أبحاث ودراسات تربويّة

مجلة محكّمة متخصصة في الفكر التربوي الإسلامي والمقارن

تصدر عن مركز الأبحاث والدراسات التربوية في بيروت ـ لبنان

المشرف العام

الحاج عبد اللّه قصير

رئيس التحرير

د. حسين صفي الدين

المدير المسؤول

د. يوسف أبو خليل

مدير التحرير

محمد دكير

الهيئة الاستشارية

أ. د. أسعد السحمراني (لبنان) — أ. د. طلال عتريسي (لبنان)

د. الشيخ أكرم بركات (لبنان) — د. عبد الجبار الرفاعي (العراق)

د. بسام الصباغ (سورية) — د. عبدالرحيم محي الدين (السودان)

د. خسرو باقري (إيران) — د. الأب عبدو أبو الكسم (لبنان)

أ. د. سعيد إسماعيل علي (مصر) — د.عليرضا صادق زاده (إيران)

د. سعيد بهشتي (إيران) — د. فتحي القاسمي (تونس)

الشيخ شفيق جرادي (لبنان) — أ. محمد محفوظ (السعودية)

د. صلاح غنيم (مصر) — د. هشام سلطان (الأردن)

هيئة التحرير

د. حسن رضا — الشيخ عباس كنعان

أ. سامر عجمي — قاسم بيضون

المراسلات:

لبنان ـ بيروت

الغبيري ص.ب: ٢٥/٥٠١٥

البريد الإلكتروني:

abhathwadirassat15@gmail.com

هاتف:

أرضي: ٠٠٩٦١٥ ٤٧٢ ١٣٩

جوال: ٠٠٩٦١ ٧١ ٥٨ ٤٩ ٤٩

التوزيع في لبنان:

شركة الأوائل ـ بيروت ـ خندق الغميق

تلفون: ٠١/٦٦٦٣١٤

التوزيع في البلاد العربية:

مؤسسة الفلاح للنشر والتوزيع ـ لبنان

ص.ب: ١١٣/٦٥٩٠ ـ بيروت ٢١٤٠ ـ ١١٠٣

هاتف وفاكس: ٨٥٦٦٧٧ ـ ١ ـ ٩٦١

مجلة "أبحاث ودراسات تربوية" مرخصة بقرار رقم (٣٤٤/ ٢٠١٥) وزارة الإعلام اللبنانية، بتاريخ ٢٠ نيسان ٢٠١٥

أهداف المجلة

تهدف مجلة «أبحاث ودراسات تربوية» الى تحقيق الأهداف التالية:

- العمل على نشر الوعي التربوي في العالمين العربي والإسلامي.
- مُحاولة تقعيد مبادىء ونظريات المذهب التربوي الإسلامي وتأصيلها، من خلال عرض وتحليل ونقد النظريات التربوية الحديثة والمعاصرة ومقارنتها بالفكر التربوي الإسلامي .
- السعي لإيجاد تلاقح فكري وعلمي بين التجارب التربوية المُتعددة في الدول العربية والإسلامية.
- المُساهمة في تقديم مُعالجات علمية ونظرية للظواهر والمُشكلات التربوية والتعليمية في العالم الإسلامي.
- المُساهمة في تشكيل منبر للتواصل بين الباحثين والمُتخصصين في المجال التربوي، والعمل على نشرالدراسات العلمية التي تُثري الفكر التربوي الإسلامي..

قواعد التحكيم والنشر

- تُرحب المجلة بالدراسات والبُحوث العلمية المُنسجمة مع أهدافها، والتي تتوافر على المنهجية العلمية والشروط الأكاديمية في البحث والتوثيق.
- **تخضع الدراسات المنشورة للتحكيم من قِبَل هيئة علمية مؤلفة من عددٍ من الأساتذة المختصّين والأكاديميين من جامعات لبنان والعالم الإسلامي.**
- يُشترط في المادة التي ستُنشر، ألاّ تكون قد نُشرت من قبل، في كتاب أو مجلة أو موقع على شبكة الإنترنت.
- لا تُنشر أي دراسة إلا بعد القراءة والمراجعة العامة من طرف الهيئة العلمية للمجلة وإدارة التحرير..
- لا تلتزم المجلة بإعادة الدراسات والبحوث التي تصلها ولم تُنشر..
- ما تنشره المجلة لا يُعبر بالضرروة عن رأي المجلة أوالمركز، وإنما رأي كاتب الدراسة أو مؤلف البحث..

ترسل الدراسات والبحوث على بريد المجلة الإلكتروني:

Abhathwdirassat15@gmail.com

محتويات العـدد

الافتتاحية ٥
بقلم: د. حسين صفي الدين

■ ملف العدد ■

الرُّؤية التربوية الإسلامية: مُقارباتٌ منهجيّة

نحو بناء المذهب التّربوي: قراءة في معالم المنهج ١١
سامر توفيق عجمي

معالم المنهج القرآني في التربية ٧١
الشيخ محمد الزّعبي

المدارسُ الفلسفيّة الإسلاميّة: مناهجُها وانعكاساتُها التربويّة ٨٩
الشيخ الدكتور إبراهيم بدوي

فلسفة التّربية والتّعليم بين الحُكماء الإلهيّين والمراكز العلميّة المُعاصرة ١١١
د. أيمن عبد الخالق

مُقومات المنهج التّربوي في الإسلام: ضوابط وآليّات ١٣٧
أ.د. أسعد السحمراني

علاقة الفلسفة بالتربية: اتصال أم انفصال؟ ١٥١
د. يوسف أبو خليل

الفلسفة الإسلامية للتّربية والتّعليم: قراءة في المُصطلح ١٦٩
أ.د. محمد هشام سلطان

■ دراساتٌ تربويّة ■

عامليّة الإنسان بين الفلسفة البراغماتيّة والفكر الإسلامي ١٩٧
د. خسرو باقري ـ ترجمة: د. محمد ترمس

منهجُ التربية عند الإمام أبي حامد الغزالي ٢٢٥
أ. د. أيوب دخل الله

المنهج التّعليمي ومفاهيمُه الأيديولوجيّة ٢٥٥
جيمس مكرنان ـ ترجمة: داود حرب

■ قراءة في كتاب ■

فلسفة التّربية والتعليم الإسلاميّة ..... د. علي الحاج حسن ٣٠٥

الافتتاحية..

يشهدُ عالمُنا اليوم نظرةً نقديةً إلى الواقع الحضاري المُعاش بكافة أبعاده، هذه النظرة النّقدية لا تقتصر على عالمنا العربي والإسلامي، بل نسمع أصواتاً غربيّة صاعدة، ودعوات تُطالب بضرورة إصلاح النُّظم التربوية، وإعادة النّظر في مناهجها التقليدية، بما يستجيب لمتطلبات الحياة الحديثة والعصرية..

نُظم تربوية تخلو ـ مثلاً ـ من بعض القيم المُسيئة للتسامح الاجتماعي والسياسي والعيش المُشترك، أو تُشجّع على الكراهية والعنف، ورفض الآخرالمُخالف، هذه القيم التي تضرّر منها العالم الإسلامي، كما تضرر منها العالم بشكل عام..

وكما لا يخفى على أي باحث في الشأن التربوي، فإنّ نُظم التربية والتعليم ليست مُجرد أنشطة أو عمليات تربوية تقنية بحتة، بل هناك ـ دائماً ـ مجموعة من الأسس والمباني الفكرية والنظرية التي تقف خلفها، مجموعة من الرؤى المعرفية والفلسفية والقيميّة..

وإذا ما طالعنا جميع المذاهب الفلسفية، كالمثالية، الواقعية، الإنسانية، الطبيعية، البراغماتية، الوضعية المنطقية، والوجودية، لوجدنا أن كل واحد منها يُقدم تفسيراً خاصاً ورؤية معينة لطبيعة الإنسان وعلاقته مع العالم المحيط به.. وكذلك ارتباطه وتربيته على القيم التي تنسجم مع

أبعاده الوجودية القادرة على تفجير استعداداته نحو التطور والكمال. وبالتالي، كل فلسفة تُقدم أطراً فكرية ونظرة في التربية تتلاءم مع رؤيتها الكونية..

وما يهمّنا هنا، هو أن تكون رؤيتُنا ومشروعنا التّربوي الإصلاحي، مُستنداً إلى المفاهيم والتعاليم الإسلامية الأصيلة في أنماطه وأهدافه، مع انسجامه مع القيم التربوية الإنسانية بشكل عام..

لكن من الواضح أننا لم نظفر ـ إلى الآن ـ برؤية تربوية إسلامية، مُصاغة على شكل مذهب تربوي أو نظرية تربوية مُتكاملة.. ويرجع ذلك إلى عدم وجود منهج واحد مُتفق عليه، بل إنّ فضاء البحث في هذا الموضوع مشحون بالرؤى المُتعددة والمُتنافسة حينا والمُتضاربة أحياناً أخرى..

من هنا، نستشعر الضرورة والحاجة إلى تشكيل رؤية تربوية شاملة، لا تستثني أي بُعد من أبعاد الوجود الإنساني المادي أو المعنوي، رؤية بعيدة عن نتائج المدرسة التفكيكية، وتتسع لكافة أبعاد هذا الوجود، فلا تُجزِّء ولا تُفكِّك بُعداً من أبعاده..

ومن البديهي الواضح، أنّ صراع النّظريات التّربوية هو في الحقيقة صراع المناهج التي تُشكل الطريق والسبيل، أو بالأحرى اختيار طريقة البحث العلمي وفن التنظيم الصحيح لسلسلة الأفكار المتعددة، من أجل الكشف عن حقيقة مجهولة لدينا، أو من أجل البرهنة على حقيقة لا يعرفها الآخرون، ومن هذا المنطلق، سيكون لدينا اختلاف في المناهج بقدر اختلاف الطُّرق المُوصلة إليها، وبقدر اختلاف الأهداف الغائية المرجوّة في الرُّؤى التربوية..

في العالم الغربي اليوم، وخصوصاً في الآونة الأخيرة، هيمن المنهج التجريبي على كافة شؤون الحياة، حيث يعتقد أصحابه أنه المنهج الأقرب، أو الطريقة العلمية الصحيحة والموضوعية التي تُوصل إلى اليقين في اكتشاف الحقيقة، وأنه يمتاز عن مناهج البحث الأخرى وخصوصا المنهج الإستدلالي، في اعتماده على التجربة الخارجية التي يفرضها العقل من

الخارج، ولا دور للعقل فيه سوى التحليل والتفسير.. هولاء يعتقدون أن المنهج التجريبي موضوعه الظواهر والوقائع الخارجية، بينما المنهج الاستدلالي موضوعه المخلوقات العقلية الدّاخلية..

ولا تبتعد الفلسفة البراغماتية أو الذرائعية عن المنهج التجريبي، بالرغم من توكيد أهميتها على العمل والنشاط الإنساني والعلم النافع، ولعل ذلك يتقاطع في بعض مفرداته مع ما نجده في الفكر الإسلامي..

أما في الدائرة الإسلامية، فإننا سنجد أنفسنا أمام اختلاف في المناهج التي تؤسس للرؤية التربوية الإسلامية، فهناك من يعتقد أن النظرية التربوية الإسلامية يجب أن تُستقى من معين القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة فقط، وهناك من يُحاول أن يجد للرؤية الوحيانية مَبانٍ وأصول عرفانية أو كلامية أو فقه ـ أصولية..

وهناك من يعتبر أنّ الأهم في أي رؤية تربوية هو أن تُشيَّد على أُسُسٍ فلسفية إسلامية، وفقاً لمدارسها العقلية المختلفة، وعلى رأسها مدرسة الفيلسوف المُتألِّه صدر الدين الشيرازي..

أمام هذه الفوارق الأساسية، لن نستطيع الكشف عنها ومعرفتها ووعي تداعياتها، إلا إذا تعمّقنا في دراسة المناهج التي تحكم هذه الرُّؤى، وبعبارة أدق، نحن نحتاج إلى «منهج استعلائي» (Transcendental-Method) يبحث في أعماق حفريات المعرفة، ويرجع بها خُطوة إلى الوراء أو رُتبة إلى أعلى، من أجل الإضاءة على أهم نقاط الاختلاف، ولا يتمّ ذلك إلا من خلال دراسة المناهج المتعددة التي نعتمدها، والتي تضع لبنات الفكر الأولى في صناعة وتشييد أي نظرية تربويّة..

ولأهمية البحث عن الرؤية التربويّة الإسلامية، فإنّ مجلة «أبحاث ودراسات تربويّة» تضع بين أيدي قرائها في عددها الثاني، مجموعة من المُقاربات البحثية الجادة، التي تُعالج إشكالية المنهج من زوايا مُتعددة، الهدف منها مُحاولة الكشف أو تشكيل رُؤية تربويّة إسلامية..

نأمل أن تكون خُطوة علمية، تليها خُطوات مُستقبيلة، لإغناء البحث العلمي ـ الموضوعي، في هذا المجال المعرفي الهّام..

أخيراً، تتقدم إدارة المجلة بواجب العزاء، لأُسرتَيْ فقيدين عزيزين، رحلا مُؤخراً عن دار الدنيا والتحقا بالرفيق الأعلى، الأستاذ الدكتور محمد منير سعد الدين (عضو الهيئة الاستشارية في المجلة)، والأستاذ محمد فلاح الزعبي (مدير مؤسسة الفلاح للنشر والتوزيع).

نسأل الله أن يتغمَّدهما بواسع رحمته، وأن يُلهم أهلهما وذويهما الصّبر والسّلوان..

والله وليُّ التوفيق

رئيس التحرير

الدكتور حسين صفي الدين

ملف العدد:

الرُّؤية التربوية الإسلامية: مُقارباتٌ منهجيّة

- نحو بناء المذهب التّربوي: قراءة في معالم المنهج
- معالم المنهج القرآني في التربية
- المدارسُ الفلسفيّة الإسلاميّة: مناهجُها وانعكاساتُها التربويّة
- فلسفة التّربية والتّعليم بين الحُكماء الإلهيّين والمراكز العلميّة المُعاصرة
- مُقومات المنهج التّربوي في الإسلام: ضوابط وآليّات
- علاقة الفلسفة بالتربية: اتصال أم انفصال؟
- الفلسفة الإسلامية للتّربية والتّعليم: قراءة في المُصطلح

نحو بناء المذهب التّربوي:
قراءة في معالم المنهج، بين المشروعيّة المعرفيّة والمشروعيّة الأصوليّة

سامر توفيق عجمي(*)

خلاصة:

يتميّز الإنسان عن باقي الكائنات المُشاركة له في وحدة الحياة، بأنه صانع للعلم ومُنتِج للمعرفة، هذا الإنتاج المعرفي وليد قُوة التفكير الذهني، المقرونة بفطرة حُب الاستكشاف، والمتلازمة مع دهشة السؤال عن الحقيقة، فلا معرفة بدون قضايا وأجوبة وتفسيرات، ولا أجوبة بدون أسئلة واستفهامات واستفسارات، ولا أسئلة بدون فعل التفكير في موضوع ما لاستكشاف خصائصه والاطلاع على أحواله، والوصول إلى حقيقة صفاته، وللتفكير تُجاه الموضوع أنحاء وزوايا نظر مختلفة، للانتقال من المجهول إلى تكوين العلم به، وتبعاً لأنحاء التفكير تتعدد أساليب الوصول إلى الحقيقة، وهذا يستلزم أن تكون أنحاء التفكير الذهني في الموضوع بحدّ نفسها موضوعاً للتفكير والبحث والدراسة، أي التفكير في التفكير، والعلم الباحث حول ذلك يصطلح عليه اسم: «علم المناهج»[1] Methodology، لذا احتلّت مسألة البحث عن المنهج ودوره في بناء أي منظومة معرفية

(*) باحث في مركز الأبحاث والدراسات التربوية/ أستاذ في جامعة المصطفى العالمية ـ فرع لبنان.

وإنتاج العلم، حيّزاً مهماً في الدراسات الحديثة والمعاصرة خصوصاً عند المناطقة وفلاسفة العلم.

وتُشكِّل «التّربية» موضوعاً يحتاج إلى السؤال عنه والتفكير فيه ضمن أسلوب خاص، فكان هذا البحث محاولة لقراءة معالم منهج بناء الرّؤية التّربوية، وسعياً للجواب عن جُملة أسئلة منها:

ـ ما هو المنهج الذي ينبغي على الباحث التربوي الإسلامي اعتماده في تحديد منظومة الأصول والقواعد المعيارية التي ترسم نمط الحياة التربوية وتُوجّه السلوك التربوي؟

ـ هل يُمكن توظيف منهج واحد في ميدان التفكير في التّربية والبحث عن أحكامها، أم يلزم استخدام عدة مناهج تختلف بتنوُّع الدوائر التّربوية الثلاث (الأيديولوجيا ـ الفلسفة ـ النظريّة العلمية)؟

ـ هل إثبات المشروعية الإبستمولوجية لمنهج ما، يعني إمكانية استعماله في بناء المذهب التّربوي الإسلامي، أم يحتاج توظيف المنهج في ذلك إلى مشروعية إضافية تتجاوز البُعد المعرفي إلى البُعد الأصول ـ فقهي؟

ـ ما هو دور كلّ من المنهجين الاستقرائي والاستنباطي القياسي في بلورة معالم المذهب التّربوي الإسلامي؟

الكلمات المفتاحية: المنهج، التربية، المذهب، الاستقراء، القياس، النّص الديني، المشروعية الأصولية، المشروعيّة المعرفيّة.

تحديد مفهوم التربية وموضوعها

التربية ـ كما نفهمها[٢] ـ، عبارة عن قيام الإنسان بصناعة هويته أو مساعدة الآخرين قولاً وعملاً على تنمية معالم شخصيتهم، في جميع جوانبها، وبمختلف الأبعاد الحياتية، لإيصال الطبيعة الإنسانية إلى كمالها المُستعدة له والمُتوجهة إليه بحسب الفطرة، أي القُرب من الله تعالى.

وبهذا يتَّضح أن موضوع التربية هو الإنسان، بجميع جوانب شخصيته (العقلية ـ الذهنية ـ الفكرية ـ القلبية ـ الوجدانية ـ الشُّعوريّة ـ البدنيّة ـ

الجوارحية والحركيّة)، وأبعادها الحياتية المتنوعة (السياسية، الاجتماعية، الاقتصادية، الفنية، المهنية، والصحية...).

تحديد مفهوم العلم

لا يُمكن البحث عن المنهج من دون الحديث عن العلم، بسبب التلازم المنطقي بينهما، ولمصطلح العلم معانٍ كثيرة ذُكرت في كتب المنطق والفلسفة ونظرية المعرفة، وفي دراستنا، نقصد بالعلم مجموع القضايا المُتناسبة التي يدور البحث فيها حول محور واحد (حقيقي أو انتزاعي) يشكِّل الجامع لموضوعات مسائل ذلك العلم[٣]، وتصبُّ في خدمة هدف مشترك.

وغالباً ما يُسمى أي علم بلحاظ الإضافة إلى موضوعه، كعلم الوجود، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم التّربية... إلخ، لذا تتمايز العلوم والمعارف البشرية بتعدّد وتكثّر الموضوعات المبحوث عنها، بل تتنوع باختلاف حيثيات وقيود الموضوع الواحد، بنحو يكون الموضوع مع قيد خاص محوراً للدراسة في علم (أ)، وذات الموضوع مع قيد آخر يُصبح محوراً للبحث عنه في علم (ب)[٤]. وهكذا الإنسان، فإنه لا يُوجد علم وحداني يُشكّل الإنسان (المُطلق) ومن جميع جوانبه.....موضوعاً لدراسته والبحث فيه عنه، بل يقع الإنسان محوراً للدراسة في علوم متعددة بتنوع اللحاظات التي يتم النظر فيها إلى الإنسان داخل ذلك العلم، فعلم النّفس الفلسفي يَدرُس النّفس الإنسانية من حيث طبيعة قواها المُدرِكة والمُحرِّكة أو تجردها وماديتها...إلخ[٥]، وعلم الأخلاق يَدرُس النّفس الإنسانية من حيث تحلِّيها بالفضائل وتخلِّيها عن الرذائل[٦]. إلى غيرها من العلوم التي يدور البحث فيها حول جنبة من جوانب الهوية الإنسانية المُركّبة والمُعقّدة.

في المُحصّلة، لكل علم موضوع خاص، حيث يُبحث في ذلك العلم عن أحوال الموضوع وأعراضه وشؤونه وصفاته وخصائصه.

العلوم الإنسانية بين التّوصيفيّة والمعياريّة

تنقسم العلوم التي تدرس الإنسان إلى صنفين:

الأول: علوم نظرية توصيفيّة وظيفتها وصف وفهم الإنسان كما هو كائن، والكشف عن خصائصه وأحواله الواقعية التي هو عليها بأصل الخِلقة والتكوين، كما في علم النفس الفلسفي وعلم التشريح والفيزيولوجيا...، ويدرك الإنسانُ هذا النوع من العلوم بواسطة العقل النظري(٧)، الذي وظيفته إدراك ما هو كائن في لوح الوجود، وفهم ما هو مُتحقق في متن الأعيان مما هو خارج دائرة الإرادة الإنسانية.

والثاني: علوم عملية معيارية وظيفتها صناعة الإنسان كما ينبغي أن يكون، وتنمية شخصيته على الصورة التي باستطاعته أن يشكّلها لذاته، كعلم الأخلاق وعلم الفقه... والعقل العملي هو القوة الذهنية المُدرِكة لهذا النوع من العلوم، ووظيفته إدراك ما ينبغي أن يكون أو لا يكون عليه الإنسان في واقع الحياة، مما هو داخل تحت دائرة قدرته وإرادة الحُرة واختياره.

تحديد معنى مُفردة المنهج

تُستعمل مُفردة المنهج ويُراد بها معانٍ متعددة، أهمها مَعْنيانِ:

المعنى الأول: ما يُعبر عنه بمنهج التّربية أو منهج التعليم، ويُقصد به: «مجموع الخبرات والأنشطة التي تُقدّمها المدرسة تحت إشرافها للتلاميذ بقصد احتكاكهم بها وتفاعلهم معها. ومن نتائج هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث تعلّمٌ أو تعديل في سلوكهم...»(٨).

وبعبارة مختصرة المنهج التربوي بهذا المعنى، عبارة عن مجموع الأنشطة والإجراءات العملية التي يُراد من خلالها إكساب طُلاب أو مُتدرِّبين مُشخّصين، بعض المعارف أو زرع القيم وتفتحها في نفوسهم، أو تغيير السلوك وتعديله في مكان مُعين ووقت مُحدد. فالمنهج بهذا المعنى هو عملية تسييل المعارف والقيم المختلفة من خلال مجموعة من الإجراءات

والأنشطة التي تحصل داخل مؤسسة تعليمية أو تربوية وتحت إشرافها بهدف مساعدة الطلاب على حُسن التفكير والأداء[٩].

المنهج بالمعنى الميثودولوجي

المعنى الثاني: نحتاج في سبيل توضيح هذا المعنى إلى بيان مُقدمة رئيسية تتلخّص بالتالي:

ذكرنا أنّ العلم عبارة عن مجموع قضايا متناسبة تدور حول محور واحد، والقضية في أي علم عبارة عن موضوع ومحمول مُنتسب إليه ومرتبط به، لأنَّ القضية تتشكل من إسناد شيء (المحمول) لشيء (الموضوع) وربطه به[١٠]. وثُبوت المحمول للموضوع على قسمين:

الأول: أن يكون العلم بثبوت المحمول للموضوع بديهياً، لا يحتاج إلى القيام بعملية فكرية استدلالية، ويُطلق على القضية بهذا اللحاظ اسم «القضية البديهية»، مثل العلم ببعض البديهيات العقلية، كقانون التناقض، وقانون الهُوهَويّة، وقانون السببية العام... إلخ، ويُطلق على هذه القضايا ـ عند الاستفادة منها في أي علم من العلوم ـ باللغة المنطقية اسم «الأصول المتعارفة».

والثاني: أن يكون تحصيل العلم بمضمون القضية أي بثبوت المحمول للموضوع مُحتاجاً إلى جُهد عقلي وعملية فكرية استدلالية، ويُطلق على القضية بهذا اللحاظ اسم «القضية النّظرية»، ومجموع القضايا النّظرية المُتمحورة حول موضوع واحد تُشكِّل علماً واحداً، فلكلِّ علم قضاياه الخاصة به، وبذلك تكتسب العلوم وحدتها المنظومية، وتصنّف موضوعياً بنحو لا تتداخل وتتشابك في بحث قضاياها غالباً، وهذا لا يلغي وجود مساحة بروتوكول التعاون بين العلوم المختلفة، فغالب العلوم تستفيد من قضايا بعضها البعض، واستفادة علم (١) للقضية (ب) من العلم (٢) لا يعني أنّ البحث عن القضية (ب) هو من اختصاص العلم (١)، بل يأخذها هذا العلم على نحو القضية المسلّمة، ويُطلق عليها بالاصطلاح المنطقي اسم «الأصول الموضوعة».

فالأصول الموضوعة عبارة عن القضايا التي يتكفل بإثباتها والاستدلال عليها علم خاص، ثم تتمُّ الاستفادة منها في علم آخر، فهي تُشكل في العلم المبحوث عنها مطلباً أو قضية أو مسألة، في حين تُصنّف في العلم الآخر المستفيد منها أصلاً موضوعياً.

الحاصل، أنّ القضايا النّظرية لا تثبتُ في أي علم كان إلا بواسطة إجراء عملية استدلالية، بنحو تكون وظيفة الاستدلال إثبات محمولات القضايا لموضوعاتها، والبحث عن طريقة الاستدلال، وأسلوب التفكير حول موضوع العلم لإثبات محمولاته له، ليس من مسائل نفس العلم الذي يستخدم الاستدلال في إثبات قضاياه، لأنّ البحث عن الدليل ليس بحثاً عن خُصوصيات وأحوال وصفات موضوع العلم، وحينها لا بُدّ من وجود علم خاص يُبحث فيه عن دليلية الاستدلال، وبمعنى آخر يبحث فيه عن المشروعية المعرفية للاستدلال، ومن هنا تأسّس علم المناهج أو الميثودولوجيا، من أجل دراسة الجواب عن الأسئلة التالية: ما هي طبيعة المنهج (أ) أو (ب) أو (ج)...؟ وما هي شُروطه وضوابطه؟ وما هي دوائره وحدوده؟ وما هي أدواته وآلياته؟ وهل هذا المنهج أو ذاك يتمتع بالصلاحية والأهلية لاستخدامه في هذا الحقل المعرفي أو ذاك؟... إلى غيرها من الأسئلة المُتعلقة بطبيعة المنهج.

وبعبارة أخرى: إنّ أيّ علم له محور مُعين يدور حوله البحث في ذلك العلم، ويُراد من خلال البحث عن الموضوع اكتشاف أعراضه، ومعرفة أحواله، واستخراج صفاته، فمثلاً موضوع علم الفلسفة هو الوجود، والبحث عن الوجود هو بحث عن أحواله وخصائصه العامة، فعند نظر الفيلسوف في الوجود وتحليله يستكشف بعض خصائص الوجود وصفاته، فيقوم بعملية نسبة تلك الصفة إلى الوجود، فيتشكّل بسبب ذلك قضية أو مسألة فلسفية، فيقول مثلاً: الوجود واجب ومُمكن، الوجود مجرّد ومادي، الوجود قديم وحادث، الوجود المُمكن معلول، والوجود المعلول يحتاج إلى علة... إلخ من القضايا التي يبحث عنها في الفلسفة(١١).

وكما يُلاحَظ، القضايا السابقة تتألف من موضوع ومحمول، والوجود هو الموضوع، وكل الصفات والأحوال والخصائص المنسوبة إلى الوجود تُسمى المحمولات، فالبحث في الفلسفة هو بحث عن عملية إثبات وربط وانتساب المحمول إلى موضوع العلم، والتي تتم من خلال نحو خاص من التفكير الذهني، يعتمد على أسلوب التحليل العقلي الاستنباطي، أو ما يُطلق عليه اسم القياس البُرهاني المنطقي(١٢).

فالمنهج هو الأسلوب المُستخدَم في دراسة موضوع العلم وفهم أحواله وخصوصياته وصفاته وأعراضه الذاتية بنحو يتشكل من ذلك مجموعة قضايا معرفية، تكوِّن حقيقة العلم.

والمنهج هو الطريق الذي يسلكه الباحث لإثبات المحمولات لموضوعات القضايا المبحوث عنها في ذلك العلم.

والمنهج هو الأداة المُعتمَدة في الكشف عن أحوال وحقائق الموضوعات قيد الدراسة والمعالجة.

وهذا المدلول الاصطلاحي للمنهج(١٣)، هو المعنى المُراد في المقالة.

ضرورة المُشاكلة بين موضوع العلم والمنهج المُستخدم فيه:

بُناء عليه، إنّ أهم سؤال يجب على الباحث التربوي أو غيره أن يطرحه على نفسه قبل الدخول إلى أي ميدان معرفي هو السؤال عن المنهج، بمعنى: ما هو المنهج الذي ينبغي استعماله في دراسة موضوع هذا العلم أو ذاك؟ ولا نقصد بالانبغاء هنا الوجوبَ بحكم العقل العملي، بل الضرورة الذاتية المتولِّدة من حالة التناسب والتشاكل بين الموضوع والمنهج والغرض المعرفي المترتِّب على استخدام المنهج (أ) في دراسة موضوع العلم (٢)، حيث إنّ دراسة الموضوع من خلال منهج مُعين، ليست أمراً اعتبارياً، استنسابياً، جزافياً، ذاتياً، يخضع لاستحسان الباحث وانطباعه الشخصي، بل هو أمر موضوعي، معياري، مقياسي، يتّبع طبيعة المحور الذي يدور حوله البحث في أي علم من العلوم، فالمعيار الذي على أساسه يتم قياس

الصلاحية المعرفية لاستخدام المنهج (أ) في العلم (٢) أو المنهج (ج) في العلم (٣) هو موضوع العلم، فطبيعة موضوع أي علم هي التي تُحدد نوع المنهج الذي ينبغي اعتماده في دراسته والبحث عن أحواله وأحكامه وخصائصه(١٤).

وبعبارة سالبة، ليس كل منهج يملك الصلاحية والفعالية لدراسة أي موضوع، وبالتالي للاستعمال في أي حقل معرفي، وهذا يعني أنه ينبغي على الباحث الموضوعي أن لا يكون عنده إيمان بقبليات منهجية، ونقصد بالإيمان بالقبليات المنهجية، أن يعتقد الباحث بالصلاحية الإبستمولوجية العامة والمُطلقة لخصوص منهج مُعيّن حصراً على نحو العموم الاستغراقي في كل الميادين المعرفية على طريقة نظرية العامل الواحد، كالمنهج الاستنباطي، أو المنهج التجريبي، أو المنهج الديالكتيكي، أو منهج التحليل النفسي مثلاً، ثم يحاول أن يطبّق أسس وقواعد هذا المنهج في دراسة أي موضوع كان، فإنّ هذا النحو من التفكير الذهني الذي يسبق تحديد طبيعة الموضوع المبحوث عنه، هو خطأ منهجي بحدّ ذاته، يؤدّي إلى العُقم المعرفي أو إلى التّشوهات الخَلقيّة في توليد المعرفة، فينبغي أن تكون نزعة اللاتحيّز هي سيدة الموقف في تحديد طبيعة الموضوع قبل تعيين نوعية المنهج المُراد استعماله في البحث عنه.

نماذج على مخاطر التحيّز المنهجي قبل تحديد الموضوع:

إنّ أسلوب التفكير الذهني المعتمد على التحيز المنهجي هو الذي أدّى - ويؤدّي - إلى توليد نظريات معرفية عقيمة في العديد من الحقول العلمية، سنطرح على ذلك بعض النماذج بشكل شديد الاختصار لتوضيح المطلوب.

نموذج تطبيق المنهج الاستنباطي العقلي في علوم الطبيعيات

لقد شغف فلاسفة اليونان منذ أرسطو وكذلك حكماء الإسلام بالمنهج القياسي العقلي، إلى درجة أنهم استخدموه في جلّ أو كلّ الحقول المعرفية تقريباً، فلا يكاد يخلو أي علم من العلوم من بصمات هذا المنهج، فقد

استُخدم في الفلسفة والطب وعلم الفلك وعلم النبات وعلم الحيوان وعلوم اللغة ـ كالنحو والبلاغة ـ والفقه الاستدلالي... إلخ، وشغفهم هذا بالمنهج القياسي جعلهم يشطحون في استعماله خارج دائرة صلاحيته الإبستمولوجية، فقاموا مثلاً بدراسة ظواهر العالم المادي الجُزئية المحسوسة وأسبابها وعللها المادية من خلال استخدام المنهج الاستنباطي البرهاني[١٥]، فخرجوا بنتائج في العلوم الطبيعية ـ فيما يتعلق بفهم الظواهر والموجودات السماوية أو الأرضية من الكواكب وحركتها والجبال والبحار والمعادن والرعد والبرق والمَدِّ والجزر والزلازل... أو فيزيولوجيا الحيوان والإنسان... ـ إذا ما قُورنت بالنّظريات العلمية المعاصرة التي أخضعت ظواهر وموجودات الطبيعة الجزئية للملاحظة الحسية والاختبارات الاستقرائية، لتم تصنيفها على أنها معارف ساذجة بل أساطيروخرافات.

وقد تنبّه السيد محمد حسين الطباطبائي وتلامذة مدرسته (كمرتضى مطهري[١٦] ومصباح اليزدي[١٧] وجوادي آملي وغيرهم)، وكذلك السيد محمد باقر الصدر[١٨]، إلى هذا الخطأ المنهجي في استخدام البُرهان في دراسة ظواهر عالم الطبيعة، لذا قصروا هذا المنهج على دراسة الفلسفة بالمعنى الأخص[١٩].

نموذج تطبيق المنهج الحسّي في علم الوجود

وكذلك الأمر في الاتجاه المعاكس، إذ لا ريب في أن استعمال المنهج الحسّي والاختبارات الاستقرائية كما يفهمه ديفيد هيوم، وأوجست كونت، والوضعية المنطقية...[٢٠] وغيرهم في البحث عن طبيعة الوجود العام والإلهيات لن يُثمر أي نتيجة فعلية، بل ستكون مخرجاته كارثية، لأنه سيؤدي إلى إنكار الموضوع الذي هو قيد الدراسة رأساً، لأنّ عبارة الوجود العام ومحمولاته الذاتية من العلة والمعلول والوجوب والإمكان والقدم والحدوث والتجرد والمادية وستصبح ألفاظاً لا معنى لها وفارغة المضمون، كونها غير قابلة للاختبار الحسيّ[٢١].

يقول مرتضى مطهري: «مجانبة البحث العقلي في قضايا ما وراء الطبيعة اتّخذ في عصرنا الحديث طابعاً آخر، وهو طابع الفلسفة الحسّية. نحن نعرف أنّ المنهج الحسي والتجريبي في اكتشاف الطبيعة انتصر على المنهج القياسي في أوروبا، ثم تعدى الأمر حدّ الطبيعة بعد هذا الانتصار، فقالوا: إن المنهج القياسي العقلي لا قيمة له على الإطلاق، وما يُمكن الاتكاء عليه هو الفلسفة الحسّية وحدها. والنتيجة الحتمية لهذه النظرية هي الشك في قيمة أبحاث الإلهيات، بحكم تعذر إخضاعها للحِس والتجربة...»[٢٢].

نموذج تطبيق منهج التحليل النفسي في علم التصوف والعرفان

ولو أخذنا نموذجاً ثالثاً[٢٣] يتعلق بالقضايا التي يبحث عنها علم التصوف والعرفان، نلاحظ أن العارف يعتقد بها نتيجة وصوله إليها من خلال منهج خاص يعتمد على تزكية النفس[٢٤]، ولذا يعتبر أن استخدام المنهج العقلي لن يوصل الفيلسوف إلى تلك الحقائق، لأن طورها فوق طور العقل، والفيلسوف الموضوعي لا يسعه إنكار تلك الحقائق ما لم تُعارض اليقينيات العقلية، بل أقصى ما يُمكنه فعله أن يردِّد مقولة ابن سينا: «إن أزعجك استنكار ما يُوعاه سمعك، ما لم تُبرهن استحالته لك، فالصواب أن تُسرِّح أمثال ذلك إلى بقعة الإمكان ما لم يَذُدْك عنه قائم البُرهان»[٢٥].

فلو أراد مُحلّل سيكولوجي مثلاً تطبيق منهج التحليل النفسي على ما تدّعيه شخصية عرفانية صوفية من مُكاشفات ومشاهدات لأفادت نتائج التحليل أنه مُصاب بهلوسات وأمراض عُصابية وعُقد نفسية.

يقول مهدي فضل الله في هذا السياق: «إنّ لكل ظاهرة معينة منهجاً معيناً أكثر ملاءمة من غيره للبحث فيها، فلو طبّقنا مثلاً المنهج النفساني على قطاع مهم من قطاعات الفلسفة الإسلامية، كالتصوف، فإنّ النتائج المُترتبة على ذلك ستكون بعيدة كل البُعد عن أن تكون في صالح التصوف وأصحابه ومُريديه وأنصاره، إذ سيصبح التصوف كناية عن نكوص،

وسلبية، وانهزامية، وتخيّل، وبارانويا، وانفصام شخصية، وعُقد نفسية... إلخ»[٢٦].

الخلاصة: إنّ الباحث الموضوعي عليه أولاً: القيام بتحديد طبيعة موضوع العلم، وثانياً: أن يعيِّن المنهج الخاص الذي يملك الصلاحية المعرفية المناسبة للبحث عن هذا الموضوع.

وبهذا يظهر أن دراسة المنهج بشكل قبلي في حدِّ ذاته بمعزل عن موضوعات تطبيقه أمر غير منهجي ولا موضوعي، بل البحث عن المنهج لا بدّ من أن يأخذ بعين الاعتبار طبيعة الموضوعات التي يصلح أن يدرسها ذلك المنهج[٢٧]. كما يَبرز أيضاً أن البحث عن القيمة المعرفية للمنهج في ذاته على فرض صحتها لا يُغني عن البحث عن أهلية استخدام المنهج في هذا العلم أو ذاك.

كما يوضح أنّ المنهج ليس حيادياً في إنتاج العلم، بل كل منهج يُنتج معرفة من سنخه، فالحديث عن الأخذ بالمنهج كشكل أو قالب، وإفراغه من محتواه وتعبئته بأي مضمون معرفي آخر هو لون من التبسيط.

تعدُّد المناهج بتعدد الموضوعات

وبهذا يتبيّن، أنّ المناهج تتعدد بتنوع طبيعة الموضوعات المبحوث عنها في الحقول المعرفية المختلفة، وفي هذا السياق، يقول مرتضى مطهري: «إن العلوم والفنون لا تتبع منهجاً وأسلوباً واحداً، إذ رغم أنّ هذه العلوم نتاج الفكر والفعالية العقلية، لكن سياق التفكير والفعالية العقلية ليس على غرار واحد في كل الميادين، فيجب استخدام التجربة والاختبار العلمي في بعض الموارد، ويجب في موارد أخرى الاكتفاء بالمشاهدة الحسية، وينبغي في موارد أخرى الاتجاه صوب المشاهدة الحضورية النفسية، وينبغي استخدام القياس والبُرهان العقلي في موارد أخرى، وفي بعض الحالات تتداخل هذه الأساليب بينما يُكتفى في حالات أخرى بأسلوب واحد منها»[٢٨].

المذهب التربوي/ فلسفة التربية/ النظرية التربوية:

من أهم النقاط البنيوية في البحث عن منهج التفكير في التربية ودراستها والبحث عنها، هو التمييز بين دوائرها وحقولها، حيث أدّى ويُؤدي الخلط بينها إلى الوقوع في العديد من المُشكلات المعرفية والمنهجية والمضمونية، وفي هذا السياق، سنعمد إلى التمييز بين ثلاث دوائر:

الدائرة الأولى: ما يُمكن أن نُطلق عليه اسم «فلسفة التربية»[٢٩]، والمقصود بفلسفة التربية مجموع القضايا النّظرية التي تتعلّق بتفسير الوجود والعالم والإنسان والطبيعة، ممّا لها ارتباط بالعمليات التربوية.

يقول مقداد يالجن في تعريف فلسفة التربية: «مجموعة من الأفكار والمبادئ العامة وأنماط العلاقات المُتناسقة المنبثقة من الفلسفة الإسلامية، والتي تربط بين الأصول الإسلامية ونظريتها، والتي يمكن بها تحليل الأفكار التربوية الإسلامية وتدعيمها وتقويمها وتوجيهها باستمرار إلى تحقيق أهدافها وغاياتها»[٣٠].

وورد في وثيقة التحوّل البنيوي للتّربية والتعليم في الجمهورية الإسلامية في إيران حول تعريف فلسفة التربية ما نصه: «مجموعة قضايا مُستدّلة، يتم من خلال النظر إليها شرح ماهية، وغاية، وكيفية التربية، على أساس الرؤية الإسلامية المُستمدة من التعاليم الوحيانية وقضايا علم الفلسفة الإسلامي»[٣١].

وبهذا يتبيّن أن فلسفة التربية مرتبطة بنحو توليدي لَمّي بالمذهب التربوي، بمعنى أنه لا يمكن الحديث عن المذهب التربوي ما لم يتم بناء فلسفة التربية في رُتبة سابقة، لأن الجواب عن سؤال: كيف نربّي؟ أو على ماذا نربّي؟ الذي يُحدّده المذهب التربوي، متفرع على الجواب عن مجموعة أسئلة تُحددها فلسفة التربية، مثل: ما هي التربية؟ مَنْ نُربي؟ لماذا نُربّي؟ حيث يتم تسليط الضوء فيها على عناصر هوية الإنسان وماهيته،

وتحليل طبيعة الهدف المنشود بالتربية... إلخ، كما أن الأصول والأساليب التّربوية تكمن لِميّاتها ولِماذياتها في قضايا فلسفة التربية[٣٢].

فالتربية كمذهب تنطلق من رؤية فلسفية خاصة للوجود والله والإنسان، وتلعب هذه الرؤية دوراً بنيوياً في تحديد نمط العمليات التّربوية، لأنّ أعمال الإنسان حاصل رؤيته ونتاج عقيدته.

يقول مرتضى مطهري: «إنّ طريقة تفكير وعقيدة الإنسان حول العالم، الوجود، والله، والمادة، والروح، تؤثر تأثيراً مباشراً على سلوكه في الحياة، فطريقة عمل أي فرد في الحياة، ترتبط ارتباطاً تاماً بكيفية ونوع نظرته عن الكون»[٣٣].

وبمقدار ما تكون الرؤية الفلسفية للتربية صحيحة تكون العمليات التربوية المُنطلقة منها موصِلة إلى الهدف الواقعي المطلوب الذي هو الكمال الحقيقي للطبيعة الإنسانية، والعكس بالعكس[٣٤]، فهناك تناسب طردي وعكسي بين حقّانية الرؤية الكونية من جهة وبين فعالية العمليات التّربوية في إيصال الإنسان إلى كمال طبيعته، وقد عبّر عن ذلك هربرت سبنسر بقوله: «إنّ التّربية الحقّة لا تكون عملية إلا عن طريق الفلسفة الحقّة»[٣٥].

لذا، يُعتبر الفصل بين الفلسفة والتربية عمل مُعبّر عن أقصى درجات اللامسؤولية الفكرية على حدّ تعبير وليام فرانكنا[٣٦].

الدائرة الثانية: ما يمكن أن نصطلح عليه اسم «المذهب التربوي»[٣٧]، أو «الأيديولوجيا التربوية»[٣٨]، ونقصد بالمذهب التربوي: المنظومة النّسقية المشتملة على القواعد المعيارية والقضايا الإنشائية التي تعيّن للإنسان ما ينبغي عليه فعله أو لا ينبغي فعله في ميدان التربية، وبعبارة أخرى: المذهب التّربوي هو الرؤية المُتكاملة التي تبيّن وتفسّر الأجوبة عن مجموعة الأسئلة المتعلقة بتحديد الواقع المطلوب إيجاده على المستويين الفردي والاجتماعي في المجال التربوي.

فقد اتّضح من تعريف التّربية سابقاً ـ وكذلك الشأن بُناء على جميع

التعريفات المُستقرأة ـ بشكل شخصي لها ـ أنها عبارة عن مجموع عمليات وإجراءات وأنشطة وتدابير وأفعال... إلخ، تهدف إلى إيصال المُتربّي لكمال طبيعته، وبما أن التربية عمل، فعل، إجراء، نشاط...، تحتاج إلى قواعد تُحدّد ما ينبغي فعله وما لا ينبغي فعله.

ويُطلق بعض الباحثين التّربويين على هذه القواعد اصطلاحاً إسم «الأصول» و«الأساليب»[٣٩]. يقول خسرو باقري في تعريف الأصل التربوي أنه عبارة عن: «إرشادات عملية كلية ذات طابع اعتباري تُوجه النشاطات التّربوية وتؤدي إلى ظهور أساليب التربية والتعليم»[٤٠]. أو «التعاليم العامة التي تقدِّم قواعد لإيجاد التحوّل المطلوب بين أفراد البشر»[٤١].

وبهذا يتضح أن المذهب التربوي، هو مجموع القضايا المعيارية والأصول التربوية المُرتبطة فيما بينها بنحو منظومي نسقي، تبيّن نوع الحياة التَربوية المطلوب إيجادها في الواقع (الجانب الموجِب)، وتوضح المعالم الكاملة لعملية تغيير الواقع التّربوي الفاسد (الجانب السالب)، وترسم أُفق معالجة مشاكل الحياة التّربوية[٤٢].

الدائرة الثالثة: نصطلح عليها «النّظرية التّربوية»، أي مجموع القضايا التي تكشف عن العلاقة القائمة بين المذهب التربوي من جهة، وبين الواقع التربوي القائم من جهة أخرى، حيث إن المذهب التّربوي على مستوى الأطروحة، وظيفته رسم معالم الواقع التربوي المطلوب إيجاده في الحياة، لكن يبقى السؤال: هل هذه الأطروحة تم تطبيقها فعلاً في الواقع التّربوي؟ وما هو مقدار التناسب بين المذهب التّربوي والواقع التّربوي القائم في المجتمع؟ أين يتقاطعان؟ وأين يفترقان؟ وما هي خصائص وسمات الواقع التّربوي الموجود؟ ما هي نقاط قوته؟ ما هي نقاط ضعفه؟ ما هي العوامل الداخلية أو الخارجية المؤثرة فيه إيجاباً أو سلباً؟ ما هي أسبابه؟ وما هي النتائج المُترتبة على هذا الواقع؟ ما هي طبيعة شبكة العلاقات القائمة بين الأنشطة والظواهر التربوية المختلفة؟... إلخ من الأسئلة المُتعلقة بالواقع التربوي القائم.

والجواب عن هذه الأسئلة تُقدّمه النظرية التّربوية، فالنظرية التّربوية هي عملية قراءة الواقع التّربوي القائم، وتحليل الأنشطة التّربوية المعمول بها، وتفسير شبكة العلاقات القائمة بينها، ومقدار تفاعلها، وأسبابها، ونتائجها، والعوامل المؤثرة فيها، ومدى مقاربة الواقع التربوي الكائن والموجود للواقع التّربوي المطلوب إيجاده ويُفترض أن يكون.

وبهذا يتّضح بعض الفرق بين فلسفة التربية والنظرية التربوية، فالأولى أسبق من الثانية رُتبة، حيث إنها قضايا نظرية تتعلق بما قبل بناء المذهب التربوي، أما منزلة الثانية فهي ما بعد تطبيق المذهب التّربوي في أرض الواقع، فتأتي مرحلة دراسته وتحليله لاستخراج النظرية التربوية(٤٣).

ما هو المنهج المعتمد في بناء الرؤية التربوية؟

بعد أن اتَّضح التمييز بين هذه الدوائر الثلاث: «المذهب التربوي»، «فلسفة التربية»، «النظرية التربوية»، يُصبح من المنطقي طرح السؤال التّالي: ما هو المنهج المعتمد في بناء كل منها؟ هل يمكن استعمال منهج واحد مشترك فيها؟ أم لا بدّ من استخدام مناهج متعددة؟

والجواب عن هذا السؤال بالتفصيل يُدخلنا في بحث واسع جداً، لذا نُشير باختصار إلى فلسفة التّربية وإلى النظرية التّربوية، ونُمركز بحثنا حول منهج بناء المذهب التربوي.

منهج بناء فلسفة التربية

إنّ فلسفة التربية هي ما قبل تربوية، لأنها عبارة عن الأسس والقواعد والقضايا التي تبحث في علوم خاصة، وتستفيد منها التربية في عملياتها، فالبحث عنها ليس بحثاً في التّربية، ويُطلق بعض الباحثين التّربويين على تلك القواعد والأسس إسم «المباني». ولتوضيح المسألة بشكل أبرز نعرض معنى المبنى التربوي باختصار.

ماهية المبنى التربوي

إنّ وصف المبنى بالتربوي ليس وصفاً بحال ذات الموصوف، وإنما هو وصف بحال مُتعلق الموصوف، أي إنّ مُفردة «تربوي» ليست وصفاً لنفس كلمة المبنى، وإنما تُوصف مُفردة المبنى كذلك لكون التربية تستفيد من ذلك المبنى المأخوذ من علم آخر، فالمبنى التّربوي لا يُبحث عنه في علم التربية، وإنما تأخذه التربية كأصل موضوع يكون مبحوثاً عنه ومُستدلاً عليه في ذلك العلم الآخر الذي تمَّ أخذ المبنى منه، ويوصف المبنى بلحاظ إضافته إلى العلم المأخوذ منه، فإن كان المبنى مأخوذاً من علم الفلسفة يُسمى مبنى فلسفياً، وإن كان مأخوذاً من علم العرفان يُسمى مبنى عرفانياً، وإن كان مأخوذاً من علم الاجتماع أو السياسة أو الاقتصاد... إلخ يُسمى مبنى اجتماعياً أو سياسياً أو اقتصادياً...، لذا تتنوّع وتختلف المباني التّربوية بتعدد العلوم المأخوذة منها، ويكون المبنى في حقيقة الأمر مبنى فلسفياً تربوياً أو مبنى اجتماعياً تربوياً...، بمعنى أنه مبنى فلسفي يُستفاد منه في التّربية، وهكذا...

وعلى كل حال، المقصود بالمبنى التّربوي هو القضية بلغة المنطق أو الجملة الخبرية باصطلاح علم البلاغة(٤٤)، ويؤخذ في التربية كقضية مُتسالم على صدقها، بمعنى أنه لا يبحث عن صدقها أو كذبها في نفس علم التربية، بل في العلم المُختص بإثبات حقّانية مضمونها ومطابقتها للواقع، لذا لا يُطالب الباحث التربوي بإثبات صحّة المبنى أو خطئه.

يقول خسرو باقري في تعريف مباني التربية بأنها: «مجموعة القضايا الوصفية والتوضيحية التي تُوفّر لنا معرفة بالأمور العينية حيث تحصل التربية بالاعتماد عليها»(٤٥).

وورد في وثيقة التحول البنيوي للتربية والتعليم في الجمهورية الإسلامية في إيران، ما نصه: «مباني التربية والتعليم عبارة عن مجموعة القوانين المكتشفة في العلوم النظرية مثل علم النفس وعلم الاجتماع، والتي تتكىء عليها التربية والتعليم»(٤٦).

إذاً، المباني التربوية هي القضايا النظرية المُستمدة من مختلف العلوم الباحثة عما هو كائن في الواقع الوجودي والطبيعي والإنساني، والتي يعتمد عليها الفيلسوف التربوي كأسس وقواعد في بناء منظومة التربية والتعليم.

ونطرح نموذجاً لتوضيح فكرة ارتباط المبنى الفلسفي بالعملية التربوية، مثلاً يرى بعض الباحثين الغربيين أن الطبيعة البشرية بين الذكر والأنثى مُشتركة بحسب أصل الخِلقة، فالاختلافات والفروق الجنسانية بينهما أمور كسبية نشأت بسبب التربية والتنشئة لا تكوينية، وبعبارة أخرى بسبب التطبُّع لا الطبيعة، وقد عرفت هذه النظرية بـ: «الجندرية».

الانعكاس التربوي: بما أن المبنى النظري عندهم هو: المساواة التكوينية والاشتراك التام بين الطبيعة البشرية للذكر والأنثى، يتفرع عنه: أصل المساواة التّربوي، أي يجب المساواة بين الذكر والأنثى في التّربية، لأنّ المساواة بحسب الطبيعية والخِلقة تقتضي ذلك... إلخ.

أما إذا اختلف المبنى الإنساني في النظر إلى الطبيعة الجنسانية للأنثى أو الذكر كما هي النظرة الإسلامية، لأن طبيعة الأنثى غير طبيعة الذكر(٤٧)، والاختلاف بينهما فطري تكويني لا كسبي، فالمرأة مثلاً طبيعتها البدنية أضعف من الرجل، وطبيعتها النفسية أشدّ عاطفياً من الذكر... إلخ. فالعملية التّربوية التي ستترتّب عليها: وهي وجوب العدالة بين الذكر والأنثى (لا المساواة) في العمليات التّربوية. ومعنى العدالة: إعطاء كل ذي حقٍّ حقه بما يتناسب مع استعداده التكويني وطبيعته الفطرية من حيث الذكورة والأنوثة.

وعلى كل حال، يتّضح ممّا تقدّم، أنّ البحث عن منهج توليد المبنى التّربوي هو بحث في منهج العلم المُنتِج لذلك المبنى، ومن هنا تختلف مناهج بناء فلسفة التربية باختلاف مناهج العلوم والمعارف التي تستمد التربية منها أصولها الموضوعة، فإذا كان المبنى الذي تستفيد منه التربية فلسفياً، فإنّ منهج استنباط هذا المبنى سيكون هو نفسه المنهج المُستخدم في علم الفلسفة، وهكذا الأمر بالنسبة إلى باقي المباني النظرية التربوية،

فدراسة مناهج فلسفة التربية مُتعلق بتحقيق منهج كل علم تستند التربية إلى قضاياه كأصول موضوعة.

منهج بناء النظرية التربوية

إنّ بناء النظرية التّربوية، أي دراسة الواقع التّربوي القائم والموجود، هو كدراسة أي واقع آخر يدور حول الإنسان ونشاطاته الحياتية، كالاقتصاد والسياسة والاجتماع وغيرها، فالتنظير في ميدان التربية من حيث المنهج لا يختلف عن التنظير في أي علم من العلوم التي يشكّل الإنسان قُطب رحاها وتدور أبحاثها حوله، وقد كتبت العديد من الدراسات حول مناهج البحث في العلوم التربوية، وعرضت هذه الكتب والدراسات تلك المناهج بنحو من التفصيل(٤٨)، حيث تم تسليط الضوء مثلاً على المنهج التجريبي، والمنهج الوصفي، والمنهج الإكلينيكي، والمنهج النقدي، ومنهج تحليل المضمون... إلخ من المناهج التي يتم استخدامها في علم التربية.

ودراسة هذه المناهج وتسجيل الملاحظات عليها ومناقشتها ونقدها تحتاج إلى بحث مستقل، يُخرجنا أيضاً عن السّعة المطلوبة لكلمات المقالة(٤٩). مع الإشارة إلى أنه لم يتمّ حسم ما هو المنهج الذي يمكن استعماله في التنظير العلمي لبناء النظرية التّربوية الإسلامية وغيرها، وما زالت المسألة قيد المتابعة والبحث من قبل المهتمين بمناهج بناء العلوم الإسلامية(٥٠).

ومع ذلك، يُمكن القول باختصار: إن أهم ثلاثة مناهج ـ بغض النظر عن المناقشات والملاحظات النقدية التي يمكن تسجيلها عليها ـ يُفترض اعتمادها في تأسيس النظرية التربوية الإسلامية والتنظير العلمي لفهم الواقع التربوي القائم وعلاقاته وأسبابه ونتائجه هي:

ـ المنهج الاستقرائي مع صيغته المُعدّلة كما شهدتها دراسات الوضعية المنطقية والمنطقية التجريبية ومدرسة كارل بوبر وغيرها(٥١).

ـ المنهج الذاتي للمعرفة كما أسسه وبيّنه السيد محمد باقر الصدر في كتابه الأسس المنطقية للاستقراء.

ـ قراءة المنطق العقلي للمنهج التجريبي القائمة على التركيب بين الملاحظة الحسّية والاستقراء من جهة والقياس الأرسطي من جهة ثانية كما فهمه أبو علي ابن سينا ونصير الدين الطوسي وغيرهما(٥٢).

وتُترجم هذه المناهج من خلال آليات متعددة تعتمدها الدراسات الميدانية والإحصائية في عملياتها، كالملاحظة الحسّية، والمقابلة، والتحقيق، والاستمارات...

كيفية تحديد طبيعة منهج بناء المذهب التربوي

إنّ البحث عن المنهج الذي ينبغي استخدامه في عملية بناء المذهب التربوي يحدّده أمران: الأول: فلسفة التّربية والرؤية الوجودية والمعرفية للباحث، إذ لا يمكن النظر إلى المذهب التّربوي بمعزل عن فلسفة التربية التي يرتبط بها، فإنّ «لكل علم فلسفته التي تقرر أساليب البحث العلمي في مجاله الخاص»(٥٣).

والثاني: طبيعة الموضوع المبحوث عنه، وهو في المقام الفعل الإنساني التّربوي، حيث يُراد إثبات الانبغاء أو عدمه كمحمولات وأحكام له، فيتشكل من ذلك قضية معيارية تربوية، موضوعها الفعل الإنساني بأحد مصاديقه وتجلياته العملية ومحمولها الإنبغاء والوجوب أو عدمه.

يقول السيد محمد باقر الصدر: «بعد أن آمن الإنسان بالله والإسلام والشريعة...، يُصبح مُلزَماً بالتوفيق بين سلوكه في مختلف مجالات الحياة والشريعة الإسلامية، ومدعواً بحكم عقله إلى بناء كل تصرفاته الخاصة وعلاقاته مع الأفراد الآخرين على أساسها، أي اتخاذ الموقف العملي الذي تفرضه عليه تبعيته للشريعة... ولأجل هذا كان لزاماً على الإنسان أن يُعين الموقف العملي الذي تفرضه هذه التبعية عليه في كل شأن من شؤون

الحياة ويُحدده، فهل يفعل أو يترك؟ وهل يتصرف بهذه الطريقة أو بتلك؟»(٥٤).

النّص الديني مصدر بناء المذهب التّربوي

انطلاقاً من فلسفة التربية الإسلامية الناظرة إلى أن التشريع الحقيقي بيد الله تعالى(٥٥)، وبإضافة أن معيار تحديد مدى قيمة إنتاج القضية التربوية الإسلامية هو حكايتها عن ثبوتها في الدين الإسلامي، فعندما يُقال: «الكذب في إصلاح ذات البَين ينبغي فعله في الإسلام»، يكون ملاك الصدق أو الكذب في مثل هذه القضايا هو مطابقتها أو عدم مطابقتها مع النظام الديني من خلال الرجوع إلى المصادر المتعلقة بهذا النظام أي النص المدوّن المتمثّل في الكتاب والسُّنة(٥٦).

فالكتاب والسُّنة هما المصدران الوحيدان لبناء المذهب التّربوي، أما العقل فليس مصدراً مستقلاً للتشريع، وكذلك الإجماع «ليس مصدراً إلى جانب الكتاب والسُّنة، ولا يُعتمد عليه إلا من أجل كونه وسيلة إثبات للسُّنة في بعض الحالات، وهكذا كان المصدران الوحيدان هما الكتاب والسُّنة»(٥٧).

وهذا يعني أن المنهج أو المناهج التي يُراد استعمالها لبناء المذهب التربوي ستتعامل مع هذين المصدرين أي الكتاب والسُّنة، بمعنى أن بناء المذهب التّربوي الإسلامي سيكون من خلال استعمال المناهج المختلفة في قراءة وفهم الكتاب والسُّنة لاستخراج القواعد المعيارية التي توجه سلوك الإنسان في الحياة التربوية.

وبُناء عليه، فإنّ البحث عن منهج بناء المذهب التّربوي ليس منعزلاً عن البحث عن المنهج العام في دراسة الفعل الإنساني وأحكامه. لأنّ البحث في المذهب التربوي الإسلامي يدور حول الفعل الإنساني التربوي من حيث أحكامه وأحواله في ضوء الكتاب والسُّنة، وبذلك يكون عنصراً مُندرجاً تحت عموم النظرة الدينية الشاملة للحياة الإنسانية بكافة أبعادها وجوانبها،

ولن يكون له منهجه الخاص به بعنوان ميدان التربية تحديداً، بل الحاصل بالفعل هو استعمال منهج عام في دائرة خاصة هي التربية، كما في بناء المذهب الاقتصادي أو السياسي أو الاجتماعي... إلخ.

المنهج بين المشروعية المعرفية والمشروعية الأصولية

وهذا يُحيلنا إلى البحث عن نقطة بنيوية، وهي التمييز بين المشروعية المعرفية والإبستمولوجية للمنهج من جهة، وبين المشروعية الأصولية للمنهج، فإنّ البحث عن المشروعية المعرفية للمنهج هو بحث عن مدى قدرة المنهج على الكشف عن أحوال الموضوع قيد الدراسة والوصول إلى أحكامه وخصائصه، بغض النظر عن كون هذا الكشف تاماً مفيداً للعلم أو كشفاً ناقصاً مفيداً للظن، فإن بعض المناهج من الناحية الإبستمولوجية قد يُفيد الظن بالنتيجة وبأحكام الموضوع، ويكفي هذا النوع من الكشف المقارب لنسبة ٨٠٪ مثلاً في منح المنهج المشروعية المعرفية، ولكن هذا لا يعني أن المنهج أصبح ممتلكاً للمشروعية الأصولية، ونعني بالمشروعية الأصولية أن الباحث أو الفقيه باعتماده على المنهج (أ) أو (ب) أو (ج)، هل يكون معذوراً يوم القيامة إذا وقف بين يدَي الله تعالى للمُساءلة والحساب؟ وهل يكون مأموناً من العقاب الإلهي في الآخرة إذا سلك هذا المنهج في الكشف عن أحكام هذا الموضوع أو ذاك وإعطاء نتيجة حوله[٥٨]؟

وبعبارة أخرى، إنّ البحث عن المشروعية الأصولية هو بحث عن الحجية، أي بحث عن القيمة الاستدلالية للمناهج في معرفة أحكام الفعل الإنساني التّربوي من حيث وجود الإذن الإلهي في الاستناد إليها كأدلة مُوصِلة إلى المطلوب. يقول تعالى: ﴿قُلْ أَرَءَيْتُم مَّآ أَنزَلَ ٱللَّهُ لَكُم مِّن رِّزْقٍ فَجَعَلْتُم مِّنْهُ حَرَامًا وَحَلَٰلًا قُلْ ءَآللَّهُ أَذِنَ لَكُمْ أَمْ عَلَى ٱللَّهِ تَفْتَرُونَ﴾[٥٩].

وباختصار، المشروعية الأصولية للمنهج أو حُجية المنهج تعني[٦٠] أن اتباع هذا الطريق الخاص واستعمال هذا الأسلوب المعين في دراسة

الموضوع (أ) والكشف عن أحكامه من الانبغاء وعدم الانبغاء، يتمتّع بإذن من الله تعالى كربٍّ ومشرّع للإنسان في سلوكه والسير عليه، بنحو يكون الإنسان الباحث عن الموضوع من خلال هذا المنهج بريء الذمة أمام الله تعالى يوم القيامة عند المساءلة والمُحاسبة.

والباحث المُلتزم بالإسلام عقيدة وشريعة، عليه أن يطرح على نفسه بقوة هذا السؤال عن المشروعية الأصولية للمنهج، حتى يحصّل براءة الذمة المعرفية أمام الله تعالى، لأنّ الجواب عن هذا السؤال يشكّل المائز الجوهري بين الباحث الرسالي الملتزم بالشريعة وبين المُهمِل للشريعة، فإنّ الثاني لا يتحرك في ضوء المعيار الأخروي في حياته المعرفية، في حين أن للإيمان بالآخرة دوراً مهماً في السؤال عن حجية المنهج عند الأول، كما أنه يمنح الباحث المقياس الخُلقي في بناء المذهب التربوي أو غيره، وذلك لأنه يشكّل ضابط إيقاع للسلوك العلمي للباحث، خصوصاً في المشاكل التي أشار إليها السيد محمد باقر الصدر فيما يتعلق ببناء المذهب[٦١]، كأن يسعى الباحث إلى تبرير الواقع القائم في المجتمع من خلال الرؤية، بمعنى أن يكون المعيار عنده هو بناء مذهب يبرر الواقع التربوي القائم وليس مذهباً يغيّر الواقع القائم، أو يقوم بعملية فهم النصوص الدينية الإسلامية في ضوء قراءة غير سيستيماتيكية[٦٢]، أي قراءة تقوم على دمج النص ضمن سياق غير إسلامي،...إلخ من العناصر التي قد تدخل على خط إنتاج المذهب التربوي.

والمشروعية الأصولية، تقوم على الإجابة عن مجموعة أسئلة يتم طرحها عادة في مباحث علم أصول الفقه وغيره من العلوم الإسلامية، منها مثلاً: ما هي المصادر التي تتمتع بالمشروعية في عملية تحديد النظرة الدينية لما ينبغي أن يكون عليه الواقع الإنساني؟ هل هي الكتاب والسنة معاً؟ أم خصوص السنة دون الكتاب؟ وهل يضاف إليهما مطلق العقل الأعم من الظني والقطعي؟ أم يختص بالعقل القطعي؟ أم لا هذا ولا ذاك؟.

وهذه الأسئلة ليست مُجرد فرضيات نظرية، بل تتشكل في ضوء الجواب

عنها مناهج ومدارس منهجية مختلفة في فهم الشريعة، وبالتّالي سينعكس ذلك على طبيعة بناء المذهب التربوي وعناصره ومعالمه.

فمثلاً إذا نظرنا إلى آيات القرآن الكريم بنظرة بدوية، وجدنا بعضها ينهى عن العمل بالظن والأخذ به، كقوله تعالى: (إنَّ الظَّنَّ لَا يُغْنِي مِنَ الْحَقِّ شَيْئًا)[٦٣]، وقوله تعالى: ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ﴾[٦٤]، في حين إذا نظرنا إلى أغلب المناهج التي يعتمدها الفقيه في بناء المذهب الاقتصادي أو السياسي...، نجدها ظنيّة، إما ظنيّة الدلالة والمتن والمحتوى والمضمون، وإما ظنيّة السّند الناقل للنص الديني، فمثلاً ظواهر القرآن ظنيّة الدلالة، وخبر الواحد ظنّي السّند والدّلالة معاً، والقياس الفقهي، والإجماع المنقول، والمصالح المرسلة...، وغيرها من المناهج الأخرى تُفيد الظن دون العلم، فهذه كلها مناهج استنباط ظنيّة، وإذا قارناها مع مفاد ومدلول الآيتين السابقتين وما يشابههما، يَطرح السؤال التالي نفسه بقوة على بساط البحث: كيف يسلك الفقيه مع نهي القرآن عن اتباع الظن منهجاً ظنياً في بناء معالم المذهب؟!

فما لم يتم الجواب عن هذه الإشكالية لا يمكن للباحث أن يدخل في عملية بناء المذهب التربوي.

وإذا أخذنا ما هو منسوب إلى المدرسة الأخبارية عند الشيعة الإمامية كنموذج أيضاً، فإنّ منهجها يستند على الجواب عن جُملة الأسئلة السابقة، حيث أسقطت هذه المدرسة ظواهر القرآن الكريم ـ في الجملة ـ عن الحُجية والمشروعية الاستدلالية في فهم الشريعة، معتمدة في تقديم أطروحتها على عدة أدلة، منها أن فهم القرآن مُختص بِمن خُوطب به، أي النّبي والأئمة المعصومين عليهم السلام، وأن الأخذ بظاهر اللفظ من التفسير بالرأي المنهي عنه[٦٥]... إلخ، مُستدلين على ذلك ببعض الروايات[٦٦]، التي تفيد أنه «يعرف القرآن من خُوطب به»[٦٧].

كما أن هذه المدرسة أسقطت الدليل العقلي القطعي فضلاً عن الظني،

عن المشروعية الاستدلالية في معرفة أحكام الفعل الإنساني وبناء المذهب(٦٨).

بل حتى من يؤمن بحُجية الدليل العقلي على المستوى البحثي كالسيد محمد باقر الصدر، نجده لا يعتمد عليه عملياً، حيث يقول الصدر في بيانه للمناهج التي اعتمد عليها لاستنباط ما دوّنه من أحكام فقهية في كتابه «الفتاوى الواضحة»: «... أما القياس والاستحسان ونحوهما فلا نرى مسوغاً شرعياً للاعتماد عليها تبعاً لأئمة أهل البيت عليهم السلام. وأما ما يُسمى بالدليل العقلي الذي اختلف المجتهدون والمُحدثون في أنه هل يسوغ العمل به أو لا، فنحن وإن كنا نؤمن بأنه يسوغ العمل به، ولكنا لم نجد حكماً واحداً يتوقف إثباته على الدليل العقلي...»(٦٩).

وهذا النص يُبرز بوضوح أن النظرة إلى مشروعية المنهج في بناء المذهب التربوي الإسلامي ستختلف باختلاف المدارس الإسلامية، فالمدرسة الإسلامية التي تثبت المشروعية لاعتماد منهج القياس الفقهي ـ كالحنفية ـ، ستستخدم هذا المنهج في توليد المذهب التربوي، أما المدرسة التي تسلب المشروعية والصلاحية عن القياس الفقهي ـ كالإمامية الإثني عشرية ـ ستعزله عن بناء المذهب التربوي، وكذلك الأمر بالنسبة لباقي الأدوات والمناهج.

مناهج بناء المذهب التّربوي

انطلاقاً ممّا تقدّم، ومن رفض نظرية المنهج الواحد في بناء المعرفة وإنتاج العلم، يقوم بناء المذهب التربوي على الاستفادة من مجموعة مناهج، وعلى الباحث التربوي الذي يُريد الاشتغال على بناء المذهب التّربوي أو تقديم بعض القواعد المعيارية التّربوية في ضوء الرؤية الإسلامية أن يحيط بهذه المناهج ومشروعيتها الإبستمولوجية ومشروعيتها الأصولية وكيفية تطبيق هذه المناهج في ميدانها المعرفي الخاص، وإلا لما أمكنه الدخول في عالم بناء المذهب التربوي.

وهناك مناهج عديدة يستعملها الباحث التربوي في استخراج الأصول التّربوية، منها المناهج اللغوية والألسنية المختلفة[٧٠] المتعلقة بفهم طبيعة العلاقات اللغوية القائمة داخل النصوص الدينية والباحثة عن دلالات ألفاظ الكتاب والسُّنة، ومنها المناهج السندية المتعلقة بإثبات صدور هذا النص عن النبي وأهل بيته، ومنها المناهج التاريخية المتعلقة بدراسة بيئة النص وظروفه الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وحيثيات صدوره وجهاته...إلخ.

فمثلاً، لا يمكن للباحث التّربوي أن يقوم بتطبيق منهج ألسُني ودلالي في عملية فهم النص الديني من أجل بناء المذهب التربوي أو استخراج بعض القواعد المعيارية ما لم يحقق في المرتبة السابقة المشروعية الأصولية لهذا المنهج أو ذاك، فاستخدام بعض المناهج الألسُنية المعاصرة القائمة في جوهرها على منطق القراءة الحرّة تحت شعار: أنا والنّص، أي قراءة تُقصي المُنتِج الأصلي للنص عن عملية الاستكشاف، بنحو تجعل العلاقة بين القارئ والنص المدوّن علاقة إنتاج معرفي أوليّ ومستحدث بغض النظر عن قبليات مراد المنتِج الأساسي للنص، وبمعنى آخر تُعطي القارئ والمفسّر مساحة التحرك خارج قواعد محاولة معرفة ماذا يريد المنتج للنص من العبارة المدوّنة، ليشتغل على النص في ضوء أشكال الحياة التي يعاصرها مثلاً، لا يتمتع بالمشروعية الأصولية، لأنّ مشروعية المناهج الألسُنية والدّلالية التي يراد استعمالها في قراءة النص الديني تخضع لكبرى قاعدة حجية الظهور العرفي، بمعنى أن وظيفة قارئ النص هي بذل الجهد في الكشف عن ما يريده المنتج للنص من المعاني والمدلولات في ضوء قواعد نظام اللغة العربية وأساليب التعبير والفهم العرفي العام، أي أن وظيفة القارئ للنص الديني محاولة الاقتراب من فهم مقصود الله تعالى من كلامه، ولذلك يعرّف الظهور بأنه الكشف الظني عن المراد الجدي للمتكلِّم[٧١].

وهكذا الأمر في باقي المناهج العديدة الشريكة في إنتاج المعرفة التربوية، وفي هذه المقالة سنتوقف عند عرض منهجين كنموذجين لبيان

مدى إمكانية استخدامهما في بناء المذهب التربوي: المنهج الاستقرائي والمنهج الاستنباطي القياسي. ونمهِّد لهما من خلال ذكر أنحاء التفكير الذهني للإنسان.

أنواع الاستدلال المنطقي

إنّ الذهن البشري لديه نحوين من التفكير بحسب السّبر والتقسيم العقلي له، في ضوئهما يصنّف الاستدلال في علم المنطق إلى قسمين:

ـ **الاستدلال المباشر**: وهو عملية انتقال الذهن البشري من العلم بصدق أو كذب القضية (أ) إلى العلم بصدق أو كذب القضية (ب) مباشرة، نتيجة التلازم بين القضيتين في الصدق أو الكذب. مثل بحث: التناقض، العكس المستوي، عكس النقيض، النقض،... إلخ.

ـ **الاستدلال غير المباشر**: هو عملية انتقال الذهن من المجهول إلى المعلوم عبر أحد طرق ثلاثة:

ـ **التمثيل (القياس بالمعنى الفقهي)**: الانتقال من معرفة حكم جزئي (أ) إلى معرفة حكم جزئي آخر (ب) بفعل التشابه والمماثلة بينهما في بعض الوجوه. وقد نقلنا عن السيد الصدر أنه ليس حُجة في عملية بناء المذهب في ضوء الرؤية الأصولية لمدرسة أهل البيت.

ـ **الاستقراء**: وهو عملية سير الفكر البشري من الخاص إلى العام، والانتقال من الجزء إلى الكلي، فمثلاً يقوم الباحث بمشاهدة العينات الجزئية الخارجية ويلاحظها حسيّاً، كأن يرصد بعض أفراد الإنسان أثناء عملية التشريح، ويرى أن موقع القلب في الجانب الأيسر من صدر بدن الإنسان، وتتكرر هذه المشاهدة عشرات المرات مثلاً، يصدر حكماً عاماً بأن قلب الإنسان يقع في الجانب الأيسر من صدره. وهكذا مثلاً بالنسبة لإصدار حكم عام باختلاف بصمات أصابع يد بني البشر...إلخ.

وقد قسّم علماء المنطق وفلسفة العلم الاستقراء إلى نوعين: الأول: الاستقراء التام، وهو عبارة عن تتبع ورصد وتجميع كل العينات والجزئيات

والخروج من روحها المشتركة بحكم كلي عام، وهو يفيد العلم بالنتيجة. والثاني: الاستقراء الناقص، وهو عبارة عن تتبع بعض الجزئيات ثم الانتقال منها إلى حكم عام ونتيجة كلية.

ـ **القياس**: أن يسير الذهن البشري من العام إلى الخاص، أي ينتقل من معرفة حكم الكلي إلى معرفة حكم الجزئي المندرج تحت ذلك الكلي.

المنهج الاستقرائي ودوره في عملية بناء المذهب التربوي

هل الدليل الاستقرائي القائم على أساس تجميع القرائن وتراكم الاحتمالات حُجة، ويمتلك المشروعية الأصولية في عملية بناء المذهب التربوي؟

استقراء النّصوص ودوره في بناء المذهب التّربوي

يقوم المنهج الاستقرائي للنصوص الدينية، على رصد ودراسة نصوص عديدة صادرة وواصلة إلى المُستقرِئ عبر الموسوعات الحديثية عن النبي وأهل بيته عليهم السلام، للنظر في إمكانية استكشاف قاعدة معيارية عامة من خلال النصوص المُستقرأة[٧٢]، بنحو تكون نتيجة الاستقراء حكماً اعتبارياً كلياً.

يقول السيد محمد باقر الصدر: «من ألوان الدليل الاستقرائي أن ندرس عدداً كبيراً من الأحكام الشرعية فنجد أنها تشترك جميعاً في اتجاه واحد، فنكتشف قاعدة عامة في التشريع الإسلامي عن طريقها... وبتجمُّع تلك القرائن يقوى في نفس الفقيه احتمال القاعدة العامة ووثوقه بها»[٧٣].

وقد قام بعض الفقهاء بتطبيق هذا المنهج في عملية الاستدلال الفقهي[٧٤]، حيث نلاحظ مثلاً أن الشيخ يوسف البحراني عند بحثه عن معذورية الجاهل بالأحكام كقاعدة عامة استدلَّ عن طريق الدليل الاستقرائي، حيث قال: «ممّا يدل عليه أخبار مستفيضة متفرقة في جزئيات الأحكام»[٧٥]، عارضاً الروايات التي ورد فيها ما يدل على معذورية

الجاهل في باب الحج، وباب النكاح، وباب الحدود، والصلاة في السفر... إلخ.

وهكذا عرض الشيخ أحمد النّراقي الدليل الاستقرائي على استفادة قاعدة كلية عامة من الشارع تحكم بحمل أفعال المسلمين وأقوالهم على الصحة والصدق، حيث قال: «... مما يُمكن أن يستدل به على القاعدة المذكورة أيضاً: الاستقراء، فإنّ تتبع أحكام جُزئيات الأفعال من عبادات الناس ومعاملاتهم وأعمالهم وأقوالهم وطهاراتهم ومناكحاتهم ومواريثهم وشهاداتهم يعطي أن الحمل على الصدق والصحة قاعدة كلية من الشارع ثابتة»(٧٦).

وكذلك استدل الشيخ مرتضى الأنصاري بالمنهج الاستقرائي على حُجية الاستصحاب، حيث يقول: «إنّا تتبعنا موارد الشك في بقاء الحكم السابق المشكوك من جهة الرافع، فلم نجد من أول الفقه إلى آخره مورداً إلا وحكم الشارع فيه بالبقاء إلا مع أمارة تُوجب الظن بالخلاف... والإنصاف أن هذا الاستقراء يكاد يفيد القطع»(٧٧).

والسؤال: هل يمكن الاستفادة من المنهج الاستقرائي في عملية بناء المذهب التّربوي؟

بما أنّ منهج بناء المذهب التّربوي ليس أسلوباً خاصاً به، بل هو جزء من منهج عام يطبّق في حقل التربية، فالجواب سيكون بنحو تلقائي بإمكانية ذلك، ولكن يبقى السؤال، إذا استقرأنا كتابات الفقهاء، لنرى هل ثمة نماذج تطبيقية في أبحاثهم الاستدلالية تفيد استخراج قاعدة تربوية عامة من خلال توظيف المنهج الاستقرائي؟ في الحقيقة، يأتي الجواب إيجابياً، ولبيان الأمر نطرح نموذجاً على ذلك، يدور حول الولاية التّربوية.

يشكّل بيت الأسرة (الأب/ الأم/ الأطفال) أول نواة مُجتمعية، ولا تخرج هذه النواة عن معطى القانون الاجتماعي العام بضرورة وجود قيّم وولي عليها، يتحمل مسؤولية سياستها ورعايتها وإدارة شؤونها وتدبير أمورها، ويكون له حق التصرف فيما يتعلق بتلك الشؤون والأمور

المختلفة، والسؤال الذي يطرح نفسه هنا: من هو الشخص الذي له حق التخطيط التربوي واتخاذ القرارات التربوية بالنسبة للأطفال في الأسرة؟

في الجواب عن هذا السؤال، يمكن أن يطرح أي باحث تربوي عموماً عدة فرضيات نظرية:

ـ الأولى: أن تمنح هذه الولاية لعنصر خارج دائرة الأسرة كأجهزة الدولة أو المؤسسات التربوية أو غيرهما.

ـ الثانية: أن تُمنَح هذه الولاية لعنصر داخل الأسرة، وفي المقام يمكن تصور فرضيتين:

* وحدة الولاية. وعلى ضوء هذه الفرضية الأولى يمكن رسم صورتين:

ـ أن تكون الولاية للأب حصراً.

ـ أن تكون الولاية للأم حصراً.

* تعدُّد الولاية. وعلى ضوء الفرضية الثانية يمكن رسم صورتين أيضاً:

ـ نفوذ ولاية كل منهما على نحو الاستقلال.

ـ الاشتراك في الولاية بمعنى عدم نفوذ ولاية كل منهما إلا بموافقة الطرف الآخر.

فالعقل الإنساني من خلال منهج السبر والتقسيم يمكنه التوصل إلى هذه الفرضيات الخمس أو أكثر، وقد يختلف اختيار الباحث التربوي للجواب تبعاً لرؤيته وفلسفته في الحياة، أو خبرته الشخصية وتجربته الفردية، أو مصالحه ومنافعه الخاصة أو... إلخ من العوامل، أما الباحث التّربوي الملتزم بالدين الإسلامي عقيدة وشريعة لا يستطيع أن يجيب عن هذا السؤال من تلقاء نفسه، إلا بالعودة إلى النص الديني الذي هو المصدر الوحيد لتحديد ما ينبغي فعله وما لا ينبغي في الميدان التربوي، لأنه وكما يعبّر الإمام علي عليه السلام: «إنّ المؤمن لم يأخذ دينه عن رأيه، ولكن أتاه من ربِّه فأخذه»(٧٨).

ويقول الإمام موسى الكاظم عليه السلام: «... من نظر برأيه هلك، ومن ترك أهل بيت نبيِّه ضلّ، ومن ترك كتاب الله وقول نبيّه كفر»[٧٩].

وفي الجواب عن السؤال السابق، نجد أن فقهاء المذهب الجعفري أجمعوا على أن الأصل في الولاية التربوية على الأطفال في الأسرة هو الأب ـ إلا في حالات استثنائية مرتبطة بارتفاع وعدم تحقق شروط الولاية التربوية أو في ولاية الحضانة[٨٠] ضمن حدود معينة ـ وعندما نأتي إلى طبيعة الأدلة التي طرحها الفقهاء لإنتاج رؤيتهم نلاحظها على أصناف، من أهمها ما يتعلق بتطبيق المنهج الاستقرائي على النصوص الروائية المتفرقة في عدة أبواب فقهية[٨١]، والواردة في بيان حق الأب بالتصرف ببعض شؤون أطفاله[٨٢]. ومن هذه النصوص ما تضمن أن للأب ولاية وحق في تزويج طفله، ومنها ما يحتوى على أنه من حق الأب تعيين الوصي على طفله، ومنها ما ينطوي على أنه من حق الأب التصرف في أموال طفله، ومنها ما تضمن ولاية الأب على إجارة طفله، ومنها ما يدلّ على حق الأب في تعليم طفله الصنائع التي يختارها له، ومنها ما تضمن كفاية قبض الأب عن طفله في الهبة والصدقة، ومنها ما ورد في ولاية تأديب الطفل[٨٣]... إلخ من الموارد التي تظهر بالتتبع والاستقراء.

المشروعية الأصولية للمنهج الاستقرائي في بناء المذهب التّربوي:

انطلاقاً من بعض النماذج التي تمَّ طرحها في الفقرة السابقة يتضح أن الفقهاء قد استندوا إلى المنهج الاستقرائي في عملية بناء القواعد المعيارية، والسؤال الذي يفرض نفسه هنا: أي استقراء يمتلك المشروعية الأصولية ـ التام أم الناقص ـ ؟

يعتبر المنهج الاستقرائي التّام المُفيد للعلم[٨٤] مالكاً للمشروعية الأصولية والحُجية عند علماء أصول الفقه، وسبب حُجيته أنه من صغريات كبرى قاعدة حُجية العلم، من خلال تشكيل قياس منطقي على الشكل

التالي: الاستقراء التام علم [يُفيد العلم]، كل علم حُجة، فالاستقراء التام حُجة، وقد اعتبر الأصوليون أن حُجية العلم ذاتية بغض النظر عن أسبابه الموجبة له، وعن المنهج الموصِل إلى حصول العلم(٨٥)، ولا يمكن أن تسلب المشروعية الاستدلالية عن العلم، وبناء عليه إذا أفاد المنهج الاستقرائي العلم بالنتيجة أي القاعدة المعيارية التربوية فهو حجة لحجية العلم.

نعم، وقع الخلاف بين الفقهاء في تحقق الاستقراء التام في ميدان عملية الاستنباط للقواعد الاعتبارية، فأنكر بعض العلماء وجود استقراء تام يفيد علماً بالحكم الشرعي، قال المحقق القمي بالنسبة إلى الاستقراء التام: «وهو يُفيد اليقين، ولا ريب في حُجيته، لكنه مما لا يكاد يوجد في الأحكام الشرعية»(٨٦).

وقال بعض الفقهاء كالشهيد الثاني بوجود الاستقراء في حالات نادرة جداً(٨٧).

أما المنهج الاستقرائي الناقص، «وأمثلته في الشرع كثيرة» على حد تعبير المحقق القمي(٨٨)، فبما أنه لا يُفيد العلم، فقد اختلف حول حجيته ومشروعيته الأصولية إلى رأيين:

الرأي الأول: اعتبر أن الاستقراء الناقص حُجة وإن أفاد الظن، والسبب في ذلك أن أصحاب هذا الرأي يعتقدون بكبرى حجية الظن على نحو الموجبة الكلية، بمعنى أن كلّ ظن حجة إلا ما خرج بدليل خاص استثناء كالقياس الفقهي لنهي الروايات عنه(٨٩). واعتقادهم بكبرى حُجية الظن هو وليد دليل الانسداد(٩٠)، يقول السيد محمد بن علي الطباطبائي: «قد يُستفاد من القائلين بأصالة حُجية الظن، حُجية الاستقراء، لأنه مما لم يقم دليل على عدم حجيته»(٩١).

فالقائلون بتمامية مقدمات دليل الانسداد وحُجية مطلق الظن، يعتبرون الدليل الاستقرائي موجباً لحجية النتيجة أي القاعدة الاعتبارية المعيارية.

الرأي الثاني: ينطلق من تأسيس قاعدة كبرى كلية مفادها أن الحُجية

الذاتية مختصة بالعلم، وكل ما ليس بعلم ليس حُجة ذاتاً وإنما يستمد حُجيته من العلم، وبما أنه لم يقم أي دليل علمي وقطعي على حُجية كل ظن، تبقى المناهج الظنية الخاصة تحت دائرة اللاحجية، ولا تخرج منها إلى ميدان الحجية إلا بوجود دليل علمي خاص، وبهذا يكون المنهج الظني بحاجة إلى قيام دليل علمي على حجيته ليمتلك المشروعية الأصولية في عملية الاستدلال، مثل خبر الواحد، والظهور اللغوي العرفي... إلخ، وعند فحص الفقهاء في الأدلة العلمية المفيدة لحجية المناهج لم يعثروا على ما يفيد حُجية الاستقراء الناقص، ولذا حكموا بعدم حُجيته، وبهذا يتبين أنّ الخلاف حول حُجية الدليل الاستقرائي مبنائي لا بنائي، بمعنى أن الاختلاف بين الرأيين في أصل القاعدة العامة والمبنى الكلي.

ويلخّص لنا هذا الاتجاه السيد محمد باقر الصدر بقوله: «موقفنا من الاستقراء يتلخّص في التمييز بين القطعي منه وغيره، فإذا كان قطعياً أي أدى إلى القطع بالحكم الشرعي فهو حُجة، لأنه يصبح دليلاً قطعياً ويستمد حُجيته من حُجية القطع، وإذا لم يكن قطعياً فلا حُجية فيه، مهما كانت قوة الاحتمال الناجمة عنه، لأننا عرفنا سابقاً أن كل دليل غير قطعي ليس حجة ما لم يحكم الشارع بحجيته، والشارع لم يحكم بحجية الاستقراء الذي لا يؤدي إلى العلم»[٩٢].

وهذا هو رأي مشهور المدرسة الأصولية، فالنّراقي مثلاً بعد أن عرض الدليل الاستقرائي الذي ذكرناه سابقاً ناقش فيه بأن التّام منه لم يتحقق، وأن الناقص لا يُفيد في المقام[٩٣]، وليس ذلك إلا لأنه من الظن غير الثابتة حُجيته[٩٤]. وقال: «نشاهد أن كثيراً من علمائنا الأعلام نفى حُجية بعض الظنون، كظن الشهرة، أو الحاصل من الإجماع المنقول، أو من الاستقراء، لأجل عدم الدليل على حُجيته»[٩٥].

ونلاحظ أن السيد الخوئي عند مناقشته للدليل الاستقرائي على اعتبار الصيغة اللفظية في عقد الإجارة، قال: «إنّ الاستقراء ليس بحُجة، فإنه ليس من الأدلة الشرعية»[٩٦].

ويقول السيد محمد رضا الكلبايكاني: «لا يُمكن إثبات حكم من الأحكام الشرعية بالاستقراء، فإن الاستقراء لا يفيد إلا الظن، وإن الظن لا يُغني من الحق شيئاً»(٩٧).

ترميم الدليل الاستقرائي الناقص

في الوقت الذي لم يستند فيه مشهور مدرسة الأصوليين إلى المنهج الاستقرائي الناقص لعدم الدليل على مشروعيته في عملية الاستنباط، نلاحظ أن العديد منهم اعتمدوا عليه بعد ترميمه وتتميم نقصانه، وذلك بإضافة ما يمكن أن نصطلح عليه «قاعدة إلغاء الخصوصية» و[كذلك «قاعدة الأولوية القطعية» أو «قاعدة اكتشاف علة الحكم»]، فمثلاً ما تقدم ذكره حول الدليل الاستقرائي لإثبات عموم الولاية التربوية للأب على الأطفال في الأسرة، لم يكتفِ الفقهاء بعرضه والاستناد إليه لمُجرد تراكم النصوص الجزئية في أبواب حديثية متفرّقة لاستخراج تلك القاعدة المعيارية العامة، وإلا فإنه بهذه الحيثية لن يفيدهم إلا الظن، والظن لا يغني عن الحق شيئاً كما أشرنا، فقاموا بمساندة الاستقراء بالقاعدة المذكورة.

فنلاحظ مثلاً أن السيد محمد سعيد الحكيم بعد أن عرض تلك النصوص الروائية يقول: إنه بعد «إلغاء خصوصية موارد هذه النصوص ـ يُصبح ـ فهم عموم ولاية الأب من مجموعها قريب جداً»(٩٨). حيث إن النصوص المذكورة في الروايات المتفرقة يختص كل منها بباب معين، والقيام بعملية الانتقال من الخاص إلى القاعدة المعيارية العامة يحتاج إلى تخريج فني ومنهجي للتعميم، وهذا التخريج الفني يحصل في ضوء قاعدة إلغاء الخصوصية، بمعنى أن هذه النصوص وإن كانت واردة في موارد خاصة، إلا أنه يحصل لدى الفقيه الباحث العلم بأن منح الولاية في تلك الموارد ليس لأجل خصوصية فيها تقتضي حصر الولاية بها، فليس لهذه الموارد أي دخالة على نحو الموضوعية في إعطاء حق الولاية التربوية للأب، ولذا يكون خصوص المورد لا يقيّد عموم الولاية، فتلك الموارد إذا كانت تستلزم منح الولاية للأب على الطفل، فإنّ الذّهنية العُرفية تَفْهَمُ منها

عموم الولاية في سائر الأمور لعدم تفريقهم بين هذه الموارد والموارد الأخرى المسكوت عنها من حيث وحدة الملاك والمعيار، فبإضافة إلغاء خصوصيات تلك الموارد يتم تعميم حق التصرف لباقي المجالات لوحدة المعيار، فيصبح الدليل الاستقرائي بضميمة هذه القاعدة حجة، لإفادته العلم بالنتيجة.

وكذلك الأمر إذا تم اكتشاف علة الحكم عن طريق الاستقراء الناقص، فإن معرفة علة الحكم تجعل الفقيه يسري الحكم على باقي الموارد التي تتوفر فيها العلة، لأن المعلول يدور وجوداً وعدماً مدار تحقق علته(٩٩).

وقد يُجاب على ذلك، بأنّ الأحكام والتشريعات تابعة للمصالح والمفاسد الواقعية في متعلقاتها، واستكشاف العلّة الحصرية للتشريع والحكم من خلال الاستقراء غير ممكن على الأقل غالباً إن لم نقل دائماً، لأن العقل البشري لا يحيط بالمصالح والمفاسد الواقعية التي هي العلل والملاكات للنظام التشريعي(١٠٠) على نحو الموجبة الكلية، نعم قد يُحيط بها على نحو جزئي، إلا أن ذلك غير كاف في إسراء الحكم بسبب العلة الناقصة، يقول السيد الخوئي: «العقل لا يمكنه الإحاطة بجميع جهات المصالح والمفاسد والمزاحمات والموانع، فبمجرد إدراك مصلحة أو مفسدة لا يمكن الحكم بثبوت الحكم الشرعي على طبقها»(١٠١).

ولذا ورد عن الإمام علي بن الحسين زين العابدين عليه السلام: «إنّ دين الله عزّ وجلّ لا يصاب بالعقول الناقصة والآراء الباطلة والمقائيس الفاسدة»(١٠٢).

إلا أنه قد يرد أيضاً، بأن استكشاف العلة بالمنهج الاستقرائي للنصوص خارج عن سياق هذا الكلام، لأنه ينفي استقلال العقل البشري في إدراك العلة، ولا ينفي قدرة العقل على استكشاف ذلك بالاستعانة باستقراء النصوص حسب الفرض، نعم، يشترط أن يكون اكتشاف علة الحكم على نحو قطعي لا ظني، ليكون المستكشَف حجة بالعلم.

وعلى كل حال، على فرض أن باحثاً أو فقيهاً ما قد استنبط علّة الحُكم

بالمنهج الاستقرائي أو وصل إلى العلم بالنتيجة من خلاله، فإن مثل هذا العلم حجة على منهجهم للموجبة الكلية بحجية العلم واستحالة انفكاكه عنه من أي سبب حصل.

المنهج الاستقرائي في الميادين الأخرى

إنّ استعمال المنهج الاستقرائي في بناء المذهب التّربوي لا يقتصر على العملية المباشرة في التعامل مع النص لاستكشاف القواعد المعيارية، بل يمكن الاستفادة من الاستقراء بطريقة غير مباشرة في عملية بناء المذهب التربوي من خلال عدة مجالات وميادين منها:

أولاً: إنّ استعمال المنهج الاستقرائي في فهم الواقع التربوي الذي يعاصره ويعايشه الباحث، له دور في بناء النظرية العلمية التربوية كما ذكرنا، كما يعطيه مخزوناً معرفياً وفكرياً وتجريبياً يجعله أقدر على فهم النص واستنطاقه بما يتلاءم مع عملية بناء المذهب التربوي أو الاقتصادي أو السياسي أو غيرهما، فكما أنه لا يُمكن للباحث الإسلامي في حقل بناء المذهب التربوي أو غيره أن يكون مطلعاً على العلوم والمناهج الإنسانية الغربية وغافلاً عن المناهج الإسلامية في بناء المعرفة، كذلك لا يُمكنه الغفلة عن المنجزات والتجارب المعاصرة، لأن بناء المذهب يقوم على علاقة جدلية بين النص والواقع المعرفي القائم في زمن فهم النص[١٠٣].

يقول السيد محمد باقر الصدر عند بيانه للفرق بين منهج التفسير التجزيئي للقرآن والمنهج الموضوعي التوحيدي: «إنّ المُفسر التوحيدي والموضوعي لا يبدأ عمله من النص، بل من واقع الحياة، يركّز نظره على موضوع من موضوعات الحياة العقائدية أو الاجتماعية أو الكونية، ويستوعب ما أثارته تجارب الفكر الإنساني حول ذلك الموضوع من مشاكل، وما قدّمه الفكر الإنساني من حلول، وما طرحه التطبيق التاريخي من أسئلة ومن نقاط فراغ، ثم يأخذ النص القرآني، لا ليتخذ من نفسه بالنسبة إلى النص دور المُستمع والمُسجل فحسب، بل ليطرح بين يدي

النص موضوعاً جاهزاً مُشرباً بعدد كبير من الأفكار والمواقف البشرية، ويبدأ مع النص القرآني حواراً سؤال وجواب، المفسّر على ضوء الحصيلة التي استطاع أن يجمعها من خلال التجارب البشرية الناقصة،... ومن هنا كانت نتائج التفسير الموضوعي نتائج مرتبطة دائماً بتيار التجربة البشرية لأنها تمثل المعالم والاتجاهات القرآنية لتحديد النظرية الإسلامية بشأن موضوع من مواضيع الحياة»[١٠٤].

وفي ضوء هذا الميزان تصبح النظرة الاستقرائية للفقيه التربوي للواقع القائم ومواكبته للمنجزات والتجارب المتراكمة في ميدان التربية أمراً ضرورياً للتأصيل لمذهب تربوي إسلامي.

ثانياً: استفاد الفقهاء كثيراً من السيرة العقلائية المتلازمة مع دلالة سكوت المعصوم على إثبات قاعدة معيارية ما، وسيرة العقلاء عبارة عن وجود ميل عام عند العقلاء بما هم عقلاء يعتبر قوة دافعة لهم نحو ممارسة سلوك معين في واقع الحياة الاجتماعية[١٠٥]، والمنهج الذي يصلح لاكتشاف السلوك العقلائي العام هو المنهج الاستقرائي.

ثالثاً: أن يكون ميدان الاستقراء هو المعاجم اللغوية. فإن من ضمن آليات فهم النص الديني الإحاطة بالنظام الألسُني العربي والعلاقات اللغوية ودلالات ومعاني الألفاظ، والمنهج الاستقرائي من ضمن آليات معرفة معنى ما في باب اللغة، فمثلاً اعتبر السيد محمد حسن المعروف بالمجدد الشيرازي في مباحث الألفاظ، أن الاستقراء من جملة الطرق العلمية لمعرفة وضع الألفاظ للمعاني القائم على تتبع موارد الاستعمالات، ثم يقول: «إن الاستقراء إن أفاد القطع بالمطلوب كما هو الغالب ولو بضميمة الأصول المذكورة[١٠٦] فهو، وإلا فتوقف التمسك به على اعتبار الظن المطلق في باب اللغات»[١٠٧].

رابعا: أن يكون ميدان الاستقراء هو تقييد الأدلة العامة للتشريع، بمعنى لو أثبت الاستقراء الميداني بنحو يفيد العلم أن حالة ما تؤدي مطلقاً إلى اختلال النظام الاجتماعي العام للبشر، يعتبر هذا الاستقراء مقيّداً لعموم

الأدلة، لأن الدليل الاستقرائي القطعي يكون كالقرينة المتصلة بالكلام فيمنع من انعقاد الظهور في النصوص وشمولها، ويوجب انصرافها عن المورد الإفسادي(١٠٨)، حيث إن القواعد العقلية القطعية بحكم القرائن المنفصلة أو المتصلة لفهم المراد الجدي للمتكلم وتشكيل ظهور عرفي لغوي من الكلام(١٠٩).

خامسا: أن يكون ميدان الاستقراء هو آراء العلماء والفقهاء. كما طبّق السيد محمد باقر الصدر الدليل الاستقرائي في حقل الإجماع الفقهي.

سادسا: أن يكون ميدان الاستقراء هو تشخيص الفقيه للموضوعات المستنبطة...

المنهج القياسي الاستنباطي

يعتبر المنهج القياسي الاستنباطي في ضوء الرؤية الفلسفية الكلاسيكية أهم المناهج العامة للتفكير البشري على الإطلاق، إذ لا يوجد منهج آخر إلا ويستفيد من المنهج القياسي في الوصول إلى النتائج المطلوبة.

مفهوم المنهج القياسي

اتَّضح مما تقدّم، أنّ المنهج القياسي يعمل بطريقة مُعاكسة للمنهج الاستقرائي، فإن المنهج الاستقرائي ينتقل من الخاص إلى العام ومن الجزئيات إلى القانون الكلّي، في حين أن القياس ينتقل من العام إلى الخاص ومن القانون الكلي إلى معرفة أحكام جزئياته. وقد عُرّف القياس بتعريفات متعددة ترجع إلى مضمون واحد، مفادها باختصار: أن القياس عبارة عن استدلال مؤلف من قضيتين ينتج عنهما قضية ثالثة بنحو اللزوم.

وله أنواع متعددة حسب قضاياه، سنقتصر في المقالة على عرض القياس الاقتراني الحَملي(١١٠) لأنّه الأكثر شيوعاً واستعمالاً في التفكير البشري وفي بناء المعارف والعلوم.

نموذج تطبيقي على المنهج القياسي:

ـ القضية الأولى: (المقدمة الصغرى): الحِلم (بمعنى ضبط النفس عند الغضب) كمال للنفس البشرية.

ـ **القضية الثانية**: (المقدمة الكبرى): كل كمال للنفس البشرية ينبغي فعله.

ـ **النتيجة**: الحلم ينبغي فعله.

الشكل الأول	الضرب الأول	الموضوع= الحد الأصغر	المحمول= الحد الأوسط
القضية الأولى	المقدمة الصغرى	الحلم	كمال للنفس البشرية
		الموضوع= الحد الأوسط	المحمول= الحد الأكبر
القضية الثانية	المقدمة الكبرى	كل كمال للنفس البشرية	ينبغي فعله
		الموضوع= الحد الأصغر	المحمول= الحد الأكبر
القضية الثالثة	النتيجة	الحلم	ينبغي فعله

ما هي وظيفة القياس في التفكير البشري؟

وظيفة القياس باختصار هي: إثبات المحمول للموضوع، أي إثبات الأكبر في الأصغر، بمعنى أن يُصبح الأكبر محمولاً في النتيجة والأصغر موضوعاً، فيتم تشكيل قضية موضوعها ما كان حدّاً أصغر في المقدمة الصغرى ومحمولها الحد الأكبر في المقدمة الكبرى.

فموضوع النتيجة دائماً هو الحد الأصغر بغض النظر عن تموضعه في المقدمات، ومحمول النتيجة دائماً هو الحد الأكبر، أما الحد الأوسط فيتم حذفه.

وظيفة الحد الأوسط في القياس

الحد الأوسط هو عُنصر الربط بين الأصغر والأكبر، وهو الذي يجعل الأكبر يحمل على الأصغر ويثبت له. ويقوم الحد الأوسط بهذه الوظيفة من خلال علاقتين لزوميتين:

أولاً: لا بدّ من وجود علاقة لزومية بين الحد الأوسط والحد الأصغر في القضية الأولى أي المقدمة الصغرى من جهة، ـ كما في وجود علاقة لزومية بين صفة الحِلم وكمال النفس الإنسانية.

ثانياً: لا بد من وجود علاقة لزومية بين الموضوع والمحمول في القضية الثانية أي بين الحد الأوسط والأكبر، بنفس النحو السابق، كما في وجود علاقة لزومية بين كمال النفس الإنسانية ووجوب الفعل.

ثم بسبب هاتين العلاقتين اللزوميتين بين الأوسط والأصغر من جهة، والأوسط والأكبر من جهة ثانية، تنشأ علاقة لزومية ثالثة، وبعبارة أدق يتم اكتشاف علاقة لزومية ثالثة ما بين الأصغر والأكبر، وهي: الحِلم ينبغي فعله، ولذا يسمى الحد الأوسط: الواسطة في الإثبات، أو الواسطة في العلم. لأنه هو الواسطة في العلم بثبوت شيء هو الأكبر(المحمول) لشيء هو الأصغر(الموضوع).

العلاقة بين المنهج القياسي والمناهج المعرفية الأخرى

تقدّم أن العلم عبارة عن مجموع قضايا نظرية، والقضية النظرية تتألف من موضوع ومحمول مرتبط به ومنتسب إليه، وفي أي علم من العلوم يراد معرفة حكم الموضوع والمحمولات المنتسبة إليه، أي إثبات المحمول للموضوع بواسطة الدليل، ويعتقد المناطقة العقليون أنه لا يمكن إثبات المحمول للموضوع من خلال أي منهج إلا بتوسط المنهج القياسي، بمعنى

أنه حتى لو أراد الباحث استخدام المنهج الألسني الدّلالي أو المنهج الاستقرائي أو المنهج التجريبي أو أي منهج آخر، لا يمكن له أن يصل إلى النتيجة المطلوبة إلا من خلال العبور بالمنهج القياسي وتوظيف المنهج القياسي الذي هو أعم أداة للتفكير البشري الصحيح.

فمثلاً قد يعتقد أصحاب المنهج التجريبي أن القضية التي تم التوصل إلى معرفتها [مثل: أن حبة الدواء (أ) تشفي من المرض (ب)]هي وليدة التجربة المحضة، في حين يعتقد أصحاب المنطق العقلي أن كل قضية تجريبية تنطوي على عملية تطبيق قياس منطقي حتى لو كان خفياً غير ظاهر لمن قام بالتجربة، ولكن آلية عمل الذهن والدماغ عند الباحث حصلت بواسطة المنطق القياسي الفطري حتى لو لم يشعر هو بذلك ابتداءً، ولكن عند التحليل سيظهر أن النتيجة التجربية التي تم التوصل إليها هي في الحقيقة ليست وليدة ما سمّاه الباحث التجريبي «التجربة»، بل هي وليدة قياس منطقي عقلي، ولذلك لا يصنّف المنطق العقلي القضايا التجربية في مقابل المنهج العقلي بل يعتبر أن القضايا التجربية هي عنصر في المركب العام للمنطق العقلي، ويصنفها كقضايا بديهية ثانوية.

يقول مرتضى مطهري: «تتوفر الأحكام التجريبية على طابع القانون الكلي العلمي حينما يتدخل لون من القياس العقلي المؤلف من البديهيات الأولية العقلية، أي أن هناك قياساً عقلياً مفروضاً ومسلّماً في جميع قضايا العلوم التجريبية على الدوام، وما لم نفترض هذا القياس لا يمكن لمشاهداتنا وتجاربنا أن تفضي إلى نتيجة كلية وعامة»(١١١).

وبعبارة أخرى، لو سأل الباحث في المنطق العقلي الباحث التجريبي، عن قوله: كل حبّات الدواء (أ) تشفي من المرض (ب)، هل جرّبت كل حبة من هذا الدواء حتى أصدرت هذا القانون العلمي العام، أم أجريت التجربة على بعض الحبّات ثم أصدرت القاعدة الكلية؟ من الطبيعي أن الجواب سيكون بالنفي، لأن حبّات الأسبرين المغلّفة في عُلبها لم تجرّب بعد، فكيف يصدق ويحكم على جزئية لم تُجرب بعد أنها مُندرجة تحت

القانون العام؟ ما هو أساس هذا التعميم للحكم على الجزئيات غير المجرّبة؟

يجيب باحثو المنطق العقلي على هذا السؤال بأن التجربة بمفردها لم يكن باستطاعتها «أن تقوم بهذا الدور الجبّار، لأنها تحتاج في استنتاج أية حقيقة علمية منها إلى تطبيق القوانين العقلية الضرورية، أي أن يتم ذلك الاستنتاج على ضوء المعارف الأولية»[١١٢]، فالتجربة تعتمد على مجموعة أصول كلية غير تجريبية، لكن الباحث التجريبي يغفل عنها نتيجة ممارسته الذاتية المستمرة لها، فيتخيل أن المشاهدة من الجزء إلى الكل هي العامل الوحيد في إعطاء الحكم، بينما ينطوي هذا اللون من المعرفة التجريبية على جملة أصول عقلية أولية بديهية، مثل قانون التناقض، وقانون السببية العام، وقانون الأمثال، وقانون عدم تكرر الصدفة، وغيرها من القوانين العقلية الأولية والثانوية[١١٣].

فالتجربة وإن كانت إحدى مقدماتها تعتمد على تكرر الملاحظة الحسية، إلا أن المقدمة الثانية عقلية، أي تعتمد من جهة على قضايا عقلية بديهية، ومن جهة ثانية على تركيب قياس منطقي عقلي.

وبهذا تتميّز التجربة عن الاستقراء، فالاستقراء والتجربة وإن كانا ينهلان من معين واحد، إلا أنه من وجهة نظر المنطق العقلي هناك جملة فروق بينهما، ـ أهمها أن التجربة تفيد اليقين دائماً، في حين أن الاستقراء لا يفيد إلا الظن، وأن التجربة هي نتيجة القياس المنطقي، أما الاستقراء فهو مقابل القياس ـ، وهذا بخلاف الحاصل في فلسفة العلوم والإبستمولوجيا في الغرب، فكثيراً ما لا يتم التمييز بين المنطق التجريبي والمنطق الاستقرائي، ويُحسب الثاني على أنه من الأول[١١٤].

يقول ابن سينا: «أما التجربة فإنها غير الاستقراء (...) والتجربة مثل حُكمنا أن السَّقمونيا (نوع من النبات) مسهّل للصفراء، فإنه لما تكرر هذا مراراً كثيرة زال عن أن يكون مما يقع بالاتفاق. فحكم الذهن أن من شأن

السقمونيا إسهال الصفراء وأذعن له. وإسهال الصفراء عرض لازم للسقمونيا»[١١٥].

وقال الملا هادي السبزواري: «التجربيات (...) منوطة بأمرين: أحدهما: تكرر المشاهدة، والآخر: القياس الخفي، وهو أنه لو كان اتفاقياً لما كان دائماً ولا أكثرياً، ثم يستثنى نقيض التالي لنقيض المقدم»[١١٦].

وبهذا يظهر أن استعمال المنهج الاستقرائي أو التجريبي في بناء الرؤية التربوية لا يمكن له الاستغناء عن القياس الاستنباطي.

دور المنهج القياسي في بناء المذهب التّربوي

بعد أن اتَّضح معنى المنهج القياسي والفرق بينه وبين المنهج الاستقرائي، يطرح السؤال التالي: ما هو دور المنهج القياسي في بناء المذهب التربوي؟

ذكرنا أن المنهج دائماً أو غالباً ما يكون بحدّ نفسه منهجاً عاماً، ولكن يتخصص من خلال تطبيقه في حقل معرفي محدد، والقياس المنطقي هو أعم منهج في التفكير البشري، لذا لا يمكن حصره في ميدان معرفي خاص، والعمل على بناء المذهب التربوي يعتمد على المنهج القياسي بشكل رئيسي، وذلك لحاجة باقي مناهج بناء المذهب التربوي إلى توسط المنهج القياسي، كما أن العملية الاستدلالية لبناء المذهب التربوي بنفسها عملية استنباطية أي تقوم على المنهج القياسي. ونلمس هذه المسألة بوضوح عند رصد مباحث علم دراسة المشروعية الأصولية (علم أصول الفقه) لمناهج بناء المذهب عند الفقهاء، ففي هذا العلم يبحث عن دليلة ومشروعية المناهج العامة التي يستخدمها الفقيه في بناء المذهب، وإذا راجعنا تعريف علماء أصول الفقه لهذا العلم نجد أن القياس المنطقي يؤخذ كجزء في مفهومه.

يقول الشيخ محمد حسين النائيني: «إنّ علم الأصول يقع كبرى لقياس الاستنباط وسائر العلوم تقع في صغرى القياس. مثلاً استنباط الحكم الفرعي من خبر الواحد يتوقف على عدة أمور فإنه يتوقف على معرفة معاني

الألفاظ التي تضمنها الخبر، ويتوقف أيضاً على معرفة أبنية الكلمات ومحلّها من الإعراب ليتميز الفاعل عن المفعول والمبتدأ عن الخبر، ويتوقف أيضاً على معرفة سلسلة سند الخبر وتشخيص رواته وتمييز ثقتهم عن غيره، ويتوقف أيضاً على حُجية الخبر، ومن المعلوم: أن هذه الأمور مُترتبة من حيث دخلها في الاستنباط حسب ترتبها في الذكر والمتكفل لإثبات الأمر الأول هو علم اللغة، ولإثبات الثاني هو علم النحو والصرف، ولإثبات الثالث هو علم الرجال، ولإثبات الرابع الذي به يتم الاستنباط هو علم الأصول، فرتبة علم الأصول متأخرة عن جميع العلوم، ويكون كبرى لقياس الاستنباط. فيقال:

الشيء الفلاني مما قام على وجوبه خبر الثقة،

وكلما قام على وجوبه خبر الثقة يجب،

بعد البناء على حجية خبر الواحد الذي هو نتيجة البحث في مسألة حجية خبر الواحد، فيستنتج من تأليف القياس وجوب الشيء الفلاني.

... وبذلك ينبغي تعريف علم الأصول، بأن يقال: إن علم الأصول عبارة عن العلم بالكُبريات التي لو انضمت إليها صُغرياتها يستنتج منها حكم فرعي كلي»[١١٧].

ويقول الشيخ محمد رضا المظفر: «إنّ العلم بالحُكم الشرعي كسائر العلوم لابد له من علة، لاستحالة وجود الممكن بلا علة. وعلة العلم التصديقي لا بد أن تكون من أحد أنواع الحجة الثلاثة: القياس، أو الاستقراء، أو التمثيل. وليس الاستقراء مما يثبت به الحكم الشرعي وهو واضح. والتمثيل ليس بحُجة عندنا، لأنه هو القياس المصطلح عليه عند الأصوليين الذي هو ليس من مذهبنا. فيتعين أن تكون العلّة للعلم بالحكم الشرعي هي خصوص القياس باصطلاح المناطقة»[١١٨].

فهذان النّصان يُفيدان بشكل واضح بأن أي عملية كشف عن المذهب التربوي أو غيره ينبغي أن تعتمد على آلية وقواعد المنهج القياسي الأرسطي، لأن عملية الاستنباط عبارة عن الانتقال من المقدمات المعلومة إلى معرفة أحوال فعل المكلف بواسطة القياس المنطقي.

نموذج تطبيقي تربوي:

أفتى الفقهاء باستحباب تربية الطفل المميّز على الصلاة وغيرها من العبادات[١١٩] كالصوم والصدقة...إلخ[١٢٠]. وهذا الأصل التّربوي يفترض أن يكون مستخرجاً من النّص الديني على ضوء آلية القياس الاستنباطي. حيث يبدأ الباحث التربوي فحصه في المدوِّنات الحديثية، فيجد في موسوعة فروع الكافي، كتاب الصلاة، باب صلاة الصبيان ومتى يؤخذون بها، الحديث الأول، النّص التالي: محمد بن يعقوب الكليني، عن علي (أي علي بن إبراهيم)، عن أبيه (إبراهيم بن هاشم)، عن ابن أبي عمير، عن حماد، عن الحلبي، عن أبي عبد الله (الإمام الصادق)، عن أبيه (الإمام الباقر عليه السلام)، قال: «... مُروا صبيانكم بالصلاة إذا كانوا بني سبع سنين»[١٢١].

وحينها يقوم الباحث بعدة خطوات:

ـ **أولاً**: أن يكون قد أثبت في الرتبة السابقة صحة نسبة نسخة الكافي التي يعتمد عليها إلى الكليني، ولذلك أسلوب تحقيقي خاص في المخطوطات والكتب المطبوعة.

ـ **ثانياً**: عليه أن يتحقق من سند الحديث السابق بواسطة استعمال قواعد علم الرجال.

ـ **ثالثاً**: عند دراسته لسند الرواية يجد أن كل رجاله من الثقات، فيحكم باعتبار سند الحديث ويصنّفه في ضوء قواعد علم الدراية.

ـ **رابعاً**: بعد اعتبار الحديث وتوثيقه، يحكم بصحة الاعتماد عليه في عملية الاستدلال الفقهي انطلاقاً مما ثبت في قواعد علم أصول الفقه حول حُجية الأخذ والعمل بخبر الواحد الثقة.

ـ **خامساً**: يدرس ألفاظ الحديث وعلاقاته اللغوية بواسطة القواعد النحوية والإملائية والصرفية والبلاغية والمُعجمية...، فيجد مثلاً أن مفردة: «مروا»، فعل أمر تدل على الطلب، ويستظهر أنه طلب على نحو الاستحباب دون الوجوب، ومتعلق هذا الطلب هو الصلاة، والمأمور

بالقيام بفعل الأمر هو ولي الطفل، والمطلوب منه الصلاة هو الطفل المميز ابن سبع سنين.

ـ سادساً: يخرج بنتيجة مفادها أن ولي الطفل مأمور بأمر الطفل المميز بأداء الصلاة، أي عليه تربيته وتعويده وتمرينه وتدريبه على الصلاة(١٢٢).

ولكن الخروج بهذه النتيجة يمر بمرحلة برزخية بين الخطوات الخمس السابقة وبينها، حيث يحتاج إلى استخدام القياس الأرسطي من خلال تطبيق بعض القواعد الكلية، مثل قاعدة: كل ظهور حجة، وقاعدة كل خبر واحد ثقة حجة... إلخ من القواعد، فهذه القواعد تقع كبريات في القياس الاستنباطي، فيقال مثلاً:

الشكل: ١	الضرب الأول	الموضوع= الحد الأصغر	المحمول= الحد الأوسط
القضية: ١	المقدمة الصغرى (ثبتت من خلال الملاحظة الحسية للرواية سنداً ومتناً)	أمر الطفل بالصلاة	مما قام على استحبابه خبر الثقة
		الموضوع= الحد الأوسط	المحمول= الحد الأكبر
القضية: ٢	المقدمة الكبرى (قاعدة أصولية: حجية خبر الثقة)	ما قام على استحبابه خبر الثقة	مستحب
		الموضوع= الحد الأصغر	المحمول= الحد الأكبر
القضية: ٣	النتيجة: بعد حذف الحد الأوسط المتكرر	أمر الطفل بالصلاة	مستحب

ويقال مثلاً:

صيغة «مُروا» فعل أمر تدل على الطلب أي ظاهرة في الطلب الاستحبابي

وكل ظاهر في الطلب الاستحبابي حجة (لكبرى قاعدة حجية الظهور)

فدلالة صيغة مروا على الاستحباب حجة (أي يصح تأسيس الأصل التربوي بناء عليها بنحو تكون النتيجة معذِّرة للباحث أمام الله تعالى حال الاعتماد عليها في التربية).

وقد يأتي سؤال من قبل المربّي: لو أمرت الطفل بشكل متكرر بالصلاة لكنه لم يلتزم، ما العمل؟

يأتي الجواب أيضاً في الأحاديث النبوية: عن رسول الله ﷺ، قال: «مُروا الصبي بالصلاة إذا بلغ سبع سنين، وإذا بلغ عشر سنين فاضربوه عليها»(١٢٣).

وعن الإمام جعفر الصادق عليه السلام، قال: «...إذا تَمَّ له سبع سنين، قيل له: اغسل وجهك وكفيك، فإذا غسلهما، قيل له: صلِّ، ثم يترك حتى يتمَّ له تسع سنين، (فإذا تمّت له) عُلِّم الوضوء، وضرب عليه، وأمر بالصلاة، وضرب عليها، فإذا تعلم الوضوء والصلاة غفر الله لوالديه (إن شاء الله)»(١٢٤).

إذ بُناء لهذه الروايات ذهب فقهاء السُّنة والشيعة إلى مشروعية تربية الطفل بالعقوبة البدنية في حال ترك الصلاة. واستنتاج هذه النتيجة خاضع لتطبيق آلية القياس المنطقي بالمنهج السابق.

وبُناء عليه، لا يُمكن أن يدخل الباحث التّربوي في عملية بناء المذهب التربوي ما لم يكن محيطاً بالشروط العامة والخاصة للقياس وأشكاله وضروبه، لأن عدم الالتزام بالقواعد العامة والخاصة للقياس تؤدي إلى استنتاج قضايا خاطئة من جهة، وتحرم الباحث من القانون الميزاني الذي يميّز به الاستدلال الصحيح عن المغالطي.

إشارات وتنبيهات حول استعمال المنهج القياسي في بناء المذهب التربوي:

أولاً: اتَّضح مما عرضناه، أن المنطق الأرسطي يقوم بدراسة هيئة القياس وصورته التأليفية وشكله التركيبي، فهو يضمن حقانية وصحة الصورة، ولذلك عرف المنطق الأرسطي بالمنطق الصوري، بمعنى: أن المنطق الأرسطي يقول للباحث بأن الالتزام بهذا المنهج القياسي ضمن الشروط والضوابط المبحوث عنها يعطي نتيجة صحيحة على فرض صدق المقدمات، أما بيان صدق مادة الاستدلال أي القضايا المستخدمة فيه، فليست من وظيفة علم المنطق بيان حقانيتها وصدقها، بل كل قضية عهدة إثبات حقّانيتها على العلم المصنّفة ضمن مسائله، فإذا كانت القضية فلسفية فإثبات حقّانيتها تتمّ في علم الفلسفة، وإذا كانت القضية أخلاقية فعهدة إثبات حقانيتها على علم الأخلاق... وهكذا.

وبُناءً عليه، فإن استعمال المنهج القياسي في عملية بناء المذهب التّربوي يضمن حقّانية هيئة وصورة الاستدلال، أما ضمان حقّانية المضمون فهو على عُهدة مناهج أخرى، وبالتالي تكون عملية بناء المذهب التربوي مركبة من مجموع مناهج متعددة يتكفل كل منهج منها لإثبات قضية أو مجموعة قضايا يحتاجها الاستدلال القياسي في مقدماته.

ثانياً: إنّ القياس بنفسه وحد ذاته ومن ناحية هيئة التركيب وصورة الاستدلال لا يفيد يقيناً بالنتيجة، بل إفادته لليقين تابع لمواد الاستدلال ومبادئه والقضايا التي يتركب منها القياس، فإن كانت المواد يقينية فالنتيجة يقينية، وإن كانت المواد ظنية فالنتيجة ظنية، وإن كانت إحدى المقدمتين يقينية والثانية ظنية فالنتيجة ظنية لأنها تتبع أخس المقدمات.

يقول السيد أبو القاسم الخوئي: «إنّ الاستقراء الناقص عبارة عن تتبع أفراد الطبيعة بقدر الطاقة والتمكن، بحيث يحصل الظن من ذلك أن بقية الأفراد أيضاً على هذا النسق، ثم يتشكل من ذلك القياس فيوصل بالنتيجة، ويقال: إنّ ما صادفنا من أفراد هذه الطبيعة، كالحيوان مثلاً، يتحرك فكه

الأسفل عند المضغ، وكل حيوان كذلك، فالحيوانات المشكوكة أيضاً كذلك ظناً، وهذا القياس بما أنه يفيد الظن فقط لا يكون حجة، فإن الظن لا يغني من الحق شيئاً»(١٢٥).

وقد يعتقد البعض أن شأن القياس من حيث الحُجية كحال المنهج الاستقرائي، بمعنى إن كان القياس قطعياً فهو حجة، وإن كان ظنياً فهو غير حُجّة لعدم الدليل على حجية مطلق الظن، لكن في الحقيقة، إن القياس هو مجرد آلية تفكير شكلية وأداة معرفية صورية كما اتضح، فهو في حد ذاته لا يوصف بالحجية أو عدم الحجية، بل ما يوصف بالحُجية أو عدم الحجية هو نتيجة القياس، وهذا ما يظهر بوضوح في نص السيد الخوئي «بما أنه يفيد الظن»، وبهذا المعنى تصبح حُجية النتيجة في القياس مرهونة بحجية المقدمات التي يتشكل منها القياس، فإن كانت كلتا المقدمتين حجة، تكون النتيجة حجة، وإن كانت إحدى المقدمتين لا تتمتع بالحُجية كانت النتيجة غير حُجة، لقاعدة أن النتيجة تتبع أخس المقدمات.

وبعبارة أخرى حتى لو كانت نتيجة القياس تفيد الظن، فهذا لا يعني مباشرة الحكم عليها بعدم الحجية، لأنه ليس كل ظن غير حجة، بل هناك بعض الظنون الخاصة حجة، ولو تركب القياس من هذه الظنون الحجة، فإنه يفيد نتيجة ظنية هي حجة تبعاً لحجية كلتا المقدمتين اللتين يتألف منهما القياس.

هذا، مع إمكانية فرض أن كل قياس فقهي يتألف من مقدمات ظنية هو في الواقع يرجع إلى مقدمات قطعية يقينية، لأن المقدمة الظنية المأخوذة في القياس يتوسط في حجيتها دليل قطعي، فتكون مرجعيتها إلى القطع والعلم.

ثالثاً: على الباحث الإسلامي التمييز في استخدام المناهج كالمنهج القياسي مثلاً، ما بين حالتين: الأولى: ما قبل بناء المذهب التّربوي. والثانية: ما بعد بناء المذهب، بمعنى أن الحالة الأولى يُراد بها استكشاف القواعد المعيارية التي تشكل البنية الداخلية للمذهب، أما الحالة الثانية فبعد استكشاف القواعد المعيارية التي تشكل بمجموعها المذهب التربوي،

يمكن تطبيق المنهج القياسي لاستخراج قضية ثالثة من قضيتين معياريتين تم إثباتهما في المذهب التّربوي، فهي عبارة عن عملية تطبيق المنهج داخلياً في المذهب، فهو يأتي في المرتبة التالية لبناء المذهب لا قبله. وخير نموذج على هذه التجربة بالمعنى الثاني لتطبيق المنهج هي محاولة خسرو باقري في كتابيه: «فلسفة التربية والتعليم الإسلامية» و«نظرة متجددة في التربية الإسلامية»، حيث إنه طبّق المنهج القياسي لاستخراج الأصول والأساليب غالباً بطريقة ما بعد مذهبية.

خاتمة:

اتّضح في هذا البحث عدّة نقاط:

أولاً: إنّ التربية عبارة عن مجموعة إجراءات وأنشطة وأفعال إنسانية تهدف إلى إيصال المُتربي إلى كمال طبيعته، وهذه العمليات التّربوية تحتاج إلى قواعد معيارية وقضايا عامة اعتبارية تحدد للإنسان ما ينبغي فعله أو لا ينبغي فعله في الحياة التربوية المطلوب إيجادها في الواقع الاجتماعي، وترشده وتوجهه نحو الهدف المطلوب، ومجموع تلك القواعد المعيارية والقضايا الاعتبارية المتناسبة تتأسس وتبنى في ما اصطلحنا عليه المذهب التربوي.

ثانياً: إنّ عملية بناء المذهب التّربوي تحتاج أولاً: إلى رؤية إبستمولوجية واضحة، وثانياً: إلى رؤية أنطولوجية متماسكة. لأنّ «شرعية الكيان الفلسفي ترتبط بنظرية المعرفة وما تقرره من الإيمان بالطريقة العقلية في التفكير أو رفضها»(١٢٦). كما أن الأيديولوجية التّربوية ترتبط بطبيعة الرؤية الكونية والفلسفية إلى الله تعالى والعالم والإنسان، «فلا بدّ إذن أن تكون لدينا رؤية كونية واقعية أولاً لنستطيع بالتالي أن نشيّد عليها إيديولوجية صحيحة»(١٢٧).

ثالثاً: إنّ المنهج عبارة عن الأسلوب الاستدلالي المعتمد في الكشف عن حقيقة موضوع العلم ومعرفة خصائصه وأحواله.

رابعاً: إنّ بناء المذهب التّربوي الإسلامي لا يقوم على نظرية أحادية المنهج، بل يتم توظيف مجموعة مناهج من أجل تكوين قواعده وتشكيل منظومته، كالمنهج الرجالي، والمنهج اللغوي، والمنهج التاريخي، والمنهج الاجتماعي، والمنهج الاستقرائي، والمنهج الاستنباطي... والذي يُحدد طبيعة المنهج الذي ينبغي استعماله في بناء المذهب التربوي أمران: الأول: الموضوع الذي تتمحور حوله الدراسة في المذهب التّربوي، وهو النشاط الإنساني في الميدان التربوي، والثاني: الرؤية المعرفية والفلسفية للباحث الإسلامي التي تقوم على الاعتقاد بمصدرية الكتاب والسنة في استنباط القواعد المعيارية التّربوية، وينبغي أن تكون طبيعة المنهج قادرة على اكتشاف أحكام الفعل الإنساني التربوي.

خامساً: ينبغي على الباحث التّربوي الإسلامي أن يأخذ ثلاث دوائر بعين الاعتبار عند إرادة اعتماد أي منهج في الكشف عن أحوال الموضوع وخصائصه ومعرفة أحكامه:

الأولى: البحث عن المنهج في حدّ نفسه، من خلال بيان حقيقته وماهيته، شروطه وضوابطه، حدوده ودوائره، آلياته وأدواته، وأهدافه... إلخ.

الثانية: البحث عن المشروعية الإبستمولوجية لدراسة موضوع (أ) من خلال المنهج (ب)، أي البحث عن صلاحية وحقّانية تطبيق المنهج (ب) في حقل معرفي خاص (أ).

والثالثة: البحث عن المشروعية الأصولية لتطبيق المنهج في بناء المذهب التربوي أو غيره. والمقصود بالمشروعية الأصولية ما يصطلح عليه في علم أصول الفقه اسم الحُجية، أي أن الله تعالى قد أذن للباحث في التوصل إلى معرفة أحكام الموضوع الذي هو في المقام الفعل الإنساني التربوي من خلال المصادر الإسلامية كالقرآن والسنة بواسطة سلوك هذا المنهج الخاص أو ذاك، لكي يكون الباحث معذوراً أمام الله تعالى يوم القيامة ومأموناً من العقاب عند المساءلة والمحاسبة.

سادساً: إنّ توظيف المنهج الاستقرائي والقياسي يُعتبر حاجة ضرورية في عملية استكشاف معالم المذهب التّربوي والقواعد المعيارية التي تشكّل البنية الداخلية له، ولذا يلزم على الباحث التربوي الإسلامي أن يُحيط علماً بقواعد هذين المنهجين وشروطهما وضوابطهما وكيفية تطبيقهما في حقل التربية.

سابعاً: البحث التجريبي في ميدان التربية ليس هو الميزان للحكم بصحة القاعدة المعيارية التربوية، لأن المذهب التربوي الإسلامي هو ما قبل تجريبي، بمعنى أنه ينطلق من النص لبناء الواقع وتغييره، وإن كان ثمة دور للواقع فهو في عملية فهم النص، وليس في الحكم على القاعدة المعيارية المستخرجة من النص بالصحة أو الخطأ، فقيمة أي قاعدة تربوية إسلامية تستمد من النص لا التجربة، فالواقع ليس هو المختبر الذي تقاس فيه صحة القواعد المذهبية التربوية، بنحو تكون القاعدة التربوية مستمدة لقيمتها من مقدار ما تعطيه من ثمرة في الواقع التجريبي وتوصل الإنسان إلى نتائج عملية أفضل، كما قد يظهر ذلك من بعض تعبيرات جون ديوي[١٢٨]، بل ميزان الحكم بصحة القاعدة المعيارية التربوية هو بمدى مُطابقتها للمصادر التي تُستمَد منها أي الكتاب والسُّنة.

الهوامش

١ ـ بدوي، عبد الرحمن، مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات، الكويت، ط٣، ١٩٧٧م، ص٧.

٢ ـ طرح علماء التربية العديد من التعريفات لها، ولسنا هنا في صدد إحصاء تلك التعريفات ومناقشتها، وقد عرضنا تعريفات التربية وناقشناها بشكل تفصيلي، في كتاب تحت عنوان: التربية: مفهومها ـ موضوعها ـ هدفها، سيصدر قريباً عن مركز الأبحاث والدراسات التربوية. كما عرضنا بعض تعريفات التربية في كتابنا: عقوبة الطفل في التربية الإسلامية، مركز الأبحاث والدراسات التربوية، دار البلاغة، بيروت، ٢٠١٤م، الفصل الرابع.

٣ ـ يراجع: العراقي، ضياء الدين، مقالات الأصول، تحقيق محسن العراقي ومنذر الحكيم، مجمع الفكر الإسلامي، قم، ط١، ١٤١٤هـ، ص٣١ وما بعد. ويراجع: الخميني، روح الله، مناهج الوصول إلى علم الأصول، تحقيق مؤسسة تنظيم ونشر آثار الإمام الخميني، قم، ط١، ١٤١٥هـ، ج١، ص٣٥. ويراجع: اليزدي، محمد تقي مصباح، المنهج الجديد في تعليم الفلسفة، ترجمة عبد المنعم الخاقاني، دار التعارف للمطبوعات، بيروت، ط١، ١٩٩٠م، ج١، ص٥٤.

٤ ـ يُراجع: الكاظمي، محمد علي، فوائد الأصول، (من إفادات الميرزا محمد حسين النائيني)، مع تعليقات الشيخ ضياء الدين العراقي، مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين بقم المشرفة، قم، ١٤٠٤هـ، ج١، ص٢٣.

٥ ـ يراجع: الأسعد، عبد الله، بحوث في علم النفس الفلسفي تقريراً لدروس السيد كمال الحيدري، دار فراقد، قم، ط٣، ١٤٢٦هـ ـ ٢٠٠٥م.

٦ ـ يراجع: مسكويه، أحمد بن محمد، تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق، منشورات مكتبة الحياة، تقديم حسن تميم، بيروت، ط٢، ص٥١. والطوسي، نصير الدين محمد بن محمد، أخلاق ناصري، ترجمة وتقديم محمد صادق فضل الله، دار الهادي، بيروت، ط١، ٢٠٠٨م، ص١٠٢.

٧ ـ يُراجع: عجمي، سامر توفيق، حجية العلم قراءة على ضوء النظرية التعليقية وفقاً للمباني الأصولية للعلامة السيد علي حجازي، دار الولاء، بيروت، ط١، ١٤٣٤هـ ـ ٢٠١٣م، ص٥٤ وما بعد، وص٣١١.

٨ ـ محمد عزت عبد الموجود وزملاؤه، أساسيات المنهج وتنظيماته، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٨١م، ص١١.

٩ ـ يراجع: إبراهيم، مجدي عزيز، موسوعة المناهج التربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص٦ وما بعد.

١٠ ـ مثل: القضية الكلامية: النبي معصوم، فإن البحث في علم الكلام يدور حول إثبات المحمول الذي هو العصمة للموضوع الذي هو النبي. أو القضية الفلسفية: النفس مجردة، فإن البحث في علم النفس الفلسفي يتمحور حول ربط التجرد بالنفس ونسبته إليها... إلخ.

١١ ـ يراجع: الطباطبائي، محمد حسين، نهاية الحكمة، تحقيق وتعليق عباس علي الزراعي، مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين بقم المشرفة، ط١٤، ١٤١٧هـ، ص٨.

١٢ ـ ولذا يعرّف مرتضى مطهري الفلسفة بأنها: «عبارة عن مجموعة مسائل تقوم على أساس البرهان والقياس العقلي تتناول بالبحث مطلق الوجود وأحكامه وعوارضه». الطباطبائي، محمد حسين، أصول الفلسفة والمنهج الواقعي، تقديم وتعليق مرتضى مطهري، ترجمة عمار أبو رغيف، مؤسسة أم القرى للتحقيق والنشر، ط١، ١٤١٨هـ، ج١، ص٧٢.

١٣ ـ يراجع حول المنهج: لالاند، أندريه، موسوعة لالاند الفلسفية، ترجمة خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، بيروت ـ باريس، ط١، ١٩٩٦م، المجلد الثاني، ص٨٠٣. وبدوي، مناهج البحث العلمي، مصدر سابق، ص٧. النشار، علي سامي، مناهج البحث عند مفكري الإسلام واكتشاف المنهج العلمي في العالم الإسلامي، دار النهضة العربية، بيروت، ١٤٠٤هـ ـ ١٩٨٤م.

١٤ ـ يراجع: المنهج الجديد في تعليم الفلسفة، ج١، ص١٠٩.

١٥ ـ يراجع من الفلاسفة المسلمين القدماء منهج ابن سينا في قسم الطبيعيات من كتابه الشفاء. ومن الفلاسفة المسلمين المحدثين منهج الملا هادي السبزواري في قسم الطبيعيات من شرح المنظومة. مع الإشارة إلى أنهم استخدموا المنهجين التجريبي والاستقرائي أيضاً، لكن كان للمنهج القياسي البرهاني حضوراً فاعلاً ونشطاً، ونقدنا موجّه إلى هذه الجنبة.

١٦ ـ يراجع: مطهري، مرتضى، مدخل إلى العلوم الإسلامية: المنطق ـ الفلسفة، ترجمة حسن علي الهاشمي، دار الكتاب الإسلامي، ط١، ١٤٢١هـ ـ ٢٠٠١م، ص٨٠. يقول مطهري: «سبب إخفاق العلماء المتقدمين أنهم استخدموا الأسلوب القياسي الخالص أيضاً بغية اكتشاف الطبيعة كاستعمالهم إياه في مسائل ما وراء الطبيعة».

١٧ ـ يراجع: المنهج الجديد في تعليم الفلسفة، ج١، ص١٠٩.

١٨ ـ يراجع: الصدر، محمد باقر، موجز في أصول الدين: المرسِل الرسول الرسالة، تحقيق ودراسة عبد الجبار الرفاعي، مطبعة شريعت، ١٤٢٢هـ ـ ٢٠٠١م، ص١٢٠ ـ ١٢٣. يقول الصدر: «بدلاً عن أن يجلس مفكر إغريقي كأرسطو في غرفته المغلقة الهادئة، ويفكر في نوع العلاقة بين حركة الجسم في الفضاء من مكان إلى مكان والقوة المحرّكة، فيقرر أن الجسم المتحرك يسكن فور انتهاء القوة المحركة، بدلاً عن ذلك يباشر غاليلو تجاربه ويمارس ملاحظاته على الأجسام المتحركة ليستنتج علاقة من نوع آخر...».

١٩ ـ يراجع: مثلاً في تعليقات الطباطبائي على كتاب الحكمة المتعالية لصدر المتألهين محمد الشيرازي، حيث يعلق مثلاً عند حديث ملا صدرا عن فيزيولوجيا الإبصار بقوله: «فالصحيح أن تبنى المسألة على التجارب دون البيان العقلي المحض». الحكمة المتعالية في الأسفار العقلية الأربعة، ج٨، ص١٩٧، حاشية رقم:١. ويراجع مثلاً: المصدر نفسه، ص١٧٠، و١٨٩، ٢٠١. ويراجع: اليزدي، المنهج الجديد في تعليم الفلسفة، ج١، الدرس الثامن.

٢٠ ـ يراجع حول رؤية أوجست كونت: كرم، يوسف، تاريخ الفلسفة الحديثة، دار القلم، بيروت، ص٣١٦ ـ ٣٢٨. وحول ديفيد هيوم: المصدر نفسه، ص١٧٢ ـ ١٨٠.

٢١ ـ يراجع: الصدر، محمد باقر، فلسفتنا، دار التعارف، بيروت، ط١٠، ١٤٠٠هـ ـ ١٩٨٠م،

ص٩٤ ـ ١٠٢. والصدر، المرسل الرسول الرسالة، ص١٢٦ ـ ١٣٠. وأصول الفلسفة والمنهج الواقعي، المجلد الأول، ص٦٧. والمنهج الجديد في تعليم الفلسفة، ج١، الدرس الخامس، التاسع، والسادس عشر.

٢٢ ـ أصول الفلسفة والمنهج الواقعي، ج٣، ص٢٠٦ ـ ٢٢١.

٢٣ ـ يراجع حول أمثلة أخرى: عجمي، سامر توفيق، قراءة علمية في كتاب التنظير في الاقتصادي الإسلامي ـ دراسة في إمكانه ومنهجيته، مجلة الحياة الطيبة، مجلة فصلية محكّمة متخصصة تعنى بقضايا الفكر والاجتهاد الإسلامي، تصدر عن جامعة المصطفى العالمية ـ فرع لبنان، السنة ١٩، العدد ٣٠، ربيع ٢٠١٥م ـ ١٤٣٦هـ، ص٣٢٤ وما بعد.

٢٤ ـ يراجع: عجمي، سامر توفيق، أطروحة الإنسان الكامل في الرؤية العرفانية الإسلامية، مجلة الحياة الطيبة، العدد٣٢، خريف ٢٠١٥م ـ ١٤٣٦هـ.

٢٥ ـ ابن سينا، الإشارات والتنبيهات، مع شرح نصير الدين الطوسي، تحقيق سليمان دنيا، مؤسسة النعمان، بيروت، ط٢، ١٤١٣هـ ـ ١٩٩٣م، ج٤، ص١٦٠.

٢٦ ـ فضل الله، مهدي، أصول كتابة البحث وقواعد التحقيق، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ط٢، ١٩٩٨م، ص١٤.

٢٧ ـ يراجع: لالاند، مصدر سابق، ص٨٠٤.

٢٨ ـ يراجع: أصول الفلسفة والمنهج الواقعي، ج٢، ص٢٣.

٢٩ ـ يراجع حول تعريف فلسفة التربية: فينكس، فيليب، فلسفة التربية، ترجمة محمد لبيب النجيحي، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٨٢م، ص٣٩. والشيباني، عمر محمد التومي، فلسفة التربية الإسلامية، المنشأة العامة للنشر، طرابلس ١٩٨٣م، ص١٥. والنجيحي، محمد لبيب، مقدمة في فلسفة التربية، دار النهضة العربية، بيروت، ط٣، ١٩٨١م، ص٤. واليماني، عبد الكريم، فلسفة التربية، دار الشروق، ٢٠٠٤م، ص٤٠.

٣٠ ـ نقلاً عن: حسن ملكاوي، فتحي، بحوث المؤتمر التربوي، عمان، ١٩٩١م، ج٢، ص٤٧٦.

٣١ ـ مبانى نظرى تحول بنيادين در نظام تعليم وتربيت رسمى عمومى جمهورى اسلامي ايران، آذرماه ١٣٩٠هـ.ش، دبيرخانه شورای عالى آموزش وپرورش ـ وزارت آموزش وپرورش ـ شورای عالى انقلاب فرهنگى، ص٣٧ ـ ٤١.

٣٢ ـ مثلاً: القضية المعيارية أو الأصل التربوي التالي: ينبغي تربية التلميذ على طلب العلم أو العدالة...إلخ من القيم التي تصنّف بأنها موجِبة، هو جواب عن سؤال: على ماذا نربّي؟ وجواب هذا السؤال يسبقه سؤال آخر أو يستتبعه سؤال آخر، وهو: لماذا نربّي على طلب العلم أو العدالة ولا نربي على التكاسل والجهل والظلم والتسلط؟ والجواب: لأن العلم أو العدالة أو غيرها تشكّل كمالاً للنفس الإنسانية، ويمكن صياغتها ضمن الجملة التالية: العدالة كمال للنفس الإنسانية، طلب العلم كمال للنفس الإنسانية...إلخ، وهذه القضايا التوصيفية يدركها العقل النظري لأنها متعلقة بما هو كائن وواقع لا بما ينبغي أن يكون.

٣٣ ـ مطهري، مرتضى، محاضرات في الفلسفة الإسلامية، ترجمة عبد الجبار الرفاعي، دار الكتاب

الإسلامي، ط١، ١٤١٥هـ، ص٣٢. ويراجع: اليزدي، دروس في العقيدة الإسلامية، مصدر سابق، ص٢٢ ـ ٢٣.

٣٤ ـ أنظر: علي، سعيد إسماعيل، أصول التربية الإسلامية، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٤١٣هـ ـ ١٩٩٣م، ص١٨ ـ ١٩.

٣٥ ـ أنظر: القرشي، باقر شريف، النظام التربوي في الإسلام، دار التعارف، بيروت، ١٣٩٩هـ ـ ١٩٧٩م، ص٥٦.

٣٦ ـ علي، سعيد إسماعيل، وفرج، هاني عبد الستار، فلسفة التربية رؤية تحليلية ومنظور إسلامي، دار الفكر العربي والمعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ١٤٣٠هـ ـ ٢٠٠٩م، ص٢٥.

٣٧ ـ يراجع حول استفادتنا لمعنى المذهب: الصدر، محمد باقر، اقتصادنا، دار التعارف، بيروت، ١٤١١هـ ـ ١٩٩١م، ص٣٥٩ وما بعد.

٣٨ ـ يراجع حول معنى الأيديولوجيا: اليزدي، محمد تقي مصباح، الإيديولجية المقارنة، ترجمة عبد المنعم الخاقاني، دار المحجة البيضاء، ط١، ١٤١٣هـ ـ ١٩٩٢م، المحاضرة الأولى. ودروس في العقيدة الإسلامية، دار الرسول الأكرم، بيروت، ط٨، ١٤٢٩هـ ـ ٢٠٨٨م، ج١، ص٢٣.

٣٩ ـ يراجع: باقري، خسرو، نظرة متجددة في التربية الإسلامية، ترجمة محمد ترمس، مراجعة وتدقيق سامر عجمي، مركز الأبحاث والدراسات التربوية ودار البلاغة، بيروت، ط١، ١٤٣٦هـ ـ ٢٠١٥م، الفصل الرابع.

٤٠ ـ باقري، خسرو، فلسفة التربية والتعليم الإسلامية، ترجمة علي الحاج حسن، مراجعة وتدقيق سامر عجمي وحسين صفي الدين، مركز الأبحاث والدراسات التربوية ودار البلاغة، بيروت، ط١، ١٤٣٥ ـ ٢٠١٤م، ص١٠٣.

٤١ ـ باقري، المصدر نفسه، ص١٠٩.

٤٢ ـ يعبّر بعض التربويين عن ما يقارب معنى المذهب التربوي باصطلاح المنهج التربوي، ويعرّفه بأنه: «نظام من الحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة، والمعارف والخبرات والمهارات الإنسانية المتغيرة، ينبع من التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة، ويهدف إلى تربية الإنسان، وإيصاله إلى درجة كماله، التي تُمكِّنه من القيام بواجبات الخلافة في الأرض، عن طريق إعمارها، وترقية الحياة على ظهرها، وفق منهج الله». مدكور، علي أحمد، نظريات المناهج التربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٤٢٧هـ ـ ٢٠٠٦م، ص٦١.

٤٣ ـ بعض مخرجات النظرية التربوية يمكن توظيفها كقضايا في البناء الداخلي لفلسفة التربية.

٤٤ ـ أي: المركب التام الخبري الذي يصح وصفه بالصدق أو الكذب. وبعبارة أخرى: الجملة الخبرية التامة التي تفيد فائدة يحسن السكوت عليها بحيث لا ينتظر السامع لفظاً آخر وراء مجموع كلمات الجملة لإفادة المعنى المطلوب إيصاله إلى ذهنه.

٤٥ ـ باقري، فلسفة التربية والتعليم الإسلامية، ص ١٢٩. م.ن، ص١٢٥. باقري، نظرة متجددة في التربية، ص٦٦.

٤٦ ـ مبانى نظرى تحول بنيادين در نظام تعليم وتربيت رسمى عمومى جمهورى اسلامي ايران، مصدر سابق، ص٤٥.

٤٧ ـ يراجع: عجمي، سامر توفيق، حياتنا الجنسية كيف نعيشها، دار الولاء، بيروت، ط١، ١٤٣٥هـ ـ ٢٠١٤م، ص١١٨ وص٣٥٦، وص٤٢١.

٤٨ ـ يراجع: ديوبولد ب فان دالين، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل وسلمان الخضري الشيخ وطلعت منصور غبريال، مراجعة سيد أحمد عثمان، مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠١٠م. ومحمد عبد الظاهر الطيب وزملاؤه، مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط١، ٢٠٠٠م. وسناء محمد سليمان، مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس ومهاراته الأساسية، عالم الكتب، القاهرة، ط١ ـ ٢٠٠٩م. ومجدي عزيز إبراهيم، مناهج البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٩م. وفؤاد أبو حطب وآمال صادق، مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠١٠م.

٤٩ ـ يراجع: عجمي، قراءة علمية في كتاب التنظير في الاقتصادي الإسلامي ـ دراسة في إمكانه ومنهجيته، مصدر سابق.

٥٠ ـ يراجع مثلاً محاولة: حسن آغا نظري، التنظير في الاقتصاد الإسلامي ـ دراسة في إمكانه ومنهجيته، ترجمة حسين صافي، مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي، بيروت، ط١، ٢٠١٢م. وغيره من الكتب.

٥١ ـ يراجع: بوبر، كارل، منطق البحث العلمي، ترجمة وتقديم محمد البغدادي، مركز دراسات الوحدة العربية، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط١، ٢٠٠٦م.

٥٢ ـ يراجع: ابن سينا، الإشارات والتنبيهات، مع شرح نصير الدين الطوسي، تحقيق سليمان دنيا، القسم الأول في المنطق، مؤسسة النعمان، بيروت، ١٤١٣هـ ـ ١٩٩٢م، ص٣٤٦ ـ ٣٤٧.

٥٣ ـ فلسفتنا، ص٩٦.

٥٤ ـ الصدر، محمد باقر، المعالم الجديدة للأصول، مكتبة النجاح، طهران، ط٢، ١٣٩٥هـ ـ ١٩٧٥م، ص٥.

٥٥ ـ يراجع: عجمي، سامر توفيق، عقوبة الطفل في التربية الإسلامية، مركز الأبحاث والدراسات التربوية، دار البلاغة، بيروت، ٢٠١٤م، الفصل الثاني: المبحث الأول: النظرة إلى طبيعة المشرّع، ص٤١ وما بعد.

٥٦ ـ اليزدي، المنهج الجديد في تعليم الفلسفة، ج١، الدرس: ٢٠.

٥٧ ـ الصدر، محمد باقر، الفتاوى الواضحة، مطبعة الآداب، النجف الأشرف، ص١٥.

٥٨ ـ يراجع: عجمي، سامر توفيق، حجية الظن دراسة في المباني الأصولية لتشريع الأمارات، على ضوء أبحاث السيد علي حجازي، دار الولاء، بيروت، ط١، ١٤٣٦هـ ـ ٢٠١٥م، ص١٢ وما بعد.

٥٩ ـ يونس: ٥٩.

٦٠ ـ يراجع: عجمي، حجية العلم، مصدر سابق، ص٢١ وما بعد.
٦١ ـ يراجع: اقتصادنا، مصدر سابق.
٦٢ ـ يراجع: عجمي، حجية العلم، مقدمة الكتاب.
٦٣ ـ يونس: ٣٦.
٦٤ ـ الإسراء: ٣٦.
٦٥ ـ يراجع: الخوئي، أبو القاسم، البيان في تفسير القرآن، دار الزهراء، بيروت، ط٤، ١٣٩٥هـ ـ ١٩٧٥م، ص٢٦٢ وما بعد. والحكيم، محمد تقي، الأصول العامة للفقه المقارن، مؤسسة آل البيت،٢، ١٩٧٩م، ص١٠٥ وما بعد.
٦٦ ـ يراجع: الحر العاملي، محمد بن الحسن، تفصيل وسائل الشيعة إلى تحصيل مسائل الشريعة، تصحيح مركز الإمام الحسن المجتبى للتحقيق والدراسات، ط١، بيروت، الأميرة للطباعة والنشر، ١٤٣١هـ ـ ٢٠١٠ م، كتاب القضاء، أبواب صفات القاضي، الباب السادس.
٦٧ ـ كرواية زيد الشحام، قال: دخل قتادة بن دعامة ـ وهو من مشاهير المفسرين والمحدثين ـ على أبي جعفر ـ الإمام محمد بن علي الباقر عليه السلام ـ ، فقال: «يا قتادة أنت فقيه أهل البصرة؟ قال: هكذا يزعمون. فقال أبو جعفر عليه السلام: بلغني أنك تفسر القرآن؟ فقال له قتادة: نعم. فقال له أبو جعفر عليه السلام: بعلم تفسره أم بجهل؟ قال: لا، بعلم. فقال أبو جعفر: فإن كنت تفسره بعلم فأنت أنت وأنا أسألك؟ قال قتادة: سل... [فسأله الإمام الباقر عن فأجاب قتادة بشكل خاطئ، وبعد أن بيّن له الباقر حقيقة الجواب قال له:] إنما يعرف القرآن من خوطب به». الكليني، محمد بن يعقوب، الكافي، تعليق علي أكبر الغفاري، دار الكتب الإسلامية، طهران، ط٤، ١٣٦٥هـ.ش، ج٨، ص٣١١.
٦٨ ـ يراجع: عجمي، حجية العلم، الفصل السادس.
٦٩ ـ الفتاوى الواضحة، ج١، ص١٥.
٧٠ ـ يراجع مثلاً حول تطبيق منهج التحليل والتفسير المفهومي على النصوص الإسلامية ذات العلاقة بالتربية والتعليم محاولة: باقري، خسرو، فلسفة التربية والتعليم الإسلامية، ص٧٤ وما بعد.
٧١ ـ يراجع: المعالم الجديدة للأُصول، مصدر سابق، ص١٣٩ وما بعد.
٧٢ ـ يراجع: النراقي، أحمد، عوائد الأيام، مركز الأبحاث والدراسات الإسلامية، مركز النشر التابع لمكتب الإعلام الإسلامي، ط١، ١٤١٧هـ، ص٢٢٤ ـ ٢٣١.
٧٣ ـ المعالم الجديدة للأصول، ص١٦٢.
٧٤ ـ يراجع: البحراني، يوسف، الحدائق الناضرة في أحكام العترة الطاهرة، مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين بقم المشرفة، ج١، ص٧٨ وما بعد. ويراجع: الطباطبائي، علي، رياض المسائل، مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين بقم، ط١، ١٤٢٢هـ، ج١، ص١٧٨. وج٢، ص١٣٥. وج٤، ص٤٠٣. وج١٣، ص١٩٥.
٧٥ ـ الحدائق الناضرة، المصدر نفسه.
٧٦ ـ عوائد الأيام، ص٢٢٤. وهو الدليل الذي عرضه السيد علي الطباطبائي في كتابه رياض المسائل

حيث يقول: «إن كون الأصل في تصرفات المسلم الصحة في حكم العقل بذلك بحكم التتبع وشهادة الاستقراء». رياض المسائل، ج٥، ص١٦١.

٧٧ ـ الأنصاري، مرتضى، فرائد الأصول، تحقيق وتقديم عبد الله النوراني، مؤسسة النعمان، بيروت، ١٤١١هـ ـ ١٩٩١م، ج٣، ص٥٥.

٧٨ ـ الكافي، ج٢، ص٤٦.

٧٩ ـ الكافي، ج١، ص٥٦.

٨٠ ـ الحضانة عبارة عن تلبية الاحتياجات البدنية للطفل من إلباسه ولفه في ثيابه، وتنظيفه، وغسل ثيابه، وحمله، ووضعه في سريره، والهزّ له لينام، وتمريضه وإعطائه الدواء... وقد جعلت هذه الولاية للأم على تفصيل في المسألة.

٨١ ـ يراجع: الغروي، علي، موسوعة الإمام الخوئي، التنقيح في شرح المكاسب، البيع، تقرير بحث السيد الخوئي، مؤسسة إحياء آثار الإمام الخوئي، قم، ط١، ١٤٢٥هـ ـ ٢٠٠٥م، ج٣٧، ص١٣٦.

٨٢ ـ الخوانساري، أحمد، جامع المدارك في شرح المختصر النافع، تحقيق وتعليق على أكبر غفاري، مكتبة الصدوق، طهران، ط٢، ١٤٠٥ه، ج٣، ص٩٥.

٨٣ ـ يراجع: الحر العاملي، محمد بن الحسن، تفصيل وسائل الشيعة إلى تحصيل مسائل الشريعة، تحقيق مؤسسة آل البيت لإحياء التراث، قم، ط٢، ١٤١٤هـ، ج١٢، باب٢١، من أبواب ما يكتسب به، ح١. وج١٥، أبواب أحكام الأولاد: باب: ٢٢، ٨١، ٨٢، ٨٣، ٨٥، ٨٦، ٩٧، ٩٨. وج١٣، باب: ٤، ٥ من أبواب أحكام الهبات، وباب: ٤ من أبواب الوقوف والصدقات.

٨٤ ـ العلم العرفي لا العلم البرهاني الأرسطي، يراجع: عجمي، حجية العلم، مصدر سابق، ص٣٤ ـ ٣٥.

٨٥ ـ يراجع: عجمي، حجية العلم، مصدر سابق، ص ٢١ ـ ٢٢، والفصل الأول.

٨٦ ـ القمي، أبو القاسم بن حسن، القوانين المحكمة في الأصول، طبعة حجرية، ص٢٩٠. نقلاً عن: الأنصاري، محمد علي، الموسوعة الفقهية الميسرة، مجمع الفكر الإسلامي، ط١، ١٤١٥هـ، ج٣، ص٤٧٠.

٨٧ ـ يراجع: العاملي، زين الدين بن علي، المعروف بالشهيد الثاني، حقائق الإيمان، تحقيق مهدي الرجائي، مكتبة المرعشي النجفي، قم، ط١، ١٤٠٩هـ، ص١٨١.

٨٨ ـ القوانين المحكمة، مصدر سابق.

٨٩ ـ يراجع: الكافي، ج١، ص٥٨.

٩٠ ـ يراجع: حول دليل الانسداد: المظفر، أصول الفقه، ج٣، ص٣٢. ويراجع حول النقطة المذكورة: الروزدري، علي، تقريرات المجدد الشيرازي، تحقيق مؤسسة آل البيت لإحياء التراث، قم، ط١، ١٤١٤هـ، ج١، ص١٣٣. ويراجع: المصدر نفسه، ج١، ص٢١٠.

٩١ ـ مفاتيح الأصول، ص٥٢٧.

٩٢ ـ المعالم الجديدة للأصول، ص١٦٤.

٩٣ ـ عوائد الأيام، مصدر سابق، ص٢٣٢.

٩٤ ـ يراجع: المصدر نفسه، ص٣٠٧. ويراجع: الهمداني، رضا، مصباح الفقيه، ج١، ص٦٢. ويراجع: الخميني، روح الله الموسوي، كتاب الطهارة، (لا،ط)، النجف الأشرف، مطبعة الآداب، ١٣٨٩هـ ـ ١٩٧٠ م ج٢، ص٢١٠. ويراجع: الخوئي، مستند العروة الوثقى، كتاب الصلاة، ج٥، ص٢٨٣. وج٦، ص١٦٣.

٩٥ ـ المصدر نفسه، ص٤١٠.

٩٦ ـ الخوئي، محمد تقي، المباني في شرح العروة الوثقى، كتاب النكاح، موسوعة الإمام الخوئي، تقريراً لأبحاث السيد أبو القاسم الموسوي الخوئي، ، ج٢، ص٣٢٤.

٩٧ ـ النجفي، محمد هادي، كتاب الطهارة تقريرأبحاث السيد محمد رضا الموسوي الكلبايكاني، دار القرآن الكريم، قم، ج١، ص٣٦١.

٩٨ ـ الطباطبائي الحكيم، محمد سعيد، مصباح المنهاج، كتاب التجارة، ج٢، ص٣٧٧.

٩٩ ـ يراجع: الأنصاري، محمد علي، الموسوعة الفقهية الميسرة، ج٣، ص٤٧٢.

١٠٠ ـ أنظر: الخميني، روح الله الموسوي، كتاب البيع، تحقيق ونشر مؤسسة تنظيم ونشر آثار الإمام الخميني، طهران، ط١، ١٤٢١هـ، ج٢، ص٥٩٩. والمظفر، أصول الفقه، ج٣، ص١٩٣.

١٠١ ـ البهسودي، محمد سرور، مصباح الأصول، تقرير بحث السيد أبو القاسم الخوئي، مكتبة الداوري، قم، ط٥، ١٤١٧هـ، ج٢، ص٥٥. ويراجع المصدر نفسه ص٢٦.

١٠٢ ـ الصدوق، محمد بن علي، كمال الدين وتمام النعمة، تصحيح وتعليق على أكبر الغفاري، مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين بقم المشرفة، ١٤٠٥هـ، ص٣٢٤.

١٠٣ ـ عن الإمام الصادق عليه السلام، قال: «الْعَالِمُ بِزَمَانِه لَا تَهْجُمُ عَلَيْه اللَّوَابِسُ». وعن الإمام الصادق أيضاً، قال: «في حكمة آل داود: على العاقل أن يكون عارفاً بزمانه». الكافي، ج١، ص٢٧. الكافي، ج٢، ص١١٦.

١٠٤ ـ الصدر، محمد باقر، المدرسة القرآنية، ص١٩ ـ ٢١.

١٠٥ ـ الصدر، محمد باقر، دروس في علم الأصول، دار التعارف للمطبوعات، بيروت، ١٤١٠هـ ـ ١٩٨٩م، ج١، ص٩٨.

١٠٦ ـ مثل: أصالة عدم الاشتراك، ومرجوحية المجاز بالنسبة إلى الاشتراك المعنوي...

١٠٧ ـ يراجع: الروزدري، تقريرات المجدد الشيرازي، ج١، ص١٣٣.

١٠٨ ـ يراجع: الصابري الهمداني، أحمد، الهداية إلى من له الولاية، تقرير بحث السيد محمد رضا الكلبايكاني، ج١، ص٩.

١٠٩ ـ يراجع: اللنكراني، فاضل، مدخل التفسير، ص١٨٩ ـ ١٩٠.

١١٠ ـ هو كل قياس يتألف من مقدمتين حمليَّتين لم يصرَّح فيهما بالنتيجة أو بنقيضها.

١١١ ـ أصول الفلسفة والمنهج الواقعي، ج١، ص٤٣٢.

١١٢ ـ فلسفتنا، ص٧٤.

١١٣ ـ يراجع: الصدر، محمد باقر، الأسس المنطقية للاستقراء، دار التعارف، بيروت، ص١٥ ـ

٢٥. ويراجع: لنقد النظرية التجريبية في المعرفة، فلسفتنا، ص٧٦إلى ص٨٩. وأصول الفلسفة، ج١، من ص ٤٣٤ إلى ص٤٥١.

١١٤ ـ يراجع: مكي، حسن، نظرية المعرفة المدخل إلى العلم والفلسفة والإلهيات ـ محاضرات الشيخ جعفر السبحاني، الدار الإسلامية، بيروت، ط١، ١٤١١هـ ـ ١٩٩٠م، الفصل الرابع: مبحث الاستقراء: ص١٦١، ومبحث التجربة: ص١٦٧.

١١٥ ـ ابن سينا، الشفاء ـ المنطق، البرهان، تصدير ومراجعة إبراهيم مدكور، تحقيق أبو العلا عفيفي، نشر وزارة التربية والتعليم الإدارة العامة للثقافة بمناسبة الذكرى الألفية للشيخ الرئيس، المطبعة الأميرية، القاهرة، ١٣٧٥هـ ـ ١٩٥٦م، ص٩٥.

١١٦ ـ السبزواري، ملا هادي، شرح المنظومة (اللئالي المنتظمة)، قسم المنطق، تحقيق وتعليق حسن حسن زاده آملي، ص٣٦٥.

١١٧ ـ الكاظمي، محمد علي، فوائد الأصول من إفادات الميرزا محمد حسين النائيني، مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين بقم المشرفة، تحقيق رحمت الله رحمتي الآراكي، قم، المجلد الأول، ص١٨ ـ ١٩.

١١٨ ـ أصول الفقه، مصدر سابق، ج٢، ص٢٦٣.

١١٩ ـ القمي، أبو القاسم، غنائم الأيام في مسائل الحلال والحرام، مجمع الذخائر الإسلامية، قم، طبعة حجرية، ص١٥٣.

١٢٠ ـ يراجع للتفصيل حول مسألة تربية الطفل على العبادات، ومشروعية تأديبه بالضرب عليها: عجمي، عقوبة الطفل في التربية الإسلامية، ص٢٥٣ ـ ٢٥٤.

١٢١ ـ الكافي، ج٣، ص٤٠٩.

١٢٢ ـ يراجع: البحراني، الحدائق الناضرة، ج١٣، ص١٧٦.

١٢٣ ـ السجستاني، أبي داود، سنن أبي داود، تحقيق سعيد محمد اللحام، دار الفكر، بيروت، ط١، ١٤١٠هـ ـ ١٩٩٠م، ج١، ص١١٩، ح٤٩٤.

١٢٤ ـ من لا يحضره الفقيه، ج١، ص٢٨١.

١٢٥ ـ التوحيدي، محمد علي، مصباح الفقاهة في المعاملات، تقريراً لأبحاث السيد أبو القاسم الخوئي، دار الهادي، بيروت ـ لبنان، ط١، ١٤١٢هـ ـ ١٩٩٢م، ج٤، ص١٩.

١٢٦ ـ فلسفتنا، ص٩٦.

١٢٧ ـ الأيديولوجيا المقارنة، ص١٣.

١٢٨ ـ Jhon Dewey, Democracy and Education, New York: The Free Press, reprinted, 1966, p328.

معالم المنهج القرآني في التّربية

الشيخ محمد الزّعبي(*)

التربية بين المُصطلح والجِذر اللغوي:

التربية لغةً مصدر «ربّى»، جاء في لسان العرب: «رَبَّيْتُ فلاناً أُرَبِّيه تَرْبِيَةً، وتَرَبَّيْتُه ورَبَبْتُه ورَبَّبْته، بمعنى واحد. يقول الجوهري رَبَّيْته تَرْبِية وتَرَبَّيْته، أَي غَذَوْتُه قال: هَذا لكل ما يَنْمِي كالوَلَد والزَّرْع ونحوه»[1] أي هي من جذر الراء والباء والواو «ربو». غير أن هذا الجذر يغلب فيه معنى الرعاية الجسدية على معنى الرعاية النّفسية والفكرية والثقافية، فهذه المعاني يتضمنها جذر الراء والباء والباء «ربّ». ولذلك أشار البروفسور خسرو باقري إلى أن استعمال القرآن لمادة التربية في قوله تعالى حكاية عن فرعون: ﴿قَالَ أَلَمْ نُرَبِّكَ فِينَا وَلِيدًا وَلَبِثْتَ فِينَا مِنْ عُمُرِكَ سِنِينَ﴾[2] غلب عليه معنى التّربية الجسدية والبدنية للمولود، بقرينة لفظ «وليداً»[3].

أما مادة «ربب» فهي التي تحمل مضامين مُصطلح «التربية»، جاء في «المحيط في اللغة» للصاحب بن عباد: «رَبَّني يَرُبُّني رَبّاً: أي تَوَلَّى أمْري ومَلَكَه. وجَمْعُ الرَّبِّ أرْبَابٌ ورُبُوبٌ... والمَرْبُوبُ: المَحْظُورُ عليه... والرُّبّانُ: رَبُّ السَّفِيْنَةِ وسَيِّدُها... ورَجُلٌ رِبِّيٌّ: حَسَنُ القِيَامِ على اليَتِيمِ. وهو العالِمُ أيضاً...

(*) كاتب وباحث في الدراسات الإسلامية ـ لبنان.

ورَبَبْتُ المُهْرَ والصَّبِيَّ، ويُثَقَّلُ أيضاً. والرَّبِيبَةُ: الحاضِنَةُ. ورَبِيبَةُ الرَّجُلِ: ابْنَةُ امْرَأَتِه، وابْنُها أيضاً... وأُرِبَّ فلانٌ فلاناً: أي جُعِلَ رَبِيباً له؛ إرْبَاباً. وتَرَبَّبْتُه وارْتَبَبْتُه: بمَعْنى رَبَبْتُه. ورَبَبْتُ في بَني فلانٍ أَرُبُّ رَبَابَةً: أي نَشَأْتُ».

وعليه، تُصبح التربية في الاصطلاح، فعلُ الرَّب، والله سبحانه هو الذي ربّى العوالم كلها، وكتاب ربِّ العالمين هو الصالح لأن يَرُبَّ الإنسان كفرد وكمجتمع وكعالم إنساني.

في هذه الدراسة سنحاول مقاربة منهج التربية في القرآن من خلال ثلاثة محاور: المحور الأول: المرتكزات العقائدية لهذا المنهج، المحور الثاني: من أهداف المنهج القرآني في التّربية، المحور الثالث: بعض الطرق والأساليب والوسائل التّربوية.

المحور الأول: المُرتكزات العقائدية لمنهج التربية القرآنية:

ينطلق القرآن في تربيته للإنسان من الرؤية الشاملة إلى الوجود، باعتبار أن الحياة الدنيا صفحة من كتاب الوجود، لا يمكن فهمها دون قراءة سياقها في الكتاب، بمعنى أنه لا يُمكن أن تستقيم حياة الإنسان دون تكوين رؤية واضحة وصحيحة عن معنى وجوده، وبالتالي فهو لا بُدّ أن يعرف ما قبل وجوده و حياته وما بعدها، وهذه النظرة الشاملة إلى الحياة تُسهم إلى حدٍّ كبير أولا: في معرفته كيف يعيش في هذه الدنيا وكيف يحيا، وثانيا: كيف يواجه الأزمات التي تعترضه، سواء منها النّفسية أو الاجتماعية أو غيرها. وهذا ما يُشير إليه قوله تعالى: ﴿وَلَنَبْلُوَنَّكُم بِشَيْءٍ مِّنَ ٱلْخَوْفِ وَٱلْجُوعِ وَنَقْصٍ مِّنَ ٱلْأَمْوَٰلِ وَٱلْأَنفُسِ وَٱلثَّمَرَٰتِ ۗ وَبَشِّرِ ٱلصَّٰبِرِينَ ﴿١٥٥﴾ ٱلَّذِينَ إِذَآ أَصَٰبَتْهُم مُّصِيبَةٌ قَالُوٓا۟ إِنَّا لِلَّهِ وَإِنَّآ إِلَيْهِ رَٰجِعُونَ﴾[٤]. أي استذكروا رؤيتهم إلى الوجود، وأدركوا امتداد الحياة إلى ما هو أبعد بكثير من هذه الحياة الدنيا، وبذلك لا تتمكن هذه الهموم من سحقهم، ما دام هناك حياة خالدة سيعيشون فيها وتنتظرهم بعد هذه الحياة.

ومرتكزات هذه الرؤية حسب القرآن هي:

أولا: الإيمان بالله تعالى:

وهو المرتكز الاعتقادي الأساسي والأول من مرتكزات التربية القرآنية:

حيث نجد على المستوى الفكري أن الإيمان باللهِ عز وجل ينمح الإنسانَ قوة منطقية في بناء نظرته إلى الكون والحياة، على أساس متين من التفكير السليم والواضح والمتماسك، فهو لا يكتفي بردّ الظواهر إلى عللها، بل يبحث عن عِلَّة العلل وصولاً إلى العلة الأولى: ﴿قَالَ رَبُّ ٱلْمَشْرِقِ وَٱلْمَغْرِبِ وَمَا بَيْنَهُمَآ ۖ إِن كُنتُمْ تَعْقِلُونَ﴾(٥) ﴿يُخْرِجُ ٱلْحَىَّ مِنَ ٱلْمَيِّتِ وَيُخْرِجُ ٱلْمَيِّتَ مِنَ ٱلْحَىِّ وَيُحْىِ ٱلْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا ۚ وَكَذَٰلِكَ تُخْرَجُونَ ﴿١٩﴾ وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦٓ أَنْ خَلَقَكُم مِّن تُرَابٍ ثُمَّ إِذَآ أَنتُم بَشَرٌ تَنتَشِرُونَ ﴿٢٠﴾ وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦٓ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا لِّتَسْكُنُوٓا۟ إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴿٢١﴾ وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦ خَلْقُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَٰنِكُمْ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّلْعَٰلِمِينَ ﴿٢٢﴾ وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦ مَنَامُكُم بِٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ وَٱبْتِغَآؤُكُم مِّن فَضْلِهِۦٓ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَسْمَعُونَ ﴿٢٣﴾ وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦ يُرِيكُمُ ٱلْبَرْقَ خَوْفًا وَطَمَعًا وَيُنَزِّلُ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً فَيُحْىِۦ بِهِ ٱلْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَآ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾(٦).

أما على المستوى النفسي والرّوحي، فإن الإيمان بالله يمنح الإنسان أماناً نفسياً وطمأنينة ورضى، عندما يجعل الإنسان المؤمن الله وكيله وحسيبه الذي يثق بقدرته وحكمته، ﴿وَمَن يَتَوَكَّلْ عَلَى ٱللَّهِ فَهُوَ حَسْبُهُۥ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ بَٰلِغُ أَمْرِهِۦ ۚ قَدْ جَعَلَ ٱللَّهُ لِكُلِّ شَىْءٍ قَدْرًا﴾(٧)، ﴿ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُم بِذِكْرِ ٱللَّهِ ۗ أَلَا بِذِكْرِ ٱللَّهِ تَطْمَئِنُّ ٱلْقُلُوبُ﴾(٨).

وعلى المستوى الأخلاقي والإنساني، فإنَّ الإنسان يحتاج بفطرته إلى الإيمان الكامل الذي لا نقص فيه، وهذا الكمال المُطلق في كل صفاته سبحانه، يضع أمام الإنسان قِبلة لتكامله الخُلقي والإنساني: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلْإِنسَٰنُ إِنَّكَ كَادِحٌ إِلَىٰ رَبِّكَ كَدْحًا فَمُلَٰقِيهِ﴾(٩) يقول الشهيد السيد محمد باقر الصدر: «هذه الآية الكريمة تضع الله سبحانه و تعالى هدفاً أعلى للإنسانية ككل، والكدح يعني السير المُستمر بالمعاناة والجُهد والمجاهدة، لأن هذا السير هو سير ارتقائي.. هو تصاعد وتكامل.. وهذا السير الذي يستبطن المُعاناة باستمرار،

يفترض طريقاً ممتداً بين السائر وبين ذلك الهدف. وهذا الطريق هو الذي تحدثت عنه الآيات الكريمة في مواضع مُتفرقة تحت اسم (سبيل الله)، واسم (الصراط) واسم (صراط الله)»[١٠].

ثانيا: الإيمان بالنبوة والإمامة:

النّبوة والإمامة تُمثلان الكمال العيني على مستوى الواقع البشري لا الإلهي، بمعنى أن النبي ومن بعده الإمام كلاهما يمثل القدوة الصالحة والأسوة الحسنة للإنسان:

﴿لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ ٱللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُواْ ٱللَّهَ وَٱلْيَوْمَ ٱلْآخِرَ﴾[١١].

﴿قَدْ كَانَتْ لَكُمْ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ فِيٓ إِبْرَٰهِيمَ وَٱلَّذِينَ مَعَهُۥ﴾[١٢].

﴿إِنِّي جَاعِلُكَ لِلنَّاسِ إِمَامًا﴾[١٣].

﴿أُوْلَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ هَدَى ٱللَّهُ فَبِهُدَىٰهُمُ ٱقْتَدِهْ﴾[١٤]... فالقرآن يقدم الأنبياء كنماذج للكمالات الإنسانية، التي ينبغي للإنسان أن يتخذها مُثلاً عُليا في سعيه نحو الكمال.

ثالثا: المعاد:

الإيمان بالمعاد وبالحياة الخالدة في الآخرة يجعل الإنسان مُنسجماً مع صوت الفطرة في داخله الذي يرفض الفناء، ويستشعر خلود الحياة. وكذلك يجعل الخير أصيلاً في الإنسان غير مُرتبط بمصلحة دنيوية، لأنّ الخير أو الأخلاق عندما تقوم على النّفعية يُصبح الخُلق دائراً معها، أما عندما يقوم الخُلق والخير على رؤية واضحة للوجود تُؤمن بخلود الإنسان، وأن سعادته الأبدية تتحقق برضى الله عنه، فإن هذا سيجعل الخير أصيلاً فيه، ثابتاً لا يهتزّ ولا يدور مع المصلحة والأنانية.

رابعا: العدل:

العدل ركيزة أساس من ركائز الإسلام، وبالتّالي من ركائز التربية الإسلامية يقول عز من قائل: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ يَأْمُرُ بِٱلْعَدْلِ وَٱلْإِحْسَٰنِ وَإِيتَآيِٕ ذِي ٱلْقُرْبَىٰ

وَيَنْهَىٰ عَنِ ٱلْفَحْشَآءِ وَٱلْمُنكَرِ وَٱلْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾(١٥). وقد أرسل الله الرُّسل وأنزل معهم الكتب لتحقيق العدل، ﴿لَقَدْ أَرْسَلْنَا رُسُلَنَا بِٱلْبَيِّنَٰتِ وَأَنزَلْنَا مَعَهُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْمِيزَانَ لِيَقُومَ ٱلنَّاسُ بِٱلْقِسْطِ﴾(١٦). من هنا، فإنّ من أعظم غايات النهضة المهدوية في آخر الزمان ـ كما أخبر المصطفى صلى الله عليه وآله وسلم ـ تحقيق العدل في العالم، كما ورد في الحديث النبوي: «لَا تَقُومُ السَّاعَةُ حَتَّى تَمْتَلِئَ الْأَرْضُ ظُلْماً وَعُدْوَاناً. قَالَ: ثُمَّ يَخْرُجُ رَجُلٌ مِنْ عِتْرَتِي أَوْ مِنْ أَهْلِ بَيْتِي يَمْلَؤُهَا قِسْطاً وَعَدْلاً كَمَا مُلِئَتْ ظُلْماً وَعُدْوَاناً»(١٧). وهدف القيامة والحساب كذلك، تحقيق العدل: ﴿وَنَضَعُ ٱلْمَوَٰزِينَ ٱلْقِسْطَ لِيَوْمِ ٱلْقِيَٰمَةِ فَلَا تُظْلَمُ نَفْسٌ شَيْـًٔا وَإِن كَانَ مِثْقَالَ حَبَّةٍ مِّنْ خَرْدَلٍ أَتَيْنَا بِهَا وَكَفَىٰ بِنَا حَٰسِبِينَ﴾(١٨). وهذه القداسة التي أضفاها الإسلام على قيمة العدل، تجعل الإنسان لا ينحاز لغير العدالة، فلا تحجبه أهواؤه ورغباته عن العدل والإنصاف، ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُونُواْ قَوَّٰمِينَ لِلَّهِ شُهَدَآءَ بِٱلْقِسْطِ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَـَٔانُ قَوْمٍ عَلَىٰٓ أَلَّا تَعْدِلُواْ ٱعْدِلُواْ هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ﴾(١٩).

خامسا: الإيمان بالقضاء والقدر:

الرضا بقضاء الله وقدره الذي لا قُدرة ولا حَوْلَ لإرادة الإنسان في التصرّف فيه، يمنح الإنسان هدوءً وأماناً داخلياً، لا تُزعزعه المَلمَّات، ولا تُحطمه الأزمات، ولا تبطره النجاحات والإنجازات، ﴿مَآ أَصَابَ مِن مُّصِيبَةٍ فِى ٱلْأَرْضِ وَلَا فِىٓ أَنفُسِكُمْ إِلَّا فِى كِتَٰبٍ مِّن قَبْلِ أَن نَّبْرَأَهَآ إِنَّ ذَٰلِكَ عَلَى ٱللَّهِ يَسِيرٌ ﴿٢٢﴾ لِّكَيْلَا تَأْسَوْاْ عَلَىٰ مَا فَاتَكُمْ وَلَا تَفْرَحُواْ بِمَآ ءَاتَىٰكُمْ وَٱللَّهُ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ﴾(٢٠).

سادسا: استخلاف الإنسان في الأرض:

مفهوم خلافة الإنسان أساس من أسس الفكر الإسلامي، وهذا المفهوم يجعل الإنسان يُدرك عظمة الإنسانية فيه وفي الآخرين، والخلافة في الأرض تعني استعمارها ماديّاً لغايات روحية. ولذلك فالإنسان المؤمن بمفهوم استخلافه في الأرض يُدرك أنّ عليه قراءة الطبيعية من حوله

وظواهرها، قراءة تُمكِّنه من استنباط سُننها وعللها وقوانينها، مُدركاً أنّ كلّ ما سيكتشفه من معرفة بقوانين الطبيعة ونواميسها، يدل على عظمة الخالق سبحانه، حيث تتجلّى أسماؤه الحسنى في الخلق والوجود.

المحور الثاني: من أهداف المنهج القرآني في التربية:

من الأهداف العُليا أو الرئيسة لمنهج التربية القرآني نذكر:

أ ـ العقلانية والتفكير المنطقي:

من الأهداف الأولى للتربية القرآنية التأكيد على أهمية ومكانة للعقل، والعقل ـ كما أشار البروفسور باقري ـ في أصله اللغوي يدلّ على المنع، وكذلك في مُرادفاته القرآنية كالنُّهى (ومفردها النّهية)، ﴿إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّأُولِي النُّهَىٰ﴾[٢١]، والحِجْر ﴿هَلْ فِي ذَٰلِكَ قَسَمٌ لِّذِي حِجْرٍ﴾[٢٢].

وأما مُفردة «اللبّ» والجمع ألباب (وقد وردت في ستة عشر موضعاً في القرآن) فاعتبره البروفسور باقري المنزلة العليا للعقل، لأنَّ لُبّ أي شيء خالصه وزبدته، ليصل إلى خلاصة يقول فيها: «التعقل في مقام المعرفة يعني الضبط والتحكم بحركة الفكر بهدف الحصول على معرفة أو تمييز أمر ما، وفي مقام العمل يعني الضبط والتحكم بالعمل عن طريق مجموعة المعارف المكتسبة..»[٢٣].

وحتى الأساطير الشعبية التي هي جزء من الموروث الشعبي للأمم والقبائل، لكنها عندما أصبحت مؤثرة في الأحكام المعرفية والسّلوكية للناس واجهها القرآن، على سبيل المثال قوله تعالى: ﴿مَا جَعَلَ اللَّهُ مِن بَحِيرَةٍ وَلَا سَائِبَةٍ وَلَا وَصِيلَةٍ وَلَا حَامٍ وَلَٰكِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا يَفْتَرُونَ عَلَى اللَّهِ الْكَذِبَ وَأَكْثَرُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ﴾[٢٤]. لقد «كان أهل الجاهلية إذا أنتجت الناقة خمسة أبطن آخرها ذكوراً، بَحرُوا أذنها، أي شَقُّوها وحرَّموا ركوبها وهي البحيرة، وكان الرجل يقول: إذا قدمتُ من سفري أو برئتُ من مرضي فناقتي سائِبة، وجعلها كالبحيرة في تحريم الانتفاع بها، وإذا ولدت الشاة أنثى فهي لهم وإن ولدت ذكراً فهو لآلهتهم، وإن ولدت ذكراً وأنثى قالوا وصلت أخاها

وهي الوصيلة، وإذا انتجت من صلب الفحل عشرة أبطن قالوا قد حمى ظهره وهو الحام.. فلما جاء الإسلام أبطل هذه العادات كلها فلا بحيرة ولا سائبة ولا وصيلة ولا حام»[٢٥].

لذلك جاءت الأحاديث الشريفة لترفض بناء المعرفة على الوهم والخرافة كما جاء في الحديث المشهور: «من أتى عرافاً أو كاهناً فصدقه بما يقول، فقد كفر بما أنزل على محمد ﷺ»[٢٦]. والكفر هنا ليس بمعنى الخروج من الإسلام، بل بمعنى تضييع غاية من الغايات التي جاء من أجلها الإسلام، وهي بناء المعرفة على الحقائق العقلانية، ورفض الخرافة.

وكذلك لما مات إبراهيمُ ابن رسولِ الله ﷺ انكسفت الشمس، فقال الناس: انكسفت الشمس لِفَقْدِ ابن رسول الله. فصعد رسول الله ﷺ المنبر فحمد الله وأثنى عليه ثم قال: «يا أيها الناس إن الشمس والقمر آيتان من آيات الله، يجريان بأمره، مُطيعان له، لا ينكسفان لموت أحد ولا لحياته، فإن انكسفتا أو واحدة منهما فصلوا»[٢٧].

هكذا كان رسول الله ﷺ يعلم الأمة أن تربط المسبَّبات بالأسباب، وأن تفسر الظواهر الطبيعية بنظام الكون، مع ردِّ هذه السنن والقوانين والأنظمة إلى الخالق الذي لا يستقيم المنطق إلا برد نظام الكون إليه.

ب ـ نقاء الفطرة من التّشوُّهات والشّوائب:

يرى الإسلام أنّ الفطرة البشرية عظيمة، ولذلك استحقَّتْ سجود الملائكة لها، وأنّ الكفر هو في حقيقته انحراف الإنسان عن فطرته، ولذلك نجد القرآن يُناوِبُ بين ثلاث مفردات: الدين والفطرة والخلق: ﴿فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا ۚ فِطْرَتَ ٱللَّهِ ٱلَّتِى فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيْهَا ۚ لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ ٱللَّهِ ۚ ذَٰلِكَ ٱلدِّينُ ٱلْقَيِّمُ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾[٢٨]، «فحقيقة التوحيد مركوزة في الفطرة الإنسانية، يخرج بها كل مولود إلى الوجود، فلا يميل عنها إلا عندما يُفسِد فطرتَهُ عاملٌ خارجيٌّ عنها. عامل يستغلّ الاستعداد البشريّ

للهدى والضلال، وهو استعداد كامن تُخرجه إلى حيّز الوجود الملابسات والظروف التي ينشأ فيها الإنسان»[٢٩].

ج ـ التكامل المعرفي:

طلب المعرفة من أهمّ أهداف التربية الإسلاميّة، ولا وجود لمعرفة نهائيّة في الإسلام، بل يجب على الإنسان ألا يتوقف عن زيادة معارفه وتنميتها، وهذا ما تُشير إليه الآية الكريمة: ﴿وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا﴾[٣٠]. ولم يكتفِ الإسلام بمجرّد الحضّ على زيادة المعرفة وطلبها، بل جعل هذا الطلب جزءً مكرّراً في كلّ صلاة يصلّيها المسلم، فهو ملزم أن يقول في كلّ ركعة من صلواته ﴿ٱهْدِنَا ٱلصِّرَٰطَ ٱلْمُسْتَقِيمَ﴾[٣١] بمعنى أن الهداية ليست معرفة مُحدّدة يمتلكها الإنسان ليعيش غروراً معرفيّاً، بل هي وِجهة مُتساميةٌ لا حدَّ لها، هي سبيل لا نِهاية له، يسير فيه الإنسانُ ولا يبلغ آخره، ولكنّه في كلّ خطوةٍ يكون مختلفاً عما قبلها، دائماً يزداد تسامياً وتكاملاً. ولعلّ هذا من معاني أن يؤمر النبيُّ المعصوم أن يستغفر لذنبه ﴿فَٱصْبِرْ إِنَّ وَعْدَ ٱللَّهِ حَقٌّ وَٱسْتَغْفِرْ لِذَنۢبِكَ وَسَبِّحْ بِحَمْدِ رَبِّكَ بِٱلْعَشِيِّ وَٱلْإِبْكَٰرِ﴾[٣٢].

فالنبيّ معصوم عن الخطأ ولا يُذنب، ولكنّه ـ ولكونه إنساناً ـ يعيش التكامل في كلّ شيء، أي إنّه ينتقل من كمالٍ إلى أكمل، فالذنب هنا ليس معصية يرتكبها النبي، بل مرحلة كمال بشريّ تجاوزها إلى ما هو أكمل منها..

لذلك ينبغي على الإنسان أن يكون دائم النظر والمراجعة لمعارفه ومعلوماته، ويتجسّد ذلك سلوكيا في النفس اللوامة التي استحقّت أن تكون موضع قسم الله سبحانه، ﴿وَلَآ أُقْسِمُ بِٱلنَّفْسِ ٱللَّوَّامَةِ﴾[٣٣]. فعظمة النفس اللوامة ليست باللوم على الذنب، فهذا مُتيسّر لمُعظم الناس، إنّما عظمتها في اللوم المعرفيّ، أي الجديّة في إعادة النظر ومراجعة المكتسبات المعرفيّة، إمّا لتطويرها أو للتخلّي عنها إلى معرفة جديدة.

د ـ التكامل الروحي أو التزكية:

التزكية تعني تطهير النفس والروح، والتسامي بهما.. وفعل التزكية يعتمد خطَّيْنِ متكاملَيْنِ: خطّ الجهد الذاتيّ وعمل الفرد على بناء ذاته، ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّىٰهَا ۝٧ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَىٰهَا ۝٨ قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّىٰهَا ۝٩ وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّىٰهَا﴾[٣٤]، وخطّ الاستعانة بالنبيّ أو الإمام أو القائد أو المُربّي: ﴿لَقَدْ مَنَّ ٱللَّهُ عَلَى ٱلْمُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولًا مِّنْ أَنفُسِهِمْ يَتْلُوا۟ عَلَيْهِمْ ءَايَٰتِهِۦ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ﴾[٣٥].

والتزكية الروحية تعني أن «يتجاوز الإنسان التكوين الفكريّ والتكوين الخُلُقيّ، ويفيض عن التكوين الفنّيّ وتكوين عاطفة الحبّ. والتربية التي تعمل عملها في جميع أشكال الحياة الروحية هذه، تُعِدُّ الإنسان إذن ليُكَوِّنَ بنفسه نظرة شاملة للوجود. ذلك أنّ وَحدتَه لا يمكن أن تَتِمَّ إلا بهذا الثمن، والذي لا يبلغ هذا المستوى لن يتمتّع إلا بوَحْدةٍ مخرومةٍ مُفَتَّتَةٍ، ومهدّدةٍ دوماً بالانهيار»[٣٦].

هـ ـ التكامل الأخلاقي:

لا شكّ أنّ رسول الله محمداً ﷺ هو الإنسان الأكمل، ولأنّه كذلك جعله الله سبحانه أسوةً حسنةً لكلّ من يطلب كمالاً لذاته، وقد بيّن الله سبحانه أن من أبرز كمالات رسول الله ﷺ عظمةَ أخلاقه كما قال تعالى: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾[٣٧]، ويؤكد ذلك الحديث النبوي «إنّ الله بعثني بتمام مكارم الأخلاق، وكمال محاسن الأفعال»[٣٨].

المحور الثالث: بعض الطرق والأساليب التربوية القرآنية:

لتتحقق الأهداف التربوية وتتجسد على أرض الواقع والسلوك الإنساني، وضع القرآن منظومة متكاملة من الوسائل والطرق نذكر منها:

أ ـ القراءة:

وليس المقصود منها مطالعة مجردة عن الأهداف، أوهواية يمارسها

الإنسان عشوائياً، حيث أطلق نيتشه على هؤلاء اسم «خصيان المعرفة»، بل القراءة التي هي جُهد مُنظّم يقوم به الإنسان الباحث عن معرفة ترتبط بصلاح الحياة والإنسان. ولذلك كانت أول كلمة نزلت في القرآن: ﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ۝٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ۝٥ كَلَّآ إِنَّ ٱلۡإِنسَٰنَ لَيَطۡغَىٰٓ ۝٦ أَن رَّءَاهُ ٱسۡتَغۡنَىٰٓ ۝٧ إِنَّ إِلَىٰ رَبِّكَ ٱلرُّجۡعَىٰٓ﴾[٣٩].. هـــذه الآيات تُبين أهمّ محاور القراءة والمعرفة: نشأة الإنسان والكون والحياة.. التطور البيولوجي للإنسان.. رُبوبية الخالق.. بداية المعرفة وطبيعة العقل.. منشأ الطغيان.. المعاد.. إلخ.

لذلك فالقراءة من أهمّ أساليب التربية القرآنية، القراءة الهادفة إلى معرفة الإنسان والحياة والكون، معرفةً تؤهّله لتحمل الأمانة أو مسؤولية القيام بعمارة الأرض أو الخلافة في الأرض، واكتشاف قوانين الطبيعة، التي سخرها الله لخدمة الإنسان ورسالته في عمارة الأرض.

ب ـ العبادة:

من أهم أهداف العبادة ـ بالإضافة إلى الاعتراف بالعبودية للخالق ـ تزكية الإنسان ومنحه الطاقة التي تؤهّله للقيام بالمهام المُوكلة إليه: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلۡمُزَّمِّلُ ۝١ قُمِ ٱلَّيۡلَ إِلَّا قَلِيلٗا ۝٢ نِّصۡفَهُۥٓ أَوِ ٱنقُصۡ مِنۡهُ قَلِيلًا ۝٣ أَوۡ زِدۡ عَلَيۡهِ وَرَتِّلِ ٱلۡقُرۡءَانَ تَرۡتِيلًا ۝٤ إِنَّا سَنُلۡقِي عَلَيۡكَ قَوۡلٗا ثَقِيلًا﴾[٤٠] قال الرازي في تفسيره مفاتيح الغيب: «إنّي إنّما أمرتك بصلاة الليل لأنّا سنلقي عليك قولاً ثقيلاً، فَصَيِّرْ نفسك مُستعدة لقبول ذلك المعنى»[٤١]، وقال العلامة الطباطبائي في تفسير الميزان: «قوله: (إنّا سنلقي عليك قولا ثقيلا{ في مقام التعليل لتشريع أصل هذه الصلاة»[٤٢].

ويقول السيد علي الخامنئي: «أولئك الذين يحملون هتافاً جديداً ومُخططات بديعة للزمان وللتاريخ، هم أكثر من غيرهم عُرضة لهجوم قوى الشرّ، وهم بحاجة أكثر من غيرهم إلى حفظ هذا الحصن الفولاذيّ، حِصن العزم والإرادة التي لا تُقهر. إنّ صلاة الإسلام بما فيها من تلقين وتكرار

لذكر الله، تربط الإنسان الضعيف والمحدود بالله المُطلق والمُسيطر، وتجعله مستعيناً به، وعن طريق ربط الإنسان بمدبِّر العالم، يصنع منه قدرة غير محدودة ولا زائلة. ويجب عدُّها أفضل علاج لضعف الإنسان، وأنفع دواء للعزم والإرادة. إنّ الرسول الأكرم ﷺ الذي كان يشعر بثقل المسؤولية في مجال التغيير الإسلاميّ العظيم أمام الجاهلية المستشرية، أُمِر بالصلاة في منتصف الليل: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلۡمُزَّمِّلُ ۝١ قُمِ ٱلَّيۡلَ إِلَّا قَلِيلٗا ۝٢ نِّصۡفَهُۥٓ أَوِ ٱنقُصۡ مِنۡهُ قَلِيلًا ۝٣ أَوۡ زِدۡ عَلَيۡهِ وَرَتِّلِ ٱلۡقُرۡءَانَ تَرۡتِيلًا ۝٤ إِنَّا سَنُلۡقِي عَلَيۡكَ قَوۡلٗا ثَقِيلًا﴾»[٤٣].

ج ـ التفكير والتأمّل:

هناك مئات الآيات والمواضع القرآنية التي حفلت بالدعوة إلى التفكّر والتعقّل والتدبّر. ومن أهمّ المحاور التي دعا القرآن إلى التأمل فيها وتدبّرها:

ـ محور الكون والقوانين الطبيعية التي تُوصل الإنسان إلى التفسير العقلي والمنطقي لهذا الوجود، وهو أنه لا يمكن لهذا الكون أن يقوم وحده، بل لا بدّ له من خالق مُدبر حكيم عليم. وكذلك فإن تدبّر قوانين الطبيعة يمنح الإنسان معرفة ووعياً لهذه القوانين، يُمكّنه من تسخيرها لمصلحة رسالته ورفاهيته وقدرته...

ـ محور خلق الإنسان ومظاهر قوته وضعفه، ووعيه وغفلته، وعلمه وجهله، وأمنه وقلقه..

ـ محور المجتمع وقوانينه ومكوناته..

ـ محور التاريخ وحركته وسُننه.. ونهضات الأمم والحضارات، وانحطاطها واندثارها..

ـ محور مظاهر الطغيان وأسباب الظلم واستضعاف الإنسان، وعوامل وبواعث هذا الطغيان وعواقبه..

د ـ محاسبة النفس:

«إنّ العاصم الوحيد الذي يمكنه أن يحجز الإنسان من الانحراف، ويصدّه عن الطغيان، إنّما هو الضمير الواعي المُترع بروح العقيدة والإيمان، وهو أعظم وازع من الوقوع في حمأة الرذائل والحرام»(٤٤).

وحتى تكون الرقابة والمحاسبة ثابتة فاعلة في حياة الإنسان، ربطها القرآن برقابة الله سبحانه ﴿يَٰبُنَيَّ إِنَّهَآ إِن تَكُ مِثۡقَالَ حَبَّةٖ مِّنۡ خَرۡدَلٖ فَتَكُن فِي صَخۡرَةٍ أَوۡ فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ أَوۡ فِي ٱلۡأَرۡضِ يَأۡتِ بِهَا ٱللَّهُۚ إِنَّ ٱللَّهَ لَطِيفٌ خَبِيرٞ﴾(٤٥)، ﴿وَإِنَّ عَلَيۡكُمۡ لَحَٰفِظِينَ ١٠ كِرَامٗا كَٰتِبِينَ ١١ يَعۡلَمُونَ مَا تَفۡعَلُونَ﴾(٤٦)..

هـ ـ العمل الصالح:

أيضاً هناك العشرات من الآيات والمواضع القرآنية التي تأمر الإنسان بالعمل الصالح، وتربط ذلك بالإيمان﴿ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ﴾. والعمل الصالح لا يقتصر على العبادات فقط كما يتوهَّمه كثير من الناس، بل العمل الصالح يُطلق على كلّ عملٍ يُسهم في صلاح الإنسان والحياة، فالإنجازات العلمية أو الاقتصاديّة أو الاجتماعيّة من أهمّ مصاديق العمل الصالح.

و ـ المسؤوليّة الاجتماعيّة:

لم تقتصر التربية القرآنية على بناء الفرد ليكون صالح لنفسه فقط، بل نظرت إليه باعتباره جزءاً من مجتمع وعليه أن يتحمل مسؤوليّته الاجتماعية، من خلال الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وهذا الواجب لا يتحقّق بمجرّد أن يُمارس الفرد دور الواعظ الدينيّ، بل لا بدَّ من أن يمتلك الفرد وعياً وحسّاً اجتماعيّاً، يؤهّله لأخذ دوره في تطوير المجتمع وتقدمه، أومنعه من الانتكاس والانحدار.

ز ـ اللعب:

«يتمتّع اللعب بأهمّية تربويّة كبيرة وبارزة جداً. وفي هذا المجال يُمكن الإشارة إلى تأثيراته الأساسية من الناحية التّربوية كالتالي:

١ ـ يوفّر اللعب الأرضيّة للنُّضج الفيزيولوجي للطفل، وتقوية بدنه، ويُعطيه القدرة على التحكم به.

٢ ـ يلعب دوراً أساسياً في تكوين وصقل شخصية الطفل...

٣ ـ يلعب «اللعب» دوراً رائعاً في التغيير الاجتماعي لدى الطفل، ويُعتبر التطور والتقدم اللغوي والعلاقات الاجتماعية لدى الطفل منوطاً بذلك.

٤ ـ يؤثّر اللعب تأثيراً حاسماً في تفتّح الابتكار والإبداع...»(٤٧).

ولعلّ في إقرار نبي الله يعقوب عليه السلام للعب أولاده، إشارةً قرآنيةً إلى جوانب من أهمّيّة اللعب ﴿أَرْسِلْهُ مَعَنَا غَدًا يَرْتَعْ وَيَلْعَبْ﴾(٤٨) ويرتع أي ينشط ويسعى، وقيل يتوسّع في الأكل، وفي كلا المعنيين إشارة إلى دور اللعب في بناء الجسد. وفي اعتذار الأولاد لأبيهم أيضاً إشارة قرآنية إلى بعض جوانب أهمّيّة اللعب: ﴿قَالُوا يَا أَبَانَا إِنَّا ذَهَبْنَا نَسْتَبِقُ وَتَرَكْنَا يُوسُفَ عِندَ مَتَاعِنَا﴾(٤٩) فالسباق تحقيق أهداف، ومنافسة، وصيغة الفعل «نستبق» تدلّ على المُشاركة، وحراسة الثياب تحمّل مسؤولية، وهو أيضاً تنازل مؤقّت عن حقّه في اللعب من أجل المصلحة العامة...

نماذج من صور التربية القرآنيّة:

لا نستطيع في هذه الدراسة المُوجزة أن نستقصي خصائص وأهداف وأساليب التربية في القرآن، لذلك سنحاول أن نستعرض بعضاً من صور التربية القرآنيّة استعراضاً سريعاً.

الصورة الأولى، صورة يعقوب عليه السلام وهو يوصي أولاده: ﴿وَوَصَّىٰ بِهَا إِبْرَاهِيمُ بَنِيهِ وَيَعْقُوبُ يَا بَنِيَّ إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَىٰ لَكُمُ الدِّينَ فَلَا تَمُوتُنَّ إِلَّا وَأَنتُم مُّسْلِمُونَ ﴿١٣٢﴾ أَمْ

كُنتُمْ شُهَدَآءَ إِذْ حَضَرَ يَعْقُوبَ ٱلْمَوْتُ إِذْ قَالَ لِبَنِيهِ مَا تَعْبُدُونَ مِنۢ بَعْدِى قَالُوا۟ نَعْبُدُ إِلَٰهَكَ وَإِلَٰهَ ءَابَآئِكَ إِبْرَٰهِـۧمَ وَإِسْمَٰعِيلَ وَإِسْحَٰقَ إِلَٰهًا وَٰحِدًا وَنَحْنُ لَهُۥ مُسْلِمُونَ﴾(٥٠).

في هذه الصورة نجد إشارة واضحة لأهمّيّة التديّن في التربية، فآخر ما يوصي به الإنسان هو الأهمّ، وبالتالي فعبادة الله بمعناها الواسع والشامل، مع التركيز على عقيدة التوحيد من أهم أسس التربية الإسلامية. وكذلك اختيار الموت إنّما يكون باختيار نموذج العيش. وكذلك استخدام يعقوب عليه السلام، للسؤال بدل أن يقدّم لهم وصيّة جاهزة، يُشير إلى أهمّيّة التركيز على المتعلّم، وجعله محور العمليّة التعلُّميّة. إضافة إلى أنّ السؤال يجعل المُتعلّم مُنتجاً للمعلومة بدل أن يكون مجرّد مُتلقٍّ لها...

الصورة الثانية، صورة موسى في الوادي المقدس طوى: ﴿فَلَمَّآ أَتَىٰهَا نُودِىَ يَٰمُوسَىٰٓ ﴿١١﴾ إِنِّىٓ أَنَا۠ رَبُّكَ فَٱخْلَعْ نَعْلَيْكَ ۖ إِنَّكَ بِٱلْوَادِ ٱلْمُقَدَّسِ طُوًى ﴿١٢﴾ وَأَنَا ٱخْتَرْتُكَ فَٱسْتَمِعْ لِمَا يُوحَىٰٓ ﴿١٣﴾ إِنَّنِىٓ أَنَا ٱللَّهُ لَآ إِلَٰهَ إِلَّآ أَنَا۠ فَٱعْبُدْنِى وَأَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَ لِذِكْرِىٓ ﴿١٤﴾ إِنَّ ٱلسَّاعَةَ ءَاتِيَةٌ أَكَادُ أُخْفِيهَا لِتُجْزَىٰ كُلُّ نَفْسٍۭ بِمَا تَسْعَىٰ ﴿١٥﴾ فَلَا يَصُدَّنَّكَ عَنْهَا مَن لَّا يُؤْمِنُ بِهَا وَٱتَّبَعَ هَوَىٰهُ فَتَرْدَىٰ ﴿١٦﴾ وَمَا تِلْكَ بِيَمِينِكَ يَٰمُوسَىٰ ﴿١٧﴾ قَالَ هِىَ عَصَاىَ أَتَوَكَّؤُا۟ عَلَيْهَا وَأَهُشُّ بِهَا عَلَىٰ غَنَمِى وَلِىَ فِيهَا مَـَٔارِبُ أُخْرَىٰ ﴿١٨﴾ قَالَ أَلْقِهَا يَٰمُوسَىٰ ﴿١٩﴾ فَأَلْقَىٰهَا فَإِذَا هِىَ حَيَّةٌ تَسْعَىٰ ﴿٢٠﴾ قَالَ خُذْهَا وَلَا تَخَفْ ۖ سَنُعِيدُهَا سِيرَتَهَا ٱلْأُولَىٰ ﴿٢١﴾ وَٱضْمُمْ يَدَكَ إِلَىٰ جَنَاحِكَ تَخْرُجْ بَيْضَآءَ مِنْ غَيْرِ سُوٓءٍ ءَايَةً أُخْرَىٰ ﴿٢٢﴾ لِنُرِيَكَ مِنْ ءَايَٰتِنَا ٱلْكُبْرَى ﴿٢٣﴾ ٱذْهَبْ إِلَىٰ فِرْعَوْنَ إِنَّهُۥ طَغَىٰ﴾(٥١).

في هذه الصورة تجهيز حسّيٌّ ذو أثر نفسيٍّ للمتلقي ﴿فَٱخْلَعْ نَعْلَيْكَ ۖ﴾، وتحفيز من خلال إبراز تميّز المُتلقّي ﴿ٱخْتَرْتُكَ﴾، وربط الحياة بما قبلها ﴿إِنَّنِىٓ أَنَا ٱللَّهُ﴾ وما بعدها ﴿إِنَّ ٱلسَّاعَةَ ءَاتِيَةٌ﴾ من خلال شرح العلاقة بما قبلها ﴿فَٱعْبُدْنِى﴾ وبما بعدها ﴿لِتُجْزَىٰ كُلُّ نَفْسٍۭ بِمَا تَسْعَىٰ﴾. وكذلك التعليم عن طريق الحوار والتجربة، ليأخذ العلم والتربية دورهما في تحمّل المسؤوليّة الاجتماعيّة والإنسانيّة من خلال مواجهة الطُّغيان في حياة الإنسان...

الصورة الثالثة، صورة موسى عليه السلام مع العبد الصالح في سورة الكهف، ففي هذه الصورة يبرز مفهوم الصّبر في طلب العلم، والتواضع، والحضُّ

على التفكير خارج المألوف والمسلَّم به، والقيام بالواجب بعيداً عن المواقف الشخصيّة، من خلال: دعوة لاستشراف المستقبل، التضحية باليسير لإنقاذ الكثير (خرق السفينة)، (أقام الجدار لمن لم يضيفوهما).. وكل هذه الصور تختزل الكثير من المعاني والقيم التربوية العُليا والسامية.

الصورة الرابعة، صورة لقمان وهو يوصي ولده: ﴿وَإِذْ قَالَ لُقْمَٰنُ لِٱبْنِهِۦ وَهُوَ يَعِظُهُۥ يَٰبُنَىَّ لَا تُشْرِكْ بِٱللَّهِ ۖ إِنَّ ٱلشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ ﴿١٣﴾ 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 ۖ وَٱتَّبِعْ سَبِيلَ مَنْ أَنَابَ إِلَىَّ ۚ ثُمَّ إِلَىَّ مَرْجِعُكُمْ فَأُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴿١٥﴾ يَٰبُنَىَّ إِنَّهَآ إِن تَكُ مِثْقَالَ حَبَّةٍ مِّنْ خَرْدَلٍ فَتَكُن فِى صَخْرَةٍ أَوْ فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ أَوْ فِى ٱلْأَرْضِ يَأْتِ بِهَا ٱللَّهُ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ لَطِيفٌ خَبِيرٌ ﴿١٦﴾ يَٰبُنَىَّ أَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَ وَأْمُرْ بِٱلْمَعْرُوفِ وَٱنْهَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ وَٱصْبِرْ عَلَىٰ مَآ أَصَابَكَ ۖ إِنَّ ذَٰلِكَ مِنْ عَزْمِ ٱلْأُمُورِ ﴿١٧﴾ وَلَا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ وَلَا تَمْشِ فِى ٱلْأَرْضِ مَرَحًا ۖ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ ﴿١٨﴾ وَٱقْصِدْ فِى مَشْيِكَ وَٱغْضُضْ مِن صَوْتِكَ ۚ إِنَّ أَنكَرَ ٱلْأَصْوَٰتِ لَصَوْتُ ٱلْحَمِيرِ﴾(٥٢).

تقوم التربية في هذه الصورة على أساس التوحيد، وربط التوحيد بالعدل، ثمّ الإقرار لأهل الفضل بفضلهم، وبالأخصّ الوالدين، والفضل يجب أن يأسر الإنسان، ولكن ليس على حساب الحقائق الإيمانيّة، واختيار الرؤية وسبيل الحياة يجب أن يتخذه الإنسان بعيداً عن أية تأثيرات، حتى لو صدرت عن أحبِّ الناس إليه، ولكنّ اختلاف الرؤية والوجهة والسبيل، حتى لو وصلت حدّ التناقض بين الكفر والإيمان لا يجب أن تجعل المرء ناكراً للجميل، كلّ هذه المفاهيم لا تنفصل عن التوحيد والمعاد.. وفي هذه الصورة أيضاً إشارة إلى أهمية مُحاسبة النفس على قاعدة رقابة الله، وتحمّل للمسؤوليّة الاجتماعية، ودعوة للتواضع، وكذلك الاهتمام بلُغة الجسد التي لها تأثير كبير، من خلال تحسين الحركة والمشي ﴿وَٱقْصِدْ فِى مَشْيِكَ﴾ والتدرّب على التحكّم بالنبرة الصوتية، إلى غير ذلك من المعاني والقيم التربوية المهمة في السير والسلوك نحو تهذيب النفس والتزكية والتربية للوصول إلى الكمال.

ختاماً، هذه إشارات مُختصرة لبعض معالم التربية القرآنية، وهي وإن لم تكن تفصيلية إلاّ أنّ فيها إشارات مُهمة، تؤكد وجود منظومة تربوية متكاملة في القرآن الكريم، تحتاج إلى الكشف والتنقيب عليها، وإعادة صياغتها وترتيبها، في إطار نسق منهجي، باعتبارها رؤية تربوية من وحي القرآن الكريم، أو مُقاربة كاشفة عن معالم المنهج الإسلامي في التربية والتعليم..

الهوامش

١ ـ لسان العرب: محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري، دار صادر، بيروت، ط١، ج١ ص٣٠٤

٢ ـ الشعراء: ١٨

٣ ـ فلسفة التربية والتعليم الإسلامية، البروفسور خسرو باقري، ترجمة ونشر مركز الأبحاث والدراسات التربوية، ط١ ـ ٢٠١٤م ص ٧٥ ـ ٧٩.

٤ ـ البقرة: ١٥٥ ـ ١٥٦.

٥ ـ الشعراء: ٢٨

٦ ـ الروم: ١٩ ـ ٢٤.

٧ ـ الطلاق: ٣.

٨ ـ الرعد: ٢٨.

٩ ـ الانشقاق: ٦.

١٠ ـ السّنن التاريخية في القرآن، السيد محمد باقر الصدر، دار التعارف للمطبوعات، ١٩٨٩م.

١١ ـ الأحزاب: ٢١.

١٢ ـ الممتحنة: ٤.

١٣ ـ البقرة: ١٢٤.

١٤ ـ الأنعام: ٩٠.

١٥ ـ النحل: ٩٠.

١٦ ـ الحديد: ٢٥.

١٧ ـ مسند أحمد.

١٨ ـ الأنبياء: ٤٧.

١٩ ـ المائدة: ٨.

٢٠ ـ الحديد: ٢٢ ـ ٢٣.

٢١ ـ طه: ٥٤.

٢٢ ـ الفجر: ٥.

٢٣ ـ أنظر: كتاب نظرة متجددة في التربية الإسلامية للبروفسور خسرو باقري، ص ٢٩ ـ ٣٥.

٢٤ ـ المائدة: ١٠٣.

٢٥ ـ صفوة التفاسير، محمد علي الصابوني، دار الصابوني للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة ط١ ـ ١٩٩٧م.

٢٦ ـ المعجم الأوسط للطبراني، ج٣ ص٤٧٠ رقم الحديث ١٥٠٩.
وبحار الأنوار للعلامة الشيخ محمد باقر المجلسي، مؤسسة الوفاء ـ بيروت لبنان، ج٨٩ ص١٥٢.

٢٧ ـ الكافي للكليني، ج٣ ص٢٥٠، ١ ٤٦٢ ـ ٧. وتهذيب الأحكام للشيخ المفيد، (ت٣٢٩). وصحيح البخاري، رقم الحديث ١٠٦٠.

٢٨ ـ الروم: ٣٠.

٢٩ ـ نظريات المناهج التربوية، د. علي أحمد مدكور، دار الفكر العربي ٢٠٠٦، ص١٧٧.

٣٠ ـ طه: ١١٤.

٣١ ـ الفاتحة: ٦.

٣٢ ـ غافر: ٥٥.

٣٣ ـ القيامة: ٢.

٣٤ ـ الشمس: ٧ ـ ١٠.

٣٥ ـ آل عمران: ١٦٤.

٣٦ ـ التربية العامة، رونيه أوبير، ترجمة د. عبد الله عبد الدائم، دار العلم للملايين، ط٧ ـ ١٩٩١ ص٥٣٧.

٣٧ ـ القلم: ٤.

٣٨ ـ المعجم الأوسط للطبراني، حديث رقم ٧٠٨٧.

٣٩ ـ العلق: ١ ـ ٨.

٤٠ ـ المزمل: ١ ـ ٥.

٤١ ـ مفاتيح الغيب، محمد بن عمر الرازي الملقب بفخر الدين الرازي.

٤٢ ـ الميزان في تفسير القرآن، العلامة السيد محمد حسين الطباطبائي، ج٢٠، ص٣٥.

٤٣ ـ من أعماق الصلاة، السيد علي الخامنئي، ص٧.

٤٤ ـ النظام التربوي في الإسلام، باقر شريف القرشي، دار التعارف للمطبوعات، بيروت ١٩٧٩، ص ٢٦٣ ـ ٢٦٤.

٤٥ ـ لقمان: ١٦.

٤٦ ـ الانفطار: ١٠ ـ ١٢.

٤٧ ـ نظرة مُتجددة، مصدر سابق، ص ٢٧٣.

٤٨ ـ يوسف: ١٢.

٤٩ ـ يوسف: ١٧.

٥٠ ـ البقرة: ١٣٢ ـ ١٣٣.

٥١ ـ طه: ١١ ـ ٢٤.

٥٢ ـ لقمان: ١٣ ـ ١٩.

المدارسُ الفلسفيّة الإسلاميّة: مناهجُها وانعكاساتُها التربويّة

الشيخ الدكتور إبراهيم بدوي(*)

تمهيد

هل يُوجد لدينا مدارس فلسفية إسلاميّة بحتة؟

هناك خلافٌ بين الأعلام من أهل الفكر والفلسفة حول هذه النقطة، وهي مسألة أخذت الكثير من البحث والنقاش، وذلك لأنّ هناك من يقول: كل ما لدينا ما هو إلا مدارس الفلسفة اليونانية التي كانت سائدة قبل الفلاسفة المسلمين، وقد تمّ تبنّيها من قبلهم، مع تعديلها وتنقيحها وإضافة زيادات عليها، بحيث صارت تُنسب إلى الفلاسفة المسلمين أو يُقال عنها: مدارس فلسفية إسلامية.

وهناك في المُقابل، من يرى أن التفكير الفلسفي بدأ مع وجود الإنسان، وتطور بتطوره، وقد ساهمت في إيجاده كل الأمم السالفة، كلٌ بحسبه، وأبرز المُساهمين حُكماء الهند والصين وبلاد فارس القدماء ومصر الفراعنة وكلدانيو العراق، ولا يبعُد أن يكون هذا الفكر قد أُخذ في جوهره ولُبِّه من الأنبياء والرُّسل، ولو على مراحل طويلة من الزمن..

ثم نُقل هذا الفكر الفلسفي بواسطة البعض إلى اليونان، فساهم فيه

(*) باحث إسلامي وأستاذ في الحوزة العلمية ـ لبنان.

حُكماء اليونان مساهمة فعالة، حتى نُسب إليهم، وذلك قبل الميلاد بعدّة قرون.

فهذه المدارس المعروفة اليوم، هي في الحقيقة مبانٍ فكرية عامة، أبدى رأيه فيها، وناقش بعض تفاصيلها كل من جاء بعدهم من مفكري الحضارات القديمة من هنود وفرس ويونان ورومان وغيرهم، ثم جاء العلماء المسلمون ليقولوا رأيهم أيضاً، شأنهم في ذلك شأن الآخرين ممن سبقهم، فنُسبت الفلسفة إليهم تسامحاً.

ويشهد لهذا القول، ما قاله الفارابي في كتابه (تحصيل السعادة):

وهذا العلم ـ أي الحكمة ـ على ما يُقال: إنّه كان في القديم في الكلدانيين، وهم أهل العراق، ثم صار إلى أهل مصر، ثم انتقل إلى اليونانيين، ولم يزل إلى أن انتقل إلى السريانيين، ثم إلى العرب[1].

وكيف ما كان، فإنَّ المدارس الفلسفية السائدة اليوم تتمثّل في ثلاثة مدارس رئيسية:

أ ـ المدرسة المشّائية:

وهي المدرسة التي تستند إلى البرهان العقلي في التدليل على مطالبها، وتُعرف بمدرسة المشي العقلي، أي السير خطوة خطوة، حيث تعتمد على ضمِّ قضية بديهية أو مُبرهنة إلى قضية أخرى بديهية أو مُبرهنة للخروج بنتيجة جديدة لم تكن بديهية ولا مُبرهنة، وهكذا يتم الانتقال من قضية إلى أخرى، فكأنها عملية مشي خُطوة خُطوة، في مقابل من يرى أنّ المعرفة تأتي دُفعة واحدة.

ويُقال: إنّ أرسطو الذي تُنسب إليه هذه المدرسة كان يُدرس تلامذته ماشياً، فعُبِّر عن مدرسته بالمدرسة المشائية، وأبرز الفلاسفة المسلمين الذين اتّبعوه هُم: الكندي، الفارابي، ابن سينا، نصير الدين الطوسي، وابن رشد..

ولهذه المدرسة تُراث ومُؤلفات كثيرة أشهرها كتاب «الجمع بين رأي الحكيمين» للفارابي، و«الإشارات والتنبيهات» لابن سينا.

ب ـ المدرسة الإشراقية:

وهي المدرسة التي تُعنى بالحكمة الذَّوقية الكشفية، والإشراق هو ظهور الأنوار العقلية ولمعانها وفيضانها بالإشراقات على النفوس عند تجرّدها[٢].

فهي تعتمد على صفاء الروح طريقاً وحيداً لحصول المعرفة التي تُشرق على النفس الصافية كما تُشرق الشمس، فتكون النفس كالمرآة المجلوّة المصقولة، تظهر فيها الحقائق دفعة واحدة كما تُشرق الشمس على الكائنات فتُنيرها.

والوصول إلى معرفة الحقائق، بُناء على هذه المدرسة، إنّما يكون من خلال الارتياض ومُجاهدة النّفس، ليحصل الكشف والتّجلي، وليس من خلال السّير العقلي والبراهين، فهي حكمة ذوقية تستند إلى الذوق والإلهام..

وتُنسب هذه المدرسة إلى أفلاطون ومدرسة الاسكندرية وأفلوطين، ولكن غلب عليها اسم الإشراقية، نسبة إلى شيخ الإشراق شهاب الدين السُّهروردي، الذي قُتل في حلب سنة ٥٨٧ هجرية، وعمره لم يتجاوز ٣٨ سنة.

قد يُقال لها: حكمة مشرقية أي نسبة إلى حُكماء الشرق من أهل فارس القدماء، إذ حكْمتُهم كانت في الغالب ذوقيّة كشفيّة.

قال الشيخ السّهروردي:

النفوس العاقلة إنما يشغلها عن عللها سُلطان القوى البدنية، فإذا قويت النفس بالفضائل الروحانية ضَعُف سلطان القوى البدنية بتقليل الطعام وتكثير السَّهر، وعندئذ، تتخلص أحياناً إلى عالم القدس، وتتّصل بالله، وتتلقّى منه المعارف[٣].

ثم يشرح ذلك بالمثال فيقول:

إنّ الحديدة إذا قرُبت من النار تصير حامية مثلها، وتفعل فعلها، وهكذا العقل الخالص إذا قرُب من نور الأنوار (أي الله تعالى) يستشرق ويستضيء ويستنير بنور الله(٤).

ج ـ مدرسة الحكمة المُتعالية:

وهي مدرسة لم تكن معروفة أيام اليونانيين، ولكنها مُتشكلة من معارف متنوعة، للمدارس اليونانية فيها يد طولى، إذ هي مزيج من المدارس السابقة بإضافة الوحي إليها، فهي تعتمد على البُرهان العقلي، ورياضة النفس، والوحي.

وقد أضاف إليها الشهيد مرتضى مطهري أمراً رابعاً، وهو العرفان النظري فقال:

هي مُلتقى لأربعة طُرق، أي توجد أربع قنوات تُغذيها، وتندرج وتتوحّد فيها، وهي: الفلسفة المشائية، والإشراقية، والعرفان النظري، وعلم الكلام.

وقد نُسبت هذه المدرسة إلى الفيلسوف محمد إبراهيم القوامي الشيرازي المعروف بصدرالدين وصدر المتألهين وملا صدرا، المُتوفى سنة ١٠٥٠ هجرية بالبصرة وهو في طريقه للحج.

ومن المُؤسف أن صدر الدين الشيرازي ظلّ مجهولاً على نطاق واسع بين دارسي الفلسفة خارج الحوزات العلمية، ما جعله أحد الكبار المجهولين في التاريخ ـ حسب تعبير أحد الباحثين الغربيين ـ، وقد اشتهر بين مُؤرّخي الفلسفة خطأ أنّ الفلسفة الإسلامية خُتِمت بابن رشد، بينما الصحيح أنها لم تُختم به، وإنّما انْبعثت من جديد ووُلدت ولادة أخرى في عصر صدر المتألهين، الذي شيّد مدرسة فلسفية مُتنوعة الأبعاد في مُقابل الفلسفة المشّائية والإشراق..

ولم يقتصر دور ملا صدرا على المزج المُبسط لهذه المناهج، وإنّما عمل على دمج مُكونات هذه المناهج وبناء معالم مدرسة جديدة، هي

مدرسة الحكمة المُتعالية، التي تلتقي مع مدرسة المشّائين بالاستناد إلى البُرهان، مثلما تلتقي مع المدرسة الإشراقية، لأنها تقول إنّ الكشف يُمكن أن يوصل إلى الحقيقة، وهي تستلهم من منابع الوحي وتراث النبوة وأهل البيت عليهم السلام.

وكان الفيلسوف ابن سينا أوّل من ذكر مصطلح (الحكمة المُتعالية) في كتابه (الإشارات والتنبيهات) قبل ملا صدرا. ففي الجزء الثالث يُشير ابن سينا لمصطلح (الحكمة المتعالية)[٥].

كذلك نجد إشارة لهذا المصطلح لدى داود القيصري في شرحه لفصوص الحِكَم للشيخ محي الدين بن عربي[٦].

وقد اصطبغت فلسفة ملا صدرا بتراث العُرفاء، حتى أن منهج البحث الفلسفي في كتابه (الحكمة المُتعالية في الأسفار العقلية الأربعة) تنهج منهج العُرفاء في السلوك القلبي، فأضحى السلوك العقلي لديه بمثابة السلوك الروحي للعرفاء. ذلك أنّ السالك من العُرفاء يقطع في مسيرته أربعة أسفار، هي:

١ ـ السّفر من الخَلْق إلى الحق: إذ يتجاوز السالك عالم الطبيعة، وبعض عوالم ما بعد الطبيعة، ليصل إلى ذات الحق، فلا حجاب بينهما.

٢ ـ السّفر بالحقِّ في الحقّ: وهو سفر في كمالاته وأسمائه تعالى.

٣ ـ السّفر من الحقّ إلى الخَلْقِ بالحقّ: وفيه يكرّ السالك راجعاً إلى الخلق، فيمكث في عالم الخلق، لكن عودته لا تعني انفصاله وانقطاعه عن ذات الحق، لأنه يراه مع كل المخلوقات ومتجلياً فيها.

وهذا السّفر يُقابل السفر الأول لأنّه من الحق إلى الخلق بالحق.

٤ ـ السّفر في الخَلْقِ بالحقِّ: يسعى السالك في هذا السفر لإرشاد الناس وتوجيههم للوصول إلى الحق.

وهذا السّفر يُقابل السفر الثاني من وجه لأنه بالحقّ في الخَلْق.

البُعد التّربوي في الفكر الفلسفي العام:

تنعكس الفلسفة بمختلف مدارسها على سلوك الإنسان انعكاسا تربوياً يترك أثره على مُجمل حركته في الحياة، وتنطبع بها تصرفاته وردّات فعله، كل ذلك تبعاً للفكرة التي يحملها، والتي تشكل رُؤيته للوجود وللخلق عموماً، وللإنسان خصوصاً.

فمن المعروف أنّ الإنسان حينما يقوم بأي فعل أو رد فعل، إنّما يعتمد في ذلك على خلفيته الفكرية، ومنطلقاً من مستواه المعرفي بكل ما يُحيط به، من طبيعة المعرفة التي حصل عليها سابقاً والتي توضح له جوانب وقيمة الإنسان الذي يقابله، أو من خلال معرفته بآثار ردّة فعله على المستوى البشري أو على المستوى الإلهي، فكلما ازداد علماً ومعرفة بعواقب الأمور وبأسبابها وعللها وبنتائجها وغاياتها، كلما كان أقدر على الاختيار الصحيح في كل ما يقوم به.

وهذا يعني أن نظرته الفلسفية لوجود الإنسان عموماً، ولخصوصيات الإنسان الذي يُقابله أو يُعاديه أو يُصادقه أو يُواليه ستغُنيه معرفياً، وستحدّد له طريقة تعامله معه، بل تُحدد وبشكل دقيق ردّات فعله في كل صغير أوكبير.

وفي الجهة المُقابلة فإنّ الجهل ونقص المعرفة سيُساهمان مساهمة فاعلة بتحديد وتحجيم سلوكه وتصرفاته مع كل ما يُحيط به من مخلوقات بل وحتى مع الخالق.

فعلى سبيل المثال نقول:

لنفرض أنّ شخصاً دعته نفسه إلى ارتكاب ظلم لإنسانٍ ما، سواء أكان ذلك من مُنطلق الطمع أو الخوف أو غير ذلك، فإنّ كان يعلم أثر الظلم، ويستحضر العقوبة المُتوقعة من فعله، (العقوبة الدنيوية أو الأخروية أو كليهما)، فإنه سيرتدع عن فعله لا محالة، بل ربّما دعته نفسه، جراء ذلك، إلى العدل والإحسان بدلا من الظلم والبغي.

وعلى خلاف ذلك، سيكون فعله مُتهوراً وطائشاً دون مراعاة لعواقب الأمور فيما لو كان جاهلاً بأثر الظلم جهلاً تاماً، فلا يعود يرى إلا ما تدعوه إليه نفسه كهدف يسعى لتحصيله بقطع النظر عن أي شيء سواه.

وهذا الأثر التّربوي للمعرفة عموماً ينسحب على مختلف الأمور التي يُواجهها الإنسان في حياته بلا فرق يُذكر بينها.

ثم إنّ الآثار التي تنعكس على سلوكنا تختلف تارة باختلاف نظرتنا الفلسفية، أي باختلاف المدرسة الفلسفية التي نؤمن بها ونتبعها، وتارة أخرى لا تختلف من مدرسة إلى أخرى، لأنّ المدراس الفلسفية تشترك فيما بينها في جامع واحد، وهو أنها فهم فلسفي ورؤية مُعينة للكون والحياة، وهذا الفهم يُقابله عدم الفهم، أو فقُل: يُقابله الجهل. ومن المعروف أنّ سلوكيات الجاهل تختلف عن سلوكيات العالم (بقطع النظر عن خصوصيات هذا العلم) اختلافا بيّناً.

إذن، يُمكن لنا أن نتلمس نوعين من الآثار التربوية:

١ ـ أثر عام مُشترك بين مختلف الاتجاهات الفلسفية، لا يختلف من مدرسة لأخرى.

٢ ـ أثر خاص يختلف باختلاف المدارس الفلسفية.

من هنا لا بد من الكلام عن هذين النوعين كلا على حدة.

الأثر التّربوي العام المُشترك

الفهم الفلسفي العام، هو تشكيل رُؤية كونية وفهم لمسير الحياة وسبب وجودها وعلّتها الغائية والمصير الإنساني وما يستوجب ذلك من سلوكيات.

فالفلسفة، كما أسلفنا، موجودة منذ أنْ وُجد الإنسان فهي ظاهرة إنسانية مُصاحبة لوجود الإنسان، وموجودة في المجتمع بشكلين: بشكل وعي مُنظم وبشكل شعبي اعتيادي يفصح عنه مجموع ما اتّفق عليه المجتمع أو فئات منه، وهو ما يظهر في التقاليد والعادات، ومختلف أشكال الشعور والتفكير والعمل الجماعي.

يقول ديكارت: ما دامت الفلسفة تتناول كل ما يستطيع الذّهن الإنساني أن يعرفه، فيلزمنا أن نعتقد أنّها وحدها تُميزنا عن الأقوام المُتوحشين والهمجيّين، وأنّ حضارة الأمة وثقافتها إنّما تُقاس بمقدار شيوع التفلسف الصحيح فيها، ولذلك فإنّ أجلَّ نعمة ينعم الله بها على بلد من البلاد هي أن يمنحه فلاسفة حقيقيّين(٧).

فالفلسفة هي المُمهّد الحقيقي لنشوء وتطور العلوم والفنون والآداب. والنتائج الباهرة للعلوم المادية في العصر الحديث لم تكن مُجرد مُحصّلة للكشوفات الجغرافية والمُخترعات العلمية بقدر ما هي نتيجة لسيادة التفكير العقلاني الفلسفي في جميع أنماط التفكير وأشكال الوعي. فالتفكير هو الذي يُحرر العقول من سلطة المفاهيم الجامدة والتي استنفدت أغراضها، ولم تعد نافعة في استقراء الواقع وكشف ممكناته.

نعم، قد يختلف هذا الأثر العام بين نوعين عامَّين من المدارس الفلسفية، وهما الفلسفة المادية والفلسفة الإلهية، ففي الفلسفة المادية يتم إنكار الخالق الحكيم كعلة فاعلية لهذا الوجود، وإنكار وجود غاية حكيمة وراء هذا الخلق، وعليه فقد ينحو حملة هذا الفكر المادي نحواً مختلفاً عن حملة الفكر الإلهي، فلا يرون في هذه الحياة سوى مروراً عبثياً لا غاية له، ينتهي فيها دور الإنسان بانتهاء حياته الدنيوية المادية.

وبالمقارنة بين الفلسفة المادية والفلسفة الإلهية ستظهر لنا مجموعة من الفروق على المستوى التربوي يُمكن الإشارة إليها، وهي:

أولاً: الرقابة الذاتيّة:

يترك الفكر المادي أثراً تربوياً سلبياً على الإنسان، حيث لا يدعه يُقيم أي حساب ليوم الحساب، ولا يجعله يخاف من عقوبة ربٍّ جبارٍ قد ينتقم من الظلمة والأشرار في عالم غير هذا العالم.

فيخلص حامل هذا الفكر إلى أنه إن استطاع الظالم، مثلا، أن ينجو بفعلته في هذا الدنيا فقد نجا بنحو مُطلق. لذلك ما عليه سوى أن يفعل ما

يحلو له شريطة أن لا يقع في دائرة مخالفة القوانين الوضعية المادية المحدودة بحدود الحياة الدنيا. ومن هنا ستكون حياة الأقوياء والأغنياء والحُكام حياة رغيدة، لأنهم خارج إطار المُحاسبة. وتكون حياة الفقراء والضعفاء والمُستضعفين حياة تعيسة لأنهم مجبورون على مراعاة القوانين ولا وسيلة لهم للتخلص من رقابتها وحسابها وهو ما يُقيدهم ويُجبرهم على حساب قوة وسيطرة الآخرين. وهذا ظلم اجتماعي وإنساني عظيم لا رادع عنه.

بينما نجد في الضفة المقابلة لهذا الفكر المادي، فكراً آخر يؤمن بوجود الله تعالى كخالق حكيم وعادل، وهو ما تشترك فيه الفلسفات الإسلامية كافة.

وهذا الأثر هو نتيجة المعرفة بحقيقة الوجود (بقطع النظر عن طبيعة هذه المعرفة)، ونتيجة الإيمان بوحدانية العلّة الأولى وحدانية حقّة في الخلق والتدبير، بحيث يرجع كل شيء في عالم الإمكان إليه، لا إلى أحد سواه.

ونتيجة هذا الإيمان بالله ستتوجه النفس الإنسانية إلى الالتزام بالقيود والضوابط التي لا تجعلها في مواجهة هذا الخالق القادر العادل، حذراً من انتقامه منها، وهو ما يؤثر في تربية النفس الإنسانية تربية صالحة تتّجه نحو الاستقامة، وتوجيهها نحو الاقتداء بالمثل الأعلى، خالق الإنسان ومُسخر الكون لخدمته.

فاليقين بوجود خالق مُدبر لهذا الكون من شأنه أن يُربي في النفس ملكة المراقبة لله سبحانه وتعالى وإخلاص العبودية له، والتحرر من كل ولاء لغيره، ولا يعود الفرد يُقيم وزنا لوجود أو عدم وجود قوانين وضعية رادعة، لأنّ الرادع الحقيقي هو عالِم الغيب الذي يطلع على كلِّ صغيرة وكبيرة، ولو خفيت عن أعيُن الشرطة والناس وحُماة القوانين.

ولا يخفى أنه من المطالب التي تتعرض لها الفلسفة الإسلامية في ما يُعرف بالحكمة الإلهية بالمعنى الأخص، بيان صفاتِ الواجب الكمالية، وتحديداً صفات الذات، وهي القُدرة والحياة والعلم والإرادة، وشمول

علمه لكلِّ شيء، فهو يعلم السر والجهر من القول، وحركات المخلوقين في الليل والنهار كُلها مشهودة عنده، ولهذا سيكون إيماننا بذلك باعثاً على تغيير عميق في روحنا وفكرنا وقولنا وضمائرنا؟.

نُقل عن الإمام الصادق عليه السلام في جوابه لمن سأله عن طريقتهم في الحياة قال:

«علمتُ إنَّ الله مُطّلع عليّ فاستحييْت»[٨].

ثانياً: السلوك الهادف:

إنّ الإيمان أو عدم الإيمان بوجود غاية من خلق هذا العالم، ومنه الإنسان، يُشكل فارقاً أساسياً وهامًّا بين الفلسفتين المادية والإلهية، وبالتالي ستُحرم الفلسفة المادية أتباعها من الإفادة من البُعد التربوي لهذا الإيمان.

ومن الغني عن البيان أنَّ الإيمان بوجود غاية للخلق، وأننا جميعا سائرون إليها، ولا بدّ لنا من الوصول، ولو بعد حين، يحمل المؤمن بذلك على التقيّد بتحقيق متطلبات هذه الغاية، والابتعاد عن كل ما من شأنه أن يفوت هذه الغاية ويحرف مسيرة الإنسان عن مسارها.

ثالثاً: توفر المثل الأعلى (الكامل):

ثم إن وجود ما يعرف بالمثل الأعلى في حياة الفرد، له دور تربوي هام جدا في مسيرة البشر التربوية التكاملية، حيث يجذبهم للتشبه به، ويحملهم على التخلق بأخلاقه، والاتصاف بصفاته. ولا ريب أنه يوجد في كل مدرسة فلسفية مثل أعلى، بل هناك مثل أعلى لكل فرد في سائر المدارس الفكرية والحضارية، ولكن هذه المُثل تختلف بالكمال والنقص، ولا يدَّعي الكمال المطلق للمثل الأعلى أحد سوى الفسفة الإلهية، فمن الواضح أنه كلما كان المثل الأعلى كاملا ومستقيماً كلما برزت الفوائد التربوية في حياة وسلوك وأقوال الفرد.

وبناء على هذه القاعدة التربوية الهامة نقول:

إنّ الإيمان بأنّ العلة الأولى هي علّة كاملة لا نقص فيها، وأنها مشتملة على كل الصفات الكمالية، وأنه ما من كمال في هذا العالم إلا وهو موجود فيها على نحو أتمٍّ وأشرف، وأنها بريئة من كل نقص وعيب، إذ ايُّ نقص في ساحة الخالق الواجب يُنزله عن مرتبة الوجوب ليصبح ممكناً، وهو خلاف فرضه العلة الأولى.

كل ذلك يخلق في النفس ميلا إلى الوصول إلى ذلك الكمال بحيث تصبح العلة الأولى الكاملة هي المثل الأعلى الذي يجذب الإنسان إليه.

ولعلّ هذا الأثر أهم وأقوى ما يمكن أن تتركه المعرفة الفلسفية الإلهية في النفس الإنسانية، لما له من إنعكاس على انفتاح آفاق النفس على اللامتناهي، فلا حدود، ولا قيود، ولا يأس، ولا انغلاق.

قال تعالى: ﴿وَلِلَّهِ ٱلْمَثَلُ ٱلْأَعْلَىٰ ۚ وَهُوَ ٱلْعَزِيزُ ٱلْحَكِيمُ﴾[٩].

رابعاً ـ ترك القلق، وطمأنينة النفس:

إنّ انعدام الرؤية الكونية القطعية القائمة على البُرهان القطعي (بقطع النظر عن ماهية هذا البُرهان) على وجود الله الخالق المُدبر الحكيم العادل من شأنه أن يرمي الإنسان في متاهة من الضياع، ويجعله في حيرة متزايدة، وفي بحث مستمر للإجابة عن التساؤلات التي يواجهها في حياته، والتي قد يجد بعضها ويفتقد البعض الآخر، ثم يبدو له بطلان ما وجده، فيدور في مكانه باحثاً عن الحقيقة التي تُعطيه السكينة. وهذا ما يخلق لديه حالة من القلق الشديد والاضراب النفسي الذي يترك أثره واضحاً عل تصرفاته وسلوكه في كل ما يقوم به أو يقوله.

ومن المعروف أنّ الشخصية القلقة غالبا ما تأخذ مواقف مضطربة هي أقرب إلى الخطأ منها إلى الصواب، على خلاف الشخصية المطمئنة التي تعرف «من أين؟» و«إلى أين؟» فلا يصدر عنها إلا كُل فعل حَسَنٍ ورأي صائب.

قال تعالى: ﴿أَوَ مَن كَانَ مَيْتًا فَأَحْيَيْنَاهُ وَجَعَلْنَا لَهُ نُورًا يَمْشِي بِهِ فِي النَّاسِ كَمَن مَّثَلُهُ فِي الظُّلُمَاتِ لَيْسَ بِخَارِجٍ مِّنْهَا كَذَٰلِكَ زُيِّنَ لِلْكَافِرِينَ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ﴾[١٠].

خامساً ـ قوة العزم والثبات:

ومن الآثار الهامة للمعرفة الفلسفية الإلهية أنها تبعث في النفس الإنسانية قوة العزم والثبات، وتحررها من سيطرة الغير، لعلمها أن واجب الوجود ذا الصفات الكمالية هو وراء كل فعل ووجود، فهو الضار والنافع والمُحيي والمُميت، وفعله لا يكون إلا عن حكمة وغاية، وليس في ساحته ظلم ولا اعتداء. فيتحرر الإنسان بهذه المعرفة الحقة اليقينية من سلطة الأساطير والخرافات والأوهام.

سادساً ـ الاطمئنان على الرزق:

ومن هذه الآثار تهذيب التصرفات الإنسانية المرتبطة بطلب الرزق والسعي لتأمين متطلبات الحياة. فمع اليقين بأن خالق هذا الوجود هو الواسع الكريم، وهو المعطي والمانع، وأن فيض عطائه لا ينقطع الا أن نحجبه عنا بأفعالنا وسوء تصرفنا، فإن ذلك يزرع في النفوس الراحة والطمأنينة، ويلجمها عن الطلب العشوائي للرزق، ويمنعها عن شدة الحرص والبخل والشح، فتتحرر النفس بذلك من رذيلة البخل والشح والتذلل لغير الرازق الحقيقي. بينما نجد المؤمنين من أتباع المدرسة الفلسفية المادية يتهافتون على طلب المادة ويتنازعون حول الرزق لخوفهم من الحرمان والفقر.

سابعاً ـ التواضع والرحمة:

مثلما تبعثُ المعرفة الفلسفية اليقينية في النفس الإنسانية قوة العزم والشجاعة، فإنّها في المقابل تحمل النفس على التواضع وخفض الجناح والرحمة، وذلك لأن معرفتها بعظمة الخالق وقدرته اللامتناهية، يجعلها تستصغر نفسها وتحتقرها فلا تجد فيها نزوعا إلى التكبر أو استشعار القوة

والعظمة لتستطيل بها على سائر المخلوقات. بل تركن إلى استشعار الضعف والضّعة في مقابل القوة المطلقة، واستلهام القوة والمنعة من الله عز وجل صاحب العطاء اللا محدود.

فمجرد شعور النفس وإيمانها بوجود قوة أعلى منها، مُهيمنة عليها، وقادرة على الانتقام منها، يُهذب تصرفاتها ويضبط حركاتها ويمنعها من الظلم والطغيان والتجبر.

وهذا أصل إنساني تربوي عظيم، يظهر أثره جلياً في مختلف التصرفات الإنسانية، على مستوى الفرد وعلى مستوى الجماعة.

هذا كله على المستوى الفرد. أما على مستوى المجتمع فقد نرى الأثرين التّاليين:

أولهما ـ وحدة المجتمع:

تُقيم العقيدة الإلهية مجتمعاً على أسس ربانية واضحة ثابتة، وليس على أسس مادية آنية كالقومية والإقليمية أو المصلحة أو المنفعة المشتركة أو غيرها من الروابط، لأن هذه الروابط لا تصلح أساساً أن تكون دعائم يجتمع الناس عليها.

وسرُّ توحيد هذه المعرفة للمجتمع، كونها تقوم على التوحيد المطلق لله لأنّه واجب الوجود، وواجب الوجود لا ثاني له ولا غير.

كما يؤدي الفكر التوحيدي في الفلسفة إلى تجانس أفكار الأفراد ومشاعرهم، وبالتالي وحدتهم وتماسكهم، مما يجعلهم قوة مُتراصة متكاملة.

ومع اختلاف الأفراد في رؤاهم للوجود والخالق، فسيتفرقون أيدي سبأ، فتكون أفكارهم متباينة، ومشاعرهم مُتناحرة، وولاءاتهم متضاربة، فيضعف حالهم وينتهي وجودهم.

ثانيهما ـ استقامة المجتمعات:

ينظم الإيمان بالفكر الفلسفي الإلهي حياة المجتمع تنظيماً شاملاً، ويجعل منه مجتمعاً مستقيماً لا ظلم فيه ولا انحراف. لأنه يحث على التشبه بالخالق الذي ينهى عن الإساءة والعدوان، ويحبب إلى قلوب الأفراد فعل الخيرات والطاعات بالقول والعمل، لأن ذلك هو الطريق المفضي إلى الوصول إلى الكمال والمثل الأعلى الحائز عل الكمالات المطلقة، فيتحول المجتمع بذلك إلى مجتمع البر والتقوى والأمر بالمعروف، وليس مجتمع الإثم والعدوان والمنكر.

قال الله تعالى:

﴿وَلْتَكُن مِّنكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى ٱلْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِٱلْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ ۚ وَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُفْلِحُونَ﴾(١١).

الآثار التربوية المختلفة باختلاف المدارس الفلسفية الإسلامية:

يُمكن لنا حصر الآثار التربوية التي تُواجهنا في هذه المدارس بنوعين عامّين:

الأول: على المستوى الفكري:

ففي المدرسة المشائية يُعطَى العقل الدور الكامل والأساسي، فلا برهان إلّا ما قَبِلَه العقل وأورث يقيناً عن طريق الإستدلال العقلي حصراً، والخاضع لقوانين المنطق الأرسطي بطبيعة الحال. فما وصل إليه العقل من أحكامه القطعية هو المقبول والمتبع، وما سواه باطل وسفسطة لا طائل تحتها.

والأثر التربوي لهذه المدرسة هو تنشيط العقل الإنساني وحمله على التفكير، وتحفيزه على التروي في أخذ المواقف، فلا تعجل ولا تسرع، وإنما تدقيق في كل ما يعترضنا قبل أي تصرف.

ومن المعروف أن تفعيل دور العقل في معرفة الحقائق يعطي نوعا من الضمانة لجهة ندرة الوقوع في الخطأ، ورفض الأفكار السطحية والخرافات والأساطير وكل ما من شأنه أن يحرف الإنسان عن مسيرته التكاملية على المستوى الفكري. وبالتالي انطباع مُجمل حياته وتصرفاته بطابع العقلانية والوعي. وهذا أثر تربوي لا يمكن التقليل من شأنه على الإطلاق.

وفي مقابل هذا الجانب الإيجابي الهام يواجهنا جانب سلبي لا تخلو منه طريق هذه المدرسة.

فصحيح أن هذه المدرسة تدرب العقل على التفكير وتجعله ناشطاً في استكشاف الحقائق ولكنها في الوقت عينه تجعل الإنسان عرضة للخطأ في بعض الأحيان، حيث إن مراعاة القواعد المنطقية الدقيقة، وتمييز البرهان من المغالطة ليس أمرا متيسراً لكل أحد، لهذا نرى أن الخطأ في الفكر نتيجة عدم مراعاة القواعد الدقيقة للتفكير أمر شائع بين الناس، بل بين الفلاسفة أيضاً. بدليل ما اثبتته الحكمة المتعالية من خطأ المشائين في بعض المسائل الفلسفية. وهذا أحد أهم المآخذ التي يأخذها أهل الكشف والعرفان على المدرسة المشائية.

ويحضرني هنا ما قاله الشيخ الأكبر محي الدين بن عربي في بعض رسائله للفخر الرازي:

«و اعلم أنّ أهل الأفكار إذا بلغوا فيها الغاية القصوى، أدّاهم فكرهم إلى حال المقلّد المصمّم. فانّ الأمر أعظم من أن يقف فيه الفكر. فما دام الفكر موجوداً، فمن المحال أن يطمئن ويسكن.

فللعقول حدّ تقف عنده من حيث قوّتها في التصرّف الفكريّ، ولها صفة القبول (الذي لا حدّ له) لما يهبه الله تعالى. فإذن ينبغي للعاقل أن يتعرّض لنفحات الجود، ولا يبقى مأسورا في قيد نظره وكسبه، فانّه على شبهة في ذلك.

و لقد أخبرني من أثق به من إخوانك، وممّن له فيك نية حسنة جميلة، أنّه رآك وقد بكيت يوما. فسألك، هو ومن حضر، عن بكائك. فقلت:

«مسألة اعتقدتها منذ ثلاثين سنة، تبيّن لي الساعة، بدليل لاح لي، أنّ الأمر على خلاف ما كان عندي فبكيت وقلت:

و لعلّ الذي لاح أيضاً يكون مثل الأوّل». فهذا قولك»[١٢].

أما مدرسة الإشراق فالدور كل الدور فيها للنفس الإنسانية وما ينكشف لها من المعارف. فالعلم في هذه المدرسة لا يحصل من كثرة التعلم والدراسة ولا كثرة التفكير والمشي العقلي ولا دخل لمراعاة القواعد المنطقية أو غيرها في الوصول إلى المعارف الحقيقية. وإنما العلم هو نور يقذفه الله في قلب من يشاء، طبعا بعد أن يكون قد أعد نفسه جيدا لتلقي هذه الإشراقات من عند الله تعالى .**قال الملا صدرا**: «واعلم أن هذا المنهاج العلمي والإيمان الحقيقي في غاية النُّدرة والشذوذ ولا يُوجد منهم في كل عصر إلا عدد قليل كواحد أو اثنين كما قيل: «جلَّ جنابُ الحق من أن يكون شريعة لكل وارد أو يطلع عليه إلا واحد بعد واحد...» وذلك لأنَّ علم التوحيد والإيمان الحقيقي نور يقذفه اللَّه في قلب من يشاء من عباده، ليس تحصيله بمجرد إقرار بالشهادة، ولا ببحث وتكرار أو تلفيق أدلة كلامية كما هو شأن أكثر المُنتسبين إلى العلم المشهورين بالإفادة والتدريس»[١٣].

ومع هذا الانكشاف التام للحقائق، لا يسع المرء إلا أن يرى الفوائد التربوية الجمّة في هذه المدرسة على المستوى الفكري، حيث إن الحقائق التي يتوصل إليها أرباب هذه المدرسة هي أمور شهودية شاهدوها بوجدانهم لا أنهم أدركوها بعقولهم، فلذلك يكونون أقرب إلى اليقين والتأثر التام بتلك المعارف. وذلك لأنّ اليقين الذي تصل إليه مدرسة الإشراق من خلال الكشف والشهود أعلى رُتبة من اليقين العقلي الحاصل من البُرهان، حتى ولو كانت المعارف التي توصلت إليها المدرستان هي نفسها. فالفرق كبير بين من يعرف الشيء من خلال مفهومه، ومن يعرفه بوجدانه فيعيشه ويراه ويُحس به من خلال المكاشفة.

وفي هذا الإطار نجد من المناسب أن نذكر حكاية لقاء أبي سعيد أبو

الخير مع أبي علي ابن سينا كما أوردها حفيده محمد بن منور في كتاب «أسرار التوحيد»:

كان الشيخ أبو سعيد يُحدث يوما في مجلس فدخل أبو علي ابن سينا من باب الخانقاه، ولم يكن أحدهما قد رأى الآخر قبل هذا. ولو أنه حدثت بينهم مُكاتبات. وعندما دخل أبو علي من الباب التفت إليه الشيخ وقال: لقد جاء حكيم. ودخل السيد أبو علي وجلس واستمر الشيخ في الحديث، وأنهى المجلس وذهب إلى المنزل. وذهب معه أبو علي بن سينا، وأغلقا الباب عليهما، واختليا معاً ثلاثة أيام وليال، وتحدثا أحاديث لم يعرفها أحد، ولم يدخل عليهما إلا من سمحا له، ولم يخرجا إلا لصلاة الجماعة.

وبعد ثلاثة أيام رحل السيد أبو علي ابن سينا، وسأله تلاميذه: كيف وجدت الشيخ؟ فقال: إنه يرى كل ما أعرف. وسأل مريدو الشيخ الشيخَ قائلين: أيها الشيخ، كيف وجدت أبا علي؟ قال: إنه يعرف كل ما أرى(١٤).

ومع ذلك لا تخلو مدرسة الإشراق من نقطة ضعف ينبغي الالتفات إليها، وهي أنه صحيح أن مدرسة الإشراق تصل إلى الحقائق الإلهية عن طريق تهذيب النفس، إلا أنه من المُحتمل أن يضل السالك الطريقَ، ويتوهّم أشياء لا أصل لها فيظنُّها حقائق أُلقيت في روعه، وقد يصل إلى القول بالحلول أو الاتحاد وهما باطلان جزماً.

وهناك أمر آخر قد يُعد نقصاً في معارف هذه المدرسة، وهو أن المعارف التي يبلغها الإنسان بالرياضات والكشف لا يُمكنه أن يوصلها إلى الآخرين عن طريق البُرهان، فلا بد أن يحملهم على السير وسلوك الطريق عينها التي سار فيها ليتمكنوا من معرفة ما يعرف، وهو أمر غير مُتيسّر لكل أحد.

وأما مدرسة الحكمة المتعالية فهي تُعطي الدور الأساسي في تحديد

كيفية الوصول إلى الحقائق والمعارف المختلفة للوحي حصراً، شريطة أن يصدّقه العقل بالبُرهان اليقيني، ويشهد عليه الكشف بالبُرهان الوجداني.

واعتماداً على هذا الثُّلاثي تمكنت هذه مدرسة من التخلص من الإشكالات التي تُواجهها المدرستان السابقتان. فلا مجال فيها للخطأ، ولا نقص في الاعتقاد ولا في البرهنة ونقل العلوم للآخرين، إذ تكون بهذه الطريقة قد أعدت عُدتها لكل ما يعترضها.

وفي مُقابل ذلك فقد حازت كل الفضائل التي للمدرستين السابقتين على المستوى الفكري، من هنا كانت الفُضلى في هذا المجال.

ولا تُعاني مدرسة الحكمة المتعالية إلا من محدودية المعارف التي تصل إليها، بالقياس إلى غيرها من المدارس، حيث لا يُمكن البرهنة على كل ما جاء به الوحي بالطُّرق العقلية، ولا يتيسر دائماً انكشاف الحقائق التي برهنها العقل أو نزل بها الوحي.

الثاني: على المستوى العملي:

لا نجد فيما تُقدمه المدرسة المشائية للإنسان في بُعده التربوي شيئاً جديداً أكثر مما تقدم، وذلك لأنها تُولي الجانب النظري الأهمية القصوى، وتُهمل الجانب العملي. فتقتصر الفوائد التربوية لهذه المدرسة على ما تقدم من آثار تُنسب إلى المعرفة بحد ذاتها. فلا داعي للتكرار.

أما المدرسة الإشراقية، فإنَّ ما تتركه على مستوى الفعل أكبر بكثير مما تتركه المدرسة المشائية، وذلك لأنها قائمة في بُعدها العملي على السيّر والسلوك وتهذيب النفس وكل ما يُوصل إلى التقوى، وهذا ما يحمل النفس بطبيعة الحال على اعتياد فعل الخير والابتعاد عن كل ما هو شر، لما لذلك من دور في تلويث النفس وتكديرها، وبالتالي حرمانها من إشراق نور المعرفة عليها، وهو أعلى ما يمكن أن تصل إليه التربية الإنسانية.

واليقين الراسخ الذي تتركه مدرسة الإشراق في النفس الإنسانية يحول بينها وبين فعل الشرور وارتكاب الآثام أكثر بكثير مما يفعله اليقين العقلي،

إذ مُجرد اليقين العقلي قد لا يكون كافياً في إيجاد الداعي لدى النفس لفعل أمر أو ترك أمر ما لم ينزل هذا اليقين إلى القلب ويتحول إلى إيمان تام، وهذا ما يترك أثره الفعال في تربية النفس على المستوى العملي كما سيأتي.

فما يعتمده السالك للوصول إلى المعارف والحقائق من عبادات وأذكار لتهذيب نفسه وتقوية الجانب الروحي، والابتعاد عن كل ما يُقوي وشائج البدن والمادة، من صوم وترك الملذات، ومن السّهر وإجهاد البدن بالعبادات والطاعات، يُوصله إلى الاستقامة وترك الشرور لا محالة.

فعن علي عليه السلام عن رسول الله صلى الله عليه وآله أنه سُئل عن طُرق مُجابهة الشيطان، فقال:

«الصوم يُسوِّد وجهه، والصدقة تكسر ظهره، والحب في الله والمواظبة على العمل الصالح يقطع دابره، والاستغفار يقطع وتينه»(١٥).

فالأثر التربوي العملي الذي تتركه هذه المدرسة هو الاستقامة في السلوك وترك كل ما يُلوث النفس الإنسانية من أفعال وأفكار ومشاعر.

ولعلّ هذه المدرسة هي الرائدة في مجال تربية الإنسان وتحسين سلوكه، لأنها قائمة على هذا البُعد الإنساني، وهو الرُّكن الأساس فيها.

فهي، كما أشرنا، تدعو للزهد والإعراض عن مباهج الدنيا وزينتها، وإلى التوكل على الله في صغائر الأمور وكبائرها، وإلى ترك الظلم وإيذاء عباد الله وتوخّي فعل الخير والإحسان إلى العباد تقرباً إلى خالقهم، ونبذ كافة المشاعر التي من شأنها أن تلوث النفس وتُشوش صفاءها، كالحقد والحسد والطمع وحُب الانتقام وارتكاب المحارم والآثام.

ويحضرني في هذا المجال ما قاله المُحدث القُمّي لابنه الأكبر:

«عندما ألّفتُ كتاب منازل الآخرة وطبعته ووصل إلى قُم.. وصلت إحدى نسخه إلى الشيخ عبد الزراق الذي كان يُبيّن بعض المسائل دائماً في صحن حرم المعصومة عليها السلام قبل صلاة الجماعة، وكان والدي المرحوم (الزاير) محمد رضا من مريدي الشيخ عبد الرزاق، وكان يشترك يومياً في مجلسه..

كان الشيخ عبد الرزاق في النهار يفتح كتاب منازل الآخرة ويقرأ منه للمستمعين.

وذات يوم جاء والدي إلى البيت وقال: يا شيخ عباس.. ليتك كُنت مثل هذا الواعظ، تستطيع أن ترقى المنبر وتقرأ في هذا الكتاب الذي قرأ لنا اليوم فيه.

وعدّة مرات أردتُ أن أقول له إنَّ هذا الكتاب من مُؤلفاتي، ولكني كنت في كل مرة أسيطر على نفسي وأسكت، واكتفيت بأن قُلت: تفضل بالدعاء ليوفقني الله تعالى»[١٦].

الخاتمة

في ختام هذه الجولة المُختصرة، يظهر لنا من مُجمل ما تقدم، وبكل وضوح، أنّ مدرسة الحكمة المُتعالية جمعت محاسن المدرستين كما أسلفنا، على المستوى الفكري وعلى المستوى العملي، وذلك لأنّ كل ما ورد ذكره من إيجابيات تربوية فيهما ثابت لها بالضرورة، لأنها مزيج منهما، مع إضافة تصديق الوحي لتلك المعارف حتى لا يحصل أي خطأ فيها كما قد يحصل فيهما.

من هنا، نرى أن مُعظم الفلاسفة الإسلاميين المعاصرين، يعتمدون هذه المدرسة دون سواها لما رأوه فيها من كمالات، نظرية وعملية، تفتقدها غيرها.

وهي بطبيعة الحال ليست فلسفة كاملة من كل الجهات، وإنما هي لون من ألوان التكامل في الفكر الفلسفي الإسلامي جدير بأن يُسلَّط عليه الضوء بالبحث والتمحيص لتتمَّ الاستفادة منه على أكمل وجه.

الهوامش

١ ـ الفارابي، تحصيل السعادة، دار ومكتبة الهلال، ط. أولى، ١٩٩٥ م. ص ٨٦.
٢ ـ الحفني، موسوعة الفلسفة والفلاسفة، مكتبة مدبولي، ١٩٩٩، ج١، ض ١٤٨.
٣ ـ السهروردي، هياكل النور، ط. أولى، ص ٨٥.
٤ ـ المصدر السابق، ص ٨٦.
٥ ـ ابن سينا، الإشارات والتنبيهات، ج٣، ص ٣٣٩ ـ ٤٠١.
٦ ـ القيصري، داوود، الرسائل، منتدى سور الأزبكية، ١٩٩٧، تحقيق بايرقدار، ص ٢٦.
٧ ـ **ديكارت، مبادئ الفلسفة، ص ٣٠.**
٨ ـ النوري، الميرزا حسين، مستدرك الوسائل، مؤسسة آل البيت لإحياء التراث، بيروت، ١٩٨٨، ج١٢، ص١٧٢.
٩ ـ سورة النحل، آية ٦٠.
١٠ ـ سورة الأنعام، آية ١٢٢.
١١ ـ سورة آل عمران، آية ١٠٤.
١٢ ـ الآملي، حيدر، جامع السرار ومنبع الأنوار، نشر وزارة الثقافة في إيران، ط. أولى، ص ٤٩١.
١٣ ـ الشيرازي، صدر الدين، أسرار الآيات، انتشارات أنجمن إسلامي، ايران، ١٤٠٢ هـ، ص ١١.
١٤ ـ محمد بن منور، أسرار التوحيد في مقامات الشيخ أبي سعيد، ترجمة إسعاد عبد الهادي قنديل. مراجعة الدكتور يحي الخشاب. الدارالمصرية للتأليف والترجمة، ص ٢٢٢.
١٥ ـ الفيض الكاشاني، الوافي، ط ـ أولى، مكتبة الإمام أمير المؤمنين عليه السلام، ١٤٠٩ هـ، أصفهان، ج١١، ص ٢٤.
١٦ ـ مختار، رضا، سيماي فرزانكان (سيماء الصالحين)، فارسي، منشورات دفتر تبليغات اسلامي، قم، ١٣٨٦ هـ. ش. ص١١٦.

فلسفة التّربية والتّعليم بين الحُكماء الإلهيّين والمراكز العلميّة المُعاصرة

د. أيمن عبد الخالق(*)

مقدمة:

يدورُ موضوع البحث حول بيان فلسفة التعليم والتربية عند الحُكماء العقليين الإلهيّين، الذين اعتمدوا على المنهج العقلي البُرهاني الميتافيزيقي في تحقيق بحوثهم الفلسفية والأيديولوجية، ومقارنته بالمنهج الأكاديمي المُعاصرالذي يعتمد على المنهج الحسّي الاستقرائي..

والهدف من تدوين هذا البحث،هو بيانُ مذهب الحُكماء في التعليم والتربية، وهو المذهب الصحيح والواقعي في نظرنا، لأنه قائم على أساس المنهج العقلي البُرهاني السليم، من أجل إحيائه من جديد، بعد أن تبنّت المراكز العلمية الأكاديمية المعاصرة في البلدان العربية والإسلامية مذهباً آخر مُباينا بل مقابلا له في التربية والتعليم، يقوم على أساس المنهج الحسي الذي فرضه علينا الغرب المادي.

وتتجلّى أهمية هذا البحث في أن مسألة التربية والتعليم هي من أهم وظائف المجتمع البشري التي تتمُّ بها فلسفة الاجتماع، والتي تقع في طريق كمال الإنسان في هذه الحياة الدنيا، وفي صلاحها وفسادها صلاح المجتمع وفساده، حيث تُشكل عملية التربية والتعليم المنظومة العلمية

(*) باحث مصري ورئيس أكاديمية الحكمة العقلية في إيران.

والأخلاقية للإنسان، التي تنعكس بدورها على سلوكه على المستويين الفردي والاجتماعي، وتُعيّن مصيره في هذه الحياة وما بعدها.

وسوف نستعرض هذا البحث في ستّ مسائل متتالية:

الأولى: المنهج المعرفي عند الحكماء.

الثانية: الرؤية الكونية للحكماء عن حقيقة الإنسان ومبدئه ومعاده.

الثالثة: فلسفة التربية والتعليم عند الحكماء.

الرابعة: فلسفة التربية والتعليم في المراكز الأكاديمية المعاصرة.

الخامسة: بحثٌ مقارن بين المنهج التعليمي التربوي عند الحكماء، والمنهج المعاصرالمعتمد في الدراسات الأكاديمية.

السادسة: العواقب الوخيمة المُترتبة على إقصاء المنهج العقلي من الدراسات الأكاديمية.

الكلمات المفتاحية: العقل، البرهان، المنهج التعليمي، المنهج التربوى، الحكماء.

المنهجُ المعرفي عند الحكماء:

إنّ المنهج المعرفي لدى الحكماء هو المنهج العقلي البُرهاني، لكن، ونظراً لغياب لغة التفاهم العقلي وهجر المصطلحات المنطقية المشهورة في التراث العقلي الإنساني، واستبدالها باصطلاحات خطابية ومجازية فضفاضة ومشتركة، ـ بسبب هيمنة الاتجاه الحسي المادي على المراكز الجامعية والأكاديمية في الشرق والغرب، والذي قطع علاقته العلمية والفكرية بالكُلِّية مع تُراثه الإنساني العقلي مع بداية عصر الحداثة، لأسباب سياسية وأيديولوجية لامحل لذكرها هنا، واستحدث قاموساً جديداً من المصطلحات الفكرية المُباينة في المعنى مع المصطلحات المشهورة السابقة في المنطق الأرسطي ـ ونتيجة لهيمنة الاتجاه النقلي الأخباري على أغلب المعاهد والمدارس الدينية منذ قديم الزمان، وإقصاء المنطق والعلوم

العقلية عن ساحة التعليم الديني، فقد أصبح من العسير طرح أي بحث فكري عقلي أصيل بدون تحديد مصطلحاته ومفرداته.

ولكي لا يُساء فهم البحث، عمدنا إلى تقديم هذه المقدمة المنطقية لبيان المصطلحات الواردة، ضمن التعرض للمبادئ التصورية للبحث، وهي تتعلق بمحورين، محور منطقي في عملية التفكير أو النشاط العقلي، ومحور معرفي في الفكر أو مُعطيات عملية التفكير ونتائجها:

المحور الأول: التفكير:

نقول: لا ريب أنّ الإنسان يتميز عن سائر المخلوقات بكونه كائنا مفكراً بطبعه، والتفكير عبارة عن نشاط ذهني تقوم به القوة العقلية لتوليد الفكر بجميع صوره ومستوياته، ولمزيد من التعرف على طبيعة هذه العمليات العقلية والمُسماة بالتفكير، ينبغي الإشارة لعدة أمور:

أولا ـ مراتب الإدراك:

الإدراك الإنساني له مراتب أربع[1] هي:

١ ـ المرتبة الأولى: مرتبة الإدراك الحسّي:

حيث يُدرك الذهن البشري الصور والهيئات المتعلقة بالأجسام من الأشكال والألوان والطُّعوم والروائح والأصوات والكيفيات اللمسية، كالحرارة والبرودة. كل هذه يدركها الإنسان بواسطة الجوارح الخمس التي هي السمع والبصر والشّم والذوق واللمس، والتي تتصل مباشرة أو بواسطة الهواء بالأجسام الخارجية، وتنقل أحوالها للنفس بأمانة عن طريق الأعصاب والدماغ، ولذلك يكون بقاء الصور الحسيّة في الذهن مرهوناً ببقاء اتصالها بالمحسوس في الخارج، بحيث إذا فقدنا الاتصال بالشيء المحسوس لغيابه بسبب صغره أو بُعده مثلاً أو لفقدان آلة الحس فقدنا إمكانية إدراكه حسّاً.

ولكن علينا أن نعلم أنّ دائرة إدراك الحس إنما تكون في حريم

العوارض المادية فقط التى تتصل بها ـ كما ثبت في الفلسفة ـ ولا يُمكن أن تتعدّى حدودها إلى باطن الطبيعة فضلا عما وراءها، وهو المُسمى بعالم الغيب..

كما أنّ التجربة الحسيّة المعتمدة على تكرار المشاهدات الحسية كذلك لاتتعدى ظاهرعالم الطبيعة المادي، ولايمكن الاعتماد عليها في البحوث التجريدية المُتعلقة بالفكر الإنساني.

٢ ـ المرتبة الثانية: مرتبة الإدراك الخيالي:

في هذه المرتبة يُدرك الذهن أيضاً الصور والهيئات الجسمية التي سبق وأن أدركها الحس وزالت عن مرتبة الحس غير أنها حُفظت في الخيال، فله أن يستدعيها ويُشاهدها متى شاء ذلك، حتى بعد غيبة المحسوس وانقطاع الاتصال معه، وهذا هو الذي يُميزه عن الإدراك الحسي.

ويعتمد الإنسان على الخيال في مجال الأدب والدراما والرسم والموسيقى، وسائر الفنون القريبة من الحس، ولا مدخلية له أيضاً في العلوم الفكرية العقلية الإنسانية.

٣ ـ المرتبة الثالثة: مرتبة الإدراك الوهمي:

وهي المرتبة التي تَدرك فيها النفس المعاني غير المحسوسة الموجودة في المحسوسات المادية إدراكاً جزئياً متعلقاً بهذه المحسوسات وبالقياس إليها، مثل حُب الأم والأب، وعداوة الذئب للأغنام.

٤ ـ المرتبة الرابعة: مرتبة الإدراك العقلي للمعاني العامة الكُلية المجردة عن التجسم والعوارض الجسمانية:

كمعنى العدل والحرية والكرامة والإنسانية، هذه المعاني الكُلية تسمى بالمعقولات، بإزاء المحسوسات والمتخيلات، وهذه المرتبة الرابعة تُسمى بالتعقل وهي التي تميز الإنسان عن سائر الحيوانات.

ثانيا ـ قانون التفكيرالطبيعي:

للتفكير قانون طبيعي تكويني يهتدي إليه الإنسان عند التأمل بفطرته، ولا يغيب هذا القانون إلا بسبب موروثات ثقافية وتربوية خاطئة أو أُنس الإنسان الشديد بالمحسوسات، أو ميله الغريزي إلى التحرر من أي قيد، أو التمرد على القانون، فلا يهتم بمراعاة القوانين الفكرية لأنه يريد أن يُحلِّق بخياله ووهمه الشخصي وأُنسه العُرفي، فيسقط في مستنقع الانحراف والضلال الفكري.

كما لو أنه لم يراع القوانين الفيزيائية فيروم التحليق في الفضاء فيقذف نفسه من مرتفع شاهق، فالنتيجة تكون معلومة سلفاً.

وقد اكتشف الحكماء أنّ عملية التفكير هي حركة العقل من المعلومات الحاصلة لاكتساب المجهولات الغائبة عنا. وهذه الحركة التفكيرية كأي ظاهرة طبيعية، محكومة بقوانين وقواعد علمية طبيعية، قد تم اكتشافها وتدوينها في علم المنطق على يد المُعلم والفيلسوف الأول (أرسطو) في القرن الرابع قبل الميلاد[٢].

وخلاصة هذا القانون، هو أن العقل ينبغي أن ينطلق في حركته من معلومات بديهية واضحة ويقوم بترتيبها على صورة بديهية واضحة للوصول إلى نتيجة صحيحة، وهذا الوضوح إما أن يكون عن طريق الحس كالمحسوسات التي نُدركها من العالم الذي حولنا، أو واضحة بذاتها بالتحليل العقلي كالأوليات العقلية مثل امتناع اجتماع النقيضين أو قانون السببية..

وهذا هو المنهج العقلي البُرهاني الذي هو ثمرة المنطق، والذي يمثل الميزان الواضح الصادق عند كل العقول، والذي لايقبل الخطأ، وبه نُميز الصواب من الخطأ.

ثالثاً ـ معاني العقل:

«العقل لغة، الحجر والنهي، يُقال رجل عاقل أي جامع لأمره ورأيه،

وهو مأخوذ من العقال يقال: عقلت البعير إذا جمعت قوائمه، لذا قيل: العقل عقلا لأنه يعقل صاحبه عن التورط في المهالك أي يحبسه، والعقل التثبت في الأمور، والعقل القلب، وقيل: العقل التمييز الذي به يتميز الإنسان عن سائر الحيوان، وقد يُقال للعقل معقول، رجل ما له معقول أي ما له عقل»[٣].

أقول: إنَّ تعريف العقل في اللغة بالحجر والنهي، لأنه يمنع صاحبه وينهاه عن الوقوع في الخطأ الذي غالبا ماينشأ من الجهل أو اتباع الهوى،

كما يظهر من معناه أنه قيدٌ يمنع صاحبه من الانطلاق والاندفاع وراء أوهامه وأهوائه المُنبعثة دائماً من الحس والخيال.

هذا بحسب اللغة، أما بحسب الاصطلاح، فله عدة إطلاقات:

الأول: هو الجوهر المُجرد عن المادة ذاتاً وفعلا، وربما يُسمى بالملك في مصطلح الشرع.

الثاني: إنّه قوة مُدركة مفكرة ومميزة عند الإنسان.

وقد ورد هذان المعنيان في رسائل إخوان الصفا[٤].

الثالث: ورد أيضاً إطلاق اسم العقل على جوهر النفس الناطقة التي تُمثل حقيقة الإنسان في كلام الكندي والفارابي وابن سينا:

قال الكندي: «العقل فينا جوهر بسيط مُدرك للأشياء بحقائقها»[٥].

قال الفارابي: «إنّ القوة العاقلة، جوهر بسيط مُقارن للمادة، تبقى بعد موت البدن، وهو جوهر أحدي وهو الإنسان على الحقيقة»[٦].

وكذلك ابن سينا قال: «لا شك أنّ نوع الحيوان الناطق يتميز من غير الناطق بقوة بها يتمكن من تصور المعقولات وهذه القوة هي المُسماة بالنفس النُّطقية»[٧].

أقول: لاشك أنّ إطلاق إسم القوى العاقلة على جوهرالنفس هو نحو من التجوُّز، من باب كونها هي العاقلة في الحقيقة، ولكن بقواها، وقوى النفس غير النفس وهى قائمة بها، وخادمة لها:

قال ابن سينا في الشفاء: «في أفعال القوة المُصورة والمُفكرة من هذه الحواس الباطنة... سنبين بعد أنّ هذه القوى كلها لنفس واحدة، وأنها خوادم للنفس»(٨).

الرابع: قد يُطلق العقل على إدراكاته، كما جاء على لسان الفقهاء والمتكلمين، قال الغزالي «العقل علم ضروري بجواز الجائزات واستحالة المستحيلات»(٩).

وهو استعمال مجازي أيضاً بتسمية الشيء باسم مُتعلِّقه، وهناك معاني أخرى للعقل لا داعي للإطالة بذكرها، حيث إنّ المقصود لنا هنا من العقل بنحو عام، هو القوة العقلية للنفس الناطقة الإنسانية المُدركة للكلِّيات بنفسها، وللجزئيات بغيرها..

رابعا ـ مراتب الأحكام العقلية:

إنّ العقل الإدراكي بمعناه العام هو الحاكم الأول والأخير في مملكة الإنسان، وهو قد يحكم بنفسه كحكمه بأنّ النقيضين لا يجتمعان، أو أنّ الحوادث لها أسباب، وقد يحكم بالاستعانة بغيره من الأدوات المعرفية كالحس في حكمه بطلوع الشمس، أو بالتجربة كحكمه بأن الأسبرين مُسكن للألم، أو بالاستعانة بالنصوص الدينية والتاريخية، كحكمه بأن الصلاة واجبة، وأن المسلمين انتصروا في معركة بدر مثلاً.

ومن هنا يتّضح أن جميع المناهج التفكيرية هي عقلية بهذا المعنى العام.

وباعتبار آخر، فإنّ أحكامه قد تكون قطعية، وقد تكون ظنية، وفي حُكمه القطعي قد يصيب الواقع وقد يُخطئه، وبالتالي فالحكم القطعي العقلي قد يكون صادقاً، وقد يكون كاذبا، والحكم العقلي القطعي الكاذب يسمى بالجهل المُركَّب، لأنه جهل بالواقع، وجهل بالجهل.

أما الحكم العقلي القطعي الصادق، فقد يكون قابلاً للتغير والتزلزل عند القاطع في المستقبل، ويسمى بشبه اليقين، كاعتقاد بعض العوام الصحيح، لأنه ليس لديهم بُرهان عقلي على هذا الاعتقاد، بل حصل لديهم للشهرة

والتقليد أو لقول من يثقون به وبكلامه، وقد اتفق أن كان صحيحاً، فهذا اليقين يكون في معرض التزلزل لأنه ليس من أسبابه الموضوعية (objective)، بل أسباب ذاتية نفسية (subjective).

وقد لا يكون قابلا للتغير والتزلزل بل يكون ثابتاً، ويسمى باليقين بالمعنى الأخص، وإنما كان ثابتا لأنه حصل من أسبابه الموضوعية الذاتية، وهو يقوم على أساس بديهيات وقضايا تحليلية لا يشك فيها إطلاقاً، لذا فإن حُجيته ذاتية، أي أنه لا يحتاج إلى ما يثبت قيمته العلمية لحصولها من نفسه، وهذه هي أعلى وأرقى مراتب العقل..

والعقل في هذه المرتبة يُسمى بالعقل البرهاني الخاص، وهو ما نعنيه في نظرنا بأنه الأساس والمعيار في بناء المنظومة الفكرية للفرد والمجتمع.

خامسا ـ حُدود العقل البُرهاني:

بعد أن بيَّنا الحُجية الذاتية المستقلة للعقل البرهاني، ينبغي علينا أن نبحث عن حدوده التي لايمكن له أن يتجاوزها، وعن حريمه الذي يحكم فيه بنحو مُستقل ومُطلق، ومن البديهي أنّ معرفة هذه الحدود إنما تكون فقط على عهدة نفس هذا العقل، حيث لايمكن من الناحية المنطقية أن نحكم عليه بحكم مرتبة عقلية أدون منه، كالعقل العُرفي أو الحسّي أو النقلي أو الذوقي، لأنّ السافل لايحكم على العالي..

ومن الجدير بالذكر، إنّ هذه الحدود ليست حدوداً اعتبارية يمكن أن تزيد وتنقص بالاعتبار، بل هي حدود تكوينية ذاتية له، فنقول من رأس:

إنّ لأحكام العقل البُرهاني حدوداً يعرفها بنفسه، وهي في إطار الموضوعات الكُلية الحقيقية المتحققة في الواقع فقط، مثل الإنسان والحيوان والنبات والمعادن، أمّا الموضوعات الشخصية المادية المتغيرة مثل حسن وحسين، وكذلك الموضوعات الاعتبارية كموضوعات الأحكام الشرعية مثل الصلاة والزكاة والصيام، أو الأحكام الوضعية كقوانين المرور والضرائب وغيرها، فلا سبيل للحكم العقلي البُرهاني إليها بنفسه..

والموضوعات الكلية الحقيقية هي في حريم أحكام العقل البرهاني، وهي على نحوين، إمّا أن يدركها بنفسه كسائر الأحكام الفلسفية الكلية، وإما أن يُدركها بمعونة الحس أو التجربة كالأحكام الرياضية أوالأحكام المتعلقة بالعلوم الطبيعية.

أمّا الموضوعات الجزئية المتغيرة فإنها خارجة عن حدود دائرة العقل البُرهاني، لتغيُّر أحوالها من لونها ومكانها وأوضاعها و...، فلا يُمكن للعقل البُرهاني التوصل إليها بنفسه، حيث لايجري البرهان بالذات في القضايا الجزئية المتغيرة.

أما الموضوعات الاعتبارية، من قبيل موضوعات الشريعة والقانون، فإنّ ملاكاتها أو حُدودها الوسطى بيد المُعتبر لها وليس للعقل البرهاني معرفتها بنفسه.

وهذه المنطقة الخارجة عن حُدود العقل البرهاني، نُسميها منطقة الفراغ العقلي، وهي منطقة واسعة وخطرة لأنها غير محمية بالعقل البُرهاني، ويحتاج العقل الإدراكي فيها إلى اعتماد أدوات معرفية أخرى يدُله عليها العقل البُرهاني، كالمشاهدة الحسيّة مثلاً للموضوعات الشخصية المادية، والوحي السماوي للموضوعات الاعتبارية وأحكامها الشرعية والأخلاقية والاجتماعية والسياسية كما سيأتى بيانه، إن شاء الله تعالى.

والحاصل، إنّ العقل البرهاني له قيمة علمية ذاتية، ويفيد النتائج العلمية القطعية المطلقة الصادقة والثابتة، ولكن له حريمه الخاص، وهذا ما ينبغي اتخاذه ميزاناً ومعياراً لكشف الحقائق، لأنه يحكم بنحو قطعي لا يتزلزل ويعرف حُدوده ويعرف حدود غيره من الأدوات المعرفية الأخرى، فلا يطغى في أحكامه ويمنع من طغيان المناهج الأخرى بعضها على بعض، وهذا هو الحكيم الحاكم الذي يضع الأشياء في مواضعها.

ومن أجل التعرف على المزيد عن علاقة العقل البُرهاني بسائر المناهج المعرفية الأخرى وكيفية تشكيل الحكومة العقلية، فليراجع كتاب أصول المعرفة والمنهج العقلي[١٠].

ولكن ينبغي الإشارة هنا إلى أنّ عصمة الميزان البُرهاني لاتستلزم عصمة المُبرهَن، بمعنى أن نفس صناعة البُرهان وإن كانت في نفسها من حيث الصورة والمادة مُنتجة لليقين المطابق للواقع، إلا أنّ ذلك لا يلزمه صحة ما برهن عليه المُبرهن دائماً[11]، ولكن لو سأل سائل إذن ما فائدة عصمة الميزان، فنقول:

أولاً: إنّ المُستعمل المُتخصص للبُرهان كالحكماء والفلاسفة، وإن لم يُعصم دائماً عن الخطأ، ولكنه سيُعصم في أغلب الأحيان، وهذا هو الفرق بين المتخصص وغيره.

ثانياً: إنّ لم يكن هناك ميزان معصوم يُحتكم إليه، فلا يمكن لأيّ إنسان أن يعرف الصواب في نفسه مطلقا، ولا يمكن أن نخطّأ أحداً مطلقاً، كما لا يمكن أن يكون هناك بحث علمي أو حوارفكرى بنّاء على الإطلاق، وهذه هي السفسطة عينُها.

وإلى هنا نكون قد انتهينا من المحور الأول، لننتقل إلى المحور الثاني المتعلق بالفكر.

المحور الثاني: الفكر:

أمّا الفكر الإنساني فهو مجموع العلوم والمعارف التي اكتسبها الإنسان من خلال عملية التفكير، سواء كان تفكيراً صحيحاً أو غير صحيح. ويمكننا تحليل أي فكر إلى ثلاثة مستويات مترابطة:

الأول: المستوى المنهجي المعرفي:

وهو المنهج المعرفي الذي يعتمده الإنسان، ويمثل أسلوباً وطريقاً لبناء صرح منظومته الفكرية، ويعتمد عليه ابتداء في التعرف على الواقع الموجود، وبتعبير آخر يمكن القول: إنّ المنهج المعرفي هو الطريقة التفكيرية التي يعتمدها الباحث في بحثه محاولا من خلاله إدراك الواقعيات على ما هي عليها، ويتضمن المنهج المعرفي مناهج عدة بحسب ما توصلت إليه المعرفة الإنسانية إلى يومنا هذا، كالمنهج الحسي الاستقرائي

أوالتجريبي الذي يقتصر عليه الحسّيون الماديون، والمنهج العقلي البُرهاني الذي يعتمده الحكماء، والمنهج النقلي الذي يقتصر عليه أصحاب الاتجاه السّلفي الأخباري، والمنهج الإشراقي القلبي الذي يُعول عليه أصحاب الاتجاه الصوفي العرفاني.

ويُمثل المنهج المعرفي أهم أجزاء الفكر الإنساني لأنّه يشكل الأساس والمنطلق الأول لعملية التفكير والتحقيق في الأبحاث العلمية، إذ لا يمكن لإنسان أن يتقصّى حقيقة من الحقائق من دون أن يكون قد خطَّ له طريقاً في كيفية التعامل معها واستكشاف واقعها، وإلا كان بحثه بحثاً عقيماً غير مُوصل إلى نتيجة يرتضيها العقلاء والمفكرون.

وكذلك، فإنه يمثل المحور والقطب الذي يبني عليه الإنسان منظومته الفكرية والعقائدية بحيث إما أن يؤثر سلبا أو إيجابا على مصير عقيدته ورؤيته الكونية. لذا ومن هذا المنطلق، قيل إنّه باختلاف المناهج المعرفية تختلف الآراء والأفكار والمذاهب الفكرية والدينية.

وهذا المقام المعرفي، وللأسف الشديد يجهله أو يغفل عنه أكثر المفكرين، وهو مُهمل في أكثر مباحثنا الفكرية، حيث يحاول كل مفكر أن يستدل على أرائه ومعتقداته الاعتقادية أو الأيديولوجية بمنهجه المعرفي الخاص به، دون أن يستدل على صحّة هذا المنهج أولا، ويتوهم أنّه معني فقط بالاستدلال لاغير، وهو غافل عن أنّ الذي يعتمد على دليل غير مُعتبر في مورده كمن لا دليل له.

الثاني: المستوى الفلسفي:

وهو المقام الثاني في الفكر، والحاصل من استعمال المنهج المعرفي المعتمد عند الإنسان في النظر إلى الواقع والحياة والإنسان والعالم المحيط به.

فالفكر الفلسفي هوالمتعلق بالرؤية الكونية الكلية النظرية حول الإنسان

والعالم والمبدأ والمُنتهى، أو بعبارة أخرى يتعلق بكل ما هو كائن وموجود بالفعل في الواقع.

وهذه الرؤية الكونية الفلسفية موجودة لدى كل إنسان، وإن كان ربما يغفل عنها في كثير من الأحيان أيضاً أثناء بحثه الأيديولوجي كما سيأتي، ويتوهم عدم الارتباط بينهما،على الرغم أنها تتحكم وتؤثر بنحو كبير في فكره العملي وتنعكس بعد ذلك على ممارساته السلوكية.

الثالث: المستوى الأيديولوجي:

وهو المتعلق بالنظام التشريعي العملي عند الإنسان على المستوى الفردي والاجتماعي، وبعبارة أخرى يتعلق بما ينبغي أن يكون عليه الإنسان والمجتمع في سلوكياته، حيث يشتمل على النظام الأخلاقي والاجتماعي والسياسي، ويسمّى بفروع الفكر أو الاعتقاد.

والجدير بالذكر، أنّ هذه الأجزاء الثلاثة للفكر بينها ارتباط سببي وثيق، حيث يؤثر المنهج المعرفي على طبيعة الرؤية الكونية، التي تنعكس بدورها على الأيديولوجية والنظام التشريعي القيّمي في الفكر الإنساني، والذي ينعكس بدوره على مستوى الممارسة والسلوك الاختياري للإنسان والمجتمع البشري.

فمثلاً من اعتمد على المنهج الحسّي التجريبي فسوف تتشكل لديه رؤية كونية مادية غير دينية، حيث إنّ الدين يتعلق في مبادئه بأمور غيبية من المبدأ الإلهي والوحي السماوي والمعاد بعد الموت، وهي كلها أمور لا يمكن إدراكها بالحس أو التجربة الحسية، وبالتالي فلا يمكن أن يعتقد هذا الإنسان الحسي بالأمور الغيبية أو بمبدأ ومعاد إلهيين، بل بمبدأ ومعاد ماديين، أي من التراب وإلى التراب.

وهذه الرؤية الكونية المادية سوف تقتضي بطبيعة الحال أيديولوجية علمانية مُتحررة عن القيم الدينية والأحكام الشرعية.

وعلى العكس من ذلك، لو اعتمد الإنسان على العقل البُرهاني، فسوف تتولّد لديه رؤية إلهية وأيديولوجية دينية شرعية.

فالفكر الإنساني إذن عبارة عن سلسلة متصلة الحلقات، تمثل مبادئ الفعل الاختياري[١٢] لدى الإنسان، فتؤثر على سلوكه العملي وتعيِّن مصيره الوجودي، وترسم له طريق السعادة أو الشقاء.

ومن أجل ذلك كله فقد اعتمد الحكماء بنحو حصري على المنهج العقلي البُرهاني الموضوعي في التعرف على الواقع وبناء رؤيتهم الكونية النظرية وأيديولوجيتهم العملية القيمية، للوصول إلى منظومة معرفية متكاملة ومنسجمة مع الواقع الموضوعي، لتكون منطلقا آمنا لسلوك الإنسان في هذه الحياة الدنيا، ولتحقُّق السعادة الحقيقية.

أما المنهج المعرفي في مراكزنا الأكاديمية، فهو المنهج الحسي الاستقرائي الذي وضع أساسه المفكر الإنجليزي (فرنسيس بيكون) في القرن السابع عشر الميلادي، وسماه المنهج العلمي الجديد، واعتمده كأساس للمنهج الدراسي الأكاديمي، ورفض المنهج العقلي البُرهاني الميتافيزيقي[١٣]. وهذا المنهج مع كونه ظنيّاً، فهو لايتعلق إلا بالموضوعات المادية المحسوسة..

الرؤية الكونية عند الحكماء:

الرؤية الكونية ـ كما سبق وأن أشرنا ـ هي النظرة الكُلية للإنسان، الباحثة عن حقيقة الإنسان والعالم والمبدأ والمُنتهى، فهي نظرة فلسفية عامة تتعلق بالإجابة عن الأسئلة الثلاثة: من أين؟ وفي أين؟، وإلى أين؟

وتُشكل هذه الرؤية الكونية الأصل الأول في الفكر الإنساني، الذي ينطلق منه لتأسيس أيديولوجيته العملية، والتي ستنعكس بدورها على ممارساته السلوكية في الحياة.

وقد ثبت في الحكمة الإلهية أنّ للإنسان مبدأً إلهياً حكيماً، خلقه في

أحسن تقويم، وأنّه راجع إلى مبدئه الإلهي بعد الموت ليحيا حياة أخرى يُحاسَب فيها على أفعاله الاختيارية في هذه الحياة الدنيا.

وثبت أيضاً في علم النفس الفلسفي أنّ الإنسان مُركب من نفس ناطقة مجردة عن المادة ومتعلقة ببدنها العنصري الذي هو مجرد آلة لاستكمالها(١٤).

والإنسان يأتي إلى هذه الحياة الدنيا ونفسه كصفحة بيضاء ليس فيها أي كمال، ثم تبدأ النفس باستعمال حواسها المختلفة في كسب الصور والمعلومات الكثيرة عما يدور من حولها من الأشياء، ثم تنتقل بعد ذلك إلى العقل ليقوم بتجريدها عن عوارضها المادية، ويحولها إلى معان كلية معقولة، ثم يقوم بعد ذلك بتحليلها وتصنيفها وتركيبها للحصول على معلومات جديدة في مسائل العلوم المختلفة..

ولذلك فإنّ الحس يُعد هو المبدأ الأول للعلوم، وقد أشار أرسطو إلى ذلك بقوله المشهور «ويظهر أنّ من يفقد حساً من الحواس يفقد علماً من العلوم»(١٥)، فمن لم يُحسَّ بالبياض مثلاً فلن يُدرك معنى البياض.

وقد أثبت الحكماء أيضاً أنّ لعقل الإنسان قُوّتين، قوة نظرية وظيفتها الإدراك العقلي، وتُسمى بالعقل النظري، وقوة عملية وظيفتها تدبير البدن الذي هو آلة استكمالها، وتسمى بالعقل العملي.

ويقتضي البحث هنا أن نقف قليلا بنحو من التفصيل أمام النظر في أحوال العقل النظري والعملي، حيث إنّ فلسفة التعليم والتربية عند الحكماء تتضح من خلال التعرف عليهما..

فنقول: إنّ العقل النظري عندهم هو المُدرك للمعاني الكلية بذاته، وأحكامه قد تكون يقينية وقد تكون ظنية، وأيضا قد تكون صادقة وقد تكون كاذبة، ولذلك فقد أصبحت الحاجة ماسّة لعلم المنطق لضبط هذه الأحكام وترشيدها..

وكمال العقل النظري عندهم في تحصيله للعلوم والمعارف الصادقة

المطابقة للواقع، بحيث يصير عالَماً عِلميًّا مُطابقاً للعالم العيني، وهذا الكمال إنما يتحقق بالتعليم، لاسيما بالعلوم العقلية الحقيقية.

أما العقل العملي، فبيان وظيفته المتعلقة بتدبير البدن يتحتاج إلى مقدمة تمهيدية.

فنقول: إنّ للنفس قُوّتين حيوانيتين لحفظ البدن، إحداهما لجلب النفع له، وتُسمى القوة الشهوية، والأخرى لدفع الضرر، وتسمى القوة الغضبية، وقد تمّ وضعهما بمقتضى العناية الإلهية تحت سيطرة العقل العملي، ليقوم بترشيد أفعالهما في حفظ البدن بما لا يُنافي أحكام العقل النظري.

ومقدرة العقل العملي على إخضاع تلك القوتين له إنما يتوقف على الملكات الأخلاقية المكتسبة بالأفعال الاختيارية، فالملكات الفاضلة تُقويه، والملكات الرذيلة تُضعفه.. وكمال العقل العملي في تحصيل ملكة العدالة التي تُمكنه من السيطرة على تلك القوتين، وإنما يتحقق ذلك عن طريق التربية(١٦).

أما الرؤية الكونية الأكاديمية الحديثة، فهي رؤية مادية، ترى الإنسان ذا بُعد مادي واحد، ليس له مبدأ إلهي ولامعاد، فهو من التراب وإلى التراب، وقد انعكس ذلك على فلسفتها في التعليم والتربية، كما سيأتي ذكره.

فلسفة التربية والتعليم عند الحكماء:

قد تبيّن في الفصل السابق، أنّ الغرض من التعليم عند الحكماء ـ بُناء على رؤيتهم الكونية للإنسان ـ هو في تقوية العقل النظري الذي يمثل حقيقة الإنسانية، وذلك بتحصيل العلوم والمعارف الواقعية عن الإنسان والعالم والمبدأ والمعاد، حيث تُعد تلك العلوم خير زاد له في الحياة الدنيا وفي الآخرة. أما في الدنيا فمن ناحية أنها تُعطيه الرؤية الصحيحة عن نفسه وعن فلسفة الحياة التي يعيشها في هذا العالم، مما يُمكنه من أن يرسم لنفسه البرنامج المتكامل والمنسجم مع فطرته ومع الواقع الذي يحيط به، مما

يضمن له السعادة الحقيقية.. وأما في الآخرة فمن جهة أنها تضمن له الاعتقاد الديني الصحيح الذي يُؤهله لدخول الجنة ولنيل السعادة الأبدية.

وغايتهم من التربية تكمن في تحصيل الملكات الأخلاقية الفاضلة من العفة والشجاعة والحكمة، والتي في مجموعها تُمثل ملكة العدالة الإنسانية التي تصدر عنها الأفعال الاختيارية الحسنة التي تؤهله لتحصيل الكمالات الواقعية والسعادة الحقيقية في الدنيا والآخرة.

فلسفة التربية والتعليم في المدارس والجامعات:

وهي تخضع لرؤية كونية مادية قائمة على أساس منهج حسِّي استقرائي كما ذكرنا.

فالغاية من التعليم هو التعرف على الأسباب المادية القريبة للظواهر الطبيعية، بهدف تسخير الطبيعة للمصالح المادية للإنسان، أي بما يخدم القوى الشهوية والغضبية لا غير(١٧).

وأما التربية فهي منحصرة في تحصيل المهارات الفنية والتقنية المُتعلقة أيضاً بالأمور المادية، ولاعلاقة لها البتّة بالملكات الأخلاقية المعنوية.

وقد انعكست هذه الفلسفة المادية على طبيعة المنهج الدراسي في المدارس والجامعات كما سيتبين بعد ذلك.

المنهج التعليمي التربوي عند الحكماء:

من الطبيعي أن يتأثر المنهج التعليمي التّربوي عند الحكماء بمنهجهم العقلي الميتافيزيقي ورؤيتهم الكونية الإلهية للعالَم والإنسان، وسنتعرض لكلٍ على حِدَه.

بالنسبة للمنهج التعليمي عندهم فالغاية منه كما قُلنا، هي في تقوية العقل النظري بتحصيل المعارف والعلوم الحقيقية، والتي على رأسها العلوم العقلية والإلهية.

فأوّل ما يُبتدأ به المُتعلم هو صناعة المنطق العقلي لكي يتعرف من

خلاله على قواعد التفكير الصحيح التي تُهذب حركة الذهن في المعلومات، وتضمن له الانتقال الآمن والصحيح من المعلوم إلى المجهول، فيتعلم كيف يتصور الأشياء كما هي عليه في الواقع ونفس الأمر، وكيف يُنشئ الدليل ويقيم البُرهان على المطالب العلمية بنحو صحيح، وكيف ينقض الدليل ويكتشف المغالطات المنطقية.

وبعد أن يُتقن الطالب قواعد التفكير الصحيح، ينتقل بعدها إلى علم الهندسة ليطبق عليها هذه القواعد المنطقية، وهناك حكمة تعليمية وحكمة تربوية في دراسة الهندسة(١٨).

فالحكمة التعليمية هي في كون موضوع الهندسة وهو المقدار أمراً محسوساً مما يجعل التحقيق في مسائله أمر سهلا، فيكتسب المتعلم فيه مهارة تطبيق القواعد المنطقية بنحو يسير، ويكتسب الثقة في نفسه وفي صناعة المنطق بعيداً عن الصراعات والمجادلات العلمية. وأما الحكمة التربوية، فلأن مسائل الهندسة ليست مسائل دينية أو مذهبية مقدسة، فلا دور لتأثير الأحكام الذهنية المسبقة، ولا مدخلية للعواطف أو الميولات النفسية في تحقيق مسائله، فيبحث الطالب بنحو موضوعي عن الأسباب الذاتية للأشياء وبنحو علمي مُجرد عن أي تأثيرات خارجية أو ضغوط نفسانية، مما يُكسب المُتعلم ملكة البحث العلمي الموضوعي.

وبعد الفراغ من علم الهندسة يدرس الطالب علم الطبيعيات الباحث عن أحكام الجسم الطبيعي من حيث الحركة والسكون، وفيه أيضاً حكمة تعليمية وأخرى تربوية.

أما الحكمة التعليمية فموضوع العلوم الطبيعية هو الجسم المحسوس بظاهره والمعقول بباطنه، فيمثل مرحلة انتقالية متوسطة بين الهندسة ذات الموضوع المحسوس مُطلقاً وبين الفلسفة الإلهية ذات الموضوع المعقول مطلقا كما سيأتي، وهو ينسجم مع طبيعة التدرج التعليمي، والبناء الطبيعي لذهن المتعلم. أمّا الحكمة التربوية من دراسة الطبيعيات، فهو كما قُلنا في

الهندسة، من أجل اكتساب ملكة البحث العلمي الموضوعي بعيداً عن الضغوط النفسانية والمذهبية لكون موضوعها أيضاً غير مقدس.

هذا بالإضافة إلى أنّ بعض المباحث الطبيعية حول الزمان والمكان والحركة تُخالف بعض الاعتقادات العرفية الموجودة في ذهن المتعلم، الأمر الذي يدعو المتعلم للتخلّي عنها عند مخالفتها للبحث العلمي، وبالتالي يُصبح مستعداً بعد ذلك للتخلي عن اعتقاداته الدينية والمذهبية الخاطئة إذا خالفت البحث الفلسفي(١٩).

وبعد الانتهاء من البحث الطبيعي، يُصبح الطالب مُستعداً من الناحية الذهنية والنفسية للدخول إلى البحث الفلسفي الميتافيزيقي، والمُسمى بعلم مابعد الطبيعة أي مابعد علم الطبيعة، الذي يبحث عن الموجود المطلق بنحو عقلي محض، فهو بحث عما وراء الطبيعة أيضاً في عالم الغيب.

وينقسم البحث الفلسفي إلى قسمين، قسم يتعلق بالبحث العقلي المجرد عن أحكام الموجودات من حيث موجوديتها، والذي يُعتبر مدخلا مهما للقسم الثاني المتعلق بأصول الاعتقاد الديني، والمُسمّى بقسم الرُّبوبيات. وفي نهاية البحث الفلسفي تكون قد تكونت لدى الطالب رؤية كونية واقعية شاملة عن الإنسان والعالم والمبدأ والمعاد.

وبنهاية البحث الفلسفي ينتهى البحث النظري في الحكمة النظرية المُتعلقة بماهو كائن، وينتقل الطالب إلى البحث الكُلّي في الحكمة العملية المتعلقة بما ينبغي أن يكون، والتي تشمل علم الأخلاق والاجتماع والسياسة(٢٠).

ومن الواضح أنّ الحكمة العملية أو الأيديولوجية مُتوقفة على الرؤية الكونية، حيث إنّ معرفة ما ينبغي أن يكون، متفرعة عن معرفة ماهو كائن بالفعل، كما أنّ البدء بدراسة علم الأخلاق والتعرّف على القيم العملية المُتعلقة بالإنسان من حيث هو إنسان، يُؤهل الطالب بعد ذلك للدخول في علم الاجتماع والسياسة المتعلقين بالقيم العملية على المستوى الاجتماعي.

وبعد الانتهاء من الحكمة العملية يكون الطالب قد استوفى البحث

الحِكمي بنحو كُلّي عقلي، وحصّل أصولها وقواعدها العامة، فيمكنه بعد ذلك من أن ينتقل إلى سائر العلوم النظرية والعملية الجزئية، التي تعتمد على مناهج أخرى نقلية كالعلوم الشرعية أو التاريخية، أوحسية استقرائية كبعض العلوم التطبيقية والإنسانية، وغيرها.

هذا هو المنهج التعليمي بشكل مُجمل لدى الحكماء الإلهيين، والذي يسير على وِفْقَ المنهج العقلي البُرهاني، والذي يهدف في نهاية المطاف إلى تكميل وتقوية العقل النظري.

أما المنهج التربوي، فهو منهج يعتمد على الأساليب الخطابية والشعرية المُحركة للخيال والعاطفة في استفزاز الهِمم، وتقوية الإرادات النّفسانية من أجل تحصيل الهيئات والملكات الأخلاقية الفاضلة للطالب. وهذه الأساليب تتنوع بين الوعظ والإرشاد، والشعر والرسم والموسيقى، والمسرح وسائر الفنون الدرامية المُخيلة، والتي تهدف كلها في النهاية إلى تقوية العقل العملي وتحصيل ملكة العدالة.

المنهج التعليمي التربوي الأكاديمي المعاصر:

يعتمد المنهج الدراسي الأكاديمي المعاصر على المنهج الحسّي الاستقرائي بنحو رئيسي في تحقيق مسائله العلمية، انطلاقا من رؤيته الكونية وأيديولوجيته المادية عن العالم والإنسان. والهدف الرئيسي من التعليم والبحث العلمي هو التعرف على أسباب الحوادث الطبيعية لتسخيرها من أجل تأمين المصالح المادية للإنسان في هذا العالم، أي لأجل جلب النفع المادي له الذي هو مُقتضى القوة الشّهوية، ودفع الضرر المادي عنه الذي هو مقتضى القوة الغضبية، وليس هناك أيّ عناية بالبحث حول حقائق الأشياء ومبادئها العليا، وبعبارة أخرى فليس هناك مجال للبحث الميتافيزيقي في نظامها التعليمي، بل ليس هناك مجال للبحث المنطقي العقلي اللازم لتقنين عملية التفكير، وترتيب الذهن البشري..

وتطغى العلوم الحسية المادية كالطبيعيات والكيمياء والرياضيات

والتاريخ والجغرافيا والفنون المادية والخيالية على المنهج الدراسي، حتى في ما يُسمى عندهم بالعلوم الإنسانية، كعلم النفس والاجتماع والتربية، فهي مُبتنية على المنهج الحسّي الاستقرائي والرؤية الكونية المادية. وكذلك البحث الفلسفي اليتيم عندهم، يُبحث عنه بنحو تُراثي تاريخي يصلح للمتاحف لا للتحقيق العلمي.

ويطغى على الجانب الفكري عندهم الفوضى المعرفية والنزعات التشكيكية والنسبية المُقابلة تماما لكمالات العقل النظري وللمنهج العقلي البُرهاني الرصين.

أما المنهج التربوي فلا توجد أي عناية بتقوية العقل العملي أو تهذيب النفوس، لأنها أمور معنوية لا قيمة لها في ميزان الاعتبار عندهم، بل تَبلور مفهوم التربية عندهم في اكتساب المهارات المادية في التعامل والصناعات المهنية الجزئية لاغير.

وقد انعكس هذا المنهج الحسّي على نفوس أبنائنا في تلك المراكز الأكاديمية، حيث أدّى إلى ترسيخ القيم والمباديء المادية في نفوسهم، فنجد طلبة المدارس والجامعات يلهثون وراء الكمالات المادية، ويسعون سعياً حثيثاً لتحصيل المدارك العلمية من أجل الحصول على وظائف ومهن تَدُر عليهم المال وتكسبهم المراكز الاجتماعية المرموقة لا غير..

العواقب الوخيمة المُترتّبة على النظام التعليمي التّربوي المعاصر:

وقد ترتّب على هذا النظام التعليمي التّربوي المادي واللاّعقلاني، عواقب وخيمة على المستوى الفردي والاجتماعي والسياسي، نتيجة ضعف وانحلال العقل النظري والعملي، وطُغيان النوازع الحسية المادية، وحصول الهيئات النفسية الشريرة في نفوس المُتعلمين، نذكر منها:

١ ـ الفوضى المعرفية واللامنهجية في التفكير، وظهور السفسطة والاتجاهات التشكيكية المضادة للعقل.

٢ ـ انتشار المذاهب المادية والإلحادية.

٣ ـ تحريف المفاهيم والقيم الدينية والعقلية، واستبدالها بمفاهيم وقيم مضادة لها.

٤ ـ انتشار التهتُّك والانحلال الخُلقي والفساد الاجتماعي.

٥ ـ التفكك الأسري وانحلال الأواصر العائلية سواء بين الآباء والأبناء أو بين الأزواج.

٦ ـ انتشار الجريمة المنظمة والإرهاب الدولي.

٧ ـ سيطرة الأنظمة الشريرة على الجامعات ومراكز البحث العلمي، وتوجيه مسيرة البحث العلمي وتسخير إنجازتها التكنولوجية في خدمة مصالحها الشريرة، وبما ينافي المصالح العليا للإنسان والمجتمع البشري، كإنتاج أسلحة الدمار الشامل والأسلحة البيولوجية والكيميائية، والاستفادة من التقنيات العلمية في التضليل الإعلامي وترويج الفحشاء والمُنكر.

٨ ـ غلبة الاستبداد السياسي وتقييد الحريات المشروعة وسيطرة أصحاب رؤوس الأموال وهيمنة بعض الأفراد أو العوائل على مقدرات المجتمع البشري، ونهب ثروات الشعوب...إلخ

نتائج البحث:

١ ـ إنّ المنهج المعرفي المُعتمد عند الحكماء، هو المنهج العقلي البُرهاني الذي يُفيد اليقين الصادق والمطلق، على خلاف المنهج المعرفي الحسي الاستقرائي الذي يعتمده المعاصرون من الحداثويين.

٢ ـ إنّ الرؤية الكونية المُبتنية على المنهج البُرهاني عند الحكماء هي رؤية إلهية تعتقد بأنّ الإنسان مُركّب من جزء مادي وجزء روحي، وأنّ الثاني هو الجزء الباقي بعد الموت ويُشكل حقيقة الإنسانية، وأنّ له مبدأً إلهياً حكيماً، ومعاد بعد الموت

٣ ـ الرؤية الكونية عند المعاصرين رؤية مادية، لا ترى ولا تُؤمن إلا بالبُعد المادي للإنسان.

٤ ـ تهدفُ فلسفة التربية والتعليم عند الحكماء، إلى تقوية العقل النظري والعملي عند الإنسان، على خلاف الفلسفة المادية المعاصرة التي لاتهدف إلا إلى تكميل البُعد المادي فيه.

٥ ـ يتضمن المنهج التعليمي عند الحكماء مناهج الحكمة النظرية والعملية بنحو مُتسلسل ومُنظم على أساس منطقي من أجل بناء العقل النظري بنحو واقعي، على خلاف المنهج التعليمي الذي لايركز إلا على المناهج الحسية والنقلية، كالطبيعيات والرياضيات والتاريخ والأدبيات.

٦ ـ يُؤكد الحكماء على ضرورة التربية العقلية التي تهدف إلى تزكية النفس والأخلاق لتكميل العقل العملي، على خلاف المنهج التربوي المعاصر، الذي لا يفهم من التربية إلا اكتساب المهارات العملية المادية لاغير.

توصيات علمية هامة:

لقد ارتأينا في نهاية البحث ـ تتميماً للفائدة ـ أن نُدرج بعض الوصايا العلمية التي لا ينبغي التغافل عنها، وهي:

الأولى: ينبغي على المحافل الفلسفية الغربية المُعاصرة ـ إنْ أرادت أن تتخلص من حيرتها، وتنهض بنفسها وتفكيرها الفلسفي ـ أن تُراجع حساباتها من جديد، وأن تتخلّى في تفلسفها عن المنهج الحسّي التجريبي، لأنه يُناسب العلوم الطبيعية والرياضية فقط، وهذا ما أدّى بها إلى أن تهوي في مستنقع المادية لعدة قرون.

بل عليها أن تعتمد المنهج العقلي البُرهاني، للخروج من هذه الأزمة الفكرية، كما عليها أن تتخلى عن منهجية (اللامنهجية المعرفية) في البحث عن المسائل الإنسانية والمعنوية بلا أي ضابط منطقي، حتى صارت مباحثهم الفلسفية مباحث ذوقية استحسانية مُبعثرة، لا تُبتنى على أي أصل علمي، ولا تحتكم إلى أيّ معيار منطقي عقلي، مما أوقعها في الحيرة والتخبط والفوضى الفكرية.

الثانية: ينبغي على المُثقفين والمفكرين العرب، أن يتخلوا عن نظرتهم التقليدية السطحية الخاطئة للمنهج العقلي البُرهاني والفلسفة الإسلامية، من خلال النظر إلى المنهج العقلي على أنه قد تقادم وبَطُل مفعوله العلمي، والنظر إلى الفلسفة الإسلامية كتراث تاريخي تابع للفلسفة اليونانية القديمة.

كما نرجوا أن يتخلصوا من تبعيتهم الفكرية المُطلقة للفلسفة الغربية الحديثة، وأن لا ينظروا إلى تراثهم الإسلامي الفلسفي بعيون الفلاسفة الغربيين والمستشرقين، وأن لا يتبنّوا كل ما هو وارد من الغرب، من دون أي فحص أو تحقيق، أو يلهثوا وراء كل ما هو جديد ومُحدث، بغضّ النظر عن قيمته العلمية، قياساً وجرياً على الأمور المادية، فإنّ هذا التوجه لا يُنتج في نهاية الأمر إلا الالتقاطية وتشويه وتحريف المباني الدينية، وترويج الثقافة الغربية المادية المُنحلّة في المجتمعات الإسلامية.

الثالثة: ينبغي للمدارس والجامعات في الدول الإسلامية، أن تنتبه إلى أنّ المنهج التعليمي والتّربوي في جميع المدارس والجامعات هو المنهج المادي التجريبي الجديد الذي وضع أساسه (فرنسيس بيكون) و(جون لوك) وغيرهم من المفكرين الغربيين الماديين، وهو يُنافي المنهج العقلي والمنهج التعليمي الإسلامي الأصيل في المنهج والغاية، كما أشرنا إلى ذلك في نقد المذهب التجريبي.

الرابعة: ينبغي للحوزات والمعاهد العلمية الدينية في العالم العربي والإسلامي أن تهتم اهتماماً كبيراً بالعلوم العقلية كاهتمامها بالعلوم الشرعية، وتضعها في مقدمات مناهجها العلمية، لأنها تشكل أساس العقيدة الإسلامية الصحيحة، وأن تتجنّب بشدّة المسالك الأخبارية والكلامية الجدلية والعرفانية الصوفية والمسالك التلفيقية في مباحثها العقائدية.

فتدريس المنهج العقلي والفلسفة الإسلامية، لا يقلُّ أهمية عن تدريس علم أصول الفقه الشريف، فإنّ علم الفقه كما يحتاج إلى صناعة لتنقيح حُجية الأدلة الفقهية، بحيث يجوز الاستناد عليها في مقام استنباط الأحكام

الشرعية، وذلك إنّما يتمُّ في علم أصول الفقه، فكذلك قد مسّت الحاجة أيضاً ـ بحكم العقل الضروري ـ إلى وجود صناعة تُنقح أدلة استنباط المعارف العقائدية، وذلك أمر ضروري لتحصين العقائد من الانحراف.

فإننا نرى أنّ علم الفقه بقي مصوناً ومحفوظاً من أي تحريف ببركة علم أصول الفقه وقوانينه المنضبطة والمتينة، في حين تفشّت البدع والخرافات في العقائد الإسلامية لغياب الميزان العقائدي، بعد إقصاء العلوم العقلية الشريفة عن ساحة التعليم الديني، وهيمنة الظنون والأوهام الكلامية والخرافات الصوفية على العقول والنفوس.

الخامس: ينبغي على جميع المدارس والاتجاهات الفكرية المختلفة، وقبل أن يطرحوا عقائدهم وأفكارهم على الملأ العام، أن ينقّحوا مبانيهم المعرفية التي انطلقوا منها وبنوا عليها عقائدهم وأفكارهم أولاً، من خلال البحث العلمي المكتوب أو المناظرات والندوات العلمية والحوارات الفكرية الهادئة، بعيداً عن أجواء التشنج والعصبية والمهاترات اللفظية، التي تُنافي المنطق العقلي والآداب الإسلامية الصريحة، فطالب الحقيقة لا يخشى من البحث والمناظرة ولا يتجنب الحوار، ولا يلجأ إلى الافتراءات والمُهاترات، لأنّ ذلك جهد العاجز وسبيل الجاهل، فالحكمة ضالة المؤمن أينما وجدها أخذها.

وإلى هنا نكون قد وصلنا إلى نهاية البحث، ونتمنى على كبار المسؤولين التعليميين والتربويين أن يأخذوا تلك التوصيات على مأخذ الجد، وأن ينهضوا لإصلاح النظام التعليمي والتربوي في مدارسنا وجامعاتنا، من أجل النهوض بأمتنا العربية والإسلامية والتحرر من نير التبعية الثقافية والسياسية..

الهوامش

١ ـ كتاب النجاة، ج٢، ص١٧ ـ ١٨.
٢ ـ موسوعة الفلسفة، ج١ ص٩٨.
٣ ـ كتاب العين، ج١، ص ١٥٩، والجوهري، الصحاح، ج٥، ص ١٧٦٩، وابن منظور، لسان العرب ج١١، ص٤٥٨ ـ ٤٥٩.
٤ ـ رسائل إخوان الصفا وخلان الوفا، ج ٣، ص٢٣٢.
٥ ـ رسائل الكندي، ص١٦٥.
٦ ـ الفارابي، عيون المسائل، ص٦٤.
٧ ـ ابن سينا، رسائل في أحوال النفس، ص١٦٨.
٨ ـ كتاب النفس من الشفاء، ص٢٣٥.
٩ ـ تهافت الفلاسفة، ص٢٨٧.
١٠ ـ أصول المعرفة والمنهج العقلي، ص١٤٣ ـ ١٥٧.
١١ ـ لا يتوهم في المقام ان الخطأ الناتج من البرهان نفسه من حيث هو برهان، وإلا لما أمكن فرض عصمته بل الخطأ إنما هو ناجم من سوء استعمال البرهان.
١٢ ـ إن للفعل الاختياري مبادئ قبل تحققه حاصلها أربع، قال الشيخ الطوسي في شرحه على الإشارات والتنبيهات «و اعلم أن لهذه الحركات مبادي أربعة مترتبة أبعدها عن الحركات هو القوة المدركة وهي الخيال أو الوهم في الحيوان والعقل العلمي بتوسطهما في الإنسان وتليها قوة الشوق فإنها تنبعث عن القوى المُدركة وتنشعب إلى شوق نحو طلب إنما ينبعث عن إدراك الملائمة في الشيء اللذيذ أو النافع إدراكا مطابقا أو غير مطابق وتسمى شهوة، وإلى شوق نحو دفع وغلبة إنما تنبعث عن إدراك منافاة في الشيء المكروه والضار، وتسمى غضباً ومغايرة، هذه القوة للقوى المدركة ظاهرة، وكما أن الرئيس في القوى المدركة الحيوانية هو الوهم فالرئيس في المحركة هو هذه القوة ويليها الإجماع وهو العزم الذي ينجزم بعد التردد في الفعل والترك وهو المسمى بالإرادة والكراهة» الإشارات والتنبيهات، ج٢ ص٤٧٣.
١٣ ـ تاريخ الفلسفة الحديثة، ص٤٧.
١٤ ـ كتاب النفس من الشفاء، ص٢٨٨.
١٥ ـ برهان أرسطو، ص٤١٤.
١٦ ـ الأسفار الأربعة، ص٢٠.
١٧ ـ تاريخ الفلسفة الحديثة، ص٤٩.
١٨ ـ تحصيل السعادة، ص٥٥.
١٩ ـ تحصيل السعادة، ص٥٧.
٢٠ ـ إلهيات الشفاء، ص١٢.

المصادر:

- **ابن رشد، أبو الوليد**: شرح برهان أرسطو، تحقيق عبد الرحمن بدوي، المجلس الوطني للثقافة، الطبعة الأولى.
- **ابن سينا، أبو علي حسين بن عبد الله**: الإشارات والتنبيهات، طهران: مطبعة الحيدري، ١٣٧٧هـ. ش.
  الشفاء، تقديم: إبراهيم مدكور. قم: منشورات مكتبة مرعشي نجفي، ١٤٠٥هـ.ق.
- **النجاة** ابن سينا، طهران: منشورات مرتضوي، ط٢، ١٩٦٤م.
- **ابن منظور**: لسان العرب، أدب حوزة، قم ـ ايران، ١٤٠٥هـ.
- **إخوان الصفا**: رسائل إخوان الصفا وخلان الوفا، الدار الإسلامية.
- **بدوي، عبد الرحمن**: موسوعة الفلسفة. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط١، ١٩٨٤م.
  رسائل الكندي، دار الأندلس، بيروت، ١٩٨٣م.
- **الجواهري**: الصحاح، تحقيق الدكتور عبد الغفورالعطار، الطبعة الرابعة، ١٤٠٧هـ
- **صدرا، محمد بن إبراهيم الشيرازي**: الأسفار العقلية الأربعة.قم: انتشارات مصطفوى، ١٣٦٨ هـ.ش/ ١٣٧٨ هـ.ش/ ١٣٧٩هـ.ش/ ١٣٨٦هـ.ش.
- **فارابي، محمد بن طرخان**: تحصيل السعادة، تحقيق جعفر آل ياسين، بيروت، دار الأندلس، ١٩٨٣م.
- **فراهيدي، الخليل**: كتاب العين، تحقيق الدكتور مهدي المخزومي، الطبعة الثانية، ١٤٠٩هـ.
- **كرم، يوسف**: تاريخ الفلسفة الحديثة، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٣م.
- **المصري، أيمن**: أصول المعرفة والمنهج العقلي، المركز الثقافي العربي، بيروت، ٢٠١٠م.

مُقومات المنهج التّربوي في الإسلام: ضوابط وآليّات(*)

أ.د. أسعد السحمراني(**)

مقدمة:

إنّ الأمم كما الأفراد ينشدون التقدّم، ويعملون من أجل الإصلاح، ويسعون من أجل تحقيق السعادة، وتوفير أسباب الراحة، وكلّ ذلك يبدأ من الإعداد اللازم الذي يبدأ في مراحل العمر الأولى بداعي الاستعداد في الصغر وعنصر المرونة عند الفتيان والشباب من أجل التكيّف، والتعديل والتبديل إذا اقتضى الواجب ذلك.

وصناعة الإنسان، وتكوين شخصيته تكون بالتربية القائمة على أسس وقواعد سليمة، تلك التربية التي تتعهد الأطفال منذ ساعات ولادتهم الأولى لأنّ المولود يكون على الفطرة، والمُربون يتعهدونه فإما أن يسيروا به في الطريق القويم، وإما أن يحيدوا به فينحرف عن جادّة الصواب.

والتربية السليمة التي تقوم على أصول إسلامية توصل الناشئة إلى القدرة على تحمّل المسؤولية منذ سنٍّ مبكرة بخلاف ما عليه أنماط التربية الوافدة، والتي تقوم على تراتبية مدرسية تعليمية تؤخّر سنّ الخروج إلى سوق العمل

(*) قُدِّمت هذه الورقة للندوة الدولية عن: القيم الإسلامية ومناهج التربية والتعليم، نظمتها المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة بالمدرسة العليا للأساتذة بتطوان/ المغرب (١١/ ٢٠٠٥م).

(**) أستاذ العقائد والأديان في جامعة الإمام الأوزاعي ـ لبنان.

إلى عمرٍ متقدّم، وهذا يثقل كاهل المجتمعات والدول والأسر، ويؤجِّل بدء مسيرة الإنتاج عند الفرد ولذلك سلبيات عديدة.

بينما يوجِّه الإسلام إلى أنّ التكليف الشرعي الذي يبدأ مع البلوغ، والبلوغ هو ما بين التاسعة والخامسة عشرة. وقد جاء النصّ القرآني مؤكداً على هذا الاتجاه، اتجاه التبكير في التكليف ومن ذلك قول الله تعالى: ﴿يَٰيَحۡيَىٰ خُذِ ٱلۡكِتَٰبَ بِقُوَّةٖۖ وَءَاتَيۡنَٰهُ ٱلۡحُكۡمَ صَبِيّٗا﴾[1] ومصطلح الحكم عندما يرد في النصّ القرآني يكون المقصود به القضاء والفصل بين الناس، وهذا أمر يحتاج إلى أمر ودراية، وبالتالي يكون بناء عليه بمقدور الشاب في مطلع العمر أن يُمارس الحكم، وأن يتحمّل المسؤولية.

والنصّ الثاني الذي جاء في الاتجاه نفسه هو الابتلاء لإبراهيم وإسماعيل عليهما السلام، وقصة الذبيح، حيث أن هذا الاختبار كان لإسماعيل وهو في مقتبل العمر، وبداية مسيرة الحياة بعد بلوغ السعي. قال تعالى: ﴿فَلَمَّا بَلَغَ مَعَهُ ٱلسَّعۡيَ قَالَ يَٰبُنَيَّ إِنِّيٓ أَرَىٰ فِي ٱلۡمَنَامِ أَنِّيٓ أَذۡبَحُكَ فَٱنظُرۡ مَاذَا تَرَىٰۚ﴾[2].

ولو أن الفتى الذي راهق البلوغ يكون على غير وعي أو قدرة في اتخاذ القرار لما كان الاختبار الإلهي له، ولما كانت الشورى معه للوقوف على رأيه في أمر الذبح. إنّ قصة إسماعيل عليه السلام تأتي لتؤكّد بعد الخطاب الإلهي إلى يحيى عليه السلام بأنه أُوتي الحكم صبياً وبأن التربية يجب أن تأخذ بعين الإعتبار سنّ البلوغ، وبالتالي التكليف الذي يسبقه سنّ التمييز وهو سبع سنوات، وأن يتمّ توزيع مضامين المقررات الدراسية الأساسية على هذا الأساس.

ومما ورد في هذا السياق، قصة الفتية الذين التزموا عقيدة التوحيد، وفرّوا بدينهم عندما حاول قومهم أن يثنوهم عن دينهم، وأووا إلى الكهف بأمر إلهي. قال الله تعالى: ﴿نَّحۡنُ نَقُصُّ عَلَيۡكَ نَبَأَهُم بِٱلۡحَقِّۚ إِنَّهُمۡ فِتۡيَةٌ ءَامَنُواْ بِرَبِّهِمۡ وَزِدۡنَٰهُمۡ هُدٗى﴾[3]. والهدى خلاف الضلال، ولو أنّ الفتوّة لا تحتمل أن يستوعب من هو في هذا العمر أسس العقيدة السليمة، ولا أن يعرف مبادئ الشرع وأحكامه، وأن يختار الطريق السليم لما كان الوصف الإلهي للفتية بأنهم من أهل الهدى، ولو أنه ليس بمستطاعهم اتخاذ القرارات الحاسمة

والراشدة الحكيمة لما جاء النصّ القرآني بلسانهم: ﴿إِذْ أَوَى ٱلْفِتْيَةُ إِلَى ٱلْكَهْفِ فَقَالُوا۟ رَبَّنَآ ءَاتِنَا مِن لَّدُنكَ رَحْمَةً وَهَيِّئْ لَنَا مِنْ أَمْرِنَا رَشَدًا﴾(٤).

إلا أن الوصول بالناشئة إلى شاطئ الأمان، وإلى هذا الموقع من الحكم والهدى والرشاد يحتاج إلى منهج إعدادي يحقق هذه الغايات، أما ترك الأمر التربوي بلا منهج سديد، وتوظيف سليم لسنوات العمر فإنه يوقع العملية التربوية بفوضى وعشوائية غير مأمونة النتائج، وبالتالي لا تتحقّق عندها الأهداف المرجوّة.

الغايات والأهداف:

إنّ التربية فعل موضوعه الإنسان. وإذا كان كلّ عمل يحتمل الخطأ والصواب، ويقبل الأخذ والردّ، وإذا كان كلّ عمل يتعلّق بالماديات يقبل أن نجعله حقل تجارب وأبحاث، إلا أن الإنسان حالة تختلف فهو المخلوق صاحب المكانة، والمستخلف في الأرض، وقد قال تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّى جَاعِلٌ فِى ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً﴾(٥). وهذا الاستخلاف الإلهي أعطى ويعطي الإنسان من الحقوق ما لم يعط لكائن آخر، ومهما تبارت المواثيق الدولية والإقليمية لن تستطيع أن تصل في مستوى المطالبة بحقوق الإنسان إلى ما يمنحه له قرار الاستخلاف الإلهي.

وهذا الاستخلاف اقترن بتميّز اختصّ به الإنسان منذ آدم الأوّل، إنه العقل المدرك أو العقل العارف. فقد حمل النصّ القرآني في مسألة الاستخلاف حواراً تعليمياً لبني البشر تبيّن من خلاله أنّ الله تعالى عندما استخلف الإنسان أعطاه نعمة كبرى لم تكن لمخلوق سواه هي نعمة العقل لكن ليس العقل المجرّد، وإنما العقل الذي يقوم بدور معرفي. ففي الآيات الكريمة: ﴿قَالُوٓا۟ أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ ٱلدِّمَآءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ ۖ قَالَ إِنِّىٓ أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ ﴿٣٠﴾ وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى ٱلْمَلَٰٓئِكَةِ فَقَالَ أَنۢبِـُٔونِى بِأَسْمَآءِ هَٰٓؤُلَآءِ إِن كُنتُمْ صَٰدِقِينَ ﴿٣١﴾ قَالُوا۟ سُبْحَٰنَكَ لَا عِلْمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَآ ۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَلِيمُ ٱلْحَكِيمُ﴾(٦).

لقد باهت الملائكة بأنها طائعة تحمد وتسبّح وتقدّس الذات الإلهية، فكان الجواب وكانت إرادة الله تعالى بأن الإنسان المُستخلف مع العبادة عنده علوم ومعارف هيّأ الله تعالى له سبلها، وعند هذا الحدّ وقفت الملائكة مُسلِّمين ملتزمين قاعدة الاستخلاف.

ولذلك يكون من واجب الإنسان المستخلف أن يسعى للتحصيل المعرفي والعلمي، وهذا في غايات التربية الأساسية منهجاً ومقررات ومضامين، لأن مركزية الاستخلاف في الأرض ترتبط بمركزية أخرى هي التكريم.

فقد قال الحقّ سبحانه: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِي ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلْنَٰهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾[٧]. والكرامة الإنسانية لا تكون إلا مع دور ومهمة، وهذان أمران يرتبطان بالتميّز الإنساني، وخاصة تميّزه بالعلم والمعرفة بفضل نعمة العقل.

إن واجب المناهج التربوية والتربويين معها أن ينطلقوا في وضع المناهج وصياغة المقررات، وبعدها إتمام العملية التعليمية من هاتين المركزيتين الأساسيتين: الاستخلاف والتكريم.

لأن الضوابط المتولدة عن هذا الاستخلاف والتكريم تجعل مخرجات التربية والتعليم سائرة في دائرة التوظيف الإنسانية الأبعاد، أما إهمال هاتين المسألتين: الاستخلاف والتكريم، فقد يذهب بالتعليم ومنتجاته باتجاه تدميري للإنسان والإنسانية، خاصة عندما تنطلق المناهج من منطلقات الكم والمقادير والأرقام، والسلبيات التي عرفناها ونعرفها على مدى أكثر من ثلاثة قرون منذ الثورة الصناعية في أوروبا إلى زمن الذرة والاتصالات وشبكة المعلومات، كلّ ذلك يظهر لنا كم من الدمار حصل في عالمنا بسبب انفلات منتجات الحضارة من عقال القيم، وضوابط الإنسانية الحقّة رغم مزاعم من يدمرون ويغتصبون ويعتدون بأنهم يعملون من أجل حقوق الإنسان.

إن ركيزتي الاستخلاف والتكريم لا تتحققان إلا إذا ارتبطتا بالتسخير.

إن الله تعالى تحقيقاً لكرامة الإنسان سخّر له ما في البر والبحر بالحقّ وبالحلال الطيّب، ووفق القواعد الشرعية، وهذا الأمر قوامه تعليم وتربية يعملان لإشباع حاجات الإنسان، وإشباع حاجات كلّ مخلوق حيّ مع الالتزام بالتوازن الطبيعي، لأن أي خلل سيكون في غير الصالح الإنساني وفي غير الصالح الكوني اجتماعياً وبيئياً وفي مختلف الميادين.

تنازعت الفلسفات والنظريات في أمر مكونات الشخصية الإنسانية، وفي موضوع الحاجات التي تتحوّل مع الإدراك والخبرة إلى ميول، وذهب المنظّرون مذاهب شتّى، فمن قائل بأن كل حاجات الإنسان تتمحور في تحصيل وكسب ما يحفظ الحياة، إلى قائل كفرويد بأن الدافع الجنسي هو المحور، إلى قائل بأسبقية الميل إلى القوة والسلطة إلى غير ذلك من المقولات. ولكن مراجعة متأنية توصل الباحث المدقق إلى المقالة الشهيرة عند العرب: «لله درّ الإنسان فإنه عالم أصغر انطوت فيه أسرار العالم الأكبر»(٨).

حاجات الإنسان تتوزّع بين مادية رئيسة لا تقوم الحياة إلا بها، واجتماعية متنوعة، وقيمية أخلاقية، وما هو اجتماعي وقيمي به تتحقّق كرامة الإنسان لأن الإشباع المادي الذي يحقّق التوازن الجسدي في الإنسان هو مقدمة وليس غاية، وللإنسان حاجات وميول هي في أساس الغايات والتطلعات المستقبلية وهذه تتوزّع دينياً ووطنياً واجتماعياً وفكرياً وفنياً وقيمياً.... إلخ.

تقوم الأمور على أساس الثنائيات وهي: الخير والشرّ، والحقّ والباطل، والفضائل والرذائل، والإعمار والدمار..... إلخ. والإنسان المستخلف في الأرض قد حمّله الله تعالى أمانة، وهذه الأمانة توجب عليه الإعمار والتوازن والحفاظ على ما أنعم الله به بعيداً عن العبث والفوضى التي تدفع البشرية اليوم ضريبتها. فالعبث مع التجارب الفوضوية، مع الهدر ونشر النفايات والتلوث، كل ذلك أحدث أشكالاً من الخلل في نظام الطبيعة، وزرع الرعب من تلويث الهواء والماء والغذاء، لأن الاستهتار

بالقيم وبكرامة الإنسان المستخلف في الأرض، والعبث بالأمانة، شكّل خروجاً عن الطريق القويم، فقاد الأمور إلى ما نعاني منه.

مناهج التربية عليها الالتفات إلى حمل الأمانة. قال الله تعالى: ﴿إِنَّا عَرَضْنَا ٱلْأَمَانَةَ عَلَى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱلْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَن يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا ٱلْإِنسَٰنُ إِنَّهُۥ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا﴾(٩).

لقد حمل الإنسان الأمانة طوعاً لأن الله تعالى أعطاه من المنح والقدرات ما يؤهله لذلك، وفي قراءة «حُمِّلها». وبالتالي القرار الإلهي وواجب الإنسان أن يطيع وأن يقوم بما يوجبه حمل الأمانة، وإذا كان الجهل والظلم من أخطر ما يدمر حياة الآدميين فإن التنبيه في الآية هنا جاء ليقول للإنسان: إنّ حمل الأمانة لا يكون إلا بالعلم والعدل فهما نقيضا الجهل والظلم.

تأسيساً على ما تقدّم نصل إلى نقطة مهمة في رسم غايات العملية التربوية التي التزمت أسس الاستخلاف والتكريم، هذه النقطة هي أن تكون المناهج التربوية متجهة إلى نشر العلم وتعميم المعرفة من ناحية، وأن تنشر في الوقت نفسه ثقافة العدل وتحارب الظلم والظالمين لأنه لا كرامة بلا عدل ولا معنى للاستخلاف بلا عدل ولا إعمار بلا عدل، ولا قيم ومثل عليا إلا بالعدل ومع العدل، فالآفة الكبرى والداء العضال هو الظلم والإستبداد. وأية مناهج لا تؤسس لبناء جيل من الأحرار في رحاب العدل تكون قد عملت لبناء أشخاص من العبيد وهذا يخالف إرادة الله تعالى الذي استخلف الإنسان وكرّمه.

والتربية الإسلامية تتأصّل على منهج وهُويّة «الأمة الوسط»، لذلك ترسم المناهج بما ينتقل بالجيل إلى هذا الشاطئ، شاطئ الأمان بعيداً عن الإفراط أو التفريط، والأمة الوسط لا تقبل الغلوّ بينما نجد نظريات تربوية عديدة في العالم انطلقت من فلسفات ومدارس في علم النفس ذهبت باتجاه الإغراق في الماديات، وعمّمت تجارب على بعض الحيوانات كالفئران أو

الكلاب أو الهررة ونقلتها لتطبقها في مناهج التربية وإعداد المعلم والمتعلم، وهذا ما قادها إلى الفشل، وإلى ما لا تُحمد عقباه.

يبقى أن نقول تحت عنوان، الغايات والأهداف: إن العلم والتحصيل العلمي ليس ترفاً، ولا أمراً عشوائياً أو تقليداً، وإنما العلم له فائدة، وعملية التعليم لها غايات، وفي الحديث النبوي دعاءِ لرسول الله ﷺ جاء فيه: «اللهم إنا نعوذ بك من علمٍ لا ينفع»(١٠).

إن من غايات المناهج التربوية إذاً أنّها تقدّم للمتعلمين معارف ومعلومات تحقّق الأهداف المنشودة في إعداد الأجيال بما يحقق الأهداف العامة، والأهداف الخاصة التي تجعل للفرد دوراً في وسطه ومحيطه، ولا تجعل منه طاقة متعطلة لا تحرّك ساكناً ولا تسكّن متحركاً. فالنفع العام وضمنه تحقيق الحاجات الخاصة هدف يتقدم في لائحة غايات العملية التربوية.

الضوابط والقواعد:

إنّ الأهداف العامة والخاصة تتحدد انطلاقاً من أصول وثوابت، وبالتالي فإن المنهج التربوي الفاعل والذي يحقق أغراضه هو ذلك المنهج الذي يلتزم الهوية الثقافية لأمته.

وإذا كان في مناهج التربية ما هو مشترك، وفي نظريات العلوم والاكتشافات ضرورة للتبادل والنقل والانفتاح كي تستفيد الأمم والشعوب من إنجازات بعضها بعضاً، فإن تربية الأجيال وتثقيف شخصياتها يحتاج إلى الاستيعاب الواعي من قبل المُربين، ومن قبل من يصوغون المناهج ويعدّون المعلمين لثقافة الأمة وخصائص شخصيتها القومية، لأن التربية التي تستورد مناهجها ونظرياتها متجاوزة خصائص الأمة التي تعتمدها إنما هي كالحمل خارج الرحم عند المرأة، فإنه حمل مخالف لقانون الطبيعة والسُّنن الكونية، ومصيره حكماً الفشل والبوار.

إن النظريات والمناهج التربوية في الدائرة العربية الإسلامية، لها ضوابط من الشرع الحنيف، ومن القيم الناظمة لشخصية الأمة ولمسار

حركتها الحضارية، ولذلك لا يمكن أن يقوم أحد بعملية استيراد لهذه المناهج كما يَستورد السلع والمقتنيات.

ولا بدّ من الإقرار من قبل الجميع بأن الإسلام في شرعه وفقهه قد أصّل للمناهج وقعّد القواعد وحدّد الضوابط. ومن ذلك أن الضابط الأوّل هو احترام مركزية استخلاف الإنسان في الأرض وكرامته، وعدم إهانته والتطاول عليه، أو التعدي على القيم التي تتوافر من خلالها الغايات الآنفة الذكر. وإنّ تربية تبيحُ المساكنة وبناء علاقات خارج مؤسسة الزواج، أو تبيح الإجهاض، أو بنوك السائل المنوي للتلقيح بالأنابيب بشكل عشوائي أو تشرع الأبواب لتجارب الاستنساخ، ولا تحترم أصول الهندسة الوراثية ولا شرع الله تعالى، كلّ هذه الأمور تدمر كرامة الإنسان، وهي تحلُّل من أية ضوابط تحقق احترام الإنسان وحقوقه، ويقوم بها من يقوم بها في الدوائر الأمريكية والعالمية تحت ستار حرية الإنسان وحقوقه، وتحت غطاء البحث العلمي وأصوله.

إنّ البحث العلمي يحتاج للتقنين والضبط حتّى لا يقود إلى عبثية وعشوائية تذهب بالإنسان بدل أن تجعل ما في الكون مسخّراً لتحقيق كرامته وسعادته. هذا الأمر يُوجب على المهتمين بالتربية مناهج وإعداداً ومقرارات، أن يفحصوا كل وافد تربوي وفي الميادين كافة، لفصل الطالح عن الصالح وما هو من الرذائل عما هو من محاسن الفضائل. ولن تتحقق التربية الصحيحة في قبول كل وافد تحت شعار الاستفادة من تجارب الآخرين والانفتاح عليهم فلكلّ أمر قواعده.

يُضاف إلى ضوابط المناهج التربوية تعميم المعارف والعلوم، ونشر النظريات والإكتشافات، وعدم احتكار نتائج الحركة العلمية لأن الأمر يتحقّق بالنفع العام للإنسان أيّاً كان انتماؤه وموقعه لأن تحقيق قاعدتي الاستخلاف والتكريم يقتضي أن توظّف الإمكانات من أجل الإنسان. وعدم احتكار العلم يرتبط بمقاومة كلّ أشكال الإستغلال الذي تمارسه بعض

الجهات دولاً أو مؤسسات بحثية، لأن الأصل أن لا يُحجب العلم عن العامة، وأن يوظّف في إطار خدمة المجتمع والإنسان.

العملية التعليمية تحتاج لحالة معيارية قيمية يلتزمها العالم والمعلّم والطالب والإداري ومؤلّف المقررات الدراسية، لأنّ الخروج عن القيم والضوابط ينحرف بالتعليم عن جادة الصواب.

فأخلاقيات العالِم تكون في أن يمتنع عن أيّ سلوكٍ أو تعسّفٍ في استخدام الحقّ والموقع، هذا مع الإقرار لكل ذي فضل وعطاء بفضله بما تحصّل منه.

وأخلاقيات المُعلم تكون في أن ترتبط عنده مهمة التعليم بمهمة التربية، وأن يتصرف على أنه صاحب رسالة تقوم على عهدٍ أمام الله مع الأمة والإنسان، بالإضافة إلى كونه حامل أمانة تجاه أعزّ مخلوق في الكون: الإنسان. وتأدية رسالته وأمانته تحتاج إلى كدحٍ ذهني وسهرٍ على تطوير الذات لأن من لا يمتلك الأشياء لا يمكنه أن يعطي، ففاقد الشيء لا يعطيه.

وأخلاقيات الطالب تكون في تواضعه بين يدي معلّميه وأصحاب الفضل عليه، هذا مع الاجتهاد في الاكتساب والتحصيل، وأن يعرف الطالب بأنه مستقبل أمته، وعلى جدارته ومؤهلاته وأخلاقياته يقوم بنيان الأوطان والأمم.

هذه الضوابط الأخلاقية أصبحت ملحّة في وقتٍ نرى فيه سلبياتٍ نشأت عن فقدان الضوابط عند المربّين والمعلّمين تبرز فيما يلي:

١ ـ ظاهرة التعليم بلا تربية حيث نجد العديد من المعنيّين يهتمّ بنقل المعارف والعلوم دونما التفات إلى التوجيه التربوي وصقل شخصية الناشئة.

٢ ـ الكتاب المدرسي أو الجامعي وما يرافقه من استغلال للطالب في ثمنه وما يكون من استهتار في صياغته بحيث لا يؤدي الغرض المطلوب.

٣ ـ الإختبارات والإمتحانات وما يرافقها من عشوائية في الأسئلة أو في

عمليّات التقويم ووضع العلامات، وهذا سببه عدم تقدير المُمتحِن لأمانة رسالة التعليم وللأثر السلبي لأخطائه على أبناء الجيل.

٤ ـ ظاهرة سرقة نتائج الأبحاث أو ما يجمعه طلاب الدراسات الجامعية والعليا من قبل الأساتذة والمشرفين على البحث. حيث نجد عدداً من الأساتذة يستخدم جهد طلابه البحثي فينسبه لنفسه مستخدماً ما فيه في مؤلفاته وإنتاجه العلمي.

٥ ـ ظاهرة الدروس الخصوصية في مراحل التعليم الأساسي والثانوي، ومنها ما وصل إلى الصفوف الجامعية، وهذه الظاهرة تنحطّ بالمعلّم عن مستوى الرسالة التي من المفترض أن يعمل لإتمامها.

آليات التعليم والتربية:

إنّ صناعة التقدّم الحضاري في الأمة مداره نجاح العملية التربويّة، لأن صناعة الإنسان أساس لصناعة الازدهار والتقدّم، وبعد الغايات والضوابط تحتاج المناهج التربوية إلى الآليات التالية:

١ ـ **الاهتمام بالصِّغار**: إنّ العملية التربويّة الناجحة هي تلك التي تتوجّه إلى الإنسان في سنوات عمره الأولى، حيث يكون على الفطرة وصفاء الذهن، ويَسْهُل في مراحل عمره الأولى توجيهه وإعداده مع إطلاق مواهبه وملكاته، واستخدام قدراته العقلية في اكتساب العلم النافع، وكلّما تقدّم الإنسان في السنّ كلما بات من الصعب أن يتكيّف مع ما هو جديد، كما أنّ ازدياد اهتماماته يُعطّل عنده هذه الإمكانية.

٢ ـ **العلم من المهد إلى اللحد**: جاء في الأثر المشهور: «اطلبوا العلم من المهد إلى اللحد»[١١]. وهذا توجيه تسمّيه المدارس التربوية المعاصرة: التربية المتواصلة أو المستدامة، أي إنّ عملية تقديم المعارف والخبرات للإنسان لا تتوقّف عندما يتخرّج من المعهد أو الجامعة، إنما يحتاج الإنسان بعد خروجه إلى سوق العمل وينخرط في مسيرة الحياة، إلى التحصيل والوقوف على كلّ ما هو جديد نظرياً وتطبيقياً أو علمياً وعملياً،

وكأنّي بهذه القاعدة تبلغنا بأنّ الإنسان يبقى طالب علمٍ ومعرفة إلى آخر لحظات عمره في هذه الدنيا.

٣ ـ تنظيم العملية التعليمية: إنّ المناخ التربوي القويم يحتاج بعد دراسة ودراية إلى توزيع المقررات المطلوبة، ومستويات المعرفة في الاتجاهين: الأفقي العام، والعمودي التخصّصي بما يتناسب مع مراحل العمر الزمني والعقلي لأبناء الجيل، ووفق ما يحتاجه الفرد انطلاقاً من اختصاصه واهتماماته، هذا مع مراعاة البيئة والحاجات والأمة التي ينتمي إليها المتعلّم، أي إنّ توزيع المعارف يكون فيه ما هو عامٌ ومشترك ويكون فيه ما هو خصوصية لا بدّ من مراعاتها، كما أن الإنسان محتاج إلى أسس في التحصيل تختلف بين حاله عندما يكون طالباً متفرغاً، وعندما يصبح عاملاً ممارساً.

٤ ـ طلب الحقيقة: القاعدة في آليات التحصيل ومناهج التربية اعتماد النصّ القائل: «الحكمة ضالّة المؤمن أنّى وجدها أخذها»[١٢]. أي أنّ الإنفتاح على الآخرين وعلى إنجازاتهم وتجاربهم وابداعاتهم والنقل عنهم أو تقديم ما هو جديد لهم، كلّها أمورٌ تحتاجها آليّات المناهج التربوية، والتطوير العلمي، والتواصل المعرفي، وفي هذا الميدان لا يكون أيّ اعتبار لاختلاف الإنتماء الديني أو القومي أو غير ذلك، لأنّ الحقّ والحقيقة أولى بالاتباع من قبل الإنسان العاقل الحكيم.

٥ ـ النظرية والتطبيق: إنّ العملية التربوية الناجحة تحتاج إلى هجر الأساليب التقليدية التي تقوم على التلقين والحفظ واستظهار الأمور النظرية، وبالتالي يجب أن تقوم العملية التعليمية في المختبرات والمكتبات والمحيط الجغرافي والمراصد والمؤسسات الصناعية والزراعية وغيرها، كي تنسجم مُخرجات التعليم مع مدخلات سوق العمل ومسارات الحياة الاجتماعية، وهذا الأمر يحتاج إلى تعزيز الإنفاق على مؤسسات التربية، وأن نجعلها تحت ولاية وإشراف الوزارات والمؤسسات الحكومية، حتّى لو كانت مؤسسات تعليمية خاصّة، لأنّ شأناً دقيقاً مثل موضوع تعليم

الأجيال ومستقبلها والشباب وإعدادهم لا يجوز تركه للمتاجرين ولأصحاب الأهواء والمصالح.

٦ ـ إنّ التطوّر الحاصل في التقنية لجهة البحث والمعلومات والاتصال، والتطوّر العلمي عموماً يفرض على القائمين على العملية التربوية والتعليمية اعتماد المنتجات الحديثة وأساليب ووسائل الإستخدام، وأن يُساهموا في صياغة المناهج وفي وسائل التعليم، وأن يُسايروا آخر ما توصلت إليه الكشوف والتقانة، وبالتالي فإنّ المعنيين في كلّ بلد يحتاجون إلى لجان اختصاص ومتابعة، لأن النمو التقني والعلمي المتسارع لا يحتمل البطء أو العمل بوتيرة متراخية، وكما قيل: «الوقت كالسيف إن لم تقطعه قطعك».

خاتمة:

قال الإمام علي كرّم الله وجهه: «رُبَّ عالم قد قتله جهله وعلمه معه لا ينفعه»(١٣).

والجهل في هذا القول عند العالِم يُقصد به حال العالِم الذي يحفظ المعارف دون أن يكون عنده دراية بها وبتوظيفها، أو حال العارف الذي ينقل العلوم ولا بصيرة له، أو حال العالِم الذي يعلم ولا يعمل بما يعلم.

وهذا الأمر يقودنا إلى اعتماد أساس متين من أسس التربية وهو تنمية قِدرات المتعلّم على توظيف المعارف، وابتكار وتطوير أساليب وضعها في إطار العمل والتطبيق، لأن العِلم لا يكون بالحفظ فقط، وهذا أمر تجاوزه الزمن بعد أن تنوعت وتيسَّرت وسائل الحفظ ونقل المعارف بين الأمم والأجيال.

هذه الملاحظة نقولها حيث لا تزال مؤسسات تعليمية عربية وإسلامية على مختلف المستويات تعتمد التلقين والحفظ، وتعدّه الأساس في التقويم وترفيع الطلاب إلى مستويات أعلى، وبذلك يخرّجون من المعاهد والمؤسسات التعليمية آلات تسجيل، أو أقراص حاسوب آلي، ونحن

نحتاج لشباب نعدّه إعداداً مختلفاً يستجيب للتحديات، ولضرورات العصر، والقفزات العلمية الهائلة التي حصلت وتحصل في الخمسين سنة الأخيرة.

نقلت المصادر الإسلامية عن أكثر من واحد من الصحابة رضوان الله تعالى عليهم قوله: «كنّا على عهد رسول الله ﷺ نأخذ العشر آيات من القرآن الكريم فلا نغادرها إلى عشر غيرها قبل أن نعلم ما فيها من العلم والعمل».

هذه قاعدة إسلامية أساسية تحدد واجب المتعلّم بأن يعمل بما تعلّم، وأن يطبّق ما عرف، وأن يوظّف معارفه في خدمة الإنسان والمجتمع ولا قيمة لعلم لا نفع منه، ولا جدوى.

إنّ التقدّم التقني المعاصر في عالم الآلة والماديات، وتطور وسائل الإنتاج، مع تراكم ذلك بيد القلّة من سكان العالم، وفي مقدمهم قوى وجهات دولية لا منظومة قيم تحكم ممارساتها ولا سياساتها، ولا حدود أو ضوابط لأطماعها، بات أمراً يهدّد العالم كلّه، وهذا يوجب أنّ يكون منطلق المناهج من خصوصيات الهوية الثقافية للأمة العربية والإسلامية لأنها ثقافة مشبّعة بقيم الإسلام، وقيم الإسلام سفينة النجاة للبشرية مما تعانيه في عالم تهدّده أطماع النظام العالمي الجديد والعولمة في الميادين كافة من السياسة إلى الأمن إلى الإقتصاد إلى الفنون إلى الأسرة.... إلخ.

إنّ مناهجنا التربوية تحتاج إضافة إلى كلّ ما ورد ذكره إلى عامليْن أساسيين:

١ ـ اعتماد فكر المقاومة ومنهج ردّ التحديات التي تطرحها دوائر النفوذ العالمي الصهيوأمريكية التي تستهدف ضرب القيم، ومحاربة الدين، وتنميط الأمم والشعوب وفق نمطها في كلّ المجالات.

٢ ـ تحويل عملية التعليم إلى عملية تعلّم يكون الطالب محورها لا المعلّم، وأن يقترن ذلك بخلق أجواء وفضاءات للحرية يترعرع في ظلّها الناشئة، لأنّ جيلاً من الأحرار هو الذي يُمكنه أن يصنع الوحدة والتقدّم والأمن والاستقلال، وأن ينشر العدل ويحقّق العزة والكرامة.

الهوامش

١ ـ مريم: ١٢.
٢ ـ الصافات: ١٠٢.
٣ ـ الكهف: ١٣.
٤ ـ الكهف: ١٠.
٥ ـ البقرة: ٣٠.
٦ ـ البقرة: ٣٢.
٧ ـ الإسراء: ٧٠.
٨ ـ ويُروى عن الإمام علي (رض) قوله: أتحسب أنك جرم صغير، وفيك انطوى العالم الأكبر.
٩ ـ سورة الأحزاب، آية: ٧٢.
١٠ ـ رواه مسلم عن زيد بن أرقم، وكذلك رواه الترمذي في جامعه.
١١ ـ هذا الأثر مع كونه مشهوراً على ألسنة الناس، والبعض ينسبه إلى الرسول ﷺ، إلا أنه لا سند له وإن كان معناه صحيحاً. وقد أورده العجلوني في كتابه (كشف الخفاء ومزيل الالتباس) وقيل هو من كلام الإمام أحمد بن حنبل.
١٢ ـ هذا الحديث رواه الترمذي وابن ماجة عن أبي هريرة بلفظ: «الحكمة ضالة المؤمن، فحيث وجدها فهو أحق بها» وقد ضعّفه علماء الحديث.
١٣ ـ نهج البلاغة، الحكمة: ١١٤.

علاقة الفلسفة بالتّربية: اتصال أم انفصال

د. يوسف أبو خليل(*)

مقدمة

يعتقد بعض العاملين في المجال التّربوي والتعليمي أنّ هناك هوّة شاسعة ما بين التّربية والفلسفة، فالأخيرة هي ميدان فكري مجرّد، بعيد عن الواقع المعاش، بينما التّربية بمدارسها ومناهجها هي في صُلب الواقع، كونها عبارة عن إجراءات عملية بعيدة عن التفكير والتأمل النظري.

كما يعتقد البعض منهم خطأً أنّ التّربية هي التعليم، وهي عبارة عن العمليات التعليمية التي تقوم بها المدارس والجامعات والمعاهد وكافة المؤسسات التعليمية ويربطها فقط بالمناهج التعليمية (المتون، المعلم، والمتعلم، وطرائق التدريس...) لذلك تمّ الوصل ما بين التّربية والتعليم في اللغة العربية لترجمة (Education) ولا نكاد نراهما منفصلين. هذا مع العلم أنّ التعليم هو جزء من العملية التربوية ولكن لا يُمكن اختصار التّربية فقط بالتعليم وساحات التّربية متعددة (المدرسة، المنزل، المجتمّع...). وأعتقد بأنّ منشأ هذا الإشكال قد انسحب على الوزارات في العالم العربي حيث تمّ تسمية الوزارات المعنية بالمؤسسات التعليمية وزارات التّربية والتعليم، وقد يكون منشؤها بريء وعن طريق الاشتباه اللفظي، أو قد يكون غير بريء

(*) أستاذ جامعي متخصص في فلسفة التربية والتعليم ـ لبنان.

والهدف اختصار العمليات التربوية فقط بالعمليات التعليمية في المدارس والجامعات... ومما يؤكد ذلك، أننا لا نجد أي وزارة عمدت للتصدّي إلى العمليات التربوية التأصيلية، أو بالأحرى لا نجد هناك وثائق للفلسفة التربوية في الدول العربية والإسلامية[١] وإن وُجِد فهي تتناول البُعد المتعلق بالمناهج التعليمية[٢] فقط، بل إنّ عمل تلك الوزارات انحصر فقط بالمجال التعليمي والكفايات التعليمية، وللأسف إنّ أغلب المناهج الموجودة في عالمنا العربي والإسلامي تمّ التقاطها دون حسيب أو رقيب، من المناهج الغربية والتي تزخر بالقيم الغريبة عن ثقافتنا وقيمنا الأصيلة، وفي ظل غياب فلسفتنا التربوية التي كان يجب أن تفصل بين التّربية والتعليم وتؤصل للتربية وتستفيد من مختلف الوسائل التعليمية المختلفة والتي لا تتنافى والرؤية التأصيلية. سطور هذا المقال سوف تضيء على العلاقة ما بين الفلسفة والتّربية.

وأحياناً قد يشار إلى التّربية والبيداغوجيا «Pedagogy» على أنهما مُترادفين، والصحيح أنّ البيداغوجيا هي التّربية أو قُل التعليم لكنها تنحصر بتربية الصغار، وفي مقابل البيداغوجيا، وضع العالم مالكولم نويلز[٣] مصطلح الإندراغوجيا (Andragogy) والمعنية بتربية وتعليم الكبار، بينما التّربية بمعناها العام تشملهما معا.

الفلسفة والتّربية

على كل حال، إنّ لعلاقة الفلسفة[٤] والتّربية تاريخ طويل بدأ مع وجود الإنسان، واذا أردنا أن نعرّف العلاقة في ما بينهما بعبارة، يُمكن القول: إن الفلسفة هي الشق النظري لرؤية الإنسان وتطلعاته وما يجب عليه أن يكون، والتّربية هي الشق العملي لتطبيق هذه الرؤية والتطلعات.

لا بد في سياق معرفة العلاقة بين الفلسفة التّربية من بحث مفهومي تفكيكي يتناول كِلا المفهومين (التّربية والفلسفة) على حِدَة، وبعدها يتسنى لنا معرفة هذه العلاقة فيما بينهما... وفي هذ السطور، سوف يدور حديثنا

حول الفلسفة (المحض) والتّربية (Philosophy and Education) ولا نتناوله من زاوية فلسفة التّربية (Philosophy of Education) والتي هي عبارة عن فلسفة مُضافة واختصاص قائم بذاته وله أبحاثه الخاصة والواسعة، كفلسفة العلم وفلسفة التاريخ....

في الاستخدام الأول، أي «الفلسفة» و«التّربية» يُشار إلى لفظين يطلقان على ميدانين معرفيين...

ولكل منهما طبيعته ومحتواه ومقاصده، وتربط بينهما أداة هي «و» (And) تفيد الاقتران والمغايرة، وقد تشي بالترتيب حسب اصطلاح علماء اللغة. وعليه، يمكن أن نرى ـ ومن خلال هذا الاستخدام ـ أنّه وبرغم ما يوجد من اختلاف بين ميداني الفلسفة والتّربية، توجد «علاقة منطقية» بينهما تجعل الاقتران واجباً ملزماً، حيث لا يمكن أن تكون ثمة فلسفة من دون أن تتناول المسائل والاهتمامات التربوية، وبالمنطق نفسه فإجراءات التّربية، وعملياتها لا تستقيمان من دون الأساس الفلسفي، إنه الاقتران الذي يجعل من أي محاولة للفصل بين الفلسفة والتّربية عملاً تعسفياً، وظالماً، ومعبراً عن أقصى درجات «اللامسؤولية الفكرية» حسب وصف «فرانكينا»[٥][٦].

الفلسفة

إذن نحن أمام مفهومين لا يوجد إجماع على تعريفهما، ولنبدأ من تعريف الفلسفة محاولين التوفيق ما بين الآراء المختلفة للوصول إلى تعريف مقبول[٧].

يعود مصطلح الفلسفة إلى اليونان وهو اسم معرّب أخذ عنهم، وهو يُعادل (Philosophie) بالفرنسية أو (Philosophy) بالإنكليزية وهو مشتق من تركيب مصطلحين باللغة اللاتينية (Philo, Philien) بمعنى الحب و(Sophy, Sofia) بمعنى الحكمة، ولقد نُسبت التسمية إلى فيثاغورس[٨] ومنهم من نسبها إلى سقراط[٩]، وهذا المصطلح استُعمل بوجه السفسطائيين الذين

استعملوا كلمة سوفوس (Sophos) بمعنى حكيم، ليصبح الفيلسوف (Philosophos) هو الإنسان المُحب للحكمة والباحث عنها.

إنّ أساس التفكير نشأ مع الإنسان من خلال الدهشة التي دعته إلى التساؤل عن وجوده ووجود المخلوقات والأشياء الأخرى، ومن أين وإلى أين؟ وكيف؟ كل هذه الأسئلة لا ترتبط بمرحلة زمنية من وجود الإنسان بل هي أسئلة كانت وستبقى ـ ما لم تشغله أموره وتحدياته الحياتية والمعيشية ـ مطروحة أمامه محاولاً الرّد عليها.

وكل هذا التساؤلات ومحاولة الإجابة عليها ـ سواء أجاب الإنسان أم لم يجب عليها[١٠] ـ تشكل الرؤية الفلسفية التي يقوم عليها البناء الفكري والمعرفي والوجودي والقيمي للإنسان. وهذا ما سيشكل الإرث الثقافي والفكري الذي سيتمّ تناقله من جيل إلى آخر عبر التّربية، وهذا ما سيؤدي بنا إلى التعرّف على العلاقة الوطيدة ما بين الفلسفة والتّربية.

التّربية:

«كلمة التّربية تُعادل كلمة (Education) بالإنكليزية وهي تُقسم إلى قسمين:

(Educare) وتعني باللاتينية تغذية وإطعام، وتعني أيضاً إعطاء شكل (Shaping)، و(Educere) تعني إخراج وهداية...واذا جمعنا المعاني المتعددة لهذه الكلمة يمكن استنباط معنيين: تشكُّل وهداية»[١١].

في تعريف مفهوم التّربية بمعنى «تفتح قدرات الفرد في الأبعاد المختلفة» أيضاً بالمعنى اللغوي، الأصل اللاتيني «To educate» سواء «educare» بمعنى «to bring up» أو «educere» بمعنى «to bring out»، هو إلى حدّ ما نفس المعنى الملحوظ. «كذلك في الاصل العربي أيضاً هو نفس المعنى المستفاد»[١٢]. إذا تجاوزنا حدود اللغة فإنّ مصطلح التّربية يعني تفتح الاستعدادات وإيصالها من القوة إلى الفعل. يعني «بشكل عام وكلي التّربية والتعليم بعنوان عملية، عاملها الأصلي نمو وتكامل الإنسان. يجب أن

يكون مفهوم هذه العملية واضحاً، جامعاً، قابلاً للإجراء ودليلاً للإنسان في مختلف شؤون حياته»[١٣].

وقد يختلف مفهوم التّربية باختلاف الاختصاصات، ففي العمليات والمناهج التربوية في المؤسسات التعليمية نجد أنّ التّربية قد تساوي التعليم والمناهج التعليمية، وفي علم الاجتمّاع نجد أن التّربية تعني التنشئة الاجتمّاعية، حيث يعرفها دوركهايم (١٩١١): «التّربية هي الفعل الذي تُمارسه أجيال الراشدين على الأجيال التي لم تنضج بعد في الحياة الاجتماعية. وهي تهدف إلى إظهار عدد من الحالات الجسدية والفكرية والأخلاقية عند الطفل، تلك الحالات التي يتطلبها المجتمّع السياسي بمجمله، والمحيط الاجتمّاعي الذي ينتمّي إليه الطفل»[١٤]. وفي علم السياسة نجدها تساوي التنشئة الوطنية، وهكذا في مختلف العلوم كل ينظر بمنظاره ويضفي عليها مفهوماً قد يختلف أو يغاير العلوم الأخرى.

ولكن التّربية بمعناها العام هي عبارة عن كل العمليات التي تؤدي إلى وصول الإنسان إلى تفتح الاستعدادات والقابليات الموجودة فيه، وفي مختلف «الأبعاد الإنسانية»، وتحديد هذه الأبعاد ستكون صلة الوصل الأساسية ما بين التّربية والفلسفة، وتحديدها ليس من وظيفة التّربية، بل يعود إلى الفلسفة والمدارس الفلسفية. وهنا نشير إلى بعض تعريفات الفلاسفة للتربية:

ـ سقراط: كان سقراط يرى أنّ الأهداف الحقيقية للتربية تتمّثل في تنمية قدرة الفرد على التفكير، حتى يصل بنفسه إلى معرفة الحكمة والفضيلة التي تُحقق له النجاح والسعادة في حياته من خلال سلوكه الصحيح.

أفلاطون: كان يرى أنّ التّربية تخلق الكمال الإنساني والاجتمّاعي وهي الوسيلة الفعالة لتحقيق وتكوين مجتمّع فاضل مثالي والمحافظة عليه[١٥].

يعتبر جون ديوي «ان التّربية عملية مستمّرة من إعادة بناء الخبرة بقصد توزيع محتواها الاجتمّاعي وتعميقه ليكتسب الفرد في الوقت نفسه ضبطاً وتحكماً في الطرائق المتضمنة في العملية التربوية»[١٦].

وما نقصده هنا في التّربية، هي التّربية بمعناها الأعم والتي تشير إلى إعداد الفرد على المستوى الفردي والاجتمّاعي وفي مختلف الأبعاد العقائدية والأخلاقية والسياسية والاقتصادية والثقافية... وهي أعمّ من التّربية الرسمية وغير الرسمية، أو التّربية المنظّمة والغير منظّمة، والتي تقوم في مختلف المؤسسات الاجتمّاعية ابتداء من مؤسسة الأسرة وصولاً إلى كل المؤسسات الاجتمّاعية والتربوية والتعليمية.

المدارس الفلسفية والتّربية:

إذا أردنا أن نتكلم عن المذاهب الفلسفية المختلفة وعن علاقتها بالتّربية، سنجد أنّنا أمام كم هائل من المدارس، وهي بمجموعها تنقسم إلى قسمين:

القسم الأول: وهو عبارة عن المدارس الفلسفية التي قدمت منظومة فلسفية متكاملة، وعادة ما يُشار إليها بال «إيزم» أو بالانجليزية «Ism» ونذكر منها الواقعية «Realism» والمثالية «Idealism» والمادية «Materialism»...

القسم الثاني: وهي المدارس التي عالجت قضايا فلسفية ولكنها لم تقدم مذهباً فلسفياً متكاملاً في المباحث الفلسفية التي تمّ ذكرها، أي علم الوجود وعلم المعرفة وعلم القيم، بل تناولت مبحثاً منها أو تعرضت للمنهجية المتبعة في البحث الفلسفي كالفلسفة التحليلية، التي عُنيت بالمنهج أكثر من الوصول إلى النتائج، أو مدرسة ما بعد الحداثة «Post modernist»، التي تبنت النِّسبية المطلقة في مقابل المذاهب الفلسفية الشمولية.

بالنسبة للقسم الثاني لم يقدم منهجاً تربوياً متكاملاً، بل تناول بعض الموضوعات التّربوية، وأشار إلى المنهجية المُتّبعة التي يجب السير عليها في العمليات التربوية، وانسجاماً مع ما طرحه عالج بعض الموضوعات الجزئية في العمليات التربوية.

١ ـ علم الوجود (الأنطولوجيا Ontology):

مصطلح أنطولوجي مأخوذ من الجذر اليوناني «Onto» بمعنى «الأشياء الموجودة حقاً»، أو «الوجود حقاً» و«Logos» بمعنى «دراسة الـ...»، أو «نظرية الـ...»[١٧]

إذن علم الوجود فلسفياً كما يعرفه أرسطو هو «علم الوجود بما هو موجود»، يعني العلم بالوجود المطلق وله في الفلسفة مباحث طويلة، لكن ما يعنينا هنا هو التعرّف على موضوع علم الوجود، وتختلف المدارس الفلسفية اختلافاً حاداً في بيان موضوعه، فهل هو مادي محض، أو هو روحي خالص أو هو مزيج من الاثنين معا، وهل الوجود واحد أم كثير (الوحدة والكثرة)، وتختلف الإجابات أيضاً باختلاف المدارس الفلسفية، لا سيما في موضوع الميتافيزيقيا أو ما يعرف بما وراء الطبيعة، وكذلك وجود الله والملائكة وكافة الموجودات اللامادية. ونحن نجدنا أمام مذهبين اثنين:

أ ـ مذهب واحدي (Monisme)[١٨]: أي يُعيد الوجود إلى واحدية فقط، فالفيلسوف المثالي الإنكليزي جورج بركلي يرى أنّه لا يوجد شيء اسمه مادة، وليس العالم إلاّ مجموعَ الأفكار المجردة، وما يُدرك بالفكر هو ما يوجد وهو صاحب مقولة «الموجود هو ما يُدرك» (Esse Est Percipi).

نظرة أخرى للواحدية هي النظرة المادية التي لا تنظر إلى العالم إلا من خلال المادة وترفض كل ما هو غير مادي، سواء وجود الله أو الملائكة والموجودات السماوية الأخرى. وهي ترفض ثنائية الإنسان وتركبه من فكر وجسم، والإنسان ليس سوى موجود مادي، وما يسميه الآخرون الروح أو الفكر أو العقل هي عبارة عن مادة أكثر تعقيداً.

ب ـ النظرة الأخرى للوجود[١٩]: وهي الرؤية التي سارت عليها بعض المذاهب الفلسفية والدينية، حيث اعتبروا الوجود المادي وجوداً واقعياً وليس وهماً، ولكن لا يقتصر الوجود على المادة أو الطبيعة بل هناك ما بعد

المادة والطبيعة موجودات أخرى ليست مادية وهي موجودات مُجردة ومفارقة للمادة.

من خلال ما تقدم فإنّ العمليات التربوية سوف تختلف من حيث النظرة الوجودية للإنسان باختلاف المذاهب الفلسفية، وسوف تتغلغل هذه الرؤى الفلسفية المجردة إلى الأهداف الكلية والعليا للعمليات التربوية العملية، فالإنسان يُعلِّم ما يؤمن به ويُربّي عليه. فمن يعتقد بأن الوجود مادي لن يتعب نفسه بالاشتغال والبحث في مباحث الميتافيزيقا وما فوق الطبيعة، ولن تعتبر بالنسبة إليه موضوعاً مطروحاً تربوياً يجب التطرق أو الإشارة إليه، بينما نجد التطبيقات التربوية للفلسفة المثالية تنحو إلى تربية الإنسان منطقياً وفكرياً بدرجة أولية، وسوف لن تعطي أهمية للمادة ولا الجسم وليس أدلّ على ذلك مما قدمه أفلاطون حيث وضع الفلاسفة في الصف الأول من جمهوريته الفاضلة ليأتي الحُرّاس والجند في الصف الثاني ويليهم العمال والأُجراء وأصحاب المهن في الدرجة الثالثة.

٢ ـ علم المعرفة (الإبستمّولوجيا Epistemology):

مصطلح إبستمولوجيا أو «علم المعرفة» مأخوذ من الجذر اليوناني «Episetme» بمعنى معرفة و«Logos» بمعنى العلم. أما موضوع هذا العلم فهو يتناول إمكانية المعرفة، ويجيب عن التساؤلات التالية:

- هل يمكن أن أعرف؟
- ماهي منابع المعرفة؟
- ما هي حُدود معارفنا الإنسانية؟
- هل معرفتنا يقينية أو ظنية أو هل هي مُطلقة أم نسبية؟
- ما هي وسائل وأدوات المعرفة؟

من الطبيعي جداً أن الإجابة على هذه الأسئلة ليست من موضوعات التّربية، بل إن التّربية تأخذها من الفلسفة، وترتبط هذه الأسئلة الإبستمّولوجية ارتباطاً وثيقاً بالرؤى الأنطولوجية وتبنى عليها، فمن يعتقد

بمادية الوجود سوف لن ينحى باتجاه العالم غير المادي، بل سوف تكون وسائله المعرفية هي تلك الوسائل المرتبطة بالمادة، أي الحواس والتجربة والمختبر، وتلقائياً سوف يحد المعرفة بهذه المسائل التي سوف يدرجها في كل عملياته التربوية.

ومن يعتقد بالفلسفة العقلية سوف يركّز على الفكر المُجرد والمعارف العقلية والمنطقية والأخلاقية، وستنعكس هذه الوسائل المعرفية على العمليات التربوية أيضاً.

بالنسبة للمدارس التي تقول بحقيقة البُعد المادي وكذا البُعد الفكري (أو الروحي) للوجود، سوف تأخذ بكلا الوسائل المعرفية، على اعتبار أنّ العالم المادي والطبيعي موجود بالإضافة إلى عالم ما بعد الطبيعة، ولكل من العالَمين وسائله وأدواته المعرفية. وعندها سوف تتعدد وسائل المعرفة من حسية إلى عقلية إلى شهودية...

٣ ـ علم القيم (الإكسيولوجيا Axiology):

صحيح أن علم القيم كعلم مستقل هو علم حديث نشأ في القرن العشرين على يد الفيلسوف شيلر، ـ لأن شيلر[٢٠] هو من أفرد بحوثاً حول القيم ـ ولكن، بالعودة إلى تاريخ الفلسفة والفلاسفة نجد أن علم القيم هو محور من محاور البحث الفلسفي وإن لم يتمّ الإشارة إليه كعلم مستقل.

ومصطلح «إكسيولوجي» مأخوذ من الجذر اليوناني «Axios» بمعنى «قيمة أو جدارة»، و«Logos» بمعنى دراسة الـ... «أو نظرية الـ...»[٢١] ليشير إلى البحث في القيم: ماهيتها، ونشأتها، وخصائصها، وأنواعها، ومعاييرها ومحدداتها. وعليه يتناول البحث القيمي العديد من الأسئلة والاهتمّامات لعل من أبرزها:

ـ هل ما لدينا من قيم مُجرد أفكار في أذهاننا؟

أو أنّ لها وجوداً مستقلاً خارج الذات المدركة؟

أو هل القيم ذاتية؟

وهل القيم مطلقة (خالدة)؟

أو أنها متغيرة وذاتية ونسبية؟

وهل هناك تدرج في القيم، أو أنها متساوية؟[٢٢]

وكما في البحث الوجودي والمعرفي، كذلك في القيم، تختلف القيم باختلاف المذاهب الفلسفية وما تتبناه، فنجد بعض الفلسفات المثالية قيم ثابتة مطلقة لا تتغير بتغير الزمان والمكان، بينما نجد في المذاهب الأخرى كالوضعية والبراجماتية، نسبية مُطلقة تحكم سُلّم القيم وهي تختلف من زمن إلى آخر، حتى ضمن المجتمّع الواحد، وتختلف من مجتمّع إلى آخر، كونها متعلقة بالتغيرات الحاصلة في المجتمّعات الإنسانية وترتبط بمدى «تطورها».

ولنضرب مثالاً على ذلك، فالمِثلية الجنسية كانت منذ خمسين عاماً مذمومة في أميركا والغرب، ولكن انسجاماً مع الفكر الليبرالي الغربي الذي يدعو إلى الحرية الفردية نجد أنها أصبحت قيمة مُحترمة نجد من يُدافع عنها لأنّها في نظره تعبّر عن حرية فردية وحق يجب أن لا يُسلب من الفرد. وبحسب زعم مجلة «واشنطن بوست» التي اعتبرت «أن حُكم المحكمة العليا يُعتبر تتويجاً لثورة غير مسبوقة في الرأي العام والقضاء في أميركا، حيث أكّد المدافعون عن زواج المِثليين بأنها القضية الأكثر إلحاحاً في الحقوق المدنية في العصر الحالي... وقد علّق الرئيس الأميركي باراك أوباما على هذا الحُكم على صفحته على «فيسبوك» بالقول «الحُبّ انتصر لتوِّه» رافعاً صورة لعلم يُشير إلى المساواة في الزواج»[٢٣]!!!.

إذاً بناء للمنظومة القيمية والفلسفة الغربية نجد أن ما يكون مذموماً في زمن ما يُصبح قيمة مُدافَع عنها، ولذا تتحول القيم عندهم بتحول المجتمعات، حيث أصبحت المِثلية عندهم حقاً فردياً لا يؤذي الآخرين ـ حسب رأيهم ـ يجب الدفاع عنه والعمل على إدخاله إلى التربية ليكون جزءاً من المناهج والعمليات التربوية[٢٤].

وهناك اتجاه ثالث في فلسفة القيم وهو المذهب الواقعي الديني، الذي

يقول بوجود بُعدين للوجود، أي العالم الطبيعي والمادي وهو وجود حقيقي لا وهمي، ووجود العالم اللامادي والمفارق، ويقول بثنائية الإنسان المركب من الروح والجسد، وبناءً عليه، فهو يقول بثنائية القيم ويقسمها إلى قسمين:

ـ القيم الغائية الثابتة والمطلقة التي يكون منشؤُها مُفارق وإلهي، وهي قيم ثابتة لا تتغير بتغير الزمان ولا المكان، وهي مخدومة من قبل القيم المتغيرة والنسبية.

ـ القيم الوسيلية المتغيرة والخادمة للقيم الغائية، ومنها ما يتغير بتغيّر الزمان والمكان شرط أن تستمّد وتنسجم هذه القيم الوسيلية مع القيم الغائية، وهذا ما سارت عليه المذاهب الدينية السماوية، لا سيما الرؤية الإسلامية للقيم التربوية.

بناءً على ما تقدم فلكل فلسفة منظومتها القيمية التي تنبع من رؤيتها الوجودية الواضحة والصريحة، لذلك «فإن طبيعة الأحكام القيمية ومنطق تبريرها هما أهم وأوضح نقاط الاتصال بين الفلسفة والتّربية»[٢٥]، كما يقول أوكونور.

تقسيم الأهداف وعلاقتها بالفلسفة:

تُقسم الأهداف بشكل عام إلى ثلاثة أقسام:

الأهداف العليا (Aims)

الأهداف المتوسطة (Goals)

الأهداف السلوكية (Objective behavior)

الأهداف العليا: هي الأهداف العامة الناظرة إلى الإنسان وعملية إعداده بشكل عام وكلي وفي مختلف الأبعاد الإنسانية، ومن هنا تختلف الأهداف العليا التربوية باختلاف الرؤى الفلسفية، والفلسفة هي التي تُحدد تلك الأبعاد، ففي الفلسفة الإسلامية نجد أن التّربية تنظر إلى إعداد الفرد في مختلف الأبعاد الروحية والجسدية والفردية والاجتمّاعية، وإنّ تحديد

هذه الأبعاد مجتمّعة، إنّما يعود إلى الرؤية الكلية للإنسان، وبالتالي فالأهداف العليا مُشتركة بشكل وثيق ما بين الفلسفة والتّربية بمعناها العام، وليست التّربية إلاّ تطبيقاً للرؤية الفلسفية التي تُحدد للإنسان ما يجب أن يكون عليه. ففي الإسلام الهدف النهائي والغائي هو القرب من الله والعبودية له، لأنّ الإنسان من خلال التقرب إلى الله يحقق مسيره التكاملي، من خلال العبادة التي تهدف إلى الحياة الطيبة في الدارين أي الدنيا والآخرة، ففي الدنيا يجب أن يكون الإنسان خليفة لله في الأرض ويفوز في الآخرة برضى الله وبالتالي الفوز بجنانه، ولا يتمّ ذلك إلا من خلال تحقق الأهداف العليا التي رسمها الإسلام للإنسان.

في المقابل نجد أنّ التّربية القائمة على الفلسفة البراغماتية تهدف إلى بناء الفرد والمجتمّع عملانياً، وجون ديوي لم يكن يفرق ما بين الفلسفة والتّربية انطلاقاً من رؤيته العملانية، حيث حدّد الأهداف العامة للتربية في إعداد المواطن الصالح والتّربية على المواطنية. ووظيفة الفلسفة ليست نظرية محض، وعليها الأخذ بالموضوعات التي يمكن إجراءها في العمل فقط لإعداد المواطن والعمل على المواطنية (Citizenship)، والابتعاد بشكل كُلي عن المباحث الماورائية والميتافيزيقا التي لا يمكن أن يُستفاد منها في التجربة.

الأهداف المتوسطة: هي تلك الأهداف التي تكون حلقة الوصل ما بين الأهداف السلوكية والأهداف الغائية، وهي عبارة عن العلوم والمهارات والرؤى التي يجب أن يحصلها الشخص كما يقول فرانكنا[٢٦].

بناءً على هذا، «المقصود بالأهداف الوسيطة مجموعة من الغايات العامة التي ولكي تتحول إلى سلوكيات جزئية يجب أن تُحدد بشكل أدق. هذه الأهداف، مقارنة بالأهداف النهائية، ذات سعة أقل وهي الحد الفاصل بين الأهداف النهائية والأهداف السلوكية الجزئية (الفرعية). إن الأهداف الوسيطة تُحدّد بشكل أفضل مسير حركة الإنسان، وتُشكل بالتالي مجموعة يتمّ من خلال وصلها ببعضها البعض بناء هيكل الهدف النهائي، ومن جهة أخرى، كل هدف كُلِّي، هو حاصل سلوكيات مُحددة تصدر من الإنسان

على مرِّ الزمان ووفق برنامج خاص. لكن، ما هي الفلسفة الوجودية للأهداف الوسيطة؟ فهل يمكن أن لا يستطيع الهدف النهائي تلبية حاجاتنا، وهل يصعب الوصول إلى الهدف النهائي دون التوسل بالأهداف الوسيطة؟ للإجابة على هذه الأسئلة، لا بدّ من التعرض لضرورة تعيين الأهداف الوسيطة. وفي سبيل ذلك لا بد من دراسة فوائد هذه الأهداف:

١ ـ برمجة مراحل الهدف النهائي: إن الأهداف الوسيطة هي صورة مقسمة ومرحلية للهدف النهائي. وفي المجموع، تشكل هذه الأهداف الهدف النهائي. إنّ سبب تقسيم الهدف النهائي إلى أهداف وسيطة هو توضيح الهدف النهائي وإزالة الإبهام عنه كي يعرف الإنسان ما هي واجباته في كل مرحلة من المراحل.

٢ ـ تقسيم الأهداف وفق مراحل الحياة: إنّ حياة الإنسان هي عبارة عن مراحل واقعية... إنّ عمل الهدف النهائي هو فقط تحديد الجهة والمسير، لكن تحديد كيفية طي هذا المسير ليس على كاهل الهدف النهائي. بل يتحمل مسؤولية هذه المهمة، الأهداف الوسيطة. من جهة ثانية، خلال المسير، هناك الكثير من المشكلات، الحاجات والحواجز المتنوعة، حيث يرتبط حلها ومواجهتها بكيفية طي هذا الطريق ولا تكفي أبداً معرفة الطريق. لذلك، إنّ عمل الهدف النهائي هو فقط تحديد الطريق، وعمل الأهداف الوسيطة بيان كيفية طي هذا الطريق والمراحل التي توصل إلى الهدف النهائي. على سبيل المثال، إن الهدف النهائي للتربية الإسلامية هو القرب الإلهي حيث تقوم الأهداف الوسيطة بإرشادنا كيف يُمكن أن نكون مُقربين من الله.

٣ ـ التسريع في الحصول على الثواب: إنّ أحد أصول علم نفس الدافعية، الحصول على الثواب مباشرة بعد إنهاء العمل. إنّ رعاية واحترام هذه النقطة أمر مهم جداً في تحفيز الإنسان للوصول إلى النتائج المنشودة. إنّ العمل الدافعي للأهداف الوسيطة، هو تحقيق النتائج المنشودة والملموسة في عملية السير نحو الهدف النهائي. وفي الحقيقة، إن تخطي

مرحلة ما، تمّثل نقطة أمل للحركة باتجاه المرحلة اللاحقة وخطوة ضرورية للوصول إليها»[٢٧].

الأهداف السلوكية:

هي تلك الأهداف المحدودة والتي دائماً ما يعبر عنها بكفايات المناهج التعليمية و«التربوية»، وهي عبارة عن أنشطة عملية مرحلية، وهي التي تعني أيضاً الكفايات التعلّمية للمواد والمهارات والاتجاهات المطلوب العمل على تحصيلها. وهي التي يؤدي تحقيق مجموعها إلى تحقّق الأهداف الوسيطة، ومن هنا قد يكون منشأ القائلين بعدم وجود علاقة للتربية بالفلسفة، لأن الناظر إلى الأهداف السلوكية يجد هوّة شاسعة بين الأهداف السلوكية المحدودة وبين الرؤى الفلسفية التي غالباً ما تنحو نحو الكلية والتعميم والشمول بالنظرة إلى الإنسان والى أهداف التربية العامة والكلية.

النتيجة

ختاماً نجد أنّ التّربية كعملية ليست الا تطبيقاً لموضوعات الفلسفة الثلاث، أي الوجود والمعرفة والقيم، حيث نجد أن العمليات التربوية تُحدد وجودياً حسب المدارس الفلسفية، وتعتمّد الوسائل المعرفية النابعة من المدارس الفلسفية أيضاً، وتحكمها أيضاً المنظومات القيمية باختلاف الفلسفات، كل هذا إنّما يُبين العلاقة الحتمّية ما بين الفلسفة والتّربية. فالنظرية التربوية تقوم على فرضيات وتطبّق هذه النظرية في العمل، «وأكثر الناس سوف يتفقون ـ على ـ أنّ التّربية ليست علماً في حدِّ ذاتها، وإنما هي على الأصح مجموعة من النشاطات غالباً ما يكون لها تبريرها النظري في صورة نظرية علمية معينة»[٢٨]. ويرجع أوكونور النظريات التربوية إلى ثلاثة مكونات، المكون الأول هو النوع الميتافيزيقي أو الوجودي الذي يناقش وجود العالم والإنسان وباقي المخلوقات، أما المكون الثاني فهو يتألف من أحكام قيمية (Judgment of Value)، والنوع الثالث يسميه الإفادات

الإمبيريقية (Emperical) أي الإفادات التجريبية، وهي التي ترتبط بالمعرفة(٢٩).

وكما تمّت الإشارة سابقاً، تلتقي الفلسفة بالتّربية بشكل أوثق في الأهداف العليا والأهداف الوسيطة بشكل أكبر، وهذا لا يعني أنّها تختلف في الأهداف السلوكية بل إن منشأ القول بعدم وجود علاقة للفلسفة بالتّربية إنّما ينبع من الرؤية الضيقة للتربية وأهدافها السلوكية بعيداً عن الأهداف الأخرى، لا سيما الأهداف النهائية والغائية لتربية الإنسان.

فالتّربية بما هي تربية وقبل الشروع بالمناهج التعليمية (Curriculum) والتي تصاغ من خلال الأهداف السلوكية، لا بد لها من منهج تربوي عام (Approach) وهو الذي يُحدد المسار الذي يجب أن تتبعه المناهج التعليمية، والمنهج التربوي يرتبط أشد ارتباطاً بالرؤى الوجودية والمعرفية والقيمية للإنسان.

وقد قيل قديماً إنّ الفلسفة بدون تربية جوفاء، والتّربية بدون فلسفة عمياء، وفي هذا الشأن أوضح سبنسر: «أنّ التّربية لا تكون عملية إلاّ عن طريق الفلسفة الحقة، بل إن جون ديوي ـ انطلاقاً من فلسفته البراغماتية ـ يؤكد أن العلاقة متبادلة بين الفلسفة والتّربية، فإذا كانت الفلسفة توجه العمل التربوي وتؤدي إلى تغييره، فإن التّربية بدورها تختبر تلك الفلسفة وتعين على تقييم مشاكلها، ويؤدي التطبيق التربوي إلى تصحيح الفلسفة، بمدى تطابقها واتساقها مع الواقع، لذلك نشأ فرع جديد سُمي فلسفة التّربية ليكون جسراً بين الفلسفة والتّربية، لإتمام شروط انعقاد تلك العلاقة»(٣٠).

خلاصة الكلام، تبيّن لنا بأن الفلسفة والتّربية هما وجهان لعملة واحدة، وجه نظري ووجه عملي موضوعهما الإنسان، فالسؤال هنا ليس عن علاقة وحاجة التّربية للفلسفة أو علاقة وحاجة الفلسفة إلى التّربية، بل إنهما كانا وما زالا مع الإنسان، على عكس باقي العلوم الأخرى والمتقدمة عنهما زمنياً، فهما كانا وسيبقيا ما دام الإنسان موجوداً ولن يزولا إلاّ بزوال الإنسان المفكر والعاقل والمتحرك بالارادة والاختيار. فهل لنا أن نكون

منسجمين مع أنفسنا ونؤسس لرؤية تربوية نحافظ فيها على أصالتنا الإسلامية والعربية، ونُوائم بينها وبين الحداثة، وذلك من أجل الحفاظ على ثقافتنا وهويتنا، وصولاً لبناء حضارة أصيلة...

توصية أخيرة بناءً على ما تم طرحه في هذا المقال، أي أهمية العلاقة بين الفلسفة والتربية، ندعو إلى تعزيز هذا الاختصاص في كليات العلوم الإنسانية والتربوية، هٰذا مع العلم أن اختصاص فلسفة التربية غير موجود في مختلف الجامعات الرسمية والخاصة في بعض الدول العربية، مع أنه اختصاص جديد أضيف إلى أشهر الجامعات العالمية، وعمره لا يتجاوز الخمسون عاماً تقريباً.

الهوامش

١ ـ لا بد من الاشارة إلى ان الجمهورية الإسلامية في إيران هي الدولة التي تكاد تكون الوحيدة التي عمدت إلى التأسيس البنيوي للتربية والتعليم من خلال مبان فلسفية قائمة على الفلسفة الإسلامية، ومن خلال هذه المباني تم اعداد وثيقة تربوية تأصيلية عام ٢٠١١، والعمل جار على تسييلها في المناهج التربوية.

٢ ـ Curriculum

٣ ـ Knowles Malcolm, Self-directed Learning, p27.

٤ ـ بمعنى التساؤلات الفلسفية والتي يطرحها الصغير قبل الكبير.

٥ ـ William frankena (1908 -1994).

٦ ـ فلسفة التربية، سعيد إسماعيل علي وهاني عبد الستار فرح، دار الفكر العربي، مصر، ٢٠٠٩، ص ٢٥.

٧ ـ التعريف هنا بمعنى التوليف ما بين الاراء المطروحة، وهو ليس تعريفاً حدياً بالمعنى المنطقي.

٨ ـ فلسفة التعليم والتربية في الإسلام، مجموعة من المؤلفين، إصدار مركز الأبحاث والدراسات التربوية، طباعة دار البلاغة، بيروت لبنان، ٢٠١٥، ص١٦.

٩ ـ من الفلسفة اليونانية إلى الفلسفة الإسلامية، محمد عبد الرحمن مرحبا، عويدات للنشر والطباعة، ص٢٩.

١٠ ـ لان عدم الاجابة على المسائل الاساسية قد يؤدي إلى تبني المذهب التشكيكي، والأكثر من ذلك قد يصل الإنسان إلى مذهب العدمية، وهو ما يعرف بـ Nhilism وبالتالي هو مذهب فلسفي.

١١ ـ معنى وحدود علوم تربيتى، غاستون ميالاره، ترجمة علي محمد كاردان، نشر جامعة طهران، إيران١٩٩٦، ص١.

١٢ ـ تعليم وتربيت در إسلام، مرتضى مطهري، نشر مؤسسة الهدى، طهران، ١٩٩٩، ص٥ ـ ٦.

١٣ ـ اسيب شناسى تربيت دينى، علي شريعتمداري، نشر مدرسة، طهران، ٢٠٠٤.

١٤ ـ العلوم التربوية، غاستون ميالاريه، ترجمة فرح بركة، دار ومكتبة الهلال، بيروت، ص١٧.

١٥ ـ فلسفة التربية؛ اتجاهاتها ومدارسها، محمد منير مرسي، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ٢٠٠٧، ص ٢٦.

١٦ ـ فلسفة التربية، عبد الكريم علي اليماني، دار الشروق، عمان، الأردن، ٢٠٠٤، ص٩٥.

١٧ ـ Peter Angeles, Dictionary of philosophy, New York: Harper & Row Publishers, 1981, P.198.

١٨ ـ «المذهب القائل بمبدأ واحد في الوجود، أو بجوهر واحد، أو بنوع واحد من الجوهر وإن تعددت افراده. ويستوي في ذلك أن يكون هذا الجوهر الواحد مادة أو روحاً. فالمذهب الذي يقول انه لا يوجد في الكون الا مبدأ واحد هو المادة يعد واحدياً تماماً مثل المذهب الذي يقول انه لا يوجد الا مبدأ واحد هو الروح (أو العقل). ومن هنا فإن الواحدية اما ان تكون مادية

محضة، أو روحية محضة... ويخلط عادة بين الواحدية وبين وحدة الوجود. فينعت مذهب بارمنيدس أو مذهب اسبينوزا تارة بالواحدية، وتارة أخرى بالقول بوحدة الوجود. ولكن من الواجب التمييز الحاد بين كلا المذهبين على أساس ان الواحدية تقول بمبدأ أو بجوهر واحد في كل تجلياته، كما هي الحال في المادية المحضة عند بوشنر ومولیشوت وارنست هكل، وفي المثالية المحضة عند فتشه» موسوعة الفلسفة، عبد الرحمن بدوي.

١٩ ـ المقصود هنا هو القول بواقعية الوجود المادي ووكذا الوجود الفكري (أو الروحي المفارق).

٢٠ ـ Schiller

٢١ ـ Peter Angeles, Dictionary of philosophy, New York: Harper & Row Publishers, 1981, P.22.

٢٢ ـ فلسفة التربية، سعيد إسماعيل علي وهاني عبد الستار فرح، دار الفكر العربي، مصر، ٢٠٠٩، ص٤٠.

٢٣ ـ www.dotmsr.com/details/ محكمة اميركية تقر بزواج المثليين في جميع الولايات واوباما الحب انتصر.

٢٤ ـ ولا نعلم إلى أي مدى قد يتطور هذا الحق الفردي بناءً لمنظومة القيم النسبية، ولا نتعجب من أن يغدو الزواج بالحيوانات هو عبارة عن حق فردي لا يجب على الآخرين ممانعته!!!

٢٥ ـ مقدمة في فلسفة التربية، دي. چي. اوكونور، مكتبة الانجلو المصرية، مصر، ١٩٨٢، ص٢٣.

٢٦ ـ انظر فلسفة التربية والتعليم الإسلامية، خسرو باقري، دار البلاغة، لبنان، ٢٠١٤، ص١٩٥.

٢٧ ـ أهداف تعليم وتربيت، حسن شعباني، مؤسسة سمت، إيران، ص٥٣.

٢٨ ـ مقدمة في فلسفة التربية، دي. چي. اوكونور، مكتبة الانجلو المصرية، مصر، ١٩٨٢، ص١١٥.

٢٩ ـ انظر مقدمة في فلسفة التربية، دي. چي. اوكونور، مكتبة الانجلو المصرية، مصر، ١٩٨٢، ص١٣١ ـ ١٣٢.

٣٠ ـ في فلسفة التربية، احمد علي الحاج محمد، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ٢٠١٤، ص٦٧ ـ ٦٨.

الفلسفة الإسلامية للتّربية والتّعليم: قراءة في المُصطلح

أ.د. محمد هشام سلطان(*)

مقدمة:

الإنسان في الفكر الإسلامي «كلمة» إلهية من كلمات العالم، لكنه يُناظره من جهة، ويمتاز عليه من جهة ثانية، فمناظرته للعالم تتجلّى في أنه نُسخة صغرى منه حيث يجتمع في الإنسان «وهو العالَمُ الأصغر» ما تفرّق في العالم الأكبر من مُلك وملكوت «الشهادة والغيب أو الظاهر والباطن».

فعالم المُلك يُناظر جسمانية الإنسان، وعالم الملكوت يُناظر روحانيته.

وبذلك يُعتبر الإنسان مجموع العالَم الذي هو تفصيل للإنسان، (وفيك انطوى العالم الأكبر)، ومن ثم كان لهذا الإنسان جميع المراتب، لأنّ فيه قوة كل موجود في العالم(١).

وللإنسان قيمته العُظمى في الوجود كما ظهر واضحا في آيات الكتاب العزيز ومنها:

﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوٓاْ أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ ٱلدِّمَآءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّيٓ أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾(٢).

وقوله تعالى: ﴿وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا﴾(٣). وكذلك قوله عز من قائل:

(*) أستاذ العقيدة والفلسفة، بجامعة البلقاء التطبيقية سابقاً ـ الأردن.

﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِي ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلْنَٰهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾(٤).

وإذا كان الله عز وجل قد خلق الإنسان جامعاً بين الحقائق الإلهية وبين حقائق العالم، فالإنسان للعالم بمنزلة الروح من الجسد، وبالتالي، فكمال العالم إنما يتحقق بوجود الإنسان الذي هو المقصود من وجود هذا العالم، لأن الإنسان خُلق ليكون خليفة الله في الأرض.

علاقة المصطلحات بحُقولها المعرفية:

في البداية، لا تعدو مواضيع العلوم والمعارف، وهي من بيان العلم أو علاماته، أن تكون جملة من الأشياء والقضايا والحقائق التي تتحول في بيان الإنسان إلى جملة من الرموز التي تُعبر عن مُدركاته وتصوراته ومفاهيمه.. وليست هذه الرموز إلا المصطلحات المعرفية التي تُعد من أسس المنهج العلمي في كل حقل معرفي، ومن غيرها لا يتم تبيين ولا تبيان، فهي مفتاح مدارك العلم وبنية هيكله المفهومي وخلاصة تجاربه..

وتتحدّد وظيفة المصطلحات في أنها جهاز رمزي يتعامل ـ عن طريقها ـ المُشتغل بحقل مفهومي مُعين، مع جزئيات ذلك الحقل ويبحث في علاقتها فيما بينها، وقد يكون هذا الجهاز هو أكثر مضامين الحقل نفسه كما في الرياضيات مثلا، وقد يتكون من مجموعة أسماء لذوات وأوصاف وأفعال كما في العلوم التجريبية مثلا، وقد يتكون من أسماء مُجردة ومفاهيم تأملية وأحوال نفسية كما في العلوم الإنسانية عامة.

وبالرغم من ضرورة الجهاز الإصطلاحي في كل حقل معرفي متميز، فإنّ المصطلح لا يعدو أن يكون جهازاً واصفاً لتلك المواضيع، وليس من حقائق الحقل المعرفي في شيء(٥).

فالمصطلح ليس من العلم الذي هو موضوع المصطلح، وكذلك العلم مُختلف عن طبيعة مصطلحاته، كما أن بنية اللغة مختلفة عن نظام الوجود، وأوضح دليل على ذلك إمكان وضع اللفظ ذاته مصطلحاً في حَقْلَين معرفيين

أو أكثر. بل إنّ كثيراً من الخلاف حول فكرة ما، إنما يرجع إلى تعدد المصطلحات الموضوعة لتلك الفكرة، أو إلى تعدد التصورات للمصطلح الواحد.. لذلك نجد الكثير من العلماء ينهى عن الالتفات إلى الألفاظ «المصطلحات»، وينصح بالاجتهاد في إدراك حقيقتها.. وذلك لأنَّ كُلَّ عالِم يصنع إصطلاحات خاصة من أجل تبليغ العلم، والعلم واحد في نفسه(٦).

لكن مما لاشك فيه أن هناك اختلافا بين العلوم الحسية التي تتميز فيها المصطلحات عن مواضيعها، وبين حقول التأمل المُجرد التي لا يظهر فيها ذلك التميز.. فلا يكون مرجع المصطلح شيئاً آخر في الواقع الخارجي، وإنما المرجع هو مفهوم المصطلح نفسه أو مُتصوّرُه الذهني، وقد اعْتُبِر المفهوم في التقليد الفلسفي بمثابة موضوع المعرفة، الذي يضع موضوعاً معينا ويجعله في الوقت نفسه هدفا لحركته.. ومن ثمّ فإنّ التجربة الصوفية أو العرفانية ـ مثلاً ـ تفترق عن التجربة الفلسفية، لأنّ الأخيرة تبقى رهينة المفاهيم التي تخلقها المصطلحات في التّصور الذهني، بينما تنطلق التجربة الصوفية أو العرفانية في سلوك عملي يُمحِّص المفاهيم العقلية، عبر انفصال أو تفاعل جدلي بين المفهوم الوجودي وواقعه في الوجدان الذاتي للصوفي أو العارف، حتى يتحقق من طبيعة المفهوم، بتحويله إلى سلوك وانفعال بذلك السلوك، وعلى هذا، فإن اللغة كلها عند الصوفي أو العارف تغدو معبراً فقط إلى الحقيقة، تتجاوز الصورة الذِّهنية للدّال إلى الحقيقة المعيشية للمدلول، كما تصبح لغة التعبير مُجرد إشارة للحقيقة المعيشية تخبر عنها ولا توصل إليها..

من هنا يتحرّر الصوفي والعارف من قيد اللغة أو الإصطلاح الحرفي ويستبيح كل الألفاظ وكل المصطلحات التقنية للحقول المعرفية الأخرى، عن المواجيد والحقائق، على شرط أن تفي بتقريبها أو الإشارة إليها(٧).

من خلال هذا المدخل، ولأجل مناقشة موضوع أو إشكالية: مصطلح فلسفة التربية والتعليم الإسلامية أم الفلسفة الإسلامية للتربية والتعليم؟ لا بدَّ

أن نُشير ـ قبل الدخول في صُلب الموضوع ـ إلى أن موضوع الفلسفة الإسلامية قد أخذ نقاشاً طويلاً بين من أثبت وجود (فلسفة إسلامية) وبين من نفى وجودها، لكن الذي أجمع عليه فلاسفة الإسلام أمثال الكندي والفارابي وابن سينا وابن رشد وابن باجة وحتى الغزالي ـ الذي نقد الفلسفة في بعض الجوانب ثم أثبتها، أوكما قيل هدم فلسفة وبنى فلسفة جديدة ـ هو وجود فلسفة عربية وإسلامية..

فالعرب قبل الإسلام كان فيهم الحُكماء والشعراء، وكان الشعر عندهم زاخراً بالحِكم ولا يقلُّ في محتواه الفكري شيئاً عن حِكم وأراء أكابر الفلاسفة، وكما يقول الشيخ محمد الخضر حسين شيخ الأزهر الأسبق: «في الشعر الجاهلي معان سامية وحكمة صادقة، ومن يقرؤه خالي الذهن من كل ما قيل فيه، يقضي العجب من ذكاء منشئيه وسعة خيالهم، وإقصائهم النظر في تأليف المعاني والتصرف في فنون الكلام»(٨).

أما بعد ظهور الإسلام، فنستطيع القول بأن الفلسفة الإسلامية بكل أشكالها وألوانها هي وليدة القرآن والسُّنة، ثم حركة العقل الإسلامي في استنباط الأفكار منهما، في كل العلوم الإسلامية..

بل إنّ القرآن بالذات، اعْتُبر المُفجر للعلوم العقلية وكذلك العلوم الروحانية وما وراءها، بل يُعتبر المؤسس أيضاً لعلوم الأخلاق والاجتماع والنفس وكل ما له علاقة بعالم الإنسان، فالقرآن كالفلسفة بحث في مسائل الطبيعة وما وراء الطبيعة والعلوم الإنسانية على اعتبار أن الإنسان هو أعظم موجود في الكون وأفضل ما خلق الله تعالى.

وإذا كانت كافة العلوم الإسلامية، قد أخذت قواعدها وأسسها ومبادئها من الإسلام، فإن علوم التربية بالذات قد أخذت موقعاً متميزاً بين هذه العلوم، وذلك أن علماء الأخلاق والعرفان والتصوف كانوا هم أصحاب الباع الطويل والاهتمام الواسع بالعلوم التربوية، انطلاقا من مقولة اذا كانت الحقيقة خالدة فإن علوم الأخلاق خالدة أيضاً، وإذا كانت الحقيقة تمثل

الأصل النظري، فإن الأخلاق والسلوك يُمثلان الحكمة العملية، والحكمة العملية مرتبطة بالإنسان والبحث فيها مرتبط بما يجب أن يفعله.

وإذا كان العقل النظري قوة في النفس تكشف بها عما هو خارج عنها، فإن العقل العملي: سلسلة إدراكات تُدبّر بها البدن. ولذا قيل: للنفس كمالان نظري وعملي.

وقد اختلف الفلاسفة والعرفاء، فالفلاسفة يرون ماهية الإنسان وجوهره وكماله في العلم، خلافاً للعرفاء الذين لا يرون الكمال في العلم، لاعتقادهم بأنّ الإنسان الكامل هو الذي يبلغ الحقيقة لا الذي يكشف عنها.

وقد حدّد الفلاسفة وظيفة العقل العملي بقولهم: إنه يسعى لتدبير البدن بسلسلة أحكام تمكّنه من بلوغ الكمال، وأن التوازن في خضوع البدن للنفس وقهرها له. وهذا ما نراه عند الشيخ الرئيس ابن سينا[٩]، فقد قسّم الحكمة في إلهيات كتابه الشفاء إلى نظرية وعملية، وزادها تفصيلاً في منطق الشفاء.

يقول ابن سينا في (رسالة في أقسام العلوم العقلية):

«فصل في ماهية الحكمة: الحكمة صناعة نظر يستفيد منها الإنسان تحصيل ما عليه الوجود كله في نفسه، وما الواجب عليه عمله ممّا ينبغي أن يكتسب فعله، لتشرف بذلك نفسه وتستكمل وتصير عالماً معقولاً مضاهياً للعالم الموجود، وتستعد للسعادة القصوى بالآخرة، وذلك بحسب الطاقة الإنسانية»[١٠].

كما يُعرِّف في رسالة الطبيعيات ـ من عيون الحكمة ـ الحكمة فيقول: «الحكمة استكمال النفس الإنسانية بتصور الأمور والتصديق بالحقائق النظرية والعملية على قدر الطاقة الإنسانية.. فالحكمة المتعلقة بالأمور التي لنا أن نعلمها وليس لنا أن نعمل بها تُسمى حكمة نظرية، والحكمة المتعلقة بالأمور العملية التي لنا أن نعلمها ونعمل بها تسمى حكمة عملية. وكل واحدة من هاتين الحكمتين تنحصر في أقسام ثلاثة:

فأقسام الحكمة العملية: حكمة مدنية، وحكمة منزلية وحكمة خُلقية، ومبدأ هذه الثلاثة مُستفاد من جهة الشريعة الإلهية.

وكمالات حدودها تستبين بها، وتنصرف فيها بعد ذلك القوة النظرية من البشر بمعرفة القوانين واستعمالها في الجزئيات.

فالحكمة المدنية، فائدتها أن تعلم كيف يجب أن تكون المشاركة التي تقع فيها بين الأشخاص والناس ليتعاونوا على مصالح الأبدان ومصالح بقاء نوع الإنسان.

والحكمة المنزلية، فائدتها أن تعلم المشاركة التي ينبغي أن تكون بين أهل منزل واحد، لتنتظم به المصلحة المنزلية، والمشاركة المنزلية تتم بين زوج وزوجة ووالد ومولود..إلخ.

وأما الحكمة الخُلقية، ففائدتها أن تعلم الفضائل وكيفية اقتنائها لتزكو بها النفس، وتعلم الرذائل وكيفية توقيها لتطهر عنها النفس».. ثم يواصل ابن سينا الحديث عن الحكمة النظرية، إلى أن يقول: «ومن أوتي استكمال نفسه بهاتين الحكمتين، والعمل مع ذلك بإحداهما فقد أوتي خيراً كثيراً»(١١).

وقد اقتفى صدر الدين محمد بن إبراهيم الشيرازي المتوفي سنة ١٠٥٠هـ، في كتابه (الأسفار الأربعة) أثر الشيخ الرئيس في هذا التعريف فقال: «اعلم أن الفلسفة استكمال النفس الإنسانية بمعرفة حقائق الموجودات على ما هي عليها، والحُكم بوجودها تحقيقاً بالبراهين لا أخذاً بالظن والتقليد بقدر الوسع الإنساني، وإن شئت قُل نظم العالم نظماً عقلياً على حسب الطاقة البشرية ليحصل التشبيه بالباري تعالى»(١٢).

كما تحدث ابن سينا عن علم الأخلاق والسلوك فقال:

«وأما العلم العملي، فمنه ما يعلم كيفية ما يجب أن يكون عليه الإنسان في نفسه وأحواله التي تخصه، حتى يكون سعيداً في دنياه هذه وفي آخرته، وقوم يخصون هذا باسم «علم الأخلاق»، ومنه ما يعلم كيف يجب أن

يجري عليه أمر المشاركات الإنسانية لغيره حتى يكون على نظام فاضل: إما في المشاركة الجزئية، وإما في المشاركة الكلية، والمشاركة الجزئية هي التي تكون في منزل واحد والمشاركة الكلية هي التي تكون في المدينة»(١٣).

ويقول ابن سينا أيضا:

«وحاصل الطريقة الثانية الاستكمال بالقوة العملية والترقي في درجاتها التي أولها: تهذيب الظاهر باستعمال الشرائع والنواميس الإلهية. وثانيها: بتهذيب الباطن عن الأخلاق الذميمة. وثالثها: تحلّي النفس بالصور القُدسية الخالصة عن شوائب الشكوك والأوهام. ورابعها: ملاحظة جمال الله سبحانه وتعالى وجلاله وقصر النظر عن كماله»(١٤).

وفي سياق ذاته ـ أي تحديد علاقة الفلسفة بالتربية في نظر فلاسفة الإسلام وفقهائه ـ يقول ابن حزم المتوفى سنة ٤٥٦ هـ: «الفلسفة على الحقيقة إنما معناها وثمرتها، والغرض المقصود نحوه بتعلمها، ليس هو شيئاً غير إصلاح النفس بأن تستعمل في دنياها الفضائل وحسن السيرة المؤدية إلى سلامتها في المعاد، وحسن سياستها للمنزل والرعية وهذا نفسه لا غيره، هو الغرض في الشريعة هذا ما لا خلاف فيه بين أحد من العلماء بالفلسفة ولا بين أحد من العلماء بالشريعة»(١٥).

وابن حزم في هذا يؤكد أن غرض الفلسفة والشريعة واحد، وهو بذلك يتفق مع ابن رشد المتوفي سنة ٥٩٥ هـ في كتابة (فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال) عندما يقول:

«وينبغي أن تعلم أن مقصود الشرع إنما هو تعليم العلم الحق والعمل الحق، والعلم الحق هو معرفة الله تعالى وسائر الموجودات على ما هي عليه، وبخاصة الشريفة منها، ومعرفة السعادة الأخروية والشقاء الأخروي، والعمل الحق هو امتثال الأفعال التي تفيد السعادة وتجنب الأفعال التي تفيد الشقاء. والمعرفة بهذه الأفعال هو الذي يسمى العلم العملي»(١٦).

لكن لابن سينا إشارة مهمة في هذا المجال، فهو يرى أن بين الدين

والفلسفة فرقاً آخر، هو أن وجهة الدين عملية أصالةً، وجهة الفلسفة بالأصالة نظرية، وفي ذلك يقول في رسالة الطبيعيات:

«مبدأ الحكمة العملية مُستفاد من جهة الشريعة الإلهية وكمالات حدودها تتبين بها، وتتصرف فيما بعد ذلك القوة النظرية من البشر بمعرفة القوانين واستعمالها في الجزيئات.. ومبادئ الحكمة النظرية مستفادة من أرباب الملة الإلهية على سبيل التنبيه، ومتصرف على تحصيلها بالكمال القوة العقلية على سبيل الحُجة»(١٧).

وإلى هذا المعنى نفسه يشير الشهرستاني في كتابه (الملل والنحل) مؤيدا قول ابن سينا قائلاً: «والأنبياء أُيدوا بأمداد روحانية لتقرير القسم العملي، وبطرف ما من القسم العلمي، والحكماء تعرضوا لأمداد عقلية تُقرر القسم العلمي، وبطرف من القسم العملي.

فغاية الحكيم هو أن يتجلّى لعقله كل الكون، ويتشبه بالإله الحق تعالى بغاية الإمكان، وغاية الدين أن يتجلى له نظام الكون فيقدر على ذلك مصالح العامة حتى يبقى نظام العالم، وينتظم مصالح العباد»(١٨).

انطلاقاً من هذه المقدمات والنصوص لكبار فلاسفة الإسلام وبعض الفقهاء تكون الإجابة على السؤال الأول «هل هناك فلسفة لأي عملية تربوية؟ أم هناك فلسفة نستخرج منها رؤية تربوية».

بالتأكيد، هناك فلسفة لأي عملية تربوية، تكشف عنها المنطلقات والأهداف، سواء أكانت المنطلقات فلسفية عقلانية أو وحياً وشريعة منزلة..وهذا ما ظهر لدينا بوضوح في حجم وعمق النظريات التربوية والأخلاقية سواء في الفلسفة اليونانية أو الإسلامية. حيث نجد الاهتمام بعلم الأخلاق والسلوك النظري والعملي ينطلق من رؤية فلسفية للوجود وللإنسان، وقد تجلى ذلك مع سقراط ببحثه في مفهوم الخير والشر، وكذلك مع أفلاطون في نظريته عن المدينة الفاضلة، وهو ما شغل أيضاً فلاسفة الإسلام أمثال ابن سينا والفارابي والغزالي وغيرهم.

بل إن البحث عن الفلسفة التربوية في الإسلام والكشف عن معالمها،

كان الشغل الشاغل لعلماء الأخلاق، وهؤلاء العلماء وعلى رأسهم العرفاء والمتصوفة هم من حمل لواء العملية التربوية، تنظيرا وممارسة، وتمكنوا فعلا من تحديد المعالم الأساسية لفلسفة الأخلاق والسلوك في الإسلام، نذكر من هؤلاء على سبيل المثال: أبو سعيد الخراز، الذي أصدر أول مؤلف في تاريخ الإسلام في هذا المجال، بعنوان الصدق أو الطريق إلى الله تعالى.

وبعد ذلك جاء الإمام المُحاسبي وهو صاحب النظرية العملية المشهورة في مجال تربية النفس الإنسانية، ثم جاء بعده الإمام أبو حامد الغزالي الذي رسّخ دعائم علم السلوك والأخلاق خاصة في كتابه الإحياء.

من هنا نستنتج أنّ أيّ عملية تربوية لا بدّ لها من فلسفة خاصة بها، لها علاقة بالمنطلقات الفكرية والعقائدية، وكذلك بالأهداف المطلوب تحقيقها من خلال التربية.

كما نستنتج أنّ أيّ فلسفة كانت إسلامية أو غير إسلامية، فإنها قد تُنتج رؤية تربوية خاصة بها، كما هو الحال مع الفلسفات اليونانية والفلاسفة الذين أشرنا إليهم من قبل..

لكن، وانطلاقاً من التمييز في الفلسفة ما بين فلسفة الماهية وفلسفة الوجود، فهنالك أيضاً تميُّز ما بين تربية الماهية وتربية الوجود.. مثلاً هناك فلسفة ينطلق فيها الفيسلوف من وجود علاقة حيّة بين المُعلم والمتعلم، ويبحث في عملية نمو هذه العلاقة نفسها، وإما أن يبدأ فيها أولا بتحديد ماهية الإنسان، وعندئذ، يتم تحديد عملية التربية تحديداً قبلياً، بالقول: إنها العملية التي تُحقق تلك الماهية.

إن معظم الفلسفات التربوية القديمة والحديثة تأخذ بالتربية القائمة على أن فلسفة التربية تهمش واقع العلاقة كما هي معيشة بصفة فعلية ما بين المُربي والمتعلم(١٩).

أهمية فلسفة التربية

تبرز أهمية فلسفة التربية من خلال مستويات عدّة، على مستوى النظام التربوي ككل، فمهمة فلسفة التربية تتجسد في تحديد الغايات الكبرى والأساسية، أي التوجهات والمبادئ التي تعكس تطلعات المجتمع ورغباته ومنظومة القيم السائدة فيه.. إنها الإستشراف المنهجي للمستقبل التربوي في علاقته بمستقبل المجتمع بصفة عامة.

وعلى مستوى الممارسة التربوية تطَّلع فلسفة التربية بمهمة التفكير في الممارسة العملية، بغرض الوصول إلى بناء نظرية للتربية قابلة للتطبيق حالياً وفي المستقبل القريب. كما أن فلسفة التربية تتساءل عن طبيعة الفعل التربوي وعلاقته بالشخصية الإنسانية والمعرفة والثقافة وأنشطة التعليم.

كم تُحدد فلسفة التربية الوظائف العامة والخاصة التي ينبغي أن يؤديها النظام التعليمي سياسياً واجتماعياً وثقافياً واقتصادياً[٢٠].

أما فلسفة التربية كتخصص، فهي عبارة عن مادة من المواد الفلسفية، هدفها التساؤل النّقدي حول غايات التربية والتعليم عامة. وحول الوسائل الموظفة لبلوغ تلك الغايات.

ولقد تزايد الاهتمام بدراسة فلسفة التربية في الآونة الأخيرة، وذلك نتيجة لأحداث القرن العشرين السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي أثرت في جميع مناحي الحياة.

كما أن فلسفة التربية تُساعد على رؤية العمل التّربوي ومدِّه بالوسائل التي تمكنه من حلِّ المشاكل التربوية.

إنَّ الفلسفة التربوية فلسفة تقوم على مبادئ ومفاهيم تساعد على تنظيم الفكر التربوي وتعبئة إمكاناته حتى يتسنّى له الوصول إلى حلِّ المشاكل المطروحة في إطار العملية التربوية. كما تمثل الفلسفة التربوية مخططاً لتوجيه العملية التربوية، فهي تُعنى بما يتوجّب عمله وبطريقة العمل.

إنّ الفلسفة الحديثة تؤمن بأنّ التعليم عملية وظيفية، يُشكل طرفاها الطفل والبيئة المحيطة به.

وإذا كان التعليم يتوقف على طبيعة هذه البيئة، فإنّ ذلك يعني أن الخبرة الإنسانية المتواجدة في البيئة والتي يتفاعل معها الطفل يتوقف عليها نوع التعليم الذي يتكسبه. ومن هنا تتضح أهمية الخبرة في عملية التعليم في الفلسفة الحديثة.

وقد أصبح قوام الخبرة ـ حسب تعبير ديوي ـ يتحدّد في العلاقات الفعالة التي تقوم بين الإنسان وبيئته الطبيعية والاجتماعية، فكلما توطدت العلاقات بين ما يحدث لفرد من الأفراد وبين ما يفعله استجابة لذلك، وكلما توطدت العلاقات بين ما يفعله في البيئة وبين ما تفعله هي استجابة له، اكتسبت أعماله والأشياء المحيطة به معانيها، فيتعلم فهم نفسه، وعالم الأشخاص والأشياء جميعاً..

وعلى هذا الأساس ينبغي للتّربية المقصودة، أي التّربية المدرسية، أن تُعد نوعاً من البيئة يؤدي فيه هذا التفاعل إلى أن يقتبس الفرد من المعاني الهامة ما يصبح بدوره ذريعة لزيادة ما يتعلمه(٢١).

إنّ لأي مُربي فلسفته الخاصة التي تتصل بعمله، والتي يطبقها في دراسة قضايا التربية ومشاكلها، سعياً وراء النمو الفردي والجماعي وعملاً على إيجاد حياة سعيدة للمجتمع.. وهكذا فإن فلسفة التربية، هي النظرية التربوية التي تنبثق من النظريات، والأفكار الفلسفية التي تظهر في حضارة معينة(٢٢).

وعلى سبيل المثال، ففي المجتمعات الاستبدادية يتم التأكيد على الطاعة لولي الأمر، فيما تؤكد الأنظمة الديموقراطية على فكرة التسامح وقبول الرأي الآخر.. وعبر التاريخ رأينا كيف أن الحكام المستبدين يفسرون الدين ويقيمون النُّظم التربوية التي تخدم مصالحهم وتفسر الإسلام على طريقتهم الاستبدادية، فلا يؤخذ في تفسير النصوص الدينية الجانب الإنساني أو التربية الحقيقية، كما لا وجود للجانب العلمي في حساباتهم،

بل نجدهم يهاجمون المنهج العلمي في التربية الذي يرتبط بأسلوب الإقناع والبرهان العقلي كما طوّرته الفلسفة والدين على مرّ العصور، والذي يتخذ أشكالاً متعددة منها دعوته لإقامة العدالة الإنسانية والتربية الاجتماعية القائمة على خدمة الأمة(٢٣).

هل تتفاوت الفلسفات التربوية فيما بينها؟ أم أنها واحدة، لأنّ العملية التربوية واحدة؟

للإجابة على هذا السؤال نقول: مما لا شك فيه أن الفلسفات التربوية متفاوتة فيما بينها، بل يمكننا أن نقول أيضاً إنها متغايرة، فكل فلسفة من الفلسفات لها نظرتها التربوية من الناحية النظرية، كما لها طريقتها العملية من الناحية التربوية أيضا.

فإذا ما نظرنا في الفلسفات القديمة والحديثة والمعاصرة نرى اختلافاً واضحاً.

«إننا إذا استعرضنا التاريخ الفكري، في الآماد البعيدة أو في العصور الحديثة، فإننا نجد في كل أمة من الأمم مُتبدِّية كانت أو متحضرة، ثلاثة اتجاهات تعمل في آن واحد:

١ ـ نجد الماديين الذي يرون، على حدّ تعبير الغزالي: أن العالم لم يزل موجوداً كذلك بنفسه وبلا صانع، ولم يزل الحيوان من النطفة، والنطفة من الحيوان كذلك كان وكذلك يكون أبدا..

٢ ـ ونجد الاتجاه العقلي الذي يرى أن مشاكل ما وراء الطبيعة، ومشاكل الأخلاق: مشاكل الدنيا ومشاكل الآخرة، إنما يحلها العقل بأقيسته وبراهينه ومنطقه..

٣ ـ والاتجاه الثالث: هو الاتجاه الروحي أو الإلهامي أو البَصيري، الذي يؤمن أن مسائل ما وراء الطبيعة، ومسائل الأخلاق: تأتي لنا المعرفة بها عن طريق الاتصال المباشر بالملأ الأعلى، ولن تتأتَّى

المعرفة الصحيحة الحقيقة، في ميدان ما وراء الطبيعة والأخلاق حسب ما يرون إلا عن طريق هذا الاتصال.

هذه الاتجاهات الثلاثة: توجد في كل أمة، على تفاوت فيما بينها. يتأرجح ارتفاعاً وانخفاضاً، بحسب الظروف الاجتماعية والثقافية. وهذه الاتجاهات الثلاثة وجدت في الأمة الإسلامية أيضاً منذ تكونها ولكنها لم تظهر ظهوراً بيناً إلا في عهد الاستقرار»[٢٤].

وتفاوت الفلسفات التّربوية يعود إلى اختلاف الأهداف التربوية، تبعاً لاختلاف الفلسفات، سواء القديم منها أو الحديث، وكل فلسفة لها تأثيرها الخاص، فالفلسفة المثالية مثلاً ترى أن «الكون يمثل عقلاً كونياً كبيراً ينظم كافة ظواهر الكون: وهو كائن حي كبير له جسم وروح، وما الظواهر الطبيعية إلا تعبيراً عن عقل الكون، والكون عملية تفكير كبرى، إن الإنسان يأمل في أن يقترب من الفكر المطلق عن طريق نشاطه العقلي سواء كان ذلك في مجال الفلسفة أو الدين أو الفنون الحقة.. كما ترى أن الكون ما هو إلا عمل فكري واحد ومتكامل، وحُجتها في ذلك أن الواقع الفكري إنما ينصب على التفكير في الواقع المادي لهذا الكون وأسباب وجوده، إلا أن العالم بصفته كلا فهو يُعد منسجماً ومُتَّسماً بالنظام الدقيق والحكمة البالغة»[٢٥].

وبناء على ذلك، تُركز التربية المثالية على التربية العقلية، ثم تستكمل بالتربية الخُلقية والدينية والجمالية والبدنية.. وهذا يقودنا إلى النظر والتساؤل عن الأفعال الأخلاقية، هل هي أصول ثابتة أي وجوبات لا تتغير، وكُلية ولدى الناس جميعاً، ودائمة لا مؤقتة..؟

من هنا نجد أن فلسفة الوجود، مرتبطة بثبات الأخلاق، فهي ترى أن الأخلاق خالدة، وإن هذا الأصل الأخلاقي صحيح إلى الأبد.

فيما تراه فلسفة الصيرورة نسبياً مؤقتاً مُعتبراً في زمان، وغير معتبر في زمان آخر.

وهذه المسألة مهمة جداً لأنها لا تختص بالأخلاق وحدها، بل تشمل الأحكام أيضاً[٢٦].

وقد تناولت الفلسفة الإسلامية القديمة والحديثة هذه الإشكالية وعالجتها من خلال المنطلقات العقائدية والنظرة القرآنية للأخلاق، يقول الشيخ مُرتضى مطهري في بحثه عن ثبات الأخلاق: يُمكن بيان الخلود في الأخلاق التي نُسميها اصطلاحاً الحقيقة بأن قولنا: «هذه معاملة حسنة يعني أنها حسنة في عينها، وهكذا لو وُصفت بالقُبح».

أي إنّ كُل فعلٍ حَسنٌ في عينه أو قبيحٌ في عينه.

ويُمكن القول: إنّ بعض الأفعال لا حَسنٌ في عينه ولا قبيح في عينه، ومعنى ذلك هو أن الحُسن والقُبح عينيان، والصفة العينية لا تتخلف ولا تختلف.

وسيبقى الحُسن حَسناً والقبيح قبيحاً ما دام العالم.

والعقل أيضاً يحكُم بإنجاز الحَسن واجتناب القَبيح، ولا نقاش في البديهة العقلية.

ويُستند عادة إلى ذاتية الحُسن والقُبح في الأشياء. وأكثر الحكماء بحثاً في هذا المجال السيد الطباطبائي وذلك في المقالة السادسة عن أصول الفلسفة[٢٧].

ومن هنا، يصبح واضحا مدى الاختلاف الذي يمكن أن يطال الفلسفات التربوية بناء على الموقف من الأخلاق، هل هي ثابتة أم متغيرة؟ وكذلك الموقف من الحُسن والقُبح في الأشياء؟

أما جوابنا عن سؤال، هل الرؤية التربوية الإسلامية لها فلسفة، أم أن هناك فلسفة إسلامية تُشكل البناء التَّحتي للرؤية التربوية؟

فممّا لا شك أن الرؤية التربوية الإسلامية لها فلسفة، وهذه الفلسفة مصدرها ومنطلقها القرآن الكريم، الذي نجد مُعظم آياته تركز على التربية

في جميع مجالاتها: التربية العقلية، التربية النفسية، التربية الروحية، والتربية الخُلقية والبدنية.. إلى غير ذلك من أنواع التربية.

ولتوضيح الإجابة في هذا المقام نسوق رأي الكندي، في الفضائل الإنسانية و«الخُلق الإنساني المحمود».

فهذه الفضائل تنقسم ـ عنده ـ إلى قسمين:

١ ـ قسم هو أساس يكون في النفس، ولكنه ليس أساساً سلبياً، وإنما هو: معرفة وعمل، وهذا القسم ينقسم إلى ثلاثة أقسام، هي: الحكمة، والنجدة، والعفَّة.

٢ ـ أما الحكمة، فهي فضيلة القُوة الناطقة، أي القوة العقلية، والحكمة عبارة عن شيئين: أحدهما نظري «وهو علم الأشياء الكلية بحقائقها»، والثاني عملي وهو «استعمال ما يجب استعماله من الحقائق».

٣ ـ أما النجدة: فهي فضيلة القوة الغلبية، أو على حدّ التعبير الجاري، فضيلة القوة الغضبية. والنجدة: عبارة عن توطين النفس على «الاستهانة بالموت في أخذ ما يجب أخذه، ودفع ما يجب دفعه»، «أما العفة في تناول الأشياء التي يجب تناولها من أجل تربية البدن وحفظه والإمساك عن غير ذلك». وهذه الفضائل الثلاثة التي في النفس: تعتبر سوراً للفضائل على وجه العموم، وحدًّا فاصلاً بينها وبين الرذائل.

إنها: السور الذي يحدُّ الفضائل، فيمنع الإفراط أو التفريط. والفضائل في عمومها إذن: وسط بين الإفراط والتفريط.

والرذائل: إنما هي إفراط أو تفريط، إنها الخروج عن الاعتدال، سواء كان ذلك بالإيجاب أو السّلب.

وإذا أردنا تمثيلاً لذلك، فيما يتعلق بفضيلة النجدة، فإننا نجد الإسراف فيها وهو التهور، والهوج: رذيلة. والتفريط فيها هو الجبن: رذيلة...."[٢٨].

ومن نصائح الكندي التربوية والتي يظهر فيها العُمق الفلسفي قوله: «فإذا كنا نريد أن نسعد حقاً، فيجب أن نتملك جواهر العالم الباقي ولآلئه، يجب أن نحرص على المُمتلكات العقلية إنّها لا تفنى، ولا تبيد ولا تُغتصب»...

ويُضيف: القناعة في الماديات، والطموح إلى اكتساب المعقولات منها: «إعْصِ الهوى وأطع ما شئت»، «لا تنجو مما تكره، حتى تمتنع عن كثير مما تُحب وتريد».

ونختم هذه الرؤية التّربوية بتلخيص «ديبور» لرسالة الكندي: في «الحيلة لدفع الأحزان». حيث يقول:

«والحق أنه لا دوام لشيء في هذا العالم: عالم الكون والفساد، الذي قد يَسلبُ منا في أي لحظة كل ما هو عزيز لدينا من مُقتنياته ولا ثبات ولا دوام إلا في عالم العقل..

فإذا أردنا أن تَقَرَّ أعيُننا ببقاء مُقْتنياتنا، وأن لا يُسلب منا ما هو حبيب إلى نفوسنا، وجب علينا أن نقبل على خيرات العقل الدائمة، وعلى تقوى الله، وأن نعكف على طلب العلم، وعلى صالح الأعمال..

وأما إذا جعلنا طلب الخيرات الحسِّية المادية همّنا، معتقدين أننا قادرون على استبقائها... فإننا نجري وراء المُحال الذي ليس في الوجود»[٢٩].

ونزيد الأمر وضوحاً في موضوع التربية السلوكية عند الكندي، وخلاصة ذلك فيما ذكره الدكتور عبد الحليم محمود عنه:

«أما فيما يتعلق بالأخلاق: فإنّ النظرة اليسيرة ترى أن الكندي كان متأثرا بأرسطو، ذلك أنه يقول بنظرية، الفضيلة: وسط بين طرفين».

ولكن هذه النّظرية، في روحها إسلامية[٣٠].

وكلام الكندي الذي وضّحنا به المثال ـ والأمثلة كثيرة جداً في هذا المجال ـ يوضح بصورة لا لَبْسَ فيها، أن الرؤية التربوية الإسلامية لها

فلسفتها الخاصة، وإن كانت في كثير من المواضع تتفق مع بعض الفلسفات الأخرى كاليونانية وغيرها، وهذا لا عيب فيه، لأنّ الصواب والحق في جميع الفلسفات لا خلاف فيه، والفكر الإنساني والديني حلقات مُتّصلة ببعضها البعض..

هل هناك فلسفة إسلامية تُشكل البناء التَّحتي للرؤية التربوية الإسلامية؟

نقول، إذا كانت التربية الإسلامية لها فلسفة خاصة بها. بالتأكيد يُمكننا أن نقول أن هناك فلسفة إسلامية للتربية، والباحثون المُنصفون يثبتون ذلك. ويؤكدون أن هذه الفلسفة تشكل بناءاً تحتياً ورؤية تثبت وجود فلسفة تربوية إسلامية..

وفلسفة التربية هذه، تمثل النشاط الفكري المُنظم الذي يتخذ الفلسفة وسيلته، لتنظيم العملية التربوية وتنسيقها وانسجامها وتوضيح القيم والأهداف التي ترنُو إلى تحقيقها، وعلى هذا الأساس تكون الفلسفة، وفلسفة التربية، والخبرة الإنسانية، مُكونات ثلاثة لكُلٍّ واحدٍ مُتكامل..

ولأهمية وجود هذه الفلسفة، وتأثيرها في العملية التربوية، وضرورة تطويرها بما يتناسب مع المتغيرات وتطور المجتمعات يقول ديوي: «من أجل هذا، فتجديد الفلسفة والتربية والمُثل العليا، والأساليب الاجتماعية، إنما يسير بعضه إلى جنب بعض. فإذا كان ثمة حاجة خاصة لتجديد التربية في الوقت الحاضر وإذا كانت هذه الحاجة مُلحة في تجديد الأفكار الأساسية للنظم الفلسفية التقليدية، فإن مصدر ذلك هو ما أصاب الحياة الاجتماعية من تبدل هائل مصاحب لتقدم العلم والثروة الصناعية وارتقاء الديمقراطية. ومثل هذه التبدلات لا يمكن أن تحدث دون أن تتطلّب إصلاحاً تربوياً يرافقها، ومن دون أن تدفع إلى التساؤل عن الأفكار والمُثل التي تُشير إليها هذه التبدلات وعما تتطلبه من إعادة النظر»[٣١].

ماهية الفلسفة الإسلامية للتربية والتعليم.

أما بخصوص ماهية الفلسفة الإسلامية للتربية والتعليم، فيمكن التّعرف عليها من خلال النظر إلى معاني الفلسفة وتعريفاتها، حيث نجدها مُتعددة، وكل تعريف يتضمن أحد المعاني الجميلة، وقد ذكر الكندي تعاريف مُتعددة منها:

١ ـ حُبُّ الحكمة.

٢ ـ من جهة السلوك الإنساني فإنّها «التشبُّه بأفعال الله تعالى بقدر الطاقة الإنسانية» (أرادوا أن يكون الإنسان كامل الفضيلة).

٣ ـ ويقال إنها العناية بالموت، ـ القصدُ إماتة الشهوات ـ.

٤ ـ صناعة الصناعات وحِكمةُ الحِكم.

٥ ـ قالوا: هي معرفة الإنسان نفسه.

٦ ـ علم الأشياء الأبدية الكُلية.

ويعتبرها الكندي أعلى الصناعات منزلة وأشرفها مرتبة، أما تعليل ذلك عنده:

فلأن غرض الفيلسوف في علمه: «إصابةُ الحقّ، وفي عمله: العمل الحق»(٣٢).

ومن هنا نستنتج أن ماهية الفلسفة الإسلامية تنتج تصوراً خاصاً بالتربية والتعليم، ويظهرهذا جلياً في فلسفة ابن سينا المتعلقة بالتربية، والتي سنوضحها في التالي:

ـ تُقرر التربية الحديثة، أن تربية الطفل تبدأ منذ أن يكون جنيناً في بطن أمه. عن طريق العناية بالأم، وذلك من الناحية الصحية والنفسية..

وقد انتبه ابن سينا إلى هذه الحقيقة من حيث كونه طبيباً عبقرياً ومفكراً ذكياً، وبحث في هذا الموضوع في كتابه المشهور القانون في الطب تحت

عنوان «تدبير كُلي للحوامل» وخصص بحثاً آخر للتربية في الكتاب المذكور وضع له العنوان الآتي: «التعليم الأول في التربية وهو أربعة فصول»(٣٣).

وشرح الموضوع شرحاً مفصلاً، وخلاصة ذلك:

١ ـ تدبير كُلي للحوامل، ومن أهم ما ذكر، أن يتجنّبْن الانفعالات كالغضب والغمّ والحزن.

٢ ـ التعليم الأول في التربية، وهو أربعة فصول:

الفصل الأول، تدبير المولود كما يولد إلى أن ينهض، وذكر كيفية تدبير الإرضاع والنقل..

وقد ذكر الشروط التي يجب توافرها في المُرضعة، وهي سبعة عشر شرطاً، ثم ذكر بحثاً في تدبير الأطفال إذا انتقلوا إلى سنّ الصبا، ثم ذكر التدبير المشترك للبالغين، وهو سبعة عشر فصلاً..

وفي كتابة القانون كذلك، بحث ابن سينا في مراحل نمو الإنسان مع بيان الطرق التّربوية المتعلقة بكل مرحلة(٣٤).

كما أن نظرية ابن سينا التربوية مقسمة إلى ثلاثة أقسام:

١ ـ علم الأخلاق

٢ ـ تدبير المنزل

٣ ـ العلم السياسي

وكما يرى ابن سينا فإنّ للعقيدة أثر واضح في سلوك الإنسان، لذلك كان يرى أن السعادة ليست في اللذات الحسية، وإنما هي في اللذة العقلية، وأن سعادة النفس لا تتم إلا بصلاحها وسلوكها طريق الفضائل.

المنهج الواجب اتِّباعه في بناء فلسفة التربية والتعليم الإسلامية، أو الفلسفة الإسلامية للتربية والتعليم

عندما نتحدث عن المنهج المطلوب أو الواجب اتباعه في بناء فلسفة التربية والتعليم، ففي هذا المقام لا بد لنا من العودة إلى الأصل الأصيل

وهما القرآن الكريم والسّنة النبوية المُطهرة.. ولكن اختصاراً للبحث، نقول: لقد قام علماء الإسلام المتخصصون في مجال التربية والتعليم من بداية صدر الإسلام، ودوّنوا ما هو مُتعلق بفلسفة التربية، ـ وخصوصا التربية الروحية ـ بداية من أبي سعيد الخراز إلى الإمام المحاسبي وأبي طالب المكي ثم الإمام الغزالي وصولاً إلى جلال الدين الرومي وغيرهم.. إلخ

ومن الإحياء إلى المثنوي وانتهاء بلا نهاية، لأن علم السلوك والأخلاق هو فلسفة لها قواعدها الأساسية وتطورها الذي يبقى متجدداً بتجدد الإلهام واجتهاد العقل على مدى الزمان، وسوف أوضح بعض النماذج والحالات التي تعتبر نبراساً للمنهج الواجب اتباعه وخصوصا في مجال التربية الروحية.

يجب أن لا يخفى علينا أنّ كبار المعلمين المسلمين والروحيين العظام منهم، كانوا في الوقت نفسه سيكولوجيين عظماء وضعوا جميع مواهبهم في خدمة التعليم الذي كانوا يُمارسونه، فهذا أبو سعيد بن أبي الخير، وهو عارف صوفي وشاعر فارسي كبير من القرن الثاني عشرالهجري، كان يرى أن التصوف أو العرفان كله يدور حول المُعلم، فالرباط بين المعلم والتلميذ يُعيد تحقيق ميثاق النبي ذاته (صلى الله عليه وآله سلم)، من خلال العهد بين إرادتين من خلال السلسلة التي تقوم مقام رمز خضوع الروح لربها.

إنّ دور المُعلم في الإسلام هو في جوهره إيقاظ النفوس النائمة..

وقد تحدث الفلاسفة عن العلوم التي تُوقظ الفكر فأكدوا أهمية وضرورة اتباع الطريقة المُتدرجة نحو المعرفة حيث الدرجة العُليا هي التأمل والتفكير.

والتدرج نحو المعرفة هو عبارة عن عمليه صعود أو ارتقاء تتم على مراحل أو درجات. ونجد هذا الرمز إلى الصعود أو الارتقاء لدى العرفاء والصوفيين سواء على مستوى النظام الكوني أو على المستوى السيكولوجي. ويترجمونه بصورة السلم «المرقاة المعراج» الذي نجده أيضاً في كتاب

الموتى عند قدماء المصريين، ونجده كذلك لدى العلماء الروحانيين المسيحيين.

جاء في كتاب جلال الدين الرومي (فيه ما فيه): إذن فالمعراج، أي الصعود، هو ذات وجود الإنسان، هو يرتفع في نفسه مبتدئاً من الخارج حيث الظلمات، نحو الداخل وهو عالم الأنوار، ومن الداخل نحو الخالق عز وجل.. وهذا موقف سيكولوجي خالص.

ومن الناحية التربوية نجد عند المُعلمين العرفاء والصوفيين، ـ نظراً لوجود فروق فردية في الاستعدادات الروحية بين المُريدين أو التلاميذ ـ فإن دور المعلم يتضمن التكيف المناسب لاستعداداتهم لما ورد في حديث النبي ﷺ: «تحدثوا إلى الناس بقدر عقولهم لا بقدر عقولكم، حتى لا يكذب الله ورسله»(٣٥).

لذلك كثيراً ما نجد ابن الرومي يُشير ويؤكد على أنه ينبغي تنظيم التعليم على منهج متدرج، ومن أقواله وحِكمه في هذا المجال مثلاً: «لا يمكن أن توصل إلى الناس أكثر من ذلك، ففي النهر لايوجد مكان للبحر».

ويقول أيضاً: «ما دُمتُ أتعامل مع طفل، فيجبُ عليَّ إذن أن استخدم اللغة التي تناسب الأطفال». فأقول له: «اذهب إلى المدرسة وسوف ابتاع لك عصفوراً، أو سأحضر لك عنباً، وبندقاً وفستقاً».

وفي الفلسفة الغربية يشرح كير كجارد، ـ الفيلسوف الدنماركي ـ في عبارات شفافة، الطريقة التي يجب أن يسير عليها المعلم الماهر فيقول: «أن تكون معلماً لا يعني ذلك أن تُدلي بتصريحات قاطعة، ولا أن تُعطي دروساً للحفظ.....، إنما المعلم الحق هو الذي يستطيع أن يكون تلميذاً، يبدأ التدريس عندما يتعلم المعلم من التلميذ، حين يفهم ما فهمه التلميذ، وبالطريقة التي فهمه بها، حين يضع المعلم نفسه موضع الامتحان بحيث يقتنع مخاطبه أنه يعرف درسه، هذه هي المقدمة ويمكن بعد ذلك تناول موضوع آخر»(٣٦).

وإذا كان سقراط قد استخدم طريقة في الجدل من أجل الوصول إلى

المعرفة بما يمكن أن يسمى عند فلاسفة الإسلام نظرية تجاهل العارف، فإننا نجد أفلاطون يسخدم نظرية استجماع الذكر.

أما القرآن الكريم فيوضح في أجمل صورة في خطاب الله تعالى للناس وهم ما زالوا في صلب آدم بقوله عز وجل: ﴿ألست بربكم﴾ (الأعراف: ١٧٢).

فيُجيبون في عالم الأزل: ﴿بلى﴾.

ولذلك يرى الإمام الغزالي في كتابه (ميزان العمل): بما أن الإيمان بالله قد غُرس في الأرواح، في الفطرة، فإن الناس ينقسمون إلى مجموعتين المجموعة الأولى انصرفت فنسيت حالتها الأصلية الأولى، هؤلاء هم المُنكرون.. أما الثانية، فتأملت ثم تذكّرت هذه الحال، مثلها في ذلك مثل من امتلك فكرة محدودة ثم نسيها بمفعول الإهمال ثم عاد فتذكّرها.

وهكذا نرى أن هذا التصور للتعليم يقوم على أُسس سيكولوجية استعلائية، أي كما يقول Pascal: إن الإنسان يتجاوز الإنسان إلى ما لا نهاية. وبالتالي: فإن دور المعلم يتضمن إذن أن يجعل التلميذ يُحقق ما هو، أن يستخدم جميع الوسائل التي في مُتناول يديه ليقود هذه النفوس إلى الحق النهائي الذي كانوا يمتلكونه دون علم منهم في أعمق سريرتهم(٣٧).

إنّ مسألة الميلاد الروحي تعتبر هي المبحث الأساس لكل تربية روحية أو عرفانية أو ما يُعرف بالإنسان الكامل، وهذه النظرية لها ما يُشابهها عند المسيحيين، حيث يصبح هدف كل تعليم، هو الإنسان الذي يتحقق تماماً من وحدته الجوهرية مع الوجود المقدس الذي خُلق على صورته، يقول غالب الشاعر الهندي المسلم (من شعراء القرن الثامن عشر)، «نحن لا نعرف شيئاً عن أنفسنا».

لقد كان العرفاء والصوفية المسلمون مُتيقظيين للغاية، إزاء غربة الذات عن الذات، هذا المعنى الباطني الذي وصفه الكاتب الفرنسي فاليري بهذه العبارة الموجزة «أنا لا أحيا إلا حول ذاتي». ويقول عنه جوته الشاعر الألماني: «مُت ثم صِرْ» وهذه المعاني يمكن أن تكون صدى لحديث

النبي ﷺ «مُت قبل أن تموت».. إن الذات التجريبية أو الإنسان الصغير ـ كما يقول العرفاء وأهل التصوف ـ يجب أن يتوارى كما تتوارى الحبة التي تُنتج الثمرة..

وقد وَرَدَ في بعض الكتب الفارسية القديمة ما يلي: «يجب أن يولد الكائن البشري مرتين: مرة من أمه، ومرة ابتداء من جسده ذاته ووجوده ذاته. إن الجسد مثل البيضة، ينبغي أن يتحول جوهر الإنسان داخل هذا الجسد طائراً، بفضل حرارة الحب، وبذلك يتخلص من جسده ويُحلق في عالم الروح الخالد، وراء المكان أو اللامكان»(٣٨).

وهكذا إذا نظرنا إلى فلسفة التعليم عند عامة علماء الإسلام نجدهم يركزون على أهمية وجود مراحل يسلكها المُتعلم أو المُتربي أو المريد، حيث يسير في الأحوال والمقامات والمراحل والدرجات..وهذا باب واسع في عالم التربية والسلوك يُرجع فيه إلى كبار العلماء والعرفان وأهل التصوف، أمثال الغزالي والمحاسبي وابن عربي والملا صدرا وغيرهم.

وخلاصة القول، إننا وانطلاقا مما تعلمناه في عالم الفلسفة والفكر، بأن نصوب أنظارنا إلى ماهية الموضوع وألا نقف أمام بعض الظواهر والإشكاليات الاصطلاحية، فإنه ليس هنالك كبير فرق بين: فلسفة التربية والتعليم، والفلسفة الإسلامية للتربية والتعليم، ما دام الأمر المهم الذي نطلبه هو البحث والكشف عن نظام للتربية والتعليم.

لكن ممّا لا شك فيه أنّ أهل الحكمة في الإسلام قد أثبتوا وأكدوا بالأدلة النقلية والعقلية على وجود فلسفة للتّربية.

ووجود فلسفة للتربية والتعليم في هذا المجال أمر طبيعي، بل هو تعبير واضح عن مقاصد التربية والتعليم الإسلاميين، وعن كُنه ذاتها وماهيتها.. والذي أذهب إليه من خلال الرؤية المُتفحصة: إن اطلاق مصطلح فلسفة التربية والتعليم ـ كما هو مُتداول ـ فيه سهولة في الأداء والتعبير اللغوي من جهة، وفيه بيان للمقصود والغاية والهدف من جهة أخرى..

والمهم بالنسبة لمضمون فلسفة التربية والتعليم أن تُلبّي حاجات الإنسان من تربية وتثقيف وتهذيب وتدريب.

والعمل على تغذية النزعة التفاؤلية الواعية والداعية إلى الإيجابية والإنتاج المُثري للحياة البشرية.. مع ضمان الربط بين العلوم الدينية والخُلقية والتأكيد على الرابط القوي بين الله والإنسان والكون.

الهوامش

١ ـ الفتوحات المكية ج٢ ص ٦٧ و٣٩٦: التدبيرات الإلهية في صلاح المملكة الإنسانية، ابن عربي الحاتمي، نشر نيبرج، لندن ١٩١٩م.

٢ ـ سورة البقرة آية ٣٠.

٣ ـ سورة البقرة آية ٣١.

٤ ـ سورة الإسراء آية ٧٠.

٥ ـ البيان والتبين للجاحظ ج١، ص١٤٠: كشاف اصطلاحات الفنون، ج١ المقدمة.

٦ ـ المستصفى للغزالي ج١ ص ٢٧٣.

٧ ـ انظر المصطلح الصوفي محمد المصطفى عزام ط١، يناير ٢٠٠٠، ص ١٥٦ وما بعدها.

٨ ـ التفكير الفلسفي في الإسلام د.عبد الحليم محمود ص ٤١.

٩ ـ الحسين بن عبد الله بن سينا المولود سنة ٣٧٠هـ.

١٠ ـ تمهيد لتاريخ الفلسفة الإسلامية، مصطفى عبد الرازق، ص ٥٨.

١١ ـ رسالة الطبيعيات ص ٢ ـ ٣ من طبعة بومباي.

١٢ ـ الأسفار الأربعة ج١ ص٤.

١٣ ـ تمهيد لتاريخ الفلسفة الإسلامية ص ٦٤.

١٤ ـ تمهيد لتاريخ الفلسفة، ص ٧٠.

١٥ ـ الفصل الثاني في الملل والنحل، ج١، ص ٩٤ طبعة القاهرة سنة ١٣١٧.

١٦ ـ أنظر: فصل المقال، ط. القاهرة، ١٩٣٥ ص ٢٨.

١٧ ـ انظر: تمهيد لتاريخ الفلسفة الإسلامية، مصطفى عبد الرازق، ص ٧٩ وما بعد.

١٨ ـ الملل والنحل، ج٢ ص ١٥٧، طبعة القاهرة، سنة ١٣١٧هـ.

١٩ ـ انظر: فلسفة التربية، عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، ط الأولى ٢٠١٣م، ص٦٩.

٢٠ ـ انظر: المرجع السابق، ص٧١.

٢١ ـ جون ديوي، الديمقراطية والتربية، ترجمة منى عقرباوي وزكريا ميخائيل مطبعة لجنة التأليف والنشر القاهرة, ص٣٨٥.

٢٢ ـ حامد عمار بعض مفاهيم علم الاجتماع، دار المعرفة, القاهرة ١٩٨٨، ص٣٦.

٢٣ ـ انظر: مجلة مركز دراسات الوحدة العربية، بحوث المؤتمر الفلسفي العربي الأول، ص٤٣ ـ ٧١ د.فؤاد زكريا

٢٤ ـ التفكير الفلسفي في الإسلام، ط. مكتبة الأنجلو المصرية. ج١، ص٢٥٠ وما بعدها.

٢٥ ـ انظر: فلسفة التربية، عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، ط الأولى ٢٠١٣م، ص١١٨.

٢٦ ـ ثبات الأخلاق، مرتضى مطهري، دار الحجة البيضاء، ط ١٩٩٣، ص٢٨.

٢٧ ـ انظر: المرجع السابق، ص٢٥ وما بعدها.
٢٨ ـ انظر: التفكير الفلسفي في الإسلام. ص٢٢٠ وما بعدها.
٢٩ ـ التفكير الفلسفي في الإسلام، ص٣٢١ وما بعدها.
٣٠ ـ التفكير الفلسفي في الإسلام، ص٣٢٧.
٣١ ـ جون ديوي، ص١٠٢.
٣٢ ـ التفكير الفلسفي في الإسلام، ص٣٠٩ وما بعدها.
٣٣ ـ القانون، ج٢، ص٥٧٠. و: ج١، ص١٥٠ ـ ١٦٣.
٣٤ ـ انظر: ابن سينا والنفس الإنسانية، تأليف أ.د.محمد خير حسن عرقوسي والأستاذ حسن ملا عثمان ـ مؤسسة الرسالة، ص١٥٦ وما بعدها.
٣٥ ـ روي هذا الحديث بصيغ مختلفة، ففي البخاري عن علي (رض) موقوفاً: «حدِّثوا الناس بما يعرفون، أتحبون أن يُكذَّبَ الله ورسوله».
٣٦ ـ سيكولوجية التعليم في التصوف، د.إيفاري فتري، ص٣ وما بعدها.
٣٧ ـ المرجع نفسه، ص١٣ ـ ١٤.
٣٨ ـ المرجع نفسه، ص١٤ ـ ١٥.

دراساتٌ تربويّة

- عامليّة الإنسان بين الفسلفة البراغماتيّة والفكر الإسلامي (دراسة مقارنة)
- منهج التّربية عند الإمام أبي حامد الغزالي
- المنهج التّعليمي ومفاهيمُه الأيديولوجيّة

عامليّة الإنسان بين الفسلفة البراغماتيّة والفكر الإسلامي (دراسة مقارنة)

د. خسرو باقري(*)

ترجمة: د. محمد ترمس

مقدمة

إنّ البراجماتية (أو الفلسفة الذرائعية أو المذهب النفعي الذرائعي) فلسفةٌ أمريكية تمّ وضع أسسها في أواخر القرن التاسع عشر على يد شارلز بيرس وويليام جيمس وجون ديوي. وفي القرن العشرين، قام بعض البراجماتيين الجُدد أمثال ريشارد رورتي وفيلرد كواين بتوسيع نطاق هذه الرؤية الفلسفية (باقري ٢٠١١). ويُمكن ملاحظةُ وجود أوجه شبهٍ مُلفتة بين البراجماتية ورؤية الفكر الإسلامي، من جُملة ذلك، أنّ عمل[١] (فعل ـ نشاط) الإنسان يتمتّع بأهميةٍ مركزية في كلا الرؤيتين. كذلك، تمّ الالتفات في كليهما إلى العلم من حيث تأثيره المُفيد لجهة حلِّ القضايا والمسائل الإنسانية. ومع ذلك، يُظهر البحث والتبحّر العميق في الرؤيتين، وجود فوارق أساسية وبنيوية فيما بينهما.

هذه المقالة تسعى إلى بحث أوجه الافتراق الأساسية فيما بينهما وتحليلها. وقد قُسِّمت إلى ثلاث أقسام: في القسم الأول، سيتم تحليل الأبعاد الأساسية للاتجاه البراجماتي فيما يخصّ العمل الإنساني. وسوف يتمّ الاستناد والتأكيد بشكلٍ أساسي على رؤية جون ديوي، والسبب هو أنّ

(*) بروفسور ورئيس هيئة فلسفة التربية والتعليم في إيران.

أكثر ما يُؤكد عليه ديوي وما بحثه مُتعلّق بالتّربية والتعليم. وفي القسم الثاني، سيتمّ بحث وجهة نظر الرؤية الإسلامية حول العمل الإنساني. وفي الختام، أي في القسم الثالث، سيتمّ تناول الفوارق الأساسية فيما بين الرُّؤيتين.

١ ـ الفلسفة البراجماتية (الذرائعية):

تجعل الفلسفة البراجماتية ـ أو (العملانية)، كما يبدو من اسمها ـ، العملَ في مركز اهتماماتها. إذ تتمتّع هذه المنزلة المركزية لعمل الإنسان، بأهميةٍ فلسفية، بمعنى أنّه يجب النظر إلى القضايا الفلسفية ودراستها من زاوية العمل مثلها مثل: علم الوجود، نظرية المعرفة، وعلم القيم أو الأكسيولوجيا. ويُعتبر جون ديوي من أبرز وجوه هذه الفلسفة. وقد نشأت رؤية ديوي البراجماتية أو العملية من مصدرين رئيسين: رفض الثُّنائية لهيجل، وفكرة داروين حول النُّشوء والتطور. إذ يُنكر ديوي ـ محتذياً حذو هيجل ـ التّمايز بين الذهن والعالم من جهة، ومن جهة أخرى، يرفض التمايز بين الفرد والمجتمع. ويتجلّى إنكار التمايز بين الذهن والعالم والكلام عن التفاعل فيما بينهما والانتقال من أحدهما إلى الآخر، في إحدى المفاهيم الأساسية لدى ديوي أي «الخبرة» (experience). فالخبرة، من وجهة نظره، هي التداخل والتشابك بين الذهن والعالم.

ويتجلّى إنكار ونفي التّمايز بين الفرد والمجتمع أيضاً في مفهومٍ آخر أساسي عند ديوي، ألا وهو مفهوم الديمقراطية. والديمقراطية من وجهة نظره، بالدرجة الأولى ليس مفهوماً سياسياً بمعنى حُكومة الشعب على الشعب، بل هو مفهومٌ اجتماعي قد ارتبطت على أساسه حياة الأفراد الجماعية ببعضها بعضاً، وكلُّ فردٍ يجب أن يؤدي دوراً في التغلّب على المواقف (الوضعيات) الصّعبة. إذن، فالديمقراطية تعني توفير إمكانية مساهمة ومشاركة كلّ فردٍ في الجُهد الجماعي والاجتماعي لأجل التّغلّب على المواقف الصعبة.

من جهةٍ أخرى، يعتقد ديوي بأنّه يجب على الفلسفة تعلّم درسٍ أساسي من داروين (ديوي ١٩٧٠). فقد طرح داروين مفهوم التكيّف بصفته رمزاً لبقاء الموجودات الحيّة: فالموجودات التي تتمكّن من التكيّف مع الظروف المُحيطة بها، هي فقط من ستبقى على قيد الحياة. وبرأي ديوي، يستطيع هذا المفهوم الأساسي إظهار الطريق المُناسب والأمثل للفلسفة والتفلسف وتقديمه لها. وعلى هذا الأساس، ليست الفلسفة فكراً محض ومُنحصراً في الذهن، بل يجب أن تنبثق من خِضم خبرة الأفراد وتجاربهم وتسهيل تكيّفهم وتوافقهم مع المواقف الصعبة. لذلك، لن يبقى من تمايزٍ قاطع بين التفكير الفلسفي والتفكير العلمي، لأنّ التفكير بشكلٍ عام وسيلةٌ خاصة في سياق الخبرة الإنسانية، يهدف إلى جعل هذه الخبرة أكثر غنًى ويوفّر إمكانية التكيّف مع الظروف الصعبة والتوافق معها.

١ ـ ١ ـ عامليةُ (فاعلية) الإنسان في الفلسفة البراجماتيّة:

انطلاقاً من أنّ الفلسفة البراجماتية تجعل عمل الإنسان ونشاطه في محور ومركز اهتماماتها، فإنّ الخصائص الأساسية لهذه الفلسفة أيضاً تنبع بنحوٍ من الأنحاء من ذلك العمل والنشاط الذي تنسبه للإنسان. وعلى هذا الأساس، من المناسب أن نوضّح هذا الحجر الأساس للفلسفة البراجماتية قبل بيان خصائصها.

رغم أنّ عمل الإنسان يقع في مركز توجّه واهتمام الفلسفة البراجماتية، ولكن هذه الفلسفة قدَّمت أيضاً، مثلها مثل سائر النظريات الأخرى ـ فيما يخص نشاط الإنسان ـ، رؤيتها وقراءتها الخاصة حول العمل والنشاط الإنساني. وقد عرض كلاً من ديوي وبيرس هذا التفسير والفهم الخاص على الشكل التالي:

تمّ الالتفات في نظرية ديوي أولاً إلى مسألة العادات. حيث يتعرّف الطفل إلى المواقف مُترافقاً مع عاداتٍ تعّلمها عبر مجرى التنشئة الاجتماعية. وبما أنّ العادات إجراءاتٌ مُتشكّلة وثابتة، يقوم الفرد بالتوافق

مع هذه المواقف والانسجام معها، مُستفيداً من هذه العادات. وبعبارةٍ أخرى، عندما ينخرط الفرد بحسب عاداته في نشاطٍ ما، لا يلتفت كثيراً إلى طريقة القيام بهذه الأنشطة أيضاً. وعندما تستخدم العادات في وضعيةٍ وموقفٍ مختلف، لا يمضي العمل قُدماً.

وببيانٍ آخر، عندما تتكسر العادات، هنا، يبرز وعيٌّ صريح، ويطّلع الفرد على الاضطراب واللاتوازن الوظيفي لديه. وفي الواقع، تظهر عاملية الإنسان في الفلسفة البراجماتية بدءً من هذه النقطة وما يليها.

فعندما تنكسر العادات السابقة، ويشعر الفرد بنفسه في موقفٍ ووضعيةٍ صعبة، تبرز لديه مسألة العاملية. ففي هذه اللحظة بالذات تتجلّى وتبرز إشكاليةٍ ما. ويصبح حل المشكلة هدفاً ومحطّ اهتمام وتوجه الفرد، فيسعى لإزالة ورفع الاضطراب واللاتوازن الحاصل. إنّ ما يدفع بالفرد للعمل هو ذلك الخلل والاضطراب الحاصل في سدّ احتياجاته الحيوية التي كانت قد ظهرت بانكسار العادات.

ومن أجل حلّ المشكلة، يُصبح القيام بالبحث أمراً ضرورياً. ويرتكز هذا البحث من جهةٍ على المستقبل وينظر إلى نتيجة قد تمّ الوصول إليها عند حلّ تلك المشكلة، ومن جهةٍ أخرى يرتكز على الماضي فيستدعي الوضعيات والمواقف المُشابهة كي يرفع بمساعدتها الاضطراب والخلل الحاصل.

ويتمتّع البحث من أجل حلّ هذه المشكلة، بحيثية اجتماعية أيضاً، ويسعى لتحقيق «المجتمع البحثي» (community of inquiry). وبالنسبة لهذا المفهوم، فإنّ تأثير بيرس في ذلك أبرز من ديوي، رغم أنّ ديوي فضلاً عن تحدّثه عن ترميم وإعادة بناء (reconstruction) الخبرة، لم يغفل عن أهمية الديمقراطية (ديوي ١٩٧٦). إلّا أنّ بيرس، قد جعل المجتمع البحثي والحوار في محور اهتمامه، مع التأكيد على اللغة والألسنية. وتُشير السيمياء (السيميولوجيا) إلى أنّه يجب تصنيف «الموقفية» بحسب العناصر اللغوية وبالتالي تحديد نوع الموقف.

بعبارةٍ أخرى، لا يمكن تحديد الموقف وموضع الخلل والإضطراب فيه من دون مساعدة اللغة وإشارتها. وإذا كان لا بدَّ من البحث عن أوجه الشبه بين الموقف الحالي والمواقف السابقة، فإنّ هذا العمل غير مُمكنٍ من دون اللجوء إلى اللغة ومفاهيمها ومقولاتها، لأنّ تصنيف المواقف يتطلّب أن يكون بين أيدينا مقولاتٍ يتمّ التعبير عنها وشرحها بواسطة المفاهيم. ويستطيع المجتمع البحثي أن يُيَسّر هذا العمل عن طريق الحوار.

في الختام، عندما يتمّ إيجاد حلولٍ محتملة للمشكلة، يجب العمل على تجربتها ودراسة مقدرتها على حلِّ المشكلة. في هذه المرحلة، يستهدف العمل تغيير الوضعية والموقف.

ونظراً إلى أنّ عاملية الإنسان في الفلسفة البراجماتية، تبدأ بالدقة مع وجود موقف صعب وخللٍ ولاتوازن في عادات الفرد، وتتحرك تجاه تغيير الموقف، يُسمّي هانس جواس (Hans Joas 1996) نظرية العاملية بالعمل الإبداعي أو «الحالة أو الموقف الإبداعي» (situated creativity). والمقصود من هذا التعبير هو أنّ محلّ الاهتمام والتوجّه، الإبداع في الوضعية والموقف وفي قالب العمل، أيّ تغيير الموقف وليس في إطار الخيال والتخيّل. وأكثر ما يتجلّى هذا النوع الأخير من الإبداع في الأعمال والآثار الفنية. وعلى كلّ حال، المقصود في التعبير المذكور آنفاً، أنّه قد تمّ لحاظ نشاط الإنسان في الفلسفة البراجماتية على شكل الإبداع العملي والموقفي. ويجعل جواس نظرية النشاط (العمل) في الفلسفة البراجماتية بديلاً عن النظريتين المشهورتين للنشاط الإنساني، أيّ العمل العقلاني (rational action) والعمل النّمطي المُوجّه (norm-oriencted). وكما يقول جون ماك غاون (John McGowan 1998, p. 296) إنّ إحدى الخصائص الأساسية لنشاط الإنسان في الفلسفة البراجماتية، أنها تُعطي القيمة الأساس لوعي الفرد للموقف. وطبعاً، ليس بالضرورة أن يكون هذا الوعي والإطّلاع مُباشراً، بل يُمكن أن يكون بصورة تأملية، بمعنى أن يكون لدى الفرد صورة عن

الموقف في خِضّم التفكير الموجّه نحو النتائج والناظر إلى العواقب والنتائج لأجل حلّ المشكلة. انطلاقاً من ذلك، تقف الفلسفة البراجماتية في مُقابل نظرياتٍ ورؤى تُعطي للعوامل اللاواعية قيمةً أكثر، سواء النظرة النُّظمية لهابرماس الذي يعتبر أنّ النظام أكثر تعقيداً من أن يتعرّف إليه الفرد بشكلٍ كامل، أو وجهة النظر الماركسية التي كانت تعتبر الأيديولوجيا أو الوعي الزائف مُسيطرٌ وغالبٌ على عمل الأفراد ونشاطهم. ولا يتقبّل ديوي «نظرية الخطأ» (error theory)، وهي نظريةٌ تُشكك بوعي الفرد بِعمله بشكلٍ جدّي.

٢ ـ ١ ـ الموقفية: الموقف بدلاً من الواقع:

قدّم ديوي، وبالالتفات إلى اتجاهه العملي الخاص، رؤيةً وجودية ـ إنسانية يرتبط فيها الإنسان والعالم ارتباطاً وثيقاً بعيداً عن الثُّنائية، ويتجلّى هذا الارتباط والتداخل الوثيق في مفهومٍ أساسيٍ يُدعى «الوضع» أو «الموقف» (situation). ويمكن القول إنّ مفهوم الوضع والموقف قد حلَّ مكان الواقع (reality) في الفلسفة البراجماتية.

ويكمُن الاختلاف المُهم بين الموقف والواقع، في أنّ وجود الإنسان مُفترضٌ في الموقف، بينما لم يُلحظ في مفهوم الواقع مثل هذا الافتراض. فالموقف يحكي دائماً عن وضع وحالة شخصٍ ما، أمّا الواقع فيُمكن أن يكون وضعاً خالٍ من الإنسان أيضاً. على سبيل المثال، لا يمكن الحديث عن الموقف في كوكب سماويّ غير مسكونٍ من البشر، ولكن يُمكن التحدث حول الواقع.

ولا يُشكّل الواقع محلّ اهتمامٍ في فلسفة البراجماتيين، ولهذا السبب فقد فصلوا طريقهم عن الواقعيين. طبعاً هذا لا يعني بأنّ البراجماتيين يُنكرون الواقع ويرفضونه أو أنّهم يَشكُّون في وجوده، بل لا يشغل الواقع من دون الإنسان أيّ أهميةٍ بالنسبة لهم. وجُلّ ما يتمتع بالأهمية المركزية من وجهة نظر البراجماتيين هو ذلك الواقع الذي يستقر فيه الإنسان أي نفس ذلك الوضع، طبعاً لن يكون بالمقدور رسم حدودٍ محددة بين الإنسان

والواقع الذي يعيش فيه. فالوضع، واقعٌ مُشبِّعٌ بالإنسان، ويبلغ هذا الإشباع درجةً لا يمكن الفصل بينهما مُطلقاً. وفي إطار مفهوم الموقف، لا يقتصر تشبّع الواقع بالإنسان، بل إنّ الإنسان أيضاً مُشبِّعٌ بالواقع ويُعبّر عن الحالة الثانية بـ «الموقفية» (situatedness) التي تقع مُقابل الذاتية (الذهنية).

وانطلاقاً من أنّه قد تمّ إزاحة الواقع من دون الإنسان جانباً في الفلسفة البراجماتية، فإنّ تعبير «تمثيل الواقع» (representation) لا محلّ له من الإعراب عند هذه الفلسفة، ذلك أنّه في التمثيل يتمّ الإدعاء بأنّ الإنسان يستطيع تقرير الواقع بشكلٍ محضٍ تقريباً بصفته ناظراً من الخارج. وهكذا، فقد تمّ حذف مفهوم تمثيل الواقع من قاموس الفلسفة البراجماتية واستُبدل بمفهوم التجربة والخبرة طبقاً لما يقصده ديوي. ويحكي مفهوم الخبرة عن الإشباع المُتبادل بين الإنسان والواقع، ذلك أنّ خصيصة الخبرة كالجسر، بمعنى أنّ الخبرة تحكي عن اتصالٍ بين نُقطتين.

التدبّر[٢] والتفكّر التأملي:

تُؤدّي النزعة الوضعية (الموقفية) إلى مقاربة حلّ المشكلة، وهذه المقاربة تؤدي بدورها إلى العواقبيّة. ومن وجهة نظر الوضعية، عندما تُواجه وظائف الإنسان في وضعٍ ما حالةً من اللاتوازن والخلل، تبرُز المُشكلة. انطلاقاً من ذلك، فالمشكلة دائماً جديّة، لأنّها تتعامل مع استمرارية حياة الإنسان أو عدم استمراريتها. ويصبح هذا التعريف للمشكلة مُمكناً في الإطار الداروينيّ، وهو محلّ التفات واهتمام ديوي. إذ أنّ الموجود الحيّ عندما يواجه المشكلة، فإنّه يواجه أمراً حيوياً يمكن أن يُهدد بقاءه. على هذا الأساس، هناك فرقٌ بين المشكلة واللغز. فإن كان الهدف من اللغز إشغال الذهن للترفيه، فالمشكلة ذات خصيصةٍ جدّية وحيوية، وعلى هذا الأساس فإنّ حلّ المشكلة أمرٌ حيوي أيضاً. وهكذا، تجعل الموقفية المشكلة وحلّها في مركز اهتمامها.

والآن، يهدف حلّ المشكلة إلى ترميم الوظائف المُختلّة والمُضطربة،

ومرةً أخرى، يتبدّل الموقف اللامُحدّد وغير المتوقع إلى موقفٍ مُحدد ومُتوقعٍ. وهذه هي العاقبة أو النتيجة المُتوخّاة والمُترتبة على حلّ المشكلة والتي تشكّل المحتوى الأصلي للتَّدبّر.

بُناءً على ما تقدّم، يتّضح بقدرٍ كافٍ لماذا تتلاءم تدبّرية ديوي مع التفكّر التأملي. والتفكير في هذا التعريف، عبارة عن التأمل في عواقب ونتائج الجهد الذي تمّ بذله لأجل حلّ المشكلة وتنظيم مراحل التفكير بنحوٍ يؤدي إلى حلّ المشكلة وإزالة الوضع والموقف الصعب. وهذا الكلام يعني بأنّ الرؤية المعرفية لديوي تقع ضمن إطار التدبّر، وعلى هذا الأساس يتمتع التفكير والعلم دائماً بميزة التأمل، والتي تُقدّم العواقب والنتائج المُتوخاة، أي حلّ المشكلة. ولا يشمل الإطار التدبّري الرؤية المعرفية لديوي فقط، بل رؤيته القيمية أيضاً. بعبارةٍ أخرى، يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار أيّ قيمة من ناحية الوظائف التي تُؤديها في الموقف من حيث تغلّبها على الصعوبات. على هذا الأساس، إذا حكمنا على سلوكٍ ما بأنّه سيءٍ أو جيد من خلال معيارٍ قيمي، فإنّ ذلك يُشير إلى النتائج الإيجابية أو السلبية لجهة حلّ المشكلة. من هذه الناحية، تُصبح القيم كالعلوم، ذلك أنّها تُشير من خلال ماهيتها التأملية إلى العواقب والنتائج المرجوة والمطلوبة من أجل حلّ المشكلة. ولهذا السبب، سوف تزول الحدود بين العلم والقيمة أيضاً، ولن يكون هناك اختلافٌ أساسي فيما بينهما. إنّ هذه الخصيصة تعتبر إحدى أهم الخصائص الأساسية للفلسفة البراجماتية، في أنّها لم تعد تُميّز بين العلم والقيمة. فالقضايا العلمية والقيمية، ناظرةٌ جميعها إلى المواقف وتؤدي دوراً كالفرضية في حلّ المشاكل والقضايا الموجودة فيها، وهي تُقبل أو تُرفض بحسب النتائج المترتبة عليها.

وتتضّح ميزة التدبّر والتأمل في الفكر في الشعار التالي، وهو شعارٌ محلّ اهتمام ديوي: «يبدأ التفكير مع المشكلة». وطبعاً، يجب الانتباه إلى أنّ التفكير يدوم لأجل حلّ المشكلة. وتبيّن هذه العبارة بأنّ التفكير ليس بمعنى «التّداعي الحُرّ»، إنما هو حاكٍ عن «التسلسل الإلزامي (القهري)»،

يعني كلّ فكرٍ يحدد الفكر اللاحق بحيث يصل في نهاية هذا المسار إلى حلّ المشكلة. ووفقاً لهذا التعبير، التّداعي الحُر هو الشكل المرضي للتفكير. ففي التداعي الحُر، تتسلسل الأفكار المتنوعة دون أنّ يترتّب عليها نتيجة مُحددة مثل حلّ مشكلةٍ ما. على سبيل المثال، من المُمكن أن يفكّر شخصٌ حول بالونٍ، وإذ به فجأةً ينتقل فكره بسبب تداعي ذلك إلى مرحلة الطفولة فيتذكر اللعب بالبالون في طفولته وأقرانه في اللعب أيضاً، وهكذا تتّصل سلسلة من حلقات الفكر ببعضها بعضاً وتُختم بحلقةٍ نهائية من دون أنّ يتعقّب الشخص المفكّر في هذا المسار هدفاً مُحدداً.

٣ ـ ١ ـ المنهجية ـ العلمية:

يعتبر ديوي أنّ العلم التجريبي بمنزلة نوع من الجُهد البشري الناجح في التفكير. انطلاقاً من ذلك، يُعرّف ديوي البحث: «ما هو تعريف البحث؟ يعني، ما هو أكثر مفهوم من مفاهيم البحث تجريداً يُمكن تصنيفه بشكلٍ مُبرر؟ هذا التعريف... كالتالي: البحث عبارة عن انتقال موجّه أو مضبوط لموقفٍ غير محدد إلى موقفٍ مُحدد في تمايزاته وعلاقاته لدرجة أنّه يبدل كل عناصر الموقف الأولى إلى كلّ واحدٍ منسجم» (ديوي ١٩٣٣). ومن وجهة نظر ديوي، إنّ هذا المفهوم للبحث مطروحٌ عند علماء العلوم التجريبية والناس على نحوٍ سواء، والفارق الوحيد فيما بينهم فقط في الموضوعات التي يهتمون بها. وقد نشأ نموذج حلّ المشكلة التي كان قد أسّس لها وصاغها من التأمل في أعمال عُلماء العلوم التجريبية. ولا يؤكد في كتابه (كيف نفكّر) على «الكيفية» والمنهج فحسب، بل يفتّش عن الإجابة على هذه الكيفية في التفكير في أعمال علماء العلوم التجريبية ويعتبرها نموذجاً ومثالاً للتفكير في التربية والتعليم.

وإحدى علامات منهجية ـ علمية ديوي في أنّه يجعل التفكير الفلسفي وأيّ نوعٍ من التفكير يكون مستحقاً لهذا الإسم، تابعاً لطريقة تفكير علماء العلوم التجريبية. ولا يعتبر بعض الفلاسفة وبعض الاتجاهات الفلسفة، أنّ التفكير العلمي والفلسفي من سنخيةٍ واحدة، بل يعتقدون بوجود اختلافٍ

أساسي فيما بينهما، وعلى سبيل المثال قيل بأنّ العلم يتعامل مع الأسئلة المُرتبطة بكيفية الأمور، في حين إنّ الفلسفة تتعامل مع الأسئلة المُرتبطة بماهية الأمور. إلّا أنّ الفلاسفة البراجماتيين يعتبرون التفكير المناسب والمطلوب هو التفكير التأملي والهادف إلى حلّ المشكلة، وانطلاقاً من ذلك لا يرون أيّ اختلافٍ جوهري بين التفكير العلمي والفلسفي، بل أكثر من ذلك وكما يقول ديوي، يستطيع التفكير العلمي أن يُشكّل نموذجاً للتفكير الفلسفي. فعندما يُشير ديوي إلى وجوب أن تجعل الفلسفة مفهوم التكيّف مع البيئة الداروينى في مركز اهتمامها وتوجهها، فهذا يعني أنّه يجب على الفلسفة التعلّم من العلم. على هذا الأساس، يجب أن يكون التفكير الفلسفي تأملياً، وأن يجعل قضية تكيّف الإنسان مع البيئة المُحيطة موضع اهتمامه وعزمه. وقد قام ديوي أيضاً بنفسه بتشكيل مراحل حلّ المشكلة من خلال دراسته لحركة التفكير عند علماء العلوم التجريبية. فمن وجهة نظره، إنّ الشكل المناسب للتفكير قد تجلّى في العلوم التجريبية المعاصرة، وقد أثبت علماء هذه العلوم أنّهم يفكرون بشكلٍ جيد، لأنّهم يستطيعون التعامل بمسؤولية مع المشاكل ويقومون بحلّها. على هذا الأساس، يعتقد ديوي بأنّه لا يجب على الفلاسفة أن يتّخذوا نموذج التفكير المناسب من علماء العلوم التجريبية فحسب، بل يجب على كل شخصٍ عادي (بما في ذلك الطفل) أن يتّبع هذا النموذج أيضاً إن أراد التفكير بشكلٍ صحيح.

ويعتقد ريتشارد رورتي، من المُفكّرين المُنتمين إلى البراجماتيين الجدد، بأنّ أحد الأمور التي يجب على الفلسفة البراجماتية أن تُعيد النّظر به، حذف هذه الميزة أيّ المنهجية الموجّهة. وكان رورتي يسعى في مقالته (الفلسفة البراجماتية من دون منهجية) إلى إثبات أنّ حذف النزعة المنهجية في الفلسفة البراجماتية، يُمكن أن يعطي قواعد وركائز أكثر ثباتاً وقوةً لهذه الفلسفة وأن يُزيح نزعته العلمية جانباً (رورتي ١٩٩١). كذلك، كان يشدد على أهمية المحتوى في التربية والتعليم مُقابل النزعة المنهجية، واعتبر أنّه

يمكن نقد مقاربة ديوي (رورتي ١٩٩٩). وقد أورد دراسته الواسعة والنقدية في أثرٍ آخر (باقرى ٢٠١٤). كما أنّه كان قد بحث في نظرية ديوي في مقالةٍ أخرى قبل هذه المقالة. (باقرى وعطاران ١٣٧٦).

٢ ـ الإنسان بصفته عاملاً في الرؤية الإسلامية:

في الفكر الإسلامي، تمّ تقديم الإنسان بصفته عاملاً (باقري ١٣٨٢). ويُعتبر جميع الناس في إطار النّظرة الإسلامية عاملين، كما جاء في خطاب الأنبياء عليهم السلام لمخالفيهم من المُشركين، قائلين نحن سنعمل انطلاقاً من موقفنا ووضعنا وأنتم اعْملُوا على أساس موقفكم ووضعكم: ﴿ٱعۡمَلُواْ عَلَىٰ مَكَانَتِكُمۡ إِنِّي عَٰمِلٞۖ﴾ (الزمر: ٣٩). وتعني عاملية أو فاعلية الإنسان أنّ بعض سلوكاته تعدّ عملاً، أيّ إنّها قابلة للانتساب إليه، في حين هناك مجموعة أخرى من السلوكات لا تُعزى إليه رغم صدورها عنه. على سبيل المثال، ارتدادُ الطَّرف سلوكٌ فيسيولوجي يصدر عن الإنسان باستمرار، إلّا أنّه لا يمكن اعتبار هذا السلوك عملاً. فالسلوك كي يُعتبر عملاً، يجب أن يقوم على أساس عدّة أُسُس ومبادىء. وتشمل هذه الأسس بالحدِّ الأدنى الموارد أدناه:

١ ـ ٢ ـ أُسُس العمل:

أ) الأساس المعرفي: لن يكون العمل ممكناً دون «الأخذ بعين الاعتبار» وجود هدفٍ. ويختلف الهدف عن الغاية، ففي حين أنّ الغاية تُشير إلى النقطة النهائية لحركةٍ ما، فإنّها لا تعكس الاطلاع والوعي لهذه النقطة النهائية. فتدحرُج صخرةٍ من أعلى الجبل، حركةٌ ذات غاية، ولكن لا يُمكن عدّها حركة هادفة.

في المُقابل، المُسافر الذي «يأخذ بعين الاعتبار» نقطةً ما بصفتها هدفاً ويتحرك نحوها، فإنّه يقوم بحركةٍ هادفة. كذلك من يُخزِّن المال، فإنّه يأخذ بعين الاعتبار بأنّ ماله سوف يجعل منه خالداً ﴿وَيۡلٞ لِّكُلِّ هُمَزَةٖ لُّمَزَةٍ ۝١ ٱلَّذِي جَمَعَ مَالٗا وَعَدَّدَهُۥ ۝٢ يَحۡسَبُ أَنَّ مَالَهُۥٓ أَخۡلَدَهُۥ﴾ (الهُمزة: ١ ـ ٣). وفضلاً عن

الهدف، من المُمكن أن يكون هناك بعض الأنماط والقواعد المعيارية أيضاً للقيام بالعمل، بحيث إذا لم تُؤخذ بعين الاعتبار وتتمّ مُراعاتها، لن يكون مقدوراً اعتبار تحقق العمل مُمكناً. على سبيل المثال، السائق الذي يقف عند الضوء الأحمر، قد أخذ بعين الاعتبار قاعدةً اجتماعية وجعل سلوكاته تابعة لذلك.

ب) الأساس الدافعي: إنّ الصورة المعرفية للهدف، باردة وصامتة وليس لديها قُدرة استثارة الإنسان وتحفيزه بحدّ ذاتها. ولكي يصدر عملٌ ما عن الإنسان، يجب أن يَنْوجِدَ الميلُ والدافعية في نفسه كمحرِّكٍ له. وفي الحالات التي تكون الصور المعرفية ذات خصائص تحفيزية، ولا تقتصر على جانبٍ معرفي محض، بل تكون مسبوقة بإرضاء ميلٍ ونزعةٍ ما، فإنّها تصبح ذات قُدرةٍ تحفيزية. ولا يصدق تعبير «وصفُ العيش نصفُ العيش» إلاّ في هذه الحالات. وقد أشار القرآن الكريم في بعض الموارد عند توضيحه لأعمال البعض، إلى الدوافع والانجذابات الباطنية لديهم، ﴿وَأَمَّا ثَمُودُ فَهَدَيْنَٰهُمْ فَٱسْتَحَبُّواْ ٱلْعَمَىٰ عَلَى ٱلْهُدَىٰ﴾ (فصّلت: ١٧).

ج) الأساس الإرادي: رغم أنّ الدافعية ضرورية ولازمة للعمل، ولكنّها غير كافية. انطلاقاً من ذلك، يُمكن أنّ تكون الميول والنزعات قوية لدى الإنسان، إلّا أنّها لا تؤدي إلى حصول العمل. كذلك، يستلزم تعارض المُيول الباطنية، إفساح المجال لإحداها كي تبرز وتؤدي إلى صدور العمل. وتُظهر هذه الموارد وُجود بنية تحتية أخرى للعمل يُعبَّر عنها بالإرادة والاختيار. ونظراً للسيطرة التي تُمارسها الإرادة والاختيار على الميول، فإنّها تفتح الطريق أمامها نحو العمل أو تَسُدّه. وقد أشار القرآن في تفسيره لعمل بعض الناس إلى مسألة الإرادة والقصد الباطني منها قوله عز وجل: ﴿إِنَّمَا نُطْعِمُكُمْ لِوَجْهِ ٱللَّهِ لَا نُرِيدُ مِنكُمْ جَزَآءً وَلَا شُكُورًا﴾ (الإنسان: ٨ ـ ٩).

إذا ما توفّرت الأسس والمبادىء المذكورة لسلوكٍ ما، فإنّ ذاك السلوك سوف يتبدّل إلى عمل، ولو أنّ ذلك السلوك في صورته الأولية لم يكن عملاً. على سبيل المثال، في حين لا يُمكن اعتبار ردّ الطّرف الذي هو

سلوكٌ فيسيولوجي عملاً، ولكن إذا ما توفّرت لهذا السلوك الأسس المذكورة سيُصبح عملاً. عندما يُوصي أولئك الذين يجلسون طويلاً أمام شاشة الحاسوب بأنّ يُحركوا طرفهم كي يتجنّبوا مشكلة جفاف الجفن، هنا يصبح ردّ الطرف عملاً، لأنّ هؤلاء الأفراد قاموا بهذا السلوك بناءً لما لديهم من معرفةٍ حول سبب ردّ الطرف وميلٍ لحفظ صحتهم.

طبعاً، لم يُنظر إلى عاملية وفاعلية الإنسان في الرؤية الإسلامية، كأمرٍ مُطلقٍ ومن دون أيّة قيودٍ أو خالية من أيّ تحدٍّ. فمن جهةٍ، هناك التفاتٌ إلى وجود قيودٍ ومُعوقاتٍ متنوعة للعمل الإنساني. وتشمل هذه القيود أنواعاً مختلفة، سواءً النوع البدني (الضعف الجسدي)، النفسي (الضعف النفسي)، العقلي (عدم المقدرة على معرفة بعض مراتب الوجود)، الاجتماعي (قدرة السُّنن الاجتماعية)، التاريخي (السُّنن الحاكمة على تاريخ البشر) والوجودي (كون الإنسان محدوداً ومُحاطٌاً به في الوجود).

ومن جهةٍ أخرى، يترافق حدوثُ العمل الإنساني مع تحديات أيضاً، وتنشأ هذه التحديات انطلاقاً من عدم وجود وحدةٍ تامة في داخل الإنسان، بل هناك تزاحم وتصارع بين القوى الباطنية المختلفة، كالتّصارع بين المُيول الدونية (الغريزة) والمُيول المُتعالية (الفطرة الإلهية)، وبين العقل والميول الدّونية وبين المُيول والإرادة. وهكذا مع وجود هذه القيود والتحدّيات للعمل الإنساني، يُمارس الإنسان العمل. بعبارةٍ أخرى، هناك سلوكات صادرة عن الإنسان يُمكن عَزْوُها إليه بالمعنى الدقيق للكلمة.

٢ ـ ٢ ـ لوازم (مُستلزمات) العمل:

للعمل، بُناءً للشرح الآنف ذكره، لوازم ومستلزمات. ومن جُملة هذه اللوازم يُمكن الإشارة إلى ما يلي:

* **العمل مُحمّل للمسؤولية**: حيث أنّ العمل يُنسب إلى الإنسان، سوف يكون مسؤولاً عن أعماله. وقد أكّد القرآن على هذه النقطة في الكثير من الآيات كقوله: ﴿لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ﴾ (البقرة: ٢٨٦).

* **العمل بانٍ للهوية**: لهوية الإنسان أنواع مختلفة، وبعض أبعاد الهوية مُكتسبة. على سبيل المثال، الهوية الجنسية اكتشافية، فعندما يُدرك الطفل أنّه فتى أو فتاة، يجد نفسه في هويةٍ معينة. وعلى هذا المنوال، الهويات الوطنية والتاريخية هي اكتشافية أيضاً. وهناك أنواع أخرى من الهويات مُصطنعة ومُكتسبة أي يتمّ صُنعها وبناؤها. إذ يتحقق هذا النوع من الهويّة بواسطة الفرد نفسه وعن طريق أعماله. ويُشير القرآن الكريم إلى أنّ الإنسان لن يجد سوى نتيجة مساعيه وأعماله، ﴿وَأَن لَّيْسَ لِلْإِنسَٰنِ إِلَّا مَا سَعَىٰ﴾ (النجم: ٣٩).

* **للعمل أثرٌ موضوعي (ملموس)**: بعد أن يتحقّق العمل يُصبح موضوعياً وله أثرٌ ملموس. وعندما تتوفّر الأُسس الثلاثة الآنفة الذكر، يتحقق العمل، ومع تحقّقه يظهر في العالم المحسوس والملموس (الموضوعي).

من هنا، لأعمال الإنسان آثار ملموسة، ومن ناحيةٍ أخرى لا تكون هذه الآثار بيده وباختياره. فهذه الآثار يُمكن أن تؤثر في المحيط الخارجي، بما في ذلك المادي (الفيزيقي) والإنساني، ويُمكن أيضاً أن تؤثر في باطن الإنسان ويوجب تعزيز أسس العمل، ممّا يُؤدّي إلى تحقق شخصية الفرد.

وفي إشارةٍ إلى الأثر الباطني، يُشير القرآن إلى النفاق الذي يَنْوجِدُ في القلب نتيجة الأعمال، ﴿فَأَعْقَبَهُمْ نِفَاقًا فِي قُلُوبِهِمْ﴾ (التوبه: ٧٧).

* **العمل فعّال وحيوي (ديناميكي)**: رغم أنّ آثار العمل، موضوعية وخارجة من دائرة إرادة الإنسان، إلّا أنّ العمل الإنساني يتمتّع بالحيوية والفعّالية (الديناميكية)، ويُمكن للأعمال اللاحقة أن تُبطل الأعمال السابقة وآثارها، وخاصةً الآثار الباطنية. وما مفهوم التوبة، أيّ الرجوع عن العمل غير اللائق وتعويضه، ﴿غَافِرِ ٱلذَّنۢبِ وَقَابِلِ ٱلتَّوْبِ شَدِيدِ ٱلْعِقَابِ﴾ (غافر: ٣). ومفهوم حَبْطِ العمل ـ أي اضمحلال الأعمال اللائقة السابقة ـ، ﴿فَأُوْلَٰٓئِكَ حَبِطَتْ أَعْمَٰلُهُمْ فِي ٱلدُّنْيَا وَٱلْءَاخِرَةِ﴾ (آل عمران: ٢٢)، إلا انعكاس وإظهار لهذين النوعين من حيوية وديناميكية العمل.

٣ ـ ٢ ـ أنواع العمل:

للعمل الإنساني أنواع مُتعددة، ومن جملة أهم هذه الأنواع ما يلي:

* **العمل الباطني والخارجي**: عندما تتحقق مبادىء العمل الثُّلاثية في السلوك الداخلي، حتى لو لم يكن له انعكاسٌ خارجي، يمكننا الحديث عن العمل الداخلي أو الباطني. ومن النماذج على العمل الباطني: الإيمان والتفكير. فالإيمان بشخصٍ أو شيءٍ، يستلزم وجود صورةٍ معرفية عن خصائص ومُميزات موضوع الإيمان، التوجّه نحوه، والميل إليه، وبالتالي اتخاذ القرار بالإيمان به. فإذا كان الإيمان عملاً، لا يُمكن اعتباره كحدثٍ يحصل للشخص، بل هو إجراءٌ داخلي يجب أن يعزم الشخص عليه. انطلاقاً من ذلك، تمّت دعوة الأفراد في النصوص الإسلامية إلى الإيمان بالله (أنظر: الحجرات: ١٤)، واعتبرتهم مسؤولين أمام إيمانهم الإيمان وأن استحقاقهم الثواب أو العقاب يأتي مُقابل وجود الإيمان أو عدمه. وبعبارةٍ أخرى، لقد تمّ ذكر مستلزمات العمل لأجل اكتساب الإيمان. وعلى هذا الأساس، ينبغي أن نخلص إلى أنّ الإيمان عملٌ، ولا شكّ في أنّه عملٌ باطني داخلي. والتفكير بشكلٍ صامت عملٌ باطني أيضاً، وذلك عندما تتحقق الأسس الثلاثة الآنفة الذكر، أمّا عندما لا يتقوّم على أساس الأُسُس الثلاثة، فإنّه شبه تفكير ولا يُمكن اعتباره عملاً. وتشمل الأعمال الخارجية أو الظاهرية السلوكات التي يُمكن مشاهدتها مثل: تناول الطعام.

* **العمل الفردي والجماعي**: يُمكن أن يُنجز العمل بشكلٍ فردي، وذلك في حال تمّ إنجاز البنى التحتية داخل الفرد والسلوك القائم عليها من قِبل الفرد بذاته أيضاً. وكعيّنة عن هذا النوع من العمل، المُطالعة.

أمّا إن كان هناك تطابقٌ في البُنى التّحتية الداخلية والسلوك القائم على أساسه عند أفرادٍ مُتعددين، فسوف نشهد عملاً جماعياً بسبب وجود نوع من الوحدة فيما بينهم. والعمل الفريقي والمُظاهرات من نماذج العمل الجماعي. وقد أُخذ بعين الاعتبار وجود هدفٍ مشتركٍ في هذه الأعمال، بحيث لا يتحقق إلاّ بارتباط الأعمال الفردية معاً وانضمامها إلى بعضها

بعضاً، حتى تبدو الأعمال الفردية بمعيّة بُناها التحتية وكأنّها تحوّلت إلى عملٍ واحد.

وفي القرآن الكريم، نُسب عمل المجموعة القليلة في قوم ثمود والتي قتلت النّاقة، إلى جميع أفراد هؤلاء القوم ﴿فَدَمْدَمَ عَلَيْهِمْ رَبُّهُم بِذَنۢبِهِمْ فَسَوَّىٰهَا﴾ (الشمس: ١١).

* **العمل الانفعالي والفعّال**: خلافاً للتصور الأولي، لا يكون العمل دائماً وفعّالاً، بل يمكن للفرد أن يأتي بالعمل بشكلٍ انفعالي. ومع ذلك، من الضروري أن تحضر في العمل المباني المعرفية، الدافعية والإرادية. وأحد الحالات البارزة التي تتحقق فيها الأعمال الانفعالية، الأعمال الجماعية. فعندما يكون الفرد منفعلاً أمام قائد المجموعة أو بعض أفرادها، ويجعل من معرفته وميله وتوجهه وإرادته تابعة لهم، فسوف نكون أمام عملٍ انفعالي. ولكن العمل الانفعالي، عملٌ أيضاً، وبُناءً على ما تقدّم، لا تُرفع أو تُخفّف مسؤولية العامل عن عمله بأيّ وجهٍ من الوجوه. وفي طرح مسألة السّكوت المُترافق مع قبول العمل الصادر عن الغير في حالة قوم ثمود، إشارة إلى هذه النقطة أيضاً.

* **العمل المُنتخب والاضطراري**: عندما لا يكون العمل أمام عدّة خياراتٍ، بل لا يوجد أمام الفرد إلا اختيار خيارٍ واحد، يُذكر هذا النوع من العمل تحت عنوان العمل الاضطراري، وفي حال كان هناك خياراتٍ مُتعددة، يعدّ العمل منتخباً. ومع ذلك، ينبغي الالتفات إلى أنّ العمل الاضطراري ليس بمعنى أنّ هذا العمل نشاط إجباري، بل إنّ مبادىء العمل الثُّلاثية بما في ذلك الإرادة، حاضرةٌ فيه أيضاً. بعبارةٍ أخرى، رغم عدم وجود أكثر من خيارٍ واحد في العمل الاضطراري، ولكن تبقى إمكانية الاختيار أمام الفرد موجودة، إذ يستطيع الاختيار بين القيام بالعمل وعدم القيام به. وقد تمّ تقديم أكل الرِّبا في القرآن على أنّه عملٌ اضطراري، ولكنّ ذلك لم يخفض من مسؤولية العامل به أبداً، ﴿ٱلَّذِينَ يَأْكُلُونَ ٱلرِّبَوٰاْ لَا يَقُومُونَ إِلَّا كَمَا يَقُومُ ٱلَّذِى يَتَخَبَّطُهُ ٱلشَّيْطَٰنُ مِنَ ٱلْمَسِّ﴾ (البقرة: ٢٧٥)

* **العمل الصالح والفاسد**: يُشير هذان النوعان من العمل إلى الجانب المعياري فيه، من حيث كونه مطلوباً وغير مطلوب. فالعمل الصالح، قائمٌ من جهةٍ على الأسس المعرفية، الاتجاهاتية والإرادية المطلوبة، ومن جهةٍ أخرى فإنّه في مقام التحقق عبارة عن سلوكٍ يسمو بالعلاقات الاجتماعية ويرفع من قيمتها. وقد ذُكر الأساس المعرفي للعمل الصالح تحت عنوان «الفكر والكلمة الطيبة»، ﴿ضَرَبَ ٱللَّهُ مَثَلًا كَلِمَةً طَيِّبَةً كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ﴾ (إبراهيم: ٢٤). وتُشير طهارة الفكر إلى قوة الأفكار وصِحّتها. ولكن بالنظر إلى البنية الاتجاهاتية التّحتية، يترافق العمل الصالح مع المُيول العليا التي تضبط الميول الأدنى وتسيطر عليها ﴿وَنَهَى ٱلنَّفْسَ عَنِ ٱلْهَوَىٰ﴾ (النازعات: ٤٠).

في الختام، يعكس الدافع الإرادي للعمل الصالح الإرادة الرامية إلى فعل الخير الفردي والجماعي ﴿لَا يُرِيدُونَ عُلُوًّا فِي ٱلْأَرْضِ﴾ (قصص: ٨٣). وفي المقابل، إنّ العمل الفاسد، بلحاظ الأُسُس الثلاثية، خاطىء ومعيب، ومن حيث التّحقق السلوكي، مُفسد. وقد ذُكر الأساس المعرفي للعمل الفاسد، بصفته فكراً خبيثاً سيئاً، ﴿وَمَثَلُ كَلِمَةٍ خَبِيثَةٍ كَشَجَرَةٍ خَبِيثَةٍ﴾ (إبراهيم: ٢٦).

ويشكّل الأساس الاتجاهاتي للعمل الفاسد الميول الدّنيّة المُنقطعة الشّكيمة، ﴿كَمَن زُيِّنَ لَهُۥ سُوٓءُ عَمَلِهِۦ وَٱتَّبَعُوٓا۟ أَهْوَآءَهُمْ﴾ (محمد: ١٤).

وأخيراً، إنّ الأساس الإرادي للعمل الفاسد ناظرٌ إلى الهيمنة والسلطة ﴿قَالَ ٱلَّذِينَ يُرِيدُونَ ٱلْحَيَوٰةَ ٱلدُّنْيَا يَٰلَيْتَ لَنَا مِثْلَ مَآ أُوتِىَ قَٰرُونُ﴾ (القصص: ٧٩). ولكن بلحاظ التحقق، فإنّ العمل الفاسد مُفسدٌ أيضاً، بمعنى أنّه يفرض على العالم الباطني للإنسان وعلى العلاقات الاجتماعية للبشر التفكك والاضمحلال.

٤ ـ ٢ ـ العلاقات الإنسانية، التفاعل وأنواعه:

بالنظر إلى أنّ الإنسان عاملٌ، سوف تظهر العلاقات الإنسانية بين الأفراد بشكلٍ تفاعلي وتعاملي. ويُستخدم التفاعل أحياناً بنحوٍ تسامحي، بمعنى التأثير المتبادل. لذلك، يتمّ التحدّث عن التفاعل بين الأمور المادية،

مثل التفاعل بين الماء والتراب. إلّا أنّ التفاعل بالمعنى الدقيق للكلمة يصدق على موارد يكون فيها طرفي التفاعل عاملين. ففي العلاقات الإنسانية، ونظراً إلى عاملية البشر، يُستخدم تعبير التفاعل بمعناه الأبلغ والأدق. وعلى هذا الأساس، التفاعل يعني العلاقات المتبادلة بين الناس العاملين والذي يتضمن التبادل والتفاعل بين الأعمال بِمعيّة بُناها التحتية.

والتفاعل، وفقاً لطبيعة الوضع الكائن فيه الطرفين، يُمكن النظر إليه بصفته تفاعلاً متوازناً أو لامتوازناً. وينشأ التفاعل المتوازن بين عاملين مُتماثلين في المستوى وعلى قدم المساواة، ولكن عندما تكون العلاقة بينهم ضمن مستوياتٍ مُتباينة، يصبح التفاعل بينهم غير مُتوازنٍ. على سبيل المثال، تحكي علاقة المعلم والتلميذ عن تفاعلٍ غير مُتوازن، في حين إنّ علاقة التلاميذ فيما بينهم وعلاقة المُعلمين مع بعضهم بعضاً، تفاعلٌ مُتوازن.

٣ ـ مُقارنة الفلسفة البراجماتية مع الإسلام:

بعد ملاحظة خصائص العمل الإنساني في الفلسفة البراجماتية وفي الفكر الإسلامي، سوف نقوم فيما يلي بإجراء مُقارنة فيما بينهما. وتتمحور هذه المقارنة حول المحاور التّالية:

١ ـ ٣ ـ أنواع العمل الإنساني:

إنّ نظرية عاملية الإنسان (أي كون الإنسان يُمارس عملاً ونشاطاً) في الفلسفة البراجماتية، وبسبب اتجاهها الداروينى، عاجزة عن إظهار الغنى والتّعدد في أنواع العمل الإنساني. وفي الحيّز الداروينى الذي أخذه ديوي بعين الاعتبار في تبيينه وشرحه لعاملية الإنسان، تتمتع «المشكلة» بشكلٍ أساسي بصفة التهديد لحياة الموجود الحي. وعلى هذا الأساس، فإنّ العمل الرامي إلى حلّ المشكلة، عملٌ لأجل تغيير الوضع والموقف المُهدَد (المتأزم)، وتبديله إلى وضعٍ منسجم ومُتسقٍ مع الموجود الحي. دون أدنى شكّ، يتمتّع هذا النوع من العمل الإنساني، والتفكير المُتلازم معه أي

التفكير التأملي، بأهمية كبرى لأنّ القضية هنا تدور حول الحياة البيولوجية، والتي من دُونها يفقد الكائن الموجود وجوده. ولكن حصر العمل بهذا النوع وإرجاع الأنواع الأخرى من العمل إليه، كما هو مطروحٌ في الفلسفة البراجماتية، يعتبر ذلك نظرة مُقيِّدة واختزالية.

ولقد تمّ الالتفات في الفكر الإسلامي إلى العلاقة القاهرة القائمة بين الإنسان والظروف الطبيعية والسيطرة عليها في سبيل سدّ حاجاته. بعبارةٍ أخرى، لقد تمّ التوجّه إلى العمل الهادف لتغيير الوضع وإعادة التموضع، بوصفه مصداقاً مُهماً من مصاديق العمل الإنساني.

ويمكن ملاحظة هذه النقطة ضمن سياق مفهوم تسخير الطبيعة من قِبل الإنسان ﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ ٱللَّهَ سَخَّرَ لَكُمْ مَّا فِي ٱلْأَرْضِ﴾ (الحج: ٦٥). ولكن هناك أنواع أخرى من العمل الإنساني في نظرية عاملية الإنسان في الإسلام قد أُخذت على مَحْمل الجِدّ، وتمّ تجنّب اختزالها في العمل الأداتي والتسخيري. سوف نشير هنا إلى ثلاثة أنواعٍ أخرى من العمل والتفكير تحت عناوين العمل والتفكير البحثي (الفضولي)، المعنائي (أو الكاشف عن المعنى) والإنساني، والتي لا يمكن اعتبارها قابلة للتوضيح والتفسير في إطار المفاهيم المُؤلّفة للفلسفة البراجماتية.

النوع الأول: العمل والتفكير البحثي (الفضولي). وذلك انطلاقاً من أنّ الواقعية ـ الافتراض الفلسفي المُهم في نظرية العاملية الإسلامي ـ لا تحصر علاقة الإنسان بالواقع في العلاقة التسخيرية وفي إطار المشكلة. بل إنّ تعقّد الواقع يمكنه أن يورِد مقولة «اللغز»(الغموض) فضلاً عن مقولة «المُشكلة» إلى مجال العمل والتفكير الإنساني. وفي حين أنّ مقولة «المُشكلة» تجعل العناصر المُهددة للحياة في مركز توجهها واهتماماتها، فإنّ «اللغز» بإمكانه إدخال العناصر الغامضة غير المُهددة للحياة الإنسانية إلى ميدان العمل الإنساني وفكره. وهكذا، يُفسَح المجال أمام التفكير البحثي الفضولي، وتِبعاً له، الأنشطة الباحثة عن الحقيقة. إذ أنّ هناك مجموعة من الأعمال والأنشطة البشرية، إنما يتم الاتجاه نحوها وإنجازها بدافع طلب الحقيقة

والفضول والبحث والتفتيش، ولا يمكن توضيح هذه المسائل والأعمال بمنطق حلّ المُشكلة بالمعنى الذي أراده ديوي.

النوع الثاني: هو العمل والتفكير الباحث عن المعنى أو المعنائية. إنّ ما يجعل هذا النوع من العمل والتفكير ممكناً، ذلك الافتراض الفلسفي في العاملية من وجهة نظر الإسلام، أيّ الأخذ بعين الاعتبار واقعاً للوجود أكبر وأشمل بالنسبة للإنسان ووضعه. وكما أوضحنا سالفاً، إنّ التفكير التأملي الناظر إلى المعنى ناشئٌ من قبول وجودٍ أكبر وأعلى من الوضع والحال. ويمكن أن يؤدّي هذا النوع من التفكير إلى عمل الإيمان الباطني بالوجه الغيبي للعالم. ولا يسعى هذا العمل الباطني إلى السيطرة والتصرّف في الوضع، بل حتى أنّه لن يكون قابلاً للتوضيح بدافعٍ فضولي، ذلك أنّ الوجه الغيبي للوجود يهرب دائماً من قبضة الإنسان ويُبيّن أنّ على الإنسان إخراج هيامه في الإيقاع به من رأسه. ولا يبقى من العمل الباطني للإيمان سوى الجذبة والتحيّر. وبالطبع، للإيمان بالوجه الغيبي للعالم والذي هو عملٌ باطني، آثارٌ مُدهشة على الحياة وعلى سائر أعمال الإنسان، كالصمود في المعارك، الاستغناء الوجودي عن التعلّقات المادية وأمثال ذلك..

لكن تكمن المسألة الأساسية في أنّ هذه الآثار تُعدّ من الآثار الجانبية للإيمان، وليست المُحرّك والباعث لها. وبعبارةٍ أخرى، لن يكون الإيمان بهدف نيل هذه الآثار، إيماناً بل سيكون أشبه بعشقٍ تكوّن على أساس الطّمع بالحصول على ثروة المعشوق. لذلك، لا يُمكن تعميم منطق الفلسفة البراجماتية في حلّ المُشكلة على هذا المورد.

النوع الثالث من العمل: الذي هو محطّ الاهتمام هنا، هو العمل الأخلاقي الإنساني، والذي يُذكر تحت عنوان الإيثار. في هذا النوع من العمل، لا يسعى الفرد في حلّ مُشكلةٍ تُهدد حياته الفردية أو حياته الاجتماعية، بل يقوم بهذا العمل لأجل الارتقاء من مستوى المُيول الدَّنيّة. والافتراض الفلسفي لهذا العمل في الفكر الإسلامي، مقولة القيم المطلقة. ولا يرتبط هذا النوع من القيم بوضعٍ وموقفٍ مُعين، إذ أنّ صلاحها وحُسنها

يتجاوز الوضع والموقف والحال. والذين يستطيعون إظهار هذه القيم في أعمالهم، يرتقون من مستوى القيم المُتغيرة والنِّسبية إلى مستوى الثابت والمطلق منها. وفي العمل الأخلاقي الإنساني النبيل، أيّ الإيثار، يتجاوز الفرد عن الأمور والأشياء التي تخصّه ويحتاجها ليضعها بين يدي الآخرين الذين هم بحاجة إليها ﴿وَيُؤْثِرُونَ عَلَىٰٓ أَنفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ﴾ (الحشر: ٩).

ونظراً إلى وُسْعة أنواع العمل الإنساني وغناها، لن يكون اختزال هذه الأعمال في عمل حلّ المشكلة جائزاً أبداً. إذ تُذكّر هذه النظرة الاختزالية بالمثل الإنجليزي القائل: من يحمل المطرقة بيده، يظنّ أنّ أيّ مُشكلة كالمسمار يجب الضرب عليه. ولكن في الواقع، لا يواجه الإنسان في العالم المشاكل فقط، بل يُواجه أسراراً يمكن حلّها، وكذلك أسراراً غير قابلة للاكتشاف والحل والتي تتطلب كلٌّ منها عملاً وتأملاً يتناسب معها.

ومن الأبعاد الأخرى التي يُمكن مقارنتها بين عاملية الإنسان من وجهة نظر الإسلام والفلسفة البراجماتية، ما هو مرتبطٌ بوعي العامل. وكما سبقت الإشارة، يقبلُ ديوي بشكلٍ أساسي وعي العامل للموقف والمُشكلة، كضرورة الإقدام على حلّ المُشكلة. على هذا الأساس، يرفض تدخل قوى لاواعية على العمل الإنساني. وفي هذا الخصوص، هناك توافق وشَبهٌ بين المقاربة الإسلامية والفلسفة البراجماتية، لأنّ المُقاربة الإسلامية تقبل وعي الفرد بعمله في الإسلام بشكلٍ مبدئي وأصولي، ﴿بَلِ ٱلْإِنسَٰنُ عَلَىٰ نَفْسِهِۦ بَصِيرَةٌ﴾ (القيامة: ١٥)، ومع ذلك، هناك فرقٌ بين الاتجاهين، حيث نجد الفلسفة البراجماتية تُصرّ أكثر على وعي الفرد في سياق وخِضَمّ عمله، في حين أنّ المقاربة الإسلامية ترى حدوداً للعمل الإنساني وتستطيع هذه الحدود، تبعاً لظروفٍ مختلفة، أن تتّسع وتضيق، رغم أنّ الرأي الغالب يؤكد أنّ مجال العمل الإنساني لا يمكن احتلاله بشكلٍ كامل من قِبل العوامل الأخرى.

على سبيل المثال، في ظلّ ظروفٍ وبيئة اجتماعية مُنحلّة، يقوم أفراد المجتمع بأعمالٍ مُنحلّة، وهذا ما أشار إليه القرآن حيث أشار إلى أنّه في

ظل هكذا بيئة، سوف يُغرق أيّ طفلٍ يُولد والديه في الانحطاط، ﴿وَلَا يَلِدُوٓاْ إِلَّا فَاجِرًا كَفَّارًا﴾ (نوح: ٢٧).

بالطبع، إنّ هذا الكلام لا يعني بأنّهم غير مُوجدين للعمل، بل أنّ الأعمال منسوبة إليهم وهم مسؤولون عنها أيضاً. لكن يجب الالتفات إلى أنّ وجود الفرد ضمن ظروفٍ معينة، تتَّسع وتضيق إمكانيات عمله بما يتناسب مع تلك الظروف. ولا يُصبح تأثير الظروف على الإنسان مصيرياً ما دام مُلتفتاً إلى أعماله، مثلما يصدق هذا الأمر حول الأشياء. على سبيل المثال، يُؤثِّر الهواء الرّطب بشكلٍ أساسي وحتمي على قطعة الخشب، ولكن ليس للظروف الاجتماعية المُنحلة تأثيراً مصيرياً وحتمياً على أعمال الفرد، بل تتعرض دائرة إمكانيات عمله للبسط والضِّيق. وينتفي التأثير الحتمي على العمل الإنساني انطلاقاً من أنّه في هذه الحالة لن يبقى هناك عملٌ وسوف تُسلب المسؤولية عن الفرد أيضاً.

٢ ـ ٣ ـ الموقف في سياق الواقع:

كما مرّ سابقاً، لقد حلّ مفهوم الموقف في الفلسفة البراجماتية مكان مفهوم الواقع. وبعبارةٍ أخرى، لم يؤخذ على مَحل الجدّ سوى ذلك الميدان من الواقع الذي يستقر فيه الإنسان ويتعامل معه بشكلٍ مُباشر. ولكن رغم كل الأهمية التي يتمتع بها الموقف بالنسبة للإنسان، لا يمكن إنكار مسألة أن موقفه يقع في سياق واقعٍ أكبر. فالأرض التي هي مَحلّ إقامة الإنسان، أو حتى المنظومة الشمسية التي بعض أجزائها معروضة أمام الإنسان، كل ذلك لا يشكّل واقع العالم كافة، بل يُعتبر جزءً من مجموعةٍ أكبر.

من جهةٍ، لا يمكن اعتبار هذه المجموعة الأكبر موقفاً ووضعيةً للإنسان، ذلك أنّه ليس للإنسان اطلاع عليها ووعي بها، ولا يتعامل معها بشكلٍ مباشر. ومن جهةٍ أخرى، إنّ الإنسان مُحاطٌ به وبوضعيته من قِبل هذه الواقعية الكبرى ولا يستطيع أن يكون غير مُبالٍ تُجاهها، لأنّه في كل حال يجب البحث عن معنى كلّ «جزءٍ» في «الكُل». والواقع الكبير هو كلٌّ يشكّل

الإنسان ووضعيته وموقفه جزءً منها. طبعاً، يعتقد بعض الفلاسفة بأنّه يُمكن للإنسان أن يخلق معنًى في موقفه، حتى ولو أنّ المجموعة الكبيرة التي تُحيط بنا بلا معنى. ولكن هل مُجرد افتراض أنّ هذه المجموعة بلا معنى، يمكن عدم الاهتمام بها والالتفات إليها والاكتفاء بالمعاني المحسوسة ضمن موقفنا الصغير؟ ألا يعني هذا الأمر كوضع الحجلة لرأسها تحت الثلج، وإشعار نفسها بشكلٍ كاذب بالأمان؟

ولا يخفى أنّ هناك مجموعة أكبر مُحيطةٌ بالإنسان وبوضعيته، وبعيدة عن منال معرفته، ولكنّ هاجس التفكير بها كان ولا يزال مرافقاً للإنسان، ولا زال الإنسان يسعى جاهداً من خلال الحدس والظنّ، وعلى صورة معرفة المحاط به بالمحيط، في اكتشاف وتوفير معنًى أكبر له ولوضعيته.

وقد تمّ الالتفات في فلسفة التّربية والتعليم إلى واقعية العالم بشكلها الكبير، كما تمّ التأكيد على كون الإنسان محاطٌ به في الوجود، ﴿وَكَانَ ٱللَّهُ بِكُلِّ شَيۡءٖ مُّحِيطًا﴾ (النساء: ١٢٦). طبعاً، ما هي النتيجة التي سيصل إليها الإنسان في علاقته مع واقعٍ أكبر، ساعياً خلف اكتشاف المعنى، فهذه مسألة وقضية أخرى. إذ أنّ إحدى الإجابات المُمكنة، الشعور بعدم المعنائية في الوجود الأكبر. في هذه الحالة، سوف يُكوّن الفرد هويته بُناءً لسعيه بحسب موقفه. وقد اعتبر منطق تحكيم فلسفة التربية الإسلامية هذا الاختزال للوجود الأكبر في الإنسان ووضعيته، بمثابة نوعٍ من النظرة الظاهرية إليه، ﴿يَعۡلَمُونَ ظَٰهِرٗا مِّنَ ٱلۡحَيَوٰةِ ٱلدُّنۡيَا وَهُمۡ عَنِ ٱلۡأٓخِرَةِ هُمۡ غَٰفِلُونَ﴾ (الروم: ٧).

وحتماً، إنّ هكذا نظرة وجودية، سوف تؤثر بلا شك على نوع تفكير الإنسان، إذ ستشكّل عنده أيضاً نوعاً معيناً من التفكير، حيث يُمكن ذكر ذلك تحت عنوان: التفكير التأملي المعنائي (أي النّاظر إلى المعنى)، واعتباره مكمّلاً للتفكير التأملي التّدبري. وفيما يلي سوف نُعالج هذه النقطة.

٣ ـ ٣ ـ التفكير التأمّلي المعنائي، مُكملٌ للتفكير التأملي التّدبري:

كما ذكرنا سابقاً، إنّ التفكير التأملي التّدبري في الفلسفة البراجماتية

ناشئٌ عن الاتجاه الوضعي. فعندما يكون الفرد في وضعٍ مُعين ويتعرض فيه لحالة اللاتوازن والاضطراب، فيُواجه مشكلةً، ممّا يدفعه للتفكير بحلٍّ لها، وتكون كل مراحل تفكيره تابعة لحلّ المشكلة، فهذا الأمر يكشف عن تلك الخصيصة التأملية. وقد تمّ التعبير عن هذا المضمون في شعار «يبدأ التفكير مع المُشكلة».

ورغم كل الأهمية التي يتمتع بها التفكير التأملي الناظر إلى العاقبة والنتائج، لا ينبغي بأيّ وجهٍ من الوجوه أخذ شكل التفكير التأملي بعين الاعتبار فقط. انطلاقاً من ذلك، لا يركّز التأمل فقط على حلّ المشكلة. إذ أنّ هناك أنواع أخرى للتأمل أيضاً. ويستهدف أحد أنواع التأمل المعنى، ذلك المعنى الذي يُبحث عنه في كل الوجود المحيط بالإنسان وموقفه. وبالالتفات إلى إحاطة وجودٍ عظيم بالإنسان وموقفه، فإنّ التفكّر والتأمل فيه على نحو الإحاطة غير مُمكن. ولكن هناك نوع آخر من التأمل أيضاً يحصل في حالة كون الإنسان محاطاً به. وذلك عندما يكون الإنسان محاطاً بشيءٍ ما، فإنّه يملك معرفةً مُترافقة مع حيرةٍ بالنسبة للأمر المُحيط به. وفي حين أنّ المعرفة في حالة الإحاطة مُترافقة مع التحليل والشفافية أيضاً، فإنّ المعرفة في حالة المُحاط به، كُليّة وغامضة، والسبب في هذا الغموض أنّ «الكُل» لا يخضع للسيطرة. على سبيل المثال، عندما يُحلل الكيمائي المِلح ويُشخّص مادتين مختلفتين كانتا فيه، فإنّه يكون قد حصل على معرفةٍ مُحيطة بالموضوع وشفافة. ولكن عندما ننظر إلى السماء مليئة بالنجوم، وندرك بأنّه لا يمكن عدّ النجوم المُمكن رؤيتها وأنّ نطاق النجوم أكثر اتّساعاً. وبُناء عليه، نشعر بأنّ رؤيتها غير ممكنة، فإننا نملك معرفةً في حالة الإحاطة ومُترافقة مع حيرةٍ بالنسبة للسّماء. وتتعامل هذه المعرفة الكُلية والشمولية مع معنًى كُلّي ونهائي، لأنّ أجزاء المعنى النهائي تجد نفسها في «الكُلّ». وهكذا، يتجلّى نوعٌ جديد من التفكير التأملي والذي يُمكن تسميته بالتفكير المعنائي (أي الناظر إلى المعنى).

وقد تمّ الالتفات بشكلٍ خاص للتفكير التأملي المعنائي في فلسفة التربية

الإسلامية. وانطلاقاً من أنّ الواقع الكبير والكلّي المُحيط بالإنسان محلّ اهتمامٍ في هذه الرؤية، يتجلّى التأمل في هذا الواقع على شكل تأملٍ معنائيٍ، والذي يلتفت ويتوجّه إلى معنائية الوجود في مقابل كونه لغواً وعبثياً ولا معنى له ﴿رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلًا﴾ (آل عمران: ١٩١).

ونظراً إلى كون نطاق التأمل التّدبري محدوداً ومقيّداً، يجب النظر إلى الشّعار الأساسي المُرافق له أيّ «يبدأ التفكير مع المُشكلة» كونه مقيّداً ومحدوداً أيضاً. بعبارةٍ أخرى، لا يبدأ التفكير دائماً مع وجود مُشكلة، بل أحياناً «تبدأ المُشكلة مع التفكير».

وإحدى حالات التفكير المُثير للمشكلة، التفكير التأملي المعنائي والشّمولي. ففي حين يُمكن النّظر إلى ظروفٍ معينة بنظرةٍ جزئية، ويتمّ تلقّيها على أساس أنّها ظروفٌ طبيعية ولا مُشكلة فيها، يُمكن النظر إلى هذه الظروف نفسها بنظرةٍ كُلية وشمولية، ممّا يحوّلها إلى مُشكلة وقضية. على سبيل المثال، شخصٌ يعمل في عملٍ ما ويحضر كل يومٍ إلى عمله في ساعةٍ مُحددة، دون أن تواجهه أيّ مُشكلة، ويسدّ هذا الشخص حاجاته العادية بالرّاتب الذي يتلقّاه، ويمضي حياته ضمن الرُّوتين المعهود، ولكن من المُمكن أن ينظر هذا الشخص نفسه إلى حياته بنظرةٍ شمولية، فيدرك كم أنّ حياته غارقةٌ في التّكرار المُمل ولا معنى لها. إنّ هذه المعنائية والشمولية، تستطيع من مكانٍ أعلى أن تنظر إلى العلاقة بين حياة الفرد بصفتها جزء، من جهةٍ، والوجود العظيم المُحيط بالإنسان ووضعه من جهةٍ أخرى.

٤ ـ الخاتمة:

يُوجد بين الرؤية البراجماتية والفكر الإسلامي فيما يخص الإنسان، أوجه شبةٍ بارزة. فقد نظر الفكر الإسلامي كالبراجماتية إلى الإنسان بصفته عاملاً، كما أكّدت الرؤية الإسلامية على العلم النافع. لكن لا يجب الغفلة عن الاختلافات الأساسية فيما بينهما. ولا يعني كون الإنسان عاملاً في النظرة الإسلامية، تغيير الوضع والموقف والحال، إنما تمّ النظر إليها ضمن

إطارٍ أعلى من «الموقف». ففي حين تحصر الفلسفة البراجماتية الواقع في الموقف وتختصره به، نرى في الفكر الإسلامي، الإنسانَ بالتّرافق مع موقف ما، مشمولاً بسياق واقع العالم العظيم. ويظهر الفرق المُهم فيما يلي: ترسم الموقفية المُترافقة مع مفهوم «المُشكلة» الذي يولد من رحم الموقف، عمل الإنسان في جوٍّ من السيطرة على الوضع. في المقابل، إنّ الإنسان وموقفه محاطٌ ومشمولٌ بواقعٍ أكبر، فهو لا يُواجه المشكلة فقط، بل يُواجه «لغزاً» وغموضاً أيضاً ناشئين من ميزة الواقع الأكبر غير المحاط به. بناءً على ما تقدّم، يُشكّل جزءٌ من عاملية الإنسان فقط السيطرةَ على الموقف، والجزء الآخر منها يتكوّن في حيّز النظرة المعنائية في الارتباط مع لُغز الوجود. فالإنسان يُقْدم على العمل بما يتناسب ويتلاءم مع المعنى الذي يُدركه في الوجود الأكبر، وبالتالي، يُكوّن هويته في ظلّ هكذا جوٍ.. ولا يتّخذ التفكير شكل التأمل التّدبري فحسب، بل يبدو تأمّلاً معنائياً إلى جانب ذلك، بل أكثر من ذلك. وتستطيع هذه المعنائية التأثير حتى على علاقة الإنسان بموقفه أيضاً.

الهوامش

١ ـ لقد اعتمدنا عبارة «العمل» انطلاقاً من أنّ المؤلّف قد ذكر للعمل قيوداً وأسسا تفصله عن «الفعل» الذي هو أشمل من العمل كما سيتضح فيما بعد. كما ويمكن استعمال عبارة «النشاط» لأنّها تعبّر عن العمل الإنساني، ولكن عبارة العمل أكثر استعمالاً في النصوص الإسلامية ـ المترجم ـ.

٢ ـ تمّ استعمال عبارة التدبّر لتضمنّها التأمل القائم على أساس النظر إلى النتائج والعواقب ـ المترجم ـ.

منابع البحث

ـ باقري، خسرو (١٣٨٢). هويت علم دينى. تهران: انتشارات وزارت ارشاد وفرهنگ إسلامي.

ـ باقري، خسرو وعطاران، محمد (١٣٧٦). فلسفه تعليم وتربيت معاصر، (مجموعه مقالات تأليف وترجمه). تهران: مؤسسه فرهنگي وانتشاراتي محراب قلم.

- Bagheri Noaparast, Khosrow (2011) Neo-Pragmatist Philosophy of Education. Encyclopedia of Philosophy of Education. Available on: http://www.ffst.hr/ENCYCLOPAEDIA/ doku.php?id = neopragmatist_philosophy_of_education
- Bagheri Noaparast, Khosrow (2014). Richard Rorty's conception of philosophy of education revisited. Educational Theory 64 (1), 75-98.
- Dewey, J. (1933). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to educative process. Boston MA: Health.
- Dewey, J. (1970). The influence of Darwinism on philosophy. In Malcolm Skilbeck (ed.), Dewey. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1976). Democracy and education. New York: Macmillan.
- Joas, Hans (1996). The creativity of action. Chicago: University of Chicago Press.
- McGowan, John (1998). Toward a Pragmatist Theory of Action. Sociological Theory 16 (3): 292-297.
- Rorty, Richard (1991). Objectivity, relativism, and truth: Philosophical papers I. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rorty,R. (1999). "Education as Socialization and as Individuation," in Philosophy and Social Hope.New York: Penguin Books, 114-126.

منهجُ التّربية
عند الإمام أبي حامد الغزالي

أ. د. أيوب دخل الله(*)

التّربية حاجةٌ لا غنى عنها للارتقاء بالإنسان، وهي مُلازمة له منذ بداية عمره وحتى نهايته، ولا ريب أنّها تأتي في طليعة العوامل ذات التأثير على الحياة العامة وبالذات في ميدان تربية الأبناء وتشكيل شخصياتهم. ولذلك لم يكن غريباً أن تحظى باهتمام العلماء والمفكرين، لما لها من دور في عملية التغيير، سواء كان ذلك على مستوى الفرد أو الجماعة.

وهكذا فإنّ التّربية ضرورة فردية واجتماعية على حدّ سواء، وليس بإمكان أي من الفرد أو المجتمع الاستغناء عنها. وكلما سلك الإنسان درباً من دروب الحياة كلّما أحس بأهمية الحاجة إليها. ولقد حثَّ الدين الإسلامي على التربية والتعليم انطلاقاً من أهمية ذلك في ترسيخ العقيدة وبناء الشخصية المسلمة القادرة على عمارة الأرض. وتأكيداً على هذه الرؤية أعلى من شأن العلماء، ومجّد العقل والمعرفة، وعاب على الجهل وأهله، فقرنه بالعمى وشبّهه بالضلالة والظلمات، ونظر للتعليم على اعتبار أنه وظيفة من وظائف الرسول وعمله، قال تعالى: ﴿رَبَّنَا وَٱبۡعَثۡ فِيهِمۡ رَسُولٗا مِّنۡهُمۡ يَتۡلُواْ عَلَيۡهِمۡ ءَايَٰتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ ٱلۡكِتَٰبَ وَٱلۡحِكۡمَةَ وَيُزَكِّيهِمۡۚ إِنَّكَ أَنتَ ٱلۡعَزِيزُ ٱلۡحَكِيمُ﴾ (البقرة: ١٣٩).

(*) أستاذ جامعي وباحث تربوي ـ لبنان.

وانسجاماً مع هذا التوجه عالج علماء المسلمين مسألة التّربية، وكان لكل منهم منهجه ورؤيته في التعبير عنها، انطلاقاً من التصور الإسلامي لله والكون والحياة. ويُعتبر الإمام الغزالي من أبرز علماء المسلمين الذين عالجوا هذه المسألة، وسنحاول فيما يلي إلقاء الضوء على المنهج التربوي عند هذا الإمام من خلال تناول المحاور الآتية:

أولاً: مفهوم التربية وأهدافها عند الإمام الغزالي.

ثانياً: المُحتوى التعليمي في المنهج التربوي عند الإمام الغزالي.

ثالثاً: المُعلم والمتعلِّم في ضوء المنهج التربوي عند الإمام الغزالي.

أولاً: مفهوم التربية وأهدافها عند الإمام الغزالي:

١ ـ مفهوم التربية:

يقول الإمام الغزالي إنّ «الصبيّ أمانة عند والديه وقلبه الطاهر جوهرة نفيسة ساذجة خالية من كل نقش وصورة وهو قابل لكل ما يُنقش، ومائل لكل ما يُمال به إليه، فإنّ عُوّد الخير وعُلّمه نشأ عليه، وسعد في الدنيا والآخرة وشاركه في ثوابه أبواه وكل معلم له ومؤدب، وإن عُوّد الشر، وأُهمل إهمال البهائم شقي وهلك، وكان الوزر في رقبة القيِّم عليه والوالي له، وقد قال عز وجل: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ قُوٓاْ أَنفُسَكُمۡ وَأَهۡلِيكُمۡ نَارٗا﴾ (التحريم: ٦). ومهما كان الأب يصون عن نار الدنيا فأن يصُون عن نار الآخرة أولى، وصيانته بأن يؤدبه ويهذبه ويُعلمه محاسن الأخلاق، ويحفظه من القُرناء السوء، ولا يعوِّده التنعم، ولا يحبب إليه الزينة وأسباب الرفاهية فيضيع عمره في طلبها إذا كبُر، فيهلك هلاك الأبد، بل ينبغي أن يُراقبه من أول أمره»[١].

ويعكس كلام الغزالي فهمه للتربية الذي يأخذ بعين الاعتبار فطرة الإنسان معتمداً في ذلك على قول الرسول ﷺ «كل مولود يولد على الفطرة وإنما أبواه يُهودانه أو يُنصرانه أو يُمجِّسانه»[٢]. فإذا كان النشوء صالحاً كما يقول الغزالي: «كان هذا الكلام عند البلوغ واقعاً مؤثراً ناجعاً يثبت في قلبه

كما يثبت النقش في الحجر. وإن وقع النشوء بخلاف ذلك... نبا قلبه عن قول الحق نبوة الحائط عن التراب اليابس. فأوائل الأمور هي التي ينبغي أن تُراعى»[٣]، وذلك لأن الصبي في الأساس كما يرى الغزالي «خُلق قابلاً للخير والشر جميعاً وإنما أبواه يميلان به إلى أحد الجانبين»[٤].

فالمسؤولية إذن حسب الغزالي مسؤولية الأبوين أو المُربّي في تحديد مصير الطفل لجهة بناء شخصيته القادرة على القيام بأعباء الخلافة. ولقد كان هذا التكليف نتيجة قابلية الإنسان للتعلم، يقول تعالى: ﴿وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ﴾ (البقرة: ٦).

وهكذا فإنّ التربية عند الغزالي عملية رعاية وبناء لشخصية الطفل بحيث يُصبح فرداً صالحاً في مجتمع صالح متوازن متطور، قائم على أسس ثابتة تراعي طبيعة الإنسان، القائمة على ضرورة التوازن بين متطلبات الجسد والروح إلى جانب الدنيا والآخرة.

ويُحدد الغزالي مفهوم التربية بإيجاز ووضوح لا لبس فيهما عندما يقول: «ومعنى التربية يشبه فعل الفلاح الذي يقلع الشوك، ويُخرج النباتات الأجنبية من بين الزرع ليحسن نباته ويُكمل ريعه»[٥].

وتعريف الغزالي هذا يُلخّص كل ما توصل إليه من سبقوه أو لحقوه من علماء التربية. ولكن بين عبارة الغزالي، المختصرة وعبارات المفكرين المعاصرين غير المسلمين فرق شاسع، إذ إن هناك (تشابهاً) أو (اتفاقاً) بينه وبينهم في (الإطار العام)، إلاّ أننا إذا تعمقنا في قوله وقولهم وجدنا هذا التشابه أو الاتفاق، مُجرد تشابه أو اتفاق ظاهري فقط. ومردُّ ذلك إلى أن «الغزالي قال ما قاله.... من مُنطلق اعتقادي خالص، رآه الإسلام. يرى تكاملاً بين ملكات الإنسان ومواهبه، ولا يراها مناطق مُنفصلة، كما يرى تكاملاً بين هذه الملكات الإنسانية مجتمعة وبين النظام الكوني»[٦] وذلك انسجاماً مع نظرته العقدية للإنسان والكون. وإذا كان المفكرون من غير المسلمين قد نحوا هذا المنحى، فإنّ ذلك لم يكن نتيجة قناعتهم بما ذهبوا إليه، وإنما تحت وطأة الحاجة إلى مثل هذا التكامل، وشتّان ما بين الآراء

النابعة عن قناعة وتلك التي يلجأ إليها صاحبها مضطراً على الرغم من أنها على النقيض مما يؤمن به حقيقة.

ومُجمل القول، إنّ مفهوم التربية عند الإمام الغزالي يستند إلى خصائص ومقومات التصور الإسلامي لله والكون والإنسان والحياة، وهو ما ساعده على إرساء نظام تربوي واضح المعالم والأهداف يصلح لأن يُستفاد منه إفادة بالغة الأهمية في أي مشروع حل لأزمة التربية التي نعيشها اليوم، خاصة وأن ظروف الأمس أشبه ما تكون بظروف اليوم، علاوة على أن الإسلام صالح لكل زمان ومكان. ولذلك كان الغزالي واضحاً وصادقاً عندما قال: إن «منشور النصيحة يُكتب من معدن الرسالة»(٧).

٢ ـ أهداف التربية عند الإمام الغزالي

التربية عملية مُتعددة الجوانب فهناك الأسرة والمدرسة والمجتمع. وهناك المُعلم والمُتعلِّم. وهناك الطرائق والمواد التعليمية، وهناك الأهداف التي تسعى التربية لتحقيقها من خلال رعاية الاستعدادات الفطرية وتنميتها لدى الطفل الذي تكفل له النمو السليم. كل هذا يقود إلى القول إنّ «التربية عملية هادفة مقصودة لا بد من تحديد أهدافها وإلاّ سارت بغير وعي ولا إرشاد»(٨).

ولقد أدرك المُربّون المسلمون أهمية التربية وأثرها في بناء شخصية الطفل ما جعلهم يهتمون بعملية تأديبه، وتهذيبه، تطلعاً لتحقيق غايتين: أولهما: الإعداد للحياة الآخرة وهي الأهم، وثانيهما: تمكين الفرد من معرفة طائفة من العلوم والمهارات التي تؤهله للنجاح في الحياة الدنيا..(٩).

وفي إطار تحديد أهدافه التربوية يقول الغزالي: «ونحن نبتغي من العلم تبليغ النفس كمالها»(١٠) وفي هذا تأكيد على أنه يسعى لبناء شخصية متكاملة تنمو في كافة الأبعاد والجوانب الروحية والنفسية والعقلية والاجتماعية والجسمية بشكل مترابط ومنسق، شخصية تعرف «أنّ الاعتدال في الأخلاق هو صحة النفس، والميل عن الاعتدال سُقم ومرض فيها. كما

أن الاعتدال في مزاج البدن هو صحة له، والميل عن الاعتدال مرض فيه»[11].

وحتى يتكامل حُسن الصورة الظاهرة لهذه الشخصية مع حُسن الصورة الباطنة، يرى الغزالي أنّ هناك «أربعة أركان لا بد من الحُسن في جميعها حتى يتم حُسن الخُلق، فإذا استوت الأركان الأربعة واعتدلت وتناسبت حصل حُسن الخُلق وهو قوة العلم، وقوة الغضب، وقوة الشهوة، وقوة العدل بين هذه القوى الثلاث»[12].

فحُسن وصلاح هذه القوى يُورث الحكمة والشجاعة والعفة والعدل، وهي فضائل يعتبرها الغزالي أمهات محاسن الأخلاق والباقي فروعها. وفي ذات الوقت يُشير الغزالي إلى أن أحداً «لم يبلغ كمال الاعتدال في هذه الأربع إلاّ رسول الله ﷺ، والناس بعده مُتفاوتون في القرب والبُعد منه. فكل من قرب منه في هذه الأخلاق فهو قريب من الله تعالى بقدر قُربه من رسول الله ﷺ»[13].

والشخصية التي سعى الغزالي لتحقيقها، والتي تمثل الكمال الإنساني، لن تتمكن من بلوغ سعادة الدنيا عن طريق تصويب النيّة فيما تقوم به من أعمال وعادات، وهذا ما يفضي به إلى تلميذه عندما يخاطبه قائلاً «أيها الولد كم من ليلة أحييتها بتكرار العلم ومطالعة الكُتب وحرّمت على نفسك النوم لا أعلم ما كان الباعث فيه؟ إن كانت نيّتك نيل عرض الدنيا وجذب حطامها وتحصيل مناصبها والمُباهاة على الأقران والأمثال، فويلٌ لك ثم ويلٌ لك، وإن كان قصدك فيه إحياء شريعة النبي ﷺ وتهذيب أخلاقك وكسر النفس الأمّارة بالسوء، فطوبى لك ثم طوبى لك»[14]. وكما يقول الشاعر[15]:)

سهرُ العيون لغير وجهك ضائع وبُكاؤهن لغير فقدك باطل

ويُعلق الدكتور عبد الغني عبود على ما ورد قائلاً: إن مقصود الإمام الغزالي «بإحياء الشرع وتهذيب الأخلاق وكسر النفس» ما هو إلاّ إصلاح للحياة الدنيا وليس هجرها، كما وأننا نحب أن نُوضح أيضاً، أن «وجه الله»

في البيت لا يعني هجر الدنيا، بل هو يعني «تقوى» الله في علاقة الإنسان المسلم بالناس والأشياء على حدّ السواء[١٦].

فالغزالي يسعى لتحقيق الشخصية المسلمة المتميزة بذاتها، إلاّ أنّ هذا التميز «لايعني أنها ذاتٌ منعزلة بوجودها مكتفية بحدودها، مُغلفة بأستارها، مُغلقة بأقفالها، بل هي ذات إيجابية ومتفتحة على الحياة كلها»[١٧]، وذلك لأنه يرى أن العلم والعمل يجب أن يسيرا على ضوء تعاليم الشارع بعيداً عن شطحات المُتصوفة. ذلك لأن الصوفية في نظره هي المجاهدة[١٨])، «وفرق بين منهج التصوف الذي يؤدي إلى (الاندماج) مع الناس والأشياء ارتفاعاً بمستوى حياة الإنسان إلى أفق رباني أرحب وأنظف وأكمل، وبين منهج المُتصوفة الذي يدعو إلى (هجر) ذلك كله باسم (الانقطاع) لله ولعبادته»[١٩]. فصوفية الغزالي إذن لا تعني ترك السعي في الحياة والانقطاع لله وهجر الناس، لأن كل ذلك يتنافى مع رسالة الاستخلاف التي خلق الإنسان من أجلها. وإنما هي التجسيد العملي لمعنى العبودية بشكل يوظف العبادة التقليدية لله توظيفاً يجعلها مُتصلة اتصالاً وثيقاً بأمور الحياة اليومية، لتنعكس بشكل إيجابي على التعامل مع الناس والأشياء على حدّ سواء.

هذا على مستوى الفرد. أما على مستوى الجماعة، فالمطلع على موقف الغزالي من مُجريات عصره يلاحظ مدى اهتمام الرجل بقضايا المجتمع الإسلامي، يُضاف إلى ذلك دعوته المتكررة لمحاسن الأخلاق. ففي رسالة «الأدب في الدين» يضع الغزالي تصوراً كاملاً للآداب التي يجب أن تسود المجتمع الإسلامي لأنه يرى «أن أكمل الأخلاق وأعلاها وأحسن الأفعال وأبهاها، هو الأدب في الدين. وما يقتدي به المؤمن من فعل رب العالمين وأخلاق النبيين»[٢٠].

ولو نظرنا إلى الجزء الخاص بالعادات من كتابه «الإحياء» لرأينا مدى اهتمام الغزالي بأخلاق المجتمع الإسلامي في كافة مجالات الحياة، فهو يرى أن «الإلفة ثمرة حُسن الخُلق، والتفرق ثمرة سوء الخُلق، فحُسن الخُلق يوجب التحاب والتآلف والتوافق، وسوء الخلق يثمر التباغض والتحاسد

والتدابر»[٢١]. وشاهده على ذلك، قوله تعالى في مدح النبي الكريم ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ (القلم: ٤) وقوله ﷺ «أكثر ما يُدخل الناس الجنة التقوى وحُسن الخُلق»[٢٢].

وعلى الرغم من وضوح الغايات الاجتماعية التي عمل الغزالي على تحقيقها إلاّ أن بعضهم رأى أن هذه الأهداف تنحصر في معرفة الدين علماً وعملاً، وأنه ـ أي الغزالي ـ يُسرف في هذه النظرة بحيث يجعل تلاميذه يستغرقون جميع أوقاتهم وجميع أعمالهم في سبيل الدين وباسم الدين، لدرجة أنهم يُصبحون عاجزين عن مواجهة أعباء الحياة وتقلباتها. ويبدو أن مثل هذا الرأي قد يكون ناجماً عن الخلط وعدم التمييز بين الإسلام والمسيحية، حيث تخلو المسيحية من النُّظم المادية، في الوقت الذي يحفل فيه الإسلام بالتنظيمات المادية والاقتصادية والاجتماعية إلى جانب المباديء والوصايا الروحية.

وقد يكون مردُّ سوء الفهم أيضاً لقصور أو خطأ في فهم مدلول العلوم الدينية عند علماء المسلمين من قبل مفكري الغرب والمتأثرين بهم، خاصة وأن الأوروبين فصلوا بين الدين والحياة العامة وسلوك الإنسان، وجعلوا الدين مُجرد عقيدة فكرية بعيدة عن أي أثر سلوكي. بينما يرى المُتتبع لأخبار علماء المسلمين ـ في القرون الوسطى ـ كيف أن العلوم الدينية تناولت كافة مشاكل الحياة الإنسانية والفكرية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها من المشاكل بمنتهى الشجاعة والاهتمام.

ولئن تمتّع الغزالي بخصوصية ذات طابع صوفي متميز، فإنّ لذلك ما يُبرره حيث إن الرجل انبرى ليكافح تلك المادية الدنيوية الطاغية، وتلك المذاهب الفكرية التي تسبح في ضباب من الظنون والتخمينات التي تغرق الناس في بحور من الضلال والجهل والجحيم. فاستطاع الغزالي من خلال موقفه هذا أن يُجدد «للناس إيمان القلوب، ذلك الإيمان الصافي المُتجه

إلى إله يُدركه العلماء والحكماء والعامة»[٢٣]. فاستحق بذلك لقب مُجدد أمر الدين لفترة المائة الخامسة من عُمْر هذه الأمة.

وإن كان من أحد يسعى لإيجاد طبقة كاملة الرجولة سامية الأخلاق نبيلة الأهداف، فإن الغزالي يعتبر رائداً في وضع الصورة الحقيقية لمثل هذا النوع من البشرية لأن «المبادىء الأخلاقية النبيلة التي وضعها الغزالي وشرطها للمؤمن، جديرة بإيجاد مجتمع إنساني ملائكي، فاضل سليم من الضّغن والتنازع، بعيداً عن الفُحش والرذيلة»[٢٤].

ويُذكرنا الغزالي إبان سعيه لتحقيق أهدافه المُتمثلة في بناء الشخصية الإسلامية المتكاملة[٢٥] بأنّ «النمو نحو الانسجام الكامل يتطلب الكثير من التجربة كما يتطلب معرفة عميقة وشاملة بالطبيعة الإنسانية. ولذا فمن المُهم أهمية خاصة بالنسبة إلى الإنسان الذي يتطلع إلى مثل هذه المعرفة أن يدرس أسرار الشخصية الإنسانية وخفاياها وأن يتفهم تركيبها. وعليه أن يعرف ما تضمه هذه الشخصية من صفات وخصائص وميول ليستطيع عن طريق معرفته لها معرفة مواضع النبل فيها، ومعرفة مواضع العيب والدمار. وعليه أن يعرف ما هي الشهوات والنزعات التي قد تسيطر عليها وتتملكها، والدوافع التي تستطيع التأثير على اتجاهها، وكيف يُمكن ضبط كافة هذه الشهوات والدوافع والرغبات وتطهيرها لتؤدي عملها بصورة سليمة»[٢٦].

فالتربية في نظر الغزالي عملية هادفة، لها أغراضها وأهدافها وغايتها. ولهذا لابدّ من وعي الأهداف التربوية ومعرفتها، والعمل على السير في اتجاهها بترقُّب، استشرافاً لها وشغفا إليها قصد تحقيقها. ومن مسؤولية جميع أطراف العملية التربوية أن يطمئنّوا إلى صدق هذه الأهداف، حتى لا تكون مجرد شعارات تملأ الحناجر، هي في اتجاه، ومنهج الحياة والمعاملات في اتجاه آخر.

ثانياً: المُحتوى التعليمي في المنهج التربوي عند الإمام الغزالي:

إنّ استهلال الغزالي كتاب (الإحياء) بالحديث عن العلم والتعلم والتعليم، وإيراد الشواهد النقلية والعقلية لإظهار فضيلة كل منها ورفعة مكانة أصحابها، يعكس مدى اهتمامه بالعلم وإيمانه به كوسيلة لبناء شخصية الإنسان المسلم، وإقامة المجتمع الإسلامي الذي يضمن لأفراده البيئة الحافزة على الإخلاص في العبادة وتحقيق سعادة الدنيا والآخرة والقرب من الله تعالى.

ولما كانت البنية المعرفية للعلم تُعتبر المصدر الرئيس للمحتوى التعليمي لأي منهج تربوي فإن الإمام الغزالي نبّه إلى أن العلوم تختلف مثلما تختلف الأفراد «والخَلق مع هذه العلوم وهي معهم إما كالغذاء لهم وإما كالدواء»[٢٧]. إلاّ أن الدواء الذي ينفع أحدهم قد يضر الآخر. ورُبَّ سائل يقول أليس الغزالي ممّن يؤمنون بأنّ «العلم هو معرفة الشيء على ما هو به، وهو من صفات الله تعالى، فكيف يكون الشيء علماً ويكون مع كونه علماً مذموماً»[٢٨]؟ ولن تطول حيرة السائل ولا انتظاره لسماع وجهة نظر الغزالي في ذلك حيث يقول: والعلوم إنما هي بالإضافة، فقد يوجد لله تعالى: خَلقٌ تضر الحقائق بهم...كما تضر رياح الورد بالجعل، وقد قال الرسول ﷺ «حدِّثوا الناس بما يعرفون»[٢٩]. وقال عيسى عليه السلام لا تُعلقوا الدُّر في أعناق الخنازير..فمن منح الجُهال علماً أضاعه، ومن منع المُستوجبين فقد ظلم..[٣٠].

ويُستخلص من هذه الأفكار، ضرورة أن تُراعى عند وضع المناهج الدراسية، الفروقات الفردية والخصائص النمائية عند المتعلمين، لما لذلك من تأثير على العملية التعليمية التَّعلُّميّة.

وقد كان للغزالي موقف واضح من عدد من العلوم، وجعل معياره في الحكم عليها يستند إلى مدى النفع أو الضرر الذي قد يلحق بالمتعلمين، فكان هذا بمثابة الميزان الذي اعتمده في رسم إطار منهجه التربوي.

أما بالنسبة للأسباب التي حذت به لذمِّ بعض العلوم، والدعوة إلى تجنب إدراجها ضمن المناهج الدراسية، فيمكن تلخيصها على النحو الآتي:

ـ إذا كان العلم «مُؤدياً إلى ضرر إما لصاحبه أو لغيره، كما يذمُّ علم السحر والطلمسات وهو حق، إذ شهد القرآن له، وأنه سبب يتوصل به إلى التفرقة بين الزوجين»[٣١]. وبذلك يكون هذا العلم حسب الغزالي أداة شرّ وليس أداة خير.

ـ إذا كان العلم «مُضراً بصاحبه في غالب الأمر كعلم النجوم فإنه في نفسه غير مذموم»[٣٢]، إلا أنه قد يكون وسيلة للشرك، كما وأن أحكام النجوم تخمين محض، إضافة إلى أنه «لا فائدة فيه، فأقلّ أحواله أنه خوض في فضول»[٣٣].

ـ إنّ «الخوض في علم لا يستفيد الخائض فيه فائدة، علمٌ مذموم في حق صاحبه»[٣٤]، «كتعلم دقيق العلوم قبل جليلها، وخفيها قبل جليِّها، وكالبحث عن الأسرار الإلهية»[٣٥]. ويعكس كلام الغزالي هذا ضرورة التدرج في المنهج ومراعاة الفروق الفردية لأنّ العلم قد يكون «ضاراً لبعض الناس كما يضر لحم الطير وأنواع الحلوى اللطيفة بالصبي الرضيع»[٣٦]. فالعلوم كالشجر، كما شبّهها عيسى عليه السلام، و«ما أكثر الشجر وليس كلها بثمر وليس كلها بطيِّب، وما أكثر العلوم وليس كلها بنافع»[٣٧].

*** تصنيفات العلوم في ضوء المنهج التربوي عند الغزالي:**

ومن أجل أن يأتي منهاجه مُلبياً للأهداف التربوية التي رسمها ومساعداً على تحقيقها «قسم الغزالي العلوم المختلفة إلى مجموعات وأقسام وفروع، خاصاً كل منها بصفات مختلفة، ومعطياً لها قيماً حسب أهميتها وفائدتها أو ضررها للمتعلم. ثم بيّن بعد ذلك، العلوم التي يجب أن يُزود بها المتعلم ليبلغ الغاية التي رسمها... كما بيّن أيضاً العلوم التي يجب تجنب تدريسها للمتعلم. لما فيها من مساوىء وأضرار»[٣٨].

وعلى ضوء هذا التوجه قسَّم الغزالي العلوم إلى ثلاثة أقسام على أساس نفعها أو ضررها، ليحدِّد بذلك المعايير التي يجب أن تُؤخذ بعين الاعتبار عند إعداد المحتوى المعرفي للمواد التعليمية الواجب تدريسها، ولقد جاء هذا التصنيف على النحو الآتي:

١ ـ علومٌ محمودة على الإطلاق:

ومدار هذه العلوم «العلم بالله تعالى وبصفاته وسُنته في خلقه وحكمته في ترتيب الآخرة على الدنيا»(٣٩). وهذه العلوم مطلوبة لذاتها، من أجل التوصُّل بها إلى سعادة الآخرة. ويرى الغزالي أنه لا يمكن الإحاطة بها أو إدراك غورها، فهي كالبحر الذي «يحوم الحائمون على سواحله وأطرافه بقدر ما يُسر لهم»(٤٠).

٢ ـ علوم محمودة بقدر ومذمومة بقدر:

يرى الغزالي أنّ العلوم التي لا يُحمد منها إلاّ مقدار محدود، هي العلوم التي وردت في فروض الكفايات، وعلى المتعلم أن لا يشتغل بها قبل الانتهاء مما فرض عليه بحسب ما تقتضيه حاله، وإلاّ كان كمن «دخلت الأفاعي والعقارب تحت ثيابه وهمت بقتله وهو يطلب مذبة يدفع بها الذباب عن غيره»(٤١).

وفي حال الاشتغال بفروض الكفايات لا بدّ من مراعاة التدرج وعدم استغراق العُمر في فن منها طلباً للاستقصاء، لأنّ «العلم كثير والعُمر قصير، وهذه العلوم آلات ومقدمات، وليست مطلوبة لعينها بل لغيرها، وكل ما يطلب لغيره فلا ينبغي أن ينسى فيه المطلوب ويُستكثر منه»(٤٢).

٣ ـ علومٌ مذمومة على الإطلاق:

وهذه العلوم في نظر الغزالي لا يُرجى منها نفع ولا فائدة في أمور الدنيا والدين، إذ إنّ ضررها غالب على نفعها كعلم السحر وغيره من العلوم التي لا ينطوي بعضها على أية فائدة تذكر.

*** العلوم التي اشتمل عليها منهج التربية عند الغزالي:**

لقد شكّل تصنيف الغزالي للعلوم، القاعدة التي تم اعتمادها في تنظيمه للمُقررات الدراسية، وكان ذلك انطلاقاً من أهمية هذه العلوم وفائدتها وفق معايير دينية ودنيوية وفردية واجتماعية. ولقد جاء منهجه الدراسي منظماً على النحو الآتي حسب أهمية العلوم التي تضمنها:

١ ـ **المرتبة الأولى**: القرآن الكريم وعلوم الدين كالفقه والسُّنة والتفسير.

٢ ـ **المرتبة الثانية**: علوم اللغة العربية والنحو ومخارج الحروف والألفاظ، وهي علوم تخدم علوم الدين.

٣ ـ **المرتبة الثالثة**: فروض الكفاية، وهي علوم الطب والحساب والصناعات المختلفة بما فيها السياسة.

٤ ـ **المرتبة الرابعة**: العلوم الثقافية كالشعر والأدب والتاريخ، وبعض فروع الفلسفة مثل الرياضيات والمنطق وبعض العلوم الطبية ـ التي لا تدخل فيما وراء الطبيعة ـ وعلم السياسيات والخلقيات(٤٣).

يتّضح ممّا سبق أن مُحتوى المنهج التعليمي عند الغزالي يقوم على مبدأ الارتباط الكامل بالدين الإسلامي وما فيه من تعاليم وقيم. ولقد حاول أن يُراعي مبدأ الشمول في محتويات المنهج وأهدافه على أساس التوازن بين هذه الأهداف والمحتويات التي تتلاءم مع حاجات البيئة الطبيعية والاجتماعية للمتعلم. ولقد جهد لنفسه أن يُراعي منهجه مبدأ التدرّج والترابط بين المواد وأوجه النشاط المختلفة.

وعلى الرغم من النجاح الذي أحرزه الغزالي في رسم إطار منهجه، إلاّ أنه لم يُحدد بشكل واضح المقررات الدراسية لكل مرحلة من مراحل التعليم، مع أنه لم يغفل عن ذكر ما يجب تعلُّمه في الكُتّاب عندما أشار أنّ على الطفل أن «يتعلم القرآن وأحاديث الأخبار وحكايات الأبرار وأحوالهم لينغرس في نفسه حبُّ الصالحين»(٤٤)، إلاّ أن ذلك لم يأت ضمن برنامج واضح المعالم لكل مرحلة من مراحل التعليم. وقد يكون الغزالي معذوراً

بذلك، لأنه كان يسير وفق أنظمة التعليم التي كانت سائدة في عصره إذّاك، والتي تختلف بطبيعة الحال عن أنظمة التعليم في يومنا هذا.

ثالثاً: المُعلم والمُتعلم في ضوء المنهج التربوي عند الإمام الغزالي:

اهتمَّ الغزالي اهتماماً كبيراً بقُطبي العملية التعليميّة والتعلُّمية. وأوضح من خلال آرائه الآداب التي يجب أن يتحلّى بها كل منهما، حتى تتحقق الأهداف المرجوّة من العملية التربوية. وفيما يلي عرض موجز لآراء الغزالي في هذا المجال:

أ ـ آداب المُعلم في ضوء المنهج التربوي عند الغزالي:

يرى الغزالي أن للمعلم دوراً كبيراً في عملية تغيير الأخلاق، ولذلك لم يكن غريباً أن يحمِّله «مسؤولية كبرى من خلال المنهج الذي رسمه له لغرض تعليم الناشئين وتوجيههم»(٤٥)، انطلاقاً من كون التعليم رسالة وليس مهنة لكسب العيش أو اعتلاء المناصب والسعي وراء عرض الدنيا، خاصة وأن القرآن الكريم قد سمى مُعلمي هذه الأمة «الربانيين»، لقوله تعالى: ﴿وَلَٰكِن كُونُواْ رَبَّٰنِيِّـۧنَ﴾ (آل عمران: ٧٩). وجاء في تفسير الطبري أنّ «الربّانيين» جمع «ربّاني» وأن «الربّاني» المنسوب إلى «الرَّبّان» الذي يربّ الناس وهو الذي يصلح أمورهم و«يربّها» ويقوم بها.... و«الربّانيون»، إذاً هم عماد الناس في الفقه والعلم وأمور الدين والدنيا ولذلك قال مجاهد: «وهم قوم الأحبار» لأن «الأحبار» هم العلماء و«الربّاني»، الجامع إلى العلم والفقه البصر بالسياسة والتدبير والقيام بأمور الرعية وما يصلحهم في دنياهم ودينهم(٤٦).

وخطورة دور المعلم ناجمة عن جسامة المُهمة المناطة به، «والمعلم المُسلم بجانب وظيفته أو أدبه كمعلم، فإنّ له وظائف وآداباً أخرى في المجتمع من واجبه أن يقوم بها خير قيام، ولن يتحقق صلاحه إلاّ إذا كان صالحاً فيها جميعاً... ولكي ينجح لا بد أن تكون له شخصيته الإسلامية

المتميزة»[٤٧] وأن يتأتى له «من الصفات الروحية أو الإيمانية والصفات الخُلقية والنفسية والمزاجية والعقلية والبدنية ما يضمن له النجاح في عمل التعليم وفي الأعمال الأخرى المُتوقعة منه في المجتمع»[٤٨]. لذا فإنّ من «اشتغل بالتعليم فقد تقلد أمراً عظيماً وخطراً جسيماً فليحفظ آدابه ووظائفه»[٤٩] «ويبدأ بصلاح نفسه»[٥٠]، ويتحلّى بآداب عدة تمكنه من القيام بالوظائف المناطة به، ومن هذه الآداب أو الوظائف ما يأتي:

١ ـ أدبه في علاقته مع المُتعلمين:

يتطلع الغزالي إلى أن تكون علاقة المعلم بالمُتعلمين أشبه بعلاقة الأب مع بنيه، لا بل أكثر من ذلك. أي أنه يريد لها أن تقوم على المودة والرحمة والحب والحنان، بعيداً عن الغلظة والشدة والعنف. ولذلك فهو يرى أن العمل على نسج مثل هذه العلاقة يُعتبر أول مهمة من المهمات الملقاة على عاتق المعلم إذ يقول: «فأول وظائف المعلم أن يُجري المُتعلم منه مجرى بنيه»[٥١] انسجاماً مع قول الرسول ﷺ «إنما أنا لكم مثل الوالد»[٥٢]. وهو بذلك إنما يرتقي بهذه العلاقة من جهة، ويعلي من شأن المعلم من جهة أخرى، خاصة وأنه يقول «إنّ حقّ المعلم أكبر من حق الأب، فإنه سبب حياته الباقية والأب سبب حياته الفانية. وكذلك قال الإسكندر لما قيل له أَمُعلمك أكرم عليك أم أبوك فقال بل معلمي»[٥٣] لأنه «لولا المعلم لانساق ماحصل من جهة الأب إلى الهلاك»[٥٤]. وفي هذا إشارة إلى عظمة المسؤولية التي يتحملها المعلم تجاه المُتعلمين.

٢ ـ أدبه في طلب الأجر على إفادة العلم:

يُعتبر الغزالي أن النيّة أساسٌ في العملية التعليمية التعلمية وكما أنه «يجب تصحيح النية على المتعلم، فيجب تصحيحها أيضاً على المُعلم، بل هو أهم، لأن عبادة التعليم أشرف من عبادة التعلم»[٥٥]. وفي هذا تأكيد من قبله على أن التعليم رسالة انطلاقاً من كونه «عبادة» في الأساس. لذلك ينبغي على المعلم أن لا «يَمُنَّ على تلامذته بتعليمه حتى ينظر منهم ثواباً

وجزاءً وخدمة وموالاة ونصرة»[٥٦]، لأن «كل ذلك مما يُفسد نيّة العبادة»[٥٧]. وبناء عليه فإنّ الغزالي يطلب من المعلم أن «يقتدي بالأنبياء... حيث قدم كل واحد منهم على دعوته قوله»[٥٨] ﴿يَٰقَوۡمِ لَآ أَسۡـَٔلُكُمۡ عَلَيۡهِ أَجۡرًاۖ﴾ (هود: ٥١).... «فلا يقول أحد من الأنبياء لقومه اتقوا الله وأطيعون إلاّ ويقول قبل ذلك»[٥٩] ﴿وَمَآ أَسۡـَٔلُكُمۡ عَلَيۡهِ مِنۡ أَجۡرٍۖ إِنۡ أَجۡرِيَ إِلَّا عَلَىٰ رَبِّ ٱلۡعَٰلَمِينَ﴾ (الشعراء: ١٠٩).

ويذهب الغزالي إلى تسفيه المُعلم الذي يأخذ أجراً بتشبيه طالب المال بالعلم كمن «مسح أسفل مداسه بوجهه لينظفه فجعل المخدوم خادماً والخادم مخدوماً وذلك هو الانتكاس على أم الرأس»[٦٠]. ويُصعِّد لهجته، فيضع المعلم المأجور في صف المُجرمين ناكسي رؤوسهم عند ربهم، ويتهم هذه الفئة من العلماء الذين في سبيل الجاه والمال يتحملون أصناف الذُّل في خدمة السلاطين لاستطلاق الجرايات، ويدعو إلى نبذهم بقوله «فإخس بعالم يرضى لنفسه بهذه المنزلة ثم يفرح بها ثم لا يستحي من أن يقول غرضي من التدريس نشر العلم تقرباً إلى الله تعالى ونصرة دينه»[٦١]. ويعتبر هذا الهجوم على علماء (الدنيا) كما يحلو للغزالي أن يسميهم منسجماً مع النظرة الشرعية التي كانت سائدة في عصر الغزالي وما قبله، وهي التي تُحرم وتَسْتشْنع أخذ الأجر على التعليم[٦٢].

٣ ـ أدبه في التدريس:

على المعلم أن يكون مخلصاً وصادقاً وناصحاً لتلميذه، بحيث يُراعي التدرّج في إيصال المادة العلمية له «وذلك بأن يمنعه من التصدي لرتبة قبل استحقاقها، والتشاغل بعلم خفي قبل الفراغ من الجلي»[٦٣]. وإلى جانب ذلك لا بدّ وأن يؤكد لتلميذه على حسن النية في طلب العلم «ثم يُنبهه على أن الغرض من طلب العلوم، القُرب إلى الله تعالى دون الرئاسة والمباهاة والمنافسة»[٦٤].

٤ ـ أدبه في التوجيه والإرشاد:

لا يُحبذ الغزالي التعاطي السلبي في عملية التوجيه، كأن يزجر التلميذ تصريحاً على سوء خُلقه. فهو يرى أن القُدرة على التوجيه والإرشاد الإيجابي من الكفايات التي يجب أن يتمتع بها المُعلم لكونها من «دقائق صناعة التعليم»(٦٥). ولذلك كان على المعلم «أن يزجر المتعلم عن سوء الأخلاق بطريق التعريض ما أمكن ولا يُصرح. وبطريق الرحمة لا بطريق التّوبيخ»(٦٦).

ولا يقف الغزالي عند هذا الحد، إنّما يتابع ليحدد الأسباب التي دعته لانتهاج هذا الأسلوب في تقويم سلوك التلميذ فيعلل ذلك بقوله «إنّ التصريح يهتك حجاب الهيئة، ويُورث الجُرأة على الهجوم، ويُهيج الحرص على الإصرار»(٦٧). ويرى أن «التعريض يُميل النفوس الفاضلة والأذهان الذكية إلى استنباط معانيه فيُفيد فرح التفطُّن لمعناه رغبة في العلم به، ليعلم أنّ ذلك مما لا يعزب عن فطنته»(٦٨).

والغزالي هنا يتحدث كخبير في علم النفس التربوي حيث إن نصيحته «للمعلم بوجوب أخذ المتعلمين باللين والرحمة، والابتعاد ما أمكن عن التوبيخ والعبارات القاسية واللجوء إلى التلميح بدلاً من التصريح، مبدأ تربويٌ رسخته الأبحاث التربوية النفسية في مجال التربية والتعليم... ومعروف أنّ أسلوب المعلم الفظ ولجوءه للتوبيخ والعقاب، قد يُعطل عملية التعلم ويُعيقها بدلاً من أن يدفعها إلى الأمام»(٦٩).

٥ ـ آدابه في التعاطي مع المُحتوى التعليمي للمنهاج:

يمقتُ الغزالي التعصب لعلم على حساب الآخر. وهو بذلك إنما يُعبر عن مصداقية وموضوعية في موقفه من العلوم المختلفة، سواء اتّسم موقفه منها بالإيجابية أو السلبية. وبُناء عليه فهو يرى «أنّ المتكفل ببعض العلوم ينبغي أن لا يُقبح في نفس المتعلم العلوم التي وراءه، كمعلم اللغة إذ عادته تقبيح علم الفقه، ومُعلم الفقه عادته تقبيح علم الحديث والتفسير، وأن ذلك

نقل محض وسماع، وهو شأن العجائز ولا نظر للعقل فيه، ومعلم الكلام يُنفر عن الفقه... فهذه أخلاق مذمومة للمعلمين ينبغي أن تُجتنب»[٧٠].

والغزالي بذلك إنّما يُعبر عن قناعته بأهمية العلوم على اختلاف ألوانها، لذلك فهو يدعو المعلمين للابتعاد عن تقبيح العلوم التي ليسوا مكلفين بتعليمها، في محاولة تهدف إلى التخفيف من غلواء افتراءات بعضهم على بعض، وعدم رميهم بالفساد والتشنيع عليهم دون الالتفات إلى عظم مهمتهم ووعورة مسالكها.

٦ ـ أدبه في مراعاة الفروق الفردية عند التلاميذ:

لقد أعطى الغزالي الفروق الفردية عند المتعلمين الأهمية اللازمة. ونادى بوجوب مراعاة ذلك انطلاقاً من وعيه للحاجات والخصائص المميزة لكل منهم، ولكل مرحلة من مراحل النمو. ولذلك كان من أولى واجبات المعلم أن يحيط علماً بنوع ومقدار العلوم التي تناسب هذا التلميذ أو ذاك، لذلك فهو يرى أن من أدب المعلم «أن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه فلا يُلقي إليه ما لا يبلغه عقله»[٧١] عملاً بقول النبي ﷺ «حدثوا الناس بما يعرفون»[٧٢]. وفي هذا ترسيخ لمبدأ مراعاة الفروق الفردية عند المتعلمين ولذلك صدق من قال: «كِل لكل عبد بمعيار عقله، وزِن له بميزان فهمه حتى تسلم منه، وينتفع بك وإلاّ وقع الإنكار لتفاوت المعيار»[٧٣].

٧ ـ أدبه في تعاطيه مع المتعلمين من ذوي الحاجات الخاصة:

على الرغم من أن هذه الوظيفة تبدو وكأنها امتداد لسابقتها إلاّ أنها تميزت بتعرضها لمسألة من أهم المسائل التي شغلت وتشغل بال المُربين. فمعالجة موضوع «المتعلم القاصر»[٧٤] الذي «ينبغي أن يُلقى إليه الجلي اللائق به»[٧٥] مؤشر على مدى وعي الغزالي لمشكلة المتعلمين من ذوي الحاجات الخاصة، وأثر ذلك على العملية التعليميّة ـ التعلُّمية. والغزالي بعرضه لهذه المسألة يُلفت النظر إلى مشكلة من أعقد المشكلات التربوية التي لا بد من مواجهتها وإيجاد الحلول المناسبة لها. فالقصور سواء أكان

بالفهم أم السمع أم النطق أم البصر أم الحركة، يحتاج إلى رعاية وعلاج قادرين على إيصال المتعلم إلى شاطىء السلامة لا الندامة، تماماً كما سعى الغزالي لتحقيق ذلك من خلال تحديده لوظائف المعلم المرشد تُجاه المتعلم القاصر.

٨ ـ أدبه في توظيف علمه:

وأخيراً، يرى الغزالي أن على المعلم أن يستخدم علمه استخداماً وظيفياً حتى لا يبقى هذا العلم مخزوناُ أو بضاعة للاستهلاك الكلامي يفقد المعلم مصداقيته ويجعله عرضة للسخرية والاستهتار.

وحيث إن المطلوب أن يكون المعلم عالماً بعلمه خدمة لمجتمعه ومرضاة لربه، يحثه الغزالي ليأخذ دوره حتى «لا يكذب قوله فعله». وذلك لأنه في حال خالف العمل العلم منع الرشد. وكل من تناول شيئاً وقال للناس لا تتناولوه فإنه سُم مهلك، سخر الناس به واتهموه، وزاد حرصهم على ما نهوا عنه، فيقولون: لولا أنه أطيب الأشياء وألذها لما كان يستأثر به. ومثل المعلم المرشد من المسترشدين مثل النقش من الطين والظل من العود، فكيف ينتقش الطين بما لا نقش فيه ومتى استوى الظل والعود أعوج؟ ولذلك قيل[٧٦]:

لا تـنْـه عـن خُـلق وتـأتـي مـثـله عـار عـليـك إذا فـعـلت عـظـيـم

قال تعالى: ﴿أَتَأْمُرُونَ ٱلنَّاسَ بِٱلْبِرِّ وَتَنسَوْنَ أَنفُسَكُمْ وَأَنتُمْ تَتْلُونَ ٱلْكِتَٰبَ ۚ أَفَلَا تَعْقِلُونَ﴾ (البقرة: ٤٤). ولذلك كما يقول الغزالي: كان وزر العالم في معاصيه أكثر من وزر الجاهل إذ يزل بزلته عالم كثير ويقتدون به. ومن سنَّ سُنة سيئة فعليه وزرها وَوِزْرُ من عمل بها. ولذلك قال علي عليه السلام قصم ظهري رجلان عالم مُتهتك وجاهل متنسك، فالجاهل يغر الناس بتنسكه، والعالم يغرهم بتهتكه، والله أعلم[٧٧].

ب ـ آداب المتعلم في ضوء المنهج التربوي عند الغزالي:

لقد جاءت آراء الغزالي في مجال آداب المُتعلم متناسبة مع نظرته

للطالب والعلم الذي هو عمل ونظر معاً[٧٨]. ولقد وردت هذه الآداب في عشر وظائف حسب الترتيب الآتي:

١ ـ أدبُ المتعلم مع نفسه:

تعتبر هذه الوظيفة من أهم وظائف المتعلم التي يُفترض به التنبه إليها. ولقد حدّد الغزالي الأساس الذي يجب أن تقوم عليه هذه الوظيفة، وحصر ذلك بالطهارة انطلاقاً من فهمه للإسلام الذي بُني على الطهارة، التي لا يمكن أن تتم إلاّ بتطهير الظاهر والباطن «وكما لا تصح الصلاة التي هي وظيفة الجوارح إلا بتطهير الظاهر من الأحداث والأخباث، فكذلك لا تصح عبادة وعمارة القلب بالعلم إلاّ بعد طهارته عن خبائث الأخلاق وأنجاس الأوصاف»[٧٩]. ولقد جاء قوله عز وجل ﴿إِنَّمَا ٱلْمُشْرِكُونَ نَجَسٌ﴾ (التوبة: ٢٨) ضمن هذا الإطار «تنبيهاً للعقول على الطهارة والنجاسة»[٨٠] على أساس أن «الطهارة والنجاسة غير مقصورة على الظواهر بالحس، فالمشرك قد يكون نظيف الثوب مغسول البدن ولكنه نجس الجوهر»[٨١]، فالنجاسة هنا هي «عبارة عما يُجتنب ويُطلب البُعد منه»[٨٢] لذلك فإن «خبائث صفات الباطن أهم بالاجتناب»[٨٣]. ولذلك رأى الغزالي أن وظيفة المتعلم الأولى هي «تقديم طهارة النفس عن رذائل الأخلاق ومذموم الأوصاف»[٨٤].

فثمرة العلم لن تكون إلاّ من نصيب من طهّر قلبه من الخبائث والنواقص. والعلم ما كان ولن يكون بكثرة الرواية أو الحفظ أو الفهم، وإنما بما يعود على صاحبه من خلال توصيله إلى الله تعالى والخشية منه، هذا إلى جانب نشره تعميماً للفائدة والخير على الناس.

٢ ـ أدبُ المتعلم في رسم علائقه:

يرى الغزالي في هذا المجال أن العلم بحاجة إلى تفرغ ويستلزم من صاحبه تضحيات جسام تصل لدرجة مفارقة الأهل والأوطان. فعلى المتعلم

«أن يُقلل من علائقه من الاشتغال بالدنيا، ويبعد عن الأهل والوطن فإن العلائق شاغلة وصارفة»(٨٥).

ويعتبر هذا الشرط من الشروط القاسية في حق المتعلم(٨٦)، لأنّ الابتعاد عن الوطن والأهل وما يترتب على ذلك من تبعات من أصعب الأمور. وتجربة الغزالي في هذا المجال تجربة مشهود لها، ولقد تحدث عن ذلك ووصف معاناته عندما ترك الجاه والوطن لمتابعة التحصيل والتفقه(٨٧). ولم يكن ذلك غريباً على من كان طالباً للعلم في ذلك العصر.

وحاصل القول، إنّ المتعلم كي يصل إلى مبتغاه لا بدَّ وأن يتفرغ لطلب العلم «لأنّ العلم لا يعطيك بعضه حتى تعطيه كُلّك... والفكرة المتوزعة على أمور متفرقة كجدول تَفرَّق ماؤه فنشّفت الأرض بعضه واختطف الهواء بعضه فلا يبقى منه ما يجتمع ويبلغ الزرع»(٨٨).

٣ ـ أدبُ المتعلم في علاقته مع مُعلمه:

«يرى الغزالي أن التواضع والامتثال للمعلم من الخصال التي على المُتعلم أن يتخلق بها، على اعتبار أن العلم لا يُنال إلاّ بالتواضع وإلقاء السمع، قال تعالى: ﴿إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَذِكْرَىٰ لِمَن كَانَ لَهُۥ قَلْبٌ أَوْ أَلْقَى ٱلسَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ﴾ (ق: ٣٧)، ومعنى كونه ذا قلب أن يكون قابلاً للعلم فهماً، ثم لا تعينه القدرة على الفهم حتى يلقي السمع وهو شهيد حاضر القلب ليستقبل كل ما ألقي إليه بحسن الإصغاء والضراعة والشكر والفرح وقبول المنّة. فليكن المتعلم لعلمه كأرض دمثة نالت مطراً غزيراً وأذعنت بالكُلية لقبوله»(٨٩).

فعلى طالب العلم كما يقول الغزالي: أن «لا يتكبر على العلم ولا يتأمر على مُعلم، بل يُلقي إليه زمام أمره بالكُلية في كل تفصيل ويذعن لنصيحته إذعان المريض الجاهل للطبيب المشفق، وينبغي أن يتواضع لمعلمه ويطلب الثواب والشرف بخدمته»(٩٠).

وأخيراً، يُقرر الغزالي بأن «كل متعلم استبقى لنفسه رأيا واختياراً دون اختيار المعلم فاحكم عليه بالإخفاق والخسران»(٩١).

٤ ـ أدبُ المتعلم في التعرُّض لآراء الآخرين ومذاهبهم:

ينصح الغزالي المتعلم في بداية طريقه أن يتجنب الخوض في الاختلافات ـ سواء كان ذلك متعلقاً بعلوم الدنيا أم الآخرة ـ مخافة أن تختلط عليه الأمور فيحار أو يُفتن، وبالتالي لا يعود قادراً على إدراك الأمور بوعي وبصيرة. لذلك يرى أن المُتعلم «ينبغي أن يتقن أولاً الطريق الحميدة الواحدة المرضية عند أستاذه ثم بعد ذلك يُصغي إلى المذاهب والشُّبه»(٩٢).

ورغم طلب الغزالي من المتعلم اتباع معلمه والامتثال له، إلاّ أنه يحذره منه حين تدعو الحاجة لذلك. ففي حال كان من عادة أستاذه النقل عن المذاهب وما قيل فيها، عليه أن يحذر منه، لأن خطره في هذه الحال أكبر من نفعه وقد يقود إلى الضلال لا إلى الرشاد. وفي هذه الحال يكون مثله كمثل الأعمى. ومن قال إن الأعمى يصلح لقود العميان وإرشادهم(٩٣).

وينسجم موقف الغزالي هذا مع موقفه من العلم على اعتبار أن العلم يجب أن يكون نافعاً، في سبيل الله، بعيداً عن صراعات وخلافات الفلاسفة والمتكلمين، لأن في أرائهم خطراً على الدين. ولذلك على المتعلم أن يَركَن إلى عالم تقي يرشده إلى معالم الهدى ويُوقيه التقلب بين هذه المذاهب.

٥ ـ أدبُ المتعلم في التعاطي مع العلوم المحمودة:

يدعو الغزالي طالب العلم إلى التبحُّر في العلوم المحمودة خدمة للأهداف التي حدّدها ويريد تحقيقها... فالشخصية الإسلامية المتميزة ـ المنسجمة مع نفسها وبارئها والناس ـ التي سعى لإيجادها، لا بد وأن تكون مثقفة ثقافة عالية كي تتمكن من القيام بمهامها والوفاء بالتزاماتها. لذا كان من الواجب حثُّ طالب العلم على التبحُّر في العلوم حتى «لا يدع فناً

من العلوم المحمودة ولا نوعاً من أنواعه إلاّ وينظر فيه نظراً يطلع به على مقصده وغايته، ثم إن ساعده العُمر طلب التبحُّر فيه، وإلاّ اشتغل بالأهم منه واستوفاه وتطرف من البقية»(٩٤).

ومن جهة أخرى أدرك الغزالي أنه لا يمكن فصل العلوم عن بعضها، علاوة على أن الجهل بشيء منها قد يقود إلى اتخاذ مواقف خاطئة لا تستند إلى معيار العلم والمعرفة وهو ما أراد أن يجنب طالب العلم منه. ولقد كان في ذلك واضحاً عندما قال: «إنّ العلوم متعاونة وبعضها مرتبط ببعض ويستفيد منه في حال الانفكاك عن عداوة ذلك العلم بسبب جهله، فإن الناس أعداء ما جهلوا»(٩٥).

والعلوم المحمودة حسب الغزالي على درجات، فإما أن تكون سالكة بالمتعلم إلى الله تعالى وإما أن تكون مُعينة على ذلك.

٦ ـ أدبُ المعلم في البحث والتحصيل:

لقد جاء تقسيم الغزالي للعلوم ليخدم الأهداف التي وضعها نصب عينيه. ولذلك قرر بأن العلوم مراتب وأن هناك علوماً مهمة وأخرى أهم، وهذا يوجب على المتعلم «أن لا يخوض في فن من فنون العلم دفعة واحدة بل يُراعي الترتيب ويبتدىء بالأهم»(٩٦)، فالعمر قصير وغالباً ما يكون عاجزاً عن الاتساع لجميع العلوم لذلك فالمتعلم مطالب «أن يأخذ من كل شيء أحسنه ويكتفي منه بشمة ويصرف جمام قوته في الميسور من علمه إلى استكمال العلم الذي هو أشرف العلوم وهو علم الآخرة»(٩٧) الذي يقصد به عِلمَيْ المعاملة والمكاشفة حيث إن «غاية المعاملة المكاشفة، وغاية المكاشفة معرفة الله تعالى»(٩٨). والغزالي بهذا إنما يضع بين يدي المتعلم المنهجية التي تمكنه من تحقيق الأهداف التي خطّط لها وسعى لتحقيقها وفق منهج واضح المعالم ومحدد الأهداف.

٧ ـ أدبُ المتعلم في الانتقال من فنٍّ لآخر:

وتندرج هذه الوظيفة في إطار منهجية البحث والتحصيل حيث إن

الغزالي يُتابع تصنيفه للعلوم حسب أولوياتها، وفق ما يخدم أهدافه في تحقيق سعادة الدارين. لذلك فهو يرى أن من واجب المتعلم «أن لا يخوض في فن حتى يستوفي الفن الذي قبله، فإن العلوم مرتبة ترتيباً ضرورياً وبعضها طريق إلى بعض والمُوفق من راعى ذلك الترتيب والتدرج»[٩٩].

٨ ـ أدبُ المتعلم في التمييز بين العلوم:

يُريد الغزالي من المتعلم أن يعي الأسباب التي يعتبرها أساساً في عملية التمييز بين علم وآخر وذلك لعاملين «أحدهما شرف الثمرة، والثاني وثاقة الدليل وقوته»[١٠٠]، ويُمثل على ذلك بعلم الدين والطب والحساب والنجوم فيقول «إنّ ثمرة أحدهما الحياة الأبدية، وثمرة الآخر الحياة الفانية، فيكون علم الدين أشرف»[١٠١]، أما بالنسبة لوثاقة الدليل فيقول: «إنّ علم الحساب أشرف لوثاقة أدلته وقوتها» وفي حال «نُسب الحساب إلى الطب، كان الطب أشرف باعتبار ثمرته، والحساب أشرف باعتبار أدلته»، إلاّ أن «ملاحظة الثمرة أولى، ولذلك كان الطب أشرف، وإن كان أكثره بالتخمين». وعلى ضوء هذه الرؤية يُقرر الغزالي «أنّ أشرف العلوم العلم بالله عز وجل وملائكته وكتبه ورسله والعلم بالطريق الموصل إلى هذه العلوم»[١٠٢]. ومن ثم يختم موجهاً النُّصح لتلميذه حاثاً إياه على التمسك بأشرف العلوم وأن لا يرغب إلاّ فيه وأن لا يحرص إلاّ عليه.

٩ ـ أدبُ المتعلم في تحديد أهدافه:

يؤكد الغزالي على أهمية المقصد والهدف، شريطة أن لا يكون ذلك على حساب علوم دون الأخرى، ولئن كان ينظر إلى علم الآخرة على أنه أفضل العلوم، إلاّ أن ذلك لا يُبيح الاستخفاف بباقي العلوم، لأن لكل منها أهمية خاصة لا يجوز إغفالها بحال من الأحوال. وعلى المتعلم أن لا يفهم من غلو الغزالي في الثناء على علم الآخرة أن في ذلك تهجيناً لباقي العلوم، «فالمتكفلون بالعلوم كالمتكفلين بالثغور والمرابطين بها، والغزاة والمجاهدين في سبيل الله، فمنهم المقاتل، ومنهم الردء، ومنهم الذي

يسقيهم الماء، ومنهم الذي يحفظ دوابهم ويتعهدهم، ولا ينفك أحد منهم عن أجر إذا كان قصده إعلاء كلمة الله تعالى دون حيازة الغنائم. فكذلك العلماء»[١٠٣].

وهكذا فإنّ القضية بالنسبة للغزالي النيّة أي المقصد والهدف، على أن يكون ذلك على أساس نظرة موضوعية للعلوم كل حسب مرتبته في خدمة الهدف. لذلك ـ وكما يقول الغزالي ـ فإنّ «استحقارنا للصيارفة عند قياسهم بالملوك لا يدل على حقارتهم إذا قيسوا بالكناسين، فلا تظن أن ما نزل عن الرُّتبة القصوى ساقط القدر»[١٠٤]، لأن الله لا يضيع عمل عامل ﴿فَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُ ۝٧ وَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرًّا يَرَهُ﴾ (الزلزلة: ٧ ـ ٨)، ومن كان مقصده مرضاة الله بالعلم أي علم كان، نفعه الله ورفعه لا محالة.

١٠ ـ أدبُ المُتعلم في النظرة إلى العلوم:

يخشى الغزالي من الخلط بين العلوم ويُنبه المتعلم إلى ضرورة «أن يعلم نسبة العلوم إلى المقصد، كيما يؤثر الرفيع القريب على البعيد، والمهم على غيره»[١٠٥]. ولذلك فهو يرى أن «العلوم بالإضافة إلى سعادة لقاء الله سبحانه والنظر إلى وجهه الكريم.... على ثلاث مراتب»[١٠٦]. ولتقريب المعنى يمثل على ذلك بأداء فريضة الحج، معتبراً أن علوم هذه الفريضة ثلاثة أقسام: قسم يجري مجرى سلوك البوادي وقطع العقبات، وهو تطهير الباطن عن كدورات الصفات، وطلوع تلك العقبات الشامخة التي عجز عنها الأولون والآخرون إلاّ المُوفقين، فهذا سلوك الطريق، وتحصيل علمه كتحصيل علم جهات الطريق ومنازله. وكما لا يُغني علم وطرق البوادي دون سلوكها، كذلك لا يغني علم تهذيب الأخلاق دون مباشرة التهذيب، ولكن المباشرة دون العلم غير ممكن. وقسم ثالث، يجري مجرى نفس الحج وأركانه، وهو العلم بالله تعالى وصفاته وملائكته وأفعاله، وفي هذا نجاة وفوز بالسعادة، والنجاة حاصلة لكل سالك للطريق إذا كان غرضه المقصد الحق، وهو السلامة[١٠٧].

وبذلك يكون قد انتظم عقد وظائف المتعلم عند الغزالي وهي وظائف متداخلة متشابهة عنوانها الرئيس التحلّي بالفضائل والابتعاد عن الرذائل، وهدفها النهائي التوجه كلية نحو الله عز وجل، والتخلي عن الدنيا وأهوائها، وكل هذا انسجاماً مع نظرته المثالية لكافة الأمور الحياتية والدينية. إلا أن مثالية الغزالي ليست خيالية وإنما واقعية من نوع خاص، تنطلق أصولها من واقع عاشه المسلمون، وشهده العالم مع بزوغ فجر الإسلام، حيث جسّد الرسول الكريم ذلك واقعاً ملموساً واستمر حتى بعد وفاته ﷺ.

وخلاصة القول، إنّ منهج التربية عند الإمام الغزالي جمع بين طُرق التربية والتعليم، وطُرق التزكية والتصفية، فأبدع في ذلك مستفيداً مما جاء في القرآن الكريم وأحاديث الرسول ﷺ، وعلوم من سبقوه من علماء المسلمين، وغير المسلمين، بما يخدم رسالة التوحيد. وتجلّى ذلك من خلال ما جاء في رسالة (أيّها الولد) وكتاب (إحياء علوم الدين)، وغيرهما من الكتب التي لم تخرج عما جاء في الكتابين السابقين. كل ذلك إيماناً منه بأهمية التربية في عملية بناء الإنسان والمجتمع الإسلامي.

الهوامش

١ ـ الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد: إحياء علوم الدين، بيروت، دار الكتب العلمية، ٣/ ٧٨.

٢ ـ البخاري، أبو عبدالله محمد بن اسماعيل: صحيح البخاري، بيروت، دار إحياء التراث العربي، كتاب الجنائز، حديث رقم ٨٠.

٣ ـ الغزالي: الإحياء، ٣/ ٧٩.

٤ ـ الغزالي: (م. ن)، (ص. ن).

٥ ـ الغزالي: أيّها الولد، تحقيق: علي القره داغي، ط٢، بيروت، دار البشائر، ١٩٨٥، ص ١٢٨.

٦ ـ عبود، عبد الغني: الفكر التربوي عند الغزالي (كما يبدو من رسالة أيها الولد)، ط١، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٢، ص ١٧٥.

٧ ـ الغزالي: أيها الولد، ص ٩٣.

٨ ـ الكيلاني، ماجد عرسان: أهداف التربية الإسلامية، بيروت، مؤسسة الريان، ١٩٩٨، ص١١.

٩ ـ فياض، عبدالله: تاريخ التربية عند الإمامية وأسلافهم الشيعة، بغداد، مطبعة أسعد، ١٩٧٢، ص ١٩.

١٠ ـ الغزالي: ميزان العمل، بيروت، دار الكتاب العربي، ١٩٨٣، ص ٣٦.

١١ ـ الغزالي: الإحياء، ٣/ ٦٦.

١٢ ـ الغزالي: (م. ن)، ٣/ ٥٨.

١٣ ـ الغزالي: (م. ن)، ٣/ ٦٠.

١٤ ـ الغزالي: أيها الولد، ص ١٠٥ ـ ١٠٦.

١٥ ـ الغزالي: (م. ن)، (ص. ن).

١٦ ـ عبود، عبد الغني: الفكر التربوي عند الغزالي، ص ٩٧ ـ ٩٨.

١٧ ـ عبود، عبد الغني: (م. ن)، ص ١٣٠.

١٨ ـ الغزالي: أيها الولد، ص١١٧.

١٩ ـ عبود، عبد الغني: الفكر التربوي عند الغزالي، ص ٩٧ ـ ٩٨.

٢٠ ـ الغزالي: الأدب في الدين، مجموعة رسائل الإمام الغزالي، بيروت، دار الكتب العلمية، ٥/ ٨٩.

٢١ ـ الغزالي: الإحياء، ٢/ ١٧١.

٢٢ ـ ابن حنبل، أبو عبدالله أحمد، المسند، بيروت، دار صادر، ٢/ ٣٩٢.

٢٣ ـ سرور، طه عبدالباقي: الغزالي، سلسلة اقرأ، رقم ٣١، القاهرة، دار المعارف ١٩٥٥، ص١٣٢.

٢٤ ـ سرور، طه عبدالباقي: (م. ن)، ص ٦٦ ـ ٦٧.

٢٥ ـ سرور، طه عبدالباقي: (م. ن)، (ص. ن).

٢٦ ـ عثمان، علي عيسى: الإنسان عند الغزالي، تعريب خيري حماد، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ص ١١٥.
٢٧ ـ الغزالي: معراج السالكين، مجموعة رسائل الإمام الغزالي، بيروت، دار الكتب العلمية، ١/ ١٥٤.
٢٨ ـ الغزالي: الإحياء، ١/ ٤٢.
٢٩ ـ البخاري: صحيح البخاري، كتاب العلم، حديث رقم ٤٩.
٣٠ ـ الغزالي: معراج السالكين، ١/ ١٥٥.
٣١ ـ الغزالي: المُنقذ من الضلال، ط١٠، بيروت، دار الأندلس، ١٩٨٨، ص ٤٥
٣٢ ـ الغزالي: الإحياء، ١/ ٤١.
٣٣ ـ الغزالي: (م. ن)، ١/ ٤٢.
٣٤ ـ الغزالي: (م. ن)، (ص، ن).
٣٥ ـ الغزالي: (م. ن)، (ص، ن).
٣٦ ـ الغزالي: (م. ن)، (ص، ن).
٣٧ ـ الغزالي: (م. ن)، ١/ ٤٣.
٣٨ ـ سليمان، فتحية: بحث في المذهب التربوي عند الغزالي، ط٢، القاهرة، مكتبة نهضة مصر، ١٩٦٤، ص ١٨.
٣٩ ـ الغزالي: الإحياء، ١/ ٥١.
٤٠ ـ الغزالي: (م. ن)، (ص، ن).
٤١ ـ الغزالي: (م. ن)، ١/ ٥٢.
٤٢ ـ الغزالي: (م. ن)، (ص، ن).
٤٣ ـ سليمان، فتحية: بحث في المذهب التربوي عند الغزالي، ص ٢٧.
٤٤ ـ الغزالي: الإحياء، ٣/ ٧٨.
٤٥ ـ البرجس، عارف مفضي: التوجيه الإسلامي للنشء في فلسفة الغزالي، ط٢، بيروت، دار الأندلس، ١٩٨٣، ص ١٢٣.
٤٦ ـ الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير: جامع البيان عن تأويل آي القرآن، ط٢، القاهرة، شركة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي، ١٩٥٤، ٦/ ٥٤٣ ـ ٥٤٤.
٤٧ ـ الشيباني، عمر محمد التومي: من أسس التربية الإسلامية، ط١، طرابلس الغرب، ١٩٧٩، ص ٨٩.
٤٨ ـ الشيباني، عمر محمد التومي: (م. ن)، (ص. ن).
٤٩ ـ الغزالي: الإحياء، ١/ ٦٩.
٥٠ ـ الغزالي: الأدب في الدين، ٥/ ٩٢.
٥١ ـ الغزالي: ميزان العمل، ص ١٠٨.

٥٢ ـ الإمام الشافعي، أبو عبدالله محمد بن إدريس: مسند الإمام الشافعي، ط١، شركة المطبوعات العلمية، ١٣٢٧هـ، باب ما خرج من كتاب الوضوء، ص ٤.
٥٣ ـ الغزالي: ميزان العمل، ص ١٠٨.
٥٤ ـ الغزالي: الإحياء، ١/ ٦٩.
٥٥ ـ الغزالي: فاتحة العلوم، ط١، القاهرة، المطبعة الحسينية، ١٣٢٢هـ، ص ١٢.
٥٦ ـ الغزالي: (م. ن)، (ص. ن).
٥٧ ـ الغزالي: (م. ن)، (ص. ن).
٥٨ ـ الغزالي: (م. ن)، (ص. ن).
٥٩ ـ الغزالي: (م. ن)، ص ١٢ ـ ١٣.
٦٠ ـ الغزالي: الإحياء، ١/ ٧٠.
٦١ ـ الغزالي: (م. ن)، (ص. ن).
٦٢ ـ خواجه، أحمد: الآداب التعاملية في فكر الإمام الغزالي، ط١، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات للنشر والتوزيع، ١٩٨٦، ص ١٤٣.
٦٣ ـ الغزالي: الإحياء، ١/ ٧٠.
٦٤ ـ الغزالي: (م. ن)، (ص. ن).
٦٥ ـ الغزالي: (م. ن)، ١/ ٧١.
٦٦ ـ الغزالي: (م. ن)، (ص. ن).
٦٧ ـ الغزالي: (م. ن)، (ص. ن).
٦٨ ـ الغزالي: (م. ن)، (ص. ن).
٦٩ ـ خواجه، أحمد: الآداب التعاملية في فكر الإمام الغزالي، ص ١٤٨.
٧٠ ـ الغزالي: الإحياء، ١/ ٧١.
٧١ ـ الغزالي: (م. ن)، (ص، ن).
٧٢ ـ البخاري: صحيح البخاري، كتاب العلم، حديث رقم ٤٩.
٧٣ ـ الغزالي: الإحياء، ١/ ٧١.
٧٤ ـ الغزالي: (م. ن)، ١/ ٧٢.
٧٥ ـ الغزالي: (م. ن)، (ص، ن).
٧٦ ـ الغزالي: (م. ن)، (ص، ن).
٧٧ ـ الغزالي: (م. ن)، (ص، ن).
٧٨ ـ شمس الدين، عبد الأمير: التربويات في الفكر العربي الإسلامي، أطروحة دكتوراة، بيروت، الجامعة اليسوعية، ١٩٧٩، ص ٩٧.
٧٩ ـ الغزالي: الإحياء، ١/ ٦٢.
٨٠ ـ الغزالي: (م. ن)، (ص، ن).
٨١ ـ الغزالي: (م. ن)، (ص، ن).

٨٢ ـ الغزالي: (م. ن)، (ص، ن).
٨٣ ـ الغزالي: (م. ن)، (ص، ن).
٨٤ ـ الغزالي: (م. ن)، (ص، ن).
٨٥ ـ الغزالي: (م. ن)، (ص، ن).
٨٦ ـ المتعلم الذي يتحدث عنه الغزالي هنا هو الكبير الراشد وليس الطفل.
٨٧ ـ الغزالي: المنقذ من الضلال، ١٣٧ ـ ١٣٩.
٨٨ ـ الغزالي: الإحياء، ١/ ٦٣.
٨٩ ـ الغزالي: (م. ن)، ١/ ٦٤.
٩٠ ـ الغزالي: (م. ن)، (ص، ن).
٩١ ـ الغزالي: (م. ن)، (ص، ن).
٩٢ ـ الغزالي: (م. ن)، (ص، ن).
٩٣ ـ الغزالي: (م. ن)،١/ ٦٥
٩٤ ـ الغزالي: (م. ن)، (ص، ن).
٩٥ ـ الغزالي: (م. ن)، (ص، ن).
٩٦ ـ الغزالي: (م. ن)، (ص، ن).
٩٧ ـ الغزالي: (م. ن)، (ص، ن).
٩٨ ـ الغزالي: (م. ن)، (ص، ن).
٩٩ ـ الغزالي: (م. ن)، ١/ ٦٦.
١٠٠ ـ الغزالي: (م. ن)، (ص، ن).
١٠١ ـ الغزالي: (م. ن)، (ص، ن).
١٠٢ ـ الغزالي: (م. ن)، (ص، ن).
١٠٣ ـ الغزالي: (م. ن)، (ص، ن).
١٠٤ ـ الغزالي: (م. ن)، ١/ ٦٧.
١٠٥ ـ الغزالي: (م. ن)، (ص، ن).
١٠٦ ـ الغزالي: (م. ن)، (ص، ن).
١٠٧ ـ الغزالي: (م. ن)، (ص، ن).

المنهج التّعليمي ومفاهيمُه الأيديولوجيّة

جيمس مكرنان(*)

ترجمة: داود حرب

«إنّ إعطاء أكثر من تعريف لكلمة المنهج، لا يحلُّ المشاكل المنهجية الموجودة، لكنه يطرحُ عدة وُجهات نظر لرُؤية هذه المشاكل»

(لورانس ستينهاوس ١٩٧٥ ـ صفحة ١)

توطئة:

هذه الدراسة ـ المُترجمة من قِبَل المجلة ـ هي القسم الأول من كتاب (المنهج التعليمي والخيال) للكاتب البريطاني جيمس مكرنان، وفيها يناقش الكاتب إشكالية المناهج في الأنظمة التعليمية الغربية المعاصرة، وخصوصاً في بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية، وكيف يُمكن إعداد المناهج في غياب الأهداف؟ مُقترحاً تطوير المناهج من خلال الاهتمام بالتجربة التّربوية، بدل التغيّر السلوكي، وكذلك إعطاء دور فاعل للأستاذ في وضع المناهج التعليمية والتّربوية.. إلخ.

(*) جيمس مكرنان (James Mckernan) هو كاتب بريطاني مُتخصص في العلوم التربوية، وهذه الدراسة، هي الترجمة العربية للقسم الأول من كتاب له بعنوان (المنهج التعليمي/ التربوي والخيال)، وقد صدر الكتاب سنة ٢٠٠٨م، عن: Routledge, Miltonpark, Amingdon, Oxon OX 14 4RN.

وقد أثارت هذه الآراء والأفكار نقاشات كثيرة في الغرب.. من هنا ارتأت المجلة ـ بمناسبة اختيار موضوع المناهج كعنوان للملف ـ أن تقدم لقرّائها نموذجاً للنقاش حول موضوع المناهج في الغرب، دون أن تتبنّى وجهة نظر المؤلف، بل تطرحها للنقاش والبحث والسِّجال المعرفي والنقد الموضوعي في هذا المجال...

(إدارة التحرير)

* * *

إنّ مشكلة المناهج وإعدادها، لا يُمكن اقتصارها على مشكلة تحديد الأهداف المُراد تحصيلها من قِبل الطلاب، ومن ثم إعداد المُقرر الدّراسي اللّازم لتحقيق هذه الأهداف. إذ أنّ المنهج، ليكون تربوياً بالكامل، يجب أن يصل بالطالب إلى نتائج غير متوقّعة. فمشكلة المنهج هي في كونه اختبارا لمقرّر من الأفعال البشريّة عبر صورٍ ومفاهيم ذات صلة بالحياة الواقعيّة التّي نعيشها: كما لا يُمكن أن نُحصي الأمور التّي يصادفها الطلاب في المناهج الدّراسيّة والتّي لا علاقة لها بالحياة التّي يختبرها الفرد البشري.

فالمنهج بالضرورة، هو تطوير القوّة النّابعة من فهم الأشياء التّي تعتبر أساسيّة في الحياة، والتّي تشكّل الهدف الحقيقي للتّربويّين والمناهج التّي يعدّونها. ويشمل الإعداد وتطبيق التّجارب التّربويّة من خلال عمليّات منظّمة ومخطّط لها بدقّة، وتتكوّن من اختيارات حكيمة من الثّقافة العامّة (التراث الثقافي).

باختصار، لا تُعنىَ التّربية بالوصول إلى الأهداف بالمقدار الذّي تُعنى فيه بالعبور السّليم وبالتّركيز على التّجارب الجديرة بالاهتمام التّي نواجهها في الحياة اليوميّة.

إنّ المشاكل المعيشية ليست تقنيّة الطابع، بل تتعلّق هذه المشاكل

بالأخلاق، الثّقافة والمبادىء. يجب أن نختار بحكمة أساليب العمل التّي تتوافق وبثبات مع نظرتنا المشتركة للعيش الهادف.. أن نتعلّم، يعني أن نختار ونعرف قيمة الـ «Action turn» أو «التّقدير والاختيار»، والذي هو أساسي للمتعلّمين الذين يجب أن يفهموا واقع الحال بأنّهم رجال ونساء ذوي منطق علمي(ماك كيرنان، ٢٠٠٦). ولكي يكون المنهج ناجحاً، عليه إيقاظ الخيال البشري. إنّ فكرة المنهج كأمر مميّز واقعي وجَلي وضعها (ماكدونالد) ببراعة..

تتمحور نظريّة المناهج حول نشاط مستمر، في حين إنّ ما نفعله يستند إلى النّظريّة، لكن لا كلمات النّظريّة المحدّدة ولا الخطوات البيداغوجية التّي يقوم بها التّربويّون تعبّرعن حقيقة التّربية. ما يحدّد كلّ منهما هو الرّوحيّة والرّؤية التّي تظهر من خلال المظاهر السطحية. (ماكدونالد، ١٩٨٢، صفحة ٥٦).

يتحدّث هذا الكتاب عن إعداد المناهج في غياب الأهداف. إنّ الفكرة الرّئيسيّة هي تطوير المنهج بُناءاً على نظريّة التّجربة التّربويّة، بدل التّغيير السّلوكي. فالمكوّن الأساسي هو التّجربة وليس السّلوك، والهدف الرئيسي من المنهج هو تمكين التّلاميذ من التّفكير واتّخاذ الخيارات المنطقيّة علميّاً.. يؤكّد (وليام شيوبرت)على دور العمل المنهجي كالتزام أخلاقي، معبراً عن ذلك بالتّالي:

ـ يُعمد إلى التّربوي بأخطر الأمور التّي تجابه الجنس البشري: وهي تطوير المناهج التّي تمكّن الأجيال الجديدة من المساهمة في نموّ الكائنات البشريّة والمجتمعات. هذا يعني أنّ على هؤلاء الذين اختاروا تكريس أنفسهم للمناهج أن يوجّهوا أنظارهم نحو الإجابة عن الأسئلة الموجودة. فماذا يعني أن نعيش حياةً كريمةً وكيف يمكن تحقيق مجتمع عادل؟ (شيوبرت، ١٩٨٦، صفحة ٤٢٣).

يهتمّ المنهج بما يتمّ تخطيطه، تطبيقه، تعليمه، تعلّمه، تقييمه والبحث عنه في المدارس على كافّة الصّعد التّربويّة. وكلمة المناهج curriculum

اشتقّت من الكلمة اللّاتينيّة currere والتّي تعني «طريق يجب عبوره، أو عبور الطّريق».. وعادةً ما يتمّ تعريف المنهج على أنّه المقرّر التّعليمي في مؤسّسة تربويّة معيّنة. يُوضح لنا «وليام بينار» (١٩٧٥)، كما يبدو من صيغة المصدر في اللّغة أنّ المنهج يشمل طبيعة التّجربة الفرديّة لعامّة النّاس: طبيعة الأشياء، الممثّلين، العمليّات، والمغامرة أو «الحجّ» التّربوي.

وقد أكّد الفيلسوف (ريتشارد س. بيترز) أنّ التّربية تتضمّن دفع الآخرين نحو نشاطات ذات قيمة ومقبولة أخلاقيّاً (بيترز، ١٩٦٦). والمنهج هو مقترح السّياسات التّربويّة المطلوبة من قبل المدرسة أو الجامعة والذي يتألف من المبادىء المعرفيّة، المبادىء العامة، المهارات وأنظمة أخرى مُعدّة مسبقاً. فالتّدريب والتّربية هما جزء لا يتجزّأ من المنهج، وباختلافهما يُشكلان جزءاً أساسياً من المنهج الذي يحتويهما معاً.

فالمهارات الرّياضيّة وتقنيّات إدارة الصّفّوف أو العمليّات التّي تتمّ عبر الكمبيوتر لا تؤدّي إلى تطوير الفكر أو العقل بأيّ طريقة، ويُمكن تنظيمها عبر «نموذج من الأهداف» «objections model» المنهجيّة التّي ترمي إلى تطوير المهارات وتقع ضمن دائرة «التّدريب».

أمّا المجالات التّي تستحضر المعرفة والإدراك، وهي استقراء الأشكال المعرفيّة المتنوّعة وتطوير الفكر، فتتميّز كشكل من أشكال «التّربية» وليس «التّدريب». حيث تكون «نماذج الأهداف» في التّخطيط كافية لإعطاء التّعليمات والتّدريب، لكنّها غير كافية أبداً في العمليّة التّربويّة، حيث يكون «نموذج عملية التحقيق process - inquiry model» أكثر ملائمة.. ما أحاول تبيانه هنا هو أنّنا في المناهج غير معنيّين أبداً باتّباع نموذج تطوير معرفي للعقل. بالحديث عن التّربية، يمكننا هنا الموافقة على النّظريّة العملية «process theory» بدلاً من نظريّة المُنتج «product theory»، والتي هي نموذج من الأهداف المتّبعة في إعداد المناهج.

يمكن للمناهج أن تشمل الرّياضيّات، التّاريخ والفنون، بالإضافة إلى

هندسة المبادىء وكرة السّلّة: لكنّها لا تشمل الفنّ الإباحي، أساليب السّطو أو ألعاب الأطفال..

مؤخّراً، برزت نظرة احتكاريّة لإعداد المناهج وذلك بعد الأعمال التّي قام بها المُخطّطون السّلوكيّون ومُعدّو المناهج العقلانيّة الذين اعتمدوا مقاربة تستند بشكل كبير إلى رؤية النّظريّة السّلوكيّة، وبالتّحديد التّخطيط بالاستناد إلى «النّتائج القابلة للقياس». وقد كان (فرانكلين بوبيت) أوّل من قدّم هذا الفهم للأهداف في إعداد المناهج(بوبيت، ١٩١٨، ١٩٢٤). وعمّم (رالف تايلر،١٩٤٩) هذه النظرة عن الأهداف السّلوكيّة ضمن المخطّط البسيط لمقرّر في جامعة شيكاغو تحت عنوان: «المبادىء الأساسيّة للمناهج والتّعليمات». من المفيد أن نلحظ هنا ـ لكي نعطيه حقّه ـ أن تايلر لا يصف طريقة عمل المناهج الفعلية فقط، بل وجهة نظره تجاه ما يُمكن فعله لتطوير هذه المناهج.

لا تُشكّل هذه النّظرة التّقنيّة مشكلة للمناهج فحسب، بل مشكلة لعمليّة تحضير المعلّمين كذلك. يتّفق جيرو وماكلارين على التّالي:

ـ إحدى أبرز الأشياء التّي فشل فيها النّظام التّعليمي في شمال أميركا هي عدم القدرة الفعلية على التجدد، وبالتّالي استبدال المنظور السّائد للمعلّم كمدير إداري للصّف بالنّموذج الأكثر تحرّراً للمعلّم كواضع نقدي للنّظريّات.(جيرو وماكلارين، ١٩٨٦، صفحة ٢٨٦).

هناك أيضاً عوامل سياسيّة وثقافيّة تؤثّر في طريقة انتداب وتطبيق المناهج في وقتنا الحاضر. لقد أقنع المحافظون الجُدد صنّاع القرار بأن ما يمكن اعتباره «منهجاً رسميّاً» للدّولة يمثّل الاستراتيجيّة السّياسيّة التّي يُعمل بها لتأكيد قضايا مهمّة كأيدولوجيّة السوق، الاختيارات الفرديّة لأنواع المدارس، الثّوابت العلميّة «standards for literacy»، الجرائم والعنف المدرسيّ: وكلّها بعيدة عن التّوجّه الأساسي نحو المساواة في الفرص المدرسيّة والتّي لطالما كانت ميزة الأرضيّة السّياسيّة السّائدة، أقلّها في

الولايات المتّحدة الأميركيّة منذ تبعات قضيّة «براون ضدّ مديريّة التّربية»، في «توبيكا» كانساس. والتّي بتّت فيها المحكمة العليا عام ١٩٤٥.

في الواقع، هناك أدلّة على أنّ ظاهرة «الرُّسوب» وإعادة الفصل تتفشّى من جديد وبسرعة مُضطردة.

منذ الثّمانينات، بدأ الجناح السّياسي الجديد لليمين المطالبة بتحمّل المسؤوليّة وبعمليّة «العودة إلى الأساس»، أو ما تدعو إليه النّظريّة الجوهرية «essentialis»، وهي دعوة إلى تعليم ثمّ اختبار الطّلّاب، إلى جانب تقييم أداء وكفاءة المعلّمين في إعطاء المواد. بالإضافة إلى توجّه موازٍ نحو الوطنيّة «patriotism» وإعادة استرجاع التّراث الثّقافي. ويتمّ تحقيق هذا كلّه من خلال تجريد المعلّمين والأساتذة الجامعيّين من السّلطات الممنوحة لهم وإعطائها للحكومة والمجموعات ذات الاهتمامات الخاصّة.

في الولايات المتّحدة الأميركيّة، تتحمّل السلطات المحلّيّة مسؤوليّة سياسة وضع المناهج والتّدابير التّربويّة. لكن لا ذكر لكلمة التّربية في الدّستور الأميركي. وكلّ ما لا يتمّ ذكره (في الدستور) يُرجع فيه إلى السّلطات في كلّ ولاية على حدة.. كما أنّ جميع الولايات خاضعة للقوانين الفيدراليّة: وبالتّحديد، البند العاشر من مرسوم التّعليم الإبتدائي والثّانوي: «لا يترك طفل في الخلف no child left behind» لعام ٢٠٠١. أمّا في المملكة المتّحدة، وبالرّغم من وجود سلطات محلّيّة تربويّة تابعة للحكومة المركزيّة، يوجد منهج وطني يتمّ تطبيقه بإشراف وزارة التّربية والعلوم..

لطالما كانت زيادة الرّقابة على المعلّمين، والاهتمام بالمساءلة ومؤشّرات الأداء، هي السّياسة المتّبعة في الولايات المتّحدة الأميركيّة والمملكة المتّحدة خلال الرّبع الأخير من هذا القرن.

وما سيتمّ تقديمه في هذا الكتاب حول مفهوم إعداد المناهج يتناقض مع وجهة النّظر العقلانيّة التّقنيّة. إنّ النّموذج المعروف بـ«عمليّة التّحقيق» يبتعد عن فكرة أنّ التّربية تسعى نحو تحقيق أهداف تعليميّة محدّدة، ويبتعد عن ملازمة نموذج «الغايات ـ والوسائل» لصالح «التّربية كعمليّة». هذا النموذج

يؤكّد على أنّ المنهج فعليّاً يتعلّق بمطابقة المبادىء الأساسيّة الدّاخليّة لسلوك التّعليم.

مشكلة المنهج اليوم هو أنّه يُعَدّ تبعاً لسياسة غير تربويّة وبطريقة غير ديمقراطيّة، وغالباً بعيداً عن رقابة الحكومة، بل ودون ترك مجال للحديث عن أي تطوير أو تحسين للعاملين على مستوى القاعدة الشّعبيّة.. باختصار، نحن بحاجة إلى قرار سياسي يسمح بإصلاح المناهج بدءاً من المدارس، وإتاحةً في المجال أمام التّحسين والتّطوير.

في رأيي، نحتاج أن ننظر إلى المنهج باعتباره تجربة تربويّة مستمرّة: عمليّة، وليس مُنتجاً. بالتّالي يكون المنهج تجربة تربويّة وليس سلوكاً، أو كحاصل لهذه التّجربة. إلى يومنا هذا، تبقى أعمال (لورانس ستين هاوس)، والموجودة في مقدّمة بحثه «المناهج وتطويرها» أوضح مثال عن نموذج عملي تم وضعه كبديل قيّم عن نموذج الأهداف ضمن إعداد المناهج.

إحدى نتائج التّوسّع في دراسة المناهج ظهرت في زيادة المنشورات حول تطوير المعلّمين بشكل احترافي. إذ يُطالب العديد من صنّاع القرار بالاعتراف بالمُعلّم كمحترف على صعيد النّظام التّعليمي بأكمله، وبدوره في إعداد المناهج الدّراسيّة، مساءلتُها وتحسينها. لكن دائماً ما يتمّ التّغاضي عن هذا الواقع في الولايات المتّحدة الأمريكيّة والمملكة المتّحدة، حيث لا يحسب للمعلّم حساب في مراحل الإعداد الفعلي للمناهج الجديدة وتطويرها، بل فقط في مرحلة التّطبيق.

وفي الحقيقة، تمّ تقسيم المناهج نفسها وبشكل كبير بين مفهوميّ التّعليمات والتّقييم. هذا التّقسيم يعتبر عمليّاً تقسيماً غير صحيّ وغير مُحترف. فتطوير المعلّم احترافيّا، أو ما يُعرف بالتّمكين، هو هدف مُستجدّ في إعداد المعلّم: ولطالما كان القول المأثور «لا يُمكن تطوير المناهج دون تطوير المعلّم احترافيّاً»، قولا صحيحًا.

لكن، يؤكّد (مايكل أبل) (١٩٩٥) أن المعلّمين لطالما كانوا منبوذين، ويطرح تساؤلاتٍ مثيرة للاهتمام.. يرى أبل أنّه لا تأثير للمثقّفين في

المناهج الرّسميّة اليوم، ولم يكن لهم أي تأثير خلال العقود المنصرمة في الولايات المتّحدة الاميركيّة (أبل، ١٩٩٥، صفحة ٣٨).

من جهته، يرى(ستين هاوس) في المنهج كياناً إبداعيّاً: «يشبه المنهج إلى حدٍّ كبير ورقة النّوتة للعازف الموسيقي أكثر منه شبهاً للمخطّط الهندسي». فالمنهج يتطلّب عناصر جماليّة بالإضافة إلى الخيال. يُكمل (ستين هاوس): «المنهج، كوصفةِ طبقٍ ما، يتمّ تخيّله كإمكانيّة أوّلاً ومن ثمّ وضعه قيد التّجربة» (١٩٧٥، صفحة ٤). هو بالضّرورة وصفة تربويّة ينظر في تجربتها داخل الصّفّ. وهو أيضاً صلة وصل تجعل العلاقة بين التّعليم والبحث واضحة. ولكي يتمكّن المعلّم من تفحّص مدى تطبيقه للمنهج، عليه تبنّي موقف بحثي بشكل مشابه لمفهوم التّربية...

إنّ المنهج خلّاق ولا يُمكن توقّع مسار تطوّره: أخلاقيّاً، فكريّاً، روحيّاً وبنيويّاً. وإنما يتمّ صقله من خلال الفضائل الجماليّة الرّفيعة للمعلّمين الذين يلتفتون إلى فهمهم الموضوعي، الفنّي والبديهي لما هو صحيح وجيّد. وهذا أفضل ما هو مُمكن من اتّباع المنطق العلمي الصّحيح. يرى دان (١٩٩٧)، وهو باحث تربوي يتبع منهج أرسطو، من الضّروري اتّباع المنطق الواقعي والحكمة، مع لحاظ أنّنا نحتاج للعودة إلى الأرضيّة الصّلبة..عمليّاً هذه النّظرة الواقعيّة الذّاتيّة للسّلوك المهني، وعلى الرّغم من أنّه تم تحديدها وبوضوح من قبل أرسطو وتوماس أكويناس، نادراً ما تم تضمينها في صياغة المناهج خلال القرن الماضي.

لذا، ورغم الإصلاحات العديدة، وتقارير لجان العمل، والجدل العام حول التربية خلال السنوات الماضية، بقيت المناهج النظرية التي تسيطر على طبيعة المناهج وإعدادها وتقييمها كما هي ودون منافسة، بل تحت هيمنة صارمة من النظرية السلوكية والعقلانية التقنية المُتغلغلة بعمق في الثقافة والعقلية الوطنية.

لكن احتمالات وجود نماذج منطقية بديلة بدأت تظهر، وهذا الكتاب يُجدول محتوىً نقديًا وجوديًا للتفكير في المناهج.

الثقافة والمناهج:

يُؤسس كل مجتمع للمدارس بهدف هداية الطلاب إلى الثقافة، وهذه هي الطرق التي يعتمدها المجتمع. يتبنّى الفيلسوف الإنكليزي (جون لوك) فكرة أن عقل الطفل يكون فارغاً أو «Tabularasa»، عند الولادة ويبدأ باكتساب معارف، عادات، ومبادئ المجموعة. لذا فإن التجربة، بما تتضمنه من إشراكٍ دقيقٍ للحواس، تؤمّن الأسس التي تقوم عليها نظرية (لوك) التجريبية. فالتقاليد الصوتية كالفولكلور، القصص، الأغاني وأمثالها هي أكثر وضوحاً من الكلمات المكتوبة في هذا السياق. فيصبح المنهج انعكاسًا لما يظنه النّاس قيماً، ما يفعلونه، وما يؤمنون به. فالمنهج بالضرورة هو اختيارات من التراث الثقافي ويحتوي كميّة كبيرة من المعارف. ومسألة الاختيار من الثّقافة هي المهمّة الدّقيقة التّي تقع على عاتق مُعدّي المناهج وصُنّاع القرار. وكما علّق أحد طلّابي الجامعيين، إنّ «المنهج يشبه إلى حدٍّ كبير مكتبةً تُضاف إليها الموضوعات باستمرار ويؤخذ منها الشّيء القليل فقط».

هناك صعوبات إضافيّة في تطبيق مفهوم الثّقافة في مجال التّربية والمناهج، لأنّنا نعيش في مجتمع متعدّد الثّقافات ذو مبادىء تعدّديّة. فالمجتمع الأمريكي، كحال المُجتمعين البريطاني أو الفرنسي، لديه العديد من العادات، التّقاليد والقيم المُتعارضة غالباً، والتّي يتمّ نقلها، تعليمها ومشاركتها عبرالأجيال. وخلال الممارسة الفعليّة، تشدّد معظم المدارس على الأشكال الرّسميّة أوالعُرفيّة من المعارف، الفنون، المهارات، اللّغات والقيم الأخلاقيّة التّربويّة. هذا هو المعتاد أو المتعارف عليه عُرفيّاً، ولحُسن الحظّ وصلت إلينا هذه الموضوعات الرّسميّة والأنظمة المعرفيّة عبرالأجيال وبالتّحديد من جامعات حقبة القرون الوسطى. هذا المنهج يعرف بـ Trivuim (الثلاثي) وQuadrivium (الرباعي)، أو ما يسمى بـ «الفنون السّبع اللّيبراليّة» والتّي وجدت بأشكالها الأوّليّة في مدارس اليونان، روما والعالم العربي. شمل الـ Trivium في الماضي القواعد، البيان والبلاغة بالإضافة إلى علم

الجدل (المنطق). أمّا الـ Quadrivium فشمل علم الحساب، الهندسة، علم الفلك والموسيقى. وقد أحيلت الفلسفة إلى مرحلة الدّراسات المتقدّمة ـ والتّي عُرفت بدرجة الدّكتوراه في الفلسفة (PHD) منذ ذاك الحين..

ما يجب أن نُشير إليه حول هذه الموضوعات السّبعة هو انّها لم تقارب العناوين المطروحة تحت المسمّى نفسه في أيّامنا هذه. فالقواعد على سبيل المثال، لم تشمل محتوىً أبسط فحسب، بل تضمّنت بعض النّتاج الأدبي، وطرق وأشكال التّعبير وغيرها. في العصر الحالي، توسّعت الـ Trivium لتشمل التّاريخ والأدب (سميث وآخرون، ١٩٧٥). إنّ المنهج المتّبع في مدارسنا هو نتاج الكنتونات السّياسيّة والمجموعات ذات الاهتمام الخاصّ (جيرو، ١٩٩٤).

تقوم الأسس النّظريّة لهذا الكتاب، على فكرة أنّ التّربويّين هم أكثر من مُجرّد موظّفين لدى بيروقراطيّة معيّنة، فهم عاملون نشطون في تجديد البنية الثّقافيّة. يحثّ (أمبرتو إيكو) ـ النّاقد الفنّي الإيطالي والمنظّر الاجتماعي ـ بالإضافة إلى غيره من أصحاب النّقد والنّظريّات كَ (يورجن هابرماس) الفرد البشري على تبنّي نظريّة ممانعة للتّعدّيات التّي تقوم بها تكنولوجيا الاتّصالات (هابرماس، ١٩٧٦). يرى (ماكسين غرين) أنّ المقاربة التّقنيّة للأمور تصيب مخيّلتنا بالجمود (غرين، ١٩٩٥، صفحة ٣٧٩)، فهذا عصر مقاومة التّجديد (المحافظة) والشّحّ في النّظريّات.

يُمكننا بسهولة ملاحظة حركة «العودة إلى الجذور» والدّعوات إلى تحمّل المسؤوليّة الاقتصاديّة. فقد حذّر وليام جايمس في عمله المشهور «الرّغبة في التّصديق» من التّالي:

ـ لاحظ الفلاسفة منذ زمنٍ بعيد أنّ مجرّد تقبّل الأشياء يولّد العقلانيّة (المنطق) rationality. وقد اصطدمت المدرسة التّجريبيّة بهذا التّفصيل: إنّ العقلانيّة والشّعور بالتّآلف مع أشياء ما شيء واحد، ولا وجود لنوع آخر من العقلانيّة.. (جايمس، ١٩٩٢، ص ٥١٤).

لذا، وبعد نصف قرن من كتابة (تايلر) لعمله الكلاسيكي، «المبادىء

الأساسيّة للمناهج والتّعليمات»، أصبحت نماذج الأهداف واستعمال الأهداف التّعليميّة في الاختبارات التّي تتّبع معايير وقواعد ثابتة تتّسم بشيء من النّجاعة، أقلّها داخل الولايات المتّحدة. وهو ما يسعى هذا الكتاب إلى طرحه كإشكاليّة وتوضيح ضرورة إعادة النّظر والتّدقيق فيه. وهو يتوافق مع نظرة البروفيسور كليبارد: «يتساءل المرء عن إصرار واضعي النّظريّات المنهجيّة على أنّ أوّل خطوة في إعداد المناهج هي تحديد الأهداف وفيما لو كان لذلك أساس من الصّحّة أم لا. نسأل هنا، هل أنّ كتابة الأهداف بالأساس هي طريقة مُجدية لفهم عمليّة التّخطيط للمناهج.» (١٩٧٥، صفحة، ٨٠).

يُكمل كليبارد، ليدافع عن فكرة جايمس «الوجدان العقلاني sentiment of rationality» في ختام تقييماته:

ـ أحد أسباب نجاح منطق (تايلر) هو منطقيّته (عقلانيّته) البحتة تماماً. ويُمكن اعتباره هيكليّة واضحة ومنطقيّة في تطوير المناهج، وقد ابتعد النّموذج الذّي اتّبعه تايلرعن السّخافة الواضحة، دعنا نَقُل سخافة (ماجير) عبر رسم مخطّط النّموذج بالخطوط العريضة بدل التّفاصيل الدّقيقة والضّروريّة.

في أمريكا الشّماليّة، أوروبا، أستراليا والعديد من بلدان العالم، يبدو وبكلّ وضوح أنّ النّظام التّربوي يعاني من خطر الاتّباع الدّائم والأعمى لنموذج «الغايات ـ والوسائل» في إعداد المناهج وتقييمها. والخطر على هذا النّظام يتأتّى من داخله، والعدوّ هنا هو الانحياز الأعمى (من دون الاستناد لأدلّة) إلى تقديس عمليّة بناء البرامج التّعليميّة وتقييمها بالاستناد إلى نماذج من الأهداف المحدّدة متلازمة مع ما يرافقها من تكنولوجيا التّقييم. يُمكن الحكم على قيمة ونوعيّة النّظام التّربوي من خلال تفحّص ثلاث ميّزات أساسيّة: أوّلاً، نظامه التّعليمي وإعداد المعلّمين، ثانياً النّظام المتّبع في التّقييم والتّقويم، وأخيراً المنهج المتّبع.

إنّ هذا العمل (الكتاب) يتمّ تقديمه في سبيل البحث عن أفقٍ لدراسةٍ

مُعمّقة عن إمكانيّة استبدال هذه الفئة المُحتضرة ـ التي فقدت فعاليتها ـ من نماذج الأهداف المنهجيّة. إذ ليس من المقبول أن نقدّم كامل التّراث الثقافي أمام المنهج، بل يجب أن نختار وبحكمة ما هو مطلوب. فعندما ننظر للأمور بدقّة، نجد أنّ المنهج هو بالدّرجة الأولى اختياراتٌ من الثّقافة العامّة ويتمّ تطبيقه بالدّرجة الأولى أيضاً من خلال المحادثات والمحاضرات.

إنّ مفهوميّ المناهج والخيال التّربوي هو عُرضة للتّفسيرات الفرديّة، حيث تتبلور الأفكار الجديدة، ومن ثمّ تنتشر من خلال المؤيّدين لها والذّين يرون فيما يستجدّ فرصة جديدة. غالباً ما يتمّ تطبيق هذه الأفكار عبر التّربويّين المهتمّين بالمناهج التّعليميّة والتّعليم، والذّين يمكن اعتبارهم مُنظرين عمليّين.

نحن هنا نتناول إعداد المناهج والنّظريّات الموجودة، ونقدّمها كبديل لنماذج الأهداف (الجاهزة) التّي تسيطر على عمليّة إعداد المناهج.

وقد استمرت نظريّات المناهج بالتّطوّر خلال هذا القرن، وبعد عدّة عقود من التجديد والتّغييرات المنهجيّة التّي لم يسبق لها مثيل، انتقلنا إلى حالة أكثر استقراراً، حالة متميّزة ليس فقط بالتّغيير الدّراماتيكي بل بالبيروقراطيّة العملانيّة التّي فرضت نماذج تقنيّة للأهداف على المدارس، الثّانويّات، وبالأخصّ الجامعات. إنّ المنهج هو الحجر الأساس في أي نظام تربوي. وإحدى العلامات الفارقة في التّغييرات المنهجيّة التّي حدثت في السّنوات الماضية، حيث كانت الأحداث المُتسارعة والتّغييرات تُركّز على تخطيط وإعداد النّشاطات الهادفة إلى تطوير المناهج، وبما تشمله من دورات لإعداد المعلّمين والكادر الإداري. لكن معظم هذا التّخطيط يشترك في وجهة نظر موحّدة وصارمة اتّجاه عقلانيّة «الغايات ـ والوسائل» وقد تسبّبت في تقليص الخيال والجهد المبذول في التّجارب المنهجيّة. فالعمل المنهجيّ عملٌ فنّيٌّ بطبيعته. وقد أوضح (برتراند راسل) التّالي:

ـ المعلّم كالفنّان، الفيلسوف والأديب، لا يمكنه أداء عمله بشكلٍ ملائم

إلّا إذا أحسّ أنّه يقوم بذلك بدافع إبداعي داخلي، لا أن تُسيطر عليه وتقيّده سلطةٌ خارجيّة. (راسل، ١٩٥٠، صفحة ١٥٩).

إنّ الحركة التّربويّة (ذات النّتائج المحدّدة سابقاً) والمبنيّة على الأسس التّقنيّة العقلانيّة (OBE) تُخضع التّفكير المستقلّ وتحيله إلى النّتائج، المعايير والمواصفات الموضوعة سابقاً. وهذا ما يتناقض تماماً مع مفهوم المُفكر المثقّف بالدّرجة الأولى، لأنّه يتناقض مع حقوق الطّالب والمعلّم في استنباط الأحكام الأخلاقيّة والقرارات الفكريّة. أنا أؤمن أيضاً أنّ قيمة الفرد البشري، بل البشريّة بأكملها، تُصبح في أدنى مستوياتها عندما يُصبح قرارنا مقيّداً بيد السُلطة الحاكمة. في المجتمعات الدّيمقراطيّة، تُلقي التّربية على عاتق الطّالب والمعلّم مسؤوليّة اتّخاذ القرار والالتزام الثّابت بمبادىء الحرّيّة والتّحرّر، وليس تعزيز المفاهيم المرتبطة بغايات ونتائج مُعدّدة مسبقاً، تنتدب حدوداً للمعرفة والتّأمّلات البشريّة.. المنهج هو شيءٌ من الذّوق والحكمة، يختبر القدرة على الإبداع، والبحث وتقييم النّتائج، يتطلّب منّا إعمال الخيال على أكمل وجه.

في الماضي، أقلّها قبل القرن العشرين، كان يُنظر للمناهج على أنّها نوعين. الأوّل، المناهج التّي كانت تُعرض على المدارس العامّة (الرّسميّة)، والثّاني منهجٌ مختلف يُعرض على المدارس والأكاديميّات الخاصّة النّخبويّة، والتّي تدفع بدلاً ماليّاً لهذه المناهج، أي تدفع ثمنها. أحد المفاهيم المهيمنة كان أنّ المنهج هو عبارة عن ما يتمّ تعليمه واختباره فعليّاً من دروس ومُقرّرات. هذا النّوع العملي (المُستند للواقع) من المناهج أشير إليه بالمنهج المُجدول زمنيّاً. المفهوم الثّاني نشأ من منطلق أنّ المنهج يتعلّق بكلّ ما يتمّ تعليمه تحت إشراف وإعداد المدرسة..

الخلاصة، لدينا نسخة محدودة، وأخرى شاملة لما يُمكن اعتباره منهجاً.

المنهج، فوق كلّ الاعتبارات، هو تصوّر للعمليّة التّربويّة. ومع أنني كنت لا أوَدّ إيراد تعريفات محدّدة، لكن لإشباع مُتطلّبات النّقاد، سأقدّم

تعريفاً غير نهائي هنا، بالإضافة إلى بعض التّعريفات القياسيّة المُستقاة من النتاج الأدبي:

بعض التّعريفات للمناهج:

المنهج يشمل التّعليم التّي تُعدّه وتُشرف عليه المدرسة، سواء تمّ من خلال أفراد أو ضمن عمل المجموعات داخل أو خارج المدرسة (كير، ١٩٦٨، ص ١٦).

المنهج هو سلسلة منظّمة من النّتائج التّعليميّة المقصودة. يصف المنهج (أو أقلّها يتوقّع) نتائج التّعليمات الدّراسيّة. (جونسون، ١٩٦٧، ص ١٣٠).

نرى أنّ المنهج هو الأهداف الموجودة أو مجموعة من المبادىء التّي يُمكن تفعيلها من خلال تطوير عمليّة تأجيج (أو إبراز) التّجارب التّي يمكن للطّلّاب الاستعادة منها (وايلز وبوندي، ٢٠٠٧، ص ٥٢).

هو مجموع التّجارب المُعدّة للمدرسة أو الطّلّاب (وايلز وبوندي، ٢٠٠٧، ص ٣٤٧).

من الوارد أن يشمل مصطلح المنهج برنامج النّشاطات ضمن أي مقرّر يتّبعه التّلاميذ في مراحلهم التّعليميّة.. (هيرست، ١٩٧٦، ص ٨٣).

يُمكن النّظر إلى منهج أي مدرسة أو مقرّر دراسي على أنّه سلسلة الأحداث المعدّة بقصد الوصول إلى النّتائج التّربويّة لدى الطّلّاب (أيزنر، ٢٠٠٢، ص ٣١).

دائماً ما يُنظر للمنهج على أنّه مُقرّر دراسي، لكن عندما نُحرّر خيالنا ونطلقه أبعد من النّظرة الضّيّقة لكونه سلسلة الكتب أو لوائح الموضوعات التّي يجب تغطيتها والأهداف الواجب تحقيقها، ستظهر لنا انطباعات ذات معانٍ أوضح وأشمل. يُمكن للمنهج أن يُصبح مسار حياة أحد الأفراد. ويُمكن أن يعني السّبل التّي نتّبع أو ننوي اتّباعها. بهذا المعنى الأوسع، يمكن اعتبار المنهج تجربة حياة (كونلي وكلاندن، ١٩٨٨).

المنهج هو تلك الموضوعات الدّائمة كالقواعد، القراءة، المنطق،

البيان، الرّياضيّات، وأعظم الكتب التّي أنتجها المجتمع الغربي والتّي تحتوي أفضل المعارف الضّروريّة. وأبرز مثال على ذلك هو المنهج الوطني في المملكة المتّحدة بنواته الثّلاثة وموضوعاته الأساسيّة السّبعة، والتّي تشمل محتوىً مُحدّداً وأهدافا يجب على الطّالب إنجازها في كلّ موضوع (مارش وويليس، ٢٠٠٧، ص ٩).

المنهج هو محاولة إيصال المبادىء الضّروريّة وميّزات أي تصوّر تربوي بطريقةٍ يبقى فيها عُرضة للتّدقيق الجديّ وذو قابليّة لترجمته إلى الواقع (ستين هاوس، ١٩٧٥، ص ٤).

تدعو نظريّة ستين هاوس إلى التّمعّن والاختبار. وهذا ما يُحوّل المعلّمين والطّلّاب إلى مُحقّقين وباحثين في سبيل تطوير الممارسة الاجتماعيّة أو المنهج. وهذا يُقارب إلى حدّ بعيد فكرة البحث العملي التّي تسعى لحلّ المشاكل من خلال التّفاعل الاجتماعي.. إنّ التّعريف الذّي أتبنّاه يشبه ما سبق إلى حدٍّ بعيد، بما يتعلّق بوصف عمليّة التّعلّم والتّعليم لا بتحديد نتائجها فقط. المنهج هو تصوّرٌ يضع خطّة عمل تربويّة ويقدّم للطّلّاب معارف قيّمة اجتماعيّاً، مواقف، مبادىء، مهارات وقُدرات، عبر تجارب تربويّة متنوّعة، على اختلاف مراحل النّظام التّربوي، وكتصوّر (أو مقترح) يكون المنهج بمثابة نظريّة تستدعي البحث والبرهان.

إنّ التّعريف أعلاه لا يفصل المنهج عن التّقييم أو التّقويم، ولا عن التّعليمات كما هي الحال في الفكر التّربوي المعاصر. لا تقسيم للعمل هنا، ولا تفرقة بين النّظريّة والتّطبيق. فالجزء النّظري مندمجٌ في التّصوّر المتأتّي عن التّطبيق والذّي يكتسب شرعيّته من الأدلّة الدّامغة الناتجة عن التّطبيق نفسه. وخبرتي التّعليميّة الشّخصيّة طوال ثلاثين عاماً هي خير دليل على ذلك. أنا أدّعي أنّ الانطلاق من المبادىء الإجرائيّة (الإجراءات) يأتي بنتيجة أفضل من نمط التّقيّد بالأهداف الموضوعة. وهذا كلّه يرتبط بمسألة تحرير الطّلّاب..

ما أطلبه هو عدم اعتماد الطّلّاب بالكامل على سُلطتي كمعلّم، بل تقبّل

الحاجة إلى إعمال المنطق والدّليل في اتّخاذ قراراتهم. (بيتر أبليرد)، الفيلسوف المتأمّل من باريس القرن الحادي عشر، قال إنّنا يجب أن نسكن إلى الاعتقاد بأنّ استخدام المنطق التّأمّلي المبني على الشّكوك أو الظّنون البشريّة هو وسيلة لتقديم الحقيقة.

بالنّسبة للتّربويّين النّقديّين كأمثال باولو فرير (١٩٧٠، ١٩٧٢) تسمح نظريّة المسار التّعليمي بقيام سياسة تربويّة تهتم بتحرير المنطق البشري وإعطاء الأفراد حرّيّتهم، أي ـ وحسب لغة فريد ـ «بيداغوجيا المُستضعفين» وحسب أنطونيو غرامشي:

إنّ آخر حالة من المرحلة الدّراسيّة العامّة يجب أن ينظر إليها وتُنظّم باعتبارها مرحلة مفصليّة، هدفها إحداث القيم الأساسيّة للمذهب الإنساني Humanism، الانضباط الذّاتي الفكري، والاستقلاليّة الأخلاقيّة. (غرامشي، ١٩٧١، ص ٣٢)

المنهج، فوق كلّ اعتبار، هو مثالي في الخيال. هل يجب أن نصمّم المنهج ليشمل مفاهيم أساسيّة وحقائب إلكترونيّة للطّلّاب؟ بالمقابل، هل يجب اتّباع بيداجوجيا تدعو للبحث والاكتشاف؟ والمنهج تجربة، يُشبه لحدٍّ ما وصفة طعام قد يكون لها طعمٌ جيّد أو سيّء. لكن، كما يُمكن تعديل وصفة الطّعام، يُمكن تعديل المنهج من خلال إضافة مبادئ، كمفهوم الشّجاعة أو الوطنيّة. لكن ذلك هو وظيفة الخيال الإنساني. فهو بالأساس وبكلّ بساطة نظريّة تنتظر التّجربة، لم يكن المنهج كياناً نهائيّاً أبداً، بل كان دائماً مفتوحاً للتّعديل والتّغيير..

لا يجب اعتبار المنهج وصفة (طبّيّة) أو مخطّطاً نهائيّاً، إذ أنّه ليس إلّا فكرة مثاليّة على شكل طرح أو تصوّر صُمّم تبعاً لخطّة ذات قيمة تقودنا بعيداً عن الجهل، وبالتّالي إلى نموّ أفضل من خلال التّربية.. هذه الفكرة المثاليّة تنبُع من الخيال، ويكون هدفها تسهيل التّعليم والعمليّة التّربويّة.

حاول جون ديوي (١٩١٦) إثبات أنّ هدف التّربية ببساطة هو النّموّ المُستمرّ للفرد. وقد ساعدت وجهة النّظر هذه المعلّمين على فهم هدف

التّربية بجعل التّلاميذ جزءاً مُشاركاً في هذا المُخطّط ـ وليس مجرّد مُشاهدين ـ كما دفعتهم للاعتماد على طرق البحث لحلّ المشاكل، وبالتّالي إعطاء التّلاميذ فرصة انتشال أنفسهم من الجهل من خلال التّعبير الذّاتي، التّفكير النّقدي والتّحفيز من خلال الفضول وحبّ الاطلاع (ديوي ١٩١٠، ١٩٣٨).

تبنّى أرسطو مقولة أنّ هدف التّربية هو إعطاء الفرصة للطّلّاب بقبول أو رفض ما يريدون. وهذا يمنح التّلميذ الاستقلاليّة، بدل أن يكون مُذعناً لسلطة المعلّم.

المنهج كعملٍ اجتماعي:

تُعتبر التّربية فعلاً اجتماعيّاً. فيلتقي المعلّمون والطّلّاب في تفاعلٍ اجتماعيّ داخل المؤسّسة المعروفة بالمدرسة. لذا، لا يمكن اعتبار المنهج مسألة نظريّة فقط، بل ممارسة عملانيّة بالدّرجة الأولى تتأتّى من الأفعال البشريّة القادرة على إحداث الفرق. وهذا يُشكّل تحدّياً في وجه التّطبيق Praxis ـ أي الالتزام بتحويل المبادىء النظرية إلى أفعال.. «النّظريّة التّطبيقيّة العمليّة» تبدو ملائمة للمناهج منطقيّاً. هذا العنصر العملي ومبدأ «التّقدير والاختيار Action - turn» (ريزون، ٢٠٠٦) لديه صلة مباشرة بالبرغماتيّة العملانيّة والواقعيّة النّقديّة، Critical realism. كان (شارلز ساندز بيرس) أوّل من استعمل مصطلح «البرغماتيّة»، المشتق من كلمة Pragma اليونانيّة والتّي تعني «عمل» في مقالته Popular mechanics التّي ظهرت عام ١٨٩٧. وفكرة بيرس هي أنّه في حال لم تُحدث الأفعال أي فرق فهي غير مهمّة أبداً، ويجب أن يكون المرء قادراً على تقدير نتائج الأفعال حال حدوثها لتحديد الفرق الذي تُحدثه على أساسٍ تجريبي.

ماذا، متى، لماذا وكيف؟ كلّها تُصبح أسئلة أساسيّة ويجب الإجابة عنها إذا ما أردنا بحث أو تطبيق المنهج. إنّ المسألة التّربويّة برمّتها هي مسألة تطبيق اجتماعي وبالدّرجة الأولى أخلاقي أكثر من الوزن «التّقني» المُعطى

لها حاليّاً. من الخطأ رفض أي نظريّة تربويّة أو منهج بُناءً على أُسس لا يمكن إثباتها. لا يمكننا التّشدّد في هذا الموضوع أكثر ممّا يتحمّل. فقد تمّ إعداد المنهج، ثمّ تجريبه والحُكم عليه. فهو اوّلاً وأخيراً فكرةٌ تستحقّ التّجربة ـ نظريّةٌ قد يتقبّلها التّربويّ العاقل. وكما هي الحال مع التّراث الثّقافي، يتكوّن المنهج ويتمّ تناقله مع قيم، ومعارف ومهارات وغيرها من الأنظمة الكثيرة. ويتواجد المنهج في العالم النّموذجي للمعتقدات والطّقوس والموجودات الفيزيائية في النّصوص والموضوعات.

المنهج كمصطلح، هو مفهوم حديث نسبيّاً إذا ما اعتمدنا على قاموس أكسفورد الإنكليزي (OED). فقد تمّ استخدام هذا المصطلح بالأساس للإشارة إلى المقرّرات الدّراسيّة في المدارس والجامعات. فسُمّيت المُقرّرات الجامعيّة مناهج، كمنهج الحقوق أو منهج الهندسة.

أمّا فيما يتعلّق بالتّجربة الأميركيّة، فقد رأى «لورانس جريمن» أنّ الأب المُؤسّس لحركة الإصلاح في المناهج داخل الولايات المتّحدة هو «وليام توري هاريس» الذّي كان يشغل منصب مدير المدارس الرّسميّة في سان لويس والذّي أطلق حملة صارمة لتغيير المناهج بَدءا من ١٨٧٠. متبنّياً نظرة عقلانيّة، وقد وجد لوريس أنّ الهدف من التّربية هو «الرّقي بالفرد البشري بين سائر المخلوقات» أو بمعنى آخر تمكين الكائن البشري من الاطّلاع على أسرار الحكمة المُتراكمة للجنس البشري (كريمن، ١٩٧٤، صفحة ٢٨). هاريس (١٨٩٨، ١٨٩٨)، أيّد وجهة النّظر التّي ربطت الاستيعاب أو الفهم بعمليّة توسِعة الدّوائر المترابطة والتّي تشمل التّربية المنزليّة، التّعليم العامّ والرّسمي، توظيف التّعليم مهنيّاً والتّربية المدنيّة والسّياسة كما التّربية الدّينيّة. كما اعتبر انّ الكتب المدرسيّة هي الأداة المثاليّة في التّعليم العامّ. وقد أكّد هاريس إعجابه بظهور علم النّفس والعلوم التّربويّة وذلك لأهمّيّتها في تحضير المعلّمين والمناهج المدرسيّة. وما إن أطلّ القرن العشرين، حتى بزغ عصر التّفكير بالمناهج وإعدادها.

يهتمّ المنهج بما يتمّ إعداده، تطبيقه، تعليمه، تعلّمه، تقييمه والبحث فيه

على اختلاف المراحل الدّراسيّة. والعبور في أي منهج لا يعني الوصول إلى غاية معيّنة، بل يعني العبور بنظرة مختلفة، ومن خلال هذه المرحلة يتمّ ملاحظة هذا المفهوم المتميّز وفهمه.

لا بدّ لأي شخصٍ يدرس نظريّة المنهج أو تاريخه أن يواجه فكرة ما إذا كان المنطق البحثي يتوافق مع التّجارب العمليّة التّي يمرّ بها المعلّمون والطّلّاب في المدارس. فهناك فرقٌ كبير ما بين الإثنين. فهناك المنهج «الرّسمي» والمنهج «الواقعي»: هناك أيضاً المنهج «الخفي» الذّي يشمل المبادىء الكامنة والتّي تؤثّر بشكل فعّال في المعلّمين والمتعلّمين على السّواء.

وقد أوضح (إليوت أيزنر) أنّ «نوعيّة المناهج المدرسيّة ونوعيّة التّعليم هما الميّزات الأساسيّة لأي مشروع تعليمي» (أيزنر، ١٩٨٣، صفحة ١). لكن لا إجماع عامّ على ما تشمله أو تعنيه كلمة «نوعيّة» المناهج أو التّعليم. وهنا لا بدّ أن أوضح أنّه تمّ إعادة إحياء اثنين من الممارسات الاجتماعيّة المنفصلة، لكنها مُتمّمة لبعضها البعض خلال حركة إصلاح المناهج في أوروبا، وبشكل رئيسي تحت الجيل الأوّل من البرامج المُبتكرة:

أوّلا، حركة إعداد المناهج من دون تحديد أهداف سلوكيّة، وثانياً النّشاط البارز في حركة البحوث الإجرائيّة التّي يقوم بها المعلّمون. كلتا الحركتين بزغت بسبب الهجوم الواسع على النّماذج التّقنيّة المتّبعة في إعداد المناهج، والتّي أضحت بعيدة كلّ البعد عن الدّيمقراطيّة الصّفّيّة وطرق التّعليم التّي تسعى وراء الامتياز في التّقييم.

الدّيمقراطيّة المُثلى «الضّائعة» لمبدأ تطوير المنهاج في المدرسة:

أحد أهمّ الأسئلة المطروحة هي: «من يجب أن يُطوّر المنهاج؟» خلال السّنوات الأولى من القرن العشرين، انتشر بين الدّوائر التّربويّة الاهتمام بتطوير منهاجٍ يستند إلى الممارسة المدرسيّة ويرتبط مباشرةً بمفهوم

الدّيمقراطيّة، وبالخصوص في الولايات المتّحدة الأميركيّة وبريطانيا (ديوي، ١٩١٦، وايتهيد، ١٩٢٩، سكيلبك، ١٩٨٤). ممّا دفع جون ديوي إلى إنشاء مدرسة المُختبر «Laboratory school» في جامعة شيكاغو لتطبيق تجاربه حول الدّيمقراطيّة والتّعليم.

إنّ ما ورد أعلاه يُمثّل قمّة الدّيمقراطيّة، والتّي منحت المدارس المحليّة والمعلّمين كامل الحرّيّة في إعداد وإعادة وضع مناهجهم الخاصّة. في المملكة المتّحدة، أتاحت سياسة حزب العمّال الحاكم لاتّحادات المعلّمين والمدارس المحلّيّة فرصة ممارسة حقوقهم في إصلاح البرامج المدرسيّة وتطوير النّماذج المنهجيّة التّطبيقيّة وأساليب التّقييم ضمن تفويض العمل الممنوح من مجلس المدارس في السّتّينات والسّبعينات. للأسف، عادت سياسة المحافظة والوجودية الجديدة neo - essentialist لتُقلّص من الصّلاحيّات التّي منحت للمدارس والمعلّمين وأعادتها للحكومة.

من الواضح أنّ المدارس داخل الولايات المتّحدة الأميركيّة لا تتمتّع بحرّيّة تحديد المناهج على الصّعيد المحلّي.

وقد تمكّنت خلال فترة السّبعينات من العمل مع مدارس تلتزم تطوير مناهج ذاتيّة (تستند إلى الحاجات المدرسيّة) في إيرلندا الشّماليّة، وقد تمّ حينها تبنّي هذا التّوجّه من قبل عددٍ من المدارس الثّانويّة والشّموليّة في المملكة المتّحدة وإيرلندا الشّماليّة باستثناء المدارس الانتقائيّة المرتبطة إلى حدّ بعيد بالامتحانات القياسيّة standardized (كالامتحانات الرّسميّة في لبنان) والتّي لا تسمح بكثير من التّجربة والتّغيير.

كتب «والف غانغ»(١٩٧٥) مقالة تحت عنوان «مجلس أوروبا» تناول فيها موضوع تطوير مناهج مدرسيّة محلّيّة عبر «البحوث الإجرائيّة» التّي رأى انّها بديل للبحوث التّجريبيّة. وهو مثال عن أولى أنواع البحث العملي فيما يتعلّق بالمناهج في أوروبا. حصلت بعض التّأثيرات الحديثة الأخرى نتيجة الفلسفة النّقديّة لـ «يورجين هابرماس» التّي رفضت أولويّة «الوضعيّة التّقنيّة والتّحليليّة» positivism لمصلحة نظريّة اجتماعيّة نقديّة ذات نماذج تفسيريّة.

في المجال التّربوي، برزت هذه النّظريّة النّقديّة من خلال «ولفريد كار» و«ستيفان كيمس» عام ١٩٨٦ في كتابهما «أن تُصبح نقديّاً: التّربية، المعرفة والبحث الإجرائي»، والهدف هنا هو الوصول إلى التّحرّر والعدالة والتّخلّص من أجهزة وأدوات اللّامساواة من خلال البحث الإجرائي.

التّقدّم الذّي حصل في برامج تقييم التّعلّم صبّ في صالح العمل المنهجي من خلال إضافة مقاربات وطرق بحث نوعيّة (في مقابل الكمّيّة). كما هو الحال في «التّنوير» (بارلت وهاملتون، ١٩٧٢)، أو «النّقد الأدبي» و«التّذوّق» (آيزنر، ٢٠٠٢)، أو «التّقييم الدّيمقراطي» (ماك دونالد ١٩٧١). قدّم «مايكل سكريفن» (١٩٧٣) كتاب «التّقييم دون هدف» مُعترفاً أنّ البرامج التّعليميّة غالباً ما تحقّق نتائج غير متوقّعة، كما أنتج (روبرت ستايك) كتابه «التّقييم الانعكاسي» عام ١٩٦٧. وقد أعطى جميع هؤلاء المُتخصّصون في مجال التّقييم الفرصة للعاملين في هذا المجال بفهمٍ أفضل لأفعالهم وممارساتهم من خلال «وصفٍ دقيق» بدل أسلوب عدّ «حبّات الفاصولياء» و«مضغ الأرقام» التّي تتّبعه المدرسة السّلوكيّة في التّقييم..(..)

وضع (ستين هاوس) نموذجه العلمي في مقابل نموذج الأهداف المُتّبع في إعداد المناهج ومهّد من خلال نظرته للمعلّمين كباحثين لمشروع المنهاج الإنساني(HCP). كان ستين هاوس المراقب الخارجي لأطروحة الدّكتوراه الخاصّة بي، والتّي تناولت المواضيع الخلافيّة في المنهاج. (جون إليوت) أحد أعضاء فريق الـ(HCP) الخاصّ ب «ستين هاوس»، وهو أوّل من قدّم نموذج «المعلّم ـ كباحث» في المملكة المتّحدة، كان الرّائد في مجال البحوث الإجرائيّة، على الصّعيد العالمي، و(جان رودوك)، أحد الأعضاء كذلك، ولاحقاً شريك ستين هاوس مدى العمر، كتب عن البحوث والتّطبيقات التّي يقوم بها المعلّمون (١٩٨٩)..(...)

إنّ إعطاء المعلّمين دوراً في تطوير المناهج والبحوث المتعلّقة بها هو مثالٌ حتمي عن ديمقراطيّة التّعليم، لأنّنا بذلك نُقرّ بإمكانيّة والقدرة على التّغيير على المستوى المحلّي، وبذلك نطلب من المُربّين (المُعلّمين) العمل

في بيئة بحثيّة سليمة وتطوير أنفسهم. فالمُعلّم منطقيّاً هو باحث في هذا النّوع من السّيناريوهات.

وأبرز ما يُذهلني هو النّفاق، حيث تُطالب الكُلّيات التّربويّة ب «مُحترفين مُلتزمين بالتّطبيق الانعكاس» وفي المقابل نرى أنّ المُعلّمين والإداريّين التّربويّين مُجرّدين كُلّيّاً من استقلاليّتهم المهنيّة.

إنّ النّموذج (الذّي يستند إلى الحاجات المدرسيّة) والذّي قدّمه سكيلبك (١٩٨٤) يسمح بتطوّر المنهاج بناءً على خمسة مراحل: دراسة الظّروف التّعليميّة، تحديد الأهداف، تنظيم المحتوى وإعداد البرامج الدّراسيّة، خلق التّجارب التّعليميّة، والتّغذية الرّاجعة والتّقييم. وحسب سكيلبك، عندما يُواجه المعلّمون تغييرات في المنهاج، لا يجب عليهم التّقييد بالأهداف والغايات التّعليميّة الموضوعة لتنفيذ المهام أوّلاً، بل عليهم أخذ الموقف والظّروف الرّاهنة بعين الاعتبار أوّلاً، وهذا ما يُسمّى بـ «تحليل الظّروف الرّاهنة». وقد وجدت أنّ المعلّمين يُفكّرون مليّاً بالقيود التّي تُواجههم كنظام الامتحانات الرّسميّة، وينظرون إلى الخيارات والموارد المُتاحة وغيرها من الاهتمامات العاجلة قبل وضع أي من الأهداف التي يطمحون لتحقيقها. هذه المرحلة تنسجم مع «الوعي الخلاّق» للقيود والموارد، أو «فهم الظروف». وهذه ليس مسألةً نظرية، ولا موضوعاً تقنياً، بل خياراً عملياًواحترافياً بامتياز.

إنّ فشل المشاريع الضّخمة التي تهدف إلى إعداد مناهج وطنيّة ـ عبر فريق من الخبراء ـ في إيجاد موارد ومواد تحفظ المُعلّم وتحميه، أدّى بالمُعلّمين إلى تطوير المناهج المدرسيّة تلقائيّاً ووفقاً لحاجات الأرض. هذا الفهم لمبدأ التّخطيط المنهجي تم اشتقاقه من حاجات المُتعلّمين بالدّرجة الأولى ومن الحاجة إلى الحريّة في التّعليم لدى المُعلّم والمُتعلّم على السّواء، وهو أمرٌ ضروريّ جدّاً في حُسن سيْر عمل المناهج. وهذا بدوره يدفع المدارس إلى تحمُّل المسؤوليّة الملقاة عليها من المجتمعات

الإنسانيّة، وبالتّالي الاستجابة لبيئتها الخاصّة، ومن الضروري هنا أن يكون المُعلّم باحثاً ومُطوّراً للمنهاج عبر تكييف التّعليم مع بيئته العقائديّة.

بالنّظر إلى هذه التّجربة والدّعم الكبير الذّي لقيتْهُ المناهج التي تستند للحاجات المدرسيّة، تبقى هذه الاستراتيجيّة هامشيّة وغير قادرة على منافسة الكمّ الهائل من الابتكارات في المناهج اليوم. كنتُ وما زلت مُصرّاً على أنّه لا يمكن تحقيق تطوير فعّال للمناهج من دون تطوير الأساتذة والمُعلّمين.

«نموذج الأهداف» والعقلانيّة التّقنيّة:

إنّ النّموذج المُتّبع حاليّاً في إعداد المناهج هو النّتيجة المباشرة لآراء وادّعاءات أولئك المُهندسين وعلماء النّفس أمثال «بوبت»، (ثورندايك) و(تشارترز)، والتّقنيّين الذّين هيمنوا على الفكر المنهجي خلال القرن الماضي. هذه الآراء مُتجذّرة في التّطبيق والتّكنولوجيا التّربويّة ذات الأساس العلمي. لذا عكست مساهمات ثورندايك وديوي هذه النّظرة العلميّة..

احتوى العدد الأوّل من مجلّة «علم النّفس التّربوي» عام ١٩١٠ على مقالة لثورندايك تحت عنوان «مساهمة علم النّفس في التّربية». وقد دعى علم النفس إلى القياس الفكري والشّخصي وبالتّالي توقّع السّلوك وهي نظرة «الغايات ـ والوسائل» التّي تعتمد وبجديّة على اختبارات السّلوك، والتّي أضحت ذات أهمّيّة في سياسات العالم الغربي.

يمكن تحديد مصدر الأهداف التّربويّة بوضوح في أعمال (فرانكلين بوبت)، الذّي كان مُهندساً بالأساس، ومن خلال عملين أساسيّين قام بهما: «المنهاج» (١٩١٨)، و«كيف نُعدّ المنهاج» (١٩٢٤). إذ أن بروز الإدارة التّقليديّة (المُتزمّتة) والتّخطيط العلمي في سنوات ما بعد الحرب العالميّة الأولى رسّخت هذه الأفكار..و «بوبت» شغل كرسيّ التّربية في جامعة شيكاغو، كما فعل (رالف تايلر) ولاحقاً(بينجامن بلوم)، الذّي طبّق مبادئ المدرسة السّلوكيّة في إعداد الخطوات الدّراسيّة.

خلال السّنوات اللّاحقة، ظهرت نظرة احتكاريّة للمناهج، وذلك بعد تدخّل المُنظرين السّلوكيّين ومُعدّي المناهج العقلانيّين الذّين يرتكزون على المنطق السّلوكي وبالتّحديد الإعداد بالإستناد على «الأهداف». نشر (رالف تايلر) (١٩٤٩) هذه الفكرة عبر وصفٍ بسيط لمقرّر في جامعة شيكاغو تحت عنوان «المبادئ الأساسية للمناهج والتّعليمات». لسوء الحظ، لاقى نموذج الأهداف تأييداً جازماًوقويًا، ليس في أميركا الشّماليّة وحسب، بل على الصّعيد العالمي أيضاً.

بشكل مُثير، يبدو تايلر مُنفتحاً ومباشراً أكثر من علماء النّفس الذّين أثّروا في المناهج منذ منتصف هذا القرن، كأمثال (بوفم)، (جامن)، (برايتر)، (كارون)، (بلوم)، (أندرسون)، (بلوك)، (جوسكي)، وغيرهم ممّن قدّموا مخطّطات تعليميّة ذات طبيعة تقنيّة. وجهة النّظر هذه تُقوّض الخيال البشري ببساطة لأنّها تضع القيود على ما يتمّ تعليمه واختباره. هذا المنهاج يُساوي المعرفة التّي يتمّ اختبارها، المحتوى أو الموضوعات التّي يتمّ تغطيتها في المُقرّرات، تُصبح «وسائل» لتحقيق الأهداف المُعلنة. لذا، يقتصر عمل المُحتوى على الدّور الفعّال في التّعليمات فقط. وهي مُشكلة خطيرة، إذا وافقنا أنّ بإمكان التّربية ـ بمعنىً أو آخر ـ أن تكون مقدّمة لأشكال أكثر تنظيماً من المعرفة كالرّياضيّات والفلسفة، علينا النّظر في إمكانيّة تبرير المبادئ التّي تقوم عليها هذه التّربية ومساواتها بأشكال المعرفة هذه. فأن تكون أستاذاًفي التّربية أو فيلسوفاً، يعني أن تعمل بتوافق مع «مبادئ العمل» بدل بعض الأهداف المُحدّدة مسبقًا، والتّي لا تُعتبر جوهريّة للعمل. والنّموذج المُصمّم هنا هو: إذا ما أردنا تعريف المُحتوى على أنه المعرفة الأساسيّة ـ المبادئ الأساسيّة، وفلسفتها عبر اختبار منطقها البُرهاني، ومن ثُمّ تحديد إجراءات تعليميّة مقبولة وقواعد تحكُم عمل الطّلّاب، هو بالتّالي «التّخطيط من دون إستخدام الأهداف».

وأنا أرى أنّه أفضل نموذج للعمل لأنّ المبادئ التّي تحكُم عملنا تُصبح أهدافاً بحدّ ذاتها. فهذه المبادئ أو القواعد تسمح لنا بتحديد مُدخلات

العمليّة التّربويّة بدل تحديد النّتائج. آيزنر (١٩٨١) يرى أنّ هناك أقلّها ستّة نتائج للمناهج السّلوكيّة التّي تتحكّم بها الفلسفة الوضعيّة والقواعد العلميّة:

١ ـ الهيمنة المُطلقة لنظريّة المعرفة العلميّة في التّربية، والتّي طغت على باقي مفاهيم البحث. وبالفعل صدر مُؤخّراً القانون الفيدرالي تحت البند العاشر، «لا طفل يُترك في الخلف» لعام ٢٠٠١، والذّي ألغى جميع أساليب البحث التّربوي ما عدا العلميّة والكمّيّة البحتة.

٢ ـ لطالما كان البحث التّربوي مهووساً بالسّيطرة.

٣ ـ الانشغال الدّائم بالنّتائج المعياريّة المُوحّدة، وهو ما يُقوّض من خصوصيّات التّلميذ الإبداعيّة.

٤ ـ لا يُعطىَ التّلاميذ فرصةً للمشاركة في تكوين برامجهم التّعليميّة.

٥ ـ إنّ نتائج الاهتمام بمواضيع السّيطرة والقياس، يُؤدّي بمُعدّي المناهج إلى تقسيمها لوحداتٍ سلوكيّة صُغرى، وبالتّالي تحيل أسباب ضعف المناهج الموجودة وقلّة جدواها إلى التّلاميذ.

٦ ـ معظم المناهج تتميّز بقلّة الفُكاهة والرّصانة الزّائدة عن الحدّ في البحث والتّطبيق التّربوي معاً. وبالتالي استنتج آيزنر: إنّ النّزعة اتّجاه ما يظنّه البعض لغةً علميّة، أنتجت أشكالاً من التّعبير خالية تماماً من المشاعر، أو أي حسّ شعري أو انفعال يجب إطلاقه. (آيزنر، ١٩٨١)

يتناقض مفهوم الكتابة هذا مع رؤية آر. آس. بيترز (١٩٦٦)، الذّي حثّ الطّلاّب على العمل بشغف مع المهام التّعليميّة. فالشّغف ذو قيمة عالية للطّالب والمُعلّم معاً.

القصد (أو التعمّد) في المناهج:

القصد في المناهج هو أمر مُهمّ يرتبط بالمجال التّطبيقي لدراسة المناهج. فالمنهاج هو نشاط عملي (تطبيقي) مُعدّ له مُسبقاً (نشاط مقصود). وقد تداول عددٌ من الكتّاب هذا المفهوم بعُمق (ريد ١٩٧٨، ساندرز وماكوتشون ١٩٨٦، ماكوتشون ١٩٩٥)، مُتسائلين عن إمكانيّة تطوير

وتسهيل ما يُسمّى ب «الحكمة التّطبيقيّة». والواقع الحالي يدُلّ على أنّ المحترفين يضعون نظريّاتٍ عمليّة نتيجة تجاربهم الشّخصيّة في هذه المجالات. وقد ضمّنت ماكوتشون (١٩٩٥، ط ـ ٩) مفهوم العمد/ القصد تسعة ميّزات، وأكّدت أنّ أي نشاط مقصود يتضمّن مبدأ «اتّخاذ ـ القرارات» في صُلبه فالقصد:

١ ـ ينظر في الحلول البديلة الممكنة.

٢ ـ يتصوّر نتائج وتبعيّات أي بديل.

٣ ـ يأخذ بعين الاعتبار الحقائق والمبادئ، الغايات والوسائل بشكل مُترابط.

٤ ـ يضع النّشاطات ضمن إطارها الزّمني.

٥ ـ هو نشاط أخلاقي.

٦ ـ هو ظاهرة اجتماعيّة تتضمّن تحمُّل المسؤوليّة، التّفاعلات الاجتماعيّة، توقُّع الأحداث والأنماط.

٧ ـ مُتزامن، أي عندما نُفكّر ونقول أشياء عديدة تتنافس على الاهتمام في الوقت نفسه. هناك نظرة خاطئة للتّعمّد على أنّها نشاط مستقيم وواضح بينما هي غالباً فوضويّة.

٨ ـ تتضمّن وجود اهتمامات.

٩ ـ تتضمّن وجود مشاكل وقضايا.

وتذهب ماكوتشون أبعد من ذلك إلى النّظر في استخدام المُعلّمين «للنّظريّات التّطبيقيّة»، أي تفسيرهم لما يُفكّرون فيه، ولخّصت دراساتٍ وبحوثاً هامّة تتعلّق ب «المعرفة الاحترافيّة (العمليّة) للمُعلّمين» (إلباز، ١٩٨٣)، أو «الفهم الشّخصي» للأعمال التّي يقومون بها (كونلي وكلاندينن، ١٩٨٨). هذه الأبحاث ذات قيمة قصوى إذا ما أردنا استيعاب «الفهم الموضوعي» للمُعلّمين. فقد برزت أبحاث جديدة تتعلّق بفهم المُعلّمين «للنّظريّة التّطبيقيّة».

وبعض هذه المفاهيم النّظريّة ظهرت نتيجة التّفكير المُستقل، والتّي عرّفتها ماكوتشون (١٩٩٥، صفحة ٤٧) ب«التّعمّد الفردي». فيما ظهرت النّظريّات الأخرى نتيجة المعرفة الاجتماعيّة وتفاعلها داخل الثّقافة نفسها. لذا، فإنّ تطوير المناهج هي نشاط قصدي ومنظّم يتمّ من خلاله تصميم النّشاطات والتّجارب التّربويّة وتقديمها كمقترحات تستأهل التّطبيق والتّقييم على أرض الواقع.

وتختلف طرق تطويرها وتطبيقها بين نظام (بلد) وآخر. ففي إيرلندا، كنّا قادرين على تطوير مناهج متناسبة مع الحاجات المدرسيّة نسبيّاً. أمّا في الولايات المُتّحدة الأميركية، فالدّولة تقوم وبازدياد بإلغاء سُلطة المُعلّمين والمدارس في التّغيير.

الخيال والمناهج:

أوضحت ماري وارنوك، الفيلسوف الإنكليزيّة في التّربية، التّالي:

ـ تُقاس نوعيّة التّربية عبر درجة ممارسة الخيال. ولممارسة الخيال، علينا إبقاؤه مشغولاً، إبقاؤه يقظاً لتفاصيل الأشياء المُراد الإنتباه لها، وجميع الموجودات لها قيمة تفصيليّة أكبر منها في الخيال. (١٩٧٣، صفحة ١٢١)

الخيال، بالنّسبة لوارنوك، الخيال مُتلازم مع «حريّة التّفكير» وبالتّالي إذا أهملنا الخيال، إذن نحن نُهمل حرّيّة التّلميذ إلى حدٍّ كبير. لذا، يجب أن يُؤمّن المنهاج للطّلّاب فرصة التّفكير النّقدي والحرّ. وبالنّظر إلى المناهج المُنبثقة عن الصّور المثاليّة، علينا تقديم مفهوم آخر واضح، لطالما تمّ إهماله في التّربية، ألا وهو «الخيال». فالخيال أساسي للفكر التّربوي، إذ يتيح إمكانية الإبداع. تبقى أعمال إليوت آيزنر (٢٠٠٢) وكيرن إيغان (١٩٩٠، ١٩٩٢، ٢٠٠٥) من الأعمال القليلة التّي تعاملت مع مفهوم التّخيّل، وبالتّحديد فيما يتعلّق بالمناهج الجيّدة وما يُرافقها من تقييمات تربويّة. يدعو آيزنر إلى نوع جديد من تقييم المناهج يدفع بالمُعلّمين إلى حبّ

وتقدير التّطبيق، والذّي يُبيّن إمكاناتهم وصفاتهم من خلال النّقد الأدبي. أطلق إيغان فرقة بحث عن الخيال التّربويّ في مركزه داخل «جامعة سيمون فرايزر» للرّقي بمبدأ تطوير خيال الطّلّاب عبر الإصلاحات المنهجيّة. وقد عمل آيزنر على تشجيع الأشكال الجديدة للتّعبير في التّقييم، كالنّقد الأدبي والذّوق الخاصّ بالنّوعيّة عبر التّفاني في التّعلُّم.

إنّ تنمية الخيال هي إحدى غايات التّربية، لكن دائماً ما يتمّ التّعامل معه بطّريقة غيرمناسبة. أعني بالخيال شيئين: الأوّل: جذب الطّلّاب وإغراؤهم بالموضوعات، حتّى يجعل الطّالب من الموضوع مجاله الخاصّ، وبالتّالي، يرى الطّالب نفسه مُجبراًعلى «متابعة» تحصيل بحوثه أو «غاياته البحثيّة» الخاصّة. ثانياً: تحصيل الأدوات التّي تسمح لهم بتطوير معارفهم، قدراتهم ومهاراتهم، بعد ان يفقدوا إرشاد المُعلّمين لهم. ينطبق هذا على التّعليم الجامعي تحديداً. فطلّاب الجامعة أو الكُليّة، يجب أن يتمتّعوا بمهارات تُمكّنهم من سلوك الطّريق البحثي ذاته الذّي اتّبعه آخرون، لكن ضمن تساؤلاتهم الخاصّة الجديدة. والأهمّ، يجب أن يُلاحظوا ويعرفوا ما يقومون به. فإذا تمكّنوا من إنجاز مساهمةٍ حقيقيّة وفعّالة للمعرفة، عليهم معرفة وتمييز ما قاموا به. وبسبب ذلك أطلب من طُلّابي في مراحل الدّراسات العليا القيام ببحثٍ إجرائي تربوي كجزءٍ من تطوير مسار حياتهم وعملهم الاحترافي.

بالنتيجة، يُصبح طلّابي قادرين، وإن يكُن تدريجيّاً، على تمييز أهميّة هذه الأبحاث في تطوير قدراتهم التّنفيذيّة وبالتّالي صُنع الفارق. إنّ الهدف من التّعليم والخيال هو البحث عن حُرّيّة الاستفاضة في بحثنا عن المواضيع التّي ندرسها. والتّعليم الجيّد، أو كما يُسمّيه البعض «النّوعي» والذي يمكن تقييمه من خلال درجة إعمال خيال الطّالب. وهذا يُماثل إلى حدّ بعيد «التّفكير الحُرّ»، وهو التّفكير النّقدي بطبيعته. وبالتّالي، إذا أهملنا الخيال فسنضع القيود على الحُريّة التّي نتمتّع بها. وإذا أعطينا الطّالب فرصة التّفكير بحُرّيّة، تنتقل هذه السّلطة من المُعلّم إلى الطّالب وتُصبح حقّاً له. وهذا هو

التّحرّر في التربية: وهو ما يُحرّر الطّالب من الـ «potestas patria»، أو سلطة الأهل. وهذا المبدأ بالنّسبة لي هو في صلب مفهوم التّربية، حيث يُخبرني قاموس أوكسفورد أنّه يشتقّ من الكلمة اللّاتينيّة educere، والتّي تعني «الخروج من الجهل»، وبالتّالي تحرير المرء من قيود السّلطة. والتّربية تُطبّق ـ من خلال تفعيل المناهج في المدارس ـ بهدف تحريرنا ممّا هو أكبر من سلطة الأهل.

لقد كنتُ أركّز على أهداف التّربية والتّي تنبثق عن أسئلة فلسفيّة عدّة. والفلاسفة الذّين أتأثّر بهم يسألون أسئلة مثل «ماذا تعني بهذا؟» و«كيف عرفت ذلك؟».

«لطالما اعتقد الشّاعر «شيلي» أنّ الخيال هو ما جعل الحُبّ والتّعاطف ممكناً. فالشّعر بنظر «شيلي» مؤثّر لأنّه يلجأ بشكل مباشر إلى الخيال»(وارنوك، ١٩٧٣، صفحة ١١٢).

جزءٌ من مشكلة المناهج تكمن في المفهوم أو التّصوّر الذّي نكوّنه عن التّربية، في كونها علاقة بين مُستهلكين ومُنتجات، ولا ريب تتعلّق بالهوس في المحفّزات والدّوافع المادّيّة وإنتاج السّوق، أو بصورة المدرسة كمؤسّسة أو مصنع يتّبع آليّات السّيطرة النّوعيّة ويعامل التّعليم على أنّه خطّ إنتاج للمستهلك. هذا المنطق أدّى بنا إلى «أيدولوجيّة السّوق» التّي تحكمنا حاليّاً والتّي أنتجت المناهج وطُرق التّقييم في المدارس الأميركيّة. وعمليّة الإنتاج هي تقنيّة بحتة، لكن أودّ أن أوضّح أنّ التّربية تُعنى أكثر بالاهتمام الرّعائي والاهتمامات البيداغوجية.

أظهرت الإحصاءات عمليّاًوبوضوح أنّ المُحفّز الرّئيسي لاختيار المُعلّمين هذا الاختصاص (التعليم) هو رعاية ومساعدة الأطفال على النّموّ والتّعلّم (أورنشتاين وليفين، ٢٠٠٦).

البيداغوجيا، أو فنّ التّعليم، ليست كلمة شائعة في الولايات المُتّحدة الأميركيّة. لكن مفهوم البيداغوجيا ما زال واسع الانتشار في أوروبا. وتظهر دراسة أصل هذه الكلمة اليونانيّة أنّها مُشتقّة من الأصل «ped» أو الرجل،

وتعني حرفيّاً «قيادة الأولاد». والبيداغوجي كان بالأصل مُرافقاً للتّلاميذ بين البيت والـ «Ludus»، أو المدرسة اليونانيّة. وقد كان هؤلاء البيداغوجيّون عبيداً لتّربية مُعيّنة وعملوا كمُرشدين، وبالتّالي أدّوا إلى تقليص دور الآباء وإبراز دور المُعلّم/ أو التّربوي على التّربية (جوتيك، ١٩٩٥، صفحة ٦٣).

المُعلّمون قادرون على الوصول إلى «التّربية» بالاهتمام والحُبّ فقط. وهذا هو أساس العلاقة التّربويّة بين المعلّم والطّالب. وقد علّق أرسطو على هذه العلاقة أنّها نوعٌ من الاهتمام الخاصّ وعلاقة حُبّ.. إنّ فكرة المنهاج التّي أطرحها هنا، تتناقض مع الطّروحات الأداتية instrumentalist التّي تُلغي فكرة أنّ التّربية هي السّعي وراء أهداف تعليميّة مُحدّدة، وتُلغي رزمة «الغايات ـ والوسائل» لصالح التّعليم كتجربة تربويّة مصقولة ضمن عمليّاتٍ مُحدّدة وأنّ المنهاج يعني الالتزام بمبادئ أساسيّة بما يتعلّق ب «العمليّة» بما يتناسب مع التّربية. فالمنهاج هو الآليّة التّي تُتيح تربية الطّلاّب. والتّربية هي العمليّة التّي تحوي مبادئ وقيماً أساسيّة، وبلحاظ هذه المبادئ الكامنة يُمكن تحديد إذا ما تعلّم المرء من عدمه، وليس عبر قياس مُخرجات تافهة واعتبارها نتاج تربوي.

لأنّ المناهج هي مُجرّد اقتراحات في جوهرها أو نظريّات وليست منتجاتٍ نهائيّة، ولأنّه دائماً يُوجد تساؤلات غير مُجاب عنها ولا يُمكن لأحد وضع السّطر الأخير في هذا السّياق.

ونحن جميعاً كتربويّين، نواجه أسئلةً تتعلّق بالمناهج، بعضها أكثر تعقيداً من الأخرى. وللإجابة عن هذه الأسئلة، علينا الانخراط في التّفكير الجدّي، وقد يكون ذو نوعيّة جيّدة أو سيّئة. ووظيفة النّظريّة التّي تقوم عليها المناهج أن تساعدنا في التّفكير الفعّال بهذه الأسئلة والقضايا. والعقلانيّة (المنطق) هي قضيّة أساسيّة، وهي نوعان، واحدة تقنيّة والأخرى تطبيقيّة عمليّة. والسّؤال الذّي يطرح نفسه: «أي المنطقين يغلب؟» بجميع الأحوال، الخطوة الأولى في الإجابة عن هذه الأسئلة بعقلانيّة هي فهمها. والفهم غالباًهو هدف التّعلّم والتّعليم وهو ما يُعتبر هدفاً أساسيّاً للمنهاج. لكن

الفهم نفسه مليء بالصّعوبة، حتّى للفلاسفة أنفسهم. وهنا يُمكنني تبنّي أحد المواقف التّالية وبقوّة:

«أفهم ما تقول تماماً»

«لا أستطيع فهم ما تقول»

«لم أفهم ما قُلت تماماً»

«أعتقد أنّني فهمت ما تعنيه»

«أفهم ما تعنيه لكن فهمك للمسألة خاطئ»

«أخطأت في فهم ما قُلت»

أكّد ستين هاوس أنّه يُمكننا إعداد المناهج من خلال ثلاثة وسائل:

١ ـ التّخطيط، آخذين القضايا المعرفيّة بعين الاعتبار. ما يُعرف بـ «نموذج المُحتوى».

٢ ـ التّخطيط، آخذين ميّزات الطّلّاب وصفاتهم بعين الاعتبار. نموذج «العمليّة» أو ما يسمّى بنموذج «تطوير المُتعلّم».

٣ ـ التّخطيط، بالأهداف. أو «نموذج الأهداف».

أي أنّه بإمكاننا الإعداد بالرّجوع إلى المعرفة، أو التّلميذ أو النّتائج المرغوبة.

فإعداد المناهج يُشبه تصميم مبنى. أوّلاً، ما هو هدف هذا المبنى؟ أي النّظر في وظيفته. ثانياً، المبلغ المالي المرصود؟ أي إنّ الاحتياجات العمليّة هي الأساس في التّصميم.

من المعروف أنّ صانعي القرار مهووسون بالتّكاليف، الفعاليّة والكفاءة. يجب إدارة المناهج والمدارس بطريقة علميّة، مُتّبعين سلوك الشّركات، المصانع والمُؤسّسات الماليّة. هذه الهندسة تُعتبر «منطقيّة» وبالتّحديد تُسخّر وسيلة ما في سبيل تحقيق الغاية النّهائيّة. لكن ديوي (١٩١٠) وأوكشوت (١٩٦٦، ١٩٨١) ناقشا هذا التفكير، والذّي قدّمه «جون ستوارت ميل» لأوّل مرّة في عمله «عن منطق العلوم الأخلاقيّة» لعام (١٨٤٣)، واعتبره

غامضاً وغير واضح. والتّعليل الذّي قدّمه ميل للعمل المنطقي هو أساس المنطق العملي للتّخطيط، وفي الحقيقة يُعتبر العديد من المُربّين أنفُسهم عُلماء سلوكيّين. وقد اعتبر «ميل» أنّ العمل المنطقي هو عملٌ مُخطّط له. إذ يجب أن ينظُر المرء إلى النّتائج/الغايات المُراد تحقيقها، ويختار منها ما يُريد بدقّة. ثمّ علينا التّحديد، وبالاعتماد على العلم، ما يُساعدنا في الوصول إلى هذه الغايات. ثُمّ العمل على هذه المعرفة. وأضاف «ميل» إنّ الأفعال التّي تبتعد عن هذا النّهج هي أقلّ منطقيّة وعقلانيّة.

ربّما كان «مايكل أوكشوت» (١٩٦٦، ١٩٨١) من أكثر المنتقدين لنظرة «ميل» عن السّلوك. لا يتقبّل أوكشوت فكرة فصل أنفُسنا عن أهداف. وأن نستقلّ بذلك عن السّياق الذّي وُضعت هذه الأهداف لأجله. فأفعالنا هي جزء من طريقة تصرّفنا أو تعاملنا مع أوضاعٍ مُعيّنة. وأطروحة أوكشوت الرّئيسيّة هي أنّ الأفعال لا يُمكن فصلها عن سياقها الاجتماعي. وما يجعل من هذه الأفعال منطقيّة بنظره هو مدى مُطابقتها «للغة النّشاط» أو السّياق الذّي نسلكه. يجب على المُؤيّدين لأفكار «تايلر» بما يخص التّخطيط المنطقي للمناهج أن يدفعوا بهذه الانتقادات. يُمكننا القول، أنّه لم تكن هناك الكثير من الانتقادات «للعقلانيّة التّقنيّة» وأنّ التّربويّين غالباً ما تعلّقوا بمنطقيّة «الغايات ـ والوسائل» المُتجسّدة في نظامنا التّعليمي والتّربوي. ولطالما اعتبرنا المُعلّمين، كما يعتبرون أنفسهم، مُوظّفين لدى هذه البيروقراطيّة، وقد بدا ذلك أكثر وضوحاً عندما دُفنوا في معايير المساءلة الحكوميّة، وبالتّأكيد في نتائج الامتحانات وأمثالها.

نظريّا، يُمكن تصنيف التّعليم في العالم الغربي على انّه سلوكي ومُتجدّد بطبيعته. وهناك اعتقاد حديث في الموضوعات الأساسيّة، المنهاج الأساسي، الاختيارات، السّيطرة والتّوجيه والمُساءلة من خلال تحقيق نتائج مُحدّدة وفقاً للمُصطلحات السّلوكيّة. ومع انطلاق السّياسات التّربويّة المُحافظة بحلول الثّمانينات، والمُستوردة من بريطانيا، ـ حيث طبّقت مارغريت ثاتشر، وهي نفسها من المُحافظين الجُدد ومُعلّمة مدرسة سابقة،

نظرة السوق الاجتماعيّة في جميع مراحل التّعليم في بريطانيا ـ حصلت نقلة في السّياسات بابتعادها عن السّيطرة والخيارات المحلّيّة نحو سياسة حكوميّة مركزيّة ـ غالباً غير مُنتظمة ومنقوصة الموارد.

أمّا في الولايات المُتّحدة، فيمكن تسمية هذا بـ «الفيدراليّة الجديدة» والتّي تتميّز بمجموعة من الاتّجاهات:

(١) زيادة خيارات الأهل.

(٢) ضعف في تنظيم القواعد والأنظمة.

(٣) تخفيضات وتقليصات في جميع المراحل والبرامج.

(٤) تأسيس معايير على مُستوى الأمّة.

لرُبّما كان الاتّجاه الأخير يتناقض مع المزاعم اللاّمركزيّة لاتّجاهات تدعو لمعايير واختبارات رسميّة تُحمّل المُعلّمين والمُتعلّمين مسؤوليّة أدائهم. لذا، من المُمكن مُلاحظة تغيّر في السّياسة التّربويّة الفيدراليّة الأميركيّة، قد تُصنّف على أنّها «بنائيّة جديدة»، أو أقلّها تقدّميّة بدل أن تكون تقليديّة ـ جوهريّة.

إنّ الجدل الحاصل حاليّاً حول المناهج يجب أن يأخذ بعين الاعتبار أن استخدام أهدافٍ تعليميّة كأساس نهائي في التّخطيط هو خللٌ جديّ، ليس كأي نموذج للتّخطيط، بل كأي نموذج لتقييم التّعلّم. وقد وصف ديوي (١٩٢٦) أيضاً صورة التّعلّم هذه بقوله إنّ النّتائج ـ ما يكتسب التّلميذ بالفعل تختلف عن ما نبتغي بنظرنا أو ما نهدف لتحقيقه. وفي سياق محاولة تحقيق غاياتنا، تحصل جميع أنواع التّفاعلات، وقد تُغير مسارنا بالتّالي، ويجب بالتّالي أن لا نخضع «لهيمنة الغايات»، كما قال ديوي. بالنّسبة له، لا يتمثّل هدف التربية بالوصول إلى بعض المعايير، أو الغايات بل «بتحقيق النّموّ والمزيد من النّموّ». وقد أبرز «سوكت» (١٩٧٦) هذه الاعتراضات في محضر هجومه على أفكار «ميل» فيما يتعلّق بإعداد المناهج. على اختلاف البلدان، يطلب المواطنون المزيد والمزيد من أنظمتهم التّعليميّة. إذ يُطلب

من المدارس القيام ببرامج توعية من المُخدّرات، تعليم التّفكير النّقدي، التّربية الشّخصيّة، التّربية التّكنولوجيّة، مواجهة اللّامساواة، التّعصّب، العنصريّة، الجريمة وحتّى تحضير الطّلّاب لمواجهة وتقبّل الموت، هذا كُلّه إلى جانب القيام بالدّور التّقليدي بالحفاظ على الحضارة ونقل التّراث الثّقافي.

المفاهيم الأساسيّة للمناهج:

إنّ ما أعنيه هنا هو توجّهٌ مُحدّد، أو قيمٌ كامنة في المناهج، والتّي تُمثّل المزايا الأساسيّة المُتعلّقة بأسلوب المناهج أو التّطبيق. وقد عمل العديد من الباحثين في مجال المناهج على هذه الفكرة (آيزنر وفالنس ١٩٧٤، سكيوبرت ١٩٨٦، آيزنر ٢٠٠٢، مارش وويلس ٢٠٠٧). أنا أؤمن أنّه من الصّعوبة بمكان تصنيف الأشخاص والآراء والسّياسات إلى فئات محدّدة، لكن بالنّظر إلى هذه المساءلة من الضّروري ملاحظة أنّ جميع المناهج تستند إلى مفهوم أو نظرة مُعيّنة اتّجاه خصائص أو قيم مرغوب فيها. وقد أورد آيزنر (٢٠٠٢) نقاشاً مُعمّقاً عن مبدأ «أيديولوجيا المناهج». وقد أوضح وجود مفاهيم منافسة لبعضها، أو أيديولوجيّات الأرثوذوكسيّة الدّينيّة، الإنسانيّة المنطقيّة، التّقدّميّة، النّظريّة النّقديّة، والجمعيّة المعرفيّة.

لذا فإنّ الأيديولوجيّات هي أكثر من مُجرّد مُخطّطات أو نماذج ـ إذ تحوي صبغةً سياسيّة في جوهرها، وهي أساس المبادئ التّي ينبع منها قرارنا عن ماذا وكيف نعلّم؟. وغالباً ما تُصنّف هذه الأيديولوجيّات تحت مُسمّيات فلسفيّة.

أيديولوجيات المناهج السِّتة

لقد تمكنتُ من تحديد ستّة أيديولوجيات أو تصورات رئيسية للمناهج، وهي مرتبطة ومتشابكة بشكل مُلفت مع التوجهات الستّة للمعلمين التي استنتجتها بشكل منفصل من تقارير «أنظمة القِيَمْ لدى المعلّمين» حول العالم (انظر الفصل الحادي عشر). أنا أؤمن بوجود تشابه كبير بين البناء النظري

الموجود في الأبحاث والمعلومات الواقعية المستقاة من معلمين من أربعة بلدان والتي بدورها تحتاج إلى دراسة وشرح مُستفيض. إن أيديولوجيات المناهج الستة هي:

١) الفكري ـ العقلاني (يوناني/ روماني/ القرون الوسطى)

٢) لاهوتي ـ ديني (تعاليم الديانات المسيحية/ الإسلامية/ اليهودية)

٣) اجتماعي ـ عاطفي (تركّز على الطفل)

٤) تقني ـ سلوكي (تهتم بالفعالية العلمية)

٥) العناية الشخصية (وجودي/ إدراك الذات ومراحل النمو)

٦) انتقادي ـ سياسي (تهتم بالعدالة والاصلاح)

يميّز تاريخ التربية بوضوح أنماطاً مفضّلة في الانتقال من المعتقدات الفكرية العقلانية التي تندمج مع صعود التربية المسيحية حتى الوصول إلى المعتقدات ذات الطابع الإنساني التي تتمحور حول الطفل والتي برزت خلال حركة التنوير. في وقتنا الحالي، تتوجه الأنظار نحو العلوم التربوية التي أدّت إلى انتاج مفاهيم تقنية وسلوكية. بالتوازي، برز لدى واضعي المناهج اهتمام خاص بالقيم الفردية ونمو التلميذ كشخصٍّ. لذا أطلقت على هذا الاعتقاد تسمية الشخصي ـ الإنساني، والذي نراه بوضوح في أعمال جان جاك روسّو، فريدريك فروبل، أ.س. نيل، ويليام بينار، كارل روجرز، سيدني سيمون، وآخرين. منذ العام ١٩٤٥، كانت هناك محاولة جدّية لوضع المناهج وذلك لتقديم فرص متساوية للجميع، ومع بروز الأبحاث حول المناهج وعدم المساواة نشأت الأيديولوجية الانتقادية ـ السياسية.

من أين يأتي المحتوى؟ عادةً ما يسمّى بـ «الموضوعات»، الذي يتم تقديمه في المدارس من خلال المواد الدراسية؟ ماذا يجب أن يحتوي المنهاج الدراسي؟ أي معرفة هي الأنسب للطلاب؟ ومعلومات «مَنّ» جديرة

بالاهتمام؟ جميع هذه الأسئلة تستدعي منّا التأمّل جيداً. فيما يلي نظرة عامّة عن مختلف المفاهيم أو أيديولوجيات المناهج:

١ ـ الأيديولوجية الفكرية ـ العقلانية:

هي أوّل ما تمّ إدراكه من مناهج، وقد برز جلياً في تطوّر التعليم خلال العصرين اليوناني والروماني، وضمن المناهج التعليمية الأولى الجامعات في أوروبا بالاستناد إلى الفنون السبعة الليبرالية، أو ما يعرف بالتريفيوم Trivium وQuadrivium. حيث تقوم الحركة الفكرية العقلانية على أن وظيفة التعليم هي تهذيب العقل وزيادة النمو الفكري من خلال تعريض التلامذة لأفضل أشكال التنظيم الموضوعي التي مرّت فيما مضى وأكثرها عقلانية. وهذا مشروع تُغذيه المعرفة من خلال فضيلة العقل. إحدى جدليات هذا الفكر هي الاستمرارية perennialism، أي أن أية صفة أو فكرة تم تفحص صِدقيتها عبر حفاظها على حقيقتها على مدار التاريخ والتراث الحضاري، تكتسب بذلك صفة الاستمرارية وتصبح من طبيعتها. بمعنىً آخر، إن الحقيقة ستبقى دائماً ذاتها وأن هذه الدراسات (الرياضيات، الموسيقى، وغيرها) قد صمدت في وجه امتحان الزمن ويجب بذلك أن تكون مواداً دائمة في مناهج التعليم. هذا بلا شك هو أقدم أشكال تنظيم المناهج، إذ يعود بالحدّ الأدنى إلى حقبة أفلاطون حين سادت المثالية. تقوم الفكرة على أن المنهاج يجب ان يحتوي النخبة المنتقاة من المعرفة الحقيقية: إذ لم يكن إنشاء المدارس لتلبية جميع الاحتياجات الاجتماعية أو النشاطات اللاصفية الاستثنائية، لأن هكذا نشاطات قد تستهلك الوقت المخصّص للمواد الأكاديمية الفكرية الجديرة بالاهتمام.

٢ ـ الأيديولوجية اللاهوتية ـ الدينية (ثيو ـ دينية):

عرف وادي دجلة فيما يسمى حديثاً«العراق» أقدم مدارس هذه الأيديولوجية، وذلك حوالي ستة آلاف سنة قبل الميلاد. وقد عرفت بـ «إدوبا»، أو «مدارس الألواح»، وقد كان الهدف منها التدريب الديني

للصبيان الصغار باستخدام ألواح حجرية مسمارية كنصوص (ويب، ٢٠٠٣). عرفت مصر أيضاً أنواعاًمشابهة من المدارس بدءاً من ثلاثة آلاف سنة قبل الميلاد لتعليم كتّاب المعابد. أما في الحضارة الغربية، مُنعت المدارس التي احتكرتها الأديرة الدينية من نشر العلم والمعرفة بين عامة الناس وذلك خلال العصور الوسطى بين ٥٠٠ و١٠٠٠ بعد الميلاد. كذلك وضعت المدارس الكاتدرائية التعليم الديني في قائمة أولوياتها بعد حقبة «شارلز الأوّل». وبعد بزوغ فجر الجامعات حوالي سنة ١١٠٠ بعد الميلاد، قدّم «توماس أكويناس» ـ وهو كاهن من الدومنيك وبروفيسور علم اللاهوت في باريس ـ علم المنطق الاستدلالي كنموذج أوّلي للاستنتاج وذلك من خلال دمج الفكر الأرسطي مع عقيدة الكنيسة الرومانية الكاثوليكية. لكن تفوّق الفكر المدرسي تدهور نتيجة المثاليات التي وضعت أسس حركة «النهضة»، والانتقال من القيم الدينية إلى قيم النّبلاء ذوي اللباقة والثقافة العالية.

أما في أميركا الشمالية، فقد كان الدين هو العامل المحفّز الأوّل في نشأة التعليم الرسمي والخاص معاً. إذ يؤكّد المؤرّخ إي. بي. كيوبرلي (١٩٣٤) أن ثلاثة أنواع من العوامل الدينية انتقلت من أوروبا ونمت في أميركا. أولاً، ولاية الكنيسة، وهو النوع الذي تم تأسيسه في المستعمرات الجديدة New England من قبل البروتيستانت التطهيريين ذوي التوجه الجماعي. على سبيل المثال، تأسيس هارفرد كجامعة ربّانية عام ١٦٣٦ وإصدار مرسوم «الشيطان المُخادع القديم» عام ١٦٤٧ والذي ألزم المدن ببناء مدارس لتعليم قواعد اللغة اللاتينية. ثانياً، التقاليد الدينية المتزمّتة لجماعتيّ البروتيستانت والكاثوليك معاً في بنسلفانيا وماري لاند، وثالثاً، التقليد القائم على تشييد المدارس المجانية ومدارس الآحاد في فيرجينيا وكارولينا الجنوبية والشمالية. كلّ ما علينا فعله هو التمعّن في حقيقة أن مختلف التكوينات الجامعية الخاصّة آنذاك كانت أوقافاً دينية. في الواقع، لم يكن هناك وجود لجامعةٍ عامة حتى ما بعد تأسيس الجمهورية. فجامعة

كارولينا الشمالية، والتي منها تتفرع جامعة شرق كارولينا حيث أعمل، تم تأسيسها عام ١٧٨٩. حتى يومنا هذا، يلتحق حوالي ١٢ بالمئة من الطلاب في الولايات المتحدة بمدارس خاصة ذات صبغة دينية، ويوّضح أيزنر (٢٠٠٢، ص ٥٧) هذا الواقع: «في أميركا حوالي ٩٠ بالمئة من المدارس الخاصة (أو المستقلّة) الابتدائية والثانوية هي مدارس كاثوليكية».

٣ ـ الأيديولوجية الاجتماعية ـ العاطفية:

تركز هذه الأيديولوجية على حاجات واهتمامات الطفل التلميذ، أي تركز على المّادة أو المحتوى الذي يتم تدريسه. إن أحد أهداف هذه المقاربة هو أن التلاميذ يجب أن يصبحوا جاهزين للعيش مع آخرين في المجتمع ـ أن يصبحوا اجتماعيين وأكثر ديمقراطية. إن المؤيدين لهذه الأيديولوجية يبدأون من «كومينوس» وشغفه بالسلام والعدالة وصولاً إلى الرومنتيكية الطبيعية لـ «جان جاك روسو» وحتى أعمال «جوان بيستالوزي» ورياض الأطفال لـ «فرويبل». ونذكرمن المؤيدين المتقدمين في القرن العشرين، ونقتصر على بعضهم طبعاً، أ. أس. نيل في بريطانيا، جون ديوي ووليام كيلباتريك في الولايات المتحدة، وماريا مونتيسوري في إيطاليا.

ومن المعروف، أن ديوي كان يتوق لتعليم التلاميذ «فهم المنطق» لكي يتمكنوا من حلّ المشاكل بأنفسهم. وهذا هو أساس البراغماتية أو الاستشراف العملي، وهي الفلسفة التي تستقي معظم تطبيقاتها العملية من أعمال ديوي وأتباعه. فالتقدمية التي دعى إليها ديوي اتبعت المنهج العلمي في التفكير والعمل (ديوي، ١٩١٠). بالنسبة لديوي، لا ينطلق المنهاج من المعرفة كمصدر، بل من التلميذ وطبيعته البشرية. يشدّد البروفسير أ.في. كيلي (١٩٨٩ ـ ٨٧) على التالي: «تنطلق المبادئ الاساسية للتربية من قدرة البشرعلى التقدّم وإمكاناتهم.» وقد توجّه هؤلاء المنظرون إلى التغيرات الجذرية في دور المعلّم، عبر اتباع أسلوب يستند إلى التقدّم البشري: من متخصص في تدريس المواد التعليمية إلى معاونٍ على فهمها، من حَكم إلى مُستشار، من تقديم النصوص إلى دور المساعد في البحث عنها.

٤ ـ الأيديولوجيّة التقنية ـ السلوكية:

هي مجموعة من المبادئ التي تحفّز التلميذ على الاستهلاك في ظل نظام رأسمالي: نظام مبني على الانتاج، الاستهلاك، القياس والمهنية. تنظر هذه الأيديولوجية إلى التلامذة على أنهم مساهمين في السوق الاقتصادية وأنه يتم تحضيرهم للمشاركة في العولمة. إن التأكيد على جعل المنهاج أساساً للعمل المهني وجعل المقرّرات المعنية بالتكنولوجيا في المرتبة الأولى من المناهج هو دليل على مبادئ هذه الأيديولوجية. عملياً، إن كيفية قياس المناهج بالنسبة للتلاميذ والمعلمين تزيد من الاهتمام بها. فالتلاميذ والمعلمون يجب أن يفهموا أنهم سيتحملون مسؤولية أدائهم وأن التعليم سيكون المرحلة التحضيرية لعالَم الأعمال، حسب الرأي المتفق عليه في هذه الأيديولوجية ـ أي أن التعليم هو أداة التي يمتلكها التلميذ في هذه المرحلة الانتقالية.

٥ ـ أيديولوجية العناية الشخصية:

لربما تكون هذه الأيديولوجية هي أكثر ما يدّعي المعلمون اتباعه والتقيّد به... ونجدها بوضوح في المناهج وبين الأشخاص الذين يدعون إلى الاهتمام وتأمين رفاهية الطفل.

أظهر «الإحصاء الوطني للحياة في العاصمة» حول الدوافع التي تحثّ المعلمين على الدخول إلى هذا العالم أن المُحفّز رقم واحد لهؤلاء هو مساعدة الأطفال على النمو والتعلّم (أورنشتاين وليفين، ٢٠٠٦). هذه الأيديولوجية وجدت دعماً فكرياًمن باحثين كبار كـ «جاين رونالد مارتن» بالعناوين الثلاثة التي طرحتها ـ رعاية، اهتمام وتواصل، ومن خلال كتابات «نيل نودينغز» و«وليام بينار» داخل الولايات المتحدة. في بريطانيا، أصبح الاهتمام التقليدي ببرامج «رعاية الأبرشية» (هامبلن، ١٩٨٤) داخل المدارس جزءاً لا يتجزّأ من المناهج. «رعاية الأبرشية» يؤكّد على دور

المعلّم كراعٍ يهتم بالحاجات الجماعية لطلابه بدءاً من الهداية والنصيحة وصولاًالى التربية الحياتية (ماك كيرن وآخرون، ١٩٨٥).

تعنى الأيديولوجية الفردية بالدرجة الأولى بنمو التلميذ كشخص. ويبدو جلياً تأكيدها على جعل الشخصية الفردية أكثر واقعية، والانسجام مع الذات، واحترامها بالاضافة إلى حفظ كرامة وقيمة كل فرد. وهذا إن دعا، فإنه يدعو إلى إبراز الجوانب البشرية الخيّرة في المناهج. وتجيب هذه الأيديولوجية عن التساؤلات التالية: «من أنا؟ ما هي مبادئي؟ كيف يمكن أن أتعلّم تبيان هذه المبادئ والمعتقدات؟». إن المُربين الذي يتبعون المنهج الوجودي ويسعون إلى إعادة توضيح المفاهيم، يجعلون من هذه الأسئلة في أولوية المنهاج ـ كنوع من المبادئ الأساسية التي تُبنى عليها ثقافة وهوية الفرد. أيزنر (٢٠٠٢، ص ٣١) أقرّ أنه ضمن أيديولوجية تجسيد الذات، يعتبر المحتوى مهماً فقط في حال ساعد التلميذ ـ شخصياً ـ وليس كما تم تعريفه من قبل خبراء من خارج هذا المجال.

أحد الجوانب البارزة لهذه الأيديولوجية الشخصية في المناهج هو الاعتقاد بأن التلاميذ يحتاجون إلى تعلّم كيفية اتخاذ القرارات والخيارات الأخلاقية ـ خياراتٍ تؤثّر بشكل جوهري على مصالحهم الشخصية، على سبيل المثال «من أكون؟ هل يجب، أو لا يجب، أن أتعاطى المخدرات؟». خلال مشاريع الدراسات الثقافية للمدارس الثانوية في إيرلندا الشمالية، تم إعطاء الطلاب فرصة اتخاذ قراراتٍ تتعلق بالقيَم وأن ينتقوا خيارات بديلة. تمّ استعمال طريقة ديوي في التقييم «method of valuing» ـ وهي عملية الاختيار، التثمين والعمل على الخيارات ـ كعملية لتوضيح القيم التي يتمتع بها الآخرون (راث وأخرون، ١٩٦٦). لذا، فإن التربية على الأخلاق والمبادئ هي محور هذه الأيديولوجية الإنسانية.

هذه الأيديولوجية لديها اهتمامٌ إضافي يتمثل بتطوير التلميذ ككائن روحي. فيليب فينيكس (١٩٧٤) يطلق على هذه العملية اسم البُعد اللامادّي ـ وهي أن يذهب التلميذ أبعد من أي مفهوم أو إدراك محدود. وهذا يُماثل

اللاتناهي ـ أو الاكتشاف اللامحدود. ضمن هذه الأيديولوجية، يلتزم التلميذ البحث ومحاولة تخطي الحدود كجزء من النمو أكثر فأكثر، حسب تعريف ديوي لهدف النمو (ديوي، ١٩١٦).

٦ ـ الأيديولوجية النقدية ـ السياسية:

تحاول هذه الأيديولوجية تجريد وفضح المبادئ التي تقوم عليها المناهج الحالية ـ وهي باختصار تتبنّى المحاولات السابقة للمفكرين الاجتماعيين الذي يدعون لإعادة بناء المجتمع، فيرى هؤلاء أن المدرسة هي جهاز لإعادة الإنتاج السياسي والثقافي Reproduction .

تهتم هذه الأيديولوجية النقدية بالمواضيع التي تعزّز المساواة في المدرسة، كالعلاقات بين الجنسين، أو تحليل الخلفيات والطبقات الاجتماعية التي تؤثّر على أداء الطالب في المدرسة.

يقترح أيزنر:

ـ إذا بحثنا في جميع صفحات المنشورات التربوية والكتب المدرسية، نجد أن النظرية النقدية تساهم في أهم وأوضح التحليلات للتربية. ولهذا السبب ـ أي بروزها في المجتمع الفكري وقدرتها على تعديل أولويات عمل المدارس ـ تم أخذها بعين الاعتبار كأيديولوجية تؤثر في التربية بشكل عام وفي المنهاج بشكل خاص. (٢٠٠٢، ص ٧٣)

لقد استفادت وجهة النظر هذه من الحملة التي شُنّت على بعض أشكال اللامساواة الاجتماعية، والتي تشكّل جوهر المناهج الاجتماعية في الولايات المتحدة الأميركية وبريطانيا خلال فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية. فالصراعات الجماعية، العنصرية، مُعاداة السامية، البيئة، الفقر، والتفرقة بين الجنسين، كلّها أدّت بالبعض للمطالبة بدور أساسي للمدارس في تغيير وجهة نظر المجتمع العامة عبر التقديم للعدالة الاجتماعية ومبادئ التعامل مع الأزمات. إذن، وخلال المراحل الدراسية، من شأن هكذا مشروعات إن طُرحت في مادة «الموضوعات الثقافية» Cultural Studies أن

تعزّز فهم التلميذ للموضوعات المُثيرة للجدل، وأن تطوّر أسلوب التعامل مع المشاكل وكيفية فهم القيم والمبادئ.

لقد تبيّن أن إحدى النتائج المباشرة هي تمدّد مفهوم «التعليم في سبيل فهم مشترك» إلى جميع المعلمين في المملكة المتحدة. إن الأيديولوجية النقدية تسعى إلى زيادة قُدرة جميع العاملين في المدرسة ـ من معلمين إلى إداريين فطلاّب. لكن كما يوّضح أيزنر، يتم إبراز المسائل السلبية بشكل يتخطى ويُهمّش كل ما هو إيجابي ـ والانتقادات الحادّة التي يقدّمونها لا يظهر لها رغم كلّ ما سبق أي تأثير على صناعة القرار والسياسة العامّة.

بالخلاصة، قد يبدو أن أفضل طريقة لنبش وإظهار قيّم ومبادئ أي منهاج مدرسي هي من خلال دراسة الأولويات التي يُعطيها أي منهاج لهذه الأيديولوجيات الستّة بشكل مباشر.

تطوير المنهاج:

لقد أدّت التغييرات السياسية، الاقتصادية، الاجتماعية والتكنولوجيّة في مختلف الثقافات خلال القرن المنصرم إلى تغير المناهج وتعديلها بشكل جذري ضمن المؤسسات التربوية كافة. هذه التغييرات أثّرت بشكل كبير أيضاً في المعنى العام للتربية. اتضح أن تطوير المناهج هو السبيل الوحيد أمام الجهات المسؤولة للتعامل مع متغييرات الحياة التي يعيشها التلاميذ في المدرسة. إن «تطوير المناهج» هو عملية منظّمة وضرورية يتم من خلالها استيعاب المبادئ التربوية كأمثلةٍ ونماذج قيّمةٍ يجب الاقتداء بها، وتحويلها إلى مُقترحات عمل على شكل برامج تعليمية ودراسية يُمكن (ولو فرضياً) ملاحظة نتائجها في الواقع. هذا التعريف يجعل من تطوير المناهج عملية بحثٍ تستدعي منّا كل التفّكر. فخيالنا مليء بمكونات البيئة والتجارب التي نعيش واللغة التي نتكلّم. إذا أردنا التحدّث عن النتائج لا الأهداف، عن التغذية الراجعة لا الأدلّة، سنُصبح تحت سيطرة العقلانية التقنية. كـ «جونسون» الذي تبنّى نظرة تقنية لتطوير المنهاج كعملية من خلال مجموعة

أهداف، أو نتائج تعليمية مرجوّة، يتم ملاحظتها في الصفّ. يُمكن لي أن أجزم بأن مصطلح تطوير المناهج هو مفهوم يدلّ بشكل تلقائي على نشاطاتٍ منظمة تتضمن إعداد المقرّرات: أهدافها، محتوياتها، طرق تدريسها وأساليب تقييمها وتنظيم التلاميذ خلال العملية التعليمية بالإضافة إلى التجارب التعليمية التي يجب أن يمرّ بها هؤلاء لكي يتعلّموا. ولكي أغامر بتقديم تعريف لا بدّ لي من عرض أن تطوير المناهج هي عملية تطوير، تطبيق وتقييم المقررات الدراسية، أو أشكال النشاطات التربوية المنظمة، والتي يتم تقديمها على أنها عملية تقديم اقتراحات للتحسين.

آخذين بدور الاعتبارات الفلسفية وبدور المبادئ في الأيديولوجيات التربوية المقترحة نرى أنه من المهم وجود فهم واضح للتربية والمناهج على السواء. إن استيعاب المطوّرين للمناهج، المعلمين وسواهم لمفهوم التربية يساعد كثيراًعلى تطوير المقررات الدراسية. ومهما كانت الخلفية الأيديولوجية والفلسفية، نرى أن المنهاج يتطلب الكثير من التخطيط المنظّم والصارم. ويستند التخطيط للمنهاج إلى عدّة اعتبارات. أولاً، إن تطوير التربية والتجربة هو أمرٌ مُمكن ومبرّر عملياً. وتقبّل ذلك يعني أن الممارسات الحالية ليست تامّة أومثالية. الاعتبار الثاني، هو أن يكون للأفراد ذوي المسؤولية التربوية القدرة على الوصول إلى المصادر والمراجع وأشكال الدعم الأخرى لكي يتمكنوا من تقديم أفضل محاولة ممكنة في السبيل الصحيح للتطوير. ثالثاً، إن التحولات المستمرة في التكنولوجيا، الثقافة وحتى المعرفة تجعل من تطوير المناهج أمراًحتمياً.

إن المعلمين، الأهل، الطلاب وحتى الإداريين في المدارس جميعهم شركاء في تطوير المناهج التعليمية في سبيل تحسين التعليم. وعلى هؤلاء الشركاء تحديد أهدافهم وتطلعاتهم بشكل واضح. يجب أن لا يختلط علينا هذا مع نوعية الأهداف التقنية المتّبعة لمقاربة نماذج الأهداف التعليمية Objectives model approach ـ بل على العكس ـ يجب أن تشمل تصريحاً عن الأهداف فقط: تعليماتٍ من الضروري وضعها موضع التنفيذ.

يجب توفير الدعم اللازم لتطوير المناهج. وقد تتنوع أساليب دعم المناهج بشكل كبير من ثقافةٍ لأخرى. ففي بريطانيا، تم تأسيس «مجلس المناهج والامتحانات المدرسية» عام ١٩٦٤ بعد محاولات عديدة من وزارة التربية آنذاك (حالياًوزارة التربية والعلوم)، وهي جهاز فعّال لتقديم الموارد للبرامج التجريبية. وكان هدف هذا المجلس التالي:

ـ أن يأخذ على عاتقه البحث وتطوير المناهج في إنكلترا وويلز، وتطوير أساليب التعليم والامتحانات في المدارس، ومساعدة المعلمين بأي طريقة لاختيار المناسب لتعليمه للطلاب وكيفية ذلك. وبمجمل ما يقوم به على المجلس أن يلحظ المبدأ الأساسي، الموجود في قانونه، إن كل مدرسة يجب أن تتحمل كامل المسؤولية عن المناهج وطرق التعليم المتّبعة لديها بالاستناد إلى حاجات الطلاب لديها ووضعية العاملين فيها. (مجلس المناهج والامتحانات المدرسية، ١٩٧٥، ص ٧).

هذا التصريح يتطابق مع ما كتبه (ألفريد نورث وايتهد) في مقدّمة كتابه «أهداف التربية» عام ١٩٢٩. بالتأكيد، اختفى المجلس في أيامنا هذه، وهذا النوع من الديمقراطية في التفكير تم استبداله بالمنهاج الوطني. فقد تم تكريس دور الحكومة المركزية وأضحت بكل تأكيد أكثر قوةً اليوم في بريطانيا منها في الستينيات أو السبعينيات.

في المدارس الأميركية، تختلف درجة الاستقلالية التي يتمتع بها المعلمون في تصميم المناهج بشكل متفاوت من ولاية إلى أخرى، لكن هذا لا يسمح بالحرية المطلقة كما كان يحصل تاريخياً مع المعلمين البريطانيين قبل مجيء «وثيقة الإصلاح التربوي الكبيرة» (GERBIL) والمنهاج الوطني سنة ١٩٨٨ والذي قضى على كثير من الاستقلالية وصنع القرار فيما يتعلق بالمنهاج على الصعيد المدرسي. واحسرتاه، بات «مجلس المناهج» في بريطانيا صورةً معلّقةً على حائط وأصبحنا نرسل المنهاج من العاصمة واشنطن إلى الولايات.

إنّ تطوير المناهج هي عملية غالباً ما تكون على عدّة مراحل أو

خطوات. وبالحديث عن الأيديولوجيات، أرى أنه من الأفضل أن يتم ذلك في كل مدرسة عبر فريق عامل من المساهمين بروحية عالية من العملانية، التروّي والمداولة. لم يقدّم «شواب» ١٩٦٩ نموذجاً أو مقاربة عملية لتطوير المناهج بل قدّم لغة جديدة. فإحدى المشاكل الأساسية في المناهج هي الطبيعة التقنية المثالية للنظرية التي تقوم عليها هذه المناهج حالياً. لربما كان «وايتهد» أفضل من عبّر عن هذه الفكرة في «أهداف التربية»، حين حاول أن يُبرهن أنّ على كل مدرسة أن تُحدّد وتخطّط لمنهاجٍ خاص بها. أوليس هذا واقعياً في ظل ديمقراطيةٍ حقيقية؟ هناك العديد من النقاط التي يمكن البدء منها عند تطوير المناهج. على سبيل المثال:

١ ـ ميدان المعرفة. وهنا نتفحصّ الأمور الفلسفية النظرية المرتبطة بالنظام أو الموضوع المطروح للتطوير في المنهاج. فينظر الفريق العامل في جميع الاستنتاجات السابقة ومصادر المعلومات ومن خلال تفحّص دقيق يصل إلى أهداف للمقرارات الدراسية.

٢ ـ مطابقة طرائق واستراتيجيات التعليم. وهذا ما يُعرف بعلم أصول التدريس أو البيداغوجيا.

٣ ـ ابتكار المواد التعليمية على شكل فصول. وهذا جزء من تنظيم المُكونات المعرفية والمهارات للحصول على تطابق منطقي.

٤ ـ تقييم المنهاج أو الحكم على فعاليته من خلال التطبيق. ويتم ذلك عبر تقييم التلميذ من خلال كتابة النصوص والامتحانات المتخصّصة وغيرها.

٥ ـ توضيح النتائج لفريق العمل من خلال التغذية الراجعة والمداولات المستمرة والآراء المختلفة فيما يتعلّق بتطبيق هذا المنهاج.

لا تعني المعايير أعلاها وجود نقطة انطلاق واحدة، كما هي الحال في عملية تحديد الأهداف الخاصة. من خلال تجربتي الخاصة أجد أنّ المعلمين لا ينطلقون بدايةًمن الأهداف وعندما يطلب منهم ذلك يجدون صعوبة في الانطلاق منها. بدل ذلك، يهتمون بالمحتوى من موضوعات

الفصول الدراسية والعناوين والمواد المطلوب تغطيتها. إنّ المنهاج، كجزءٍ من التربية ككل، هو نشاط منطقي وهادف. لكن الأهداف والمبادئ تختلف من منهاج لآخر باختلاف الأيديولوجية أو الفلسفة المتّبعة. بالنسبة لأرسطو، فقد وجد أن هدف التربية هو السماح للتلميذ بقبول أو رفض ما يريد.

الخيال:

إنّ مفهوم الخيال هو مفهوم أساسي لأهداف التعليم. وهي «الآلية التي من خلالها يتمكن الفرد من تصوّر الأشياء كما لم تكن» (وارنوك، ١٩٧٣، ص ١١٣). هذا يدلّ على أنّ التجربة التعليمية يتغلّفها أكثر ممّا نراه أو نتوقعه. وقد أوضح «لورانس ستين هاوس» «أن التعليم باستقراء المعلومات هو عملية ناجحة لدرجة أنها تجعل النتاج السلوكي للتلميذ أمراً لا يُمكن توقعه». (١٩٧٥، ص ٨٢)

ما أشار إليه «ستين هاوس» هنا هو زاوية مهمّة من نظرية المناهج. إذ أوضح أن عقل المتعلّم ببساطة لا يصل لاستنتاجات محدّدة مسبقاً، بل على العكس يصل لاستنتاجات غير متوقعة لأنه يُسخّر المعرفة لبناء معنىً فريد من نوعه. وهو تحدٍّ للعملية التعليمية والخيال الإنساني، وعملية بنائية بامتياز.

إنّ اكتساب أفقٍ جديدة يتطلب خيالاً وفكراً خصباً. وقد تبنّى «ماكسين غرين» فكرة أن الفنون هي أكثر الموضوعات استثارةً للخيال وقابليته وتشغيلها. يجب أن يتم إعمال التجربة الجمالية بشكل واقعي وفعّال. لقد ميّزت «ماريا مونتسوري» هذا الموضوع في نظريتها التعليمية بالاستناد إلى «الأسلوب القصصي»، الذي يستثير خيال التلميذ وفضوله. وتفاجئنا الفنون بكونها أكثر من مجرّد أشكال فنّية، كما أوضح «جان بول سارتر»:

ـ إنّ هذا العمل لا يقتصر على مُجرّد أشكالٍ يتم رسمها أو نحتها أو حتى كتابتها. بل كما ينظر المرء للأشياء من وجهة نظره فيمثّلها الفنّ بعكس

وجودها في الكون. هذا العمل المُبدع يهدف إلى تجديد العالم كليّاً. كل رسمٍ، كل كتابٍ، هو استرجاع للوجود بأكمله. كل واحد منها يقدّم هذه الشمولية ليتمتع بها المشاهد بحرّية مطلقة. وهذا هو الهدف النهائي للفنّ: ليس إعادة إحياء هذا العالم من خلال رؤيته كما هو (بواقعيّة)، بل كأنّه ينبع من حرّية الإنسان. (١٩٤٩، ص٥٧).

لذا يرى «سارتر» أنّ هناك العديد من الطرق التي يمكن للتلاميذ من خلالها ـ إذا ما تعاملوا مع الفنون في المناهج ـ استخدام الخيال لتجديد وتطوير تجاربهم ومعارفهم. لكن غالباً ما ينظر للفنون على أنها مخزن أو وعاء يستوعب بداخله النظريات، وذلك من وجهة نظر المجتمعات ما بعد الثورة الصناعية لخدمة حاجات التكنولوجيا. تقوم وجهة النظر المقابلة على السماح للتلاميذ منذ الصغر باكتشاف مبادئهم وآرائهم الخاصة. بعض المُنظرين للمناهج طوّروا فهم هذه النظرة الوجودية. وفيما يُمكن اعتبار المنهاج كتجربة خاصة، لا يُوافق «بينار» على تحضير مناهج الآخرين التعليمية. فحسب «بينار»، ليس من المفيد تحضير مناهج موّحدة لجميع التلاميذ.

إنّ دراسة المناهج والتخطيط لها هي العملية نفسها بالنسبة للمعلّم كما هي للمسؤولين عن التخطيط في أي سلطة تربوية محليّة، على صعيد مُقاطعة، ولاية أو دولة. إنّ بناء الفصول الدراسية في الكتب المدرسية وتقسيمها إلى دروسٍ يومية هو في أساس التخطيط المنهجي الصحيح. أي أن المنهاج ليس عبارة عن «وصف مادة» معيّنة Syllabus والذي هو تعداد للموضوعات المطروحة فقط، وهذا ربما ما أدّى بالبعض إلى رؤية المنهاج على أنّه «المحتوى» الدراسي الواجب تغطيته فقط.

لدينا ثلاثة أوجه للمنهاج كحدٍّ أدنى:

١ ـ النوايا: وهي الأهداف، الغايات، المبادئ والتوجهات الهادفة إلى الحفاظ على استمرارية التعليم.

٢ ـ الإجراءات: أو المصادفات التي تحدث بينما يتم تطبيق المنهاج: أي ما يُعرف بالمنهاج الحيّ أو الواقعي.

٣ ـ تأثيرات المنهاج ـ أي نتائج ما يرشح عن عملية التعلّم والتعليم.

أنواع المناهج:

١ ـ المنهاج الرسمي. هو المقرّرات الأكاديمية المُزمع تقديمها من قبل المؤسسة التربوية. المحتويات، الأهداف، والترتيبات الرسمية للعملية التعليمية.

٢ ـ المنهاج غير الرسمي. هو النشاطات اللاصفيّة التي يتم تنظيمها بالتوازي مع المنهاج الرسمي كالجمعيات والنوادي الرياضية والألعاب.

٣ ـ المنهاج الصفر (الغير موجود). هو المنهاج الذي لا تقدّمه المدارس لكنه بأهمية المنهاج الرسمي. يؤكّد «أيزنر» (٢٠٠٢، ص ٩٧) إن أحد أهم جوانب المنهاج هو العمليات الفكرية التي تؤكد عليها المدارس ومن ثم تُهمل تأثيراتها، يُضاف إلى ذلك المواد التعليمية المغيّبة عن المنهاج الرسمي.

٤ ـ المنهاج الواقعي. وهو المنهاج الذي يتم تطبيقه فعلياً وقد لا يطابق المخطط الرسمي للمنهاج بدقة.

٥ ـ المنهاج الخفي: هو المنهاج الموجود في الثقافة المدرسية بشكل كامن ومقنّع. يتعلّم الأطفال الكثير من الأمور من دون أن يتم التخطيط لها من قبل الإدارة المدرسية، كالغش أو بعض المبادئ الأسياسية كما يحصل في المدارس الدينية الخاصة حيث يتعلّم الأطفال قواعد غير مكتوبة، كقاعدة «السكوت من ذهب». فيتم تقديم المنهاج الخفي من خلال التضمين بدل التعليم المباشر، وهو مُتغلغل في صلب ثقافة أي مدرسة. لقد أثار اهتمامي مؤخراً أن بعض ما استرجعته من أيام الدراسة الأولى لا يمتّ بصلة إلى أي منهاج رسمي أو غير رسمي بل يرتبط بالمنهاج الخفي. على سبيل المثال، أين يتجمّع الطلاب ولماذا؟ من يحمل مفاتيح الصفوف؟ (المعلمين)، من لديه الإذن بالتحدّث إلى المعلمين أو المدير؟ من يُدير الأمور المالية؟

الخلاصة:

تُوجد أفكار متناقضة ومتنافسة عن التخطيط للمناهج ناتجة عن الأيديولوجيات المتناقضة. إنّ هدف هذا العمل ليس تحديد محتوىً ثابت للمنهاج وتقديمه لجميع التلاميذ ـ فتحديد المنهاج هو وظيفة كلّ مدرسة ومجتمع. إنّ الهدف من هذا العمل هو اقتراح نموذج للمنهاج، وهذا النموذج يجب أن يركّز على العملية التربوية ويقوم على مبادئ داخلية تستند عليها الإجراءات الواجب اتباعها لتحقيق هذه العملية، وبمساعدة معلّم مُهتمٍ بتطبيق استراتيجية تعليم تتبع مبادئ العمل بدقّة، وتضبط من خلال بحوثٍ إجرائية مقتضبة. يمكن استخدام النموذج المُسمّى «عملية التحقيق process - inquiry» في تصميم المناهج سواء كانت لاختصاصاتٍ كالرياضيات، الموسيقى والفلسفة (أشكال المعرفة) أو كانت لمواضيع أو وحداتٍ متعدّدة الاختصاصات (حقول المعرفة، كالجغرافيا، الهندسة، والدراسات الاجتماعية).

ملاحظات المترجم:

تم ترجمة مصطلح Action turn في الصفحة الأولى على أنه «التّقدير والاختيار»، وذلك لعدم وجود ترجمة حرفية، لذا تكون الترجمة هنا مستقاة من المحتوى، وأي تغيير أو معنى آخر مطروح وقابل لأن يكون ترجمة أفضل.

طريق إعداد المناهج الواردة تحت مسمى objectives model تمت ترجمتها لتكون «نماذج الأهداف» وهي الترجمة الأقرب، وتعني البدء باعداد المناهج انطلاقا من أهداف موضوعة مسبقاً. وهي الطريقة التي ينتقدها الكاتب مطالباً بإعداد المناهج بدءًا من الإجراءات أو احتياجات الطالب والمعلّم، أو نظرة الـ school based curriculum.

تم ترجمة المصطلحين التاليين: Assessment and evaluation على أنهما التقييم evaluation والتقويم assessment. وذلك لاختلاف في المعنى، والترجمة مُثبتة في العديد من المراجع اللغوية والتربوية، وهي المُتعارف عليها في الحقل اللغوي التربوي حالياً.

Reflective انعكاسي، أو النظر في نتائج التطبيق من قبل المعلّم.

أخيراً، تم ترجمة مصطلح deliberation على أنه القصد أو العمد، أي وضع الخطط المنهجية عن سابق تخطيط واعداد، مع أن معنى الكلمة يمكن أن يكون حرفياً(التداول أو التشاور) وهذا ما يجعل الأمر مُحيراً قليلاً، اذ أن السياق يحتمل المعنيين معاً، لكني وجدت المعنى الأول أفضل، ويعود الخيار إلى المُطلعين أكثر على هذا الجانب من الحقل التربوي، أو للفصول اللاحقة من الكتاب.

جمع curriculum هو curricula أو curriculums.

قراءة في كتاب:

فلسفة التّربية والتعليم الإسلاميّة(*)

د. علي الحاج حسن(**)

كانت الفلسفة والأبحاث الفلسفيّة محلّ اهتمام العديد من المفكرين المسلمين وغير المسلمين منذ القِدَم، وكانت نظرتهم لعلم الفلسفة ترتكز على أنه العلم الذي بإمكانه أن يُخرج باقي العلوم من كينوناتها الجزئية والتفصيلية ذات العلاقة بمسائل العلم...، إلى أُفق أكبر، حيث البحث حول حقيقة العلوم والفائدة منها ومناهجها وموضوعاتها، ومن ثمّ كان لها الدور الهام أيضاً على مستوى معالجة مضامين العلوم من خلال آليات استدلالية تبدأ من المقارنة والتحليل والاستقراء..والتي تُساهم في نُضوج العلوم على اختلافها.

واذا كُتب الكثير حول علم التربية، إلا أنّ هناك القليل والقليل جداً حول فلسفة التربية والتعليم، وبالأخص ما له علاقة بالفكر الإسلامي. من هنا تأتي أهمية كتاب (فلسفة التّربية والتعليم الإسلاميّة) لمؤلفه الدكتور خسرو باقري، صاحب العديد من المؤلفات في هذا المجال.

الكتاب من طباعة مركز الأبحاث والدراسات التربوية، وهو يقع في تسعة فصول، سنحاول الإطلالة عليها بشكل مُختصر بما يُساهم في تقديم صورة كلية عن أبحاثه.

(*) لمؤلفه د. خسرو باقري، صدر عن مركز الأبحاث والدراسات التربوية، وتوزيع دار البلاغة، بيروت ـ لبنان، ط١ ـ ٢٠١٤م.

(**) أستاذ جامعي ـ لبنان.

* طبيعة النّظرة إلى فلسفة التّربية والتعليم:

حاول المؤلف توضيح العلاقة بين أسس الفكر الإسلامي من جهة وبين المعارف والوصايا الموجودة في النصوص الاسلامية. وفي هذا الإطار تعرض لتوضيح رؤيتين قدمهما المسلمون في هذا الإطار، ثم جمع بينهما في رؤية ثالثة هي عبارة عمّا اختاره المؤلف.

أما الرؤية الأولى، فتُعرض عن الأنظمة الفلسفية وتُحاول تقديم وجهة نظرها بُناءً على النصوص الدينية حيث حدّدت الأفكار الإسلامية الأساسية في مجال التربية والتعليم على أساس هذه النصوص. ويعتقد أصحاب هذه الرؤية بوجود حالة من التباين والافتراق الكامل بين الإسلام من جهة وبين الفلسفة ويتبعُها العرفان من جهة ثانية. وقد تجلّى هذا التباين في مجالات عديدة وأساسية من أبرزها: نظرية الوجود، ماهية الإنسان، المعرفة، القيم والتربية والتعليم، حيث يختلف رأي الإسلام في هذه الأمور بشكل جوهري عما قدّمته الفلسفة. ومن هذا المُنطلق رفض أصحاب هذه الرُّؤية إطلاق عنوان «فلسفة التربية والتعليم الإسلامية» على الفكر التربوي الإسلامي.

خلافاً للرؤية الأولى، فإنّ الرؤية الثانية تعتقد بعدم التعارض بين الدين والفلسفة، وأنه بالإمكان استنتاج الفكر التربوي من خلال الأنظمة الفلسفية والعرفانية الإسلامية. ويعتقد أصحاب هذه الرؤية أنّ المعرفة الدينية والمعرفة الفلسفية مُتطابقتان في مجالات عديدة من المبادىء الفكرية، من جُملتها الوجود، المعرفة والقيم.. وبناءً على هذه الرؤية، يُصبح من الصحيح استخدام عنوان «فلسفة التربية والتعليم في الإسلام» حيث يجب أن يحصل ذلك بالاعتماد على الأنظمة الفلسفية عند المسلمين.

اتَّبع أصحاب هذه الرؤية، الأسلوب الاستنتاجي لإيجاد فلسفة التربية والتعليم، والذي يَفْترض وجود مبادىء فلسفية مُعينة ومطروحة في أحد الأنظمة الفلسفية، ومن ثمّ تقديم الإجابات التربوية والتعليمية على أساسها. وبعبارة أخرى ينبغي أولاً اختيار أحد الأنظمة الفلسفية كمعيار، ثم تقديم

المسائل الأساسية في التربية والتعليم كالأهداف، المضمون، الأصول، أنواع المبادىء المعرفية والوجودية والقيميّة.

المُؤلِّف اختار رؤية ثالثة تجمع بينهما، وقد بدأ بحثه بنقد كلا الرؤيتين المُتقدمتين، باعتبار أن نقطة ضعف الأولى تكمن في بحثها عن التربية والتعليم في نطاق ضيّق ومُغلق، لا يؤدّي إلى النتائج المطلوبة. أما نقطة ضعف الثانية، فتكمُن في الالتقاط والتركيب غير الصحيح بين الفكر الإسلامي والأفكار الأخرى.

أما حقيقة الرّؤية الثالثة التي اختارها المُؤلف، فتجمع بين الرؤيتين المُتقدّمتين، لأنّ لها أوجُه شبه مع الأولى والثانية، كما لها كذلك أوجه افتراق عنهما. فهي تُشبه الأولى من حيث الأخذ بالمضامين الدينية، وتُشبه الثانية من حيث الاستفادة من نتاجات عالم الفلسفة. تَقبلُ الرؤية الثالثة الفلسفة في البُعد المنهجي فقط، وهذا يعني الاستفادة من الأساليب والمناهج الرائجة التي استخدمها الفلاسفة، وبالتالي الاستفادة منها في تنظيم وتنسيق المضامين الموجودة في النصوص الإسلامية في قالب فلسفة التربية والتعليم.

* في المنهج:

تحدَّث المؤلفُ عن المنهج الذي يجبُ اتِّباعه في الدراسات التربوية الإسلامية، فرأى أنّه يجب أن يكون واقعياً، يُؤدي إلى نتائج تقبل التبادل، والمقصود من الواقعية، العُموم ويُقابلها الذِّهني أي الشخصي والخاص.

وقد درس المؤلف ثلاثة أنواع من المناهج، وبيّن بالتفصيل كيفية الاستفادة منها، واختار إحداها باعتباره منهجاً مناسباً للدراسات التربوية والقيمية.

أما المنهج الذي اختاره فهو:

الأسلوب الاستنتاجي على صورة القياس العملي، الذي يعود أصله إلى أرسطو، وقد طوّره (فرانكنا) وأجرى عليه بعض الإصلاحات، ممّا جعله

مُتاحاً للاستخدام في مجال التربية والتعليم. لقد قَسّم فرانكنا فلسفات التربية والتعليم إلى نوعين أساسيين: المعياريّة والتحليليّة.

والتحليلية عبارة عن تحليل المفاهيم والعبارات والشعارات والبراهين المتعلقة بالتربية والتعليم، أما المعياريّة، فهي التي تُقدم الاعتبارات والأوامر التي تُبين ماذا يجب أن يفعل المُعلمون والمُربّون فيما يتعلق بتعيين أهداف ومضمون وأساليب التربية والتعليم.. وهنا بالضبط تظهر أهمية هذا المنهج الذي أولاه المؤلف الأهمية الأكبر. وعلى هذا الأساس قام بترميمه بعد لحاظ بعض إشكالياته.

يعتقد فرانكنا أنّ هذا المنهج، يجب تنظيمه على صورة قياس أرسطي، تكون صُغراه وكُبراه مُوزّعتين بين قضايا معيارية وأخرى واقعية. أما القضايا المعيارية فهي:

١ ـ القضايا ذات العلاقة بأهداف وأصول التّربية والتعليم الأساسيّة.

٢ ـ القضايا ذات العلاقة بالعلوم والمهارات والرّؤى التي يجب أن تكون موجودة في عملية التربية والتعليم.

٣ ـ القضايا ذات العلاقة بالأساليب العملية التي يجب استخدامها في التّربية والتعليم.

وأما القضايا الواقعية فهي:

١ ـ القضايا ذات العلاقة بالعلوم والمهارات والرّؤى الضرورية للوصول إلى الأهداف الأساسية أو اتباع الأصول الأولى.

٢ ـ القضايا ذات العلاقة بالأساليب المُفيدة أو المؤثرة في عملية اكتساب العلوم والمهارات أو الرّؤى المُحدّدة.

* في المبادىء والهدف الغائي للتربية والتعليم:

المبدأ، كما يتحدث عنه المُؤلف، عبارة عن قضية وصفية تُبيّن حقيقة ما، أعم من كونها ذات علاقة بما وراء الطبيعة أو الطبيعة، وأعم من كونها معرفية أو قيميّة. من جُملة الأمور الهامة التي يُبحث عنها في المبادىء،

تأثيرها على مستوى تعيين خصائص أهداف التربية والتعليم وتعيين أصول التربية والتعليم. يُمكن الوصول إلى الأهداف والأصول من خلال قياس عملي تكون مقدمته الأولى، عبارة عن قضية معيارية يُشكل (الوجوب) الحياتي مضمونها. والثانية، قضية وصفية توضح حقائق الوجود. وأما النتيجة، فهي قضية معيارية مضمونها الأهداف أو الأصول الأساسية التي يجب أن يبحث عنها الإنسان.

من أبرز المبادىء التي خلُص إليها الكاتب والتي استخرجها من النّصوص الإسلامية ذات العلاقة بالتربية والتعليم: إنّ الوجود أوسع من العالم الطبيعي، الله تعالى على رأس هرم الوجود، غائية الكون، الحياة الدّنيوية الإنسانية هي الأدنى في سُلَّم الحياة، بَحْث الإنسان عن غاية الوجود، الله تعالى هو الخير الأول وهو مبدأ الخير. وبعد بحث مُفصل حول المبادىء وتطبيقاتها في النصوص، خَلُصَ الكاتب إلى نتيجة مفادها أن الحياة الطيّبة هي الهدف الأساس للتربية، والمقصود منها حياة خاصة أعلى وأرقى من الحياة الدنيويّة.

* المفهوم الأساسي للتربية والتعليم:

ليس للتّربية حسب اعتقاد المؤلف، تعريف واحد مُتفق عليه من الجميع، بل قُدِّمت تعاريف عديدة، يحكي كل واحد منها عن نظام قيمي مُعين، وتتوقّف صحّة كل تعريف على صحّة القيّم والمعايير الأساسية له.

أما المقصود من التّربية في الإسلام، فهو«معرفة الله باعتباره ربّ العالم والإنسان الأوحد، واختياره ربّاً والخضوع لربوبيته والابتعاد عن ربوبيّة غيره». وهذا يعني أن مفهوم التربية يعود إلى مفهوم الربوبية حيث يكون الإنسان ربانياً.

يعتقد المُؤلف أن مفهوم الربوبيّة واسع وشامل، يندرج تحته مجموعة كبيرة من المفاهيم. أما تحديد سعة مفهوم التّربية، ـ حسب اعتقاده ـ فيقتضي دراسة العلاقة بين المفاهيم التي تندرج تحته وأسلوب التحليل والتفسير المفهومي.

من جُملة المفاهيم التي تندرج تحت مفهوم الربوبية ذات العلاقة بالتربية: التربية، التعليم، التطهير، التزكية والتأدب. وقد عمل المؤلف على توضيح كيفية اندراج كل واحد من هذه المفاهيم ذيل الربوبية (ص ١٧٥ ـ ١٧٧). وعلى هذا الأساس فالتّربية مفهوم واسع يتضمن العديد من الشؤون والمظاهر التي قد تختلف في السّعة والضِّيق.

والتربية في المفهوم الإسلامي، مسألة ثنائية لأنّها تستلزم صدور نشاطات عن المُربِّي، ونشاطات عن المُتربّي. أما نشاطات المُربِّي، فهي توضيح الحقائق وتقديم المعايير لتنظيم النشاطات والتعريف بالتكاليف والمساعدة والترغيب في الإتيان بها. أما نشاطات المُتربِّي فهي معرفة الحقائق والإيمان بها واستعمال المعايير والعمل بالتكاليف.

* الأهداف الوُسطى للتعليم والتربية:

بُناءً على نموذج فرانكنا في التحليل والذي اعتمد عليه المؤلف، يتبيّن أنّ هذا النموذج هو على شكل قياس مُؤلَّف من مقدمتين ونتيجة. أما المقدمة الأولى فعبارة عن قضية معيارية تتضمن الهدف الغائي. وتحتوي المقدمة الثانية على قضايا واقعية تحكي عن الأمور التي يجري من خلالها الوصول إلى الهدف الغائي المذكور. والنتيجة قضية معيارية تبيّن عند مقارنتها مع الهدف الغائي، الأهداف الوُسطى. وعلى هذا الأساس فالأهداف الوُسطى هي نتيجة القياس التي تمّ الاعتماد عليه في التحليل.

وبما أنّ الهدف الغائي للتربية الإسلامية، الوصول إلى الحياة الطيبة (المقدمة ١)، وبما أن تحقُّق الحياة الطيبة يتوقف على ظهور استعدادات مُعينة(المقدمة٢)، لذلك يُمكن تحديد المعارف والرُّؤى والمهارات الضرورية للوصول إلى الحياة الطيبة، حيث تُعتبر هذه الأمور بمثابة الأهداف الوسطى، وهي طبق الرؤية الإسلامية على النحو التالي: الطهارة والصحة، التفكير واكتساب المعرفة، التدبير الأخلاقي للميول الداخلية، التصرف المسؤول، معرفة الظواهر الإنسانية، المشاركة في العمل الاجتماعي، والاستعداد لإدراك القبيح والجميل والميل نحو الجميل.

* المبادئ الإنسانية وأصول التربية والتعليم:

المبادىء هنا في هذا البحث عبارة عن التوصيفات والتوضيحات التي تعتمد عليها عملية التربية في كافة أبعادها، وهي تلعب الدور الأساس على مستوى تحديد الهدف والمفهوم الأساس للتربية. أما الأصول فهي عبارة عن مجموعة من القواعد والضوابط العامة وهي قواعد إرشادية للعمل طبق النشاطات التربوية. يتمّ استنتاج الأصول بالاعتماد على المبادىء. لذلك حاول المؤلف تحديد المبادىء واستخراج الأصول منها. أما أبرز المبادىء الإنسانية التي أشار إليها فهي:

١ ـ **التكامل بين النّفس والبدن**، الذي يحكي عن التأثير المُتقابل لكل واحد منهما على الآخر. ويُستخرج من هذا المبدأ أصل تغيير الظاهر وتحول الباطن، بمعنى أنّ إيجاد التغييرات المطلوبة على مستوى النفس يتطلب إيجاد تغييرات خاصة على مستوى البدن والعكس صحيح.

٢ ـ **الفطرة**، والتي هي عبارة عن الطبيعة الإلهية في الوجود البشري ويُستنتج منه أصل إحياء العلاقة المقدسة أي تحريك المعرفة والميل الربوبيين الموجودين في باطن الإنسان.

٣ ـ **العقل**، الذي هو إطار خاص يتمكن الإنسان بواسطته من تدبير أمور معيشته وإدراك حقائق العالم والحصول على تفسيرٍ وفهمٍ لظواهر الكون، ويُستخرج منه أصل العقلانية.

٤ ـ **الإرادة والاختيار على مستوى أعمال الإنسان**، ويُستخرج منه أصل المسؤولية بمعنى أن يكون الإنسان مسؤولاً أمام اختياره.

٥ ـ **الهوية الجماعية للوجود الإنساني**، والتي لا تُلغي الهوية الفردية، ويُستخرج منها أصل التعاطي الاجتماعي المُؤثر.

٦ ـ **المحدوديات التي تُحيط بحركة الإنسان**، وتُستخرج من أصل تناسب التكليف مع الاستعداد.

* المبادىء المعرفية وأصول التّربية والتعليم:

يُقسّم المؤلف البحث حول المبادىء المعرفية إلى قسمين، باعتبار أن

بعض المبادىء هي من جملة خصائص العلم فيما يتعلق بالمعلوم، والبعض الآخر عبارة عن خصائص العلم فيما يتعلق بالعالم، حيث يذكر عشرة مبادىء تضمُّ القسمين المذكورين.

١ ـ **المبدأ الأول**. إنّ العلم أمر اكتشافي، أي أن ما يُراد من العلم هو الوصول إلى حقيقة الشيء والكشف عنها، ويُستخرج من هذا المبدأ أصل الارتباط بالأمر المدروس، ومن هنا فإنّ المعلومات التي تُقدَّم للتلامذة، يجب أن تدور حول الظاهرة المطلوبة والمدروسة.

٢ ـ **مُطابقة العلم للواقع**. والمُطابقة للواقع عبارة عن معيار لصدق مُدّعي العلم، ويحصل العلم عندما يكون مطابقاً للواقع، ويترتب على ذلك أن يمتلك العلم خاصّتي القطع واليقين الاستدلاليان اللذان يتم من خلالهما إحراز الوصول إلى حقيقة الشيء. ويُستخرج من هذا المبدأ أصل الاعتماد على الشواهد بالأخص في عملية التربية والتعليم.

٣ ـ **اختلاف مُستويات العلم**. إذا كان العلم يكشف عن الحقيقة، فليس من الضروري أن يُوصل إلى كُنْهِ الحقيقة، فقد لا يصل الشخص إلى كُنْه الحقيقة ومع ذلك يكون العلم مطابقاً، وذلك لاختلاف درجات المعرفة. ويُستخرج من هذا المبدأ أصل الجامعية في العلم التي تقتضي الحؤول دون بقاء التلميذ في المستويات الدُّنيا من العلم.

٤ ـ **ثباتُ العلم**. العلم من ناحية المعلوم أي العلم بالشيء، قد يكون ثابتاً فتصل المعرفة إلى النهاية. وأما الأصل الذي يترتّب على هذا المبدأ فهو الاعتماد على الحقائق التي تتّسم بالقطع واليقين. وقد تكون هذه الحقائق من البديهيات أو ذوات المضمون السليم، وقد تكون من العلوم التي تُؤيدها الشواهد القطعية.

٥ ـ **وحدة وكثرة العلم**. وتتبع وحدة وكثرة المعلوم، وأما الأصل الذي يترتب على هذا المبدأ فهو الوحدة والكثرة في تعليم العلوم.

٦ ـ **إبداعية العلم**. حيث يرتقي العلم هنا من مرتبة الكشف إلى الإبداع

ويترتب عليه أصل إيجاد الفرضية، أي أن تُمهد التربية والتعليم الأرضية لدى التلميذ لوجود الفرضية في ذهنه.

٧ ـ **تناسب العلم والاحتياجات البشرية**. ويترتّب عليه أصل الارتباط بالاحتياجات والمسائل.

٨ ـ **مُستويات تناسب العلم والاحتياجات الإنسانية**. ويكون العلم أكثر فائدة إذا شكّل استجابة لحاجات الإنسان الأساسية. ويترتّب عليه النظرة الجامعة للاحتياجات وتوجيهها.

٩ ـ **حيويّة العلم وتحوله**. وذلك باعتبار البيئة المعرفية التي يعيش فيها العالم والتي تفرض عليه نوعاً من الأسئلة. ويترتب عليه أصل نقد المعلومات بشكل مُستمر.

١٠ ـ **للعلم أقسام اعتبارية**. حيث تختلف أقسام وتفريعات العلوم باعتبار العالم، وأما معيار التقسيم هنا فهو الفائدة العملية، ويترتّب عليه أصل إبداع تقسيمات جديدة للعلوم.

* المبادىء القيميّة وأصول التّربية والتعليم:

كما هو الحال في البحثين المُتقدمين، عدَّد المؤلف مجموعة من المبادىء المعرفية وأصولها نذكر منها:

١ ـ **اعتبارية القيم وكونها ناظرة إلى الحقائق**: واعتبارية القيم هي من ناحية الإدراك البشري أي إنّ هذه الاعتبارية هي مفهوم ذهني بالكامل.

٢ ـ **الثّبات والتغيير في القيّم**: يرى المؤلف أن كون القيم مُطلقة يستتبع ثباتها، كما أن كونها غير مُطلقة يستتبع كونها محدودة ومتغيرة. وبعض القيّم في الرؤية الإسلامية مُطلقة، والبعض الآخر غير ذلك.

٣ ـ **الطبيعة قيمة آلية**: بمعنى أن الطبيعة بمثابة الوسائل الموجودة بين أيدي البشر والتي تُساهم في الوصول إلى مقصد مُعين.

٤ ـ **كرامة الإنسان**: تعود كرامة الإنسان إلى ما يمتلكه من رأسمال

وجودي، أي العقل والفطرة. وتُبين النصوص الإسلامية أن الكرامة الإنسانية ليست قيمة مطلقة بل مشروطة.

٥ ـ **الحرية**: وهي عبارة عن التخلّص والتحرّر الذي يؤدي إلى رفع موانع التطور البشري، ويقدم الأرضية المناسبة لوصول الإنسان إلى المطلوب.

* الأسلوب:

إنّ تحقيق ما تقدم من أصول ومبادىء، يقتضي استخدام أساليب خاصة وعملية تتناسب معها. ومن هنا حاول المؤلف التأكيد على أساليب خاصة لكل واحد من المبادىء الإنسانية والمعرفية والقيميّة، وكذلك الأصول التابعة لها. وهنا نُشير إلى أهم هذه الأساليب ونترك للقارىء التوسع فيها من خلال الكتاب (ص **٣٣٣ ـ ٣٤٦**).

١ ـ **أسلوب تلقين النفس**، والتّلقين هو إيجاد تحول في باطن الشخص يؤدي إلى إظهار الأقوال والسلوكيات التي تتناسب مع التحول الباطني. ويضرب مثالاً الصلاة التي هي منهج تربوي تلقيني، تُلقي في داخل الشخص حالات خاصة تؤثر على حركته الظاهرية.

٢ ـ **أسلوب التذكير بالنِّعم الإلهية**، والهدف من هذا الأسلوب إحياء العلاقة المقدسة أو إحياء الفطرة عند البشر.

٣ ـ **أسلوب تعليم الحكمة**، الذي يؤدي إلى إيجاد أرضية للتعقل أو للعلم الثابت المتين.

٤ ـ أسلوب مواجهة نتائج الأعمال، الذي يُساهم في الإحساس بالمسؤولية عند الفرد فيما يتعلق بأعماله.

٥ ـ **أسلوب التقييم الذاتي**، الذي يساهم في تحقُّق أصل التعاطي الاجتماعي المؤثر حيث يُدرك الشخص بواسطة هذا الأسلوب نقاط ضعفه فيبادر إلى رفعها...

الخاتمة

في الختام، يُمكن الإشارة إلى أبرز النتائج التي تمخَّض عنها البحث وهي كالتالي:

* رُؤية المؤلف، هي الأخذ بالمضامين الدينية والاستفادة من نتاجات عالم الفلسفة، وعلى وجه التحديد ما له علاقة بالمنهج. والهدف من المنهج الفلسفي هو تنظيم وتنسيق المضامين الموجودة في النصوص.

* تبرز أهمية المنهج الذي اعتمده المؤلف في أنه يُمكن استنتاج مبادىء التربية والتعليم في الإسلام منه، وعلى أساس ذلك يُمكن تحديد أهداف التربية والتعليم.

* الواضح أنّ المبادىء التي وصل إليها، هي تلك المبادىء التي أسّس لها الفلاسفة المسلمون من خلال الجمع بين النصوص الدينية والمنهج الاستنتاجي عند أرسطو.

* المُراد من التربية طبق الفهم الذي أسّس له المؤلف، هو معرفة الله باعتباره ربَّ العالم والإنسان الأوحد، واختياره رباً والخضوع لربوبيته والابتعاد عن ربوبية غيره. وبهذا النحو تُصبح التربية معنىً واسعاً يضم إلى جانبه، التعليم، التّطهير، التّزكية والتأدّب.

* حدّد المؤلف الهدف الغائي للتربية في الإسلام، وهو الحياة الطيبة التي تتأتّى نتيجة البحث عن الله. ويعتمد هذا الهدف على جُملة من المبادىء، من أبرزها عدم انحصار الوجود بالطبيعة، الله على رأس الوجود، للوجود غاية...إلخ. وهذا ما ينقلنا إلى هدفية الوجود.

* إنّ الوصول إلى الحياة الطيبة، يتطلّب إيجاد استعدادات، كالطهارة والصحة والقوة، اكتساب المعرفة بالتعاليم الدينية، التّدبير الأخلاقي للميول الداخلية، مهارة التصرف في الظواهر الطبيعية، المعرفة بالظواهر الإنسانية، المشاركة الاجتماعية المؤثرة والقُدرة على إدراك الجميل والقبيح والتمييز بينهما..

ملف العدد القادم (الثالث) من المجلة:

التربية الاجتماعية في مبانيها وأهدافها

★ ★ ★

صدر عن
مركز الأبحاث والدراسات التربوية

اسم الكتاب: فلسفة التعليم والتربية في الإسلام

اسم المؤلف: مجموعة من المؤلفين تحت إشراف آية الله مصباح اليزدي

الصفحات: ٧٠٠ صفحة (جزءان)

تاريخ الإصدار: ٢٠١٦م

اسم الكتاب: التربية الإسلامية

اسم المؤلف: الشيخ مصطفى قصير العاملي

الصفحات: ٢٩٦ صفحة

تاريخ الإصدار: ٢٠١٥م

اسم الكتاب: نظرة متجددة في التربية الإسلامية

اسم المؤلف: البروفسور خسرو باقري

الصفحات: ٣٠٤ صفحات

تاريخ الإصدار: ٢٠١٥م

تطلب إصدارات المركز من:

دار البلاغة للطباعة والنشر والتوزيع

بـــيروت ـ لبـــنان

هاتف : 5 / 334 544 9611+ ـ فاكس : 787 546 9611+ ـ ص.ب : 25/ 16 الغبيري

E-mail: dar_albalagha@hotmail.com

قسيمة اشتراك

أرجو تسجيل اشتراكي بنسخة عدد: ـــــ ابتداءً من العدد: ـــــ ولمدة: ـــــــ

مرفق شك بقيمة: _____

صادر لأمر حسين صفي الدين، أو حوالة على بنك SGBL، فرع الكفاءات

رقم الحساب 039 001 362 396792 010

IBAN: LB75 0019 0003 9001 3623 9679 2010

الإسم: _____ هاتف: _____

ص.ب: _____ العنوان: _____

_____

E-mail: _____

ترسل طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:

لبنان ـ بيروت ـ الحدت ـ السان تيريز ـ مبنى الأنطونية ـ الطابق الأول

ص.ب: ٢٥/٥٠١٥ الغبيري

E-mail: abhathwadirassat15@gmail.com

مجلة
متخصصة في
الفكر التربوي
الإسلامي والمقارن

أبحاث ودراسات تربوية