الأبعاد التأصيلية للمناهج التربوية المُعاصِرة
قراءة نقدية مقارنة بين الرؤيتين الإسلامية والغربية

كمال إسماعيل لزَّيق[*]

تقوم هذه الدراسة على منهجية مركّبة انطولوجية وابستمولوجية في مقاربة المناهج التربوية الحاكمة على المعارف المعاصرة. وانطلاقاً من هذه المنهجية يسعى الباحث إلى إجراء قراءة نقدية مقارنة ومعمّقة رؤيتين متضادتين: الرؤية العلمانية التي أنتجتها الحداثة الغربية على امتداد خمسة قرون متصلة، والرؤية الدينية الإسلامية التي تقوم على الوصل الوطيد بين الغيب والواقع التاريخي. وتخلص هذه الدراسة إلى أنّ المعضلة التي تعيشها الحضارة المعاصرة هي أنها أسَّست قيمها العامة والتربوية بخاصّة على مبدأ الفصل بين القيم الروحية والمادِّية للإنسان، ما أدَّى إلى استلابه من أهم أبعاد وجوده.

المحرر

شهد العالَمُ، في النّصف الثاني من القرن المنصرم، تحوّلات فكريةً معرفيةً هائلةً، سواءٌ في الغرب أو الشرق؛ ففي الغرب، عمومًا، انبرى بعض الفلاسفة والمفكّرين الغربيّين إلى وضع أُسسِ العلمانية الغربية، وعصرِ الحداثة تحت المساءلة المعرفية والفلسفية، خصوصًا لجهة اقصاء البُعد الديني والغيبي عن مسرح الحياة بأبعادها كافّةً. وفي الوقت عينه، برزت طروحاتٌ إسلامية معاصرة تجلّت بالنهضة الدينية العامة لأسبابٍ مُتعدّدة، سواءٌ لجهة النتائج التي أفرزتها مفاعيل الاستعمار الغربي لدول الشرق، أو لجهة الاستفزاز الثقافي أو الاجتماعي الّذي مارسه الغرب الاستعماري بفعل الهيمنة السياسية على الأنظمة السياسية الحاكمة في الشرق، والسيطرة على مقدّرات الشعوب والدول في العالَم الإسلامي وغير الإسلامي. ولقد أدّت هذه التحوّلات إلى حراكٍ فكريٍّ بَيْنيٍّ

*ـ أستاذ جامعي وباحث في الفكر الفلسفي ـ لبنان.

داخليّ تجلّى في الغرب، في النقاش الفلسفي بين مفكّري وأنصار الحداثة والعلمانية الغربيّتَيْن من جهة، وبين أنصار فكر: ما بعد الحداثة والعلمانية[1] من جهة أخرى؛ كما شهد الغرب حوارات فكريّة عميقة حاولت تحقيق نوع من المصالحة بين الدين وما بعد الحداثة[2].

أمّا في الشرق فقد برزت محاولات فلسفية ومعرفية عديدة داخل الفضاء الفكري الإسلامي، تحت عناوين شتى، منها: «أسلمة المعرفة»، و«التأصيل الثقافي»، و«التكامل المعرفي» بين الشريعة والعلوم العصرية؛ بالإضافة إلى إحياء الإسلام السياسي، أو العمل الثوري التغييري على مستوى السلطة السياسية.

السؤال المركزي الّذي يحاول هذا المقال معالجته هو: هل يحمل الطرح الإسلامي المُعاصر في طيّاته مشروعًا حضاريًّا أصيلاً، خصوصًا على مستوى البدائل التربوية في المناهج وأبعادها الفكرية والفلسفية والقيمية؟ أم هل نحن أمام حتميّة الخيارات العلمانية؟

وبالتالي نحن أمام إشكالية فلسفية تربوية كبرى تتجلّى بالبُعد الثقافي التأصيلي[3] للمناهج التربوية، وبالتالي أمام طبيعة الفرضيات (أو القبليات) التي نقترحها في إطار «فلسفة التربية» الأصيلة؛ التي تتناسبُ مع التّكتلات المجتمعية كافّةً.

بالمُحصِّلة، ينبغي تحديد نقطة الانطلاق من «الرؤية الكونية» و «الأيديولوجيا» التي نتبنّاهما في إعداد الغايات النهائية في إعداد المُتربيّ عَبْرَ صيرورة تكاملية متواصلة في تفعيل طاقاته العلمية والتربوية والحضارية؛ وهي القضية التي شغلت بال أصحاب التجارب والتوجّهات والثقافات المُنتشرة على وجه البسيطة بوجه النموذج الأمريكي، ولا سيما في العالَم الإسلامي[4].

وفي هذا المجال لا بدّ من الالتفات إلى الأمور الآتية:

---

[1]- راجع: العلمانية وصناعة الدين، تحرير ماركوس درسلر وأرفيد بال مانداير، ترجمة حسن حجيج، الطبعة الأولى، بيروت، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، 2017م، ص9 وما بعدها.

[2]- على سبيل المثال الحوار الّذي جرى بين الفيلسوف الألماني يورغان هابرماس وبابا الفاتيكان: بندكتوس السادس عشر.
راجع كتاب: جدليةَ العلمنة: العقل والدين، تعريب وتقديم حميد لشهب، الطبعة الأولى، بيروت، جداول للنشر والتوزيع، 2013م.

[3]- المقصود من مصطلح «التأصيل الثقافي» هو التأصيل المُستند إلى: «الرؤية الإسلامية الكونية الكلية» و «الأيديولوجية» وفق المنظور الإسلامي، على أنّ:
الرؤية الكونية هي: مجموعة من المعتقدات، والنّظرات الكونية المتناسقة حول الكون والإنسان، بل حول الوجود بصورة عامة.
الأيديولوجية هي: مجموعة من الآراء الكلية المتناسقة حول سلوك الإنسان وأفعاله.
اليزدي، محمد تقي مصباح، دروس في العقيدة الإسلامية، لا. ط.، بيروت، دار الحق، 1993م، ج1، ص 22-23.

[4]- من هذه التجارب، نذكر على سبيل المثال، لا الحصر:
المعهد العالمي للفكر الإسلامي www.iiit.org ،IIIT؛
مؤسّسة الإمام الخميني للتعليم والأبحاث، www.iki.ac.ir
معهد البحوث للحوزة والجامعة - پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، www.rihu.ac.ir
جامعة ماليزيا الإسلامية العالمية www.iium.edu.my.

الأمر الأول: إيجاد النموذج النّظري المُتكامل لإعداد الأفراد والتكتُّلات المجتمعية على مختلف مستوياتها في العالمَيْن العربي والإسلامي؛ وهو أمرٌ غير متحقِّق فعليًّا وكليًّا؛ إذ لا نزال في مرحلة التنظير والإعداد الفكريَّيْن لهذا النموذج.

الأمر الثاني: العمل على التطبيق الجزئي لرؤيتنا الأصيلة بالتوازي مع الرؤية الغربية الحاكمة في أغلب مؤسّساتنا وتكتُّلاتنا المجتمعية، ما يؤدّي بنا إلى الازدواجية في تشخيص المَشكِل، وإيجاد الحلول المُجتزأة؛ وهذا الطريق وهو الحاكم فعليًّا في الوقت الراهن، رغم كلّ المحاولات الجادة للخروج من المأزق.

الأمر الثالث: وهو الدمج بين الأمرين الواردين أعلاه لمرحلةٍ انتقالية؛ أي الاستمرار بعملية التنظير من أجل الوصول إلى الحلول الفكرية الأصيلة، وتقديم البرامج البديلة الأصيلة في الوقت الّذي نحن فيه مضطرون إلى الاعتماد على النموذج الغربي مؤقّتًا، وإنْ كنّا من حيث المبدأ لا نقرُّ بذلك.

الأمر الرابع: إنفاذ الرؤية الكونية التربوية الأصيلة على أفرادنا وتكتُّلاتنا المجتمعية من الناحيَتَيْن: النظرية والتطبيقية، وهو الأمر المنشود في نهاية المطاف.

فالمسألة في غاية التعقيد والصعوبة إذ نعيش حالةً من الازدواجية بين البُعد التنظيري الّذي نتبنّاه، والحالة الواقعية والإرادة المسلوبة من الناحية العملية في سياق العولمة الثقافية بما تنطوي عليه من أنماط السلوك القيمي المُسْتَبْطَن في عمق الفلسفات التربوية الغربية التي تختزل بناء الإنسان في البُعد «الآني» الدنيوي، ما يُكسبها صفة «الجذب» من الناحية العملية. ففي العقود الأخيرة، كان الفعل الاستعماري الغربي أقوى بفعل استبدال الثقافة الأصيلة المشتملة على الأبعاد: الاجتماعية والثقافية، وأخطر أنواع التبعية للغرب الأميركي نظرًا لارتباط المسألة بالتربية، حيث أُسِّست الجامعات الخاصة التي تحاكي هذا النموذج الغربي[1].

الارتباط الحيوي بين «الرؤى الكونية» وصناعة الإنسان المُتربّي

تتّجه الفلسفات التربوية المُعاصرة نحو المزيد من الحرية الفردية والاجتماعية، وطرق التفكير وبناء القناعات عند المُتربّي باعتباره المحور الّذي تتمركز حوله عملية التنشئة الاجتماعية والتربوية،

[1]- عبد الحليم، أحمد المهدي، مؤتمر الرؤية الإسلامية وانعكاساتها على التربية: الإصلاح التربوي في ضوء الرؤية الكلية الإسلامية، إشراف: كلية التربية في جامعة الزقازيق والمعهد العالمي للفكر الإسلامي، 13-14 إبريل 2008، ص 6-11.

وذلك انطلاقًا من تبنّي حاكمية «الأنسنة Humanism» التي تُكسِبُ المُتربيّ حرية التّحلُّلَ والانعتاق من كلّ ما هو «الصالح العام» أو «التمرُّد» على السماء بأبعادها القيمية والأخلاقية. على أنّ هذه الرؤى الفلسفية، في إعداد المُتربيّ أو المُكلّف أو المواطن أو «الإنسان» بحسب الفهم الأشمل للمسألة، هي محاكاة للبُعد العملي لِما أنتجته الرؤية الفكرية الشاملة ومناهج التفكير المعرفي الحاكمة في عالَم اليوم، إذ يُشكّلُ الإنسان محور الوجود والقداسة، ويشعر بعدم حاجته للمّقدَّس الديني المُتجلّي في النّص الديني؛ حيث تكرّست القطيعة بين ثنائيّات: الطبيعي والغيبي، «وبذلك حُيِّد الفهم المُتّكئ على مرجعيّة الوحي والكُتب المُقدّسة، ونشأت بذلك ثنائيّات قائمة على الفصل: الإنسان مقابل الإله، العقل مقابل الوحي، الدنيا مقابل الآخرة»[1].

ويقف في قِبال ذلك الفكرُ الرؤيويُّ الدينيُّ عمومًا، والإسلامي خصوصًا، ليرى بطلان هذه القطيعة؛ حيث ينظر إلى الصِّيغ التكاملية بين هذه الثنائيّات على اختلاف تنوّعها، ويرسم حدودًا وتقاطعاتٍ، ومساحاتِ تمايُز، وأخرى مُشتركة بينها.

لذلك تتمايز الرؤيتَان الكونيَّتَان: الغربية المادية والإسلامية في تفسير المعنى الكلّي لوجود العالَم، الأمر الّذي يعكس ذاته على الأهداف والغايات الكلية للمناهج التربوية؛ لذلك مسّت الحاجة، في الرؤية الإسلامية الكلية، إلى بحث كيفية ارتباط الإنسان بالوجود الأوسع، واكتشاف هذا الوجود، وتحديد موقع الإنسان فيه، كما مسّت الحاجة إلى فهم الهدف الغائي لوجود الإنسان، الّذي هو القرب من الله تعالى، والارتباط بما هو إلهي ديني[2].

يضع البعض إشكاليةً مفادها أنّ المُتربيّ أو «الإنسان» المُكلّف لا يحتاج إلى إعدادٍ خاصٍّ في مجال «الرؤية الكونية»، ويكفي ما يحصّله في مجال تخصّصه المهني أو العلمي؛ ففي هذا المجال، نؤكّد على الآتي:

1- ما الّذي جعل بعض أصحاب التخصُّصات الجامعية العالية من الكوادر العلمية ممّن تخرّجوا في الجامعات الغربية، يفكّرون وفق رؤىً غربية علمانية وإنْ بطريقة لاواعية، ترى إلى الدين عائقًا أمام الخوض في مناهج التفكير والعقلانية؟ أليست المناهج والبرامج التي خضعوا لها أثناء فترة الدراسة، تنطوي على غايات وأهداف ظاهرة وخفية؟

---

[1]- عكاشة، رائد؛ والجبر، خالد، الحداثة بين الفكر الغربي والفكر العربي: انقطاع أو اتّصال، إسلامية المعرفة: مجلة الفكر الإسلامي المعاصر، العدد 76، ربيع 1435هـ/ 2014م، عمان، ص 105.

[2]- مجموعة من المؤلّفين، فلسفة التعليم والتربية في الإسلام، إشراف مصباح اليزدي، ترجمة ونشر مركز الأبحاث والدراسات التربوية، ط1، بيروت، دار البلاغة، 2016م، ج1، ص119-120.

2- أمامنا نموذج أساسيٍّ من نماذج الفلسفة التحليلية في مجال التربية لأحد أبرز مُمثِّليها وهو الفيلسوف كورنيل هام Cornel Hamm، الّذي عمل في أهم كُتبه في هذا الحقل:Philosophical Issues in Education؛ أعاد الأخير الاعتبار لإسهامات الفلسفة التحليلية في مجال التربية وفلسفتها[1]، وأحيا فكر بعض رواد الفلسفة التحليلية، أمثال: Richard Stanely Peters & Paul Hirst وغيرهما، الّذين ساهموا في نحت (بلورة) مفاهيم ومصطلحات أساسية في التربية: التربية، الأهداف، التعلّم، التعليم، المنهاج، السلطة. قدّمت الفلسفة التحليلية نفسها، كمنهج محايد ولو ظاهريًّا، على أنّ فلسفة التربية بمفاهيمها الواضحة يمكن أنْ تكون فرعًا من فروع الفلسفة؛ وبالتالي وضع نظام تربوي جدير بالاحترام لهذا الحقل[2].

تقول ايفالينا ميرندا Evelina Miranda في سياق كلامها الدلالة على قدرة المُتربيّ على فهم أبعاد هذه الفلسفة: إن «العناوين والمفاهيم التي عمل عليها Hamm في كتابه هي من النوع المعتاد لدى طلاب التربية؛ وأيضًا عناوين الدروس»[3].

يهتمّ الفيلسوف بحسب Hamm بتوضيح المفاهيم أو «المعنى» لأنّ هذا ليس من وظيفة التربية التي تهتم بالشأن العملي؛ في حينت تهتم الفلسفة بالشأن التصوّري المفاهيمي الكلّي للأشياء. لذلك يقول Hamm: «ما يحاول الفلاسفة الوصول إليه هو إيجاد القوانين أو القواعد التي تحكم استخدام الكلمات في اللغة المُعاشة وسط العامة»[4].

«الرؤية الكونية»: القضايا الكليّة الحاكمة على الوجود والعالَم

وهي الرؤية التي يمُثّلها البناء الفلسفي، ولو إجمالاً، في إعداد المناهج التربوية التي تنشد التأصيل التربوي؛ لِما للدور الّذي تلعبه هذه المناهج في التأثير في جيل المُتربّين.

وبناءً على ما وضعناه من تعريفٍ لمصطلح «الرؤية الكونية»، يمكن ملاحظة ثلاثة أنواع من القضايا الكلية الحاكمة، أو «القَبْليّات» التي يجب أنْ تسود المناهج التربوية الإسلامية المعاصرة، وهي:

---

[1]- تقول Evelina Orteza Miranda في معرض مراجعتها لكتاب كورنيل حول» القضايا الفلسفية في التربية Philosophical Issues in Education: «نظرية الفلسفة التحليلية للتربية واضحة وثابتة في كتاب كورنيل».

Miranda, Evelina Orteza Y. Educational Studies, Fall 91, Vol. 22 Issue 3, p335, Database: Academic Search Complete Reviews the book ‹Philosophical Issues in Education: An Introduction,› by Cornel M. Hamm.

[2]- Ibid., p334.

[3]- Ibid., p335.

[4]- Ibid., p7.

أولاً: القضايا الكلّية الوجودية Ontological Issues

تستند «الرؤية الكونية»، التي نتبنّاها، على مُعْطى ومنظور وجودي **Ontology** لا يُسقِط عالَم الطبيعة من منظومته الكلية، بل يراه أحد العوالِم المُترتِّبة عموديًّا مع عالَميْ المِثال (النّفس) والعقل؛ ترى هذه الرؤيةُ الكونيةُ أنّ الوجودَ أكبر من الكون المادي الّذي نعيش فيه. **إنّ إعداد المُربّي وفق مناهج تربوية أصيلة يجب أنْ يخضع لبعض «القبليات الوجودية» في تنظيم علاقة الإنسان بالعالَم الأوسع، ومنها:**

الإمكان الوجودي للإنسان وعلاقته بالعلّة: ومؤدَّاه ان الموجودات التي تملك إمكان الوجود والعدم محتاجة في وجودها إلى العلّة، **إذ** كلّ شيء في هذا العالَم، ما عدا الله تعالى، يمكن أنْ يكون موجودًا أو معدومًا؛ لذلك كلّ شيء في هذا العالَم، ما عدا الله تعالى، يحتاج إلى علّة لكي يوجد أو يُعدم؛ لذلك يقول الفلاسفة إنّ مِلاك الحاجة إلى «العلّة» هو «إمكان؛ وحيث أنّ أهداف المناهج التربوية ممكنة بالنسبة إلى الإنسان، وليست ضروريّةً، فهذا يعني أنّ الإنسان لا يملك بالضرورة الوعي واللياقات وبقية الأنشطة الجسمية والروحية لكماله، ولكن يمكن أنْ يمتلكها بناءً لأفعاله الاختيارية وإرادته الحرّة، وبدونهما لا يصبح ضروريًّا تحقق النتائج، كما يستلزم ذلك أنْ لا يكون تحقق الأهداف المستهدفة في التخطيط للمناهج التربوية قطعيًّا وضروريًّا»[1].

الوجود الطولي للإنسان في المراتب: ومؤدَّاه أنّ للموجودات مراتب وجودية مختلفة؛ فالأجسام لها حيّز زماني ومكاني، والنباتات بالإضافة إلى ذلك لها قابلية النمو والغذاء، والحيوان يمتلك بالإضافة إلى ذلك الإحساس والحركة الإرادية، وأمّا الإنسان فهو العقل والفكر بالإضافة إلى ما ذُكِر. وهناك موجودات فوق مادية ولها خصائص العلم والإرادة، وخصائص أخرى تفتقدها الموجودات المادية. وبناءً عليه، فإنّ كلّ موجود في مرتبة أعلى لديه إمكانات أكثر من الموجودات الأدنى؛ إذًا، فالموجودات ذات مراتب مختلفة من الإمكان الوجودي، ويُسمّى هذا الإمكان «الكمال»؛ وعليه تمتلك الموجودات مراتب ودرجات متفاوتة من «الكمال الوجودي». عندها يمكننا أنْ نستخلص أنّ المناهج التربوية، التي موضوعها الإنسان، يمكن أنْ تكون منتجةً فقط تحت عنوان كونها عملية ذات مراتب، ولها مراحل طولية مختلفة؛ وكذلك فإن لأهداف التربية مراتب: وسيطة، ثمّ نهائية[2].

---

[1]- فلسفة التعليم والتربية في الإسلام، م. س.، ج1، ص 178-180.
[2]- م. ن.، ج1، ص 180-185.

ثانياً: القضايا الكلية المعرفية Epistemological Issues

انطلاقاً من الحقيقة المجرّدة أو الروحانية للنفس الإنسانية، فإنّ على المُتربيّ عمومًا أنْ يتعامل مع هذه الحقيقة الإنسانية الماثلة أمامه في المناهج التربوية، مهما كان مجال تخصّصه؛ إذ المُتربيّ أمام استحقاق العديد من المستويات في حاجاته العلمية والعملية، وليس صحيحًا أنْ يتمّ توجيه المُتربيّ نحو الإبداع في مجاله العلمي فحسب، بل يجب تفعيل الأبعاد الحقيقية الأخرى فيه، وهي التي تُشكِّلُ، في الواقع، أبعادَه الذاتية والدائمة والثابتة في تكامله الروحي. **ومن القضايا «المعرفية القبلية» الأصيلة في تحديد علاقة الإنسان بنفسه كحقيقة خارجية، وعلاقته بالعالَم الواقعي من حوله:**

أ- إمكان وحصول المعرفة اليقينية (العلم اليقيني)

قامت المعرفة، عمومًا، في الغرب على رفض مبدأ اليقين، واستبدلتْه بمبدأ المعرفة التجريبية القائمة على التشكيك؛ وتنزَّلَ هذا المبدأ طوليًّا وعرضيًّا على نواحي التفكير والسلوك الشخصيَّيْن (الفردانية)، وجرى بشكلٍ انسيابيٍّ (لا واعٍ) حتى بات أصلاً في الحياة التربوية والاجتماعية، وعلى هذا الأساس وضع منظِّرو الفلسفات التربوية رؤاهم في المناهج والبرامج والأنشطة التربوية والاجتماعية.

أمّا على مستوى الرؤية المعرفية الكلية الإسلامية، فلا يُمكن القبول بمبدأ إنكار اليقين، أو حتى التشكيك في حصول المعرفة اليقينية لدى أيّ إنسان، باعتباره أمرًا وجدانيًّا يشعر به كلُّ الأفراد؛ وبالتالي لا يُمكن قبول ادّعاء السفسطة أو التشكيك المُطلق؛ فاليقين هو حالة نفسية في مقابل فهمِ شيءٍ ما، عَبْرَ الاعتقاد الجازم الّذي يطابق الواقع.

وعليه، يجب تشكيل الرؤى التربوية على وجود بعض المعارف اليقينية. إنّ إمكان وجود المعرفة اليقينية، إضافة إلى أنه من الناحية العقلية محل قبول الفلاسفة وعلماء المعرفة المسلمين، هو أيضًا، محل قبول الإسلام: ﴿**وَبِالآخِرَةِ هُمْ يُوقِنُونَ**﴾[1]؛ ﴿**قَدْ بَيَّنَّا الآيَاتِ لِقَوْمٍ يُوقِنُونَ**﴾[2]؛ أمّا الإقرار بوجود بعض القضايا المشكوك فيها، التي تحتاج إلى بحث، فهو محل حثّ وتحفيزِ العقل الإنساني ليغوص في أعماق المعرفة، بأشكالها كافةً[3].

---

[1]- القرآن الكريم، البقرة: 4.

[2]- القرآن الكريم، البقرة: 118.

[3]- فلسفة التعليم والتربية في الإسلام، م. س.، ج1، ص 123-125.

ب- إمكانية معرفة الأمور اللامحسوسة (الغيب)

يعتبر أصحاب النزعة الحسية والتجريبية أنّ الطريق الوحيد لفهم الوقائع هو طريق الحس والتجربة؛ ويعتبرون أنّ أيّة معرفة تأتي عن طريق آخر، مثل: الوحي أو العقل هي معرفة غير صحيحة؛ ولكن لا يمكن لأصحاب هذه النزعة أنْ يقيموا الدليل على نفي حجية طريق العقل أو الوحي. يُثبت فلاسفةُ العقلِ أنّ التجربة ذاتها مرتبطة بالعقل من حيث الوصول إلى النتائج والحقائق؛ فمع إمكانية صحة العقل، يجوز القول بإمكانية المعارف الحسية والتجريبية.

يؤدّي القبول بصحة العقل إلى إثبات وجود الموجودات غير المحسوسة، وإلى القبول بالوحي لأجل كشف الحقائق غير المحسوسة. إنّ عدم قبول «إمكانية معرفة الأمور غير المحسوسة»، يجعل وجود الله والوحي والمعاد والروح، التي هي الأصول الاعتقادية الأولى للدين الإسلامي، غير قابلة للقبول، وبالنتيجة تكون المناهج التربوية وفلسفتها غير مقبولتَيْن، أيضًا[1].

لا يخفى ما لأهمية الإيمان بالغيب في المنظومة المعرفية الإسلامية، ومدى انعكاس ذلك في المنظومة التربوية والاجتماعية لسلوك الأفراد، الأمر الّذي رفضه الغرب؛ فمنذ الثورة العلمية التجريبية التي بدأت في الغرب، سيطرت الفكرة الميكانيكية والرياضية عن العالَم، وهيمنَ الغلو في المسألة التجريبية للعلوم الطبيعية والإنسانية؛ لقد اهتم العلم بالكيفية، ولم يُعط الغايات حقّها في مسألة الكون والعالَم؛ حيث أدّى ذلك إلى أنْ لا يكون اكتساب المعارف العلمية بحاجة للاستعانة بالإله، ولا حاجة لتدخله في حفظ العالَم[2].

ج- تقسيم العلم إلى حضوري وحصولي

ينطلق علماء المعرفة الإسلاميّين ليثبتوا أنّ المعرفة التي تحصل عند الإنسان، وانطلاقًا من البُعد الروحي المُتأصّل في الذات الإنسانية، هي على ضربَيْن[3]:

المعرفة الحضورية: وهي المعرفة بالمعلوم مباشرة دون الحاجة إلى واسطة المفاهيم الذهنية، كعلمنا بأنفسنا وحالاتها الباطنية.

والمعرفة الحصولية: وهي المعرفة التي تحصل عند الإنسان من خلال المفهوم الذهني

[1]- م. ن.، ج1، ص 132-134.

[2]- راجع: كلشني، مهدي، قضايا إسلامية معاصرة: من العلم العلماني إلى العلم الديني، فقرة العلم الحديث والغلو العلمي، ترجمة سرمد الطائي، مراجعة صادق العبادي، الطبعة الأولى، بيروت، مركز دراسات فلسفة الدين بالتعاون مع دار الهادي للنشر والتوزيع، 2003م، 25-37.

[3]- راجع: فلسفة التعليم والتربية في الإسلام، م. س.، ج1، ص 135-149.

(الواسطة)، ومِثاله: العلوم العقلية والنقلية والتجريبية، القابلة للتعلّم والتعليم.

ومن مواصفات العلم الحصولي، أيضًا، أنّه قابلٌ للانطباق على الواقع، وإلّا فهو علمٌ كاذب؛ وبناءً عليه، المقصود من الصدق والكذب هو مطابقة أو عدم مطابقة العلم الحصولي للواقع، فإذا طابق يُقال له: «الحقيقة»، وفي المقابل تُسمّى المعرفة غير الحقيقية (غير المطابقة للواقع) «الخطأ». والواقع هو الّذي يُقاس نسبةً إلى كلّ نوع من المعرفة بحسب ذاتها. بناءً على ما تقدّم، يُمكن الاستنتاج أنّ هدف المناهج التربوية هو فهم الحقيقة ومعرفة الواقع.

د- تقدُّم المعارف اليقينية على المعارف غير اليقينية

تتقدّم المعرفة اليقينية، بحسب الرؤية المعرفية الإسلامية، على المعرفة غير اليقينية في حال تعارضت المعرفة اليقينية مع المعرفة غير اليقينية؛ لذلك إذا تعارضت المعرفة غير اليقينية، التي تكون نتجت عن طريق الحس، مع المعرفة القطعية العقلية، لا بدّ من حذف المعرفة الحسية لصالح المعرفة العقلية القطعية؛ وكذا إذا كان لدينا دليل عقلي قطعي على خلاف الدليل النقلي.

وبناءً على هذا المبنى، فإذا شُوهِد خلافٌ أو عدم انسجام بين المعارف التجريبية والمعارف النقلية للدين، وتكون إحداها يقينية، فإنّ هذه المعرفة اليقينية ستكون مُقدَّمةً، وإلّا لا يمكن إصدار حُكم قطعي بلحاظ معرفي يتعلّق بصحة واحدةٍ أو عدم صحة الأخرى. وبناءً على هذا المبنى يمكن القول إنّ زيادة المعارف اليقينية وإثباتها وتعديلها أو دحض المعارف غير اليقينية هي من أهداف المناهج التربوية الأصيلة في جميع المراحل؛ كما يجب تدريب الأفراد بحيث تُعتبر الآراء المخالفة شبهةً بعد إحراز يقينية بعض المعارف، مع التنبيه بأنْ لا تؤدّي تلك الشبهات إلى حالةٍ من التضعضع في المعارف اليقينية لديه[1].

هـ - أدوات المعرفة الدينية

إنّ أدوات المعرفة الدينية عبارة عن: الوحي، الإلهام، الحديث، الشهود، التجربة الدينية، العقل، الحس، والمرجعية. وبناءً على أنّ الدين هو «مجموعة من المعارف اللازمة لأجل وصول الإنسان إلى سعادته وكماله»؛ يمكن القول إنّ لغة الدين هي لغة تعطي المعرفة، وليس صرفًا لغة بيان الأحاسيس أو التشبيه والأسطورة.

[1]- راجع: فلسفة التعليم والتربية في الإسلام، م. س.، ج1، ص 157-162.

إنّ للمعارف الدينية أنواعاً، يمكن تقسيمها إلى نوعين أساسيين: حضوري وحصولي؛ فالمعرفة بالله تعالى هي معرفة دون واسطة، لذلك فهي معرفة حضورية شهودية، وكذلك تجربة الحالات الباطنية المختلفة والتي تُسمّى أحيانًا: «التجربة الدينية» التي تحصل إثر الالتفات إلى هذه العلاقة: كالخشية والرضا والتسليم والصبر... وكذلك الوحي والإلهام والتحديث يمكن أنْ تكون عن طريق إلقاء بعض المعارف والعلوم الدينية لأشخاص خاصّين. كما تُستخدم أدوات الحس والعقل لأجل الحصول على كثيرٍ من المعارف الدينية.

ثالثاً: القضايا الكلية الدينية أو الإلهية (Religious Issues Theosophy)

ونقصد بالقضايا الإلهية تلك القضايا المتعلِّقة بالمسائل الاعتقادية بتوحيد الله عزّ وجلّ، والإيمان بالرّسل والأنبياء وأوصيائهم، والإيمان بالآخرة والعدل الإلهي؛ حيث يُشكِّلُ التوحيد عصب هذه المسائل الاعتقادية، إذ إن «الرؤية العامة للقرآن الكريم في ما يتعلّق بمعرفة العالَم هي نظرة تنتهي إلى التوحيد لكونه يُعرِّف العالَم دائمًا في ضوء ارتباطه وعلاقته بالله عزّ وجلّ، وحتى الآيات التي تتحدّث عن علاقة العالَم بالإنسان أو بالنظام والتنسيق والانسجام الموجود بين أجزاء العالَم بعضها ببعض، فهي تتضمّن إشارات واضحة وصريحة إلى مبدأ العالَم وغايته»[1]، أي الله تعالى. وبناءً على هذه النظرة الاعتقادية ينبغي استنتاج كلّ مكوّنات التربية الإلهية، بما فيها إعداد المناهج التربوية والعاملين عليها، والاستفادة من بعض العلوم، منها: علم الكلام التقليدي والجديد، فلسفة الدين، علم مناهج المعرفة، علم الحكمة الإلهية والعرفان الإسلامي؛ بحيث يُستخدم منهجا العقل والنقل، بالإضافة إلى ما وصل إليه الفكر الإنساني من أدوات منهجية وبحثية مُنتِجة لا تتعارض مع «الرؤية الكونية» الإلهية.

هنا، يمكن الحديث عن نوعين من العلاقة بين الله تعالى والعالَم[2]:

النوع الأول: علاقة العلّية بين الله والعالَم

نحن ندرك أنّ معرفة كُنه حقيقة، وبخاصة حقيقة الذات الإلهية غير ممكن لأحد غير الله تعالى؛ لذلك نحن ندرك الله بأوصافه، ولعل اعتبار الخالقية من بين الأوصاف الإلهية الأكثر شهرة، الأمر

[1]- علم الهدى، جميلة، النظرية الإسلامية في التربية والتعليم، تعريب عباس صافي، مراجعة حسين صافي، ط1، بيروت مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي، 2011م، ج1، ص 43.
[2]- ن. م.، ج1، ص 54 وما بعدها.

الّذي يعني أنّنا ندرك الله عمومًا بعنوان الموجود الّذي خلق سائر الخلق وأوجدهم[1]. فالعلاقة الوجودية بين الله تعالى وكلّ ذرّات العالَم ومراتب الوجود كافّةً تحكمها «الخالقية»؛ يقول تعالى: ﴿**أَلاَ لَهُ الْخَلْقُ وَالأَمْرُ تَبَارَكَ اللّـه رَبُّ الْعَالَمِينَ**﴾[2]، ومغزى ذلك أنّ الله تعالى أوجد كلّ شيءٍ في هذا الوجود، فهو العلّة الحقيقية لها، وهي معلولة له في الإيجاد والاستمرار، أي في الحدوث والبقاء؛ فكلّ الوجود بمراتبه كافّةً موكولٌ له تعالى.

النوع الثاني: علاقة الظهورية بين الله تعالى والعالَم

فالآيات القرآنية الخاصة بالعلاقة الظهورية بين الله تعالى والعالَم تنفي وجود الثنائية أو الغربة بينهما؛ فلا ثنائية وجودية بين العلة الأولى، أي الله تعالى، وبين مخلوقاته؛ بل كلُّ ما في الوجود هو دلائل وآيات ومظاهر لله تعالى، حيث وجودها عين الربط بالله تعالى، ولا تملك أية هوية أو خصوصية ذاتية مستقلة عن الله تعالى؛ فلله صفة «القيوم» على الوجود جميعه: ﴿**اللّـه لاَ إِلَهَ إِلاَّ هُوَ الْحَيُّ الْقَيُّومُ لاَ تَأْخُذُهُ سِنَةٌ وَلاَ نَوْمٌ**﴾[3]؛ **وفي** ذلك إثباتٌ لمعية الله تعالى لكلّ شيءٍ وقربه منه، وهي معية قيومية وقرب معنوي إلهي لا بمداخلة ولا بمماسة كمعية جسم لجسم؛ فالله تعالى قيومٌ على كلّ شيء، وغاية له[4].

يستخدم الفلاسفة والعرفاء مصطلح «الواقع ونفس الأمر»، ويعتبر العلامة جوادي الآملي هذا المصطلح دلالةً على واقعية عالَم الكون الّذي هو عالَم الخلقة المرتبط بالخالق لا بالطبيعة المنقطعة؛ فعالَم الكون عالَمُ التكوين في كلّ مراتبه، والّذي هو عالَم كلمات الله التكوينية: ﴿**اللّـه خَالِقُ كُلِّ شَيْءٍ**﴾[5]، فيكون العلم بعالَم الخلقة هو علمٌ بعالَم التكوين، أي العلم بكلمات الله التكوينية. وبناءً عليه، يكون العلم بعالَم الطبيعة علمًا بالخلقة وبالذات، لا علمًا للطبيعة فحسب، التي هي إحدى مراتب عالَم الكلمات التكوينية، فيكون كلُّ علمٍ بهذا العالَم هو بالحقيقة علمٌ دينيٌّ: «فلا علم إلاّ هو علمٌ دينيٌّ»[6]، على ما يعبر الآملي. وبالتالي فإنّ المعرفة بالعلوم جميعًا، بما فيها العلوم التجريبية والتقنية وغيرها من العلوم الطبيعية، هي معرفة بجزءٍ من عالَم «الواقع ونفس

---

[1]- فلسفة التعليم والتربية في الإسلام، م. س.، ج1، ص 191.
[2]- القرآن الكريم، الأعراف: 54.
[3]- القرآن الكريم، البقرة: 255.
[4]- راجع: علم الهدى، م. س.، ج1، ص 54-66.
[5]- القرآن الكريم، الرعد: 16؛ الزمر: 62.
[6]- الآملي، عبد الله، تسنيم في تفسير القرآن، تعريب عبد المطلب رضا، تحقيق محمد عبد المنعم الخاقاني، ط1، قم، دار الإسراء للنشر، 1431هـ/ 2010م، ج1، ص 40.

الأمر» الّذي أوجده الله تعالى، وبالتالي هو تعالى الموجِد للعلوم التي تحاكي أو تتناول هذه العلوم.

لذلك فإنّ المُتربيّ، مهما كان مجال تخصّصه العلمي فهو معنيٌّ، وفق التأصيل الإلهي الثقافي والتربوي، بتعميق فهمه للعالَم الطبيعي المحيط به على أساس تعلّقه بالأمر الإلهي، لذلك يقول الآملي: «العلوم التجريبية والتجريدية هي علوم دينية»[1]؛ فالدين ليس منحصرًا في الدليل النقلي (الغيبي) على ما يقول الآملي[2]. إنّ اعتبار العلوم التجريبية والتجريدية دينية، هو بمعنى أنّ هذه العلوم تحتاج إلى العقل البرهاني للوصول إلى نتائجها، كما أنها مقصودة للتقرب إلى الله[3].

بناءً على ما تقدّم، تكون المعرفة الحسية التجريبية أحد تجليّات المعرفة الإلهية في العالَم الحسّي على قاعدة عدم اختزال مناهج العلوم في المنهج التجريبي، كما فعلت التجربة الغربية العلمانية، التي أدّت إلى نتائج، أهم مظاهرها، على سبيل المثال لا الحصر:

- ليس الشعور والوعي أمرًا سوى مجموعة من المضامين الحسية والعاطفية والانفعالية.
- ليست التجربة الدينية سوى تغيّرات عصبيّة تحصل داخل الدماغ.
- ليست الأشياء سوى أوصافها الحسيّة[4]

ومن هنا تبرز أهمية التعدّد المنهجي في الرؤية الإلهية للعالَم عند العقل الوحياني، حيث لا تعدُّد ولا تفكيك ولا تجزئة في العلوم الحاصلة عند الإنسان.

رابعاً: «الأيديولوجيا»: القضايا الكلية الحاكمة على السلوك

يرى منطق الوحي القرآني أنّ المعرفة، أو الحكمة النظرية لا قيمة حقيقية لها إلّا بمقدار ما تتجلّى في السلوك العملي للإنسان، أو ما يُمكن أنْ نطلق عليه العقل العملي الّذي هو ثمرة العلم. من هنا نجد ان القرآن الكريم يربط دائمًا بين «الإيمان» و «العمل» للوصول إلى مرتبة العقل، لا العلم فحسب؛ فالعقل في القرآن الكريم هو مجموع العلم والعمل. فالبيانُ، أي العلم والعقل النظري، مقدمة للتعقُّل؛ فهو شرطٌ ضروريٌّ وإنْ كان غيرَ كافٍ للفوز؛ إلّا أنّ الفوز مقرونٌ بالعمل المبني على البيان[5].

---

[1]- ن. م.، ج1، ص 41.
[2]- ن. م.، ج1، ص 42.
[3]- ن. م.، ج1، ص 42.
[4]- قراملكي، أحد، مناهج البحث في الدراسات الدينية، ترجمة سرمد الطائي، ط1، بيروت، معهد المعارف الحكمية، 2004م، ص 383.
[5]- القرآن الكريم: البقرة: 44؛ يوسف: 4؛ الحج: 46؛ النور:61؛ العنكبوت: 63؛ الزخرف: 3.

من هنا لا يمكننا، بحسب النظر القرآني، الاكتفاء بمعرفة «الرؤية الكونية» دون الربط الذاتي بين المعرفة والسلوك؛ وصحيح أنّ ميدان عمل المُتربيّ هو المعرفة، إلّا أنّ الأولوية والعبرة هي في الأفعال الإنسانية المنبثقة عن هذه المعرفة. لذلك تأتي أهمية تمتين البُعد العملي في المناهج التربوية من خلال تحفيز المعارف والمهارات العملية اللازمة التي تُشكِّل عصبَها القضايا المرتبطةُ بالنفس الإنسانية وأبعادها الروحية غير المنفصلة عن الأبعاد والحاجات البدنية، وقدرة الإنسان على الاختيار والمسؤولية في أفعاله، وتفعيل العوامل الفطرية الكامنة في أعماق ذاته، ومعرفة العوائق في طريق تحصيل الكمال النهائي؛ بالإضافة إلى تشخيص واقعية القيم وحقيقتها وارتباطها بالهدف النهائي للأفعال الإنسانية.

بناءً على ما وضعناه من تعريفٍ لمصطلح «الأيديولوجيا»، يمكن ملاحظة نوعَيْن من القضايا الكلية، هما:

أولاً: القضايا الكلية الإنسانية (طبيعة الإنسان أو حقيقته) Human Nature

يُقصدُ بهذا النوع من القضايا تلك المُتعلِّقة بحقيقة الإنسان، أي بالأوصاف الذاتية للنفس الإنسانية التي هي موضوع اشتراك بين كلّ أفراد النوع الإنساني؛ وهي القضايا التي تساعدنا على فهم ومعرفة خصائص الإنسان الّذي يخضع للعملية التربوية حيث تنبع ضرورة هذه المعرفة من كون الإنسان هو موضوع علم التربية في جميع المدارس الفلسفية التربوية؛ فمن المنظور الإسلامي يتبيّنُ أنّ الهدف من التربيةِ تقديمُ المعارف اللازمة، وتهيئة الأرضية المناسبة لأجل نمو وتطوّر استعدادات الإنسان بهدف التكامل؛ لذلك فإن معرفة الإنسان وقابليّاته من الجهات المختلفة: قابلية الإنسان للتكامل والتغيير، وإمكانية قدرته على التعلُّم[1]، يُشكّلُ مقدمةً لمعرفة المنهج التربوي وأهدافه التي تنسجمُ مع إمكانات وقابليات الإنسان.

وفي هذا المجال نورد بعضًا من «الفرضيّات» في ما خصّ حقيقة النفس الإنسانية، التي يجب أنْ تُلحظ في إعداد التصوّر التربوي المُعاصر والأصيل:

ثانياً: حقيقة الإنسان روحُه المجرّدة

إنّ بيان حقيقة الإنسان يعني الإشارة الواضحة إلى حقيقة وجوده المرتبطة بالآثار الخارجية أو الفعلية التي تنبثق عن الوجود الإنساني في المعرفة والسلوك؛ كما يعني وضع الإجابة عن التساؤل

[1]- فلسفة التعليم والتربية في الإسلام، م. س.، ج1، ص 117-118.

الكبير: هل لوجود الإنسان طبيعة إنسانية ذاتية مشتركة بين جميع أفراد البشر؟ فإذا كان الجواب بالإيجاب، فما هي حقيقة هذه الذات المشتركة؟ لأن تحديد الإجابة مرتبطٌ ارتباطًا وثيقًا بالتربية، إذ الاختلاف الرؤيوي هنا يؤسّس للاختلاف في النظرة إلى العملية التربوية.

ففي حين ترى الرؤية الدينية أنّ للوجود الإنساني طبيعةً ذاتيةً مشتركة، ترى الرؤية الغربية عمومًا بحسب النزعة الإنسانوية (الأنسنة Humanism) لديها أنّ أفراد النوع الإنساني لا يشتركون ذاتيًّا بأمور مشتركة، وإنْ كانوا يشتركون ببعض الظواهر والصفات العَرَضية.

لذلك نرى أنّ الأديان تربط الوجود الإنساني بالوجود الإلهي على اختلاف تعبيراتهم: «اعرف نفسك، تعرف ربّك»، «نال الفوز الأكبر مَنْ ظفر بمعرفة النفس»، وغيرها من الروايات، وأيضًا الآيات القرآنية. يتحصّل لدينا أنّ النفس أمرٌ قدسيٌّ كليٌّ؛ أمّا لو لاحظنا معرفة النفس لإنسانية بحسب المنهج التجريبي فيتحصّل لدينا الدراسة الجزئية المادية للوجود الإنساني، وبالتالي التفسير المادي للطبيعة الإنسانية؛ بحيث لا يتمتّع الإنسان بالكرامة الذاتية، بل يتشكّل تدريجيًّا بفعل تغيّرات بيولوجية بحسب تفسيرات «الداروينيّون الجدد» الّذين أبدعوا نظرية «البيولوجيا الاجتماعية» Sociobiology التي تربط الحالات الدماغية والاجتماعية الإنسانية بطفرات جينية، والّذين فسّروا الأخلاق على أساس التطورية الداروينية[1].

وفي هذا المجال لا بدّ من الالتفات إلى أمرَيْن:

أولهما: إنّ تركيب الإنسان من الروح والجسم هو تركيبٌ ذهنيٌّ بحت، أمّا في الواقع فإنّ حقيقة الإنسان المُجرّدة تتشكّلُ بالتدريج، عَبْرَ حركة تكاملية في الجسم المادي، فالنفس الإنسانية جسمانية الحدوث، روحانية البقاء. يقول العلامة المطهري، بناءً على الفهم الشيرازي للحكمة الإلهية المتعالية: يتحوّل البدن إلى روحٍ في سَيْرِه التكاملي، وليست الروح شيئًا آخر يحلّ في البدن حال وجوده، ويغادره حال موته، فلا تضاد بين الطبيعة وما وراءها، بل هما بمثابة مرتبتين: المرتبة الأولى ضعيفة، والمرتبة الثانية قوية[2].

ثانيهما: إنّ وظيفة النفس الإنسانية، بحكم التربية والتزكية والتكامل، أنْ تكسر الحاجز بين العالَم الطبيعي Nature وما فوقه من العوالم. فالنفس الإنسانية نقطة الالتقاء بين عالَم المادة وعالَم الغيب؛ فهي غير قابلة للفناء.

---

[1]- الإنسان من منظور الإسلام، م. س.، ص 71-72.

[2]- المطهري، مرتضى، محاضرات في الفلسفة الإسلامية، ترجمة عبد الجبار الرفاعي، لا. ط.، لا. م.، دار الكتاب الإسلامي، لا. ت.، ص135.

بناءً على ما تقدّم يمكن تحديد ما هو المقصود من الطبيعة أو الذات المشتركة للإنسانية؛ وما لا شك فيه أنّ أوّل إشارة إلى تحديد ذلك هو ما يرتبط بالإنسان ذاتيًّا ووجوديًّا، وهو ما يُمكن أنْ يرتبط بالجهاز الإدراكي المعرفي للإنسان، بعيدًا عن ما يكتسبه الإنسان لاحقًا من المعارف والسلوكيات، بغض النظر عن دينه أو فكره أو ظروفه الجينية أو البيئية؛ على أنّ هذه الطبيعة الإدراكية، ترافق الإنسان منذ نشأته الأولى على شكل قابليّات غير مكتسبة، توجد في كلّ أفراد النوع الإنساني عامة، بشكلٍ متساوٍ، وعلى مدى التاريخ الإنساني، ولم يطرأ أيّ تغيير على هذه الطبيعة[1].

بناءً على هذا المبنى، يمكن تصميم وكتابة نظام تربوي مشترك لكلّ البشر وهو أمرٌ ممكن ومطلوب؛ وعليه فإنّ الهدف النهائي من التربية هو أمر واحد وممكن؛ ولكن بحكم الاختلافات التكوينية أو الاكتسابية للمجموعات البشرية، يجب وضع أهدافًا وسيطة تتلاءم مع هذه الاختلافات[2].

خامساً: تداعيات الأخذ بحقيقة النفس المجرّدة

انطلاقًا من الحقيقة المجرّدة أو الروحانية للنفس الإنسانية، فإنّ على المُربيّ، أنْ يتعامل مع هذه الحقيقة الإنسانية الماثلة أمامه في العملية التربوية، مهما كان مجال تخصّصه؛ آخذًا بعين الاعتبار حاجاته المادية والمعنوية.

أمّا الحاجات المادية فهي **حاجات البقاء**، وهي الاحتياجات الإنسانية التي تتحدّد، وفق الرؤية الإسلامية، في العلوم ذات الفائدة، وهي احتياجات ذات أولوية زمانية، بناءً على قاعدتي: الضرر والتزاحم.

وأمّا الحاجات المعنوية فهي **حاجات الارتقاء (الاحتياجات المتعالية)**، وهي الاحتياجات التي تشكّل حاجةً للإنسان بما هو إنسان بغض النظر عن العلم الّذي يتخصص فيه، وبما هو موجود لديه قابليات الارتقاء في الكمال الأخلاقي والإنساني والاجتماعي والسياسي؛ بحيث تُشكّل علومُ هذه الاحتياجات أفضلية من حيث **الأولوية الرتبية**[3].

بناءً على ما تقدّم يمكن تحديد وتوضيح الأهداف والأصول والعوامل والعوائق وأساليب التربية

---

[1]- الإنسان من منظور الإسلام، م. س.، ص 86-88.

[2]- فلسفة التعليم والتربية في الإسلام، م. س.، ج1، ص 243-245.

[3]- راجع: باقري، خسرو، فلسفة التربية والتعليم الإسلامية، ترجمة ونشر مركز الأبحاث التربوية، ط1، بيروت، دار البلاغة، 2014م، ص 258-260.

التي تنسجم مع الحاجات الإنسانية، لاسيما حاجاته المادية والمعنوية؛ بمعنى تلبية الحاجات الجسمانية الوظيفية، بالإضافة إلى التركيز على البُعد المتعالي في الإنسان.

لعل أبرز سمات البعد المتعالي للإنسان هي أنّه كائن مختار.

والمقصود باختيار الإنسان هو إمكانيّته الاختيار من بين خيارات موجودة بعد اختبارها، وهو أمر وجداني؛ بحيث لا يمكن اعتبار الإنسان حصيلة جبرية لحركة التاريخ، أو العوامل البيئية والطبيعية والوراثية، أو العمليات الكيميائية والفيزيولوجية؛ وفي الوقت عينه، لا يمكن إنكار ما للبيئة والوراثة من تأثيرٍ على الأعمال الاختيارية للإنسان؛ إلّا أنّ أيًّا من هذه العوامل لا يسلب الإنسان حرية اختياره بالكامل، ولا يحوِّلُه إلى آلة تعمل تلقائيًّا.

بناءً على هذا المبنى، يمكن إثبات المناهج التربوية على قاعدة «الاختيار»؛ واعتبار أنّ الإرادة هي عنصر أساسي من مجموع العِلل والأسباب للفعل الاختياري؛ فإذا لم يملك المُتربيّ هذه القناعة لن يملك الدافع الباطني لتحسين وضعه. فيجب الالتفات إلى ضرورة معرفة العوامل التي تلعب دورًا في تقوية أو إضعاف إرادة الإنسان[1].

إلى ذلك فإنّ ذروة الكمال النهائي للإنسان: القرب من الله تعالى. حيث تركّز الرؤية الإنسانية الأصيلة على أنّ الهدف النهائي للإنسان تحصيل الرضا والقرب الإلهيّين، رغم ما يعترض النفس الإنسانية من صعوبات وعوائق تقف حائلاً دون الوصول إلى هذا الهدف: الرغبة، والثروة، والنفوذ، والشهرة، والكسل، والضعف، والمشكلات الاقتصادية الاجتماعية وغيرها. تجد هذه الرؤية أنّ الابتعاد عن كلّ نوعٍ من الإفراط والتفريط هو الحلّ. لذلك فإنّ على فلسفة التربية الأصيلة أنْ تعمد إلى معرفة العوائق وتصنيفها والعمل على معالجتها؛ عبر تنمية الجوانب الفطرية التي تحدّد الذات الإنسانية المشتركة بين كل أفراد النوع الإنساني، وتحديد القابليّات المتفاوتة بينهم؛ حيث قد يعود هذا التفاوت إلى عوامل من قبيل: البيئة والوراثة؛ ففي الأمور الدينية والمعنوية، تُشكِّل هذه القابليّات أحد العوامل المؤثرة في قوّة أو ضعف المعرفة وإيمان المؤمنين. فعن الإمام الصادق عليه السلام: «الإيمان عشر درجات، فإذا رأيتَ مَنْ هو أسفل منك بدرجة، فارفعْهُ إليك برفق، ولا تحمِلنّ عليه ما لا يطيق فتكسره»[2].

---

[1]- فلسفة التعليم والتربية في الإسلام، م. س.، ج1، ص 245-247.

[2]- م. ن.، ج1، ص 250-264.

سادساً: القضايا الكلية القيمية Axiology

وهي القضايا المُتضمَّنة في علم «المفاهيم القِيَميّة»: يجب، لا يجب، جيد، سيء، قبيح، جميل....؛ على أنّ السؤال المركزي هنا: هل أنّ مثل هذه المفاهيم والقضايا تحكي ذوق الأفراد؟ أو أنها نوعٌ من التفاهمات؟ أو أنها تحكي عن الواقع العيني؟ وهي مباحث يتناولها علم «فلسفة الأخلاق».

إنّ إعداد المُتربيّ وفق مناهج تربوية أصيلة يجب أنْ يخضع لبعض «القبليات القيمية»، منها:

اعتبارية القيم، وكونها ناظرة إلى الحقائق

الرأي الأول: القيم أمر اعتباري ذهني بحت

إنّ أوّل مَنْ نادى بالتفكيك بين الأمر الواقع والأمر القيمي هو دايفيد هيوم؛ وفي القرن العشرين أعاد جورج مور G.E. Moor الّذي عرض آراء النزعة النفعية عند جرمي بنثام وجيمس ميل James Mill، أعاد إحياء هذا النقاش في كتابه: «Princia Ethica» معتبراً أنّ القضايا القيمية لا يُمكن التعامل معها على أساس أنها قضايا مشابهة للأمر العيني العلمي التجريبي؛ حيث تحدّث عن الخلط المفهومي تحت عنوان «المُغالطة الطبيعية Natural Fallacy»، واعتبر أنّ القيمة مفهوم غير طبيعي Non-Natural، وهي أمر واقعي وعيني لا يُمكن التنزّل بها إلى مستوى الأمر العاطفي والذهني المحض، مع إشارته إلى أنّ مسائل الواقع العلمي تقبل التجزئة، أمّا القيمة فلا تقبل ذلك[1].

الرأي الثاني: للقيمة خاصية واقعية رغم اختلافها عن الإدراكات الحقيقية العلمية

فإذا كانت القيمة ذات أبعاد ذهنية واعتبارية، إلّا أنّ هذا لا يعني أنها ذهنية بالكامل: ﴿**وَعَسَى أَن تَكْرَهُواْ شَيْئًا وَهُوَ خَيْرٌ لَّكُمْ وَعَسَى أَن تُحِبُّواْ شَيْئًا وَهُوَ شَرٌّ لَّكُمْ وَاللّهُ يَعْلَمُ وَأَنتُمْ لاَ تَعْلَمُونَ**﴾[2]. صحيح أنّ الأمر القيمي يُبْنى على إدراك الإنسان واعتباره، إلّا أنه يتطلع إلى الموقع الوجودي (الله الخير الأصيل، وأصل الخير)، أو إلى غايات الوجود[3].

---

[1]- راجع: خسرو باقري، م. س.، ص 186، الحاشية رقم (1).
كما راجع: https://plato.stanford.edu/entries/moore/
[2]- القرآن الكريم، البقرة: 216.
[3]- راجع: خسرو باقري، م. س.، ص 185-187.

الثبات والتغيّر في القيم

فالقيم إمّا:

مطلقة: لا تتأثّر بأيّ شيءٍ آخر على الإطلاق، ولن يصل الأمر بها إلى التعطيل والنقض؛ فالقيمة هنا بالمعنى الوجودي؛ فالله هو الخير الأصيل وأصل الخير، والقيمة هنا تتمتّع بالثبات.

أو غير مطلقة، وهي:

القيم المشروطة:

وهي محدودة ومقيدة بحدود خاصة، صادقة في دائرة حدودها، وهي نسبية لأنها ذات قيمة في حدود نسبتها فقط، إلّا أنّ نسبيتها تجتمع مع الثبات ما دامت موجودة في حدودها الخاصة، ويمكنها أنْ تكون مستمرة على طول الزمن، فهي لا تتغير مع مرور الزمن؛ نعم تتغير عندما تخرج عن دائرتها الخاصة بها (مِثال: الصدق)

القيم المتغيّرة:

حيث تتغيّر مع الزمن، فاعتبارها أمرٌ تاريخي، وهي نسبية؛ فهي معبرة في زمانها وتفتقد قيمتها مع انقضائه (مِثال: أصل عدم البراءة عند غلبة الفساد؛ إذا فسد الزمان، فسوء الظن من حُسن الفطن)

في هذا المجال لا بدّ من إعادة النظر (التعرّف) على القيم المتغيرة وعدم مزجها بالثابتة؛ كذلك من الضروري التفكيك بين القيم المشروطة والمتغيرة، خوف الوقوع في المغالطة نتيجة المزج بين «المحدود» و«المتغيّر»؛ فكلّ «محدود» ليس متغيّرًا، فالّذي يتغيّر هو القيم الموجودة في الزمان فقط، والقيم المشروطة ثابتة من هذه الحيثية.

كرامة الإنسان وحريّته

فللإنسان مقام ومنزلة رفيعة بحكم امتلاكه للعقل والفطرة، والإنسان يمتلك الكرامة بسبب إنسانيته. وبما أنّ الإنسانية هي سبب الكرامة؛ فلا اعتبار لجملة من الخصائص: العرق، الجنس، لون البشرة، الثروة، نوع اللغة والثقافة، القبح والجمال ونقص الأعضاء؛ وإذلال الإنسانية في الإنسان يؤدّي إلى إذلال جوهره الوجودي. والكرامة الإنسانية ليست قيّمة مطلقة، بل قيمة مشروطة: ﴿**مَن قَتَلَ نَفْسًا بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعًا وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَا أَحْيَا النَّاسَ جَمِيعًا**﴾[1].

[1]- القرآن الكريم، المائدة: 32.

والحرية واحدة من القيم الاجتماعية الأساسية، وبما أنّها من المفاهيم الشائكة؛ ففي الوقت التي هي قيمة إنسانية في الرؤية الليبيرالية، إلّا أنّه لا يُمكن إلحاقها بالقيم الإلهية دون نقد بحيث يؤدّي الأمر إلى عدم انسجام.

الخاتمة

إنّ الهدف من هذا المقال هو إثارة بعض الأفكار في سياق بناءٍ حضاريٍّ مُعاصرٍ للتربية، تستلهم الرؤية الكونية للحضارة الإسلامية، وتستبطن الأبعاد الوجودية والمعرفية والقيمية المختزّنة في النّص والعقل الإسلاميَّيْن، دون إهمال ما للعلم الحديث أو العلم العلماني في مناهجه التجريبية من أهمية في تطوّر البشرية.

إنّ الأزمات التي تواجه الإنسانية اليوم، تؤكّد مدى الحاجة لإعادة بعثٍ جديدٍ للفرضيات الميتافيزيقيا في إطار العلم والبحث العلمي، التي يُمكن لها أنْ تلبي حاجات الإنسان في الجوانب المادية والمعنوية، خصوصًا إذا شاهدنا حجم التحدّيات التي تواجه البشرية في عصر «ما بعد العلمانية». وعلى ما يبيّنِ الباحث الأميركي ريتشارد

Richard Thampson[1]، فقد أدّت العلوم الطبيعية إلى كلّ هذا التطور التقني، غير أنّنا ندرك الآن أنّ بني البشر راحوا يُعْرِضون عن أساليب الحياة التقليدية لأجل الالتحاق بمحاولات امتلاكِ سلطةِ التقنية، تلك المحاولات التي تنتهي بصناعة أكبر عدد ممكن من آلات الدمار الشامل...لعلّ تغيير هذا المسار صعبٌ للغاية، غير أنّه يمكن أنْ يؤثّر في هذا التغيير بشكل مهمّ أنْ نشيع رؤيةً مُتماسكةً إزاء المعرفة العلمية، تأخذ بنظر الاعتبار جانبًا معنويًّا مهمًّا لحياة الإنسان[2]، رؤية تنسجم مع الإيمان القديم الّذي يقرّر ارتباط الإنسان بموجودٍ مُتعال. إنّ مثلَ هذه الرؤية تجعل من الممكن توجيه القوى البشرية نحو غاياتٍ معنويةٍ أرفع، وتؤمِّنُ مبدأً أخلاقيًّا متينًا يوجِّه شؤوننا المادية».

---

[1]- أستاذ وباحث في مؤسسة لاهويا للبحوث في كاليفورنيا

[2]- كلشني، مهدي، من العلم العلماني إلى العلم الديني، م. س.، ص 157.