمع بين الجهود الذاتية للبشر واستغنائهم في الوصول إلى الحقائق من جهة، وبين مجموعة المعارف التي تستقى من المعين الإلهي من جهة أخرى، لذلك فإذا كان لا بد من الإشارة إلى طريقة الدين في التربية البشرية يجب الالتفات إلى النصوص الدينية بعيداً عن ارفاقها بالجهود الفلسفية البشرية العاجزة[١].

أما فيما يتعلق بمصطلح فلسفة التربية والتعليم في الإسلام، فيعتقد د. مدكور بوجود تناقض أو تعارض فيه، لأن «الفلسفة جزء من النظام البشري المغرور الذي تسعى فيه البشرية وبمعاونته للبحث عن طريقها وتمهيد السلوك عليه، بينما «التربية الإسلامية» جزء من النظام الإلهي، وهذان أمران لا يمكن أن يجتمعا».

ويعتقد بأن الغربيين دوّنوا «الفلسفة التربوية» أو «النظرية التربوية» بسبب قطع ارتباطهم مع الدين، لكن ما توصلوا إليه من نتائج لا يصح الأخذ به، لأن الشريعة هي الماثلة أمامنا وليست الفلسفة أو النظرية.

يضاف إلى ذلك أن من جملة الأخطار الحقيقية توضيح الشريعة في قالب الفلسفة أو النظرية[٢]، لذلك نراه يرجح الاستفادة من اصطلاح «منهج التربية الإسلامية»[٣]، ويقصد من هذا الاصطلاح: نظام من الحقائق والمعايير والقيم الإلهيّة الثابتة، من جهة، والعلوم والمعارف والمهارات البشرية المتغيرة من

(١) يمكن مشاهدة نموذج عن البحث القائم على هذا التوجه في كتابي الدكتور مدكور المشار إليهما سابقاً: منهج التربية الإسلامية: أصوله وتطبيقاته. و: منهج التربية في التصور الإسلامي.

(٢) م.س، ص٢٧٧.

(٣) م.ن، ص٤٥.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 38 5/5/14 9:30:55 PM

جهة ثانية، والتي تنتقل إلى الطلاب بواسطة المؤسسات التربوية ليصار بواسطة ذلك إلى تحقق الخلافة الإلهيّة.

أما الخصائص الأساسيّة لمنهج التربية الإسلامية عند مدكور فهي على الشكل التالي:

١- **النظم:** بمعنى أن العناصر والأسس المؤلفة تمتلك علاقة منظمة وذات تأثير متقابل على بعضها البعض، (ومن الواضح أن هذه الخاصية ليست من خصائص التربية والتعليم في الإسلام فقط، بل نجد أن كافة أنظمة التربية والتعليم تأخذها بعين الاعتبار).

٢- **الربانية:** بمعنى أن المنهج المذكور جزء من دين الإسلام الذي ارتضاه الله تعالى للبشر، لذلك فإن وجهة وغاية التربية هي الهية وبالتالي لا يمكن اعتبارها انجازاً بشرياً.

٣- **التوحيد:** هو الحجر الاول في الإسلام، وهو الخاصية الأساسية التي تميز التربية الإسلامية عن الانظمة والفلسفات التربوية، حيث يؤدي التوحيد من جهة إلى تكامل وتحول كافة أفراد البشرية وانعطافها نحو الله، ومن جهة ثانية إلى تحرر الإنسان من كافة الوان التعلقات.

٤- **العالمية:** بما ان الإسلام رسالة عالمية فالتربية الإسلامية تأخذ بعين الاعتبار كافة أفراد البشر في جميع الازمنة والامكنة، وبالاخص ان جوهر الإنسان من وجهة نظر الإسلام أمر مشترك لا علاقة له بالعرق واللون والمنطقة والثقافة.

٥- **الثبات:** بما أن الاسلام يطرح حقائق اساسية تتعلق بالله تعالى والعالم

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 39 5/5/14 9:30:55 PM

والإنسان، فإن هذا ينعكس ثباتاً في الإسلام وفي أسس التربية الإسلامية، اما التغييرات التي تجري في المسائل الاجتماعية والاقتصادية والتربوية وأمثالها فتحصل على مستوى الظاهر دون أن يؤدي ذلك إلى فقدان الثبات المذكور. إن النظام الإسلامي يبتني على حقائق ثابتة حيث تظهر جلية في منهج التربية الإسلامية. ويمكن القول في المقارنة بين النظامين الإسلامي والغربي أن المجتمع الغربي اتجه بشكل لافت نحو «التغيير» بينما اتجه الإسلام في الغالب نحو «الثبات».

٦- **الشمول:** جاء الإسلام من عند الله، وهو يتحدث عن الله ويعرِّف به، لذلك يجب أن يكون شاملاً عاماً، والمقصود من الشمول والعموم هو ان يحتوي الإسلام على كافة الأشياء، وأن يمتلك قدرة الإجابة على كافة الحاجات البشرية. طبعاً، هذا لا يمنع من التفاعل مع الأفكار الأخرى، لكن إذا حددنا المعيار الذي نريد التفاعل على أساسه هذا يجعلنا مقتدرين في هذا التفاعل.

٧- **التوازن:** الإنسان عبارة عن منظومة متوازنة، والإسلام دين التوازن، ودين الالتفات إلى كافة الجوانب بشكل متوازن. (وتجدر الاشارة إلى ان هذه النقطة هي النظم المذكور تحت الرقم ١).

٨- **الايجابية:** الإسلام دين العمل والحركة، وهو ذو بعد ايجابي وصاحب خطة، ويتضمن منهج التربية الإسلامية: التخطيط، والتصرف في الأمور طبق معايير الدين الإلهي.

٩- **الواقعية:** الإسلام ليس ديناً يتعاطي مع الأفكار الانتزاعية فقط بل هو دين واقعي، من هنا فإن التربية الإسلامية عبارة عن محاولة تهدف إلى اضفاء

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 40 5/5/14 9:30:56 PM

الواقعية على الاهداف المثالية.

- أصول وخصائص البرنامج الدراسي

ويعتقد مدكور[١] أن مضمون البرنامج الدراسي يجب أن يحقق الهدف من التربية الإسلامية، أي ايجاد الإنسان الصالح لعمارة الارض طبقاً للشريعة الإلهيّة.

ثم انه يشير إلى النقاط الآتية في تحديد مضمون البرنامج الدراسي الإسلامي بعد قبوله الطرق الثلاث الرائجة في تحديد المحتوى، وهي: تقسيم التلاميذ، تحليل المادة الدراسية، والاطلاع على آراء المتخصصين في المواد الدراسية، والنقاط هي الآتية:

١- رفض تقسيم العلوم إلى مجموعتين دينية ودنيوية، أما المعيار المقبول في هوية العلوم فهو الغاية. بناءً على ما تقدم، فإن العلم الديني هو كل علم يلعب دوراً في ايجاد الإنسان الصالح، وبهذا المعنى فإن كافة العلوم والدروس في التربية الإسلامية يجب ان تكون دينية.

٢- هناك قاعدتان اساسيتان في الأخذ بالعلوم حيث يجب عدم الغفلة عنهما:

أ- لا يجب اخذ شيء من غير المسلمين في الأمور العقائدية والدينية والنظام السياسي وأمثالها.

ب- المصادر الوحيدة المقبولة في الأمور المتقدمة عبارة عن: القرآن، السنة، الاجماع، الفقهاء والاجتهاد في إطار روح الإسلام ونصوصه.

(١) يراجع كتابه: منهج التربية في التصور الإسلامي، م.س.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 41 5/5/14 9:30:56 PM

٣- ان الذي اطلق عليه منذ القرن الثالث الهجري «الفلسفة الإسلامية» و«العرفان الإسلامي» لا يتناسب على الاطلاق مع تعاليم القرآن والسنة الدينية، فالنصوص الدينية الاصيلة هي المعيار الاساسي في اختيار المضمون.

٤- يجب ان تكون الحاكمية في تنظيم المضمون لعلوم الشريعة، اي القرآن والسنة واصول الفقه، فيجب تدريس علوم الشريعة بشكل مفصل تحت عناوين مثل: «نظام العائلة»، «نظام الحكومة»، «نظام التربية» وأشباهها، بدل تدريس الفلسفات الغربية.

٥- الرياضة بكافة اقسامها جزء من مضمون النظام التربوي في الإسلام، فالقوة الجسمية شرط اساسي للإنسان المؤمن، وذلك من اجل الوصول إلى الاهداف المطلوبة في التربية الإسلامية.

٦- يحتوي الفن والادب باستمرار على تفسير خاص للعالم والإنسان، لذلك يجب ان يقدم الفن والادب الإسلاميان تفسيراً خاصاً منطلقاً من الإسلام، ويجب اختيار ما يحتوي من الآثار الادبية والفنية الغربية على حالات معنوية تتناسب مع روح الإسلام وترك كل ما سواها.

٧- من الضروري ان يتعلم المسلمون غير العرب اللغة العربية، باعتبارها لغة القرآن، ويجب ان يدرج ذلك في المواد الدراسية، ويكون هذا الامر ناجحاً إذا ادرجت اللغة العربية في متن الثقافة والحضارة الإسلامية، واخرج عن حالته اللغوية المجردة.

٨- يجب على المسلمين تعلم اللغات الاجنبية، لأن علاقة المسلمين بغيرهم بالاخص في مسألة نشر الإسلام تقتضي الاطلاع على تلك اللغات. طبعاً، الافضل الاطلاع على تلك اللغات بعد طي المرحلة الابتدائية، لأن

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 42 5/5/14 9:30:56 PM

الأشخاص يكونون عاجزين عن ادراك مدى ضرورة اتقان اللغات الاخرى، فإذا ادركوا ذلك يصبح اتقانهم لها أسرع.

٩- يحتل تعلم الحرف والصناعات اهمية خاصة في الفكر الإسلامي، وقد تحدث الله تعالى حول داود عليه السلام، حيث علمه صنعة لبوساً[١]، إلا ان منزلة العمل في الإسلام ليست كما هي في الطريقة الافلاطونية، اي ليست منزلة العمل بالفكر والآلة، بل المنزلة الاساسية للعامل (وليس العمل) بحسب القصد والنية.

١٠- يضاف إلى ما تقدم فإن للتاريخ والجغرافيا اهمية في الفكر الإسلامي، التاريخ هو طريق للاطلاع على سنن الله في الأرض، لأن التاريخ ليس عبارة عن الاحداث فقط بل تحليلها أيضاً، ولقد دُوّن التاريخ في الإسلام بنحو خاص، وتلعب الجغرافيا دوراً هاماً في عمارة الأرض والارتقاء بالحياة فيها.

١١- يختلف المضمون الدراسي المقدَّم للشباب عن المقدَّم للشابات على رغم وجود اشتراكات فيما بينها، وذلك لأن الوظيفة الاساسية للمرأة هي ادارة المنزل وتربية الابناء باسلوب مناسب، لذا يجب ان تؤخذ المواد الدراسية المناسبة لهذه الوظيفة بعين الاعتبار، كما يجب الالتفات إلى المواد الدراسية الخاصة بالرجل باعتبار ان وظيفته هي العمل والنشاط الاجتماعي.

١٢- ان اصل العلاقة بين النظري والعملي في التربية الإسلامية يوجب ضرورة ملاحظة التفكير والتجربة إلى جانب بعضهما البعض، بناءً على هذا

(١) قال الله تعالى: ﴿وَعَلَّمْنَاهُ صَنْعَةَ لَبُوسٍ لَّكُمْ لِتُحْصِنَكُم مِّنۢ بَأْسِكُمْ ۖ فَهَلْ أَنتُمْ شَاكِرُونَ﴾.الانبياء:٨٠. واللبوس هو الدرع. ومعنى الآية: علّم الله تعالى داود عليه السلام كيف يصنع لكم الدرع لتحرزكم وتمنعكم شدة وقع السلاح.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 43 5/5/14 9:30:56 PM

الاصل، وعلى ضرورة التفكيك النسبي بين المضمون الدراسي للشبان والشابات، يجب ان يؤخذ بعين الاعتبار ايجاد «مصنع» و «مختبر» للشباب، و«منزل صناعي» للشابات في المدارس، لاجل الاقتراب من البعد العملي.

١٣- تقسّم العلوم من وجهة نظر إسلامية باعتبار إلى: الذاتي أو الأولي، والعرضي أو الآلي، اما العلوم الذاتية أو الأولية (علوم الشريعة، كعلوم القرآن والتفسير والفقه) فيجب تعليمها على مستوى واسع، ويجري تعليم العلوم الآلية (كاللغة، الحساب، والمنطق) بمقدار الضرورة، ويجب أن تقدم على الأولى.

١٤- يجب ان يكون تنظيم المضمون -كما يقول بعض العلماء المسلمين- بحيث يجري تدريس الابحاث التمهيدية للعلوم الآلية في المرحلة الابتدائية، والابحاث المتقدمة في العلوم الآلية وكذلك العلوم السياسية أو علوم الشريعة في المراحل المتوسطة والعالية، ويجب في المراحل المتوسطة والعالية كما يؤكد ابن خلدون تعليم الدروس بشكل متناوب – وليس متوازن- للحؤول دون الخلط في المطالب. ان العلاقة التكاملية بين الدروس، أمر صحيح يحافظ على قوته الخاصة، وهو مناسب للعلوم والفنون ذات المجال الواحد، واللغة هي نموذج على ذلك حيث تتناسب مع الدروس الادبية والقرآنية والتاريخية وليس مع دروس الرياضيات والعلوم.

١٥- ان الوحدة والتماهي بين معرفة الوجود ومعرفة الانسان في الإسلام يؤدي إلى وجود علاقة تكاملية بين تجارب الإنسان، اما الاختلاف في الاستعدادات والاتجاهات فهو لاجل ظهور هذه العلاقة التكاملية، وتتكون العلاقة التكاملية على شكلين أفقي وعمودي، في العلاقة الافقية ترتبط العلوم والمهارات في كافة المجالات (كالرياضيات والعلوم الطبيعية)، وفي العلاقة العمودية ترتبط

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 44 5/5/14 9:30:56 PM

المطالب التي جرى تحصيلها في مجال واحد في أزمنة مختلفة. أما العلاقة التكاملية الأهم بين كافة المجالات وغاياتها، فهي صناعة الإنسان الصالح.

ويمكن تنظيم المواد الدراسية في ستة مجالات في علاقتها التكاملية:

١- علوم الشعائر الدينية والشرائع، كالقرآن والسنة والفقه.

٢- العلوم الإنسانية، كالتاريخ والجغرافيا واللغة.

٣- الرياضيات، كالحساب والهندسة والجبر.

٤- العلوم الطبيعية، كالفيزياء والكيمياء وعلم البيئة.

٥- الادب والفن،كالاداب والموسيقى والرسم.

٦- الرياضة.

ان كل واحد من هذه المجالات يقدم اسلوباً خاصاً من التفكير، تقدم علوم الشعائر والشرائع رؤية كلية عن الوجود والحياة؛ وتقدم العلوم الإنسانية رؤية تحليلية واسلوباً تمثيلياً؛ وتقدم الرياضيات التفكير المنطقي والرمزي؛ وتقدم العلوم الطبيعية التطور في التفكير التجريبي؛ واما الادب والفن فيرتقيان بالفن والذوق.

الرؤية الثانية: الاستنتاج من الانظمة الفلسفية والعرفانية الإسلامية.

بعد أن استعرضنا الرؤية الأولى بشكل واف حان دور بيان الرؤية الثانية، التي تعتمد -وخلافاً للأولى- على فكرة عدم التعارض بين الدين والفلسفة، وتبنى على مسألة التعاون والتعاضد بينهما، لأن الفلسفة تستخدم العقل للوصول إلى الحقائق التي أوضحها الدين بلغة الوحي.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 45 5/5/14 9:30:56 PM

في بداية عرض هذه الرؤية سنحاول الاشارة إلى امكان التوافق بين الفلسفة والدين في المبادىء الفكرية، ثم نعرج بعد ذلك لتوضيح مفهوم فلسفة التربية والتعليم في الإسلام.

● امكان التوافق بين الفلسفة والعرفان وبين الإسلام

بناءً على هذه الرؤية لا يوجد اختلاف وتباين جوهري بين المعرفة الفلسفية والعرفانية من جهة والمعرفة الدينية حول العالم والإنسان، وتنطبق هذه المسألة في مجالات مختلفة من المبادىء الفكرية بالأخص في باب الوجود، المعرفة، والقيم. وفيما يلي نتعرض لذكر نماذج من هذه الأمور:

- في باب الوجود

إذا أردنا ذكر نموذج عن معرفة الوجود الإسلامية يتناسب مع هذه الرؤية الثانية فيمكن الاستعانة بأحد آثار مرتضى مطهري، حيث يعتقد بأن التفكير الفلسفي في معرفة الوجود الإسلامية ممكن بل مطلوب في قراءة النصوص الدينية وتراث أئمة أهل البيت عليهم السلام، حيث يقول: «إن عرض الأبحاث الإلهيّة العميقة من قبل الأئمة الاطهار وعلى رأسهم الإمام علي عليه السلام أدى إلى صيرورة العقل الشيعي ومنذ القديم عقلاً فلسفياً واستدلالياً»[1]، ويشير إلى أن المعتزلة من جملة أهل السنة الذين استعانوا بالعقل الفلسفي والاستدلالي، بينما رفض آخرون كالحنابلة البحث الفلسفي في النصوص الدينية.

ويوافق مطهري على وجود تناسب بين الرؤية الكونية الدينية ونوع المعرفة الفلسفية فيما له علاقة بالوجود، مع اعترافه بوجود اختلاف جزئي بينهما، إلا

(١) الطباطبائي، محمد حسين، أصول الفلسفة والمنهج الواقعي، شرح وتعليق مرتضى مطهري، ج٣، ص ٥٣١.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 46 5/5/14 9:30:57 PM

أنّه يعتبر الفيلسوف المسلم يسير في البحث عن مسألة الوجود في نفس سياق النصوص الدينية، من هنا يعتقد بأن البحث حول الذات والصفات والاسماء الإلهيّة في النصوص الإسلامية قد طُرح بأسلوب جديد يختلف عن الأسلوب الاستدلالي لفلاسفة اليونان، ويختلف أيضاً عن أسلوب الفلاسفة المسلمين المتأثرين باليونان، حيث تمكن صدر المتألهين من الوصول إلى التوفيق والملاءمة بين الفلسفة والنصوص الدينية أو بين البرهان والقرآن.

ويشير مطهري إلى «اختلاف في المرحلة الإسلامية بين منهج الفارابي وابن سينا ونصير الدين الطوسي والذين غلب عليهم الطابع اليوناني، وبين منهج صدر المتألهين الشيرازي، حيث استلهم من القرآن ونهج البلاغة ونصوص أئمة أهل البيت عليهم السلام»[١].

ويبرز الاختلاف هنا في أن الفارابي وابن سينا وغيرهما من الفلاسفة يطرحون كافة الأمور ذات العلاقة بالله تعالى على أساس محورية «وجوب الوجود»، ويستنتجون الصفات والوحدة والبساطة والقدرة وغيرها من وجوب الوجود، أما وجوب الوجود فيثبتونه عن طريق البرهان الإنّي، بمعنى أنه لا يمكن تفسير وجود الممكنات من دون فرض وجود واجب الوجود ومن دون الوصول إلى ملاك وجوب الوجود. أما النصوص الإسلامية فقد اعتمدت على أمر آخر غير وجوب الوجود، وهو ملاك اطلاق ذات الحق تعالى، وكونها غير محدودة بحدود معينة، والتي هي ملاك ومعيار وجوب الوجود، فيعتقد بأن صدر المتألهين تمكن من دخول ابحاث الوجود بهذا الاسلوب وبهذا السياق الديني.

بناءً على ما تقدم، يعتقد مطهري ان بحث الوجود قد عُرض في النصوص

(١) م.ن.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 47 5/5/14 9:30:57 PM

الإسلامية باسلوب عقلي وفلسفي، كما ان الابحاث التي طرحت في بحث خالق الكون تتناسب بشكل كامل مع هذا السياق، كالاطلاق، اللاتناهي، الاحاطة الذاتية، قيومية الله تعالى وكونه الوجود المطلق، وأنه لا ماهية له ولا قيد ولا حد، ولا يخلو مكان أو زمان منه، ومتقدم على الزمان والمكان، وحدته ليست عددية، والزمان والمكان والعدد في مرتبة متأخرة عنه تعالى أي في مرتبة فعله، وهكذا الامر أيضاً في ما يتعلق بالكون، فإن النصوص الإسلامية تعتمد الاسلوب الفلسفي والعقلي في معرفته.

واتجه بعض المفكرين المسلمين في بحث الرؤية الكونية الدينية تجاه ما بعد الطبيعة حسب الرؤية العرفانية، وإذا كان العرفان والفلسفة قد شهدا حالة تقابل من الناحية التاريخية، إلا ان ما طرح في العرفان النظري نوع من ابحاث ما بعد الطبيعة، والذي يندرج في اطار الرؤى الفلسفية، على هذا الاساس لن نفرد عنواناً خاصاً ومستقلاً للرؤية العرفانية بل نشير إليها هنا.

فالسيد محمد نقيب العطاس[١] يقترب في بحث معرفة الوجود الإسلامية من المنهج العرفاني في البحث حول ما بعد الطبيعة. وبعبارة اخرى: المعرفة التي تطرح في النصوص الإسلامية حول العالم هي بعينها المطروحة في الرؤية العرفانية. من هنا نراه يعطي المرتبة الأولى من الوجود لله تعالى الذي هو وجود مطلق غير محدود يُعبر عنه في العرفان النظري بـ «مقام الأحدية»، أما المرتبة الثانية من الوجود والتي يطلقون عليها «الفيض الأقدس» يراد منها التعينات التي تظهر في ثلاث مراتب؛ مرتبة الواحدية الإلهيّة، مرتبة الاسماء والصفات،

(١) العطاس، سيد محمد نقيب، مفهوم آموزش و برورش در اسلام(مفهوم التربية والتعليم في الإسلام) ترجمة محمد حسين ساكت، جاب شده در اثر وى، در آمدى بر جهان شناسى اسلامى، تهران، انتشارات مؤسسة مطالعات اسلامى دانشكاه تهران- ايران و مؤسسه بين المللى انديشه و تمدن اسلامى كوالالامبور-مالزى، ١٣٧٨.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 48 5/5/14 9:30:57 PM

ومرتبة الاعيان الثابتة، ويراد من المرتبة الثالثة: التعينات التي تظهر في مرتبتين: مرتبة الاعيان الخارجية، ومرتبة عالم الأشياء التجريبية[١].

ويعتقد جوادي آملي[٢] أن الرؤيتين الفلسفية والعرفانية للعالم في طول بعضهما البعض، مع تأكيده على المنزلة الاعلى والارفع للرؤية العرفانية، لأن الفلسفة تبحث عن الوجود بشرط لا، أي بشرط أن لا يكون مقيداً بقيود خاصة، ولكنه مع ذلك يبقى موضوع الفلسفة مقيداً بالاطلاق، أما العرفان فيبحث عن الوجود لا بشرط، أي غير المقيد بأي قيد حتى قيد الاطلاق، وبعبارة أدق: المراد من الوجود في موضوع العرفان هو اللابشرط المقسمي، لأن «الوجود لا بشرط» أعلى من البحث والشهود، فما هو مبحوث عنه في العرفان النظري عن تعينات الاسماء الإلهيّة، وتشكل معرفة هذا التعين وأحكامه أهم أجزاء الأبحاث العرفانية.

● في باب ماهية الإنسان

أشار عمر محمد التومي الشيباني[٣] إلى تعاريف فلاسفة اليونان حول كون الإنسان حيواناً ناطقاً، وذلك عند البحث حول خصائص الإنسان في الرؤية الإسلامية، واعتبر أن هذا التعريف الفلسفي لماهية الإنسان هو تعريف مقبول في الرؤية الإسلامية، بالاضافة إلى كونه تعريفاً جامعاً، حيث يشتمل في طياته على تعاريف أخرى سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، ومن جملة التعاريف الأخرى التي يتضمنها: الإنسان حيوان عارف بالعلامات (نظرية علماء اللغة)؛

(١) م.ن، ص٢٠٠.

(٢) جوادى آملى، عبدالله، انسان در اسلام(الإنسان في الإسلام)، قم: مركز نشر فرهنكى رجاء، ١٣٧٢.

(٣) التومي الشيباني، محمد عمر، فلسفة التربية الإسلامية، ليبيا، طرابلس، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والاعلان، ١٣٩٤-١٩٨٥.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 49 5/5/14 9:30:57 PM

الإنسان حيوان متدين أو يميل للإيمان بالغيب (نظرية علماء الدين)؛ الإنسان حيوان أخلاقي أو صاحب أفعال إرادية (نظرية علماء الأخلاق)؛ الإنسان حيوان اجتماعي أو صانع للثقافة والحضارة أو طالب للسيطرة (نظرية علماء الاجتماع والاقتصاد).

أما العطاس فقد وافق على تعريف الإنسان بأنه حيوان ناطق، واعتبره يشير إلى الحد الدقيق للإنسان[١]، ويبين مصطلح الناطق حسب تعبيره القوة المعرفية الفطرية التي تحكي عن القدرة العقلية على إدراك المعاني العامة، والقدرة على الإفصاح اللساني، والقدرة على جمع المعاني، وهو يتضمن الحكم، التمييز، التمايز، الايضاح، وتبين الاشكال الرمزية في قوالب معنائية.

تعرض جوادي الآملي[٢] للبحث حول معرفة الإنسان والرؤية الكونية الفلسفية والعرفانية في الإسلام، وأشار إلى وجود رؤيتين رؤية فلسفية وأخرى عرفانية في مجال الفكر الديني تتعرضان للحديث عن الإنسان، وهما في طول بعضهما البعض، ويمكن التمييز بينهما من خلال اختلافهما في معرفة الوجود، وكما أن الوجود لابشرط أعلى من البحث والشهود كما أشرنا في باب الوجود، فإن ما يشير إليه العرفان هو وجود تعينات للأسماء الإلهيّة، وبما أن الإنسان هو الكون الجامع، وأعلى تعين، ومظهر لاسم الله الأعظم، فإن معرفة هذا التعين وأحكامه من الأجزاء المهمة في الأبحاث العرفانية.

ويشير عند دراسته وجود الإنسان في النظرة القرآنية إلى أن للإنسان بعدين: الأول: البُعد المتعلق بالتقوى والفضيلة، والذي كان سبب صيرورة

(١) م.س، ص٧٨.

(٢) في كتابيه: انسان در اسلام (الإنسان في الإسلام)، (م.س). وكتاب: فلسفه حقوق بشر (فلسفة حقوق الإنسان)، قم: مركز الإسراء للنشر، ١٣٧٥.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 50 5/5/14 9:30:57 PM

الإنسان مسجوداً للملائكة. والثاني: البعد المتعلق بمسيرة سقوط الإنسان نحو الانحطاط بحيث يصبح أحط من الحيوانات.

أما المنازل والمراحل الثلاث لكمال الإنسان فعبارة عن: الطبيعة والمادة، التجرد المثالي والبرزخي، والتجرد العقلي. وبعبارة أخرى: إن أعلى مراتب الكمال الإنساني هي التجرد العقلي. ويتناسب هذا البحث مع التقسيم الذي قدّمه فلاسفة اليونان للوجود، وقد فَصّل أفلوطين القول فيه، حيث يعتقد أفلوطين إمكانية تقسيم الوجود إلى ثلاث مراتب: مرتبة المادة والطبيعة، مرتبة الخيال، مرتبة العقل.

- **في باب المعرفة**

يوجه مرتضى مطهري نقداً للذين يعتبرون[١] أن القرآن الكريم تحدث حول الكون بأسلوب علمي وحسي، ويعتقد أنه لا يمكن أن تكون المسألة محدودة بذلك، بل هناك الأسلوب العقلي والفلسفي إلى جانب ذاك الأسلوب، والذي احتل موقعاً متقدماً في هذا الشأن.

ويشير إلى أن القرآن الكريم تحدث حول موجودات الكون تحت عنوان «الآيات»، وبيّن أن العلاقة بين الآية واللّه كالعلاقة بين المرآة والصورة، المرآة تدل مباشرة على الصورة، وليس بالواسطة كدلالة الكرسي على النجار مثلاً، وعلى هذا الأساس فعندما تكون موجودات العالم آيات للّه تعالى فهذا يعني أن حقيقتها عين ظهور وتجلي ذات الحق[٢].

(١) وهم الأخوة حكيمي -المدرسة التفكيكية- الذين أُشير إلى نظريتهم في الرؤية الأولى.
(٢) م.س، ص٧١.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 51 5/5/14 9:30:58 PM

إن هذا الأسلوب من الاستدلال فلسفي (وليس عرفانياً يرفض العلاقة العلية)، بالأخص وأن فلسفة صدر المتألهين قد اثبتت بأن علاقة العلة بالمعلول هي علاقة الظهور والتشأن والتجلي، لأن المعلول عين الارتباط والتعلق بالعلة.

بناءً على ما تقدم، يعتقد مطهري بأن للتفكير الفلسفي مكانة عالية في الرؤية الكونية الإسلامية، حيث يقول: «الخلاصة أن العقل الفلسفي يعتمد على معرفة الوجود بما هو هو، أي من حيث هو وجود (وهي نوع من المعرفة الواقعة ضمن اطار الفلسفة وليس العلوم) والذي يرشدنا إلى الله قبل أي شيء آخر، أما الدراسات الحسية والعلمية فترشدنا إلى الموجودات المحدودة والمقيدة والمشروطة والممكنة والتي هي آثاره وأفعاله وشؤونه وتجلياته»[١].

● في باب القيم

اهتم المدافعون عن الرؤية الثانية فيما يتعلق بباب القيم بالتوفيق بين النظرية الفلسفية والرؤية الإسلامية. وفيما يلي نشير إلى بعض النماذج:

يقول التومي الشيباني[٢] في البحث عن فلسفة الأخلاق والنظرية الأخلاقية في الإسلام: إن المقصود من الأخلاق كما يبين الفلاسفة المسلمون (تبعاً لأرسطو) عبارة عن الملكة النفسانية التي تصدر عنها الأفعال البشرية بسهولة ومن دون تأمل.

ويعتقد بأن الغاية النهائية للدين والاخلاق تأمين السعادة الفردية والاجتماعية في الدنيا والآخرة، وقد أشار إلى أن البعض بالالتفات إلى أن التقوى تشكل

(١) ن.م، ص٨٤.

(٢) في كتابه: فلسفة التربية الإسلامية (م.س).

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 52 5/5/14 9:30:58 PM

دعامة الأخلاق الإسلامية أرادوا بذلك أنه بالنظر إلى السعادة بعنوان أنها هدف أخلاقي تقليداً لليونانيين وبالأخص أرسطو والبعض تقليداً للغزالي اعتبروا السعادة الحقيقية هي السعادة الأخروية التي تشكل هدف الأخلاق الحقيقي. ويعتقد بإمكان الجمع بين الرؤية الإسلامية وما قدمه الفلاسفة حول السعادة الدنيوية ما دام الامر في دائرة طاعة الله والتقوى.

ويعتقد الشيباني بأن الاحكام الاخلاقية في الإسلام لا تحدد بواسطة العقل فقط، كما يوضح المعتزلة، ولا تحدد ايضاً بواسطة احكام الشريعة، كما يعتقد الاشاعرة، بل تحدد من خلال معيار الشرع والعقل معاً كما يتبنى الغزالي. وبالإضافة إلى هذين المعيارين الأساسيين هناك العديد من المعايير الفرعية لتحديد الفعل الاخلاقي، مثل: النية الصالحة، التطابق مع الدين، الحق والعدل، المنفعة أو المصلحة العامة، الهدوء الباطني، التكليف بوسع القدرة، وغير ذلك.

وبالانتقال إلى العطاس[١] فإنه يوضح في بحث سعادة الإنسان في الفكر الإسلامي أن الفضائل الفلسفية التي تحدث عنها الفلاسفة بدءاً من أرسطو وما بعد ذلك (الحكمة، العفة، الشجاعة، السخاء، والعدالة)، لا تكفي بنفسها لإيجاد تلك السعادة والسرور الخالدين. نعم، يمكن القبول بتلك الفضائل إذا كانت لا تتعارض مع الدين.

وتوضيح وتدوين معنى وهدف الفضائل من جديد يجري من خلال الارتقاء إلى مستوى الفضائل المتعالية كالفضائل المقتبسة من القرآن وحياة الرسول. كما أن معرفة الخالق من جديد، والتناسب مع الوحي من جملة الفضائل الدينية

(١) م.س.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 53 5/5/14 9:30:58 PM

التي تعود جذورها إلى الحكمة، والحكمة فضيلة دينية سواء أكانت نظرية أم عملية، لأن الله تعالى أعطى الإنسان هذه الأمور في ظل الدين، فهي ليست منتوجاً للعقل بمفرده.

وقد دافع جوادي الآملي في بحث الحقوق والأخلاق عن اثبات القيم الاخلاقية والمبادىء الإلهيّة لحقوق الإنسان، وعرض الآملي في مجال القيم بحث الحسن والقبح الذاتيين على طريقة أصحاب المنهج العقلي في العالم الإسلامي (كالمعتزلة والاصوليين من الإمامية)، ووافق على تلك الذاتية. واعتقد بإمكان الحديث عن الحسن الذاتي للعدل والقبح الذاتي للظلم، إلا ان عبارة «الذاتي» في هذا البحث تتعلق بالحكمة العملية، حيث يجب عدم الخلط بينها وبين عبارة «الذاتي» في الحكمة النظرية، إذا كان الذاتي في الحكمة النظرية من باب ايساغوجي، فالمقصود امكان الحصول على المحمول من خلال تحليل موضوع القضية (كالعلاقة بين الجنس والفصل)، وإذا كان الذاتي من باب البرهان عند ذلك يكون المعنى ان المحمول لازماً للوجود الذهني للموضوع أو لازماً لماهيته، بحيث يحضر المحمول في الذهن بمجرد تصور الموضوع (كالامكان الماهوي للماهيات والامكان الفقري للوجود الممكن)، ويراد من الذاتي طبق هذه المعاني الامور التكوينية، مع العلم ان العدل والظلم في الاخلاق والحقوق يمتلكان بعدين اعتباريين.

ويعتقد الآملي ان ذاتية الحسن والقبح للعدل والظلم «شبيه» بذاتي باب البرهان، ولذلك جرت نسبتهما إلى العدل والظلم، وهذا يعني اننا نقول هنا كما في باب البرهان ان حُسن العدل وقبح الظلم من جملة اللوازم، في حين أنهما على خلاف ذاتي باب البرهان، لأن المطروح هنا هو لازم الوجود الخارجي للعدل والظلم، وليس لازم الماهية أو لازم الوجود الذهني، بناءً على ما تقدم،

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 54 5/5/14 9:30:58 PM

لا يمكن القول إن تصور العدل يؤدي إلى حضور الحُسن في الذهن، بل كلما جرى اعتبار العدل موجوداً في الخارج عند ذلك يعتبر الحُسن في الخارج من دون انفكاك عنه.

ويؤكد المؤلف عند توضيحه الرؤية الإسلامية في بحث حقوق الإنسان أن حق التوحيد هو اساس كافة الحقوق الاخرى، بل الحقوق الاخرى كالحرية والعدل والنظام يجب ان تكون في حيطته وإلا اعتبر الأمر شركاً.

فمثلاً النظام الديمقراطي الذي يجعل من آراء الناس اساس ومصدر حقوق الإنسان هو نظام شرك لا يتلائم مع الإسلام[١].

فعندما يتم جعل حق التوحيد والمبادىء الإلهيّة حقوقاً للإنسان تختلف الرؤية الإسلامية للحقوق عن الرؤى الرائجة. فالحرية السياسية مثلاً لا تعني حرية الاختيار الديمقراطي، فالناس وفق الرؤية الإسلامية لا يمكنهم وضع شخص في منصب الحكومة، فالله تعالى هو الذي اختار الفقيه الجامع للشرائط لقيادة المجتمع الإنساني، أما إرادة الناس فتبرز في قبول هذا القائد وليس في تعيينه[٢].

كما انه لا يُقصد من حرية العقيدة والتعبير عن الرأي في الإسلام أن البشر أحرار في اختيار العقيدة التي يريدون، فالإسلام بالإضافة إلى أنه يطلب اتباع الكلام الحسن، فقد قام بتحديد المصداق في ان الاسلام هو الكلام الحسن.

وكذلك الحرية الاقتصادية إنما تكون ذات معنى اذا كانت في دائرة الحلال والحرام في الشريعة. ومسألة حرية اختيار الوطن تابع لعدم تعرض دين الإنسان للخطر.

(١) فلسفة حقوق الإنسان، م.س، ص ١١٦.

(٢) ن.م، ص١٩٠.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 55 5/5/14 9:30:58 PM

● في باب التربية والتعليم

اتجهت الرؤية الثانية نحو البحث حول فلسفة التربية والتعليم في الإسلام من خلال الاعتقاد بامكان التوفيق والتوأمة بين الفكر الفلسفي والتعاليم الإسلامية. وسنوضح فيما يلي مضمون فلسفة التربية والتعليم في الإسلام اثناء الحديث عن هذه الرؤية الثانية.

● فلسفة التربية والتعليم في الإسلام

يظهر من خلال دراسة الرؤية الثانية امكانية استعمال عبارة «فلسفة التربية والتعليم في الإسلام»، بالاضافة إلى ضرورة البحث حول مصاديقها الدقيقة، حيث يجب ان يحصل ذلك بالاعتماد على «الانظمة الفلسفية» للمسلمين.

اما الاسلوب المعتمد في هذه الرؤية لايجاد فلسفة التربية والتعليم في الإسلام هو الاسلوب الاستنتاجي، يعتمد هذا الاسلوب على فرض وجود مبادىء فلسفية معينة ومطروحة في أحد الانظمة الفلسفية، وتقديم الاجابات بناءً على مسائل التربية والتعليم.

بناءً على ما تقدم، فإن فلسفة التربية والتعليم في الإسلام ستنتهج اسلوباً وهيكلاً مشابهاً للفلسفات الاستنتاجية الاخرى التي تدور حول التربية والتعليم، وهذا يعني أنه كما أن النظر في فلسفات التربية والتعليم يكون بالاعتماد على نتائج محددة من التأملات الفلسفية واستنتاج حلول لها؛ فإن فلسفة التربية والتعليم في الاسلام يجب ان تتشكل وفق نفس السياق.

بناءً على ما تقدم، فإن المسير الذي يجب العبور عليه وفق هذه الرؤية هو التالي: بدايةً يجب اختيار احد الانظمة الفلسفية الإسلامية، كالنظام الفلسفي

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 56 5/5/14 9:30:58 PM

لابن سينا أو صدر المتألهين، وجعله معياراً. ثم يجب تقديم المسائل الأساسية للتربية والتعليم كأهداف التربية والتعليم، المضمون الضروري للتعليم، الأصول والاساليب الاساسية في التعليم، التقييم، وانواع المبادىء الوجودية والمعرفية والقيمية. وفي الخطوة الثالثة يجب تقديم إجابات للمسائل تتناسب مع هذه المبادىء الفلسفية وذلك من خلال عملية الاستنتاج.

من جملة المتخصصين العرب المعاصرين الذين عملوا وفقاً لهذه السيرة يمكن الاشارة إلى التومي الشيباني[١] الذي اعتبر أن عبارة «فلسفة التربية والتعليم الإسلامية» منسجمة داخلياً ولا يوجد فيها أي تناقض، وذلك انطلاقاً من المفهوم اللغوي للفلسفة أي حب المعرفة والحكمة، وبناءً عليه: إن فلسفة التربية والتعليم الإسلامية تمتلك خصوصيات الفلسفة (كالجامعية، اتساع دائرة النظر، البصيرة، ومعرفة طرق استخدام المعرفة) ما دامت فلسفةً، وهي تمتلك هذه الخصوصيات في علاقتها بموضوع التربية والتعليم، حيث يجري استخدامها لفهم وحل المسائل انطلاقاً من كونها اسلامية، فهي تعتمد المعارف الإسلامية والتناسب معها.

ويعتقد [٢] أيضاً أن جعل الرؤية الإسلامية أصلاً في فلسفة التربية والتعليم لا يمنع الاخذ بعين الاعتبار مجموعة من المصادر الاخرى في تدوين فلسفة التربية والتعليم الإسلامية. طبعاً، ستكون هذه المصادر بمثابة مصادر فرعية، ويجب ان تتناسب مع روح الإسلام، بحيث يشكل الدين الإسلامي والارث الثقافي الإسلامي المصادر الاساسية، إلا انه يمكن الاستفادة وإلى جانب ذلك من الارث الثقافي والعلمي للبشر، وهو يشتمل على النظريات الفلسفية والعلمية في

(١) م.س.
(٢) ن.م، ص٣٠.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 57 5/5/14 9:30:59 PM

العلوم الطبيعية والإنسانية (بالاخص فلسفات التربية والتعليم) بشرط التناسب مع روح الإسلام. من هنا يجب مقايسة فلسفة التربية والتعليم الإسلامية مع معايير ومؤشرات معينة، كالابتعاد عن التناقض، العملانية، الجامعية بالنسبة للنظريات الفلسفية والعلمية الجديدة، مرونة التغيير والتعديل، التناسب مع النظريات العلمية الجديدة، وكذلك مع الاجتهادات الدينية الصائبة.

● اصول ومميزات البرنامج الدراسي

يعتقد الشيباني[١] بالنسبة لهذه المسألة بأن مفهوم «البرنامج الدراسي» هو مفهوم جديد كما يطرح في الفكر التربوي المعاصر، واذا كانت المراكز التعليمية في المجتمعات الإسلامية المعاصرة ما زالت تستخدم الإدارة بشكلها الناقص القديم وما زالت غريبة عن هذا المفهوم الجديد إلا ان الفكر الإسلامي يحمل استعدادَ قبول هذا التحول والتماهي معه. ويمكن تدوين خصائص واصول البرنامج الدراسي على اساس التعاليم الإسلامية. وفيما يلي نشير إلى النقاط الأساسية التي أشار إليها بهذا الخصوص:

١- الخصائص العامة للبرنامج الدراسي في النظرة الإسلامية عبارة عن:

أ- حاكمية الدين والأخلاق على كامل البرنامج الدراسي.

ب- الجامعية بالنسبة للأبعاد المختلفة الجسمية، العقلية، النفسية، والاجتماعية.

د- التوازن النسبي بين الأبعاد المذكورة (المقصود من التوازن النسبي

(١) م.س.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 58 5/5/14 9:30:59 PM

إعطاء الأهمية الاساسية للجوانب الروحية والعلوم الدينية والأخروية إلا أن هذا لا يمنع الاهتمام بالجوانب الجسمانية والعلوم الدنيوية).

د- الاهتمام بالفنون الجميلة، الرياضة، التمارين العسكرية، الحِرف، وتعلم اللغات الاجنبية. وتظهر هذه النقطة جلية في تاريخ الحضارة الإسلامية: الشخصيات البارزة في عالم الموسيقى كالفارابي؛ التأكيد على الرماية وركوب الخيل والسباحة؛ اطلاق عنوان الجهاد على الاعمال الحرفية؛ مع الإشارة إلى أن ظهور حركة الترجمة في القرن الثاني وكل ذلك يحكي عن أهمية اتقان اللغات الاجنبية.

هـ- الاهتمام بالاختلافات الفردية والاقليمية، والمرونة مقابل التحولات، من هنا ومع أن تنظيم المضمون الدراسي في المراكز التعليمية الإسلامية يعتمد صورة المواد الدراسية التفكيكية حيث ظهر على صورة «تنظيم منطقي» إلا أن تنظيم المضمون استقر في النقطة الوسيطة بين «النظم المنطقي» و«النظم النفسي»، وعلى هذا الاساس فإذا اشارت التجربة إلى افضلية اسلوب معين، فالإسلام لا يشكل مانعاً امام قبولها لما يمتاز به من مرونة.

٢- المبادىء العامة للبرنامج الدراسي في التربية الإسلامية عبارة عن:

أ- المبادىء الدينية: المصادر الأساسية في تحديد المضمون عبارة عن: القرآن، السنة، ويليهما: الاجماع، القياس، المصالح المرسلة، والاستحسان. بناءً على ما تقدم فللعلوم الدينية أدواتها (كأصول العقائد واللغة العربية) وكذلك العلوم النافعة في الدنيا (كالفلسفة والعلوم الطبيعية)، وستكون جزءاً من المضمون ما دامت في دائرة العقيدة والاخلاق.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 59 5/5/14 9:30:59 PM

ب- المبادىء الفلسفية: المقصود من ذلك أن فلسفة التربية الإسلامية ذات هوية مستقلة ومستنبطة من النصوص الدينية، إن هذا الاستقلال لا يمنع من وجود أوجه شبه عديدة بينها وبين سائر الفلسفات التربوية، تبرز أوجه الشبه هذه وعلى سبيل المثال مع المثالية في التأكيد على القيم الروحية، ومع الواقعية الطبيعية في النظرة الواقعية لتحديد المضمون الدراسي، ومع الواقعية المدرسية في قبول موقع الوحي الالهي والعقل في البرنامج الدراسي، ومع الطبيعية الرومانسية في الاهتمام بالاحتياجات الفردية ورعاية الحرية الشخصية، ومع البراغماتية في التأكيد على التجربة وحل المشاكل وتأمين المصالح.

ج- المبادىء النفسية: الاهتمام بمسائل النمو والتحول الجسدي، الذهني، العاطفي، والاجتماعي للتلامذة، وتنظيم المضمون، بناءً عليه لا وجود في النظرة الإسلامية لأي مانع يحول دون قبول هذه الخصائص والاهتمام بها.

د- المبادىء الاجتماعية: إن نقل تراث المجتمع الإسلامي وتعلم الآداب الاجتماعية وتمكين العائلة وسائر المؤسسات الاجتماعية؛ كل ذلك من جملة الامور التي يجب الاهتمام بها في تحديد المضمون.

٣- تقسيم البرامج الدراسية:

هناك تقسيمات متنوعة تتعلق بالبرامج الدراسية، والرؤية الإسلامية لا تغلق الباب أمام قبول اقتراحات جديدة. ونشير فيما يلي إلى التقسيم على أساس مراحل الدراسة:

أ- المرحلة الأولى في التربية الإسلامية: تشتمل هذه المرحلة على المواد الأساسية، مثل: حفظ وتلاوة القرآن، أصول الدين، الاخلاق، القراءة والكتابة، الحساب، اصول وقواعد اللغة العربية، قراءة الابيات الشعرية الاخلاقية، الخط،

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 60 5/5/14 9:30:59 PM

السيرة النبوية، التمرن على السباحة وركوب الخيل.

ويضاف إلى المواد الاساسية، مواد أخرى مثل: تاريخ الغزوات، التدرب على الخطابة، الاداب الاجتماعية وأمثالها.

ب- المرحلة المتقدمة في التربية الإسلامية: بعد المرحلة الاولى، يتمكن الشخص من التوجه نحو صنعة ما، أو الاستمرار عبر المرحلة المتقدمة، والتي يمكن ان تتضمن مراحل حتى الوصول إلى التخصص، ولا وجود للمحدوديات الدراسية في هذه المرحلة، سوى مسألة النفع الدنيوي والاخروي للعلوم بما يتناسب مع الاحتياجات المحلية وانجازات الوقت الراهن.

وقد قدّم العطاس[١] هيكلاً للبرنامج الدراسي بعد تقسيمه العلوم إلى مجموعتين: العلوم الدينية الواجبة وجوباً عينياً، والعلوم العقلية المنطقية والفلسفية الواجبة كفائياً.

بناءً على ذلك، فالعلوم الدينية يجب أن تكون واجبة على الجميع من المرحلة الابتدائية وحتى الجامعية، وهي تشتمل على: القرآن الكريم (حفظ، تفسير، تلاوة)؛ السنة (حياة الانبياء، والحديث)؛ الشريعة (الفقه والحقوق، اصول وعمل الإسلام)؛ الكلام (الله، ذاته، صفاته، أسماؤه وأفعاله)؛ مباحث ما بعد الطبيعة في الرؤية الإسلامية (علم النفس، علم الوجود، الرؤية الكونية، والقضايا المبرهنة في الفلسفة الإسلامية المتعلقة بكافة مراتب الوجود)؛ علوم اللغة (اللغة وقواعد اللغة الجديدة، علم المصطلحات والادب).

أما المجموعة الثانية والتي هي من جملة الواجب الكفائي حيث يمكن لمن

(١) م.س.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 61 5/5/14 9:30:59 PM

يرغب تعلمها، فهي تشتمل على: العلوم الإنسانية، العلوم الطبيعية، العلوم التجريبية، والعلوم الصناعية. ويعتقد بضرورة أسلمة هذه العلوم بالأخص الإنسانية منها، وهذا يعني إخراج المفاهيم الغريبة عن الإسلام منها. ويجب أن يضاف إلى العلوم الانسانية مجموعة من الامور: بحث الأديان المقارنة وفق الرؤية الإسلامية، الحضارة والثقافة الغربية، فقه اللغة الإسلامية، التاريخ الإسلامي.

رؤية المؤلف المعتمدة في هذه الدراسة: الاستفادة من الفلسفة كأسلوب وطريقة

سنحاول في هذا الجزء من البحث التطرق بداية إلى الرؤيتين المتقدمين، ثم نعمد بعد ذلك لتوضيح خصائص الرؤية التي اعتمدناها في هذه الدراسة.

● نظرة اجمالية إلى الرؤيتين المتقدمتين

لن نعمل في هذا البحث على دراسة وتقييم الرؤيتين المتقدمتين إلا على نحو الإشارة بمقدار الحاجة أثناء توضيح الرؤية الثالثة.

لقد ظهرت الرؤيتان المتقدمتان نتيجة المواجهة بين العالم الإسلامي وكافة الأنظمة الفكرية بالأخص الافكار والعقائد اليونانية والهندية القديمة.

تعتمد الرؤية الأولى على مبدأ استخراج الفكر الإسلامي الخالص من النصوص والابتعاد عن الخلط بينها وبين الانظمة الفكرية الأخرى، وتمتاز الرؤية الأولى بكونها تركز على مسألة الاصالة والانسجام داخلها، وهي خاصية ايجابية.

وعلى كل حال، ان لكل نظام فكري استعدادات خاصة يجب التعرف عليها

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 62 5/5/14 9:30:59 PM

والاستفادة منها، من هنا يجب التعرف من جديد على النظام الفكري الإسلامي بالالتفات إلى اختصاصاته المتنوعة وتهيئة الأرضية للوصول إلى نتائجه المنطقية.

أما نقطة الضعف الأساسية في هذه الرؤية فهي البحث عن هذا الامر في نطاق مغلق، إن الانغلاق الفكري وتحريم التعاطي مع الانظمة الفكرية الاخرى لا يمكن ان يؤدي إلى الوصول للنتائج التي يريدها اصحاب هذه الرؤية، اي الوصول إلى نتائج منطقية من خلال الفكر الإسلامي، لان الاحتكاك بالأنظمة الفكرية المنافسة والتفاعل التنافسي بينها من المسائل الضرورية للوصول إلى الهدف المتقدم، وتنشأ هذه الضرورة من ان الاستعدادات الكامنة للانظمة الفكرية هي في التنافس مع الانظمة الاخرى، وتنشأ أيضاً من ان الانظمة الفكرية الاخرى ليست خالية من الحقيقة.

يضاف إلى ذلك ان على المسلم البحث عن الحقيقة اينما كانت، ولقد اكتفى الباحثون عن الاصالة في الفكر الإسلامي بالعلوم المفيدة على مستوى الآخرة وابتعدوا عن دراسة العلوم الاخرى التي لم تذكر في النصوص الدينية، حيث اعتبروها غير لازمة، لا بل محرمة. فيعتقد الغزالي مثلاً بعدم الحاجة لدراسة العلوم الطبيعية[١]، وكان البعض اكثر جرأة من الغزالي فحرّم دراسة المنطق، حيث راجت العبارة التالية: «من تمنطق تزندق»، واللافت أن هؤلاء كفّروا الغزالي الذي عارض الفلسفة وأجاز دراسة المنطق.

هناك العديد من نقاط القوة والضعف في مبادىء الرؤية الثانية، أما نقطة القوة فهي اعترافها بضرورة التنافس مع الفكر الآخر، يعتقد اصحاب الاتجاه

(١) الغزالي، إحياء علوم الدين، ج١، ص٢٨-٢٩.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 63 5/5/14 9:31:00 PM

العقلي الإسلامي أن نتاج العقل ذو قيمة كبيرة، ولا يمكن الغفلة عن ذلك حتى لو كان عند الكفار.

أما نقطة الضعف في مبادىء هذه الرؤية فهي الالتقاط والتركيب غير الصحيح بين الفكر الإسلامي ومضمون الأفكار الأخرى، وذلك أثناء تطبيق الافكار الإسلامية على الأطر الاخرى.

ونذكر عبارة لمرتضى لمطهري تبين أهمية وحساسية نقطة الضعف هذه، حيث يقول فيها: «نشير إلى اختلاف في المرحلة الإسلامية بين منهج الفارابي وابن سينا وابن رشد ونصير الدين الطوسي والذين غلب عليهم الطابع اليوناني، وبين منهج صدر المتألهين الشيرازي، حيث استلهم من القرآن ونهج البلاغة ونصوص أئمة أهل البيت عليهم السلام»[١].

طبعاً، تجب الاشارة إلى أنه حتى صدر المتألهين غير مستثنى من هذه القاعدة، واذا كان التناسب بين افكار صدر المتألهين ومضامين النصوص الإسلامية واضحاً، إلا ان افكاره لم تسلم من النقد والاتهام بالالتقاط. ويتحدث البعض اليوم حول «الحكمة المتعالية» بأسلوب يفهم منه أنها كانت نهاية الفلسفة الإسلامية بحيث لا يمكن تخطي ذلك. إن «تعالي» الحكمة طبق هذه الرؤية يحمل مفهوماً جديداً: التعالي عن النقد والانتقاد، ووصل الأمر إلى حدود جعل المدافعين عن هذه الرؤية عاجزين عن إيجاد تحول فيها، مع العلم أن كل نظام وكل عقيدة في عالم الفلسفة غير بعيدة عن النقد والتحول.

إن نقطة الضعف هذه قد تلاحق فلسفة التربية والتعليم الإسلامية المستنتجة من الأنظمة الفلسفية الإسلامية، حيث تنظر فلسفات التربية والتعليم التي

(١) أصول الفلسفة والمنهج الواقعي، م.س، ص ٥٣٠.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 64 5/5/14 9:31:00 PM

تعتمد على أنظمة فلسفية إسلامية إلى هذه الأنظمة من دون الأخذ بعين الاعتبار إمكان توجيه النقد لها، فيكتفون باستنتاج مدلولات مبادئها في مجال التربية والتعليم، إن هذه الرؤية غير النقدية التي تجعل فلسفة صدر المتألهين صادقة أكثر من سائر الأنظمة الفلسفية الأخرى يمكن أن تهيء الأرضية لمجموعة من الاستنتاجات الناقصة على مستوى التربية والتعليم، لأنها اعتمدت فرضيات فلسفية قد تكون بحاجة إلى عملية نقد فلسفي.

● خصائص الرؤية الحالية

اتخذنا في الدراسة الحالية رؤية مختلفة عن الرؤيتين المتقدمتين، توضح هذه الرؤية الثالثة التي اعتمدناها أن الوصول إلى فلسفة التربية والتعليم الإسلامية يقتضي التعاطي مع الفلسفة بشكل عام وفلسفة التربية والتعليم المعاصرة بشكل خاص باعتبارها أساليب.

طبعاً، هناك العديد من أوجه التشابه والاختلاف بين هذه الرؤية من جهة والرؤيتين المتقدمتين، تتشابه هذه الرؤية مع الرؤية الأولى بالأخذ بالمضامين الدينية، وتختلفان في إعراض الرؤية الأولى عن الفلسفة مطلقاً، بينما تتجه هذه الرؤية نحو الفلسفة والاستفادة منها منهجياً (وليس مضمونياً). وبعبارة أخرى: من المفيد والضروري في تدوين فلسفة التربية والتعليم الإسلامية الاستفادة من الادوات والمناهج التي يستفيد منها الفلاسفة وفلاسفة التربية والتعليم، وذلك بهدف تنظيم المضامين التربوية في النصوص الدينية. صحيح ان النصوص الإسلامية تتضمن مضامين تربوية متنوعة، إلا أنها لا تقدمها لنا بشكل منظم، لأن هذه النصوص في الدرجة الاولى نصوص دينية وليست نصوصاً تربوية – بالمعنى الأخص– أي بالمعنى التخصصي للعلوم التربوية.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 65 5/5/14 9:31:00 PM

ويمكن في مجال فلسفة التربية والتعليم الاستفادة من الانظمة المقترحة في تحليل أو تدوين فلسفة التربية والتعليم، وتقدم الدراسة الحاضرة نموذجاً من هذه الاستفادة وهذا ما سنوضحه فيما سيأتي.

أما بالنسبة إلى الرؤية الثانية، فهناك العديد من أوجه الاشتراك والاختلاف بين هذه الرؤية والرؤية الثانية، اما اوجه الاشتراك فهي في الاستفادة من نتاجات عالم الفلسفة، فتتوافق هاتان الرؤيتان في امكانية التعاطي مع عالم الفلسفة، لا بل اعتبرت ذلك مطلوباً، لذلك كان من المناسب استخدام عبارة «فلسفة التربية والتعليم الإسلامية» في كلا الرؤيتين.

وعلى الرغم من وجود اشتراكات بين الرؤيتين، هناك اختلافات بينهما، ويظهر الاختلاف في اتجاه الرؤية الثانية لاتخاذ نظام محدد في الفلسفة الإسلامية بعنوان مبنى، ثم استخراج نتائج تعليمية وتربوية على أساسه، وبما أن بعض الأنظمة الفلسفية في حالة علاقة وترابط مضموني مع الأنظمة الفلسفية الأخرى، لذلك كانت الرؤية الثانية تتضمن حالة التعاطي مع الانظمة الفلسفية في تنظيم فلسفة التربية والتعليم الإسلامية، فالفلسفة المشائية في العالم الإسلامي هي نتيجة قبول فلسفة أرسطو مع بعض التغيرات التي ادخلت عليها، وما زالت الأرسطية هي المسيطرة على الفلسفة المشائية على رغم التغيرات، لذلك نجد الفلسفة الإسلامية اتجهت نحو اساليب وطرق اخرى غير الطريقة الارسطية. على كل حال، فإن ايجاد فلسفة التربية والتعليم الإسلامية على اساس الاستنتاج من فلسفة ابن سينا المشائية يتضمن في داخله مضمون فلسفة أرسطو ايضاً.

تبرز أهمية المحاولة الحالية في هذه الدراسة وعلى عكس الرؤية الثانية في

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 66 5/5/14 9:31:00 PM

قبول التعاطي مع الفلسفة الاخرى في البعد المنهجي فقط، وهذا يعني الاستفادة من الاساليب والمناهج الرائجة التي استخدمها الفلاسفة وفلاسفة التربية والتعليم، وبالتالي الاستفادة منها في تنظيم وتنسيق المضامين الموجودة في النصوص الإسلامية في قالب فلسفة التربية والتعليم.

وبناء عليه يمكن القول بأن هذه الرؤية تستفيد من الحد الأدنى من الفلسفة وهي الأساليب والمناهج، وتكون باستفادتها من الأساليب المطروحة في الفلسفة تمتلك جرعة إضافية من الواقعية والعقلانية، بحيث أصبحت أكثر وضوحاً من حيث النتائج والمضامين التي يمكن التوصل إليها من خلال الاستعانة بالمناهج الفلسفية من تلك الرؤى السابقة.

وبناءً على ما تتمتع به هذه المناهج من واقعية وتعميم ظاهرين فيها يمكن رفض نظام فلسفي معين من حيث المضمون والنتائج، والاستفادة منه من حيث المنهج، وهذا ما يسمح للمفكرين بتقديم نتائج ومضامين جديدة، فالمنهج الديالكيتكي الذي طرحه أفلاطون وهيغل مثلاً ما زال مستخدماً عند بعض الفلاسفة المعاصرين، ومن أبرزهم هانس جورج غادامير و جاك دريدا، إلا أن النتائج التي توصلا إليها والمضامين التي قدماها تختلف عنهما.

طبعاً، عند الاستفادة من الرؤية التي تعتبر الفلسفة «كمنهج» لا يجب أن يغيب عن ذهننا أن مناهج التفكير والبحث تعتمد على فرضيات تتناسب مع الفلسفات التي تتعلق بها. وبعبارة أخرى: لا وجود لمناهج خالصة في الفكر.

من جهة أخرى، لا يجب الإفراط في تبعية مناهج الفكر والبحث للأنظمة الفكرية الفلسفية، فيجب في الحقيقة أن يكون هناك مستوى من الحرية لمناهج البحث والفكر فيما يتعلق بالانظمة الفكرية المتعلقة بها، وهذا المستوى من

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 67 5/5/14 9:31:00 PM

الحرية هو الذي يضفي الواقعية على تلك المناهج، وهو الذي يجعلها تتصف بالعمومية. إن إنكار هذا المستوى من الحرية للمناهج يؤدي إلى القول بالنسبية المعيارية أو المعرفية الذي يفرض ان كل معيار مرتبط بنظام فكري معين، وهذا النوع من النسبية يعتبر مُهلكاً للفكر والتعقل، لأنه يقضي بالكامل على عملية النقد الذهني بحيث يُسرّ كل قوم بما لديهم من دون وجود طريقة للتقييم المتقابل فيما بينهم وبين افكارهم وعقائدهم.

ان الحؤول دون الوقوع في فخ النسبية المعيارية يتطلب مستوى من الحرية في دراسة المناهج، ومن ثم الاستفادة من نتيجة هذه الدراسة، فقد تؤدي هذه الدراسة إلى ايجاد تعديلات على مستوى مناهج التفكير المطروحة في الانظمة الفكرية المحددة؛ هذه التعديلات التي قد تصل إلى مستوى فهم وازاحة ارتباط المناهج المذكورة بمحتويات الانظمة الفكرية.

في الخاتمة يمكن القول ان الرؤية الحالية عبارة عن محاولة للاستفادة من نقاط القوة الموجودة في الرؤيتين السابقتين وكذلك الابتعاد عن نقاط الضعف الموجودة فيهما، ان هذه الرؤية، كالرؤية الاولى في البحث عن الاصالة على اساس اننا نحاول الالتزام بالنصوص الإسلامية، من دون ان نقع في المحدوديات التي وقعت فيها. كما ان هذه الرؤية كالرؤية الثانية فيما له علاقة بالتعاطي والتفاعل مع النظم الفلسفية ومع فلسفات التربية والتعليم، وتخالف رؤيتنا هذه الرؤية الثانية في أن رؤيتنا تتجه للاستفادة من الانظمة الفلسفية في الحد الادنى منها.

من جملة العوامل الاخرى التي دفعت بالرؤية الحالية للنظر إلى الفلسفة باعتبارها منهجاً لدراسة النصوص الإسلامية ان هذه الدراسة يراد منها رسم

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 68 5/5/14 9:31:00 PM

الخطوط الأساسية لفلسفة التربية والتعليم في الجمهورية الإسلامية في ايران، والجمهورية الإسلامية تلتزم في الاساس الدين الإسلامي والنصوص الأساسية فيه، ولا تلتزم باي نظام فلسفي خاص من الفلسفات الإسلامية. وتظهر هذه المسألة بوضوح في دستور الجمهورية الذي يعتبر الإسلام بمثابة دين ولم يعتمد على نظام فلسفي معين في الفلسفات الإسلامية كمبنى له، وقد جاء في مقدمة الدستور: «ان دستور الجمهورية الإسلامية في ايران يوضح المؤسسات الثقافية، والاجتماعية، والسياسية والاقتصادية للمجتمع الايراني والضوابط الإسلامية بمثابة صورة للارادة القلبية للأمة الإسلامية».

بناءً على الدراسة الحالية، أي الاستفادة من الفلسفة منهجياً من أجل أيجاد فلسفة التربية والتعليم الإسلامية، يجب الاستفادة من الأدوات والمناهج الموجودة في الفلسفة أو في فلسفة التربية والتعليم، وفي النصوص الإسلامية، من أجل البحث والتدقيق وإضفاء النظم على المناهج الموجودة في النصوص، ومن ثم اعتبار النتائج بمثابة مبادىء يعتمد عليها في دراسة مسائل التربية والتعليم.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 69 5/5/14 9:31:01 PM

الفصل الثاني

في باب المنهج

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 71 5/5/14 9:31:01 PM

مقدمة

عندما نتحدث عن منهج البحث والتحقيق في التربية الإسلامية لا يراد من ذلك وجود منهج خاص في البحث في ميدان التربية الإسلامية، بل المنهج المستخدم هو منهج عام يستعمل في هذه الدائرة الخاصة، فلا يمكن أن يكون المنهج خاصاً بدائرة معينة، بل يجب أن يكون عاماً، لأنه بواسطة هذا المنهج يتم التبادل والتفاعل ما بين مختلف مجالات المعارف والعلوم، إذ يجب ان يؤدي إلى نتائج تقبل التبادل، وبعبارة أخرى يجب أن يكون واقعياً، والمقصود من الواقعية هنا العموم، ويقابلها الذهني بمعنى الشخصي والخاص. طبعاً، من الواضح أن العمومية إطار واسع يتضمن في داخله شئياً من النسبية، والمقصود مجموعة الباحثين والعلماء في فترة زمنية معينة، ولا يراد من العموم شمول كافة افراد الإنسان من الازل إلى الابد.

من هنا يمكن الاعتراف بوجود تحول وتكامل في مناهج التحقيق، حيث يجب اعتبارها آنذاك مناهج جديدة، إلا أن الاعتراف بها رسمياً واعتبارها جديدة مرتبط بالعمومية.

وسنحاول في هذه السطور دراسة مناهج التحقيق في مجال التربية الإسلامية بالمقدار الذي يربط هذه الدراسة بالنصوص الإسلامية.

وسنقدم المناهج المطلوبة في ثلاث مقولات أساسية، وتحت العناوين الآتية:

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 73 5/5/14 9:31:01 PM

- منهج التحليل والتفسير المفهومي.
- المنهج الاستنتاجي على صورة القياس العملي.
- ومنهج التحليل (شبه) الاستعلائي.

وفيما يلي سنفصل القول في كل واحد من هذه المناهج واستعماله في التربية الإسلامية.

منهج التحليل والتفسير المفهومي

تجري دراسة المفاهيم في هذا المنهج بشكل تحليلي، وذلك بهدف البحث عن المعنائية للمفهوم، والعلاقات بين العناصر، والعلاقات بين المفهوم وسائر المفاهيم المرتبطة به بنحو ما[١].

يمكن أن يقدم هذا المنهج مساعدة قيمة لنا في المعرفة المفهومية فيما له علاقة بمسائل التربية الإسلامية، مع الإشارة إلى أن المسائل المفهومية تشكل جزءاً كبيراً من مسائل التربية الإسلامية. وبعبارة اخرى: يجب تحديد العناصر والعلاقات المعنائية لكل مفهوم في النصوص الإسلامية ذو علاقة بالتربية والتعليم، عندها يتم تحديد هذه الحدود المعنائية، فيتضح التصور الأساسي للتربية والتعليم في الإسلام.

إن لكل رؤية تربوية تصوراً أساسياً (basic concept) عن التربية والتعليم، حيث يعتبر الوصول إليه بمثابة مؤشر يعمل به في كافة اجزاء النظام التربوي، وتحقق هذا المؤشر يؤدي إلى وجود نوع من الانسجام وتهيئة الأرضية للعملية

(١) كومبز، جرالد و دانيل، لو. بزوهش فلسفى: تحليل مفهومى (البحث الفلسفي: تحليل مفهومي)، ترجمه خسرو باقرى.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 74 5/5/14 9:31:01 PM

النقدية عند الغفلة عنه.

يحتوي منهج التفسير المفهومي بحد ذاته على مجموعة من الفنون والأساليب المتنوعة اهتم بها ومنذ القديم مفسرو النصوص المكتوبة التي تشتمل على مفسري القرآن والمفكرين والفلاسفة وبالأخص الفلاسفة التحليليين المعاصرين الذين اعتبروا تحليل المفاهيم يشكل الجزء الأهم في العملية الفكرية.

وفيما يلي سنشير إلى الفنون أو الاساليب الأساسية للتحليل المفهومي والتي كانت نتيجة الدراسات السابقة، حيث سنعمل على ترميم البعض منها أو اضافة بعض المفاهيم عليها.

وسيدور الاهتمام بشكل كبير هنا حول الاشارة إلى كيفية استعمال هذه الاساليب في عملية البحث في التربية الإسلامية.

دراسة القرينة أو سياق الكلام

إن الأسلوب الأول الذي يمكن الاشارة إليه في التفسير المفهومي عبارة عن القرينة (Context) أو العبارة التي يستخدمها مفسرو القرآن. ويعتمد منطق هذا الأسلوب على استخدام سياق أو قرينة الكلمة في الجمل الموجودة فيها اذا كان لها معانٍ مختلفة، ليتضح المراد منها.

ولعل ابرز نموذج لهذا الاسلوب استخدام كلمة «التربية» في مقطع من آيات القرآن الكريم ذات علاقة بحوار بين فرعون وموسى. يبين نص الحوار وجود سياق يظهر من خلاله المعنى المراد من كلمة «التربية» في الاستعمال القرآني: قال الله تعالى: ﴿فَأْتِيَا فِرْعَوْنَ فَقُولَآ إِنَّا رَسُولُ رَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴿١٦﴾ أَنْ أَرْسِلْ مَعَنَا بَنِيٓ إِسْرَٰٓءِيلَ ﴿١٧﴾ قَالَ أَلَمْ نُرَبِّكَ فِينَا وَلِيدًا وَلَبِثْتَ فِينَا مِنْ عُمُرِكَ سِنِينَ ﴿١٨﴾ وَفَعَلْتَ فَعْلَتَكَ

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 75 5/5/14 9:31:01 PM

ٱلَّتِي فَعَلْتَ وَأَنتَ مِنَ ٱلْكَٰفِرِينَ ﴿١٩﴾ قَالَ فَعَلْتُهَآ إِذًا وَأَنَا۠ مِنَ ٱلضَّآلِّينَ ﴿٢٠﴾ فَفَرَرْتُ مِنكُمْ لَمَّا خِفْتُكُمْ فَوَهَبَ لِي رَبِّي حُكْمًا وَجَعَلَنِي مِنَ ٱلْمُرْسَلِينَ ﴿٢١﴾ وَتِلْكَ نِعْمَةٌ تَمُنُّهَا عَلَيَّ أَنْ عَبَّدتَّ بَنِيٓ إِسْرَٰٓءِيلَ ﴾[1].

سياق الكلام في هذه الآيات هو مجيء موسى برفقة هارون عليهما السلام، فتحدثا إلى فرعون طالبين منه إخراج بني اسرائيل من نير العبودية وتحريرهم والسماح لهما بقيادتهم.

فخاطب فرعون موسى قائلاً: ألم نربِّك وقد كنت طفلاً أمضيت سنوات طويلة من عمرك بيننا؟ ثم فعلت ما فعلت (قتل القبطي)، وبالتالي كنت غير شاكر لما أحسنا إليك.

وهنا يُطرح السؤال التالي: ما هو المعنى المراد من مفردة «التربية» المستخدمة في هذا الحوار؟

فسّر البعض ذلك بأن مراد فرعون من تربية موسى هو التربية الأخلاقية والمعنوية، على أساس أن آسيا زوجة فرعون المرأة الصالحة هي التي تولت عملية التربية، واستند اصحاب هذه الرؤية إلى صيغة إسناد الفعل إلى الجمع بدل المفرد، فقال: نربِّك أي نحن، ولم يقل: أربِّك أنا، وهذا حكاية عن العملية التربوية لآسيا وفرعون معاً[2].

لكن يظهر من خلال الالتفات إلى سياق الحوار أن «التربية» لا يمكن أن تكون

(١) الشعراء:١٦-٢٢.

(٢) بناري، علي همت، در تكابوى ارائه مفهومى نو از تربيت اسلامى با تأكيد بر آيات وروايات (في البحث عن مفهوم جديد للتربية الإسلامية من خلال الآيات والروايات»، فصلية التربية الإسلامية، مركز دراسات الحوزة والجامعة،ص١٣، ١٣٨٥، العام٢، العدد٣، ص ٧-٤٠.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 76 5/5/14 9:31:01 PM

بمعنى ايجاد حالة من الكمالات الأخلاقية والمعنوية عند موسى عليه السلام ، وذلك لأسباب منها:

– أولاً: لأن «التربية» كانت تتعلق بمرحلة طفولته حسبما يظهر من قوله «وليداً» ولا تشتمل على المراحل الحياتية اللاحقة في منزل فرعون، فإذا كان المقصود من التربية معناها الواسع فلا ضرورة لتخصيصها بمرحلة طفولته.

– ثانياً: يظهر من خلال سياق الحوار رغبة فرعون في تقديم موسى عليه السلام على أنه مخطىء، فإذا كان مقصوده من ذلك انه أوصل موسى عليه السلام إلى الكمالات المعنوية لا يبقَ أي مجال للقول بأنه مخطئ، لأن موسى عليه السلام في الحقيقة قد أقرّ بفعله، وأدرك أن طريق النجاة هو الحصول على المعرفة من عند الله، ومن ثم الهداية الإلهية.

– الثالث: والأهم، أن فرعون يتحدث هنا عن «تربية» موسى، رغم كونه فاقداً بنفسه للكمالات الاخلاقية والمعنوية، حتى أنه لا يعتقد بها، فكيف يمكن لفاقد الكمالات المعنوية وغير المعتقد بها أن يكون معطياً الكمال لغيره ومدعياً إيصال شخص ما إليها.

وإذا توقفنا مع ايزوتسو[١] فنجده يبحث عن أسلوب يمكن من خلاله فهم المصطلحات والمفاهيم القرآنية، ويبين أن من جملة الأساليب هو استعمال المفاهيم بنحو غير ديني، فعند بحثه عن مفردة «الكفر» حين كان فرعون يخاطب موسى قائلاً: «وأنت من الكافرين»، اعتبر أن هذا الاستخدام إنما يشير

(١) ايزوتسو، توشي هيكو، مفاهيم اخلاقى – دينى در قرآن مجيد(المفاهيم الاخلاقية- الدينية في القرآن المجيد) ، ترجمة فريدون بدره اي، ص٨٣، تهران: فزازان،١٣٧٨.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 77 5/5/14 9:31:02 PM

إلى إرادة عنصر «عدم الشكر» من مفهوم الكفر، ولم يقصد فرعون «الكفر» الذي يقابل «الإيمان» بالله المستخدم مراراً في القرآن.

ويمكن ملاحظة حالة أخرى من هذه الطريقة في الآية نفسها، وذلك في عبارة «التربية» المستخدمة، فعندما يستخدم فرعون هذه الكلمة بنحو غير ديني فهو لا يقصد منها التربية المعنوية والأخلاقية المذكورة في القرآن، بل يقصد الاهتمام بالمولود وتربيته الجسدية، أو بعبارة أخرى الاهتمام بالجانب البدني منه حتى يصبح كبيراً.

ومن جهة أخرى، لا يمكن القبول بأن فرعون كان يتحدث عن النظام التربوي الذي اعتمده هو وزوجته، فلو كان اسلوب زوجته ذا بعد معنوي، فهذا لا ينطبق على اسلوب فرعون، ويظهر الاختلاف بينهما عندما نجد ان آسيا آمنت بموسى، وهذا ما دفع فرعون إلى اصدار حكم الموت عليها.

كما ان ضمير نحن في قوله: «نربّك» المستخدم في العبارات على لسان فرعون ليس قرينة على ذلك، لأن هذا الاسلوب من الكلام هو المستخدم عادة من قبل السلاطين، حيث يشير ذلك إلى حالة من الهيمنة والسلطة في نفوسهم، لأنهم يعتبرون أن كافة أمور البلاد والعباد مختزلة في شخصهم ومملوكة لهم؛ ويمكن أن نشبه ذلك بما يفعله رئيس حكومة بلد ما مثلاً حيث ينسب إلى نفسه الأعمال التي يقوم بها شخص أو اشخاص آخرون، فيقول: «نحن فعلنا كذا وكذا»، ومن شواهد هذا الأمر هو قول فرعون في مكان آخر من حواره مع موسى: ﴿ قَالَ أَجِئْتَنَا لِتُخْرِجَنَا مِنْ أَرْضِنَا بِسِحْرِكَ يَٰمُوسَىٰ ﴾[1].

فبناءً على ما تقدم، وبالالتفات إلى سياق الآيات المتقدمة والتي استخدمت

(١) طه: ٥٧.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 78 5/5/14 9:31:02 PM

«التربية» فيها، يتضح ان هذا المفهوم لا يراد به معنىً واسعاً من التحول الإنساني، بل يستخدم للإشارة إلى حالة «التربية الجسدية» للطفل.

دراسة ترادف الكلمات والعبارات

الأسلوب الآخر في التفسير المفهومي هو عبارة عن الاستفادة من الكلمات أو العبارات المترادفة وذات المضمون المشابه لبعضه البعض، ففيما يتعلق بترادف العبارات يجب الالتفات إلى العبارات التي تختلف في لفظة واحدة فقط[١]، في هكذا حالات يمكن إيجاد نوع من العلاقة الترادفية بين تلك الالفاظ، وفي هذا الوضع يساعد الترادف المذكور بين الالفاظ في ايضاح المفاهيم المطلوبة.

لو أخذنا على سبيل المثال بعض آيات القرآن الكريم التي تتحدث حول الظواهر التاريخية أو الطبيعية والتي تؤكد في النهاية على وجود علامات أو آيات في هذه الظواهر، إلا أن الذي يستطيع أن يدرك هذه الآيات هي مجموعة خاصة من البشر، وقد تحدثت الآيات حول هذه المجموعة الخاصة تحت عناوين مختلفة، وبما أن هذه العبارات تحكي عن أن الطريق إلى هذه العلامات الخفية في الظواهر التاريخية والطبيعية مشابه ومترادف فقد استخدمت الفاظ مختلفة للاشارة إلى الخصائص الخاصة للأفراد الواصلين لذلك، من هنا يمكن الاستنتاج ان هذه الالفاظ مترادفة ايضاً.

والعبارات الآتية نموذج عن هذا التشابه والترادف:

١- ﴿هَلْ فِي ذَٰلِكَ قَسَمٌ لِّذِي حِجْرٍ﴾[٢].

(١) م.س، ص٨١.

(٢) الفجر: ٥.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 79 5/5/14 9:31:02 PM

٢- ﴿إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّأُولِي النُّهَىٰ﴾[١].

٣- ﴿لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ﴾[٢].

٤- ﴿إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾[٣].

فمن خلال المقارنة بين العبارات المتقدمة يمكن العلم بأنه تمت الإشارة إلى خصائص المجموعة المقصودة من خلال تعابير أربعة: أصحاب «الحجر»، أصحاب «النُّهى»، أصحاب «اللُّب»، والذين «يعقلون»، من هنا يتضح الترادف بين الألفاظ التالية: الحجر، النهى، اللبّ، والعقل. يساعد هذا الترادف في توضيح معنى العقل والتعقل في الاصطلاح القرآني، لأنه يشير إلى أن العقل «مانع» لتكرار التجارب السلبية والفاشلة (الحجر والنهى)، ويشير إلى أن العقل هو جوهر الوجود الإنساني (اللب)، واما الموجود الذي لا يستفيد منه هو موجود قشري أو فارغ.

التحليل بناء على المفهوم المضاد

من جملة اساليب التحليل التفسيري الاخرى أيضاً هي الاستعانة بالمفهوم المضاد. فبما أن المفاهيم المتضادة لا تجتمع مع بعضها، فإن وجود بعض الخصوصيات في احداها يحكي عن فقدانها في الآخر.

يوضح العلامة المظفر[٤] أن «الجهل» مضاد لـ «العقل» في القرآن، ويظهر

(١) طه: ٥٤.

(٢) يوسف:١١١.

(٣) الروم:٢٤.

(٤) المظفر، محمد رضا، أصول الفقه، انتشارات مصطفوي، ١٣٨٦ق، ج٣، ص ٧٣-٧٤.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 80 5/5/14 9:31:02 PM

هذا التضاد بشكل أوضح في النصوص الإسلامية من خلال كتاب الكافي[١] الذي هو عبارة عن موسوعة روائية خصص المؤلف جزءاً منها تحت عنوان «كتاب العقل والجهل»، وقد بيّن فيه أن «الحلم» أحد أفراد جنود العقل.

ويعرض ايزوتسو (المصدر نفسه) لنموذج من هذه العلاقة بين «الجهل» و«الحلم» من خلال الرجوع إلى دراسات جولدتسيهر. وبناء على ما تقدم، يمكن القول أن غولدتسيهر أشار إلى التضاد بين الجهل وأحد أفراد جنود العقل.

وعلى كل حال، وبالالتفات إلى التضاد بين الجهل والعقل أو الحلم، عند ذلك يمكن البحث عن خصائص الجهل أو الجاهل في خصائص اللاعقل واللاحلم او غير العقلاء وغير الحلماء.

ان التضاد بين الجهل والعقل يحكي عن ان التضاد في القرآن ليس بين الجهل والعلم، لا بل يعتقد العلامة المظفر ان هذا التقابل كان نتيجة عملية انتقال الفلسفة إلى العالم الإسلامي، ولعل هذا السبب هو الذي يوضح كيف ان الآية الشريفة: ﴿هَلْ يَسْتَوِي ٱلَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ﴾[٢]، قد استعملت عبارة «لا يعلمون» مقابل عبارة «يعلمون»، والواضح انه لا يمكن الاستفادة من كلمة «يجهلون» مكان «لا يعلمون»، ان عدم التقابل الاساسي بين الجهل والعلم يبين ان الجهل قد يجتمع مع العلم، كما اشارت بعض الروايات لذلك: «رُبّ عالم قد قتله جهله وعلمه معه لا ينفعه»[٣].

ولا يتسع البحث هنا لمتابعة هذا التضاد، حيث نعرض فيما يأتي نموذجاً

(١) الكليني، محمد بن يعقوب، الأصول من الكافي، طهران، دار الكتب الإسلامية، ١٣٨٨ه.ق.
(٢) الزمر:٩.
(٣) نهج البلاغة، الحكمة١٠٧.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 81 5/5/14 9:31:03 PM

آخراً من النصوص التربوية الإسلامية.

تحدثت النصوص التربوية الإسلامية حول مفهوم التربية واستعملت بعض الالفاظ كالتهذيب والتطهير، واذا حاولنا تحليل ابعاد مفهوم التطهير ولم نتمكن إلى الوصول لذلك من خلال دراسة نفس هذا المفهوم أمكننا اللجوء إلى تحليل المفهوم المضاد له. فقد اشارت الآية الآتية إلى التضاد بين «الرجس» و«الطهارة»: ﴿إِنَّمَا يُرِيدُ ٱللَّهُ لِيُذْهِبَ عَنكُمُ ٱلرِّجْسَ أَهْلَ ٱلْبَيْتِ وَيُطَهِّرَكُمْ تَطْهِيرًا﴾[١]، حيث يمكننا من خلال دراسة الابعاد والجوانب التي استُخدمت فيها عبارة «الرجس» الاطلاع على ابعاد وجوانب مفهوم الطهارة. ويمكن الاطلالة على هذه الدراسة من خلال الآيات الآتية:

١- ﴿وَيَجْعَلُ ٱلرِّجْسَ عَلَى ٱلَّذِينَ لَا يَعْقِلُونَ﴾[٢].

٢- ﴿فَٱجْتَنِبُوا۟ ٱلرِّجْسَ مِنَ ٱلْأَوْثَٰنِ وَٱجْتَنِبُوا۟ قَوْلَ ٱلزُّورِ﴾[٣].

٣- ﴿وَأَمَّا ٱلَّذِينَ فِى قُلُوبِهِم مَّرَضٌ فَزَادَتْهُمْ رِجْسًا إِلَىٰ رِجْسِهِمْ وَمَاتُوا۟ وَهُمْ كَٰفِرُونَ﴾[٤].

٤- ﴿فِى قُلُوبِهِم مَّرَضٌ فَزَادَهُمُ ٱللَّهُ مَرَضًا﴾[٥].

٥- ﴿يَجْعَلُ ٱللَّهُ ٱلرِّجْسَ عَلَى ٱلَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ﴾[٦].

(١) الأحزاب: ٣٣.
(٢) يونس: ١٠٠.
(٣) الحج: ٣٠.
(٤) التوبة: ١٢٥.
(٥) البقرة: ١٠.
(٦) الأنعام: ١٢٥.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 82 5/5/14 9:31:03 PM

٦- ﴿إِنَّمَا ٱلْخَمْرُ وَٱلْمَيْسِرُ وَٱلْأَنصَابُ وَٱلْأَزْلَٰمُ رِجْسٌ مِّنْ عَمَلِ ٱلشَّيْطَٰنِ﴾[١].

تتحدث الآية الاولى عن الرجس الناشىء عن سكون العقل. وتشير الآية الثانية إلى أن الرجس هو الأوثان، وهذا يعني أن مسألة الشرك من جملة الرجس.

إذاً إحدى دوائر التطهير إنما هي في مجال الفكر والتعقل، من خلال إبعاد السفاهة والعقائد الباطلة. وتتحدث الآية ٣ (بقرينة الآية ٤) عن النفاق باعتباره رجساً في القلب.

وتشير الآية ٥ إلى أن الرجس مترتب على عدم الإيمان بالله. والنفاق والكفر أو عدم الإيمان أرجاس تتعلق بارادة الإنسان، لأن الايمان والكفر والنفاق في القرآن نشاطات ارادية وتنبع من الذات، وهذا ما يوضحه الرجوع إلى الآيات ذات الصلة حيث لا حاجة هنا للرجوع إليها.

بناءً على ما تقدم، توضح الآيات المذكورة ان للرجس طريقاً إلى ارادة الإنسان، واما التخلص من هذا النوع من الرجس فهو بُعد آخر من التطهير.

ختاماً توضح الآية ٦ ان بعض الاعمال والسلوكيات من جملة الارجاس حيث يتعين بُعْد آخر من التطهير على صلة بالعمل.

والخلاصة التي يمكن الوصول إليها من مجموع ما تقدم ان معنى التطهير يتسع ليشمل المجالات الثلاثة: الفكرية، الإرادية، والعملية.

التحليل على اساس الشبكة المعنائية

تظهر بعض الالفاظ على صورة شبكة متصلة وذلك لوجود المعاني القريبة

(١) المائدة: ٩٠.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 83 5/5/14 9:31:03 PM

والمتصلة ببعضها البعض. حيث يتحدث ايزوتسو[١] عن هذه الخاصة تحت عنوان الاطار المعنائي، إلا انه لم يبحث في مسألة كون نوع علاقة عناصر هذه الشبكة مع الاطار المعنائي على صور متنوعة.

هنا نقترح نوعين من العلاقة نطلق عليهما عنواني: «العلاقة الاشراقية» و «العلاقة الاندراجية».

أ- العلاقة الاشراقية بين المفاهيم

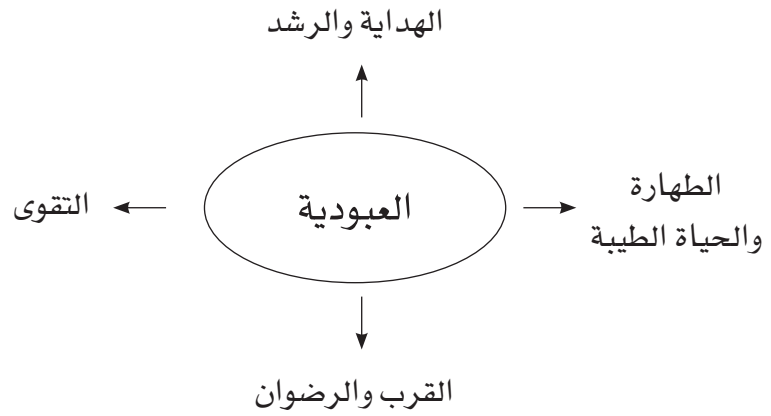
تحكي العلاقة الاشراقية ومن خلال التمثيل لها بطلوع الشمس عن نوع من العلاقة الشبيهة بالنور واشعاعاته، في هذا النوع من العلاقة لا وجود لاختلاف اساسي بين النور واشعاعاته، إلا في كون احداها في المركز والآخر في المحيط، وبعبارة اخرى: الموجود في الأطراف ما هو إلا مظهر وتجلي للموجود في المركز، ويمكن مشاهدة وجود نماذج من هذا النوع من العلاقة بين المفاهيم في الالفاظ ذات العلاقة بالاهداف الغائية للتربية الإسلامية.

اما الالفاظ الأساسية التي وضحت الاهداف الغائية في القرآن فهي عبارة عن: الهداية والرشد، التقوى، القرب والرضوان، العبودية، الطهارة، والحياة الطيبة، وبما اننا أوضحنا هذه المفاهيم في المجلد الاول «نظرة متجددة حول التربية الإسلامية» لذلك لن نتعرض هنا لهذا البحث، بل سنكتفي بتوضيح ان العلاقة بينها من نوع العلاقة الاشراقية.

تشكل العبودية في هذه العلاقة المركز والاساس، وتعتبر المفاهيم الاخرى بمثابة مظاهر خاصة للمفهوم الاساس وذلك باعتبارات مختلفة.

(١) م.س.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 84 5/5/14 9:31:03 PM



العلاقة الاشراقية بين المفاهيم ذات العلاقة بالاهداف الغائية.

- العلاقة الاندراجية بين المفاهيم

العلاقة الاندراجية هي نوع من العلاقة المتسلسلة والمترتبة، حيث تندرج بعض المفاهيم في ذيل مفاهيم اخرى، فتشكل بعداً أو ابعاداً منها، وهنا لا يمكن الحديث عن حالة من الوحدة بين المفهوم الاعلى والمفاهيم المندرجة تحته، بل يكون المفهوم الاعلى اكثر جامعية من المفاهيم الادنى منه.

من جملة اساليب التحليل والتفسير المفهومي الاخرى هي تحديد العلاقة الاندراجية لأحد المفاهيم مع المفاهيم الاخرى، تعتمد الفرضية الاساس في هذه العلاقة على امتلاك أحد المفاهيم ابعاداً أو جوانب متعددة، حيث يُعَبّر عن كل واحدة منها بمفهوم خاص، ويؤدي تحديد العلاقة الاندراجية إلى حالة تفصيل في فهمنا للمفهوم المطلوب فتتضح ابعاد أو جوانب مختلفة منه.

نوضح فيما يلي نموذجاً من العلاقة الاندراجية فيما له علاقة بالمفاهيم المتصلة بالتربية الإسلامية:

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 85 5/5/14 9:31:03 PM

نموذج: اندراج الاهداف الوسيطة في ذيل التقوى كهدف غائي

يمكن من خلال دراسة اهداف التربية الإسلامية دراسة الالفاظ الناظرة بنحو ما إلى النهاية المطلوبة للنشاطات الإنسانية. وعندما نبدأ هذه الدراسة في القرآن الكريم مثلاً ندرك ان بعض الاهداف المطلوبة للنشاطات الإنسانية واسطة للوصول إلى هدف نهائي. وإذا اطلقنا على المجموعة الاولى اسم الاهداف الوسيطة للتربية وعلى المجموعة الثانية الاهداف الغائية، يتضح عند ذلك ان مفاهيم المجموعة الاولى تندرج في ذيل مفهوم أو مفاهيم المجموعة الثانية.

وبعبارة اخرى، فإن الدائرة المفهومية للألفاظ التي تحكي عن الهدف أو الاهداف الغائية عامة وشاملة بحيث تندرج الالفاظ المستخدمة في الاهداف الوسيطة تحتها.

مثال: يمكن فهم العلاقة بين التقوى باعتبارها هدفا غائياً والاهداف الوسيطة عن طريق تحليل الآيات الآتية:

١- ﴿ فَكُلُواْ مِمَّا غَنِمْتُمْ حَلَٰلًا طَيِّبًا وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ﴾[١].

٢- ﴿ يَٰبَنِيٓ ءَادَمَ قَدْ أَنزَلْنَا عَلَيْكُمْ لِبَاسًا يُوَٰرِي سَوْءَٰتِكُمْ وَرِيشًا ۖ وَلِبَاسُ ٱلتَّقْوَىٰ ذَٰلِكَ خَيْرٌ ﴾[٢].

٣- ﴿ فَخَلَفَ مِنۢ بَعْدِهِمْ خَلْفٌ وَرِثُواْ ٱلْكِتَٰبَ يَأْخُذُونَ عَرَضَ هَٰذَا ٱلْأَدْنَىٰ وَيَقُولُونَ سَيُغْفَرُ لَنَا وَإِن يَأْتِهِمْ عَرَضٌ مِّثْلُهُۥ يَأْخُذُوهُ ۚ أَلَمْ يُؤْخَذْ عَلَيْهِم مِّيثَٰقُ ٱلْكِتَٰبِ أَن لَّا يَقُولُواْ عَلَى ٱللَّهِ إِلَّا ٱلْحَقَّ وَدَرَسُواْ مَا فِيهِ ۗ وَٱلدَّارُ ٱلْءَاخِرَةُ خَيْرٌ لِّلَّذِينَ يَتَّقُونَ ۗ أَفَلَا تَعْقِلُونَ ﴾[٣].

(١) الأنفال: ٦٩.

(٢) الأعراف: ٢٦.

(٣) الأعراف: ١٦٩.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 86 5/5/14 9:31:04 PM

٤- ﴿فَأَمَّا مَنْ أَعْطَىٰ وَٱتَّقَىٰ ۝٥ ... وَسَيُجَنَّبُهَا ٱلْأَتْقَى ۝١٧ ٱلَّذِى يُؤْتِى مَالَهُۥ يَتَزَكَّىٰ ۝١٨ وَمَا لِأَحَدٍ عِندَهُۥ مِن نِّعْمَةٍ تُجْزَىٰٓ ۝١٩ إِلَّا ٱبْتِغَآءَ وَجْهِ رَبِّهِ ٱلْأَعْلَىٰ﴾[١].

٥- ﴿ٱلَّذِينَ يَجْتَنِبُونَ كَبَٰٓئِرَ ٱلْإِثْمِ وَٱلْفَوَٰحِشَ إِلَّا ٱللَّمَمَ ۚ إِنَّ رَبَّكَ وَٰسِعُ ٱلْمَغْفِرَةِ ۚ هُوَ أَعْلَمُ بِكُمْ إِذْ أَنشَأَكُم مِّنَ ٱلْأَرْضِ وَإِذْ أَنتُمْ أَجِنَّةٌ فِى بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمْ ۖ فَلَا تُزَكُّوٓا۟ أَنفُسَكُمْ ۖ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنِ ٱتَّقَىٰ﴾[٢].

٦- ﴿...وَأَن تَعْفُوٓا۟ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ ۚ وَلَا تَنسَوُا۟ ٱلْفَضْلَ بَيْنَكُمْ ...﴾[٣].

٧- ﴿...ٱعْدِلُوا۟ هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ ...﴾[٤].

٨- ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ لَا تَأْكُلُوا۟ ٱلرِّبَوٰٓا۟ أَضْعَٰفًا مُّضَٰعَفَةً ۖ وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ...﴾[٥].

٩- ﴿تِلْكَ ٱلدَّارُ ٱلْءَاخِرَةُ نَجْعَلُهَا لِلَّذِينَ لَا يُرِيدُونَ عُلُوًّا فِى ٱلْأَرْضِ وَلَا فَسَادًا ۚ وَٱلْعَٰقِبَةُ لِلْمُتَّقِينَ﴾[٦].

١٠- ﴿فَمَا ٱسْتَقَٰمُوا۟ لَكُمْ فَٱسْتَقِيمُوا۟ لَهُمْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُتَّقِينَ﴾[٧].

١١- ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ ٱصْبِرُوا۟ وَصَابِرُوا۟ وَرَابِطُوا۟ وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ ...﴾[٨].

تشير الآيتان الاولى والثانية إلى البعد الجسدي للإنسان وتؤكدان على ان الطعام الطاهر واللباس النظيف والجميل بمثابة الغاية المطلوبة في هذا البعد من الحياة

(١) الليل: ٥-٢٠.
(٢) النجم: ٣٢.
(٣) البقرة: ٢٣٧.
(٤) المائدة: ٨.
(٥) آل عمران: ١٣٠.
(٦) القصص: ٨٣.
(٧) التوبة: ٧.
(٨) آل عمران: ٢٠٠.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 87 5/5/14 9:31:04 PM

الإنسانية، إلا انهما تشيران في النهاية إلى ان تقوى الله هي الغاية الاعلى.

وتتمحور الآية الثالثة حول الابعاد الفكرية والعلمية، إذ ينبغي على الذين تعلموا مسائل الكتاب السماوي تحديد الصحيح من الخطأ وان يتطلعوا إلى الصحيح، ويعتبر هذا الامر بمثابة البعد الفكري من الحياة الإنسانية. ثم تشير ان الآية في النهاية إلى تقوى الله وتبين ان الآخرة المطلوبة هي من نصيب من يتحرك وفق هذه الغاية النهائية.

أما الآيتان الرابعة والخامسة فتركزان على البعد الاخلاقي، والهدف أو الوضع المطلوب هو ان يصل الفرد إلى مرحلة تهذيب وتزكية نفسه. من هنا كانت الاشارة إلى ان الشخص يقدم ماله من اجل التزكية، والهدف من وراء ذلك تقوى الله.

وتوضح الآية الخامسة أمراً مضافاً وهو ان التزكية يجب ان تؤدي إلى التقوى، واما اذا لم يحصل ذلك فلن يصل الفرد سوى إلى ظاهر التزكية أو التزكية السطحية ولن يكون الامر سوى أوهام ليس إلا.

وتشير الآيتان السادسة والسابعة إلى البعد الاجتماعي للحياة الإنسانية، وتتحدثان عن العدالة والفضل باعتبارهما صفتين مطلوبتين في العلاقات بين الاشخاص، ثم اشارتا إلى ان العدل والفضل قريبان من التقوى، وكأنما ارادتا التأكيد على ان التقوى هي الهدف النهائي.

أما الآيتان الثامنة والتاسعة فتتمحوران حول البعدين الاقتصادي والسياسي للحياة البشرية، وقد عرضت الآيتان الوضع المطلوب لهذا البعد من حياة

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 88 5/5/14 9:31:04 PM

الانسان بلغة الممنوعات: عدم اكل الربا، عدم التسلط والفساد (أعم من الفساد الاخلاقي)، وفي بعض الحالات تحدثت بلغة ايجابية: كالقسط والعدل الاجتماعي باعتبارهما غاية نهائية، ﴿لِيَقُومَ ٱلنَّاسُ بِٱلْقِسْطِ﴾[1]، وفي نهاية الآيتين جرت الاشارة إلى التقوى باعتبارها غاية نهائية.

وتبين الآيتان العاشرة والحادية عشرة جزءاً من الحياة السياسية والعسكرية للمجتمع الإسلامي، بالاخص ذاك المتعلق بالإعداد، وتشير الآيتان إلى الالتزام بالمواثيق الدولية، من جهة، والثبات في مراقبة الحدود من جهة اخرى، على انهما اهداف مطلوبة في هذا الجزء من الحياة. وبعبارة اخرى: الهدف هو استقلال وعزة المجتمع الإسلامي، إلا أن هذا الهدف هدفٌ وسيط، حيث عادت الآيتان الشريفتان للتأكيد في النهاية على تقوى الله.

بناءً على ما تقدم، يتضح ان طرح الأهداف الوسيطة للتربية الإسلامية قد جاء متناسباً مع جانب من الحياة البشرية، إلا ان كل واحد من هذه الاوضاع المطلوبة يجب ان يتجه نحو وضع نهائي هو غاية الغايات، أي تقوى الله تعالى.

من هنا يمكن القول ان الدائرة المفهومية للتقوى واسع إلى مستوى حيث تكون عنده غاية ونهاية كافة الابعاد. لذلك يجب القول ان مفهوم التقوى ينظر إلى وضع للإنسان يكون من خلاله يقظاً ومراقباً في علاقته مع الله تعالى، وبعيد كل البعد عن كل انحراف، حيث لا يخضع ولا ينحني في اي مجال من مجالات الحياة البشرية.

ان الوصول إلى هكذا صيانة وابتعاد عن الانحراف، عبارة عن الوصول إلى

(١) الحديد:٢٥.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 89 5/5/14 9:31:05 PM

نفس التقوى، وهذا الوضع عبارة عن هدف غائي، وكل هدف خاص في اطار الحياة عبارة عن تجربة للوصول إليه، ومن هنا فالمفاهيم التي تحكي عن الاهداف الوسيطة، تندرج في ذيل التقوى.

تقوى الله
- ١- الشأن الجسدي: الصحة، القوة، الطهارة.
- ٢- الشأن الفكري: المعرفة وتكريم التعقل.
- ٣- الشأن الاجتماعي: الفضل والعدل بين الاشخاص.
- ٤- الشأن الاخلاقي:التزكية والتهذيب.
- ٥- الشأن الاقتصادي: القسط والعدل الاجتماعي.
- ٦- الشأن السياسي: الاستقلال وعزة المجتمع.

العلاقة الاندراجية بين التقوى كهدف غائي والاهداف الوسيطة.

الاسلوب الاستنتاجي على صورة القياس العملي

تعود سابقة البحث عن هذا الاسلوب إلى ارسطو، وقد استفاد الآخرون من النموذج الذي قدمه ارسطو، ثم عملوا على تطويره.

وسنوضح فيما يلي نموذج ارسطو، وكيفية استفادة ويليام فرانكنا منه، وسنشير إلى بعض الترميمات الضرورية التي جرت على نموذج فرانكنا، ونتطرق ختاماً إلى نموذج من استخدام هذا الاسلوب في التربية الإسلامية.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 90 5/5/14 9:31:05 PM

نموذج ارسطو

تحدث ارسطو عن نوعين من القياس: القياس الوصفي والنظري[١] و القياس العملي[٢]، ويستعمل القياس النظري في الحكمة النظرية، مثل: ما بعد الطبيعة، أو الطبيعيات، أما القياس العملي فيستخدم في الحكمة العملية، أي الاخلاق وتدبير المنزل والسياسة.

من جملة نماذج القياس النظري الاستفادة من المقدمات الآتية:

١- عالم الطبيعة متحرك.

٢- كل متحرك بحاجة إلى محرِّك.

النتيجة التي يفيدها القياس هي: عالم الطبيعة بحاجة إلى محرك.

ومن جملة نماذج القياس العملي الاستفادة من المقدمات الآتية:

١- يجب اكتساب فضيلة الشجاعة

٢- يحصل اكتساب الشجاعة في ظل مواجهة الاخطار.

النتيجة التي نصل إليها بالقياس هي: يجب مواجهة الاخطار.

يختلف القياس العملي عن النظري في جملة من الخصائص من ابرزها:

١- أولاً: المقدمة الكبرى في القياس العملي، قضية قيمية تتضمن ما «ينبغي أن يكون أو» يجب»، ويكون الهدف أو الامر المطلوب الذي يعمل الفرد للحصول عليه هو قضية قيمية تترافق مع الوجوب الذي يصنع كبرى القياس العملي،

(١) demonstrative syllogism-

(٢) practical syllogism-

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 91 5/5/14 9:31:05 PM

وفي المقابل لا تكون كبرى القياس النظري ذات بعد قيمي ووجوبي بل وصفي واخباري، أي عن ما هو كائن.

٢- ثانياً: المقدمة الصغرى في القياس العملي عبارة عن قضية وصفية توضح واقعاً يُعرِّف وسيلة توصل إلى الهدف المذكور في الكبرى، أما المقدمة الصغرى في القياس النظري مقدمة نظرية تشير إلى حقيقة من حقائق العالم.

٣- وثالثاً: نتيجة القياس العملي هي قرار عملي، فهو أمر اعتباري. وبعبارة اخرى: النتيجة توضح امراً يتعلق تحققه بقرار وعمل الفرد . في حين أن النتيجة في القياس النظري ذات بعد وصفي وتوضيحي لا يتعلق تحققه بقرار وعمل الفرد، بل هو خارج دائرة ارادة الفرد وغير متعلق بقدرته.

بناءً على ما تقدم يتشكل القياس العملي وعلى الاقل من مقدمة اعتبارية و مقدمة وصفية، تكون الاولى لاجل منظور أو غاية واضحة، والثانية عبارة عن وسيلة للوصول إلى تلك الغاية، أما نتيجة القياس فتحكي عن ضرورة الاستفادة من تلك الوسيلة لاجل الوصول إلى الغاية المذكورة[١].

نموذج فرانكنا في تحليل فلسفات التربية والتعليم

قدم ويليام فرانكنا[٢] في مقالة تحت عنوان «نموذج لتحليل فلسفة التربية والتعليم» اقتراحاً للاستفادة من نموذج القياس العملي عند ارسطو يمكن الاستعانة به لتحليل فلسفات التربية والتعليم.

(١) اخلاق نيكوماخوس، ١١٤١،ب ٢٢-١٤.

(٢) - Frankena. W. (1966). Public education and the good life. Harvard Educational Review. 31.4. 413-426.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 92 5/5/14 9:31:05 PM

يقسم فرانكنا فلسفات التربية والتعليم إلى نوعين اساسين: المعيارية[١] والتحليلة. اما التوجه الرئيسي في النوع التحليلي الذي كان يعتبر حديثاً عند تدوين تلك المقال عبارة عن تحليل المفاهيم والعبارات والشعارات والبراهين المتعلقة بالتربية والتعليم. واذا كان التحليل على ارتباط دائم بعمل الفيلسوف إلا ان الفلاسفة التحليليون يدعون بان الفيلسوف بشكل عام وفلاسفة التربية والتعليم بشكل خاص يجب ان لا يقوموا بعمل آخر سوى التحليل. وعلى هذا الاساس فالفيلسوف التحليلي للتربية والتعليم لن يتعرض لتقديم توصيات تربوية ويجيزها.

وعلى العكس من ذلك في فلسفات التربية والتعليم المعيارية حيث تقدم الاعتبارات والاوامر التي تبين ماذا يجب ان يفعل المعلمون والمربون والذين يتولون مسألة التربية والتعليم في ما يتعلق بتعيين اهداف ومضمون واساليب التربية والتعليم، وماذا يجب ان لا يفعلوا.

يعتقد فرانكنا أن فلسفات التربية والتعليم المعيارية يمكن ان تكون التقاطية[٢] أو غير التقاطية؛ واقعية أو عملية؛ طبيعية أو ميتافيزيقية أي ما وراء طبيعية؛ وتقليدية او متطورة. كما يعتقد بوجود نماذج من فلسفات التربية والتعليم المعيارية في آثار ارسطو، روسو، ديوي، مارتين[٣]، و براملد[٤].

يركز فرانكنا على مسألة كيفية تحليل فلسفات التربية والتعليم المعيارية، وبعبارة اخرى: ما هي الخطة أو النموذج المفيد في تحليل بنية فلسفات التربية التعليم لما لذلك من أهمية على مستوى الفهم والتقييم؟

---

(١) normative
(٢) eclectic
(٣) Maritain
(٤) Brameld

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 93 5/5/14 9:31:05 PM

وفي الجواب على هذه المسألة يقدم فرانكنا تصوراً معيناً.

المسالة الاولى في هذا التصور هي: التأكيد على وجود نوعين من القضايا في فلسفات التربية والتعليم المعيارية هما: قضايا معيارية، وقضايا واقعية[١].

القضايا المعيارية ذات ماهية اعتبارية، وهي على ثلاثة انواع:

١- القضايا ذات العلاقة باهداف واصول التربية والتعليم الأساسية.

٢- القضايا ذات العلاقة بالعلوم والمهارات والرؤى التي يجب وجودها في عملية التربية والتعليم.

٣- القضايا ذات العلاقة بالاساليب العملية التي يجب استخدامها في التربية والتعليم.

اما القضايا الواقعية المرتبطة بالعلاقات الواقعية بين الأمور فهي على نوعين:

١- القضايا ذات العلاقة بالعلوم والمهارات والرؤى الضرورية للوصول إلى الاهداف الأساسية أو اتباع الاصول الاولى.

٢- القضايا ذات العلاقة بالاساليب المفيدة أو المؤثرة في عملية اكتساب العلوم والمهارات أو الرؤى المحددة.

يمكن ان تشتمل القضايا الواقعية على الفرضيات التوضيحية، ونظريات علم النفس، ونتائج التجارب، والتوقعات وامثالها، كما قد تشتمل على القضايا المعرفية والميتافيزيقية أو قضايا الإلهيات.

وقد يضاف إلى جانب القضايا الخمس المتقدمة الذكر بعض المطالب

(١) Factual

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 94 5/5/14 9:31:06 PM

التحليلية ذات العلاقة بتعريف المفاهيم وامثالها.

وقد قدم فرانكنا نموذجاً من خلال القضايا الخمس المتقدمة تشتمل على الانواع الثلاثة لفلسفة التربية والتعليم المعيارية.

اما النوع الأول فماهيته فلسفية، بمعنى انه يضع التفاصيل التطبيقية والتنفيذية على عهدة متولي التربية والتعليم. وتكون بنية فلسفة التربية والتعليم في هذا النوع خلاصة تركيب القضيتين أو بحيث تكون احداهما معيارية والاخرى واقعية، ويتم تنظيم هذا التركيب على صورة استدلال تتكون مقدماته من: القضية رقم ١ المعيارية، القضية رقم ١ الواقعية، والنتيجة هي القضية رقم ٢ المعيارية.

يتألف الدليل في فلسفة التربية والتعليم الارسطية من مقدمتين ونتيجة وهو على النحو التالي:

أ- الهدف الأساسي للتربية والتعليم: الحياة الطيبة؛ الحياة السعيدة التي تشتمل على نشاطات ذات قيمة ذاتية كالفكر والتأمل. (القضية المعيارية١)

ب- تحصل الحياة السعيدة في ظل استعدادات خاصة كالاعتدال، والعقل العملي، وفي ظل العلوم الرياضية كالفيزياء والفلسفة (قضية واقعية).

هـ- ان الوصول إلى الحياة السعيدة يقتضي: تنمية بعض الاستعدادات كالاعتدال، والعقل العملي، والعلوم الرياضية كالفيزياء والفلسفة. (القضية المعيارية٢)

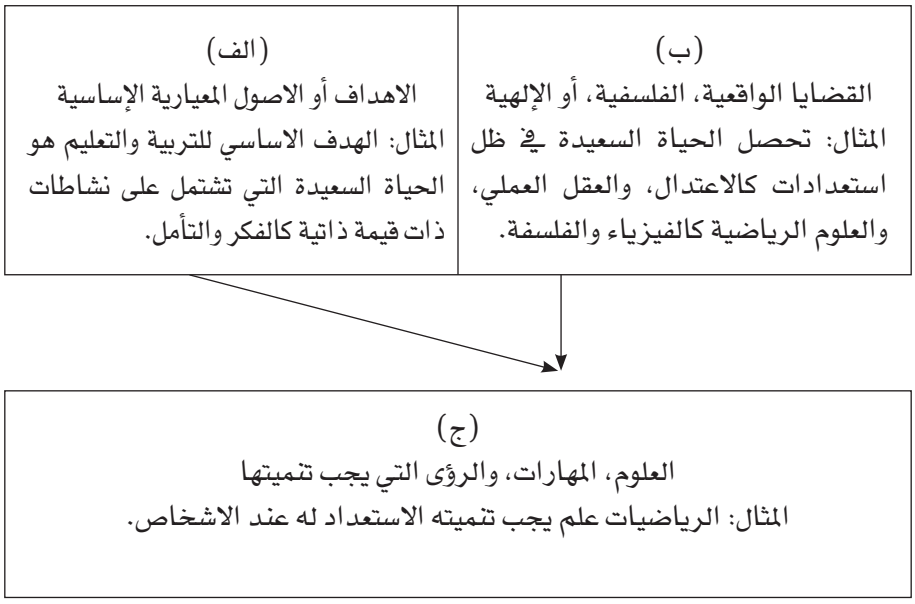
إن هذا النوع من فلسفة التربية التعليم يغلب عليه الطابع الفلسفي في النموذج (أ-ب-ج)، والذي نوضحه في الشكل رقم ١، حيث يبين المربعان (الف) و (ب) في هذا النموذج المقدمات، ويبين المربع (ج) النتيجة.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 95 5/5/14 9:31:06 PM

اذا كان النوع الاول يغلب عليه الماهية الفلسفية بالكامل، فإن النوع الثاني ذو ماهية فلسفية أقل من الاولى، والسبب في ذلك أن نقطة بداية النوع الثاني مسودة العلوم والمهارات والرؤى (أي مقدمات وبدايات غير منظمة) التي يجب تنميتها عند الأفراد. وبعبارة اخرى: فإن هذه المسودة لا تأتي من خلال الاستنتاج من النوع الأول، بل يمكن الحصول عليها من أثر فلسفي، أو من المصادر المتنوعة بشكل التقاطي، أو جعل المبنى هو المقبول في المجتمع أو عند الوالدين أو الدولة .

يمتلك هذا النوع من فلسفات التربية والتعليم بنية مركبة من القضايا المعيارية رقم ٢ و ٣ والعبارة المعيارية رقم ٢، ويكون التركيب هنا استدلالياً ايضاً، فتشكل القضية المعيارية رقم ٢ والقضية الواقعية المقدمات، وتشكل القضية المعيارية رقم ٣ النتيجة.

الشكل١: نموذج (أ ب ج) فرانكنا



□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 96 5/5/14 9:31:06 PM

يمكن ذكر النموذج الآتي للنوع الثاني في فلسفة التربية والتعليم المعيارية:

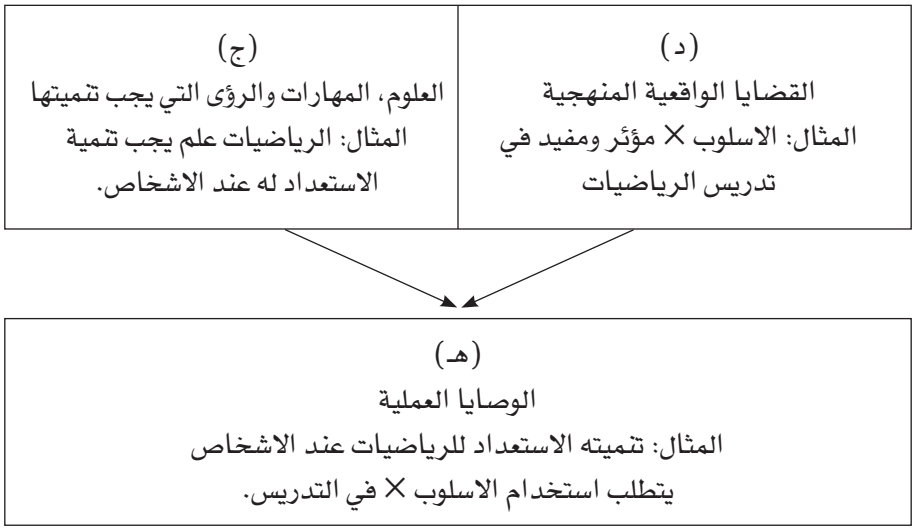
ج) الرياضيات علم يجب تنمية الاستعداد له عند الاشخاص.

د) الاسلوب × مؤثر ومفيد في تدريس الرياضيات.

هـ) تنمية الاستعداد للرياضيات عند الاشخاص يتطلب استخدام الاسلوب × في التدريس.

يتطابق النموذج (ج + هـ) مع النوع الثاني لفلسفة التربية والتعليم ذي الماهية الفلسفية الاقل والذي يشير إليه في النموذج رقم ٢. يبين المربعان (ج) و(د) المقدمات ويبين المربع (هـ) النتيجة.

الشكل ٢: النموذج (ج د هـ) عند فرانكنا



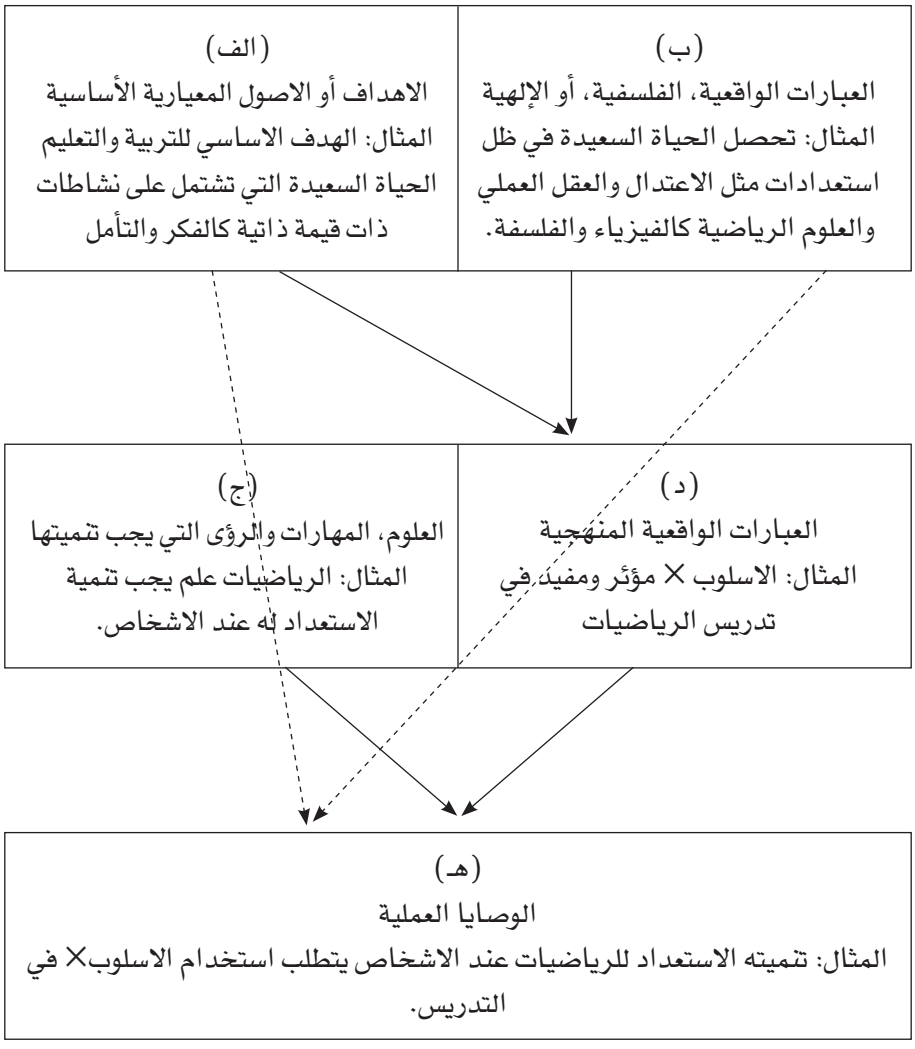
يمتلك النوع الثالث من الفلسفة المعيارية صورة كاملة وتامة وهو خلاصة التركيب بين النوعين المتقدمين، اي النموذجين (أ ب ج) و (ج د هـ). ويظهر

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 97 5/5/14 9:31:06 PM

هذا النوع في الشكل رقم ٣.

تبين الخطوط المنقطة في هذا الشكل امكانية ان تكون المقدمات مأخوذة من المربعين (أ) و (ب) لنصل إلى التوصيات الموجودة في المربع (هـ).

الشكل٣: نموذج فرانكنا الكامل



□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 98 5/5/14 9:31:06 PM

يعتقد فرانكنا ان تحليل وفهم أحد فلسفات التربية والتعليم الكاملة، يقتضي تتبع الخطوات التالية:

١- في البداية يجب الالتفات إلى الاستعدادات التي يجب تنميتها (المربع ج).

٢- ثم يجب تحديد الاسباب التي تبين ضرورة تنمية الاستعدادات المذكورة. وهنا يجب تبيين ما يلي:

٢-١- اي منها تشكل مقدماتها المعيارية؛ القيم، الاصول أو الغايات الأساسية (المربع أ).

٢-٢- اي من هذه المقدمات واقعية (سواء كان بشكل ضمني أو صريح)؛ المقدمات التجريبية، الإلهية أو الفلسفية (المربع ب).

٢-٣- كيف جرى تركيب هذين النوعين من المقدمات حتى يظهرا على صورة استدلال قياس عملي (من النوع «أ ب ج») وتشخيص الاستعدادات اللازمة للتنمية.

٣- بعد ذلك يجب الاهتمام بالتوصيات المتعلقة باساليب التدريس والادارة وامثال ذلك (المربع هـ).

٤- ثم يجب الالتفات إلى الاسباب التوجيهية المطروحة فيما يتعلق بالتوصيات، وهنا يجب تبيين ما يلي:

٤-١- ما هي القضايا الواقعية المبتنية على المشاهدة والتجربة؟ (تؤخذ من علم النفس وامثاله) (المربع د).

٤-٢- هل يستفاد من القضايا في المربعين (أ) أو (ب) في هذا المكان؟

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 99 5/5/14 9:31:07 PM

٤-٣- كيف قدمت هذه القضايا استدلالاً (أو مجموعة من الادلة) عملياً (من النوع «ج د هـ») في التركب مع بعضها ليظهر من خلال ذلك الاساليب والوسائل التي تم التأكيد على تنمية الاستعدادات حولها؟

٥- طبعاً، يجب الالتفات وعلى امتداد هذه الدراسة إلى كل تعريف أو تحليل يُقدم والتدقيق فيه بما يتناسب مع البحث.

تتمتع أفكار فرانكنا في باب تحليل فلسفات التربية والتعليم بمزايا خاصة:

١- المزية الأولى: ان افكاره ظهرت على شكل نموذج، وبالتالي فهو يقدم نظماً ونسقاً خاصاً في تنظيم أو تحليل فلسفات التربية والتعليم، وعلى هذا الاساس يمكن ومن خلال طي مراحل وخطوات محددة، تحديد هيكل فلسفة التربية والتعليم.

٢- المزية الثانية: ان تحديد الانواع الثلاثة لفلسفات التربية والتعليم المعيارية (النوع الفلسفي، العملي، والتركيبي)، سمح بتحديد مقدار التوقع منها في مجال التربية والتعليم.

٣- المزية الثالثة: ان دراسته التحليلية لبنية فلسفة التربية والتعليم كانت على صورة القياس العملي[١]. يساهم هذا الشكل من التحليل في إبعاد معضلة «علاقة الموجود بالوجوب» التي ترافق فلسفات التربية والتعليم المعيارية.

المسألة الاساسية في هذه المعضلة المنطقية التي تعود سابقتها التاريخية إلى ديفيد هيوم، أنه لا يمكن الحصول بواسطة الاستنتاج المنطقي على قضايا فيها «الوجوب» من قضايا تحتوي على «الوجود»، والسبب في ذلك ان نتيجة الاستدلال

(١) practical syllogism

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 100 5/5/14 9:31:07 PM

تكون تابعة باستمرار للمقدمات، واذا كانت المقدمات تتألف من قضايا تحتوي «الوجود»، فلا يمكن ان نتوقع في النتيجة قضية تحتوي على «الوجوب».

بناءً على ما تقدم اذا كانت فلسفة التربية والتعليم خلاصة جهود استنتاجية لتحديد التوصيات المقدمة لاجل التربية والتعليم على اساس القضايا الوصفية والتوضيحية والمعرفية والوجودية، فستواجه المعضلة المنطقية المتقدمة الذكر، إلا ان محاولة فرانكنا في تنظيم المسألة على صورة القياس العملي أدى إلى الحؤول دون مواجهة هذه المعضلة، حيث يحتوي القياس العملي على مقدمات وهي قضايا تحتوي على «الوجود» وكذلك على «الوجوب»، لذلك لن يكون هناك مانع امام استنتاج «الوجوب» من «الوجود».

يتضح في نموذج فرانكنا، الاستنتاج على صورة القياس العملي في كلا القسمين (أ ب ج) و (ج د هـ) حيث نجد في القياس مقدمة واحدة على الاقل تحتوي على «الوجوب» ومقدمة واقعية واحدة على الاقل تحتوي على «الوجود»، اما النتيجة فهي قضية تحتوي على «الوجوب». يمكن البحث عن الاسباب التوجيهية للنتيجة في المقدمات المعيارية والواقعية.

ترميم نموذج فرانكنا

يمكن الاستفادة من نموذج فرانكنا بشكل اكمل من خلال ايجاد تغييرين:

١- التغيير الأول هو أن المسألة التي لم يُشر فرانكنا إليها انه اذا كانت الاهداف أو القيم الاساسية (المربع أ) -والتي هي حجر الاساس لبناء سلسلة استنتاجية طبق النموذج الذي قدمه- محل تساؤل وكان المطلوب ايجاد الاسباب والعلل، فما هو الجواب الذي يمكن تقديمه؟

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 101 5/5/14 9:31:07 PM

يبدو ان الاجابة على هذا السؤال تقتضي وجود مرحلة اخرى اكثر تمهيداً من القياس العملي، ان ايجاد اسباب الهدف أو القيم الاساسية يمكن اعتباره نتيجة لقياس تتكون مقدماته من قضايا تحتوي على «الوجوب» ومقدمات تحتوي على «الوجود»، القضية التي تحتوي على «الوجوب» يراد بها الحاجات الاولية والاساسية للإنسان أو احتياجاته الحياتية؛ فنقول مثلاً «يجب ان اعيش حياةً حسنة»، والحقيقة ان هذا «الواجب» هو اكثر الوجوبات الضرورية التي يلتفت إليها الإنسان، ومن هنا تبدأ جهود ومساعي الإنسان. وبعبارة اخرى: لا وجود لمستمسك آخر غير هذه القضية لتبريرها، لا بل يمكن القول ان هذه القيمة بديهية أو ذاتية للإنسان، بالاخص وان هذه المسألة قد تطرح امام الإنسان وهي ان نتيجة القياس في الاقيسة العملية قد تكون «أمراً شرطياً»[١]، وليست «أمراً مطلقاً»[٢]، وبعبارة اخرى: اذا كانت النتيجة أمراً شرطياً، فلا وجود لحالة الزام في العمل بها، بل يأتي بها الشخص اذا قرر العمل، ولكن اذا دخلت الواجبات الحياتية إلى البحث عند ذلك تظهر النتيجة على صورة الامر المطلق، لأن الواجبات الحياتية كالأمور الالزامية التي يرضى الشخص بضرورتها بشكل طبيعي.

اما القضايا التي تحتوي على «الوجود» فهي توضح حقائق هذا العالم، كقولنا: «الحياة حسنة في ظل امتلاك العلم» أو «الحياة حسنة في ظل التقيد بالحقيقة والله هو الحقيقة»، عندما يتم التركيب بين هاتين المقدمتين تأتي النتيجة على صورة هدف أو قيمة اساسية (المربع أ في نموذج فرنكنا) في فلسفات التربية والتعليم المعيارية.

(١) hypothetical imperative
(٢) categovical imperative

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 102 5/5/14 9:31:07 PM

قد يقال: بان القضية الاولى التي تحتوي على «الوجوب» يراد بها واقعاً يشتمل على «الوجود» بهذا المضمون: عندما يقول كل انسان لنفسه: «انا يجب ان اعيش حياة حسنة»، وكان تركيب هذه القضية مع القضية الثانية يحتوي على «الوجود»، عند ذلك ستكون مانعاً امام الوصول إلى الاهداف المعيارية.

نعم، يجب الالتفات إلى ان تبديل قضية تحتوي على «الوجود» هو في حكم احلال قضية مكان أخرى مختلفة عنها بالكامل، والواضح ان وضع قضية مكان أخرى مختلفة عنها بالكامل لن يعطي النتيجة السابقة، ويمكن ان تكون النتيجة باقية على حالها اذا كانت القضية البديلة معادلة للاولى طبق اصل الاستبدال[١].

بناءً على ما تقدم فإن استبدال قضية وصفية مكان قضية اعتبارية في حكم ايجاد قياس آخر، ولا يعني هذا ان القياس السابق (المركب من قضايا اعتبارية ووصفية) لن يعطي قضية اعتبارية ومعيارية.

٢- التغيير الآخر الذي يمكن ايجاده في نموذج فرانكنا، اعطاء مكان لاصول التربية والتعليم، حيث لم يعطِ فرانكنا في نموذجه مكاناً لأصول التربية والتعليم، طبعاً تحدث في المربع (أ) من نموذجه حول الاصول الاساسية إلى جانب الاهداف والقيم، إلا انه اعتبر هنا ان الاصول هي الرؤى القيمية والمعيارية الاصلية.

يضاف إلى هذه الاصول الأساسية اصولٌ اخرى مطروحة في فلسفات التربية والتعليم توجه النشاطات الرائجة في عملية التربية والتعليم، وهذه الاصول هي ارشادات عملية كلية وذات شكل اعتباري تؤدي إلى ظهور اساليب التربية

(١) substitutivity principle

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 103 5/5/14 9:31:07 PM

والتعليم، ويمكن استنتاج هذه الاصول من مقدمات تتشكل من اهداف (تشتمل على الاصول الاساسية) وقضايا واقعية (او مبادىء ذات شكل وصفي). من هنا يمكن القول ان مكان هذه الاصول في نموذج فرانكنا هو في رديف المربع (ج)، لأنها تستنتج من مضمون المربع (أ) اي الاهداف العامة و(ب) اي القضايا الواقعية أو المبادىء، وخصص المربع (ج) بالعلوم والمهارات والرؤى التي يمكن تنميتها. وبعبارة أخرى: يراد من هذا الجزء من النموذج الاهداف الوسيطة للتربية والتعليم.

بناءً على ما تقدم، يجب ايجاد مكان لأصول التربية والتعليم في هذا الجزء من النموذج وإلى جانب المربع (ج).

ان استنتاج الاساليب من الاصول يتطلب اضافة القضايا المصداقية إليها، ليصبح الاستنتاج ممكناً بمساعدة الاصل أو القاعدة العامة والقضية المصداقية.

الطريقة الثانية لاستنتاج الاساليب هي التي طرحها فرانكنا اي التركيب بين الاهداف الوسيطة والقضايا الواقعية المنهجية.

في الختام: يمكن الاشارة إلى تغيير جزئي حصل في النموذج الذي قدمه فرانكنا: اذا اعترفنا بوجود اختلاف بين الاسلوب والتقنية باعتبار ان التقنية اكثر جزئية، عند ذلك يمكن اضافة حلقة اخرى إلى نهاية استنتاجات فرانكنا. يمكن في هذه الحلقة الوصول إلى التقنيات التربوية من خلال التركيب بين الاسلوب الاعتباري والقضية الواقعية التقنية.

يشير الشكل الآتي إلى نموذج فرانكنا المرمم حيث أضيف إليه (أ١) و(ب١) بعد ان كان على شكل (أ٢) و (ب٢)، يشير (أ١) إلى «الوجوب

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 104 5/5/14 9:31:07 PM

الاولى» و (ب١) إلى القضايا الواقعية التي يحصل من خلالها استنتاج (أ٢) اي المربع الاول في نموذج فرانكنا الاساسي، وبهذا النحو يتم اضافة حلقة على سلسلة فرانكنا الاستنتاجية.

ويشير (ج٢) مع (ج١) إلى مكانة الأصول المعتمد عليها. وأضيف إلى المربع (د) القضايا المصداقية. وفي النهاية أضيف إلى الشكل المربع (و) باعتباره «قضية واقعية فنية»أي حرفية أو مهنية، والمربع (هـ٢) على اساس انه «تقنية تربوية».

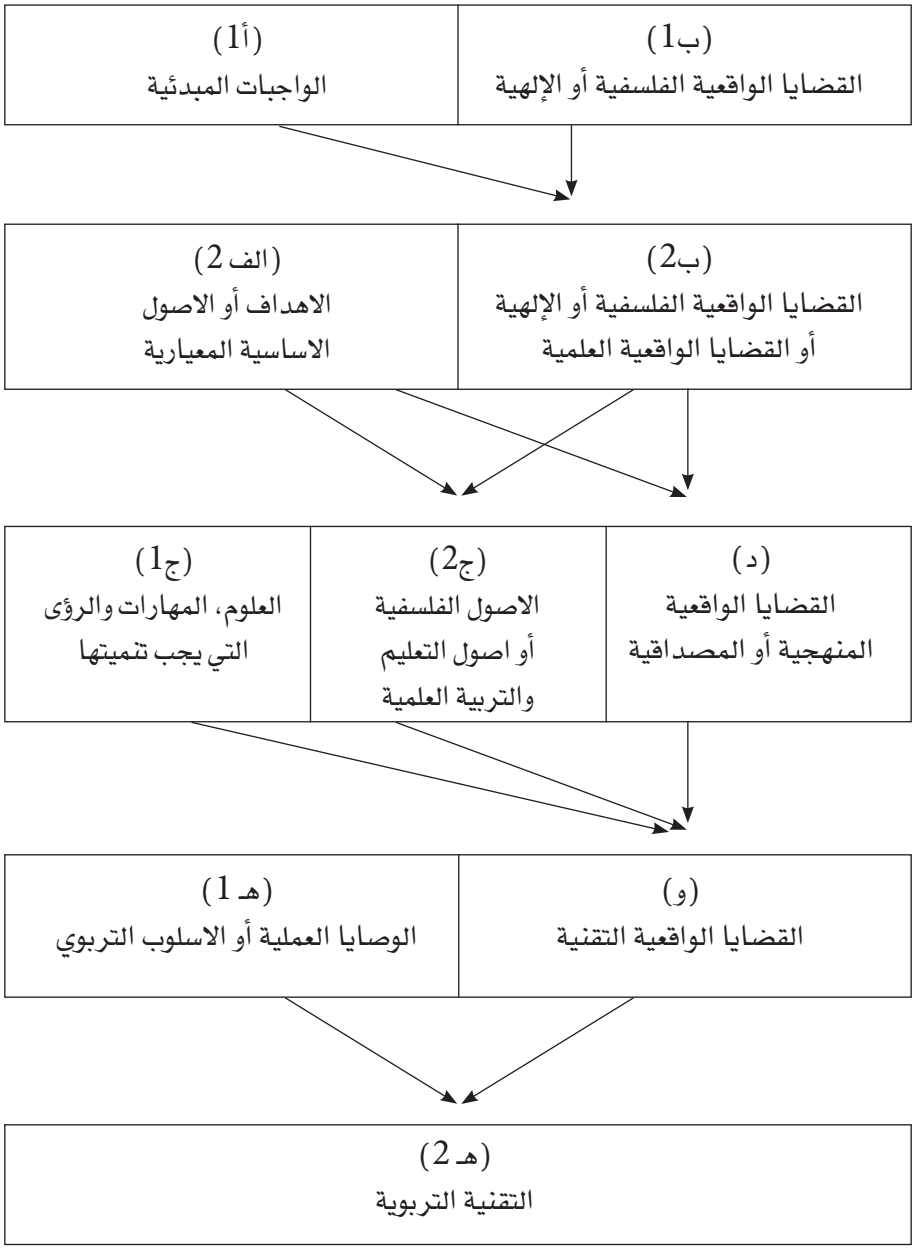
الاستفادة من اسلوب الاستنتاج العملي

اتبع فرانكنا في تعريف نموذجه اسلوباً ارتدادياً[١]، بمعنى ان يتم في النموذج (أ ب ج) التعرف على (أ + ب) من خلال (ج)، وبعبارة اخرى: الاعتماد على العلوم والمهارات المطلوبة والمبينة في الفلسفة، للسؤال حول الاسباب التوجيهية لها، أي الاهداف التي تم الاعتماد عليها (المقدمة المعيارية) والقضايا الواقعية المطروحة للوصول إلى الاهداف (المقدمة الوصفية)، ويطرح الاسلوب نفسه فيما يتعلق بالنموذج (ج د هـ) حيث يتم البحث عن (ج هـ د) من خلال الاعتماد على (هـ).

(١) regressive

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 105 5/5/14 9:31:08 PM

الشكل٤: نموذج فرانكنا المرمم



ويمكن الاستفادة من نموذج فرانكنا ذو الشكل التصاعدي[١].

تبدأ الحركة في هذا الاسلوب من المقدمات نحو النتائج.

بناءً على ما تقدم، وعلى اساس نظرية فرانكنا في النموذج (أ ب ج)، تُطرح بداية المقدمتان (أ) و(ب) ثم يستنتج منهما (ج)، وكذلك الحال في النموذج (ج د هـ) حيث تطرح المقدمتان (ج) و(د) ويستنتج منهما (هـ).

يبدو انه لا يمكن ملء كافة مربعات النموذج المتقدم بالاعتماد على النصوص الإسلامية، لأن الاسلام كدين ليس في وارد تقديم فلسفة كاملة في التربية والتعليم كما يراد منها اليوم أو كما هي الحاجة إليها في المستقبل. فلا يُتوقع على سبيل المثال الحصول على قضايا واقعية من النصوص الإسلامية تبين كيفية تدريس الرياضيات وعلم الاحياء والتاريخ وما إلى هنالك، لهذا السبب لم يكن بالامكان استنتاج التوصيات العملية التي يراد منها تبيين كيفية تأسيس استعدادات العلم المذكور.

يبدو ان فلسفة التربية والتعليم الإسلامية ستكون في الغالب على صورة نموذج (أ ب ج) الذي قدمه فرانكنا أو النماذج (أ١ ب١ الف٢) و (أ٢ ب٢ ج١) و (أ٢ ب٢ ج٢) وهي الصور المرممة عن نموذج فرانكنا، وهذا يعني انه سيكون نموذجاً فلسفياً بالكامل تترك اجزاؤه العملية على عهدة مسؤولي التربية والتعليم.

في الوقت عينه تجدر الاشارة إلى ان بعض اجزاء النموذج (ج د هـ) أو الصورة المرممة عنه موجودة في النصوص الإسلامية. وتتمحور هذه الاجزاء

(١) progressive

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 107 5/5/14 9:31:08 PM

في الغالب حول الامور الاجتماعية والاخلاقية والعبادية التي يريدها الإسلام كدين، سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، وهي امور تحمل اشتراكات لافتة مع ما يُعمل للوصول إليه في التربية والتعليم المعاصرة، وهذا يعني ان بعض اجزاء النموذج (ج د هـ) موجودة في النصوص الإسلامية، يضاف إلى ذلك وجود بعض الاشارات الضمنية أو التوجهات العامة في هذه النصوص والتي تؤثر على مستوى مضمون مربعات النماذج (ج د هـ) أو (ج١ د هـ) و (ج٢ د هـ).

يحصل هذا التأثير على صورتين:

الصورة الأولى: يحصل هذا التأثير فيها بالحد الاقل حيث تتحدد مسألة قرب وبُعد رؤية الإسلام عن النظريات المختلفة التي تقدم نظريات واقعية.

بناءً على ما تقدم، اذا تقرر ملء مربعات النموذج الكامل لفلسفة التربية والتعليم الإسلامية من خلال النظريات العلمية الموجودة، عند ذلك ستكون النظريات المستفاد منها متقاربة ومتلائمة مع التوجهات المذكورة فيها.

ويحصل هذا التأثير في الصورة الثانية في الحد الاكثر حيث يمكن ومن خلال الاستفادة من القضايا الموجودة في المربعات (أ) أو (ب) استنتاجُ توصيات عملية (المربع هـ١ أو هـ٢) تتمحور حول التربية والتعليم كما اشير إليه في نموذج فرانكنا (الشكل ٣).

بناءً على ما تقدم، سيُعمل على ان تكون الدراسات الحالية تتمحور حول النموذج الكامل بشكله المرمم. وبهذا الاطار يمكن تحديد اجزاء مطروحة في النصوص الإسلامية والاستفادة من التوجهات العامة أو الاشارات الضمنية الموجودة.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 108 5/5/14 9:31:08 PM

وفيما يلي نذكر نماذج من هذا النوع من الاستنتاجات التي تفيد في توضيح المطالب المتقدمة:

النموذج١: استنتاج الاصل التربوي من الهدف الغائي والقضية الواقعية المبنائية.

المقصود من الاصول التربوية هي التعاليم العامة التي تقدم قواعد لايجاد التحول المطلوب بين افراد البشر، وتجب في استنتاج الاصول التربوية -كما يلاحظ في الشكل٢- الاستفادةُ من الاهداف التربوية والواقعية الفلسفية والإلهية والعلمية باعتبارها مقدمات للاستدلال بواسطة القياس العملي حيث تكون النتيجة اصلاً من اصول التربية والتعليم، فاذا كان المبنى فلسفياً كان الاصل فلسفياً، واذا كان علمياً كان علمياً.

تجدر الاشارة إلى اننا بحثنا حول القضايا الواقعية واعطيناها اصطلاح «المبنى». لذلك يكون النموذج (أ٢ ب٢ ج٢) لاجل الوصول إلى هكذا اصول:

- الهدف التربوي

- المبنى (قضية واقعية مبنائية)

-: الاصل التربوي

نوضح هذا الاسلوب الاستنتاجي من خلال نموذج يتمحور حول احد اصول التربية والتعليم في الإسلام والذي يحمل عنوان «اصل تحول الظاهر».

تعتبر التزكية والتهذيب الاخلاقي أحد اهداف التربية والتعليم في الإسلام،

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 109 5/5/14 9:31:08 PM

ويمكن جعل هذه المقدمة بمنزلة مقدمة معيارية في القياس العملي، اما المقدمة الثانية فيجب ان تكون وصفية توضح ماهية الامور التي يتم الوصول في خضمها إلى الهدف المذكور.

يمكن ان تكون المقدمة كلام الإمام علي عليه السلام: «إن لم تكن حليماً فتحلّم، فإنه قلّ من تشبّه بقوم إلا أوشك ان يكون منهم»[١].

يوضح هذا الكلام حقيقة وصفية تحكي عن ان السلوكيات الخارجية للشخص حتى لو كانت تصنعية، تترك تأثيراً على داخله يتناسب مع نوع السلوك، وقد اتضح هذا المضمون على صورة مبنى عام: «قل من تشبّه بقوم إلا أوشك ان يكون منهم».

فمن جملة الامور التي يمكن الحديث عنها فيما يتعلق بهذا المبنى العام، التظاهر بالتواضع او اظهار سلوكيات شبيهة بسلوكيات المتواضعين، فبناءً على المبنى المذكور فإن التظاهر بالتواضع يؤدي إلى التواضع الداخلي (الحلم) الواقعي.

الحقيقة انه اذا جُعل الهدف التربوي المذكور وكذلك القضية الوصفية في قالب قياس عملي سنحصل على اصلٍ من اصول التربية والتعليم في الإسلام:

- الهدف: يجب ان يشتغل الشخص بالتزكية والتهذيب الاخلاقي.

- المبنى: (قضية واقعية مبنائية): تحصل التزكية والتهذيب الاخلاقي في اطار تغيير السلوكيات الخارجية بناءً على المعايير الاخلاقية (المبنى: تأثير الظاهر على الباطن).

(١) نهج البلاغة، باب المختار من حكم أمير المؤمنين عليه السلام، حكمة ٢٠٧.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 110 5/5/14 9:31:09 PM

– الاصل: يجب ان يشتغل الشخص بتغيير سلوكياته الخارجية بحسب المعايير الاخلاقية.

النموذج الثاني: استنتاج الاسلوب التربوي

يمكن الحديث عن نموذج آخر من استعمال الاسلوب الاستنتاجي فيما يتعلق باساليب التربية الإسلامية، هناك طريقتان لاستنتاج الاسلوب نشير إليهما فيما يلي:

– الطريقة الاولى: استنتاج الاسلوب من الهدف الوسيط و القضية الواقعية المنهجية.

الطريقة الاولى التي ذكرها فرانكنا عبارة عن: ايجاد قياس عملي يتشكل من مقدمتين، احداهما هدف من الاهداف الوسيطة أو المتوسطة للتربية والتعليم، والثانية قضية منهجية توضح كيفية الوصول إلى ذاك الهدف، اما نتيجة هذا القياس: توصية عملية او اسلوب تربوي.

يمكن توضيح (ج١ د هـ١) من هذا القياس على الشكل التالي:

– الهدف الوسطي أو المتوسط للتربية.

– القضية الواقعية المنهجية.

–: التوصية العملية أو الاسلوب التربوي.

اذا اردنا ذكر نموذج عن استخدام هذه الطريقة في التربية الإسلامية، يمكن الاشارة إلى ما يلي:

– الهدف الوسطي: يجب ان يشتغل الشخص بالتزكية والتهذيب الاخلاقي.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 111 5/5/14 9:31:09 PM

- القضية الواقعية المنهجية: تحصل التزكية والتهذيب الاخلاقي عند الشخص في اطار الانفاق من ماله.

- التوصية العملية أو الأسلوب التربوي: يجب ان ينفق الشخص من ماله.

يمكن ملاحظة مضمون هذا الاستدلال العملي في الآية التالية: ﴿خُذْ مِنْ أَمْوَالِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِم ...﴾[١]. ذكرت التزكية في هذه الآية باعتبارها هدفاً يجب ان يعمل الفرد للوصول إليه، والانفاق من المال عبارة عن وسيلة للحصول عليها، لذلك يمكن تقديم توصية بها باعتبارها اسلوباً تربوياً.

الطريقة الثانية: استنتاج الاسلوب من الاصل والقضية الواقعية المصداقية.

الطريقة الثانية التي يمكن الاعتماد عليها في استنتاج اساليب التربية والتعليم هي بحسب الحالات المضافة إلى نموذج فرانكنا. يمكن ادراج هذا العمل في قالب قياس عملي تكون احدى مقدمتيه اصل من اصول التربية والتعليم، والثانية قضية تتمحور حول احد مصاديق الاصل المتقدم، والنتيجة اسلوب من اساليب التربية والتعليم.

يمثل النموذج (ج٢ د هـ١) صورة هذا الاستنتاج:

- الاصل التربوي

- القضية الواقعية المصداقية

-: الاسلوب التربوي

(١) التوبة:١٠٣.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 112 5/5/14 9:31:09 PM

يمكن ذكر النموذج التالي باعتباره من جملة حالات استعمال هذا الاسلوب في التربية الإسلامية، «اصل الفضل»، الذي يوضح تعاليم عامة: يجري تعاطي المربي مع المتربي بشكل غير متماثل أو متقابل، اي مواجهة سلوكه السيء بسلوك حسن، وسلوكه الحسن بسلوك اكثر حسناً، ويمكن ادراج هذا الاصل كمقدمة في اطار قياس عملي.

ويجب ان تبين المقدمة الثانية سلوكاً يكون نموذجاً عن وجود الاصل المذكور.

مثال ذلك: العفو عن شخص ارتكب خطأ، نموذج عن وجود الفضل، كما تشير إلى ذلك الآية الشريفة: ﴿وَلَقَدْ عَفَا عَنكُمْ ۗ وَاللَّهُ ذُو فَضْلٍ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ﴾[١].

وتجدر الاشارة إلى ان الله تعالى يعتمد المبالغة في الاشارة إلى مظهر الفضل هذا ﴿وَيَعْفُوا عَن كَثِيرٍ﴾[٢]. وهو عبارة عن الفضل المضاعف.

واذا تم تركيب المقدمتين على صورة قياس عملي نصل إلى النتيجة التي هي عبارة عن توصية واسلوب تربوي:

- الاصل التربوي: يجب ان يكون تعاطي المربي مع المتربي بشكل غير متقابل، اي مواجهة سلوكه السيء بسلوك حسن، وسلوكه الحسن بسلوك اكثر حسناً.

- القضية الواقعية المصداقية: العفو عن الخطأ والمبالغة فيه واحد من مصاديق الفضل.

(١) آل عمران.١٥٢ :

(٢) الشورى:٣٠.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 113 5/5/14 9:31:09 PM

-: الاسلوب التربوي: يجب على المربي اثناء التعاطي مع المتربي العفوُ عن اخطائه والمبالغةُ في ذلك (اسلوب المبالغة في العفو).

النموذج ٣: استنتاج التقنيات التربوية

في الختام يمكن الاشارة إلى نموذج آخر يشكل الحلقة الاخيرة المضافة على نموذج فرانكنا:

- قضية اعتبارية في الاسلوب التربوي: يجب ان يعمل الشخص على تغيير سلوكه بشكل تصنعي.

- القضية الواقعية التقنية: التظاهر بالحلم، أحد فنون تغيير السلوك التصنعي.

-: التقنية التربوية: يجب ان يتظاهر الشخص بالسلوك الحليم.

اسلوب التحليل (شبه) (الاستعلائى)

اسلوب التحليل أو البرهان المتعالي (الاستعلائى)[١]: عبارة عن برهان يشترط فيه امكان وجود شيء للدراسة، اما سبب اطلاق عنوان الاستعلائي عليه هو ان المسألة ترتقي وتتعالى فيه عن حدود الامر الشخصي والخاص فتكون كلية وضرورية، من هنا يتلازم مصطلح التعالي مع الكلية والضرورة لأنه يجري الحديث فيه حول الشروط اللازمة والضرورية لتحقق الشيء.

يجري بداية في هذا النوع من التحليل او البرهان وصف الظاهرة، ثم يؤخذ شيء فيها باعتباره شرطاً لازماً، وقد تكون الظاهرة المبحوث عنها: ظاهرة

(١) Transcendental

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 114 5/5/14 9:31:09 PM

طبيعية، تجربة داخلية، أو امراً لغوياً[١].

يكون شكل البرهان المتعالي على النحو التالي:

- الظاهرة (أ) تحققت.

- الشرط اللازم لحصول (أ) وجود (ب).

-: بناءً على ما تقدم، (ب) موجود.

استعمل هذا النوع من التحليل او البرهان من قبل الفلاسفة على اختلافهم فيما يتعلق بالامور الطبيعية والمفهومية واللغوية.

درس كانت في مجال العقل النظري شروط إمكان المعرفة عند الإنسان وحدد ضرورة وجود مقولات الفاهمة من أجل تنظيم المعطيات الحسية.

عرض استراوسون[٢] هذا النوع من التحليل فيما يتعلق بالامور اللغوية، اي الاستفادة من الضمائر امثال «أنا» و «انت»، ويبين ان هذه العبارات تستخدم في عبارات ارجاعية تصف الحقائق الفيزيائية («أنا طولي متر ونصف») والنفسية («هو تعب»)، ثم يوضح ان الشرط اللازم للاستفادة من اي بيان ارجاعي مفرد باعتباره فاعلاً للجملة وجود موجود خاص باعتباره هدف الارجاع.

وبعبارة اخرى: يجب قبول وجود «الشخص» في العالم باعتباره اصلاً موضوعياً، من هنا يصل إلى نتيجة مفادها ضرورة اعتبار وجود مقولة اخرى إلى جانب الموجودات الخاصة كالكرسي والطاولة تتعلق بـ «الاشخاص».

---

(١) - Clark, D.S. (1977). Philosophy's Second Revolution: Early and Recent An
.lytic philosophy.IIIinois: Open CourtK; p166

(٢) .Strawson, P. F. (1959). Individuals. London: Metheun

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 115 5/5/14 9:31:10 PM

استعان الفلاسفة التحليليون بهذا الاسلوب في تحليلاتهم التربوية في مجال فلسفة التربية والتعليم، ويمكن مشاهدة نموذج من هذا النوع من التحليل المتعالي في اعمال بيترز[١] وهرست[٢]، وبشكل عام في اعمال مدرسة لندن، إذ بناءً على رؤية هذه المدرسة هناك نوع تفاهم بيننا يعتمد على العبارات والخطط المفهومية، مع العلم اننا قد نشترك في شكل من اشكال الحياة [٣] بالمفهوم الذي روج له فيتغنشتين، ان هذا الشكل من الحياة شرط لازم لنتمكن من تبادل الكلام حول معاني «الصدق» في المفاهيم والخطط الكلية[٤].

يتحدث هرست على سبيل المثال مستعملاً مصطلح «التفكير المؤثر»[٥] فيما يتعلق باصطلاح التربية والتعليم، وهو مصطلح لن يكون له استعمال ذو معنى إلا انه «خلاصة النشاط الذهني الذي يقبل المعرفة والتحكيم من خلال اشخاص يمتلكون مهارات وعلوم متناسبة»[٦]، من هنا فإن استخدام «التفكير المؤثر» في علم الاخلاق سيكون ذو معنى اذا حصل بواسطة اشخاص يمتلكون مهارات وعلوم في هذا «الشكل من العلم»، والذين يتوجهون إليه بناءً على معايير هذا العلم، فالتفكير المؤثر في الفيزياء يجب ان يحصل بواسطة اشخاص يعرفون علم الفيزياء ويمتلكون مهاراته، والذين يتعاطون معه حسب المعايير الموجودة في هذا العلم.

---

(١) R.S. Peters

(٢) P. Hirst

(٣) Form of life

(٤) نوردنبو، س.ا. (١٣٧٦). «فلسفة تعليم و تربيت در جهان غرب (فلسفة التربية و التعليم في الغرب)، تأليف واختيار وترجمة: خسرو باقري ومحمد عطاران، طهران، انتشارات محراب قلم، ص٢٥.

(٥) effective Thinking

(٦) Hirst. P.H. (1974). Liberal education and the nature of Knowledge. in Hirst. P. H.. Knowledge and the Curiculum. London:Routledge and Kegan Paul; p٣٥.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 116 5/5/14 9:31:10 PM

من هنا، يعتبر وجود «شكل من العلم» شرط لازم للتفكير المؤثر، ثم يأتي التحليل المتعالي لمفهوم «التفكير المؤثر» لينقلنا إلى ضرورة وجوده.

في هذه الفقرة نعمل على توضيح مفهوم «شبه المتعالي»[١]، فقد استعمل جاك دريدا عبارة شبه متعالي، يوضح أثناء البحث عن شرط امكان الوحدة والاتحاد انه يمكن الحديث على نحو شبه المتعالي، وأن الاختلاف والتمايز شرط امكان الوحدة والاتحاد، وبعبارة اخرى يمكننا الحديث عن الوحدة والاتحاد اذا اعتبرنا الاختلاف والتمايز شرطاً لازماً.

ثم يتحدث حول سبب ذكر الكلمة «شبه» قبل المتعالي، فيقدم دليلين:

الاول: ان الاختلاف والتمايز لا يحكيان عن فرضيات فاعل المعرفة عند التفكير (كما يحصل في التحليل المتعالي)، بل يراد بهما الحقائق المتقدمة على التفكير، وبعبارة اخرى الجذور والاسس غير اللغوية للغة.

الثاني: انه لم يتحدث هنا عن شرط الامكان فقط (المطروح في التحليل المتعالي) بل عن شرط عدم الامكان ايضاً، لا يشكل الاختلاف والتمايز شرط امكان الوحدة والاتحاد فقط، بل يشكل حدوده الاساسية، اي ان الاتحاد لن يحصل من دون اختلاف[٢].

يمكن الاستفادة من اسلوب التحليل المتعالي أو شبه المتعالي في مجال البحث في التربية الإسلامية، اما حول ضرورة الاستفادة من هذا الاسلوب

(١) -quasi- transcendental

(٢) - Derrida. J. (1996). Remarks on Deconstruction and Pragmatism. In Chantal. P82.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 117 5/5/14 9:31:10 PM

في التحليل، فقد تطرح اساليب للتربية في النصوص الإسلامية من دون ذكر اصولها أو مبادئها، هنا يمكن السؤال بشكل متعالي او شبه متعالي: ما هو الشرط أو الشروط اللازمة للتوصية بهذا الاسلوب التربوي؟ تظهر اصول أو مبادىء الاسلوب المذكور من خلال دراسة هذا النوع من الاسئلة، الامر المفروض في عرض هذا النوع من الاسئلة المتعالية هو ان الاسلوب التربوي يعتمد على اصل تربوي، والاصل يعتمد على مبدأ كما هو المعروض في البحث عن اسلوب الاستنتاج العملي:

الهدف التربوي

الاصل التربوي ←——— +

القضية الواقعية المبنائية

الاسلوب التربوي ←——— القضية الواقعية المنهجية

تجدر الاشارة إلى وجود اختلاف بين هذا النوع من التحليل وبين ما اطلقنا عليه التحليل الارتدادي في نموذج فرانكنا، الاختلاف هو ان الفرض في التحليل الارتدادي وجود مقدمات قبول وتوجيه الاسلوب التربوي (القضية الواقعية المنهجية والهدف المتوسط للتربية)، أو مقدمات قبول وتوجيه الهدف المتوسط للتربية في فلسفة التربية والتعليم المطلوبة، اما في التحليل (شبه) المتعالي، فلم تطرح مقدمات القبول والتوجيه في النص أو الفلسفة المطلوبة، ويجب التطلع إليها باعتبارها شرطاً لازماً.

وفيما يلي نعرج على بعض نماذج التحليل (شبه) المتعالي في مجال التربية الإسلامية:

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 118 5/5/14 9:31:11 PM

- النموذج الاول: تحديد الاصل والمبدأ بناءً على الاسلوب التربوي

تطرح في النصوص الإسلامية تارة اساليب تربوية من دون الاشارة إلى الاصل التربوي أو مبادئه (قضية واقعية مبنائية)، في هكذا حالات يمكن تعيين الاصل والمبدأ من خلال الالتفات إلى الاسلوب المذكور، اي طبق اسلوب التحليل المتعالي، يبين النموذج الذي بين ايدينا ان الاسلوب التربوي بالاضافة إلى القضية الواقعية المنهجية قد ذُكرا في القرآن الكريم، حيث يمكن الاعتماد على التحليل المتعالي لتحديد الاصل والمبدأ.

ذكر القرآن الكريم توصية للرسول (صلى عليه وآله وسلم) في بداية بعثته الشريفة، وهي: القيام أواسط الليل لقراءة القرآن، ولكن لماذا كان الاهتمام بالنهوض اواسط الليل في هذا الاسلوب؟

جاء الجواب: ﴿إِنَّ نَاشِئَةَ ٱلَّيۡلِ هِيَ أَشَدُّ وَطۡئٗا وَأَقۡوَمُ قِيلًا ۝٦ إِنَّ لَكَ فِي ٱلنَّهَارِ سَبۡحٗا طَوِيلٗا﴾[1].

المذكور هنا هو الاسلوب التربوي والقضايا الواقعية المنهجية، الاسلوب أو التوصية التربوية هنا: «النهوض في الليل وقراءة القرآن»، والقضايا الواقعية المنهجية عبارة عن: «الليل فيه الكثير من التمركز وفي النهار الكثير من التفرق».

بناءً على ما تقدم لم يجرِ الحديث هنا عن الاصل التربوي والقضية الواقعية المبنائية، بل تم الالتفات إلى الاسلوب التربوي المعتمد على حقيقة تبين قضية

(١) المزمل:٦-٧.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 119 5/5/14 9:31:11 PM

واقعية منهجية؛ وتكون هذه العلاقة على الشكل الآتي:

الاصل التربوي ← القضية الواقعية المنهجية

وبما ان الاسلوب التربوي يجب ان يكون من الناحية المنطقية مرتبطاً بالاصل التربوي، ومن خلاله القضية الواقعية المبنائية، لذلك فالشرط اللازم للحديث عن الاسلوب التربوي المذكور هو ان الاصل التربوي والمبنائي أمر متقدم على ذلك، اما مضمون هذا الاصل: «ان ايجاد تغيير عند الشخص يوجب تغيير الظروف الزمانية التي يعمل في ظلها»، (اصل تغيير الظروف)، يعتمد هذا الاصل بدوره على قضية واقعية مبنائية: «تتأثر احوال الانسان بالظروف الزمانية»، (مبدئية تأثير الظروف على الإنسان)، فإذا اضفنا الهدف التربوي تمكنا من تقديم صورة اكمل للظروف الضرورية للاسلوب التربوي المذكور اي «العبادة الليلية»، الهدف المذكور الذي اشار إليه القرآن الكريم هو ان الرسول يمتلك استعداداً اكبر من خلال القرب الاكثر من الله تعالى، حيث سيلقى عليه في العاجل آيات القرآن التي هي القول الثقيل ﴿سَنُلْقِي عَلَيْكَ قَوْلًا ثَقِيلًا﴾[١].

يمكن تقديم صورة جامعة من خلال ملاحظة كافة الامور المذكورة وهي التالية:

الهدف التربوي: القرب الاكثر من الله.

التغيير المناسب لظروف العمل الزمانية: الاصل التربوي ← +

القضية الواقعية المبنائية:

+ تأثير الظروف الزمانية على احوال الإنسان

(١) المزمل: ٥.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 120 5/5/14 9:31:11 PM

الاسلوب التربوي: ← (العبادة الليلية):

القضية الواقعية المنهجية: (في الليل الكثير من التمركز)

النموذج٢: تعيين المبدأ بناءً على الاصل

جاء في بعض النصوص الإسلامية الحديث عن الاصل أو التعاليم العامة لتوجيه السلوكيات، إلا انها لم تبين مبدأ ذلك، من هنا يمكن وبناءً على الاصل وبالاستعانة بالتحليل المتعالي تحديد المبدأ.

وفيما يلي نذكر نموذجاً لهذا النوع:

لقد تحدثت الآية الآتية حول الاختلافات الموجودة في الشرائع المتنوعة، والتي هي بمثابة تعليم عام لتوجيه السلوكيات والذي يصح تسميته بـ»اصل التسابق»: ﴿...لِكُلّٖ جَعَلۡنَا مِنكُمۡ شِرۡعَةٗ وَمِنۡهَاجٗاۚ وَلَوۡ شَآءَ ٱللَّهُ لَجَعَلَكُمۡ أُمَّةٗ وَٰحِدَةٗ وَلَٰكِن لِّيَبۡلُوَكُمۡ فِي مَآ ءَاتَىٰكُمۡۖ فَٱسۡتَبِقُواْ ٱلۡخَيۡرَٰتِ ...﴾[1].

يحكي أصل التسابق الذي هو بمثابة أصل تربوي ان نشاطات أفراد الإنسان يجب أن تجري في أجواء تنافسية سليمة، وتظهر سلامة هذا التنافس من كونه يدور في حدود الأعمال الحسنة، أما في هذه الآية الشريفة فليست هناك إشارة إلى المبدأ الإنساني للأصل المذكور.

الآن يمكن السؤال طبق الاسلوب الاستعلائي: ما هو الشرط الضروري للإنسانية ليصح عندها الحديث عن اصل التسابق؟ وبعبارة اخرى: ما هو نوع الوجود الذي يجب ان يمتلكه الإنسان ليتمكن من الحديث عن

(١) المائدة:٤٨.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 121 5/5/14 9:31:11 PM

اصل التسابق باعتباره قاعدة لتوجيه سلوكياته؟

يستلزم هذا الامر ان يكون الإنسان موجوداً طالباً للرفعة والصدارة، ولا يتعلق طلب الرفعة هذه بالاساءة إلى الآخرين، بل تحكي عن ان كل شخص يعمل للمزيد وللحصول على اكثر مما عند الآخرين، وهذا ما يدعو الإنسان للعمل وبذل المجهود لامتلاك ما هو حسن او ما يتصوره هو انه حسن، ومن هنا يمكن الوصول إلى قضية واقعية مبنائية يعتمد عليها اصل التسابق التربوي، اما اذا اردنا تبديل الصورة والوصول إلى اصل التسابق انطلاقاً من المبدأ المتقدم، عند ذلك يجب ان نلجأ إلى بحث الاستنتاج العملي وجعل المبدأ والهدف الغائي في قالب قياس، وبالتالي الوصول إلى الاصل المذكور من النتيجة التي تترتب على القياس.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 122 5/5/14 9:31:11 PM

الفصل الثالث

مبادىء النوع الأول والهدف الغائي للتربية والتعليم

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 123 5/5/14 9:31:11 PM

مقدمة

جرى تنظيم مسائل هذا الفصل على اساس ما جاء في الفصل السابق تحت عنوان اسلوب الاستنتاج على صورة القياس العملي، ومن هنا سيكون الشكل العام للمسائل المندرجة في هذا الفصل على صورة قياس عملي يحتوي على مقدمة معيارية، واخرى واقعية، ونتيجة.

ومن المناسب هنا الاشارة إلى ان مفهوم المبدأ استُعمل في هذه الدراسة بمعنى القضية الوصفية التي توضح حقيقة ما؛ اعم من كون الحقيقة ذات علاقة بما وراء الطبيعة أو الطبيعة، وأعم من كونها معرفية أو قيمية.

وسنقسم المبادىء المبحوث عنها في هذا الفصل إلى ثلاث مجموعات، والسبب في ذلك وجود تنوع في تأثير المبادىء على دراسة نظام التربية والتعليم.

من جملة المبادىء التي سنبحث عنها ستكون تحت عنوان مبادىء النوع الاول، والتي تترك آثارها على تعيين خصائص اهداف التربية والتعليم الاساسية، وكذلك على هيكل مفهوم التربية والتعليم.

وسنتحدث حول الهدف (في الفصلين الثالث والخامس)، وحول مفهوم التربية الإسلامية الاساسي (في الفصل الرابع)، بعد الاخذ بعين الاعتبار خصائص هذا النوع من المبادىء وبعد توضحيها.

وسيُقَدّم الهدف في شكله النهائي تحت عنوان الهدف الغائي، إلا ان الوصول

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 125 5/5/14 9:31:12 PM

إلى الهدف الغائي يتوقف على حصول قابليات واستعدادات يجري الحديث عنها تحت عنوان الهدف الوسيط أو المتوسط.

تظهر تأثيرات جزء آخر من المبادىء على مستوى تعيين اصول التربية والتعليم، وسنتحدث حول هذه المجموعة من المبادىء تحت عنوان مبادىء النوع الثاني، والمقصود من الاصول هنا: القواعد والتعاليم العامة التي توجه الاعمال والنشاطات في اطار حركة التربية والتعليم. واذا كانت المبادىء تُعرض على شكل قضايا وضعية وصفية وتوضيحية، تعرض الاصول على شكل قضايا اعتبارية.

اما في القسم الثاني من هذا الفصل فسنبحث حول هذه المجموعة من المبادىء وبتبعها اصول التربية والتعليم.

وختاماً، تظهر آثار جزء آخر من المبادىء على اساس التربية والتعليم، وسنشير إلى هذه المبادىء تحت عنوان مبادىء النوع الثالث، وهي توضيح الحقائق التي تبين كيفية تحقق الاصول أو القواعد المعيارية التي حصلت في المرحلة السابقة، وتساهم هذه الحقائق أو مبادىء النوع الثالث في تهيئة ارضية استنتاج الاساليب.

طريقة استنتاج الهدف الغائي

يراد من بنية هذا الجزء هو القسم الذي اضيف إلى نموذج فرانكنا، وكما أوضحنا في الفصل السابق إن تعيين الاهداف أو الاصول المعيارية الأساسية في فلسفات التربية والتعليم يمكن ان يُنظّم على صورة قياس عملي يستدل فيه على صحة الاهداف أو الاصول المطلوبة، بدل ان يكون توضيحها البحث هو الخطوة الاولى في بنية فلسفة التربية والتعليم.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 126 5/5/14 9:31:12 PM

قُدمت الاهداف أو الاصول الأساسية التي يريدها الإسلام في النصوص الإسلامية مرفقة بتبيين واستدلال معين بحيث يمكن تنظيمها ضمن قياس عملي.

المقدمة الاولى في هذا القياس عبارة عن قضية أو قضايا معيارية يشكل «الوجوب» الحياتي مضمونها، حيث ان الإنسان موجود صاحب حياة ويسعى بحكم هذا «الوجوب» إلى حفظ حياته وجعلها مقرونة بالسعادة.

وتحتوي المقدمة الثانية على قضية أو قضايا وصفية توضح حقائق الوجود، فيكون تحقق «الوجوب» الحياتي المتقدم متوقفاً على قبول هذه الحقائق.

اما نتيجة القياس فعبارة عن قضية أو قضايا معيارية مضمونها الاهداف أو الاصول الأساسية التي يجب ان يبحث الإنسان عنها.

وفيما يلي نوضح الخطوات الثلاث في القياس العملي بالاعتماد على النصوص الإسلامية:

الوجوبات الحياتية عند الإنسان

يراد من هذا الجزء من البحث مقدمة القياس الاولى، وتحتوي هذه المقدمة على قضية أو قضايا معيارية توضح احوال الإنسان، وتبتني على صورة داخلية هدفها حفظ الحياة والتلازم مع الراحة والسعادة، اما الشكل العام لهذه القضية وحسب المتكلم الاول: «انا يجب ان اكون حياً مرتاحاً وسعيداً»، وقد تجري القضية على لسان الشخص الثالث حيث تصبح على النحو التالي: «يريد الإنسان ان يكون حياً، مرتاحاً وسعيداً».

يمكن مشاهدة الوجوبات الحياتية بشكل واضح في حياة البشر، لا بل في حياة الحيوانات أيضاً.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 127 5/5/14 9:31:12 PM

فيما يلي سنشير بشكل مختصر إلى الآيات الشريفة التي يراد بها الوجوبات الحياتية، اما سبب هذه الاشارة فهي للدلالة على ان حركة الاستدلال من نوع القياس العملي المذكور في القرآن مقصودة بشكل ضمني.

تتحدث الآيات القرآنية أحياناً عن الإنسان أو مع الإنسان بما يفهم منها فرض وجود قضية معيارية تتضمن الوجوبات الحياتية، فعلى سبيل المثال حول وضع الإنسان تحدثنا الآية: ﴿ٱللَّهُ يَبۡسُطُ ٱلرِّزۡقَ لِمَن يَشَآءُ وَيَقۡدِرُۚ وَفَرِحُواْ بِٱلۡحَيَوٰةِ ٱلدُّنۡيَا﴾[١]». وجاء في آية اخرى في الاشارة إلى اليهود: ﴿وَلَتَجِدَنَّهُمۡ أَحۡرَصَ ٱلنَّاسِ عَلَىٰ حَيَوٰةٖ وَمِنَ ٱلَّذِينَ أَشۡرَكُواْۚ يَوَدُّ أَحَدُهُمۡ لَوۡ يُعَمَّرُ أَلۡفَ سَنَةٖ وَمَا هُوَ بِمُزَحۡزِحِهِۦ مِنَ ٱلۡعَذَابِ أَن يُعَمَّرَۗ وَٱللَّهُ بَصِيرُۢ بِمَا يَعۡمَلُونَ﴾[٢]، فصحيح ان جميع الناس ينسب إليهم حالة الحرص على الحياة، إلا ان هناك من هو اكثر حرصاً.

بالاضافة إلى الحالات المتقدمة التي تحكي عن ارادة الإنسان في الحياة واستمرارها فقد اشارت آيات اخرى إلى كيفية ذلك حيث طلب الراحة والسعادة، فالإنسان لا يرغب ان يبقى حياً فقط بل مضافاً إلى ذلك يريد لحياته ان تكون بعيدة عن الآلام والمصاعب ومقترنة بالراحة والسلامة، وهذا ما جاء كفرض في الآية الشريفة: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ هَلۡ أَدُلُّكُمۡ عَلَىٰ تِجَٰرَةٖ تُنجِيكُم مِّنۡ عَذَابٍ أَلِيمٖ ١٠ تُؤۡمِنُونَ بِٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ وَتُجَٰهِدُونَ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ بِأَمۡوَٰلِكُمۡ وَأَنفُسِكُمۡۚ ذَٰلِكُمۡ خَيۡرٞ لَّكُمۡ إِن كُنتُمۡ تَعۡلَمُونَ﴾[٣]، بناء على ما تقدم، إن الإنسان ومن خلال امتلاك الوجوبات الحياتية في داخله يتخذ موقفاً معيارياً من البداية، ويسعى على نحو الضرورة لتأمين حياته وسعادته.

(١) الرعد:٢٦.

(٢) البقرة:٩٦.

(٣) الصف:١٠-١١.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 128 5/5/14 9:31:12 PM

يتوجه القرآن الكريم إلى الإنسان بالنحو الذي هو فيه فيتحدث إليه فارضاً هذا الوضع.

ويندرج هذا الكلام في اطار الخطوات اللاحقة التي يجب ان يخطوها الإنسان بعد ان خطا الخطوة الاولى ليتمكن بواسطة ذلك من تقديم اجابات مناسبة للوجوبات المطلوبة، وبالتالي العمل على التعالي بها. وبعبارة أخرى: اذا كانت صورة الإنسان بناءً على هذه الوجوبات الحياتية هي صورة اللذة والمتعة فقد اعترف الإسلام بهذه الصورة، فبدأ الحديث معه من هنا، ولكن بما ان هذه الصورة هي ليست الصورة الكاملة له، بل يمكنه الارتقاء والتعالي بالرؤى أو الذهاب إلى ما هو اعلى من اللذة فهنا يحصل على وجوبات اكثر تعالٍ، ان الحديث عن هذه الرؤى التي تطرح على شكل قضايا واقعية ووصفية سيكون بداية القسم الثاني من البحث.

● مبادىء النوع١ لأجل الوصول للهدف الغائي

بعد الاخذ بعين الاعتبار القسم المتقدم الذي يشكل المقدمة الاولى للقياس العملي المبحوث عنه نعرض في هذا القسم مضمون القضية أو مجموعة قضايا المقدمة الثانية للقياس، ان هذا المضمون هو مضمون وصفي وواقعي يقدم للإنسان صورة عن العالم وعن نفسه.

اعتبرنا هذا البحث جزءاً من مبادىء التربية لأن المقصود من مبادىء التربية: مجموعة القضايا الوصفية والتوضيحية التي توفر لنا معرفة بالامور العينية حيث تحصل التربية بالاعتماد عليها.

تُطرح في هذا البحث القضايا الوجودية والإنسانية والقيمية بشكل متناسب.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 129 5/5/14 9:31:12 PM

وتجدر الاشارة إلى ان البحث عن المبادىء سيطرح في عدة اقسام من الدراسة التي بين ايدينا بما يتناسب مع المقام، وسنعمل على توضيح المبادىء المعرفية والاقسام الاخرى من المبادىء القيمية والإنسانية في الاجزاء اللاحقة.

سنتطرق في هذا القسم من البحث لدراسة مبادىء النوع ١، إذ تشكل نصوص القرآن الكريم والنصوص الاسلامية الجزء الاساسي من هذه المبادئ، وهي تقدم صورة ووضعاً واقعياً حول الوجود والإنسان، ثم ان لهذا الوصف اجزاءً متعددة نوضح ابرزها:

● المبدأ ١: الوجود أوسع من العالم الطبيعي

اعتبرت النصوص الإسلامية ان العالم الطبيعي -المادي- لا يشكل كل الكون، بل هو جزء منه، والوجود أوسع من العالم الطبيعي[١]، يضاف إلى ذلك الالتفات إلى هذه النقطة وهي ان الباحث المشتغل بالعلوم الطبيعية لا يمكنه أن يقدم كلاماً علمياً في نفي ماوراء الطبيعة، بل رؤيته تنطلق من الظن: ﴿وَقَالُوا۟ مَا هِىَ إِلَّا حَيَاتُنَا ٱلدُّنْيَا نَمُوتُ وَنَحْيَا وَمَا يُهْلِكُنَآ إِلَّا ٱلدَّهْرُ ۚ وَمَا لَهُم بِذَٰلِكَ مِنْ عِلْمٍ ۖ إِنْ هُمْ إِلَّا يَظُنُّونَ﴾[٢]، وبعبارة اخرى: لا يوجد برهان قوي ينفي ماوراء الطبيعة، واكثر ما يمكن للشخص أن يدعيه بهذا الخصوص هو القول: «لا أعلم بوجود شيء وراء الطبيعة»، ولا يمكنه القول «لا شيء موجود وراء عالم الطبيعة»، واذا تلفظ بهذه القضية فكلامه ينطلق من الظن وليس العلم.

وقد اشار برتراند راسل إلى هذه المسألة اثناء مناظرته مع كابلستون حول وجود الله تعالى، حيث قال: «لا أجزم بأن الله غير موجود، بل أقول باننا لا نعلم

(١) ﴿يَعْلَمُونَ ظَٰهِرًا مِّنَ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا وَهُمْ عَنِ ٱلْءَاخِرَةِ هُمْ غَٰفِلُونَ﴾ الروم: ٧.
(٢) الجاثية:٢٤.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 130 5/5/14 9:31:13 PM

انه موجود»[١]، ان نفي الاعتبار عن الرؤية العلمية لعلماء الطبيعة فيما يتعلق بما وراءها يقدم صورة عن حقائق الوجود تبين عظمة ماوراء الطبيعة، ويكون الله على رأس هذه الحقائق.

لقد قدم الفلاسفة الالهيون بشكل عام والفلاسفة المسلمون بشكل خاص ادلة متعددة على وجود الله تعالى[٢]، وبعض الفلاسفة المسلمين قدم ادلة وبراهين خاصة لاثبات وجود الله مستلهماً ذلك من القرآن الكريم، حيث ان اعتبار موجودات الكون آية وعلامة تدل على الله تعالى كما جاء في القرآن وكما اشارت إليه فلسفة اصالة الوجود عند صدر المتألهين يحكي عن ان موجودات الكون ليست قائمة بانفسها، بل هي عين التعلق والارتباط بالغني والواجب، فهي معلولة، وحقيقتها عين ظهور وتجلي ذات الحق تعالى لأن المعلول هو عين التعلق بعلته.

وبناءً على ما جاء في القرآن الكريم حول اعتبار وجود الله أمراً لا يقبل الشك والترديد[٣] يمكن الخلوص إلى نتيجة مفادها ان القرآن لم يكن بصدد تقديم ادلة بالمعنى الفلسفي الدقيق لاثبات وجود الله تعالى، بل اراد توضيح ان وجود مبدأ أو خالق للعالم هو أمر مسلم لا يشك فيه البشر، ومن هنا فإن المطروح في القرآن الكريم في باب الاشارة إلى وجود مبدأ أو خالق للكون فهو من باب ذكر القرائن ومن باب التنبيه.

---

(١) راسل، برتراند، عرفان و منطق، ص٢٢٢، ترجمة نجف دريا بندري، شركت سهامي لكتب الجيب، الطبعة الثانية،١٣٦٢.

(٢) قدم الفلاسفة أدلة متعددة لاثبات وجود الله تعالى. ويمكن تقسيم البراهين التي قدموها إلى ثلاثة: برهان المعرفة الوجودية، الذي يتمحور حول مفهوم الله وما يقتضيه على مستوى وجوده. والبرهان الكوني أو العلة الأولى، حيث يتمحور حول حقائق العالم وفرض علة نهائية. وبرهان إتقان الصنع،الذي يدور حول نظم الكون. وقدّم الحكيم المسلم صدر المتألهين برهاناً على أسس أصالة الوجود يختلف عن البراهين الثلاثة المتقدمة.

(٣) ﴿قَالَتۡ رُسُلُهُمۡ أَفِي ٱللَّهِ شَكّٞ فَاطِرِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ﴾: ١٠.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 131 5/5/14 9:31:13 PM

وإذا نظرنا بعين القبول إلى كلام بعض الفلاسفة امثال كانْت الذي اعتبر ان عقل الإنسان النظري عاجز عن اثبات وجود اللّه بشكل فلسفي دقيق بناءً على اعتباره ان البراهين المطروحة حول وجود اللّه جدلية الطرفين، فإن وصول الإنسان إلى حقائق ما وراء الطبيعة أمر سهل وممكن، وذلك بواسطة طرق اخرى امثال ادلة العقل العملي، وقد اعتبر كانْت انه لا يمكن الترديد والشك في وجود اللّه على المستوى الاخلاقي.

يتضمن القرآن الكريم اشارات إلى نوع من الاستدلال عن طريق العقل العملي، والمسألة التي تتمحور حولها هذه الادلة ليست الصورة المعرفية للأدلة الاخلاقية (التي اشار إليها كانت) بل الدوافع الداخلية للإنسان، مثل الابتعاد عن عواقب الاعمال المؤلمة، وعلى هذا الاساس يتمكن الإنسان بالحد الأدنى من استعمال العقل اي الظن (الظن العاقل المقابل للظن الجاهل) الاعتقاد بعدم الثقة بالطبيعة والاذعان بحقائق ماوراء الطبيعة. جاء في احدى الآيات القرآنية الشريفة بالالتفات إلى هذه النقطة: ﴿أَلَا يَظُنُّ أُوْلَٰٓئِكَ أَنَّهُم مَّبْعُوثُونَ ۝٤ لِيَوْمٍ عَظِيمٍ ۝٥ يَوْمَ يَقُومُ ٱلنَّاسُ لِرَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ﴾[1]. قال السيد الطباطبائي في تفسير الميزان: «... الاكتفاء بظن البعث وحسبانه – مع أن من الواجب الاعتقاد العلمي بالمعاد – لان مجرد حسبان الخطر والضرر في عمل يوجب التجنب عنه والتحرز عن اقترافه، وإن لم يكن هناك علم فالظن بالبعث ليوم عظيم يؤاخذ اللّه فيه الناس بما كسبوا من شأنه أن يردعهم عن اقتراف هذا الذنب العظيم الذي يستتبع العذاب الأليم»[2] .

بناءً على ما تقدم، فإن مجموعة من القضايا الواقعية في النصوص الإسلامية

(١) المطففين:٤-٦.

(٢) تفسير الميزان، ج٢٠، ص٢٣١.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 132 5/5/14 9:31:13 PM

توضح ان الوجود غير منحصر بعالم الطبيعة، بل هناك حقائق اخرى وراء الطبيعة امثال وجود الله أو وقوع المعاد في مستقبل الكون.

● المبدأ ٢: الله تعالى على رأس هرم الوجود

بعد الحديث عن عالم ما وراء الطبيعة والحقائق المنتمية إليه، تشير النصوص الإسلامية إلى ان الله تعالى هو أعلى حقيقة تنتمي إلى ما وراء الطبيعة، وهو على رأس الوجود، فكل ما في عالم الوجود منه تعالى، وكل ما يحصل فيه خاضع لسلطة قدرته وعلمه: ﴿ٱللَّهُ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ٱلۡحَيُّ ٱلۡقَيُّومُۚ لَا تَأۡخُذُهُۥ سِنَةٞ وَلَا نَوۡمٞۚ لَّهُۥ مَا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِي ٱلۡأَرۡضِۗ مَن ذَا ٱلَّذِي يَشۡفَعُ عِندَهُۥٓ إِلَّا بِإِذۡنِهِۦۚ يَعۡلَمُ مَا بَيۡنَ أَيۡدِيهِمۡ وَمَا خَلۡفَهُمۡۖ وَلَا يُحِيطُونَ بِشَيۡءٖ مِّنۡ عِلۡمِهِۦٓ إِلَّا بِمَا شَآءَۚ وَسِعَ كُرۡسِيُّهُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضَۖ وَلَا يَـُٔودُهُۥ حِفۡظُهُمَاۚ وَهُوَ ٱلۡعَلِيُّ ٱلۡعَظِيمُ﴾[١].

وقد عرضت بعض آيات القرآن الكريم ادلة وشواهد وقرائن لتوضيح الحقيقة المتقدمة، من جملة ذلك الاشارة إلى وضع الإنسان المسخر سواء في حياته ومعاشه: «هُوَ الَّذي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ ذَلُولًا فَامْشُوا فِي مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا من رِّزْقِه وَإِلَيْه النُّشُورُ × أَأَمِنتُم مَّن في السَّمَاء أَن يَخْسِفَ بِكُمُ الأَرْضَ فَإِذَا هِيَ تَمُورُ ..... قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ أَصْبَحَ مَاؤُكُمْ غَوْرًا فَمَن يَأْتِيكُم بِمَاء مَّعِينٍ»[٢].

كذلك اشارت آيات اخرى إلى ان الإنسان مسخر لله في مماته: ﴿ٱلَّذِينَ قَالُواْ لِإِخۡوَٰنِهِمۡ وَقَعَدُواْ لَوۡ أَطَاعُونَا مَا قُتِلُواْۗ قُلۡ فَٱدۡرَءُواْ عَنۡ أَنفُسِكُمُ ٱلۡمَوۡتَ إِن كُنتُمۡ صَٰدِقِينَ﴾[٣].

(١) البقرة: ٢٥٥.

(٢) الملك: ١٥-٣٠.

(٣) آل عمران: ١٦٨.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 133 5/5/14 9:31:13 PM

● المبدأ ٣: غائية الكون

أكدت النصوص الإسلامية على فكرة هدفية الخلق وغائيته، ورفضت بشدة فكرة عبثية الكون والإنسان، ومن جملة القرائن الموجودة على هذا الكلام ان تاريخ البشرية شهد اقواماً تجاوزوا الحدود وانتهكوا الحقوق وظلموا وانتهى بهم الامر إلى الخسران، واذا كان هناك ما يدعو إلى بطلان الوجود فليس لعدم وجود غاية حقٍّ وثبات على مستوى خلق الإنسان والكون، بل لأن بطلان الطرق الباطلة يجب ان يبين اثناء العمل وفي مواجهة حقانية الحق: ﴿وَكَمْ قَصَمْنَا مِن قَرْيَةٍ كَانَتْ ظَالِمَةً وَأَنشَأْنَا بَعْدَهَا قَوْمًا ءَاخَرِينَ .... وَمَا خَلَقْنَا ٱلسَّمَآءَ وَٱلْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا لَٰعِبِينَ ﴿١٦﴾ لَوْ أَرَدْنَآ أَن نَّتَّخِذَ لَهْوًا لَّٱتَّخَذْنَٰهُ مِن لَّدُنَّآ إِن كُنَّا فَٰعِلِينَ ﴿١٧﴾ بَلْ نَقْذِفُ بِٱلْحَقِّ عَلَى ٱلْبَٰطِلِ فَيَدْمَغُهُۥ فَإِذَا هُوَ زَاهِقٌ﴾[1].

ويتضح في المقابل النقطة التالية ان للوجود غاية معينة، و ان لخلق الإنسان غرض حكيم، والله تعالى هو غاية حركة الوجود، والإنسان موجود اثناء هذه الحركة الغائية حيث ينتهي بلقاء الله[2]، ولقاء الإنسان لله فيحصل على اثر العمل وطلب الإنسان ذلك، وهذا يحكي عن تعاليه الدائم.

من هنا جاء الحديث في خصوص خلق الإنسان بان الله تعالى اراد للإنسان ان يتمتع بالمحبة والرحمة، اراد الله تعالى ان يمن على الإنسان بمحبته ورحمته، واراد ان تكون هذه الغاية من نصيب الذين يتطلعون إليها كفاية والذين يسعون نحوها، اما الذين جعلوا من الغضب مثالاً لهم وعملوا على ايجاد الاختلاف، فهؤلاء قد غفلوا عن الوصول إلى الغاية من خلقهم، ﴿وَلَوْ شَآءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ ٱلنَّاسَ

(١) الأنبياء:١١-١٨.

(٢) ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلْإِنسَٰنُ إِنَّكَ كَادِحٌ إِلَىٰ رَبِّكَ كَدْحًا فَمُلَٰقِيهِ﴾ الإنشقاق: ٦.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 134 5/5/14 9:31:14 PM

أُمَّةً وَٰحِدَةً وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ ﴿١١٨﴾ إِلَّا مَن رَّحِمَ رَبُّكَ وَلِذَٰلِكَ خَلَقَهُمْ ... وَلِلَّهِ غَيْبُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَإِلَيْهِ يُرْجَعُ ٱلْأَمْرُ كُلُّهُۥ...﴾. وقال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱسْتَجِيبُواْ لِلَّهِ وَلِلرَّسُولِ إِذَا دَعَاكُمْ لِمَا يُحْيِيكُمْ وَٱعْلَمُوٓاْ أَنَّ ٱللَّهَ يَحُولُ بَيْنَ ٱلْمَرْءِ وَقَلْبِهِۦ وَأَنَّهُۥٓ إِلَيْهِ تُحْشَرُونَ ﴾[١].

يتضح مما تقدم ان الله تعالى جعل الرحمة والمحبة غاية لخلق الإنسان، إلا أنها من نصيب الذين يبحثون عنها ويسعون إليها.

لم يشأ الله الزام الموجودات البشرية -تكويناً- بهذه الغاية، ولو شاء ذلك لجعل الناس أمة واحدة. وتبين الآية الاخيرة ان الذين لم يبحثوا عن تلك الغاية سيتجهون أيضاً نحو نهاية الوجود، اي العودة إلى الله تعالى ولقائه، إلا ان لقاءهم سيكون من وراء حجاب، وهذا يعني انهم سيكونون في حياتهم محجبون عن رحمة الله ومحبته[٢].

● المبدأ ٤: الحياة الدنيوية الإنسانية هي الأدنى في سلّم الحياة

يفتح الإنسان عينيه على الحياة الدنيا، ويواجه الكثير من ضغوطاتها ومستلزماتها الضرورية، صحيح ان النصوص الإسلامية لم تنكر هذا المستوى من الحياة ولم تنكر تلبية احتياجاتها بل توجهت إليها بنظرة القبول، إلا ان هذه النصوص ارادت توجيه الإنسان إلى افق الحياة الاوسع، الحياة وفقاً لهذا الافق عبارة عن سُلّم طويل يمتد من أدنى المراتب إلى اعلاها، اما المرتبة الادنى فتحتوي على الحياة النباتية التي عبّرت عنها آيات القرآن الكريم

(١) هود: ١١٨-١٢٣؛ الانفال: ٢٤.

(٢) ﴿كَلَّآ إِنَّهُمْ عَن رَّبِّهِمْ يَوْمَئِذٍ لَّمَحْجُوبُونَ﴾ المطففين: ١٥.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 135 5/5/14 9:31:14 PM

باحياء الارض الميتة[١]، اما المرتبة الاعلى فهي حياة الله تعالى، الحياة التي لا يقارنها الموت على الاطلاق[٢]، وبين هذين الحدين مراتب متنوعة من الحياة، ان حياة الإنسان الدنيوية هي المرتبة الادنى في هذا السُلّم، لذلك يعبر عنها بـ«الحياة الدنيا»[٣].

اشرنا إلى ان النصوص الإسلامية تعترف بمسألة تلبية احتياجات الحياة الدنيوية وتمنع الإنسان عن الغفلة عنها[٤]؛ إلا ان المسألة التي ذكّرت بها هي ان البقاء في المراتب الدنيا بحكم التخلف عن الوصول إلى مراتب الحياة الاعلى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مَا لَكُمۡ إِذَا قِيلَ لَكُمُ ٱنفِرُواْ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ ٱثَّاقَلۡتُمۡ إِلَى ٱلۡأَرۡضِۚ أَرَضِيتُم بِٱلۡحَيَوٰةِ ٱلدُّنۡيَا مِنَ ٱلۡأٓخِرَةِۚ فَمَا مَتَٰعُ ٱلۡحَيَوٰةِ ٱلدُّنۡيَا فِي ٱلۡأٓخِرَةِ إِلَّا قَلِيلٌ﴾[٥]. فلم تتحدث الآية الشريفة عن الدنيا بلغة النفي ولم تعتبرها عبثاً، بل عَبّرت عنها بـ«القليل» لتبين المستوى الادنى للدنيا بالمقارنة مع مراتب الحياة الاعلى.

وبما ان الحياة ذات مراتب متعددة فإن الاكتفاء بمرتبة الحياة الدنيا في حكم التخلف عن مراتب الحياة الاعلى وبمنزلة الرضوخ للموت الاكبر، من هنا نجد بعض الآيات الشريفة تستعمل عبارة «الاموات» للذين لم يعملوا على تعالي حاجاتهم الحياتية[٦].

---

(١) ﴿وَءَايَةٞ لَّهُمُ ٱلۡأَرۡضُ ٱلۡمَيۡتَةُ أَحۡيَيۡنَٰهَا وَأَخۡرَجۡنَا مِنۡهَا حَبّٗا...﴾ يس: ٣٣.

(٢) ﴿وَتَوَكَّلۡ عَلَى ٱلۡحَيِّ ٱلَّذِي لَا يَمُوتُ ...﴾ الفرقان: ٥٨.

(٣) الهامش: رقم ٢٠.

(٤) ﴿... وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ ٱلدُّنۡيَا...﴾ القصص:٧٧.

(٥) التوبة:٣٨.

(٦) ﴿وَٱلَّذِينَ يَدۡعُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ لَا يَخۡلُقُونَ شَيۡـٔٗا وَهُمۡ يُخۡلَقُونَ ٢٠ أَمۡوَٰتٌ غَيۡرُ أَحۡيَآءٖۖ وَمَا يَشۡعُرُونَ أَيَّانَ يُبۡعَثُونَ﴾ النحل:٢٠-٢١.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 136 5/5/14 9:31:14 PM

● المبدأ ٥: البحث عن غاية الوجود ونمو الإنسان

بما أن الكون والإنسان يتحركان نحو الله باعتباره الغاية، وبما ان الإنسان يستقر بداية في المرتبة الادنى من سُلّم الحياة، لذلك كان نموه وتعاليه في خضمها لينطلق منها في عملية البحث عن غاية الكون وغايته هو.

اعتبرت النصوص الإسلامية ان حركة الإنسان نحو غاية الوجود اي الله تعالى، بمنزلة الحركة الصعودية في سُلّم الحياة، وبعبارة اخرى فإن الله تعالى الذي هو الحي ورأس الحياة وأفاض الحياة على الإنسان قد شجع الإنسان على السير نحو الدرجات العليا: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱسۡتَجِيبُواْ لِلَّهِ وَلِلرَّسُولِ إِذَا دَعَاكُمۡ لِمَا يُحۡيِيكُمۡۖ وَٱعۡلَمُوٓاْ أَنَّ ٱللَّهَ يَحُولُ بَيۡنَ ٱلۡمَرۡءِ وَقَلۡبِهِۦ وَأَنَّهُۥٓ إِلَيۡهِ تُحۡشَرُونَ ﴾[1].

اما الجواب الايجابي على دعوة الإنسان للترقي إلى مرتبة جديدة وأعلى من الحياة بمنزلة الولادة في ساحة جديدة من ساحات الحياة، وهي كما كل ولادة جديدة يرافقها الألم والعذاب، وينشأ هذا الألم من الجهد المبذول للارتقاء من الحياة الدنيوية، عندما يختار الإنسان الإيمان بالله تعالى فيجب عليه الالتزام بالقيم المتعالية، ويستلزم تحقق هذه القيم توجيه الميول ذات العلاقة بالحياة الدنيا والحد منها وجعلها أحياناً مغلوبة في مقابل الميل نحو القيم المتعالية المذكورة، واما الذي يمكنه اضفاء القوة على الإنسان في مواجهة الالم والعذاب فهو الرؤية التي تجعله يتجه نحو تعالي هذه الحياة وليس نحو نفيها ورفضها. ان الارتقاء من مستوى الحياة الدنيوية هو لأجل الوصول إلى مراتب الحياة المتعالية.

(١) الأنفال:٢٤.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 137 5/5/14 9:31:14 PM

على كل الاحوال، ما لم يتجرأ الإنسان على الصعود في سُلّم التعالي فسيبقى في مستوى الحياة الدنيا، واعتلاء الإنسان يتوقف على ان يُضعف من علائقه الدنيوية، فمما لا شك فيه ان المتمسك بالارض لن يتمكن من التعالي، وقد تحدثت الآيات الشريفة حول احد المؤمنين اليهود الذي قيل انه بلعم بن باعورا ﴿ وَلَوْ شِئْنَا لَرَفَعْنَٰهُ بِهَا وَلَٰكِنَّهُۥٓ أَخْلَدَ إِلَى ٱلْأَرْضِ وَٱتَّبَعَ هَوَىٰهُ ...﴾[١].

● المبدأ ٦: الله تعالى الخير الأول ومبدأ الخير

تحدثنا فيما مضى عن ان النوع الاول من مبادىء التربية والتعليم التي نبحث عنها هنا تُعَيّن مبادىء الاهداف والمفهوم الاساس للتربية والتعليم، لذلك سنبحث هنا عن حالات من القيم التي تلعب دوراً في تعيين اهداف ومفهوم التربية والتعليم، ونبحث عن الحالات الاخرى في الابحاث الآتية والتي تحمل عنوان مبادىء النوع الثاني، ويحمل المبدأ الحالي بُعْداً قيمياً.

عند البحث عن القيمة يتم الالتفات إلى معنيين عنها: الأول: تستعمل القيمة بمعناها الواسع فتشير إلى الابعاد الوجودية للموجود، يُبحث هنا عن كون موجود ما «خيراً» أو «شراً»، والمقصود من ذلك الوضع الوجودي لذاك الموجود. والثاني: القيمة بهذا المعنى أضيق من الاول، فتستعمل في خصوص الإدراكات الاعتبارية لموجود معين فيما يتعلق بالعديد من المسائل، لذلك تبرز مفاهيم «ينبغي» و «لا ينبغي»، ويكون التوجه نحو الضوابط الاجتماعية على اختلافها طبق مطلوبيتها.

سنركز في هذا البحث على المعنى الاول للقيمة، ونعالج المعنى الثاني في

(١) الأعراف:١٧٦.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 138 5/5/14 9:31:15 PM

الابحاث اللاحقة، وتجدر الاشارة إلى انه على الرغم من طرح الابعاد المعيارية بشكل عام في بحث القيم إلا ان البحث حول ماهية القيم ذو بعد توضيحي، حيث تبين نتائجه على صورة قضايا وصفية وتوضيحية، من هنا يمكن على اساس تعريف المبادئ اعتبار البحث عن القيم في عداد مبادىء التربية والتعليم، وفيما يلي نقدم شرحاً لأحد المبادىء المطلوبة.

بناءً على ما تقدم في المبادىء الوجودية، فإن الله تعالى مبدأ ومنتهى عالم الوجود، لذلك فكل وجود هو من عند الله، واذا كان الله تعالى هو الخير والكمال المحض فهو بالاضافة إلى ذلك منشأ كل خير وكمال.

لقد تحدثت النصوص الإسلامية عن ان الله تعالى هو الخير الأول ومبدأ الخير، يُطرح هذا الكلام عند المقارنة بين الله وكل ما هو سواه من الاشياء، فالله اعلى من اي شيء على مستوى الخير، يضاف إلى ذلك ان كل خير موجود عند الآخرين منشأه الله تعالى، من جملة النماذج البارزة على هذا الكلام ما جاء في القرآن الكريم: ﴿...ءَآللَّهُ خَيۡرٌ أَمَّا يُشۡرِكُونَ ﴿٥٩﴾ أَمَّنۡ خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضَ وَأَنزَلَ لَكُم مِّنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً فَأَنۢبَتۡنَا بِهِۦ حَدَآئِقَ ذَاتَ بَهۡجَةٖ مَّا كَانَ لَكُمۡ أَن تُنۢبِتُواْ شَجَرَهَآۗ أَءِلَٰهٞ مَّعَ ٱللَّهِۚ بَلۡ هُمۡ قَوۡمٞ يَعۡدِلُونَ ﴿٦٠﴾ أَمَّن جَعَلَ ٱلۡأَرۡضَ قَرَارٗا وَجَعَلَ خِلَٰلَهَآ أَنۡهَٰرٗا وَجَعَلَ لَهَا رَوَٰسِيَ وَجَعَلَ بَيۡنَ ٱلۡبَحۡرَيۡنِ حَاجِزًاۗ أَءِلَٰهٞ مَّعَ ٱللَّهِۚ بَلۡ أَكۡثَرُهُمۡ لَا يَعۡلَمُونَ ﴿٦١﴾ أَمَّن يُجِيبُ ٱلۡمُضۡطَرَّ إِذَا دَعَاهُ وَيَكۡشِفُ ٱلسُّوٓءَ وَيَجۡعَلُكُمۡ خُلَفَآءَ ٱلۡأَرۡضِۗ أَءِلَٰهٞ مَّعَ ٱللَّهِۚ قَلِيلٗا مَّا تَذَكَّرُونَ ﴿٦٢﴾ أَمَّن يَهۡدِيكُمۡ فِي ظُلُمَٰتِ ٱلۡبَرِّ وَٱلۡبَحۡرِ وَمَن يُرۡسِلُ ٱلرِّيَٰحَ بُشۡرَۢا بَيۡنَ يَدَيۡ رَحۡمَتِهِۦٓۗ أَءِلَٰهٞ مَّعَ ٱللَّهِۚ تَعَٰلَى ٱللَّهُ عَمَّا يُشۡرِكُونَ ﴿٦٣﴾ أَمَّن يَبۡدَؤُاْ ٱلۡخَلۡقَ ثُمَّ يُعِيدُهُۥ وَمَن يَرۡزُقُكُم مِّنَ ٱلسَّمَآءِ وَٱلۡأَرۡضِۗ

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 139 5/5/14 9:31:15 PM

أَءِلَٰهٌ مَّعَ ٱللَّهِ ۚ قُلْ هَاتُوا۟ بُرْهَٰنَكُمْ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ﴾[١].

يتضح من خلال الآيات المتقدمة ان الله تعالى أعلى وارفع من الجميع، وهو منشأ كل خير موجود عند الإنسان، وعلى هذا الاساس فالله تعالى عند الإنسان هو الخير الأول المحض، لأنه هو وهو فقط من يقدم للإنسان كل ما هو مطلوب له، كالامان في الحياة على وجه الارض، الرزق والمعاش، التغلب على التخلف وامثال ذلك.

وبعد ان أوضحت الآيات الشريفة ان الله تعالى اعلى وارفع وأشد قيمة، اشارت إلى انه المعبود والمعبود الوحيد. وبعبارة اخرى: اعتبرت القيمة المتعالية هنا بمثابة غاية وهدف، والهدف باستمرار أمر قيمي، والقيمة المتعالية هي التي يجب ان تشكل الهدف الغائي لجهود الإنسان. وسنوضح في الاجزاء اللاحقة من البحث هذه المسألة، اي تأثير المبادىء القيمية في تحديد الهدف وكذلك مسألة الهدف الغائي للتربية الإسلامية.

فعندما يكون الله تعالى هو الخير الأول، فهو أصل وأساس كل خير ايضاً، وفيما يلي نشير إلى بعض النقاط التي ركز عليها القرآن الكريم:

- الخير يصل إلى الإنسان من خلال الله فقط: ﴿... بِيَدِكَ ٱلْخَيْرُ ...﴾[٢].
- الموجود عند الله تعالى هو الخير: ﴿... وَمَا عِندَ ٱللَّهِ خَيْرٌ لِّلْأَبْرَارِ ...﴾[٣].
- إن ما يقدمه الله للناس هو الخير: ﴿وَقِيلَ لِلَّذِينَ ٱتَّقَوْا۟ مَاذَآ أَنزَلَ رَبُّكُمْ ۚ قَالُوا۟ خَيْرًا ۗ لِّلَّذِينَ أَحْسَنُوا۟ فِى هَٰذِهِ ٱلدُّنْيَا حَسَنَةٌ ۚ وَلَدَارُ ٱلْءَاخِرَةِ خَيْرٌ ۚ وَلَنِعْمَ دَارُ ٱلْمُتَّقِينَ﴾[٤].

(١) النمل:٥٩-٦٤.
(٢) آل عمران:٢٦.
(٣) آل عمران:١٩٨.
(٤) النحل:٣٠.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 140 5/5/14 9:31:15 PM

■ الذي يحدده ويعينه الله هو الخير: ﴿وَيَٰقَوْمِ أَوْفُواْ ٱلْمِكْيَالَ وَٱلْمِيزَانَ بِٱلْقِسْطِ وَلَا تَبْخَسُواْ ٱلنَّاسَ أَشْيَآءَهُمْ وَلَا تَعْثَوْاْ فِى ٱلْأَرْضِ مُفْسِدِينَ ﴿٨٥﴾ بَقِيَّتُ ٱللَّهِ خَيْرٌ لَّكُمْ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ﴾[١].

■ المتعلق به هو الخير: ﴿وَلَا تَنكِحُواْ ٱلْمُشْرِكَٰتِ حَتَّىٰ يُؤْمِنَّ ۚ وَلَأَمَةٌ مُّؤْمِنَةٌ خَيْرٌ مِّن مُّشْرِكَةٍ وَلَوْ أَعْجَبَتْكُمْ ۗ وَلَا تُنكِحُواْ ٱلْمُشْرِكِينَ حَتَّىٰ يُؤْمِنُواْ ۚ وَلَعَبْدٌ مُّؤْمِنٌ خَيْرٌ مِّن مُّشْرِكٍ وَلَوْ أَعْجَبَكُمْ ...﴾[٢].

بناءً على ما تقدم، يتضح أن الله تعالى ووفق الرؤية الإسلامية هو الخير الأول وهو مبدأ كل خير.

● توضيح اجمالي حول الهدف الغائي للتربية والتعليم

إن الذي سنوضحه في هذا الجزء من البحث هو بحكم نتيجة ذاك القياس العملي الذي قدمنا مضمون مقدمتيه في الجزأين السابقين. وبالإضافة إلى مسألة نتيجة القياس العملي سنبحث عن الهدف الغائي للتربية، ونترك الحديث حول المفهوم الأساسي للتربية إلى الفصل الرابع.

بناءً على ما تقدم حول الوجوبات في الحياة الإنسانية (المقدمة الاولى)، على أساس ان الوجود نشأ من الله تعالى، وانه يتحرك نحوه، وان الإنسان بامكانه الحفاظ على حياته في ظل هذه الحركة وجعلها مقارنة للخير وبالتالي التعالي بها (المقدمة الثانية)، يصل الإنسان عند ذلك إلى نتيجة مفادها: ضرورة الايمان بالله والحركة نحوه باعتباره الغاية، والحفاظ على حياته والتوجه بها نحو التعالي.

(١) هود: ٨٥،٨٦.
(٢) البقرة:٢٢١.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 141 5/5/14 9:31:15 PM

استُخدم مضمون هذا القياس في حالات متعددة ضمن النصوص الإسلامية، واستُعمل هذا المضمون بصورتيه السلبية والايجابية، ويكون المضمون في الصورة السلبية على النحو التالي: بناءً على الوجوبات الحياتية الإنسانية، اذا كفر الشخص بالله ولم يتحرك نحوه سيواجه العذاب الاليم، وهذا سيجعله بعيداً عن تحقيق الامور الواجبة في حياته، والنتيجة انه يجب الإيمان بالله تعالى ويجب التحرك نحوه. ويمكن ملاحظة نموذج من هذا التوضيح في الآية الآتية: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ هَلۡ أَدُلُّكُمۡ عَلَىٰ تِجَٰرَةٖ تُنجِيكُم مِّنۡ عَذَابٍ أَلِيمٖ ١٠ تُؤۡمِنُونَ بِٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ وَتُجَٰهِدُونَ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ بِأَمۡوَٰلِكُمۡ وَأَنفُسِكُمۡۚ ذَٰلِكُمۡ خَيۡرٞ لَّكُمۡ إِن كُنتُمۡ تَعۡلَمُونَ﴾[1].

ويُقَدّم المضمون المذكور في الصورة الايجابية على النحو التالي: بما أن الإنسان يسعى لتأمين حياته والوصول إلى ما ينفعه، وبما ان الإيمان بالله والحركة في طريقه يسمح للإنسان الوصول إلى المزيد من المنافع، فالنتيجة ضرورة الإيمان بالله والحركة في طريقه.

من جملة النماذج التي يمكن ذكرها، الآية الشريفة: ﴿...وَلَا تَقُولُواْ لِمَنۡ أَلۡقَىٰٓ إِلَيۡكُمُ ٱلسَّلَٰمَ لَسۡتَ مُؤۡمِنٗا تَبۡتَغُونَ عَرَضَ ٱلۡحَيَوٰةِ ٱلدُّنۡيَا فَعِندَ ٱللَّهِ مَغَانِمُ كَثِيرَةٞۚ﴾[2]، بناء على الآية الشريفة على الشخص ان لا يعمل للحصول على الغنائم الحربية بأي شكل كان وبأي ثمن، اذ ان عند الله مغانم كثيرة، بالاخص اذا تطلب الامر ان يطلق عنوان الشرك على من يدعي الإسلام، ليحصل من خلال ذلك على المزيد من الغنائم.

بناءً على ما تقدم، يتضح الهدف الغائي للتربية من خلال نتيجة القياس

(١) الصف:١٠-١١.

(٢) النساء:٩٤.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 142 5/5/14 9:31:16 PM

المذكور، وهو عبارة عن ان الإنسان يجب ان يكون الهياً. وسنوضح هذه النتيجة بشكل اكثر تفصيلاً في الجزء اللاحق من البحث.

يمكن صياغة خلاصة القياس العملي الذي تقدم حتى الآن على الشكل الآتي:

■ القياس العملي١:

- أنا (الإنسان) يجب ان اكون حياً، مرتاحاً وسعيداً. (قضية معيارية١).

- الحياة المريحة السعيدة تكون في اطار التعالي عن الحياة الدنيوية والبحث عن غاية الوجود. (قضية واقعية).

-: انا (الإنسان) يجب ان ارتقي من مستوى الحياة الدنيا وابحث عن غاية الوجود. (قضية معيارية٢).

● توضيح تفصيلي حول الهدف الغائي للتربية والتعليم: الحياة الطيبة

بناءً على ما تقدم، وبما ان الإسلام يعتبر الله تعالى هو الخير الأول ومبدأ الخير، يمكن القول ان الهدف الغائي للتربية في الرؤية الإسلامية عبارة عن صيرورة الإنسان الهياً.

وقد ذكر هذا المضمون في النصوص الإسلامية بعبارات متعددة: الهداية إلى الصراط المستقيم، الوصول إلى الحياة الطيبة، التقوى، القرب من الله وعبادة الله[١].

(١) نذكر الآيات التالية كنماذج: ﴿...وَلِتَكُونَ ءَايَةً لِّلْمُؤْمِنِينَ وَيَهْدِيَكُمْ صِرَاطًا مُّسْتَقِيمًا﴾ (الفتح: ٢٠). =

سنكتفي هنا بتوضيح احد هذه المفاهيم، وهو مفهوم الحياة الطيبة.

● الحياة الطيبة كهدف غائي للتربية والتعليم

اخترنا مفهوم الحياة الطيبة من بين المفاهيم الإسلامية المتعددة التي تشكل الهدف الغائي وذلك لما يشكله هذا المفهوم من تناسب صريح وواضح مع الابحاث المتقدمة.

اشرنا إلى ان الإنسان وبتبع الأمور الواجبة في حياته يسعى للحفاظ على هذه الحياة. وتحدثنا انه بناءً على الرؤية الإسلامية الحياة عبارة عن سُلّم ذو ادراج متعددة تشكل الحياة الدنيا الدرجة الاولى منه، واعتبرت الحياة الطيبة في مقام تربية الإنسان كالهدف الغائي: ﴿ مَنْ عَمِلَ صَٰلِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُۥ حَيَوٰةً طَيِّبَةً ۖ وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا۟ يَعْمَلُونَ ﴾[1].

ولكن ما هو المقصود من الحياة الطيبة؟ إن الحياة الطيبة في المصطلح الإسلامي عبارة عن الحياة التي يحصل عليها الإنسان نتيجة ارتباطه بالله تعالى، ويساهم الحصول عليها في الابتعاد عن كافة انواع الموبقات في جميع ابعاده الوجودية، وتتضمن هذه الابعاد: الجسم، الفكر والاعتقاد، الميل والرغبة، النية والارادة، السلوك والعمل.

= - ﴿ مَنْ عَمِلَ صَٰلِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُۥ حَيَوٰةً طَيِّبَةً ۖ وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا۟ يَعْمَلُونَ ﴾ (النحل: ٩٧).
- ﴿...كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ ءَايَٰتِهِۦ لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ ﴾ (البقرة: ١٨٧).
- ﴿ كَلَّا لَا تُطِعْهُ وَٱسْجُدْ وَٱقْتَرِب ﴾ (العلق: ١٩).
- ﴿ وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ﴾ (الذاريات: ٥٦).

(١) النحل:٩٧.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 144 5/5/14 9:31:16 PM

يظهر **التجلي الاول للحياة الطيبة** في الجسم والارتباط الجسماني مع الاشياء، وقد تحدثت النصوص الإسلامية عن بعض الاشياء فاعتبرتها من الخبائث واعتبرت الابتعاد عنها من المسائل الطيبة، من جملة الامور الخبيثة: لحم الميتة، الدم، ولحم الخنزير[١]، وتقتضي الحياة الطيبة الابتعاد عن هذه الاشياء وعدم تناولها، وهذا يعني ابعاد الجسم عن الخبائث، ان ابتعاد الجسم عن الاشياء الخبثية يضمن صحة الجسم وقوته. وبعبارة اخرى: إن الحياة الطيبة على مستوى الجسم تتضمن التمتع بالصحة والقوة في الجسم.

وفي الحقيقة ان مفهومي الطهارة والخباثة عندما يستعملان حول الاشياء فهما يحكيان عن الصحة أو عدمها، كما ان القرآن الكريم اطلق الطهارة على الارض المستعدة والمناسبة للزراعة واطلق الخباثة على الارض غير المستعدة وغير المناسبة[٢].

أما **التجلي الثاني للحياة الطيبة** يظهر في البعد الفكري والاعتقادي، وتحدثت النصوص الإسلامية عن نوعين من الفكر أو الاعتقاد: الطيب، والخبيث، قال تعالى: ﴿ أَلَمْ تَرَ كَيْفَ ضَرَبَ ٱللَّهُ مَثَلًا كَلِمَةً طَيِّبَةً كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ أَصْلُهَا ثَابِتٌ وَفَرْعُهَا فِى ٱلسَّمَآءِ ﴿٢٤﴾ تُؤْتِىٓ أُكُلَهَا كُلَّ حِينٍۭ بِإِذْنِ رَبِّهَا ۗ وَيَضْرِبُ ٱللَّهُ ٱلْأَمْثَالَ لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ ﴿٢٥﴾ وَمَثَلُ كَلِمَةٍ خَبِيثَةٍ كَشَجَرَةٍ خَبِيثَةٍ ٱجْتُثَّتْ مِن فَوْقِ ٱلْأَرْضِ مَا لَهَا مِن قَرَارٍ ﴿٢٦﴾ يُثَبِّتُ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ بِٱلْقَوْلِ ٱلثَّابِتِ فِى ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا وَفِى ٱلْءَاخِرَةِ ...﴾[٣].

---

(١) ﴿قُل لَّآ أَجِدُ فِى مَآ أُوحِىَ إِلَىَّ مُحَرَّمًا عَلَىٰ طَاعِمٍ يَطْعَمُهُۥٓ إِلَّآ أَن يَكُونَ مَيْتَةً أَوْ دَمًا مَّسْفُوحًا أَوْ لَحْمَ خِنزِيرٍ فَإِنَّهُۥ رِجْسٌ أَوْ فِسْقًا أُهِلَّ لِغَيْرِ ٱللَّهِ بِهِۦ ۚ فَمَنِ ٱضْطُرَّ غَيْرَ بَاغٍ وَلَا عَادٍ فَإِنَّ رَبَّكَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾ (الانعام:١٤٥).

(٢) ﴿وَٱلْبَلَدُ ٱلطَّيِّبُ يَخْرُجُ نَبَاتُهُۥ بِإِذْنِ رَبِّهِۦ ۖ وَٱلَّذِى خَبُثَ لَا يَخْرُجُ إِلَّا نَكِدًا ۚ كَذَٰلِكَ نُصَرِّفُ ٱلْءَايَٰتِ لِقَوْمٍ يَشْكُرُونَ﴾ الأعراف:٥٨.

(٣) إبراهيم:٢٤-٢٧.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 145 5/5/14 9:31:16 PM

والمقصود من الكلمة الطيبة في الآية هو الفكر والاعتقاد الصحيح الذي يتمتع بصفة الثبات، وهو في التشبيه كالشجرة ذات الاصل الثابت. ثم ان الآية الشريفة اشارت إلى الاشخاص اصحاب الاعتقاد الصحيح الذين آمنوا بهذا الاعتقاد والذين جعلهم الله تعالى ثابتي القدم في الدنيا والآخرة بسبب القول الثابت[١]، في المقابل تحكي الكلمة الخبيثة عن الاعتقاد الوهمي الذي لا أساس له فهو كالشجرة التي لا أصل ولا ثمر لها، من هنا أطلقت الآيات الشريفة «الخبيث» على المشركين بسبب اعتقادهم بمشاركة الموجودات لله تعالى وهو اعتقاد وهمي لا أساس له[٢].

بناءً على ما تقدم، فإن من جملة مظاهر الحياة الطيبة ان يبعد الشخص عن نفسه التصورات الوهمية الشركية في مجال الفكر والاعتقاد، وان يصل إلى مرتبة من الادراك التوحيدي حول الوجود والإيمان بالله تعالى.

اما **التجلي الثالث للحياة الطيبة** فهو في مجال الميول والرغبات، حيث تحدثت النصوص الإسلامية عن نوعين أيضاً: خبيث وطيب في هذا المجال، ويشير مفهومي «الوسوسة» و«الذكر» إلى نوعين من الأحاسيس والميول، ويحكي الأول عن النوع الخبيث، والثاني عن النوع الطيب، فتشير الوسوسة إلى الرغبة والميل الشيطاني، وتظهر الوسوسة في الشهوة وكذلك في الغضب. فجاء في الآية الشريفة الاشارة إلى الوساوس الشيطانية في الامور ذات العلاقة بالشهوة: ﴿فَوَسْوَسَ لَهُمَا ٱلشَّيْطَٰنُ لِيُبْدِيَ لَهُمَا مَا وُۥرِيَ عَنْهُمَا مِن سَوْءَٰتِهِمَا ...﴾[٣].

وتحدثت الآيات الشريفة حول الترغيب الشيطاني في الامور ذات العلاقة

(١) تفسير الميزان، ذيل الآية.
(٢) ﴿...إِنَّمَا ٱلْمُشْرِكُونَ نَجَسٌ...﴾. التوبة: ٢٨.
(٣) الأعراف:٢٠.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 146 5/5/14 9:31:17 PM

بالغضب: ﴿إِنَّمَا يُرِيدُ ٱلشَّيۡطَٰنُ أَن يُوقِعَ بَيۡنَكُمُ ٱلۡعَدَٰوَةَ وَٱلۡبَغۡضَآءَ فِي ٱلۡخَمۡرِ وَٱلۡمَيۡسِرِ وَيَصُدَّكُمۡ عَن ذِكۡرِ ٱللَّهِ وَعَنِ ٱلصَّلَوٰةِۖ فَهَلۡ أَنتُم مُّنتَهُونَ﴾[١].

ويقابل الميول الخبيثة «ذكر الله» أو «الذكر»، والذي يحكي عن توجه الإنسان وميله إلى الله تعالى، ان هذا الميل الطاهر هو الذي يقضي على هجوم الوساوس: ﴿إِنَّ ٱلَّذِينَ ٱتَّقَواْ إِذَا مَسَّهُمۡ طَٰٓئِفٞ مِّنَ ٱلشَّيۡطَٰنِ تَذَكَّرُواْ فَإِذَا هُم مُّبۡصِرُونَ﴾[٢].

ويظهر **التجلي الرابع للحياة الطيبة** في مجال النية والارادة، وقد قسمت النصوص الإسلامية النية والارادة إلى نوعين: نية طيبة، وخبيثة.

مما جاء في القرآن الكريم حول الارادة الخبيثة: ﴿تِلۡكَ ٱلدَّارُ ٱلۡأٓخِرَةُ نَجۡعَلُهَا لِلَّذِينَ لَا يُرِيدُونَ عُلُوّٗا فِي ٱلۡأَرۡضِ وَلَا فَسَادٗاۚ وَٱلۡعَٰقِبَةُ لِلۡمُتَّقِينَ﴾[٣]. فوقع الكلام هنا عن الارادة المعطوفة على العلو والفساد، ويراد منها الارادة الخبيثة. وفي المقابل تحدثت الآيات الشريفة عن الارادة المعطوفة على الطهارة: ﴿...وَلَا تُكۡرِهُواْ فَتَيَٰتِكُمۡ عَلَى ٱلۡبِغَآءِ إِنۡ أَرَدۡنَ تَحَصُّنٗا لِّتَبۡتَغُواْ عَرَضَ ٱلۡحَيَوٰةِ ٱلدُّنۡيَاۚ وَمَن يُكۡرِههُّنَّ فَإِنَّ ٱللَّهَ مِنۢ بَعۡدِ إِكۡرَٰهِهِنَّ غَفُورٞ رَّحِيمٞ﴾[٤]. حيث تحدثت الآية الشريفة هنا عن ارادة وطلب العفاف، وهو عبارة عن الارادة المعطوفة على الطهارة، وهذا ما يجعل الارادة طيبة بذاتها، كما ان الارادة المعطوفة على الخباثة خبيثة بحد ذاتها.

ويكون **التجلي الخامس للحياة الطيبة** في مجال الاعمال والسلوكيات، أعم من الفردية والجماعية. تحدثت النصوص الإسلامية حول نوعين من اعمال

(١) المائدة:٩١.
(٢) الاعراف:٢٠١.
(٣) القصص:٨٣
(٤) النور:٣٣

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 147 5/5/14 9:31:17 PM

وسلوكيات الإنسان: الطيبة والخبيثة. اشارت الآية الآتية إلى عدة نماذج من الاعمال الخبيثة: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِنَّمَا ٱلۡخَمۡرُ وَٱلۡمَيۡسِرُ وَٱلۡأَنصَابُ وَٱلۡأَزۡلَٰمُ رِجۡسٞ مِّنۡ عَمَلِ ٱلشَّيۡطَٰنِ فَٱجۡتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمۡ تُفۡلِحُونَ﴾[١]. وتحدثت آية اخرى عن ان الزنا من جملة الاعمال الخبثية والابتعاد عنه بمثابة الطهارة: ﴿ٱلَّذِينَ يَرۡمُونَ ٱلۡمُحۡصَنَٰتِ ٱلۡغَٰفِلَٰتِ ٱلۡمُؤۡمِنَٰتِ لُعِنُواْ فِي ٱلدُّنۡيَا وَٱلۡأٓخِرَةِ... ٱلۡخَبِيثَٰتُ لِلۡخَبِيثِينَ وَٱلۡخَبِيثُونَ لِلۡخَبِيثَٰتِۖ وَٱلطَّيِّبَٰتُ لِلطَّيِّبِينَ وَٱلطَّيِّبُونَ لِلطَّيِّبَٰتِ...﴾[٢].

اشرنا فيما مضى إلى ان اعمال الإنسان – اعم من الفردية والجماعية – تقسم إلى الطيبة والخبيثة، وقد اهتمت النصوص الإسلامية بالمجال الجماعي للاعمال أو الأعمال الجماعية باعتبار انها تؤمن جزءاً هاماً من الحياة الطيبة، ويعتبر الفقر والفحشاء والاعتداء أو الغضب أهم ثلاثة مظاهر للأعمال الجمعية الخبثية، ويقابل هذه الاعمال: الغنى، العفة، والعدالة أو الرأفة التي هي أهم مظاهر الاعمال الجماعية الطيبة.

جاء في القرآن الكريم الاشارة الى الاعمال الجماعية الخبيثة: ﴿ٱلشَّيۡطَٰنُ يَعِدُكُمُ ٱلۡفَقۡرَ وَيَأۡمُرُكُم بِٱلۡفَحۡشَآءِۖ وَٱللَّهُ يَعِدُكُم مَّغۡفِرَةٗ مِّنۡهُ وَفَضۡلٗاۗ وَٱللَّهُ وَٰسِعٌ عَلِيمٞ﴾[٣]، حيث تحدثت الآية الشريفة هنا عن الفقر والفحشاء باعتبارهما امرين وعد بهما الشيطان، والنعمة (الغنى) والمغفرة باعتبارهما امرين وعد بهما الله تعالى.

واشارت آية اخرى إلى مظاهر اخرى للأعمال الخبيثة ومن جملتها الغضب والاعتداء: ﴿... وَلَا يَجۡرِمَنَّكُمۡ شَنَـَٔانُ قَوۡمٍ أَن صَدُّوكُمۡ عَنِ ٱلۡمَسۡجِدِ ٱلۡحَرَامِ

(١) المائدة:٩٠

(٢) النور ٢٣-٢٦.

(٣) البقرة: ٢٦٨.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 148 5/5/14 9:31:17 PM

أَن تَعْتَدُواْ وَتَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلْبِرِّ وَٱلتَّقْوَىٰ ۖ وَلَا تَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلْإِثْمِ وَٱلْعُدْوَٰنِ ۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ۖ إِنَّ ٱللَّهَ شَدِيدُ ٱلْعِقَابِ ﴾[١]. فالاعتداء والغضب من الاعمال الشيطانية الخبيثة كما ان العدالة والرأفة من جملة الامور الرحمانية: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ يَأْمُرُ بِٱلْعَدْلِ وَٱلْإِحْسَٰنِ وَإِيتَآيِٕ ذِى ٱلْقُرْبَىٰ وَيَنْهَىٰ عَنِ ٱلْفَحْشَآءِ وَٱلْمُنكَرِ وَٱلْبَغْىِ ۚ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ ﴾[٢].

واعتبرت النصوص الإسلامية ان الفقر والفحشاء والاعتداء من الاعمال الخبيثة باعتبارها آفات تمنع التطور والارتقاء على مستوى الحياة البشرية. فلو اردنا على سبيل المثال توضيح الفقر لوجدنا امير المؤمنين علي عليه السلام يوضح لابنه محمد بن الحنفية ما يحمله الفقر من آفات، يقول عليه السلام: «يا بني، اني اخاف عليك الفقر، فاستعذ بالله منه، فإن الفقر منقصة للدين، مدهشة للعقل، داعية للمقت»[٣]. ويتحدث الإمام عليه السلام في مكان آخر معتبراً ان الفقر عين الموت: «الفقر الموت الاكبر»[٤].

بناءٍ على ما تقدم، تتضمن الحياة الطيبة في مجال الاعمال الجماعية، الغنى، العفة، والعدالة (الرأفة).

وفيما يتعلق بالغنى يجب التذكير بمسألة وهي ان المقصود من الغنى: ازالة الفقر وايجاد الوفرة، لذلك لا يجب الخلط بين الغنى والاسراف ولا يجب اعتبارهما متحدين، من هنا كان الغنى في الإسلام مرافقاً للقناعة، لذلك

(١) المائدة:٢.
(٢) النحل: ٩٠.
(٣) نهج البلاغة، الحكمة ٣١١.
(٤) نهج البلاغة، الحكمة ١٥٤.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 149 5/5/14 9:31:18 PM

عندما وضح الإمام أمير المؤمنين عليه السلام الحياة الطيبة فسرها بالقناعة[١]، واعتبر البعض أن القناعة هي عدم الاهتمام بالدنيا والعمل والنشاط، ووصلوا من خلال هذا المفهوم إلى نتيجة مفادها ان الرفاه الاقتصادي لا يحصل في حياة المؤمنين، والحقيقة ان القناعة ليست عدم الاهتمام بالدنيا بل الخروج عن سلطتها والخروج عن حالة الاسراف، لذلك تحدث الإمام عليه السلام في مكان آخر حول القناعة: «كفى بالقناعة ملكاً...»[٢]، عندما يكون المقصود من القناعة هو القناعة في الصرف والإنفاق والاستهلاك، فلا يمكن اعتبارها تستلزم ترك العمل والنشاط، يضاف إلى ذلك ان النصوص الإسلامية لم تعتبر القناعة ذلك، فهناك العديد من الدوافع التي تشجع على العمل والنشاط اضافة إلى تلبية الحاجات الفردية، اذ يحمل كل شخص مسؤولية اجتماعية تجاه الآخرين، واذا كان الإمام امير المؤمنين عليه السلام اكثر الاشخاص قناعة في الصرف والاستهلاك، فقد كان إلى جانب ذلك اكثرهم نشاطاً في العمل الاقتصادي، حيث كان طيلة ٢٥ سنة التي قضاها في مرحلة الإبعاد عن ممارسة الحكم يعمل في بستان النخيل.

بعد ملاحظة الابعاد المتعددة للحياة الطيبة يجب الاشارة إلى الملازمة الاساسية بين الطيب والجميل أو الحسن، هذا من جهة، والخبيث والقبيح من جهة ثانية، وقد تضمنت النصوص الإسلامية هكذا ملازمة، من هنا تحدثت النصوص الإسلامية حول الأمور الطيبة والخبيثة، فاشارت إليها على انها امور جميلة حسنة او قبيحة، فقد اتضح في الاسطر السابقة ان الإيمان والاعتقاد بالله واحد من ابعاد الحياة الطيبة، وان الاعمال الفردية والجماعية الصالحة المترافقة مع الإيمان تشير إلى ابعاد اخرى من الحياة الطيبة، كما ان الافكار

(١) وسئل عليه السلام عن قول الله عز وجل (فلنحيينه حياة طيبة) فقال: هي القناعة. (نهج البلاغة، الحكمة ٢٢١).
(٢) نهج البلاغة:الحكمة٣.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 150 5/5/14 9:31:18 PM

الشركية والكافرة تشكل بُعداً من الحياة الخبيثة، والاعمال الفردية والجماعية الفاسدة الممزوجة بالشرك تشير إلى ابعاد اخرى من الحياة الخبيثة، وكلاهما يندرج تحت عنواني الحسن والقبيح: ﴿وَلَٰكِنَّ ٱللَّهَ حَبَّبَ إِلَيۡكُمُ ٱلۡإِيمَٰنَ وَزَيَّنَهُۥ فِي قُلُوبِكُمۡ وَكَرَّهَ إِلَيۡكُمُ ٱلۡكُفۡرَ وَٱلۡفُسُوقَ وَٱلۡعِصۡيَانَ﴾[1].

تتحدث الآية بعبارة «وزينه في قلوبكم» للاشارة إلى الإيمان، وبعبارة «كرّه اليكم» للاشارة إلى الكفر، وبعبارة اخرى يشعر الفرد المؤمن بجمال مكنون في الإيمان والنشاط الصالح الملازم له، كما ان الكافر يشعر بقبح الكفر والنشاط الملازم له.

من هنا يجب الاشارة إلى ان **للحياة الطيبة بُعداً سادساً** وهو البعد الجمالي.

ويمكن من خلال مجموع ما تقدم الوصول إلى نتيجة مفادها: ان الحياة الطيبة هي الهدف الاساس للتربية، والمقصود منها حياة خاصة اعلى وارقى من الحياة الدنيوية حيث تؤدي إلى وجود تحول على مستوى الجسم، والفكر والاعتقاد، والميل والرغبة، والنية والارادة، والسلوك والعمل -اعم من الفردي والجماعي-، والجمال، فتصنع منه موجوداً آخر ذو حياة جديدة.

في الخلاصة يمكن القول: ان الهدف الاساس للتربية والتعليم في الإسلام الوصول إلى الحياة الطيبة، يتمكن الإنسان في هذا النوع من الحياة من اعادة التعرف على المبدأ والغاية الحقيقيين للعالم، فيظهر فيه الميل نحوهما؛ وينظم انفعالاته وغرائزه بشكل مشروع ومقبول؛ وتتوجه ارادته نحو الخير ويتجه نحو الاعمال الصالحة سواء في المجالات الفردية أو الجماعية، فينتشر الغنى والعفة

(١) الحجرات:٧.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 151 5/5/14 9:31:18 PM

والعدالة/ الرأفة في المجتمع ويصبح اكثر قدرة على تذوق الجمال.

تجدر الاشارة إلى مسألة وهي ان الهدف الغائي للتربية في النظرة الإسلامية يجب ان لا يحصل على حساب رفض وطرد دوافع الحياة الدنيوية، بل هو نوع من التوسع والتطوير في نفس هذه الدوافع، وفي الوقت نفسه يساعد الإنسان في التخلص من أسر هذه الدوافع، ومن هنا نجد ان الله تعالى الذي دعا الناس إلى الحياة الطيبة اطلق على نفسه «الواسع»، استعمل هذه المصطلح كما يظهر من الآية الشريفة في مكان يدل على الخروج من ضائقة الفقر والحركة نحو ابواب الغنى والنعمة[١].

ان هذا النحو من العبور من الامور الحياتية الاولية الواجبة نحو الامور الواجبة في الحياة المتعالية ذو اهمية بالغة من حيث تحقق الاهداف، وفي المقابل فإن طرح الاهداف التي تكون على حساب نفي الامور الحياتية الاولية الواجبة يؤدي إلى افتقاد الافراد القدرة على المقاومة في قبول الاهداف. وهنا يجب التذكير بمسألة وهي ان دخول الشخص ساحة الحياة المتعالية ومشاهدة ذاك الافق يؤدي إلى وجود دوافع تتناسب معه بحيث تفقد الدوافع الحياتية الاولية تأثيراتها الجازمة، بهذا النحو يتحقق التعالي على مستوى الدوافع.

في الختام نقدم خلاصة للقياس العملي المطلوب في هذا الفصل.

(١) جاء في الآية الشريفة: ﴿مَّثَلُ ٱلَّذِينَ يُنفِقُونَ أَمۡوَٰلَهُمۡ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ كَمَثَلِ حَبَّةٍ أَنۢبَتَتۡ سَبۡعَ سَنَابِلَ فِي كُلِّ سُنۢبُلَةٖ مِّاْئَةُ حَبَّةٖۗ وَٱللَّهُ يُضَٰعِفُ لِمَن يَشَآءُۚ وَٱللَّهُ وَٰسِعٌ عَلِيمٌ﴾ (البقرة: ٢٦١).

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 152 5/5/14 9:31:18 PM

الهدف الغائي: الحياة الطيبة (يجب ان ابحث عن الله من اجل الحياة والراحة والسعادة)	الاهداف (المعيارية)
عدم انحصار الوجود بالطبيعة (معرفة الوجود) الله تعالى على رأس الوجود (معرفة الوجود) غائية الوجود (معرفة الوجود) الحياة الدنيوية هي الخطوة الدنيا في سلم الوجود (معرفة الوجود) البحث أو اختيار غاية الوجود (معرفة الإنسان) الله تعالى هو الخير الاساس واساس الخير (معرفة القيم)	مبادىء النوع١ (الواقعية)
الانسان: يجب ان اكون حياً مرتاحا وسعيداً	الامور الواجبة في الحياة (معيارية)

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 153 5/5/14 9:31:18 PM

الفصل الرابع

المفهوم الأساسي للتربية والتعليم

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 155 5/5/14 9:31:19 PM

مقدمة

يحمل مفهوم التربية باستمرار بعداً معيارياً ومجازياً، على الرغم من توضيحه في الظاهر بشكل وصفي. ومن هنا كلما استعملت عبارة «التربية عبارة عن...»، فإن معناها في الحقيقة أن: «التربية يجب ان تكون عبارة عن....». تنشأ الماهية المعيارية لمفهوم التربية من ان كل نظام تربوي يُعرِّف التربية بناءً على القيم المتداولة فيه. لذلك ليس للتربية تعريف واحد متفق عليه من الجميع، بل قدمت له تعريفات عديدة، يحكي كل واحد منها عن نظام قيمي معين. إن صحة كل تعريف من تعاريف التربية، يتوقف على صحة القيم والمعايير الاساسية المؤلفة له.

● التربية بمعنى الربوبية

أشرنا في الفصل السابق إلى ان الله تعالى هو الخير الأول وهو مبدأ الخير، وعليه يكون الهدف الغائي للتربية في الإسلام عبارة عن ربانية الانسان[١]، وبعبارة اخرى الوصول إلى الحياة الطيبة.

ينبغي البحث عن مفهوم التربية الاساسي في الإسلام بناءً على هذه الملاحظات القيمية، ومن هنا يمكن تعريف مفهوم التربية على النحو التالي: «معرفة الله باعتباره رب العالم والانسان الاوحد، واختياره رباً لنا

(١) يقول الله تعالى: ﴿كُونُواْ رَبَّٰنِيِّـۧنَ﴾ آل عمران:٧٩.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 157 5/5/14 9:31:19 PM

والخضوع لربوبيته والابتعاد عن ربوبية غيره»[١].

يصح هذا التعريف على أساس مفهوم الربوبية، الذي هو مفهوم محوري في دعوة الانبياء. وتشير الربوبية (من «ر ب ب») إلى المالكية والتدبير الإلهيين في مخلوقات الله تعالى.

في هذه الدراسة سنستخدم مصطلح «التربية» باعتبار رواجه في اللغة الفارسية مع العلم انه استخدم في النصوص الإسلامية غالباً بمعنى النمو الجسدي، ومع الإشارة أيضاً إلى أنه لا وجود لعبارة مناسبة تشير إلى كافة ابعاد التحول عند الإنسان، يضاف إلى ذلك انه لا يجب الاعتقاد بالتطابق بين مفهومي: «التربية»، من أصل (ر ب و) والمقصود منه النمو والرشد، و«الربوبية» من أصل (ر ب ب) والذي يقصد منه المالكية والتدبير[٢].

يحمل مفهوم التربية (النمو والرشد) معنىً اكثر محدودية من الربوبية، ويمكن القول إن التربية بالمعنى المذكور هي إحدى تجليات الربوبية فقط، وبعبارة اخرى: يحصل تدبير الله في مخلوقاته بشكل يتناسب مع خصوصياتها واستعداداتها، حيث يكون النمو واحد من تلك الخصائص، وهو يتناسب مع خصوص الموجودات التي تقبل النمو، دون تلك التي لا تقبلها كالجمادات،

(١) لمزيد من الاطلاع حول مفهوم التربية في الإسلام يراجع: باقري، خسرو، نكاهى دو باره به تربيت اسلامى (نظرة متجددة للتربية الإسلامية)، الطبعة السادسة، انتشارات مدرسة، ١٣٧٥. الفصل الثاني.

(٢) تشتق مادة «رب» من مادة «رب ب» على اساس الاشتقاق الاكبر. الاشتقاق على ثلاثة انواع صغير، كبير واكبر. في الاشتقاق الاصغر يكون ترتيب ونوع حروف الاصل ثابتاً في المشتقات، مثال ذلك اشتقاق فاطر من «ف ط ر». اما في الاشتقاق الكبير فقد لا يكون ترتيب الحروف ثابتاً، إلا ان الكلمة تبقى على ارتباط بأصلها، مثال ذلك «فكر» حيث يقال انها تحصل من قلب الاحرف «فرك»، إلا ان الفكر يستعمل فيما يتعلق بالمعاني ويقصد منه البحث حول الامور للوصول إلى حقيقتها (الاصفهاني، ١٣٩٢هـ، ذيل «فكر»). اما في الاشتقاق الاكبر فقد لا يكون نوع الحروف ثابتاً. ومن هنا نجد ان المواد: «رب و» و «رب أ» كلها قد اشتقت من «رب ب». يفيد مصطلح «ر أ ب» معنى الاصلاح والجمع، بينما يفيد «ر ب و» و «ر ب أ» معنى الزيادة والنمو. لا يبعد وجود تداخل بين معاني هذه المواد فأدخلوا معنى الزيادة والنمو والاصلاح في ذيل «ر ب ب». المصطفوى، حسن، التحقيق في كلمات القرآن الكريم، طهران: مركز الترجمة والنشر،١٣٠٦، ج٤، ذيل رب.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 158 5/5/14 9:31:19 PM

ويجري التدبير الالهي فيها على أشكال وصور أخرى. وإذا كان مفهوم «التربية» عاجزاً عن ايصال المقصود فإن المراد الأساس من التربية في الإسلام يعود إلى مفهوم الربوبية حيث يكون الإنسان إلهياً ورباني اً.

إن تحديد وتشخيص سعة مفهوم الربوبية واندراج كافة المفاهيم المتعلقة بالتعليم والتربية تحته يقتضي دراسة العلاقة بين هذه المفاهيم واسلوب التحليل والتفسير المفهومي.

- **اندراج مفاهيم التربية، التعليم، التزكية، التطهير، والتأدب في ذيل مفهوم الربوبية.**

يمتلك مفهوم «التربية» المتداول في اللغة المعاصرة دائرة واسعة بحيث يشتمل على الابعاد المتنوعة للتحول البشري، إلا ان هذا الاطار الواسع للتربية غير موجود في النصوص الإسلامية، أما المصطلحات الأساسية التي استخدمت في النصوص الإسلامية للدلالة على مفهوم «التربية» المتداول فهي عبارة عن: التربية، التعليم، التطهير والتزكية، التأدب والربوبية؛ وسنحاول فيما يأتي دراسة اطار كل واحد من هذه المفاهيم وكيفية العلاقة الاندراجية الموجودة فيه.

أ- التربية

تعود عبارة التربية إلى الأصل (ر ب و)، وقد استعملت في القرآن الكريم في سياقات تحكي عن مفهوم محدود بالنمو الجسدي:

١-﴿ قَالَ أَلَمْ نُرَبِّكَ فِينَا وَلِيدًا وَلَبِثْتَ فِينَا مِنْ عُمُرِكَ سِنِينَ ﴿١٨﴾ وَفَعَلْتَ فَعْلَتَكَ

ٱلَّتِي فَعَلْتَ وَأَنتَ مِنَ ٱلْكَٰفِرِينَ ﴾[١].

٢- ﴿وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوٓاْ إِلَّآ إِيَّاهُ وَبِٱلْوَٰلِدَيْنِ إِحْسَٰنًا ... ۚ ﴿٢٣﴾ وَٱخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ ٱلذُّلِّ مِنَ ٱلرَّحْمَةِ وَقُل رَّبِّ ٱرْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِى صَغِيرًا﴾[٢].

وقد تقدم البحث حول الآية الأولى في الفصل الثاني في الفقرة المخصصة لـ «دراسة السياق»، حيث يحكي عن أن التربية هنا تعني المراقبة والتنمية الجسدية.

وفيما يتعلق بالآية الثانية أيضاً فإن سياقها يحكي عن ان المقصود من التربية هو المراقبة والتنمية الجسدية. وتعتبر كلمة «صغيراً» التي تشير إلى الرضيع والطفل قرينة تدل على محدودية دائرة هذا المفهوم، وفي غير هذا النحو، لماذا كانت تربية الوالدين محصورة بهذه المرحلة؟ اذا كان المقصود هو التربية بمعناها الواسع فهي تشتمل على الابعاد الفكرية والاخلاقية والاجتماعية، ولا يوجد ما يلزم ان تكون محدودة بمرحلة الطفولة.

واذا اخذنا بعين الاعتبار الاحاديث التي تقسم العمر إلى ثلاث سبعات، اي إلى سن الواحدة والعشرين، عند ذلك لا يمكن القول باختصاص التربية بمرحلة الطفولة، إذاً لو كانت «التربية» مختصة بمرحلة الطفولة فهي تحكي عن المراقبة والتنمية الجسدية وهي مسألة هامة في تلك الفترة.

احتمل البعض أن يكون دعاء الابناء للوالدين المذكور في الآية الشريفة قرينة تحكي عن أن «تربية» الوالدين يمكن أن تشتمل على التربية المعنوية[٣]، لكن قد

(١) الشعراء: ١٨-١٩.

(٢) الاسراء: ٢٣-٢٤.

(٣) بناري، م.س، ص١٣.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 160 5/5/14 9:31:19 PM

يقال إن صرف الدعاء للوالدين لا يمكنه ان يحكي عن هذه الخصوصية، لأن حكم الله في الاحسان للوالدين هو بسبب المشقة الواسعة والكبيرة التي يقومان بها في مراقبة الطفل وتربيته، الأوسعية إلى درجة انه يشمل الوالدين المشركين، بنحو يجب على الإنسان شكر واحترام الوالدين حتى لو كانا مشركين. وقد جاء في الآيات الآتية:

١- ﴿وَوَصَّيْنَا ٱلْإِنسَٰنَ بِوَٰلِدَيْهِ حُسْنًا ۖ وَإِن جَٰهَدَاكَ لِتُشْرِكَ بِى مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ فَلَا تُطِعْهُمَآ ...﴾[١].

٢- ﴿وَوَصَّيْنَا ٱلْإِنسَٰنَ بِوَٰلِدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُۥ وَهْنًا عَلَىٰ وَهْنٍ وَفِصَٰلُهُۥ فِى عَامَيْنِ أَنِ ٱشْكُرْ لِى وَلِوَٰلِدَيْكَ إِلَىَّ ٱلْمَصِيرُ ﴿١٤﴾ وَإِن جَٰهَدَاكَ عَلَىٰٓ أَن تُشْرِكَ بِى مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ فَلَا تُطِعْهُمَا ۖ وَصَاحِبْهُمَا فِى ٱلدُّنْيَا مَعْرُوفًا ...﴾[٢].

بناءً على ما تقدم، فإن مصطلح «التربية» في القرآن استُعمل بمعنى المراقبة والتنمية الجسدية، أي بمعنى متابعة الطفل ليكبر جسدياً، وإن كان للطفل أبعاد مختلفة في مرحلة الطفولة سوى الأبعاد الجسدية، إلا أن عبارة «التربية» ليست واسعة إلى مستوى تشتمل فيه على كافة تلك الابعاد.

ب – التعليم

«العلم» يعني الاطلاع والمعرفة، وعندما تستخدم هذه العبارة على صورة «التعليم» فهي تحكي عن انتقال الاطلاع والمعرفة من شخص إلى آخر، فيمكن ملاحظة سعة هذا المفهوم بعد التدقيق في الآيات الآتية:

(١) العنكبوت:٨.

(٢) لقمان:١٤-١٥.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 161 5/5/14 9:31:20 PM

١- ﴿... وَإِنَّهُۥ لَذُو عِلۡمٖ لِّمَا عَلَّمۡنَٰهُ وَلَٰكِنَّ أَكۡثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعۡلَمُونَ﴾[١].

٢- ﴿وَعَلَّمۡنَٰهُ صَنۡعَةَ لَبُوسٖ لَّكُمۡ لِتُحۡصِنَكُم مِّنۢ بَأۡسِكُمۡ ...﴾[٢].

٣- ﴿رَبَّنَا وَٱبۡعَثۡ فِيهِمۡ رَسُولٗا مِّنۡهُمۡ يَتۡلُواْ عَلَيۡهِمۡ ءَايَٰتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلۡكِتَٰبَ وَٱلۡحِكۡمَةَ وَيُزَكِّيهِمۡ ...﴾[٣].

٤- ﴿وَٱتَّبَعُواْ مَا تَتۡلُواْ ٱلشَّيَٰطِينُ عَلَىٰ مُلۡكِ سُلَيۡمَٰنَۖ وَمَا كَفَرَ سُلَيۡمَٰنُ وَلَٰكِنَّ ٱلشَّيَٰطِينَ كَفَرُواْ يُعَلِّمُونَ ٱلنَّاسَ ٱلسِّحۡرَ وَمَآ أُنزِلَ عَلَى ٱلۡمَلَكَيۡنِ بِبَابِلَ هَٰرُوتَ وَمَٰرُوتَۚ وَمَا يُعَلِّمَانِ مِنۡ أَحَدٍ حَتَّىٰ يَقُولَآ إِنَّمَا نَحۡنُ فِتۡنَةٞ فَلَا تَكۡفُرۡۖ فَيَتَعَلَّمُونَ مِنۡهُمَا مَا يُفَرِّقُونَ بِهِۦ بَيۡنَ ٱلۡمَرۡءِ وَزَوۡجِهِۦ ...﴾[٤].

٥- ﴿يَسۡـَٔلُونَكَ مَاذَآ أُحِلَّ لَهُمۡۖ قُلۡ أُحِلَّ لَكُمُ ٱلطَّيِّبَٰتُۙ وَمَا عَلَّمۡتُم مِّنَ ٱلۡجَوَارِحِ مُكَلِّبِينَ تُعَلِّمُونَهُنَّ مِمَّا عَلَّمَكُمُ ٱللَّهُۖ ...﴾[٥].

تشير الآية الأولى إلى التعليم، يعني انتقال العلم أو جعل شخص يمتلك العلم. ويظهر من الآيتان الاولى والثانية ان التعليم يشتمل انتقال العلم النظري والحِرفي المهني.

وتوضح الآية الثالثة ان التعليم هو صرف جعل الشخص يمتلك العلم، حيث لا يظهر البعد الاخلاقي فيه، وعلى هذا الاساس لا يشتمل التعليم على التزكية الاخلاقية.

(١) يوسف:٦٨.
(٢) الانبياء:٨٠.
(٣) البقرة:١٢٩.
(٤) البقرة:١٠٢.
(٥) المائدة:٤.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 162 5/5/14 9:31:20 PM

وتبين الآية الرابعة المعنى نفسه بشكل اوضح، حيث يظهر منها استخدام مفهومي التعليم والتعلم في الحالات التي تنطوي على دافع غير اخلاقي من وراء العلم، امثال تعلم السحر لأجل الفتنة.

من هنا لا يمكن قبول آراء الذين يعتقدون بأن مفهومي التعليم والتعلم في القرآن ملازمان للطهارة.

فقد «استخدم القرآن دلالات متنوعة حيث جاء التعليم والتعلم بمعناهما الكلي، والمفهوم من ذلك ان التعلم هو طهارة الروح عن طريق اكتساب العلم والحكمة: ﴿كَمَآ أَرۡسَلۡنَا فِيكُمۡ رَسُولٗا مِّنكُمۡ يَتۡلُواْ عَلَيۡكُمۡ ءَايَٰتِنَا وَيُزَكِّيكُمۡ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱلۡكِتَٰبَ وَٱلۡحِكۡمَةَ ...﴾[١] »[٢]. صحيح، أن التعليم ذكر هنا إلى جانب التزكية، إلا أن هذا الأمر لا يحكي عن الملازمة بينهما، وهذا ما اتضح من الآيات المتقدمة.

وتوضح الآية الخامسة أن مفهوم التعليم غير مختص بالإنسان، بل يحكي عن نوع من المعرفة التي تنتقل إلى الحيوانات.

ويظهر من خلال مجموع الآيات المتقدمة عدم وجود نحو خاص من نقل العلم إلى الآخرين في التعليم، بل تندرج تحت عنوان مفهوم التعليم أمور مثل: طريقة الوحي، الالهام الالهي، العلاقة الكلامية بين البشر، وكذلك العلاقة غير الكلامية بين الإنسان والحيوان.

(١) البقرة:١٥١.

(٢) علي، سعيد اسماعيل، ورضا، محمد جواد، مكتب ها وكرايش هاى تربيتى در تمدن اسلامى(المدارس والاتجاهات التربوية في الحضارة الإسلامية)، ترجمة بهروز رفيعي، انتشارات مركز دراسات الحوزة والجامعة وانتشارات سمت، ١٣٨٤. ص٧٤.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 163 5/5/14 9:31:20 PM

ج- التطهير والتزكية

لم تستخدم عبارة «التهذيب» في القرآن الكريم، وذلك من بين العبارات الثلاث ذات المعنى المشابه، أي: التطهير، التزكية، والتهذيب. وتظهر المشابهة المعنائية للعبارات الثلاث في كونها تشير بصراحة إلى الجانب السلبي أي حذف الرجس والقبح، وتدل بشكل ضمني على البعد الإيجابي أي حصول الطهارة (في التطهير والتزكية) أو النمو والتطور (في التزكية).

وسنتعرض فيما يلي للمفهومين المذكورين في القرآن الكريم. حيث إن التأمل في الآيات المشتملة على مفهوم «التطهير» يوضح دائرته المعنائية. ولنحاول التدقيق في الآيات الآتية:

١- ﴿وَثِيَابَكَ فَطَهِّرْ﴾[١].

٢- ﴿... إِنَّمَا ٱلْخَمْرُ وَٱلْمَيْسِرُ وَٱلْأَنصَابُ وَٱلْأَزْلَٰمُ رِجْسٌ مِّنْ عَمَلِ ٱلشَّيْطَٰنِ ...﴾[٢].

٣- ﴿...أُوْلَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ لَمْ يُرِدِ ٱللَّهُ أَن يُطَهِّرَ قُلُوبَهُمْ...﴾[٣].

٤- ﴿... إِنَّمَا يُرِيدُ ٱللَّهُ لِيُذْهِبَ عَنكُمُ ٱلرِّجْسَ أَهْلَ ٱلْبَيْتِ وَيُطَهِّرَكُمْ تَطْهِيرًا﴾[٤].

٥- ﴿...وَيَجْعَلُ ٱلرِّجْسَ عَلَى ٱلَّذِينَ لَا يَعْقِلُونَ﴾[٥].

(١) المدثر: ٤.
(٢) المائدة:٩٠.
(٣) المائدة:٤١.
(٤) الاحزاب:٣٣.
(٥) يونس:١٠٠.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 164 5/5/14 9:31:20 PM

٦- ﴿...فَٱجْتَنِبُواْ ٱلرِّجْسَ مِنَ ٱلْأَوْثَٰنِ ...﴾[١].

٧- ﴿وَأَمَّا ٱلَّذِينَ فِى قُلُوبِهِم مَّرَضٌ فَزَادَتْهُمْ رِجْسًا إِلَىٰ رِجْسِهِمْ وَمَاتُواْ وَهُمْ كَٰفِرُونَ﴾[٢].

٨- ﴿فِى قُلُوبِهِم مَّرَضٌ فَزَادَهُمُ ٱللَّهُ مَرَضًا﴾[٣].

٩- ﴿... كَذَٰلِكَ يَجْعَلُ ٱللَّهُ ٱلرِّجْسَ عَلَى ٱلَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ﴾[٤].

١٠- ﴿...خُذْ مِنْ أَمْوَٰلِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِم ...﴾[٥].

يظهر من الآية الاولى أن التطهير استخدم بمعنى الطهارة المادية والجسدية.

وتُذَكّر الآية الثانية ببعض الأعمال الجوارحية وسلوكيات الإنسان فتعتبرها رجساً. وأما التخلص من الرجس العملي والجسدي، فيقع في دائرة التطهير.

والآية الثالثة تبين أن التطهير يستخدم فيما يتعلق بالقلب أيضاً، وهذا يعني أن للتطهير بُعداً باطنياً، إن الاطلاع على دائرة التطهير الباطني يقتضي الدخول إلى العلاقة الضدية بين الرجس والطهارة. وقد طرحت هذه العلاقة في الآية الرابعة. ويتضح -من خلال الرجوع إلى الآيات التي اسُتخدم فيها مفهوم الرجس- الدائرة المعنائية والإطار المعنائي للتطهير الباطني.

(١) الحج:٣٠.
(٢) التوبة:١٢٥.
(٣) البقرة: ١٠.
(٤) الأنعام: ١٢٥.
(٥) التوبة: ١٠٣.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 165 5/5/14 9:31:21 PM

أما الآية الخامسة فتتحدث كما اشرنا في بحث عن العلاقة المتضادة عن الرجس الناشىء من جمود العقل.

وتشير الآية السادسة إلى الاصنام فتعتبرهم ارجاساً، وهذا يعني أن عقيدة الشرك من جملة الرجس. وعلى هذا الاساس فمن جملة مجالات التطهير الباطني هو الفكر والعقيدة التي تستلزم إبعاد السفاهة ورفض الفكر الباطل.

وتحدثت الآية السابعة (بقرينة الآية الثامنة) عن النفاق، فاعتبرته من جملة الارجاس المتعلقة بالقلب.

اما الآية التاسعة، فتحمل الرجس على عدم الإيمان بالله تعالى. وبما ان النفاق والكفر أو عدم الإيمان من جملة الامور الارادية للإنسان، فهي من جملة الرجس المتعلق بإرادة الإنسان.

والآية العاشرة تتحدث عن التطهير الناتج عن الانفاق. وبناءً عليه فإن التعلق بالمال نوع من الرجس في مجال الميول والنزعات. وعلى هذا يتضح من الآيات المذكورة ان للرجس طريقاً نحو الارادة والميل البشري، واما التخلص من هذا النوع من الرجس فهو بُعد آخر من التطهير الباطني.

فيتضح من خلال الآيات المتقدمة: أن التطهير مفهوم سلبي يحكي عن البراءة من الارجاس، وهو مفهوم ذو دائرة معنائية واسعة جداً، تشتمل على الجسد والفكر والميول البشرية.

ويُطرح المفهوم السلبي أيضاً فيما يتعلق بـ«التزكية»، ويبدو ان هذا المصطلح يشتمل على البعدين الجسدي (العملي) والارادي، ولا يشتمل على البعدين الفكري والمعرفي. وفيما يلي نذكر بعض الآيات الشريفة ذات العلاقة بهذا المصطلح

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 166 5/5/14 9:31:21 PM

من دون أن نقدم توضيحاً لها على اساس شباهتها لمفهوم التطهير:

١- ﴿... فَٱبۡعَثُوٓاْ أَحَدَكُم بِوَرِقِكُمۡ هَٰذِهِۦٓ إِلَى ٱلۡمَدِينَةِ فَلۡيَنظُرۡ أَيُّهَآ أَزۡكَىٰ طَعَامٗا فَلۡيَأۡتِكُم بِرِزۡقٖ مِّنۡهُ ...﴾[١]. (البعد المادي والجسدي).

٢- ﴿وَنَفۡسٖ وَمَا سَوَّىٰهَا ۝٧ فَأَلۡهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقۡوَىٰهَا ۝٨ قَدۡ أَفۡلَحَ مَن زَكَّىٰهَا﴾[٢]. (البُعد الميلي والارادي).

٣- ﴿وَسَيُجَنَّبُهَا ٱلۡأَتۡقَى ۝١٧ ٱلَّذِي يُؤۡتِي مَالَهُۥ يَتَزَكَّىٰ﴾[٣]. (البُعد الميلي والارادي).

٤- ﴿... فَلَا تُزَكُّوٓاْ أَنفُسَكُمۡۖ هُوَ أَعۡلَمُ بِمَنِ ٱتَّقَىٰٓ﴾[٤]. (البُعد الميلي والارادي).

٥- ﴿خُذۡ مِنۡ أَمۡوَٰلِهِمۡ صَدَقَةٗ تُطَهِّرُهُمۡ وَتُزَكِّيهِم ...﴾[٥]. (البُعد الميلي والارادي).

د- الأدب

لم يُذكر هذا المصطلح في القرآن الكريم، لذلك سنلجأ إلى الروايات لدراستها. يعود اصل هذا المصطلح إلى معنى «دعوة الناس إلى المأدبة»[٦].

فيما يلي نشير إلى بعض الروايات لمعرفة الدائرة المعنائية لهذا المصطلح:

---

(١) الكهف:١٩.
(٢) الشمس: ٧-٩.
(٣) الليل: ١٧-١٨.
(٤) النجم: ٣٢.
(٥) التوبة:١٠٣.
(٦) يراجع: ابن منظور، لسان العرب، مادة أدب.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 167 5/5/14 9:31:21 PM

١- قال الإمام علي عليه السلام: «**يا كميل، إن رسول الله أدّبه الله، وهو أدّبني، وأنا أؤدب المؤمنين**»(١).

٢- وعن الإمام الصادق عليه السلام قال: «**إن الله عزّ وجلّ أدّب نبيه فأحسن أدبه، فلما أكمل له الأدب قال:** ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾(٢)»(٣).

٣- قال النبي صلى الله عليه وآله وسلم: «**أدّبتكم بآداب المرسلين**»(٤).

٤- وقال الإمام علي عليه السلام: «**... والعلم وراثة كريمة، والآداب حُلل مجددة**»(٥).

٥- وعنه عليه السلام: «**... وحق الولد على الوالد أن يُحسن اسمه، ويُحسن أدبه، ويعلمه القرآن**»(٦).

٦- وقال الإمام علي عليه السلام: «**من نصب نفسه للناس إماماً فليبدأ بتعليم نفسه قبل تعليم غيره، وليكن تأديبه بسيرته قبل تأديبه بلسانه، ومعلم نفسه ومؤدبها أحق بالإجلال من معلِّم الناس ومؤدبهم**»(٧).

٧- وقال عليه السلام: «**يا أعرابي، الصبي الذي بين يدي مؤدبه.... إنه ابني الحسن، فسله فإنه يفتيك...**»(٨).

---

(١) المجلسي،بحار الأنوار،ج١٧، ص٤.
(٢) القلم:٤.
(٣) المجلسي، م.س.
(٤) المجلسي، ج٢٢، ص٨٧.
(٥) نهج البلاغة، الخطبة٤.
(٦) نهج البلاغة، الخطبة ٣٩١.
(٧) نهج البلاغة: الخطبة ٧٠.
(٨) النوري، مستدرك الوسائل، ج٩،ص ٢٦٩.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 168 5/5/14 9:31:22 PM

٨- وفي دعاء الإمام زين العابدين: «**إلهي لا تؤدبني بعقوبتك**»[١].

٩- وعنه الإمام علي عليه السلام: «**لا ينام الرجل مع الرجل في ثوب واحد (ولا المرأة مع المرأة في ثوب واحد)، ومن فعل ذلك وجب عليه الأدب وهو التعزير**»[٢].

١٠- وعنه عليه السلام: «**أيها الناس، إني قد بثثت لكم المواعظ التي وعظ الأنبياء بها الأمم، وأديت إليكم ما أدت الأوصياء إلى مَن بعدهم، وأدبتكم بسوطي فلم تستقيموا...**»[٣].

١١- وعن النبي صلى الله عليه وآله قال: «**كل لهو باطل إلا ما كان في ثلاثة: ... وتأديبك فرسك...**»[٤].

تبين الرواية ١ المكانة الهامة للتأديب في التربية الإسلامية، فالأدب أمر قام به الله تعالى ورسوله صلى الله عليه وآله وسلم وأمير المؤمنين علي عليه السلام، إلا أن هذه الرواية لا توضح دائرة التأديب، فتأتي الرواية ٢ لتتكفل بتوضيح تلك الدائرة، لأنها تبين أن تأديب الله تعالى لنبيه يتمحور حول التربية الأخلاقية، يضاف إلى ذلك أن عبارة «خلق عظيم» تبين نتيجة التأديب.

وبناءً على الرواية ٣ فالرسول صلى الله عليه وآله وسلم أدّب أمته بأخلاق الأنبياء.

وتبين الرواية ٤ أن «العلم» يختلف عن «الأدب». ثم تأتي الرواية ٥ لتوضح النتيجة الطبيعية لذلك، حيث يختلف «التعليم» عن «التأديب»، فالتأديب في

(١) المجلسي، ج٩٨، ص٣٩.
(٢) م.ن، ج١، ص ١١٠.
(٣) نهج البلاغة، الخطبة١٨٢.
(٤) المجلسي، ج٦٤، ص٢١٦.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 169 5/5/14 9:31:22 PM

الرواية الخامسة يعني تعليم السلوكيات الأخلاقية، بينما تعلّم القرآن هو القراءة والفهم. وقد ذكر تعليم الكتاب والحكمة للناس وتزكيتهم ضمن الاعمال الموكلة إلى الانبياء، وذلك بشكل منفصل، حيث لا يمكن اعتبارهما شيئاً واحداً.

أما الرواية السادسة فقد استخدمت مفهومي «التعليم» و «التأديب» بحيث يفهم منه الجانبين الترادف وعدمه، إذا كانا غير مترادفين فيحكيان عن أن الشخص يذكر نفسه بمسائل في مقام تعليم نفسه ويكتسب السلوك الأخلاقي في مقام تأديب نفسه. أما إذا كانا مترادفين فلا يمكن أن يكون تعليمه هنا بالمعنى الواسع للكلمة، بل بمعنى تعليم السلوك الأخلاقي فقط. وبشكل عام يمكن القول إنه كلما استخدم التعليم والتأديب بشكل مترادف يكون المقصود تعليم المسائل الاخلاقية وليس التعليم بمعناه الأعم للكلمة حيث يشتمل على تعليم الامور النظرية (كالفيزياء والميتافيزيقيا) التي ليس فيها شأن عملي- متعلق بالحكمة العملية-.

وفي الرواية السابعة استخدمت صفة «المؤدب» للمعلم، طبعاً لا يمكن أن نستنتج -خلافاً لما يعتقد البعض[١]- أن المؤدب بالمفهوم العام للكلمة عبارة عن المعلم. فبناءً على ما جاء في الروايات المتقدمة يراد من التأديب التربية الأخلاقية، أما اطلاق المؤدب على المعلم فهو من باب قاعدة التغليب، حيث تدل على نحو من التأكيد الخاص على الدور الأخلاقي للمعلم فيما يتعلق بالأدوار الأخرى له. وتجدر الإشارة إلى أن اصطلاحي «المعلم» و «المؤدب» كانا يستخدمان في التاريخ الإسلامي تارة بشكل يدل على انفصالهما عن بعضهما البعض، كما أن اصطلاح «المؤدب» أطلق في عهد المروانيين على الأشخاص

(١) بناري، م.س، ص ٢٢.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 170 5/5/14 9:31:22 PM

الذين يتولون تعليم أبناء الخلفاء فقط، وأما في العهد العباسي فكان هناك ثلاث مجموعات تعليمية:

١- المجموعة الأولى: هم الذين يُعَلّمون أبناء الطبقات المتوسطة وعموم الناس، وقد أطلق عليهم عبارة: «المعلم».

٢- المجموعة الثانية: عبارة عن الأشخاص الذين كانوا يُعَلّمون أبناء الطبقات العليا كالأمراء والوزراء والأثرياء الذين كان يطلق عليهم عبارة: «المؤدب».

٣- والمجموعة الثالثة: هم من كانوا يُعَلّمون أبناء الخلفاء وأولياء العهد الذين عرفوا بـ«المؤدبين الكبار» لما يمتلكون من معرفة واسعة حول الثقافة الإسلامية وآدابها. أما لماذا أطلق مصطلح المؤدب على معلمي الطبقة العليا، فلعل الأمر يعود إلى أن تلك الطبقة كانت باستمرار من أصحاب الآداب الاجتماعية والطبقية الخاصة، حيث كانوا يُعَلّمون من خلال هذه الآداب للحفاظ على امتيازاتهم الطبقية.

فقد كان الأمير أحمد الموفق (شقيق المعتمد الخليفة العباسي) يخاطب مؤدب أبنائه أي أبو داود سليمان بن الأشعث السجستاني (٢٠٢- ٢٨٥هـ.ق) قائلاً: «وتروي لأولادي السنن... وتفرد لهم مجلساً فإن أولاد الخلفاء لا يجلسون مع العامة». وبما أن أبا داود رفض ذلك أُجبر الأمير على قبول جلوس أبنائه مع أبناء العامة واشترط إقامة حجاب بينهما[١].

وتبيّن الروايات ٨+٩+١٠ أن التأديب الذي هو إيجاد كيفية مطلوبة من السلوك الأخلاقي قد يحصل بواسطة الأساليب المتداولة للتنبيه الجسدي. طبعاً لم

(١) المدارس والاتجاهات التربوية في الحضارة الإسلامية، م.س، ص٤٢.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 171 5/5/14 9:31:22 PM

يستخدم التأديب هنا بمعنى التنبيه، بل استخدم بالمعنى الأساسي للكلمة أي إيجاد السلوك الأخلاقي، إلا أن الأمر قد تم عن طريق التنبيه البدني، حيث يكون هذا الأسلوب عندما يكون الإنسان فاقداً للفهم والادراك ولا يمكن تعليمه إلا عن طريق التنبيه.

وتشير الرواية ١١ -وخلافاً لما ذكره البعض[١]- إلى ان التأديب غير مختص بالإنسان، بل يستعمل فيما يتعلق بالحيوانات أيضاً، وذلك عندما نريد أن نجعل سلوك الحيوانات تابعاً لبعض القواعد.

وبشكل عام فإن التأديب الاخلاقي الذي يعني التربية الاخلاقية هو عبارة عن تقعيد سلوك الانسان طبق قواعد أخلاقية، مع فارق وهو أنه بإمكان الانسان الاطلاع بشكل عميق واستدلالي على تلك القواعد، في حين أن الحيوان يفتقد هذه المعرفة بالقواعد.

بناءً على التحليل المتقدم فالتأديب يختلف عن التطهير والتزكية ذوَي البعد السلبي، إذ أن التأديب ذو بُعد إيجابي، ويراد به تقعيد السلوكيات والحالات الباطنية طبق قواعد معينة . أما التأديب في ما يتعلق بالإنسان فهو التربية الأخلاقية، وهو لا يشتمل على مفهوم التعليم بالمعنى العام للكلمة.

هـ - الربوبية

يمكن دراسة مفهوم الربوبية وتربب الإنسان من خلال كلمة الرب ومشتقاتها المذكورة في الآيات الشريفة. وفيما يلي نذكر نموذجاً من الآيات الشريفة:

١- ﴿...إِنِّي بَرِيٓءٞ مِّمَّا تُشۡرِكُونَ ٧٨ إِنِّي وَجَّهۡتُ وَجۡهِيَ لِلَّذِي فَطَرَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ

(١) العطاس، مفهوم آموزش و برورش در اسلام، م.س.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 172 5/5/14 9:31:22 PM

وَٱلْأَرْضَ حَنِيفًا ...وَسِعَ رَبِّي كُلَّ شَيْءٍ عِلْمًا أَفَلَا تَتَذَكَّرُونَ ...﴾[١].

٢- ﴿قَالَ فِرْعَوْنُ وَمَا رَبُّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴿٢٣﴾ قَالَ رَبُّ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَآ ...﴾[٢].

٣- ﴿... وَقَالَ ٱلْمَسِيحُ يَٰبَنِيٓ إِسْرَٰٓءِيلَ ٱعْبُدُواْ ٱللَّهَ رَبِّي وَرَبَّكُمْ ...﴾[٣].

٤- ﴿قُلْ يَٰٓأَهْلَ ٱلْكِتَٰبِ تَعَالَوْاْ إِلَىٰ كَلِمَةٍ سَوَآءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ أَلَّا نَعْبُدَ إِلَّا ٱللَّهَ وَلَا نُشْرِكَ بِهِۦ شَيْـًٔا وَلَا يَتَّخِذَ بَعْضُنَا بَعْضًا أَرْبَابًا مِّن دُونِ ٱللَّهِ ...﴾[٤].

٥- ﴿إِنَّ هَٰذِهِۦ تَذْكِرَةٌ فَمَن شَآءَ ٱتَّخَذَ إِلَىٰ رَبِّهِۦ سَبِيلًا ﴾[٥].

٦- ﴿... وَلَٰكِن كُونُواْ رَبَّٰنِيِّـۧنَ بِمَا كُنتُمْ تُعَلِّمُونَ ٱلْكِتَٰبَ وَبِمَا كُنتُمْ تَدْرُسُونَ ﴿٧٩﴾ وَلَا يَأْمُرَكُمْ أَن تَتَّخِذُواْ ٱلْمَلَٰٓئِكَةَ وَٱلنَّبِيِّـۧنَ أَرْبَابًا ...﴾[٦].

٧- ﴿ وَكَأَيِّن مِّن نَّبِيٍّ قَٰتَلَ مَعَهُۥ رِبِّيُّونَ كَثِيرٌ ...﴾[٧].

إن الآيات الثلاث الأولى عبارة عن رواية القرآن الكريم لكلام ثلاثة من الأنبياء هم: إبراهيم، موسى، وعيسى عليهم السلام. ويتمحور كلامهم حول التعريف بالله تعالى باعتباره رب الوجود الوحيد، ورفض نظام الشرك ونفي تخصيص ربوبية ربّ العالمين بنوع خاص، والدعوة إلى قبول الله تعالى رباً في كافة مجالات الحياة.

(١) الأنعام: ٧٨-٨٠.
(٢) الشعراء: ٢٣-٢٤.
(٣) المائدة: ٧٢.
(٤) آل عمران: ٦٤.
(٥) المزمل: ١٩.
(٦) آل عمران: ٧٩-٨٠.
(٧) آل عمران: ١٤٦.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 173 5/5/14 9:31:23 PM

وتبين الآية الرابعة أن رسول الإسلام ﷺ كما الأنبياء المتقدمين قد جعل الدعوة إلى الله تعالى باعتباره الرب الوحيد، وإلى قبوله ربّاً في الحياة على رأس دعوته.

وتوضح الآية الخامسة أن قبول الله باعتباره ربّاً أمر اختياري.

أما الآية السادسة فقد استخدمت عبارة «رباني» كعنوان جميل وجامع للإشارة إلى معلمي الكتاب السماوي. واستعملت الآية السابعة عبارة «رِبّيّن» للإشارة إلى المتربين على أيدي الرسل. وكلا المصطلحين يدلان على نسبة الأفراد إلى الربّ والمقصود هو الشخص الذي اتخذ الله ربّاً في كافة أنحاء حياته.

وعبارة «رباني» مبالغة في هذا المعنى[١]، وفي كلام الإمام أمير المؤمنين علي عليه السلام، إشارة إلى العلاقة بين المعلم والطالب، حيث تحدث عن المعلم بعبارة «الرباني»: «الناس ثلاثة: عالم رباني، ومتعلم على سبيل نجاة، وهمج رعاع....»[٢].

يتضح إذاً من خلال الدقة في الآيات المتقدمة أن الربوبية ذات ثلاثة أبعاد أساسية:

١- الأول: البعد المعرفي، إن معرفة الله باعتباره رباً (مالكاً ومدبراً) للوجود، مسألة تحتاج إلى المزيد من الفهم مع وجود الوسائل والوسائط المؤثرة المتنوعة. إن سؤال فرعون لموسى وقوله: «وما رب العالمين؟» يحكي عن كون هذا الادعاء مستغرباً لدى فرعون، فعدم إدراك مالكية وتدبير الله في كافة الأمور يجعل الربوبية ليست ذات معنى.

(١) الاصفهاني، الراغب، معجم مفردات الفاظ القرآن، ذيل رب.

(٢) نهج البلاغة: الحكمة ١٤٧.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 174 5/5/14 9:31:23 PM

٢- الثاني: البعد الاختياري، حيث إن الربوبية تستلزم اختيار الله باعتباره رباً. وهذا يعني أن الشخص هو الذي يقرر إدخال مالكية وتدبير الله في مسيرة نشاطاته.

٣- والثالث: هو بُعد العمل، فالقرار المذكور يمكن أن يُتخذ ومن ثم يُنْقَض، إن حركة وتأثير هذا القرار يستلزم وجود ساحة حرب في مختلف مجالات نشاطات الإنسان تؤدي إلى إخراج الذات عن:

أ- الاعتقاد بنفوذ وتأثير «قرارات» الافراد والوسائل في تجارب حياتنا.

ب- والتوسل إليهم.

ج- والاعتماد العملي عليهم.

ابعاد الربوبية

المعرفة ← الاختيار ← العمل

● كيفية اندراج مفاهيم التعليم والتربية ذيل الربوبية

اذا كان المراد من «التربية الإسلامية» هو الربوبية، عند ذلك يمكننا تحديد العلاقة التي تربط المفاهيم المتقدمة. والظاهر ان الدائرة المعنائية للربوبية أوسع من المفاهيم المتقدمة، بحيث يمكن ان تندرج في ذيل الربوبية، وذلك حسب التفصيل الآتي.

ان اصطلاح «التربية» الذي يعني التنمية الجسدية التي يقوم بها الوالدان يندرج تحت مجموعة الربوبية اذا كان مرفقاً بالأحكام والتدابير الربوبية، فالغذاء

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 175 5/5/14 9:31:23 PM

الحلال للأم والطفل على سبيل المثال نموذج لهذا الامر، وتعتبر «التربية» بهذا المعنى في عداد الممهدات للشروع بالربوبية.

وينبسط مصطلح «التطهير» على الأبعاد الثلاثة للربوبية: المعرفية، الإرادية، والعملية، ويجعل البعد السلبي لحركة الربوبية في رأس اهتماماته. إن الربوبية مفهوم جامع على الرغم من احتوائه على البعد السلبي (بمعنى الابتعاد عن ربوبية غير الله)، وذلك بسبب ما فيه من جانب إيجابي. وإذا كانت «التزكية» كما «التطهير» ذو بعد سلبي إلا أن دائرته أصغر من «التطهير»، إذ يحتوي على بعدين فقط أي الاختيار (النية) والعمل.

فالتطهير والتزكية ناظران لكافة أو بعض الابعاد السلبية للربوبية:

المعرفة ← الاختيار ← العمل

التطهير (من الشرك) التطهير (نية) التطهير (سلوك عملي)

التزكية (نية) التزكية (سلوك عملي)

إن مصطلح «التعليم» يراد به ايجاد الابعاد المعرفية للربوبية، اي اعادة معرفة مالكية وتدبير الله الواحد في الوجود، ومما لا شك فيه ان هناك العديد من المقدمات الضرورية التي تؤدي إلى وجود هذا البناء الكبير، وفي النهاية فإن هذا الدور مأخوذ في التعليم.

اما مصطلح «التأديب» الذي يشتمل بمعناه الواسع على الآداب الظاهرية والباطنية، فهو يتعلق ببعدين من ابعاد الربوبية فقط، اي الاختيار (النية) والعمل. وقد اوضحنا ان التأديب لا يشتمل على البعد المعرفي.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 176 5/5/14 9:31:23 PM

التعليم والتربية ناظران لبعض الابعاد الايجابية للربوبية

التعليم التأديب التأديب

(النية والاحوال الباطنية) (السلوك الظاهري)

● الثنائية في مفهوم التربية الإسلامية

بناءً على تعريف التربية الإسلامية بالربوبية، وبالالتفات إلى عناصرها الأساسية يجب القول إن مسألة التربية طبق المفهوم الإسلامي للتربية هي مسألة مزدوجة أو ثنائية، لأنها تستلزم صدور نشاطات وأعمال من المربي ونشاطات واعمال من المتربي، أما النشاطات التي تصدر عن المربي فهي تشتمل على توضيح الحقائق، وتقديم المعايير لتنظيم النشاطات، والتعريف بالتكاليف، بالاضافة إلى المساعدة عليها والترغيب بالاتيان بها. أما النشاطات والافعال التي تصدر عن المتربي فهي تشتمل على معرفة الحقائق المذكورة، والايمان بها، واستعمال المعايير، والعمل بالتكاليف.

إن شرط وجود بعض العناصر كالإيمان والعمل عند المتربي، يدل على أعلى ما يمكن من النشاطات البشرية. إن هذا المفهوم من التربية لا يتحقق في مرحلة الطفولة، أي مرحلة ما قبل البلوغ والتكليف، لأن القدرات المعرفية لدى الطفل ضعيفة وهو لا يمتلك القدرة على الاختيار والعمل على اساسها. وعلى هذا الاساس، فمرحلة الطفولة بمثابة المرحلة الممهدة للتربية، طبعاً بإمكان عنوان التمهيد هذا توضيح الصفات اللازمة في هذه المرحلة. وبعبارة

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 177 5/5/14 9:31:24 PM

أخرى: يتوقع من المربين في هذه المرحلة التصرف مع الأطفال بأسلوب يجعلهم يحملون الاستعدادات اللازمة لتحقق التربية عند دخولهم مرحلة البلوغ والتكليف، وتشتمل هذه الاستعدادات على الاستعداد المعرفي للتفكير حول العالم والله، والاستعداد على المستوى الشخصي والعاطفي لاختيار الله ربّاً، ومن ثم العمل بمقتضى ذلك. من هنا يجب في مرحلة الطفولة إيجاد بعض الأمور لدى الطفل كالنمو الذهني والمفهومي، الثقة بالنفس، القدرة على اتخاذ القرارات، والجرأة على العمل. واذا دخل الطفل مرحلة البلوغ وكان ضعيف الذهن والمعرفة أو ضعيف الشخصية والميل، فهذا يعني أن المربين لم يعملوا بما تقتضيه مرحلة التمهيد[١].

إن كون نشاطات واعمال المربي من جهة، واعمال ونشاطات المتربي من جهة اخرى، دخيلة في مفهوم التربية الإسلامية، يحكي عن أن الربوبية (التربية) والتربب (صيرورة الإنسان متربياً) في خصوص الإنسان هما لازمان وملزومان لبعضهما البعض. وتعتبر» المحادثة» هي التمثيل الذي ذكره القرآن الكريم لتوضيح هذه الملازمة[٢]، حيث إن التلفظ بالكلام يعني إظهار شيء لشخص ما،

(١) برزت انتقادات طالت مفهوم «التمهيد» أو» الاستعداد» اللذين يتمحوران حول التلميذ وذلك في التربية والتعليم المعاصرين. وتعود سابقة هذا النقد إلى روسو، إذ رفض اعتبار قضية «الطفل عبارة عن بالغ صغير». ما دامت هذه الانتقادات تحكي عن عدم الغفلة عن مقتضيات مرحلة الطفولة واحتياجاتها ودوافعها، فهي مقبولة. ولكن اذا كان المقصود ان اي مفهوم من مفاهيم الاستعداد للمستقبل مغاير للتربية، فهو غير مقبول. يُعتبر اسكينر من ابرز المنتقدين اذ يعتقد بان حل معضلة اندفاع التلميذ نحو الدرس خوفاً من النتائج غير المقبولة لعدمه، مما جعل بعض المنظرين يميل نحو الالتزام الكامل باللحظة الحالية او على الاقل بالمستقبل الآني. إلا ان هذه المسألة كانت باستمرار من وظائف التعليم والتربية الرسمية التي تقدم سلوكاً تظهر لذته في حياة التلميذ اللاحقة. ان الاساليب التنبيهية تمتلك مزية كونها مفيدة على مستوى المستقبل. ويعتقد انه يعارض الاساليب التنبيهية إلا اننا لا يجب ان ننسى دورها في اعطاء الاهمية للمستقبل. Skinner، The free and happy student

(٢) تحدث جان ديوي عن تمثيل مشابه يبين من خلاله اعتقاده بالثنائية في مفهوم التدريس. وهذا التمثيل عبارة عن «البيع والشراء». والبيع والشراء يتضمن كل واحد منهما الآخر فلا يقع احدهما من دون الآخر. ولا يمكن لشخص ان يدعي انه اشترى شيئاً من دون وجود آخر باع الشيء.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 178 5/5/14 9:31:24 PM

ويتضمن أن يكون المخاطَب يحمل استعداد الاستماع وأن يريد الاستماع. فعلى سبيل المثال لا يمكن الحديث مع الأموات لأنهم لا يسمعون، وليس بمقدورهم تلقي الحديث. كما لا يمكن الحديث الصوتي مع الذين لا يسمعون. وقد استعان القرآن الكريم بهذا التمثيل وكأنه أراد الاشارة إلى الثنائية الموجودة في مفهوم التربية الإسلامية: ﴿ فَإِنَّكَ لَا تُسْمِعُ ٱلْمَوْتَىٰ وَلَا تُسْمِعُ ٱلصُّمَّ ٱلدُّعَآءَ إِذَا وَلَّوْا۟ مُدْبِرِينَ ﴿٥٢﴾...إِن تُسْمِعُ إِلَّا مَن يُؤْمِنُ بِـَٔايَـٰتِنَا فَهُم مُّسْلِمُونَ ﴾[١].

فأشارت الآية الشريفة إلى الاستعداد للاستماع وإلى طلب الاستماع (عبرت عنه بالإيمان). وكما لا يمكن إسماع الميت والصم، كذلك على القياس نفسه لا يمكن لشخص الادعاء أنه رَبّى شخصاً- حسب المفهوم الإسلامي للتربية- اذا كان هو غير مترب بذاته. وإذا حاول النبي أو المربي تقديم الحقائق والمعايير والتكاليف الربوبية إلا ان شخصاً لم يخترها ولم يؤمن بها ولم يعمل بمقتضاها لا يمكن الادعاء بحصول تربية ما؛ واذا نهض شخص بحماس كامل فتلا خطبة غراء على مسامع الموتى، لا يمكن الادعاء بأنه حدثهم بشيء. نعم يمكن الاذعان بأن النبي أو المربي قد عمل بمسؤوليته «التبليغية»، إلا انه لا يمكن القول انه مارس التربية، لأن «الابلاغ» أمر يحصل من جانب واحد ولا يتضمن نشاطات المتربي، اما التربية فتتضمن ظهور اعمال من قبل المتربي ذكرناها فيما مضى. لذلك حملت بعض المفاهيم حالة ثنائية في التربية الإسلامية، كالتزكية والتطهير المنسوبتين إلى الله تعالى ورسوله من جهة وإلى الاشخاص المتربين وارادتهم من جهة ثانية[٢].

(١) الروم:٥٢-٥٣.

(٢) جاء فيما يتعلق بجهة المربي: ﴿...بَلِ ٱللَّهُ يُزَكِّى مَن يَشَآءُ...﴾. النساء: ٤٩. وجاء فيما يتعلق بجهة المتربي: ﴿قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّىٰهَا ﴾ الشمس: ٩.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 179 5/5/14 9:31:24 PM

ان قبول وجود ثنائية اساسية في مفهوم التربية الإسلامية يوجب عدم النظر إلى اي واحد منهما بشكل ناقص في عملية التربية. فإذا كان المربي قوياً فيجب أن يكون قادراً على إحضار المعارف الموجودة في القرآن والنصوص، والمعايير التي يستفاد منها لتنظيم حالات وأعمال الإنسان والتكاليف المطلوب القيام بها، إلى العملية التربوية. واذا كان المتربي قوياً فيلزم من ذلك فهمه ومعرفته بالحقائق الدينية، وتجسيد حالة الاختيار والإيمان له، وكذلك عمله بالتكاليف الدينية. واما اذا كان الاهتمام بالمربي على مستوى نقل المفاهيم والمعايير والتكاليف الدينية وجرى الغفلة عن المتربي على مستوى الاختيار والإيمان والحركة الباطنية، فلن تتحقق التربية الإسلامية. والعكس صحيح اذا جرى التأكيد على المتربي لجهة الاهتمام بالاختيار والإيمان والحركة الباطنية والغفلة عن المفاهيم والمعايير والتكاليف الدينية الموجودة في النصوص الإسلامية فهنا أيضاً لن تتحقق التربية الإسلامية.

وبعبارة أخرى: إن قبول الثنائية في مفهوم التربية الإسلامية يستلزم وجود نقص بالنظر الاستقلالي إلى مسألة «محورية المعلم» ومسألة «محورية التلميذ» كل على حدة، فعند الاعتماد على فكرة محورية المعلم يجري التأكيد على نقل المفاهيم والقيم والعلوم إلا أنه يتم الغفلة عن خيارات التلميذ وقرارته، ونشاطاته الأساسية؛ وكذلك عند الاستناد إلى مسألة محورية التلميذ يجري التقليل من نشاطات المعلّم الأساسية، حيث يتم التركيز على الدافع والحركة الداخلية للتلميذ ويكون الاهتمام بالمفاهيم والمعايير والعلوم تابعاً ومستنداً لحركة التلميذ الداخلية، وإذا لم تحصل هذه التبعية تُرفض المضامين المذكورة، أو ينظر إليها بعين عدم الاعتبار. ويتحدد نشاط المعلم في مسألة محورية التلميذ بالإرشاد والتوجيه، وهذا يعني تحول الأستاذ من ناقل للتراث العلمي للتلاميذ

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 180 5/5/14 9:31:24 PM

إلى شخص وظيفته مراقبة نمو التلميذ على المستويين الاجتماعي والادراكي حسب ما تقتضيه المرحلة العمرية للتلميذ[١].

وبما أن بعض المحققين حاولوا تعريف التربية الإسلامية على أساس مفهوم الهداية[٢] لذلك يجب الالتفات إلى هذه المسألة، وهي أن الهداية في مفهومها الإسلامي لا تقتصر على معنى «الإرشاد إلى الطريق»[٣] فهذا المعنى للإرشاد هو المستوى الأدنى من الهداية، أما المستوى الأعلى فهو عبارة عن: «الإيصال إلى المطلوب»[٤]. فالهداية بمفهومها الكامل تستلزم أن يمتلك الشخص معارف معينة بالنسبة لحقائق الوجود، اما الحصول على هذه المعارف فهو على عاتق الهادي. من الصحيح ان الاهتمام بالمستوى الادراكي للشخص ضروري، إلا ان الهداية التي يريدها الإسلام مؤلفة من مضامين خاصة من المعارف والحالات والاعمال. من هنا يمكن القول ان للهداية بُعداً مضموناً، حيث لا يمكن التنزل بها إلى مستوى الهداية المنهجية، وهذا ما يظهر في الرؤية التي تتمحور حول

(١) يتحدث شيفلر (ص٥٩) بعد رفضه محورية التلميذ في التربية وتأكيده على محورية المعلم في امريكا اواخر الستينات والسبعينات:» ان الذي كان يقدم في مرحلة التقدم العلمي والذي كان بمثابة تعلق واسع بالتحقيق العلمي ذو العلاقة بالتطور، قد اعطى مكانه للاشتغال بأمور الواقع المعاند الذي اصبح بمثابة المضمون التعليمي والنظم الكامل لذاك الواقع بهدف نقلها إلى التلاميذ».

Concepts of education: Reflections on the current scence'.' .(1973). Scheffler. I .in I. Scheffler. Reason and Teaching . London:Routledge and Kegan Paul

(٢) يتحدث شريعتمداري في هذا الشأن ويقول:» هناك العديد من المتخصصين في موضوع التربية والتعليم ممن يعتبر ان مفهوم الهداية ومفهوم التربية والتعليم مترادفان... الهداية تعني مساعدة الشخص لمعرفة نفسه ومعرفة البيئة المحيطة به، والهداية عملية يحاول من خلالها الشخص الهادي وعن طريق البحث والحوار وتقديم الطرق المتنوعة، والفات نظر الشخص إلى ذاته واستعداداته، لمساعدته في حل المسائل والمشكلات ... الإسلام عمل على هداية كافة أبعاد شخصية الإنسان. وفي التربية الإسلامية يجري تنمية البعد الإيماني إلى جانب الابعاد الأخرى للشخصية «. شريعتمداري، علي، تعليم وتربيت اسلامى (التعليم والتربية في الإسلام)، الطبعة الحادية عشر: طهران، انتشارات امير كبير، ١٣٧٥، ص ٤٢-٤٦.

(٣) ﴿إِنَّا هَدَيْنَٰهُ ٱلسَّبِيلَ إِمَّا شَاكِرًا وَإِمَّا كَفُورًا﴾. الإنسان: ٣.

(٤) بعد ان ينجح الإنسان في الهداية الاولى، وبعد ان يكون في عداد الشاكرين، ينتقل ليكون من جملة المهتدين في المرحلة اللاحقة، كما جاء في خصوص النبي ابراهيم عليه السلام: ﴿شَاكِرًا لِّأَنْعُمِهِ ۚ ٱجْتَبَىٰهُ وَهَدَىٰهُ إِلَىٰ صِرَٰطٍ مُّسْتَقِيمٍ﴾. النحل: ١٢١.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 181 5/5/14 9:31:25 PM

التلميذ التي يتركز الاهتمام فيها حول منهج التفكير بينما يضعف الاهتمام بالابعاد المضمونية والعلمية.

بناءً على ما تقدم، فإذا استعملنا مفهوم الهداية الإسلامي لتوضيح التربية الإسلامية يجب علينا لحاظ حالة الثنائية فيه، بحيث لا نساهم في تضعيف جهتي المربي والمعلم.

● النسبة بين التعليم والتربية

تطرقنا في الصفحات السابقة عند دراسة المفاهيم المتعلقة بالتربية الإسلامية الى العلاقة التي تربط التعليم والتربية التي تعني الربوبية، إلا ان الاجدر هنا دراسة العلاقة بين هذين المفهوم بشكل خاص لما لهذين المصطلحين من اهمية في النشاطات التعليمية.

ان تحديد العلاقة بين مصطلحي التربية والتعليم يرتبط بشكل اساسي بالمعنى المراد منهما، فإذا كان المقصود من التربية هو كل نوع من انواع التغيير التي تحصل في العلاقة بين المعلم والتلميذ عند ذلك يكون التعليم نحو من انحاء التربية، لأن ما يحصل في التعليم هنا لا يتعدى كونه مجموعة من التغييرات الذهنية والمفهومية عند الشخص، ويكون مفهوم التربية في هذه الحالة متضمناً لمفهوم التعليم. ومن جهة اخرى اذا كان المقصود من التربية نوعاً معيناً من التغييرات، اي التغييرات الاخلاقية والاجتماعية، هنا يمكن ان يكون التعليم مستقلاً ومنفصلاً عن التربية، أو ان يكونا شبه مستقلين.

وبعبارة اخرى: تصبح هذه الفرضية محتملة، وهي ان يجمع الشخص معلومات ومعارف اثناء العملية التعليمية، بالاخص حول الاخلاق والعلاقات

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 182 5/5/14 9:31:25 PM

الاجتماعية من دون ان يؤدي ذلك إلى ايجاد تغيير عنده من الناحيتين الاخلاقية والاجتماعية؛ كما انه من المحتمل ان لا يكون الشخص حائزاً على الكثير من المعلومات النظرية حول الأخلاق والاجتماع، إلا أنه يمتاز بسلوكه الأخلاقي والاجتماعي الراقيين. هنا في هذه الحالة يجب استخدام مفهومي التربية والتعليم إلى جانب بعضهما البعض ليكونا جامعين، اي ليكونا ناظرين إلى البعدين الذهني- المعلوماتي، والاخلاقي- الاجتماعي .

هناك بعض المفاهيم الموجودة في النصوص الإسلامية التي تبين هذا النوع من العلاقة الاخيرة. مثال ذلك مفهومي التزكية والتعليم اللذين يحكيان عن هكذا علاقة، فبما ان المراد من التزكية في الغالب هو التغييرات الاخلاقية، فهي تدل على نشاطين مختلفين نسبياً عند استخدامها إلى جانب مفهوم التعليم، ففي الاول تدل على نقل المعلومات والمعارف، وفي الثاني تدل على التغييرات الواقعية والاخلاقية المطلوبة: ﴿كَمَآ أَرۡسَلۡنَا فِيكُمۡ رَسُولٗا مِّنكُمۡ يَتۡلُواْ عَلَيۡكُمۡ ءَايَٰتِنَا وَيُزَكِّيكُمۡ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱلۡكِتَٰبَ وَٱلۡحِكۡمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمۡ تَكُونُواْ تَعۡلَمُونَ﴾[1]. فقد استخدمت مفردتي التزكية والتعليم هنا إلى جانب بعضهما البعض، حيث تشير التزكية إلى التغييرات الأخلاقية، ويشير التعليم إلى نقل المعارف.

لقد أشرنا فيما مضى إلى أن استخدام مصطلح «التعليم» في النصوص الإسلامية لا يحكي عن ضرورة اشتماله على الالتزام الاخلاقي، فعلى سبيل المثال جاء في الآية الشريفة: ﴿... فَيَتَعَلَّمُونَ مِنۡهُمَا مَا يُفَرِّقُونَ بِهِۦ بَيۡنَ ٱلۡمَرۡءِ وَزَوۡجِهِۦۚ وَمَا هُم بِضَآرِّينَ بِهِۦ مِنۡ أَحَدٍ إِلَّا بِإِذۡنِ ٱللَّهِۚ وَيَتَعَلَّمُونَ

(١) البقرة:١٥١.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 183 5/5/14 9:31:25 PM

مَا يَضُرُّهُمْ وَلَا يَنفَعُهُمْ ...﴾[١]، في هذه الحالات يجب القول بأن مسألة التعليم قد حصلت حتى لو لم تكن مقرونة بالتزكية، لا بل حتى لو كانت مخالفة لجهة التزكية.

أما إذا كان المقصود من مفهوم التربية الإسلامي هو المعنى الذي اقترحناه أي ربوبية الإنسان، عند ذلك ستكون العلاقة بين التربية وبين التعليم من نوع آخر. فالربوبية على خلاف التزكية، إذ أنها ذات اطار واسع بحيث لا يمكن ان تكون محدودة بالبعد الاخلاقي فقط، فربوبية الانسان تتضمن بالاضافة إلى البعد الاخلاقي، الابعاد الاخرى في موجودية الانسان، فقد خاطب الله تعالى ابراهيم عليه السلام: ﴿قُلْ إِنَّ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ﴾[٢].

وبناءً على أن دائرة الربوبية واسعة إلى مستوى انها تتضمن كافة نشاطات الإنسان من الواضح ان التعليم والتعلم مضمنان في دائرة الربوبية، وليس صحيحاً القول إنهما إلى جانبها. وعلى هذا الاساس عندما نقول إن الشخص الفلاني دخل الحركة الربوبية فهذا يحكي وبشكل ضمني عن كل نشاطاته التعليمية أو التعلمية. فلو انشغل شخص بتعليم أو تعلم الفيزياء مثلاً فنشاطه هذا سيكون واحداً من حالات الربوبية مادام ينظر إلى هذا النشاط باعتباره جزءًا من مجموع حركته نحو الله تعالى. وهذا الأمر يستلزم أن فهم العلم في الاطار الربوبي هو بمعنى أن ينظر إلى الله تعالى باعتباره مالكاً لكل علم، وأنه تعالى هو الذي قدّم العلم للإنسان ليدبر به أموره. والحقيقة ان التعلم والتعليم يعتمدان على هكذا اعتقادات لذلك يكون الدافع والرؤية وشكل العمل في التعليم والتعلم متناسباً مع هذه الاعتقادات.

(١) البقرة:١٠٢.
(٢) الأنعام:١٦٢.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 184 5/5/14 9:31:25 PM

ان هذه العلاقة الربوبية بين الإنسان والله عزّ وجلّ تؤدي إلى تعالي الدافع والتوجه عند الإنسان سواء في عملية التعليم والتعلم أو في العمل بمقتضيات الأمور التي جرى تعلمها. وفي كلام الإمام علي عليه السلام نماذج من التعالي بالدوافع التعليمية، يقول عليه السلام: «**خذوا من العلم ما بدا لكم، وإياكم أن تطلبوه لخصال أربع: لتباهوا به العلماء، أو تماروا به السفهاء، أو تراؤوا به في المجالس، أو تصرفوا به وجوه الناس إليكم للترؤس**»[١].

وبالذهاب أبعد من هذه الدوافع فإن القيام بالتعليم والتعلم والعمل من أجل رقي النفس والآخرين في مسيرة التقرب إلى الله يحدث تحولاً عظيماً في شخصية الفرد، تحول لا يمكن فهمه إلا على أساس مقولة التأله. في كلام عن الإمام الصادق حيث يشير إلى هذا التحول بقوله: «من تعلم لله-عز وجل- وعمل لله وعلم لله دُعى في ملكوت السماوات عظيماً. وقيل: تعلم لله وعلم لله».[٢]

خلاصة الكلام: إن التعليم لا يمكن أن يكون إلى جانب التربية في مفهوم التربية الإسلامية الواسع أي ربوبية الإنسان، بل هو ضمنه وتحت دائرته. طبعاً هذا لا يمنع أن يكون التعلم إلى جانب أمور أخرى كالتزكية في مستوى اقل من ذلك. وبعبارة اخرى: التعليم والتزكية من الامور الموجودة داخل مجموعات الربوبية واذا كان المفهومان مصداقين للربوبية، إلا انهما يقعان في عرض بعضهما البعض بعد ملاحظة الاختلاف النسبي بينهما. ويظهر الاختلاف النسبي بين المفهومين في كون الغالب على مفهوم التعليم نقل المعلومات والمعارف، ولكن بما ان هذا المفهوم واقع تحت مجموعة الربوبية فلا يمكن أخذه بعين الاعتبار بعيداً عن دافع ورؤية الفرد، وهذا يعني وجود الابعاد الاخلاقية

(١) الارشاد، المفيد:١١١.

(٢) الامالي، الطوسي، ج١، ص٤٦ .

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 185 5/5/14 9:31:25 PM

فيه على الرغم من أن الوجه الغالب على التعليم هو نقل العلوم إلى الآخرين. ومن جهة اخرى يغلب على التزكية البعد الاخلاقي، إلا أن ذلك لا يكون من دون الابعاد العلمية لأن الشخص يجب ان «يعلم»: لماذا؟ وكيف؟ وبأي اتجاه يجب أن يبادر إلى تغيير أخلاقه.

بناءً على ما تقدم، يمكن القول بوجود علاقة بين التعليم والتزكية في المستويات الأدنى. ويؤدي الاقتراب من احد الاقطاب إلى غلبة البعد العلمي، والاقتراب من الاخر إلى غلبة البعد الاخلاقي.

● دراسة مفهوم «التأديب» في علاقته الجدلية مع مفهوم الربوبية

بعد ان أوضحنا التربية الإسلامية في هذه الدراسة على اساس مفهوم الربوبية، تجدر الاشارة إلى ان بعض المحققين اعتبر ان مفهوم «الربوبية» الاسلامي غير مناسب لتوضيح التربية الإسلامية، وهذا يعني معارضة منهم للمفهوم المقترح في هذه الدراسة.

فقد قدم العطاس[١] مجموعة من الانتقادات بهذا الخصوص، حيث اعتبر ان مفهوم «التأديب» هو الافضل للاشارة إلى العناصر المفهومية للتربية الإسلامية.

واذا درسنا في الصفحات السابقة من هذا الفصل مفهوم التأديب واتضح انهما يندرجان تحت مجموعة مفهوم الربوبية، إلا أنه من المناسب تركيز البحث على نقد وتحليل رؤية العطاس.

يعتقد العطاس ان عبارتي ربا وربَّ توضحان مفهوماً واحداً، ويراد بهما الاشارة إلى تنمية الابعاد الجسدية «إلا انهما لا يفهم منهما العناصر الاساسية

(١) م.س، ص٥٠.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 186 5/5/14 9:31:26 PM

اي العلم والتزكية والفضيلة والتي هي في الواقع العناصر المؤلفة للتعليم والتربية الحقيقيين»[١]. ويعتقد ان ربوبية الله تعالى لا تشتمل على العلم، بل تشتمل على معنى التربية الجسدية: «التربية في الحقيقة هي الدلالة الاولى للربّ....- وعلى هذا النحو قياس الامور التربوية- لا تستلزم العلم بل تشير إلى حالة وجودية منفصلة عن العلم»[٢].

لم يتمكن العطاس من الاحتفاظ بالنتيجة الغريبة التي توصل إليها إلى نهاية بحثه فكتب: «من الممكن قبول ان معنىً متعلقاً بالعلم راسخ طبق مفهوم الرب، إلا ان ذاك المعنى يشير إلى مالكية العلم ولا يحل مكانه وبهذا النحو لا يدل على اصطلاح التربية والتعليم بالمعنى الذي نريده»[٣].

يلاحظ مما تقدم ان العطاس يقبل وجود علاقة بين الرب والعلم، إلا ان هذه العلاقة تكون على شكل مالكية العلم وليس العلم نفسه. ومن هنا يوضح عبارة «الرباني» فيعتقد بأنه العالم أو الشخص الذي يمتلك العلم، لا بل يوافق اصحاب اللغة في كون اصل هذه العبارة يعود إلى العبرية وليس العربية، فالقرآن الكريم عندما استخدم هذا المصطلح اشار فيه إلى احبار اليهود.

يعتبر العطاس ان مفهوم «التأديب» الإسلامي مناسب للاشارة إلى التربية والتعليم لأنه مفهوم يخالف الربوبية ويشتمل على ابعاد علمية، بالاضافة إلى ان الرسول ﷺ استخدمه للاشارة إلى تربيته وتعليمه من قبل الله تعالى (أدبني ربي فأحسن تأديبي)[٤].

(١) ن.م.
(٢) ن.م، ص٥١.
(٣)ن.م.
(٤) م.ن، ص٤٧.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 187 5/5/14 9:31:26 PM

لا يمكن القبول باستدلال العطاس لأسباب عديدة:

١- أولاً: إن الاصرار على حصر مفهوم الرب بالتربية الجسدية للموجودات ورفض اشتماله على العلم، فيه الكثير من التكلف، وهو لا ينطبق مع منطق القرآن الكريم. لقد استخدم القرآن الكريم مفهوم الرب فيما له علاقة بالعلم أيضاً، وبعبارة أخرى: يراد من العلم أحد شؤون الرب: ﴿... رَبَّنَا وَسِعْتَ كُلَّ شَيْءٍ رَّحْمَةً وَعِلْمًا...﴾[١]. صحيح ان العطاس استند إلى الآية الشريفة نفسها، إلا انه لم يهتم بها الاهتمام الكافي. فقد اعتبرت الآية الشريفة ان الرحمة (وكما يعبر عنها هو: الابعاد الجسدية) والعلم من شؤون الرب. يضاف إلى ما تقدم ان حصر مفهوم الرب بمفهوم المالك لا وجه له. فالرب يعني المالك والمدبر، وليس المالك فقط؛ وتدبير الله تعالى شامل لكافة موجوداته ومخلوقاته، اعم من ابعادها الجسدية والعلمية. وتظهر هذه النقطة وبشكل واضح من خلال حديث استند إليه العطاس، وهنا يجب الاشارة ايضاً إلى أنه لم يهتم بالشكل المطلوب بما استند إليه. حيث نسب الرسول صلى الله عليه وآله وسلم أمر التأديب إلى الرب، وهذا يعني ان التأديب من شؤون الرب. اما العطاس فاعتبر ان التأديب وعلى خلاف التربية ذو بعد علمي؛ والنتيجة ان الرب يدور حول التدبير العلمي للرسول صلى الله عليه وآله وسلم.

لذا لا يمكن قبول استدلال العطاس الذي بَيّن من خلاله ان عبارة الرباني تشير إلى مالكية العلم فقط من قبل الشخص العالم، او ان جذور هذا المصطلح لا تعود إلى عبارة الرب.

وتبين الآية الآتية التي ذكرناها فيما تقدم ان مفهوم الرباني قد استخدم في مقام التعليم (وليس مالكية العلم)، بالاضافة إلى علاقته بمسألة الربوبية

(١) غافر:٧.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 188 5/5/14 9:31:26 PM

والعبودية، وهذا يدل على العلاقة التي تربط هذا المفهوم وبين مفهوم الرب: ﴿ مَا كَانَ لِبَشَرٍ أَن يُؤْتِيَهُ ٱللَّهُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحُكْمَ وَٱلنُّبُوَّةَ ثُمَّ يَقُولَ لِلنَّاسِ كُونُوا۟ عِبَادًا لِّى مِن دُونِ ٱللَّهِ وَلَٰكِن كُونُوا۟ رَبَّٰنِيِّۦنَ بِمَا كُنتُمْ تُعَلِّمُونَ ٱلْكِتَٰبَ وَبِمَا كُنتُمْ تَدْرُسُونَ ﴾[١]. والمسألة التي تستحق الذكر في الاقتراح الذي قدمه العطاس هي ان مصطلح «التأديب» مناسب للاشارة إلى التربية والتعليم في الإسلام، لا بل يجب عدم التردد في قبولها[٢].

فتجدر إذاً أولاً الاشارة إلى ان القرآن الكريم لم يستخدم مصطلح «التأديب» أو اصل هذا المصطلح اي «الادب» ولو مرة واحدة. في المقابل استخدم القرآن الكريم عبارة الرباني بشكل كبير، لا بل للعبارة موقع اساسي في جهود الرسول ﷺ الرامية لايجاد تحول على مستوى البشرية حيث كان يرمي إلى ربوبية البشر.

٢- ثانياً: لا يمكن القبول بادعاء العطاس وهو ان «الدلالة الاولى للرب.... لا تستلزم العلم»[٣]. وان «الادب.... يتضمن كلا الامرين العلم والعمل»[٤]. وقد بحثنا فيما تقدم حول دلالة الرب على العلم. اما فيما يتعلق بعبارة «الادب» وكما يظهر من تحليل هذا المفهوم فليس من الضرورة ان يحكي هذا المفهوم عن وجود العلم في الشخص. فقد يراد من الادب، الآداب الظاهرية بحيث لا يشتمل على الآداب الباطنية، لذلك قد يشير التأديب إلى ايجاد حالة من الانضباط والنظم في سلوك الآخرين، لذلك فهو يشير إلى معنى التنبيه؛ حتى فيما يتعلق بالمفهوم الجسدي. هنا يشير التأديب في هذه الحالة إلى عملية تجري من طرف

(١) آل عمران:٧٩.
(٢) العطاس،م.س، ص ٤٧.
(٣) م.ن، ص٥١.
(٤) م.ن، ص٤٥.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 189 5/5/14 9:31:26 PM

واحد يقوم بها المربي اتجاه المتربي، فيفقد التأديب الثنائية التي اشرنا إليها في مفهوم التربية الإسلامي. وقد اشير في النصوص التي استخدمت في دراسة مفهوم التأديب إلى ما جاء في النص: «الهي، لا تؤدبني بعقوبتك»؛ وإلى حالات تحكي عن استخدم المفهوم المذكور بمعنى العقوبة، فالمفهوم يستخدم حتى للحيوانات وليس فيما يتعلق بالإنسان فقط خلافاً لرأي العطاس.

يضاف إلى ما تقدم -وكما اشرنا- أن الادب أو التأديب عندما يستخدمان إلى جانب العلم أو التعليم فهما يحكيان عن الآداب الاجتماعية والاخلاقية وتعلم هذه الآداب، ولا يتضمنان المسائل العلمية والتعليمية. وتشير النصوص المتقدمة إلى وجود حالة تفكيك بين المعرفة والآداب، وتبين ان الادب من الناحية المفهومية لا يشتمل على العلم، واذا استخدم مصطلح «المؤدب» في التاريخ الإسلامي للاشارة إلى العلم فالمراد من ذلك الابعاد الاخلاقية الموجودة فيه، فقد كان يطلق في العهد الاموي على المعلمين الذين يتولون تربية طبقة الاعيان مصطلح «المؤدب».

كتب محمد داغ ومساعدوه في هذا الخصوص: «اطلق هذا اللقب «المؤدب» على المعلم الذي كان يتولى التربية الذهنية والاخلاقية للاطفال، وقد سمح عبد الملك الاموي لمؤدب ابنه، تنبيهة حول الافعال اللاموزونة التي تصدر عنه»[١].

في الختام يجب الاشارة إلى ان مفهوم التأديب ليس مفهوماً غير مناسب لمفهوم التربية فقط، بل لا يمكن اعتباره بديلاً ولا منافساً له، بل هو مفهوم يندرج تحت مجموعة الربوبية وهو واحد من شؤون الرب.

(١) داع، محمد، الرحمن، حفظ، ايمن، رشيد، تاريخ تعليم و تربيت در اسلام (تاريخ التربية والتعليم في الإسلام): القرن١و٦هـ، ص ١٤٣، ترجمة على اصغر كوشافر، انتشارات جامعة تبريز، الطبعة الثانية، ١٣٧٤.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 190 5/5/14 9:31:27 PM

ان الذي يغلب في مفهوم التأديب (عندما يشتمل المفهوم على الآداب الباطنية ايضاً) هو التعلم وتحصيل الابعاد الاخلاقية والاجتماعية، ولا يمكن اعتبار كافة انواع التعليم (بالاخص تحصيل العلوم الجديدة كالفيزياء و...) من جملة الاجزاء المفهومية للتأديب.

التأديب في الحقيقة كالتزكية، وكما يستفاد من التعليم إلى جانب التزكية يمكن ايضاً الحديث عن التعليم إلى جانب التأديب. فالتعليم واحد آخر من شؤون مفهوم الربوبية، وهو بذلك يكون إلى جانب الشؤون الاخرى كالتأديب والتزكية.

بناءً على ما تقدم، يتضح ان الربوبية، مفهوم أوسع من التأديب ويشتمل على التعليم وعلى كافة مظاهر وشؤونات الربوبية. وتمتاز التربية الإسلامية بسعة ظرفيتها في مفهوم ربوبية الإنسان حيث يمكن الاشارة من خلال ذلك إلى مختلف ابعاد تغير الإنسان.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 191 5/5/14 9:31:27 PM

الفصل الخامس

الأهداف الوسطى للتربية والتعليم

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 193 5/5/14 9:31:27 PM

مقدمة

سنحاول في بداية هذا الفصل التعرض بشكل سريع إلى الهدف الغائي للتربية والتعليم الذي أشرنا إليه فيما سبق. ثم نتعرض لذكر الأهداف الوسطى بالالتفات إلى القضايا الواقعية. فعندما يتم وضع الغاية بشكلها المفصل بناءً على أبعاد أو حيثات الحياة المتنوعة يمكن الوصول إلى معرفة الأهداف الوسطى.

أسلوب استنتاج الاهداف الوسطى

تتركز بنية البحث في هذا القسم على الجزء الأول من نموذج فرانكنا الذي اشرنا إليه في الفصل الثاني. اما نتيجة القياس كما يتحدث فرانكنا فهي تحكي عن: العلوم، المهارات، والرؤى التي يجب أن يحصل عليها الشخص. ويمكن اعتبار هذه النتائج بمثابة الاهداف الوسطى للتربية والتعليم.

إن المقدمة الاولى في هذا القياس عبارة عن قضية معيارية تتضمن الهدف الغائي المعروض في الفصل الثالث. وتحتوي المقدمة الثانية على قضايا واقعية تحكي عن الأمور التي يجري من خلالها الوصول إلى الهدف الغائي المذكور.

أما النتيجة، فعبارة عن قضية معيارية تبين عند مقارنتها مع الهدف الغائي الأهداف الوسطى. ونكمل البحث في الخطوات اللاحقة لهذا القياس العملي،

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 195 5/5/14 9:31:27 PM

لذلك نعود لتوضيح الهدف الغائي بشكل سريع ثم نعرج على القضايا الواقعية ثم نعمد إلى توضيح الاهداف المتوسطة.

الهدف الغائي للتربية والتعليم

إن إعادة البحث عن الهدف الغائي الذي اشرنا إليه فيما مضى هو لأجل استذكار البنية الثلاثية للبحث المؤلفة من المقدمتين والنتيجة. لقد ذكرنا فيما مضى أن الهدف الاساسي أو الغائي للتربية والتعليم في الإسلام هو الوصول إلى الحياة الطيبة. والمقصود من الحياة الطيبة: الوضع الإنساني المطلوب الذي يحصل نتيجة الارتباط بالله تعالى. في هذه الحال، تتصف كافة انحاء الوجود الانساني، أي الجسم، الفكر والاعتقاد، الميل، الإرادة، والعمل الفردي والجماعي بصفة الطيب. وتشير الملازمة الموجودة بين الطيب والجميل إلى البعد الجمالي لهذا النوع من الحياة.

فالجسم يكون طيباً عندما يتنزه عن المحرمات (كالدم ولحم الميتة)، ويمتلك الصحة والقوة.

ويكون الفكر والاعتقاد طيبين عندما يتنزه ذهن الإنسان عن الأفكار الخاطئة والوهمية والشركية. أما مضمون الفكر والاعتقاد الطيبين فعبارة عن: الحصول على إدراك توحيدي عن الوجود والميل نحو الله تعالى.

وتكون الميول طيبة عندما تتنزه الميول والعواطف الإنسانية عن الأهواء الذاتية والوساوس الشيطانية، وعندما تأخذ مكانها الميول الشرعية.

وتوصف النية والإرادة بأنها طيبة عند التنزه عن القرارات والاختيارات التي تؤدي إلى أعمال ظالمة وفاسدة، وعندما تحل هذه الأعمال محلّ إخلاص النية والخير والصلاح.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 196 5/5/14 9:31:27 PM

والعمل الطيب يقتضي إخلاص النية، ويحصل ذلك بالتنزه عن السلوكيات الفردية والجماعية للإنسان التي تؤدي إلى الظلم والمفسدة، ويتحقق أيضاً من خلال استبدال الفقر بالغنى، والفحشاء بالعفة، والاعتداء بالعدالة، والغضب بالرأفة.

ختاماً وبناءً على الأبعاد الجمالية لمظاهر الحياة الطيبة نقول إن الشخص الذي يصل إلى هذا المستوى من الحياة يحصل على الذوق المناسب لإدراك الجمال والميل ونحوه.

وبناءً على ما تقدم، وبعبارة مختصرة يمكن القول: «الهدف الأساسي للتربية والتعليم في الإسلام هو الوصول إلى الحياة الطيبة. في هذا النوع من الحياة يتعرف الإنسان على المبدأ والغاية الحقيقيين للعالم ويميل نحوهما؛ ويحصل على المستوى الجسمي على الطهارة والصحة والقوة؛ وينظم ميوله وعواطفه بشكل مقبول وشرعي؛ وتتجه إرادته نحو الخير، ويؤدي العمل الصالح على المستويين الفردي والجماعي، وبالإضافة إلى ذلك يعمل على نشر الغنى والعفة والعدالة والرأفة، ويمتلك ذوقاً لائقاً لإدراك الجمال والميل نحوه».

القضايا الواقعية

نطرح في هذا القسم من البحث مضمون المقدمة الثانية للقياس العملي، حيث تشتمل هذه المقدمة على قضية أو قضايا واقعية، وتوضح أن الوصول إلى الحياة الطيبة يستلزم إعداد مجموعة من المقدمات الممهدة والخاصة، بالالتفات إلى أبعادها المتنوعة. وفيما يلي نوضح الأبعاد المطلوبة لتهيئة المقدمات.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 197 5/5/14 9:31:27 PM

يتجلى البعد الأول للحياة الطيبة في مجال الجسم، ويتحقق في ظل توفر استعدادات أو مهارات وعادات ذات علاقة بإيجاد الطهارة والصحة والقوة في الفرد.

أما البعد الثاني للحياة الطيبة فهو في مجال الفكر، والاعتقاد الصحيح حول المبدأ وحول غاية الكون، والبلوغ إلى هذا البعد يستلزم أن يصل الإنسان بواسطة التفكير إلى المعرفة والادراك فيما يتعلق بتعاليم الدين، ويتضمن هذا الأمر أن يتلقى الشخص هذه التعاليم بشكل استدلالي وليس على صورة الإلقاء والتلقين. ومما لا شك فيه أن إيجاد هكذا معرفة عند الاشخاص المختلفين سيكون متنوعاً على اساس تنوع واختلاف استعداداتهم، ولكن عندما يؤخذ هذا الامر باعتباره هدفاً للتربية والتعليم فسيتم الالتفات إلى الحالة المطلوبة منه. يضاف إلى ذلك ان الاعتقاد والإيمان بمضمون ما تم تحصيل المعرفة والعلم به سيكون مطلوباً، لأن الايمان أمر اختياري بالكامل، ولا يمكن أن يكون اجبارياً، لذلك كان ظهور الإيمان عند الشخص متوقف على زيادة استعداد الاختيار لديه.

أما البعدين الثالث والرابع للحياة الطيبة فهما عبارة عن الميل والإرادة المعطوفين على الخير. ويتوقف الوصول إلى هذين البعدين على وجود طبع أخلاقي عند الشخص. وبعبارة أخرى: يستلزم هذا الأمر إيجاد استعداد لدى الشخص من أجل التحكم وضبط الميول الداخلية والالتزام بالمعايير الأخلاقية.

أما البعد الخامس من الحياة الطيبة فيتجلى في العمل الصالح على المستويين الفردي والجماعي، والذي يتحقق عند ايجاد الغنى والعفة والعدالة والرأفة. ويستلزم ايجاد هذه الصفات تهيئة مقدمات معينة. فإيجاد الغنى

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 198 5/5/14 9:31:28 PM

مثلاً في المجتمع ونفي الفقر يستلزم فيما يتعلق بالتربية والتعليم أن يبادر الأفراد للحصول على استعداد التفكير والمعرفة بالتكسب فيما له علاقة بالظواهر الطبيعية، ومن ثم الحصول على مهارة التعامل معها. أما اكتساب هذه الرؤية والمعرفة والمهارة فيسلتزم بحد ذاته الاهتمام بحقائق الإنسان والمعرفة والقيم التي سنتطرق إليها في الفصول اللاحقة. وبالنسبة لإيجاد العفة والعدالة والرأفة في الحياة الجماعية يستلزم إيجاد استعداد التفكير واكتساب المعرفة والرؤى المتعلقة بالحقائق الاجتماعية عند الإنسان عدا عن ايجاد الطبع الاخلاقي الذي تقدم ذكره. ويضاف إلى ذلك الاستعداد للمشاركة المؤثرة في الحياة الجماعية.

إن القضاء على الفساد ومكافحة الظلم والغضب والعنف في المجتمع ليس بالأمر الممكن من دون امتلاك المعرفة الإنسانية والاجتماعية، وامتلاك الاستعداد لنشر هذه المعارف، إضافة إلى الاستعدادات الضرورية للمشاركة الاجتماعية، ويتحقق هذا الأمر في ظل الاهتمام بحقيقة الإنسان، والمعرفة، والقيم، والتي سنبحث عنها في الفصول اللاحقة.

وأخيراً، البعد السادس للحياة الطيبة، وهو البعد الجمالي، والمقصود منه هو الحصول على ذوق حسّاس وامتلاك القوة الجمالية، ويتوقف حصول هذا الأمر على امتلاك الاستعداد لإدراك الأمور القبيحة والجميلة، والتمييز بينها، وتقوية الميل نحو الأمور الجميلة.

الأهداف الوسطى للتربية والتعليم

ما سنتعرض له في هذا الجزء من البحث بمثابة نتيجة القياس العملي التي أشرنا إلى مضمون مقدمتيها في الجزئين المتقدمين. فبما أن الهدف

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 199 5/5/14 9:31:28 PM

الغائي للتربية الإسلامية هو الوصول إلى الحياة الطيبة (المقدمة الأولى)، وبما أن تحقق الحياة الطيبة يتوقف على ظهور استعدادات معينة تقدم ذكرها (المقدمة الثانية)، لذلك يمكن تحديد المعارف والرؤى والمهارات الضرورية للوصول إلى الحياة الطيبة، وتعتبر هذه الأمور بمنزلة الاهداف الوسطى للتربية والتعليم، وفي الوقت نفسه يمكن اعتبارها اطاراً عاماً لتحديد مضمون التربية والتعليم.

الهدف المتوسط قصير الأمد عند مقارنته مع الهدف الغائي، وهو كالواسطة للوصول إليه. بناءً على المقدمتين، يمكن شرح الأهداف المتوسطة للتربية الإسلامية على النحو الآتي:

١- الطهارة، الصحة، والقوة الجسدية.

٢- التفكير واكتساب المعرفة والفهم فيما يتعلق بالتعاليم الدينية، وزيادة الاستعداد للاختيار.

٣- التدبير الأخلاقي للميول الداخلية.

٤- اكتساب المعرفة وتكوين الرؤى فيما يتعلق بالظواهر الطبيعية.

٥- مهارة التصرف المسؤول في الظواهر الطبيعية.

٦- التفكير واكتساب المعرفة والرؤى فيما يتعلق بالظواهر الإنسانية.

٧- زيادة الاستعداد للمشاركة والتدخل الاجتماعي المؤثر.

٨- الاستعداد لإدراك القبيح والجميل والتمييز بينهما والميل نحو الجميل.

وإذا كان الهدف الغائي أي الحياة الطيبة قد ذكر في النصوص الإسلامية

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 200 5/5/14 9:31:28 PM

فإن الأهداف الوسطى قد ذكرت أيضاً. وفيما يلي نتحدث باختصار حول كل واحد من هذه الأهداف على أساس وجودها في النصوص الإسلامية.

١- الطهارة، الصحة والقوة الجسدية

أشارت النصوص الإسلامية إلى دور التربية والتعليم في ايجاد الطهارة وبتبع ذلك الصحة والقوة الجسدية في الحياة. وعلى هذا الاساس يعتبر الهدف من التربية والتعليم هو ايجاد الطهارة والصحة والقوة في الحياة من خلال تعلم قواعد واساليب معينة.

وقد ذكر القرآن الكريم واحداً من هذه النماذج الجذابة، حيث وسّع دائرة التعليم والتعلم ليطال الحيوان، وبيان ذلك بأن الله تعالى علّم الإنسان بعض الأحكام التي ذكرتها الشريعة، والتي تهدف إلى إيجاد الطهارة في الحياة، ومن جملة تلك الأحكام كيفية تذكية الحيوان الذي يحل أكله، ووسائل التذكية هي الصيد والذبح والنحر، ولا بد من توفر شروط معينة في كل عملية منها، ففي عملية الذبح مثلاً حتى يحل أكل لحم الحيوان لا بد من قطع العروق الأساسية في رقبة الحيوان بحيث يخرج الدم منها على النحو المتعارف فلا تبقى في جسم الحيوان. وقد تحدثت إحدى الآيات الشريفة عن هذه المسألة عندما بينت أن ما علّمكم الله تعالى يمكنكم تعليمه كلب الصيد، بحيث إذا تمكن الكلب المعلّم من تعقب ما ينبغي صيده والعض عليه بحيث يستند موت الصيد إلى جرح الكلب وعقره عند ذلك يكون الصيد طاهراً وحلالاً، وكأن الذبح قد حصل، يقول الله تعالى: ﴿يَسْـَٔلُونَكَ مَاذَآ أُحِلَّ لَهُمْۖ قُلْ أُحِلَّ لَكُمُ ٱلطَّيِّبَٰتُۙ وَمَا عَلَّمْتُم مِّنَ ٱلْجَوَارِحِ مُكَلِّبِينَ تُعَلِّمُونَهُنَّ مِمَّا عَلَّمَكُمُ ٱللَّهُ ...﴾[١]

(١) المائدة:٤.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 201 5/5/14 9:31:28 PM

فالهدف من التعليم الالهي هنا هو إيجاد الطهارة والحلية على المستوى الجسدي في حياة الإنسان. وإن كان من الصحيح أن هذا التغيير الجسدي مقدمة لمجموعة من التغييرات على مستويات أخرى من حياة الإنسان، إلا أن إيجاد ذلك من جملة الاهداف الوسطى. وعليه: يمكن القول إن الطهارة والحلية على مستوى الجسد ويتبع ذلك الصحة والقوة بمثابة الاهداف الوسطى للتربية والتعليم في الرؤية الإسلامية.

٢- التفكير وتحصيل المعرفة بالتعاليم الدينية وزيادة استعداد الاختيار

اعتبرت النصوص الإسلامية أن التفكير في التعاليم الدينية وفهمها واحد من أهداف التربية والتعليم، وتحدثت النصوص عن التفكير من خلال مفاهيم مثل: «يتفكرون و»يعقلون»، وتحدثت أيضاً عن الفهم من خلال مفاهيم اخرى مثل:»الفهم» و «الفقه» (بمعنى الفهم العميق، وليس المقصود علم الفقه بالمعنى الاصطلاحي، حتى لا يحصل الخلط بين مفردة الفقه بالمعنيين).

وقد وضحت الآية الشريفة الآتية هذا الهدف فيما يتعلق بالنشاطات التعليمية والتبيينية للرسول ﷺ، فقالت: ﴿...وَأَنزَلْنَآ إِلَيْكَ ٱلذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾[١].

ويقول أمير المؤمنين علي عليه السلام حول الهدف والمقصد المطلوب عند المتعلم: «**يتعلم للتفقه**»[٢].

فعندما يصبح التفكير في التعاليم الدينية هدفاً للتربية والتعليم فهذا

(١) النحل:٤٤.

(٢) الكافي، ج٨، ص١٧٢، نقلاً عن الحكيمي،١٤٠٠ق، ج١، ص٨٦.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 202 5/5/14 9:31:28 PM

لا يعني الإلقاء والتلقين أو الاكتفاء بمجرد الاطلاع، بل المطلوب هو التفكير والفهم. وكذلك عندما يصبح الإيمان بالله أمراً اختيارياً يجب إيجاد استعداد الاختيار عند الأشخاص لأجل حصولها ولا يمكن ايجاد الايمان من خلال الاكراه والاجبار، وهذا ما يظهر من خلال كلام هود عليه السلام مع قومه: ﴿قَالَ يَٰقَوْمِ أَرَءَيْتُمْ إِن كُنتُ عَلَىٰ بَيِّنَةٍ مِّن رَّبِّي وَءَاتَىٰنِي رَحْمَةً مِّنْ عِندِهِۦ فَعُمِّيَتْ عَلَيْكُمْ أَنُلْزِمُكُمُوهَا وَأَنتُمْ لَهَا كَٰرِهُونَ﴾[1].

٣- التدبير الأخلاقي للميول الداخلية

يدور هذا الهدف في الغالب حول الميل والإرادة، فتدبير الميول الداخلية للفرد لا يشير إلى التغيير في نفس الميول فقط، بل يحكي أيضاً عن التغيير المطلوب في إرادة الشخص، لأن تدبير الميل يعني السيطرة عليه، وهذا هو موقع الإرادة، فالقضاء على الميول يصبح أخلاقياً عندما يقوم به الشخص بهدف الوصول إلى الخير والفضيلة الموجودين فيه.

وتحدثت النصوص الإسلامية عن أن من جملة الأهداف المطلوبة وجود الطبع الاخلاقي عند الفرد، وهذا يعني أنه يصل إلى موقع وجودي يتمكن فيه من ضبط وتنظيم ميوله الداخلية بشكل أخلاقي، وإيجاد هذا النحو الأخلاقي وحسب النصوص ينطلق من ارادة الشخص التابعة لله تعالى لأن الله تعالى هو اساس الخير والفضيلة.

ومن جملة النماذج التي يمكن ذكرها لتوضيح هذا الهدف هو كلام الله تعالى في خطاب الرسول صلى الله عليه وآله وسلم الذي هو في مقام المربّي: ﴿وَٱصْبِرْ نَفْسَكَ مَعَ ٱلَّذِينَ يَدْعُونَ رَبَّهُم بِٱلْغَدَوٰةِ وَٱلْعَشِيِّ يُرِيدُونَ وَجْهَهُۥ وَلَا تَعْدُ عَيْنَاكَ عَنْهُمْ

(١) هود:٢٨.

تُرِيدُ زِينَةَ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا ۖ وَلَا تُطِعْ مَنْ أَغْفَلْنَا قَلْبَهُۥ عَن ذِكْرِنَا وَٱتَّبَعَ هَوَىٰهُ وَكَانَ أَمْرُهُۥ فُرُطًا ﴾[١]. فالحديث هنا عن فرقتين: الأولى: الذين يدعون الله تعالى والذين يريدونه. والثانية: الذين يتبعون اهواءهم. هذا الوضع يحكي عن الهدف المبحوث عنه، اي التدبير الاخلاقي للميول الداخلية.

٤- التفكير واكتساب المعرفة والرؤية فيما يتعلق بالظواهر الطبيعية

يُطرح هذا الهدف في مجال الأعمال الجماعية وبالنظر إلى رفع الفقر وايجاد الغنى. و توضيح الهدف كما هو في عنوان هذا الجزء من البحث يحكي عن ان الاستفادة من الطبيعة في التربية الإسلامية ليس على نحو آلي وأداتي فقط، ويمكن القول ان العلاقة العلمية لا تعتبر كافية فيما يتعلق بالطبيعة، فمهارات التصرف في الطبيعة والمعرفة بوضع الامور والظواهر الطبيعية يجب ان يحصل في اطار رؤية معينة تجاه الطبيعة.

يعادل «الرؤية» في المفاهيم الإسلامية عبارة «البصيرة» وعبارة «النمو»، وإن كان العلم والبصيرة يعودان إلى مصدر واحد، لكن مع ذلك هناك اختلاف بينهما، حيث يمكن ان يكون العلم سطحياً وبالتالي تحصل الغفلة فيه[٢]، بينما البصيرة علم عميق وواسع يلقى بظلال كاملة على المعلوم، لذلك كانت «البصيرة» في المفهوم الإسلامي لا تجتمع مع الغفلة[٣].

فقد اعتبرت النصوص الإسلامية ان ايجاد البصيرة بمثابة هدف للتربية

(١) الكهف:٢٨.

(٢) ﴿ يَعْلَمُونَ ظَٰهِرًا مِّنَ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا وَهُمْ عَنِ ٱلْءَاخِرَةِ هُمْ غَٰفِلُونَ﴾ الروم: ٧.

(٣) - البصيرة والضلال لا يجتمعان حسب ما جاء في القرآن إلا انهما قد يتقفان في عدم وجودهما معاً: ﴿ أُو۟لَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ لَعَنَهُمُ ٱللَّهُ فَأَصَمَّهُمْ وَأَعْمَىٰٓ أَبْصَٰرَهُمْ ﴾. محمد: ٢٣.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 204 5/5/14 9:31:29 PM

والتعليم، وتحدث القرآن الكريم حول اللقاء الذي جمع موسى والخضر عليهما السلام والذي كان الهدف منه التعليم: ﴿قَالَ لَهُۥ مُوسَىٰ هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَىٰٓ أَن تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْدًا﴾[١].

فأشارت الآيات الشريفة إلى أهمية هذا الهدف، أي إيجاد الرؤية وذلك في مقام التعليم وهداية الناس: ﴿وَلَقَدْ ءَاتَيْنَا مُوسَىٰ تِسْعَ ءَايَٰتٍۭ بَيِّنَٰتٍ فَسْـَٔلْ بَنِىٓ إِسْرَٰٓءِيلَ إِذْ جَآءَهُمْ فَقَالَ لَهُۥ فِرْعَوْنُ إِنِّى لَأَظُنُّكَ يَٰمُوسَىٰ مَسْحُورًا ﴿١٠١﴾ قَالَ لَقَدْ عَلِمْتَ مَآ أَنزَلَ هَٰٓؤُلَآءِ إِلَّا رَبُّ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ بَصَآئِرَ وَإِنِّى لَأَظُنُّكَ يَٰفِرْعَوْنُ مَثْبُورًا﴾[٢].

بناءً على المقصود من الرؤية في المفاهيم الإسلامية، وجعلها هدفاً، فهذا يحكي عن ان التربية والتعليم يجب ان يؤديان إلى تقديم رؤية عامة وكلية في ما يتعلق بالطبيعة والكون .

وقد أوضحنا في البحث عن المبادىء المعرفية للتربية خصائص العلم في المعرفة الإسلامية، وان العلم يتجه نحو الوحدة في المستويات العالية لأن الحقيقة في المستويات العالية واحدة، حيث طرح هذا الامر من خلال اطلاق مصطلح الآية (آية الله) على كل واحدة من الظواهر، ان هذه الرؤية العامة تساهم في ازالة التشتت أو عدم التناسق الذهني للمتعلم عن طريق اضفاء الوحدة على العلم، لا بل تساعده في الوصول إلى مقصد هام في التربية والتعليم اي المعرفة والبصيرة فيما يتعلق بحقائق العالم النهائية، وتصبح الطبيعة طبق هذه الرؤية مظهر العلم والقوة والرحمة الالهية[٣].

(١) الكهف:٦٦.

(٢) الاسراء:١٠١-١٠٢.

(٣) يمكن بهذا الخصوص ملاحظة آيات سورة الرحمن.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 205 5/5/14 9:31:29 PM

على كل حال، ينبغي في اطار هذه الرؤية العامة والشاملة التوجه نحو التفكير واكتساب المعرفة فيما يتعلق بالظواهر الطبيعية، ان امتلاك المعرفة بالطبيعة يهيء الأرضية للتصرف فيها، قال تعالى: ﴿ يَٰمَعۡشَرَ ٱلۡجِنِّ وَٱلۡإِنسِ إِنِ ٱسۡتَطَعۡتُمۡ أَن تَنفُذُواْ مِنۡ أَقۡطَارِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ فَٱنفُذُواْۚ لَا تَنفُذُونَ إِلَّا بِسُلۡطَٰنٖ ﴾[١].

٥- مهارة التصرف المسؤول في الظواهر الطبيعية

يصبح التصرف في الطبيعة بمثابة هدف للتربية والتعليم في اطار الرؤية المتقدمة حول الطبيعة وفي اطار السيطرة عليها من خلال المعرفة بالظواهر الطبيعية، ويصل الإنسان إلى مرحلة التغلب على الفقر وايجاد الغنى من خلال مهارة التصرف في الظواهر الطبيعية، ففي هذا الاطار تعتبر الاستعدادات الحرفية والتقنية التي تساهم في ايجاد القدرة على التصرف في الطبيعة بمثابة هدف متوسط للتربية والتعليم. وقد قدمت آيات القرآن الكريم اشارات متنوعة لهذا الهدف، فعندما تتحدث الآيات الشريفة على سبيل المثال حول الصنعة التي علمها الله تعالى داود عليه السلام، كان الهدف هو نجاة الاشخاص من آثار الحرب، قال تعالى: ﴿وَعَلَّمۡنَٰهُ صَنۡعَةَ لَبُوسٖ لَّكُمۡ لِتُحۡصِنَكُم مِّنۢ بَأۡسِكُمۡۖ ...﴾[٢].

وذكر ما يشبه هذا الامر حول: «ذو القرنين»، لقد علمه الله تعالى علوماً ومهارات دقيقة ليستفيد منها في تأمين حوائج الناس: ﴿ثُمَّ أَتۡبَعَ سَبَبًا ٨٩ حَتَّىٰٓ إِذَا بَلَغَ مَطۡلِعَ ٱلشَّمۡسِ وَجَدَهَا تَطۡلُعُ عَلَىٰ قَوۡمٖ لَّمۡ نَجۡعَل لَّهُم مِّن دُونِهَا سِتۡرٗا ٩٠ كَذَٰلِكَ وَقَدۡ أَحَطۡنَا بِمَا لَدَيۡهِ خُبۡرٗا ...﴾[٣].

(١) الرحمن:٣٣.
(٢) الأنبياء:٨٠.
(٣) الكهف:٨٩-٩١.

206 .indd ▯▯▯▯▯▯▯▯ ▯▯▯▯▯▯▯▯ 5/5/14 9:31:29 PM

ثم ان الآيات اللاحقة لما سبق تبين أنه بنى سدّاً من الحديد لحماية قوم ما من يأجوج ومأجوج المفسدين والمتوحشين: ﴿ثُمَّ أَتۡبَعَ سَبَبًا ٩٢ حَتَّىٰٓ إِذَا بَلَغَ بَيۡنَ ٱلسَّدَّيۡنِ وَجَدَ مِن دُونِهِمَا قَوۡمٗا لَّا يَكَادُونَ يَفۡقَهُونَ قَوۡلٗا ٩٣ قَالُواْ يَٰذَا ٱلۡقَرۡنَيۡنِ إِنَّ يَأۡجُوجَ وَمَأۡجُوجَ مُفۡسِدُونَ فِي ٱلۡأَرۡضِ فَهَلۡ نَجۡعَلُ لَكَ خَرۡجًا عَلَىٰٓ أَن تَجۡعَلَ بَيۡنَنَا وَبَيۡنَهُمۡ سَدّٗا ٩٤ قَالَ مَا مَكَّنِّي فِيهِ رَبِّي خَيۡرٞ فَأَعِينُونِي بِقُوَّةٍ أَجۡعَلۡ بَيۡنَكُمۡ وَبَيۡنَهُمۡ رَدۡمًا ٩٥ ءَاتُونِي زُبَرَ ٱلۡحَدِيدِۖ حَتَّىٰٓ إِذَا سَاوَىٰ بَيۡنَ ٱلصَّدَفَيۡنِ قَالَ ٱنفُخُواْۖ حَتَّىٰٓ إِذَا جَعَلَهُۥ نَارٗا قَالَ ءَاتُونِيٓ أُفۡرِغۡ عَلَيۡهِ قِطۡرٗا ٩٦ فَمَا ٱسۡطَٰعُوٓاْ أَن يَظۡهَرُوهُ وَمَا ٱسۡتَطَٰعُواْ لَهُۥ نَقۡبٗا ٩٧ قَالَ هَٰذَا رَحۡمَةٞ مِّن رَّبِّيۖ فَإِذَا جَآءَ وَعۡدُ رَبِّي جَعَلَهُۥ دَكَّآءَۖ وَكَانَ وَعۡدُ رَبِّي حَقّٗا﴾[1].

بناءً على ما نصت عليه الآيات الشريفة فقد اعتبر ذو القرنين أن ما يتمتع به من قوة وتصرف في الطبيعة هو نتيجة الرحمة الإلهية، وهذا يعني أنه اعتبر العلم يندرج في إطار الرؤية الإلهية للكون والطبيعة، ومن هنا أيضاً كان علمه مقروناً بالالتزام والمسؤولية، حيث استخدمه لاجل تسهيل حياة الناس او مواجهة المفسدين والمتوحشين.

٦- التفكير واكتساب المعرفة والرؤية فيما يتعلق بالظواهر الانسانية

يتمحور هذا الهدف المتوسط حول الأعمال الجماعية فيما له علاقة بإيجاد العفة والعدالة والرأفة، ويظهر من عناوين هذا الهدف والأهداف اللاحقة في مجال الظواهر الإنسانية أن إيجاد التغيير يستلزم وجود مهارات اجتماعية وعلم اجتماع في اطار رؤية معينة.

(١) الكهف:٩٢-٩٨.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 207 5/5/14 9:31:29 PM

ترفض الرؤية الإسلامية في خط علاقة الإنسان مع الطبيعة النظر إليها بشكل آلي صرف، وتؤكد على التعامل مع الطبيعة في إطار الرؤية الكونية الإلهية، وبناء عليه فبطريق أولى ترفض الرؤية الإسلامية النظر إلى الظواهر الاجتماعية والبشرية على أنها ظواهر آلية . وتختلف أنواع الهندسة الاجتماعية[١] على مستوى إيجاد الاصلاحات والتغييرات في المجتمع البشري عن رؤية الإسلام، وذلك لأنها تعتمد على نظرتها الميكانيكية للظواهر الإنسانية. وسنفصل الكلام عن الهندسة الاجتماعية في الفصل الأخير من الكتاب.

قدم الإسلام حول الظواهر الطبيعية رؤية تنبع من ملاحظات وجودية وانسانية خاصة، فالإنسان آية لله بل هو الآية الأجلى والأظهر لأنه حمل الأمانة الإلهية التي عجزت السماوات والارض والجبال عن حملها[٢]. و كرامة الإنسان الوجودية، وقدرته على الاختيار، وتأثير اعتقاداته الكبير على حياته، وتعامله الاجتماعي المعقد والمتنوع، كل هذه الامور تؤدي إلى إيجاد رؤية خاصة وغير ميكانيكية عن الإنسان والظواهر الاجتماعية الحياتية، وإذا كان الإنسان وسلوكه يخضعان لقوانين معينة إلا انه لا يصح ان تكون تلك القوانين آلية أو ميكانيكية.

ويجب على التربية والتعليم مساعدة الأفراد في التفكير واكتساب المعرفة حول الظواهر الانسانية والاجتماعية، وذلك من خلال ايجاد هكذا رؤية، ويعتبر ايجاد هذه الرؤية من الأهداف المتوسطة للتربية والتعليم.

ومن جملة النماذج التي يمكن ذكرها في هذا الاطار، كلام الإمام أمير المؤمنين علي عليه السلام في مقام تعليم الناس انطلاقاً من الرؤية المتقدمة، فقد

(١) Social engineering-

(٢) ﴿ إِنَّا عَرَضْنَا ٱلْأَمَانَةَ عَلَى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱلْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَن يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا ٱلْإِنسَٰنُ ۖ إِنَّهُۥ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا ﴾ الأحزاب: ٧٢.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 208 5/5/14 9:31:30 PM

تحدث حول حقوق الناس واسباب ظهور التغييرات الاجتماعية المطلوبة وغير المطلوبة، فقال: «**اَلْحَقُّ أَوْسَعُ اَلْأَشْيَاءِ فِي اَلتَّوَاصُفِ وَ أَضْيَقُهَا فِي اَلتَّنَاصُفِ لاَ يَجْرِي لِأَحَدٍ إِلاَّ جَرَى عَلَيْهِ وَ لاَ يَجْرِي عَلَيْهِ إِلاَّ جَرَى لَهُ..... وَ أَعْظَمُ مَا افْتَرَضَ سُبْحَانَهُ مِنْ تِلْكَ اَلْحُقُوقِ حَقُّ اَلْوَالِي عَلَى اَلرَّعِيَّةِ وَ حَقُّ اَلرَّعِيَّةِ عَلَى اَلْوَالِي فَرِيضَةٌ فَرَضَهَا اَللَّهُ سُبْحَانَهُ لِكُلٍّ عَلَى كُلٍّ فَجَعَلَهَا نِظَاماً لِأُلْفَتِهِمْ وَ عِزّاً لِدِينِهِمْ فَلَيْسَتْ تَصْلُحُ اَلرَّعِيَّةُ إِلاَّ بِصَلاَحِ اَلْوُلاَةِ وَ لاَ تَصْلُحُ اَلْوُلاَةُ إِلاَّ بِاسْتِقَامَةِ اَلرَّعِيَّةِ فَإِذَا أَدَّتِ اَلرَّعِيَّةُ إِلَى اَلْوَالِي حَقَّهُ وَ أَدَّى اَلْوَالِي إِلَيْهَا حَقَّهَا عَزَّ اَلْحَقُّ بَيْنَهُمْ وَ قَامَتْ مَنَاهِجُ اَلدِّينِ وَ اعْتَدَلَتْ مَعَالِمُ اَلْعَدْلِ وَ جَرَتْ عَلَى أَذْلاَلِهَا اَلسُّنَنُ فَصَلَحَ بِذَلِكَ اَلزَّمَانُ وَ طُمِعَ فِي بَقَاءِ اَلدَّوْلَةِ وَ يَئِسَتْ مَطَامِعُ اَلْأَعْدَاءِ . وَ إِذَا غَلَبَتِ اَلرَّعِيَّةُ وَالِيَهَا أَوْ أَجْحَفَ اَلْوَالِي بِرَعِيَّتِهِ اخْتَلَفَتْ هُنَالِكَ اَلْكَلِمَةُ وَ ظَهَرَتْ مَعَالِمُ اَلْجَوْرِ وَ كَثُرَ اَلْإِدْغَالُ فِي اَلدِّينِ وَ تُرِكَتْ مَحَاجُّ اَلسُّنَنِ فَعُمِلَ بِالْهَوَى وَ عُطِّلَتِ اَلْأَحْكَامُ وَ كَثُرَتْ عِلَلُ اَلنُّفُوسِ فَلاَ يُسْتَوْحَشُ لِعَظِيمِ حَقٍّ عُطِّلَ وَ لاَ لِعَظِيمِ بَاطِلٍ فُعِلَ فَهُنَالِكَ تَذِلُّ اَلْأَبْرَارُ وَ تَعِزُّ اَلْأَشْرَارُ وَ تَعْظُمُ تَبِعَاتُ اَللَّهِ سُبْحَانَهُ عِنْدَ اَلْعِبَادِ . فَعَلَيْكُمْ بِالتَّنَاصُحِ فِي ذَلِكَ وَ حُسْنِ اَلتَّعَاوُنِ**»[1].

يدور الحديث هنا حول العلاقة العميقة بين أعمال الوالي وأعمال الرعية، فإذا كانت العلاقة تقوم على اساس رفض والغاء الآخر، تظهر اهواء الحاكم وينتشر الظلم ويبقى الامل الوحيد هو محاولة كل واحد من الطرفين اصلاح الآخر.

٧- زيادة استعداد المشاركة والتدخل الاجتماعي المؤثر

في اطار الرؤية المناسبة للظواهر الانسانية وايجاد المعرفة بها يجب زيادة المشاركة والتدخل الاجتماعي المؤثر لدى الافراد. ويمكن للتربية والتعليم ايفاء

(١) -نهج البلاغة، الخطبة٢٠٧.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 209 5/5/14 9:31:30 PM

دور خاص في تغيير المجتمع واخراجه من الفساد والظلم والاعتداء نحو العفة والعدالة، وذلك من خلال العمل لايجاد هذا الاستعداد لدى الاشخاص، حيث يصبح واحداً من الاهداف المتوسطة للتربية والتعليم.

اعتبرت النصوص الإسلامية ان هذا الهدف بمثابة هدف للتربية والتعليم، واشارت بعض آيات القرآن الكريم إلى مسألةٍ، وهي ان المقصود من تعليم بعض الامور هو اعطاء المزيد من القدرة لدى الاشخاص في سبيل تنظيم وتثبيت العلاقة الاجتماعية.

يتكلم الله تعالى في بعض الآيات الشريفة انطلاقاً من مقام التعليم فيقدّم تعاليم تهدف إلى زيادة استعداد المشاركة الاجتماعية من أجل تثبيت العلاقات العادلة في المجتمع، فيقول عزّ وجلّ: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا تَدَايَنتُم بِدَيۡنٍ إِلَىٰٓ أَجَلٖ مُّسَمّٗى فَٱكۡتُبُوهُۚ وَلۡيَكۡتُب بَّيۡنَكُمۡ كَاتِبُۢ بِٱلۡعَدۡلِۚ وَلَا يَأۡبَ كَاتِبٌ أَن يَكۡتُبَ كَمَا عَلَّمَهُ ٱللَّهُۚ فَلۡيَكۡتُبۡ وَلۡيُمۡلِلِ ٱلَّذِي عَلَيۡهِ ٱلۡحَقُّ ...وَلَا تَسۡـَٔمُوٓاْ أَن تَكۡتُبُوهُ صَغِيرًا أَوۡ كَبِيرًا إِلَىٰٓ أَجَلِهِۦۚ ذَٰلِكُمۡ أَقۡسَطُ عِندَ ٱللَّهِ وَأَقۡوَمُ لِلشَّهَٰدَةِ وَأَدۡنَىٰٓ أَلَّا تَرۡتَابُوٓاْ إِلَّآ أَن تَكُونَ تِجَٰرَةً حَاضِرَةٗ تُدِيرُونَهَا بَيۡنَكُمۡ ... وَيُعَلِّمُكُمُ ٱللَّهُۗ وَٱللَّهُ بِكُلِّ شَيۡءٍ عَلِيمُۢ﴾[1]

وتجدر الاشارة في ختام البحث عن الاهداف المتوسطة ان ما ذكر في الإحالات المتقدمة ليس سوى نماذج تحكي عن موانع من الضروري التغلب عليها لاجل الوصول إلى الحياة الطيبة في كل واحد من ابعاد الإنسان الوجودية. ومن الواضح ان الوقوف على معيار ومناط هذه النماذج سيجعلنا نلتفت إلى موارد وحالات غير محدودة، بل سنصل إلى نتيجة عامة وهي ضرورة

(١) البقرة:٢٨٢.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 210 5/5/14 9:31:30 PM

معرفة كافة الاشكال الجديدة لموانع الحياة الطيبة وفي كافة ابعاد الإنسان الوجودية، والغلبة عليها. ونضرب مثلاً على ذلك وهو أن الوصول إلى مرحلة الغنى في هذا العصر يستلزم التغلب على الصعوبات الجديدة الظهور التي يواجهها البشر، كأزمة الطاقة، وازدياد السكان وما شابه ذلك. ويصدق هذا الأمر بعينه حول كافة مجالات العمل الاجتماعي وكذلك المجالات الجسدية والفكرية والإرادية للإنسان.

إن المواجهة المؤثرة والمناسبة لهذه الصعوبات، تحدد الاهداف المتوسطة للتربية والتعليم.

٨- الاستعداد لإدراك القبيح والجميل والتمييز بينهما والميل نحو الجميل

تحدثنا أثناء البحث عن الحياة الطيبة أن هذا النوع من الحياة ذو بُعد جمالي، وان الذي يصل إلى هذا النوع من الحياة، يجب ان يزرع في نفسه هكذا ذوق. وإيجاد الادراك للقبيح والجميل، والتمييز بينهما، والميل نحو الأمر الجميل، عبارة عن هدف متوسط آخر يجب التحرك نحوه.

تحدث القرآن الكريم عن أهداف الحياة الطيبة واعتبرها بمثابة الامور الجميلة وذلك بسبب الملازمة الموجودة بين الطيب والجميل، ويراد من ذلك أن الذين يصلون إلى الاهداف المذكورة يجب ان يعملوا بموازاة ذلك للحصول على ذائقة معرفة الامر الجميل والتلذذ به. فمثلاً عندما يكون الايمان بالله تعالى واحداً من ابعاد الحياة الطيبة عندئذٍ يمكن الحديث عن ان الشخص المؤمن يجب ان يدرك قبح وجمال اعماله وان يمتنع عن العودة إلى الاعمال القبيحة.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 211 5/5/14 9:31:30 PM

تخاطب الآية الآتية الاشخاص الذين آمنوا وتبين لهم ضرورة عدم الرجوع إلى الاعمال القبيحة، ثم تبين مقدار قبح هذه الاعمال لتحافظ بذلك على الحس الجمالي عند هؤلاء، فتقول: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا يَسۡخَرۡ قَوۡمٞ مِّن قَوۡمٍ عَسَىٰٓ أَن يَكُونُواْ خَيۡرٗا مِّنۡهُمۡ وَلَا نِسَآءٞ مِّن نِّسَآءٍ عَسَىٰٓ أَن يَكُنَّ خَيۡرٗا مِّنۡهُنَّۖ وَلَا تَلۡمِزُوٓاْ أَنفُسَكُمۡ وَلَا تَنَابَزُواْ بِٱلۡأَلۡقَٰبِۖ بِئۡسَ ٱلِٱسۡمُ ٱلۡفُسُوقُ بَعۡدَ ٱلۡإِيمَٰنِۚ وَمَن لَّمۡ يَتُبۡ فَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلظَّٰلِمُونَ﴾[١].

ان الآيات المتقدمة تتحدث عن الابعاد الجمالية باعتبارها اموراً ذات علاقة بالعاطفة وبالجانب الداخلي، لكن الامور الجميلة غير منحصرة في العواطف والجوانب الداخلية أو الذهنية، بل يمكن الحديث عن اساس وجودي لها. ويمكن فهم هذه المسألة من خلال الآيات التي تتحدث عن الزينة الالهية وما يزينه الشيطان: ﴿...وَلَٰكِنَّ ٱللَّهَ حَبَّبَ إِلَيۡكُمُ ٱلۡإِيمَٰنَ وَزَيَّنَهُۥ فِي قُلُوبِكُمۡ وَكَرَّهَ إِلَيۡكُمُ ٱلۡكُفۡرَ وَٱلۡفُسُوقَ وَٱلۡعِصۡيَانَ ...﴾[٢]، فالشيطان الذي يدعو إلى الحياة السيئة يعمل على زينتها لتبدو جميلة[٣].

ان الله تعالى يزين الاعمال التي يريدها، كذلك يزين الشيطان ما يريد، إلا ان الزينة والجمال الالهي أمر أصيل ثابت ومتجذر، أما زينة الشيطان خادعة غير ثابتة ولا اصالة لها، قال تعالى: ﴿أَفَمَن كَانَ عَلَىٰ بَيِّنَةٖ مِّن رَّبِّهِۦ كَمَن زُيِّنَ لَهُۥ سُوٓءُ عَمَلِهِۦ وَٱتَّبَعُوٓاْ أَهۡوَآءَهُمۡ﴾[٤]. وعليه: لا يمكن القول إن الجمال والقبح امور ذهنية صرفة. وندع البحث حول معيار الجمال في الإسلام إلى الفصل الثامن، أما هنا فنكتفي بالنتيجة الآتية، وهي ان الحياة الطيبة ذات بُعد جمالي حيث يجب

(١) الحجرات: ١١.
(٢) الحجرات:٧.
(٣) ﴿... زُيِّنَ لَهُۥ سُوٓءُ عَمَلِهِۦ فَرَءَاهُ حَسَنٗا...﴾. فاطر:٨.
(٤) محمد: ١٤.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 212 5/5/14 9:31:31 PM

التيقن بحصوله في ذهن وضمير الشخص، كما يجب العمل للحفاظ عليه بعد وجوده.

أشارت الآيات المتقدمة إلى القبح والجمال في خصوص أعمال الانسان، ويعتبر هذا البعد أهم واصعب مجالات التربية الجمالية، والسبب في ذلك ان الاختلال في ادراك القبيح والجميل وتمييزهما عن بعضهما يحصل في البعد العملي. وعلى كل حال، لا يمكن ان تكون الذائقة الجمالية محدودة في اطار أعمال وحالات الإنسان، بل تتعدى ذلك إلى الظواهر الطبيعية، مع فارق بينهما وهو أن الاختلال نادراً ما يقع في هذا المجال الأخير.

الخلاصة:

يمكن تلخيص ما جاء في هذا الفصل بالاعتماد على الفصل الثالث في القياس العملي التالي:

القياس العملي٢:

- يجب أن تحصل التربية والتعليم بهدف الوصول إلى الحياة الطيبة، والتي تتضمن: الطهارة الجسدية، المعرفة والاعتقاد الديني، الميل والإرادة المعطوفين على الخير، العمل الصالح في البعدين الفردي والجامعي، وذلك للوصول إلى: الغنى، العفة، العدالة، الرأفة، والذوق الجمالي. (قضية معيارية١)

- يمكن الوصول إلى الحياة الطيبة في ظل استعدادات كالطهارة والصحة والقوة، التفكير واكتساب المعرفة والقيم فيما يتعلق بالتعاليم الدينية وزيادة الاستعداد للاختيار، التدبير الاخلاقي للميول الداخلية، التفكير واكتساب الرؤية والمعرفة فيما له علاقة بالظواهر الطبيعية و مهارة التصرف في الظواهر

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 213 5/5/14 9:31:31 PM

الطبيعية، التفكير واكتساب الرؤية والعلم فيما يتعلق بالظواهر الإنسانية، استعداد المشاركة والتدخل الاجتماعي المؤثر، والقدرة على ادراك الجميل والقبيح والتمييز بينهما والميل نحو الجمال. (قضية واقعية)

– إن الوصول إلى الحياة الطيبة يتطلب إيجاد استعدادات كالطهارة والصحة والقوة؛ التفكير واكتساب المعرفة والفهم فيما يتعلق بالتعاليم الدينية وزيادة الاستعداد للاختيار، التدبير الاخلاقي للميول الداخلية، التفكير واكتساب الرؤية والعلم فيما يتعلق بالظواهر الطبيعية، مهارة التصرف في الظواهر الطبيعية، التفكير واكتساب الرؤية والعلم فيما يتعلق بالظواهر الانسانية، استعداد المشاركة والتدخل الاجتماعي المؤثر، والقدرة على ادراك الجميل والقبيح والتمييز بينهما والميل نحو الجميل. (قضية معيارية٢)

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 214 5/5/14 9:31:31 PM

الفصل السادس

المبادئ الإنسانية وأصول التربية والتعليم

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 215 5/5/14 9:31:31 PM

مقدمة

أشرنا فيما سبق إلى أن المراد من مفهوم مبادئ التربية هو التوصيفات والتوضيحات التي تعتمد عليها عملية التربية في كافة أبعادها. وقد تحدثنا فيما مضى حول مبادىء النوع الأول، وهي تلعب دوراً بارزاً على مستوى تحديد الهدف الغائي والمفهوم الاساسي للتربية والتعليم. اما المبادىء التي سنبحث عنها في هذا القسم من البحث فهي المسماة بمبادىء النوع الثاني. وتظهر آثار هذا النوع من المبادىء في تعيين الاصول والقواعد المساعدة في العمل، وينتقل التأثير إلى أساليب التربية والتعليم عن طريق الأصول. وتحقق أهداف التربية والتعليم يكون في ظل الاهتمام والاعتماد على هذه المجموعة من المبادىء والأصول الخاصة بتلك الأهداف.

إن أصول التربية والتعليم كما اسلفنا عبارة عن مجموعة من القواعد والضوابط العامة التي جرى توضيحها بشكل اعتباري، وهذه الاصول كالقواعد الإرشادية للعمل طبق النشاطات التربوية، ويتم استنتاجها بعد فرض وجود اهداف وبالاعتماد على مبادىء التربية والتعليم. ويمكن تمهيد الأرضية لإيجاد قواعد تتمحور حول كيفية العمل المؤثر في التربية والتعليم من خلال الأخذ بعين الاعتبار الأمور المطلوبة الموضحة في الأهداف وبالاعتماد على المبادىء التي تقدم وصفاً وتوضيحاً لمختلف أوضاع الأمور.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 217 5/5/14 9:31:31 PM

وقد تحدثنا في الفصل الثاني أثناء البحث عن أسلوب فرانكنا أنه لم يجرِ الالتفات إلى الأصول إذا كان المقصود منها ما تقدم ذكره، إلا ان الاقتراح الذي قدمناه يترك مجالاً لهذا النحو من الأصول. وما تحدثنا عنه بشكل ضمني في الفصل السابق في مقدمة القياس العملي الثاني أي القضايا الواقعية الإنسانية والمعرفية والقيمية، سنتناوله بالبحث المفصل في هذا الفصل والفصلين اللاحقين حيث سيحمل البحث عنوان مبادىء النوع الثاني للتربية والتعليم. وعندما نجعل الهدف الغائي ومبادىء النوع الثاني للتربية والتعليم بمثابة مقدمتين فإن النتيجة في هذا القياس ستتضمن الأهداف المتوسطة بالإضافة إلى القواعد والضوابط التي يراد منها الاهتمام بالمبادىء أو الحقائق الموضحة في القضية او قضايا المقدمة الثانية. يُعبرون عن هذه القواعد أو الضوابط بأصول التربية والتعليم.

وفي هذا الفصل والفصلين اللاحقين سنتناول الحديث عن مبادىء وأصول التربية والتعليم، ونشير إلى هذه المبادىء تحت عناوين ثلاثة مفصلة، وهي: المبادىء الإنسانية، المبادئ المعرفية، والمبادئ القيمية. وهذا الفصل سيعنى بالبحث حول المبادئ الإنسانية.

المبادئ الإنسانية للتربية والتعليم

تدور المبادىء الإنسانية حول الاوصاف والأمور المتعلقة بالانسان أعم من حالته الشخصية أو الاجتماعية. وفيما يلي نبحث باختصار المبادىء الانسانية الاساسية[١].

(١) بحثنا مفصلاً حول المبادىء الانسانية في كتابنا: «نگاهی دوباره به تربیت اسلامي»، الفصل الرابع.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 218 5/5/14 9:31:31 PM

■ المبدأ ١: التكامل بين النفس والبدن

الإنسان ليس مجرد كائن طبيعي جسماني، بل فيه بارقة من الروح، فهو كائن مركب من نشأتين وعالمين: علام المادة وعالم الروح[١]. ويمتاز البدن والروح بعلاقتهما التعاضدية. فالنفس وإن كانت في المحصلة تشكل حقيقة الإنسان وجوهره[٢] إلا أنها والبدن في هذه الدنيا متعاضدان ومتكاملان، وعن هذا الطريق تسنح الفرصة للنفس للحياة على الكرة الارضية واعطاء هوية لذاتها. والنظر إلى البدن على اساس انه الفرصة التي تعطى للنفس الإنسانية لتحقق هويتها، يمنع قبول بعض التعارضات الرائجة بين النفس والبدن، مثل: «الغريزة المقابلة للروح» أو «الطبيعة المقابلة للفطرة»، أما الفرضية الاساسية المعمول بها في هذه التعارضات فهي أن الغريزة أمر سيء والروح أمر حسن؛ الطبيعة أمر سيء والفطرة أمر حسن، وبعبارة أخرى: «البدن قاطع طريق على القلب»[٣].

والحقيقة أن الغريزة والطبيعة ليستا أمران سيئان، ولا يمكن اعتبار الحيوان سيء لمجرد امتلاكه الغريزة. الغريزة عبارة عن فرصة للإنسان، فيكون سيئاً أو حسناً حسب ما يستفيد من هذه الغريزة. من هنا فإذا أردنا الحديث عن الحسن أو السوء علينا النظر إلى نوع العلاقة التي تربط النفس الإنسانية بالغريزة، وليس صحيحاً القول إن الغريزة سيئة بنفسها، وقد أشارت آيات القرآن الكريم إلى الحسن والسوء فاعتبرت انهما يتعلقان بالنفس: ﴿وَمَآ أُبَرِّئُ نَفۡسِيٓۚ إِنَّ ٱلنَّفۡسَ

(١) ﴿وَلَقَدۡ خَلَقۡنَا ٱلۡإِنسَٰنَ مِن سُلَٰلَةٖ مِّن طِينٖ ١٢ ثُمَّ جَعَلۡنَٰهُ نُطۡفَةٗ فِي قَرَارٖ مَّكِينٖ ١٣ ثُمَّ خَلَقۡنَا ٱلنُّطۡفَةَ عَلَقَةٗ فَخَلَقۡنَا ٱلۡعَلَقَةَ مُضۡغَةٗ فَخَلَقۡنَا ٱلۡمُضۡغَةَ عِظَٰمٗا فَكَسَوۡنَا ٱلۡعِظَٰمَ لَحۡمٗا ثُمَّ أَنشَأۡنَٰهُ خَلۡقًا ءَاخَرَۚ فَتَبَارَكَ ٱللَّهُ أَحۡسَنُ ٱلۡخَٰلِقِينَ﴾ المؤمنون: ١٢-١٤.

(٢) ﴿...وَٱلۡمَلَٰٓئِكَةُ بَاسِطُوٓاْ أَيۡدِيهِمۡ أَخۡرِجُوٓاْ أَنفُسَكُمُۖ ...﴾. الانعام:٩٣.

(٣) اين تن اكر كم تندى راه دلم كم زندى (مولوي) . مضمون بيت الشعر: إذا ضعفت قوة هذا البدن ضعف الطريق إلى القلب.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 219 5/5/14 9:31:32 PM

لَأَمَّارَةٌۢ بِٱلسُّوٓءِ ...﴾[١]. من هنا نجد أن النصوص الإسلامية رفضت عملية قمع الغرائز أو الاحتياجات الحياتية، بل اعتبرت أن إشباع هذه الغرائز أمر ضروري، -لا بل واجب بعض الأحيان- وأكدت على مسألة الاستفادة المناسبة من هذه الفرصة: ﴿... كُلُواْ وَٱشۡرَبُواْ مِن رِّزۡقِ ٱللَّهِ وَلَا تَعۡثَوۡاْ فِي ٱلۡأَرۡضِ مُفۡسِدِينَ﴾[٢].

بناءً على ما تقدم فإذا أردنا الحديث بلغة التمثيل يمكن القول إن النفس والبدن ليسا عدوين لبعضهما البعض بحيث يؤدي دعم أحدهما إلى ضعف الآخر، والصحيح أن البدن هو الساحة الأساسية لنشاط النفس؛ وفي هذه الساحة يمكن إيجاد التعادل والابتعاد عن التطرف.

ويحكي تكامل النفس والبدن عن التأثير المتقابل والعميق لكل واحد منهما على الآخر، فالحالات الداخلية والنفسانية تؤثر في البدن، كما أن الحالات الخارجية والبدنية تؤثر في النفس. وبعبارة أدق بما أن النفس تتجلى وتتمظهر في البدن، فالمظاهر الخارجية للنفس تؤثر على الحالات الداخلية كما ان الحالات الداخلية تؤثر على المظاهر الخارجية.

■ المبدأ ٢: الفطرة

تحكي الفطرة كما استعملت في النصوص الإسلامية عن الطبيعة الإلهية في الوجود البشري[٣]. وبعبارة أخرى: إن الإنسان يشعر في أعماق وجوده بنوع

(١) يوسف:٥٣.

(٢) البقرة: ٦٠.

(٣) استعملت عبارة «الفطري» (innote) عند الفلاسفة والمفكرين في معانٍ واسعة ومختلفة، فقد تحدث امثال نعوم تشومسكي (Chomsky) عن نظرية اللغة بالمعنى الحياتي والجيني، اي انه تحدث عنه في اجواء العلوم الطبيعية (Language and Responsibility، تشومسكي،١٩٧٩، ص٩٦). واستعمل المفكرون المسلمون مفهوم الفطرة فاختلفت المعاني التي ذكروها، فاعتبر البعض ان الفطرة تشتمل كافة انواع الادراكات والميول =

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 220 5/5/14 9:31:32 PM

من المعرفة بالمبدأ القدسي للكون: ﴿وَإِذْ أَخَذَ رَبُّكَ مِنۢ بَنِيٓ ءَادَمَ مِن ظُهُورِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَأَشْهَدَهُمْ عَلَىٰٓ أَنفُسِهِمْ أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْۖ قَالُواْ بَلَىٰۛ شَهِدْنَآۛ أَن تَقُولُواْ يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ إِنَّا كُنَّا عَنْ هَٰذَا غَٰفِلِينَ﴾[١].

والفطرة ليست جهازاً يعمل من تلقاء نفسه بحيث يظهر أثره بشكل واضح في حياة الانسان اليومية، بل قد تكون منسية في هذه الحياة، مع ذلك تمتلك الفطرة قابلية إعادة الإحياء وتنمية استعداداتها، والتعامل مع الفطرة بهذا الأسلوب هو أحد مقاصد الأنبياء[٢].

■ المبدأ ٣: العقل

تحدثنا في الفصل الأول خلال البحث حول الاتجاهات إلى آراء بعض الباحثين كجلال الدين الذي اعتبر أن تعريف فلاسفة اليونان للإنسان بأنه حيوان ناطق وإن كان قد شاع عند الحكماء المسلمين إلا انه لا يتناسب مع النصوص الإسلامية. وفي المقابل يعتقد هؤلاء الباحثين أن الفصل المميز للإنسان عن الحيوان هو الإيمان وليس العقل.

ويعتقد البعض الآخر كالتومي الشيباني أن الإسلام قَبِل تعريف الإنسان بالحيوان الناطق، واعتبروه تعريفاً جامعاً يشتمل على التعاريف كافة، ومن جملتها تعريف الإنسان بأنه حيوان متدين.

= (الايجابية) (مطهري، الفطرة، ١٣٦١)، واخرج البعض الادراكات البديهية عن دائرة الفطرة وفق مفهومها الاسلامي (جوادي الآملي، فلسفة حقوق الإنسان، ١٣٧٥). اما المشاهد بشكل واضح في استخدام مفهوم الفطرة في النصوص الإسلامية هو ان المراد منها معرفة الإنسان وميله نحو الله.

(١) الاعراف: ١٧٢.

(٢) «....فبعث فيهم رسله وواتر إليهم انبياءه ليستأدوهم ميثاق فطرته ويذكروهم منسبي نعمته» . نهج البلاغة: الخطبة ١.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 221 5/5/14 9:31:32 PM

إن كل واحد من التعريفين المتقدمين يقبل النقاش. فالتعريف الأول يعتمد على التقابل الموجود بين العقل والايمان، واعتبار ان العقل بمثابة قوة وظيفتها الوحيدة المعرفة[١]، وينبغي البحث عن وجود هذا التصور عن العقل في النصوص الإسلامية، فإذا لم تنظر النصوص الإسلامية إلى العقل باعتباره قوة للمعرفة فقط، عند ذلك لا يمكن قبول التقابل المذكور ولا الحكم الذي صدر على أساس ذلك.

وأما فيما يتعلق بالتعريف الثاني الذي اعتبر ان النطق والتفكير يتضمنان الإيمان، يأخذ العقل او القوة الناطقة مرة اخرى بعداً معرفياً، ولكن باعتبار ان الايمان يترتب على المعرفة، فالعقل بمثابة نافذة ينظر من خلالها إلى الايمان. ثم ان هذه الرؤية تقبل النقاش أيضاً، لأن العقل لو كان القوة المعرفية الوحيدة، فلا يمكن القول حينها أنه يتضمن الإيمان أيضاً، بل يمكن القول عند ذلك ان العقل «يمكن» أن يتضمن الإيمان. وبعبارة أخرى: العقل الذي هو قوة معرفية شرط لازم للإيمان وليس كافياً. لعل من المناسب دراسة العقل في النصوص الإسلامية بداية بشكل سالب بمعنى الالتفات إلى النقطة الآتية وهي: ما هي

(١) لا يمكن القبول بان تعريف ارسطو للإنسان بانه حيوان ناطق كان يراد منه المعرفة فقط، وإن كان صحيحاً انه اعتبر العقل النظري اعلى نشاطات العقل، إلا انه اكد في البحث الاخلاقي على انه لا يمكن الوصول إلى السعادة من دون الفضيلة الاخلاقية. ثم ان ارسطو وجه نقداً لعقيدة سقراط الذي اعتبر ان كافة الفضائل عبارة عن صور معرفية، وأوضح انه يجب التمييز بين العلم النظري والعلم المنتج. يعتقد ارسطو ان الفضائل الاخلاقية تتعلق بالعلم المنتج ولا يمكن ان تكون محدودة بالعلم النظري. فالإنسان على سبيل المثال لا يصبح عادلاً اذا تعرف على ذات العدالة. حاول ارسطو في اخلاق نيكوماخوس (١١٠٥ب ١٢-١٨) المقارنة بين الذين يعتبرون ان المعرفة النظرية بمفردها تؤدي إلى السعادة وبين المرضى الذين يستمعون بشكل جيد إلى الطبيب إلا انهم لا يعملون بما يطلب منهم. ثم انه تحدث عن العبادة والتأمل حول الله تعالى اثناء حديثه عن الحياة النموذجية في «اخلاق اودموس» (١٢٤٩ب ٢٠). ومع كل هذا لا يمكن انكار العقلانية عند ارسطو بسبب تأكيده على العقل الفلسفي والنظري، حيث ان توما الاكويني اكد تبعاً لارسطو ان اللقاء مع الله يمكن توضيحه من خلال العقل اكثر مما يمكن عن طريق الارادة، لأن الارادة بمفردها ليست سوى وسيلة للاستفادة من شيء قد حصلنا عليه مسبقاً بواسطة العقل (نقلاً عن كابلستون، ج١، ص ٤٠٠).

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 222 5/5/14 9:31:32 PM

الأمور التي ليست من العقل؟ وبعبارة أخرى: ما هي المعاني التي لم يستخدم فيها العقل؟ ومن ثم الاشارة إلى الابعاد الايجابية. وبما ان مختلف الرؤى اعتبرت العقل بمثابة مشترك لفظي وقد استعمل في معاني مختلفة، يمكن عند ذلك توضيح مفهوم العقل في النصوص الإسلامية بما يؤدي إلى تمييزه عن سواه.

الأمر الأول من هذا الشكل السالب هو أن العقل ليس محدوداً بالمعرفة. فالمعرفة وإن كانت من وظائف العقل وتحت حيطته، ولكن لم تحصر النصوص الإسلامية دور العقل بالمعرفة الصرفة ولم تحده بالنشاطات المعرفية، وعليه يمكن القول إنطلاقاً من هذه النقطة بأن الذي يختزل دور العقل بتحصيل المعرفة فقط ليس عاقلاً. فنجد أن النصوص الإسلامية تارة اعتبرت الفهم والمعرفة أمرين مترادفين مع العقل، فمثلاً ورد في الآية الشريفة قوله تعالى: ﴿أَفَتَطْمَعُونَ أَن يُؤْمِنُواْ لَكُمْ وَقَدْ كَانَ فَرِيقٌ مِّنْهُمْ يَسْمَعُونَ كَلَٰمَ ٱللَّهِ ثُمَّ يُحَرِّفُونَهُۥ مِنۢ بَعْدِ مَا عَقَلُوهُ وَهُمْ يَعْلَمُونَ﴾[١]. وتارة أخهرى اعتبرت أن العقل ينبغي أن يشتمل على ما هو أعلى من الفهم والمعرفة فقط، فنجد الروايات استخدمت عباراتي «عقل الرواية»من جهة، و «عقل الدراية» أو «عقل الوعاية»[٢] من جهة أخرى، ومفردة عقل الرواية عبارة عن النشاطات المعرفية والروائية الصرفة، ويمكن اعتبارها عقلاً حتى لو لم يكن الأمر كذلك من الناحية العملية، أما عقل الدراية فيدل على ما هو أعلى من مجرد النشاط المعرفي الصرف، فيشير إلى الالتزام العملي بالأحكام التي يفهمها الإنسان.

وفي موارد أخرى دلت النصوص على أن العقل الراوي والمعرفي ناقص وغير

(١) البقرة:٧٥.

(٢) «عقلوا الدين عقل وعاية ورعاية، لا عقل سماع ورواية. فإن رواة العلم كثير ورعاتة قليل» .نهج البلاغة. الخطبة٢٣٩.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 223 5/5/14 9:31:33 PM

تام، بل وُصف صاحبه بالبعيد عن العقل، قال تعالى: ﴿أَتَأْمُرُونَ ٱلنَّاسَ بِٱلْبِرِّ وَتَنسَوْنَ أَنفُسَكُمْ وَأَنتُمْ تَتْلُونَ ٱلْكِتَٰبَ ۚ أَفَلَا تَعْقِلُونَ﴾[١]، حيث يُفهم من هذه الآية الشريفة أن الذي يعرف الخير ويدعو الناس إليه (العقل الراوي والمعرفي) وهو لا يعمل بما يؤمر به، بعيد بشكل عام عن العقل.

بناءً على ما تقدم، فوظيفة العقل في الرؤية الإسلامية غير محدودة بالمعرفة، والمعرفة هي الحد غير التام للعقل.

أما أذا أردنا الحديث بالشكل الإيجابي حول العقل فينبغي القول إن العقل بحده التام يستلزم حالة انسجام وترابط بين المعرفة و العاطفة و الاختيار و العمل عند الشخص، وعدم وجود أي نوع من الانسجام (كالتفكير غير المترابط مع العمل) يدل على عدم العقلانية، كما أشارت الآية الشريفة المتقدمة.

وبناء على هذه الصورة التي تم عرضها عن معنى العقل حينها لا يمكن اعتبار العقل أمراً مقابلاً للإيمان، لأن العقل يكون مقابلاً للإيمان فيما إذا كان دوره مقتصراً على مجرد المعرفة. وقد أوضحت النصوص الإسلامية أن العقل لا يقابل الإيمان، وأنه هو الذي يهدي ويرشد إلى الإيمان، والإيمان من علاماته، قال تعالى: ﴿وَمَن يَرْغَبُ عَن مِّلَّةِ إِبْرَٰهِـۧمَ إِلَّا مَن سَفِهَ نَفْسَهُۥ ۚ وَلَقَدِ ٱصْطَفَيْنَٰهُ فِى ٱلدُّنْيَا ۖ وَإِنَّهُۥ فِى ٱلْءَاخِرَةِ لَمِنَ ٱلصَّٰلِحِينَ﴾[٢].

(١) البقرة:٤٤.

(٢) البقرة: ١٣٠. يحكي مضمون هذا النوع من الآيات في الظاهر ان الشخص اذا لم يرتقِ إلى ما وراء ادراك وفهم الحق اثناء العمل، ولم يصل إلى الهداية، فهو بمثابة الفاقد للعقل. ان هذه المضامين الموجودة في النصوص الإسلامية، دفعت البعض كجوادي آملي في كتابه فلسفة حقوق الإنسان إلى الاعتقاد بان العقل العملي اعلى وارقى من مجرد المعرفة الصرفة المتعلقة بالعمل، واعتبروه بالاضافة إلى ذلك يتضمن الارادة. من جهة اخرى اعتبر البعض كأحمدي في كتابه موقع العقل والحرية في الإسلام ان العقل في النصوص الإسلامية يشير إلى الفهم، ولا يمكن ان يشتمل على الارادة والحركة نحو العمل. يمكن التقريب بين الرأيين المتقدمين من خلال الآتي: العقل يعني الفهم، إلا ان هذا العقل في مرتبة معينة من الفهم يدفع الانسان للقيام باللوازم العملية، وبعبارة اخرى يؤدي إلى =

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 224 5/5/14 9:31:33 PM

أما الأمر الثاني من الشكل السالب فيراد به مفهوم العقل الآلي، حيث يتطلع البعض إلى العقل من خلال رؤية آلية واداتية فقط، فيحصر وظيفته في البعد العملي للحياة[١]، أما النصوص الإسلامية فلم تنظر إلى العقل باعتباره أداة وآلة للبقاء والاستمرار بالحياة فقط، فالرؤية الإسلامية للعقل تقوم على أنه أعلى من كونه مجرد منظم يحفظ بقاء النوع البشري، لذا العقل في الرؤية الإيجابية عبارة عن إطار خاص للإنسان يتمكن بواسطته من تدبير اموره المعيشية، وادراك حقائق العالم، والحصول على تفسير وفهم معينين لظواهر العالم، جاء في نهج البلاغة قول الإمام علي عليه السلام: «**أقام من شواهد البينات على لطيف صنعته وعظيم قدرته ما انقادت له العقول، معترفة به، ومسلمة له، ونعقت في اسماعنا دلائله على وحدانيته...**»[٢]، الذي نريده من هذا الكلام هو ان العقل يتلقى بعض الحقائق حول الله تعالى من خلال بعض الشواهد والاشارات، واذا اعتبرنا ان العقل يمتلك القدرة على تلقي بعض الحقائق عن الوجود فهذا يمنع القول بأن العقل ذو بعد آلي فقط.

= ايجاد حركة في الارادة والدافع عند الشخص بحيث يمكن القول ان عدم اتجاه الشخص نحو اللوازم العملية، او عدم وجود حركة في الارادة والدافع، يحكي عن ان عقله او فهمه لم يصل إلى المرتبة اللازمة او الميزان المطلوب، وفي هذه الحال يمكن اعتباره فاقداً للعقل او انه ذو عقل ناقص. وبعبارة اخرى لا يمكن اعتبار هذا الشخص صاحب فهم وعقل كامل وهو يعاني من ضعف في الارادة بل ضعف الارادة مسبوق دائماً بنقص في الفهم. الواضح ان هذا الخلاف النظري قديم، لا بل يعود إلى الخلاف بين ارسطو وافلاطون، حيث يعتقد افلاطون ان الفهم والمعرفة من جملة الفضائل التي تظهر منها الفضائل العملية بينما اعتبر ارسطو ان الفهم والمعرفة غير كافيان بل لا بد من المبادرة إلى العمل.

(١) يمكن مشاهدة هذه الرؤية الآلية في افكار هوبز، نيتشه، فرويد، وديوي. واذا كان هوبز يرجع طبيعة الانسان الاولى إلى النزاع فإنه يعتبر العقل بمثابة الخوف الوجودي من اجل بقاء الشخص. ويؤكد نيتشه على ان العقل عبارة عن ضرورة تغييرية في النوع البشري وظيفتها ايجاد التناسب مع محيط يحمل التهديد. واعتبر فرويد ان العقل عبارة عن واسطة لايجاد التعادل بين الميول الغريزية وبين الضروريات والمحدوديات الاخلاقية . وبين ديوي ان العقل بمثابة اداة لحل المسائل المحيطة بالانسان.

(٢) نهج البلاغة: الخطبة ١٦٤.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 225 5/5/14 9:31:33 PM

الأمر الثالث في الشكل السالب هو أن العقل ليس نسبياً ولا تاريخياً، بناءً على ما تقدم في الأمر الثاني من أن العقل في الرؤية الإسلامية يمكنه ادراك الحقائق الكونية، لا يمكن الجمع بين العقل وبين النظرة النسبية والتاريخية إليه. وإذا أردنا توضيح هذه النقطة بشكل إيجابي يجب القول بأن للعقل ميزة ما وراء تاريخية، وبعبارة أخرى: العقل الذي يتمكن من الوصول إلى الحقائق هو ذو خصائص ما وراء تاريخية. وهذه المسألة لا تتناسب مع توجه اصحاب الرؤى التاريخية.

الأمر الرابع في الشكل السالب، هو أن العقل لا يمكن ان يكون أمراً غير محدود، فقدرة العقل على ادراك الحقائق طبق ما جاء في النصوص الإسلامية ليست مطلقة، لأن العقل عاجز عن ادراك بعض حقائق الكون، عن أمير المؤمنين عليه السلام قال: «**الحمد لله الذي انحسرت الاوصاف عن كنه معرفته، وردعت عظمته العقول فلم تجد مساغاً إلى بلوغ غاية ملكوته**»(١).

يضاف إلى ما تقدم أن الخطر أو التهديد قد يحيط بالعقل أثناء البحث عن المعرفة حيث قد تختلط الحقيقة بما يشبهها، كما ان الكثير من الاخطار الفكرية وذات العلاقة بالدوافع والميول غير الصحيحة قد تعترض طريقه. يتحدث الإمام علي عليه السلام في وصيته لابنه الحسن عليه السلام حول هذا الامر فيقول: «**إن أبت نفسك أن تقبل ذلك دون أن تعلم كما علموا فليكن طلبك ذلك بتفهم وتعلم لا بتورط الشبهات وغلو الخصومات**»(٢).

بناءً على ما تقدم من محدودية قدرة العقل ومن ما يواجه النشاط العقلي من أخطار، لا يمكن اعتبار العقل غير تاريخي بالكامل، فالمحدودية والأخطار قد

(١) نهج البلاغة: الخطبة ١٥٤.
(٢) نهج البلاغة: الرسالة ٣١.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 226 5/5/14 9:31:33 PM

تؤديان إلى وقوع نتائج الأفكار في فخ الانقياد لمجموعة معينة من الخصوصيات الثقافية والاجتماعية. وعلى هذا الأساس إذا كان العقل أرقى وأعلى من التاريخ فهو في الوقت نفسه ليس غير تاريخي، وهذا الامر يدفعنا إلى القول بضرورة النقد في ساحة العقل كما جاءت الاشارة إلى ذلك في الكلام السابق للإمام علي عليه السلام. والنقد العقلي عبارة عن جهود تحصل بواسطة العقل لإعادة التعرف على حدوده، حيث تلقي عليه نوعاً من الانقياد بحسب المواقع الاجتماعية والتاريخية. في هذه العملية النقدية يُظهر العقل خاصتة المتعالية على التاريخ بشكل واضح. من هنا يمكن وخلافاً للرؤية النسبية الحديث طوال التاريخ عن تطور العقل البشري. لذلك نجد الإمام علي عليه السلام يقول في تتمة الكلام السابق: «**العقل حفظ التجارب**»[١]، وبعبارة أخرى: يمهّد العقل لتطوره من خلال حفظ التجارب.

بناءً على ما تقدم، يمكن الوصول إلى مفهوم للعقل من خلال النصوص الإسلامية، وبالتالي القول بأن: العقل استعداد في النوع البشري تتصف نشاطاته بالمحدودية والمخاطرة وفي الوقت عينه يقدم للإنسان معرفة ببعض الحقائق ما وراء التاريخية فيما يتعلق بحقائق العالم، وفي ظل هذا الفهم الخاص للكون تتحدد اللوازم العملية لذلك في حياة الشخص.

■ المبدأ٤: الإرادة والاختيار

يعيش الإنسان في عالم أموره ليست موجودة بين يديه بل هي متعددة بنحو معين. أما ما يحصل في دائرة أعمال الإنسان الخاصة فهي تنشأ عن ارادته واختياره بحيث يمكن القول ان تقديره على المستوى العملي ان تنشأ هذه الاعمال

(١) المصدر نفسه. وورد في غرر الحكم عنه عليه السلام أن: «حفظ التجارب رأس العقل».

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 227 5/5/14 9:31:34 PM

من ارادته واختياره، قال تعالى: ﴿إِنَّا خَلَقْنَا ٱلْإِنسَٰنَ مِن نُّطْفَةٍ أَمْشَاجٍ نَّبْتَلِيهِ فَجَعَلْنَٰهُ سَمِيعًۢا بَصِيرًا ۝٢ إِنَّا هَدَيْنَٰهُ ٱلسَّبِيلَ إِمَّا شَاكِرًا وَإِمَّا كَفُورًا﴾[١].

يتعرض الإنسان سواء على مستوى الظاهر أو الباطن إلى التحريك والتلقين والخداع والاكراه، ولكن عندما تصل لحظة العمل، فإن الالزام المتعلق بالعمل هو أمر داخلي، فالإنسان هو الذي يمكنه الزام نفسه بالعمل. من هنا يخاطب الشيطان الإنسان -مع العلم ان الشيطان مظهر التحريك والوساوس والخداع- قائلاً: ﴿... وَمَا كَانَ لِيَ عَلَيْكُم مِّن سُلْطَٰنٍ إِلَّآ أَن دَعَوْتُكُمْ فَٱسْتَجَبْتُمْ لِي ۖ فَلَا تَلُومُونِي وَلُومُوٓا۟ أَنفُسَكُم ...﴾[٢].

يقدم الإنسان هويته النهائية من خلال الاعمال التي كان هو بنفسه منشأ الالتزام بها، ﴿أَلَّا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَىٰ ۝٣٨ وَأَن لَّيْسَ لِلْإِنسَٰنِ إِلَّا مَا سَعَىٰ ۝٣٩ وَأَنَّ سَعْيَهُۥ سَوْفَ يُرَىٰ﴾[٣]. من هنا لا يمكن القول بالمعنى الدقيق للكلمة ان البيئة التي تشتمل على البيئة التربوية هي التي «تصنع» الإنسان، بل تقدم للإنسان خيارات وتمهد له الاختيار او عدمه من خلال العادات والمعلومات التي توضع بين يديه.وهذه المسألة تصدق على كافة ابناء البشر، في ان كل شخص تتحدد هويته النهائية من خلال اختياره وذلك بمقدار سعة فهمه وعمله.

وعندما نتحدث عن ارادة واختيار الإنسان، فنحن نقصد من ذلك المنتج العام لحياته، لأن حضور ارادته واختياره ليس على مستوى واحد في كافة مفاصل حياته، وذلك بسبب وجود آثار وضغوطات داخلية وخارجية. فعند الحديث عن الحياة يمكن اعتبار الإنسان موجوداً صاحب ارادة واختيار، وذلك

(١) الانسان: ٢-٣.
(٢) ابراهيم: ٢٢.
(٣) النجم: ٣٨-٤٠.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 228 5/5/14 9:31:34 PM

بناءً على التجارب العملية المتنوعة وازدياد القدرة على التقييم، ومن دون وجود هذه الحياة فلا معنى للحديث وبشكل واضح عن الارادة والاختيار. وقد ذكرت هذه المسألة في الآية الشريفة الآتية: ﴿وَهُمْ يَصْطَرِخُونَ فِيهَا رَبَّنَآ أَخْرِجْنَا نَعْمَلْ صَٰلِحًا غَيْرَ ٱلَّذِى كُنَّا نَعْمَلُ ۚ أَوَلَمْ نُعَمِّرْكُم مَّا يَتَذَكَّرُ فِيهِ مَن تَذَكَّرَ وَجَآءَكُمُ ٱلنَّذِيرُ...﴾[١].

■ المبدأ ٥: الهوية الجماعية

قُدمت تصورات متنوعة فيما يتعلق بماهية الاجتماع البشري، ويمكن اعتبار هذه الرؤى بمثابة نقاط ضمن طيف واسع تشكل الرؤى الفردانية أحد أقطابها والرؤى الجماعية القطب الآخر. الشخص في الرؤى الفردانية صاحب شخصية واستقلال، اما المجتمع فهو اعتباري وفاقد للشخصية الحقيقية، بل هو نتيجة اتفاق وتعاقد بين الافراد للوصول إلى اهدافهم. وفي المقابل فإن الشخصية الحقيقية في الرؤى الجماعية هي للمجتمع البشري، ويكون لكل شخص مكانه الخاص به طبق وجوده في النظام والبنية الحقيقيين للمجتمع، وبالتالي يتمتع بشخصية معينة عن هذا الطريق[٢].

وفيما يتعلق بالنظرية الإسلامية حول المجتمع البشري هناك العديد من الآراء. تحدث البعض كجوادي آملي[٣] من موقع الرؤية الفردية فاعتبر ان المجتمع ليس له شخصية حقيقية، وبالتالي فإن النشاطات الاجتماعية

(١) فاطر:٣٧.

(٢) يعتقد اصحاب الرؤى الليبرالية امثال هوبز، لاك، روسو، وكانت بناءً على مبدأ استقلال الفرد، ان المجتمع هو خلاصة العقد الاجتماعي، وهو أمر ضروري لاجل تأمين الحقوق الفردية بشكل اكبر وافضل. في المقابل اعتبرت الرؤى الهيجلية والماركسية ان المجتمع موجود منظم وترجع حقوق الافراد فيه إلى كونهم اعضاء منه (لمزيد من الاطلاع راجع:باقرى، اصول تربيت اجتماعى در انديشه امام علي عليه السلام.

(٣) فلسفة حقوق بشر، ص ١٧٠-١٧٣.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 229 5/5/14 9:31:34 PM

للاشخاص امثال الايثار والتضحية هي مسائل شخصية، وفي النهاية هي امور فردية، الهدف منها وصول الفرد إلى الكمال. بناءً على ما تقدم، في الحالات التي نتحدث فيها عن تأثير المجتمع على الفرد، ليس المقصود ان المجتمع موجود خاص وهو منشأ الاثر، بل المقصود الذي يتناسب مع الرؤية الفردانية ان قوة اجتماع عدد من الافراد اكثر من قوة شخص واحد . ومن هنا اذا كان الاشخاص بارزون واقوياء امثال الصالحين والانبياء فإنهم اكثر قوة من مجموع الاشخاص العاديين، وبالتالي فهؤلاء الاشخاص هم الذين يحددون مصير المجتمع.

في المقابل يعتقد بعض الاشخاص كالعلامة الطباطبائي[١] أن للمجتمع الإنساني شخصية وكينونة وإرادة واختيار غير ما للفرد من ذلك، فالمجتمع ذو كينونة يحاسب المتأخرون من أفراده بسيئات المتقدمين، ويجازى السابقون بسبب اعمال اللاحقين.

والمسلم به انه لا يمكن القول بان النصوص الإسلامية غفلت عن فردية الفرد. وقد تقدم في البحث عن الارادة والاختيار ان الشخص يحدد هويته في الاعمال الخاصة بسبب ما يملك من اختيار فيها. ان الحديث عن هذه المنزلة للشخص بالاخص في تحديد مصير نفسه لا يتلاءم مع الرؤى الجماعية الافراطية. ومن جهة اخرى لا يمكن القول ان النصوص الإسلامية اعتبرت المجتمع البشري مجرد تراكم كمي وعددي من الأفراد، وتغافلت بالتالي عن العلاقات المبنائية فيما بينها. ان نوع العلاقة القائمة بين الأفراد يؤدي إلى شبكة يحصل فيها كل شخص على هويته الاجتماعية الخاصة من خلال التواجد فيها.

(١) الميزان في تفسير القرآن، ج٥،ص١٤.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 230 5/5/14 9:31:34 PM

ويمكن ملاحظة هذه المسألة في كلام الإمام علي عليه السلام مع جابر بن عبد الله الأنصاري، حيث قال عليه السلام: » **يا جابر، قوام الدنيا بأربعة: عالم مستعمل علمه، وجاهل لا يستنكف ان يتعلم، وجواد لا يبخل بمعروفه، وفقير لا يبيع آخرته بدينه، فإذا ضيّع العالم علمه استنكف الجاهل ان يتعلم، واذا بخل الغني بمعروفه باع الفقير آخرته بدينه**»[١].

اذا نظرنا إلى العلاقات بين الافراد في المجتمع بما لا يؤدي إلى التقليل من الجمع البسيط للأفراد عند ذلك نحصل على صورة مختلفة للمجتمع. في هذا الحال لا يمكن قبول النظرة الجزئية (الفردية) إلى المجتمع ككل، لأن محل الاهتمام هو الافراد الذين يتشكل منهم المجتمع بالاضافة إلى نوع العلاقات القائمة فيما بينهم. فلا يمكن الغفلة عن هذه العلاقة. ان الذي يجعل نفسه في اطار علاقات محددة فقد جعلها في معرض آثار خاصة وتلقائية. ويضاف إلى ذلك ان هذه العلاقات تقف حائلاً امام النظرة البطولية للاشخاص مما يؤدي إلى تغيير المجتمع في ايّ ظرف. فإذا لم يتمكن بعض المصلحين والأنبياء الكبار من تغيير مجتمعهم فهذا لا يعني أنهم كانوا اشخاصاً غير بارزين، بل تؤشر المسألأة إلى أن تغيير المجتمع يتطلب بالإضافة إلى ذلك وجود ظروف اجتماعية معينة، فإذا لم تتوفر هذه الظروف لن يحصل اي شكل من اشكال التغيير.

من جهة اخرى فإن الصورة المذكورة للمجتمع ليست صورة عامة عضوية يكون فيها الشخص فاقداً للهوية الشخصية بالكامل، ويؤدي دوره وهويته في المجتمع بشكل وظائفي فقط[٢]. ان الاشخاص اصحاب الارادة والاختيار في نوع

(١) نهج البلاغة، الحكمة٢٩٥.
(٢) Functional.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 231 5/5/14 9:31:34 PM

اعمالهم يقدمون هذا النوع من العلاقات الاجتماعية في علاقتهم مع الاشخاص الآخرين. ولكن بمجرد وجود هذه العلاقة فلا تبقى كافة جوانبها ملكاً لشخص محدد، بل قد يكون كل شخص معرض لشيء من آثارها التي لا مفر منها.

بناءً على ما تقدم فالحياة والهوية البشرية وجود ذو بعدين: البعد الفردي يمنع الانصهار في المجتمع، والبعد الاجتماعي الذي يكون في اطار الاندماج والحركة مع الآخرين، مع العلم ان الارادة لا تُسلب في هذا الاندماج.

■ المبدأ ٦: المحدوديات

من جملة خصائص الإنسان وجود القيود المحيطة به، إذ تجدر الإشارة إلى أن هذه الخاصية تحمل هنا بُعداً وصفياً. واذا كان الكلام عن المحدوديات البشرية قد يجري بشكل إنشائي، إلا انه يمكن في النهاية الحديث عنها بشكل وصفي. اما النصوص الإسلامية فقد نظرت إلى المحدوديات من خلال نظرة وصفية. يقول الإمام علي عليه السلام على سبيل المثال في مقام وصف الإنسان: «**الناس ابناء الدنيا ولا يلام الرجل على حب امه**»[١].

تشكل المحدوديات في كل شخص جزءًا من الوصف المتعلق به حيث يتمتع هذا الامر بأهمية خاصة في مسألة التربية والتعليم. وإذا كانت بعض الاشياء تحمل عنوان «قابل للكسر» بحيث تُعدّ هذه الخاصة هامة وحياتية، كذلك المحدوديات البشرية من الناحية التربوية ذات اهمية خاصة.

لا يمكن اعتبار كافة محدوديات الإنسان على نسق واحد من الاتساع، فبعض المحدوديات قصيرة وتبرز في مرحلة عمرية خاصة حيث يمكن الخروج منها

(١) نهج البلاغة: الحكمة ٢٩٥.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 232 5/5/14 9:31:35 PM

بعد الانقضاء كالضعف الجسدي في مرحلة الطفولة: ﴿ٱللَّهُ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن ضَعْفٍ ثُمَّ جَعَلَ مِنۢ بَعْدِ ضَعْفٍ قُوَّةً...﴾[١]. وبعض المحدوديات الاخرى طويلة الامد، لا بل قد يبقى البعض منها إلى نهاية العمر: ﴿يُرِيدُ ٱللَّهُ أَن يُخَفِّفَ عَنكُمْ ۚ وَخُلِقَ ٱلْإِنسَٰنُ ضَعِيفًا﴾[٢].

وفي هذا الاطار ايضاً قد تكون بعض المحدوديات موجودة بالفعل في الإنسان، والبعض الآخر موجود بالقوة حيث تظهر في ظروف معينة: ﴿إِنَّ ٱلْإِنسَٰنَ خُلِقَ هَلُوعًا ﴿١٩﴾ إِذَا مَسَّهُ ٱلشَّرُّ جَزُوعًا ﴿٢٠﴾ وَإِذَا مَسَّهُ ٱلْخَيْرُ مَنُوعًا﴾[٣].

ان محدوديات الإنسان مع كافة انواعها تُظهر فيه ابعاداً منتهية او ثابتة، بالقوة او بالفعل، وتقدم عنه وصفاً لمجموعة من خصائصه المختلفة. ان الالتفات إلى هذه المحدوديات لا يقدم بعداً وصفياً للإنسان فقط، بل يمتاز بأهمية خاصة نتحدث عنها اثناء البحث عن الاصول والاساليب المتعلقة بها وذلك في الابحاث اللاحقة.

تجدر الاشارة في نهاية البحث عن المبادىء الإنسانية إلى ان هناك مبدين آخرين بالاضافة إلى ما تقدم: كرامة الإنسان وتوجهه نحو الجمال. وبما ان هذين الامرين يرتبطان مع المبادىء القيمية بشكل وثيق لذلك نترك البحث عنهما إلى بحث القيم.

الأصول الإنسانية للتربية والتعليم

يمكن استنتاج الاصول بناءً على الاهداف والمبادىء، وقد تقدم أن المقصود

(١) الروم:٥٤.
(٢) النساء:٢٨.
(٣) المعارج: ١٩-٢١.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 233 5/5/14 9:31:35 PM

من اصول التربية والتعليم: القواعد المعيارية او الضوابط العامة المفيدة على مستوى العمل.

في هذا الجزء من البحث سنتناول الاصول الانسانية بناءً على المبادىء التي تقدمت. وبما أننا أشرنا اثناء الحديث عن المبادىء إلى شواهد من النصوص الإسلامية فلا حاجة لإعادة تكرارها هنا.

■ الأصل١: تغيير الظاهر وتحول الباطن

يراد من هذا الاصل التعاضد والتلازم الوثيق بين النفس والبدن، فبما ان النفس والبدن متعاضدان ويؤثر كل واحد منهما في الآخر فإن من جملة الاصول والقواعد الأساسية للتربية والتعليم والتي تساهم في تحقق الاهداف هو تغيير الظاهر وتحول الباطن. والمقصود من هذا الاصل وجود مضمون معياري واعتباري، وهو انّ: ايجاد التغييرات المطلوبة على مستوى النفس يتطلب ايجاد تغييرات خاصة ومناسبة على مستوى البدن؛ كما ان ايجاد التغييرات المطلوبة على مستوى السلوك والحركات والسكنات الخارجية يتطلب ايجاد تغييرات في حالات النفس الباطنية. ان كل واحد من هذين الامرين يؤدي إلى تقوية وتثبيت الآخر.

اذا اخذنا بعين الاعتبار هدف القمع الاخلاقي للميول الداخلية فإن استخدام هذا الاصل لأجل تحقيق الهدف المذكور يستلزم معرفة السلوكيات الخارجية المناسبة لذلك، هذا من جهة، ومن جهة اخرى ايجاد ذلك في حركات وسكنات الشخص. فإذا ظهرت هذه السلوكيات على شكل العادات البدائية ستتضح آثارها على مستوى تكوين الحالات الداخلية. فلو سلب طفلٌ ما أحد أغراض طفل آخر يجب ان نطلب منه ارجاعها. ان ايجاد هذه الحركة الخارجية نوع من التغيير في

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 234 5/5/14 9:31:35 PM

الظاهر. من جهة اخرى يجب التعرف على الحالات الداخلية المناسبة للهدف المذكور وايجاد ذلك في باطن الشخص، فيجب ان نسعى في خصوص المثال المتقدم على ايجاد هذه الرؤية وهذا الفهم عند الطفل؟، اي اذا كان شيء ما ملكاً للآخر ومتعلق به فإن الاستفادة منه منوطة به أو بإذنه.

■ الأصل٢: إحياء العلاقة المقدسة

يراد من هذا الأصل المبدأ الثاني، أي الفطرة. فبما ان في داخل الإنسان معرفة واحساس عميق فيما يتعلق بالمبدأ القدسي للكون، وفي داخله استعداد السكون والحركة ايضاً، فإن الوصول إلى هدف التربية والتعليم في الاسلام يستلزم الاستفادة من أصل أو قاعدة «احياء العلاقة المقدسة» التي اطلق عليها في الثقافة الإسلامية عبارة «التذكر».

المقصود من احياء العلاقة المقدسة تحريك المعرفة والميل الربوبيين الموجودين في باطن الإنسان. وبما ان جذور هذه المعرفة موجود في باطن الإنسان، لذلك سنستخدم مفهوم «احياء العلاقة المقدسة» بدل مفهوم «التعليم».

■ الأصل٣: العقلانية

يراد من هذا الاصل المبدأ الثالث، أي العقل. العقل كما أوضحنا وفق الرؤية الإسلامية عبارة عن استعداد بشري جرى وصفه بشكل خاص. العقل في هذا الوصف محدود، وهو في الوقت عينه يمكنه الوصول إلى بعض الحقائق التي هي ما وراء التاريخ، والعقل ليس مجرد أمر معرفي بل يقدم انسجاماً وجودياً للإنسان من خلال تنظيم الابعاد المعرفية والعاطفية والعملية، وهو في الوقت

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 235 5/5/14 9:31:35 PM

عينه ليس غير تاريخي، ومن هنا فإن من لوازم تقدم وتطور العقل نقد الانقياد النفسي والثقافي فيه.

بناءً على ما تقدم فإن العقلانية وباعتبارها قاعدة اعتبارية سيكون لها خصائص معينة. والمقصود من هذا الاصل ضرورة وجود نشاطات معرفية في عملية التربية والتعليم بهدف الوصول إلى الحقائق التي هي ما وراء التاريخ، ومن الطبيعي ان هذا الامر ملازم للنقد المستمر للعقل. يضاف إلى ذلك ضرورة الالتفات إلى اللوازم العاطفية والعملية لهذه الجوانب المعرفية في اطار جهود منسجمة.

ان الحديث عن الانسجام بين مختلف الابعاد الوجودية للإنسان يتضمن الاتحاد بين النظري والعملي التي جرى الاهتمام فيها في مختلف قضايا العقلانية المعاصرة. وتجدر الاشارة إلى ان حديث البعض عن الاتحاد بين النظري والعملي يراد منه تبعية النظري للعملي[١]، و السبب في ذلك ان هيئة هذا النوع من الاتحاد هو تصويرٌ وتصور خاص للعقل والفكر، حيث يتشكل الفكر الإنساني وطبق الظروف العادية وفي الحالة المطلوبة تبعاً للظروف الحياتية الوقعية.

اما العقلانية في المفهوم الإسلامي والتي يظهر منها ضرورة الاتحاد بين النظري والعملي فلا تحكي عن تبعية النظري للعملي، وإنما تنشأ هذه الرؤية

(١) يعتبر ديوي من جملة المفكرين الليبراليين وماركوز من جملة المفكرين الماركسيين الجدد اللذين تحدثا عن وحدة النظري والعملي واعتبرا ذلك بمعنى تبعية النظري للعملي. يقول ماركوز في هذا الشأن:» اعتقد وجود علاقة واقعية وماهوية بين النظري والعملي. واذا عملنا على تحليل مفهوم الحرية، ومفهوم العدالة ومفهوم الإنسانية والبشرية، فإن هذا التحليل يتضمن الحرب على عدم الحرية الموجودة، والاستثمار الموجود وعدم الإنسانية الموجودة. اذاً التعاضد بين النظري والعملي، هو تعاضد داخلي وماهوي. او بعبارة اخرى: اذا لم تتضمن المفاهيم النظرية الدائرة العملية، فهي غير صحيحة»(ماركوز وبوبر، ترجمة وزيري،١٣٦١، ص٢٥).

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 236 5/5/14 9:31:35 PM

من تصور معين للعقل، حيث يمكن للإنسان وعلى أساسها الوصول إلى بعض الحقائق ما وراء تاريخية. وبناءً على هذه الصورة المرسومة للعقل يمكن الحديث عن تبعية النظري للعملي ايضاً. بعبارة اخرى لو تمكن الإنسان من الوصول إلى الحقائق النظرية غير التابعة لظروف حياتية معينة هنا يلزم ان تكون الحياة متناسبة مع الحقائق النظرية المعتنى بها. هذا لا يعني ان الحقائق النظرية ليست على علاقة بالمسائل والمشاكل الحياتية العملية وان بامكانها المساعدة في حلها، وليس صحيحاً أن الحقائق النظرية وجدت تبعاً للظروف العملية ولأجل حل مشكلاتها فقط بحيث لا يكون لها دور آخر سوى ذلك، بل الحقيقة النظرية أمر يراد به حقيقة مستقلة عن الوجود البشري ومسائله، إلا ان كيفية التعاطي البشري معها قد يكون مؤثراً على مستوى حل المشاكل العملية.

بناءً على ما تقدم فالعقلانية في المفهوم الإسلامي تحكي عن صورة خاصة من التعاضد والتناسب بين النظري والعملي. هنا لا يكفي ان يكون الفكر معطوفاً على العمل لحل ورفع المشاكل العملية، بل لا بد من انعطاف العمل على الفكر أيضاً ليتمكن الإنسان من تنظيم فكره بما يتناسب مع المعطيات المتوفرة بين يديه.

■ الأصل ٤: المسؤولية

يراد من هذا الاصل مبدأ الارادة والاختيار، فبما ان الإنسان بإمكانه اختيار الغايات التي يتحرك نحوها بارادته، لذلك يجب ان يكون مسؤولاً امام اختياره.

ان قبول مبدأ الارادة والاختيار البشري يستلزم ان يشعر الإنسان بالمسؤولية حول اسباب العمل الذي يختاره. وباعتبار ان المسؤولية قاعدة اعتبارية تحكي عن ضرورة شعور الفرد بالمسؤولية في عملية التربية والتعليم، وذلك فيما يتعلق

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 237 5/5/14 9:31:36 PM

بالمقاصد والتي يريدها والتي على اساسها يقوم ببعض الاعمال الخاصة.

ان قبول اصل المسؤولية الذي هو احد قواعد النشاط التربوي يمنع ان يكون للتلقين والاكراه دوراً استراتيجياً في التربية والتعليم. صحيح انه لا يمكن اخراج التلقين والاكراه المؤقت والموردي عن دائرة التربية والتعليم، إلا ان اصل المسؤولية يمنع ان يكون لهما دوراً ثابتاً واستراتيجياً. من هنا يجب تنظيم النشاطات الرائجة في التربية والتعليم بحيث يشعر الشخص بالمسؤولية فيما يتعلق بالمقاصد التي يريد وبالتالي اعتماد الوسائل التي توصل إليها.

■ الأصل٥: التعاطي الاجتماعي المؤثر

يراد من هذا الأصل مبدأ الهوية الجماعية. بناءً على ما تقدم من معنى الهوية الجماعية ليس للفرد وجود جزئي ومستقل بالكامل عن العلاقات الاجتماعية، كما انه ليس ذائباً ومنصهراً في المجتمع، بل بامكانه ان يكون موجوداً مستقلاً ولكن في اطار علاقات اجتماعية معينة مع الآخرين. بناءً على نوع العلاقة المذكورة يكتسب الشخص هوية تتناسب معها.

ويحكي اصل التعاطي الاجتماعي المؤثر وبلحاظ كونه قاعدة اعتبارية عن ضرورة تنظيم النشاطات التربوية بحيث يتمكن الشخص من الحصول على هوية جماعية مناسبة. ويمكن توضيح مضمون هذا الاصل في اطار اصول فرعية[١]، فمن جملة ابعاد التعاطي الاجتماعي المؤثر: الحفاظ على فردية الفرد والارتقاء بها. ويتم ايجاد تعامل حقيقي بين الاشخاص المستقلون. ومجرد وجود الفرد في المجتمع لا يعني حصول التفاعل والتعاطي المؤثر، فقد يكون الاشخاص مجرد منفعلين في المجتمع.

(١) راجع: البحث المفصل حول هذه الاصول الثلاثة: باقرى، اصول تربيت اجتماعى در انديشه امام علي.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 238 5/5/14 9:31:36 PM

اما البُعد الثاني للتعاطي الاجتماعي المؤثر فهو ان يمتلك الاشخاص علاقة اختيار ورفض للسنن الاجتماعية، فقبول الاشخاص لهذه السنن لن يساهم في طرد اشكال الضعف والوهن والنقص. لكن من جهة اخرى قد لا يكون مقبولاً رفض السنن بالكامل، فالشخص لا يمكنه ان يكون خارج العلاقات والسنن الاجتماعية، نعم يمكن التأكيد على خيار القبول والرفض فيما يتعلق بها.

وأخيراً البعد الثالث للتعاطي الاجتماعي الموثر عبارة عن التغلب على الانانية، فيجب ان يخرج الشخص في عملية التربية والتعليم عن كافة اشكال الانانية ومن جملتها الانانية المعرفية والعاطفية بحيث يمكنه الدخول إلى عالم الآخرين والاستفادة منه.

■ الأصل٦: تناسب التكليف مع الاستعداد

من جملة الاصول والقواعد الهامة في التربية والتعليم هو تناسب التكليف والاستعداد، وذلك بناءً على خصوصية المحدوديات البشرية، إذ انطلاقاً من هذه القاعدة يجب تنظيم التكاليف والوظائف التربوية مع الاخذ بعين الاعتبار انواع المحدوديات البشرية المختلفة، فإذا كانت المحدودية من الامور التي تظهر في مقطع حياتي معين، فإن التكليف يتوقف على انقضائه، واما اذا كانت المحدودية على امتداد الحياة البشرية فيجب اعتباره عاملاً لتعديل التكاليف، واذا كانت المحدودية من جملة الامور التي يكون وجودها بين الافراد بالقوة بحيث تظهر في ظروف معينة، هنا يجب تأمين الارضية المناسبة لايجاد التناسب بين التكليف والاستعداد طبق تلك الظروف.

ان الغفلة عن اصل تناسب التكليف والاستعداد قد يكون له آثار سلبية بحيث يؤدي الامر إلى انتفاء العملية التربوية بالكامل، ولا ينبغي ان يتحول اصل

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 239 5/5/14 9:31:36 PM

التناسب بين التكليف والاستعداد إلى عامل تساهل في عملية التربية والتعليم، فمما لا شك فيه ان التربية والتعليم يستلزم عدم التساهل في الامور التي تلعب دوراً اساسياً ومحورياً في حركة الانسان التربوية.

ان اصل التناسب بين التكليف والاستعداد ليس لرفض التربية بل على العكس من ذلك هو لأجل تقوية وتسهيل العملية التربوية، لذلك يجب الالتفات إلى هذا الأصل من خلال نوع المحدوديات الموجودة.

بناءً على ما تقدم، قد يُستعمل هذا الأصل في ما يتعلق بالأمور الأساسية في التربية والتعليم أيضاً، مثال ذلك الاحكام الواجبة والقطعية في الدين كالصلاة التي يجب الحفاظ عليها وفي الوقت عينه يتم الالتفات إلى اوضاع واحوال الاشخاص.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 240 5/5/14 9:31:36 PM

الفصل السابع

المبادىء المعرفية وأصول التربية والتعليم

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 241 5/5/14 9:31:36 PM

تمهيد

نتعرض في هذا الفصل للبحث حول المبادىء المعرفية للتربية الإسلامية، وقد أشرنا إليها بشكل ضمني اثناء البحث عن القياس العملي الثاني. ويصبح الحديث عن هذا الامر ذو معنى بالاخص عند الحديث عن اكتساب الرؤية والمعرفة فيما يتعلق بالطبيعة والظواهر الإنسانية، حيث يبدو أن الوصول إلى المقصد غير ممكن من دون الخصائص المعرفية. وفيما يلي نتحدث بالتفصيل حول هذه الخصائص.

● المبادىء المعرفية

يمكن دراسة المبادىء المعرفية في قسمين: الأول:» خصائص العلم فيما يتعلق بالمعلوم»، والثاني: «خصائص العلم فيما يتعلق بالعالم».

● خصائص العلم فيما يتعلق بالمعلوم

يتمحور البحث في هذا القسم غالباً حول خصائص العلم فيما له علاقة بالمعلوم، كما سيدور البحث في القسم اللاحق غالباً حول خصائص العلم فيما يتعلق بالعالم. أما سبب استخدام عبارة «غالباً» لأن الحديث عن العلم والعالم والمعلوم في مكان ما يؤدي إلى الحديث عنها بأجمعها، إلا أن المراد هنا من عبارة غالباً أنه من غير الممكن تجنّب أحد الاقسام عند الحديث عن الآخر، مع أننا سنركز في كل قسم على ما له علاقة قريبة به.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 243 5/5/14 9:31:36 PM

وقد أشار القرآن الكريم إلى خصائص العلم فيما له علاقة بالمعلوم، وهي على النحو التالي.

● المبدأ الاول: العلم أمر اكتشافي

المقصود من هذه الخاصية أن العلم يراد به الوصول إلى حقيقة «الشيء». من هنا، يمكن الحديث عن العلم إذا جرى معرفة «الشيء». بناءً عليه حيث إن البحث عن حقيقة شيء ما، يظهر أن العلم من الخصائص الاكتشافية. وبعبارة أخرى: فإن للمعلوم عند العلم حقيقة مستقلة، لا بل بالإضافة إلى ذلك فإن الحصول على تلك الحقيقة أو اكتشافها أمر مستقل أيضاً.

وقد ذكر القرآن الكريم هذه الخاصية للعلم، من جملة ذلك ما جاء في الآية الشريفة: ﴿وَٱللَّهُ أَخۡرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمۡ لَا تَعۡلَمُونَ شَيۡـٔٗا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡأَبۡصَٰرَ وَٱلۡأَفۡـِٔدَةَ لَعَلَّكُمۡ تَشۡكُرُونَ﴾[1]. حيث رسمت هذه الآية حالة الإنسان، فبينت أنه في البداية كان لا يعلم شيئاً، ولكن مع امتلاك السمع والبصر والفؤاد التي هي ادوات للسمع والرؤية والفكر، أصبح بالإمكان كشف الحجاب عن الأمور المجهولة، وبالتالي التعرّف عليها.

● المبدأ الثاني: مطابقة العلم للواقع

لأن العلم أمر اكتشافي، تُطرح خاصية أخرى له وهي مطابقته للواقع. والمطابقة للواقع في الأبحاث المعرفية بمثابة معيار لصدق مدعى العلم. لذلك يحصل العلم عندما يكون مطابقاً للواقع، وعندما لا تحصل المطابقة فهذا يعني عدم حصول العلم.

(١) النحل:٧٨.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 244 5/5/14 9:31:37 PM

تحدثت آيات القرآن الكريم عن خاصية مطابقة العلم للواقع أيضاً، ويمكن مشاهدة نموذج من هذا المعنى في الآية الآتية، والتي تتمحور حول حقيقة تاريخية تدور حول أصحاب الكهف: ﴿ سَيَقُولُونَ ثَلَٰثَةٌ رَّابِعُهُمْ كَلْبُهُمْ وَيَقُولُونَ خَمْسَةٌ سَادِسُهُمْ كَلْبُهُمْ رَجْمًا بِالْغَيْبِ ۖ وَيَقُولُونَ سَبْعَةٌ وَثَامِنُهُمْ كَلْبُهُمْ ۚ قُل رَّبِّي أَعْلَمُ بِعِدَّتِهِم مَّا يَعْلَمُهُمْ إِلَّا قَلِيلٌ ﴾[1]، إن الاطلاع على إحدى الحقائق التاريخية كما يبدو من الآية الشريفة بمثابة العلم بها وأن أيّ تصور لا يتطابق مع الواقع في حكم إلقاء السهم في الظلام.

بناءً على خاصية مطابقة الواقع يتضح أن العلم يمتاز بخصوصيتي القطع واليقين (في مقابل الحدس والظن) أيضاً. ولا يقصد من القطع واليقين هنا الإشارة إلى الحالة النفسية للعالم، لأن هذه الحالة قد تحصل للشخص ولا تظهر حقيقة الشيء له، بل المقصود القطع واليقين الاستدلالي الذي يتضمن إحراز الوصول إلى حقيقة الشيء، من هنا أشارت الآية الشريفة ضمن توضيحها اختلاف الظن عن العلم إلى أن الظن لا يبين ولو جزءًا من الحق والحقيقة، وهذا يعني أن العلم يوصل إلى حقيقة المعلوم من خلال خاصية عدم الظن أو خاصة اليقين التي يتمتع بها، وهذا اليقين فلا يمكن ان يكون يقيناً نفسياً: ﴿وَمَا لَهُم بِهِۦ مِنْ عِلْمٍ ۖ إِن يَتَّبِعُونَ إِلَّا ٱلظَّنَّ ۖ وَإِنَّ ٱلظَّنَّ لَا يُغْنِى مِنَ ٱلْحَقِّ شَيْـًٔا﴾[2].

● المبدأ الثالث: مستويات العلم المختلفة

بما أن العلم مطابق للواقع فقد يفهم من ذلك ان العلم يستلزم الوصول إلى ذات وكنه حقيقة الشيء، والواقع ان استخدام عبارة العلم او مرادفاتها في

(١) الكهف:٢٢.
(٢) النجم:٢٨.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 245 5/5/14 9:31:37 PM

القرآن الكريم لا يؤكد هذا الامر، فقد لا يصل الشخص إلى كنه حقيقة الشيء، إلا ان هذا لا يمنع حصول العلم له بهذه الحقيقة؛ ويكون هذا العلم مطابقاً للواقع حسب المستوى الذي هو فيه.

يمكن القول ان القرآن الكريم قد بَيّن ان للحقيقة مستويات متعددة، بحيث يمكن الوصول إلى علم حول الاشياء من دون ان يعني ذلك امكان الوصول إلى كنه حقائقها. اما الدليل على ذلك فهو ان القرآن وفي الوقت الذي تحدث فيه عن امكان علم الشخص بالظواهر المحيطة إلا انه تحدث عن عدم القدرة على الوغول إلى بعض الاعماق: ﴿...وَإِن مِّن شَيْءٍ إِلَّا يُسَبِّحُ بِحَمْدِهِ وَلَٰكِن لَّا تَفْقَهُونَ تَسْبِيحَهُمْ...﴾[1].

إن الالتفات إلى المستويات المختلفة للحقيقة يجعل الإنسان يعتقد بعدم إمكانية الوصول إلى العلم العميق بكنه الأشياء أي المعرفة الاكتناهية أو تحصيل العلم الشامل الواسع فيما يتعلق بجميع مراتب الوجود وكنهها، وإنما ما يمكن للإنسان أن يصل إليه من العلم بالأشياء هو العلم بوجه من وجوهها وجهة من جهاتها، والغفلة عن هذه النقطة هو ما حمل بعض الباحثين على القول بأن العلم في النظرة الإسلامية إنما يكون علماً عندما يصل إلى مرحلة يكون بشكل نهائي وشامل.

يقول العطاس: «ومن هنا، فإن بعض القضايا العلمية الخاصة التي تتمحور حول الإنسان، كتلك التي تنشأ من القضايا والنتائج العامة للهندسة الوراثية فهي كاذبة حتى لو صدقت الشواهد التجريبية عليها؛ لأنها تكون عادة لأجل مقدمات تعتمد على تفاسير غير صحيحة عن طبيعة البشر، ثم إن هذا التفسير

(١) الإسراء:٤٤.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 246 5/5/14 9:31:37 PM

غير الصحيح يعتمد بدوره على نظام خاطىء يظهر وكأنه لأجل وصف النظام الواقعي للحقيقة»[١].

يتضح من خلال هذا الكلام أن القضية (حتى لو صدقتها الشواهد التجريبية) تكون صادقة إذا كانت تندرج في إطار نظام نهائي صحيح، وعلى هذا الاساس فهو لا يعتبر ان مجرد مطابقة الواقع يكفي للصحة، بل يعتقد انه وبالاضافة إلى ذلك يجب ان تكون القضية المطابقة للواقع في المكان المناسب لها في المنظومة المعرفية العامة أو النظام الذي قدمه الله تعالى للعالم، اي ان يرشدنا لمعرفة الله تعالى[٢].

وبالعودة إلى استخدام مصطلح العلم في القرآن الكريم يظهر ان كون العلم علماً لا يتوقف على ايجاد مفهوم نهائي وشامل للعلم، بل يكفي في ذلك الوصول إلى مستوى من الحقيقة ليصح عندها الحديث عن العلم. ويمكن مشاهدة نموذج في الآية الشريفة: ﴿ يَعْلَمُونَ ظَٰهِرًا مِّنَ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا وَهُمْ عَنِ ٱلْءَاخِرَةِ هُمْ غَٰفِلُونَ ﴾[٣].

الواضح هنا ان العلم قد استخدم فيما له علاقة بالمعرفة الناقصة وغير التامة. واذا كان الشخص غافلاً عن ابعاد من الحقيقة ولم يتمكن من الوصول إلى نظام الوجود النهائي، إلا أن هذا لم يمنع من اطلاق العلم على الابعاد الاخرى من الحقيقة.

ان اخذ مستويات الحقيقة المتنوعة -بالرغم من رأي العطاس- يمكنه ان يؤشر إلى ان مطابقة الواقع هو معيار مناسب وكافٍ للعلم. ان الذي وَضّحه

(١) العطاس، م.س، ص٨٥.
(٢) م.ن، ص٨.
(٣) الروم:٧.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 247 5/5/14 9:31:37 PM

باعتباره موقع الشيء في مجموع نظام الوجود، هو المطابقة للواقع وليس شئياً اضافياً على ذلك، إلا أنها مطابقة للواقع على المستوى الكلي. بناءً على ما تقدم، العلم هو الاطلاع المطابق للواقع، وبما ان الحقيقة ذات مستويات مختلفة، فسيكون للعلم مستويات مختلفة ايضاً. واذا كان الشيء يُعَدّ علماً في مستوى من الحقيقة، فمن الممكن أن يتحقق في مستوى أعلى وفي نطاق اوسع من الحقيقة او انه تكون اضعف من ذلك، إلا ان ذلك لا يمنع ان تكون علماً في موقعها الخاص وان تؤدي بدورها إلى ايجاد معرفة ما.

● المبدأ الرابع: ثبات العلم

عندما يتم النظر إلى العلم من زواية المعلوم فهو يتمتع بثبات. وبعبارة اخرى عندما يحصل العلم بالشيء ويتضح صحة حقيقته عند ذلك تصل المعرفة به إلى نهايتها، حيث لن يحصل اي تغيير في المعرفة المذكورة. واما اذا غلب ظن الخطأ على العلم، ثم جرى اصلاح ذلك، فهذا لا يعني التغيير في العلم، لأن العلم لم يحصل من الاساس ليتعرض للتغيير. تحدثت الآية الشريفة الآتية حول خاصية العلم هذه: ﴿أَلَمْ تَرَ كَيْفَ ضَرَبَ ٱللَّهُ مَثَلًا كَلِمَةً طَيِّبَةً كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ أَصْلُهَا ثَابِتٌ وَفَرْعُهَا فِي ٱلسَّمَآءِ ... يُثَبِّتُ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ بِٱلْقَوْلِ ٱلثَّابِتِ فِي ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا وَفِي ٱلْأَخِرَةِ ...﴾[1]. المقصود من الكلمة الطيبة في الآية الشريفة هو الاعتقاد الصحيح الذي يتمتع بخاصية الثبات، وهو في المثال كالشجرة الثابتة الأصل. من هنا نرى ان الآية الشريفة تشير إلى الاشخاص اصحاب الاعتقاد الصحيح، المؤمنون بعقيدتهم، والذين

(١) ابراهيم:٢٤-٢٧.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 248 5/5/14 9:31:37 PM

جعلهم الله ثابتي القدم في الدنيا والآخرة لأنهم ثابتي القول[١].

يتضح مما تقدم الحديث عن الكلام والفكر الصحيح وأنه ثابت والسبب في ذلك ان الكلام والفكر المذكورين يتطابقان مع الواقع الذي يقف خلفهما.

● المبدأ الخامس: قسم أو أقسام العلم الحقيقية

عندما يُنظر إلى العلم من جهة المعلوم تُطرح مسألة وحدة أو كثرة العلم، ويعود الجواب على هذه المسألة إلى كون المعلومات صاحبة حقيقة واحدة أو حقائق مختلفة، فإذا كان للمعلومات حقيقة واحدة عند ذلك يكون العلم واحداً، واذا اختلفت الحقائق تطرح عندئذ اقسام متعددة للعلم بحيث يكون الاختلاف بينها حقيقياً وليس اعتبارياً ووضعياً.

وقد ذكر المفكرون والباحثون المسلمون ومنذ القديم أقساماً مختلفة للعلم، وبدأ الفلاسفة الأوائل كالفارابي وابن سينا تقسيم العلوم طبق الرؤية اليونانية، فاعتبروا أن هدف الفلسفة معرفة حقائق الموجودات، وبما أن الموجودات تنقسم إلى مجموعتين: منها ما هو خارج دائرة اختيار الإنسان وقدرته، ومنها ما هو داخل تحت قدرة الإنسان ودائرة إرادته الحرة، وتنقسم الفلسفة بانقسام الموجودات، فتكون على قسمين أيضاً: الأول: الفلسفة النظرية (وتشتمل على الطبيعيات، الرياضيات، والالهيات) . والثاني: الفلسفة العملية (وتشتمل على الأخلاق، تدبير المنزل، وسياسة المدن).

أما التقسيم الآخر الذي انتشر بالتدريج هو تقسيم العلوم إلى قسمين بنحو آخر: القسم الأول: العلوم الدينية أو الشرعية، والثاني: العقلية أو غير الشرعية.

(١) الميزان في تفسير القرآن، الطباطبائي، ج١٢، ص٥١.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 249 5/5/14 9:31:38 PM

وقد قَسم الغزالي العلوم إلى: العلوم الدنيوية و العلوم الأخروية، أما العلوم الدنيوية فهي التي يكون بها تأمين احتياجات الناس. وتجدر الإشارة إلى أنه ذكر علم الفقة ضمن العلوم الدنيوية، أما العلوم الأخروية فتشتمل على علوم المعاملة وعلوم المكاشفة. والمقصود من علوم المعاملة: الحالات القلبية للإنسان (المنجيات كالصبر والمهلكات كالحسد)، وتشتمل علوم المكاشفة على: المعارف التي تظهر في القلب نتيجة تطهيره[١].

وتحدث ابن خلدون في بداية مقدمته حول مجموعتين من العلوم: العلوم العقلية و العلوم النقلية، تشتمل العلوم العقلية والفلسفية على المعارف التي يصل إليها الإنسان بواسطة الفكر، أما العلوم النقلية فهي التي تعطى للإنسان بواسطة الشريعة ويكون دور العقل فيها مقصوراً على ربط الفروع بالأصول.

أما صدر المتألهين قسم العلم أيضاً إلى قسمين دنيوي وأخروي، ويشتمل العلم الدنيوي على الأقوال (الاصوات البسيطة، الحروف المفردة والالفاظ ذات المعنى)، وعلم الأفعال (الحرف، الكتابة وامثالها، العلوم المتعلقة بتدبير المعاش مع اصلاح الدنيا أو الآخرة، الاخلاق والملكات الفاضلة)، وعلم الأفكار (معرفة الحدود والبرهان، الحساب والعلوم المتعلقة به، الهندسة والعلوم المتعلقة بها، علم الطبيعة والطب والطب البيطري). ويشتمل العلم الاخروي على العلم بالله والانبياء والملائكة والكتب السماوية[٢].

يبدو ان تقسيم العلوم إلى النظرية والعملية والذي كان متداولاً منذ زمن ارسطو، لا ينسجم مع النظرية الوجودية والنظرية المعرفية في الإسلام، ان

(١) الفيض الكاشاني، محسن، المحجة البيضاء في تهذيب الأحياء، ص ١٤-١٥٠.
(٢) ملا صدرا، اكسير العارفين، ١٣٧٦.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 250 5/5/14 9:31:38 PM

تفكيك العلوم عند ارسطو إلى النظرية والعملية يتضمن افضلية النظرية على العملية. اما الإسلام فاعتبر ان النظر والعمل بمثابة بُعدين من الوجود الإنساني، بنحو يكونان لازمين وملزومين لبعضهما البعض، فالتأكيد المتكرر على وحدة الإيمان والعمل[١]، أو العلم والعمل[٢]، أو القول والعمل[٣] هذا من جهة، وذم العلماء غير العاملين[٤] والعاملون غير العالمين[٥] من جهة اخرى، يحكي عن ان النظر والعمل أمران ينظر إليهما من زواية واحدة، ومن هنا لا يمكن قبول ان تقسيم العلوم إلى النظرية والعملية هو تقسيم حقيقي واقعي. نعم يمكن اعتبار هذا التقسيم اعتبارياً اذا ترتبت فائدة على ذلك.

اما تقسيم العلوم إلى شرعية ودينية من جهة وعقلية ودنيوية من جهة اخرى فهو وان كان تقسيماً رائجاً، إلا انه لا يمكن اعتباره تقسيماً حقيقياً للعلوم، وبعبارة اخرى: لا يمكن ايجاد خط فاصل بين ما يطلق عليه العلوم الدينية والعلوم الدنيوية، والسبب في ذلك ان الرؤية الوجودية الإسلامية لم تفصل بين عالم الغيب والشهادة ولا بين الآخرة والدنيا، ان عالم الشهادة وباعتباره آية لعالم الغيب على اتصال كامل به، كما ان الدنيا والآخرة وباعتبارهما مرحلتين من الوجود فهما على اتصال كامل وعميق، فمن جهةٍ الدنيا مزرعة الآخرة ومحل تجارة اولياء الله تعالى، ومن جهة اخرى الآخرة محل ظهور وتحقق اعمال الإنسان. بناءً على ما تقدم، لا يمكن اعتبار التقسيم المتقدم تقسيماً حقيقياً، بل يمكن اعتباره تقسيماً اعتبارياً بالنظر إلى الفائدة المترتبة عليه.

---

(١) ﴿فَأَمَّا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ فَيُدۡخِلُهُمۡ رَبُّهُمۡ فِي رَحۡمَتِهِۦ...﴾ الجاثية: ٣٠.

(٢) ﴿...وَلَٰكِن كُونُواْ رَبَّٰنِيِّـۧنَ بِمَا كُنتُمۡ تُعَلِّمُونَ ٱلۡكِتَٰبَ وَبِمَا كُنتُمۡ تَدۡرُسُونَ﴾. آل عمران: ٧٩.

(٣) ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفۡعَلُونَ ۝ كَبُرَ مَقۡتًا عِندَ ٱللَّهِ أَن تَقُولُواْ مَا لَا تَفۡعَلُونَ﴾. الصف: ٢-٣.

(٤) ﴿أَتَأۡمُرُونَ ٱلنَّاسَ بِٱلۡبِرِّ وَتَنسَوۡنَ أَنفُسَكُمۡ وَأَنتُمۡ تَتۡلُونَ ٱلۡكِتَٰبَۚ أَفَلَا تَعۡقِلُونَ﴾. البقرة: ٤٤.

(٥) ﴿...إِنَّهُۥ عَمَلٌ غَيۡرُ صَٰلِحٖۖ فَلَا تَسۡـَٔلۡنِ مَا لَيۡسَ لَكَ بِهِۦ عِلۡمٌۖ...﴾. هود: ٤٦.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 251 5/5/14 9:31:38 PM

اذا أردنا التفكير في تقسيم للعلوم انطلاقاً من الرؤية الوجودية والمعرفية في الإسلام، يبدو انه وبالنظر إلى مستويات الحقيقة المتنوعة ان الجواب سيكون متنوعاً ايضاً. يعتبر الوجود باكمله وكافة موجوداته مخلوقات للّه وآيات له تعالى وذلك في اعلى وارفع مستوى من مستويات الحقيقة. هنا في هذا المستوى، لا اختلاف بين الموجودات، لأنها بأجمعها حقائق رمزية سواء أكانت محسوسة أو غير محسوسة أو كانت ذا حياة أم فاقدة لها.

تشكل الخاصية الرمزية اساس حقيقة الآية، فالاشارة الموضوعة مثلاً على سيارة «أ» هي علامة او آية تدل على حقيقة معينة؛ ولا اختلاف في لونها أو جنسها، اي انها تدل على حقيقة معينة بغض النظر عن تلك التفاصيل. فإذا كانت موجودات الكون آية للّه تعالى، فلا اختلاف بينها في هذا الاطار، فالموجود المادي، والحالة النفسية في الإنسان، والتغيير الاجتماعي، كل ذلك آيات وعلامات تدل على قدرة اللّه وتصرفه في الكون.

في هذا المستوى لا يمكن الحديث عن تقسيم للعلوم حيث يتمتع العلم هنا بخاصية الوحدة. ان هذا العلم بأجمعه علم رمزي وهو آية ومثال، وبما ان اللّه تعالى واحد بذاته فآياته واحدة ايضاً من حيث الدلالة عليه بحيث لا يمكن ان يكون لها اقسام، واذا كان بالامكان تقسيم الآيات إلى الآيات التي تدل على القدرة والتي تدل على الرحمة وامثال ذلك إلا ان هذه الصفات واحدة فيما يتعلق باللّه تعالى، بحيث لا يمكن ان يكون بينها اختلاف وتباين، كما ان الآيات تمتلك هكذا علاقة فيما بينها ايضاً.

في المستوى الادنى من ذلك، لا يُنظر إلى الموجودات باعتبارها آية وعلامة بل من حيث نوع وجودها او خصوصيتها الوجودية، حيث في هذا المستوى يحصل

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 252 5/5/14 9:31:38 PM

نوع من «الغفلة المنهجية» مما يؤدي لظهور علوم متنوعة، واصطلاح «الغفلة المنهجية» شبيه وإلى حدود بعيدة باصطلاح «الشك المنهجي»[١] عند ديكارت، حيث لم يستخدم ديكارت الشك باعتباره امراً ثابتاً يؤدي إلى العمل الشكّي، بل استخدمه كمنهج مؤقت للوصول إلى المعرفة، بناءً على ما تقدم المقصود من الغفلة المنهجية هو الغفلة عن البعد العلائمي والرمزي في الموجودات والتركيز على دراسة خصائصها باعتبارها أشياء، عندما يُنظر إلى «العلامة» باعتبارها «شيء» عند ذلك ينقلنا البعد الرمزي فيها إلى ما وراءها مما يؤدي إلى الاهتمام بخصوصياتها. فلو عدنا إلى علامة سيارة «أ»، فبدل الاهتمام بالبعد العلائمي والرمزي للعلامة يتم الاهتمام باجناسها المتنوعة وتحديد خصائصها.

هل يمكن القول ان لهذه الغفلة المنهجية مكانة في الرؤية الإسلامية، ولكن يُطرح السؤال عن مقبوليتها، والجواب سيكون بالايجاب. فقد أوضح القرآن الكريم ان العلم يحصل من خلال وجود شيء من المعرفة حتى لو حصلت الغفلة عن الآخرة. ومن هنا فإن اطلاق العلم على شيء من المعرفة مع الغفلة عن بعض ابعاد الحقيقة صحيح بطريق اولى، لأن الاطلاع يحصل اثناء الغفلة إلا انه اطلاع مسكوت عنه لسبب خاص.

يضاف إلى هذا الكلام العام أنه في النصوص الإسلامية نماذج أيدت مضمون الغفلة المنهجية. من جملة النماذج التي يمكن ذكرها هنا كلام الإمام علي عليه السلام: «**اعمل لدنياك كأنك تعيش ابداً واعمل لآخرتك كأنك تموت غداً**»[٢]. في هذه العبارة موقفان «فرضيان» استخدم فيهما عبارة «كأن»، حيث يؤدي نسيان شيء بشكل مؤقت إلى فرض الوضع بشكل آخر مما يدفع إلى

(١) Methodological doubt

(٢) نهج البلاغة، الرسالة٣٠.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 253 5/5/14 9:31:39 PM

التخطيط والبحث أو العمل بما يتناسب مع الفرض الموجود. في الفرض الأول أي الغفلة عن الآخرة تكون الفرضية الأساسية ان الإنسان سيعيش في الدنيا إلى الأبد، وفي الثاني اي الغفلة عن الدنيا، تكون الفرضية الاساسية عدم وجود مجال للحياة حيث يجب الاستعداد لسفر الآخرة.

ان هذه الاتجاهات الفرضية ليست عديمة الفائدة بل تعمل باعتبارها اساليب مؤثرة تؤدي إلى نتائج هامة. بناءً على الرؤية الاولى حيث فرضية استمرار الحياة في الدنيا، سيتغير نوع ودائرة النشاط البشري في الحياة الدنيا مما يؤدي إلى عمارة دنيا الإنسان. وبناءً على فرضية الرؤية الثانية حيث لا مجال للبقاء في الدنيا، تزداد محاسبة الإنسان لنفسه ويصبح اكثر استعداداً لترك الدنيا.

بناءً على اسلوب التغافل المنهجي، يُنظر إلى موجودات العالم ليس باعتبارها علامات تدل على اشياء اخرى، بل يُنظر إليها على انها اشياء ذات خصائص معينة. وعلى هذا الاساس يكون محل الاهتمام هو الموجودات وخصائصها بالاضافة إلى الاختلافات الموجودة فيما بينها. فالموجودات المادية الفاقدة للحياة تختلف عن الموجودات ذوات الحياة، كما ان الموجودات الفاقدة للإرادة والاختيار تختلف عن الموجودات صاحبة الارادة والاختيار؛ وتختلف الموجودات الفاقدة للاجتماع والثقافة عن صاحبة الاجتماع والثقافة. ان هذا النوع من الاختلافات الحقيقية في الموجودات قد ينجر إلى ظهور علوم متنوعة. وتكون هذه العلوم صاحبة مواضيع متنوعة، بل وبتبع ذلك تتمتع باساليب متنوعة على مستوى البحث والدراسة. ان دراسة الموجودات صاحبة الارادة والاختيار ومقارنتها بالموجودات المادية قد يستلزم استخدام اساليب خاصة.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 254 5/5/14 9:31:39 PM

تؤدي الغفلة المنهجية ومن خلال الغفلة المؤقتة عن خصائص الموجودات الاساسية اي خصائصها الرمزية إلى ترك فكرة وحدة العلم، وهذا يعني الحديث عن الكثرة في العلوم المختلفة. وقد تتجلى هذه الكثرة في مواضيع العلوم وقد تتجلى في اساليبها. وكما تتهيأ الارضية لامكان استخدام مصطلحات مختلفة في العلوم بما يتناسب مع الموضوع الذي يدور البحث فيه، كذلك تتهيأ الأرضية للاستفادة من أساليب متنوعة للدراسة والتحقيق فيها. فلا وجود للتنوع المفهومي والمنهجي على مستوى الرؤية الوجودية كما ان كافة الموجودات تتصف بكونها آية وفعلاً لله تعالى، حيث يجب دراستها بأجمعها من خلال المنهج التأويلي والتفسيري الذي يصدق على الرموز.

يجب اخذ مسألة الغفلة المنهجية بعين الاعتبار، وعلى هذا الاساس لا يمكن ان تكون العلوم ثابتة على مستوى الكثرة، بل يجب ان تعود إلى الوحدة من جديد، بعد الاستفادة من النتائج المترتبة عليها. وبعبارة اخرى: يمكن القول إنه وبعد حصول قوس النزول او الحركة من وحدة العلوم إلى كثرتها يتشكل قوس صعود آخر تنتقل فيه العلوم من الكثرة إلى الوحدة. وهذا يعني اعادة النظر مرة اخرى إلى الموجودات باعتبارها آية وعلامة على الله وذلك بعد تحديد خصائصها المتنوعة.

● خصائص العلم فيما له علاقة بالعالم

لا يمكن في دراسة خصائص العلم الاكتفاء بما له علاقة بالمعلوم فقط، بل هناك العديد من الابعاد الهامة في خصائص العلم والتي تتوقف على النظر إليه من زواية العالم، وتحاول هذه المجموعة من الخصائص التوقف عند العلم من حيث التكوين وفي هذا الاطار تبرز أهمية هذه الخصائص على

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 255 5/5/14 9:31:39 PM

مستوى العلم وعلى مستوى التربية والتعليم . ونشير فيما يلي إلى مجموعة من خصائص العلم من هذه الزواية.

● المبدأ السادس: العلم أمر ابداعي

المقصود من هذه الخاصية ان العلم هو الذي يصنع العالم، ان هذه الخاصية البنائية[١] للعلم ذات أهمية خاصة على مستوى الدراسات المعرفية المعاصرة، وتتركز الدراسات هنا لتبين ضرورة ان تحل الخاصية البنائية للعلم مكان خاصيته الكشفية، واذا كان الاهتمام بالبعد البنائي للعلم، كثير الاهمية والقيمة، إلا انه لا يمكن القبول بكونه بديلاً عن الخاصية الكشفية لأن ذلك يجعل العلم ذهنياً إلى مستويات يكون فيها بعيداً عن الخلفية الواقعية.

اهتم علم المعرفة الإسلامية بالخاصية البنائية للعلم، إلا ان ذلك من باب امكان الاجتماع مع الخاصية الكشفية ومع فرض وجودها، حيث يمكن الجمع بين هاتين الخاصيتين على النحو التالي: حقائق الاشياء محجوبة عن الإنسان، ثم ان الوصول إلى هذه الحقائق يفرض على العالم ايجاد خطط ذهنية متنوعة لتصل احدى هذه الخطط في النهاية لتكون متناسبة مع الحقيقة، فالعالم في هذا الحال كالخياط الذي يخيط لباساً لشخص لم يره، بل يقوم بذلك انطلاقاً من العلائم والقرائن الضعيفة، وهنا يبرز حدس الخياط وابداعه الذي يجب ان يقدم تصاميم متعددة، فيكون احدها مناسباً لقامة الشخص، صحيح ان احد التصاميم سيكون مناسباً بالكامل للشخص ولكن لا ننسى ان الخياط هو الذي اوجد هذا اللباس، بعبارة اخرى الخاصية الكشفية للعلم هي الابداعية، فالكشف هنا لا يقابل الابداع، بل هما مرتبطان ببعضهما ارتباطاً وثيقاً، فعندما يُلحظ

(١) constructive

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 256 5/5/14 9:31:39 PM

العلم فيما له علاقة بالمعلوم يكون كشفياً، أما عندما ينظر إليه فيما له علاقة بالعالم يكون ابداعياً، فلا يكفي النظر إلى العلم من خلال النظرة الاولى بل يجب اتمام ذلك بالجانب الثاني.

نجد أن الآية القرآنية التالية قد تحدثت حول الخاصية البنائية للعلم: ﴿ فَأَعْرِضْ عَن مَّن تَوَلَّىٰ عَن ذِكْرِنَا وَلَمْ يُرِدْ إِلَّا ٱلْحَيَوٰةَ ٱلدُّنْيَا ﴿٢٩﴾ ذَٰلِكَ مَبْلَغُهُم مِّنَ ٱلْعِلْمِ ۚ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِۦ وَهُوَ أَعْلَمُ بِمَنِ ٱهْتَدَىٰ ﴾[1].

تحكي عبارة «مبلغهم من العلم» في الآية عن ميزان معين ومحدود حصل عليه اصحابه، فالعلامة الطباطبائي يعتبر ان هذا التعبير استعاري، وكأن العلم (والعالم) يتحرك نحو المعلوم وقد توقف العلم في الدنيا عند افراد ولم يتجاوز ذلك، والعالم في هذا البيان التمثيلي كالمسافر الذي يتحرك نحو معلوم، إلا ان هذا السفر لا يجري في طريق واحد وواضح لذلك كان فيه الضلال، وفيه التوقف عن الحركة، وقد اشارت الآية الشريفة المتقدمة إلى ذلك. يحكي هذا البيان التمثيلي ايضاً عن اهمية دور العالم في الوصول إلى العلم. العالم هو الذي يحدد نصيبه الخاص من العلم من خلال حركته سواء كانت مناسبة أو غير مناسبة.

● المبدأ السابع: تناسب العلم والاحتياجات البشرية

الخاصية الثانية للعلم فيما له علاقة بالعالم هي أن العلم استجابة للاحتياجات البشرية، وتشتمل الحاجة هنا بمفهومها العام على الاحتياجات البحثية والعادية عند البشر، وهنا يكون العلم متناسباً مع حاجات الإنسان ومسائله، وهو في هذا الجانب يكون مفيداً، والافادة تتضمن الضرر أيضاً، لأن الشيء المفيد لشخص

(١) النجم:٢٩-٣٠.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 257 5/5/14 9:31:39 PM

قد يكون مضراً لآخر، اما فائدة العلم فهي الاساس في الدرجة الاولى، والعالم يتوجه نحوه استجابة لحاجاته.

اهتم تاريخ علم المعرفة المعاصر وبشكل كبير بفائدة العلم، ويتجلى النموذج الابرز لهذه الرؤية للعلم في المدرسة الذرائعية[١]، حيث اعتبرت المنفعة أو حل المشكلة[٢] في هذه الرؤية للعلم بمثابة بدل لخاصية مطابقة الواقع التي اشرنا إليها عند الحديث عن خاصية العلم فيما له علاقة بالمعلوم.

في هذا الخصوص لا يمكن قبول التقابل المذكور على مستوى علم المعرفة الإسلامي كما في المبدأ السابق، بل ومع قبول خاصية مطابقة الواقع يؤخذ بعين الاعتبار خاصة المنفعة والتي تتناسب مع حاجات الإنسان للعلم. ان هاتين النافذتين للنظر إلى العلم ليستا بديلتين عن بعضهما البعض بل هما مكملتان لبعضهما البعض. وقد أشرنا في القسم السابق إلى شواهد تبين خاصية مطابقة الواقع للعلم، ويضاف إلى ذلك وجود العديد من النصوص الإسلامية التي تتمحور حول فائدة العلم، من جملة النصوص ما جاء عن الرسول الاكرم صلى الله عليه وآله وسلم: «**العلم رأس الخير كله والجهل رأس الشر كله**»[٣]، يُنظر إلى العلم هنا فيما له علاقة بالعالم، لأن الكلام عن علاقة العلم بالخير والجهل بالشر والخير والشر يشيران إلى الأعمال.

● المبدأ الثامن: مستويات تناسب العلم والاحتياجات الانسانية

ذكرنا ان للعلم مستويات متعددة من المطابقة للواقع فيما له علاقة

(١) pragmatism
(٢) problem solving
(٣) بحار الأنوار، ج٧٤، ص١٧٥.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 258 5/5/14 9:31:39 PM

بالمعلوم، وكذلك للعلم ايضاً مستويات متعددة من الفائدة فيما له علاقة بالعالم واحتياجاته. إن مستويات منفعة العلم المتعددة تتناسب مع مستويات احتياجات العالم المتعددة؛ كلما كان العلم يشكل استجابة لحاجات الإنسان الأساسية فهو اكثر فائدة.

ولكن ما هو المقصود من «الحاجة الأساسية»؟ الحاجة الأساسية وبشكل مختصر عبارة عن الحاجة التي يؤثر تحققها على مستوى الوجود البشري، إلا أن هذا التحقق على شكلين: بعض الامور يكون تحققها مفيداً على مستوى «البقاء» البشري، وبعض الحاجات الاخرى تكون مفيدة على مستوى «الارتقاء». اما تعمد استخدام عبارة الارتقاء هنا فهو لأن النصوص الإسلامية استخدمت العبارة للإشارة إلى فائدة العلم على مستوى احتياجات الإنسان المتعالية، فقد جاء في الحديث: «**اقرأ وارقَ**»[1]. من هنا يمكن القول إن للإنسان نوعين من الحاجات الأساسية: الحاجات التى تؤدي إلى الاستمرار في الحياة والحاجات التي تؤدي إلى اثمارها.

يمكن توضيح هذين النوعين من الحاجات الأساسية عند عقد مقارنة فيما بينهما وفق الرؤية الإسلامية على النحو التالي: إن الاحتياجات المتعالية ذات اولوية رتبية على الاحتياجات الحياتية، مع العلم ان الاحتياجات الحياتية ذات اولوية زمانية على الاحتياجات المتعالية. من هنا فإن تحقيق الاحتياجات الحياتية للإنسان بمثابة الشرط اللازم والمقدم لتحقيق احتياجاته المتعالية. وبعبارة أخرى: إن تأمين الاحتياجات المتعالية خاضع لتأمين الاحتياجات الحياتية، ومع ذلك فإن تأمين الاحتياجات الحياتية، ليست شرطاً لازماً وكافياً لتحقيق الاحتياجات المتعالية. فليس صحيحاً ضرورة تحقق الاحتياجات المتعالية اذا

(١) إشارة إلى حديث الإمام جعفر الصادق: «...إذا كان يوم القيامة يقال لقارئي القرآن: اقرأ وارقَ، فكلما قرأ آية رقى درجة».بحار الانوار، ج٨، ص ١٨٦.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 259 5/5/14 9:31:40 PM

جرى تأمين الاحتياجات الحياتية، بل تأمين الاحتياجات المتعالية يستلزم بذل جهود مضافة لتأمين الاحتياجات الحياتية.

يضاف إلى الاحتياجات الأساسية وجود بعض الاحتياجات الثانوية الهامشية أو الموهومة (الجانبية أو الكاذبة) عند الإنسان، وتؤدي هذه الاحتياجات إلى وجود بعض العلوم، والخاصية التي تمتاز بها هذه العلوم هي إنها إما علوم لا فائدة منها أو أنها مضرة؛ لأن منشأها الاحتياجات الثانوية أو الموهومة، ومن جملة نماذج العلوم غير المفيدة والتي ذكرتها النصوص الإسلامية علم الأنساب، ومن جملة نماذج العلوم المضرة علم الكهانة والسحر.

بناءً على وضع ومراتب احتياجات الإنسان في الرؤية الإسلامية يمكن تحديد مراتب فائدة العلوم التي تؤدي إلى ايجاد تلك الاحتياجات.

تقع العلوم التي هي استجابة للاحتياجات الثانوية الهامشية أو الموهومة للعالِم في ادنى المستويات، وتكون العلوم التي تعتبر استجابة للاحتياجات الأساسية من النوع الحياتي في المستوى المتوسط، وهي ذات اولوية زمانية بالنسبة للاحتياجات المتعالية.

وأخيراً فالعلوم التي تشكل استجابة للاحتياجات المتعالية تقع في اعلى المستويات وهي ذات اولوية رتبية فيما يتعلق بسائر الاحتياجات.

جاء في رواية عن الإمام الكاظم عليه السلام فيما له علاقة بالمستوى الادنى للعلوم التي تحقق احتياجات غير اساسية قوله: «**فلا تشتغلن بعلم ما لا يضرك جهله**»[١].

(١) قال الإمام موسى بن جعفر الكاظم عليهما السلام: «أولى العلم بك مالا يصلح لك العمل إلا به، وأوجب العلم عليك ما أنت مسؤول عن العمل به، وألزم العلم لك ما دلك على صلاح قلبك وأظهر لك فساده، وأحمد العلم عاقبة =

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 260 5/5/14 9:31:40 PM

وفي الاشارة إلى المرتبة المتدنية للعلوم يخاطب الرسول ﷺ شخصاً عارفاً بعلم «الأنساب» حيث اعتبر أنه علم لا يضر من جهله ولا ينفع من علمه[١].

أما العلوم المضرة كالسحر والكهانة فقد حرّمها الإسلام من الأساس[٢]. جاء في الحديث عن الرسول الاكرم ﷺ يشير فيه إلى الأولوية الزمانية للاحتياجات الحياتية: «**اللهم بارك لنا في الخبز، ولا تفرق بيننا وبينه، فلولا الخبز ما صمنا ولا صلّينا ولا أدّينا فرائض ربنا عزّ وجلّ**»[٣]. الخبز هنا بمثابة نموذج بارز للاحتياجات الحياتية، ولذلك لا يمكن اعتبار هذه الاحتياجات محدودة بالخبز فقط. كما ان هذا الكلام يصدق على تعقيدات وسعة الاحتياجات الحياتية في العصر الراهن. ثم إن تأمين هذه الاحتياجات يستلزم المواجهة العلمية مع الأزمات الموجودة كأزمة الطاقة والمياه والتلوث وغير ذلك. يتضح من خلال الأولوية الزمانية للاحتياجات الحياتية، ضرورة اللجوء للعلوم التي يمكن بواسطتها تأمين هذه الاحتياجات حيث يكون لهذه العلوم اولوية زمانية ايضاً.

جاء في حديث عن الإمام الكاظم عليه السلام ما يبين الاولوية الرتبية للعلوم المتعلقة بالاحتياجات المتعالية: «أولى العلم بك مالا يصلح لك العمل إلا به،

= ما زاد في علمك العاجل، فلا تشتغلن بعلم مالا يضرك جهله، ولا تغفلن عن علم ما يزيد في جهلك تركه «. بحار الأنوار، المجلسي، ج٧٥، ص٣٣٣.

(١) عن أبي الحسن موسى عليه السلام قال: «دخل رسول الله ﷺ المسجد فإذا جماعة قد اطافوا برجل. فقال: ما هذا؟ فقيل: علّامة. فقال: وما العلامة؟ فقالوا له: أعلم الناس بأنساب العرب ووقائعها وأيام الجاهلية والاشعار العربية. قال: فقال النبي ﷺ: ذاك علم لا يضر من جهله ولا ينفع من علمه. ثم قال النبي ﷺ: انما العلم ثلاثة: آية محكمة، أو فريضة عادلة، أو سنة قائمة، وما خلاهن فهو فضل». اصول الكافي، ج١، كتاب فضل العلم، باب صفة العلم وفضله.

(٢) «أيها الناس، إياكم وتعلم النجوم إلا ما يهتدى به في بر أو بحر، فإنها تدعو إلى الكهانة. المنجم كالكاهن، والكاهن كالساحر، والساحر كالكافر، والكافر في النار». نهج البلاغة، الخطبة٧٨.

(٣) وسائل الشيعة، ج٢، ص١٧.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 261 5/5/14 9:31:40 PM

وأوجب العلم عليك ما أنت مسؤول عن العمل به، وألزم العلم لك ما دلك على صلاح قلبك وأظهر لك فساده، وأحمد العلم عاقبة ما زاد في علمك العاجل، فلا تشتغلن بعلم مالا يضرك جهله، ولا تغفلن عن علم ما يزيد في جهلك تركه»[١].

جرى الحديث هنا عن ثلاثة انواع من العلم على الاقل ذات الاولوية الرتبية: الأول: العلوم التي يكون بها صلاح عمل الإنسان، كالمعرفة الالوهية للوجود والمبدأ والغاية. الثاني: العلوم التي تبين كيفية الاعمال والسلوكيات الضرورية لتشكل الضمير في الإنسان وهي الاعمال المقصودة من الاداب والاحكام الدينية العملية. والثالث: العلوم التي تحدد صحة ومرض القلب والحالات الداخلية والتي تتضح من خلال تعاليم الدين الاخلاقية وبعض العلوم الأخرى كالاخلاق وعلم النفس.

كان المفكرون المسلمون وتبعاً للتعاليم الإسلامية ينظرون إلى العلوم من ناحية النفع أو الضرر المترتب عليها، فالغزالي مثلاً تحدث عن علوم ثلاثة اثناء شرحه حديث «**طلب العلم فريضة على كل مسلم**»، وهي: العلوم المحمودة، العلوم المذمومة، والعلوم المباحة. تشتمل العلوم المحمودة على الاصول (القرآن، السنة، الاجماع، وسنة الصحابة)، الفروع (الفروع الجزئية للاصول)، المقدمات (كالصرف والنحو) والمتممات (الفقه والتفسير والعلوم الدنيوية كالطب والرياضيات)، وهي علوم يستفيد منها الدين، وتشتمل العلوم المذمومة على بعض العلوم كالسحر والطلاسم والشعبذة، اما العلوم المباحة فتشتمل على مقدمات الشعر غير السخيف والابحاث التاريخية[٢].

(١) بحار الأنوار، المجلسي، ج٧٥، ص٣٣٣.

(٢) الغزالي، محمد، احياء علوم الدين، ج١، ص ٥١.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 262 5/5/14 9:31:40 PM

● المبدأ التاسع: حيوية العلم

أشرنا إلى ان النظر إلى العلم من ناحية المعلوم يتمتع بثبات، اما عندما ننظر إلى العلم من ناحية العالم عند ذلك تتضح خاصية التحول والحيوية، وتنشأ الحيوية من جهة ان العلماء يشتغلون بالعلم من جوانب اجتماعية متعددة، وتغدو مقولة العلم في علم المعرفة المعاصر متأثرة بالسياق الثقافي[١].

ان انتماء العلماء إلى بيئات اجتماعية مختلفة، يجعلهم في اجواء فكرية متنوعة، وبالتالي فإن كل بيئة تضع امام العالم اسئلة خاصة، ويترتب على ذلك البحث عن طرق حَلّ مختلفة للظاهرة الواحدة، وفي النهاية فالعلم الحاصل عن هذا البحث سيكون متنوعاً أيضاً. اما التفسير الذي قُدم لحيوية العلم جعله مقابلاً لخاصية ثباته، لذلك كان يتهم المؤيدون لحيوية العلم بالنسبية، والمقصود من النسبية هنا عدم وجود حقيقة ثابتة.

وبناءً على ما تقدم من ثبات العلم فإن نظرية النسبية مرفوضة في علم المعرفة الإسلامي. ومن هنا فإن حيوية العلم بالنظر إلى العالم مقبولة ما لم تصل إلى مستوى معارضة العلم بالنظر إلى المعلوم.

يمكن الجمع بين القول بثبات العلم وظهور نوعين من التغيير فيه، كما انه لا يجب رفض ثبات العلم بعد ملاحظة هذين النوعين من التغيير، النوع الأول من التغيير اضافة معارف اخرى على العلم السابق، ومن الواضح ان هذه الاضافة الكمية لا تستلزم وجود تغيير في المضمون العلمي للعلم السابق. والنوع الثاني هو ان يصل العلم السابق إلى مستوى معرفي بعد وجوده في اطار منظومة معرفية

(١) context- dependent

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 263 5/5/14 9:31:41 PM

معينة بحيث يختلف عن حالته قبل الانضمام إلى المنظومة الجديدة، وانضمام العلم إلى منظومة معرفية جديدة لا يعني فقدان العلم السابق القيمة المعرفية أو التقليل منها، فالعلم يبقى علماً، وذات قيمة واحدة، حتى لو وجد في اطار منظومة معرفية تختلف عن سابقها. ان هذا التغيير يقبل الجمع مع الثبات في المقام المتقدم حيث لا يجب اعتبار الحالتين امراً واحداً ثم الاستنتاج بأن الاول قد تغير فكان الثاني.

في المقابل لو استنتج شخص من ثبات العلم أن القيمة المعرفية لجزء العلم ثابت في كل مكان وفي أي إطار ومنظومة معرفية فهو لم يحصل على مفهوم صحيح عن ثبات العلم، إن الهام في ثبات العلم هو حفظ قيمه المعرفية في موقعه ومستواه الخاص.

تتضمن آيات القرآن الشريفة شبيهاً لهذا النوع من المقاييس، فمثلاً جاء في الآية الشريفة: ﴿...فَمَا مَتَٰعُ ٱلۡحَيَوٰةِ ٱلدُّنۡيَا فِي ٱلۡأٓخِرَةِ إِلَّا قَلِيلٞ﴾[1]، اذا كان متاع الدنيا قليل بمقياس بالآخرة، إلا ان هذا لا يعني ان متاع الدنيا ليس بكثير بمقياس الدنيا. إن هذين المقياسين هما شيئان وليسا شيئاً واحداً. ثم ان تغيير المقدار في المقياس الثاني لا يعني انكار المقدار في المقياس الاول. وما قيل حول متاع الدنيا يمكن ان يقال ايضاً فيما له علاقة بالعلم المحدود بالدنيا. وقد أشرنا فيما مضى إلى الآية التي تتحدث حول الاشخاص الذين ﴿يَعۡلَمُونَ ظَٰهِرٗا مِّنَ ٱلۡحَيَوٰةِ ٱلدُّنۡيَا وَهُمۡ عَنِ ٱلۡأٓخِرَةِ هُمۡ غَٰفِلُونَ﴾[2]، وكان الحديث فيها عن أن هؤلاء الاشخاص الذين يعلمون ظاهراً من الدنيا فهذا بالقياس إلى العلم الشهودي للآخرة، ولكن هذا لا يعني ان العلم الاول فاقد المقدار ويشهد على

(١) التوبة:٣٨.
(٢) الروم:٧.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 264 5/5/14 9:31:41 PM

هذا الادعاء اطلاق عبارة العلم على ما يحملون من علم حول الدنيا. وعلى كل حال، فإن الابتعاد عن النسبية في العلم لا يعني الغفلة عن كل نسبية.

● المبدأ العاشر: قسم أو أقسام العلم الاعتبارية

ذكرنا في القسم السابق من البحث خواص العلم فيما له علاقة بالمعلوم، وتحدثنا حول أقسامه الحقيقية. وفيما يلي نشير إلى خواص أخرى له فيما له علاقة بالعالم، وعلى هذا الاساس فإن للعلم قسماً أو أقساماً اعتبارية، ولا يقصد هنا النظر إلى حقيقة المعلوم (سواء الحقيقة النهائية أو الحقيقة في مستويات متنوعة) بل ان يكون العالم هو معيار تقسيم العلوم. ومن هنا يختلف التفريع في هذين النوعين من التقسيم، فقد يكون للعلوم شُعباً مختلفة بحسب الموضوع وحقيقة المعلوم، وتكون جمعيها في مقولة واحدة حسب التقسيم الاعتباري. وعليه يمكن القول بوجود اقسام متنوعة من العلوم وذلك بحسب المقاصد المختلفة، بل قد يمكن جعل الاقسام في قسم واحد انطلاقاً من الاعتباري.

أما معيار التقسيم في النوع الاعتباري فعبارة عن الفائدة العملية المترتبة عليه، في هذه الحالة يكون التقسيم الاعتباري مقبولاً وإلا فهو ليس غير ذلك.

في خصوص هذه الخاصية يمكن الحديث ايضاً كما في الحالات السابقة عن امكان ان تكون بديلة للقسم او الاقسام الحقيقية من العلوم. وبعبارة اخرى: ان يبنى التصور على ان تقسيم العلوم اعتباري دائماً، وبإمكان العلماء تقديم التقسيم الذي يريدونه في كل زمان حسب ما تقتضيه مقاصدهم.

لا يمكن في علم المعرفة الإسلامية الغفلة عن قسم أو اقسام العلوم الحقيقة نظراً لاهمية حقيقة المعلوم، ولكن وبالإضافة إلى ذلك فقد فتح باب التقسيم

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 265 5/5/14 9:31:41 PM

الاعتباري ايضاً مما يسهل للإنسان الوصول إلى مقاصده.

اشرنا في ما مضى إلى تقسيمات اعتبارية للعلوم من جملتها: العلوم النظرية والعملية، و العلوم الدينية والدنيوية، و العلوم النقلية والعقلية. المقصود من اعتبارية هذه التقسيمات في الرؤية الإسلامية هو ان التفكيك بين النظر والعمل أو الدين والدنيا أو الشرع والعقل لا يراد بهما حقائق منفصلة متمايزة، اما قبولها بمنزلة التقسيم الاعتباري فيتوقف على النتائج والفوائد المترتبة على ذلك.

تبين السابقة التاريخية لهذا التفكيك ان الفوائد المترتبة عليها وان كانت قليلة، إلا ان مضارها اكثر واوضح، من جملة المضار التي يتضمنها تقسيم العلوم إلى النظرية والعملية وتقديم النظرية منها وجود منظرين يفتقدون الاستعدادات العملية، هذا من جهة، ومن جهة اخرى رواج النظرة التحقيرية إلى العلوم العملية.

اما المضار التي يتضمنها تقسيم العلوم إلى الدينية والدنيوية أو الشرعية والعقلية، وتقديم الدينية والشرعية، عدم اهتمام المجتمعات الإسلامية بالعلوم الدنيوية والعقلية. ومن جملة الاضرار الكبيرة التي تترتب على تفكيك العلوم إلى الدينية والدنيوية تخلّف المسلمين في العلوم المعاصرة، بالاضافة إلى تحقيرها واعتبارها علوماً غير باقية. كما ان ظهور الاشاعرة عند السنة والاخباريون عند الشيعة من علامات افول العقلانية ورواج الظاهرية في الشريعة، وذلك من جملة النتائج الضارة لتفكيك العلوم إلى الشرعية والعقلية.

يبحث في النصوص الإسلامية عن العلم فيما له علاقة بمقاصد العالم، ومن هنا يمكن اعتباره على ارتباط بالتقسيم الاعتباري للعلوم. جاء في نهج البلاغة مثلاً الحديث حول علم النجوم، فاعتبر الإمام علي عليه السلام أن هذا العلم

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 266 5/5/14 9:31:41 PM

اذا كان المقصود منه الاطلاع على احوال ومصير الافراد فسيتحول إلى الكهانة والسحر، قال عليه السلام: «**أيها الناس إياكم وتعلم النجوم، إلا ما يهتدي به في برّ أو بحر، فإنها تدعو إلى الكهانة، المنجم كالكاهن، والكاهن كالساحر، والساحر كالكافر، والكافر في النار...**»[١]. إن العبارة الأخيرة التي تتضمن دعوة لتصحيح الدافع والغرض عند العالم تشير إلى كيفية تغيير وضع ومكانة العلوم بحسب تنوع العلماء.

خلاصة الكلام بناءً على ما تقدم، إن خصائص العلم فيما له علاقة بالمعلوم عبارة عن الكشفي، المطابقة للواقع، امتلاك مستويات مختلفة بموازاة مستويات الحقيقة المختلفة، الثبات، الوحدة في المستويات العالية وامتلاك اقسام حقيقية في المستويات الادنى. وللعلم خصائص اخرى فيما له علاقة بالعالم من ابرزها: الابداعية، المنفعة، امتلاك مستويات متنوعة من المنفعة بموازات احتياجات العالم المتنوعة، الحيوية، وامتلاك اقسام اعتبارية. وقد تم تفسير خصائص المجموعة الثانية غالباً بما هو معارض لخصائص المجموعة الأولى وبديلاً عنها. ولكن وبناءً على ما تقدم وعلى اساس علم المعرفة الإسلامي، فإن هاتين المجموعتين من الخصائص مكملتان لبعضهما البعض، اما الصورة التي تأخذ بعين الاعتبار احدى المجموعتين من دون الاخرى فهي ناقصة وغير تامة.

● الاصول المعرفية للتعليم والتربية

سنوضح في هذا القسم الاصول المعرفية للتعليم والتربية بناءً على المبادىء المعرفية. وبما اننا نذكر الوثائق الضرورية في البحث عن المبادىء لذلك

(١) نهج البلاغة، الخطبة٧٨.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 267 5/5/14 9:31:41 PM

سنكتفي بها ولن نذكرها هنا، وسنعمل على توضيح الأصول بشكل مختصر.

بناءً على نتيجة الدراسة في المبادىء المعرفية والمبني على ان المجموعتين المبحوث عنهما (خصائص العلم فيما له علاقة بالمعلوم وفيما له علاقة بالعالم) مكملتان لبعضهما البعض، فإن الاصول المبحوث عنها هنا تبين الوجه المكمل ايضاً. وعلى هذا الاساس فكل اصل مستخرج من مجموعة من المبادىء سيذكر مع اصله المكمل المستخرج من المجموعة الاخرى.

● الأصل الأول: الارتباط بالأمر المدروس

يمكن الحديث عن اصل الارتباط بالامر المدروس بناءً على المبدأ الاول، اي كون العلم اكتشافيا، اذا كان للعلم ماهية اكتشافية يراد منه ازاحة الحجب عن حقائق معينة، لذلك عندما يصبح العلم في اختيار الطالب ويشاهد المعلومات المتوفرة حول الامر الذي يدرسه فإنه سيتمكن من معرفة الظاهرة المذكورة بشكل أفضل.

بناءً على هذا الاصل، يجب ان تدور المعلومات التي تعطى للتلميذ من خلال دروس متعددة حول الظاهرة المطلوبة والمدروسة، وفي غير هذه الحال تكون المعلومات الدراسية عبارة عن مدارات مغلقة يتعلمها التلميذ من دون أن يعلم بالأمر الذي يجب دراسته او الذي تدور حوله الدراسة. هذه الحالة تؤدي في المستوى الاسوء إلى الاعتماد على الحافظة وفي المستوى الافضل تؤدي إلى فهم متجزأ للحقيقة، وبالتالي الركود. يطغى التكرار الببغائي للمعلومات في الاعتماد على الحافظة، واما في الفهم الجزئي والراكد فيطغى عدم القدرة على ادراك ان العلم شعاع من حقيقة (المعلوم).

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 268 5/5/14 9:31:41 PM

لا يمكن ان يحصل الارتباط بالظاهرة المطلوبة من خلال ذكر اسمها فقط، ولا يمكن للمعلم ان يجعل التلميذ يرتبط بشكل وثيق بظاهرة ما اذا اكتفى بذكر العبارة التالية: «درسنا اليوم يدور حول...»، بل يجب أن يوضع الطالب في الجوانب المتعددة للظاهرة قبل الحصول على المعلومات الدرسية حولها، وهذا يعني ان يتمكن من ملاحظتها باعتبارها ظاهرة مجهولة. طبعاً لا يمكن ان تكون هذه الملاحظة بشكل مباشر فقط، بل قد يكون ذلك غير ميسر في الغالب، هنا يمكن الاستعانة بالتقارير المصورة وحتى بالتقارير الكلامية.

لا يقصد من ايجاد الارتباط هنا ايجاد الدافع عند التلميذ للاهتمام بالدرس فقط، بل المقصود ان يتمكن من الالتفات إلى ماهية العلم الكشفية، وبالتالي ان يتمكن من ادراك كيفية التعرف على الظاهرة المجهولة عنده. ومن جملة النتائج الهامة لهذا الارتباط انه اذا كان هناك جوانب من الظاهرة المقصودة مجهولاً من ناحية النظرية الموضحة لها فإن هذا يعطي التلميذ الامكانية للترديد في القدرة الاكتشافية للنظرية المذكورة بعد الاطلاع على تلك الجوانب.

وبعبارة اخرى: يجب بشكل دائم مقارنة العلم مع المعلوم او الحقيقة التي تدور المطالعة حولها، وهذا يعني تحديد ما اذا كان العلم قد تمكن من الوصول إلى تلك الحقيقة او انه ما زال بعيداً عنها.

تجدر الاشارة إلى ان الكثير من الاكتشافات العلمية هي نتيجة الدقة في توضيح جوانب من الامر المدروس، ان هذه الخاصية الكشفية للعلم أي قدرة المعلوم هي التي تؤدي إلى الوصول إلى هكذا اكتشاف، والذي يوفر هذا النوع من الدقة للتلميذ هو ارتباطه الوثيق بالظاهرة التي يدرسها، بينما اذا تم تقديم الدرس على شكل معلومات مجزأة وراكدة فسيؤول الامر إلى النقص.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 269 5/5/14 9:31:42 PM

● الأصل الثاني: الاعتماد على الشواهد

يمكن الحديث عن هذا الاصل في اطار المبدأ الثاني، اي خاصية مطابقة العلم للواقع، فإذا كان العلم يمتاز بخاصية المطابقة للواقع فإن التعرف على العلم سيكون خاضعاً لمعرفة الشخص بهذه المطالعة، واما الذي يؤدي إلى ايجاد هذا الامر فهو ملاحظة الشواهد والقرائن الحقيقة.

بناءً على هذا الاصل يجب ان تعتمد عملية التربية والتعليم باستمرار على الشواهد، وعملية الاكتفاء بتكرار مضمون العلم للتلامذة من دون الفات نظرهم إلى الحقيقة واظهار وجه مطابقة العلم للواقع ليس تعليماً، بل وكما ذكرنا في الاصل الاول ما هو إلا انتقال لمعلومات مغلقة وبعيدة عن الواقع. كما تجدر الاشارة إلى ان الارتباط بالواقع كان مقصوداً في الاصل الاول، إلا ان المطروح هنا المطابقة للواقع لذلك يجب الاهتمام بالشواهد التي تحكي عن هذه المطابقة.

ان استخدام هذا الاصل في التربية والتعليم يؤدي إلى التبادل في المعرفة، مرفقة بما يدعمها أي الشواهد، فيجب على المعلم الذي هو في مقام التعليم أن يدعم التلميذ بالشواهد؛ وعلى التلميذ الذي هو في مقام التعلم ان يطلب العلم مع شواهده، ثم ان المعلم الذي يكون في مقام تقييم التلميذ ومعرفة معلوماته عليه ان يطلب ذلك من التلميذ مع الشواهد، فلا يكتفي بمشاهدة او مساعدة المضمون الاصلي للعلم.

ان الاستمرار في عرض أو طلب الشواهد في عملية التربية والتعليم يحمل معه نتائج هامة للغاية، النتيجة الاولى: انه يبعد المعلم عن التحكم، لأن ذلك يجعله يرى اعتبار اقواله تابعاً للشواهد التي قدمها وليس لنفسه. والثانية: انه يصون التلاميذ من التقليد والسطحية، لأنهم يطلبون الدليل باستمرار ويقيمون

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 270 5/5/14 9:31:42 PM

اعتبار كل كلام بمقدار الشواهد الداعمة له. أما الثالثة: ان ذلك يساهم في معرفة العلوم الكاذبة، فإذا ترافق توضيح ودراسة الشواهد في اطار العلم، ظهر الضعف فيها، ويعاد دراستها فيما لو ظهر بطلان مطابقتها للواقع.

● الاصل الثالث: الجامعية في العلم

يعتمد هذا الاصل على المبدأ الثالث والذي يبين ان للحقيقة والعلم بها مستويات مختلفة. صحيح ان مستويات الحقيقة والعلم المختلفة تؤدي إلى صدق العلم في مستويات محدودة، إلا ان هذا الامر قد يؤدي في المستوى العام إلى ضلال المتعلم. فالعلم الناقص الذي كان نتيجة عدم استفادة العالم او المتعلم من بعض اجزاء العلوم الأخرى هو كالوسائل والادوات الناقصة التي لا تسمح بالوصول إلى المقصود.

من هنا وبما أن للعلم مستويات مختلفة فإن من جملة الأصول الهامة والضرورية في التعليم والتربية هو «الجامعية في العلم»، والمقصود من هذا الاصل الحؤول دون بقاء التلميذ في مستويات العلم الدنيا، وتأمين الارضية ليتمكن من الوصول إلى اعلى المستويات، وبهذا النحو يتم تهيئة الارضية ليصل إلى الجامعية في العلم. طبعاً لا يجب اعتبار الجامعية بديلاً عن التخصص، إن الجامعية في الحقيقة عمل دؤوب لرفع الصعوبات الناشئة عن التخصص وعن الرؤية الاحادية الجانب. ومن هنا يمكن القول ان الجامعية ليست بديلاً عن التخصص بل مكملة له.

يمكن الاشارة إلى مسألة في اهمية هذا الاصل في التربية والتعليم وهي ان العلم الناقص والسطحي يؤدي في الغالب دوراً سلبياً، لذلك قيل إن الجهل أفضل من العلم الناقص. أما العلم الناقص فيؤدي إلى وجود آفات من جهتين:

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 271 5/5/14 9:31:42 PM

الأولى: أن العلم الناقص عندما يصبح مبدأً لتقديم الآراء والاحكام والقرارات العملية يؤدي إلى نتائج سلبية. والثانية: ان العلم الناقص يترك آثاراً سلبية في شخصية الفرد لأن الغرور والانانية والاستبداد بالرأي تترافق دائماً مع العلم الناقص، كما ان التواضع واحترام آراء الآخرين والاستفادة منهم مع جملة الامور التي ترافق العلم الجامع. من هنا، فمن الضروري استخدام هذا الاصل في النشاطات التعليمية والتعلمية.

● الأصل الرابع: الاعتماد على الحقائق

يعتمد هذا الاصل على المبدأ الرابع، أي خاصية ثبات العلم. وقد تقدم ان المقصود من ثبات العلم انه عندما يحصل العلم بالمعلوم يصبح ذاك العلم حقيقياً ثابتاً لا مجال للتغيير فيه. ومن هنا وبالاعتماد على هذا المبدأ في التربية والتعليم يمكن الحديث عن اصل «الاعتماد على الحقائق». ويتمحور مضمون هذا الاصل في التربية والتعليم حول النظر إلى العلوم التي نمتلك قطعاً ويقيناً بها على انها مبدأ النشاطات العلمية والعملية.

اما الحقائق التي نعتمد عليها فقد تكون اموراً من قبيل ما نطلق عليه البديهيات أو من ذوات المضمون العقلي السليم، وقد تكون من العلوم التي تؤيدها الشواهد المسلّمة والقطعية، ومع ذلك قد تكون العلوم التي نعتمد عليها والتي نعتبرها مسلمة وقطعية- والواقع انها ليست كذلك- في عداد تلك الحقائق. طبعاً، لا يمكن اجتناب هذا الامر بسبب محدوديات العلوم البشرية، إلا انه يمكن التغلب على هذه المشكلة من خلال بعض الاصول، وهذا ما سنتطرق إليه في النقطة التالية.

يبدو ان الاعتماد على الحقائق يعتريه بعض التحفظ بسبب هذا الخطر الذي اشرنا إليه. والحقيقة ان هذا المقدار من التحفظ ضروري ولازم في النشاطات

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 272 5/5/14 9:31:42 PM

العلمية والتعليمية للبشر، على الرغم من ان ما يصرف من ثمن لأجلها قد يكون عبثياً، فإذا اعتمد الانسان على كل ما هو يقين حتى زمانه فقد يرتكب خطأ في بعض نشاطاته العلمية، واما اذا لم يفعل ذلك، فلن يكون قادراً على الاتيان بأي نشاط علمي على الاطلاق، ومن هنا فالتحفظ الخفي في هذا الاصل هو أمر لا مفرّ منه للإنسان.

● الاصل الخامس: الكثرة والوحدة في تعليم العلوم

يعتمد هذا الأصل على المبدأ الخامس، والذي يحكي عن وجود قسم أو اقسام حقيقية. بناءً على هذا المبدأ يجب وجود اصل أو قاعدة يستفاد منها في العمل اثناء التربية والتعليم، تجعل من الاهتمام بحدود العلوم الحقيقية والوحدة الأساسية للعلوم في رأس اهتماماتها. ويمكن متابعة هذا الأصل المعبر عنه بـ«الكثرة والوحدة في تعليم العلوم» من خلال مستويين:

يؤخذ بعين الاعتبار في المستوى الأول كثرة العلوم أو الاقسام الحقيقية للعلوم. في هذا المستوى يجب ان تتجه التربية والتعليم نحو اعادة التعرف على اساليب العلوم على اختلافها وانواع شواهدها المتعلقة بها. من جملة مصادر الاشكال والاختلال الهامة في فكر التلامذة هي الغفلة عن اختلاف مقتضيات العلوم المتنوعة من حيث اسلوب التحقيق ونوع الشواهد، فمعالجة القضية التاريخية يختلف عن معالجة القضية الفيزيائية، كما ان معالجة القضية الفيزيائية يختلف عن معالجة القضية الاخلاقية. أما الحركة الصحيحة في هذه الدراسات فتستلزم الالتفات إلى الاساليب الخاصة في كل واحد من العلوم، والاهتمام ايضاً بنوع الشواهد التي تتناسب معها، فتقتضي الضرورة تعليم التلامذة هذه الاساليب ولو كان ذلك على نحو الاجمال.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 273 5/5/14 9:31:42 PM

يظهر في المستوى الثاني وحدة العلوم. وقد تحدثنا في توضيح المبدأ المتعلق بهذا الامر، حيث إن المواضيع المختلفة للعلوم المتكثرة تتفق وتتحد في الرؤية الأساسية والمبنائية، وتتجلى هذه الوحدة في الرؤية الإسلامية من خلال مسألة الآية او الرمز، فينبغي في هذا المستوى الالتفات إلى كيفية اعادة التعرف على هذه الوحدة في التربية والتعليم، فيتعلم التلميذ كيف يمكن تبديل تكثر العالم إلى وحدة اساسية ومبنائية.

ان هذا التفكيك إلى مستويين قد يكون مفيداً ومناسباً من جهة اخرى وهي انه لا يلزم في التعليم والتربية الاسلاميين ظهور الصبغة الدينية للدروس لحظة بلحظة وصفحة بصفحة، هناك من يعتقد بضرورة ظهور البعد الديني للتربية والتعليم بشكل صريح ومستمر في الدروس كالفيزياء والكيمياء والرياضيات وامثال ذلك، إلا أن هذا الامر لا يؤدي إلى الملل فقط، بل قد يؤدي إلى نقض الغرض ايضاً، فتواجه عملية التربية والتعليم في الإسلام اشكالاً حقيقياً. إن تفكيك المستويات- كما تقدم- يحكي عن ان النشاطات العلمية قد تحصل مع ما اطلقنا عليه سابقاً «التغافل المنهجي»، وبالتالي الوصول إلى وحدتها الأساسية.

● الاصل السادس: إيجاد الفرضية

يمكن توضيح هذا الاصل بالاعتماد على المبدأ السادس. ويجري الاهتمام في المبدأ المذكور بخاصية صناعية العلم، بناء على هذه الخاصية العلم هو عبارة عن انتاج العالم، وهو دخيل بشكل اساسي في صناعته من خلال ايجاد الفرضية. فإذا كان مقرراً ان تؤدي عملية التربية والتعليم إلى الفكر باعتباره أحد أهداف التربية والتعليم، يجب على التلميذ عند التعلم الاهتمام بالفرضية باعتبارها بُعداً هاماً من التعلم. طبعاً التلميذ لا يكون عادة في مقام العالم،

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 274 5/5/14 9:31:42 PM

بل هو في مقام اكتساب العلم، وعن طريق اكتساب العلم يتوقع ظهور علماء، ويتحقق هذا التوقع إذا ترك المجال في عملية التعليم للفرضيات.

بناءً على ما تقدم، وبالالتفات إلى هذا المبدأ، يمكن الحديث عن أصل إيجاد الفرضية. والمقصود من هذا الاصل ضرورة تنظيم التربية والتعليم بما يوفر الارضية لتنمية الفرضية في ذهن التلاميذ، وبالتالي تنمية النشاطات العلمية.

إن تنمية الفرضية يستلزم استفادة الانظمة التربوية والتعليمية من فن التأخير في التعليم، لقد استعمل روسو عبارة «فن التأخير في التعليم» للاشارة إلى ان التعليم لا يمنع من النمو الطبيعي والارتباط الطبيعي للطفل مع محيطه، إلا ان المقصود من هذه العبارة هنا هو ايجاد الارضية المناسبة لتنمية الفرضية. يجب ان يحصل تدوين الكتب الدراسية والتدريس وسائر النشاطات التعليمية بالاستفادة من هذا الفن. كما أن السرعة في تقديم المعلومة يمنع التلميذ من التفكير حول الظاهرة المطلوبة وايجاد الفرضيات المتعلقة بها، لذلك يجب التأخير في تقديم المعلومة، بل يجب ايجاد الاجواء المناسبة ليرغب التلميذ في ايجاد الفرضية.

يعتبر هذا الاصل مكملاً للاصل الاول، كما ان المبدئين المتعلقين بهما اي اكتشافية العلم وابداعيته مكملان لبعضهما البعض، واذا كان هذان الأصلان مكملين لبعضهما فينبغي أن لا ينقض احدهما الآخر. ان الارتباط بالظاهرة لا يجب ان يصل إلى مستوى ان يحل مكان الفرضية، لأن مشاهدة الظاهرة بشكل حسن ومتكرر لا يكفي في ظهور العلم، بل هناك حاجة اساسية لفرضية العالم. من جهة اخرى ينبغي ان لا تكون تنمية الفرضية واسع إلى درجة ان يأخذ مكان الارتباط بالظاهرة والاهتمام بخصوصياتها، لأن مجرد انتاج الذهنية لا تؤدي إلى «العلم».

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 275 5/5/14 9:31:42 PM

يتضح كون هذين الاصلين مكملان لبعضهما البعض اذا اخذنا ايجاد الفرضية شرطاً لازماً للكشف العلمي، كما ان الحقيقة القابلة للاكتشاف يجب ان تكون شرطاً لازماً لايجاد الفرضية. يمكن الوصول إلى مرحلة اكتشاف الحقيقة من خلال ايجاد الفرضية فقط.

- **الاصل السابع: الارتباط بالاحتياجات والمسائل**

يبنى هذا الاصل على المبدأ السابع، أي كون العلم ناظراً لاحتياجات الإنسان ومسائله، فعند الحديث عن فائدة العلم يمكن الاشارة إلى ان العلماء يقدمون العلم بحثاً عن احتياجات الإنسان ومسائله، ومن هنا يكون العلم ناظراً إلى تلك الاحتياجات والمسائل. كما يجب الحفاظ على هذه الخاصية في مقام التعليم ايضاً. وبعبارة اخرى اذا كان العلم ناظراً لاحتياجات ومسائل الإنسان فلا يمكن ان يتم تحصيل العلم من دون الالتفات إلى هذا التناظر. من هنا فإن من جملة اصول التربية والتعليم هو الالتفات إلى الاحتياجات الداخلية والمسائل ذات العلاقة بالمعلم والتلميذ. وبناءً على هذا الاصل يجب تنظيم النشاطات في عملية التربية والتعليم بما يجعلها ناظرة للاحتياجات والمسائل.

يحمل استعمال هذا الاصل في التربية والتعليم نتائج هامة، أولاً: يؤمّن الدافع الضروري في عملية التربية والتعليم، ولا يصدق هذا الامر حول التلميذ فقط، بل يشمل حال المعلم ايضاً، عند وجود دافع قوي للتعليم والتعلم يشعر المعلم والتلميذ بارتباط الابحاث والمطالب باحتياجاتهم ومسائلهم. ثانياً: يؤدي الامر إلى ازالة مظاهر التهديد والآفات من بنية التربية والتعليم أو إلى التقليل منها، ومن جملة هذه الامور تلك الموجودة بين النظر والعمل، فإذا وجد الشخص ان ما يتعلمه لا علاقة له باحتياجاته ومسائله الفردية والاجتماعية فمن الطبيعي

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 276 5/5/14 9:31:43 PM

ان تكون حافظته العلمية غير مرتبطة بحياته الحقيقية بل ستكون عبارة عن مجموعة عديمة الفائدة، وهذا يعني أن عمل هذا الشخص لا يقدم العون لفكره، كما ان فكره لا يفيد عمله. ومن جملة التهديدات الاخرى التي تعتبر بمثابة فاصل بين النظر والعمل هو الفرق بين التعليم والعمل، هنا لا يجد الاشخاص اي فائدة تترتب في العمل على ما يتعلمونه.

المظهر الآخر لهذه التهديدات وجود فارق بين التعليم من جانب و البحث والتحقيق، وهذا يعني أن ما تعلمه الشخص لا يحثه نحو البحث والتحقيق، والسبب الاساس لهذا الامر هو ان ما تعلمه الشخص لا يرتبط باحتياجاته ومسائله الحقيقية، وعند حصول هذا الارتباط يجد الشخص ان ما تعلمه عبارة عن طريق حل لاحتياجاته ومسائله فيستعملها بشكل دائم، واذا وجد ان فائدة ما تعلمه ضعيفة عند ذلك يبدأ السؤال يطرق ذهنه، وهذا هو الذي يشكل بداية التحقيق.

يجب اعتبار هذا الاصل والاصل الثاني مكملين لبعضهما البعض، والحقيقة ان الارتباط بين هذين الاصلين كالارتباط بين المبدأين المتعلقين بهما، اي مطابقة العلم للواقع وكونه ناظراً لاحتياجات ومسائل الإنسان من جهة كونهما مكملين لبعضهما البعض. من هنا يجب ان لا يكون الالتفات إلى العلم من حيث مطابقته للواقع غير مرتبط باحتياجات ومسائل الانسان، هناك الكثير من العلوم المطابقة للواقع إلا ان معرفتها غير مفيدة للإنسان، لذلك يجب في التربية والتعليم الالتفات إلى اصل الارتباط باحتياجات ومسائل الإنسان.

من جهة اخرى لا يجب البحث عن طرق حلول لاحتياجات ومسائل الانسان بشكل يؤدي إلى عدم الاهتمام بالمطابقة مع واقع العالم والانسان والشواهد المتعلقة بذلك، فقد تكون الحلول القصيرة الامد مفيدة على مستوى تلبية

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 277 5/5/14 9:31:43 PM

احتياجات الإنسان ومسائله، إلا انه يظهر في المدى الطويل عدم مطابقتها لواقع العالم والانسان، من هنا يجب الالتفات في هذه الشواهد والقرائن إلى مطابقة الواقع. ويتضح الجمع بين هذين الاصلين من خلال الاهتمام بالعلوم المطابقة للواقع بالاعتماد على الشواهد والقرائن ذات العلاقة باحتياجاتنا ومسائلنا الشخصية والاجتماعية.

● الاصل الثامن: النظرة الجامعة للاحتياجات وتوجيهها

يعود هذا الاصل إلى المبدأ الثامن، ويحكي عن تناسب العلم والاحتياجات، وهو على مستويات متعددة، حيث تقسم الاحتياجات الاساسية إلى مجموعتين: الاحتياجات الحياتية، و الاحتياجات المتعالية، وإلى جانب هاتين المجموعتين تظهر الاحتياجات الثانوية الهامشية أو الموهومة. تساهم هذه الاحتياجات المتنوعة وبأشكال مختلفة في ظهور العلم، ويوضح اصل «الرؤية الجامعة للاحتياجات وتوجيهها» ضرورة الالتفات إلى الاحتياجات الأساسية، هذا أولاً، وثانياً: ضرورة تنظيم وتوجيه الاحتياجات بهدف إبعاد الاحتياجات الهامشية الثانوية والموهومة.

يحكي البعد الاول في هذا الاصل اي تلبية كافة الاحتياجات الاساسية عن ضرورة الالتفات إلى الاحتياجات الحياتية والاحتياجات المتعالية في عملية التربية والتعليم، فمن غير الصحيح الاكتفاء بتعليم العلوم التي تلبي الاحتياجات الحياتية والغفلة عن تعليم العلوم التي تلبي الاحتياجات المتعالية؛ كما ان الاهتمام بتحصيل العلوم التي تهيئ الاحتياجات المتعالية والغفلة عن العلوم التي تهيأ الاحتياجات الحياتية غير صحيح أيضاً، ومع ذلك فإن كل واحد من هاتين المجموعتين متقدم على الآخر بنوع من التقدم؛ فالعلوم الناظرة إلى

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 278 5/5/14 9:31:43 PM

الاحتياجات الحياتية متقدمة على الاحتياجات المتعالية من حيث الفورية ولها الاولوية الزمانية عليها، كما ان العلوم المتعلقة بالاحتياجات المتعالية متقدمة ولها الأولوية الرتبية على الأخرى.

البعد الثاني في هذا الاصل اي توجيه الاحتياجات على مسألة ضرورة الامساك بزمام الاحتياجات الهامشية أو الموهومة في عملية التربية والتعليم. وقد اشرنا إلى ان الاحتياجات الجانبية او الكاذبة تنتهي إلى ظهور علوم مضرة او لا فائدة منها. وقد يعمل المشتغلون بالتربية والتعليم على تلبية هذه الاحتياجات فيعملون على تعلمها وتعليمها، إلا انه وطبق هذا الاصل يجب توضيح عدم اصالة هكذا علوم والعمل على عدم الترويج لها.

يجب النظر إلى هذا الاصل والاصل الثالث باعتبارهما مكملين لبعضهما البعض، لذلك فإن الرؤية الجامعية للعلم يجب أن لا تجري من دون الالتفات إلى مجموعة احتياجات الفرد، لأن العلم بحد ذاته لا حدود له ولعله قد يظهر على انه غير مفيد، كما ان الرؤية الجامعة لاحتياجات الانسان تستلزم الاهتمام بمستويات العلم المتنوعة.

● الاصل التاسع: نقد المعلومات بشكل مستمر

يعتمد هذا الاصل على المبدأ التاسع اي خاصية مرونة العلم، حيث توضح خاصية مرونة العلم أنه يتحول على اساس الاجواء الفكرية المتنوعة التي يتمتع بها العلماء، بناءً على هذا المبدأ يمكن الحديث عن اصل «نقد المعلومات المستمر»، وبناءً على هذا الاصل، يجب في التربية والتعليم فتح باب النقد باستمرار فيما يتعلق بالمعلومات، بل يجب التشجيع على ذلك ليؤدي كل جيل نصيبه في اضفاء المرونة على العلم.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 279 5/5/14 9:31:43 PM

اما الدور الاساس لمرونة العلم فهو افتتاح اجواء فكرية جديدة، عندما ينضم الاشخاص إلى الاجواء الفكرية الجديدة يتعرفون على مسائل جديدة ذات حساسيات خاصة، فيتغير بتبع ذلك نظرهم ونوع رؤيتهم. والأجواء الفكرية بشكل عام تضم إليها الأشخاص الذين قد لا يكونون على معرفة في وعيهم بهذه الاجواء الموجودين فيها، لذلك لا يمكن أن يكون مضمون هذا الأصل ان يعمل الاشخاص على ادخال اجوائهم الفكرية إلى عملية تعلم العلم. ولكن اذا اخذنا هذا الاصل بمعنى النقد الدائم للمعلومات عند ذلك تتهيأ الارضية لحيوية العلم، لأن الاشخاص ومع انهم غير مشرفين على اجوائهم الفكرية إلا انهم يستفيدون من ذلك في العمل، حيث تتضح وتظهر هذه الفائدة في عملية الفكر العادية. فإذا فُتح باب النقد تتحول عملية التفكير عند الافراد وبشكل عادي نحو التغيير والمرونة في العلم.

يجب الاستفادة من هذا الأصل والأصل الرابع بشكل مكمل لبعضهما البعض، كما ان مبدأهما اي ثبات ومرونة العلم مكملان لبعضهما البعض ايضاً، من هنا يجب ان لا يتم نقد المعلومات بحيث يُنظر فيه إلى أي شيء على انه في معرض التغيير، فلو كان في علومنا الموجودة حقائق، كانت هذه الحقائق ثابتة، ثم ان الابتعاد عنها بمثابة الابتعاد عن العلم. يضاف إلى ذلك انه لا يمكن تغيير كل شيء، لأن التغيير يتطلب امتلاك تصور عن الوضع المطلوب، حيث لا يمكن ان ينشأ تصور الشخص من الفراغ، بل هو مدين في ذلك إلى مجموعة من المعلومات القبلية. ومن جهة اخرى فإن اغلاق باب النقد وقبول كل ما ليس مقبولاً من قبل يؤدي إلى استبدال مرونة العلم بالجمود، وهذا يعني ان ما يقدم في المعلومات لن يكون سوى توهمات لا اساس لها.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 280 5/5/14 9:31:43 PM

● الاصل العاشر: ابداع تقسيمات جديدة في العلوم

يعتمد هذا الاصل على المبدأ العاشر اي خاصية الاقسام الاعتبارية للعلم، ويحكي المبدأ المذكور عن ان العلماء يقدمون تقسيمات اعتبارية للعلوم بحسب مقاصدهم المتنوعة، وبناءً على هذا المبدأ يمكن الحديث عن اصل «ابداع تقسيمات جديدة في العلوم». كما يوضح هذا الاصل ضرورة ابداع تقسيمات جديدة في العلوم بحسب مقاصدهم التعليمية، وبالتالي عدم البقاء في التقسيمات المتداولة في السابق.

قد تكون التقسيمات المتقدمة تقسيمات حقيقية، إلا انها غير مفيدة على مستوى المقاصد التعليمية الخاصة، هنا يكون التوجه نحو التقسيمات المناسبة والضرورية مفيداً. وقد تحدثنا عند توضيح المبدأ، واشرنا إلى ان معيار قبول التقسيمات الاعتبارية هو الفائدة المترتبة عليها على مستوى الوصول إلى المقاصد العلمية أو التعليمية، وعلى هذا الاساس فإن اعادة التعرف على التقسيمات الاعتبارية غير المفيدة أو الضارة والابتعاد عن الاعتماد عليها في النشاطات التعليمية هو من جملة المضمون السلبي لهذا الاصل.

ان تقسيم العلوم إلى دينية ودنيوية، أو دنيوية وأخروية، شرعية وعقلية، من جملة الحالات التي تحمل آفات على مستوى العلوم والدروس، وقد مضى توضيح ذلك. ويمكن أن يستفاد من بعض التقسيمات الاعتبارية في التعليم والتربية المعاصر.

وهنا يمكن الحديث على سبيل المثال عن تنظيم الدروس حول «المفاهيم المركزية»[١]، حيث يؤخذ في هذا الاسلوب بعض المفاهيم الاساسية باعتبارها

(١) core concepts

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 281 5/5/14 9:31:43 PM

جزئيات[١] ويُبحث عن الامور المتعلقة بها في العلوم المختلفة كالفيزياء، علم البئية، علم النفس، علم الاجتماع، والفلسفة. يعتبر هذا الاسلوب نوع من التدريس الذي يتجاوز التخصصات حيث لا يجري فيها تفكيك الدروس على اساس الفروع العلمية المختلفة. يجب فتح باب هذا النوع من التقسيمات الاعتبارية ومن ثم تقييمها على اساس فائدتها في الوصول إلى مقاصد التعليم والتعلم.

يجب اعتبار هذا الاصل والاصل الخامس مكملين لبعضهما البعض، كما ان مبدأهما مكملان لبعضهما البعض ايضاً. وبعبارة أخرى: إن الاهتمام بأقسام العلوم الحقيقية يجب ان لا يؤدي إلى الغفلة عن بعد وحدة العلوم والفروقات المنهجية بينها، وبالتالي اعتبار تقسيمات العلوم الاخرى بحثية، كما ان اقسام العلوم الحقيقية يجب ان لا تشكل مانعاً امام التصنيفات الاعتبارية للعلوم والدروس من اجل الوصول إلى المقاصد التعليمية المعينة.

(١) atomism

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 282 5/5/14 9:31:44 PM

الفصل الثامن

المبادىء القيمية وأصول التربية والتعليم

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 283 5/5/14 9:31:44 PM

مقدمة

سنحاول في بحث المبادىء القيمية دراسة وتوضيح القيم وأنواعها في النظرة الإسلامية، أما خلاصة هذه الدراسة والتي ستكون على شكل وصفي وتوضيحي فتندرج في إطار مبادىء التربية والتعليم، وسنتحدث حول الأصول والقواعد القيمية بالاعتماد عليها.

سنبدأ البحث بالحديث حول المبادىء الهامة في باب علم القيم ثم نشرح الأصول.

● المبادىء القيمية للتربية والتعليم

■ المبدأ الأول: اعتبارية القيم وكونها ناظرة إلى الحقائق

للقيمة معنىً آخر يضاف إلى كونها تستخدم بمفهوم الخير الوجودي والذي طرحناه في البحث عن الهدف الغائي في الفصل الثالث، في المعنى الثاني يُنظر إلى القيمة من ناحية الإدراك البشري، لذلك يمكن الحديث عن اعتباريتها.

إن الاختلاف بين الأمور القيمية للإنسان من جهة والأمور الحقيقية أو الادراكات الواقعية من جهة أخرى هو من الأمور التي اهتم بها الفلاسفة ووضّحوها بأنحاء متنوعة. فمن جهة اعتبر البعض أن اعتبارية القيم تعود إلى مفهوم ذهني بالكامل؛ سواء تجلى ذلك بشكل فردي حيث يكون الشعور باللذة

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 285 5/5/14 9:31:44 PM

الداخلية معياراً للقيمة أو بشكل جماعي يعود تحديد القيم فيها إلى الاتفاق بين أفراد المجتمع. ومن جهة أخرى اعتبر البعض أن للقيمة خاصية واقعية على الرغم من كونها أمراً مختلفاً عن الإدراكات الحقيقية العلمية، فاعتبروا ذلك من جملة الخصائص الثانوية للأشياء أو الظواهر الجانبية[١].

تضمنت النصوص الإسلامية اشارات عديدة إلى هذه النقطة وهي ان تلقي الشيء على انه قيمة يتعلق بكيفية ادراكه للأمور، أما أن يعتبر الإنسان الشيء حسناً أو سيئاً، قيمياً او غير ذات قيمة، فذلك أمر اساسي وليس في الامور القيمية فقط. بعبارة أخرى: إذا كانت القيمة ذات ابعاد ذهنية واعتبارية، إلا ان هذا لا يعني انها ذهنية بالكامل. من هنا نقرأ في الآية الشريفة: ﴿...وَعَسَىٰٓ أَن تَكۡرَهُواْ شَيۡـٔٗا وَهُوَ خَيۡرٞ لَّكُمۡۖ وَعَسَىٰٓ أَن تُحِبُّواْ شَيۡـٔٗا وَهُوَ شَرّٞ لَّكُمۡ ...﴾[٢]، فهذه الآية تحكي

(١) تعود مسألة التفكيك بين الامر الواقع والامر القيمي إلى ديفيد هيوم، وقد اهتم بها المفكرون بأشكال مختلفة. فقد وافق كانْت على انه لا يمكن توضيح السلوك البشري باعتباره موجوداً اخلاقياً وعقلانياً على اساس العلاقات العلية والمعلولية المقصودة في العلوم الطبيعية، فالشرط الضروري لصيرورة سلوك الشخص اخلاقياً ان يكون قاصداً له، فيأتي به بناء على الاصل. ويعتقد كانت ان هذا البعد الذهني يمكن ان يحصل على صورة اصل عيني وذلك عندما يصبح على شكل «أمر مطلق» أو قانون عقلي عام. برز التفكيك بين الامر الواقعي والامر القيمي بشكل واضح في القرن العشرين وذلك من خلال ما قدمه جورج مور (Principia Ethica) (G.E.Moor). يعتقد انه لا يمكن اعتبار القيمة كالواقع في المفهوم العلمي والتجريبي وهنا تحدث عن الخلط المفهومي تحت عنوان» المغالطة الطبيعية» (aaturalistic fallacy) ويعتبر مور ان بعض الاشخاص قد وقعوا في شرك هذه المغالطة ومنهم اصحاب النزعة النفعية امثال جرمي بنتاو وجيمس ميل (james mill)، لانهم كانوا يعتقدون ان اللذة هي معيار أو مبدأ القيمة واللذة حقيقة نفسية. ومع ذلك يجب الالتفات إلى ان مور كان يعتقد بواقعية او عينية القيمة ولكن ليس بالمفهوم الموجود في العلوم التجريبية. يعتبر ان القيمة مفهوم غير طبيعي (non-natural) وهي امر واقعي وعيني لا يمكن التنزل بها إلى مستوى الامر العاطفي والذهني المحض. الفارق هنا ان مسائل الواقع العلمي تقبل التحليل إلى اجزاء، اما القيمة فلا تقبل ذلك. يشار إلى ان مور اشار في آثاره الاخيرة (Philosophical Studies) إلى ان مقدار الواقعية في القيمية اكثر مما كانت عليه في السابق بحيث اصبح يعتقد ان القيمة كالخاصية غير الطبيعية العارضة على الخاصية الطبيعية. يشير كابالدي (The Englihtment Project in the Analytic Conversation، ص ٣٢٠) الى ان هذا التوضيح يحكي عن ان القيمة نوع من الظواهر الثانوية (epi-phenomenon).

(٢) البقرة:٢١٦.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 286 5/5/14 9:31:44 PM

عن أن اعتبار الاشخاص لأمر بكونه خيراً أو شراً، قد يكون صحيحاً وقد لا يكون، وهذا يعني ان الإنسان قد يوفق وقد لا يوفق من خلال اعتباراته الذهنية.

بناءً على ما تقدم في القسم السابق تحت عنوان القيمة فقد اتضح ان الله تعالى في الرؤية الإسلامية هو الخير الأصيل وأصل الخير، لذلك سيكون للقيم ماهيات خاصة. صحيح ان الأمر القيمي يبنى على ادراك واعتبار الإنسان، إلا انه يتطلع إلى الموقع الوجودي للأمور أو نسبة هذه الامور إلى غايات الوجود، عندما تكون الاعتبارات الذهنية للأمور تتطلع إلى العلاقات الوجودية ستكون الاعتبارات صحيحة، وهذا يعني امكانية الحديث عن قيم مقبولة، وإلا فإن الاعتبارات غير الصحيحة والتي هي من جملة اللغو تحكي عن قيم واهية. من هنا إذا كانت القيم ذات بُعد اعتباري إلا ان الاعتبار هنا لا يحكي عن مزاج شخصي صرف أو مجرد عقد اجتماعي، بل هو اعتبار يعتمد على الحقائق والوقائع[١].

عرض بعض المفكرين المسلمين نماذج من التفسير الذهني والعيني الافراطيين فيما يتعلق بماهية القيم، ومن جملة هذه النماذج الأشكال التي راجت عند الاشاعرة، حيث يعتقد الاشاعرة ان اطلاق الحسن والقبيح على الشيء لا يحكي عن حقيقة موجودة فيه، بل هي اعتبارات تطلق على الفعل بحسب أمر أو نهي الله تعالى، إن كل عمل ليس حسناً ولا قبيحاً بحد ذاته، ولكن عندما يأمر الله تعالى بعمل ما يصبح حسناً وعندما ينهى عنه يصبح قبيحاً. مثال ذلك: إن قتل شخص ليس حسناً ولا قبيحاً بحد ذاته، ولكن عندما يأمر الله تعالى بقتل بعض الناس يصبح هذا العمل حسناً، وعندما ينهى عن قتل البعض يصبح القتل قبيحاً.

(١) راجع: الطباطبائي والمطهري، أصول الفلسفة، المقالة السادسة: الإدراكات الاعتبارية.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 287 5/5/14 9:31:44 PM

وفي مقابل هذا التفسير الذهني برز التفسير العيني للمعتزلة، فالقيم بناءً على هذه الرؤية أمور عينية وذاتية، فإذا أمر الله تعالى بفعل فهو لأن ذاك الفعل حسن بذاته واذا نهى عن فعل آخر فهو لأنه قبيح بذاته. مع الإشارة إلى أن الأشاعرة يعتقدون أن ما يأمر به الله تعالى هو الحسن، بينما يعتقد المعتزلة أن الحسن هو الذي يأمر به الله تعالى، فالمعتزلة قد رفضوا رأي الأشاعرة، والسبب في ذلك من وجهة نظرهم أن الله اذا أمر بالكذب أصبح الكذب أمراً حسناً، مع العلم أننا ندرك قبح الكذب بواسطة المستقلات العقلية، وهذا يعني انه ليس من المقبول ان يأمر الله تعالى به. في المقابل رفض الاشاعرة ايضاً عقيدة المعتزلة، لأنه يلزم منها محدودية المشيئة الإلهية، بمعنى ان الله تعالى يأمر ببعض الأمور ولا يمكنه الامر بالبعض الآخر.

ومن الواضح أنه لا يمكن قبول هاتين الرؤيتين الافراطيتين، أي الذهنية والعينية. ونوضح المسألة على الشكل التالي: إن الله تعالى إذا أمر بالكذب وأصبح الأمر مطلوباً فإن هذه القضية لا أساس لها في النظام الإلهي العادل، فلا يمكن لشخص الادعاء «إذا شاء مالك هذا النظام ان يجعل نصف الكيلو، كيلو» فهذا كلام لا اساس له من الصحة، لأن من يطرح هذا الكلام يجعل معياره يقوم على اساس الكيلو، ومع هذا المعيار لا يمكن ان يصبح نصف الكيلو، كيلو. ومن هنا يمكن القول ان هذا الكلام يحمل تناقضاً فلا معنى له.

من جهة اخرى فإن الذي يقول بأن الله تعالى لا يأمر بالكذب لأن الصدق من المستقلات العقلية كلامه ضعيف ايضاً، لأنه كمن يقول بأن» مالك هذا النظام لا يمكنه أن يجعل نصف الكيلو، كيلو، لأنه من الواضح ان النصف كيلو أقل من الكيلو»، لأن حكمنا بوضوح كون نصف الكيلو، اقل من الكيلو تابع لنظام الوزن بالكيلو حيث يمكن تصور تلك القضية مع وجود هذا النظام، وهذا يعني ان وضوح

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 288 5/5/14 9:31:45 PM

ما نقول صادق في دائرة نظام الكيلو فقط، ولكن وقبل الاخذ بعين الاعتبار هذا النظام فإن الحكم المذكور ليس غير واضح ومسلم، بل لا يمكن تقديم هكذا حكم من الاساس.

لم يتمكن الاشعري والمعتزلي من الارتقاء إلى ما هو ابعد من احكام العقل، ولم يلتفتوا إلى صناعة أصل العقل بواسطة الله تعالى، بل طرحوا المسألة بعد فرض وجود نظام العقل. والحقيقة انه يجب تتبع المسألة اعمق من ذلك، وقبل فرض وجود هذا النظام. وبعبارة أخرى: المسألة مطروحة ليس على مستوى احكام العقل بل على مستوى عقلانية العقل. ان حسن وقبح الاعمال يزان على اساس ميزان العقل، ولكن اين يكمن اعتبار هذا الميزان؟ هل هناك ميزان يمكن وضع العقل فيه لمعرفة اعتباره؟

عندما تطرح المسألة بهذا المستوى، يكون الجواب أن عقلانية العقل وميزانية هذا الميزان أمر حدده الله تعالى. ومن هنا يمكن القول إن كلام الأشعري مرفوض، لأن حكم الله بناءً على العقل لا يعني ان يكون محكوماً للعقل، لأنه هو الذي وضع عقلانية العقل[1]. وعلى العكس، فهذا يعني التناسب بين عمل الله والشيء الذي وضعه، فإذا كان الله تعالى هو الواضع عقلانية العقل او اصل نظام العقل فمن غير الممكن ان يأمر الله بخلاف ذلك، كما لا يمكن لواضع نظام الكيلو بان يحكم بان نصف الكيلو يساوي الكيلو.

وقد اشار القرآن الكريم إلى ان الله تعالى لا يأمر بالفحشاء: ﴿ وَإِذَا فَعَلُوا۟ فَٰحِشَةً قَالُوا۟ وَجَدْنَا عَلَيْهَآ ءَابَآءَنَا وَٱللَّهُ أَمَرَنَا بِهَا ۗ قُلْ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يَأْمُرُ بِٱلْفَحْشَآءِ ۖ

(١) يوجد عبارة لطيفة في هذا السياق لابن سينا اقتبسها صدر المتألهين، وهي أنه بدل أن نقول: «يجب على الله» ينبغي القول:» يجب عن الله». وهذا يعني أن لا شيء يكون حاكماً وموجباً على الله، بل بالنظر إلى كمال الله تعالى فإن الخير والحسن ينبع منه بالتأكيد، ولا يصدر عنه القبح. نقلاً عن جوادي الآملي، فلسفة حقوق بشر، ص ٤٧.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 289 5/5/14 9:31:45 PM

أَتَقُولُونَ عَلَى ٱللَّهِ مَا لَا تَعْلَمُونَ ﴾[١].

وبناءً على ما تقدم، يمكن القول إن كلام المعتزلي مرفوض ايضاً، إذا ذهبنا في الاهتمام إلى ابعد من مستوى احكام العقل ووصلنا إلى اصل نظام العقل، وبما ان الله تعالى وضع عقلانية العقل، لا يمكن في هذا المقام مقارنة فعله بشيء آخر، عندما يكون الله تعالى منشأ ومعياراً للصحة فلا وجود لمعيار آخر يكون حاكماً عليه. قد يصح القول في احسن الاحوال ان فعله عين المعيار، ولكن لا يصح القول انه مطابق للمعيار او انه محكوم للمعيار. من هنا يمكن القول ان الله تعالى هو فوق السؤال وكل ما هو سوى ذلك تحت السؤال: ﴿لَا يُسْـَٔلُ عَمَّا يَفْعَلُ وَهُمْ يُسْـَٔلُونَ ﴾[٢]. اما كون الله تعالى فوق السؤال فلأنه هو الذي يصنع المعيار ولا يمكن قياسه بمعيار فوق ذاته، وأما فيما يتعلق بما سوى الله تعالى فالأمر مختلف.

خلاصة الكلام ان الله تعالى هو الذي يحدد المعايير القيمية، ففعله هو المعيار وذاته صانعة المعيار. صحيح انه لا يمكن جعل الله تعالى محل التساؤل، إلا ان ذلك لا يعني عدم قدرته على تعيين المعايير، بل الإنسان هو الذي لا يتمكن من السؤال قبل امتلاك المعايير. عندما يتم تحديد المعايير عند ذلك يمكن الدلالة على كونها حكيمة. وبعبارة اخرى: القيم تطرح باعتبار الوقائع والحقائق اي ان البعد التكويني هو المطروح في القيم، ولكن من جهة اخرى فإن للقيم بعداً اعتبارياً ايضاً وذلك عندما يتضح ان الإنسان يطلق «الحسن» على شيء ويعتبره «لازماً» باعتبار احتياجاته أو ان الله تعالى هو الذي يجعل الامر «واجباً» أو «حراماً» باعتبار التناسب او عدم التناسب مع

(١) الاعراف: ٢٨.
(٢) الانبياء:٢٣.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 290 5/5/14 9:31:45 PM

احتياجات الإنسان، وبهذا النحو يتضح البعد التشريعي للقيم ايضاً.

يمكن البحث باستمرار عن الحكمة في الاحكام الدينية أو الاوامر والنواهي الإلهية. يوضح الإمام أمير المؤمنين عليه السلام بعبارات جامعة، حكمة الأحكام الدينية فيقول عليه السلام: «**فرض الله الإيمان تطهيراً من الشرك، والصلاة تنزيهاً عن الكبر، والزكاة تسبيباً للرزق، والصيام ابتلاء لإخلاص الخلق، والحج تقوية للدين، والجهاد عزاً للإسلام، والأمر بالمعروف مصلحة للعوام، والنهي عن المنكر ردعاً للسفهاء، وصلة الرحم منماة للعدد، والقصاص حقناً للدماء، وإقامة الحدود إعظاماً للمحارم، وترك شرب الخمر تحصيناً للعقل، ومجانبة السرقة إيجاباً للعفة، وترك الزنا تحصيناً للنسب، وترك اللواط تكثيراً للنسل، والشهادات استظهاراً على المجاحدات، وترك الكذب تشريفاً للصدق، والسلام أماناً من المخاوف، والإمامة نظاماً للأمة، والطاعة تعظيماً للإمامة**»[1].

■ المبدأ الثاني: الثبات والتغيير في القيم

المسألة الثانية التي تطرح فيما يتعلق بالقيم هي عن كونها مطلقة أو نسبية، والتي تتعلق بدورها بثبات القيم أو تغيرها. إن كون القيم مطلقة يستتبع ثباتها الكامل في مختلف الحالات، كما أن كونها غير مطلقة يستتبع كونها محدودة بحسب الحالات، ويؤدي هذا بدوره إلى كونها متغيرة.

بناءً على ما تقدم في باب القيم فإن البعض منها وحسب الرؤية الإسلامية مطلقة، فبما أن الله تعالى من الناحية الوجودية هو الخير الأصيل وأصل الخير

(١) نهج البلاغة، الحكمة٢٥٢.

فذلك من القيم المطلقة، القيمة هنا بالمعنى الوجودي. فالإيمان بالله يكون ذا قيمة مطلقة تبعاً لذلك حتى ان هذه القيمة لا تتأثر بأي شيء آخر على الاطلاق، ولن يصل الامر بها إلى التعطيل والنقص. وبغض النظر عن القيم المطلقة إن القيم غير المطلقة نوعان من حيث النظام القيمي الإسلامي ومن حيث النصوص الإسلامية الموجودة: النوع الأول: القيم المشروطة، والثاني: القيم المتغيرة.

القيم المشروطة محدودة ومقيدة بحدود خاصة، وهذه القيم صادقة في دائرة حدودها، ولن يكون لها وجود خارج هذه الدائرة. وبهذا المعنى يمكن اعتبار هذه القيم نسبية لأنها ذات قيمة في حدود نسبتها فقط، إلا ان هذه النسبية هنا تجتمع مع نوع من الثبات، وما دامت هذه القيم موجودة في حدودها الخاصة فهي ثابتة، ويمكنها بهذا المعنى ان تكون مستمرة على طول الزمان. فليس صحيحاً القول إن هذه القيم تتغير مع مرور الزمان، نعم تتغير عندما تخرج عن إطار دائرتها الخاصة بها، فالصدق على سبيل المثال ليس قيمة مطلقة، بل هو قيمة محدودة ومقيدة. وليس صحيحاً القول إن الصدق قيمة في كل ظرف، بل يفقد الصدق حالته القيمية إذا أدى إلى زوال قيمة أعلى منه كالنفس الإنسانية البريئة، ومع ذلك يبقى الصدق ثابتاً في الزمان ما دام موجوداً في دائرته الخاصة.

إن الكثير من القيم الأخلاقية في النظام القيمي الإسلامي من هذا النوع، ويمكن ذكر الموارد الآتية على سبيل المثال: الإحسان إلى الوالدين، إكرام الأقارب، اخفاء الزهد[١]، الانفاق[٢]، عدم الشروع بالحرب قبل تبيين الحق للخصم[٣]، عدم الهجوم على الفارين عند الانتصار في المعركة، عدم إيذاء

(١) «افضل الزهد اخفاء الزهد». نهج البلاغة: الحكمة ٢٨.

(٢) ﴿إِن تُبْدُواْ ٱلصَّدَقَٰتِ فَنِعِمَّا هِيَ وَإِن تُخْفُوهَا وَتُؤْتُوهَا ٱلْفُقَرَآءَ فَهُوَ خَيْرٌ لَّكُمْ ...﴾. البقرة: ٢٧١.

(٣) - «... ولا يحملنكم شنآنهم على قتالهم قبل دعائهم والاعتذار إليهم...». نهج البلاغة: الرسالة ١٢.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 292 5/5/14 9:31:45 PM

الجرحى، وعدم تعذيب النساء مهما تلفظوا بعبارات نابية[١]، وغيرها من القيم الأخلاقية.

إن كافة هذه الأمور محدودة بحدود لا تصدق في ما سواها، ولكن لا يصح القول إن هذه الحدود حدود تاريخية كأن نتصور بأن الإحسان للوالدين يعود إلى المرحلة التي كان للعائلة فيها شكلاً تقليدياً قديماً بحيث قد نصل إلى زمان يصبح الإحسان إلى الوالدين ليس قيمة.

النوع الثاني من القيم غير المطلقة القيم المتغيرة، وتتغير هذه القيم في الزمان، وهذا يعني: إن اعتبارها أمر تاريخي. فبعض القيم الموجودة في النصوص الإسلامية من هذا القبيل، حيث توضِّح الآداب المطلوبة في زمان معين. تعتبر هذه القيم وبشكل طبيعي نسبية، فهي معتبرة في زمانها وتفتقد قيمتها مع انقضائه، ومن جملة النماذج البارزة على ذلك هو جواب الإمام علي عليه السلام على الذين سألوا عن قول الرسول صلى الله عليه وآله وسلم: «غيِّروا الشيب ولاتشبهوا باليهود»، فقال عليه السلام: «إنما قال صلى الله عليه وآله ذلك والدين قلّ، فأما الآن وقد اتسع نطاقه وضرب بجرانه فامرؤ وما اختار»[٢].

وعلى هذا القياس أصل عدم البراءة عند غلبة الفساد[٣]، وهذا يعني سوء الظن في كل شخص في الزمان الذي يغلب فيه الفساد، لكن مع انتهاء هذه الظروف الزمانية ينتفي الأصل المذكور. كذلك الأمر فيما جاء حول زمان

(١) «لا تقاتلوهم حتى يبدؤوكم، فإنكم بحمد الله على حجة وتركهم اياهم حتى يبدؤوكم حجة اخرى لكم عليهم، فإذا كانت الهزيمة بإذن الله فلا تقتلوا مدبراً ولا تصيبوا معوراً ولا تجهزوا على جريح ولا تهيجوا النساء بأذى وان شتمن أعراضكم وسببن أمراءكم...». نهج البلاغة: الرسالة ١٤.

(٢) نهج البلاغة: الحكمة:١٧.

(٣) - «... واذا استولى الفساد على الزمان وأهله فأحسن رجل الظن برجل فقد غرر». نهج البلاغة، الحكمة ١١٤.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 293 5/5/14 9:31:46 PM

الفتنة[١]، أو الاخفاء فيما يتعلق بالأموال والعلاقات مع الآخرين والأفكار والعقائد[٢]، إن هذا النوع من القيم والآداب والأخلاقيات محدود بحدود زمانية خاصة وهي تتغير مع تغير ذاك الزمان.

ومن جملة الأمور الهامة اعادة التعرف على القيم المتغيرة وعدم مزجها بالقيم الثابتة (اعم من المطلقة والمشروطة)، وإلا فإن القيم ذات الاعتبار التاريخي فقط ستنتقل إلى كافة المواقع، وهذا يعني بروز الكثير من المشكلات، ويمكن الإشارة إلى كلام الدكتور مدكور[٣] حول منع عودة البنت متأخرة إلى المنزل الناظر إلى قيمة اسلامية ثابتة، واعتبر ذلك نموذجاً من هذه التعميمات، إن رجوع البنت متأخرة إلى المنزل او عودتها بسرعة يتعلق بالأمن الاجتماعي المطلوب أو غير المطلوب، وليس صحيحاً القول بأن هذا الأمر يراد به القيمة الثابتة.

كذلك من الضروري بل من الواجب التفكيك بين القيم المشروطة والمتغيرة، إن هذا التفكيك يبعدنا عن الوقوع في مغالطة هامة، هذه المغالطة التي تظهر نتيجة امتزاج الامر «المحدود» والامر «المتغير»، إن كل أمر محدود ليس متغيراً من الناحية الزمانية، وإذا كانت القيم الفرعية محدودة بالضرورة، إلا أنها جميعها غير متغيرة بالضرورة، الذي يتغير هو القيم الموجودة في الزمان فقط، إلا ان القيم المشروطة ثابتة من هذه الحيثية. وخلاصة هذا التفكيك هي القدرة على معرفة مقام القيم الفرعية بشكل أفضل، فيكون موقعها في النظام القيمي والأخلاقي أكثر ثباتاً، لأن القيم الأخلاقية الفرعية في هذه

(١) «كن في الفتنة كابن اللبون لا ظهر فيركب ولا ضرع فيحلب». نهج البلاغة، الحكمة:١.

(٢) «... فاخزن لسانك كما تخزن ذهبك وورقك فرب كلمة سلبت نعمة وجلبت نقمة...». نهج البلاغة، الحكمة ٣٨١.

(٣) كنموذج يراجع: مدكور، منهج التربية الإسلامية: اصوله وتطبيقاته، ص٢٠٨.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 294 5/5/14 9:31:46 PM

الحالة مستمرة وباقية في عين كونها محدودة، وهي ثابتة على رغم مرور الزمان وتغيير أسلوب الحياة[١].

■ المبدأ الثالث: الطبيعة قيمة آلية

الطبيعة في الرؤية الإسلامية وبالأخص الارض عبارة عن مجموعة من الوسائل والامكانات المفيدة لحياة الإنسان، هذا من أحد الأبعاد، من هنا يمكن القول إن للطبيعة قيمة آلية وأن الأشياء الطبيعة بمثابة الوسائل الموجودة بين أيدي البشر أو المتناسبة مع حياته البشرية.

من هذا المنطلق جاء في الآية الشريفة: ﴿هُوَ ٱلَّذِى خَلَقَ لَكُم مَّا فِى ٱلْأَرْضِ جَمِيعًا...﴾[٢]. وجاء في عبارات جامعة: ﴿ٱللَّهُ ٱلَّذِى سَخَّرَ لَكُمُ ٱلْبَحْرَ لِتَجْرِىَ ٱلْفُلْكُ فِيهِ بِأَمْرِهِۦ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴿١٢﴾ وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِى ٱلْأَرْضِ جَمِيعًا مِّنْهُ...﴾[٣].

يتبين من خلال التدقيق في الآيتين المتقدمتين وجود مسألتين يجب ان لا يغيبا عن الاذهان: الأولى: أن مفهوم «الآلية» وخلافاً لما قد يفهم منه، عند الدلالة على تجويز كل نوع من انواع الاستفادة، فهو هنا يحكي عن مفهوم محدود،

(١) تحدث عبد الكريم سروش في بحث: «الأخلاق الإسلامية في حدها الأقل» عن عدم وجود اختلاف بين القيم المشروطة والقيم المتغيرة، واعتبر ان كلاهما يتغير في الزمان. وقسّم الاخلاقيات إلى الاخلاقيات المخدومة «(أو المطلقة) و «الاخلاقيات الخادمة» (أو غير المطلقة)، واعتبر المجموعة الاولى ثابتة والثانية متغيرة في خضم الزمان، قال: «الآن، تحدث الدين حول القيم المخدومة بشكل كامل وتام. وهذا ما لم يحصل في القيم الخادمة؛ لأن هذه القيم (وهي اكثر القيم) على ارتباط بكيفية الحياة وهي من جملة الآداب وليس الفضائل» ص٥. ولكن وعلى الرغم من رأي المؤلف المحترم، إلا انه يمكن الاشارة في مجال الاخلاقيات الخادمة أو القيم غير المطلقة الى نوعين من القيم المشروطة والمتغيرة، حيث يطال التغيير النوع الثاني في اطار الزمان.

(٢) البقرة:٢٩.

(٣) الجاثية:١٢-١٣.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 295 5/5/14 9:31:46 PM

فالمقصود هنا بهذا المفهوم أن كل آلة تصنع لأجل مقصود أو مقاصد معينة، وهذا هو بالضبط البعد الغائي في الآلات. فالقلم مثلاً صنع لأجل الكتابة، مع إمكانية الاستفادة من القلم لمقاصد أخرى أيضاً، إلا ان هذه المقاصد مقبولة ما دامت لا تنقض المقصد الأساسي وما دامت قابلة للاجتماع معه. وفي غير هذه الحال إذا نقضت المقاصد الأخرى المقصد الأساسي فإن ذلك سيمنع الاستفادة المناسبة منه. وهكذا ايضاً عندما تتحدث الآيات المذكورة عن ان الموجودات الطبيعية بمثابة وسائل وآلات لحياة الإنسان، فقد اشارت إلى المقصد الذي لأجله وجدت هذه الوسائل، ليتمكن الإنسان من الاستفادة منها بالشكل المناسب، حيث جاء في الآية الثانية: ﴿ وَلِتَبْتَغُوا۟ مِن فَضْلِهِۦ... ﴾.

بعبارة اخرى: إن رفع الاحتياجات الأساسية أحد المقاصد التي لاجلها خلقت هذه الآلات، وهذا يعني ان الاستفادة من الطبيعة على مستوى اعلى من رفع الاحتياجات الحياتية والأساسية، بمنزلة الابتعاد عن المقصد المذكور الذي عُبّر عنه بـ» الاسراف» أو «التبذير»[١]. كما أن الاستفادة من الطبيعة خلافاً للاحتياجات الحياتية والاساسية في حكم الاعراض عن المقصود المذكور وقد عُبّر عن ذلك بـ» الفساد»: ﴿ وَإِذَا تَوَلَّىٰ سَعَىٰ فِى ٱلْأَرْضِ لِيُفْسِدَ فِيهَا وَيُهْلِكَ ٱلْحَرْثَ وَٱلنَّسْلَ ۗ وَٱللَّهُ لَا يُحِبُّ ٱلْفَسَادَ ﴾[٢].

النقطة الثانية بالاضافة إلى البعد الآلي للطبيعة هي أن الطبيعة ليست محدودة بالابعاد الآلية فقط، بل للطبيعة بعداً رمزياً ايضاً، وليس المقصود من هذا الكلام أن البعد الرمزي موجود إلى جانب البعد الآلي، بل هو عين البعد

(١) ﴿ وَءَاتِ ذَا ٱلْقُرْبَىٰ حَقَّهُۥ وَٱلْمِسْكِينَ وَٱبْنَ ٱلسَّبِيلِ وَلَا تُبَذِّرْ تَبْذِيرًا ﴿٢٦﴾ إِنَّ ٱلْمُبَذِّرِينَ كَانُوٓا۟ إِخْوَٰنَ ٱلشَّيَٰطِينِ ۖ وَكَانَ ٱلشَّيْطَٰنُ لِرَبِّهِۦ كَفُورًا ﴾. الإسراء: ٢٦-٢٧.

(٢) البقرة:٢٠٥.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 296 5/5/14 9:31:46 PM

الآلي من حيثية أخرى. الطبيعة والظواهر الطبيعة من هذه الحيثية آية ورمز واشارة إلى قدرة وحكمة ولطف ورحمة الله تعالى. جاء في الجزء المكمل للآية الشريفة السابقة: ﴿وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِي ٱلۡأَرۡضِ جَمِيعٗا مِّنۡهُۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَأٓيَٰتٖ لِّقَوۡمٖ يَتَفَكَّرُونَ﴾[١].

■ المبدأ الرابع: كرامة الإنسان

خلق الله تعالى الانسان واعطاه مقاماً ومنزلة رفيعة. واما سبب ذلك فهو امتلاك الإنسان رأسمال وجودي عظيم هو العقل والفطرة . فالإنسان يمتلك الكرامة بسبب انسانيته فقط: ﴿وَلَقَدۡ كَرَّمۡنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلۡنَٰهُمۡ فِي ٱلۡبَرِّ وَٱلۡبَحۡرِ وَرَزَقۡنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلۡنَٰهُمۡ عَلَىٰ كَثِيرٖ مِّمَّنۡ خَلَقۡنَا تَفۡضِيلٗا﴾[٢].

وبما ان الإنسانية سبب الكرامة فإن كل خاصية جانبية غير دخيلة في انسانية الإنسان لا تلعب دوراً تعينياً على مستوى الكرامة ولا تؤدي إلى ازالتها. من جملة هذه الخصائص: العرق، الجنس، لون البشرة، الثروة، نوع اللغة والثقافة، القبح أو الجمال ونقص الأعضاء. من هنا جاء في رواية عن الرسول الأكرم صلى الله عليه وآله وسلم: «**إن الناس من آدم إلى يومنا هذا مثل أسنان المشط، لا فضل للعربي على العجمي ولا للأحمر على الأسود إلا بالتقوى...**»[٣].

وتحدثت الآيات الشريفة حول نموذج آخر، هو عبارة عن الشخص الأعمى الذي نظر إليه الاثرياء نظرة عدم اهتمام، فتوجهت الآية الشريفة إليهم بالتوبيخ:

(١) الجاثية:١٣.
(٢) الاسراء: ٧٠.
(٣) بحار الأنوار، ج٢٢، ص٣٤٨.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 297 5/5/14 9:31:47 PM

﴿عَبَسَ وَتَوَلَّىٰٓ ۝١ أَن جَآءَهُ ٱلۡأَعۡمَىٰ ۝٢ وَمَا يُدۡرِيكَ لَعَلَّهُۥ يَزَّكَّىٰٓ﴾[١].

وبما أن قيمة وكرامة الإنسان تتعلق بوجوده الانساني، لذلك فإن من يحتقر ويذل شخصاً آخر فقد أذل جوهره الوجودي وهذا بمثابة إذلال للانسانية- بشكل عام- ولكافة أبناء البشر. وقد تحدثت الآيات الشريفة حول هذه المسألة فيما له علاقة بقتل نفس إنسانية، قال تعالى: ﴿... مَن قَتَلَ نَفۡسَۢا بِغَيۡرِ نَفۡسٍ أَوۡ فَسَادٖ فِي ٱلۡأَرۡضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ ٱلنَّاسَ جَمِيعٗا وَمَنۡ أَحۡيَاهَا فَكَأَنَّمَآ أَحۡيَا ٱلنَّاسَ جَمِيعٗا ...﴾[٢].

يتضح من خلال التأمل في الآية المذكورة أن الكرامة الإنسانية في الرؤية القيمية الإسلامية ليس قيمة مطلقة بل قيمة مشروطة. وبعبارة أخرى: تحكي الآية أن من قتل شخصاً أو أفسد في الارض فقد تنزل من مقام الانسانية وفقد كرامته الانسانية، وهذا يعني أن القتل أمر غير مبرر. من هنا فالكرامة الانسانية مشروطة ببقائه في المقام والمنزلة الانسانية وعدم تلوث هذه المنزلة وفي غير هذه الحال فهو لن يفقد الكرامة فقط بل سيبتلى بالذل أيضاً[٣].

■ المبدأ الخامس: الحرية

الحرية واحدة من القيم الاجتماعية الاساسية، وقد جرى الاهتمام بها بشكل خاص في القرون الاخيرة. والبحث حولها واحد من المبادىء القيمية، فلا سبيل أمامنا سوى التقديم لها، والحديث حول مسألة أخرى

(١) عبس:١-٣.

(٢) المائدة:٣٢.

(٣) أشارت الآية الآتية إلى الذلة المترتبة على الكرامة الاولى: ﴿إِنَّمَا جَزَٰٓؤُاْ ٱلَّذِينَ يُحَارِبُونَ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ وَيَسۡعَوۡنَ فِي ٱلۡأَرۡضِ فَسَادًا أَن يُقَتَّلُوٓاْ أَوۡ يُصَلَّبُوٓاْ أَوۡ تُقَطَّعَ أَيۡدِيهِمۡ وَأَرۡجُلُهُم مِّنۡ خِلَٰفٍ أَوۡ يُنفَوۡاْ مِنَ ٱلۡأَرۡضِۚ ذَٰلِكَ لَهُمۡ خِزۡيٞ فِي ٱلدُّنۡيَاۖ وَلَهُمۡ فِي ٱلۡأٓخِرَةِ عَذَابٌ عَظِيمٌ﴾. المائدة: ٣٣.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 298 5/5/14 9:31:47 PM

وهي العلاقة بين القيم الالهية والقيم البشرية.

أشرنا أثناء الحديث في الفصل الأول إلى بعض الباحثين الذين يعتقدون بالانفصال الكامل بين القيم الالهية والبشرية حيث لا يمكن أن يجتمعا، وقد اعتبروا ان النظام الديمقراطي نظام مشرك لا يتلاءم مع الإسلام[١] أو الذين أكدوا على أن الشورى والديمقراطية لا يمكن أن يجتمعا في المباني والوسائل والغايات[٢]. ومن جهة أخرى يعتقد البعض ان القيم البشرية يمكن ان تكون منفصلة عن مبادئها الايديولوجية، واعتبارها منهجاً ذو علاقة وارتباط بالمبدأ الايديولوجي الاسلامي، كما ان الديمقراطية بمثابة منهج يمكن ان يجتمع مع الإسلام[٣].

إلا ان كلا الموقفين قابلان للنقد. اما النظرية الاولى التي حكمت بالانفصال الكامل وغير القابل للجمع بين القيم البشرية والقيم الإلهية فهي تواجه المشكلات الآتية:

١- أولاً: الإسلام في هذه الرؤية جامع بحيث لا يحتاج إلى اي رجوع إلى المصادر الاخرى. ومن هنا، قيل إن الإسلام اذا أمرنا باتباع احسن الحديث فإن مصداقه لن يكون سوى الإسلام ولم يُعْطَ الإنسان اختيار تعيين وتحديد ذلك: «وعلى هذا النحو صحيح ان القرآن شجع الناس على الاستماع لمختلف الاحاديث واختيار الحديث الاحسن، ومع ذلك فهو قد دل على الحديث الاحسن ولم يترك للإنسان الحرية في تعيينه وتحديده»[٤].

(١) جوادي الآملي، فلسفة حقوق بشر، ص ١١٦.

(٢) مدكور، منهج التربية في التصور الإسلامي، ص ٢١٨.

(٣) عزتي، حكومت مردمى و دموكراسى در نظام مذهبى و غير مذهبى در اسلام ونظام جمهورى اسلامى ايران (الحكومة الشعبية والديمقراطية في النظامين الديني وغير الديني، في الاسلام ونظام الجمهورية الإسلامية الايرانية).

(٤) جوادي الآملي، م.ن، ص ١٩١.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 299 5/5/14 9:31:47 PM

اذا لم يكن للإنسان اختيار في تعيين وتشخيص الكلام الحسن من بين الكلام المتنوع، ألا يكون التشجيع على سماع الكلام على اختلافه لغواً وعبثاً؟ يضاف إلى ذلك ألا يكون اختيار الإسلام باعتباره الحديث الاحسن متفرعاً على قابلية واختيار الانسان على مستوى تعيين وتحديد الكلام الحسن؟ بغض النظر عن ذلك، لم يدعِ الإسلام لنفسه جامعية دائرة المعارف، بحيث يتضمن كل كلام جزئي وفرعي، ليمنع بذلك اتباعه من اختيار الكلام الحسن الموجود عند الآخرين، بل العكس من ذلك، اذ شجع على ذلك موضحاً الامور بمواردها: «**خذ الحكمة أنّى كانت، فإن الحكمة تكون في صدر المنافق فيختلج في صدره حتى تخرج فتسكن إلى صواحبها في صدر المؤمن**»[١]. اما هذه الحكمة فهي اعم من النظرية والعملية، وعلى هذا الاساس اذا وصل الناس حتى المنافقين منهم في مجال القيم والحكمة المتعالية إلى مسألة صحيحة ومطلوبة يجب تعلمها واضافتها إلى القيم الإلهية.

٢- ثانياً: إن سيرة الرسول ﷺ كانت على هذا النحو ايضاً، حيث لم يواجه الثقافة الجاهلية في الجزيرة العربية بالرفض المطلق، بل نظر إلى بعض الآداب والحكم العملية الرائجة في تلك الثقافة نظرة تصويب فاختارها وجعلها ضمن الاحكام الإسلامية وقد عُبّر عنها بـ» الاحكام الامضائية»، ويقابلها «الاحكام التأسيسية». يجب التأسي بالرسول ﷺ في استخدام هذا الاسلوب، ومن هنا فإذا تضمنت الثقافة الغربية المعاصرة بعض الحكم العملية في القيم الإنسانية فإن الأخذ بها وضمها إلى القيم الإلهية ليس مذموماً، بل على العكس من ذلك هو أمر ممدوح، ويمكن القول انه مطلوب عند الشارع.

(١) نهج البلاغة، الحكمة٧٦.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 300 5/5/14 9:31:47 PM

ويمكن نقد النظرية الثانية اي فصل القيم الإنسانية من مبادئها الايديولوجية والربط بينها وبين القيم الإلهية. حيث يبنى هذا التصور على ان القيم الانسانية بمنزلة منهج يجتمع مع مبادىء الإسلام الفكرية. اما النقد فهو ان المناهج امور لا يمكن فصلها عن مبادئها الفكرية من دون ان يبقى فيها اي تأثير من المبادىء المذكورة، لا يمكن الدفاع عن هذه الرؤية فقد تتأثر المبادىء وبمستويات معينة بمبادئها الفكرية، عندما لا يمكن التغاضي عن هذا التأثير فقد يؤدي الارتباط بينها وبين المبادىء الفكرية للانظمة الاخرى إلى عدم الانسجام .

بناءً على ما تقدم، يبدو انه لا يمكن القبول بالنظريتين المتقدمتين المتعلقين بعلاقة القيم الانسانية والإلهية، اي الانفصال الكامل بينهما او الحاق القيم الإنسانية بالإلهية من حيث المنهج. اما الحالة المطلوبة في مقابل النظريتين المتقدمتين هو استخدام معيار الانسجام بين القيم الانسانية والالهية بشكل دائم. اما نتيجة استخدام هذا المعيار فقد يظهر على صورة الحاق بعض القيم الإنسانية من دون زيادة او نقصان بمجموعة القيم الإلهية وقد تستلزم ايجاد تغييرات وتعديلات فيها ليحصل الانسجام بينها وبين القيم الإلهية. من هنا فإن اعتماد القيم الإنسانية، يجب ان يترافق دائماً بنقد كاف. الهدف من هذا النقد دراسة ظروف وحالات وجود هذا الانسجام. قد يكون الامر معقداً بعض الاحيان بحيث لا يمكن الاطمئنان لحصول الانسجام من دون نقد كافٍ.

بناءً على ما تقدم من نقاط تمهيدية، نبدأ دراسة مفهوم الحرية بشكل مختصر باعتباره مبدأ قيمياً. فبما ان الحرية واحدة من القيم الإنسانية في الرؤية الليبرالية، فلا يمكن الحاقها بالقيم الإلهية من دون نقد، حيث يؤدي الامر إلى عدم الانسجام. وعُرّفت الحرية في الليبرالية بشكل سلبي (negative). بعبارة

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 301 5/5/14 9:31:48 PM

أخرى: الحرية هنا تعني فقدان المانع الخارجي. اما حرية الفرد فهي في اطار ان لا يشكل الاشخاص الآخرون او الدولة مانعاً امام وصوله إلى حقوقه[١].

الحرية بهذا المعنى لا تعتمد على فرضيات فلسفية وفكرية معينة فقط بل هي بذاتها تحمل من ذلك بما لا يسمح لاعتبارها غير ذلك، وكمثال على ذلك إن احد الفرضيات الفلسفية لتعريف الحرية هذا، وجود تصور خاص لطبيعة البشر. ومن هنا فالاحتياجات الكامنة في الطبيعة البشرية ليست موجودة فقط بل هي موجهة ومشروعة. وعلى هذا الاساس، فالاحتياجات المذكورة بمثابة «الحقوق» الطبيعية والإنسانية. يعتقد جان لوك[٢] ان هذه الحقوق اما ان تكون مطلقة أو اساسية ولا يجب نقضها. اما تحديدها وظهور نقطة تعادل فيها، فهو نتيجة التعارض بين الحقوق الفردية حيث يؤدي الامر في النهاية إلى العقد الاجتماعي بين الافراد. ان هذه الرؤية فيما يتعلق بالطبيعة البشرية تستتبع تعريفاً سلبياً للحرية، وعلى هذا الاساس فحرية الافراد بهذا المعنى لا يجب ان تشكل مانعاً امام الاشخاص لوصولهم إلى حقوقهم الفردية، إلا عن الطريق الذي يؤدي إلى نفي حقوق الآخرين.

ان الفرضيات الموجودة في هذا المفهوم من الحرية لا يتناسب مع مبادىء الإسلام الفكرية، وبالتالي فإن الحاقها الكامل بالقيم الإسلامية سيؤدي إلى عدم الانسجام[٣]. وجود الاحتياجات الداخلية في الرؤية الإسلامية لا يحكي بالضرورة عن كونها مشروعة وموجهة. صحيح ان وجود وبروز هكذا احتياجات

(١) يعتبر الليبراليون الكلاسيك (أمثال بنتام) أن الدولة تشكل مانعاً أمام تحقق حقوق الفرد، أما الليبراليون الجدد (امثال جان رالز) فيعتبر بأن الدولة، ممثل يتوجب عليه رفع الموانع امام تحقق حقوق الافراد.

(٢) (Of Civil Government: Second essay).

(٣) اشار بعض المفكرين المسلمين إلى عدم التناسب هذا . ومن جملتهم مطهري الذي كتب:» يقول جان ستيورات ميل إن أي شيء لا يمكنه أن يحدّ الحرية إلا الضرر الذي يلحقه الشخص الآخر أو المجتمع، ويعتقد جان لوك أن مصلحة الفرد ومصلحة المجتمع اي الاكثرية وفي عقيدتنا المصلحة الانسانية يمكنها ان تحد الحرية «. مطهري، التعليم والتربية في الإسلام، ص١٥٥.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 302 5/5/14 9:31:48 PM

يحمل في نفسه نوعاً من الحكمة، لأنها تشكل مقدمة التحول البشري، إلا ان نفس هذه الاحتياجات ليست مشروعة ولا موجهة من حيث المضمون، ومن هنا لا يجب تلبيتها، وعلى هذا الاساس فقد يشكل تأمين بعض الاحتياجات وسيلة للوقوع في فخ عبودية وأسر الشخص للميول الداخلية ونقض حريته من دون أن يؤدي الامر إلى ضرر بالآخرين. ومن هنا يجب القول بضرورة وجود البعد السلبي والخارجي إلى جانب البعد الايجابي والداخلي في تعريف الحرية. ويمكن الحديث عن البعد الايجابي والداخلي بهذا النحو: وهو ان الاعمال البشرية تؤدي إلى ايجاد حريته اذا كانت مترافقة مع الملاحظات العقلانية والاخلاقية فتوفر حياة طيبة ومقبولة.

اما الحرية السلبية في الرؤية الليبرالية فلا تمتلك بُعداً اخلاقياً بل تمتاز بشكلها السياسي فقط؛ بمعنى انه يجب على الدولة أو الاشخاص عدم ايجاد ما يحد حريات الآخرين. كتب رونالد دوركين[١] وهو من الليبراليين الجدد بهذا الخصوص: «إن هذه النظرية قد بنت المساواة على هذا التصور وهو أن القرارات السياسية يجب أن تكون مستقلة إلى المستوى الممكن عن مفهوم الحياة الحسنة الخاص أو كل مفهوم يعطي القيمة للحياة»[٢].

اما طبق الرؤية الإسلامية فلا يمكن التقليل من الحرية بشكلها السياسي والسلبي، لا بل الحرية ذات ابعاد اخلاقية وايجابية . بناءً على هذا البعد من الحرية، فقد جاء في كلام الإمام علي عليه السلام : «**الدنيا دار ممر لا دار مقر، والناس فيها رجلان: رجل باع نفسه فيها فأوبقها، ورجل ابتاع نفسه فأعتقها**»[٣].

(١) (R.Dworkin).

(٢) دوركين، ص ٦٤؛ نقلاً عن كابالدي (capaldi). The Englihtment Project in the Analytic Conversation، ص ٣٧٢.

(٣) نهج البلاغة، الحكمة ١٢٨.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 303 5/5/14 9:31:48 PM

جرى الكلام هنا وبالاستفادة من مسألة العبودية للاشارة إلى ان بعض الاشخاص قد جعلوا انفسهم أو حقيقة وجودهم رقيقة للميول الداخلية والبعض الآخر تمكن من اخراج نفسه من العبودية فحررها.

بناءً على ما تقدم، الحرية لا تعني التخلص من كل قيد والتحرر فقط، بل يجب اعادة النظر بهذا التخلص بناءً على النتائج التي تترتب عليه. التخلص والتحرر الوحيد الذي يؤدي إلى الحرية هو الذي يرفع موانع التطور البشري ويقدم الارضية المناسبة لوصول الإنسان إلى المطلوب، وإلا فإن مجرد التحرر من كل قيد قد يؤدي إلى الاستسلام للميول ويهيأ الارضية للاستعباد العظيم. ومن هنا لا بُدّ منَ اضافة البعد الايجابي إلى البعد السلبي للحرية، فهو يضفي عليها بُعداً اخلاقيا وغائياً.

■ المبدأ السادس: العدالة

المقصود في هذا البحث من المبدأ العدالة بشكل عام وليس العدالة في التربية والتعليم على وجه الخصوص، أما البعد المختص بالتربية والتعليم فسنعرضه في قسم الاصول وفي الاصل المتعلق بهذا المبدأ.

تعتبر العدالة في العلاقات الاجتماعية بالمعنى العام للكلمة وطبق النصوص الإسلامية واحدة من القيم الاساسية بل هي اساس القيم الاجتماعية، ومن الصحيح أن العدالة ذات ابعاد اعتبارية باعتبارها أمراً قيمياً، إلا ان هذا الاعتبار ثابت لأن التناسب بين الاعمال العادلة وسعادة المجتمع ثابت باستمرار[١]. يشير

(١) اعتبر العلامة الطباطبائي ان تشكيل المجتمع من جملة الاعتبارات ثم اوضح ان العدالة التي هي سبب ثبات المجتمع لا يمكن ان تكون اعتباراً آخر. ومع ذلك فهو يعتقد بوجود علاقة ثابتة بين العدالة وتأمين السعادة أو الفرص الاجتماعية ومن هنا سيكون اعتبار حسن العدالة وقبح الظلم ثابتاً. اصول الفلسفة والمنهج الواقعي، مقالة =

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 304 5/5/14 9:31:48 PM

الإمام علي عليه السلام في حديث له إلى دور العدالة في استقرار الحياة الجماعية ويعتبرها تضع الامور موضعها[١].

ولكن ما هو معيار العدالة؟ تعود العدالة إلى حقوق الأشخاص، وبعبارة اخرى: إن تأمين حقوق الاشخاص هو اقامة العدالة، ثم ان غض النظر عن هذه الحقوق يعني الظلم لهم. اما حقوق الاشخاص المتنوعة فقد تكون متساوية وقد تكون غير متساوية، فعندما تكون حقوق الاشخاص متساوية يصبح معنى العدالة اقامة المساواة بينهم[٢]. طبعاً لا يقصد من المساواة معناها البسيط دائماً الذي يعني امتلاك الاشخاص اموراً متشابهة. وهناك نوع آخر من المساواة الذي يذكر تحت عنوان «تكافؤ الفرص» (equality of opportunity) والتي تعني أن العدالة تستلزم فرص اجتماعية متساوية للوصول إلى مزايا خدماتية ووظيفية وعملية وتربوية وامثال ذلك. وبعبارة أخرى: تتحقق العدالة عندما يكون نجاح الأفراد أو فشلهم ناشئاً من عملهم، وليس من الثروة والموقع الطبقي والاجتماعي. من هنا، يمكن القول إن من لوازم العدالة زوال الفوارق بمساعدة التربية والتعليم المجانية، أو جبران النواقص المشابهة فيحظى الاشخاص بفرص متساوية للعمل[٣]، وأما إذا كانت حقوق الاشخاص متفاوتة ومختلفة عند ذلك تصبح

= «الادراكات الاعتبارية» وتفسير الميزان، ج٥، ص ١٠.

(١) «العدل يضع الامور مواضعها والجود يخرجها عن جهتها والعدل سائس عام والجود عارض خاص فالعدل أشرفها وافضلهما» نهج البلاغة، الكلام ٤٢٩.

(٢) - رفض جان لوك مسألة التسلط او الانقياد واعتبر ذلك ناشئاً من ان كافة الافراد قد ولدوا وهم يتمتعون بحقوق متساوية حيث ولد الجميع وهم بشر ثم يقول:» إن (وضع الطبيعة) هو وضع متساوٍ حيث ان لكل شخص قوة واختيار حيث لا يمتلك البعض منهما اكثر مما يمتلكه الآخر لأن من جملة الامور البديهية ان موجودات النوع الواحد تمتلك مزايا طبيعية واحدة ويجب ان تتساوى الاستفادة من القوى الموحدة». رسالة الحكومة المدنية الثانية، الفصل ٢، ص ١١٨-١١٩، نقلاً عن كتاب بن وبيترز (Social Principles and the Democratic State)، ص ١٠٧.

(٣) هنا يمكن الاشارة إلى جان ديوي الذي خالف الليبراليين التقليديين في عدم تأكيده على مسألة الحرية فقط بل يؤدي الاهتمام الخاص بالعلائق المشتركة بين الاشخاص ومشاركتهم الجمعية في وصول الجميع إلى امتيازات =

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 305 5/5/14 9:31:49 PM

العدالة ملازمة لعدم المساواة، إلا ان عدم المساواة هذه لا تعني الظلم بل يمكن ان تجتمع مع العدالة، وهذه القابلية للجمع تحصل عندما يتضمن عدم المساواة مفهوماً عن الحقوق المختلفة، بعبارة اخرى المقصود من عدم المساواة هذه ان يمتلك كل شخص ما يتناسب مع حقه.

قد يستفاد في هذه الحالات من مفهوم «التناسب» حيث تحدث ارسطو عن العدالة بعنوان «عدم المساواة» أو المساواة النسبية[١]، بهذا الخصوص يمكن الاشارة إلى آراء الذين تحدثوا عن العدالة تحت عنوان تكافؤ الفرص، ويفسرون التكافؤ بنحو يجعله قابلاً للتلاؤم مع الاختلاف. وبعبارة أخرى: الفرصة هنا ليست امراً واحداً بالنسبة لكافة الافراد بل الفرصة «المناسبة» لشخص مختلفة عن الفرصة «المناسبة» للآخر، فإذا ظهرت العلائق والاستعدادات المختلفة بعد أن أعطي الأفراد فرصاً متساوية عند ذلك يصل الكلام إلى الفرص المناسبة والمختلفة[٢].

= اقتصادية واجتماعية وذلك من خلال تصورهم عن الديمقراطية بالاضافة إلى «الحرية» وتنوع الافراد» المساواة» والفرص المتساوية. يُعرف الديمقراطية بشكل يجعلها تتضمن الحرية والمساواة. وإلا فإن المجموعات صاحبة الامتيازات في المجتمع تصبح اكثر حيازة لها، والمجموعات الفاقدة للامتيازات اكثر فقداً لها. وهذا هو الذي يهدد الديمقراطية حسب رأيه (ديوي، Problems of Men، ص ١١٦).

(١) يعتبر ارسطو ان العدالة تكون على اساس القانون وانطلاقاً من الانصاف والمساواة (اخلاق نيكوماخوس،١١٢٩ الف ٣٤). يعتقد ان العدالة التوزيعية التي تُعنى بتقسيم الفوائد بين المواطنين هي على صورة تكافؤ الفرص أو تساوي الفرص وتناسبها (equality of proportion). وهذا يعني ان المزايا تكون على اساس استحقاق الاشخاص بحسب التناسب الهندسي للتوزيع. فإذا كان A و Bعلى سبيل المثال معيارين وكان نصيبهما C و D، عند ذلك تتحقق النسبية التالية: A/B= C/D ويمكن ان تكون هذه العلاقة على شكل A/C= B/D بناءً على قاعدة العكس، طبعاً تجدر الاشارة إلى ان التناسب والاستحقاق عند ارسطو، يعتمد على مسألة الوضع الطبقي للمجتمع. اما في مجال العدالة العلاجية(remedial) التي يراد بها الخطأ والجزاء، فالتناسب هو حسابي فقط؛ بعبارة اخرى ان ينظر إلى طرفي الاشكال بشكل متساوٍ حيث يجب على القاضي تعيين الحد الاوسط العددي بينهما (كابلستون، ج١، ترجمة مجتبوي، ص ٣٩١).

(٢) تحدث جان راولز (J. Rawls) عن اصلي العدالة، يحكي الاول عن المساواة والآخر عن عدم المساواة. فيما يتعلق بالاصل الاول، يعتقد بان كافة الاشخاص يجب ان يمتلكوا حقوقاً متساوية من الحريات الاساسية. واما فيما يتعلق بالاصل الثاني (difference) الذي يدور حول الاختلاف، فيعتقد بامكانية قبول عدم المساواة =

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 306 5/5/14 9:31:49 PM

وقد اعتبر الإسلام أن عنصر المساواة هو أحد العناصر الأساسية للعدالة، ومن جملة المجالات التي أشير فيها إلى هذا العنصر هو المجال الاقتصادي وتوزيع بيت المال. فقد أكد الإمام علي عليه السلام على ضرورة تقسيم بيت المال بشكل متساوٍ، حيث قال: «**أتامروني أن أطلب النصر بالجور فيمن وُلّيتُ عليه، واللهِ لا أطورُ به ما سمر سمير وما أمّ نجم في السماء نجماً، ولو كان المال لي لسويت بينهم فكيف وإنما المال مال الله؟** ثم قال عليه السلام : **إنّ إعطاءك المال في غير حقه تبذير وإسراف...**»[١].

أما المجال الآخر الذي يظهر فيه اهمية المساواة في العدالة هو المجال الأخلاقي للعدالة. ويمكن الحديث عن هذه المسألة بعنوان أنها ميزان لوضع النفس في العلاقة مع الآخرين. وبعبارة اخرى: توجب الارضية الاخلاقية للعدالة ان يجعل الشخص نفسه مؤشراً ومثالاً ليطلب للآخرين او يرفض لهم ما يطلبه لنفسه أو يرفضه. ويراد من هذا الامر نوع من المساواة بين الذات والآخرين، ويلزم من ذلك العدالة.

يخاطب الإمام علي عليه السلام بهذا الخصوص ابنه الإمام الحسن عليه السلام قائلاً: «**يا بني، اجعل نفسك ميزاناً بينك وبين غيرك فاحبب لغيرك ما تحب لنفسك، واكره له ما تكره لها، ولا تظلم كما لا تحب أن تُظلم، وأحسن كما تحب أن يحسن إليك، واستقبح من نفسك ما تستقبح من غيرك، وارضَ من الناس بما ترضاه لهم من نفسك**»[٢].

= الاجتماعية والاقتصادية اذا كانت تؤمن المقدار الاكبر من المنافع للاشخاص المحرومين في المجتمع (راولز، A Theory of Justice، ص ٧٥).

(١) نهج البلاغة، الحكمة ١٢٦.

(٢) م.ن، الرسالة ٣١.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 307 5/5/14 9:31:49 PM

المجال الثالث الذي يشير إلى أهمية المساواة في العدالة هو مساواة الأفراد أمام القانون والحكومة. فمن عهد الإمام علي عليه السلام إلى محمد بن أبي بكر حينما ولاه مصر، فقال: «**فاخفض لهم جناحك، وألن لهم جانبك، وابسط لهم وجهك، وآسِ بينهم في اللحظة والنظرة حتى لا يطمع العظماء في حيفك لهم ولا ييأس الضعفاء من عدلك بهم**»[١].

وفي النهاية المجال الرابع الذي يشير إلى أهمية المساواة في العدالة أو أهمية ضرورة رفع عدم المساواة المؤثرة سلباً في تحقيق العدالة، هو حق الفقراء في أموال الاثرياء والتي اوضحتها النصوص الإسلامية. فيقول الإمام علي عليه السلام بهذا الخصوص: «إن الله سبحانه فرض في أموال الأغنياء أقوات الفقراء، فما جاع فقير إلا بما متّع به غني، والله تعالى سائلهم عن ذلك»[٢].

أُشير في هذا الكلام إلى هذه المسألة وهي أن ما جمعه الاغنياء من أموال إنما هو بواسطة منع الفقراء من حقوقهم، وهذا يعني ان الثروات المكدّسة تخفي في داخلها حقوقاً يجب ارجاعها إلى مواطنها المستحقة.

وبالاضافة إلى كون المساواة أحد العناصر الأساسية للعدالة، فإن عدم المساواة ايضاً في بعض الحالات عنصر من عناصر العدالة، ومن الواضح ان هذه الحالات لا يمكن ان تكون من قبيل الامور التي يجب المساواة فيها. ومن جملة مصاديق عدم المساواة التي تجتمع مع العدالة، لا بل التي هي عين العدالة، عدم المساواة الناشئة من اعمال وجهود الافراد المختلفة، وقد اشرنا من قبل إلى ان المعيار هنا هو الحق، إلا ان حقوق الافراد ليست متساوية بل مختلفة.

(١) م.ن، الرسالة ٢٧.
(٢) م.ن، الكلام ٣٢٠.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 308 5/5/14 9:31:49 PM

اما الاجور المختلفة التي تأتي نتيجة الجهود والاعمال المتفاوتة فهي من لوازم العدالة، وقد جاء في القرآن الكريم بهذا الخصوص قوله تعالى: ﴿وَلَا تَتَمَنَّوْا۟ مَا فَضَّلَ ٱللَّهُ بِهِۦ بَعْضَكُمْ عَلَىٰ بَعْضٍ ۚ لِّلرِّجَالِ نَصِيبٌ مِّمَّا ٱكْتَسَبُوا۟ ۖ وَلِلنِّسَآءِ نَصِيبٌ مِّمَّا ٱكْتَسَبْنَ ۚ...﴾[1]. والمصاديق أو الحالات الاخرى من عدم المساواة الملازمة للعدالة هي كالاختلاف الناشىء من ميراث المال الحلال والاختلافات الناظرة إلى الوظائف الاجتماعية.

تحضر العدالة وعناصرها في البعد الجزئي بالاضافة إلى المجالات الاقتصادية والسياسية والاخلاقية، ويحكي عنصر المساواة كما اتضح بالاشارة إلى ان كافة الافراد متساوون امام القانون، إلا ان عنصر اللامساواة يظهر على صورة التناسب، ويشتمل على تناسب الجزاء للجرم وتناسب الجزاء للموقع والشروط والخصائص الخاصة للمجرم، ويتضمن الجزاء مع الجرم ان لا يُحرم المجرم من حقوقه الاخرى.

هنا نعود إلى كلام أمير المؤمنين علي عليه السلام الذي نقد فيه الخوارج حيث قال: «**سيوفكم على عواتقكم، تضعونها مواضع البُرء والسقم، وتخلطون من أذنب بمن لم يذُنب، وقد علمتم أن رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم رجم الزاني المحصن ثم صلّى عليه، ثم ورثه أهله، وقتل القاتل وورث ميراثه أهله، وقطع السارق وجلد الزاني غير المحصن ثم قسم عليهما من الفيء ونكحا المسلمات، فأخذهم رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم بذنوبهم وأقام حق الله فيهم، ولم يمنعهم سهمهم من الإسلام ولم يخرج أسماءهم من بين أهله**»[2].

(١) النساء: ٣٢.

(٢) نهج البلاغة، الخطبة ١٢٧.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 309 5/5/14 9:31:50 PM

■ المبدأ السابع: الرأفة والاحسان

في البداية تجدر الإشارة إلى أنه إذا كان المقصود من العدالة معناها العام أي وضع كل شيء في موضعه فهي تشتمل على الرأفة والإحسان، وعند ذلك لا يمكن الحديث عنهما باعتبارهما مبدأين مستقلين مقابل العدالة. وأما إذا كانت العدالة تدور مدار الحق والاستحقاق فقط، فلن تكون الرأفة والإحسان مضمّنان فيها، لأنهما يشيران إلى ما هو فوق الحق والاستحقاق. وبعبارة أخرى: عندما تبنى العدالة على أساس الدقة والحساب، فالرأفة والاحسان خارجان عنها.

يؤدي كل من الرأفة والاحسان دوراً خاصاً في المجتمع وفي العلاقات الانسانية، فالعدالة وإن كانت تؤدي إلى ثبات اساس المجتمع والعلاقات الاجتماعية من خلال منطقها الحسابي والدقيق، ولكن ليس من الصحيح القول إن بإمكانها مواكبة هذا البناء الرفيع إلى نهايته أو أن تواكبه إلى النهاية من دون وجود نقص فيه. ومن هنا يمكن الحديث عن دور خاص للرأفة والاحسان على مستوى المبادىء القيمية.

كان جيرمي بنثام (jermy Bentham) يتحدث حول «الحساب الأخلاقي» (moral arithmetic) ويقول بأنه اذا امكن الاشارة إلى قرار ما على انه يحمل اكبر مقدار من اللذة أو السعادة الممكنة لجميع الافراد اصحاب العلاقة به، عند ذلك يمكن قبوله من دون أي بحث ونقاش. ولكن في الحقيقة هل يمكن وجود هكذا حساب؟ هل يمكن قياس مقدار اللذة بشيء ما؟ تبين هذه الاسئلة مقدار الصعوبات التي تواجه ايجاد حساب اخلاقي. أوضح بن وبيترز[١] بعد الاشارة إلى هذه المسألة انه لا يمكن الرد على دعاة العنصرية كالنازيين

(١) ص١١٣ و١١٦.

على اساس وجود عرق اعلى وعرق ادنى؛ كما انه بهذا النحو لا يمكن الحديث بالمعنى الدقيق للكلمة عن المساواة بين افراد البشر. كما أنهما يعتقدان أن الذي بإمكانه لعب دور مؤثر ومفيد هنا هو الأساليب الاقناعية (persuasive) ومنطق الاحساس والعاطفة وليس الحسابات العقلية. ويعتبر ان نجاح وتأثير الاخلاق الدينية المسيحية العظيمة تعود إلى فكرة الاحساس بالاخوة وتحمل الآم الآخرين. والحديث لا يدور حول ضرورة العدالة وحسابها الدقيق، بل الترديد في كفايتها . العدالة ضرورة لأجل بناء أساس المجتمع والعلاقات الاجتماعية بحيث لا يمكن غض النظر عنها اطلاقاً أو استبدالها بشيء آخر، واما استكمال بناء المجتمع فيتوقف على إدخال الرأفة والاحسان إلى العلاقات البشرية عدا عن المساواة والعدالة.

أعطى الإسلام للرأفة والاحسان هكذا منزلة، لذلك نرى في الآية الآتية أن الاحسان أضيف إلى العدل: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ يَأۡمُرُ بِٱلۡعَدۡلِ وَٱلۡإِحۡسَٰنِ وَإِيتَآيِٕ ذِي ٱلۡقُرۡبَىٰ ...﴾[1]. وبناءً على كلام الإمام علي عليه السلام الذي اعتبر فيه أن العدل افضل من الاحسان، يمكن القول إن اساس بناء المجتمع يتوقف على العدل واتمامه يكون بواسطة الاحسان. يقول الإمام علي عليه السلام في بعض كلامه: «**يأتي على الناس زمان عضوض يعضّ الموسر فيه على ما في يديه ولم يؤمر بذلك؛ قال الله سبحانه:** » **ولا تنسوا الفضل بينكم**»[2]».[3].

لا يجب الظن ان الرأفة والاحسان قيم محدودة ومحصورة في خط علاقة المسلمين ببعضهم البعض بحيث يجريان بينهم فقط، بل العدل والاحسان قيمتان

(١) النحل: ٩٠.
(٢) البقرة:٢٣٧.
(٣) نهج البلاغة: الكلام ٤٦٠.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 311 5/5/14 9:31:50 PM

اجتماعيتان عامتان تقوم عليهما الحياة الاجتماعية، لذلك نرى الآية الشريفة توصي بالعدل والاحسان فيما يتعلق بالكافرين والمشركين: ﴿لَّا يَنْهَىٰكُمُ ٱللَّهُ عَنِ ٱلَّذِينَ لَمْ يُقَٰتِلُوكُمْ فِى ٱلدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُم مِّن دِيَٰرِكُمْ أَن تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوٓا۟ إِلَيْهِمْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُقْسِطِينَ ﴿٨﴾ إِنَّمَا يَنْهَىٰكُمُ ٱللَّهُ عَنِ ٱلَّذِينَ قَٰتَلُوكُمْ فِى ٱلدِّينِ وَأَخْرَجُوكُم مِّن دِيَٰرِكُمْ وَظَٰهَرُوا۟ عَلَىٰٓ إِخْرَاجِكُمْ أَن تَوَلَّوْهُمْ ۚ وَمَن يَتَوَلَّهُمْ فَأُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلظَّٰلِمُونَ﴾[١].

تُمنع الرأفة والاحسان كما اتضح عن الاشخاص الذين بدأوا الاعتداء، وأما في غير هذه الحالة فلا منع منهما. من هنا يمكن القول إن الاصالة للرأفة والاحسان وأما المرتبة الثانوية والفرعية هي عدم الإحسان عند الضرورة، اي عند الاعتداء الحاصل من قبل الآخرين.

■ المبدأ الثامن: الجمال والقيمة الجمالية

يبدو ان البحث عن الجمال والقيم الجمالية في النصوص الإسلامية يشير إلى وجود عنصرين او معيارين: الواقعي والذهني، والمقصود من العنصر الواقعي في الجمال هو ان الشيء الجميل يتمتع بخصائص جميلة بحد ذاتها. وقد تحدثت بعض آيات القرآن الكريم عن جمال الاشياء بحيث يظهر فيها البعد الواقعي: ﴿إِنَّا زَيَّنَّا ٱلسَّمَآءَ ٱلدُّنْيَا بِزِينَةٍ ٱلْكَوَاكِبِ﴾[٢]. وهناك ما يشبه هذا التعبير حول الجمال في الارض: ﴿حَتَّىٰٓ إِذَآ أَخَذَتِ ٱلْأَرْضُ زُخْرُفَهَا وَٱزَّيَّنَتْ﴾[٣].

يظهر في العنصر الذهني من الجمال دور ونصيب الادراك والمدرك. بعبارة اخرى: الجمال يقوم بشكل اساسي على الادراك والمدرك. واذا كانت الآيات

(١) الممتحنة: ٨-٩.
(٢) الصافات:٦.
(٣) يونس: ٢٤.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 312 5/5/14 9:31:50 PM

المتقدمة تحدثت عن الجمال الواقعي العيني، السماء، فقد تحدثت آيات أخرى عن هذا الجمال مع الأخذ بعين الاعتبار المدرك: ﴿وَلَقَدْ جَعَلْنَا فِي ٱلسَّمَآءِ بُرُوجًا وَزَيَّنَّٰهَا لِلنَّٰظِرِينَ﴾[١].

يظهر العنصر الذهني بشكل صريح في الآيات التي تتضمن حالات تؤمن فيها الامور الآتية: الاحتياجات الداخلية لأفراد البشر، الأرضية للجمال والجذابية في الأمور. وكمثال على ذلك يمكن الاشارة إلى المورد الآتي: ﴿زُيِّنَ لِلنَّاسِ حُبُّ ٱلشَّهَوَٰتِ مِنَ ٱلنِّسَآءِ وَٱلْبَنِينَ وَٱلْقَنَٰطِيرِ ٱلْمُقَنطَرَةِ مِنَ ٱلذَّهَبِ وَٱلْفِضَّةِ وَٱلْخَيْلِ ٱلْمُسَوَّمَةِ وَٱلْأَنْعَٰمِ وَٱلْحَرْثِ ذَٰلِكَ مَتَٰعُ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا وَٱللَّهُ عِندَهُۥ حُسْنُ ٱلْمَـَٔابِ﴾[٢].

تتضمن النصوص الإسلامية وبالإضافة إلى معياري الواقعي العيني والذهني ملاحظات من نوع التوجه إلى الغاية في الأمر الجميل. بناءً على هذه المسألة نرى أن القرآن الكريم أطلق الجميل على كل مخلوق: ﴿ٱلَّذِيٓ أَحْسَنَ كُلَّ شَىْءٍ خَلَقَهُۥ...﴾[٣]. وبعبارة أخرى: خلق الله تعالى كل شيء بما يتناسب مع الغرض والقصد الحكيم الذي وجد لأجله وهذا هو الذي يجعل خلق الشيء جميلاً.

لا يمكن اعتبار العنصر الغائي معياراً جمالياً بشكل قاطع إلا ان الاهتمام بالعنصر الغائي في الجمال وبالأخص في الأمور المتعلقة بالإنسان يؤدي إلى وجود علاقة بين الجميل والخير أو الاخلاق[٤]. ومن هنا يمكن تقسيم الامور

(١) الحجر: ١٦.

(٢) آل عمران:١٤.

(٣) السجدة:٧.

(٤) يعتقد كانت ان الجمال في الاصل لا علاقة بينة وبين الغرض والغاية أو الكمال؛ ومن هنا فنحن نجد بعض الامور التي نعتبرها جميلة من دون ان نمتلك معرفة بالفرض والغاية الموجودان فيها. ثم انه يفكك الجمال إلى نوعين حر ومقيد، ويعتبر ان التخلص من كل غرض يعود إلى النوع الاول. في الجمال الحر(امثال جمال الورود الطبيعية) لا =

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 313 5/5/14 9:31:51 PM

الجميلة إلى مجموعتين: الأمور الجميلة الفاقدة للقيمة بلحاظ الغاية، والأمور الجميلة ذات القيمة بهذا اللحاظ أيضاً من الممكن أن يكون الشيء غير جميل إلا أنه وبعد ملاحظة غايته يكون افضل من الشيء الجميل الذي لا تترتب عليه هكذا غاية. أشارت الآية الآتية إلى الغاية في علاقتها مع الجمال: ﴿وَلَا تَنكِحُواْ ٱلْمُشْرِكَٰتِ حَتَّىٰ يُؤْمِنَّ ۚ وَلَأَمَةٌ مُّؤْمِنَةٌ خَيْرٌ مِّن مُّشْرِكَةٍ وَلَوْ أَعْجَبَتْكُمْ ۗ وَلَا تُنكِحُواْ ٱلْمُشْرِكِينَ حَتَّىٰ يُؤْمِنُواْ ۚ وَلَعَبْدٌ مُّؤْمِنٌ خَيْرٌ مِّن مُّشْرِكٍ وَلَوْ أَعْجَبَكُمْ ...﴾[1].

يمكن القول إن الجمال في هذه الآية يحصل من دون الأخذ بعين الاعتبار الغاية (الإيمان بالله) لأنها تحدثت عن الحيرة الناشئة من الجمال. ومع ذلك فإذا اردنا الحديث عن القيمة النهائية فإن ذلك لن يتحقق إلا في اطار الالتفات إلى البعد الغائي. لذلك تحدثت الآية الشريفة عن أن الأمة المؤمنة خير من المشركة حتى لو كانت هي الأجمل، وقد ذكرنا ما يشبه هذا الأمر، قال تعالى: ﴿قُل لَّا يَسْتَوِي ٱلْخَبِيثُ وَٱلطَّيِّبُ وَلَوْ أَعْجَبَكَ كَثْرَةُ ٱلْخَبِيثِ ...﴾[2].

بعد الحديث حول المبادىء المعرفية يمكن الحديث عن الأصول المعرفية في التربية والتعليم بالاعتماد على تلك المبادىء.

● الأصول القيمية للتربية والتعليم

بعد دراسة المبادىء القيمية نبدأ الحديث عن الأصول القيمية للتربية

= يتم التوجه إلى الفرض المتعلق بالشيء، اما في الجمال المقيد فيتم الالتفات إلى الفرض (مثال ذلك جمال قصر ما، فيؤخذ فيه نوع من الكمال المفروض). يعتقد كانت ان المعايير متعلقة بالغاية وليست قواعد ذوقية بل هي قواعد لاتحاد الذوق مع العقل يعني الجمال مع الخير حيث تكون الاولى بمثابة ادوات القصد وهي التي تقدم غاية التالية» (كانت، ترجمة رشيديان، نقد قوة حكم، ص ١٣٧). مع كل ما تقدم فقد فكك كانت بين الجمال والخير واعتقد بوجود ارتباط خاص بينهما. (م.ن، ص ٢٣١)

(١) البقرة:٢٢١.

(٢) المائدة:١٠٠.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 314 5/5/14 9:31:51 PM

والتعليم بما يتناسب مع المبادىء المتقدمة، والمقصود من هذه الأصول هو القواعد العامة التي يمكن استنتاجها بعد الأخذ بعين الاعتبار أهداف التربية والتعليم، هذا من جهة والمبادىء القيمية من جهة أخرى. فيما يلي نبدأ دراسة هذه الأصول إلا أننا لن نرفقها بشواهد من النصوص الإسلامية حيث ذكرنا ذلك في البحث عن المبادىء.

■ الأصل الأول: الاعتبار وإعادة الاعتبار في القيم

يراد من هذا الاصل المبدأ الذي جرى الحديث عنه تحت عنوان اعتبارية القيم. وقد أشرنا في توضيح هذا المبدأ إلى وجود بعد اعتباري في القيم، إلا ان هذا الاعتبار لا يعني دائماً الاعتبار المحض، بل قد يكون ذو خلفية حقيقية. والمقصود من اصل الاعتبار واعادة الاعتبار في القيم: القواعد التي تبين البعد الاعتباري للوظائف والتكاليف القيمية من خلال خلفياتها الحقيقية والتي توفر للشخص الامكانية لايجادها.

بناءً على هذا الاصل لا يمكن الاكتفاء بعرض الوظائف والتكاليف الأخلاقية والقيمية حتى لو عمل بها الأفراد. إن العمل بهذه الوظائف من دون الحصول على الحكم التي فيها يؤدي إلى إيجاد تغييرات ظاهرية عند الأشخاص وهذا يعني أن ثباتها سيكون نادراً. وفي المقابل يجب الاهتمام بالنشاطات الذهنية والإدراكية للأشخاص ومعرفة ما اذا تمكنت من التدخل في الاعتبارات الذهنية المناسبة في القيم المطلوبة، عندما يدخل الذهن النشاط الاعتباري واعادة الاعتبار عند ذلك يصل إلى مستوى عميق في ما يتعلق بضرورة الوظائف الاخلاقية والقيمية وهذا ما يؤدي بتبع ذلك إلى مزيد من الثبات فيها.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 315 5/5/14 9:31:51 PM

■ الأصل الثاني: معرفة سلسلة مراتب القيم

يتعلق هذا الاصل بمسألة الثبات والتغير في القيم. وقد تقدم في المبدأ المتعلق بهذا الاصل ان القيم تختلف من جهة الثبات والتغير، واذا كانت بعض القيم مطلقة وثابتة باستمرار، فالبعض الآخر ثباتها مشروط، والبعض الثالث نسبي ومتغير.

يوضح هذا الاصل قاعدة تبين ضرورة إدراك سلسلة مراتب القيم في تعليمها، ويتضمن هذا الأمر ان يقبل الفرد بعض القيم على رأس تلك السلسلة فيرضى بها بشكل مطلق مما يؤدي إلى بقائه بعيداً عن الشكل الاساسي للنسبية في مجال القيم، نوع من النسبية التي لا ثبات فيها على مستوى القيم، وتؤدي إلى التنزل بالتربية القيمية إلى صيرورتها نوعاً من الآداب الاجتماعية المحدودة والمؤقتة، أما أخذ سلسلة المراتب بعين الاعتبار فيؤمن الأرضية للقيم المطلقة، عدا عن انه يمهد لوجود نوع ملائم ومناسب من التغير والنسبية في القيم. تتعلق هذه الارضية بالمقاطع المتوسطة والمتدنية من سلسلة مراتب القيم. القيم الموجودة في المقاطع المتوسطة من النوع الاول ثابتة بشكل مشروط، وتفقد ثباتها عندما تكون مناقضة للقيم الاعلى. أما القيم والآداب الموجودة في المقاطع الثانية من النوع الثاني فإن اعتبارها تاريخي بالكامل وتتغير طبق التغير في المواقع الاجتماعية.

■ الأصل الثالث: المهارة والأخلاق المهنية

يراد من هذا الأصل المبدأ الثالث من المبادىء القيمية أي القيمة الآلية للطبيعة، وقد أشرنا فيما مضى إلى أن للأداة بعداً غائياً يشير إلى المقاصد

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 316 5/5/14 9:31:51 PM

المطلوبة من ورائها. بناءً على ما تقدم فإنّ النظرة الآلية للطبيعة تحكي عن الاهتمام بالغايات المقصودة من خلق الطبيعة ووضعها تحت تصرف البشر.

إن أصل المهارة والأخلاق المهنية عبارة عن قواعد اعتبارية تتطلع إلى القيمة الآلية للطبيعة، فإذا كانت الطبيعة أداةً بيد الإنسان عليه أن يتعلم مهارة الاستفادة منها، وكذلك بما أن الاداة ذات بعد غائي فيجب الاستفادة منها فيما يتعلق بتلك الجهة الغائية فيها. ومن هنا يجب على التربية والتعليم تأمين المهارات الضرورية للتصرف في الظواهر الطبيعية وايجاد رؤية مناسبة فيما يتعلق بالطبيعة بمعنى ماهية العمل والحرف والميول الفردية والاجتماعية ذات العلاقة بها، وأما الاكتفاء بالمهارات التعليمية الحاكية عن الاقبال نحو امتلاك المهنية المجردة فهو لا يتناسب مع فلسفة التربية والتعليم في الإسلام[١].

من هنا يجب أن تشكل الأخلاق الحرفية بالأخص في التربية الحرفية والمهنية، الجزء الاساسي من البرامج والنشاطات التربوية والتعليمية، وتستلزم الاخلاق الحرفية كما اشرنا الاهتمام بالغايات فيما يتعلق بالطبيعة وكيفية التصرف في الظواهر الطبيعية إلى جانب اتقان المهارات وادراج ذلك في البرنامج الدراسي. مع الإشارة إلى أن الأخلاق ذات العلاقة بالعمل والحرفة تشتمل على علاقة بالطبيعة بالاضافة إلى علاقتها بالانسان.

ويقصد في البعد الثاني القيم الانسانية والاجتماعية. فيجب أن تؤمّن الأخلاق الحرفية في هذا البعد رؤية وعملاً يتناسب مع هذه المجموعة من القيم. وقد

(١) تقدم المهنية (vocationalism) والمهنية الحديثة (New vocationalism) رؤية آلية فيما يتعلق بالطبيعة، والفرق بينها وبين الآلية في بحثنا أن الغائية المهنية تقتصر على غايات ومقاصد الانسان في تحقيق احتياجاته، اما في الرؤية الاسلامية فالطبيعة اداة وضعها الله تعالى، لذلك يجب البحث في الغايات المتعلقة بالطبيعة في المقاصد الالهية من الخلق وان الغايات والمقاصد الانسانية يجب ان تكون بنحو من الانحاء تابعة للغايات الالهية. (لمزيد من الاطلاع: باقري، التربية المهنية في اطار الرؤية الإسلامية).

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 317 5/5/14 9:31:51 PM

جرى البحث عن هذه القيم ضمن المبادىء القيمية تحت عناوين: الكرامة، الحرية، المساواة والعدالة، وستطرح في الاصول استكمالاً لذلك. كما يجب الالتفات لهذه الاصول في تنظيم البرنامج الحرفي[١].

■ الأصل الرابع: حفظ الكرامة والارتقاء بها.

يتعلق هذا الاصل بمبدأ قيمة الكرامة الانسانية. لقد تحدثنا عند توضيح هذا المبدأ عن ان الإنسان بالذات صاحب قيمة ومنزلة وكرامة، أما أصل الحفاظ على الكرامة والارتقاء بها يشكل قاعدة توضح ضرورة الحفاظ على حرمة وكرامة الافراد في عملية التربية والتعليم وتأمين الارضية للارتقاء بها.

يجب أن تجري النشاطات التربوية وبناءً على هذا الاصل بحيث لا يتم الغفلة عن كرامة الشخص سواء أكان تلميذاً أم معلماً بالإضافة إلى كافة الاشخاص اصحاب العلاقة بمسألة التربية.

أشرنا فيما تقدم إلى ان الخصائص الجانبية كالعرق واللغة والحرمان والقبح والجمال ونظير ذلك لا تشكل معياراً للكرامة البشرية، فالإنسان يتمتع بهذه

(١) اشرنا في الهامش السابق إلى اقتراح فيما يتعلق بالتربية الحرفية طبق الرؤية الاسلامية حيث كان المبدأ الاساس هو الانسان وعمله. وعلى هذا الاساس فالانسان موجود يحدد هويته من خلال اعماله. العمل في مفهومه الاسلامي عبارة عن سلوك يعتمد على ثلاثة مبادىء: المعرفة والشوق (الميل) والارادة. وبناءً على هذه المبادىء يمكن تقسيم اعمال الانسان إلى مجموعتين: الاعمال الصالحة والاعمال الطالحة. ويعتبر السلوك مهنياً وحرفياً اذا انطلق من هذه المبادىء الثلاثة. ان هذه المسألة تمنع ان تكون التربية المهنية والحرفية معادلة لتعلم المهارات ومحدودة بشكلها السلوكي والخارجي. تستلزم التربية المهنية والحرفية بالاضافة إلى المهارة إيجاد وضع معرفي وميلي وارادي خاص عند التلميذ. ويعتبر السلوك المهني والحرفي عملاً صالحاً اذا كانت مبانية الثلاثة تتضمن مضموناً خاصاً. بناءً على الرؤية الاسلامية، يمكن تحديد المضمون المذكور على هذا النحو. يجب على المستوى المعرفي ايجاد هذه الرؤية في الشخص وهي ان العمل ذو هوية يؤدي إلى عزة النفس، وادراكه على انه نحو من انحاء عبادة الله تعالى. واما على المستوى الميلي فيجب ان يؤدي إلى الميل نحو ارضاء الاحتياجات الفردية بشكل صحيح والابتعاد عن التوقع الزائد والحساسية اتجاه آلام واحتياجات الاخرين. ويجب ان يؤدي على المستوى الارادي إلى مضاعفة الهمة في مجال العمل، واختيار الاعمال الموجودة ضمن رغبات الشخص والاقبال الجدي نحوها.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 318 5/5/14 9:31:52 PM

المنزلة باعتباره إنسانا، وبما أن الخصائص المتقدمة سبب لاحترام الأشخاص واحتقارهم، فإن استخدام هذا الأصل يترك سيحتل ميداناً في التربية والتعليم. يجب تنظيم النشاطات التربوية بحيث لا تتحدد قيمة الأشخاص بالنظر إلى الخصائص الجانبية المذكورة.

يؤكد هذا الأصل وبالاضافة إلى حفظ الكرامة على الارتقاء بها. والارتقاء بالكرامة الانسانية يحصل من خلال الوصول بالعقل والفطرة إلى مرحلة النضوج الحقيقي، فعندما يتمكن الإنسان من انضاج استعداداته والوصول إلى حقائق الوجود وتنظيم حياته وحركته على اساس ذلك وصدور سلوك اخلاقي منه، عند ذلك يضاعف من كرامته.

إن مفهوم «التقوى» الاسلامي الذي يتضمن في داخله كرامة مضاعفة[١]، يحكي عن ان الإنسان يعمل على إبعاد الميول السلبية والسلوكيات السيئة عنه.

المحصلة أنه يجب في التربية والتعليم الارتقاء بكرامة الافراد وجعل ذلك قاعدة مفيدة على مستوى العمل.

■ الأصل الخامس: التصرف الحر

يراد من هذا الاصل مبدأ الحرية. اتضح مما تقدم ان الحرية تؤمن الارضية الضرورية لتحقق الاستعدادات البشرية، إلا انه لا يجب حصرها بمعناها السلبي اي بالحريات السياسية والاجتماعية. فالحرية تدخل إلى البعدين الاخلاقي والاجتماعي سواء في معناها الايجابي أو السلبي.

(١) ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقۡنَٰكُم مِّن ذَكَرٖ وَأُنثَىٰ وَجَعَلۡنَٰكُمۡ شُعُوبٗا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓاْۚ إِنَّ أَكۡرَمَكُمۡ عِندَ ٱللَّهِ أَتۡقَىٰكُمۡۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٞ﴾ الحجرات: ١٣.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 319 5/5/14 9:31:52 PM

ان هذا الاصل عبارة عن قاعدة يتم من خلالها تنظيم النشاطات الجارية في عملية التربية والتعليم بحيث يصبح سلوك الإنسان حراً يؤدي إلى امتلاك الشخص شخصية استقلالية. والمقصود ان يكون السلوك الحر واستقلال الشخصية دخيلان في المجالين النفسي والاجتماعي للاشخاص. وبعبارة اخرى: تستلزم هذه الحرية السيطرة على الميول الداخلية والحؤول دون التبعية للآخرين وقبول تسلطهم.

■ الأصل السادس: إيجاد العدالة التربوية

يتعلق هذا الأصل بمبدأ العدالة الاجتماعية. فقد اشرنا في بحث العدالة إلى وجود عنصرين أساسيين فيها هما: المساواة وعدم المساواة. يمنع عنصر المساواة التفرقة غير السليمة، ويكون إلى جانب المساواة عنصر آخر هو عدم المساواة الذي يمهد الارضية للاختلافات؛ الاختلافات الناشئة بشكل اساسي عند اعمال الاشخاص المختلفة.

إن إيجاد العدالة التربوية أصل يراد به العدالة الاجتماعية وهو قاعدة توضح ضرورة حصول النشاطات الرائجة في مجال التربية والتعليم بشكل عادل. وتستلزم العدالة في مجال التوزيع وفي المستوى العام توزيع الامكانيات التربوية والتعليمية بشكل متساوٍ بين كافة المناطق. فقد تؤدي الجهود الخاصة للافراد اصحاب العلاقة بمسألة التربية والتعليم في منطقة ما إلى ظهور عدم المساواة في الإمكانيات. إن هذا النوع من عدم المساواة الذي يختلف عن التفريق والاختلاف يمكن ان يجتمع مع العدالة والسبب في ذلك أن الأشخاص يبذلون جهوداً مضاعفة، وبالتالي فمن الطبيعي أن يكون هناك نتائج مختلفة. ويصدق الامر ايضاً على المستوى الجزئي، والمقصود

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 320 5/5/14 9:31:52 PM

من المستوى الجزئي النشاطات الصفية، ففي الدرجة الاولى يجب على المعلم وضع علومه ومعارفه امام التلامذة بشكل متساوٍ، وفي المرتبة اللاحقة اذا بذل البعض منهم جهوداً مضاعفة قد يحظون بفرص خاصة للاستفادة من المعلم حيث يظهر في هذه المرتبة عنصر عدم المساواة، ان هذا النوع من عدم المساواة الذي يختلف عن التفريق والاختلاف يمكن ان يجتمع مع العدالة.

وتستلزم العدالة على مستوى التكليف بالاضافة إلى التوزيع الالتفات إلى استعدادات الاشخاص، فإيجاد تكاليف اعلى من طاقة الاشخاص يؤدي إلى الخروج عن حدود العدالة. وفي النهاية تستلزم العدالة في مجال الجزاء الالتفات إلى مقدار الأخطاء، فإيجاد جزاء او عقوبة اكبر من حدود الخطأ في حكم الخروج عن حدود العدالة.

■ الأصل السابع: الفضل

يراد من هذا الاصل مبدأ الرأفة والاحسان، فقد اتضح في البحث عن هذا المبدأ القيمي أن الرأفة والاحسان مكملان للعدالة، واذا كان المجتمع الانساني يتلاشى من دون العدالة، فلا يمكنه الوصول إلى الكمال من دون الرأفة والاحسان، حيث ان العدالة غير كافية بمفردها لتنظيم امور المجتمع.

يعتبر هذه الاصل بمثابة قاعدة توضح ضرورة ان تقوم النشاطات على اساس الفضل في عملية التربية والتعليم، والفضل لا يمكن ان يكون على اساس الاستحقاق، ولا يمكن ان يكون معياره الحساب والقياس، بل الحنان والعطف من جهة، والحاجة والفقدان من جهة ثانية، حتى لو نشأت الحاجة والفقدان بسبب ضعف الشخص وتقاعصه. بناءً على ما تقدم، فالفضل يقوي العلائق

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 321 5/5/14 9:31:52 PM

الإنسانية في وجود الاشخاص هذا من جهة، ويملأ الفراغ الذي تعجز العدالة عن ملئه.

يتضح الفضل على المستويين: الكلي والجزئي. ففي المستوى الكلي يجب على المناطق التي تتمتع بإمكانيات أفضل وأكبر مساندة المناطق الاقل امتلاكاً لها. وعلى المستوى الجزئي أي النشاطات الصفية، يجب ان يتجلى على مستوى العلاقة بين المعلم والتلميذ وبين التلامذة مع بعضهم البعض.

■ الأصل الثامن: تعالي الذائقة الجمالية

يراد من هذا الاصل المبدأ القيمي الاخير الذي بحثنا عنه تحت عنوان الجمال. بناءً على ما تقدم في الرؤية القيمية الإسلامية الجمال يترافق مع عنصرين او معيارين الواقعي والذهني بعد ملاحظة الغاية المطلوبة. ان اصل تعالي الذائقة الجمالية بمثابة قاعدة توضح ضرورة العمل لتعالي الذائقة البشرية الطبيعية. ان ما يؤدي إلى قوة الذائقة الجمالية هو العنصر الواقعي العيني في الجمال المطلوب، ومعرفة التراكيب وانواع التوازن بين الاشياء المختلفة. اما فيما يتعلق بالعنصر الذهني فتجدر الاشارة إلى ضرورة المراقبة والابتعاد عن الانحراف ليصار إلى تعالي الذائقة على مستوى التربية والتعليم.

تحدثنا في بحث المبادىء القيمية ان العنصر الذهني والعادات الرائجة قد تصل إلى مستوى تجعل الشخص يرى الامور القبيحة جميلة والجميلة قبيحة، هنا ينبغي على التربية والتعليم معرفة هذه العادات والحؤول دون وجودها، وفي حال وجدت يلزم العمل على تغييرها بشكل مناسب.

لعل الجانب الأهم في تعالي الذائقة الجمالية هو ملاحظة البعد الغائي. وعلى

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 322 5/5/14 9:31:52 PM

هذا الاساس يجب على الاشخاص معرفة اهمية هذه الملاحظة على مستوى التقسيم الجمالي حتى تتعالى ذوائقهم إلى مستوى ترجيح وتفضيل الأشياء القليلة الجمال صاحبة الخير الكثير المكنون في الغايات المترتبة على الامور التي ليست بهذا المستوى؛ لذلك نرى الاشخاص على سبيل المثال لا يتوجهون نحو الوردة النابتة على القاذورات[١].

الخلاصة:

يمكن أن نستخلص ما تقدم في الفصول ٦ و٧ و٨ على صورة القياس العملي الآتي ثم نتبعه بصورة مختصرة عن كل ما تقدم.

- **القياس العملي ٣:**

– يجب إيجاد الأهداف المتوسطة (الاستعدادات، العلوم، والرؤى المطلوبة) عند الأشخاص (قضية معيارية١).

– ان الوصول إلى الاهداف المتوسطة انما يكون في اطار الاهتمام بالخصائص الإنسانية والمعرفية القيمية (قضية واقعية).

– للوصول إلى الاهداف المتوسطة: يجب العمل بما تقتضيه الخصائص الانسانية والمعرفية والقيمية (اي طبق اصول التربية والتعليم) (قضية معيارية٢).

(١) اشارة إلى كلام الرسول ﷺ: «اياكم وخضراء الدمن...». بحار الانوار، ج ١٠٣، ص ٢٣٢.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 323 5/5/14 9:31:53 PM

	٣- الأصول القيمية	٢- الأصول المعرفية	١- الأصول الإنسانية
أصول التربية والتعليم (المعيارية)	١-الاعتبار واعادة الاعتبار ٢- ادراك سلسلة المراتب ٣- المهارة والاخلاق الحرفية ٤- حفظ الكرامة والارتقاء بها ٥- ايجاد السلوك الحر ٦- ايجاد العدالة التربوية ٧- الفضل ٨- تعالي الذائقة الجمالية٠	١-العلاقة بالامر المبحوث فيه ٢- الاعتماد على الشواهد ٣- الجامعية في العلم ٤- الاعتماد على الحقائق ٥- الكثرة والوحدة ٦- تنمية الفرضية ٧- الارتباط بالاحتياجات والمسائل ٨- النظرة الجامعة للاحتياجات ٩- النقد المستمر للتعاليم ١٠- ابداع تقسيمات جديدة في العلوم.	١-تغيير الظاهر وتحول الباطن. ٢- احياء العلاقة المقدسة. ٣- العقلانية ٤- المسؤولية ٥- التعاطي الاجتماعي المؤثر ٦- التكليف المناسب للقدرات

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 324 5/5/14 9:31:53 PM

	٣- المباديء القيمية	٢- المباديء المعرفية	١- المباديء الانسانية
مبادي النوع ٢ (الواقعية)	١-اعتبارية القيم ٢-الثبات والتغيير في القيم ٣- القيم الآلية للطبيعة ٤- كرامة الإنسان ٥- الحرية ٦- العدالة ٧- الرأفة والاحسان ٨- القيمة الجمالية	١-اكتشاف العلم ٢- مطابقة العلم للواقع ٣- مستويات العلم المختلفة ٤- ثبات العلم ٥- اقسام العلم الحقيقية ٦- ابداعية العلم ٧- العلم الناظر للاحتياجات البشرية ٨- مستوى التناسب مع الاحتياجات البشرية ٩- مرونة العلم ١٠- الاقسام الاعتبارية للعلم	١-ارتباط النفس والبدن ٢- الفطرة ٣- العقل ٤- الارادة والاختيار ٥- الهوية الجمعية ٦- المحدوديات

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 325 5/5/14 9:31:53 PM

	الاستعدادات، العلوم والرؤى
الاهداف المتوسطة (المعيارية)	الطهارة، السلامة والقوة، التفكير واكتساب المعرفة والفهم فيما يتعلق بالتعليم الدينية وازدياد الاستعداد للاختيار؛ التدبير الاخلاقي للميول الداخلية؛ التفكير واكتساب الرؤى والمعرفة بالظواهر الطبيعية؛ مهارة التصرف في الظواهر الطبيعية؛ التفكير واكتساب الرؤى والمعرفة بالظواهر الانسانية؛ استعداد المشاركة والتدخل المؤثر الاجتماعي، وتمييز القبيح من الجميل والميل نحو الجميل

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 326 5/5/14 9:31:53 PM

الفصل التاسع

مبادىء النوع الثالث
وأساليب التربية والتعليم

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 327 5/5/14 9:31:53 PM

مقدمة

المراد بحثه في هذا الفصل هو مجموعة الوصايا العملية أو أساليب التربية والتعليم، ويمكن استنتاج الوصايا أو الاساليب من خلال قياس عملي يشتمل على مقدمة أو مقدمات معيارية وكذلك مقدمة أو مقدمات واقعية. توضح المقدمة أو المقدمات المعيارية الأهداف المتوسطة أو أصول التربية والتعليم، أما المقدمة أو المقدمات الواقعية فتوضح الوسائل أو الاساليب التي تسهِّل الوصول إلى الاهداف أو تحقق الاصول المذكورة. وفي المحصلة تكون النتيجة عبارة عن توصيات تبين الاستفادة من الوسيلة او الاسلوب المذكور.

تجدر الاشارة إلى ان القضايا التي تشكل المقدمة الثانية، يطلق عليها عنوان مبادىء النوع الثالث، فقد أطلقنا في الابحاث المتقدمة عنوان مبادىء النوع الأول على القضايا الواقعية التي تساعد في تعيين هدف التربية والتعليم، والمقصود من مبادىء النوع الثاني القضايا الواقعية التي توفر الإمكانية لوصولنا إلى الاصول والقواعد المفيدة عملياً في تحقق اهداف التربية والتعليم. ويراد من مبادىء النوع الثالث القضايا الواقعية التي تسهل عملية الوصول إلى اساليب التربية والتعليم، واذا كانت الصبغة الفلسفية والنظرية تغلب على مبادىء النوع الاول والنوع الثاني، فالغالب على مبادىء النوع الثالث هو البعد التجريبي لأنها تبين الوسائل والاساليب العملية لتحقق الاصول أو الاهداف.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 329 5/5/14 9:31:53 PM

وعلى هذا الاساس لن نتناول في هذا الجزء مبادىء النوع الثالث وبتبعها اساليب التربية والتعليم بشكل جامع، لأن ذلك يتطلب الرجوع إلى الشواهد العلمية والتجريبية.

لقد تضمنت النصوص الإسلامية بعض اساليب التربية والتعليم وهي اساليب يمكن الاستفادة منها، إلا انها غير تامة وغير كافية لأن النصوص الإسلامية لم تتكفل تقديم كافة الحقائق العلمية والتجريبية. من هنا كانت المبادىء والاساليب التي ستطرح هنا في حكم النموذج لهذه المجموعة من المبادىء والاساليب المتعلقة بها حيث يجب استخراج المبادىء (النوع الثالث) والاساليب المناسبة لاصول التربية والتعليم في الاسلام بعد عملية مطالعة ودراسة للنتائج التجريبية، ويجب القيام بدراسات تجريبية للوصول إلى المبادىء والاساليب. اما الحديث عن التناسب والاختيار من بين مبادىء واساليب النتائج التجريبية فهو لأن هذه النتائج التجريبية ليست عديمة التأثير، بل من الممكن ان يكون لها تأثيرات من قبيل الفرضيات القبلية الاساسية والفلسفية.

بناءً على بنية القياس المذكور، سنبدأ الفصل الحالي بالحديث حول الاهداف والاصول المطروحة في الفصول السابقة التي تشكل مضمون قضية او قضايا المقدمة الاولى للقياس، وبعد ذلك سيدور البحث حول نماذج من مبادىء النوع الثالث بالاضافة إلى اساليب التربية والتعليم التي يراد بها بالترتيب المقدمة الثانية ونتيجة القياس. وقد اشرنا إلى أن بعض هذه المبادىء والاساليب تُطرح بالاستناد إلى النصوص الإسلامية، ذلك لأن الاساليب التي أوصت بها النصوص احتوت على مبادىء النوع الثالث بشكل ضمني تارة أو بالتصريح تارة اخرى، إلا ان النصوص الإسلامية لم تحتو على كافة المبادىء والاساليب الضرورية في التربية والتعليم. وبالتالي فإن بعض النماذج مقتبسة

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 330 5/5/14 9:31:53 PM

من الدراسات العلمية والتجريبية. طبعاً، كل ما ذكر هو من باب النموذج حيث يجب اكمالها بناءً على الاحتياجات والنتائج.

● نظرة عابرة على أهداف وأصول التربية والتعليم

تشكل الاهداف المتوسطة والاصول المتعلقة بها مضمون المقدمة المعيارية للقياس. والاهداف المتوسطة هي التي تحدثنا عنها سابقاً، والتي هي عبارة عن: الطهارة، الصحة والقوة الجسمانية، التفكير واكتساب المعرفة بالتعاليم الدينية وزيادة استعداد الاختيار، القمع الاخلاقي للميول الداخلية، التفكير واكتساب المعرفة بالظواهر الطبيعية، التفكير واكتساب الرؤية والمعرفة فيما يتعلق بالظواهر الإنسانية، وزيادة استعداد المشاركة والتدخل الاجتماعي المؤثر.

اما اصول التربية والتعليم التي تحدد القواعد المعيارية لتحقق الاهداف المذكورة فقد تعرضنا لها في الابحاث المتقدمة تحت محاور ثلاثة الانسانية والمعرفية والقيمية. وبما ان البحث يدور حول مبادىء النوع الثالث والاساليب على ضوء هذه الاصول نذكر فهرساً عن كل محور من باب التذكير.

الاصول الانسانية عبارة عن: تغيير الظاهر وتحول الباطن، إحياء العلاقة المقدسة، العقلانية، المسؤولية، التعاطي الاجتماعي المؤثر، وتناسب التكاليف للاستعدادات.

الاصول المعرفية عبارة عن: الارتباط بالامر المبحوث عنه، الاعتماد على الشواهد، الجامعية في العلم، الاعتماد على الحقائق، الكثرة والوحدة في تدريس العلوم، ايجاد الفرضية، الارتباط بالاحتياجات والمسائل، الرؤية الجامعة للاحتياجات وتوجيهها، نقد التعاليم المستمر، وابداع تقسيمات جديدة في العلوم.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 331 5/5/14 9:31:54 PM

وفي النهاية الاصول القيمية عبارة عن: الاعتبار واعادة الاعتبار في القيم، ادراك سلسلة المراتب في القيم، المهارة والاخلاق الحرفية، حفظ وارتقاء الكرامة، ايجاد الحرية، ايجاد العدالة التربوية، الفضل وتعالي الذائقة الجمالية.

● نماذج من مبادىء واساليب التربية والتعليم

ان تحقق الاصول المذكورة وبتبعها الاهداف يستلزم استخدام اساليب عملية وهذا يتوقف على الاهتمام بحقائق معينة نذكرها تحت عنوان مبادىء النوع الثالث.

نتعرض في هذا القسم من البحث ومن باب النموذج لبعض مبادىء النوع الثالث واساليب التربية والتعليم والتي ذكر البعض منها بشكل صريح أو ضمني في النصوص الإسلامية. وتجدر الاشارة في هذه الموارد إلى ان المبادىء او القضايا الوصفية الواقعية مفروضة بشكل ضمني في الاساليب أو الوصايا العملية حيث يمكن تحديدها بواسطة التحليل (شبه) الاستعلائي الذي وضحناه في الفصل الثاني.

وفيما يلي ندرس المبادىء والاساليب المتعلقة بكل مجموعة من الاصول الثلاثة الانسانية والمعرفية والقيمية، كل على حدة. وبما ان البحث واسع من جهة، وبما انه غير تام او انه جاء من باب النموذج من جهة اخرى، فسنذكر في ذيل كل اصل مبدأً واسلوباً واحداً وذلك على نحو الاشارة المختصرة مع العلم انه يمكن ادراج مبادىء واصول متعددة في ذيل كل اصل. وقد اشرنا إلى ان بعض هذه المبادىء والاساليب مذكور في النصوص الإسلامية[١].

(١) يراجع: باقري، نكاهى دو باره به تربيت اسلامى.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 332 5/5/14 9:31:54 PM

● المبادىء والاصول المتعلقة بالاصول الانسانية

■ الاصل١: تغيير الظاهر وتحول الباطن

المبدأ: تأثير التلقين على التحولات الباطنية

يحكي هذا الاصل عن حقيقة في الوجود الانساني وهي ان الشخص لو اعتمد على قولٍ و سلوكٍ بقصد تلقين حالاته الباطنية، فسيؤدي هذا الامر إلى ظهور تحولات في باطنه تتناسب مع القول أو السلوك المذكور.

الاسلوب: تلقين النفس

يمكن الحديث عن اسلوب تلقين النفس من اجل تحقق الاصل المطلوب مع الاخذ بعين الاعتبار المبدأ المذكور. وعلى هذا الاساس، اذا كان مقرراً ايجاد تحول في باطن الشخص فيجب ان يعمل على اظهار الاقوال او السلوكيات التي تتناسب مع التحول الباطني المذكور. الصلاة على سبيل المثال عبارة عن منهج تربوي ذي ابعاد تلقينية، لأن الحركات والالفاظ الموجودة فيها تلقي في داخل الشخص حالات خاصة. اما القسم الثاني من الاصل اي تحول الباطن فيتطلب مبدأً واسلوباً خاصاً لن نتعرض لهما هنا رعاية للاختصار.

■ الاصل٢: احياء العلاقة المقدسة

المبدأ: تأثير تجسم التجارب الايجابية

المقصود في هذا المبدأ حقيقة اخرى في الوجود البشري، وهي ان تجسم التجارب الايجابية السابقة بواسطة الشخص تكون منشأ تأثير لجهة احيائها في داخله.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 333 5/5/14 9:31:54 PM

الاسلوب: التذكير بالنعم الإلهية

بناءً على الاصل المذكور فإذا اردنا احياء العلاقة المقدسة أو الفطرة عند البشر، فإن احد الاساليب التي يمكن استخدامها التذكير بالنعم الإلهية في ما مضى من حياة الشخص.

■ الاصل٣: العقلانية

المبدأ: العقلانية في اطار العلم

يشار في هذا المبدأ إلى حقيقة وهي ان الشخص لا يمكن ان يصل إلى مستوى العقلانية واطلاق الاحكام على معارفه من دون العلم والاطلاع الكافيين. صحيح ان العقلانية تسهل اطلاق الاحكام على المعارف إلا انها نمت وترعرعت في مرحلة سابقة بواسطة جمع المعلومات.

الاسلوب: تعليم الحكمة

بناءً على المبدأ المذكور وفي اطار تحقق العقلانية، يصبح اصل تعليم الحكمة بمثابة احد اساليب التربية والتعليم. يمكن في هذا الاسلوب ايجاد الارضية للتعقل من خلال تعلم الحكمة او العلم المتين والثابت. صحيح ان تعلم الحكمة بحد ذاته اسلوب مرسوم مسبقاً، إلا ان هذا لا يمنع ان يحتاج تعليم الحكمة إلى فنون، وتكون الفنون اكثر جزئية من الاساليب.

■ الاصل٤: المسؤولية

المبدأ: تطور التقييم في اطار التجربة

يراد من هذا المبدأ الحقيقة الآتية وهي ان القدرات التقييمية للاشخاص

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 334 5/5/14 9:31:54 PM

تزداد على اثر التجربة والتعاطي العملي مع الامور وذلك بنحو عميق.

الاسلوب: مواجهة نتائج الاعمال

بناءً على المبدأ المذكور يمكن الاستفادة من اسلوب مواجهة نتائج الاعمال لايجاد الاحساس بالمسؤولية عند الفرد فيما يتعلق باعماله. وبعبارة اخرى: عندما يختبر الشخص نتائج اعماله الحسنة والسيئة يدرك كونها سيئة او حسنة، وبالتالي يمكنه ان يلتزم بترك العمل السيء والاتيان بالحسن.

■ **الاصل٥: التعاطي الاجتماعي المؤثر**

المبدأ: الخطأ وضرورة الارتباط

يراد من هذا المبدأ ان الشخص اذا كان يعترف بامكان خطئه، وادرك امكان وصوله للصحيح بواسطة الآخرين، بادر إلى إقامة علاقة اجتماعية معهم.

الاسلوب: التقييم الذاتي

بناءً على المبدأ المذكور يمكن الاستفادة من اسلوب التقييم الذاتي لتحقق اصل التعاطي الاجتماعي المؤثر، هنا يدرك الشخص نقاط ضعفه من خلال نفسه هو ومن ثم يبادر إلى رفعها، فيشعر بالحاجة إلى الارتباط مع الآخرين مما يؤدي إلى وجود تعامل اجتماعي.

■ **الاصل٦: تناسب التكاليف للاستعدادات**

المبدأ: التكليف يتحرك مع الاستعداد في نفس الاتجاه

يحكي هذا المبدأ عن أن الشخص وبعد ملاحظة المرونة في قرارات

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 335 5/5/14 9:31:54 PM

الآخرين ترتسم عنده صورة بسيطة عن تناسب التكليف للاستعداد عند هؤلاء، وعند ذلك يتضح كل تأثير يترتب على البساطة في الارتباط بالآخرين.

الاسلوب: اعادة النظر في التكليف

يعتبر اسلوب اعادة النظر في التكليف واحد من الاساليب المؤثرة في التربية والتعليم لتحقق اصل تناسب التكليف للاستعداد بناءً على المبدأ المتقدم. ففي الظروف العادية إن اعادة النظر عند المعلم، وتسهيل التكاليف، يدل على الخاصية الثابتة والمؤثرة عنده قبل ان تبين ضعفه.

● المبادىء والاساليب المتعلقة بالاصول المعرفية

■ الاصل ١: الارتباط بالامر المبحوث عنه

يحكي هذا المبدأ عن ان مشاهدة الظواهر في ظروفها الطبيعية يؤمن الارضية لاقامة علاقة مؤثرة معها.

الاسلوب: ترميم الظروف الطبيعية

يمكن الاستفادة من اسلوب ترميم الظروف الطبيعية لتحقق الاصل المذكور مع الاخذ بعين الاعتبار المبدأ المتقدم. وبما ان حضور التلامذة ضمن ظروف طبيعية غير متاح باستمرار، عند ذلك يمكن الحديث عن اعادة ترميم هذه الظروف. وبعبارة اخرى اذا كان الحضور في الظروف الطبيعية غير متاح، يجب على المعلم عدم الاكتفاء بالحديث الشفهي بل يجب ان يعمد إلى اعادة بناء او ترميم الظروف الطبيعية.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 336 5/5/14 9:31:54 PM

■ الاصل ٢: الاعتماد على الشواهد

المبدأ: التسلط المانع من الالتفات إلى الشواهد

يراد من هذا المبدأ حقيقة توضح ان العلاقة التسلطية للمعلم اتجاه التلميذ، تمنع التفاته واهتمامه بالشواهد التي تظهر من خلال اعتبار كلام المعلم. تنتهي هذه العلاقة على مستوى الاشخاص اما إلى الاستسلام او العصيان.

الاسلوب: التعليم غير التسلطي

يجب على المعلم الاستفادة من اسلوب التعليم غير التسلطي لتحقق هذا الاصل. يعتبر هذا الاسلوب هاماً جداً في شكله السلبي اي ان المعلم يجب ان لا يلجأ إلى الاساليب التسلطية.

■ المبدأ: دور النشاطات المتعددة في الجامعية

يراد من هذا المبدأ التأثير الحقيقي للنشاطات المتعددة في ايجاد الجامعية العلمية لدى التلامذة.

الاسلوب: التعليم ذو المناهج المتعددة

يمكن الاستفادة من المناهج المتعددة في التعليم لتحقق الاصل المتقدم مع الاخذ بعين الاعتبار المبدأ المذكور. هنا لا يكون التدريس منصباً حول درس واحد، بل تطرح مطالب دروس عديدة بشكل يُظهر ارتباطها ببعضها.

■ الأصل٤: الاعتماد على الحقائق

المبدأ: دور العلوم» المسلّم بها» في ايجاد الانسجام

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 337 5/5/14 9:31:55 PM

يوضح هذا المبدأ أن العلوم التي نعتبرها حقائق بالاعتماد على الشواهد المتوفرة بين ايدينا يمكن ان تلعب دور الاساس واضفاء الانسجام على العملية الفكرية.

الاسلوب: تعليم العلوم» المسلم بها»

من جملة أساليب التربية والتعليم التي تجعل الاعتماد على الحقائق أمراً عملياً هو ادراج العلوم التي نعتبرها مسلمة بناءً على الشواهد الموجودة في البرامج التعليمية. طبعاً عند وجود شواهد معارضة يجب الالتفات إليها بأكملها، إلا ان هذا الامر لا يجب ان يمنع من اعتبار العلوم المذكورة، اساساً في التعليم يضاف إلى ذلك ان تعليم العلوم المسلمة، كما تعليم الحكمة بحاجة إلى فنون.

■ الاصل٥: الكثرة والوحدة في تعليم العلوم

المبدأ: الكثرة في إطار منهجيات العلوم المتعددة

يحكي هذا المبدأ عن أن الكثرة في تعليم العلوم يستلزم الالتفات الى المناهج العديدة في العلوم. إن الاعتقاد والالتفات إلى الاختلافات المنهجية في العلوم بمثابة أحد خلفيات قبول الكثرة في العلوم.

الاسلوب: تعليم المناهج على اختلافها

من جملة اساليب التربية والتعليم التي يمكن الاستفادة منها في تحقق الاصل المذكور تعليم تنوع اساليب العلوم المختلفة للتلامذة، اما الوحدة في العلوم فتحتاج إلى مبادئها واساليبها الخاصة حيث لن نتعرض لذكرها رعاية للاختصار.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 338 5/5/14 9:31:55 PM

■ الاصل٦: ايجاد الفرضية

المبدأ: ايجاد الفرضية في اطار مواجهة المسائل

يوضح هذا المبدأ أن احد اسباب وجود استعداد ايجاد الفرضية عند الاشخاص هو مواجهة المسائل والصعوبات الفكرية.

الاسلوب: تنفيذ خطة بحثية

من جملة اساليب التربية والتعليم التي يمكن الاستفادة منها لتحقق الاصل المذكور وبناءً على المبدأ المتقدم هو تنفيذ خطة بحثية. ان جزءًا مما يجب تعليمه يمكن وضعه في متناول ايدي التلامذة من خلال خطة بحثية ليتمكن من وضع الفرضيات لحل المعضلات التي تواجهه.

■ الأصل ٧: الارتباط بالاحتياجات والمسائل

المبدأ: دور المسائل الشخصية أو الجماعية

يوضح هذا المبدأ ان المسائل الشخصية والجماعية وبسبب ما تتمتع به من خصائص دافعة يمكن أن تشكل الجسر المناسب الناظر إلى الاحتياجات والمسائل على مستوى العلوم التي تدرس.

الأسلوب: حل المسائل الشخصية أو الجماعية

من جملة اساليب التربية والتعليم التي يمكن الاستفادة منها لتحقق الاصل المتقدم وبناءً على المبدأ المذكور هو حل المسائل الشخصية أو الجماعية. فبعض المسائل يتمكن التلامذة بأنفسهم من جعلها موضوعاً بحثياً، ثم يعملون سواء بشكل فردي او جماعي على ايجاد حل لها بالرجوع إلى معلوماتهم القبلية او المطالعات الجديدة.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 339 5/5/14 9:31:55 PM

■ الاصل ٨: الرؤية الجامعة للاحتياجات وتوجيهها

المبدأ: الرؤية الجامعة في اطار تطبيق مصادر تحديد الحاجات

يحكي هذا المبدأ عن ان الرؤية الجامعة لاحتياجات الانسان تستلزم الاهتمام بالمصادر المختلفة التي تحدد الاحتياجات. واذا كان لا يمكن الاكتفاء برأي الاشخاص فقط فلا بد من الرجوع إلى مصادر اخرى كالنظريات الفلسفية وما توصلت إليه العلوم.

الاسلوب: الدراسة المقارنة

يمكن الاستفادة من اسلوب الدراسة المقارنة بين المصادر المتعددة وتحديد وتعيين الاحتياجات من اجل تحقق الاصل المذكور مع الاخذ بعين الاعتبار المبدأ المتقدم. تجدر الاشارة إلى ان هذا الاسلوب يستخدم في الغالب عند الذين يتولون رسم السياسات والبرامج التربوية والتعليمية.

■ الاصل٩: نقد التعليم بشكل مستمر

المبدأ: معرفة دور المعايير في النقد

يوضح هذا المبدأ ان النقد يجب ان يجري في اطار معرفة معايير الاحكام في كل مجال فكري. عندما تتحدد المعايير بشكل صريح، عند ذلك يرتفع امكان النقد.

الاسلوب: تعليم المعايير

يجب اعتبار تعليم المعايير بمنزلة واحد من الاساليب التعليمية والتربوية بما من شأنه ان يساهم في تحقق الاصل المتقدم. قد يتطلب النقد في كل

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 340 5/5/14 9:31:55 PM

دائرة علمية، الالتفات إلى معايير خاصة بالاضافة إلى معايير النقد العامة. وبعد تحديد هذه المعايير يجب اعتبار تعلمها بمثابة احد اساليب تنمية الروح النقدية.

■ الاصل ١٠: ابداع تقسيمات جديدة في العلوم

المبدأ: الاحتياجات الجديدة معيار التقسيمات الجديدة

يوضح هذا المبدأ حقيقة ان ظهور تقسيمات اعتبارية جديدة في باب العلوم ناشىء من ظهور احتياجات جديدة في الحياة الفردية والاجتماعية.

الاسلوب: دراسة وتحليل الاحتياجات الجديدة

يحكي هذا الاسلوب الذي يطرح على مستوى راسمي السياسيات والخطط عن ان الوصول إلى الاصل المتقدم يتطلب دراسة وتحليل الاحتياجات الجديدة في الحياة الفردية والجماعية وذلك على اساس المبدأ المذكور وبهذا النحو يمكن الوصول إلى ابداع تقسيمات جديدة في العلوم.

● المبادىء والاساليب المتعلقة بالاصول القيمية

■ الاصل١: الاعتبار واعادة الاعتبار في القيم

المبدأ: معرفة الواقع مقدمة لاعادة الاعتبار

يوضح هذا المبدأ حقيقة ان معرفة الواقع بشكل افضل واكبر يساعد في ايجاد الارضية الضرورية عند الافراد لما من شأنه تنشيط اذهانهم في صناعة الاعتبارات القيمية.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 341 5/5/14 9:31:55 PM

الاسلوب: توضيح الحقائق الاجتماعية

من جملة اساليب التربية والتعليم المفيدة على مستوى تحقق الاصل المتقدم وفي اطار المبدأ المذكور توضيح الحقائق الاجتماعية بالقدر الكافي للتلامذة لتتوفر لديهم الارضية الكاملة لاعادة الاعتبار للقيم وادراكها بشكل مناسب.

■ الاصل٢: ادراك سلسلة مراتب القيم

المبدأ: وجود اشتراكات واختلافات ثقافية في سلسلة المراتب

يحكي هذا المبدأ عن ان عملية المقارنة بين الثقافات البشرية تبين اشتراك الثقافات في القيم في المستوى العالي وان الاختلافات تظهر في المستوى المتدني.

الاسلوب: الدراسة المقارنة للثقافات

من جملة اساليب التربية والتعليم المفيدة على مستوى تحقق الاصل المذكور وفي اطار المبدأ المتقدم، دراسة الثقافات البشرية بشكل مقارن. يبين هذا الاسلوب ان بعض القيم تقع في رأس هرم القيم، وهي قيم ثابتة وبهذا النحو يمكن ادراك سلسلة مراتب القيم.

■ الاصل٣: المهارة والاخلاق الحرفية

المبدأ: تأثير الاخلاق العملية

يوضح هذا المبدأ ان الاخلاق تكون مؤثرة في مجال الحرف عندما تخرج الابحاث الاخلاقية عن شكلها الكلي والانتزاعي ويتم الالتفات إليها في علاقتها الدقيقة والعملية في ابعاد الحرف المختلفة.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 342 5/5/14 9:31:55 PM

الاسلوب: استخدام الاصول الاخلاقية في الحرف.

يجب الاستفادة من اسلوب تقديم الاصول الاخلاقية بشكل عملي مع ذكر الموارد والحالات الدقيقة حسب الحرف، مما يساهم في تحقق الاصل المتقدم بناءً على المبدأ المذكور.

■ الاصل٤: حفظ الكرامة والارتقاء بها

المبدأ: تأثير تقييم الآخرين الايجابي

يُبين هذا المبدأ ان الصورة الايجابية التي يرسمها الآخرون عن الشخص تمهد الارضية لامتلاكه صورة ايجابية عن نفسه فيشعر بقيمة ذاته.

الاسلوب: التغافل

يمكن الاستفادة من اسلوب التغافل عن سلوكيات الافراد السلبية بهدف تحقق هذا الاصل وفق المبدأ المتقدم. ان التغافل او التظاهر بعدم الاطلاع على سلوكيات الشخص السلبية يحفظ صورته الايجابية عند الآخرين وبهذا النحو يهيء الارضية لظهور الاحساس بالقيمة والكرامة في ذاته.

■ الاصل ٥: تأمين التصرف الحر

المبدأ: تأثير الحياة الحرة

يراد من هذا المبدأ ان حياة الافراد في بيئة حرة بعيدة عن التهديد والإرعاب يمهد الارضية لوجود تصرف حر فيهم.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 343 5/5/14 9:31:55 PM

الاسلوب: ايجاد ظروف الحرية في المحيط التربوي

من جملة اساليب التربية والتعليم التي يمكن الاستفادة منها لتحقق الاصل المتقدم وفق المبدأ المذكور، إيجاد ظروف الحرية في المحيط التربوي. يجب ان يحصل الشخص على فرصة اختبار تجربة الحرية في المحيط التربوي مما يؤدي إلى ان يكون تصرفه حراً.

■ الاصل٦: ايجاد العدالة التربوية

المبدأ: الارتقاء بالاستعداد البشري

يوضح هذا المبدأ ان الارتقاء بالاستعداد الذهني والعملي للاشخاص يتعرض طوال الحياة لاضطرابات عديدة حيث يتمتع كل شخص باستعدادات معينة بناءً على عمره والظروف التي يعيشها والموقع الاجتماعي الذي يشغله.

الاسلوب: التكليف بمقدار الاستعداد

من جملة اساليب التربية والتعليم التي تساهم في تحقق العدالة التربوية وفق المبدأ المتقدم هو تنظيم التكاليف التربوية بمقدار الاستعداد الذهني والعملي للاشخاص.

■ الاصل٧: الفضل

المبدأ: جذبة العفو والقبول

يحكي هذا المبدأ عند الانسان عن ان من جملة الجذبات الهامة التي تساهم في تغيير حالاته هو العفو عن أخطائه واظهار علامات القبول عند الندم واظهار العذر.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 344 5/5/14 9:31:56 PM

الاسلوب: المبالغة في العفو

من جملة اساليب التربية والتعليم التي تساهم في تحقق الاصل المتقدم وفق المبدأ المتقدم ان يكون المعلمون والمربون من اصحاب العفو عن اخطاء التلامذة، وان يبالغوا في هذا الامر في الظروف العادية إلا اذا اقتضت ظروف معينة تصرفات اخرى.

■ الاصل٨: تعالي الذائقة الجمالية

المبدأ: ملازمة الجمال والخير

يراد من هذا المبدأ حقيقة انسانية تدور حول ان ملازمة الجمال والخير تهيء الارضية عند الشخص للاتيان بالجميل المترافق مع الخير مما يؤدي إلى تعالي الميل نحو الجمال.

الاسلوب: تزيين الظاهر بالفضيلة

من جملة اساليب التربية والتعليم التي تساهم في تحقق الأصل المتقدم وفق المبدأ المذكور، أن يهتم المعلم والمربي بتزيين ظاهره بالفضيلة. ان ملازمة الجمال والخير يؤدي إلى تعالي الميل نحو الجمال.

خلاصة:

يمكن تلخيص ما تقدم في هذا الفصل على صورة قياس عملي.

القياس العملي:

- يجب ان تتبع النشاطات في التربية التعليم القواعد الكلية أو الاصول

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 345 5/5/14 9:31:56 PM

المطلوبة. (قضية معيارية).

- يكون تحقق هذه القواعد الكلية او الاصول في اطار الالتفات إلى الحقائق المنهجية الخاصة التي تساهم في تنفيذها. (قضية واقعية).

- يجب التوسل باساليب معينة تؤدي إلى جعل القواعد الكلية او الاصول عملية.(قضية معيارية)

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 346 5/5/14 9:31:56 PM

المصادر والمراجع

أ – المصادر الفارسية

– قرآن مجيد، ترجمه مهدى الهى قمشه اى، مركز چاب ونشر سازمان تبليغات اسلامى، ١٣٧٠.

– قرآن مجيد، ترجمه محمد باقر بهبودى (معانى القرآن: ترجمه وتفسير قرآن)، تهران:چاپخانه اسلاميه، ١٣٧٢.

– قرآن مجيد، ترجمه محمد مهدى فولادوند، انتشارات سازمان پژوهش وبرنامه ريزى آموزشى وزارت آموزش وپرورش،١٣٧٨.

– نهج البلاغه، سيد شريف رضى، ترجمه سيد شريف رضى، ترجمه سيد جعفر شهيدى، تهران: انتشارات وآموزش انقلاب اسلامى(شركت سهامى)، ١٣٧٣.

– نهج البلاغه، سيد شريف رضى، ترجمه عبد المحمد آيتى، تهران: دفتر نشر فرهنك اسلامى، ١٣٧٨.

– آرنت، هانا (١٩٦٣)، انقلاب ترجمه عزت الله فولادوند، شركت سهامى انتشارات خوارزمى، ١٣٧٧.

– ابن خلدون، عبد الرحمن، مقدمه، قاهره، ١٣٢٩، ترجمه محمد پروين

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 347 5/5/14 9:31:56 PM

گنابادی، تهران ۱۳۵۹.

– اتسلندر، پتر، روش های تجربی تحقیق اجتماعی، ترجمه بیژن کاظم زاده، انتشارات آستان قدس، ۱۳۷۱.

– احمدی، احمد، جایگاه عقل وآزادی در اسلام، جزوه دست نویس، ۱۳۸۱.

– اشرف، سید علی، «تعلیم وتربیت: مفاهیم اسلامی وجامعه نوین»، ترجمه بهرام محسن پور، فصلنامه تعلیم وتربیت، سال ششم، زمستان ۱۳٦۹، شماره ۲۲.

– اشرف، سید علی، جشم اند.های نوین در تعلیم وتربیت مسلمانان (اسلامی)، ترجمه دکتر مهدی سجادی، موسسه انتشاراتی سرامد کاوش، ۱۳۷۸.

– ایزوتسو، توشی هیکو، مفاهیم اخلاقی – دینی در قرآن مجید، ترجمه فریدون بدره ای، تهران: فرزان، ۱۳۷۸.

– باقری، خسرو، «تربیت حرفه در بستر دیدگاه اسلام»، فصلنامه حوزه ودانشگاه، سال چهارم، شماره ١٤–١٥، بهار وتابستان ۱۳۷۷، ص٤٦–٦١.

– باقری، خسرو، نکاهی دوباره به تربیت اسلامی،چاپ ششم، انتشارات مدرسه، ۱۳۷۵.

– باقری، خسرو، «اصول تربیت اجتماعی در اندیشه امام علی(ع)، تربیت اسلامی (مجموعه مقالات)، کتاب ٤، مرکز مطالعات تربیت اسلامی، معاونت پرورشی وزارت آمو.ش وپرورش ۱۳۷۹.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 348 5/5/14 9:31:56 PM

– بناری، علی همت، «در تکاپوی ارائه مفهومی نو از تربیت اسلامی با تأکید بر آیات وروایات».فصلنامه تربیت اسلامی، پژوهشگاه حوزه ودانشگاه، ۱۳۸۵، سال ۲، شماره ۳، ص ۷–٤۰.

– بهبودی، محمد باقر، تدبری در اسلام، قم: مرك. نشر فرهنگی رجاء، ۱۳۷۲.

– جوادی املی، عبد اللّٰه، انسان در اسلام، قم: مرکز نشر فرهنگی رجاء، ۱۳۷۲.

– جوادی املی، عبد اللّٰه، فلسفه حقوق بشر، قم: مرکز نشر اسراء، ۱۳۷۵ (۱۳۷۵ الف)

– جوادی املی، عبد اللّٰه، «انسان شناسی فطری»، فصلنامه حوزه ودانشگاه، سال سوم، شماره ۹، زمستان ۱۳۷۵ (۱۳۷۵ب).

– جهانبگلو، رامین، روشنفکری:جست وجوی حقیقت (کفت وگو)، خردنامه روزنامه همشری، ۱۳۸۳/۵/۲۲.

– داع، محمد، الرحمن، حفظ، اویمن، رشید، تاریخ تعلیم وتربیت در اسلام:قرن ۱ و٦ هجری، ترجمه علی اصغر کوشافر، انتشارات دانشگاه تبریز، چاپ دوم، ۱۳۷٤.

– راسل، برتراند، عرفان ومنطق، ترجمه نجف دریابندری، شرکت سهامی کتابهای جیبی، چاپ دوم، ۱۳٦۲.

– رفیعی، بهروز، کتاب شناسی توصیفی وموضوعی تعلیم وتربیت در اسلام، مدیریت مطالعات اسلامی: مرکز مطالعات فرهنگی – بین المللی، تهران ۱۳۷۸.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 349 5/5/14 9:31:56 PM

– سروش، عبد الكريم، اخلاق اقلی واكثری، كيان،١٣٧٧.

– شريعتمداری، علی، تعليم وتربيت اسلامی، چاپ يازدهم:تهران، انتشارات اميركبير، ١٣٧٥.

– شيرازی، صدر الدين، اكسير العارفين، توكيو: دانشگاه توكيو،١٩٨٢م.

– طباطبائی، محمد حسين، اصول فلسفه وروش رئاليسم، پاورقی ها از مرتضی مطهری، قم، موسسه مطبوعات دار العلم، ١٣٥٠.

– طرح كليات نظام آموزش وپرورش جمهوری اسلامی ايران، ستاد اجرائی، تغيير بنيادی نظام آموزش وپرورش، خرداد ١٣٤٧.

– طوسی؛ محمد علی؛ «خلاصه از گزارش مشاوران ما وراء بحار در مورد فرهنگ ايران»، شورای مطالعه در فرهنك ايران، نشريه شماره يك، ١٣٤٠.

– العطاس، سيد محمد نقيب، «مفهوم آموزش وپروش در اسلام»، ترجمه محمد حسين ساكت، چاپ شده در اثر وی، درآمدی بر جهان شناسی اسلامی، تهران: انتشارات مؤسسه مطالعات اسلامی چانشكاه تهران–ومؤسسه بين المللی انديشه وتمدن اسلامی كوالالامپور – مالزی، ١٣٧٨.

– عزتی، ابو الفضل، «حكومت مردمی ودموكراسی در نظام مذهبی وغير مذهبی، در اسلام ونظام جمهوری اسلامی ايران» نامه مفيد (فصلنامه دانشگاه مفيد)، سال پنجم شماره ٤، زمستان ١٣٧٨.

– علی، سعيد اسماعيل ورضا، محمد جواد، مكتب ها وگرايش های تربيتی در تمدن اسلامی، ترجمه بهروز رفيعی، انتشارات پژوهشگاه حوزه ودانشگاه وانتشارات سمت، ١٣٨٤.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 350 5/5/14 9:31:57 PM

– غزالی، محمد، احیاء علوم الدین، ترجمه مؤید الدین محمد خوارزمی به کوشش حسین خدیوجم، انتشارات علمی وفرهنگی، ج۱، ۱۳۷۱.

– فارسی، جلال الدین، تعالی شناسی، تهران، سازمان تبلیغات اسلامی، ۱۳۷٦.

– فیض کاشانی، محسن، المحجة البیضاء فی تهذیب الأحیاء، ترجمه سید محمد صادق عارف، انتشارات آستان قدس رضوی، ۱۳۷۲.

– قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، تدوین جهانگیر منصور، تهران: نشر داوران، ۱۳۸۱.

– کاپلستون، فردیك، تاریخ فلسفه ج۱: یونان وروم، ترجمه سید جلال الدین مجتبوی تهران:شرکت انتشارات علمی فرهنگی وانتشارات سروش، ۱۳۷۵.

– کانت، ایمانوئل، نقد قوه حکم، ترجمه عبد الکریم رشیدیان، تهران:نشرنی، ۱۳۷۷.

– کومبز، ج.ر ودانیل، ل.ب.، پژوهش فلسفی:تحلیل مفهومی، ترجمه خسرو باقری، (زیر چاپ).

– لاریجانی، صادق،«دین وجامعه مدنی»، تحقق جامعه مدنی در انقلاب اسلامی ایران (مجموعه مقالات همایش)، وزارت فرهنك وارشاد اسلامی: سازمان مدارك فرهنگك انقلاب اسلامی، ۱۳٤۱.

– ماركوزه، هربرت وپوپر، كارل انقلاب یا اصلاح، ترجمه هوشنگك وزیری، تهران:انتشارات امیركبیر، ۱۳٤۱.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 351 5/5/14 9:31:57 PM

– محدث، سید جلال الدین، شرح فارسی فرر ودرر آمدی، تهران: انتشارات دانشاگاه تهران، ١٣٤١.

– محقق، مهدی، «تقسیم بندی علوم از نظر دانشمندان اسلامی»، چاپ شده در کتاب وی: چهارمین بیست گفتار: در مباحث ادبی وفلسفی وکلامی وتاریخ علوم، مؤسسه مطالعات اسلامی دانشکاه تهران–ایران ومؤسسه بین المللی اندیشه وتمدن اسلامی کوالالامپور – مالزی، ١٣٦٤.

– مطهری، مرتضی، فطرت، تهران: انجمن اسلامی دانشجویان مدرسه عالی ساختمان،١٣٤١.

– مطهری، مرتضی، تعلیم وتربیت در اسلام، تهران: انتشارات صدرا، ١٣٤٢.

– منتسکیو، روح القوانین، ترجمه ونگارش علی اکبر مهتدی، چاپ پنجم، تهران، امیرکبیر،١٣٤٣.

– نوردنبو،س.ا.(١٣٧٤). «فلسفه تعلیم وتربیت در جهان غرب: گرایش های تحولی در بیست وپنج سال گذشته (دهه پنجاه تا هفتاد میلادی)»، در فلسفه تعلیم وتربیت معاصر، تألیف، انتخاب وترجمه: خسرو باقری ومحمد عطاران، تهران:انتشارات محراب قلم.

ب – المصادر العربية

– ابن منظور، لسان العرب، بيروت: دار احياء التراث العربي، ١٤٠٨هـ.

– الاصفهاني، الراغب، معجم مفردات الفاظ القرآن، مكتبة المرتضوية، ١٣٩٢هـ.

- التومي الشيباني، محمد عمر، فلسفة التربية الإسلامية، ليبيا، طرابلس: المنشأة العامة للنشر والتوزيع والاعلان، ١٣٩٤/١٩٨٥.

- الحكيمي، محمد رضا؛ الحكيمى، محمد؛ الحكيمي، علي. الحياة، المجلد الاول، طهران: مركز الثقافة الاسلامية للنشر، ١٤٠٠ق.

- الطباطبائي، السيد محمد حسين، الميزان في تفسير القرآن، بيروت: مؤسسة الاعلمي للمطبوعات، ١٣٩٣/١٩٧٣.

- على، سعيد اسماعيل، ديمقراطية التربية الإسلامية، القاهرة، دار الثقافة، ١٩٧٤.

الغزالي، محمد، احياء علوم الدين، بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٢ق.

- الكليني، محمد بن يعقوب، الاصول من الكافى، طهران: دار الكتب الإسلامية، ١٣٨٨ق.

- الكيلاني، ماجد عرسان، فلسفة التربية الإسلامية: دراسة مقارنة بين فلسفة التربية الإسلامية والفلسفات التربوية المعاصرة، لبنان، بيروت: مؤسسة الريان، ١٤١٩/١٩٩٨.

- المجلسي، محمد باقر، بحار الانوار، لبنان: بيروت، دار احياء التراث العربي، ١٤٠٣/١٩٨٣.

- مدكور، على احمد، منهج التربية الإسلامية: اصوله وتطبيقاته، الكويت: مكتبة الفلاح، ١٤٠٧/١٩٨٧

- مدكور، على احمد،، منهج التربية في التصور الإسلامي، بيروت، دار النهضة العربية، ١٤١١/١٩٩٠.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 353 5/5/14 9:31:57 PM

- المصطفوى، حسن، التحقيق في كلمات القرآن الكريم، طهران: مركز الترجمة والنشر،١٣٦٠.

- المظفر، الشيخ محمد رضا (١٣٨٦ق)، اصول الفقه، انتشارات مصطفوى.

- نورى طبرى، حسين(١٤٠٨ق)، مستدرك الوسائل، بيروت: مؤسسة آل البيت لاحياء التراث.

ج. المصادر الانجليزية

- Ashraf،Ali،andHirst.Paul(eds.) (1995).Religion and Education.London:Routledge

- Benn.S.I.and Peters،R.S.(1959).Social Principles and the Democratic State.

- London:George Allen& Unwin. LTD.

- Capaldi. Nicholas (1998).The Englihtment Project in the Analytic Conversation.

- Boston:Kluwer Academic Publishers.

- Chomsky. N. (1979). Language and Responsibility. New York: Pantheon Books.

- Clark، D.S. (1977). Philosophy's Second Revolution: Early and Recent Analytic philosophy.IIIinois: Open

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 354 5/5/14 9:31:57 PM

Court.

- Derrida، J. (1996). Remarks on Deconstruction and Pragmatism. In Chantal.

- Mouffe (ed). Deconstruction and Pragmatism. London:Routledge

- Dewey، J. (1946). Problems of Men. New York: Philosophical Library.

- Dixon، K. (1972). Philosophy of Education and the Curiculum.Oxford: Pergamon Press.

- Frankena، W. (1966). Public education and the good life. Harvard Educational Review، 31،4، 413-426.

- Frankena، William، K . (1966). A Model for analysing a Philosophy of education. The High School Journal، 2، 8-13.

- Gilreach، S.D. (2003). The Technicolor constitution: Popular constitutionalism، eithical norms. And legal pedagogy. Texas Journal on Civil Liberties & Civil Rights، 9، 1.

- Guba، E. G.، and Lincoln، Y. S. (1994). Competeing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin and

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 355 5/5/14 9:31:58 PM

Y. K. Lincoln(eds). Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks. C A: Sage.

- Hann. C. And Dunn. E.(1996). Civil Society: Challenging Western Models. London:Routledge.

- Hirst. P.H. (1974). Liberal education and the nature of Knowledge. in Hirst. P. H.. Knowledge and the Curiculum. London:Routledge and Kegan Paul.

- Huntington. S.P. (2004). Who Are We? (America's Great Debate). Penguin Books.

- Kilebard. H. (1987). The Struggle for the American Curiculum: 1893- 1958. New York: Routledge & Kegan Paul.

- Legenhausen. Muhammad (2000).Contemporary Topics of Islamic Thought.

- Tehran: Alhoda publishers.

- Locke. J. (1955). Of Civil Government: Second essay. Chicago: Henry Regnery Company.

- McDermott. E. J. (1993). Parental choice in education. American (00027046). 169. 11.

- Moor. G. E. (1903) (1956). Principia Ethica.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 356 5/5/14 9:31:58 PM

Cambridge: Cambridge University Press.

- (1922)(1951). Philosophical Studies. New York:Humanities Press.

- Naquib al- Attas, Syed Muhammad (1979). Aims and Objectives of Islamic Education. Jeddah: King Abdulaziz University.

- (1980). The Concept of Education in Islam: a Framework for an Islamic Philosophy of Education. Kuala Lumpur: ABIM.

- Pangle, T.(1973). Montesqieus's Philosophy of Liberalism. Chicago: University of Chicago Press.

- Rahman,Fazlur(1982). Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition. Chicago:The University of Chicago Press.

- Rawls, J . (1971). A Theory of Justice. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Scheffler, I. (1973) . 'Concepts of education: Reflections on the current scence', in I. Scheffler, Reason and Teaching . London:Routledge and Kegan Paul.

- Skinner, B.F. (1973)> The free and happy student'.

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 357 5/5/14 9:31:58 PM

Phi Delta Kappan 55، pp. 13-16.

- Strawson، P. F. (1959). Individuals. London: Metheun.

- Stripling، S. R. (1993). Equality and excellence: Civil education and America's founding documents. journal of Education(00220574)، 175، 1.

- Von Wright . G. H. (1971). Explanation and Understanding Ithaca: Cornell University Press.

- White، M.I. (1984). Japanese education: How do they do it?The Public Interest LXXXVI، pp. 87- 101

□□□□□□□ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□.indd 358 5/5/14 9:31:58 PM